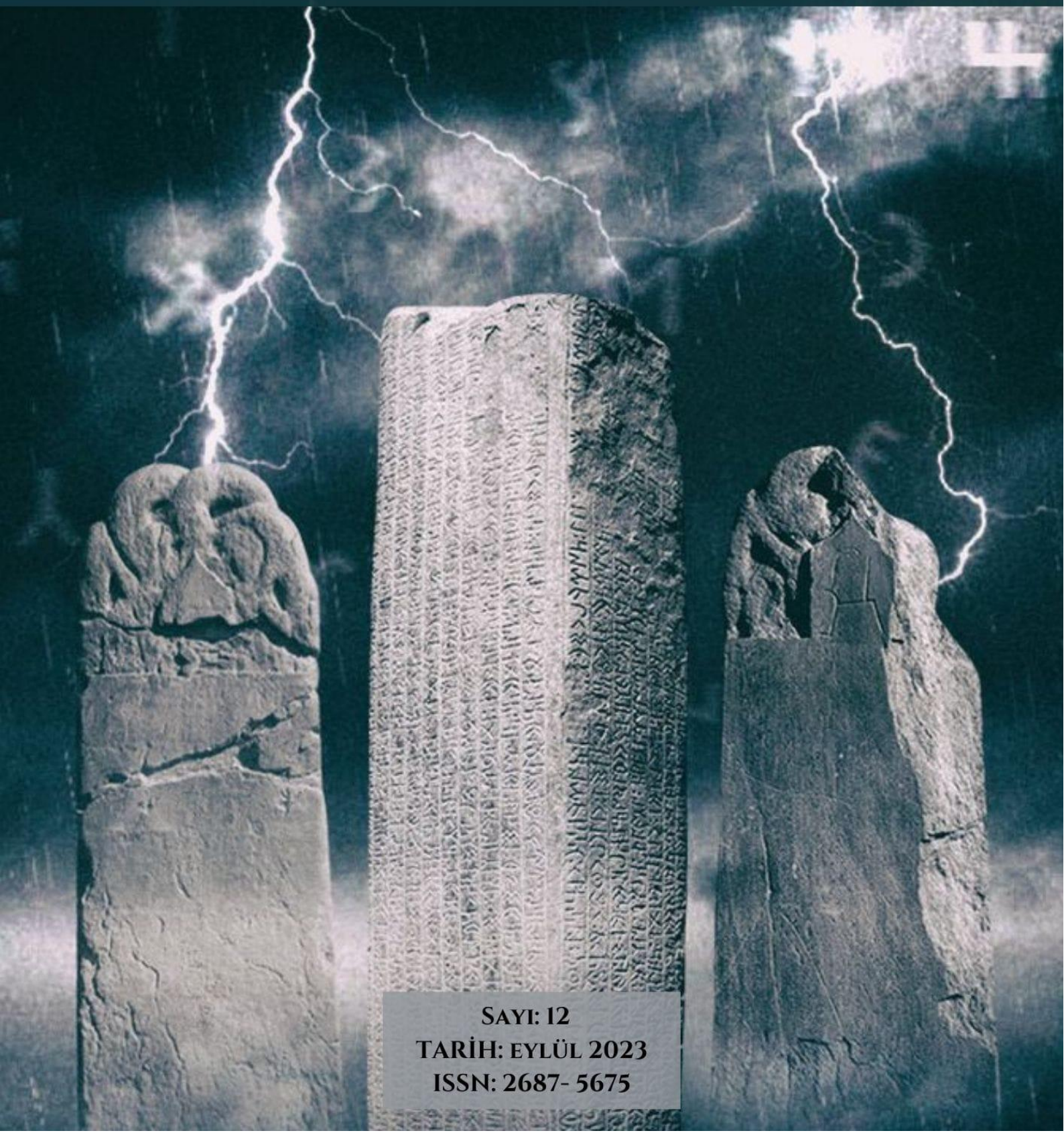
KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

KORKUT ATA JOURNAL OF STUDIES IN TURCOLOGY



SAYI: 12
TARİH: EYLÜL 2023
ISSN: 2687- 5675



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Korkut Ata Journal of Studies in Turcology

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ/ INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

ISSN: 2687-5675

Sayı 12/ EYLÜL 2023

Issue 12/*SEPTEMBER* 2023

OSMANİYE

KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Korkut Ata Journal of Studies in Turcology

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

ISSN: 2687-5675

Kuruluş Tarihi: 2019

Sayı 12/ EYLÜL **2023** ***Issue 12****/ SEPTEMBER* ***2023***

Editör Kurulu / *Editorial Board*:

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

YAYIN KURULU / *Editorial Board*

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

DANIŞMA KURULU / Advisory Board

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

Alan Editörleri / Field Editors

Eski Türk Edebiyatı / Classical Turkish Literature

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

Yeni Türk Edebiyatı / New Turkish Literature

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

Halk Edebiyatı / Folk Literature

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

Türk Dili / Turkish Language

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

Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları / Contemporary Turkish Dialects and Literatures

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

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

Doç. Dr. Sami BASKIN *(Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat/Türkiye)*

Yabancı Dil Editörü / Foreign Language Editor

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

EYLÜL 2023 SAYININ HAKEMLERİ */ Referees of 9th Issues (September, 2022)*

Abdullah Elcan, Mersin Üniversitesi
Abdussamed Yeşildağ, Kırıkkale Üniversitesi
Abdülbaki Çetin, Bingöl Üniversitesi
Abdülkadir Dağlar, Erciyes Üniversitesi
Abidin Temizer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Adem Öger, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Ahmet Demirel, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Ahmet Erhan Şekerci, İstanbul Üniversitesi
Ahmet Erman Aral, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Ahmet Günşen, Trakya Üniversitesi
Ahmet İçli, Batman Üniversitesi
Ahmet Kartal, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ahmet Serdar Arslan, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Ahmet Taşğın, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Alaattin Ciminli, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Ali Asker, Karabük Üniversitesi
Ali Daşman, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Ali Duymaz, Balıkesir Üniversitesi
Ali Şeylan, Beykent Üniversitesi
Alper Müfettişoğlu, Hacettepe Üniversitesi
Alper Müfettişoğlu, Hacettepe Üniversitesi
Arda Karadavut, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Asiye Demir, University Of South Carolina
Aylin Çakır, Millî Eğitim Bakanlığı
Bahar Dervişcemaloğlu, Ege Üniversitesi
Bekir Belenkuyu, Anadolu Üniversitesi
Berna Kolot, Bağımsız Araştırmacı
Betül Keray Dinçel, Aksaray Üniversitesi
Bülent Keleş, Grundschule Goldbach
Büşra Kaplan, Kırklareli Üniversitesi
Büyükhanım Eminli, Sumgayıt Devlet Üniversitesi
Cansever Kayapunar Keskül, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi
Cem Koray Olgun, Adıyaman Üniversitesi
Ceyhun Şekerci, Konya Teknik Üniversitesi
Çetin Kaska, İstanbul Üniversitesi
Çiğdem Güneş, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Davut Gürel, Bartın Üniversitesi
Derya Aydoğan, Yıldız Teknik Üniversitesi
Didem Kayahan Yüksel, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dilan Yamaç, Bağımsız Araştırmacı
Dilber Camali, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Dilek Yıldırım, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dinçer Atay, Kafkas Üniversitesi
Ebru Külekçi Akyavuz, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Elif Gün, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Elif Öksüz Güneş, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Elif Şebnem Demirci, Recep Tayyıp Erdogan Üniversitesi
Elif Yaygıngöl Şehirli, Karabük Üniversitesi
Elvan Karakoç, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Emel Koşar, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Emin Erdem Özbek, Balıkesir Üniversitesi
Emine Temel Alemdar, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Emrah Bozok, Milli Savunma Üniversitesi
Emre Berkan, Yeni İstanbul Kültür Üniversitesi
Enes İlhan, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Erdem Sarıkaya, Yozgat Bozok Üniversitesi
Erhan Aktaş, Kırklareli Üniversitesi
Erkan Aslan, Kafkas Üniversitesi
Erol Ogur, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Ertan Yıldırım, Milli Eğitim Bakanlığı
Ertan Yıldırım, Millî Eğitim Bakanlığı
Eser Ordem, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Esra Ekinci, Çelikpazu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Esra Kılınç, Karabük Üniversitesi
Esra Kürüm, Bitlis Eren Üniversitesi
Fatih Kurtulmuş, Ardahan Üniversitesi
Fatih Sansar, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Fatma Sabiha Kutlar Oğuz, Hacettepe Üniversitesi
Feryal Korkmaz, İstanbul Üniversitesi
Filiz Kalyon, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Fuat Akpınar, Millî Eğitim Bakanlığı
Gamze Tuti, Hacettepe Üniversitesi
Gökay Durmuş, Kafkas Üniversitesi
Gülay Karaman, Bartın Üniversitesi
Gülcan Alıcı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Gülçin Oktay, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Güler Doğan Averbek, Marmara Üniversitesi
Hacer Arslan, Ürdün Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi
Hakan Soydaş, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Halil Erdem Çocuk, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Halil Ziya Özcan, Millî Eğitim Bakanlığı
Halime Güngör, Millî Eğitim Bakanlığı
Hamdi Karaman, Millî Eğitim Bakanlığı
Hamza Kolukısa, Atatürk Üniversitesi
Handan Kasımoğlu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Hanife Dilek Batislam, Çukurova Üniversitesi
Hanife Esen Aygün, Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Hasan Savaş, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Hatice Tezer Asan, Millî Eğitim Bakanlığı
Hava Selçuk, Erciyes Üniversitesi
Hikmet Guliyev, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
Hilal Çiftçi, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Hilal Nayir Ekinci, Mersin Üniversitesi
Hülya Tezcan, Nişantaşı Üniversitesi
Hürol Erbay, Ostim Teknik Üniversitesi
Işılay Pınar Özlük, Kırıkkale Üniversitesi
İbrahim Serbestoğlu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İdris Söylemez, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
İlke Altuntaş Gürsoy, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi
İlknur Sertdemir, Bağımsız Araştırmacı
İshak Keskin, İstanbul Üniversitesi
K. Büşra Kaynak Ekici, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Kadir Yılmaz, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Kadriye Hocaoğlu Alagöz, Bursa Uludağ Üniversitesi
Kâmil Ali Gıynaş, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Kemal Göz, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bölümü
Kerim Tuzcu, Siirt Üniversitesi
Kudret Savaş, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Kutay Uzun ,Trakya Üniversitesi
Kürşat Koçak, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Kürşat Kurtulgan, Mersin Üniversitesi
Lira Maırambek, Fırat Üniversitesi
M. Fatih Köksal, İstanbul Kültür Üniversitesi
M. Onur Kan, Mustafa Kemal Üniversitesi
Mahmut Gider, Bingöl Üniversitesi
Mehmet Akif Çetin, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Mehmet Akif Gözitok, Erzurum Teknik Üniversitesi
Mehmet Altunmeral, Bartın Üniversitesi
Mehmet Demirel, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Mehmet Fatih Aslan, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Mehmet Fatih Uzun, Milli Savunma Üniversitesi
Mehmet Kaya, Niğde Üniversitesi
Mehmet Nuri Şanda, Mersin Üniversitesi
Mehmet Onur Hasdedeoğlu, Kastamonu Üniversitesi
Mehmet Özbaş, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Mehmet Soğukömeroğulları, Gaziantep Üniversitesi
Mehmet Vural, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Menşure Alkış Küçükaydın, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Mert Gürer, Kocaeli Üniversitesi
Merve Karaoğlu Can, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Merve Menteşe, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Metin Özkan, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Muamber Yılmaz, Bartın Üniversitesi
Muhammed Ceyhan, Yalova Üniversitesi
Muhammed Tunagür, Muş Alparslan Üniversitesi
Muhammet Raşit Öztürk, Erzurum Teknik Üniversitesi
Muhittin Eliaçık, Kırıkkale Üniversitesi
Muhittin Turan, Bülent Ecevıt Üniversitesi
Murat Altuğ, Aksaray Üniversitesi
Murat Ateş, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Murat Parlakpınar, Bitlis Eren Üniversitesi
Mustafa Said Kıymaz, Adıyaman Üniversitesi
Müjdat Avcı, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Naciye Karahan, Kök Kafkas Üniversitesi
Nazan Karakaş Özür, Cankırı Karatekin Üniversitesi
Nazmi Şen, Balıkesir Üniversitesi
Nesrin Altun, Kocaeli Üniversitesi
Nesrin Aydın Satar, Ankara Üniversitesi
Nevzat Keleş, Bingöl Üniversitesi
Nezir Temur, Gazi Üniversitesi
Nihal Yavuz, Başkent Üniversitesi
Nilgun Kirişçi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Nuray Üçkarakaya, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Nurullah Yılmaz, Atatürk Üniversitesi
Nusret Yılmaz, Fen-Edebiyat Fakültesi
Onur Akbaş, Bağımsız Araştırmacı
Onur Tokiz , Bingöl Üniversitesi
Osman Akandere, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Osman Karatay, Ege Üniversitesi
Oya Atila, Marmara Üniversitesi
Oya Morva, İstanbul Üniversitesi
Ozan Kolbaş, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ömer Faruk Kadan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi
Özkan Aydoğdu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Özlem Çayıldak, Mardin Artuklu Üniversitesi
Peter Körner, Uludağ Üniversitesi
Ramazan Bardakçı, Uşak Üniversitesi
Rasim Tösten, Siirt Üniversitesi
Raşit Gündoğdu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Refika Altıkulaç Demirdağ, Çukurova Üniversitesi
Rıza Bakış, Sıvas Cumhurıyet Üniversitesi
Sagip Atlı, Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
Salih Mehmet Arçın, Pamukkale Üniversitesi
Salih Şahin, Gazi Üniversitesi
Secil Sever Demir, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Seçkin Uysal, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Seda Eskidemir Meral, Akdeniz Üniversitesi
Sedat Balyemez, Bartın Üniversitesi
Sedat Kocabey, Sakarya Üniversitesi
Selcen Koca, Hitit Üniversitesi
Səltənət Əliyeva, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Sema Noyan, Karabük Üniversitesi
Serap Uzuner Yurt, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Serdal Seven, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Serkan Cengiz, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Sertan Alibekiroğlu, Gaziantep Üniversitesi
Servet Senem Uğurlu, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Sevda Aktulga Gürbüz, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Sevgi Dal, Ege Üniversitesi
Sevgi Uygur, Dokuz Eylül Üniversitesi
Sezergül Yıkmış, Milli Eğitim Bakanlığı
Sibel Kocaer, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Şehnaz Biçer, Marmara Üniversitesi
Şeyma Benli, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Şükriye Duygu Çağma, Millî Eğitim Bakanlığı
Talha Göktentürk, Yıldız Teknik Üniversitesi
Talip Yıldırım, Uşak Üniversitesi
Temel Topa, Giresun Üniversitesi
Tufan Bitir, Uşak Üniversitesi
Tuğba Akgür, Düzce Üniversitesi
Tuğba Akkoyun, Bayburt Üniversitesi
Tuğba Teke, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Tuna Yıldız, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Uğur Çit, Munzur Üniversitesi
Uğur Uzunkaya, Erzurum Teknik Üniversitesi
Ümit Hunutlu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Ümit Şahin, Ankara Üniversitesi
Ümit Yegen, Milli Eğitim Bakanlığı
Ümmügülsüm Candeğer, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Vedi Aşkaroğlu, Giresun Üniversitesi
Vesile Albayrak Sak, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yakup Yılmaz, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Yasemin Çelik, Mustafa Kemal Üniversitesi
Yasin Yayla, Kırklareli Üniversitesi
Yeter Torun Öğretmen, Çukurova Üniversitesi
Yunus Karaağaç, Bağımsız Araştırmacı
Yusuf Taşkın, Aksaray Üniversitesi
Z. Görkem Duran Gültekin, Batman Üniversitesi
Zehra Güven Kılıçarslan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ziyad Guliyev, Nişantaşı Universitesi
Zuhal Başbuğ, Akdeniz Üniversitesi
Фарида Тагирова, Tataristan Bilimler Akademisi

Sekreterya / Secretariat
Arş. Gör. Zahide EFE *(Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye)*

YÖNETİM MERKEZİ ve POSTA ADRESİ/ ***Management Center and Post Address***
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Karacaoğlan Yerleşkesi Osmaniye/Merkez

YAYIN TÜRÜ/ ***Type of Publication***
Uluslararası Hakemli Süreli (yılda 4 sayı) Yayındır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ/ ***Correspondence Address***

E-Posta: korkutataturkiyat@gmail.com

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

Telefon: 0 328 827 10 00 / 3023

Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi'nin Tarandığı İndeksler

TR Dizin
Modern Language Association (MLA)
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)
Türk Eğitim İndeksi (TEİ)
Directory of Research Journals Indexing
Index Copernicus
Arastirmax (Scientific Publication Index)
Root İndexing
CiteFactor
Scientific Indexing Services (SIS)
Research Bib (Academic Resource Index)
Acarindex (Academic Researches Index)

İÇİNDEKİLER/CONTENTS
ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi ve *Hulviyyât* Adlı Eseri
Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi and His Work Called Hulviyyât
Şerife AĞARI
1-27

Osmanlı Kitap Kültürüne Dair Deneysel Bir Örnek: Kitap İsimleriyle Yazılmış Bir Mektup
A Letter Interlaced with Book Titles: An Example of Ottoman Experimental Literature
Şeyma BENLİ
28-42

Hâfız Sâlih'in Mensur Kırk Hadis Tercümesi
The Translation of Forty Hadiths Written in Prose by Hâfız Sâlih
İlyas KAYAOKAY
43-61

Bir Gazelinden Hareketle Ahmedî'nin Şiirlerinde "Varlık" Anlayışı
Conception of Being in the Poems of Ahmedi Based upon One of His Ghazels
Fettah KUZU
62-76

Bursalı Mü'minzâde Ahmed Hasîb'in Manzum Hac Menzilnâmesi
Bursalı Mü'minzade Ahmed Hasib's Poetic Pilgrimage Menzilname
Zahide EFE
77-95

Süleyman Çelebi Vesîletü'n-Necât'taki İmalelerle Lisân-ı Türkînin Lehçesini Bozabilir mi?
Can Süleyman Çelebi Distort the Dialect of Turkish Language with the Imales in Wasīlat al-Najāt?
Bekir BELENKUYU
96-106

Lami'î Çelebi'nin Salâmân u Absâl Mesnevisinde Kahramanın Arketipsel Yolculuğu
The Archetical Journey of the Hero in Lami'î Celebi's Masnavi of Salâmân u Absâl
Gamze ÜNSAL TOPÇU
Cihan İNAL
107-126

Divan Şiirinde Âşığın Eğlencesi
Entertainment of Lover in Divan Poetry
Hatice ÖZDİL
127-148

XVIII Yüzyıl Şairi İbrahim Tırsî Divanı'nda Eğlence Unsurları
Elements of Entertainment in the XVIII Century Poet Ibrahim Tırsi Diwan
Hilal NAYİR EKİNCİ
149-161

Anonim Bir Risâledeki Ayet ve Hadislerin Değerlendirilmesi
Evaluation of Verses and Hadiths in an Anonymous Treatise
Işılay Pınar ÖZLÜK
162-170

Hıbrî Ali Efendi'nin Bilinmeyen Kasideleri
The Unknown Qasidas of Hibrî Ali Efendi
Mehmet GÜLER
171-206

Vâsıta'nın Molla Câmî Dîvânı Şerhi
Molla Cami's Diwan Exegesis of Vasıta
Seyit YAVUZ
207-226

Bir Mecmuada Yer Alan "Didelerüm" Redifli Şiirler: Sümbül-Zâde Vehbî, Sürûrî ve Tevfîk'in Yayımlanmamış Gazelleri Üzerine
Poems with the Redif "Didelerüm" in a Mejmua: On the Unpublished Ghazals of Sümbül-Zâde Vehbî, Sürûrî and Tevfik
Ali DUMAN
227-238

XVIII Yüzyıl Osmanlı Mutfağından Tırsî Dîvân'ına Yansıyanlar: Bir Gastronomik Çerçeve Denemesi
Reflections from XVIIIth Century Ottoman Cuisine to Tırsî's Dîvân: An Effort on Gastronomic Framework
Gökçehan Aysel YILMAZ
239-248

Biyografik Vefeyât-nâme *Ravzâtü'l-muflihûn'da* Müellif Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin Biyografisinin İzini Sürmek
Tracking the Biography of the Author in Ravzâtü'l-muflihûn Which is a Biographic Vefeyât-nâme
Metin YILDIRIM
249-268

Süleymaniye Kütüphanesi Nâfiz Paşa 1514 Numarada Kayıtlı Mecmû'anın Tanıtımı ve İncelenmesi
Introducing and Analysis of the Journal Registered in the Süleymaniye Library, Nafiz Paşa, Number 1514
Muhammed Hüseyin ÜNLÜSOY
269-283

Türk Atasözlerinde Köylü ve Şehirli Algısı
The Perception of Peasant and Urban Dweller in Turkish Proverbs
Ahmet Erman ARAL
284-297

Kutadgu Bilig'de Odgurmış'a Söylenen Ağıt
Elegy Sung to Odgurmış in Kutadgu Bilig
Ceyda ADIYAMAN
298-319

"Zümrüdüankâ Kuşu Hikâyesi" Metni Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme
A Comparative Study on The Text of "The Folk Tale The Phoenix"
Elif Şebnem DEMİRCİ
320-334

Türk Halk Anlatılarındaki Kahraman Betimlemelerinde Dinî Özellikli Göstergeler ve İşlevleri
Religious Indicators and Functions in Hero Descriptions in Turkish Folk Narrations
Fatma Zehra ŞAHİN
335-348

Âşık Veysel'in Şiirlerinde Dinî Tasavvufi Bir Unsur Olarak Toprak
Soil as a Religious Sufi Element in Âşık Veysel's Poems
Hakan TİKDEMİR
349-362

Nasreddin Hoca Bibliyometrik Analizi
Nasreddin Hodja Bibliometric Analysis
Halil Ziya ÖZCAN
363-380

Arap Seyyahların Seyahatnamelerindeki Gastronomik Unsurlar
Gastronomic Elements in the Travel Books of Arab Travelers
İbrahim ÜNALAN
381-392

Türk Halk Hekimliğinde Anne Sütü
Breast Milk in Turkish Folk Medicine
İlker AVCIOĞLU
393-403

Geleneğin İcrasında Sembolik Bir Araç: Honça
A Symbolic Tool in the Execution of Tradition: Honça
Oğuz DOĞAN
404-418

Atasözlerine Koruyucu / Önleyici Halk Hekimliği Açısından Bir Yaklaşım
An Approach to Proverbs in Terms of Protective/Preventive Folk Medicine
Sezai DEMİRTAŞ
419-429

Derlemeden Uygulamaya Cumhuriyet'in 100 Yılında Halk Bilimi Dernekleri
Folklore Associations from Compilation to Application in the 100th Year of the Republic
Tuna YILDIZ
430-437

15 Temmuz'u Konu Alan Bir Dönem Romanı Olarak Bahadır Yenişehirlioğlu'nun *Kara Güneş* Adlı Eseri
Bahadır Yenişehirlioğlu's Work Called Kara Güneş as a Period Novel Theme of July 15
Asuman GÜRMAN ŞAHİN
438-454

İnce Memed Serisinde Toplumcu Gerçekçiliğin İzleri
Traces of Socialist Realism in the Ince Memed Series
Elif GÜN
455-470

Irmak Zileli'nin Romanlarında Annelik
Motherhood and Beyond in Irmak Zileli's Novels
Gülçin OKTAY
471-484

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Fikri Dergiler ve Felsefi Kültür
Intellectual Journals and Philosophical Culture in the First Years of the Republic
Hilal KAHRAMAN
485-497

Türk Çocuk Edebiyatı Tarihini Yeniden Düşünmek: Osmanlıca Dergi ve Gazetelerde Çocuklar İçin Tefrikalar
Rethinking the History of Turkish Children's Literature: Serial Novels for Children in Ottoman Magazines and Newspapers
Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
498-505

Değirmen Dergisindeki Şiirler ve Şiirle İlgili Yazılar Üzerine Tematik Bir İnceleme
A Thematic Analysis of Poems and Essays Regarding Poetry in the Journal of Değirmen
Seçil DUMANTEPE
506-533

Başar Sabuncu'nun *Şerefiye* Adlı Tiyatro Oyununda Toplumcu Edebiyat, Özne ve İktidar
Socialist Literature, Subject and Power in the Play Şerefiye *by Başar Sabuncu*
Turhan KOÇ
Abdullah ŞENGÜL
534-547

"Yarın Cumhuriyet'i İlan Edeceğiz!": Atatürk Dönemi (1923-1938) Türk Romanında Gazetecilerin Gözünden Millî Mücadele ve Cumhuriyet
"We Will Declare the Republic Tomorrow!": Atatürk Era (1923-1938) in Turkish Novel through the Eyes of Journalists National Struggle and Republic
Zehra YAZBAHAR
548-562

Çağdaş Altay Türk Şiirinde Ana Dili Bilinci
Mother Tongue Consciousness in Contemporary Altai Turkish Poetry
Abdullah ELCAN
Yavuz Sinan ULU
563-580

Çağatayca Sözlüklerde Mutfak Tabirleri
Kitchen Expressions in Chagatai Dictionaries
Ahmet KARATAŞ
581-609

Altun Yaruk'ta Baskın Ekler
Dominant Suffixes in Altun Yaruk
Ayşegül GÖZEL
610-620

Kuran'ın Harf, Kelime ve Sure Sayısına Dair Harezm Türkçesi ile Yazılmış Bir Risale
A Treatise on the Number of Letters, Words and Suras of the Qur'an Written in Khwarezm Turkish
Gülser ERSOY
621-634

Bridging Linguistics and Comparative Literature: Perspectives from Interdisciplinary Collaboration
Dil Bilimi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Arasında Köprü Kurmak: Bir Disiplinler Arası İş Birliği Temrini
Halil İSKENDER
635-657

Türkçede "Kuyu" Sözcüğü Üzerine Kültürdilbilimsel Bir İnceleme
A Cultural Linguistic Analysis on the Word "Well" in Turkish
Hanife YAMAN
658-667

Kırgızların İlk Romanı Uzak Col'da Ötekileştirme ve İdeolojik Propaganda
Othering and Ideological Propaganda in the Kyrgyz's First Novel Uzak Col
Hilmi GÜLENAY
668-682

Hubeyş et-Tiflisî'nin *Kâmilü't-Ta'bîr*'i ve Türkçe Tercümeleri
Hubaysh al-Tbilisi's Kamil al-Tabir and Its Turkish Translations
İdris ÇETİN
683-714

Bir İlmihal Yazım Türü Olarak Askerî İlmihaller: Osmanlı Son Dönemi ve Cumhuriyet Erken Dönemi
Military Ilmihals as a Genre of Ilmihal Literature: Ottoman End Era and Early Republican Era
Mahsum ASLAN
715-732

Ali Şir Nevayi'nin Mesnevilerindeki Zincirleme İsim Tamlaması Yapısı
The Structure of Genitive-Possessive Construction Chain in Ali Şir Nevayi's Couplets
Malek SAWALHA
733-744

Eski Türkiye Türkçesi Dönemine Ait Bir Akâid Risâlesi: Risâle-i Akâid-i Dîniyye
An Aqaid Book of the Old Turkey Turkish Period: Risale-i Akaid-i Diniyye
Mehmet Fatih UZUN
745-756

Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis Adlı Matematik Eseri (Hesap Metni) ve Dil Özellikleri
Mathematics Book (Calculation Text) Named Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis *and Its Language Features*
Mehtap ALPER
757-773

Türkçenin Anlatım Gücü Atasözlerinde Türk Mitolojisindeki "Gök ve Yer" Kavramı Örneği
At the Proverbs of Expressive Power of Turkish the Example of the Concept of "Sky and Earth" in Turkish ***Mythology***
Pınar ŞİMŞEK
774-796

Türkçede Birleşik Fiilli Renk Adları
Color Names with Compound Verbs in Turkish
Salim KÜÇÜK
797-807

Yalan Haber Metinleri Üzerine Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Ulusal Basın Örneği
Critical Discourse Analysis on Fake News Texts: The Case of National Press
Selenay KOŞUMCU
808-840

Mukaddimetü'l-Edeb'den (Yozgat Nüshası) Harezm Türkçesi Söz Varlığına Katkılar: Yansıma Fiiller
Contributions from Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Copy) to Khwarezm Turkish Vocabulary: Onomatopoeia Verbs
Serkan CİHAN
841-853

Saha (Yakut) Masalı "Ucurğay Baatır" Üzerine Bir İnceleme
An Analysıs on Sakha (Yakut) Fairy Tale "Ucurğay Baatır"
Doğan ÇOLAK
Tuğba BAYRAKDARLAR
854-867

Halk Şairlerinin Şiirlerinde Geçen İkilemelerin Anlam Bağlamında Değerlendirilmesi: Karacaoğlan ve Dadaloğlu Örneği
Evaluation of Reduplications in the Poems of Folk Poets in Context of Meaning: The Case of Karacaoğlan and Dadaloğlu
Uğur ÖZGÜR
868-878

Memlûk Kıpçak Türkçesinin Bir Alt Diyalektinin Yeni Tasarımı: Mısır Oğuzcası
A New Design of a Subdialect of Mamluk-Kipchak Turkish: Egyptian Oghuz
Uğur UZUNKAYA
879-914

Klasik Mantık ve Sözlük Bilimi Çerçevesinde Tarifin İlkeleri
Principles of Definition within the Framework of Classical Logic and Lexicography
Yasin YAYLA
915-936

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 20 Araçlarının Kültür Aktarım Aracı Olarak Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri
Student Views on the Use of Web 20 Tools as a Culture Transfer Tool in Teaching Turkish as a Foreign Language
Ahmet DEMİREL
937-950

İkinci Dil Öğretiminde Konuşma Dilinin Yeri: Öğreticiler Ne Düşünüyor?
Role Of Colloquial in Second Language Teaching: What Do Instructors Think?
Bilal Ferhat KARADAĞ
Merve AKYURT
951-970

Göçmen Çocukların Okuma Kültürlerine Yönelik Bir İnceleme
A Study on Reading Culture of Immigrant Children
Burcu ÇILDIR
Esra ŞAHİN
971-985

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı Nasıl Uygulanıyor? Program Öğeleri Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İncelenme
How is the Primary Education Second Level Turkish Lesson Curriculum Implemented? An Analysis Based on Teachers' Views in the Context of Curriculum Elements
Didem KAYAHAN YÜKSEL
Melis GEÇİMLİ
986-1005

Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarına İlişkin Anlamlandırmaları: Bir Transandantal Fenomenoloji Çalışması
School Administrators'Meanings On Curriculum: A Transcendental Phenomenology Study
Ersin TÜRE
1006-1015

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Turkish Language Teacher Candidates' Grammar Anxiety in Terms of Various Variables
Fazilet TAŞDEMİR
Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU
1016-1038

Çocuk Edebiyatına Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyeleri'nde Kalıp Sözlerin Dil İçi Çevirisi
Intralingual Translation of Formulaic Expressions in Dede Korkut Stories Adapted to Children's Literature
Feyza TOKAT
1039-1051

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kütüphaneye İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri
Preschool Children's Opinions and Experiences about the Library
Seda ESKİDEMİR MERAL
Feyza UÇAR ÇABUK
1052-1074

İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Reading and Writing Motivations of Primary School Students in Terms of Various Variables
Hamdi KARAMAN
Salih Emir MUTLUEMİR
1075-1091

Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafi Sorgulama Süreç Becerisi: Boylamsal Bir Araştırma
Geographic Inquiry Process Skills of Secondary School Students: A Longitudinal Study
Hülya YİĞİT ÖZÜDOĞRU
1092-1112

Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (DHKYTÖ): Ölçek Geliştirme Çalışması
Attitude Scale for Digital Storytelling Usage (DSUS): Scale Development Study
Muhammet YILDIRIM
Erol OGUR
1113-1135

8 Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin İncelenmesi
Examining Critical Listening Skills of the 8th Grade Students
Nazire Firdevs BAYAR
Mustafa Onur KAN
1136-1145

Okuma Kaygısı ve Hatalarının Okuduğunu Anlama Başarımı Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi
The Predictive Role of Reading Anxiety and Mistakes on Reading Comprehension Performance: A Structural Equation Modeling
Ozan İPEK
Onur DÖLEK
1146-1169

Bilgilendirici Metin Yazma Üzerine Yürütülen Araştırmaların Eğilimleri
Trends in Research on Writing Informational Texts
Ömer ERBASAN
1170-1183

Ön Lisans Öğrencilerinin E-Posta Yazma Becerilerinin İncelenmesi
E-Mail Writing Skills of Associate Degree Students
Ömer Faruk KADAN
1184-1197

Eğitimde Kavram Haritalama Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi
Bibliometric Analysis of Concept Mapping Studies in Education
Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Hakan ULUM
Ömer Gökhan ULUM
1198-1215

Sosyal Hizmet Öğrencilerinin İklim Değişikliği Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler ile İncelenmesi
Investigation of Climate Change Anxiety Status of Social Work Students with Various Variables
Semih SÜTÇÜ
Aykut Can DEMİREL
1216-1233

Lise Öğrencilerinde Gelecek Vizyonlarının Yordanmasında Yaşam Doyumu ve Akılcı Olmayan İnançların Rolü
The Role of Life Satisfaction and Irrational Beliefs in Prediction of Visions about Future among High School Students
Sezai DEMİR
Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU
1234-1248

Türkçe Dersi Etkileşimli Sınıf Ortamlarında Konuşma Becerisinin Gelişimi ve Değerlendirilmesi
Development and Assesment of Speaking Skill in Interaction Classroom Environments in Turkish Course
Soner GARİP
Ali GÖÇER
1249-1268

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Telafi Stratejilerini Destekleme Durumları
Supporting Situations for Turkish Language Teachers' Compensation Strategies in Teaching Turkish as a Foreign Language
Şeyma Nur DÜNDAR
Nezir TEMÜR
1269-1288

Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Bilimsel Okuryazarlık Programının Lise Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi
The Effect of the Scientific Literacy Program Based on Metacognitive Strategies on the Metacognitive Awareness of High School Students
Tuba BAĞATARHAN
Rukiye AYDOĞAN
1289-1302

Türkiye ve İran 4 Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet
Gender in Türkiye and Iran 4th- Grade Social Studies Textbooks
Yakup SUBAŞI
1303-1317

The Relatıonshıp Between Classroomteachers' Levels of Agency and Organızatıonal Commıtment
Sınıf Öğretmenlerinin Faillik Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İlişkisi
Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK
Mahmut AKSOY
1318-1335

Atatürk Dönemi, Eşkıya ile Mücadele Harekâtında Jandarma
The Atatürk Period, the Gendarmerie on the Counter Bandit Operation
Abdullah Cüneyt KÜSMEZ
1136-1365

Historia Kavramı ve Antikitede Efsaneye Dayalı Tarih Anlayışı
The Concept of Historia and the Legend-Based Understanding of History in Antiquity
Aydın EFE
Ahmet GÖZLÜ
1366-1382

İskit Hayvan Sanatındaki Meydan Okuma: Avcılar ve Av
The Challenge in Scythian Animal Art: Hunters and the Prey
Ayten AKCAN
1383-1399

Haçlı Seferlerinde Bir Finansman Aracı Olarak Endüljanslar
Indulgences as a Means of Financing in the Crusades
Barış SADAY
1400-1416

Yakın Dönem Kaynaklarına ve Kazılara Göre Bir Altın Orda Şehri: Macar
A Golden Horde Town According to Contemporary History Sources and Excavations: Madjar
Didem ÇATALKILIÇ
1417-1428

Tang Hanedanı Hükümdarı Wuzong'un Kırgız Kağanı'na Mektubu
Letter of Tang Dynasty Ruler Wuzong to the Kyrgyz Khagan
Gökçen KAPUSUZOĞLU
1429-1437

Osmanlı- Romanya İlişkilerinde Nişan ve Hediyeler: Sultan II Abdülhamit'in Romanya Kralı I Carol'a Gönderdiği Bir Hediyenin Takdimi
Gifts and Insignias in Ottoman-Romanian Relations: Presentation of a Gift Sent by Sultan Abdulhamid II to King Carol I of Romania
Mehmet Fatih SANSAR
1438-1451

Keman Eğitiminde Tını, Ses Rengi, Ton Üretimi ve Müzikalitenin İncelenmesi
Examination of Timbre Sound Colour, Tone Productation and Musicality in Violin Education
Ayşe Özlem AKDENİZ
1452-1470

Çalgı Eğitiminde Öğrencilerin Yoruma Yönelik İfade Biçimlerinin Geliştirilmesi
Developing Students' Expressions for Interpretation in Instrument Education
Elif ÖZBEK
1471-1481

Klarnet Sanat Dalındaki İcracılar İçin Isınma ve Kondisyon Egzersizleri Üzerine Bir İnceleme
A Review of Warm-Up and Conditioning Exercises for Performers in the Clarinet Art
Kaya KILIÇ
1482-1493

Türkiye'deki Konservatuvarlarda Müzik Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitmenlerinin Özellikleri
Characteristics of Instructors of Talented Students in the Field of Music in Conservatories in Türkiye
Şule DEMİREL DİNGEÇ
1494-1504

Ahmet Remzi Yüreğir ile Ferit Celal Güven'in Serbest Cumhuriyet Fırkası Tartışmaları
Debates between Ahmet Remzi Yüreğir and Ferit Celal Güven on the Free Republican Party
Aslı Emine ÇOMU
1505-1517

Kolektif Bellek ve Medya ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi
Bibliometric Analysis of Study on Collective Memory And Media
Bünyamin UZUN
1518-1532

Son Dönem Osmanlı Eğitiminde Teftiş Hizmetleri ve Teftiş Mevzuatı
Inspection Services and Inspection Legislation in the Late Ottoman Educational Organization
Ebubekir KEKLİK
1533-1549

Toplumsal Bellekte Sümerbank: İlk Dönem Sümerbank Yerleşkelerinde Toplumsal Mekân
Sümerbank in Collective Memory: Social Space the Early Period Sümerbank Campuses
Eda BALABAN VAROL
1550-1561

Geleneksel Kırgız Nakışları
Tradıtıonal Kyrgyz Embroıdery
İlknur BAYRAK İŞCANOĞLU
1562-1568

Sınav Kaygısı ile Başa Çıkmada Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin Etkisi: Bir Olgu Sunumu
The Effect of Solution-Focused Brief Therapy on Coping with Exam Anxiety: A Case Report
Elif TERZİ
Lokman KOÇAK
1569-1581

The Auteur Theory in the Filmmaking of Emin Alper
Auteur Kuramının Emin Alper Sinemasındaki İzlekleri
Meltem CEMİLOĞLU
1582-1596

Leyla ve Mecnun'un Fars ve Türk Edebiyatında Resimlenen Tanışma Hikayelerinin Tasarım Kurgusu Bakımından Mukayesesi
An Analysis of Leyla and Majnun's Meeting Stories Illustrated in Persian and Turkish Literature in Terms of Design Fiction
Sabriye Hilal ARPACIOĞLU
1597-1613

Historical Characteristics of Clothing, Textiles, Fabrics and Motifs in the Ottoman Period
Osmanlı Döneminde Giyim, Tekstil, Kumaş ve Motiflerin Tarihsel Niteliği
Seher ÖZMEN
1614-1629

Aristoteles'te Evrenin Ezeliliği Problemi
The Problem of the Eternity of the Universe in Aristotle
Süleyman TAŞKIN
1630-1640

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1-27.
Geliş Tarihi-*Received*: 11.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 16.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340643

Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi ve *Hulviyyât* Adlı Eseri

Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi and His Work Called Hulviyyât

Şerife AĞARI*

Öz

Klasik Türk edebiyatı her ne kadar 18. yüzyılda hazan mevsimini yaşamaya başlasa da 19. yüzyılda hatta 20. yüzyılın başlarına kadar varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Klasik edebiyatın dönemin gelişmelerine ayak uyduramaması ve değişime karşı çıkanların sayıca üstün olması bu edebiyata olan ilgiyi zamanla azaltmıştır. Ancak yine de değişim çabası içerisinde olanlar ve geleneği modernle kaynaştırmaya çalışanlar klasik Türk şiirinin 19. yüzyılda ve hatta daha sonrasında yaşamasına vesile olmuşlardır. Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi işte bunlardan biridir. O hem yaşantısıyla hem de şiirleriyle geleneği sürdürmeye çalışmıştır. Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi âlim, mütefekkir ve şair bir şahsiyettir. Onun düşüncelerini kaleme aldığı yazıları ve neşredilen eserleri yanında kendi el yazısıyla kaleme aldığı şiir defterleri ve *Hulviyyât* adlı basılı bir divanı bulunmaktadır. Çok hacimli olmayan bu eser klasik Türk şiir geleneği içerisinde yazılmış manzumelerden oluşmaktadır. Bu çalışmada kısaca Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi tanıtılmış ve tarafımızdan neşre hazırlanan *Hulviyyâ*t adlı eseri hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 19. yüzyıl klasik Türk edebiyatı, Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi, Hulviyyât.

Abstract

Although classical Turkish literature began to experience the hazan season in the 18th century, it continued to exist in the 19th century and even until the beginning of the 20th century. The fact that classical literature could not keep up with the developments of the period and that those who opposed change were outnumbered reduced the interest in this literature over time However, those who are still in an effort to change and those who are trying to merge tradition with modern are trying to understand the 19th century of classical Turkish poetry. they have been instrumental in its survival for a century and even later. Sofuzade Mehmed Tevfik Efendi is one of these. He has embraced and tried to continue the tradition both with his life and with his poems. Sofuzade Mehmed Tevfik Efendi is a scholar, a thoughtful and a poet. In addition to his writings and published works, in which he wrote his thoughts, he has poetry notebooks written in his own handwriting and a printed divan called Hulviyyat. This work, which is not very voluminous, consists of poems written in the classical Turkish poetry tradition. In this study, Sofuzade Mehmed Tevfik Efendi was briefly introduced and information was given about his work Hulviyyat, which was prepared for publication by us.

Keywords: 19th century classical Turkish literature, Sofuzade Mehmed Tevfîk Efendi, Hulviyyât.

* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karabük/Türkiye, e posta: serifeagari@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8197-9104.

Giriş

Klasik Türk edebiyatı genellikle 13. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar süregelen bir edebiyat olarak tanımlanmaktadır. Ancak şurası muhakkak ki klasik Türk edebiyatı eski gücünü ve varlığını sürdüremese de hem 19. yüzyılda hem de sonrasında kısmen de olsa yaşamaya devam etmiştir. Nitekim özellikle 20. yüzyılın başlarında, divan niteliğinde verilmiş eserler karşımıza çıkmaktadır. Pek çok şair klasik Türk şiirinin hem nazım şekillerini kullanmaya devam etmiş hem de bu geleneğe ait hayaller ve mazmunlarla şiirlerini yazmışlardır. Muhteva olarak farklı konulara yer verilmekle birlikte, geleneksel çizgideki türlerin bu eserlerde yer aldığı görülmektedir. Hatta yeni diye adlandırılan edebiyatın ve bu edebiyata ait eserlerin dahi eskiyle ilişkisi aşikardır. Nesirde bu denli olmasa da bilhassa nazımda ortaya konan ve yeni diye adlandırılan şiirlerin köklerinin doğrudan geleneğe ve kadim olana dayandığı apaçık bir hakikattir. Zira hiçbir yenilik geçmişin tecrübelerinden tamamen bağımsız olamaz. Bu bağlamda eski ile yeni arasındaki bu görünmez ama güçlü bağın fark edilmemesi hem eski olana hem de yeni olana haksızlıktır.

19. yüzyılda ortaya çıkan Encümen-i Şuarâ topluluğu klasik Türk şiirinin gelenekten kopmadan yeniliklere kayıtsız kalmayıp değişerek devam etmesi gerektiği fikrini ortaya atmış ve bu konuda ciddi çaba sarfetmiştir. Ancak gerek topluluğun kısa süre içerisinde dağılmak zorunda kalması ve gerekse yüzyılın ikinci yarısında modernleşmenin ve Batılılaşmanın her alanda hız kazanması, geleneksel olanın arka plana atılmasına sebep olmuştur. Ancak burada şu husus göz önünde bulundurulmalıdır. Her ne kadar Türk edebiyatının modernleşmesi Tanzimat'ın ilanıyla ilişkilendiriliyor ve bu dönem edebiyatçıları Tanzimat edebiyatçıları olarak niteleniyorsa da edebiyat alanındaki yenileşme ve modernleşme çok daha eskiye dayanmaktadır. Daha 18. yüzyılın başlarından itibaren klasik Türk edebiyatı şairleri yenilik arayışı içerisinde olmuşlar ve bu çabalarını zaman içerisinde eserlerine de yansıtmışlardır. Ancak bu yenileşme ve değişim biraz yavaş gerçekleşmiştir. Nitekim 19. yüzyıla gelindiğinde geleneği sürdürdüğü için eski diye nitelenen pek çok şairin daha sonraki yenilerin öncüleri oldukları muhakkaktır.

Esasında klasik Türk edebiyatı Osman Horata'nın (2009) eserine verdiği isimde olduğu gibi henüz 18. yüzyılda hazan mevsimini yaşamaya başlamıştır.[1] Nicelik olarak artan şair ve eser sayısı nitelik olarak giderek azalmış ve yenileşme çabaları istenilen seviyeye ulaşıp klasik şiirin sağlıklı bir şekilde yaşamasına imkân tanımamıştır. Çünkü klasik edebiyatın dönemin gelişmelerine ayak uyduramaması biraz da değişime karşı çıkanların sayıca üstünlüğünden kaynaklanmıştır. Ancak yine de değişim çabası içerisinde olanlar ile geleneği modernle kaynaştırmaya çalışanlar klasik Türk şiirinin 19. yüzyılda ve hatta daha sonrasında yaşamasına vesile olmuşlardır. Tabii bu arada modern diye nitelenen edebiyat da artık boy göstermeye başlamıştır. Bu yüzden klasik Türk edebiyatının son şairleri ile yeni edebiyatın ilk ediplerinin eserleri mukayese edildiğinde iç ve dış özellikleri bakımından önemli bir fark görülmemektedir. Özellikle nazımda yeni olarak nitelenen şairlerin geleneğin nazım şekillerini, veznini, mazmunlarını ve önemli ölçüde muhtevasını kullanmaya devam ettiği aşikardır.

Buradan hareketle klasik Türk edebiyatının ne zaman sona erdiğini ve yeni edebiyatın ne zaman başladığını net olarak belirlemek o kadar kolay değildir. Dolayısıyla biri bitip diğeri başlamamıştır. Klasik edebiyat varlığını sürdürmeye çalışırken yeni edebiyatın ilk ürünleri ortaya çıkmaya başlamış ve uzun yıllar birlikte yaşamışlardır. Bu süreçte yeni olan geleneksel olana baskın gelmiş ve zamanla eski yerini yeniye

[1] Bkz. Horata, O. (2009). *Has Bahçede Hazan Vakti XVIII. Yüzyıl Son Klasik Dönem Türk Edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

bırakmıştır. Ancak her yeniliğin köklerinin geleneksel ve kadim olana dayandığı da yadsınmaması gereken bir hakikattir[2].

Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında yaşamış bir Osmanlı şairi, âlimi ve mütefekkiridir. O, şiirlerinde geleneği sürdürmeye çalışmış ve yazdığı yüzlerce şiirden bir kısmını divanı niteliğinde olan *Hulviyyât* adlı eserinde toplayıp neşretmiştir. Bu çalışmada hem Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi'nin hayatı ve eserlerine hem de *Hulviyyât*'ına yer verilecektir.

1. Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi Kimdir?

Mehmed Tevfîk Efendi, 1290/1874 yılında Kastamonu'da dünyaya gelmiştir. Kaynaklarda şairin doğum tarihi ile ilgili farklı bilgiler olsa da genel kabul doğum tarihinin 1290/1874 olduğu şeklindedir. Nitekim mezarının kitabesinde de 1874 yazmaktadır.[3]

Kastamonu'da "Sofuzâdeler" namıyla meşhur bir aileye mensup olan şairin babası Sûfîzâde Hâfız Abdullah Sıdkı Efendi medrese tahsili görmüştür. Edebiyat ve tarihe vâkıf olan Abdullah Sıdkı Efendi, Kastamonu'nun tanınmış şahsiyetlerindendir. Kısa bir dönem memuriyet hayatı sürmüş ancak onun dışında daha çok ticaretle uğraşmıştır (İnal, 1970, s. 1893). Kaynaklarda annesiyle ilgili bir bilgiye rastlanılmamaktadır. Ancak Sofuzâde ile ilgili yapılan son kapsamlı çalışmada annesinin adının Rahime olduğu, kabrinin Gümüşlühoca/Gümüşlüce kabristanında bulunduğu ve mezar taşında "Sûfîzâde Tevfîk Efendi'nin vâlidesi olup elli yıl tâlim-i Kur'ân ile meşgul olan Hâce Rahime Monla Hanım ruhuna Fâtiha" yazılı olduğu tespit edilmiştir (D. Yılmaz, 2022a, s. 14).

Mehmed Tevfîk Efendi'nin ilk eğitimi nerde ve nasıl aldığına dair kaynaklarda bilgi bulunmamaktadır. Muhtemelen aile çevresinde aldığı ilk eğitiminin ardından rüştiyeye kaydolmuştur (A. Demircioğlu, 1980, s. 62). Kastamonu Mekteb-i Rüştiye'sini bitirdikten sonra on yıl boyunca dönemin önemli mutasavvıf ve âlimlerinden biri olan Ballıklızâde Ahmet Mâhir Efendi'nin derslerine devam etmiştir. Bu sırada tedrisi mûtad olan ilimleri, tefsir ve hadis başta olmak üzere, Sâdî Şirâzî'nin *Gülistan*'ını ve Hâfız Şirazî'nin *Divan*'ını okuyup ikmâl etmiş, Arapça ve Farsça öğrenmiştir (İnal, 1970, s. 1893). Tahsilinin sonunda hocasından icazetnâme almıştır.[4] Daha sonraki dönemlerde hocası Ballıklızâde Ahmed Mâhir Efendi için çeşitli şiirler yazmış, hocasının kendisi için ne kadar kıymetli olduğunu, pek çok şeyi ondan öğrendiğini, yazdığı şiirler ve şairliği üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu yine bu şiirlerde dile getirmiştir. Ayrıca Ahmed Mâhir Efendi'nin bir gazelini tahmis etmiştir.[5]

Mehmed Tevfîk Efendi medrese tahsili almış hem hadis, fıkıh, kelam gibi zâhirî hem de tasavvuf gibi bâtınî ilimlere vâkıf âlim bir şahsiyettir. Uzun yıllar boyunca çeşitli okullarda tefsir ve hadis dersleri vermiş, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin *Mesnevî-i*

[2] 19. yüzyıl Türk edebiyatının durumuyla ilgili bkz. Tanpınar, A. H. (2012). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi* (A. Uçman, Ed.). Dergâh Yayınları; Özgül, M. K. (2022). *Divan Yolu'ndan Pera'ya Selametle Modern Türk Şiirine Doğru*. Ötüken Neşriyat.

[3] Bkz. İnal, İ. M. K. (1970). *Son Asır Türk Şairleri.* (C. 4). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, s. 1893; Tuman, İ. M. N. (2001). *Tuhfe-i Naili: Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri* (C.1). (C. Kurnaz & M. Tatçı, Ed.; 1-2). Bizim Büro Yayınları, s. 133; Abdulkadiroğlu, A. (1997a). *Kültürümüzden Esintiler*. Anıl Matbaa ve Ciltevi, s. 354; Aydın, A. (2020). *Kastamonulu Divan Şairleri*. Son Çağ Yayınları, s. 447; Bilal Güzel. Sofu-zâde Mehmed Tevfîk Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS)*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/2023-TEIS1-4, [Erişim Tarihi: 12.09.2023].

[4] Şairin icazetnamesi ile ilgili detaylı bilgi için bkz. Yılmaz, D. (2022a). *Kastamonulu Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Hayatı, Edebî Şahsiyeti ve Dinî Edebiyatla İlgili Şiirleri* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 22-24.

[5] Söz konusu tahmis *Hulviyyât*'ın 30 ve 31. sayfalarında yer alan ilk tahmistir.

Mânevî'sini okutmuştur. Kastamonu Sanat Mektebi'nde ve İmam Hatip Okulu'nda hem idarecilik hem de öğretmenlik yapmıştır. Bu yüzden Kastamonu'da daha çok "Hoca Tevfîk Efendi" olarak anılmış ve tanınmıştır. Ailesine nispet edildiği için "Sofuzâde" lakabı ile de bilinmiştir (Abdulkadiroğlu, 1997a, s. 354). Soyadı Kanunu çıktıktan sonra, Sofuzâde'nin Türkçe ifadesi olan "Sofuoğlu" soyadı başka bir aile tarafından kullanıldığı için "Safoğlu" soyadını almıştır. Şiirdeki mahlası ise "Tevfîk"'tir. Ancak şiir defterleri incelendiğinde zaman zaman "Feyzî" mahlasını kullandığı da görülmektedir.

Çok genç yaşlardan itibaren şiir yazmaya gönül veren Mehmed Tevfîk Efendi, Rüştiye Mektebi'ni bitirdikten sonra medrese tahsiline başlamıştır. Bu sırada aynı zamanda şair olan hocası Ahmed Mâhir Efendi'nin yönlendirmesiyle şiir alanındaki kabiliyetini geliştirmiştir. Bu sayede Kastamonu'daki edebî çevrelerce tanınır hale gelmiştir. Nitekim Kastamonu üzerine önemli araştırmalar yapan Nail Tan bir çalışmasında, Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi'nin 20. yüzyılda Kastamonu'da hem halk hem de divan şairlerinden oluşan grubun temsilcisi olduğunu ifade etmiştir (Tan, 2016, s. 159-167). Bu kanaati doğrulayacak bilgilerden birisi Kastamonulu kadın şair Baharzâde Feride Hanım'ı divan tertip etmeye teşvik edenler arasında Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi de bulunmasıdır. Nitekim o, Feride Hanım'ın divanına sadece takriz yazmakla kalmamış aynı zamanda kendi el yazısı ile Feride Hanım'ın vefatına tarih düşürmüştür (Çağlayan, 2006, s. 146). Feride Hanım da "Şuarâ-yı Nev-Resîdegândan Kastamonılı Tevfîk Efendinin Gazeline Nazîre" başlığıyla Mehmed Tevfîk Efendi'nin bir şiirine nazire yazmıştır (Çağlayan, 2006, s. 118-119).

Kastamonu özellikle Osmanlı'nın son, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde güçlü bir matbuat hayatına sahne olmuştur. 1868 yılında kurulan Kastamonu Vilayet Matbaasında 1869 yılından 1944 yılına kadar çok sayıda salname, gazete, dergi ve kitap basılmıştır. İlk basılan gazete ise *Kastamonu Vilâyet Gazetesi*'dir. Daha sonraki dönemlerde zaman zaman başka matbaalarda da basılmak kaydıyla *Köroğlu, Serbaz, Nazikter, Şule, Ilgaz, Zafer ve Açıksöz* gibi gazeteler belli aralıklarla yayın yapmışlardır (Eski, 2012, s. 146-148). Millî Mücadele döneminin önemli yayın organlarından biri olan ve ilk günden itibaren İstanbul'da yayınlanan *Sebîlürreşad* dergisinin Mehmed Âkif'in Millî Mücadele'yi desteklemek üzere Anadolu'ya geçmesiyle 464-466. sayıları da Kastamonu'da yayımlanmıştır (Efe, 2019, s. 252). Mehmed Tevfîk Efendi de bu canlı matbuat sahasının baş aktörlerinden birisidir. Çünkü o hem bu dönemin önemli yayın organlarından biri olan *Zafer Gazetesi*'ni çıkartmış hem de İstanbul'da yayımlanan *El-Medâris* ve *Beyânü'l-Hak* dergilerinde yazılar yazmıştır. Hayatı boyunca Kastamonu'da eğitim, kültür, sanat, ticaret ve siyaset başta olmak üzere dinî ve ilmî hayatın hemen her alanında hizmet veren şair, bu doğrultuda sadece matbuat hayatında yer almamış aynı zamanda ticaretle uğraşmış ve müderrislik yapmıştır. Babasının vefatından sonra 1896 yılında, henüz genç denilebilecek bir yaşta ticarete atılmıştır. II. Meşrutiyet'in ilan edilmesinden hemen sonra, Temmuz 1908'de kurulan "Rehber-i Terakki Kastamonu Şirketi" adını taşıyan çok ortaklı bir şirkete dahil olmuştur. Söz konusu şirket, Kastamonu'da kurulan ilk ticari şirket olma özelliğine sahiptir. Mehmed Tevfîk Efendi şirketin yönetiminde yer almıştır. Yönetim kurulu üyeleri arasında gayr-i müslimlerin de bulunduğu bu şirketin bir yıllık faaliyeti neticesinde Kastamonu yöresinde yetişen kendir ticareti ile ilgilendiği ancak yeteri kadar kâr elde edemediği için bazı eleştirilere maruz kaldığı kaynaklarda yer almaktadır. İlerleyen dönemde Sofuzâde söz konusu şirketin başkan yardımcılığı görevine getirilmiştir. Ancak şirket, I. Dünya Savaşı başta olmak üzere farklı pek çok sebepten dolayı, 1913 yılından sonra ticarî faaliyetlerine son vermek zorunda kalmıştır (Eski, 2016, s. 66-74; Eski, 2000, s. 191-204).

II. Meşrutiyet'ten sonra eğitimde gerçekleştirilen ıslahat faaliyetlerinden birisi de İstanbul'daki medreselerin tek çatı altında toplanması olmuştur. "Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye" adı verilen, merkez ve taşra teşkilatları bulunan bu medresede okutulmak üzere ortak bir müfredat oluşturulmuştur (Kütükoğlu, 1993, s. 507-508). Mehmed Tevfîk Efendi de Kastamonu'da bulunan bu "Darü'l-hilâfe" medresesinde mantık, felsefe, dinler tarihi ve usûl dersleri vermiştir (İnal, 1970, s. 1893).

1904 yılında Mehmed Tevfîk Efendi, Sanayi Mektebi Müdürlüğü'ne tayin edilmiştir. Burada çalışırken öğrencileri için öğüt verici manzûmeler kaleme almıştır. "Mekteb-i Sanayî İdaresinde Memur İken Deruhte Eylediğim İmlâ ve Kitâbet Dersi Münâsebetiyle Talebeye Yazdırılan Nesâyıhdandır" şeklinde başlıklandırdığı ve *Hulviyyât*'ta yer alan bu şiirinde öğrencilere farklı konularda nasihatte bulunmuştur.[6] Dört yıl burada görev yaptıktan sonra istifa ederek ayrılmıştır. Sanayi Mektebi Müdürlüğü'nün dışında vilayet umumi meclisi ile muhtelif encümenler ve komisyonların üyeliğini yapmıştır. (İnal, 1970, s. 1893). Millî Mücadele döneminin sona ermesinin ardından hacca gitmiş ve siyasetten tamamen uzaklaşmıştır. Hayatının sonuna doğru bütün resmi vazifelerini bırakmış ve sadece demir ticaretiyle uğraşmıştır.

Ailesinin tek çocuğu olan Mehmed Tevfîk Efendi birden fazla evlilik yapmıştır. Bu evliliklerinden Hatice, Naciye, Safiye, Ayşe Seniye, Hacer Şükriye ve Safiye (Oktay) olmak üzere altı kızı dünyaya gelmiştir (D. Yılmaz, 2022a, s. 15).

Mehmed Tevfîk Efendi, ailesi ile uzun yıllar Kastamonu merkezdeki Sinan Bey Camii'nin yakınında, bugünkü Şeyh Şâbân-ı Velî Caddesi üzerinde bulunan bir konakta yaşamıştır. Vefat etmeden birkaç yıl önce ticarî faaliyetlerini torunu Ahmet Sait Efendi'ye devretmiş, 19 Nisan 1960 tarihinde vefat etmiştir. Kabri Kastamonu'da Gümüşlü Hoca/Gümüşlüce Mezarlığı olarak bilinen kabristandadır (D. Yılmaz, 2022a, s. 43-45). Şairin cenazesi namazına katılanlar arasında bulunan Abdulkerim Abdulkadiroğlu, kalabalık bir cemaatle kılınan namazdan sonra dönüşte herkesin anne babasını kaybetmiş kadar üzgün olduğunu nakletmektedir ki bu da onun yaşadığı dönemde ne kadar sevilip sayılan bir kimse olduğunu göstermektedir (Abdulkadiroğlu, 2005b, s. 28).

Mehmed Tevfîk Efendi ile ilgili yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğu onu bizzat tanıma imkânı bulmuş olan Prof. Dr. Abdulkerim Abdulkadiroğlu'na aittir. Kendisi de Kastamonulu olan Abdulkadiroğlu, Mehmed Tevfîk Efendi'yle ve onun şiirleriyle ilgili pek çok makale ve yazı kaleme almıştır. Bu çalışmalarda yer verdiği şiirlerin neredeyse tamamına yakınını o dönemde kendisine emanet edilen şiir defterlerinden derlemiştir. Yaklaşık yirmi makale boyunca onun farklı türlerde ve şekillerde yazmış olduğu şiirlerini tasnif etmiş ve böylece onun ne kadar velûd bir şair olduğunu ortaya koymuştur. Bu makalelerin büyük bir bölümünü *Kültürümüzden Esintiler* adlı eserde toplamıştır (Abdulkadiroğlu, 1997a). Abdulkadiroğlu'nun Mehmed Tevfîk Efendi'ye bu kadar kıymet vermesinin arkasında yatan sebeplerden biri, onun şairliğinin Türk edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Ziya Paşa seviyesinde olduğunu düşünmesidir (Abdulkadiroğlu, 2005a, s. 117).

Mehmed Tevfîk Efendi kendi döneminde hemen her alanda söz sahibi âlim ve şair bir kimsedir. İyi bir eğitim aldığı için Arapçaya ve Farsçaya hakimdir. Hatta bu dillerde yazdığı şiirleri bulunmaktadır. Dinî ilimlere vukûfiyeti de aşikârdır. Kendisini seven kişilerin talebi doğrultusunda Kastamonu'daki küçük mescitlerden biri olan Ovalı Mescidi'nde on altı yıl boyunca Kur'ân-ı Kerîm'i tefsir etmiştir. Bu tefsir hatmi bitince, yine bazı zevâtın ricası ile sahih hadis kaynaklarından olan Buhârî-i Şerîf tedrisine

[6] *Hulviyyât*'ın 224 ve 228. sayfalarında yer alan bu iki manzume mesnevî nazım şekliyle kaleme alınmıştır ve ilki 58, ikincisi 9 beyittir.

başlamış ve altı sene içerisinde dört cildini tamamlamıştır (İnal, 1970, s. 1893). Ayrıca Kastamonu Mevlevî dergâhında dört beş sene boyunca Mevlânâ'nın *Mesnevî*'sini şerh etmiştir.

Mehmed Tevfîk Efendi'nin gerek *Hulviyyât* adlı eserinde gerekse kendi el yazısıyla oluşturduğu şiir defterlerinde çok sayıda şiiri bulunmaktadır. Bu yönüyle son devrin dikkate değer şairlerinden biri olduğu söylenebilir. İbnül Emin, kendisi için, "Sofîzâde muhterem Tevfîk, erbâb-ı ticâret arasında değil, ashâb-ı mârifet içinde de emsâli mebzûl olmayan ulemâ ve üdebâdandır. Âsâr-ı nazmiyesi iddiâ-yı şâiriyet edenlerin çoğunu meydân-ı sühanda geri bırakacak mertebede -lafzen ve mânen- düzgündür" demektedir (İnal, 1970, s. 1893). Aşağıdaki gazel onun şairlik kabiliyetini göstermesi açısından güzel bir örnek kabul edilebilir:

"*Âdemiz biz ravza-i ma'mûra girmiş çıkmışız*
Tûtiyâyız çeşm-i cân-ı hûra girmiş çıkmışız

Gerçi biz 'ankâ-yı 'âlem-âşinâyız bir zamân
Lâne-i zulmet-karîn-i mûra girmiş çıkmışız

Kandehâr-ı ma'rifet olsa n'ola iklîm-i dil
Biz sevâd-ı kişver-i Lâhora girmiş çıkmışız

Yek-nazarda keşf-i esrâr eylemez her sîneden
Biz hezârân dîde-i mahmûra girmiş çıkmışız

Hayr-sâz-ı 'ayn-ı 'âlemdir midâd-ı kilk-i ter
Bedr-i eflâk-i kemâliz nûra girmiş çıkmışız

Öyle mazmûnuz ki şeh-beyt-i ma'âlî teşnedir
Şanmayıñ her mısra'-ı meşhûra girmiş çıkmışız

Sûziş-i edvârımız devrâna şevk-i tâm olur
Mevlevîyiz 'aşk-ıla tennûra girmiş çıkmışız

Katresi Tevfîk olur bahr-i celâle rû-be-râh
Cûy-bâr-ı hikmetiz deycûra girmiş çıkmışız"

(Sûfîzâde Mehmed Tevfîk, 1329, s. 125)

Kastamonu matbuatıyla ilgili kapsamlı bir çalışma hazırlayan Aziz Demircioğlu, *Yüz Yıllık Kastamonu Basınında Kim Kimdir?* adlı eserinde son asırda Kastamonu'da yetişen en güçlü âlim ve şairlerden biri olarak Mehmed Tevfîk Efendi'yi göstermektedir. Ona göre güçlü bir şair ve önemli bir mütefekkir olarak Mehmed Tevfîk Efendi, keskin zekâsı, zengin edebî ve dinî bilgisi, Arap ve Fars dillerine hakimiyeti ve kuvvetli hitabeti ile olduğu kadar yazdıklarıyla da ün kazanmıştır (A. Demircioğlu, 1980, s. 63).

Mehmed Tevfîk Efendi şiire ve şairliğe dair düşüncelerini *Hulviyyât*'ın girişinde kaleme aldığı "İfâde-i Mahsûsa" adlı yazıda dile getirmiştir. Ona göre edebiyat, bir milletin ruhunu besleyen önemli bir kaynak ve yüceliğini gösteren bir alâmetdir. Bu yüzden kendisi sanattan ve edebîlikten uzak olmamakla birlikte şiirin, ilmin ve irfanın gelecek nesillere aktarılmasında bir araç olduğu kanaatine sahiptir. Şair, yine kendi ifadesiyle edebiyatı iki kısma ayırmış bunlardan birisinin "Şark" diğerinin ise "Garp" edebiyatı olduğunu belirtmiştir. Ona göre Şark edebiyatı Müslümanlıkla, Garp edebiyatı ise Hristiyanlıkla izah edilebilir. Bu yüzden o Şark edebiyatının Garp edebiyatından

üstün olduğuna inanmaktadır. Öyle ki bu durumu, "Hatta itirâf etmeliyiz ki edebiyât-ı İslâmiyye kadar vâsi' ve her husûsu câmi' olarak te'sîs etmiş âlemde hiçbir edebiyat görülmemiştir." (Sûfîzâde Mehmed Tevfîk, 1329, s. 4-5) şeklinde ifade etmektedir.

Mehmed Tevfîk Efendi poetik görüşlerine *Hulviyyât*'taki şiirlerinde de yer vermiştir. Bilhassa kasidelerinin fahriye bölümlerinde kendi şairliğini övmüş ve kendisini fesâhat ve belâgatta mâhir bir şair olarak görmüştür. Şair kasidelerinden birinin fahriye bölümünde;

"Ben şâ'ir-i sihr-âver-i 'asrım ki dem-â-dem
Tertîb-i ma'ânîde ider tab'ıma yârı

Rûhu'l-ḳudüsüñ zemzeme-i feyz ü fütûhı
Sırr-ı ezeliñ cilve-i mevvâc-ı bahârı

Mîzâb-ı ma'ârif kesilür hâme elimde
Eylersem eger bârika-i fikreti câri" (Sûfîzâde Mehmed Tevfîk, 1329, s. 69)

diyerek kendisini zamanının sihirli sözler söyleyen şairi olarak nitelemiştir.

Mehmed Tevfîk Efendi, sadece aruzla klasik şiirin nazım şekillerinde eserler vermemiş, aynı zamanda hece ölçüsünü kullanarak halk şiirinin farklı nazım şekillerinde de ürünler vermiştir. Hece vezni ile yazdığı bu şiirleri defterlerinde görmek mümkündür. Bunların genellikle hecenin 3+4, 4+3 ve duraksız 7'li; 4+4 ve duraksız 8'li; 5+5 10'lu; 6+5 11'li ölçülerinin kullanıldığı koşma nazım biçiminde şiirler olduğu dikkat çekmektedir. Abdulkerim Abdulkadiroğlu'nun Sofuzâde'nin koşmaları ile ilgili makalesinde koşmalarının sayısı on beş olarak belirtilmiştir[7] fakat daha sonra yapılan çalışmalarda şairin daha fazla sayıda koşmasının bulunduğu, özellikle Milli Kütüphane 06 Mil Yz A 9962/2 şeklinde kayıtlı olan şairin Dördüncü Defterinde koşmaların fazlalığının dikkat çektiği ortaya konulmuştur (D. Yılmaz, 2022a, s. 127).

2. Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi'nin Eserleri

Mehmed Tevfîk Efendi kendi el yazısıyla oluşturduğu şiir defterleri başta olmak üzere pek çok esere sahiptir. Bu eserler şunlardır:

- **Şiir Defterleri**

Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi'nin *Hulviyyât*'ının dışında yazdığı şiirlerin bulunduğu dokuz ciltten oluşan defterlerdir. Şair bu defterleri kendisi kaleme almış ancak derleyip neşretmemiştir. Şairin kendi yazısı ile *Hulviyyât*'ı yazdıktan sonra 1943 yılına kadar geçen sürede yazdığı şiirlerden oluşan dokuz cilt defterdir.

Mehmed Tevfîk Efendi'nin bu defterleri vefatından sonra torunu Rahşan Hanım tarafından toplanmış ve Ziya Demircioğlu'na teslim edilmiştir. Ziya Demircioğlu'nun ifadesine göre Mehmed Tevfîk Efendi bu defterleri kendisine yayınlaması için vermiştir. Söz konusu defterler daha sonra Abdulkerim Abdulkadiroğlu'na intikal etmiş, o da defterlerin kendisinde bulunduğu süre içerisinde bu şiirleri incelemiş ve onlarla ilgili makale ve tebliğ başta olmak üzere pek çok yayın yapmıştır[8]. Hatta bu şiirlerin tamamını

[7] Abdulkadiroğlu, A. (1993). Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen On Beş Koşması. *Türk Kültürü Araştırmaları*, *XXIX*(1-2), 1-13.

[8] Söz konusu yayınlar şu şekildedir:

- Abdulkadiroğlu, A. (1992). Kemâlî Baba ve Sofuzade'nin Onun Bir Mısra'ını Terbî'i. *Millî Folklor*, 14, 14-15.

bir divan olarak yayınlamaya niyet etmiş ancak ömrü vefa etmemiştir. Bu şiir defterleri daha sonra Mehmed Sadık Erdağı tarafından 2009 yılında Milli Kütüphaneye teslim edilmiştir. Ancak Milli Kütüphanede Mehmed Tevfîk Efendi adına, 06 Mil Yz A 9962/1-11 numarada kayıtlı olan defter sayısı kaynaklarda geçtiği gibi dokuz adet değil on bir adettir. Sofuzâde tarafından ya da muhtemelen daha sonra Ziya Demircioğlu tarafından, üzerlerine kırmızı kalemle numaralar yazılarak defterler sıralanmış ancak buna rağmen Milli Kütüphane kayıtları arasına alınırken farklı bir sıralama takip edilmiştir. Defterler ve demirbaş numaraları şu şekildedir:

1. Defter	06 Mil Yz A 9962/10
2. Defter	06 Mil Yz A 9962/4
3. Defter	06 Mil Yz A 9962/4
4. Defter	06 Mil Yz A 9962/2
5. Defter	06 Mil Yz A 9962/1
6. Defter	06 Mil Yz A 9962/5
7. Defter	06 Mil Yz A 9962/7
8. Defter	06 Mil Yz A 9962/9
9. Defter	06 Mil Yz A 9962/8

Bunların dışında kalan diğer üç defter ise şunlardır:

- Abdulkadiroğlu, A. (1993). Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen On Beş Koşması. *Türk Kültürü Araştırmaları*, *XXIX*(1-2), 1-13.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997n). Sofuzâde'nin On İki Manzumesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 42-54). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997m). Sofuzâde'nin İstanbul İçin Bir Müsebba'ı. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 62-69). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997j). Sofuzâde'nin Bilinmeyen Sel ve Zelzele Manzumeleri. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 70-78). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997l). Sofuzâde'nin Biri Münâcât Diğeri Medhiye Hz. Ali ve Hz. Hüseyin İçin Yazdığı Bilinmeyen İki Manzumesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 79-84). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997k). Sofuzâde'nin Bilinmeyen Üç Iyd-ı Adhâ Manzumesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 85-95). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997c). Milli Konular ve Sofuzâde'nin Bilinmeyen İki Manzumesi. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 96-105). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997b). Mensur Şiir ve Sofuzâde'den Bir Örnek. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 106-108). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997o). Ziya Paşa'nın Külliyâtı'nda Sofuzâde'nin Der-Kenâr Notları. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 336-353). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997e). Sofuzade Mehmed Tevfik Efendi ve On Üç Naziresi-Yirmi İki Na'tı. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 354-379). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997d). Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen On Muhammesi ve Altı Tahmisi. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 380-388). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997f). Sofuzâde Mehmed Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Dokuz Müseddesi ve Bir Tesdîsi. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 389-397). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997g). Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Beş Ramazaniyyesi. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 398-404). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997i). Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Biri Farsça Bilinmeyen On Altı Kıt'ası ve Nazmı. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 405-409). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkadiroğlu, A. (1997h). Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Sekiz Şarkısı. İçinde Kültürümüzden Esintiler (s. 410-415). Anıl Matbaa ve Ciltevi.
- Abdulkerim Abdulkadiroğlu. "Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Hasbihal Şiirleri", *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan, Gazi Eğitim ve Kültür Vakfı*, Ankara 2004, s. 81-93.
- Abdulkerim Abdulkadiroğlu. "Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Ankara'da Yazdığı Şiirleri ile Bayramîlik'in Kastamonu Uzantısı ve Bilinmeyen Bazı Belgeler", *Cumhuriyetin 80. Yılında Her Yönüyle Ankara Sempozyumu*, (18-19 Aralık 2003), Ankara 2004, s. 83-106.
- Abdulkerim Abdulkadiroğlu. "Sofuzade Mehmed Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Yaş ve İhtiyarlık Konulu Şiirleri". *Osmanlı Araştırmaları 26* / 26 (Aralık 2005): 23-37 .

06 Mil Yz A 9962/3

06 Mil Yz A 9962/6

06 Mil Yz A 9962/11[9]

Şairin defterlerinde yer alan şiirleri bir araya getirilip yayınlandığında hacimli bir divan halini alacağı muhakkaktır. Böyle velûd bir şairin divanının yayınlanması klasik Türk şiirinin son dönemine ışık tutacaktır. Ayrıca bu çalışma Cumhuriyet'ten sonra dahi bu geleneğin devam ettiğini göstermesi açısından son derece önemlidir[10].

- **Rubâiyyât-ı Mevlânâ**

Sofuzâde'nin Hz. Mevlâna'nın rubâîleri arasından seçtiği yüz bir rubâînin şerh ve izahından oluşan eseridir. Eser yaklaşık dört yüz sayfadan müteşekkildir.

Rubâiyyât-ı Mevlânâ'nın kaynaklarda varlığından bahsedilmekte ancak söz konusu eser kütüphane kayıtları arasında bulunmamaktadır. Aziz Demircioğlu eserin sayfa sayısını üç yüz olarak belirtirken İbnül Emin ise dört yüz sayfa olduğunu ifade etmektedir (A. Demircioğlu, 1980, s. 63; İnal, 1970, s. 1893). Dilek Yılmaz, *Rubâiyyât-ı Mevlânâ*'nın bir bölümünün Mustafa Gezici özel koleksiyonunun içerisinde bulunduğunu bildirmektedir. Buna göre eser, el yazısı ile yazılmıştır ve eserin baş tarafı eksiktir. Çizgisiz bir defterin 384-397. sayfaları arasında bulunmaktadır. İçinde 99, 100 ve 101 şeklinde numaralandırılmış rubâî şerhleri yer almaktadır. Rubâîlerin önce Farsçaları verilmiş sonra mensur olarak Türkçeye tercüme edilmiş ardından da konuya uygun âyet, hadis ve tasavvufî ıstılahlarla desteklenerek şerh edilmiştir. Zaman zaman başka şairlerin şiirlerinden alınan beyitlere de yer verilmiştir (D. Yılmaz, 2022a, s. 61-62).

- **Sırru'l-Velâye**

Şairin tasavvufla ilgili eseridir. Eserde vahdet-i vücûda dair konular ele alınmıştır (İnal, 1970, s. 1893). Kaynaklarda adı geçen *Sırru'l-Velâye* kütüphane kayıtları arasında bulunmamaktadır. Ancak *Hulviyyât*'ın arka kapağında şairin bu eserine diğer eserlerinin arasında yer verildiği için *Hulviyyât*'ın neşredilmesinden önce kaleme alındığı söylenebilir.

- **Mi'yârü'ş-Şemîm fî Ahlâki'l Ümem**

Mehmed Tevfîk Efendi'nin ahlâkla ilgili eseridir (İnal, 1970, s. 1893). Eserle ilgili bilgi bulunmamaktadır. *Mi'yârü'ş-Şemîm fî Ahlâki'l Ümem*, tıpkı *Sırru'l-Velâye* gibi *Hulviyyât*'ın arka kapağında şairin eserleri arasında zikredilmekte ve basım aşamasında olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden bu tarihten önce kaleme alındığı ancak henüz basılmadığı söylenebilir.

- **Zafer Gazetesi**

Mehmed Tevfîk Efendi'nin *Zafer Gazetesi*'nde yayınlanan çok sayıda siyasî, ilmî ve fikrî yazıları ile şiirleri bulunmaktadır. O, 27 Aralık 1911 tarihinde genel itibariyle *Zafer* adıyla bilinen "Men sabera zafera-Sabreden zafere erer" (من صبرظفر) ser-levhası ile yayınlanan gazeteyi çıkarmaya başlamıştır. Gazetenin imtiyaz sahibi ve ser-muharriri de kendisidir. Gazete dört sayfadan oluşmaktadır ve her sayfada dörder sütun bulunmaktadır.

[9] Defterlerle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (D. Yılmaz, 2022a, s. 53-61).
[10] Söz konusu çalışma tarafımızdan yürütülmekte olup en kısa zamanda yayınlanması planlanmaktadır.

Osmanlı'nın son dönemleri ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında Kastamonu'da matbuat oldukça güçlüdür. *Zafer Gazetesi* de Kastamonu'nun bu güçlü siyasî ve kültürel hayatı içerisinde ciddi bir yere sahip olmuştur. Hürriyet ve İhtilaf Fırkasının o dönem milletvekili adayı olan Mehmed Tevfîk Efendi'nin çıkardığı bu gazetenin İttihat ve Terakki Cemiyeti politikalarına muhalefet edeceği düşüncesiyle derginin Kastamonu Vilayet Matbaası'nda basımına izin verilmemiştir[11]. Söz konusu seçim sürecinde çıkan bazı olaylar sebep gösterilerek tutuklanan Mehmed Tevfîk Efendi, İnebolu üzerinden gemiyle İstanbul'a gönderilmiş, daha sonra araya giren kimseler sayesinde kefaletle tahliye edilmiştir (M. Z. Demircioğlu, 1968, s. 90-99).

Yaşanan bu üzücü olaylardan sonra *Zafer Gazetesi*'nin yayınlanmasına ara verilmiş, 12. sayıdan sonra haftada bir olarak düzenli yayınlanamamış ancak yayın hayatına aralıklarla devam edebilmiştir. Daha sonra Kastamonu'nun Millî Mücadele ile birleşmesiyle beraber yayın hayatına son vermiştir.

Zafer Gazetesi sadece siyasî haberlerin ve olayların yayınlandığı bir gazete olmaktan ziyade Mehmed Tevfîk Efendi'nin edebî yönünü ve bu konudaki hassasiyetini de gösteren bir yayın aracı olmuştur. Dört sayfalık gazetenin neredeyse bir sayfası "Edebiyat" başlığı altında yayınlanmıştır. Bu bölümde, bazen Mehmed Tevfîk Efendi'nin kendi şiirleri bazen de başka şairlerin şiirleri neşredilmiştir. Ayrıca bu şiirlerin genellikle gazetede çıkan haberlerin gündemine uygun olarak seçildiği söylenebilir.

- ***El-Medâris* ve *Beyânü'l-Hak* Dergilerindeki Yazıları**

Mehmed Tevfîk Efendi, sadece Kastamonu'daki basın yayın faaliyetlerini yürütmekle kalmamış aynı zamanda ülke çapında hizmet veren dergilerden ikisi olan *El-Medâris* ve *Beyânü'l-Hak*'ta da yazılar yayınlanmıştır. Bunlardan bazıları içinde bulunulan dönemin dinî ve siyasî tartışmalarıyla ilgili yazılarken diğer bir kısmı Kur'ân-ı Kerîm'in bazı ayetlerinin tefsirine dairdir.

***El-Medâris* Yazıları**: *El-Medâris* dergisi Şehsuvarzâde Mehmed Behçet'in hem imtiyaz sahibi hem de başyazar olduğu bir yayın organıdır. 1913'te yayın hayatına başladıktan sonra sadece 19 sayı yayınlanmış olan bu dergi kendisini dinî, ilmî, edebî, içtimâî ve felsefî bir mecmua olarak tanımlamaktadır. II. Meşrutiyet döneminin önemli dergilerinden biri olan *El-Medâris* İslamcı çizgide bir dergi olmasına rağmen farklı ideolojilere sahip şair ve yazarların metinlerine yer vermesi açısından dikkate şayandır. Ayrıca dergide o dönemin şartlarına uygun olarak hem "eski" diye nitelenen eserler hem de yüzünü Batı'ya dönmüş ve "yeni" olarak nitelenen eserler bulunmaktadır (Özen, 2016, s. 173-174).

Söz konusu derginin yazarları arasında Tevfîk Fikret, Cenab Şahabeddin Mehmed Akif (Ersoy) gibi o dönemin önemli simaları bulunmaktadır. Mehmed Tevfîk Efendi'nin yazıları *El-Medâris*'in sekiz farklı sayısında neşredilmiştir. Nitekim kendisi, derginin 5. sayısının kapağında "Kastamonu husûsi habercimiz" şeklinde takdim edilmiştir. Aşağıdaki tabloda Sofuzâde'nin *El-Medâris*'te yayınlanan yazılarının başlıkları verilmiş ve hangi sayıda hangi sayfa aralıklarında oldukları gösterilmiştir:

Dergi	Sayı/Sayfa	Başlık
El-Medâris	4. Sayı/56-57	Tenevvür Etmiş Bir Millet Ne ile İdâre Olunur?
	5. Sayı/72-73	Tenevvür Etmiş Bir Millet Ne ile İdâre Olunur?
	8. Sayı/125-127	İctihadcılarda Hüsn-i Niyet Arayanlara

[11] Serhat Yılmaz'ın, *Kastamonu'da Bir Gazete: Zafer (1911-1919)* başlıklı makalesine bkz.: https://www.kastamonur.com/kastamonuda-bir-gazete-zafer-1911-1919 [Erişim Tarihi: 05.04.2023]

	13. Sayı/201-203	Islâh-ı Medâris Hakkında Nasıl Düşünmek Lazım
	15. Sayı/231-234	Sözün Doğrusu
	16. Sayı/244-247	Ramazân-ı Şerîfden Sonra
	17. Sayı/260-265	Mugâlatada Taharrî-i Hakîkat
	18. Sayı/284-287	Mâba'd

Bu yazıların genellikle o dönemin önemli simalarından olan ancak pozitivist oluşuyla tanınan Abdullah Cevdet'in İctihâd dergisinde çıkan yazılarına yönelik eleştiriler olduğu söylenebilir[12].

***Beyânü'l-Hak* Yazıları:** *Beyânü'l-Hak*, II. Meşrutiyet'in ilanından sonra 5 Ekim 1908 tarihinde yayım hayatına başlayan ve 4 Kasım 1912'ye kadar, belli aralıklarla yayınlanan, toplam 182 sayıdan oluşan "dinî, edebî, siyasî, fennî" bir dergidir. Dergi genellikle pazartesi günleri yayınlanmıştır.

Beyânü'l-Hak'kın yazar kadrosu arasında umumiyetle din adamları, müderrisler ve medrese talebeleri bulunmaktadır. Dergide Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi'nin yanı sıra Elmalılı Hamdi Yazır, Ömer Nasûhi Bilmen, Tâhirü'l-Mevlevî, Bursalı Mehmed Tahir gibi önemli isimlerin yazıları da yayınlanmıştır. Derginin ön yüzünde yer alan "Cemiyet-i İlmiyye-i İslamiye'nin nâşir-i efkârıdır" ibaresiyle derginin söz konusu cemiyetin yayın organı olduğu belirtilmiştir. Tüm sayılarda ikinci sayfadaki başlığın altında "Ve mâ aleynâ ille'l-belâgu'l-mübîn" ayeti yazmaktadır. Yâsin Sûresi'nin 16. âyeti olan bu ifade "Bize düşen ancak apaçık bir tebliğdir" anlamına gelmektedir. Buradan hareketle derginin İslam dininin tebliği amacı taşıdığı ileri sürülebilir.

Mehmed Tevfîk Efendi *Beyânü'l-Hak* dergisinde yayınlanan yazılarında genellikle Kur'ân ayetlerinden bazılarını tefsir etmiştir. Sofuzâde'nin bu derginin 164. ile 182. sayıları arasında neşredilen yazılarının başlıkları, cilt sayı ve sayfa numaraları şu şekildedir:

Dergi	Cilt/Sayı/Sayfa Numarası	Başlık
Beyânü'l-Hak	C. 7/S. 164/s. 2891-2893	Nusret ve Ma'rûf ile Emir
	C.7/S. 166/s. 2922-2924	Muhâkeme mi, Muhâceme mi?
	C.7/S. 169/s. 2970-2971	[Başlıksız][13]
	C.7/S. 170/s. 2989-2990	Sûre-i Celîle-i Yûsuf Aleyhi's-selâmda Felsefe-i Siyâsiyye
	C.7/S. 171/s. 3002-3003	Nazar-ı Şer'îde İnkılâb Esbâbı
	C.7/S. 171/s. 3007-3008.	Sûre-i Celîle-i Yûsuf Aleyhi's-selâmda Felsefe-i Siyâsiyye
	C.7/S. 172/s. 3018-3020	[Başlıksız][14]
	C 7/S. 172/s. 3025-3026.	Sûre-i Yûsuf'daki Siyâset-3
	C.7/S. 172/s. 3030	Tahmîs-i Na't-ı Şerîf-i Nâbî Aleyhi'r-rahme
	C. 7/S. 173/s. 3034-3035	Hidâyet Merkez Kuvvette mi, Havza-i Ekseriyette mi?
	C. 7/S. 173/s. 3038	Sûre-i Yûsuf'daki Siyâset-4
	C.7/S. 174/s. 3050-3052	[Başlıksız][15]
	C. 7/S. 174/s. 3056-3057	Sûre-i Yûsuf'daki Siyâset-5
	C.7/S. 176/s. 3082-3083	[Başlıksız][16]

[12] Dergideki yazıların tamamına erişim için bkz. https://katalog.idp.org.tr/dergiler/33/el-medaris [Erişim Tarihi: 06.09.2023].
[13] Kasas Sûresi 43. ayetin tefsiridir.
[14] İbrahim Sûresi 19. ayetin tefsiridir.
[15] Bakara Sûresi 185. ayetin tefsiridir.
[16] Nahl Sûresi 9. ayetin tefsiridir.

	C. 7/S. 176/s. 3083-3084	Sûre-i Yûsuf'da Felsefe-i Siyâsiyyeden- Mâba'd 6
	C. 7/S. 177/s. 3098-3100	[Başlıksız][17]
	C. 7/S. 178/s. 3119-3121.	Sûre-i Yûsuf'da Felsefe-i Siyâsiyyeden- Mâba'd 7
	C. 7/S. 179/s. 3133-3135	[Başlıksız][18]
	C. 7/S. 181/s. 3166-3168	[Başlıksız][19]
	C. 7/S. 182/s. 3181-3182	Sûre-i Celîle-i Yûsuf- Mâbad 8

Mehmed Tevfîk Efendi'nin *Beyânü'l-Hak* dergisinde yer alan yazılarının bazıları başlıksızdır. Bu yazılar Besmele ile başlamakta ve söz konusu yazılarda bazı ayetlerin tefsirlerine yer verilmektedir. Yazılarda tefsiri yapılan ayetler dipnotta belirtilmiştir[20].

3. Hulviyyât

Hulviyyât, Mehmed Tevfîk Efendi'nin şiirlerinin bir kısmının bir araya getirilerek divan şeklinde tertip edilen eseridir. Ancak eser klasik manada mürettep bir divan sayılamaz. Abdulkerim Abdulkadiroğlu *Hulviyyât* için bir makalesinde "şiir mecmuası" ifadesini kullanmıştır (Abdulkadiroğlu, 1997o, s. 341) ancak söz konusu eser mürettep bir divan değilse bile bir şiir mecmuası da kabul edilemez. H 1329/M 1911 yılında Kastamonu Vilâyet Matbaası'nda basılan ve 240 sayfadan müteşekkil *Hulviyyât*, 140×210 mm boyutlarındadır. Eserin kapağında *Hulviyyât* adının altında şu beyit yer almaktadır:

"*Edebiyât mugaddî-i rûh-ı milletdir*
Edebiyyât milletiñ nişâne-i te'âlîsidir"

Kapakta bunların dışında eserin muharririnin yani Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi'nin ismi, basıldığı matbaa, basım tarihi ve Mehmed Tevfîk Efendi'nin mührü bulunmaktadır. Ayrıca kapağın sağ kenarına "İhtâr: âhirinde olan hatâ sevâb cedvelinden kitâbı tashih idüp mutâla'a idilmesi ricâ olunur" şeklinde bir uyarı bulunmaktadır. Eserin arka kapağında ise "Muharririñ Âsâr-ı Sâ'iresi" adı altında şairin diğer eserlerinin isimleri sıralanmıştır. Bunlar *Sırru'l-Velâye* ve *Mi'yârü'ş-Şemîm fî Ahlâki'l- Ümem* adlı eserlerdir. Ayrıca *Mi'yârü'ş-Şemîm fî Ahlâki'l-Ümem*'in basım aşamasında olduğu belirtilmiştir. En sonda ise "Mahall-i Fürûhtı" yani eserin satıldığı yerlerin -ki bunlar Akdoğanlızâde Mehmed Ali, Bıçakçızâde Hacı Halîl ve Çerçi İbrâhîm Efendi'lerin dükkanları- bilgisi bulunmaktadır. Ayrıca fiyatı da belirtilmiştir.

Klasik Türk edebiyatında ilk dönemlerde çok yaygın olmasa da divanlara isim verilmesi uygulaması bulunmaktadır. Ancak 19. yüzyıla gelindiğinde hemen hemen her şairin divanının bir ismi olduğu görülmektedir. Bazen şairin kendisi bazen de onun şiirlerini derleyip mürettep bir divan haline getiren kimse tarafından verilen bu isimler kimi zaman eserin muhtevasına göre, kimi zaman şairin ismine göre kimi zaman da divanın içindeki şiirlerin yazıldığı döneme göre seçilmiştir.[21] Mehmed Tevfîk Efendi de divanı niteliğinde olan eserine *Hulviyyât* adını vermiştir ve bunun gerekçesini "İfâde-i Mahsûsa" bölümünde şu şekilde ifade etmiştir:

"Baña karşı me'âyib-i mestûr olan işbu eser-i nâçîz manzûr-ı erbâb-ı kemâl olduğunda karîn-i lutf u tesâmüh olmak ve şi'r olması dolayısıyla zâ'ika-i bahş-ı kulûb olacağını müte'emmil ve eş'ârıñ bir zevk-i ma'nevîyi hâ'iz bulunduğuna kâni' bulunmak

[17] Mülk Sûresi 1. ayetin tefsiridir.
[18] Kehf Sûresi 103. ve 104. ayetlerinin tefsiridir.
[19] Saf Sûresi 10. ayetin tefsiridir.
[20] Beyânü'l-hak Dergisi ve içeriği ile ilgili olarak bkz. Kavak, N. (2021). *Beyânü'l-Hak (İnceleme, Tahlili, Fihrist, Seçme Yazılar)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi SBE.
[21] Konuyla ilgili detaylı bilgi için bkz. Aydın, A. (2014). "Klasik Türk Edebiyatında Divana İsim Verme". *EKEV Akademi Dergisi*, S. 59, s.45-60.

cihetleri isminiñ **Hulviyyât** olması içün nezd-i ‘âciziyyede esbâb-ı kâfiyye görülmüşdür.” (Sûfîzâde Mehmed Tevfîk, 1329, s. 6)

Hulviyyât, işte bu “İfâde-i Mahsûsa” başlığı altındaki mensur bir dibâce ile başlamaktadır. Şair bu bölümde poetikasını ortaya koymuş[22]; okuyucu ile edebiyata, şiire ve şairliğe dair düşüncelerini paylaşmıştır. Bundan sonra eser üç bölümden oluşmaktadır. Eserin birinci bölümü, “Zübde-i Esrâr-ı Hudâ-yı ‘Alîm, Bi’smillâhi’r-rahmâni’r-rahîm, Nevha-i Niyâzmendâne” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde ağırlıklı olarak dinî türdeki şiirler yer almaktadır. Özellikle tevhid, münâcât, na‘t türlerindeki farklı nazım şekillerinde yazılmış şiirler bu bölümde bulunmaktadır. Bu şiirlerin bazıları kendisine aitken bir kısmı da başka şairlerin şiirlerine nazire ya da tahmis yoluyla yazılmıştır.

Hulviyyât’ta toplam beş tevhid manzumesi bulunmaktadır. Eserin ilk bölümünün başında yer alan bu manzumeler gazel nazım şekliyle yazılmıştır. Eserde tevhidin dışında on üç tane na’t bulunmaktadır. Na’tlerin iki tanesi kaside nazım şekliyle yazılmıştır ki bunlardan altmış beyitten oluşan manzume Nef’î’nin kasidesine nazire olarak kaleme alınmıştır. Yine söz konusu na’tlerin bir tanesi muhammes nazım şekliyle yazılmıştır; bir tanesi ise Itrî’nin na’tinin mutarraf tahmisidir. Geriye kalan dokuz na’t gazel nazım şekliyle kaleme alınmıştır ki bunlardan biri *Hulviyyât*’ın ikinci bölümünde, “Gazeliyyât” başlığı altında yer almaktadır. Bunların dışında Hz. Peygamber’in doğumunu konu edindiği müseddes bir mevlid, gazel nazım şekliyle yazılmış bir mi’râciyye yine bu bölümde yer almaktadır.

Bu bölümde ayrıca Dört Halife için yazılmış altmış beyitlik bir kaside ve Fecr Sûresi’nin 2. ayeti olan **“**Ve’l-fecr veleyâlin aşr “ayetinin tefsirine dair yazılmış kaside nazım şeklindeki muharremiyye bulunmaktadır. Söz konusu muharremiyye kasidesinin içerisinde Hz. Hüseyin için yazılmış bir de müselles mersiye bulunmaktadır. Bunların ardından yine Hz. Hüseyin ve Hz. Hasan için yazdığı müseddes nazım şeklindeki iki mersiye ile Şeyh Abdullah Efendi’nin vefatı üzerine kaleme aldığı terkib-i bend şeklindeki bir mersiye yer almaktadır.

Şairin terkîb-i bend nazım şekliyle kaleme aldığı dinî tasavvufî mahiyetteki Sâkînâme’si de yine bu bölümdedir. Yedi bendden meydana gelen eserin her bendi yedi beyitten oluşmaktadır. Şair, meşhur sakînâme yazarlarından Aynî’nin Sâkînâme’sinin Farsça olan ilk beytini -ki oradakinden kısmen farklı olarak- eserinin baş kısmında alıntılamış ve bu durumu manzumenin başlığında “Sultân-ı şu‘arâ-yı Rûm ‘Aynî merhûmuñ Sâkî-nâme-i ‘adîmü’n-nazîriniñ evveli olan beyt-i latîfi sâkî-nâme-i ‘âcizâneme ‘unvân-ı fâtiha-i şevki tam olmak üzere intihâb u iktibâs eyledim” (Sûfîzâde Mehmed Tevfîk, 1329, s. 31) şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca bu bölümde Hacı Bayrâm-ı Velî’nin vasıflarını sıralayarak onu övdüğü iki muhammesi ve Abdülkâdir Geylânî’den istimdâd dilediği on beş beyitlik bir gazeli bulunmaktadır. Aziz Mahmud Hüdâyî Hazretlerine karşı duyduğu muhabbeti ve hürmeti ifade ettiği mütekerrir muhammesi ile Bayrâmî Şeyhi Abdullah Efendi’nin bir gazeline yaptığı tahmisi de bu bölümdedir. Bunlardan başka Nâzım Paşa, Ali Rıza Paşa ve Ahmed Mâhir Efendi için yazılmış kasideleriyle birlikte Şeyh Şâbân-ı Velî Dergâhının yeniden tamiri[23] ve yine Ali Rıza Paşa ile Nâzım Paşa için düşürdüğü tarih manzumeleri yer almaktadır.

---

[22] Konuyla ilgili yapılmış bir çalışma için bkz. Yılmaz, D. (2022b). “Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi’nin Hulviyyât Adlı Divanının Dîbâcesinde Şiire Dair Görüşleri”. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Journal of Düzce University Faculty of Theology*, *6*(2), 227-238.

[23] Söz konusu manzume bugün Şeyh Şâbân-ı Velî Külliyesi içerisinde yer alan camiin avlu kapısı üzerindeki kitabede yazılıdır. Şairin Şeyh Şâba-ı Velî’ye dair yazdıkları için bkz. Uzun Ş. (2014). “Sofuzâde Mehmed

Hulviyyât'ın ikinci bölümü, "Gazeliyyât" başlığını taşımaktadır ancak söz konusu bölümde yer alan şiirlerin tamamı gazel nazım şeklinde değildir. İki Farsça gazelle beraber bir müstezad, üç mesnevi, iki şarkı, üç murabba', beş muhammes, sekiz tahmis, iki müseddes ile çok sayıda nazm, kıt'a ve matla' bulunmaktadır. Şair, Sultan III. Murad başta olmak üzere, Fuzûlî, Bâkî, Nâbî, Keçecizâde İzzet Molla ve Nazif Efendi'nin gazellerini tahmis etmiştir. Ayrıca Hâfız-ı Şirâzî'nin "nedâred" redifli gazelini aynen tercüme etmiş, "henüz" redifli gazeline de nazire yazmıştır. Son kısımlarda ise şairin Kastamonu Sanat Mektebi'nde idareci olduğu dönemde verdiği imlâ ve kitabet derslerinde öğrencilerine yazdırdığı manzum metinler yer almaktadır. Mesnevi nazım şekliyle yazılmış bu metinler didaktik mahiyettedir. Bölümün en son şiiri müseddes nazım şekliyle yazılmıştır ve söz konusu şiir, yapılan tayinlerle ilgili olup hiciv türünde kaleme alınmıştır.

Hulviyyât'ın üçüncü bölümü ise "Tevârîh" başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, şairin farklı olaylar için düşürdüğü tarih manzumeleri bulunmaktadır. Şairin çevresindeki kimselerin ya da o dönemde devletin çeşitli kademelerinde görev yapan devlet adamlarının çocuklarının doğumu, ev yaptırmaları, bir binayı tamir ettirmeleri ya da bir göreve tayin edilmeleri üzerine düşürülmüş tarihleri ihtiva eden ve genellikle gazel ve kıt'a nazım şekliyle yazılan şiirlerin başlıkları şu şekildedir:

- 'Alî Rızâ Paşa Merhûmuñ Dâmâdı Ümerâ-yı 'Askeriyyeden Tecellî Beyiñ Mahdûmları Muhyiddîn Beyiñ Vilâdeti Târîhidir.
- Mîr-alay Cemîl Beyiñ Dâmâdı İsmâ'îl Hakkı Efendiniñ Kerîmesi Fâhire Hanımıñ Vilâdeti Târîhidir.
- Bitlîs Tahrîrât Müdîri Fâzıl-ı Sühan-verân-ı 'Asrdan Reşîd Efendiniñ Mahdûmı Sabâhaddîn Beyiñ Vilâdeti Târîhidir.
- Mahkeme-i Bidâyet Baş Kâtibi Reşâd Efendi Birâderimiziñ Mahdûmı 'Âdil Efendiniñ Vilâdeti Târîhidir.
- Şemsî-zâde Reşâdetlü Şeyh Ziyâeddîn Efendiniñ Kal'a Hamâmını Tecdîden Ta'mîr Buyurduklarında Yazılan Târîhdir.
- Hâkim-i Esbak Es'ad Efendiniñ İnşâ Eyledigi Hâneniñ Târîhidir.
- Ehass-ı İhvânımızdan Altıağazâde Hâcı Ahmed Efendiniñ Binâ Eylediği Hâneniñ Târîhidir.
- Mîr-alay-ı Esbak Cemîl Beyiñ Der-sa'âdet-i Hâssa Dâ'iresine Tahvîlinde Yazılmışdır.
- Kerîme-i Muhretemeleriniñ Vilâdeti Târîhini Muhtevî Şeyh Ziyâeddîn Efendiye Yazılan Mektûb-ı Manzûm Sûretidir.
- Târîh
- Bu Dîvân-ı Vazî'u'l-'unvâniñ Hitâm-ı Tab'ında Hâtime-i Ümmîd ü Recâ Olmak Emeliyle İmlâ İdilen Târîhdir.

Mehmed Tevfîk Efendi bu tarihlerin sonuncusunda eserini tamamlanmasına tarih düşürmüştür. Gazel nazım şekliyle kaleme aldığı bu şiirinde Allah Teâlâ'ya medih ve senâda bulunmuş, kendisinin şairlik iddiasından uzak olduğunu belirtip hata ve noksanının hoş görülmesini dilemiştir.

Tevfik Efendi'nin Hulviyyat Adlı Eserinde ve Diğer Şiirlerinde Şa'baniyye Etkisi". *Kastamonu Üniversitesi II. Uluslararası Şeyh Şa'ban-ı Veli Sempozyumu*, s. 549-555.

Hulviyyât'ın tamamı ele alındığında beyitlerle kurulu nazım şekillerinden iki yüz dört gazel, on dokuz matla', on bir nazm, sekiz kaside, beş kıt'a, üç mesnevi, bir müstezâd ve bendlerle kurulu nazım şekillerinden on bir tahmis, dokuz muhammes, beş müseddes, dört murabba', iki terkîb-i bend, iki şarkı, bir müselles yer almaktadır. Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi söz konusu eserde yer alan bu şiirlerde toplam sekiz ayrı bahirden on yedi farklı aruz kalıbı kullanmıştır. Bunlar içerisinde en çok tercih ettiği kalıp, Klasik Türk şiirinin en çok kullanılan kalıplarından biri olan Remel bahrinin "fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün" kalıbıdır ki yaklaşık eserdeki şiirlerin üçte biri bu ölçüde yazılmıştır. Ayrıca şairin şiirlerinin bir kısmında mahlas kullanmadığı dikkat çekmektedir.

Hulviyyât tertip hususiyetleri açısından değerlendirildiğinde mürettep bir divan değildir. Daha doğrusu tertibi klasik divan tertibinden farklıdır. Nitekim şair bu eserin tertibinde kendince bir yol takip etmiş, şiirleri nazım şekillerinden ziyade türlerine göre ayırmıştır. Özellikle ilk bölüme dinî türleri almış, ikinci bölümde klasik gazeller, tahmisler ve nazirelere; üçüncü ve son bölümde ise tarihlere yer vermiştir. Ancak bu bölümler arası muhteva ayrımı da net değildir. Örneğin her ne kadar dinî türler birinci bölümde yer alsa da ikinci bölümde gazel nazım şekliyle yazılmış na't örneği görülmektedir. Netice itibariyle Mehmed Tevfîk Efendi'nin *Hulviyyât* adını verdiği eserinde farklı nazım şekillerinde kaleme aldığı toplam 285 şiiri bulunmaktadır. Eserin yapısı ile ilgili fikir vermesi açısından hazırlanan tablo aşağıdadır:

Bölüm	Başlık	Nazım Şekli	Nazım Türü	Beyit/ bend sayısı	Açıklama
Nevha-i Niyâzmendâne	-	Gazel	Tevhid	7	Mahlas var
	-	Gazel	Tevhid	7	Mahlas var
	-	Gazel	Tevhid	9	Mahlas var
	-	Gazel	Tevhid	7	Mahlas var/gazel-i muâd
	-	Gazel	Tevhid	7	Mahlas var
	Medîha-ger-i Fahru'l-enbiyâ 'Aleyhi Ekmeli't-tahâyâ ve Etemmi's-salavât	Gazel	Na't	7	Mahlas yok
	-	Gazel	Na't	5	Mahlas var
	-	Gazel	Na't	7	Mahlas var
	-	Gazel	Na't	9	Mahlas var
	Kasîde-i Na'tiyye-i Cenâb-ı Nebîyyi Ümmî Berâ-yı Nazîre-i Kasîde-i Nef'î Rahmetullâhi 'Aleyh	Kaside	Na't	60	Mahlas yok/Nef'î'nin kasidesine nazire
	Henüz Sinn-i Sabâvetimde Yazılmış Bir Na't-i Mi'râcîdir	Gazel	Mi'râciyye	6	Mahlas var
	-	Gazel	Na't	5	Mahlas var
	Na't-ı Şerîf	Kaside	Na't	33	Mahlas var
	Muhammes Na't-ı Şerîf-i Nebevî	Muhammes	Na't	5	Mahlas var/mütekerrir muhammes
	Müseddes Sahbâ-yı Şarâb-ı Vilâdet-i Hazret-i Seyyidi'l-enbiyâ 'Aleyhi	Müseddes	Mevlid	5	Mahlas var/mütek

	Ezkâ't-tahâyâ				errir müseddes
	-	Gazel	Na't	5	Mahlas var
	-	Gazel	Na't	5	Mahlas yok
	-	Gazel	Na't	6	Mahlas var
	'Allâme-i Bî-nazîr ve Fehhâme-i Yektâ-yı Hadîs ü Tefsîr Hassân-ı Câmi'ü'n-Nevâdir Üstâd-ı Me'âl-i Nesr-i Âdem Semâhâtlü Mâhir Efendi Hazretlerine Peyrevlik Vâdisinde Yazılmışdır	Gazel	-	9	Mahlas var
	Fâzıl Muşârun-ileyh Hazretleriniñ Bir Gazel-i Bî-bedel-i 'Âlîleriniñ Tahmîsidir	Tahmis	-	5	Mahlas var
	Sultan-ı Şu'arâ-yı Rûm 'Aynî Merhûmuñ Sâkî-nâme-i 'Adîmü'n-nazîriniñ Evveli Olan Beyt-i Latîfi Sâkî-nâme-i 'Âcizâneme 'Unvân-ı Fâtiha-i Şevki Tam Olmak Üzere İntihâb u İktibâs Eyledim. (Revvehallâhu Rûhahu)	Terkîb-i Bend	Sâkînâme	7	Mahlas var
	Tahmîs-i Mutarraf Na't-ı Şerîf-i Cenâb-ı 'Itrî Rahmetullâhi 'Aleyh	Tahmis	Na't	6	Mahlas var/mutarraf tahmis
	Serâ-yı Mu'allâ-yı Risâletiñ Çâr-Erkân-ı Metîni Habîb-i Hâlık Ekvâna Hemser Ebûbekir 'Ömer 'Osmân u Haydar 'Aleyhim Seccâlü'r-rahmetü ve'r-rıdvân Hazretleriniñ Evsâf-ı 'Aliyyelerinden Muktebes Kasîde-i Na'tiyyedir.	Kaside	Na't	61	Mahlas var
	(Ve'l-fecri ve leyâlin 'aşrin) Âyet-i Celîlesi Tefsîri Zemîni Üzerine İnşâd İdilmiş Muharremiyyedir.	Kaside	Muharremiyye	36	Mahlas var
	Mersiyye	Müselles	Mersiye	9	Mahlas yok/müzdevic müselles/ Muharremiyye kasidesinin içinde bulunmaktadır.
	Dîger Mersiye	Müsedd es	Mersiye	6	Mahlas var/mütekerrir müseddes
	Niyâz-ı Der-bâr-gâh-ı Rabbü'l-maşrıkeyn ve Dest-i Der-dâmen-i Şehîdeyn	Müsedd es	Mersiye	7	Mahlas var/mütekerrir müseddes
	Seydişehrinde Defîn-i Magfiret-rehîn-i Hâk Olan Kutbu'l-'ârifîn ve Burhânu'l-vâsılîn Hâce Eş-Şeyh 'Abdullâh Efendi Hazretleriniñ Vedâ'-ı 'Âlem-i Fânî	Terkîb-i Bend	Mersiye	7	Mahlas var

	Buyurduklarında Mersiye-gûne Yazılmış Terkîb-i Benddir				
	İstimdâd-ı Rûhânî Ez-Bâr-gâh-ı Kutb-ı Geylânî (Kaddesallâhu Sırrahu)	Gazel	-	15	Mahlas var
	‘Arz-ı Kâlâ-yı Mihr-i Müncelî Der-Âsitân-ı Hâcı Bayrâm Velî (Kaddesallâhu Sırrahu)	Muhammes	-	5	Mahlas var/mütekerrir muhammes
	Kıt‘a	Nazm	-	2	-
	-	Matla’	-	-	-
	Der Sitâyiş-i Kutbu’l-‘ârifîn Hazret-i ‘Azîz Mahmûd Efendi El-Üsküdârî (Kuddise Sırrıhu)	Muhammes	-	5	Mahlas var/mütekerrir muhammes
	Üsküdarda Salı Dergâhında Defîn-i Hâk-i ‘Itır-nâk Olan Kutb-ı Devrân Kerâmet Pîr-i Sânî-i Tarîkat-ı ‘Aliyye-i Bayrâmiyye Hazret-i Himmetiñ Necl-i Kerîmi E‘âzım-ı Ricâl-i Bayrâmiyyeden Hüccetü’l-‘âşıkîn Eş-Şeyh ‘Abdullâh Efendi Hazretleriniñ Vâridât-ı Kudsiyelerinden Olup Kesretde Müşâhede-i Cemâl-i Vahdeti Tasvîr ü Beyân İden Bir Gazel-i Hakîmâneleriniñ Tahmîsidir . (Kuddise Sırruhu)	Tahmis	-	5	Mahlas var
	‘Adliye Nâzır-ı Esbakı Olup Hâdise-i Zâ’ilede Şehîden ‘Âzim-i Dâru’l-karâr-ı Huld-ı Berîn Olan Nâzım Paşa Merhûmuñ Kastamonı Vilâyeti Vâliliğine Teşrîflerinde İnşâd u Takdîm İdilen Kasîdedir.	Kaside	-	37(+5)	Mahlas var
	Gazel	Gazel	-	5	Mahlas var/Kasidenin içerisinde bulunmaktadır.
	Kastamonu Redîf-i Fırka Kumandanı Olup Dersa‘âdetde İrtihâl-i Dâr-ı Bekâ İden Fuzalâ-yı Ferîkân-ı Kirâmdan Kâzım Paşazâde ‘Ali Rızâ Paşa Merhûm Nâmına İnşâd İdilen Kasîde-i Târihiyyedir.	Kaside	Tarih	33	Mahlas var
	Kutbu’l-‘ârifîn Gavsü’l-vâsılîn Vâris-i ‘Ulûm-ı Nebevî Pîr-i Tarîkat eş-Şeyh Şa‘bân-ı Velî el-Halvetî Hazretleriniñ Dergâh-ı Şerîfleriniñ Tecdîden Ta‘mîrine Yazılmış Târîhdir.	Murabba’	Tarih	11	Mahlas var/müzdevic murabba’
	Nâzım Paşa Merhûma Murassa‘-ı Mecîdî Nişânı Virildiğinde Tanzîm ü Takdîm İdilmiş Olan Târîhdir.	Gazel	Tarih	12	Mahlas var/müzeyyel gazel
	‘Ali Rızâ Paşa Merhûm Birinci	Kaside	-	27	Mahlas var

	Rütbeden Mecîdî Nişânı Aldığında Takdîm İdilen Kasîdedir.				
	Fâzıl-ı Şehîr ve Üstâd-ı Yegâne-i Fünûn-ı Hadîs ü Tefsîr Tahrîr-i Sâhib-kalem ve Münşî-i Dîvân-ı Hikem Hâce-i Ders-hâne-i Serâ'ir Üstâd-ı Muhteremim Semâhatlü Ahmed Mâhir Efendi Hazretlerine Takdîm Kılınan Kasîdedir.	Kaside	-	27	Mahlas var
Gazeliyât	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	Murabba'	Murabba'	-	5	Mahlas yok/mütekerrir murabba
	-	Gazel	-	6	Mahlas yok
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	9	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	Muhammes	Muhammes	-	4	Mahlas yok/mütekerrir muhammes
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	9	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	Fârisî Gazel	Gazel	-	5	Mahlas var/Farsça gazel
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var

	Muhammes	Muhammes	-	3	Mahlas yok/müzdevic muhammes
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	Müstezâd	Müstezâd	-	14	Mahlas var
	-	Gazel	-	10	Mahlas var
	Muhammes	Muhammes	-	5	Mahlas var/mütekerrir muhammes
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	4	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	Şarkı	Şarkı	-	3	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	4	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	4	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	4	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	4	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Kıt'a	-	2	-
	-	Gazel	-	8	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var

	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	Hâfız-ı Şirâzî Hazretleriniñ "Nedâred" Redifli Gazeliniñ 'Aynen Tercümesinden Hâsıl Olmuşdur	Gazel	-	7	Mahlas var
	Müşârun İleyhiñ "Henüz" Redifli Gazelinden	Gazel	-	10	Mahlas var
	-	Gazel	-	9	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	12	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas yok
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	4	Mahlas yok
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Kıt'a	-	2	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Nazm	-	2	Mahls yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	Şarkı	Şarkı	-	2	Mahlas yok
	-	Gazel	-	6	Mahls var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok

	-	Matla′	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	11	Mahlas yok
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	Murabba‘	Murabba′	-	5	Mahlas var/müzdevic murabba
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Matla′	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	8	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	Murabba‘	Murabba′	-	5	Mahlas var/müzdevic murabba′
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	Müseddes	Müseddes	-	7	Mahlas var/Mütekerrir müseddes
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	11	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	9	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Matla′	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Nazm	-	2	Mahlas yok
	-	Matla′	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	9	Mahlas var

	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	Na't-i Şerîf	Gazel	Na'ṭ	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	10	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	4	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	Muhammes	Muhammes	-	6	Mahlas var/Mütekerrir muhammes
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	11	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas yok
	-	Matla'	-	1	-
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas yok
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	Muhammes	Muhammes	-	5	Mahlas yok/Mütekerrir muhammes
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	5	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	Fârisî Gazel	Gazel	-	7	Mahlas var/Farsça gazel
	-	Gazel	-	6	Mahlas var
	-	Gazel	-	9	Mahlas var
	-	Gazel	-	7	Mahlas var
	Tahmîs-i Mutarraf-ı Gazel-i Hazret-i	Tahmis	-	5	Mahlas

	Sultân Murâd-ı Sâlis Tâ-Be-Serâ				var/mutar raf tahmis
	‘İzzet Monlâ Merhûmuñ Gazeliniñ Tahmîsidir	Tahmis	-	7	Mahlas var
	Fuzûlî Merhûmuñ Gazeliniñ Tahmîsidir	Tahmis	-	8	Mahlas var
	Diğer Gazeliniñ Tahmîsidir	Tahmis	-	6	Mahlas var
	Diğer Gazeliniñ Tahmîsidir	Tahmis	-	7	Mahlas var
	Bâkî Merhûmuñ Bir Gazeliniñ Tahmîsidir	Tahmis	-	6	Mahlas var
	Nâbî Merhûmuñ Bir Gazeliniñ Mutarraf Olarak Tahmîsidir	Tahmis	-	5	Mahlas var/mutar raf tahmis
	Nazîf Efendi Merhûmuñ Bir Gazeliniñ Mutarraf Tahmîsidir	Tahmis	-	5	Mahlas var/Mutar raf tahmis
	“İnnâ eradna’l-emânete (ilâ âyeh)”[24] Âyet-i Celîlesiniñ Tefsîri ve Tebyîni Ma‘rûzında Yazılmış Ebyât-ı Mesnevîdir	Mesnevi	-	28	Mahlas yok
	Mekteb-i Sanâyi‘ İdâresinde Me’mûr İken Der-‘uhde Eylediğim İmlâ vü Kitâbet Dersi Münâsebetiyle Talebeye Yazdırılan Nasâyıhdandır	Mesnevi	Nasihatname	58	Mahlas yok
	Bunlar da O Sûretle Yazdırılmışlardandır	Mesnevi	Nasihatname	9	Mahlas yok
	İcrâ Olunan Tensîkât Münâsebetiyle Yazılmış İdi.	Müsedd es	-	4	Mahlas yok
Tevârîh	‘Alî Rızâ Paşa Merhûmuñ Dâmâdı Ümerâ-yı ‘Askeriyyeden Tecellî Beginiñ Mahdûmları Muhyiddîn Beyiñ Vilâdeti Târîhidir.	Kıt’a	-	7	Mahlas var/Kıt’a-i kebîre
	Mîralay Cemîl Beginiñ Dâmâdı İsmâ‘îl Hakkı Efendiniñ Kerîmesi Fâhire Hanımıñ Vilâdeti Târîhidir	Gazel	-	7	Mahlas var/müzeyyel gazel
	Bitlîs Tahrîrât Müdîri Fâzıl-ı Sühan-Verân-ı ‘Asrdan Reşîd Efendiniñ Mahdûmı Sabâhaddîn Beyiñ Vilâdeti Târîhidir.	Gazel	-	7	Mahlas var
	Mahkeme-i Bidâyet Baş Kâtibi Reşâd Efendi Birâderimiziñ Mahdûmı ‘Âdil Efendiniñ Vilâdeti Târîhidir.	Gazel	-	7	Mahlas var
	Şemsî-zâde Reşâdetlü Şeyh Ziyâeddîn Efendiniñ Kal’a Hamâmını Tecdîden Ta‘mîr Buyurduklarında Yazılan Târîhdir.	Gazel	-	10	Mahlas var
	Hâkim-i Esbak Es‘ad Efendiniñ İnşâ Eylediği Hâneniñ Târîhidir.	Kıt’a	-	10	Mahlas var/Kıt’a-i kebîre

[24] “Biz emaneti göklere, yere ve dağlara teklif ettik de onlar onu yüklenmek istemediler”, (Ahzâb 33/72).

	Ehass-ı İhvânımızdan Altıağazâde Hâcı Ahmed Efendiniñ Binâ Eylediği Hâneniñ Târîhidir.	Gazel	-	7	Mahlas var
	Mîr-alay-ı Esbak Cemîl Beginiñ Der-sa'âdet-i Hâssa Dâ'iresine Tahvîlinde Yazılmışdır.	Kıt'a	-	9	Mahlas var/Kıt'a-i kebîre
	Kerîme-i Muhretemeleriniñ Vilâdeti Târîhini Muhtevî Şeyh Ziyâeddîn Efendiye Yazılan Mektûb-ı Manzûm Sûretidir.	Nazm	-	17	Mahlas var
	Târîh	Gazel	-	7	Mahlas var/müzeyyel gazel
	Bu Dîvân-ı Vazî'u'l-'unvânıñ Hıtâm-ı Tab'ında Hâtime-i Ümmîd ü Recâ Olmak Emeliyle İmlâ İdilen Târîhdir.	Gazel	-	10	Mahlas var/müzeyyel gazel

Sonuç

Kastamonulu âlim, şair ve mütefekkir Sofuzâde Mehmed Tevfîk, 19. asrın sonlarıyla 20. asrın başlarında yaşamış önemli bir şahsiyettir. O, içinde bulunduğu dönemin sıkıntılı şartları altında kendince bir duruş sergilemiş; duygu ve düşüncelerini gerek şiirleriyle gerekse gazete ve dergi yazılarıyla insanlarla paylaşmıştır. Yazmış olduğu gazete ve dergi yazılarının yanında verdiği dersler, yaptığı okumalar ve kaleme aldığı şiirler onun kadim geleneğin izinde yürümeye devam ettiğini göstermektedir. Şairin yaşadığı dönem Osmanlı Devleti açısından sancılı bir süreçtir. Devletin artık yönetim şeklinin değiştiği, yıkılıp başka bir isimle ve başka bir rejimle yeniden kurulduğu bu zorlu süreçte bir âlim ve bir şair olarak halka karşı kendini sorumlu hissetmiş ve kalemini bu sorumlulukla kullanmıştır.

Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi her şeyden önce iyi bir şairdir. Her ne kadar hayattayken şiirlerinin tamamını yayınlayamasa da divanı niteliğinde olan *Hulviyyât*'ı onun bu konudaki kabiliyetini göstermesi açısından yeterlidir. O şiirlerinde hem geleneği takip etmiş hem de takip ettiği bu geleneğin savunucusu olmuştur. Eserinin dibacesinde belirttiği üzere edebiyatı, Edebiyyât-ı Garbiyye ve Edebiyyât-ı İslâmiyye olmak üzere iki kısma ayırmış ve Garb edebiyatını Hıristiyanlığa, İslam edebiyatını ise Müslümanlığa hasretmiştir. Dolayısıyla Edebiyyât-ı İslâmiyye olarak tanımladığı Türk edebiyatını o günlerde etki altında olunan Batı edebiyatından daha üstün görmüştür.

Bu düşüncelerle yazmış olduğu *Hulviyyât*'taki şiirlerinde zaman zaman âşıkâne bir üslubu tercih ederken çoğu zaman hikemî bir üslup kullanmıştır. Özellikle eserin "Nevha-i Niyâzmendâne" başlıklı birinci bölümünde tevhid, münâcât, na't gibi dinî türlerde eser verirken "Gazeliyyât" başlıklı ikinci bölümde farklı konularda yazdığı gazellere, tahmislere ve musammatlara yer vermiştir. Eserinin son bölümü ise "Tevârîh" başlığı taşımaktadır ki bu bölümde de farklı vesilelerle düşürmüş olduğu tarih manzumeleri bulunmaktadır.

Klasik manada müretteb bir divan olmayan *Hulviyyât*'ta toplam 285 manzume yer almaktadır. Bunlardan iki yüz dördü gazel, on dokuzu matla', on biri nazm, sekizi kaside, beşi kıt'a, üçü mesnevi, bir, müstezâd, on biri tahmis, dokuzu muhammes, beşi müseddes, dördü murabba', ikisi terkîb-i bend, ikisi şarkı, biri müselles nazım şeklinde kaleme alınmıştır. Şairin gazellerinin iki tanesi Farsçadır. Söz konusu şiirlerde toplam sekiz ayrı bahirden on yedi farklı aruz kalıbı kullanmıştır. Bunlar içerisinde en fazla

kullandığı kalıp, klasik Türk edebiyatı şairlerinin de en çok tercih ettiği Remel bahrinin "fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün" kalıbıdır. Ayrıca şairin şiirlerinin bir kısmında mahlas kullanmadığı dikkat çekmektedir.

Netice olarak Sofuzâde Mehmed Tevfîk Efendi son dönemde yetişmiş önemli bir divan şairidir. Onun bu konudaki marifeti şiirlerinin tamamı yayınlandığında daha iyi anlaşılacaktır. Şiirlerinin tamamından önce neşretmiş olduğu *Hulviyyât* adlı eserinin günümüz alfabesine aktarılarak incelenmesi edebî açıdan önem arz etmektedir. Bu yüzden yapılan bu çalışmayla bir divan niteliğinde olan *Hulviyyât*'ın son dönem klasik Türk edebiyatının eserlerinden biri olarak gün yüzüne çıkarılması ve bu alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Kaynakça

Abdulkadiroğlu, A. (1992). Kemâlî Baba ve Sofuzade'nin Onun Bir Mısra'ını Terbî'i. *Millî Folklor*, *14*, 14-15.

Abdulkadiroğlu, A. (1993). Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen On Beş Koşması. *Türk Kültürü Araştırmaları*, *XXIX*(1-2), 1-13.

Abdulkadiroğlu, A. (1997a). *Kültürümüzden Esintiler*. Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997b). Mensur Şiir ve Sofuzâde'den Bir Örnek. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 106-108). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997c). Milli Konular ve Sofuzâde'nin Bilinmeyen İki Manzumesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 96-105). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997d). Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen On Muhammesi ve Altı Tahmisi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 380-388). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997e). Sofuzade Mehmed Tevfik Efendi ve On Üç Naziresi-Yirmi İki Na'tı. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 354-379). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997f). Sofuzâde Mehmed Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Dokuz Müseddesi ve Bir Tesdîsi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 389-397). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997g). Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Beş Ramazaniyyesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 398-404). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997h). Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Sekiz Şarkısı. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 410-415). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997i). Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Biri Farsça Bilinmeyen On Altı Kıt'ası ve Nazmı. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 405-409). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997j). Sofuzâde'nin Bilinmeyen Sel ve Zelzele Manzumeleri. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 70-78). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997k). Sofuzâde'nin Bilinmeyen Üç Iyd-ı Adhâ Manzumesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 85-95). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997l). Sofuzâde'nin Biri Münâcât Diğeri Medhiye Hz. Ali ve Hz. Hüseyin İçin Yazdığı Bilinmeyen İki Manzumesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 79-84). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997m). Sofuzâde'nin İstanbul İçin Bir Müsebba'ı. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 62-69). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997n). Sofuzâde'nin On İki Manzumesi. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 42-54). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (1997o). Ziya Paşa'nın Külliyâtı'nda Sofuzâde'nin Der-Kenâr Notları. İçinde *Kültürümüzden Esintiler* (s. 336-353). Anıl Matbaa ve Ciltevi.

Abdulkadiroğlu, A. (2004a). Sofuzâde M. Tevfik Efendi'nin Ankara'da Yazdığı Şiirleri ile Bayramîlik'in Kastamonu Uzantısı ve Bilinmeyen Bazı Belgeler. *Cumhuriyetin 80. Yılında Her Yönüyle Ankara Sempozyumu*, 83-106.

Abdulkadiroğlu, A. (2004b). Sofuzade M. Tevfik Efendi'nin Hasbihal Şiirleri. *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*, 81-93.

Abdulkadiroğlu, A. (2005a). *Kastamonu'da Bayramilik ve Şemsizade Ailesi*. Anıl Matbaa ve Cilt Evi.

Abdulkadiroğlu, A. (2005c). Sofuzade Mehmed Tevfik Efendi'nin Bilinmeyen Yaş ve İhtiyarlik Konulu Şiirleri. *Osmanlı Araştırmaları*, *26*(26), 23-37.

Aydın, A. (2014). Klasik Türk Edebiyatında Divana İsim Verme. *EKEV Akademi Dergisi*, *59*, 45-60.

Aydın, A. (2020). *Kastamonulu Divan Şairleri*. Son Çağ Yayınları.

Çağlayan, B. (2006). *Bahar-zâde Feride Hanım Divanı*. Çağhan Ofset.

Demircioğlu, A. (1980). *100 Yıllık Kastamonu Basınında Kim Kimdir? 1872-1972*. Doğrusöz Matbaası.

Demircioğlu, A. (1987). *Kastamonu'da Basılan Eserler (1869 – 1928)*. Doğrusöz Matbaası.

Demircioğlu, M. Z. (1968). *Kastamonu'da Meşrutiyet Nasıl İlan Olundu*. Doğrusöz Matbaası.

Efe, A. (2019). Sebîlürreşâd. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 36, s. 251-253). İstanbul: TDV Yayınları.

Eski, M. (2000). Yakın Tarihte Kastamonu'da Kurulan Şirketler ve Kastamonu Bankası T.A.Ş. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *3*(10), 191--204.

Eski, M. (2012). Kent Kültürünün Oluşmasında Basının Görevi: Kastamonu Örneği. *Dört Öge*, *1*(1), 141-152.

Eski, M. (2016). *İmparatorluktan Cumhuriyete Kastamonu Ekonomisi: 1880 – 1960*. Kastamonu Ticaret ve Sanayi Odası.

Horata, O. (2009). *Has Bahçede Hazan Vakti XVIII. Yüzyıl Son Klasik Dönem Türk Edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

İnal, İ. M. K. (1970). *Son Asır Türk Şairleri.* (C. 4). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kavak, N. (2021). *Beyânü'l-Hak (İnceleme, Tahlili, Fihrist, Seçme Yazılar)*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Kütükoğlu, M. S. (1993). Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 8, s. 507-508). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Özen, T. (2016). El Medâris Dergisinde Edebî Muhteva. *Turkish Studies*, *11*(17), 169-194.

Özgül, M. K. (2022). *Divan Yolu'ndan Pera'ya Selametle Modern Türk Şiirine Doğru*. Ötüken Neşriyat.

Sûfîzâde Mehmed Tevfîk. (1329). *Hulviyyât*. Kastamonu Vilayet Matbaası.

Tan, N. (2016). Kastamonu'da Beylikler ve Osmanlı Dönemlerinde Çok Sayıda Şair Yetişmesinin Ana Sebepleri. *Kastamonu Üniversitesi III. Uluslararası Şeyh Şaban-ı Veli Sempozyumu Bildirileri*, 159-167.

Tanpınar, A. H. (2012). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi* (A. Uçman, Ed.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Tuman, İ. M. N. (2001). *Tuhfe-i Naili: Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri* (C. Kurnaz & M. Tatçı, Ed.; C. 1). İstanbul: Bizim Büro Yayınları.

Uzun, Ş. (2014). Sofuzâde Mehmed Tevfik Efendi'nin Hulviyyat Adlı Eserinde ve Diğer Şiirlerinde Şa'baniyye Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi II. Uluslararası Şeyh Şa'ban-ı Veli Sempozyumu*, 549-555.

Yılmaz, D. (2022a). *Kastamonulu Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Hayatı, Edebî Şahsiyeti ve Dinî Edebiyatla İlgili Şiirleri.* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Yılmaz, D. (2022b). Sofuzâde Mehmet Tevfik Efendi'nin Hulviyyât Adlı Divanının Dîbâcesinde Şiire Dair Görüşleri. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Journal of Düzce University Faculty of Theology*, *6*(2), 227-238.

Yılmaz, M. S. (t.y.). Kastamonu'da Bir Gazete: Zafer (1911-1919). *Kastamonur*. Geliş tarihi 05 Nisan 2023, gönderen https://www.kastamonur.com/kastamonuda-bir-gazete-zafer-1911-1919/ [erişim tarihi 16.08.2023].

Benli, Ş. (2023). Osmanlı Kitap Kültürüne Dair Deneysel Bir Örnek: Kitap İsimleriyle Yazılmış Bir Mektup. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 28-42.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 28-42.
Geliş Tarihi-*Received*: 21.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1347669

Osmanlı Kitap Kültürüne Dair Deneysel Bir Örnek: Kitap İsimleriyle Yazılmış Bir Mektup

A Letter Interlaced with Book Titles: An Example of Ottoman Experimental Literature

Şeyma BENLİ*

Öz

Klasikleşmiş, dolayısıyla belli kurallara, şablonlara sahip olan Osmanlı edebiyatında şair ve münşiler bu sınırlar içinde özgünlüğü yakalama gayretinde olmuşlardır. Zaman zaman dil malzemesini alışılmışın dışında kullanarak yeni içerikler, üsluplar ve teknikler geliştirmişlerdir. Deneysel edebiyat olarak adlandırılabilecek bu girişimler Osmanlı edebiyatına zenginlik ve hareket katan unsurlardandır. Bu makale, şekil olarak klasik döneme has mektup özelliği taşıyan, ancak baştan sona kitap isimleri ve nispeten daha az olmak üzere ilmî terimlerle inşa edilmiş bir mektubu ortaya çıkararak Osmanlı edebiyatının deneysel ürünlerine yeni bir örnek kazandırmayı amaçlamaktadır. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi NEKTY09652 numarada *Münşeat Mecmuası* adıyla kayıtlı nüshada bulunan mektubun yazarı ve muhatabı belli değildir. Fakat zikrettiği eserlerden hareketle en erken 18. yüzyılda yazıldığı anlaşılmaktadır. Bu şekilde kitap isimleri ile yazılmış şiirler veya ilmî terimlerle yazılmış mektup örnekleri bulunmakla birlikte hem kitap isimleri hem de ilmî terimleri barındıran mektup örneğine ilk kez tesadüf edilmiştir. Makalede mektubun çeviriyazımı ve modern Türkçeye çevirisi verilmiş, kitap isimleri ve terimlerin dökümü yapılmış ve yazıldığı dönemin kitap kültürüne dair bu mektubun neler söylediği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı kitap kültürü, Osmanlı edebiyatında deneysel metinler, mektup, inşâ.

Abstract

Despite being constrained by sets of well-defined rules and norms, Ottoman poets and authors would attempt to express a certain originality in their writings. By manipulating language in otherwise peculiar ways, they would occasionally develop new literary content, styles, and techniques. These initiatives, all of which fall under the genre of experimental literature, greatly enriched Ottoman literature. This article analyzes a recently unearthed example of the experimental texts in Ottoman literature – a letter that, albeit having all the formal characteristics of a letter from the classical period, is composed mostly of book titles, a comparatively fewer number of academic terms. The letter, its author and addressee of which is unknown, is part of the larger manuscript *Münşeat Mecmuası* (No. NEKTY09652) housed in Istanbul University Rare Books Library. The works mentioned in the letter, however, allow us to conclude that it was written no earlier than the 18th century. Although we have a few isolated examples of poems written using book titles and letters using academic terms at our

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İstanbul/Türkiye, e-posta: seyma.benli@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9870-5479.

current disposal, this is the first time that we encounter a letter containing both book titles and academic terms. This article includes the transliteration and translation of the letter into modern Turkish, lists the book titles and terms contained therewithin, and discusses what this letter's author had to say about the book culture of the period during which he lived.

Keywords: Ottoman book culture, experimental texts in Ottoman literature, letter, ornamented prose.

Giriş

Hemen her konunun çok çeşitli şekil ve üslupla yazılabildiği bir alan sunan edebiyatta kimi sanatçılar kendilerine bazı sınırlar çizerek işleri daha da zorlaştırmış, adeta hüner sahasında meydan okumuşlardır. Deneysel edebiyat olarak adlandırılan bu girişimin erken modern dönemde adı konulmamış örneklerine rastlanabilmekteyse de bir edebî akım olarak 1960 yılı Fransa'sında ortaya çıktığı bilinmektedir. Dursun Ali Tökel ise *Deneysel Edebiyat Yönüyle Divan Şiiri* adlı kitabında, Batı edebiyatlarındaki örneklerden daha da geriye götürülebilecek örneklere klasik Türk edebiyatında tesadüf edilebileceğini kapsamlı bir şekilde gösterir. Deneysel edebiyatçılar, bir kelimeyi oluşturan harflerin yer değiştirmesiyle yeni kelimeler elde edebilme (anagram), bir metinde bazı harfleri kullanmama (lipogram) gibi teknikler, yenilikler denerler (2010, s. 13-25). [1] Klasik Türk edebiyatında hem buna benzer hem de daha farklı deneysel metinler vardır. Örneğin, bir gazeldeki kelimelerin numaralandırılarak o numaralara göre dizildiğinde farklı bir şiir elde edilen gazel ender gazeller (Koçoğlu, 2016), şiirdeki kelimelerinin ilk harflerinin bir önceki kelimenin son harfinden seçilen müselsel gazeller (Topal, 2017), 98 farklı biçimde okunabilen tek bir beyit (Ciğa, 2000; Egüz, 2001) ya da şiirlerin belli bir şekilde istiflendiği ve bu istifin şiirin anlamı ile irtibatlı olduğu görsel şiir (Şenödeyici, 2012) gibi dikkate değer deneysel metinler mevcuttur. [2] Bu metinler arasında Tökel, belli bir disipline ait terimlerle kurulan şiirleri de alır. Bu bağlamda bölge ve şehir, yemek ve elbise adları; gemicilik, satranç ve musiki terimleri; Kur'an sureleri ve kitap adlarıyla yazılmış şiirlere yer verir. Bu makalenin konusu olan mektuptaki gibi kitap adlarıyla yazılmış şiir örneği şöyle başlar:

"Dilâ nedür sebeb-i men'-i iktisâb-ı kemâl
Binâ-yı ma'siyete tâ-be-key bu **sarf**-ı hayâl
Beyân-ı **muhtasar** ile bana nedür **maksûd**
Dem-â-dem eylemeden nef'i zara istibdâl" (Tökel, 2010, s. 237)

Tökel'in 18. yüzyıl şairi Yüsrî'den alıntıladığı bu şiir aslında bir naattır. Ancak şair kendisine bir sınır çizerek naatını kitap isimleriyle oluşturmuştur. Elbette ilgili kelimeler tevriyeli olarak kullanılmış, seçilen kelimeler ilgili kitapları çağrıştıracak şekilde lugat anlamlarıyla kullanılmıştır.

Bu tür deneysel çalışmalara mektup geleneğinde de rastlamak mümkündür. Örneğin, Süleyman Nahîfî'nin (ö. 1151/1738) Arapça sarf ve nahiv terimleriyle yazdığı şu mektuba dikkatimizi verebiliriz:

"…'illet-i gurbet derûnumda iken nihâyetinde **'illet**-i süknâ ile **sîga**-i vücûdum **lefîf-i makrûn**a müşâhebetle **emsile**-i 'unsurum **'ilel** [ü] emrâzdan **sahîh** ü **sâlim**

[1] Levent Şentürk, bazı deneysel edebiyat tekniklerini örnekleriyle madde madde açıklamıştır. Detaylı bilgi için bkz. 2003, s. 58-67.

[2] Bu örnekleri çoğaltmak mümkün, fakat bütün örnekleri ve çalışmaları burada zikretmek mümkün değildir. Daha fazla bilgi için atıfta bulunan yayınlara ve onların kaynaklarına müracaat edilebilir. Ayrıca klasik dönemde farklı deneysel ürünlerin bir araya toplandığı mecmualar da bulunmaktadır (bkz. Köksal, 2019). Bu durum, o dönemde deneysel metinlere özel ilgi duyan kimselerin varlığını göstermektedir.

olmayup te'âkub-ı kazâ-yı âsümânî ile âlâm u ekdârım **muzâ'af** olmağla…" (Ekinci, 2015, s. 283).

Bu makalenin konusu olan mektup ise Yüsrî ile Nahîfî örneklerinin kesişim noktasında gibidir. Kitap isimleriyle yazılmış olması yönüyle Yüsrî ile, mektup şeklinde yazılmış olması yönüyle de Nahîfî ile muvafıktır. Mecmualar tarandıkça benzerleri çıkması muhtemel olmakla birlikte mevcut bilgilere göre tek olan bu örnek, mektup geleneği içindeki deneysel ürünlerin ortaya çıkarılmasına vesile olması amacıyla bu makalede incelenecek ve neşredilecektir.

Mektubun Genel Hususiyetleri

Mektup, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi NEKTY09652 numarada *Münşeat Mecmuası* adıyla kayıtlı 22 varaklık bir nüshanın 15a varağında bulunmaktadır. [3] Yazı stilleri ve satır sayıları değişkenlik gösteren nüsha, farklı konumlardaki kişilere nasıl mektup yazılacağını gösteren örneklerle doludur. Burada ele aldığımız mektup örneği ise diğerlerinden farklı, klişe olmayan bir örnektir. Mecmuanın müellifi veya derleyeni muhtemelen bu tarz deneysel mektupların da yazılabileceğini göstermek amacıyla mektuba yer vermiştir. Mektup yazarına dair ise bir işaret bulunmamaktadır.

Yaklaşık bir sayfa hacminde mensur bir mektup şeklinde kurgulanmış olan metin İslam ilim ve kültürüne dair kaynak niteliğinde olan, Osmanlı ilim çevrelerince de okunan eserlerin isimleriyle yazılmakla birlikte kelime anlamlarıyla da anlamlı bir bütün oluşturabilecek niteliktedir. Klasik dönemde yazılan eserlerin ismi genellikle uzun olduğu için mektupta çoğunlukla ilgili kitabı hatırlatan, kitap isminden seçilmiş bir kelimeye yer verilmiştir. Kısa isimli olanlardan bazıları ise tam olarak zikredilmiştir. Mektupta ana vurgu kitap isimleri üzerinde olmakla birlikte bazı ilmî terimler de bulunmakta ve aynı şekilde tevriyeli kullanılmaktadır.

Mektubun İçeriği

Mektup yazarı, kardeşi veya kardeşi gibi gördüğü birisinin erdemli, bilgili, hünerli ve hayır sahibi biri olduğundan sitayişle bahsederek mektubunu başlar ve onun halinden sual eder. Sonra da kendi ahvalinden haber vermeye başlar. Hayatın "gül bahçesinde"[4] iyi olduğunu, talebelere dinî dersler vererek İslam'a hizmet etmekle meşgul olduğunu bildirir. Bu da mektup yazarının bir müderris olabileceğini düşündürür. Anlaşıldığı kadarıyla mektup gönderilen, mektup gönderene düzenli olarak kitap temin etmektedir. Hatta mektupta ismi zikredilen eserlerin, müderrisin veya medresenin kütüphanesinde bulunan kitapların ismi olması ihtimal dahilindedir. Bu düzenli ya da düzensiz ama birden fazla gerçekleştiği anlaşılan kitap gönderiminde bu sefer gönderilen *Tezkiretü'ş-şu'arâ* ya da *Kenzü'l-hakâyık ve Keşfü'd-dekâyık* adlı eserler veya ikisi birdendir.

Mektupta bir önceki sefer gönderilen Mir Hüseyin'in -ki burada kastedilen Nişaburlu Mir Hüseyin'in meşhur muamma risalesi olmalıdır- bahçeye, yani kütüphaneye ulaşıp ulaşmadığı sorusuna da cevap verilir. Mektup yazarı, söz konusu eserin gündüz gidip gelip akşam olunca bahçede karar kıldığını söyler. Burada yazarın, kitabın farklı kişilerce kullanılıp veya ödünç alınıp gece olunca yine kütüphanedeki yerini aldığını anlatmaya çalıştığını söyleyebiliriz. Bu sırada kütüphanenin anahtarının Hâcib-zâde'de olduğunu, fakat "rûz-ı Hızr" (Hıdrellez) gelince bahçenin usturasız tıraş edilmişe

[3] Nüshaya şu adresten erişilebilir: http://nek. istanbul. edu. tr:4444/ekos/TY/nekty09562. pdf

[4] Bu noktadan itibaren bahçe metaforu sıklıkla kullanılır ve mektup boyunca bahçe, kütüphaneyi imler. Bahçe, Atillâ Şentürk'e göre, Osmanlı şiirini besleyen temel unsurlardan biridir. Bahçe ve unsurları etrafında geliştirilen fikir ve hayallere hemen her eserde rastlamak mümkündür (2017, s. 41). Bu mektup da bahçe metaforuna dayanılarak kurgulanmıştır.

dönüp her tarafı ot bastığını belirtir. Öncelikle Hâcib-zâde'nin kurgusal bir karakter mi, yoksa gerçek bir kişi mi olduğu belirsizdir. [5] Kelime anlamıyla alacak olursak Hâcib-zâde, kapıcının oğlu anlamına gelir. Cümlenin bu iki kanadı birlikte düşünüldüğünde, söz konusu dönemin bolluk getirdiği, bağlam hesaba katıldığında kütüphaneye çok kitap geldiği, ancak -Hâcib-zâde'nin idaresi altında olmasına rağmen- dağınık ve düzensiz bir görüntü sergilediği şeklinde anlaşılabilir. Devamında ise Hıdrellez'den bir gün önce 40 çeşit otun toplanması (Artun, 2007, s. 4) veya bazı dileklerin kâğıtlara yazılıp gül fidanlarının altına gömülmesi (Turan, 2008, s. 96) ritüellerine telmihte bulunuluyor olabilir. Yerdeki otlar sökülerek insanlar dilek kâğıtlarını toprağa gömmüş ve bu işlem o kadar çok yapılmıştır ki otlar her yanda dağınık ve biçimsiz şekilde durmaktadır. Ancak bu her tarafa saçılmış otları veya dilek yazılı kâğıtları bağlamdan hareketle birer kitap olarak düşünürsek Hâcib-zâde gibi birisinin idaresi altında olmasına rağmen bu dönemde kitaplarla ilgili bir karışıklığın zuhur etmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Neyse ki hediye gelen kitap, gönderici tarafından belli kurallara göre ne eksik ne fazla, kâfi derecede açıklanmış -dolayısıyla bir karışıklığa mahal verilmemiş- ve yazar da açıklamalara ayrıntılarıyla vakıf olmuştur. Burada muhtemelen kitabı ve nüshayı tanıtıcı ve bazı yönlendirmeleri havi bir bilgi notundan bahsedilmektedir. Yazar bu bilgi notunun kendisi için yararlı olduğunu ve hizb-i azam gibi sarığının köşesine yerleştirdiğini belirtir.[6] Bilgi notunun içeriğini biraz daha açıklar ve nottaki açıklamaların görünen durumun yazıya dökülmüş versiyonu olduğunu, kitabın ciltlerinin düzeni ve ödünç alımıyla ilgili bilgiler içerdiğini, çoğaltılması yönünde telkinde bulunulduğunu ve belki bazı maddi kusurlarının var olduğunu anlatır. Ancak gönderilen kitap o kadar değerlidir ki teşrifleriyle yeni geldiği yeri vezirlerin kütüphanesi gibi kıymetli bir hale getirmiştir. Okunmakta olan kitaplar ve içinde anlatılanlar ile kütüphane harika bir yere dönüşmüştür.

Yazar, muhatabına eğer gönderilen kitapta anlatılan gönle dokunan hikayeleri akıl yürüterek ve şairlerin ölçüsü aruzu kullanarak o kitabın bir mucize gibi olduğunu ve akıllı kimseleri bilgiye doyurduğunu Allah'ın yardımıyla keşfetme gayretinde olursa, kadıların yardımcısı ve tarikat pirinin vasiyetlerinin yazıcısı olacağını söyler. Burada kitabı özümseyerek okumasını ve hatta nazma çekmesini tavsiye ettiği anlaşılmaktadır, böylece içerik bakımından zahir, manzum olmasıyla da batın ehline hitap edecek bir kitap vücuda getirmesini beklemektedir. Son olarak usturanın (belki ustura gibi keskin kitabın) kıymetlisi çok pahalı olduğu için hem de duruma ve zamana uygun bir hediye olsun diye gönderiminin geciktirilmiş olabileceğini belirtir.

[5] Mektupta bahsi geçen Arap diline dair eserlerden *Kâfiye* ve *Şâfiye* adlı eserlerin müellifi İbnü'l-Hâcib'i de Hâcib-zâde olarak düşünmek mümkündür. Bu durumda bahçenin/kütüphanenin, yani ilmin anahtarının onda olduğunun söylenmesi ile Arapçanın 'âlî ilimlere ulaşmak için öğrenilen âlî ilim olarak kabulü, bir başka deyişle gerçek ilimlerin anahtarı olarak görülmesi arasında bir bağıntı kurulabilir. Gerçek hayattan biri olduğu ihtimalinden hareket edersek bu kişinin Hâcib-zâde Mehmed Rev'î Efendi (ö. Cemâziyelâhir 1100/Mart-Nisan 1689) olabileceğini söylemek mümkündür. Saray hacibi bir babanın oğlu olduğu için Hâcib-zâde olarak anılan Mehmed Rev'î Efendi çeşitli medreselerde müderrislik yapmış, en sonunda kadılığa geçerek bu görevde iken vefat etmiştir. Münşeatı ve fıkha dair eserleri vardır (Kesik, 2020). Dolayısıyla hem tarih bakımından hem de konum bakımından mektupta çizilen profile uygun bir görünüm sergiler. Hıdrelleze yakın bir zamanda vefat etmesi nedeniyle, Hıdrellez'den sonra bahçenin/kütüphanenin karmaşık ve düzensiz görünümünün belki de onun ölümünden kaynaklandığını, dolayısıyla Mehmed Rev'î'nin ilgilendiği bir kütüphaneden bahsedildiğini düşünebiliriz. Ya da rûz-ı Hızr'ı Hızır'ın günü/devri şeklinde yorumlayabiliriz. Böyle olunca da kütüphane sorumluluğunun Hâcib-zâde'den Hızır isimli birine geçtiğini ve onun idaresinden de hoşnut kalınmadığını anlayabiliriz. Aslında bu ihtimalleri çoğaltmak mümkündür. Fakat daha güçlü bir karinenin yoksunluğu bizi kuvvetli bir yargıya ulaşmaktan alıkoymaktadır.

[6] Bu ayrıntı hizb-i azam duasının muska gibi üstte taşındığına dair bir bilgi verir.

Mektubun sonuç kısmında yazar, muhatabının daima mutlu ve sağlıklı olmasını niyaz eder. Ardından o ortaya çıktığından beri ortalıkta dedikodunun eksik olmadığını söyler. Tali meseleleri de cevaplayan bir mektupla beraber gönül kütüphanesinden doğru kitapları seçip göndermesini ister. Gelince onlara da gözü gibi bakacağının altını çizer. Dua temennisiyle mektubu sonlandırır.

Mektupta Zikredilen Eserler ya da Eğitimli Osmanlıların Okuduğu Kitaplar[7]

Mektup, böylesine bir kurguyu ya da gerçeği ifade ederken, kullandığı kelimeler aynı zamanda eğitimli Osmanlılara bazı eserleri çağrıştırmaktadır, medrese eğitimi sırasında ders kitabı olarak ya da ders dışında bilgi ve görgülerini arttırmak amacıyla okudukları eserleri. Böylelikle mektup, okuyan için hem estetik zevk alacağı hem eğleneceği hem de baştan sona tevriye örnekleriyle dolu bu mektubun yazarının sanat kudretine hayranlık duyacağı bir metne dönüşüverir. Zira 100'e yakın kitap ismini bir sayfalık bir mektupta iki anlama da gelecek şekilde kullanmak ve bir araya getirmek belli bir hüner gerektirir.

Tespit edebildiğimiz kadarıyla, mektupta farklı ilim dallarından 96 eser zikredilmektedir. Bu eserlerin bir dökümünü yaptıktan sonra değerlendirmesine geçebiliriz.

İlim Dalı	Eser	Müellif
Tefsir	*[el-]Keşşâf*	Zemahşerî (ö. 538/1144)
Hadis	*1. Mesâbîh[u's-Sünne]* ***2. [el-]Fâ'ik [fî Garîbi'l-Hadîs]*** *3. Meşârik[u'l-Envâri'n-Nebeviyye]* *4. Nuhbe[tü'l-Fiker]* *5. Enmûzecü'l-Lebîb*	1. Ferrâ el-Begavî (ö. 516/1122) **2. Zemahşerî** 3. Radıyyüddin es-Sâgānî (ö. 650/1252) 4. İbn Hacer el-Askalânî (ö. 852/1449) 5. Celalüddin Süyûtî (ö. 911/1505)
Fıkıh	***1. [el-]Mebsût*** *2. Şir'a-i [tü'l-]İslâm* ***3. Bedâi'[u's-Sanâi']*** *4. Hidâye* *5. Muhtasaru'l-Müntehâ* *6. Tuhfetü'l-Mülûk* *7. [el-]Minhâc*[8] ***8. Tahsîl*** *9. Mecma'u'l-Bahreyn* *10. Vikâye* *11. Münye* *12. Şerhu'l-Hidâye*[9] *13. [en-]Nihâye* *14. Tenkîh* *15. Tavzîh* *16. Muhtasar-ı Vikâye/Nikâye*[10] *17. Gâyetü'l-beyân* *18. Telvîh*	**1. Serahsî (ö. 483/1090)** 2. İmâmzâde (ö. 573/1177) **3. Kâsânî (ö. 587/1191)** 4. Burhâneddîn el-Merginânî (ö. 593/1197) 5. İbnü'l-Hâcib (ö. 646/1249) 6. Zeynüddin er-Râzî (ö. 666/1268'den sonra) 7. Nevevî (ö. 676/1277) **8. Sirâcüddîn el-Urmevî (ö. 682/1283)** 9. İbnü's-Sââtî (ö. 694/1295) 10. Burhânüşşerîa (ö. 8/14. yy) 11. Sedîdüddîn el-Kaşgârî (ö. 705/1305) 12. Tâcüşşerîa (ö. 709/1309) 13. Hüsâmeddîn es-Sıgnâkî (ö. 714/1314) 14. Sadrüşşerîa (ö. 747/1346) 15. Sadrüşşerîa

[7] Bu bölümde farkına varamadığım bazı eserlere dikkat çeken Doç. Dr. Ali Benli'ye çok teşekkür ederim.

[8] Nevevî'nin *Minhâc* adını taşıyan hadis ilmine dair bir eseri daha vardır, fakat medreselerde okunduğu tespit edilen *Minhâc*'ı fıkha dair olduğu için bu kısma alındı.

[9] Bu eser, mektupta müellifinin ismiyle geçmektedir. Kimi zaman müellif ismi söylenilerek aslında onun meşhur olmuş eseri kastedildiği gerçeğinden hareketle bu müellifin Osmanlı medreselerinde okutulduğu bilinen bu eserine atıf yapıldığına kanaat getirilmiştir.

[10] Üstteki dipnotta belirtilen husus burada da geçerlidir. Nitekim bu eser terekelerde yazarının adıyla, *Sadrüşşerîa* şeklinde kaydedilmiştir (Aydın ve Erünsal, 2019, s. 189).

	19. İnâye *20. Ekmel* *21. Mecma'[Câmi]u'l-Fusûleyn* ***22. Mu'înü'l-kudât*** *23. Gurer* *24. Dürer* *25. Mirkât[ü'l-Vusûl]* ***26. Bahr-i Râ'ik*** *27. [el-]Eşbâh [ve'n-]Nezâir*[11] ***28. İmâd[ü'l-İslâm]*** *29. Mülteka'l-Ebhur* *30. Tenvîrü'l-Ebsâr* *31. Dav'ü'n-Nehâr*	16. Sadrüşşerîa 17. Kıvâmüddîn el-İtkânî (ö. 758/1357) 18. Sadeddîn et-Teftâzânî (ö. 792/1390) 19. Ekmeleddin Bâbertî (ö. 786/1383) 20. Bâbertî 21. Bedreddîn Simâvî (ö. 823/1420) **22. Şemsüddîn el-Minhâcî (ö. 889/1484/ten sonra)** 23. Molla Hüsrev (ö. 970/1563) 24. Molla Hüsrev 25. Molla Hüsrev **26. İbn Nüceym (ö. 970/1563)** 27. İbn Nüceym **28. Abdurrahman Aksarayî (ö. 950/1543'ten sonra)** 29. İbrahim el-Halebî (ö. 956/1549) 30. Şemseddîn et-Timurtâşî (ö. 1004/1595) 31. Celâl el-Yemenî (ö. 1079/1668)
Kelam, Mantık ve Felsefe	*1. [es-]Sevâd[ü'l-A'zam]* *2. [el-]İşârât [ve't-Tenbîhât]* ***3. Tabsıra[tü'l-Edille]*** *4. Tavâli'[u'l-Envâr]* *5. Mevâkıf* *6. Şerh-i [u'l-]Makâsıd* *7. Tehzîb[ü'l-Mantık ve'l-kelâm]* *8. Hayâlî*	1. Hakîm es-Semerkandî (ö. 342/953) 2. İbn Sînâ (ö. 428/1037) **3. Ebu'l-Muîn en-Nesefî (ö. 508/1115)** 4. Kadı Beyzâvî (ö. 685/1286) 5. Adûdüddîn el-Îcî (ö. 756/1355) 6. Teftâzânî 7. Teftâzânî 8. Molla Hayâlî
Tasavvuf	***1. İhyâ['u Ulûmi'd-dîn]*** *2. Fusûs* *3. [el-]Fütûhât[ü'l-Mekkiyye]* ***4. Kenzü'l-hakâyık ve Keşfü'd-dekâyık*** ***5. Tecelliyât[ü Arâisi'n-Nusûs]***	**1. Gazzâlî (ö. 505/1111)** 2. İbnü'l-Arabî (ö. 638/1240) 3. İbnü'l-Arabî **4. Üsküdarlı Aşkî (ö. 984/1576)** **5. Abdullah Bosnevî (ö. 1054/1644)**
Arap Dili ve Belâgatı	*1. Emsile* *2. Binâ* *3. Maksûd* *4. Avâmil* *5. [el-]Misbâh [fi'n-Nahv]* *6. Miftâh[u'l-Ulûm]* *7. [el-]Mutavvel* *8. [el-]Muhtasar[ü'l-Meânî]*[12] *9. Kâfiye* *10. Şâfiye* *11. Merâh[u'l-Ervâh]* *12. Muğni'l-Lebîb* *13. Kavâ'idü'l-İ'râb*	1. Anonim 2. Anonim 3. Anonim 4. Birgivî (ö. 981/1573) 5. Mutarrizî (ö. 610/1213) 6. Sekkâkî (ö. 626/1229) 7. Teftâzânî 8. Teftâzânî 9. İbnü'l-Hâcib (ö. 646/1249) 10. İbnü'l-Hâcib 11. Ahmed b. Ali b. Mes'ûd (ö. 8/14. yy başları) 12. İbn Hişâm en-Nahvî (ö. 761/1360) 13. İbn Hişâm en-Nahvî
Edebiyat	***1. Şehnâme*** ***2. Makâmât-ı Harîrî*** *3. Gülistân*	**1. Firdevsî (ö. 411/1020?)** **2. el-Harîrî (ö. 516/1122)** 3. Sa'dî-i Şirâzî (ö. 691/1292)

[11] *Eşbah ve nezair*, birbirine benzeyen meseleler hakkında barındırdığı incelikler nedeniyle sadece fakihlerin anlayabileceği ve bu nedenle farklı hüküm verebildikleri konular anlamına gelen fıkhî bir terimdir (Erdoğan, 2013, s. 127). Bu terimin kitap başlığı altında zikredilmesinin nedeni bu konuda İbn Nüceym'in eserinin Osmanlı medreselerinde ders kitap olarak okunduğu bilindiğinden kastın da bu eser olduğu düşünülmüştür.

[12] Bu adı taşıyan pek çok eser bulunmakla birlikte metinde *Mutavvel* ile yan yana kullanıldığından Arap diliyle ilgili olan *Muhtasar*'ın kastedildiğini söyleyebiliriz.

	4. Risâle-i Muammâ[13] ***5. Envâr-ı Süheylî*** ***6. Tezkiretü'ş-Şu'arâ*** *7. Hilye-i Hâkânî* *8. Dîvân*[14] *9. Hayriyye*	4. Mîr Hüseyn Nişâbûrî (ö. 904/1498-9) **5. Hüseyin Vâiz-i Kâşifî (ö. 910/1504-5)** **6. Latîfî** 7. Hâkânî Mehmed Bey (ö. 1015/1606) 8. Sâib-i Tebrîzî (ö. 1087/1676?) 9. Nâbî (ö. 1124/1712)
Lugat	*1. Tâcü'l-lüga*[15] *2. [el-]Kâmûs[u'l-muhît]* *3. [Tuhfe-i] Şâhidî* ***4. Lehçe[tü'l-lugât]***	1. Cevherî (ö. 400/1009'dan önce) 2. Fîrûzâbâdî (ö. 817/1415) 3. Şahidî İbrahim Dede (ö. 957/1550) **4. Şeyhülislam Esad Efendi (ö. 1166/1753)**
Tabakât	***1. Nefehât[ü'l-Üns]*** ***2. [eş-]Şakâyık[u'n-nu'mâniyye]*** ***3. Hadîkatü'l-vüzerâ***	**1. Abdurrahman-ı Câmî (898/1492)** **2. Taşköprizâde Ahmed Efendi (ö. 968/1561)** **3. Osmanzâde Ahmed Tâib (ö. 1136/1724)**
Tıp	*1. [el-]Kânûn [fi't-tıb]* *2. Takvîmü'l-ebdân*	1. İbn Sînâ (ö. 428/1037) 2. İbn Cezle (ö. 493/1100)
Astronomi	*[Risâle-i] Mukantarât*	Mustafa b. Ali el-Muvakkıt (ö. 979/1571)
İlm-i Hisâb ve Hendese	*1. Hulâsa[tu'l-Hisâb]* *2. Tahrîr[u Usûli'l-Hendese]*	1. Bahâeddîn el-Âmilî (ö. 1031/1622) 2. Nasîreddîn et-Tûsî (ö. 672/1274)
Tarih ve Coğrafya	***1. Tuhfetü'l-kibâr*** ***2. Cihân-nümâ*** ***3. Şifâ'u'l-kulûb [fî menâkıbı Benî Eyyûb]*** ***4. Me'âsir[-i Selîm Hânî]***	**1. Kâtip Çelebi (ö. 1067/1657)** **2. Kâtip Çelebi** **3. İzzedin el-Askalânî (ö. 876/1471)** **4. Nişancı Celâlzâde Mustafa (ö. 975/1567)**
Eğitim ve Ahlâk	***1. Hedâyâ*** *2. Ta'lîm-i[ü'l-]Müte'allim* ***3. Behçe[tü'l-Hadâ'ik]***[16]	**1. İbn Ebü'd-Dünyâ (ö. 281/894)** 2. Burhâneddin ez-Zernûcî'nin (ö. 6/12. yy sonu) **3. Anonim**
Popüler Dinî Eserler	*1. [et-]Tarîkat-ı[ü'l-] Muhammediyye* ***2. [el-]Hizb-i[ü'l-] A'zam*** *3. [el-]Hısn-ı[ü'l-] Hasîn* ***4. Delâilü'l-hayrât***	1. Birgivî Mehmed Efendi'nin (ö. 981/1573) **2. Ali el-Kârî (ö. 1014/1605)** 3. İbnü'l-Cezerî (ö. 833/1429) **4. Şeyh Cezûlî (ö. 870/1465)**
Batınî İlimler	***Şemsü'l-me'ârif***	**Ahmed b. Ali el-Bûnî (ö. 622/1225)**

Osmanlı medrese müfredatı ile ilgili veya medrese talebelerinin tereke kayıtlarından hareketle Osmanlı'da kitap kültürüne dair yapılmış çok sayıda çalışma vardır ve bu çalışmalarda zikredilen eserlerle mektuptaki eserler büyük ölçüde örtüşmektedir. Bir diğer ifadeyle, mektupta işaret edilen eserlerin önemli kısmı medreselerde okutulan ders kitaplarından müteşekkildir. Bununla birlikte listede koyu yazılmış olan eserler söz konusu çalışmalarda ders kitapları arasında zikredilmemektedir.[17] Bu noktada Osmanlı medreselerinde asırlar boyu değişmeden kalmış belli bir müfredat

[13] Mir Hüseyin denildiğinde de muamma söylemede zirve olmuş bu şairin muamma risalesi akla gelmektedir.
[14] Bir önceki dipnottaki husus bu eserde de geçerlidir.
[15] Mektupta bu isimle geçmemekle birlikte cevherî-i kelimât (kelimelerin cevherîsi) tamlamasından Cevherî'nin nihayetinde kelimelerle ilgili olan bu eserine gönderme yapıldığı anlaşılmaktadır.
[16] Behçe kelimesi ile başlayan çok sayıda eser bulunmakla birlikte metinde bahçenin behçeliğinden bahsedildiği için mana bakımından uyumlu olan *Behçetü'l-Hadâ'ik*'in kastedildiğini düşünebiliriz.
[17] Karşılaştırdığımız kaynaklar için bkz. Ergün, 1996; İzgi, 1997; Fazlıoğlu, 2003a; Fazlıoğlu, 2003b; Ahmed and Filipovic, 2004; Fazlıoğlu, 2005; Hızlı, 2008; Muhacir, 2013; Öktem, 2017; Şeşen, 2018; Tak ve Aydın, 2019; Aydın ve Erünsal, 2019.

programının söz konusu olmadığını hatırlamakta yarar vardır. Zaman zaman genel bir çerçeve sunulmakla beraber okutulacak kitapların seçiminde dersin hocası muhayyerdi. Dolayısıyla müfredat, hocaların bilgi birikimine ve ilgi alanlarına göre değişiklik gösterebilirdi (Fazlıoğlu, 2013b, s. 213). Dahası, bu mektup, her ne kadar büyük çoğunluğu medreselerde ders kitabı olarak kullanılan eser isimleriyle yazılmış olsa da tamamının böyle oluşturulduğuna dair bir iddia veya emare de bulunmamaktadır. Bahsi geçen eserler o ilim ve kültür ortamında herkesin bilebileceği, tanıdığı eserlerdendir ya da müfredat dışında genel kültür için okunacak türdendir. Dolayısıyla mektuptaki eserleri, sadece ders kitaplarını değil Osmanlı ilmî/edebî kültürünü gösteren birer referans olarak kabul etmek daha isabetli olacaktır.

Kitap isimleriyle örülü başka edebî formlarla yazılmış parçalar da vardır. Örneğin Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın (ö. 1194/1780) tertib-i ulum manzumesinde âlim olabilmek için okunması/özümsenmesi gerektiğini düşündüğü eserleri sıralamıştır:

"İlm-i hikemden bil mantık akdem
Îsâgocî bul hıfz it mukaddem
Andan **Hüsâm Kâtî** görürsin
Anunla **Muhyiddîn**'de yörürsin
Oku **Fenârî**, **Kul Ahmed** işit
Bil **Velediyye** âdâb ile git
Şemsiyye oku hem **Kutb-i mantık**
Dâvûd u **Seyyid** bil ol müdekkik" (Fazlıoğlu, 2005, s. 126-127)

Müderris Nebî Efendi-zâde (ö. 1200/1786), *Kasîde fi'l-kütübi'l-meşhûre fi'l-ulûm*'unda ilimleri belli bir sıra gözeterek başlıklandırmış, her bir ilim başlığı altında o ilimde okunması gereken kitapları zikretmiştir:

"İlm-i fıkh
Hem dahı 'ilm-i fıkıhdan **Mültekâ** ile **Dürer**
Var 'amel eyle ikisiyle sana gayri yeter

…

'İlm-i tefsîr
Kâzî Beyzâvî ile **Keşşâf**'a olgıl mu'tebir
Bunları anlar isen gayrı tefâsir elde bir" (Fazlıoğlu, 2003b, s. 196)

Anonim *Manzûme fi tertîbi'l-kütüb fi'l-'ulûm*, Osmanlı medreselerinde okutulan kitap isimleriyle yazılmıştır:

"Emsile ezber idüp süregör
Maksûd ile maksûduna iregör
İzzî okuyup kâideye giregör
Merâh'ı bir hoşça bilsen olmaz mı" (Fazlıoğlu, 2003a, s. 99)

Tüm bu örneklerle girişte bahsi geçen Yüsrî'nin naatı veya bu makalede incelenen mektup arasında önemli bir fark vardır: naat ve mektuptaki kitap isimleri tevriyeli olarak kullanılırken, ilim çevrelerinde okunulanları ortaya döken bu şiirlerde doğrudan ve yalnızca o kitaplar kastedilmektedir. Dolayısıyla bu iki türü birbirinden ayırmak daha doğru olur. Çünkü kitap isimleriyle yazılmış olsalar da tevriyeli metinlerin yazımı daha zorlayıcı olduğundan ayrı bir hüner/teknik gerektirmektedir.

Mektupta Zikredilen İlmî Terimler

Mektupta, medrese eğitiminden geçmiş Osmanlıların bildiği, farklı disiplinlere ait bazı ilmî terimler de kullanılmıştır. Ancak bunların da tıpkı kitap isimlerinde olduğu gibi terim anlamlarıyla değil, lugat anlamlarıyla kullanıldığı hatırda tutulmalıdır. Kelimelerin lugat anlamında nasıl kullanıldığı EK-2'de, terim anlamları ise takip kolaylığı olması açısından EK-1'de dipnotlarda verilecektir. Ancak burada da zikredilen terimleri kuş bakışı görmek yararlı olacaktır.

İlim	**Terim**
Arap Dili, Belâgatı ve Edebiyatı	Sarf, nahiv, sahih, salim, vaz', terşîh, aruz, muhtârât
Mantık	Tasavvurât, tasdîkât
Fıkıh	Usûl, furû', ferâiz, teâruz, tercîh, tahiyyât
Hadis	Ahz, istihrâc
Tasavvuf	Himmet, pîr-i tarîkat, ru'yet
Dinler Tarihi	Yed-i beyzâ
Kitap Kültürü	Kitap, mushaf, hat, derkenar, kıl kalem, kalem işi, Yûsuf u Züleyhâ

Sonuç

Deneysel metinler, edebiyatta sınırların nasıl zorlandığını ve kendini sınırlayan şair veya yazarın edebî daire içinde kalarak bu sınırların zorluğunun üstesinden nasıl geldiğini gözler önüne seren dikkate değer metinlerdir. Bu makale de Osmanlı edebiyatındaki çok sayıda deneysel metinin yeni bulunmuş bir örneğini ortaya çıkarmıştır. Daha ziyade kitap isimleri ve kısmen ilmî terimlerle yazılmış bu mektup, hem bu unsurları çağrıştıracak hem de lugat manaları düşünülerek okunduğunda anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kurgulanmıştır. Kitap isimlerinin zikredildiği başka şiirler bulunmakla birlikte bu mektuptaki gibi bir tevriyeli olarak kullanılmadıklarından mektubu ve söz konusu şiirleri edebî açıdan aynı kategoride değerlendirmemek gerekir.

Mektupta zikredilen 100'e yakın kitap isminin önemli bir kısmının Osmanlı medreselerinde okutulduğu bilinen kitapları işaret ettiği tespit edilmiş ve bir listesi çıkarılmıştır. Bununla birlikte medrese müfredatını inceleyen çalışmalarda rastlanmayan eserler de tespit edilmiştir. Tarih, coğrafya, tabakat, edebiyat alanında yoğunluk kazandığı gözlemlenen bu eserlerin aslında medrese müfredatında olması beklenmeyen, fakat genel kültür açısından besleyici, bilgi ve görgü arttırıcı ve en azından 18. yüzyıl ilim ve kültür çevrelerinde okunan eserler sınıfına girdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mektuptaki eserleri salt medrese müfredatına indirgemek yerine, onu da içine alan, dönemin kitap kültüre dair kapsamlı bir vesika olarak kabul etmek daha isabetli olacaktır.

Kaynakça

Ahmed, S. ve Filipovic, N. (2004). The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Imperial Ottoman Medreses Prescribed in a Ferman of Qanuni I Süleyman, Dated 973 (1565). *Studia Islamica*, 98(99), 183-218.

Anonim (?). *Mektup*. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi. NEKTY09562. http://nek. istanbul. edu. tr:4444/ekos/TY/nekty09562. pdf [Erişim Tarihi: 19. 08. 2023].

Artun, E. (2007). Türk Halk Kültüründe Hıdrellez. https://turkoloji. cu. edu. tr/HALKBILIM/erman_artun_turk_halk_kulturunde_hidrellez. pdf [Erişim Tarihi: 21. 08. 2023].

Aydın, B. ve Erünsal, İ. (2019). Tereke Kayıtlarına Göre Osmanlı Medrese Talebelerinin Okuduğu Kitaplar (XVII-XX. Yüzyıllar) (s. 174-203). *Osmanlı Kültür Tarihinin Bilinmeyenleri: Şahıslardan Eserlere, Kurumlardan Kimliklere* (haz. İsmail E. Erünsal). 2. bs. İstanbul: Timaş.

Ceyhan, S. (2010). Taç. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 39, s. 363-365). İstanbul: TDV Yayınları.

Ciğa, Ö. (2020). Deneysel Edebiyat Yönüyle Müstakil Bir Şiir Risâlesi: Cemâlî'nin (Bâyezîd) er-Risâletü'l-Acîbe fi's-Sanâyi' ve'l-Bedâyi' Adlı Eseri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 431-480.

Çetin, N. M. (1991), Aruz. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 3, s. 424-437). İstanbul: TDV Yayınları.

Çörtü, M. M. (2006). *Sarf-Nahiv-Edatlar*. 6. bs. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.

Egüz, E. (2021). Cemâlî'nin Yedi Vezinle 98 Şekilde Okunan Bir Beyti. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-34.

Ekinci, R. (2015). Sevgiliye ve Dost(lar)a Mektuplar: Münşeât-ı Nahîfî. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 54, 239-287.

Emiroğlu, İ. (2004). *Klasik Mantığa Giriş*. Ankara: Elis.

Ergün, M. (1996). Ders Programları ve Ders Kitapları Tarihi-I: Medreselerde Okutulan Dersler ve Ders Kitapları. *A. K. Ü. Andolu Dil-Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1, 7-37.

Erdoğan, M. (2013). *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*. 4. bs. İstanbul: Ensar.

Fazlıoğlu, Ş. (2003a). Manzume fî Tertîb el-Kutub fî el-Ulûm ve Osmanlı Medreselerindeki Ders Kitapları. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1(1), 97-110.

Fazlıoğlu, Ş. (2003b). Nebî Efendi-zâde'nin Kasîde fî el-kutub el-meşhûre fî el-ulûm'una Göre Bir Medrese Talebesinin Ders ve Kitap Haritası. *Kutadgu Bilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 191-221.

Fazlıoğlu, Ş. (2005). Ta'lîm ile İrşâd Arasında: Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Medrese Ders Müfredatı. *Dîvân İlmî Araştırmalar*, 18(1), 115-173.

Harman, Ö. F. (2013). Yed-i Beyzâ. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 43, s. 376-377). İstanbul: TDV Yayınları.

Hızlı, M. (2008). Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 25-46.

İzgi, C. (1997). *Osmanlı Medreselerinde İlim* I-II, İstanbul: İz.

Kaçar, H. İ. (2011). Terşîh. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 40, s. 516). İstanbul: TDV Yayınları.

Kesik, B. (2020). Rev'î Hâcib-zâde Mehmed Rev'î Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis. yesevi. edu. tr/madde-detay/revi-hacibzade-mehmed-revi-efendi [Erişim Tarihi: 15. 08. 2023].

Koçoğlu, T. (2016). Deneysel Edebiyat Yönüyle Dîvân Şiirinde Bir Tarz: Gazel-i Musanna' Yahut Gazel Ender Gazel. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi Prof. Dr. Mine Mengi Özel Sayısı*, 2/5, 336-342.

Koncu, H. (2013). Yûsuf ve Züleyhâ. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, s. 38-40). İstanbul: TDV Yayınları.

Köksal, M. F. (2019). Klasik Türk Edebiyatının Sıra Dışı Örneklerini Toplayan İlginç Bir Şiir Mecması: Mecmû'a-i Nevâdir. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi Prof. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR OĞUZ'a Armağan*, 3(4), 84-123.

Muhacir, E. (2013). *XVII. Yüzyılda Üsküdar'da Kitap Kültürü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Öktem, N. (2017). *XVIII. Yüzyıl Galata Terekelerine Göre Osmanlı'da Kitap Kültürü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Özdemir, İ. (2021). Bir Dil Bilimi Olarak Vaz' İlmi ve Tarihsel Gelişimi. *İslâm'da Medeniyet Bilimleri Tarihi* (C. I, s. 317-372). (ed. Recep Şentürk vd.). İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi.

Özönder, H. (2003). *Ansiklopedik Hat ve Tezhip Sanatları*, Deyimleri, Terimleri Sözlüğü. Konya.

Şenödeyici, Ö. (2012). *Osmanlının Görsel Şiirleri*. İstanbul: Kesit.

Şentürk, A. A. (2017). *Osmanlı Şiiri Kılavuzu*. C. 2, İstanbul: OSEDAM.

Şentürk, L. (2003). Madde Madde OuLiPo. *Kitap-lık: YKY Aylık Edebiyat Dergisi*, 10(60), 58-67.

Şeşen, R. (2018). Osmanlılar Devrinde İlimler ve Osmanlı Medreselerinde Okutulan Kitaplar. *Tarihin Peşinde Bir Ömür: Abdülkadir Özcan'a Armağan* (s. 561-570). (haz. Hayrunnisa Alan vd.). İstanbul: Kronik.

Tak, E. ve Bilgin, A. (2019). XVII. Yüzyılda İstanbul Medreselerinde Okutulan Kitaplar (Tereke Kayıtları Üzerine Bir Değerlendirme). *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19, 183-236.

Topal, A. (2017). Deneysel Yönüyle Müselsel Gazel. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 165-178.

Topuzoğlu, T. R. (2020). Muhtârât. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 31, s. 55-56). İstanbul: TDV Yayınları.

Tökel, D. A. (2010). *Deneysel Edebiyat Yönüyle Divan Şiiri*, Ankara: Hece.

Turan, F. A. (2008). Anadolu'daki Hıdırellez Kutlamalarına Dair İnanmalar, Ritüeller, Yasaklar ve Yaptırımlar. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 2, 91-100.

Uğur, M. (1992). *Ansiklopedik Hadis Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Uludağ, S. (1998). Hizb. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 18, s. 182-83). İstanbul: TDV Yayınları.

Uludağ, S. (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı.

Yılmaz, A. (2004). *Türk Kitap Sanatları Tabir ve Istılahları*, İstanbul: Damla.

EK-1: Orijinal Metin[18]

Faẕīletlü ʿaṭūfetlü aḫ-i āḫirüm, sulṭānum efendi ḥażretlerinüñ **mecmaʿu'l-baḥreyn**-i faẕl u ʿirfān ve *muḫtārātu*'l[19]-fużalā olan meclis-i **hidāye** vü ʿ**ināye**lerine ve ḥużūr-ı ʿazīzlerine *ferāʾiż*[20] ẕimmetimüz olup **tuḥfetü'l-kibār dürer**-i deʿavāt-ı **kāfiye-i ḥışn-ı ḥaṣīn** ve **ġurer**-i *taḥiyyāt*-ı[21] **şāfiye-i** nūri'l-ʿayn iṯḥāfı **nihāye**sinde **mülteḳa'l-ebḥur** ve **şemsü'l-meʿārif** olan ṭabʿ-ı **delāʾili'l-ḫayrāt**ları istifsār ḳılınur. **Binā**-i vücūd ve ẕāt-ı **cihān-nümā**larınuñ ʿ**avāmil**-i ekdārdan **viḳāye** buyurılup **maḳṣūd**larına **ṭarīḳat-i Muḥammediyye** üzre nāʾil olup **iḥyā-i** ʿ**ulūm** eylemeleri ḳāḍī'l-ḥācātdan **ḫülāṣa**-i merāmımuzdur. **Keşşāf**-ı müşkilāt Bārīteʿālā **ekmel**-i ḳabūle ḳarīn eyleye. Eger *naḥv*-i[22] birāderden istiḫbāra *ṣarf*-ı[23] *himmet*[24] buyurılur ise vücūdımuz **gülistān**-ı ḥayātda *ṣaḥīḥ*[25] u *sālim*[26] ve **taʿlīm-i müteʿallim** ile **cevāhir**-i İslāma ʿ**imād** virüp **tehẕīb**-i ḳulūb ile **şirʿa-i İslāmı taḥṣīl**e sāʿī bilesiz. Ṭaraf-ı şerīflerinden **tuḥfetü'l-mülūk** olmaġa şāyān bu defʿa vürūd iden **kenzü'l-ḥaḳāyıḳ ve keşfü'd-deḳāyıḳ teẕkiretü'ş-şuʿarā**ya **ḳavāʿidü'l-iʿrāb**ı *tercīḥ*-i[27] beyyināt ile müreccaḥ teẕkirelerinde ḳaṭʿ-ı *teʿāruż*'l[28]-beyyināt buyurılup **şerḥ-i maḳāṣıd** olunmış ve **Mīr Ḥüseyn mecmaʿu'l-fuṣūleyn** olan baġçemüze teşrīflerinden istiḫbār buyurılmış. **Tenvīrü'l-ebṣār**-ı **ḍavʾ-ı_nehār**da gider gelür, leyālīde kendüye **mevāḳıf** itmişdür. Ḥaḳḳ-ı **miftāḥ**ı Ḥācib-zādedür lākin rūz-ı Ḫıżr gelmekle baġçemiz usṭurasız[29] maṭrūşa[30] döndi, ot basdı. **Fuṣūṣ**-ı **hedāyā ḳānūn** üzre **tavżīḥ** u **telvīḥ** u **tenḳīḥ** ḳılınmış. Cümle **işārāt**ına *uṣūl*iyle[31] *furūʿ*iyle[32] ıṭṭılāʿ ḥāṣıl itdüm. Ḥaḳḳ budur ki **baḥr-i rāʾiḳ**-i ḳalem-i **ṣāʾib**üñ *terşīḥ*[33] itdigi **cevherī-i kelimāt**-ı **ḫayriyye**si ne **muṭavvel** ne **muḫtaṣar**, belki **muḫtaṣar-ı müntehā** olmaġla **enmūẕecü'l-lebīb,** miḳdārı mizāc-ı birādere **şifāʾu'l-ḳulūb**, **ḥizb-i aʿẓam** gibi kūşe-i destāre *vaż*ʿ[34] olunmışdur. Lākin **ġāyetü'l-beyān**ı ẕāt-ı mezbūruñ **taḳvīmü'l-ebdān**ına vü seyrine müteʿallıḳ ve **hedāyā** ḫuṣūṣına ṭaʿn ve **eşbāh-ı neẓāʾir**ini ẕihn-i bārīk-**ḫayālī**leri misāl ve **emsile**siyle şuver-i **şehnāme** misillü teksīrini

---

18 Kitap isimleri çok sık geçtiği için metinde bulunduğu yerlerin daha net görülebilmesi maksadıyla italik yerine koyu olarak gösterilmiştir. Daha az yekun tutan terimler ise kitap isimleriyle karıştırılmaması için italik gösterilmiştir.

19 *Muhtarat*, manzum ve mensur seçme metinlerin derlendiği kitap, antolojinin Arap edebiyatındaki karşılığıdır (Topuzoğlu, 2020).

20 *Ferâiz*, İslam fıkhında miras hukuku anlamına gelir (Erdoğan, 2013, s. 140).

21 *Tahiyyat,* kelimesinin müfredi tahiyye, selam vermek anlamına gelir (Erdoğan, 2013, s. 535).

22 *Nahiv,* kelimenin cümle içindeki konumu ve irabından/harekelendirilmesinden (sentaks) bahseden ilimdir (Çörtü, 2006, s. 13).

23 *Sarf*, kelimelerin şekil değişimlerinden (morfoloji) bahseden ilimdir (Çörtü, 2006, s. 13).

24 *Himmet,* (1) bir şeyi elde etmek için tüm gücüyle Allah'a yönelmek, (2) saf ve iyi niyet, (3) ermişlerin dilediklerini gerçekleştiren manevi güçleri anlamlarına gelir (Uludağ, 2012, s. 170).

25 *Sahîh*, Arapçada aslî harfleri arasında illet harfi bulunmayan fiillere denir (Çörtü, 2006, s. 106).

26 *Sâlim,* aslî harflerinde illetli harfin yanı sıra, hemze ve sonunda aynı harften iki tane bulunmayan fiillere denir (Çörtü, 2006, s. 106).

27 *Tercîh*, vasıfça müsavi iki delilden birinin diğerine üstünlüğünü kanıtlamaktır (Erdoğan, 2013, s. 569).

28 *Teâruz*, bir hususta delillerin birbiriyle çelişmesidir (Erdoğan, 2013, s. 552).

29 Bu kelime te harfiyle yazıldığında tıraş aleti ustura, tı harfi ile yazıldığında ise efsane, masal anlamına gelir. Burada tıraş aleti, yani bir kesicinin bahçeye uygulanmasından bahsedilmesi daha makul görünmektedir. Kelime burada ve daha sonra tekrar geçtiği yerde tı harfiyle yazılmış olmakla birlikte, gelenekte tı harfi şekil itibariyle usturaya benzetildiği için (Yılmaz, 2004, s. 354) müellif veya müstensih tarafından böyle bir tasarrufta bulunulması muhtemeldir.

30 Bu kelimenin yazımında da bir önceki ustura kelimesinin yazımında olduğu gibi bir tercihte bulunulmuştur. Kastedilen ve anlamlı olan, Farsça terâşîden kökünden türeyen ve fazlalıkları yontmak anlamına tıraş kelimesi te ile yazılmaktadır. Fakat metinde tı harfi ile yazılmıştır.

31 *Usûl-i fıkh*, İslam hukukunu anlama ve araştırma yöntemi, münferit olaylar hakkında hüküm çıkarabilmenin metodunu bildiren kurallar bütünü anlamına gelir. (Erdoğan, 2013, s. 144)

32 *Furû'-ı fıkıh*, doğrudan fıkhî olaylara verilecek hükümleri kapsar (Erdoğan, 2013, s. 149).

33 *Terşîh*, Arap belâgatında müstakil bir sanat olmamakla birlikte edebî anlam kazanacak başka bir kelimeyi destekleyici öğedir (Kaçar, 2011).

34 *Vaz'*, lafız ile mana arasındaki irtibatı sağlayan tüm unsurların zihinde işleyiş biçimini konu edinen ilim dalıdır (Özdemir, 2021, s. 368).

*taṣavvurāt*dan[35] *taṣdīḳāt*a[36] belki ḥālden ḳāle getürülmiş, ol **şaḳāyıḳ**-ı **meşārīḳ** ve ol **miṣbāḥu'l-meṣābīḥ** bağçemüze **ṭavāli**ʿinde **ḥadīḳatü'l-vüzerā** belki ḥadīḳa-i ʿulyā olup **mebsūṭī** fidanlar **Yūsuf u Züleyḫā**[37] ve **envār-ı Süheylī** tārīḫlerini **tabṣıra** vü *ruʾyet*[38] ü **lehçe**sinden bağçemüz **behçe** vü **merāḥ** olmışdur ve *muṣḥaf*-ı[39] ḥüsn ve **ḥilye-i ḥāḳānī**sinden olan **bedāyi**ʿin beyt

Ruḫ-ı dilberde şanma *ḫaṭṭ*-ı[40] müşki āşikār olmış
Kitāb-ı ḥüsninüñ *ḳalem iş*leridür[41] *der-kenār*[42] olmış

beyti **şāhidi**dür. Eger *ḳıl ḳalem*le[43] **taḥrīr** olunmuş **maḳāmāt-ı ḥarīrī**yi mīzānu'ş-şuʿarā ve **muḳanṭarāt**-ı ẕihn-ile ẕātınuñ **mirḳāt**ını ve ʿ*arūż*uñ[44] **fāʾiḳ** oldığını, belki *yed-i beyżā*[45] ve sīmā-i **muġni'l-lebīb** oldığını **ḳāmūs**-ı taḥḳīḳden **fütūḥāt**-ı ilāhī ile *istiḫrāc*[46] buyursañuz edīb-i veşāyā-yı *pīr-i ṭarīḳāt*[47] ve ġāyetle **muʿīnü'l-ḳuḍāt** olursız. Zīrā usṭuranuñ ẕī-ḳıymeti girān-behālusı oldığından, vaḳt ü ḥāle mā-yeliḳ hediye oldığından ẕuhūl olunmış. Ḥaḳḳ teʿālā **nuḫbe**-i **meʾāṣir**-ẕātıñuzı **mirḳāt**-ı saʿādetde muḳīm ve imdād-ı **nefeḥāt**-ı **tecelliyāt** ile **minhāc**-ı ʿāfiyetde **ṣadru'ş-şerīʿa** eyleye. Āmīn āmīn! Benüm saʿādetlü sulṭānum ḥażretleri ẕuhūr ideli orṭada ḳīl ü ḳāl çoġaldı. **Nuḫbe**-i ġayb-bīn olan kütübḫāne-i żamīrlerinden **sevād**-ı ḳayyime *aḫẕı*,[48] *fürūʿ*larıyla cevāb ẕuhūr itmesi **münye**-i iḫtiṣāṣımdur. Geldikde ol daḫı **tācü'ş-şerīʿa** gibi mükerrem ḥıfẓ olınur. Bāḳī duʿā.

EK-2: Metnin Modern Türkçeye Çevirisi[49]

Kıymetli, merhametli, ebedi kardeşim, sultanım efendi hazretlerinin **hüner ve marifet denizlerini kendinde toplayan**, [kendisi gibi] erdemlilerin *beğenip [rağbet ettiği]*, **doğruluk** ve **lütuf** [makamı olan] meclislerine ve yüce huzurlarına [yönelik yapılması] *farz olan işler* bizim boynumuzun borcudur. **Zariflerin hediyesi olan, sağlam bir kale [olarak] yeterli dua incilerini ve göz aydınlığı [olarak] kâfi derece** *selamların* **parlaklığını** takdimden **sonra** [hüner ve marifet] **denizlerin[in] birleştiği yer** ve **ilim**

---

[35] *Tasavvurât*, günümüzde kavramlar mantığı olarak adlandırılan ve beş tümeli (cins, tür, ayrım, hassa ve ilinti) inceleyen mantık alanıdır (Emiroğlu, 2004, s. 28).
[36] *Tasdîkât*, önermeler, kıyas, burhan, cedel, hitabet, şiir ve safsatayı inceleyen önermeler mantığıdır (Emiroğlu, 2004, s. 29).
[37] *Yûsuf u Züleyhâ*, belli bir eser değil, bu konu ve başlıkta yazılmış bütün edebî ürünlerin müşterek ismidir (Koncu, 2013).
[38] *Ru'yet,* cennette Allah'ın görülmesi ve ilahi tecellileri gönül gözüyle seyretmek anlamlarına gelir (Uludağ, 2012, s. 301).
[39] *Mushaf*, kitabın eş anlamlısıdır, mushaf-ı şerif denildiğinde ise Kur'ân-ı Kerîm anlaşılır (Yılmaz, 2004, s. 237).
[40] *Hat*, Arap alfabesinin belli ölçülerde sanatlı bir şekilde yazılmasıdır (Yılmaz, 2004, s. 111).
[41] *Kalem işi*, ahşap ve sıva gibi yüzeylere boyalarla yazı ve desen çizme sanatıdır (Özönder, 2003, s. 100).
[42] *Der-kenâr*, sayfa düzeninde asıl yazının üstüne, altına veya yanına yazılan, unutulan kısımları veya asıl yazıyı daha da açan hususları içeren çıkma yazıdır (Yılmaz, 2004, s. 67).
[43] *Kıl kalem*, tezhip ve minyatür gibi sanatlarda ince çizgiler çekmek için tek kıldan yapılan fırçadır (Özönder, 2003, s. 110).
[44] *Aruz*, hecelerin uzunluk-kısalık ya da açıklık-kapalılığına göre uyumlanan, Arap edebiyatı menşeli bir nazım ölçüsüdür (Çetin, 1991).
[45] *Yed-i beyzâ*, Hz. Musa'ya verildiği hem Tevrat'ta hem Kur'an'da anlatılan bir mucizedir. Kelime olarak beyaz el manasına gelen bu ifade ıstılahta, Hz. Musa'ya insanların inanması için koynuna sokup çıkardıktan elinin beyaza dönüşmesini ve aynı işlemi tekrar yapınca eski haline dönmesini anlatır (Harman, 2013).
[46] *İstihrâc*, bir ravinin daha önce kitaplarda senetleriyle rivayet edilmiş hadisleri farklı bir tarikten alıp kendi senediyle rivayet etmesine denir (Uğur, 1992, s. 168).
[47] *Pîr-i tarikat,* tarikat kurucusunu ifade eder (Uludağ, 2012, s. 287).
[48] *Ahz*, hadis ilminde ravinin muhaddisten hadis alıp rivayet etmesi anlamında bir terimdir (Uğur, 1992, s. 19).
[49] Orijinal metinde kitap isimleri ile terimlerin yazımı ile ilgili usul burada da aynen tatbik edilerek ilgili unsurların neye tekabül ettiği gösterilmeye çalışılmıştır. Metnin modern Türkçeye çevrimini kontrol edip değerli önerilerde bulunan doktor adayı Ercan Akyol'a çok teşekkür ederim. İsabetsiz tercihler varsa bunlar elbette bana aittir.

güneşi olan, **hayırlı işlere_rehberlik** yapmak tabiatında olan [zatınızın] hâlinden sual edilir. Varlık **binalarının**[50] ve **cihana ayna tutan** zatlarının kederlere **yol açan şeylerden korunup kollanmaları** ve **gayelerine Muhammed [peygamberin] yolu** üzere ulaşıp **ilmî çalışmaları ihya** etmeleri herkesin ihtiyacını gideren [Allah'tan] isteğimizin **özünü** oluşturur. Her nevi müşkülü **kolayca keşfeden**, her şeyi münasipçe yaratan yüce Allah [duamızı] noksansız bir kabule yakın eylesin. Eğer biraderin *ahvalinden* haber almak *murat edilirse* varlığımız hayatın **gül bahçesinde** *sağ ve salimdir*. **Talebelere ders vermek** suretiyle İslam'ın **cevherlerine destek** olup kalpleri **temiz kılarak İslam dinini** öğrenmeye gayret ettiklerini bilesiniz. Yüce zatınızdan gelmekte olan, **hükümdarların hediyesi** olmaya yaraşır hediyelerden bu sefer, **hakikatler hazinesi ve ancak büyük bir dikkatle fark edilen incelikleri keşfeden şairler tezkiresine**, *tercih* edilen şahitler[51] nedeniyle **açıklama dayanakları** üstün tutulan pusulalarında delillerin *çatışmasına* son verilip **maksatlar açıklanmış** ve **mevsimleri buluşturan** bahçemizi[52] **Mir Hüseyin**'in teşrif edip etmedikleri öğrenilmek istenmiş. [O] **gündüzün gözleri kamaştıran ışığında** gider gelir, gecelerde kendine [bahçemizi] **durak** edinir. [Bahçemizin] **anahtarının** sorumluluğu Hâcib-zâde'dedir, lâkin Hıdrellez gelmekle bahçemiz usturasız tıraş edilmiş bir kimseye döndü, ot bastı. **Hediyelerin özü, kurallara** göre **fazlalıklardan arındırılarak açıklanmış.** Bütün **işaretlerine**, *ana hatları* ve *incelikleriyle* vâkıf oldum. Gerçek şudur ki *isabetli* [sözler yazan] kalemin **saf denizinin** *sızdırdığı* makbul **kelime cevherleri** ne **uzun** ne **kısa**, belki varabileceği **son noktanın** özeti olmakla **zeki kimselerin numunesi** ve biraderin mizacına **gönül şifası** [verecek miktarda olmuştur ve] **hizb-i azam** gibi sarığın köşesine *konulmuştur*.[53] Lâkin **açıklamanın gayesi** bahsi geçen **zatın bedenlerinin**[54] düzeni ve seyriyle ilgili ve **hediyelerin** keyfiyetine kınama ve **nazirelerinin benzerlerini** ince hayal belleği misal ve **örnekleriyle Şehnâme** resimleri gibi çoğaltılmasını *zihinde canlandırmaktan kesin doğrulamalara*, belki halden söze dökülmüştür. O **doğu şakayıkları** ve o **kandillerin kandili** bahçemize **doğduğunda** [bahçemiz] **vezirlerin bahçesi** [gibi], belki de en yüksek bahçe olur. **Açılmış** fidanlar,[55] **Yusuf ile Züleyha** ve **Süheyl yıldızının ışıklarının** tarihlerini **temaşa ve idrak etmeye vesile** olmasından ve [bunu] **söyleyiş tarzından**, bahçemiz **güzel** ve **rahat** bir yer olmuştur. Şu beyit, güzelliğinin *kitabından* ve **hakanlara has süsünden** olan **nadir güzelliklerin şahididir**:

> Sanma ki gönlü kendine çeken güzelin yanağında misk kokan *çizgiler* aşikâr olmuş
> [O görünen çizgiler] güzellik kitabının *kenarına düşülmüş not* gibi olan kalem işleridir

Eğer *tek kıllı fırça* ile **yazılmış ipeksi**[56] **hikâyeleri** *şairlerin ölçüsü* ve zihin köprüleri ile zatının **derecesini** ve *derecesinin* **daha üstün** olduğunu, belki *yed-i beyza* olduğunu ve akıllı kimseleri **bilgiye doyurduğunu**, hakikat **denizinden** ilahi **yardımlarla** *çıkarmak isteseniz*, *tarikat pirinin* vasiyetlerinin edibi ve pek tabi **kadıların yardımcısı** olursunuz.

---

[50] Bununla vücut kastedilmektedir.

[51] Beyyinat kelimesi deliller, şahitler anlamına gelmektedir. Burada şahit kelimesini, dile getirilen bir ifadeyi güçlendirmek maksadıyla güvenilir bir eserden dayanak olarak getirilen misal anlamında kullandım.

[52] "Mecma'u'l-fusûleyn olan bağçemüze" ifadesini iki türlü çevirmek mümkündür: hem mevsimleri kendinde toplayan, buluşturan hem de bahçe metaforuyla anlatılan kütüphanedeki kitapların fasıllarını bir araya getiren.

[53] Hizb, daha çok tasavvuf çevrelerinde okunan, Arapça kısa ve secili cümlelerden oluşan dualardır. İnsanların türlü sıkıntılarının giderilmesi maksadıyla çeşitli hizbler kaleme alınmıştır. Hizb okuyan insanlar sevgi ve hürmet besledikleri hizbleri hat, tezhip ve cilt sanatlarıyla birer sanat eserine dönüştürmüşlerdir (Uludağ, 1998). Burada da sarığa sarma, bir bakıma baş üstünde taşıma ifadesinin bulunması da bahsedilen hürmetin başka bir göstergesi olarak nitelenebilir.

[54] Burada kitaptan insan gibi bahsedildiği için beden kelimesi kullanılmış, fakat aslında söz konusu bir kitap olduğu için bedeni cilt olarak düşünmek gerekir.

[55] Bununla sayfaları açılmış, okunmakta olan kitapların kastedildiğini söyleyebiliriz.

[56] Gönül okşayan da denilebilir.

Zira usturanın kıymetlisi çok pahalı olduğundan, ayrıca zamana ve duruma uygun hediye olsun diye [gönderimi] geciktirilmiş. Yüce Allah **güzide** bir **nişane** olan zatınızı saadet makamında kalıcı, **tecelli esintilerinin** yardımı ile sağlık ve huzurun **geniş ve açık yolunda başı çekenlerden** eylesin. Amin amin! Benim saadetli sultanım hazretleri ortaya çıktığından beri ortalıkta dedikodu çoğaldı. Gözle görülmeyenleri gören [Allah'ın] seçtiği gönlünün kütüphanesinden doğru **yazıları** *almasını*, *tali meseleleri* de dahil cevaplamasını şiddetle **arzularım**. Gelince o dahi **şeriat tacı**[57] gibi hürmetle korunur. Dua daima.

[57] Tasavvufi gelenekte farklı tariklerin kendilerine mahsus taçları bulunur. Ayrıca bir şeriat tacı bulunmamakla birlikte bu taçlarda şeriatı temsil eden unsurlar da yer alır (Ceyhan, 2010). Burada tarikattan daha kapsayıcı bir olgu olan şeriata vurgu yapılması gelecek mektubun ya da kitabın o nispette, daha fazla hürmet ile korunacağını anlatma gayesine matuf olabilir.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 43-61.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342749

Hâfız Sâlih'in Mensur Kırk Hadis Tercümesi

The Translation of Forty Hadiths Written in Prose by Hâfız Sâlih

İlyas KAYAOKAY*

Öz

Edebiyatımızda manzum, mensur yahut ikisi karışık yüzlerce kırk hadis tercümesi türünde eser vardır. Bunlardan manzum olanlar üzerinde çalışmalar yoğunlaşmış olup mensur hadis tercüme ve şerhleri ilgisiz kalmıştır. Bu makalede, mensur kırk hadis tercümesi geleneğine dikkat çekilerek daha evvel literatürde adı zikredilmeyen yeni bir mensur kırk hadis tercümesinin tanıtımı yapılmıştır.

Söz konusu tercüme, Hâfız Sâlih b. Süleyman adında, 18. asırda yaşadığı tespit edilen bir mütercime aittir. Eserin bulabildiğimiz yegâne nüshası, Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih koleksiyonunda, 05430-003 yer numarasıyla kayıtlı 125 varaklık bir mecmua içerisinde 41b-74b yaprakları arasında yer almaktadır. Tam adı; *Hāẕā Kitāb-ı Ḥadīs-i Resūlu'llāh 'Aleyhi's-selām* olan eserde, 11'i sahih olmak üzere seçilen kırk hadis; iki, üç satır hâlinde tercüme edilmiştir. Makalede, Hâfız Sâlih'in kim olduğu hakkında bilgi verildikten sonra mezkûr eserinin şekil ve muhteva hususiyetleri ortaya konulmuştur. Hadis tercümesinin Arap harflerinden Latin alfabesine transkripsiyonu yapılarak Hâfız Sâlih'in ve edebiyat ile hadis gibi müteaddid ilim dallarını yakından ilgilendiren eserinin, literatürde yerini alması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hz. Muhammed, Hâfız Sâlih, kırk hadis, tercüme, mecmua, 18. yy.

Abstract

In our literature, there are hundreds of forty hadith translations in verse, prose or a mixture of both. Of these, only the verse ones have been studied and the prose hadith translations and commentaries have been neglected. This article draws attention to the tradition of prose forty hadith translations and introduces a new prose forty hadith translation that has not been mentioned in the literature before.

The translation in question belongs to a translator named Hâfız Sâlih b. Süleyman, who was identified as living in the 18th century. The only copy of the work that we have been able to find is in the Fatih collection of the Suleymaniye Library, numbered 05430-003, between leaves 41b-74b in a 125-leaf mecmua. In the work, whose full title is *Hāẕā Kitāb-ı Ḥadīs-i Resūlu'llāh 'Aleyhi's-selām*, forty hadiths, 11 of which are reliable, are translated in two or three lines. In the article, after giving information about who Hâfiz Sâlih was, the form and content of his work were revealed. By transcribing this hadith translation from Arabic letters to Latin alphabet, it is aimed to take its place in the literature of Hâfız Sâlih and his work, which is closely related to several branches of science such as literature and hadith.

Keywords: Hz. Mohammed, Hâfız Sâlih, forty hadiths, translation, mecmua, 18th century.

* Doç. Dr., Munzur Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı, e-posta: kayaokay_2323@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8544-2307.

Giriş

Klasik Türk edebiyatında manzum, mensur yahut ikisi karışık iki yüzü aşkın hadis tercümesi türünde eser vardır. Bunlardan bilhassa manzum olanları üzerinde pek çok çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Ancak mensur hadis tercümeleri üzerinde kapsamlı bir çalışma henüz yapılmamıştır. Böyle eserler müteaddid ilim dalının çalışma sahasına girmektedir. Edebiyat ve ilahiyat alanıyla ilgilenen araştırmacılar, bu eserlere farklı noktalardan baktıklarından -diğer bazı mensur dinî eserlerde olduğu gibi- mensur hadis tercüme ve şerhleri de arafta kalan metinlerden olmuştur. Türk-İslam edebiyatı kürsülerinde çalışan bazı araştırmacılar, meselenin ancak ucundan tutabilmiş, konuyla ilgili çalışmalar yeterli seviyeye ulaşamamıştır.

Abdulkadir Karahan (1913-2000) doçentlik tezi olan *İslam-Türk Edebiyatında Kırk Hadis Toplama Tercüme ve Şerhleri* (1954, ilave baskı 1991) adlı çalışmasında, mensur hadis tercümelerine kısaca değinerek bir iki mensur eseri zikretmiş ve bu türün edebî gâye ile başlamadığı, işlevinin farklı olduğunu ifade etmiştir:

"Erbaîn nev'i, İslam ilimlerinde ve Arap edebiyatında musennefat olarak başlamış ve uzun müddet de öyle devam etmiştir. Esasında edebî bir şekil olmaktan fazla bir hadis mecmuası, pratik hayatta hadis takrirlerinin muayyen derslere bölünmüş ve talebeye okutulmuş bir ders risalesi sayılabilen ve son zamanlara kadar da icâzet imtihanlarında bir yoklama mahiyeti taşır gözüken erbaûn hadisi'nin nesir hâlinde başlaması ve dinî tedrisatta bu hususiyetini muhafaza etmesi tabiîdir" (1991, s. 20). Klasik Türk edebiyatındaki mensur hadis tercümeleri hakkında toplu bilgi veren yegâne çalışma İdris Söylemez'in doktora tezidir (2017, s. 139-140).

Edebiyatımızdaki ilk hadis tercümesinin Kerderli Mahmud'un mensur *Nehcü'l-Ferâdis*'i olduğu malumdur. Türk edebiyatında müellifi belli ve belirsiz yüzlerce eser içerisinde en meşhur olanı da *Şakâyık Zeyli*'nde bildirilmesine rağmen nüshaları ancak yakın zamanda bulunan, 16. asrın zirve şahsiyeti Bâkî'nin *Hayâtu'l-Kulûb bi-Rivâyâti Ebi Eyyûb* adlı mensur hadis tercümesidir (Taşkın vd. 2022). Yine Abdullah b. İsmail, Abdulaziz Ahmed Efendi, Abdullah b. Mehmed Şabanzâde, Abdullah Eyyübî, Abdurrahman Hibrî, Abdülgafur Kırımî, Abdülkerim Celvetî, Abdülvasi Efendi, Ankaralı İsmail Rusûhî, Bursalı İsmail Hakkı, Cemaleddin Aksarayî, Derviş Saatî, Gürcüzâde Faik Osman Efendi, Harputlu Kemaleddin Efendi, Hibrî Alî Efendi, Hikmetî, Hüseyin Remzi, İbrahim Hanîf, İshak Hocası Ahmed, İsmail Müfid, Mustafa Takî, Müstekimzâde Sadedin, Süleyman Efendi, Süleyman Fazıl Efendi, Taşköprüzâde Ahmed Efendi, Turhal Şeyhî Mustafa, Vahdeti Osman Efendi ve Yusuf Hakikî mensur hadis tercümesi ve şerhi türünde eser veren diğer bazı muharrirlerdir. Müellifi bilinmeyen pek çok mensur tercüme de mevcuttur (bkz. Söylemez, 2017, s. 139-140). Bu tür eserler müstakil hâlde olabileceği gibi ekseriyetle bir mecmua içerisinde yer almaktadır.

Tıpkı manzumlardaki gibi mensur hadis tercümesi türündeki eserlerde de hadis metni verildikten sonra birkaç satır hâlinde tercümesi verilir. Genellikle hadislerin kaynağı belirtilmez ve pek çok tartışmalı hadisin tercümesi, şerhi yahut hem tercümesi hem şerhi yapılır. Hadis sayıları Hz. Peygamber'in hadisine uygun olarak çoğu defa kırk olarak belirlense de yüz hatta bini bulan hadis tercümeleri de vardır.

Literatürde adı zikredilmeyen mensur bir hadis tercümesi de Hâfız Sâlih adında bir zata ait görünen ve tek nüshası ilk defa tarafımızca tespit edilen eserdir. Bu makalede önce tarihî-biyografik kaynaklarda adı zikredilmeyen Hâfız Sâlih'in kim olduğu hakkında bilgi verildikten sonra, ona ait mensur kırk hadis tercümesinin şekil ve muhtevası üzerinde durulacaktır. Akabinde metnin, Arap harflerinden Latin alfabesine aktarımı yapılarak bu müellif ve eserine dikkat çekilecektir.

1. Yazma Eserler Işığında Hâfız Sâlih b. Süleyman'ın Kimliği

Kırk hadis tercümesinin sahibinin kim olduğu, metnin başında geçen "*Ammā ba'dü fe yeḳūlu'l-'abdi'l-faḳīr el-Ḥāc Ḥāfiż Ṣāliḥ bin Süleymān ġafara'llāhü lehümā*" ibaresinden anlaşılmaktadır. Hacı ve Hâfız olduğu ifade edilen Süleyman oğlu Sâlih, eserin mütercimidir. Bunun dışında mecmuanın herhangi bir yerinde başka bir kayıt olmayıp müstensih olma ihtimali çok çok azdır.

Edebiyat tarihlerine baktığımızda, Sâlih bin Süleyman olan yalnızca bir önemli müellif vardır ki o da meşhur Ahmed-i Bican ve Yazıcızâde Mehmed kardeşlerin babaları, 1409'dan sonra vefat ettiği bilinen Yazıcı Sâlih b. Süleyman'dır. Lakin bu eserin onun olma ihtimali yoktur. Anadolu'da yazılmış ilk Türkçe astroloji eseri olan 3980 beyitlik *Şemsiyye*'si dışında *Sebu'l-Mesânî, Seb'a-i Seyyâre, Ta'bîr-nâme* gibi eserleri henüz ele geçmemiştir. "Arapçadan Türkçeye tercümeler yapacak kadar iki dile de hâkim" (Gökçe, 2020) olduğu kaynaklarda ifade edilse de bu tercümenin ona ait olmadığı kesindir. Zira yazma eser kataloglarında Hâfız Sâlih b. Süleyman adına, başka eserlerde de rastlıyoruz. Dûrsûnbey-zâde Hâfız Salih Erzurûmî'ye ait bazı eserlerde[1], müellif adına Hâfız Sâlih[2] yazıldığından ikisinin karıştırılmaması gerekir.

Beyazit Kütüphanesi, Veliyüddin Efendi koleksiyonunda, V3576 yer numarasıyla kayıtlı bir risaleler mecmuasında, Sâlih b. Süleyman adına kayıtlı, biri Arapça diğeri Türkçe iki eser vardır. 1174/1760-61 yılında istinsah edilmiş eserlerinden ilki; *Şerh-i Terceme-i İbrahim Halebî/ Terceme-i Münyetu'l-Musallî*'dir. Arapça olan diğer eser de *Kitâbu Tefsîri Sûreti'l-İhlâs*'tır. Yine onun 1193/1779-80 yılında istinsah edildiği görülen bir diğer Arapça müstakil eseri de *Şerhü'l-Maksûd* olup Çorum Hasan Paşa İl Halk Kütüphanesinde 2833/1 koleksiyon numarasıyla kayıtlıdır.

Aynı kütüphanede 13008 yer numarasıyla kayıtlı, 1303/1885-86 yılında basılmış matbu bir eser daha vardır. *Nasihatu'l-İhvân fî öşür li-Sultan*[3] adlı bu mensurenin müellifi, kütüphane kaydına "Sâlih b. Süleyman Niksar" şeklinde kaydedildiği için dikkatimizi çekti. Bu matbu nüshaya ulaşarak müellifin tam adının El-Hac Sâlih Kâmil b. Süleyman olduğunu belirledik. Kanaatimizce iki Sâlih b. Süleyman birbirinden farklı kimselerdir.

Millet Kütüphanesi, Ali Emiri koleksiyonunda 34 Ae Edebiyat 306 demirbaş numarasıyla kayıtlı beş varaklık *İlm-i Kâfiye Risâlesi* Hâfız Sâlih'e aittir. Milli Kütüphane, Tokat İlçe Halk Kütüphanesi koleksiyonunda 60 Zile 144 numaradaki mecmuanın 131b-208a varakları arasındaki *Terceme-i Şâfiye fi's-Sarf* adlı eser, Sâlih b. Süleyman'ın tercüme ettiği bir diğer eserdir. Yine aynı mecmuada 210b-238b yaprakları arasındaki H. 1199/ M. 1784-58 yılında istinsah edilen *Şerhu'l-Mukaddimeti'l-Âcurrûmiyye* ve 240b-342a varakları arasında bulunan *Mu'ribu'l-Avâmil* tercümesi de ona aittir.

Sâlih b. Süleyman'ın yazma eser kütüphanelerinde bulabildiğimiz başka bir eseri *de Risâle fî Rü'yetillâhi Teâlâ* olup Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, No: 3667'de kayıtlıdır. Bu eserin yakın zamanda Osman Demir tarafından bir makaleyle tanıtıldığı görülmektedir (Demir, 2023, s. 17-40). Hâfız Sâlih hakkındaki bu tek bilimsel çalışmada, onun kimliği hakkında sadece; 18. asırda yaşamış, ileri derecede Arapça bilen bir âlim olduğu ifade edilmiştir.

Sâlih b. Süleyman'ın mütercim kimliğinin yanında müstensih kimliği de vardır. İstinsah ettiği eserler yine Arapçadır. Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih koleksiyonu, No:

[1] 06 Mil Yz A 6571 / *İcâzet-nâme*

[2] Bu müellif adıyla kayıtlı Almanya Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmaları, Ms.or.oct.1602 Staatsbibliothek demirbaş numarasıyla kayıtlı *Ahlâk-i Muhammedî* ve Hs.or.oct.937 Staatsbibliothek demirbaş numarasıyla kayıtlı bir de *Dîvân* bulunmaktadır.

[3] Kütüphaneye sehven "Nasihat el-İhvan fi Aşsı Li-Sultan" adıyla kaydedilmiştir.

02181'de kayıtlı 119 varaklık Necmeddin en-Nesefî'nin, *el-Manzûmetü'n-Nesefiyye fi'l-Hilâfiyyâ*'sını; Konya Yusuf Ağa Kütüphanesinde YY0000007524 yer numarasıyla kayıtlı 226 varaklık Efşencî'nin *Hakâ'iku'l-Manzûme*'sini; Nuruosmaniye Kütüphanesi, No: 01130 numarada kayıtlı Kâdı Iyâz'ın *eş-Şifâ' bi-Ta'rîfi Hukûki'l-Mustafâ*'sını Hâfız Sâlih b. Süleyman 12 Cemaziyelevvel 1152/ 17 Ağustos 1739'da istinsah etmiştir.

1739'da hayatta olduğu kesin şekilde bilinen Süleyman oğlu Sâlih'in, Arapçadan özellikle dinî ve gramer kitabı türündeki eserleri şerh ve tercüme eden âlim bir kimse olduğu görülmektedir. Aynı zamanda müstensih kimliği de vardır. Kuran'ı hıfzetmiş ve hac ibadetini yerine getirmiştir. Hâfız Sâlih'in bulabildiğimiz yine tercüme türündeki bir başka eseri de hadis literatüründe adı zikredilmeyen mensur kırk hadis tercümesidir.

2. Hâfız Sâlih'in Mensur Kırk Hadis Tercümesinin Tanıtımı

2.1. Eserin Şekil Hususiyetleri

Eser, Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih Koleksiyonu'nda, 05430-003 yer numarasıyla kayıtlı 125 varaklık bir mecmua içerisinde 41b-74b yaprakları arasında yer almaktadır. Eserin tam adı "Hāẕā Kitāb-ı Ḥadīs-i Resūlu'llāh 'Aleyhi's-selām" şeklinde tezhipli ser-levhada kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Türü, mensur kırk hadis tercümesidir ancak kırkıncı hadisten sonra sekiz hadisin daha tercümesi vardır. Bu tarzdaki diğer eserlerde görüldüğü üzere başlıkta "erbain", "çihil" gibi kırk rakamını bildiren ibareler yoktur. Kırka kadar olan hadisler numarayla ve kırmızı mürekkeple belirtilirken bu sekiz hadis yalnızca "hadîs-i şerîf" olarak verilir. Muhtemelen mütercim, önemli gördüğü bazı hadisleri sonradan ilave etmiştir. Bu kısmın dil ve üslubunun, metinle aynı olması, başka bir müstensih tarafından sonradan eklenmiş olma ihtimalini zayıflatmaktadır.

Tercümenin dîbâce olarak değerlendirebileceğimiz giriş bölümünde sebeb-i telif olarak kırk hadis okuyup ezberlemenin faziletine dair Hz. Peygamber'in bir hadisi dile getirilir. Tercümesi verilen bu hadise göre; kırk hadisi daima okuyup ezberleyen kimseye, Allah da kırk türlü ihsanda bulunur. Bu mükâfatın yirmisi bu dünyada, yirmisi de ahirette verilir. Ahirette olacak keremlerden biri; o kimsenin âlimler ve fakîhler sınıfına dahil olmasıdır. Müellif, Arapça bilmeyenlere faydalı olması için hadisleri Türkçeye tercüme ettiğini bildirir. İlk hadis tercümesi de kırk hadis okumanın ve ezberlemenin faziletine dairdir:

"Ḥażret-i Resūla'llāhu ṣalla'llāhu Te'ālā 'Aleyhi ve Sellem bir ḥadīṯ-i şerīfinde buyurmışlar ki benim ḥadīṯim içinde ḳırḳ ḥadīṯi dāyim ḳırā'at iden yāḫūd üzerinde ḥāmil-i ḥāżır olup ma'nā-yı şerīfiyle 'āmil olsa Ḥaḳ Te'ālā ol kişiye ḳırḳ dürlü kerem ider. Yigirmisi dünyāda olur ve yigirmisi yevm-i āḫiretde olur. Yevm-i ḳıyāmetde olan keremden birisi Ḥaḳ Te'ālā ol kişiyi 'arş-ı a'lā gölgesinde 'ulemā-yı maḳbūl içinde fuḳaḥālar ṣınıfında ḳılsa gerekdür. Çünki ḳırḳ ḥadīṯ-i şerīf oḳuyup dāyim yanında ma'nāsı üzerinde ḥıfż eyleye bu fā'ideler içün ben daḫı ziyāde ḥadīṯ-i şerīfler ma'nālarını Türkçe beyān eyledim ki dāyim ḳırā'at iden ẕāta Ḥaḳ Te'ālā bī-nihāye kerem luṭf ḳıldıġı içün 'ayān [ü] beyān olundı."

Eserin ne zaman yazıldığı belli değildir. Yer aldığı mecmuadaki diğer dinî mensur eserlerin sonunda bir istinsah tarihi bulunsa da bu eserde hatime, istinsah kaydı vs. yoktur. Mecmua başındaki mevlidin istinsah tarihi, Zilhicce 967 /Eylül 1560 olarak kayıtlıdır. Kırk hadis tercümesinden sonra gelen mensur "Hâzâ Kitâb-ı Beyân-ı Tecvîd"de 1149/1736-37 istinsah tarihi vardır. Bunlar dışında mecmuanın herhangi bir yerinde bir kayıt yoktur. Buna göre, tercümenin 1736'dan evvel istinsah edildiği anlaşılmaktadır. Mevlid ile tecvid arasında 176 yıl farkın olması bir tahmin yapmamızı da zorlaştırsa da eserin dil özelliklerine baktığımızda 16. asır değil de 18. asrın dil ve imla hususiyetlerinin hâkim olduğu müşahede edilir. Zira metinde harekelerin bulunması, ses özelliklerini

daha iyi görmemizi sağlamıştır. Mütercimin 1739'da istinsah ettiği bazı eserlerin de bulunduğunu yukarıda ifade etmiştik.

Tercümenin tertibine baktığımızda, önce hadislerin numarası kırmızı mürekkeple yazıyla bildirilir. Ardından "Ḳāle Resūla'llāh ṣalla'llāhu 'aleyhi ve sellem" ibaresinden sonra hadisin metni verilmiştir. Akabinde, çoğu defa kırmızı mürekkeple olmak üzere "Ma'nā-yı şerīfi budur ki" kalıp sözüyle hadisin tercümesi yapılır. Kırkıncı hadisten sonraki hadisler yalnızca "hadîs-i şerîf" başlıyla verilir. Bazı hadis tercümelerinin içinde başka hadis ve ayetler de mevcuttur. Misal yedinci hadisin tercümesinde, ilim hakkında başka bir hadis daha verilir ancak tercümesi yapılmaz. Sekizinci hadis tercümesinde ise, verilen âyetin tercümesi de yapılır. 10. hadisin tercümesinde verilen iki hadisin de tercümesi yapılır.

Hadislerin sıralanmasında bir kompozisyon vardır. Tercümeler arasında geçişlerde konu bütünlüğü gözetilir. Örneğin ikinci hadisin konusu ilimdir ve üçüncü hadise geçilirken "meselā bir ḥadīs daḫı" ibaresiyle sonraki tercümede de ilimle ilgili başka bir hadise yer verilir. Üçüncü tercümede, ilimle birlikte kısaca cahil kimselere de değinilir ve tercümenin sonunda "cāhil ḥaḳḳında buyurur" ifadesiyle dördüncü tercümede cehalet hakkındaki bir hadisin tercümesi yapılır. Başka bir misal de 11. tercümededir. Son cümlede "gazab" kelimesi geçer ve sonraki hadise, "ġażab ehline buyurur" sözüyle geçilir.

Bu tür hadis tercümeleri halka hitaben yazıldığından dili ziyadesiyle sarîh ve anlaşılırdır. Sâde bir Türkçe ile yazılan tercümede, Arapça ve Farsça terkipler günümüz insanının dahi anlayabileceği seviyededir. Yer yer secili kelimeler, cümleler görülse de edebî gaye endişesi taşımadığından basit tümcelerle tercümeler yapılmıştır. Bu türdeki eserlerde, bazen tercüme ve şerh içiçedir. Hadisler iki, üç satırla kısaca tercüme edilmiş olup şerh kabilinden cümleler pek yoktur. Özellikle 4, 5, 6, 24, 27, 30 no'lu hadislerin tercümeleri çok kısadır. En uzun tercümeler ise kırkıncı hadisten sonraki bazı hadislerde yapılmıştır. Metinde tabii olarak tavsiye ve nasihat üslubu ağırlıktadır.

2.2. Eserin Muhtevası

Kırk hadis tercümesinin muhtevasına baktığımızda; besmele ile başladığı, Allah'a hamd ve Hz. Peygamber'e salât ve selamı bildiren hatim duasının ardından, eserin mütercimiden bahsedildiği görülür. Sonra, kırk hadisin okunup ezberlenmesinin faziletini bildiren hadisten söz edilir. Zayıf hadis olduğu bilinen bu hadisin, Buhârî ve Suyûtî'de görüldüğü ifade edilse de Buhârî'de böyle bir hadise rastlayamadık.

Sebeb-i telif mahiyetindeki bu bölümden sonra, hadisler sırayla iki, üç satırla tercüme edilir. 14 ve 15. hadislerin tercümesi şerhe daha yakındır. Kırktan sonra sekiz hadis tercümesi daha yapılırken bunların sayıyla bildirilmemesi, mezkûr hadiste işaret edilen kırk sayısının hikmetinin bozulmaması içindir. Bazı hadislerin tercümesinde mütercim kendi düşüncelerini de tercümeye ekler. Misal ilk hadis metni içerisinde yer almamasına rağmen *kırk hadis ezberleyenin Allah'ın kırk türlü keremine mazhar olacağı* bildirilir. Yine ikinci hadiste; "ilm öğrenmek, kadın ve erkeğe farzdır" zayıf hadisini mütercim, kadınlar için "yalnızca dinî ilimleri öğrenmek farzdır" şeklinde kendince yorumlar.

Mütercim bazı hadisleri ise doğru şekilde anlayamadan tercüme etmiştir. Buradaki hata, müstensihe de ait olabilir, istinsahdan da kaynaklanmış olabilir. Misal 12. tercümede; *sarısabır bitkisi yani öd ağacının, balı bozması gibi öfkenin de imanı bozduğu* şeklindeki zayıf hadis, hatalı tercüme edilmiştir. "Meselā bal iden aru 'aseli ifsād itdigi gibi muṭlaḳ ġażab mü'min olan kişiye lāyıḳ degildir. Bil ki ṣabr idüp ḥalīm selīm ola."

cümlesinde "bal yapan arının balı bozması gibi" teşbihi, bilime bile aykırıdır. Mütercim, "sabr" bitkisini bilmediğinden meseleyi anlayamamış ve sabırla durumu bağlamıştır.

20. hadisin tercümesi de diğer bazı hadis tercümelerine göre farklıdır. Mütercim "gurebâ", yani "garipler" kelimesini "diyar-ı gurbette olanlar" şeklinde yorumlamıştır. Esasında aynı kök kelimeden gelmelerine rağmen her ikisi de farklı bir manaya sahiptir. Misal 16. asır şairlerinden Kadrî ve Lâtifî bu hadisi; "Allah, gariplerin (yoksul, çaresiz, fakir) duasına mutlaka icabet eder" şeklinde tercüme ve şerh ederken Hâfız Sâlih; "diyār-ı ġurbetde olan kişinüŋ du'āsı ḳabūldür. Ya'nī bir kimse diyār-ı ġurbetde olsa anuŋ du'āsı Ḥaḳ Te'ālā dergāhında ḳabūldür" şeklinde tercüme eder.

Al ele gönlini garîbün kim
Hastadır gönli, hâtırı mahzûn
Gurabânun du'âsın eyledi Hak
Da'vet içre icâbete makrûn (Latîfî, *Subhatü'l-Uşşâk*. Sevgi, 1992, s. 77)

38 no'lu hadis ve tercümesi, bu türdeki diğer eserlerde görülmeyip yalnızca Hâfız Sâlih'in bu eserinde yer almaktadır.

Tercümesi yapılan kırk hadisten dörtte biri, yani yalnızca 11'i, sahih hadistir (16, 21, 22, 23, 24, 32, 33, 35, 36, 38, 40 no'lu hadisler). 19, 26, no'lu hadisler ise, hasen hadistir. Geri kalan hadisler, problemli olup 14 tanesi zayıf hadistir (1, 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 27, 28, 37, 39 no'lu hadisler). 7 tanesi, hadis diye uydurulan "mevzu" hadislerdir (3, 4, 6, 10, 17, 29, 30 no'lu hadisler). 31. hadis, selefin sözü; 7, 8, 20, 25, 34 no'lu hadislerin kaynağı ise bulunamamıştır.[4] Eserde tercümesi yapılan kırk hadis şunlardır:

1. Men ḥamele ümmetī erba'īne ḥadīsen lehü yevme'l-ḳıyameti faḳīhen 'ālimen ṣadaḳa / Ümmetimden kim kırk hadis ezberlerse Allah onu kıyamet günü âlimler ve fakîhler zümresinden kılar.
2. El-'ilmü farīżatün 'alā külli müslimin ve müslimetin / İlim talep etmek her kadın ve erkek müslümana farzdır.
3. Uṭlubu'l-'ilme mine'l-mehdi ilā'l-laḥdi / Beşikten mezara değin ilim talep ediniz.
4. Lā faḳra eşeddü mine'l-cehli / Câhillikten daha beter bir fakirlik yoktur.
5. İnne ḳalīle'l-'ameli me'a'l-'ilmi kesīrun ve inne kesīra'l-'ameli me'a'l-cehli ḳalīlün / İlimle yapılan az amel aslında çoktur. Cehaletle yapılan çok amel aslında azdır.

6. Men teḳaddeme 'ālimen fe-ke'ennemā celese 'ale'l-muṣḥafi / Kim âlimlerin önüne geçip otururşa sanki Kur'an'ın üstüne basmış gibi olur.
7. Men ṣārea'l-'ilme ḥayyāun lem-yemüt ebeden / İlimle diri olan sonsuza dek ebedileşir.
8. Men tereke vaḳten mine'ṣ-ṣalāti zebeḥa nefsehu bi-ġayri sekīnin / Kim bir vakit namazı bilerek terk ederse sanki kendisini bıçaksız kesmiş gibidir.
9. Düm 'ale'ṭ-ṭahāreti yüvessi' 'aleyke'r-rızḳu / Temizliğe devam et ki rızkın bollaşsın.
10. Ḥubbü'd-dünyā re'sü külli ḫaṭī'etin / Dünya sevgisi, bütün kötülüklerin başıdır.
11. [İnne'llāhe] yuḥibbe külle ḳalbin ḥazīnin / Muhakkak Allah, kalbinde hüzün olan herkesi sever.
12. El-ġażabu yufsidü'l-īmāne kemā yufsidü'ṣ-ṣabri'l-'asel / Sarısabır bitkisinin (öd ağacı) balı bozduğu gibi, gazab da imanı karıştırıp bozar.
13. Men 'afā 'inde'l-ḳudretihi ġafara'llāhu 'inde'l-'usreti / Kim gücü ve imkânı

[4] Bu hadislerin tespitinde Yüceer'in çalışması (2020: 269-276 ve 621-625) esas alınmıştır.

varken zulmetmeyip affedici olursa kıyamet vaktinde Allah da onu affeder.

14. Sū'ü'l-ḫulḳi yufsidu'l-'amele kemā yufsidi'l-ḫalli'l-'asel / Sirkenin balı bozduğu gibi kötü ahlak da insanın amelini bozar.

15. Uṭlubu'l-ḫayra 'inde ḥisāni'l-vücūhi / Hayrı, güzel yüzlülerde arayınız.

16. Eṣ-ṣaddaḳatü tuṭfi'u ġażabe'r-Rabbi / Sadaka vermek Rabb'ın gazabını söndürür.

17. El-baḫīlü lā yedḫulu'l-cennete ve inne kāne 'ābiden ve's-seḫī lā yedḫulü'n-nāra ve inne kāne fāsıḳan / Cimri kimse çok ibadet etse de cennete giremez. Cömert kimse günahkâr olsa da cehenneme girmez.

18. Li-külli dā'in devāu'z-zünūbi estaġfiru'llāhi / Her derdin bir devası vardır, günahın da devası estagfirullah deyip tövbe etmektir.

19. İtteḳū da'vete'l-maẓlūmi ve lev kāne kāfiren / Kâfir bile olsa mazlumun bedduasından kaçınınız.

20. Da'vetü'l-ġurebā maḳrūnetün bi'l-icābeti / Gurbette olanların duasına mutlaka icabet edilir.

21. Men ḳāle lā ilāhe illa'llāhe ḫālişen min ḳalbihi daḫele'l-cennete / Saf ve temiz bir kalp ile "lâ ilâhe illa'llâh" diyen bir kimse cennete girer.

22. Men āḫiru kelāmihi lā ilāhe illā'llāhü daḫele'l-cennete / Bir kimsenin son sözü "lâ ilâhe illa'llâh" olursa o kimse cennete girer.

23. Lā-yedḫulu'n-nāra eḥadü fī ḳalbihi misḳālü ḥubbetin min ḫardelin min īmān / Bir kimsenin kalbinde hardal tanesi kadar iman varsa o kimse cehenneme girmeyecektir.

24. Lā-yedḫulu'l-cennete eḥadun fī ḳalbihi misḳālü ḥabbetin min ḫardelin min kibriyā / Bir kimsenin kalbinde hardal tanesi kadar kibir varsa o kimse cennete giremeyecektir.

25. 'Adlu sā'atin ye'dilü [ḫayrun min] 'ibādetin seb'īyne senetin / Bir an adaletli olmak yetmiş sene ibadet etmekten daha hayırlıdır.

26. İnne eḥabba'n-nāsi yevme'l-ḳıyāmeti [ḥukkāmun] 'ādilun / Kıyamet vaktinde Allah'ın en sevdiği insan, adaletli hüküm verenlerdir.

27. Külli şey'in ṣayḳālun ve ṣayḳālu'l-ḳulūbi ẕikru'llāh / Her şeyin bir cilası mevcuttur. Kalplerin de (pasını gideren) cilası, Allah'ın zikridir.

28. Men tevāża'a rafe'ahu'llāhu ve men tekebbera veża'ahu'llāhu / Allah, tevazu sahibi kimseyi yüceltir, kibirlenen kimseyi de yerin dibine sokar.

29. Er-raculu bilā ṣadīkin ke-ẕi'ş-şimāli bilā yemīnin / Güvenilir dostu olmayan kimse, sadece sol eli olan bir kimse gibidir.

30. 'Ādāvatu'l-'āḳili esleme min muvālāti'l-cāhili / Akıllı bir kimsenin düşmanlığı, câhil bir kimsenin dostluğundan yeğdir.

31. Ḫayru'l-kelāmi mā ḳalle ve delle / Sözün hayırlı olanı az ama yol gösterici olanıdır.

32. Ḳuli'l-Ḥaḳḳa velev kāne murren / Acı da olsa doğruyu konuş.

33. El-kelimetu'ṭ-ṭayyibetu ṣadaḳatun / Güzel söz, sadakadır.

34. El-keẕẕābu leyse min ümmetī / Yalan konuşan ümmetimden değildir.

35. Kesretü'ḍ-ḍıḥki yumītü'l-ḳalbe / Çok gülmek, kalbi öldürür.

36. La'ana'llāhu'r-rāşiye ve'l-mürteşiyye / Rüşvet alan ve veren kimseye Allah lanet etsin.

37. El-cennetü dârü'l-esḫiyā / Cennet, cömert kimselerin yurdudur.

38. Li'ṣ-ṣā'im ferḥatān ferḥatun 'inde iftārihī ve ferḥatün 'inde liḳā'i Rabbihī / Oruçlu bir kimsenin iki sevinç anı vardır: Birincisi iftar ettiğinde, ikincisi de Rabbine kavuşup ecrini aldığı zaman.

39. Menhūmāni lā yeşbe'āni menhūmu'l-'ilmi ve menhūmu'l-māli/ İki doymayan zümre vardır: ilimle meşgul olan ve mal biriktirmekle meşgul olan.

40. El-Müslimü men selime'l-müslimūne bi-yedihi ve lisānihi / Müslüman, dilinden ve elinden diğer Müslümanların emin ve selamette bulunduğu kimsedir.

Kırkıncı hadisten sonraki hadislerden dördü sahih; biri mevzu hadis; iki tanesi de bulunamamıştır. Bu eser, "bütün saltanat ve hükümranlık kendisinin olan (Melik) ve apaçık yegâne hakikatin ta kendisi olan Allah'tan başka hiçbir ilâh yoktur." tevhid duasının tercümesi ile sona erer. Seçilen hadislerin çoğunun ilim eksenli olduğu görülür. Yine cehalet, sözün doğruluğu, adalet, kibir, sadaka, ibadet, cömertlik ve cimrilik gibi konularda da birden fazla hadis ve tercümesi verilmiştir.

3. Metin[5]

3.1. Nüsha Tavsifi

Bu kırk hadis tercümesi, Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih Koleksiyonu, 05430-003 yer numarasıyla kayıtlı bir mecmua içerisinde yer almaktadır. Mecmua, 153x102-109x58 mm. ölçülerinde olup ciltsizdir. 125 varaktan ibarettir ve 1b-29b yaprakları arasında Süleyman Çelebi *Mevlid*'i; 30b-40a arasında dualar vardır. Hâfız Sâlih'in hadis tercümesi de 41b-74b arasında yer almaktadır. 75b-91a arasında tecvid; 91b-117a yapraklarında ise başka bir tecvid daha vardır. 117b ve 118a varakları boştur. 118b-124b varaklarında Arapça dualar mevcuttur. Her eserin istinsah tarihi farklıdır ve *Mevlid* ile tecvidin istinsah tarihleri arasında 176 yıl vardır. Hadis tercümesinin müstensihi ve istinsah tarihi belli değildir. Harekeli nesih hatlı olup kırmızı cetvelli her sayfada dokuz satır bulunmaktadır. Hadis numaraları ve "manâ-yı şerifi budur ki" kalıp ifadesi, kırmızı mürekkeplidir. Her sayfanın b yüzünün sonunda takibe vardır. Dil özelliklerinden anlaşıldığına göre 18. asırda istinsah edilmiştir.

Metinde transkripsiyon alfabesi kullanılmış olup Arapça yazılan ayet ve hadisler de Latin alfabesiyle yazılmıştır. Kırmızı mürekkeple yazılan hadis numaraları ve hadisler siyah punto ile belirtilmiştir. Metin tamir edilirken eksik yazılan ibareler [köşeli parantez] ile fazla yazılan ibareler de (parantez) içinde gösterilmiştir. Müstensihten kaynaklı hatalar dipnotta gösterilmiştir. Harekeli bir metin olduğundan ek ve kelimelerin yazımında, -ikili uygulamalar da olsa- metne bağlı kalınmıştır.

Hāẕā Kitāb-ı Ḥadīṯ-i Resūlu'llāh 'Aleyhi's-selām

Bi'smillāhi'r-raḥmani'r-raḥīm

El-ḥamdü li'llāhi Rabbi'l-'ālemīn ve'ṣ-ṣalātü ve's-selāmü 'alā seyyidinā Muḥammedin ve ālihi ve ṣaḥbihi ecma'īn.

Ammā ba'dü fe yeḳūlü'l-'abdi'l-faḳīr El-Ḥāc Ḥāfıż Ṣāliḥ bin Süleymān ġafara'llāhü lehümā [41b] ve'l-cemī'-i ehli'l-īmān. Ma'lūm ola ki ḥadīṯ-i şerīf kitāblarınuŋ kebīr olan Buḫārī'de ve Cāmi'ü'l-kebīr'de gördüm. Ḥażret-i Resūlu'llāhu ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem bir ḥadīṯ-i şerīfinde buyurmışlar ki benim ḥadīṯim içinde ḳırḳ ḥadīṯi dāyim ḳırā'at iden yāḫūd üzerinde ḥāmil-i ḥāżır olup ma'nā-yı şerīfiyle [42a] 'āmil olsa Ḥaḳ Te'ālā ol kişiye

[5] Arapça ibarelerin kontrolünü sağlayan Doç. Dr. Bünyamin AYÇİÇEĞİ'ne çok teşekkür ediyorum.

ḳırḳ dürlü kerem ider. Yigirmisi dünyāda olur ve yigirmisi yevm-i āḫiretde olur. Yevm-i ḳıyāmetde olan keremden birisi Ḥaḳ Teʿālā ol kişiyi ʿarş-ı aʿlā gölgesinde ʿulemā-yı maḳbūl içinde fuḳahālar ṣınıfında ḳılsa gerekdür. Çünki ḳırḳ ḥadīṯ-i şerīf [42b] oḳuyup dāyim yanında maʿnāsı üzerinde ḥıfż eyleye bu fāʾideler içün ben daḫı ziyāde ḥadīṯ-i şerīfler maʿnālarını Türkçe beyān eyledim ki dāyim ḳırāʾat iden ẕāta Ḥaḳ Teʿālā bī-nihāye kerem luṭf ḳıldıġı içün ʿayān [ü] beyān olundı.

Faṣl-ı Ḥadīṯ-i evvel

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu ʿaleyhi ve sellem

Men ḥamele ümmetī erbaʿīne ḥadīṯen [43a] **lehü yevmeʾl-ḳıyameti faḳīhen ʿālimen ṣadaḳa**

Maʿnā-yı şerīf[i] budur ki: Bir kişi benim ümmetimden ol ḳırḳ ḥadīṯ-i şerīfe ḥāmil olsa yaʿnī ḥāfıż olup dāyim ḳırāʾat eylese Allāh Teʿālā ol kişiyi ḳıyāmet güninde ʿālim [ü] fuḳahālardan yazup ʿarş-ı aʿlā gölgesinde olur. Ve ḳırḳ kerem-i Ḫudāʾya maẓhar olup şefāʿat-ı Resūluʾllāhʾa [43b] nāʾil olur.

Ḥadīṯ-i Ṯānī

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu ʿaleyhi

El-ʿilmü farīżatün ʿalā külli müslimin ve müslimetin

Maʿnā-yı şerīf[i] yaʿnī ḥadīṯ-i şerīfüñ maʿnāsı budur ki ʿilm-i şerīfe saʿy idüp cāhil olmadan ḫavf idüp. Zīrā ʿilm oḳumaḳ farż oldı. Ḥaḳ Teʿālā Furḳān-ı ḥekīminde Ḳurʾān-ı ʿaẓīminde [44a] birḳaç āyāt-ı kerīminde fermān eyledi. Ol vechden ʿilm-i şerīfe ṭālib olmaḳ farż oldı. Cemīʿ-i müʾminlere gerek er olsun gerek ʿavret olsun. Līkin ʿavret ṭāʾifesine ʿilm-i ḥāl ki ancaḳ pāk olmaḳ ve namāz mesāʾillerini ve ʿilm-i ḥāllerini ögrenmek farżdur. Ve ʿilm-i şerīfiñ ḥaḳḳında birḳaç defʿa ḥadīṯ [44b]-i şerīfler vardır. Meselā bir ḥadīṯ daḫı:

Üçünci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

Uṭlubuʾl-ʿilme mineʾl-mehdi ilāʾl-laḥdi

Maʿnā-yı şerīf[i] budur ki ümmetim aṣḥābım ʿilm-i şerīfe ṭaleb idüp saʿy eyleyin ki ḥīn-i ṣabāvetden merḳada varınca aṣlā ʿilm-i şerīfden dūr olmayasız. [45a] Zīrā cāhil olmaḳdan büyük günāh yoḳdur. Cāhil ḥaḳḳında buyurur:

Dördünci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

Lā faḳra eşeddü mineʾl-cehli ṣadaḳa Resūluʾllāh

Maʿnā-yı şerīfi budur ki cāhil olmaḳdan eşedd insāna faḳ[ı]rlıḳ yoḳdur. Yaʿnī dünyāda ʿuḳbāda [45b] ziyāde faḳīrdir cāhil olduġı içün.

Ḥadīṯ Beşinci

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu ʿaleyhi ve sellem

İnne ḳalīleʾl-ʿameli meʿaʾl-ʿilmi keṯīrun ve inne kesīraʾl-ʿameli meʿaʾl-cehli ḳalīlün ṣadaḳa Resūluʾllāh

Ma'nā-yı şerīf: 'ālimler azdır 'amelleri lākin 'ilm-i şerīfle[ri] çoḳ olur 'ilm ile çoḳ olur. Lākin cāhil [46a] çoḳ 'amel işler ammā cāhil olduġı içün fā'idesi azdır. 'İlm ḥaḳḳın[d]a buyurur:

Altıncı Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men teḳaddeme 'ālimen fe-ke'ennemā celese 'ale'l-muṣḥafi

Ma'nā-yı[6] şerīfi budur ki bir kimse bir 'ālimüŋ üzerine geçüp oṭursa meselā muṣḥaf-ı şerīf üzerine [46b] oṭurmış ḳadar günāha girer.

Yedinci Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men ṣārea'l-'ilme ḥayyāun lem-yemüt ebeden

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişi 'ilm-i şerīf oḳuya ol kimse ḳıyāmet günine degin ṣaġdır ölmez dā'imā ḥayāt üzre gibidür. Zīrā 'ulemālar [47a] peyġamberimüz vekīlidir. Buyurdı ki "*el-'ulemā'ü vereṣetü'l-enbiyā'u*" böyle 'ilm ḥaḳḳın[d]a ḥadīs çoḳdur.

Sekizinci Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men tereke vaḳten mine'ṣ-ṣalāti zebeḥa nefsehu bi-ġayri sekīnin ṣadaḳa Resūlu'llāh

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir mü'min [47b] kişi bir vaḳt namāzını terk eylese kendi nefsini bıçaḳsız boġazlamış gibidir. Bir vaḳt namāzı terk idenüŋ ḥāli yevm-i ḳıyāmetde ḫiṭāb-ı 'izzetde ne güne 'aẕāb çeker. El-'ıyāẕ bi'llāhi terk-i ṣalāt olursa anuŋ ḥaḳḳın[d]a buyurır ki "*Men tereke'ṣ-ṣalāte müte'ammiden feḳad kefere*"[7] ya'nī ma'nāsı [48a] terk-i ṣalāt olan kişi küfür ile berāberdir.

Ṭoḳuzuncı Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Düm 'ale'ṭ-ṭahāreti yüvessi' 'aleyke'r-rızḳu

Ma'nā-yı şerīfi budur ki dā'imā ābdest ile olan kişi mālınuŋ 'adedini bilmez. Dünyāda āḫiretde andan ġanī kimesne bulınmaz [48b]. Dā'imā ābdest üzre olan kişiniŋ cemī'-i umūrı āsān olur. Dünyāda aṣlā żarar görmez. Dünyānuŋ ḥaḳḳın[d]a ḥadīs-i şerīfler çoḳdur lākin birḳaçını beyān idelüm ki ḥaẕer idelüm.

Onuncı Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Ḥubbü'd-dünyā re'sü [49a] **külli ḫaṭī'etin**

Ma'nā-yı şerīfi budur ki dünyānıŋ beḳāsı yoḳ bir gün āḫirete gitmeli ol vechden dünyāyı her kim severse cümle günāhlarıŋ başıdır. Ya'nī āḫiret umūrını göremez mahrem olur. Zīrā bir ḥadīsinde buyurdı ki "*İnnemā ed-dünyā ke-beytü'l-'ankebūt*" ma'nāsı budur ki bu dünyā örümcek [49b] evine benzerdir. Öyle oldıysa yine bir ḥadīsde buyurdı ki "*ed-dünyā*

[6] Ma'nāsı
[7] "Namazı kasten terk eden kâfir oldu"

mezra'atü'l-āḫireti" ma'nāsı budur ki bu dünyā āḫiret içün mezra'adır. Ya'nī dünyāda ekerseŋ biçersin ḥāṣıl idersin ol ḳıyāmet güninde ḥāżır bulursun.

On birinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā [50a] **'aleyhi ve sellem**

[İnne'llāhe] yuḥibbe külli ḳalbin ḥazīnin

Ma'nā-yı şerīfi budur ki taḥḳīḳen Allāhü Te'ālā ḳalbinde ḥüzn olan kişiyi sever ziyāde. Zīrā dā'imā ṣafā ādeme āḫiret aḥvāllerini ġaflete ḳor. Ammā ḥüzn var ise ḳalbinde elbetde merḥamet ṣāḥibi olur. Buyurdı ki "*riḳḳatü'l-ḳalb mine'l-īmān*" kāmildir merḥamet [50b] ehli olur andan ġażab ṣādır olmaz. Ġażab ehline buyurur:

On ikinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

El-ġażabu yufsidü'l-īmāne kemā yufsidü'ṣ-ṣabri'l-'asel

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişi ġażaba gelse ol ġażab īmānı ifsād ider. Meṣelā bal [51a] iden aru 'aseli ifsād itdigi gibi muṭlaḳ ġażab mü'min olan kişiye lāyıḳ degildir. Bil ki ṣabr idüp ḥalīm selīm ola.

On üçünci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men 'afā 'inde'l-ḳudretihi ġafara'llāhu 'inde'l-'usreti

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kimse [51b] bir ādemine yāḫūd ḳullarına yāḫūd bir Müslimāna yāḫūd bir faḳīre ġażab [u] cevr [ü] cefā itmege ḳādir iken itmeyüp 'afv ile mu'āmele idüp bağışlasa her ne ise cürminden geçip 'afv eylese Allāh Te'ālā ol kişinüŋ daḫı 'usret vaḳtinde emān didigi vaḳitde 'afv idüp [52a] mesrūr eyler. Ḥaḳ Te'ālā cürmini 'afv ider.

On dördünci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Sū'ü'l-ḫulḳi yufsidi'l-'amele kemā yufsidi'l-ḫalli'l-'asel

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bed-aḫlāḳ olan kişi ki yüz[i] gülmez. Bed-ḫūyluḳ[8] 'ālemi fesāda virir. [52b] Meṣelā 'asel içine sirke girse 'aseli bozdığı gibi 'amelinden fā'ide yoḳdur. Güler yüzli olan kişi[yi] peyġamberimiz medḥ ider.

On beşinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu 'aleyhi ve sellem

Uṭlubu'l-ḫayra 'inde ḥisāni'l-vücūhi

Ma'nā-yı şerīfi budur ki ümmetim aṣḥābım sizlere ḫayr [u] ḥasenāt [53a] ṭaleb rūyı dil[i] güler cemāl mü'minler ḫaṣletidür. Güzel ṣūretlü ādemden ḫayr me'mūldur. Andan ġażab ṣādır olmaz.

On altıncı Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

[8] ḫūyluḳ

Eṣ-ṣaddaḳatü tuṭfi'u ġażabe'r-Rabbi

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kimseye bir 'aṭā ya'nī bir iḥsān eyleseŋ yāḫūd ġażab [53b] idicek zamān bir kerem eyleseŋ Ḥaḳ Te'ālā'nuŋ āteş-i ġażabını def' idüp söyündürür. Zīrā kerem ḥaḳḳın[d]a ṣadaḳa ḥaḳḳın[d]a āyet-i kerīmeler ve nice ḥadīṯ-i şerīfler vardır. Meṯelā buyurdı ki "*Eṣ-ṣaddaḳatü tereddü'l-belā ve tezīdü'l-'ömr*"[9] Bunuŋ ma'nāsında çoḳ fā'ideler [54a] ve ḥikāyeler vardır.

On yedinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

El-baḫīlü lā yedḫulu'l-cennete ve inne kāne 'ābiden ve's-seḫī lā yedḫulü'n-nāra ve inne kāne fāsıḳan

Ma'nā-yı şerīfi budur ki buḫl olan kişi bir vech ile cennete dāḫil olmaz ne ḳadar [54b] 'ābid [ü] zāhid olursa fā'idesi yoḳ. Cömerd seḫī olan kişi elbetde cennete dāḫil olur her ne ḳadar fāsıḳ olursa.

On sekizinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Li-külli dā'in devāu'ẕ-ẕünūbi estaġfiru'llāhi

Ma'nā-yı şerīfi budur ki cümle derde devādır ya'nī dermān [55a] vardır. Günāhlarından ḫalāṣ olup maġfūr olmaġa dermān ancaḳ estaġfiru'llāh diyüp tevbe idüp dā'imā istiġfār üzre olup pāk olur.

On ṭoḳuzuncı Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

İtteḳū da'vete'l-maẓlūmi ve lev kāne kāfiren

Ma'nā-yı şerīfi [55b] budur ki aṣḥābım ümmetim sizler(e) ḫavf idüp ḳorḳuŋız şol maẓlūm olan kimesneniŋ inkisārı[n]dan bed-du'āsından gerek kāfir olsun.

Yigirminci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu 'aleyhi ve sellem

Da'vetü'l-ġurebā maḳrūnetün bi'l-icābeti

Ma'nā-yı şerīfi budur ki [56a] diyār-ı ġurbetde olan kişinüŋ du'āsı ḳabūldür. Ya'nī bir kimse diyār-ı[10] ġurbetde olsa anuŋ du'āsı Ḥaḳ Te'ālā dergāhında ḳabūldür. Sizler anuŋ du'āsını almaġa sa'y idesiz.

Yigirmi birinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men ḳāle *lā ilāhe illa'llāhe* [56b] ḫāliṣen min ḳalbihi daḫele'l-cennete

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişi ḫāliṣ ḳalbinde dil ile ṣıdḳ ile *lā ilāhe illā'llāh Muḥammeden resūl'ullāh* dise elbetde cennete dāḫil olur. Nitekim buyurur:

Yigirmi ikinci Ḥadīṯ

[9] "Sadaka belâyı def eder ve ömrü uzatır."
[10] Diyārı

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu 'aleyhi ve sellem

Men āḫiru kelāmihi [57a] ***lā ilāhe illā'llāhü*** **daḫele'l-cennete**

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişinüŋ āḫir kelāmı *lā ilāhe illā'llāh Muḥammeden resūlu'llāh* olsa ol kişi elbetde cennete dāḫil olur. Ne ḳadar günāhı daḫı var ise dāḫil olur.

Yigirmi üçünci Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Lā-yedḫulu'n-nāra [57b] **eḥadü fī ḳalbihi miṣḳālü ḥubbetin min ḫardelin min īmān**

Ma'nā-yı şerīfi budur ki ḫardāl dānesi ḳadar bir kişinüŋ ḳalbinde īmān olsa elbetde nār-ı caḥīmden āẕād olur. Ya'nī günāhı miḳdārı 'aẕāb olur ṣoŋra Ḥaḳ Te'ālā'yı bir bildigi içün ḫalāṣ olur. Eger Peyġamberimize īmān getürdiyse [58a] ve eger Ḥaḳ Te'ālā'ya şirk ve Peyġamberimize īmān getürmediyse bir vechile aŋa selāmet yoḳ. Nār-ı 'aẕābda ḳalur.

Yigirmi dördünci Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Lā-yedḫulu'l-cennete eḥadun fī ḳalbihi miṣḳālü ḥabbetin min ḫardelin min kibriyā [58b]

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişinüŋ ḳalbinde ẕerre ḳadar kibr olsa ol kişi cennete dāḫil olmaz. Zīrā kibr ġāyet günāh-ı kebā'irdir.

Yigirmi beşinci Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

'Adlu sā'atin ye'dilü [ḫayrun min] 'ibādetin seb'īyne senetin

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir sā'at 'adālet üzre [59a] ḥükm-i ḥükūmet eylesen yetmiş yıllıḳ 'ibādet itmiş gibi olur. Her ḥālde 'adālet üzre olan kişi ḳıyāmetde daḫı selāmetde olur.

Yigirmi altıncı Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

İnne eḥabba'n-nāsi yevme'l-ḳıyāmeti [ḥukkāmun] 'ādilun

Ma'nā-yı şerīfi budur ki taḥḳīḳ bir kişiyi [59b] ḫalḳ-ı 'ālem muḥabbet idüp severler ise ol kişi ḳıyāmet güninde 'ādil pādişāhdır. Ya'nī ey kişi dīn ḳarındaşlarına kendüŋi sevdir. Saŋa muḥabbet iderse ol günde pādişāh olursun. Ne sa'ādetdir *yessir lenā.*[11]

Yigirmi yedinci Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā [60a] **'aleyhi ve sellem**

Külli şey'in ṣayḳālun ve ṣayḳālu'l-ḳulūbi ẕikru'llāh

Ma'nā-yı şerīfi budur ki her şey'e bir ṣayḳal vardır pāsını giderir. Ḳalblerin pāsını gideren ancaḳ Allāhü Te'ālā'yı çoḳ çoḳ ẕikr itmekdir.

Yigirmi sekizinci Ḥadīs

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā [60b]

Men tevāża'a rafe'ahu'llāhu ve men tekebbera veża'ahu'llāhu

[11] Yessir lenâ hayre'l-umûr (Hayırlı olan işlerimizi kolaylaştır.)

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişi ṣāḥib-i tevāżu' ya'nī ikrām ṣāḥibi olsa Allāhü Te'ālā ol kişiyi enbiyā [vü] evliyālar gibi 'ālī maḳamlara nā'il ider. Maḳāmı ref'-i a'lā olur. Ve bir kişi el-'ıyāẕ ü bi'llāh tekebbür [61a] ṣāḥibi olan olsa Ḥaḳ Te'ālā ol kişiye ġażab ider. Şeyṭān maḥalline vaż' ider.

Yigirmi ṭoḳuzuncı Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Er-raculu bilā ṣadīkin ke-ẕi'ş-şimāli bilā yemīnin

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişinüŋ ṣāḥibi yāḫūd bir ṣādıḳ dostı olmasa [61b] ol kişi ṣaġsız ṣol ele beŋzer. Ya'nī bir ādemüŋ ṣaġ eli olmasa ṣol eliyle ne güne zaḥmet çekerse öyle olur.

Otuzuncı Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

'Ādāvatu'l-'āḳili esleme min muvālāti'l-cāhili

Ma'nā-yı şerīfi budur ki 'āḳıl kişinüŋ [62a] düşmenligi cāhil kişinüŋ dostluġundan eslemdür. Ya'nī 'āḳıl [u] kāmilden żarar gelmez. Lākin cāhil [ü] nādān dostluġı żarardır.

Otuz birinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā

Ḫayru'l-kelāmi mā ḳalle ve delle

Ma'nā-yı şerīfi budur ki ṣoḥbet kelāmuŋ ḫayırlısı ṣafāsı olan [62b] kelām ki ḳalīl luṭf eyle. Ma'nāsı ya'nī ol kelāmıŋ fā'idesi naṣīḥati çoḳ ola içinde kiẕb olmaya. Delālet-i ḫayr-ı fā'idesi çoḳ ola.

Otuz ikinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Ḳuli'l-Ḥaḳḳa velev kāne murren

Ma'nā-yı şerīfi budur ki dā'imā ṭoġrı [63a] kelāmıŋ söyleyen gerek. Naṣīḥat olursa olsun lākin Ḥaḳ kelām[ı] acıdır. İsterse acı olursa da hemān ḫilāf olmasın.

Otuz üçünci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

El-kelimetu'ṭ-ṭayyibetu ṣadaḳatun

Ma'nā-yı şerīfi budur ki [63b] bir kişinüŋ yüzine ḳarşu güzel kelām söyleyesin. Ḫāṭırını dil ile iḥyā idesin. Ol kelām ṣadaḳadur ya'nī iḥsāndır ecr ṣevābı keṣīrdür. Ḫilāf [ü] kiẕb [ü] yalan ḥaḳḳın[d]a āyāt [ü] ḥadīṯ çoḳdur.

Otuz dördünci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā [64a] **'aleyhi ve sellem**

El-keẕẕābu leyse min ümmetī

Ma'nā-yı şerīfi budur ki yalan ḫilāf söyleyen benim ümmetim degildir. Nitekim bir ḥadīṯ-i şerīfde geldi ki "*Ḳāle ilā inne'l-keẕebü yesevvedu'l-vechehu*" ya'nī āgāh olun ki taḥḳīḳ yalan

söylemek kişinüŋ yüzüni ḳara ider. Yine buyurdı ki "*ḳāle men keşere kiẕbuhu fehüve melʿūne*" [64b] yaʿnī çoḳ yalan söyleyen melʿūndur ve gülmek fenādır.

Otuz beşinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

Keşretüʾḍ-ḍıḥki yumītüʾl-ḳalbe

Maʿnā-yı şerīfi budur ki çoḳ gülmek ḳalbi mevt ider yaʿnī öldürür. Ḥaḳ Teʿālā Ḳurʾān'da buyurdı [65a] "*Felyeḍḥakū ḳalīlün velyebkū keşīran*"[12] yaʿnī az gülerseŋiz çoḳ aġlarsız diyü gülmek fenādır.

Otuz altıncı Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

Laʿanaʾllāhuʾr-rāşiye veʾl-mürteşiyye

Maʿnā-yı şerīfi budur ki rüşved alana ve virene raḥmetden uzaḳ olur. Meşelā riyā ile [65b] kār idenler[e] daḫı Ḥaḳ'dan raḥmet yoḳdur. Ehl-i muʿaẕẕeblerdir.

Otuz yedinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

El-cennetü dārüʾl-esḫiyā

Maʿnā-yı şerīfi budur ki dünyā kemāl-i mertebe cömerd olur ve olan ʿibādeti keşīr ʿameli ṣāliḥ ve Ḥaḳ yolına dāʾim māl infāḳ [66a] eyleye. Cennet maḳāmı anuŋdur.

Otuz sekizinci Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

Liʾṣ-ṣāʾim ferḥatān ferḥatün ʿinde ifṭārihī ve ferḥatün ʿinde liḳāʾi Rabbihī

Maʿnā-yı şerīfi budur ki ṣāʾim olan müʾminler içün iki sürūr [u] feraḥ ṣafā-yı saʿādet vardır. [66b] Birisi ifṭār vaḳtinde birisi Ḥaḳ Teʿālāʾnuŋ cemāline maẓhar olduġı zamān.

Otuz ṭoḳuzuncı Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

Menhūmāni lā yeşbeʿāni menhūmuʾl-ʿilmi ve menhūmuʾl-māli

Maʿnā-yı şerīfi budur ki dünyāda iki şeyʾe ṭoyulmaz. Biri ʿilm-i şerīfe [67a] ṭoyulmaz. Biri māl cemīʿine ṭoyulmaz ḥarīṣ olur.

Ḳırḳıncı Ḥadīṯ

Ḳāle Resūluʾllāh ṣallaʾllāhu Teʿālā ʿaleyhi ve sellem

El-Müslimü men selimeʾl-müslimūne bi-yedihi ve lisānihi

Maʿnā-yı şerīfi budur ki ḫāliṣ [ü] maḳbūl Müslim olmaḳ ancaḳ lisānından ve ellerinden iḫvān [67b] müʾmin olana aṣlā żarar görmeye. Herkes andan selāmet üzre olalar ḫāliṣ [ü] maḳbūl müʾmindür.

Ḥadīṯ-i Şerīf

[12] "Artık kazandıklarının karşılığı olarak, az gülsünler" Tevbe sûresi, 82. âyet

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men keẕebe 'aleyye müte'ammiden fe'l-yetebevve' maḳ'adehū mine'n-nār

Ma'nā-yı şerīfi budur ki kişi Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā [68a] 'aleyhi ve sellem ḥażretlerinüŋ kelāmına kiẕb eylese ya'nī Resūlu'llāh şöyle buyurdı diyü kiẕb-i ḫilāf ile aṣlını bilmeden ve görmeden ol kişinüŋ cehennemde maḳāmı ḥāżırlansun.

Ḥadīṯ-i Şerīf

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men [lā] yeẕkurunī [68b] **fī du'ā'ihi fe huve mimman lā yestecib du'ā'ahu ṣadaḳa Resūl'ullāh**

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir mü'min kişi namāz ḳılup du'āsında beni yād[13] itmeye ya'nī beni ẕikr itmeyüp şefī' itmeye ol mü'min kişinüŋ du'āsını Ḥaḳ Te'ālā ḳabūl eylemez.

Ḥadīṯ-i Şerīf [69a]

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

El-ġaniyyü ġaniyyü'l-ḳalbi lā ġaniyyü'l-māl

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişi dünyā ḳadar mālı olsa aŋa ġanī dinmez. Ġanī şol kişidir ki ḳalb[i] ġanīdir. Dā'imā Allāh Te'ālā'ya tevekküli olup dünyā içün ḫavf itmez.

Ḥadīṯ-i Şerīf [69b]

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Ve min kelāmihi ḥüsnü'l-islāmi'l-mer'i terkühü mā lā-ya'nīhi

Ma'nā-yı şerīfi budur ki Müslim mü'min olanlarıŋ ġāyet güzel kāmil olanları aṣlā lisānından mā lā-ya'nī ki günāha müte'allıḳ laṭīfe söylemez. Kāmil erenlerden olur [70a]

Ḥadīṯ-i Şerīf

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

İẕā māte ibni ādeme inḳaṭa'a ameluhu illā minn selaṯetin 'ilmün yuntefi'u bihi veledun ṣāliḥun yed'ūlehu ve ṣadaḳatun cāriyetün 'alā yedeyhi

Ma'nā-yı şerīfi budur ki vaḳtā kim ādem oġlanı āḫirete gitdigi [70b] gibi cümle 'amelleri kesilir ḳaṭ'i olur. Lākin üç şeyden birisi ol āḫirete giden kişinüŋ var ise dünyāya ve āḫirete ḳalur bāḳidür. Bir 'ilm-i şerīf oḳuyup 'ālim olup 'ilminden ḫalḳ fā'ide gördiyse ol kişinüŋ 'ameli ḳıyāmete degin dünyāda ve āḫiretde bāḳīdür. [71a] İkincisi ol āḫirete giden kişinüŋ dünyāda bir yāḫūd birḳaç evlādı ḳalmış buŋa du'ā ideler ise ḳıyāmete degin defter-i ā'māli ḳapanmaz bāḳīdür. Üçünci ol āḫirete giden kişinüŋ 'ilmi yoḳ evlādı yoḳ lakin ḫayrat ü ḥasenāt [ü] ṣadaḳalara dünyāda [71b] sa'y eylemiş ādemler çerāġ itmiş cāriyyeler çerāġ itmiş köpri ḳoyup kitāblar muṣḥaflar yazdırmış böyle olan kişinüŋ ḳıyāmete degin ḫayr ā'māli bāḳīdür ḥayātda.

Ḥadīṯ-i Şerīf

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Leyse leke min dünyāke [72a] **illā mā-ekelete fe-efneyte ev lebiste fe-ebleyte ev teṣaddaḳte fe-ebḳayte**

[13] yāt

Ma'nā-yı şerīfi budur ki āḫirete giden kişi içün dünyāda bir şey' ḳalmaz ancaḳ üç şey' ḳalur. Kişinüŋ yanında biri dā'im yedigi ṭa'ām ḥelāl ise su'āl yoḳ. Biri giydigi libās eger [72b] ḥelāl ise ziyān yoḳ. Biri Ḥaḳ Te'ālā'nuŋ rıżāsına eyledigi ṣadaḳāt [u] ḫayrāt. İşte bu üç şey' kişinüŋ yanında ḳalur.

Ḥadīs̲-i Şerīf

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men ṣalle 'aleyye merratin lem-yebḳa ẕ̲ünūbihi ẕerratin

Ma'nā-yı şerīfi budur ki her kim baŋa [73a] bir kerre ṣalavāt-ı şerīf getüre Ḥaḳ Te'ālā anuŋ nice günāhları 'af[v] idüp maġfūr olur ḫāliṣ ümmetdir.

Ḥadīs̲-i Şerīf

Ḳāle Resūlu'llāh ṣalla'llāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem

Men ḳāle fī külli yevmin mi'ate merratin[14] kāne lehü emānun mine'l-faḳri ve emine min vaḫşetihi'l-ḳabri ve esneclebe'l-ġınā'e ve min [73b] **ehli'l-sa'ādeti fi'd-dāreyn**

Ma'nā-yı şerīfi budur ki bir kişi günde yüz kerre "*lā ilāhe illa'llāhu'l-meliki'l-Ḥaḳḳi'l-mübīn Muḥammedün Resūlu'llāh ṣādiḳü'l-va'di'l-emīn*"[15] dir ve 'aẕ̲āb-ı ḳabr görmez dünyāda āḫiretde devlet [ü] sa'ādet-i kemāl bulur. Bu du'ā-yı tevḥīdiŋ dünyāda elli fā'idesini [74a] yazmışlar. Āḫiretde ṭoḳuz ḳat ecrini yazmışlar ba'żı ḥadīs̲ kitāblarınuŋ şerḥinde mesṭūrdur. [74b]

Sonuç

Bu çalışmayla mensur hadis tercümelerine dikkat çekilerek daha evvel bilinmeyen bir müellif/mütercim ve mensur kırk hadisi gün yüzüne çıkarılmıştır. Mensur hadis tercümeleri yalnızca edebiyat sahasının değil hadis ilminin de inceleme alanına giren bir mevzudur. Böyle metinleri neşredebilmek için yalnızca edebî bilgiler, yahut yalnızca Arapça bilmek yeterli değildir. Bu surette hem ilahiyat hem edebiyat uzmanlarının bilgilerine başvurmak gerekir.

Hadislerin mütercimi Hâfız Sâlih hakkında biyografik kaynaklarda bir bilgi yoktur. Katalog taramalarında bulduğumuz tercüme ve şerh kabilindeki eserlerinden hareketle onun; ileri seviyede Arapça bildiği, çeşitli dinî ve felsefî konularda âlim olduğu müşahede edilmiştir. Babasının adı Süleyman olup kendisi hâfız ve hacıdır. İstinsah ettiği eserler de mevcut olup onun 1739'lu yıllarda hayatta olduğu anlaşılmaktadır.

Hâfız Sâlih'in mensur kırk hadis tercümesi türündeki eserinin tespit edebildiğimiz yegâne nüshası Süleymaniye Kütüphanesi, Fatih Koleksiyonunda, 05430-003 yer numarasıyla kayıtlı 125 varaklık bir mecmua içerisinde 41b-74b yaprakları arasında yer almaktadır. Tam adı; *Hāẕ̲ā Kitāb-ı Ḥadīs̲-i Resūlu'llāh 'Aleyhi's-selām* olan eserde, 11'i sahih olmak üzere seçilen kırk hadis; iki, üç satır hâlinde tercüme edilmiştir. Kırk hadisten sonra sekiz hadis tercümesi daha ilave edilmiş ancak kırk rakamının hikmetinin bozulmaması adına bunlara numara verilmemiştir. Hâfız Sâlih, kimi hadisleri, diğer mütercim ve şârihlerden farklı yorumlamış olup hadislerin kaynağını belirtmemiştir. İleride bulunacak yeni nüshalarla Hâfız Sâlih ve tercümesi hakkında şüpheli mevzuların giderileceği kanaatindeyiz.

[14] Bu kelimeden sonra "Lā ilāhe illa'llāhu'l-meliki'l-Ḥaḳḳi'l-mübīn Muḥammedün Resūlu'llāh ṣādiḳü'l-va'di'l-emīn" ibaresi gelmelidir ancak mütercim tercüme kısmında zikretmektedir.

[15] "Bütün saltanat ve hükümranlık kendisinin olan (Melik) ve apaçık yegâne hakikatin ta kendisi olan Allah'tan başka hiçbir ilâh yoktur."

Kaynakça

Demir, M. ve Özafşar, M. E. (2013). Zayıf, *T.D.V. İslâm Ansiklopedisi,* (C. 44, s. 157-160.). İstanbul: TDV. Yayınları

Demir, O. (2023). XVIII. Asır Osmanlı Düşüncesinde Rü'yetullah ve Hâfız Sâlih b. Süleyman'ın Rü'yetullaha Dair Risalesi. *Din ve İnsan Dergisi*, 3(5), 17-40

Gökçe, H. (2020). Yazıcı Sâlih, Sâlih b. Süleyman. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/yazici-salih-salih-bin-suleyman [Erişim tarihi: 08.07.2023]

Karahan, A. (1954). *İslâm-Türk Edebiyatında Kırk Hadis Toplama, Tercüme ve Şerhleri,* İstanbul. (2. Baskısı 1991, Ankara: Diyanet İşleri Başk.)

Karahan, A. (2022). Kırk Hadis (Türk Edebiyatı) *T.D.V. İslâm Ansiklopedisi,* (C. 25, s. 469-473.). İstanbul: TDV. Yayınları

Kuzudişli, B. (2007). "Men Kezebe Aleyye…" Hadisi ve Lâfzen Mütevatir Meselesi. *Marife Dergisi,* 7(1), 137-166.

Sevgi, A. (1992). Latîfî ve Subhatü'l-Uşşâk'ı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1, 47-92.

Sever, A. (2020). "İşkodralı Lutfi Paşa'nın Kırk Hadis Şerhinin Hadis İlmi Açısından İncelenmesi" *Balkanlar ve İslâm –Balkanlı Âlimler, Mütefekkirler ve Eserleri– Cilt: III,* (Ed: Abdullah Taha İmamoğlu vd.), İstanbul: Ensar Neşriyat, s. 51-68

Söylemez, İ. (2017). *Türk Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler*. Doktora Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Taşkın, G.; Atik A.; Doğan Averberk, G. (2022). *Bâkî, Gönüllerin Dirliği, Hayâtu'l-Kulûb Bi-Rivâyâti Ebî Eyyûb.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Yıldız, F. (2013). İslâmî İlimler, Divan Edebiyatı ve Tasavvuf Geleneğindeki Yeriyle Tarihten Günümüze Popüler Hadis Kitapları: Kırk Hadisler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (21), 407-455

Yüceer, M. (2020). *Hadis İlmi Açısından Osmanlı Manzum Hadis Edebiyatında Yer Alan Rivayetler.* Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

https://www.kuranmeali.com/[Erişim tarihi: 08.07.2023]

https://www.kuranvemeali.com/[Erişim tarihi: 08.07.2023]

Ek:


هَذَا كِتَابُ حَدِيثِ رَسُولِ اللهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ
بِسْمِ اللهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلّٰهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ وَالصَّلٰوةُ
وَالسَّلَامُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَآلِهِ
وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ أَمَّا بَعْدُ
فَيَقُولُ الْعَبْدُ الْفَقِيرُ الْحَاجِ حَافِظُ
صَالِحُ بْنُ سُلَيْمَانَ غَفَرَ اللهُ لَهُمَا
وَجَمِيعِ

[İlk varak]

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 62-76.
Geliş Tarihi-*Received*: 16.06.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1315793

Bir Gazelinden Hareketle Ahmedî'nin Şiirlerinde "Varlık" Anlayışı

Conception of Being in the Poems of Ahmedi Based upon One of His Ghazels

Fettah KUZU*

Öz

Klasik Türk edebiyatı sahasında kaleme alınan eserlerde, tasavvuf ile ilgili olarak en fazla üzerinde durulan meselelerden biri "vahdet-i vücûd" öğretisidir. İbn Arabî, varlık ile ilgili mülahazaları üzerine kaleme aldığı eserlerinde, biri mutlak olarak Hak ve diğeri Hakk'ın farklı tecelli veya taayyün suretleri olarak tanımladığı izafi olmak üzere iki farklı varlık alanı belirlemekte ve bu iki alandan ikincisinin ancak birinciye bağlı olarak var olduğundan bahsetmektedir. Diğer bir ifadeyle varlık tektir ve Hak olarak tanımlanır. Arabî, bu anlayışı ifade etmek için varlığın birliği veya varlıkta birlik anlamında "vahdet-i vücûd" ibaresini kullanmaktadır. Arabî'nin varlık üzerine ortaya koymuş olduğu hususlar, bazen didaktik bir tarzda aleni olarak bazen de daha sembolik biçimde ve nispeten örtük olarak klasik Türk edebiyatı sahası şair ve nâsirlerinin eserlerinde hemen her dönemde hissedilir biçimde yer almıştır.

14. yüzyılın önemli ve üretken sanatkârlarından olan ve meydana getirdiği çok sayıda eser ile Türk edebiyat tarihinde haklı bir şöhrete sahip olan Ahmedî de şiirlerinde sıklıkla tasavvuf konularından "vahdet-i vücûd" ile ilgili hususları işlemiştir. Gerek Dîvânı'ndaki manzumelerinde gerekse *İskendernâme* adlı mesnevisinde varlık ile ilgili detaylı değerlendirmelere yer vermiş, İslam dininin ve özelde tasavvuf sisteminin varlık ile ilgili görüş ve öğretilerini konu ile ilgili terminolojiye sadık kalarak açıklamaya gayret etmiştir. Özellikle İbn Arabî ve başta Sadreddin Konevî, Abdurrezzak Kâşânî, Aziz Nesefî ve Abdurrahman Câmî olmak üzere takipçileri tarafından sistemleştirilen "vahdet-i vücûd" anlayışı çerçevesinde Hak, varlık ve insan arasındaki ontolojik ilişkileri şiir formunda okurlarına sunmak suretiyle tasavvufa ait meselelerin anlaşılması ve benimsenmesi noktasında ciddi katkılar sunmuştur.

Bu çalışmada, klasik Türk edebiyatında varlık anlayışının edebî olarak ele alınışı, Ahmedî'nin, tasavvuf ve "vahdet-i vücûd" ile ilgili mülahazalarının yer aldığı bir gazelinin tahlili vasıtasıyla izah edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ahmedî, İbn Arabî, vahdet-i vücûd, varlık, tasavvuf

Abstract

In the literary works composed in the field of classical Turkish literature, one of the major issues focused on related to tasavvuf (Islamic mysticism) the doctrine of "vahdet al-vucud" (uniqueness of being). Ibn Arabi in his works written on considerations about being,

* Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gaziantep/Türkiye, e-posta: fettahkuzu@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4870-3760.

determines two being categories one of which is God as the absolute reality and the other one is the relative being defined as the different manifestation and emergence forms and states that the second one gains its being only depending upon the first one. In other words being is unique and defined as God. Arabi uses the term "vahdet al-vucud" (uniqueness of being) meaning oneness of being or oneness in being to indicate this perspective. The subjects put forth upon being by Arabi, take part in the works of classical Turkish literature poets and prosaists sometimes in a didactical and clear style and sometimes symbolically and rather implicitly in almost all periods.

Ahmedi, who has been one of the important and polygraphic artists of 14th century and has a reputation in Turkish literature history with his literary Works, has frequently handled issues related to tasavvuf and "vahdet al-vucud" (uniqueness of being) in his poems. Both in the poems within his Divan and in his mathnawi called "Iskendername", he has made detailed evaluations about being and attempted to explain remarks and doctrines of Islam and in particular tasavvuf by sticking to the relevant terminology. Especially within the scope of "vahdet al-vucud" (uniqueness of being) notion systemised by Ibn Arabi and his followers such as Sadreddin Konevî, Abdurrezzak Kâşânî, Aziz Nesefî and Abdurrahman Câmî, he made remarkable contributions in terms of understanding and adopting the subjects concerning tasavvuf by submitting the ontological relations between God, being and human in form of poetry.

In this study, treating the conception of being literarily in classical Turkish literature is to be clarified by analysing Ahmedi's ghazel including his considerations regarding tasavvuf and "vahdet al-vucud" (uniqueness of being).

Key Words: Ahmedi, Ibn Arabi, "vahdet al-vucud" (uniqueness of being), being, Islamic mysticism.

Giriş

Türk edebiyat tarihinde Türklerin İslamiyet'i kabulü ile başlayıp 19. yüzyıla kadar devam eden dönem ve bu dönemde özellikle yüksek zümreye hitap etmiş olan edebiyat, Ömer Seyfeddin ve Ali Cânib tarafından "dîvân edebiyatı" (Köksal, 2005, s. 12) veya Fuad Köprülü'nün önerdiği ve son zamanlarda daha kabul görmüş adıyla "klasik Türk edebiyatı" (2005, s. 14) olarak tanımlanmaktadır. Klasik Türk edebiyatını tanımlarken edebiyat araştırmacılarının kullanmış olduğu bir diğer isim de yine Köprülü ve Necla Pekolcay'ın ifade ettikleri "İslamî Türk Edebiyatı" (2005, s. 23-24) başlığıdır. Bu şekilde din merkezli bir başlıklandırma elbette ki tesadüfi olmayıp İslam dinine ait meselelerin ve daha özel olarak tasavvufun bu edebiyatta yoğun olarak kendini hissettirmesinden kaynaklanmaktadır. Her sanat eseri, içerisinde meydana getirildiği medeniyetin izlerini taşır. Bu bağlamda İslam medeniyeti çerçevesinde telif edilen edebî eser doğal olarak İslam dini ve tasavvufa bağlı olarak bünyesinde ortaya çıkan varlık tasavvurundan az veya çok yansımalara sahiptir. Klasik Türk edebiyatı sahasında telif veya tercüme ilk eserlerin özellikle Müslüman halkı irşat noktasında genelde din ve tasavvuf içerikli konuları ele alması, manzum veya mensur fark etmeksizin her dönemde edebî eserin telif sürecinde bu konuları ayrıcalıklı bir yere konumlandırmıştır.

İbn Arabî'de Vahdet-i Vücûd ve Varlık Anlayışı

Arap ve özellikle Fars edebiyatlarında yoğun şekilde işlenen tasavvuf ve daha özelde İslam'ın varlık anlayışının ortaya konduğu, Muhyiddîn İbn Arabî (1165-1240) tarafından ortaya konan ve Sadreddin Konevî (1207-1274), Abdurrezzak Kâşânî ((?-1329), Aziz Nesefî (?-1300?) ve Molla Câmî (1414-1492) gibi takipçileri tarafından sistemleştirilmiş bulunan "vahdet-i vücûd" nazariyesi hem muhtevayı hem de bu muhtevanın şekillendirdiği sembol ve mazmunları belirlemede etkili olmuştur. Tasavvufî sembolizmin özellikle şiir alanındaki nüfuzu, din dışı olarak nitelendirilen şiirlerde bile tasavvuf sembollerinin kullanımından anlaşılmaktadır.

Klasik Türk edebiyatı sahasında kaleme alınan eserlerde, tasavvuf ile ilgili olarak en fazla üzerinde durulan meselelerden biri yukarıda da işaret edildiği üzere "vahdet-i vücûd" öğretisidir. İbn Arabî, varlık ile ilgili mülahazaları üzerine kaleme aldığı eserlerinde, biri mutlak olarak Hak ve diğeri Hakk'ın farklı tecelli veya taayyün suretleri olarak tanımladığı izafi olmak üzere iki farklı varlık alanı belirlemekte ve bu iki alandan ikincisinin ancak birinciye bağlı olarak var olduğundan bahsetmektedir. Diğer bir ifadeyle varlık tektir ve Hak olarak tanımlanır, diğer bütün varlık formları Hakk'ın sonsuz sayıdaki suretlerinden ibarettir. Bu anlayışı ifade etmek için varlığın birliği veya varlıkta birlik anlamında "vahdet-i vücûd" ibaresi kullanılmaktadır. Her ne kadar bu ibare İbn Arabî'ye atfedilse de terim olarak "vahdet-i vücûd" ibaresini ilk kez kullanan mutasavvıfın, aynı zamanda Arabî'nin öğrencisi olan Sadreddin Konevî olduğu iddia edilmektedir (Chittick, 2007, s. 245-265). Arabî'nin meseleyi"varlığın sınırlaması veya taayyün etmesi" olarak tarif ettiği, "vahdet-i vücûd" kavramının ilk kez Chittick'in de ifade etmiş olduğu üzere Sadreddin Konevî veya diğer bir ihtimalle İbn Sebi'ye ait olabileceği kaydedilmekte; teorinin Konevî'nin açıklık kazandırdığı terimlerin başında geldiği (Albayrak Sak, 2018, s. 554-555) ifade edilmektedir.

Arabî'nin varlık üzerine ortaya koymuş olduğu hususlar, bazen didaktik bir tarzda aleni olarak bazen de daha sembolik biçimde ve nispeten örtük olarak klasik Türk edebiyatı sahası şair ve nâsirlerinin eserlerinde hemen her dönemde hissedilir biçimde yer almıştır.

İbn Arabî *Fusûsu'l-Hikem* adlı eserinde varlık ile ilgili olarak yaptığı mütalaalarda gerçek ve mutlak varlık olan Hakk'ın zât boyutundaki durumunu izah ederken "*Yani her işin başlangıcı da sonu da ondandır. Zât âlemindeki kudsi feyzindendir. Tüm varlık O'ndan başlar ve yine O'na döner*" (2008, s. 11-12) ifadelerini kullanmaktadır. Arabî'nin en önemli temsilcilerinden öğrencisi Sadreddîn Konevî de Zât olarak Hak için şu tanımlamayı yapmaktadır:

"*Zâtına özgü mutlaklığı açısından Hakka dair herhangi bir hüküm vermek veya bir nitelik ile O'nu bilmek; veya birlik, varlığının vâcipliği veya (: varlık için) mebde' olması; veya yaratmayı gerektirme veya kendisinden herhangi bir eserin sâdır olması; veya ilminin kendisine veya başkasına ilişmesi gibi herhangi bir nispetin O'na izâfe edilmesi, sahih ve geçerli değildir*" (2004, s. 9)

Fusûsu'l-Hikem üzerine yaptığı şerh çalışmasında Ahmed Avni Konuk Hakk'ın varlığının mutlaklığı ile ilgili olarak "*Vücûd-ı mutlak öyle bir kenz-i bî-pâyândır ki, meknûnâtı kendisinden mahfidir. Zîrâ vücûd-ı mahz kendi cemâl-i zâtîsinde müstağraktır. 'Kendinden âgâhlık' bir sıfat olduğundan, bu mertebesinde, vücûd-ı mahz ondan dahi münezzehdir*" (2017, s. 7) şeklinde değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Varlık ile ilgili olarak vahdet-i vücûd öğretisinde önem arz eden hususların başında varlığın mertebeleri meselesi gelmektedir. Bu husus mutlak varlık olarak Hakk'ın bilinme ve belirlenme aşamalarını ifade etmek için yapılmış bir sınıflandırmadır. Varlığın mertebeleri ile ilgili dört, beş ya da yedi başlık kullanan mutasavvıflar olmakla birlikte her mutasavvıfın sınıflandırması özünde birbirinden fazla bir farklılık arz etmemektedir. Yaptığı şerhte varlık için yedi mertebeye işaret eden Konuk varlığın mertebelerini, "*Vücûdun merâtib-i tecelliyâtı yedidir: 1. Lâ-taayyün, 2. Taayyün-i evvel, 3. Taayyün-i sâni, 4. Mertebe-i ervâh, 5. Mertebe-i misâl, 6. Mertebe-i şehâdet, 7. Mertebe-i insân. Bu tertîb külliyâtı i'tibâriyledir; cüz'iyât i'tibâriyle merâtib-i vücudu hasr ve ta'dâd kâbil değildir*" (Konuk, 2017, s. 11) şeklinde özetlemektedir. Izutsu'nun çalışmasında varlık mertebeleri ile ilgili şu şekilde bir tasnif yer almaktadır:

"*1. Zât mertebesi veyâ 'mutlak adem-i tecellî mertebesi' ki buna Gayb-ı Mutlak ya da Sırrû-s Sır da denir. 2. Sıfatlar ve Esmâ (İsimler) mertebesi ki buna Ulûhiyyet makamı da denir. 3. Ef'âl mertebesi ki buna Rubûbiyyet makamı da denir. 4. Emsâl ve Hayâl mertebesi ki buna Âlem-i Misâl de denir. 5. Hisler ve Müşâhede (ya da Şuhûd) mertebesi ki buna Âlem-i Şuhûd da denir*" (2005, s. 28).

Görüleceği üzere iki tasnif arasındaki temel fark, Konuk'un *Mertebe-i ervâh ile Mertebe-i misâl* olarak iki başlık altına aldığı mertebelerin Izutsu'da *Emsâl ve Hayâl mertebesi* olarak *Âlem-i Misâl* başlığı altında yer verilmesi ve Konuk'un son mertebe olarak insanı, şehadet âleminden ayrı olarak *Mertebe-i insân* başlığında ele almasıdır. Varlığın mertebeleri sadece sayı bakımından değil isimlendirme noktasında da mutasavvıflar tarafından farklı değerlendirilmiştir. *Hazerât-ı Hams Risâlesi*'nde İsmail Hakkı Bursevî, mertebelerin sayısı ve sırasına dair mutasavvıfların farklı değerlendirmelerine göndermede bulunmaktadır. Kendi yapmış olduğu değerlendirmelerde ise mertebeleri karşılamak üzere *âlem* veya *hazret* kavramlarını kullanmıştır. Bursevî'ye göre söz konusu mertebeler; Hazret-i Lâhût, Hazret-i Ceberût, Hazret-i Melekût, Hazret-i Mülk ve Hazret-i Nâsût olmak üzere beş hazretten ibarettir (Ceylan, 2007, s. 208-211).

Tüm bu küçük farklılıklara rağmen mutasavvıfların varlık ile ilgili olarak belirlenen bu mertebeler ile ifade etmek istedikleri temel husus, Hakk'ın mutlak varlık olma durumundan tedricî olarak taayyün veya tecellî etmesi ve böylelikle her tecellî sürecinde bir alt varlık mertebesine nüzulü meselesidir. Bu bağlamda Hakk'ın henüz taayyün etmediği zât mertebesi *Lâ-taayyün*, ilk taayyünle belirlendiği mertebe *Taayyün-i evve*l veya *Ahadiyyet*, ikinci tayyünü sonrasında nüzul ettiği makam ise *Taayyün-i sâni*, *Ulûhiyyet* veya *Vâhidiyyet* olarak tanımlanmaktadır.

14. yüzyılın önemli ve üretken sanatkârlarından olan ve meydana getirdiği çok sayıda eser ile Türk edebiyat tarihinde haklı bir şöhrete sahip olan Ahmedî de şiirlerinde sıklıkla tasavvuf ve "vahdet-i vücûd" ile ilgili hususları işlemiştir. Gerek *Dîvân*'daki manzumelerinde gerekse *İskendernâme* adlı mesnevisinde varlık ile ilgili detaylı değerlendirmelere yer vermiş, İslam dininin ve özelde tasavvuf sisteminin varlık ile ilgili görüş ve öğretilerini, konu ile ilgili terminolojiye sadık kalarak açıklamaya gayret etmiştir. Özellikle İbn Arabî ve takipçileri tarafından sistemleştirilen "vahdet-i vücûd" anlayışı çerçevesinde Hak, varlık ve insan arasındaki ontolojik ilişkileri şiir formunda okurlarına sunmak suretiyle tasavvufa ait meselelerin anlaşılması ve benimsenmesi noktasında ciddi katkılar sunmuştur.

Bu çalışmada, klasik Türk edebiyatında varlık anlayışının edebî olarak ele alınışı, Ahmedî'nin, tasavvuf ve "vahdet-i vücûd" ile ilgili mülahazalarının yer aldığı bir gazelinin tahlili vasıtasıyla izah edilmeye çalışılacaktır.

Ahmedî'nin Şiirlerinde "Varlık" Anlayışı

Ahmedî gerek *Dîvân*'ında gerekse mesnevi nazım şekliye kaleme almış olduğu *İskendernâme* adlı eserinde birçok beyitte tasavvuf ile ilgili bilgi birikimini, duygularını, düşüncelerini ve mülahazalarını dile getirmektedir. Bu bağlamda tasavvufun en önemli meselelerinden birisi olan "vahdet-i vücûd" öğretisine ve öğretiye bağlı olarak geliştirilen varlık anlayışına dair birçok husus, onun mısralarında meseleye ait terminolojinin de kullanımıyla izah edilmeye çalışılmıştır. *Ahmedî Dîvânı*'nın Yaşar Akdoğan tarafından hazırlanmış olan metninde 479 numaralı manzume olarak yer alan gazel, Ahmedî'nin varlık ile ilgili olarak daha ziyade İbn Arabî takipçilerini akla getiren mülahazalarıyla kaleme alınmış, baştan sona varlık ve varlığın mahiyetinin ele alındığı manzumelerdendir.

Gazelin Tahlili

1. Beyit

El-hak ol Hakdur vücûd iy pâk-dîn
Her ne varlıh varsa andandur yakîn

Ey saf ve temiz iman sahibi! Kesin ve şüphesiz bir bilgi olarak mutlak varlık tektir o da Hak'tır, bütün diğer varlıklar ondandır.

Varlık kavramının bizzat Hak olarak tarif edildiği ve var olarak adlandırılan her şeyin varlığının Hakk'a bağlı veya Hak ile kaim oluşunun ifade edildiği beyit, tasavvufta "vahdet-i vücûd" öğretisinin kısa ve öz bir açıklaması mahiyetindedir.

"*Genel olarak, İbn Arabî, varlığı; Mutlak Varlık, Mümkün Varlık ve ne var ne yok olan; ne ezelî, ne de zamanda olan varlık olmak üzere üçe ayırıyor. Mutlak Varlık Tanrı, Mutlak Varlığa bağlı olan varlığa gelen mümkün varlık âlem ve de son kategoride yer alan hakikatlerin hakikati, idelerin idesi, en yüksek cins, İlk Akıl vb. olan tanımlanamayan varlık*" (Erdem, 1990, s. 41).

Beyitte önce gerçek varlığın Hak olduğu ifade edilmiş hemen akabinde varlık olarak adlandırılan her şeyin Hak'tan olduğu belirtilmiştir. İlk bakışta birbiriyle çelişkili gibi görünen bu iki hüküm, İbn Arabî'nin perspektifinden bakıldığında aynı ifadenin farklı iki biçimde dile getirilmesinden ibarettir. Her şeyin Hak oluşuna dair ilk mısrada yer alan iddianın mahiyeti "el-hak" ibaresiyle birlikte ele alındığında kastedilenin gerçekte, gerçek ve mutlak olarak varlık olduğu hususuna işaret etmektedir. Mutlak varlık veya Zât olarak Hak, Arabî tarafından "*Ammâ velâkin Hakk (Aklın) kendisini tenzîh ettiği şeyden münezzeh olduğu gibi böyle bir tenzîhden de münezzehtir! Zîrâ O'nu bu şekilde tenzîh etmek aslında O'nu mânevî varlıklara benzeterek mutlaklığını sınırlandırmak demektir*" (Izutsu, 2005, s. 80) ifadeleriyle tanımlanmaktadır. Bir anlamda Zât olarak Hak bu mertebede tenzihten dahi münezzeh bir varlıktır. Hak, zâtı itibariyle beşerin idrakinin ötesindedir. Bursevî bu durumu "*Allahü Teâlâ, izafe ve nisbetlerden mücerred bir hâlde görülemez… Sonra,* ***hiçbir nebî ve hiçbir velî ZÂT'ının künhünü idrâk etmemiştir…***" (1997, s. 57) ifadeleriyle açıklamaktadır.

İkinci mısrada, var olarak adlandırılan veya kendisine varlık izafe edilen her şeyin Hak'tan olduğu yönündeki beyan ilk mısra ile uyumsuz görünmektedir. Her şey odur cümlesi ile her şey ondandır ifadesi arasında hem morfolojik hem de semantik olarak ciddi fark bulunmaktadır. Burada bu farkı ortadan kaldıran ve iki ifadeyi bir noktada birleştiren unsur "el-hak" ibaresidir. Gerçek manada her şey odur demekle bir anlamda her şey ondandır ifadesi de şerh edilmiş olmaktadır. Varlık olarak Hakk'ın mahiyetine dair İbn Arabî'nin görüşleri beyitte ortaya konmaya çalışılan hususu açıklar niteliktedir. Zira Hak mutlaklığı ve zâtı itibariyle tektir. Âlem, ancak onun tecellisinden ibaret, izafi bir varlık olarak mutlak varlıkla ilişkilendirilmektedir.

"*Bu görüş açısından bakıldığında Hakk'a İbn Arabî* ***Zât*** *demektedir. Bu kapsamda* ***Zât****,Vücûd-ı Mutlak'a yâni "kayıtsız şartsız saflığı bakımından Varlık"a delâlet etmektedir. Mutlak sıfatının da işâret ettiği vechile bunun sınırlı ve belirli bir varlık anlamında alınmaması gerekmektedir; bu, sınırlı bir biçimde mevcûd olan bütün mevcûdâtın ötesinde bulunan, bütün bu mevcûdâtın kaynağı olup onları mevcûd kılan, var eden* ***Bir şey****'e delâlet etmektedir. Bu, her şeyin nihaî temeli olan* ***Varlık****'dır*" (Izutsu, 2005, s. 46).

Ahmedî, Arabî'nin izahına çalıştığı Hak-varlık ilişkisinin mutlaklık ve izafilik boyutlarındaki mahiyetine işaret ettiği matla beyti ile bir anlamda müteakip beyitlerde anlatacaklarının ipuçlarını vermekte, manzumenin muhtevasına işaret etmektedir.

2. Beyit

Anda me'hûz olmasa esmâ vü sıfât[1]
Cem' -i cem' olur makâm iy pâk-dîn

Ey temiz iman sahibi! Esmâ ve sıfât onda alınmış (taayyün etmiş) olmazsa makam cem-i cem olur.

Beyitte Hakk'ı, esma ve sıfat mertebesine nüzul etmediği makamda idrak etmenin *cem'-i cem* olduğuna işaret edilmektedir. Hakk'ın, mutlak bilinmez olarak her türlü kayıttan münezzeh bulunduğu hazret olarak adlandırılan "Zât" mertebesi, beşerin idrakini aşan, Hakk'ın mutlak bir bilinmezlik veya kutsi hadisteki[2] (Yıldırım, 2018, s. 156) ifadeyle gizli hazine olduğu duruma işaret eder. Bu mertebede varlık tam anlamıyla "bir" olup burada kesretten en ufak bir iz dahi bulunmaz. Ahadiyyet olarak tanımlanan bu mertebe ile ilgili olarak Arabî şu değerlendirmelerde bulunur:

"*Ahadiyyet mertebesindeki Zât (Zât-ı Ahadiyyet) denilen Gerçek, mâhiyeti itibâriyle, Varlık derece*"*sinde olduğu kadarıyla mahzâ Varlık'dan (Vücûd'dan) başka bir şey değildir. Bu, lâtaayyün ile de taayyün ile de kayıtlanmış değildir; çünkü O, bizâtihî herhangi bir sıfat ya da isimle nitelendirilemeyecek kadar mukaddestir. O ne bir vasfa sâhiptir ve ne de bir kayıtla bağlıdır; O'nda kesretin bir gölgesi dahî bulunmaz*" (Izutsu, 2005, s. 47).

İbn Arabî varlık mefhumunu açıklarken mutlaklık ve gerçeklik olarak varlık ile izafi varlık ayrımına dikkat çekmektedir. Varlık mutlaklığı itibariyle tektir ve Hak olarak tanımlanır. O hâlde kâinatta var olan veya var olarak tanımlanan sayısız "şey"lerin tam olarak mahiyetinin ne olduğu önemli bir soru olarak belirecektir. Arabî söz konusu her şeyin gerçek varlık olan Hakk'ın farklı formlardaki yansımalarından ibaret olduğuna dikkat çekmektedir. Arabî, Fusûs'ta bu konuda "*Allah, varlıklar veya yaratılmışlar diye adlandırdığımız her şeye sokulmuştur. Eğer böyle olmasaydı, varlık gerçek olmazdı. Böyle olunca Hak, varlığın aynı olur. Bu bakımdan Hak, her şeyi Kendi Zâtıyla korur ve her şeyi korumak ona O'na ağır gelmez*" (2008, s. 11-12) ifadelerini kullanmaktadır. Mutlak varlık olarak Hak, bilinmesi veya idrak edilmesi muhal, her türlü takayyüdü reddeden zât mertebesinde ve henüz bilinme veya belirlenmenin söz konusu olmadığı bir varlık hazretindedir. Bu hazret için "Dipsiz Karanlık" kavramını kullanan Arabî bu hususta şunları beyan etmektedir:

"*Dipsiz Karanlık (yâni "lâtaayyün") hâlinde bulunan **Hakk**'ın, bundan sonra bizi epeyi meşgûl edecek olan İlâhî Tecellî bakımından da, **Ahadiyyet** (Teklik) mertebesinde olduğu söylenir. Buraya kadar hiç bir tecellî yoktur ama artık O'ndan tecellînin zuhûru beklenmektedir. Bu, henüz daha başlamamış olan tecellî faaliyetinin gerçek kaynağıdır. Ve bu hâlde, hâlen tecellî vâkî olmadığından, ne bir kesret (yâni çokluk) ve ne de böyle bir kesretin gölgesini görmek mümkündür. Bu bakımdan **Hakk** burada **Ahad (Tek)**'dir. Bu özel anlamda **"Tek"** kelimesi **kesretin bir bütünü** demek olan **"Bir"** anlamında da değildir. Bu, karşıtlık kavramının dahî anlamsız olduğu mutlak sûrette kayıtsız şartsız olan aslî ve iptidaî saflığa delâlet etmektedir*" (2005, s. 44).

Hakk'ın yukarıda izah edilen bu mutlak bilinmezlik ve teklik durumundan tecelli sürecini başlatan ve böylece kutsi hadiste ifade edildiği üzere gizli hazine durumundan kendini bilinme hazretinde izhar eden Hak ise beşerin bildiği ve ubudiyetini yönelttiği ulûhiyyet makamındaki Hak veya daha bilindik ismiyle Allah'tır. Bu ilk taayyünle başlayıp şehadet âlemine kadar farklı manevi ve maddi mertebelerle kendini izhar etme durumu, birinci beyit ikinci mısradaki "her şey ondandır" ifadesinin ortaya koymaya çalıştığı anlamdan başka bir şey değildir. Diğer bir ifadeyle kesret olarak da nitelendirilen

[1] Vezin bozuk. İlk mısradaki "esmâ vü sıfât" "esmâ sıfât" okunursa vezin düzelmektedir.
[2] "Levlâke levlâke lemâ halaktü'l-eflâk" (Sen olmasaydın, sen olmasaydın felekleri yaratmazdım).

âlem ve âlemi meydana getiren her bir şey tek olan Hakk'ın yansımaları olarak ondan ayrı değildir. Ancak varlıkları ona bağlı olan bu ikincil derece varlık formları birebir Hakk'ın zâtı olmadıkları için onunla aynı da değildirler. İşte "ondandır" kelimesinin ortaya koymaya çalıştığı husus da vahdetin kesret olarak görüntüsünün bir izahıdır. Konu ile ilgili olarak "*Onun için mevcûdât-ı kevniyyeye 'suver-i hayâliyye' ve 'nüfûs-i vehmiyye' de derler. Bu mevcûdât-ı zıllıyye ve izâfiyye, vücûd-ı hakîkînin edillesi ve alâmâtıdır*" (Konuk, 2017, s. 10) şeklindeki İfadesinde Konuk, kâinattaki tüm var olarak nitelendirilen eşyanın aslında Hakk'a dayalı itibarî varlıklara sahip olduklarını, kâinatta Hak'tan gayrı bir varlığın bulunmadığını izah etmektedir.

Beyitte Hakk'ın esma ve sıfat olarak henüz taayyün etmediği bu mertebeden yani insanın Hakk'ı halkta halkı da Hak'ta idrak ettiği bir makam olarak tarif edilen "cemü'l-cem" kavramından bahsedilmektedir. *Cem'-i Cem'* kavramı "*Cem', eşyayı Allah ile müşâhade etmek, Allah'ın güç ve kudretinden başka her türlü güç ve kuvvetten berî olmak. Bu makam bekâ billah olan cem' makamından sonra gelir. Bunun üzerinde makam yoktur. Bu makama, mevcûdâtta Allah'ı görme makamı denildiği gibi, şu tabirler de kullanılır: "Fark ba'del-cem", "fark-ı sânî", "sahv ba'de'l-cem*" (Cebecioğlu, 2009, s. 124) şeklinde tarif edilmektedir.

Tasavvufta fark olarak bilinen ve Hakk'ı tenzihî olarak bilme olarak tanımlanan makam ile *cem'* kavramıyla izah edilen ve Hakk'ı teşbihi bağlamda idrak anlamına gelen makamı bir arada tecrübe etmeye dayalı, diğer bir ifadeyle tenzih ve teşbihin bir arada gerçekleştiği tevhîd durumunu ifade eden makama cemü'l-cem adı verilmektedir. Kuşeyrî bu makamı şöyle açıklamaktadır:

"*Kim, kendisinde zuhur eden ilâhî tecelli ve hakikat sultanının kendisini istilâ etmesiyle halkı görmekten alıkonulur, kendi nefsinden dahi habersiz olup Hak'tan gayri hiçbir varlığı fark edemeyecek hâle getirilirse, işte bu cem'u'l-cem' hâlidir (Bu, ancak kulun bütün fiil, sıfat ve Zâtından fâni olmasıyla gerçekleşen bir hâldir)*" (Kuşeyrî, 2009, s. 198).

Başka bir manzumeden alınan aşağıdaki beyitte Ahmedî, âdeta *cem'-i cem* kavramının tanımını yapmaktadır.

Tefrikadur nice kim var bende benlikden eser
Ol eser gidüp hemîn sen kalduguñdur cem' -i cem' (G. 320/4) (Ahmedî, s. 415)

Vahdet durumu tecrübe edilmedikçe, diğer bir ifadeyle kişinin kendisi olma durumu devam ettiği müddetçe tecrübe edilen hâl veya makam "fark" olarak tavsif edilmektedir. Ne zaman ki kişinin kendi benliğinden bir iz kalmayacak şekilde mutlak varlıkla vuslat tahakkuk ederse işte o zaman "ben" veya "benlik" ortadan kalkar, varlık tam anlamıyla birlik olarak idrak edilir ki bu durum *cem'-i cem* makamına işaret etmektedir.

3. Beyit

Çünki me'hûz ola esmâ vü sıfât
Cem' olur hem ulûhiyyet mübîn[3]

Esma ve sıfat alınmış (taayyün etmiş) olursa (makam) açıkça cem ve ulûhiyyet olur.

Bir önceki beyitte *cem'-i cem* makamından bahsedilirken Hakk'ın esma ve sıfat olarak tecellisinin söz konusu olmadığı ahadiyyet mertebesine işaret edilmektedir. Bu beyitte ise Hakk'ın ilk taayyünü olan, kendinden kendine tecellisiyle esma ve sıfatlarının henüz ayrışmadan bir arada ilahî bilinçte var oldukları ulûhiyyet veya diğer adıyla vâhidiyyet mertebesinden söz edilmektedir.

[3] Vezin bozuk. İkinci mısradaki "cem'", "cem'de" okunursa vezin düzelmektedir.

Ulûhiyyet kavramı için yapılan tanımlardan birisi İbn Arabî'ye atıfla "*Fusûs şerhinde, bütün isim ve sıfatları kendinde toplayan isim mertebesine, ulûhiyyet mertebesi denir*" (Cebecioğlu, 2009, s. 669) şeklinde yapılmaktadır. Yine Arabî'nin ifadesiyle "*İkincisi İsimlerin Bir'liğidir. Bu, Ulûhiyyet mertebesi olup burada Allah'a Vâhid yâni sayı bakımından Bir denir*" (Izutsu, 2005, s. 145). Görüleceği gibi ulûhiyyet veya vâhidiyyet mertebesi, kesretten hiçbir izin bulunmadığı ahadiyyet mertebesinden sonra gelen ve kesretin veya esma ile sıfatların bir arada ve tek (vâhid) olarak bulunduğu mertebeye verilen isimdir. Izutsu ulûhiyyet kavramını açıklarken "*Kâşânî'nin dediği gibi Ulûhiyyet, İsimlerin (yâni Allah olarak idrâk olunan İsimlerin) "Hazret"ini ya da ontolojik düzeyini temsil etmektedir*" ifadesiyle Kâşânî'nin görüşüne referansta bulunmaktadır (2005, s. 162). Süleyman Uludağ vâhidiyyet ile ilgili olarak "*İsimlerin kaynağı olması itibariyle Allah'ın Zâtı*" tanımlamasını yapmaktadır (2001, s. 372). Beyitte esma ve sıfatın ulûhiyyet mertebesine işaret edilirken bu mertebenin tecelli faaliyetinin de başlama mertebesi olduğuna işaret edilmektedir. Arabî bu durumu "***Hakk**'ın tecellîsi ancak bir sonraki mertebede, Kesrette Vahdet demek olan **Vâhidiyyet** (Bir'lik) mertebesinde vuku bulmağa başlar*" şeklinde açıklamaktadır (Izutsu, 2005, s. 44).

Beşerin, yaratıcı ilah olarak tanımladığı ve Allah olarak kabul ettiği Hak, bu mertebede taayyün etmiş olan Hak'tır. Diğer bir ifadeyle mutlak bilinmezlik durumundaki Zât olarak Hak, beşerin mabut olarak bilip ibadet ettiği Hak değildir. Beşer için mabut ancak Hakk'ın kendini kendine izhar ettiği ilk taayyün sonrası nüzul ettiği vâhidiyyet veya ulûhiyyet mertebesinde söz konusu olmaktadır. Hakk'ın mutlak tenzihle anılacağı zât mertebesinden, teşbihe konu olacak esma ve sıfatlar mertebesine bu geçiş, insan için onu halkta müşahede anlamında teşbihî olarak idrak etme makamı olan cem makamına işaret etmektedir. Kuşeyrî'nin ifadesiyle "*Kim nefsinin ve halkın varlığını kabul eder, fakat hepsinin Cenâb-ı Hak ile ayakta durduğunu görürse işte bu cem'dir (Her şeyi asıl kaynağında yani Hak'ta toplamaktır)*" (2009, s. 198).

4. Beyit

Geldi_âhadlıh cem' -i cem' e mertebe
Cem' de oldı aña vâhidlıh karîn

Cem-i ceme mertebe (olarak) ahadlik (teklik) geldi, cemde vâhidlik (teklik) ona yakınlaştı.

Önceki iki beyitte ayrı ayrı işaret edilen ahadiyyet ve vâhidiyyet hazretleri, bu beyitte özetlenmektedir. İlk mısrada cemü'l-cem makamının Hakk'a ait ahadiyyet hazretine tekabül ettiğinden bahsedilirken ikinci mısrada cem makamının vâhidiyyete tekabül ettiği anlatılmaktadır. Ahad ve vâhid kelimeleri Arapça aynı kökten türemiş "bir" anlamına gelen müştak kelimelerdir. Ancak tasavvuf ıstılahında "ahad" mutlak anlamda "bir"i temsil ederken "vâhid" çokluğun meydana getirdiği bütünlüğü temsil eden "bir" için kullanılmaktadır. Ahadiyyet ile vâhidiyyet/ulûhiyyet mertebeleri arasındaki farkla ilgili olarak Arabî, "Ahadiyyet Risâlesi"nde konuyu "*Mesele: Hazreti Hak makam-ı ahadiyette iken O'nu hiçbir şey idrâk edemez. Amma makam-ı vahdaniyette isim ve sıfatlarla bilinir*" (2006, s. 30) şeklinde özetlemektedir. Bu noktada ahadiyyet mutlak birlik mertebesi iken vâhidiyyet esma ve sıfatların herhangi bir ayrışma olmaksızın bir arada bulunduğu mertebeyi ifade etmektedir. Başka bir beyitte varlığın ortaya çıkış durumu Ahmedî tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Mebde'i kamusunuñ ol birdür
Ki andan aldı vücûdı her mevcûd (K.17/6)

Ahmedî ister ahad ister vâhid olarak telakki edilsin Hakk'ın; varlığın kaynağı ve başlangıcı olduğuna, her var olanın varlığını ondan aldığına dikkat çekmektedir.

5. Beyit

Kamu birdür iki görmek şirk olur
Şirki ko tevhîde var iy râst-bîn

Ey doğru görüşlü, her şey birdir iki görmek şirk olur! Şirki bırak tevhide var.

Şeriat terminolojisinde tevhîd kavramı, Allah'ın tek oluşunu ve kendisine şirk koşulamayacağını belirten bir kavramdır. Tasavvuf ve özelde vahdet-i vücûd öğretisinde kavram biraz daha özel bir anlam kazanarak varlığın tek oluşu, ikilik kabul etmeyişi anlamında kullanılmaktadır. Bu bağlamda tevhîd kavramı, Mutlak Varlık olan Hakk'a ait idrak boyutunu temsil eden tenzih ve teşbih gibi iki diğer kavramla ilişkilendirilmek suretiyle izah edilmeye çalışılır. Tenzih, Hakk'ın hiçbir surette kayıtlanamayacağı bir varlık alanına işaret ederken teşbih, varlığı onunla kaim olan ve imkân dairesinde var olarak nitelendirilen varlık alanına veya kısaca âleme işaret etmektedir. *Cem'* ve *Fark* makamlarının da mahiyetini oluşturan bu iki varlık alanını bir arada tecrübe etmek ve varlığı hem tenzihi hem de teşbihi yönüyle birlikte idrak edebilme durumunu gerçekleştirme tevhîd olarak isimlendirilmektedir. Beyitte varlığı Hak ve âlem olarak iki farklı varlık kategorisi olarak değerlendirmenin hatalı olacağı, gerçekte varlığın tek olduğu, Hak'tan gayrı var olarak tavsif edilen eşyanın, kendilerine ait bir varlıklarının bulunmadığı hatırlatılmaktadır. Âlem ve onu meydana getiren eşya, Hakk'ın farklı tecelli formları, gölgeleri veya yansımaları olarak değerlendirilebilecek izafi bir varlığı ifade etmektedir. Nesefî'nin mülahazalarını aktarırken Düzen, Aştiyani'ye referansla konuyu "*İşte İbn Arabî'nin kurduğu bu mektebi takip eden mutasavvıflar, varlık kavramından başka bir varlığın mevcudiyetine inanmazlar, onlara göre şu gördüğümüz çokluk âlemi bir hayal ve vehimden ibarettir. Nisbî varlıkların hakikatta varlığı yoktur. Bunlar ilahî zâtın tecellileridir*" (2000, s. 77) ifadeleriyle açıklamaktadır. Hakk'ı tam bir tevhîd anlayışıyla tek kabul etmenin gereğine işaretle Hak ve halk arasındaki ikiliğe takılıp kalmanın, varlığı iki farklı kategori olarak görmenin "şirk" kavramıyla ifade edildiği beyit, Nesefî'nin "*Buna göre, kesret âleminde karar kılanlar, başka bir tabirle ilahî isimleri, ilahî hakikat gibi sananlar, müşrik; isimlerin itibarî olduğunu kavrayıp Hak'ta karar kılanlar ise muvahhid sayılırlar*" (2000, s. 304) ifadesinin âdeta bir özeti niteliğindedir.

6. Beyit

Evvel Âhir Zâhir ü Bâtın hem ol
Pes hakîkatda vücûd oldur hemîn

O; Evvel, Âhir, Zâhir ve Bâtındır, dolayısıyla gerçekte var olan sadece odur.

Hadîd suresi 3. ayetten[4] iktibasla Hakk'ın Evvel, Âhir, Zâhir ve Bâtın isimlerinden hareketle gerçek varlığın Hak olduğu hususu dile getirilmektedir (Altuntaş ve Şahin, 2009, s. 594). Evvel ve Âhir isimleri Hakk'ın zaman kaydından münezzeh olduğuna dikkat çekerken Zâhir ve Bâtın isimleri onun teşbih ve tenzih veçhesine imada bulunmaktadır. Hakk'ın Zâhir ismiyle şehadet âleminde kendini görünür kılması teşbihe ve dolayısıyla onun âlemle olan ulûhiyyet ilişkisine işaret ederken diğer taraftan Bâtın ismiyle onun zâtı itibariyle beşer idrakinin ulaşamayacağı, kutsi hadiste işaret edilen "gizli hazine" durumuna dikkat çekilmektedir. İkinci mısrada da onun isim ve sıfatlar vasıtasıyla kendini görünür ve bilinir kılmasıyla ortaya çıkan varlık âleminde ondan başka bir varlık olmadığı, gerçek varlığın her hâlükârda bir olduğu gerçeği hatırlatılmaktadır. Diğer bir ifadeyle Hak tektir, tasavvuf ıstılahındaki ifadesiyle her şey O'dur (heme ost) veya daha hafifletilmiş şekliyle her şey O'ndandır (heme ez ost).

[4] "O, ilk ve sondur. Zâhir ve Bâtın'dır. O, her şeyi hakkıyla bilendir."

Aslında Evvel-Âhir ve Zâhir-Bâtın isimleri anlam itibariyle birbirinin zıddı sıfatları karşılayan isimledir. Izutsu, kâinatın zıtlıklar üzerine kurulu yapısı ve Hakk'ın bu zıtlıkların uyumu içerisinde idrak edilebileceği hususunu şu şekilde açıklamaktadır:

"*Şimdi tasvîr etmiş olduğumuz ve zâhirî olarak biribirine zıt iki sûret içinde kendi kendisine senâda bulunan Hakk keyfiyeti, Hakk'ın beşer tarafından çok daha derin ve çok daha genel bir keyfiyet olan* ***"coincidentia oppositorum = zıtlıkların çakışması"*** *şeklinden başka bir tarzda idrâk edilmesinin mümkün olmadığı keyfiyetini tasvîr eden somut bir misâldir. İbn Arabî görüşünü desteklemek üzere, IX. yüzyılda Bağdat'ta yaşamış sûfîlerden Ebû Saîd el-Harrâz'ın meşhûr bir sözünü zikretmektedir: "Allah ancak zıtları terkîb etmekle bilinebilir"* (2005, s. 112).

Zıtların terkibi meselesinin idraki, Hakk'ın birbirinin karşıtı gibi görünen isim ve sıfatlarının nasıl birbiriyle uyum içerisinde bulunduğunun da anlaşılması için zaruri bir mahiyet arz etmektedir. Bu bağlamda Izutsu, Arabî'ye dayandırdığı değerlendirmesine devamla şunları ifade etmektedir:

"*Kendisi dahi Hakk'ın pek çok vecihlerinden biri ve pek çok dillerinden biri olan Harrâz, Allah'ın ancak zıtlıkların terkîb edilmesiyle tanınabileceğini söylemektedir. Böyle olunca Hakk "Başlangıç Olandır (**Evvel**'dir)" ve "Son Olandır (**Âhir**'dir)"; "Zâhir Olan" ve "Bâtın Olan"dır. O zâhir olarak ortaya çıkan "Bâtındaki Zât"dır; aynı zamanda da O, kendini izhâr ettiği anda kendini bâtınen perdelemiş Olan'ın Zâtı'dır*" (2005, s. 112).

İlk mısrada Hadîd suresinden iktibasla beyitte yer alan Hakk'a ait Evvel, Âhir, Zâhir ve Bâtın isimlerinin birbirine tezat teşkil eden anlamlarına karşın ikinci mısrada belirtildiği üzere netice itibariyle tek ve mutlak olan Hakk'a ait olmaları ve dolayısıyla varlığın tek olduğu gerçeğini değiştirmedikleri anlatılmaya çalışılmaktadır. Konuya dair aşağıda yer alan açıklamalar, beytin kısa bir şerhi mahiyetindedir.

"*Hakk'ı, Hakk'ın kendinden başka, gören kimse yoktur ve Hakk'ın kendisine perdeli olduğu kimse de yoktur. O, kendini kendine izhâr eden **Zâhir**'dir; ve kezâ O, kendini kendine perde kılan **Bâtın**'dır. Ebû Saîd el-Harrâz'ın ya da mümkün diğer bütün varlıkların isimleriyle anılan hep Hakk'dır. **Zâhir** "Ben" dediği vakit **Bâtın** bunu yalanlar. **Bâtın** "Ben" dediğinde de **Zâhir** bunu yalanlar. Ve bu husus her zıt çift için aynıdır. (Her hâl için) konuşan **Bir**'dir ve O'nu dinleyenin de aynıdır*" (Izutsu, 2005, s. 112).

7. Beyit

Bir deñiz geh katre olur geh sehâb
Gâh hâr u gâh gül geh yâsemîn

Bir deniz bazen damla bazen bulut, bazen diken ve bazen gül bazen yasemin (olur).

Beyitte Hakk'ın sonsuz tecelli formları sembolik olarak ifade edilmektedir. Denizin damla ve bulut olması aslında damla ve bulutun mahiyet itibari ile su olmaları ve suyun bütünlüğünü ifade eden deniz kavramından bağımsız olamayacakları anlatılmaya çalışılmaktadır. İkinci mısra daha genel anlamda birbirinden farklı diken, gül ve yasemin gibi varlıkların tek ve gerçek bir varlığın farklı formlardaki tezahüründen başka şeyler olmadığına dikkat çekilmektedir. İbn Arabî'nin bakış açısıyla ifade edilecek olursa "*Buna binâen Hak, Zât'ında tek, fakat çeşitli taayyünleri bakımından mütenevvîdir. Bu taayyünât aslî Ahadiyyet ile çelişik değildir. Sonuç olarak diyoruz ki: Hakk, Kesret sûretindeki Tek'dir*" (Izutsu, 2005, s. 121). Bu durum herhangi bir varlık ile onun sonsuz sayıdaki aynalarda birbirinden farklı tezahür eden görüntüleri arasındaki ilişkiyle benzer bir mahiyet arz etmektedir. Her aynada farklı açılardan yansıyan ve farklı görüntüler arz eden varlık aynaların ve onlardaki suretlerin kaynağı ve varlık sebebidir. Başka bir ifadeyle bu farklı suretlerin kendilerine ait bir varlıkları bulunmayıp ancak yansımanın kaynağı olan varlığa bağlı olarak varlık alanına çıkabilmektedirler. Arabî Hak ile varlık ilişkisini

açıklamak için "gölge" sembolizmini kullanmaktadır. Arabî, "*Bil ki genellikle 'Hakk'dan gayrı' (sivâü-l Hakk) ya da âlem denilen şeyin Hakk'a olan nisbeti gölgenin şahsa olan nisbeti gibidir. Bu anlamda âlem, Allah'ın 'gölgesi' olur*" (2005, s. 129) ifadesiyle varlık âlemini mutlak varlığın bir gölgesi mesabesinde telakki etmektedir. Ahmedî bir kasidesinde aynı telakkiyi şu beyitle ortaya koymaktadır:

Oldur vücûd-ı Mutlak u Bâkî kamu vücûd
Anuñ vücûdı sâyesi-dur bilâ-imtirâ (K. 5/30) (Ahmedî, s. 15)

Beyitte mutlak ve bakî varlığın Hak, diğer tüm varlık olarak adlandırılan eşyanın da bu mutlak varlığın gölgesi durumunda bulunması gerçeğinin şüpheye mahal vermeyecek kadar net ve açık olduğu ifade edilmektedir.

8. Beyit

Gâh hanzal olur u geh ney-şeker
Gâh bürr-i pâk ü geh dürr-i semîn

Bazen zakkum ve bazen şeker kamışı; bazen temiz buğday ve bazen kıymetli inci olur.

Bir önceki beyitte izah edilmeye çalışılan Hakk'ın farklı formlarda tecelli etmesi meselesi bu beyitte de benzer biçimde dile getirilmektedir. Ancak bu beyitte zakkum ağacı anlamına gelen "hanzal" ile şeker kamışı anlamındaki "ney-şeker" ibareleri, birbirine zıt olan acı-tatlı kavramlarına referans olarak kullanılmakta ve böylece Hakk'ın daha önce bahsi geçen "zıtların terkibi" ile bilineceğine işaret edilmektedir. İkinci mısrada ise birbirinden bağımsız ve ilgisiz buğday anlamındaki "bürr" ve inci manasına gelen "dürr" sözcükleri kullanılmak suretiyle Hakk'ın âlem aynasına yansıyan farklı suretlerine dikkat çekilmektedir. Beyitte ayrıca "zıtlıkların terkibi" ifadesinin çağrıştırdığı ve İslam amentüsünün şartlarından biri olan "Hayır ve şer Allah'tandır" düsturuna muvafık olarak ortaya çıkan, tecelliye dair başka bir hususa da göndermede bulunulmaktadır.

"*Bu münâsebetle, avâmın hayr ile şer (iyi ile kötü) arasında kabûl ettiği farkla ilgili olarak daha önceki bir bağlamda teşhis ettiklerimizi hatırlamamız isâbetli olacaktır. İbn Arabî'nin mütâlâasına göre beşerî topluluklarda hayr ile şer arasında gözetilmesi mûtad olan fark tümüyle itibârî, izâfî ve tâlî bir yapıdadır. Her şeyden önce varlığın kendisi bizzat Kemâl'dir ve varlığa ait olan (ontolojik) her bir vasıf da Kemâl üzeredir. Tıpkı Allah'a "itaat"in Kemâl'den olması gibi "itaatsizlik" dahi Kemâl'dendir çünkü "itaatsizlik", ontolojik bir vasıf olmak yâni Varlığın bir sûreti olmak açısından, hiç de "itaat"ten daha düşük bir mertebede bulunmamaktadır*" (Izutsu, 2005, s. 306).

Beyitte geçen "hanzal" ve "ney-şeker" kavramlarıyla acı-tatlı zıtlığının yanı sıra hayır-şer kavramlarına da göndermede bulunulmaktadır. Böylece hayır ve şer kavramları itibarî olarak birbirine muhalif görünse de ontolojik anlamda Hakk'a ait tecelliler olması yönüyle birbirinden farklı telakki edilmezler. Benzer şekilde biri karada diğeri denizde bulunan buğday ve inci de bu yönleriyle farklılığa işaret ederken her ikisinin cisim olarak küçük ancak insanlık adına oldukça büyük değere sahip varlıklar oluşu varlıktaki çeşitlenmenin hikmetine işaret etmektedir.

9. Beyit

Kamu güri bahra döner bahr olur
Pes ta'addüdsüz nice olur metîn

Hepsi tekrar denize dönüp deniz olur, sonra çoğalma olmaksızın Metîn olan Allah çokluk olur.

Beyitte gerçek ve bir olan varlığın çoklu suretlerde kendini izhar ediş süreci anlatılırken Hakk'ın varlık ile ilgili "halk-ı cedîd" veya "sürekli tecelli" olarak ifade edilen başka bir faaliyetine de imada bulunulmaktadır. Bir yönüyle varlığın gerçek varlıktan merhale merhale aşağı yönde nüzulü ve sonrasında tekrar gerçek varlığa yani yukarıya doğru urûcunu temsilen devir nazariyesini akla getiren ilk mısra diğer taraftan da büyük âlim ve mutasavvıfların ayet ve hadislere dayandırarak üzerinde durdukları ve Hakk'ın sürekli bir yaratma veya tecelli hâlinde olduğu anlamında kullandıkları "halk-ı cedîd" ve "sürekli tecelli" kavramlarını hatırlatmaktadır. Beyitte yer alan "güri bahra döner" ifadesi sürekli bir faaliyetin varlığına işaret etmektedir. Ayrıca Bakara suresinde yer alan "*Biz şüphesiz (her şeyimizle) Allaha aidiz ve şüphesiz O'na döneceğiz*" (Altuntaş ve Şahin, 2009, s. 26) mealindeki 156. ayete telmihle hem öldükten sonra dirilmeye hem de tüm arızi ve izafi varlık formlarının asıl varlık olan Hakk'a aidiyetine göndermede bulunulmaktadır. İkinci mısra ise Hakk'ın aslında tek olduğu herhangi bir çoğalmadan münezzeh bulunduğu hâlde çokluk veya kesret olarak görünmesi durumunu anlatmaktadır. Aziz Nesefî'ye göre "*Vücûdun cüz'iyatında herhangi bir eksilme veya azalma mevzu bahis değildir. Çünkü bu vücûdun fertlerinden, nevi ve cinslerinden birinin eksilmesi veya fazlalaşması, vücûdun da eksilip çoğalmasını gerektirir ki bu onun için bir noksanlık olur. Halbuki vücûd için noksanlık imkânsızdır*" (Düzen, 2000, s. 83). Metîn kelimesi Allah'ın sıfatı olarak kullanılmak suretiyle söz konusu ilahî faaliyetin onun için herhangi bir zorluk veya güçlüğe söz konusu olmadığını belirtmektedir. Öyle ki Metîn "*Allah'a nispet edildiğinde "fiillerinden dolayı zâtına herhangi bir zorluk ve yorgunluk ârız olmayan, nihaî noktada kudretli anlamına gelir*" (Topaloğlu, 2004, s. 414). Mısradaki "nice olur" ifadesi hem Hakk'ın bu hayret verici vahdet-kesret boyutuna işaretle bir şaşkınlık ifadesi hem de "çok olur" anlamında vahdette kesret durumuna referansla kullanılmış bir görüntü arz etmektedir. Diğer bir ifadeyle Hakk'ın çokluğun birlik olarak bir arada bulunduğu "vâhidiyyet" mertebesinin mahiyeti açıklanmaktadır. Sürekli yenilenen âlemin mahiyeti Arabî'nin bakış açısıyla aşağıda açıklanmaktadır:

"*Kesret, yâni İlâhî İsimler, "âlemde tekrarlanan hiçbir şey bulunmaması" dolayısıyla, herhangi başka bir şeyle aynı olan bir tek şey bile olmadığını ifâde eden bir görüş açısı ortaya koymaktadır. Hattâ "aynı bir şey" gerçekte müteâkib iki anda bile aynı değildir. Genellikle normal olarak aynı addedilen iki şey gerçekte "aynı" değildirler. Bunlar daha çok "biribirlerine benzeyen" şeylerdir. Ve hiç kuşkusuz "biribirlerine benzemek" demek "biribirlerinden farklı olmak" demektir. Bununla beraber, Zât açısından, değil böyle biribirlerine benzeyen şeyler fakat biribirlerinden çok farklı olan şeyler dahi tek ve aynı bir şeydir*" (Izutsu, 2005, s. 149).

Ahmedî, yukarıda açıklanmaya çalışılan aynı durumu benzer ifadelerle *İskendernâme*'de şu beyitle ortaya koymaktadır:

Fi'li çog u kendüsi birdür yakîn
Yoh ta'addüd anda vahdetdür hemîn (*İskendernâme*/2786)

Kâinatta var olan eşya Hakk'ın sonsuz fiilleri olarak tasavvur edilmektedir. Ancak bir sonraki mısrada onun aslında çokluk ve çoğalma durumundan münezzeh, gerçek ve tek varlık olduğu hususuna dikkat çekilmektedir.

10. Beyit

Bir güneş yüz bacada yüz şekl olur
Lîki cümle bir olur iy pâk-dîn

Ey temiz iman sahibi! Bir güneş yüz bacada yüz şekil olur ama hepsi bir olur.

Beyitte Hakk'ın varlık olarak tek ve mutlak olması yanında farklı varlık formları olarak tezahür etmesi tek bir güneşin ışınlarının gerek yansıdıkları mahallerde şekil

olarak gerekse farklı bakış açılarından bakıldığında çeşitlenen renkler olarak başka başka görünmesine teşbih edilmektedir. Bu durum için Arabî'nin Hak ve âlem ilişkisi bağlamında görüşleri dikkate değer bir durum arz etmektedir. "*İbn Arabî için her şey Hakk Teâlâ'nın, kendi zâtında bağımsız bir varlığı bulunmayan kevnî bir sûretinden ibârettir. Kısacası, her şey ezelî ve ebedî bir Cevher'de tecellî eden (görünen) ve kaybolan a'râzdan ibârettir*" (Izutsu, 2005, s. 284) demek suretiyle o; Hakk'ın tek ve gerçek cevher, âlemin de bu cevhere bağlı olarak tezahür eden a'razlar bütünü olduğunu belirtmektedir.

Ahmedî 1. ve 2. beyitlerde kullanmış olduğu "iy pâk-din" ifadesini bu beyitte de kullanmış, böylelikle seslendiği muhatabın kimliği hakkında birtakım ipuçları vermiştir. Anlam olarak "temiz, saf iman sahibi, temiz dinli" olarak kullanılmış olan "pâk-din" ifadesi, şiirde hitap edilen kişi veya kişilerin belli bir manevi olgunluk ve bilgi sahibi, samimi ve ihlâslı bir mümine işaret edildiği izlenimi uyandırmaktadır. Nasihat içerikli eserlerde kullanılan ifadelerde, özellikle birinci derecede öneme haiz hususlar öğütlenirken daha sert ve keskin hitap ifadeleri kullanılır. Ancak Ahmedî ısrarla "pâk-din" kavramıyla hitap etmek suretiyle karşıdakini daha yüksek bir mertebede kabul etmektedir. Öyle ki Ahmedî'nin üzerinde durmuş olduğu hususlar avamın ilgi alanına hitap etmekten ziyade kemâl yolunda ilerleyen Hak âşıklarına rehberlik için dile getirilmiş mahiyettedir.

11. Beyit

Ahmak olma mâyı ko kim kala hak
Ahmedîden dinle sözün râstın

Ahmak olma, mâyı bırak ki Hak kalsın, sözün doğrusunu Ahmedî'den dinle.

Ahmedî beyitte kendisini doğrunun sözcüsü olarak nitelerken "ahmak" kelimesi üzerinden bir de kelime oyunu yapmakta ve ahmak kelimesinde var olan elif ve mim harflerinden müteşekkil "mâ" ibaresini bırakınca ortada yalnızca "hak" sözcüğünün kalacağını ifade etmektedir. Burada "mâ" kelimesi, şairin birçok beyitte kullanmış olduğu ben ve benlik anlamında kullanılan "mâ u men(lik)" ibaresine işaret etmektedir. Aşağıda *İskendernâme*'den alınan beyitte de Ahmedî söz konusu ibareyi aynı anlamda kullanmaktadır.

Vahdete girdüñse gider sen seni

Vahdet-ile nic'olur mâ u menî (*İskendernâme* 4305)

Burada da anlatılmak istenen husus benliğin ve benin ortadan kalkmasıyla Hakk'ın ve dolayısıyla da varlığın tevhîd boyutunun idrak edilebileceği hususudur. Arabî, sûfilerin Allah ile vuslat anlayışını açıklarken beklenen veya gerçekleştiği iddia edilen "vahdet" durumunun çoğu kez gerçek manada gerçekleşmediğini iddia etmektedir. Bu birlik veya birleşmeye engelin, sûfinin durumunu tarif ederken "ben" ve "o" ikileminden kurtulamaması olarak açıklamaktadır. Arabî "*Zîrâ işin içine "ben"in girmesiyle mutlak Vahdet derhâl kaybolmaktadır*" (Izutsu, 2005, s. 45) şeklindeki ifadesiyle "ben" veya "benlik" ortadan kalkmadıkça vahdet hâlinin söz konusu olamayacağı ve mutlak varlığın idrak edilemeyeceği gerçeğini vurgulamaktadır.

Sonuç

İnsan için varlık ve varoluş ile ilgili meseleler tarih boyunca her inanç ve düşünce sisteminde üzerinde en fazla durulan hususların başında yer almaktadır. İslam inanç sistemi içerisinde de konu ile ilgili olarak gerek kelamcılar gerekse mutasavvıflar ortaya koymaya çalıştıkları birbirinden farklı düşünce ve sistemlerle varlık ve varoluş meselesini ele almışlardır. Varlık ve varoluş üzerine yapılan çalışmalar İslam medeniyet dairesinde

yetişmiş genel anlamda sanatçılar ve özel olarak da şairler tarafından da eserlerine konu edilmiş, birçok şair ve mutasavvıf, büyük mutasavvıfların öğretilerini aktarma yolunda şiiri bir vasıta olarak kullanmışlardır. Ahmedî, 14. yüzyılda kaleme almış olduğu şiirlerinde oldukça yoğun bir biçimde ve özellikle İbn Arabî ekolünün "vahdet-i vücûd" öğretisine bağlı olarak varlık ve varoluşa dair mülahazalarını dile getirmiştir. Şairin konu ile ilgili olarak şiirlerinde kullanmış olduğu söz varlığı, kendisinin meseleye olan vukufu hususunda muhatabına ciddi ipuçları sunmaktadır. Öyle ki Ahmedî, şiirine Hakk'ın Zât olarak mutlak varlık olduğunu ifade ederek başlamaktadır. Akabinde varlığın mutlaklık boyutundan tenezzül veya taayyün etmek suretiyle mutlak bilinmezlik olarak ifade edilen *Lâ-taayyün* mertebesinden bilinme ve belirlenme sürecine ve bu sürece bağlı olarak ortaya çıkan *Ahadiyyet* ve *Vâhidiyyet* gibi varlık mertebelerine işaret etmekte, bu kavramlarla bağlantılı hususları ele almak suretiyle varlığın mahiyetine dair açıklamalarda bulunmaktadır. Hakk'ı idrâk makamları olarak *Cem'* ve *Cem'-i Cem'* kavramlarına işaret etmekte, Hakk'ın isim ve sıfatlarıyla tecelli etme sürecini âlemdeki çokluk ve çeşitliliği örneklendirmek suretiyle beyit beyit açıklamaktadır. Şiirlerinde kullanmış olduğu varlık ile ilgili terminoloji, onun *vahdet-i vücûd* doktrinine ve ilgili tasavvufî meselelere hâkim bir münevver ve halkı aydınlatma gayretiyle hareket eden bir sanatkâr olduğuna işaret etmektedir. Klasik Türk edebiyatının ilk ve öncü şairlerinden biri olarak Ahmedî'nin ele aldığı konular, asırlar boyu devam eden klasik Türk şiir geleneğinde birçok şaire de ilham kaynağı olmuş, klasik Türk edebiyatının "İslamiyet Tesiri Altında Gelişen Türk edebiyatı" şeklinde isimlendirilmesinin izahına katkı sunmuştur.

Kaynakça

Abdulkerim Kuşeyrî (2009). *Kuşeyrî Risâlesi (Sûfîlerin İnanç ve Ahlâkı)* (Çev. Dilaver Selvi). İstanbul: Semerkand Yayınları.

Ahmedî (yty). *Dîvân* (Haz. Yaşar Akdoğan). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10591,ahmedidivaniyasarakdoganpdf.pdf?0 [Erişim tarihi: 01.06.2023]

Akdoğan, Y. ve Kutsal, N. (2019). *İskendernâme (İnceleme-Tenkitli Metin)*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Albayrak Sak, V. (2018). Teoriden Pratiğe Sultan Veled'in Türkçe Manzumelerinde Tasavvufi Unsurlar. *Sadreddin Konevî "Tasavvuf, Felsefe ve Din"*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları, s. 552-565.

Altuntaş, H. ve Şahin, M. (2009). *Kur'an-ı Kerim Meâli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Cebecioğlu, E. (2009). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.

Ceylan, Ö. (2007). *Tasavvufi Şiir Şerhleri*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Chittick, W. (2007). *Varolmanın Boyutları –Tasavvuf ve Vahdetü'l-Vücûd Üstüne Yazılar-* (Der. ve Çev. Turan Koç). İstanbul: İnsan Yayınları.

Düzen, İ. (2000). *Aziz Nesefî'ye Göre Allah, Kâinat ve İnsan*. İstanbul: Furkan Yayınları.

Erdem, H. (1990). *Bir Tanrı-Âlem Münasebeti olarak Panteizm ve Vahdet-i Vücûd*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Izutsu, T. (2005). *İbn Arabî'nin Fusûs'undaki Anahtar-Kavramlar* (Çev. Ahmed Yüksel Özemre). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

İsmail Hakkı Bursevî (1997). *Kenz-i Mahfi Gizli Hazine* (Çev. Abdulkadir Akçiçek). İstanbul: Kitsan Yayınları.

Konuk, A. A. (2017). *Fusûsu'l-Hikem Tercüme ve Şerhi Cilt I*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Köksal, M. F. (2005). *Klâsik Türk Şiiri Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Muhyiddîn İbn Arabî (2006). *Ahadiyet/Tehzîbü'l Ahlâk/Mev'ize-i Hasene Risaleleri* (Çev. Abdülvehhab Öztürk). İstanbul: Sultan Yayınevi.

Muhyiddîn İbn Arabî (2008). *Fusûsu'l-Hikem (Hikmetlerin Özü)* (Ter. Abdulhalim Şener). İstanbul: Sufi Kitap.

Sadreddin Konevî (2004). *Vahdet-i Vücûd ve Esasları* (Çev. Ekrem Demirli). İstanbul: İz Yayıncılık.

Topaloğlu, B. (2004). Metîn. *TDV. İslam Ansiklopedisi* (C. 29, s. 414-415) Ankara: TDV Yayınları.

Uludağ, S. (2001). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yıldırım, A. (2018). "Sen Olmasaydın Felekleri Yaratmazdım" Hadis-i Kudsîsinin Klasik Şiire Yansımaları. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 154-168.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 77-95.
Geliş Tarihi-*Received*: 20.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346876

Bursalı Mü'minzâde Ahmed Hasîb'in Manzum Hac Menzilnâmesi

Bursalı Mü'minzade Ahmed Hasib's Poetic Pilgrimage Menzilname

Zahide EFE*

Öz

Menzilnâmeler, klasik Türk edebiyatında çeşitli vesilelerle çıkılan seyahatlerde konaklanılan mekânlar ve yerleşim yerlerinin konu edildiği edebî türdür. Edebiyatımızda bu türde yazılan eserlerin büyük çoğunluğu hac seyahati esnasında yol güzergâhında yer alan menzillerin fiziksel özellikleri ve konaklama imkânları hakkında bilgiler ihtiva eden hac menzilnâmeleridir. Manzum ve mensur şekilde karşımıza çıkan bu eserler daha çok 17. ve 18. yüzyıllarda kaleme alınmıştır. Bu mahiyetteki manzumelerden biri de 18. yüzyıl şairlerinden Bursalı Mü'minzâde Ahmed Hasîb'in Bursa ve Mekke arasındaki menziller hakkında bilgi verdiği hac menzilnâmesidir. Eserin şu an için bilinen tek nüshası, Mısır Milli Kütüphanesi Türkçe Yazmalar "Edebi Türkî 149" arşiv numaralı mecmuada kayıtlıdır. Mesnevi nazım şekliyle yazılan ve 91 beyitten müteşekkil olan metinde şair, Bursa'dan başlayarak Mekke'ye kadar hacı adaylarının uğrayacağı 78 menzilin ismini zikretmiş ve bu menziller hakkında ayrıntıya girmeden kısa bilgiler vermiştir.

Bu çalışmada öncelikle menzilnâme türü ve bu türde yazılmış olan eserlerden bahsedilmiştir. Akabinde Hasîb'in hac menzilnâmesinin şekil ve muhteva özellikleri üzerinde durularak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmanın sonunda ise eserin çeviri yazılı metnine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, menzilnâme, Bursalı Mü'minzâde Hasîb, hac menzilnâmesi.

Abstract

Menzilname is a literary genre in classical Turkish literature that focuses on the places and settlements where travelers would rest during various journeys. The majority of works in this genre in our literature are Menzilnames, which provide information about the physical features and accommodation facilities of the resting places along the pilgrimage route, particularly during the Hajj pilgrimage. These works are composed in both verse and prose forms and were predominantly written in the 17th and 18th centuries. One such example of this genre is the Hajj Menzilname by Bursalı Müminzade Ahmed Hasib, an 18th-century poet, detailing the resting places between Bursa and Mecca. The only known copy of this work is currently archived in the Egyptian National Library under the manuscript number "Edebi Türki 149". Written in the form of a mesnevi (rhymed couplets), the text consists of 91 verses. In this composition, the poet mentions the names of 77 resting places that pilgrims would

* Arş. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: zahideefe@osmaniye.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1411-4557.

encounter on their journey from Bursa to Mecca, providing brief information about each without going into extensive details.

This study begins by discussing the genre of menzilname and the works written in this genre. Subsequently, it focuses on the form and content characteristics of Hasib's Hajj Menzilname, providing evaluations. Finally, the translated written text of the work is included at the end of the study.

Keywords: Classical Turkish literature, menzilname, Bursalı Müminzade Hasib, Hajj Menzilname.

Giriş

Arapça'da "gitmek, yönelmek; ziyaret etmek" anlamlarına gelen hac kelimesi, fıkıh terimi olarak imkânı olan her Müslümanın belirlenmiş zaman içinde Kâbe'yi, Arafat, Müzdelife ve Mina'yı ziyaret etmek ve belli bazı dinî görevleri yerine getirmek suretiyle yaptığı ibadeti ifade eder (Harman, 1996, s. 382). İslam dininde haccın maddi gücü yeten ve belli şartlara haiz olan tüm Müslümanlara farz kılınmasıyla birlikte, bu ibadetin yerine getirilebilmesi için bölgeyi elinde tutan bütün İslam devletleri tarafından değişik organizasyonlar yapılmıştır. Hacca giden kimselerin faydalanmaları için belli yol güzergâhları ve bu yollar üzerinde hacıların konaklayıp, faydalanabilecekleri menziller oluşturulmuştur. Bu yol güzergâhları ve menziller, bölgeye hâkim olan siyasi otoriteler tarafından, zamanın şartlarına göre bazı değişiklikler yapılmak suretiyle kullanılmışlardır (Sak ve Çetin, 2005, s. 199-200).

1517 yılında Osmanlılar, Hicaz'ın yönetimini Memlükler'den devralarak bütün İslam dünyasını ilgilendiren hac organizasyonunun sorumluluğunu da üstlenmiş oldular (Özcan, 1996, s. 400). Osmanlı memleketlerinden her yıl farklı güzergâhları izleyerek iki önemli hac kervanı Haremeyn-i Şerîfeyn'e, yani Medine ve Mekke'ye gidiyordu. Bunlar Şam (Suriye) ve Kahire (Mısır) hac kervanlarıydı. Anadolu, Rumeli ve diğer yerlerden gelen hacı adayları, kervanın hareketine kadar Şam'da toplanırlardı. Şam'dan hareket edecek kervana çoğu zaman Şam valisi emîrü'l-hacc tayin olunurdu. Emîrü'l-hacc yönetimindeki kervan, önceden belirlenen bir tarihte Şam'dan sonraki ilk menzil olan Kubbetü'l-Hacc'a doğru yola çıkar ve oradan Müzeyrib'e geçerdi. Kervan, Müzeyrib'den sonra Mafrak, Ayn-ı Zarkâ, Ma'ân, Eşmeler (Dârü'l-Hacc), Tebük yolu ile Medâyin-i Sâlih ve onun güneyindeki Ûlâ'ya gelir ve orada bizzat Mekke emîri veya gönderdiği vekil tarafından karşılanırdı. Bu mevkiden itibaren kervan, Mekke emîrinin himayesine geçerdi. Şam kervanı Ûlâ veya Medîne'de ya da daha sonra Râbig'de Mısır'dan gelen hac kervanıyla birleşirdi. Hac sonunda aynı yoldan Şam'a geri dönen emîrü'l-hacc ve hacıları, Şam kadısı ile devlet erkanı ve askerî sınıflar Kubbetü'l-Hacc'da törenle karşılardı (Armağan, 2000, 78-80).

Osmanlı döneminde hac yolculukları gidiş-dönüş olarak ortalama 8-9 ay kadar sürerdi. Hac menzillerinin ortaya çıkışı da bu yolculuk süresiyle alakalıydı. Bu uzun yolculuk döneminde hac yolcularını ve onlarla birlikte giden surre alaylarını yerine ulaştırmakla görevli olan kafilenin istirahat, iâşe ve güvenliğini sağlayacak mekânlara ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu sebeple hac kafilelerinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere uğradıkları ve konakladıkları mekânlar hac menzilleri olarak anılmaktadır (Sak ve Çetin, 2005, s. 213).

Kervanlarla hacca gidenlerden bazıları, o dönemdeki ulaşım vasıtalarının taşıma kapasitesi ve ulaşım imkânlarının yetersizliği sebebi ile, ortalama 8-9 ay süren yolculuklarını ve seyahatlerini tasvir eden eserler kaleme almışlardır ki bunlara "hac menzilnâmeleri" denmektedir. Bu eserlerde menzillerin fiziksel özellikleriyle birlikte konaklama imkânları hakkında bilgiler verilmektedir, ancak verilen bilgiler oldukça sınırlıdır. Bu eserler genellikle hacıların yol güzergâhlarını, konaklama ve oturak

menzillerini tanıtarak, hac yolculuğunun nasıl yapıldığına dair bilgileri ihtiva etmektedirler. Bu menzilnâmelerin tertibinde her bir menzilin ismi başlık olarak yazılmakta, bu başlıklar altında da öncelikle anlatılan menzilin bir öncekine olan mesafesi saat cinsinden belirtilmektedir. Daha sonra ise menzilin idari durumu, menzilde bulunan cami, mescit, han, hamam ve benzeri ortak kullanım alanları hakkında bilgiler verilerek, bunların isimleri, bânîleri ve bazı yapı özellikleri anlatılmaktadır. Ayrıca menzillerde bulunan ziyaretgâh ve türbelerin isimleri verilmekte, menzilin dikkat çeken önemli özellikleri ile bölge hakkında anlatılan rivayetlerden de bahsedilmektedir. Bunun yanında, bu eserleri kaleme alan hacılar, bizzat başlarından geçen ve şahit oldukları olaylardan ziyade, geçtikleri ve gördükleri yerlerde hacıların ihtiyaç duyabileceği su ve diğer emtianın bulunup bulunmadığı hususunda da bilgiler sunmaktadırlar (Sak ve Çetin, 2005, s. 210).

Her ne kadar bu türde yazılan eserlerin büyük çoğunluğu hac menzilnâmesi şeklinde kaleme alınmış olsa da yapılan yeni çalışmalarla birlikte bu türde yazılan bazı eserlerin muhtevaları itibarıyla birer hac menzilnâmesi olmayıp şairlerin çeşitli vesilelerle çıktıkları seyahatlerde konakladığı menziller üzerine yazıldığı görülmüştür. Bu nedenle menzilnâme türünü muhteva itibarıyla sadece hac konulu eserler olarak değil şairlerin çeşitli vesilelerle çıktıkları seyahatlerde konakladıkları mekânlar ve yerleşim yerlerini konu edinen eserler olarak tanımlamak mümkündür.

Seyyid Yahyâ Vâkıf'ın 1736 yılında Halep kadılığına atanması üzerine görev yerine giderken yol güzergâhında konakladığı menziller hakkında yazdığı *Halep Menâzilnâmesi* (Kaplan, 2020c), Pîrîzâde Mehmed Sâhib'in Selanik kadılığına atanması üzerine buraya giderken geçtiği menzilleri zikretmek amacıyla kaleme aldığı *Selanik Menzilnâmesi* (Efe, 2021), Seyyid Mehmed Hâkim'in devlet tarafından bir iş için Selanik'e görevlendirilmesi üzerine yaptığı yolculuk esnasındaki menziller üzerine yazdığı *Trapoliçe Menzilnâmesi* (Efe, 2021), Vahid Mahtûmî'nin 1715 yılındaki Mora Seferi sırasında Mora yarımadasına doğru ilerlerken III. Ahmed'in uğradığı menziller hakkında yazdığı *Mora Menzilnâmesi* (Üngün, 1965), Serrâc-zâde Hasan Hâtif'in 1738'de kadı olarak görevlendirilmesi üzerine Bursa'dan Bağdat'a giderken uğradığı menzillerden bahsettiği *Manzum Seyahatnâme*'si (Durkaya, 2021) ve İsmet İbrahim Bey'in Halep'e kadı olarak atanması üzerine tanzim ettiği *Menâzilü'l-Haleb* (Kesik, 2019) adlı eser muhtevaları itibarıyla hac menzilnâmesi olmayıp şairlerin çıktıkları seyahatlerde uğradıkları menziller üzerine yazılmış eserlerdir.

Edebiyatımızda kutsal yerleri ve hac yolculuğu izlenimlerini edebî bir üslupla anlatmayı hedefleyen hac seyahatnâmeleri (Coşkun, 2002, s. 41-42) ile menzilnâme türünde yazılan eserler, muhtevaları itibarıyla iç içe geçmiş bir görünüm arz eder. Ahmed Fakîh'in hac yolculuğu sırasında uğranılan üç mukaddes şehir ve bu şehirdeki kutsal yerleri anlattığı *Kitâbu Evsâfı Mesâcidi'ş-Şerîfe*'si (Mazıoğlu, 1974), Esîrî'nin hac yolculuğu boyunca uğradığı şehirler hakkındaki gözlemlerini ve başından geçenleri konu alan *Hüsâm-nâme*'si (Kolbaş, 2021), Fevrî'nin 1546 yılında çıktığı hac yolculuğu ve bu esnada yaşayıp gördüklerinin bir kısmını anlattığı *Hac Seyahat-nâmesi* (Kaplan, 2020b), Nâbî'nin 1678-79 yıllarında Urfa, Şam, Kudüs ve Kahire üzerinden gerçekleştirdiği hac yolculuğunu anlattığı *Tuhfetü'l-Harameyn*'i (Coşkun, 2002), Nâtık Mehmet Efendi'nin katıldığı hac yolculuğu hakkındaki izlenimlerini ve Kahire-Mekke arasındaki menziller ile kutsal topraklardaki ziyaret yerlerini tasvir ettiği *Tuhfe-i Nâtık*'ı (Aksoyak, 2020) ve Bosnalı Muhlis'in 1748-49 yıllarında deniz ve kara yoluyla yaptığı hac yolculuğunu anlattığı *Delîlü'l-Menâhil ve Mürşidü'l-Merâhil*'i (Coşkun, 2007) menziller temel alınarak kaleme alınmaları hasebiyle menzilname türü ile iç içe geçmiş eserlerdir.

Hac seyahati esnasında konaklanılan menziller hakkında bilgi vermek üzere yazılan manzum hac menzilnâmesi türündeki eserler ise şunlardır: Bahrî'nin *Üsküdar'dan Şâm-ı Şerîf'e Kadar Konaklar*'ı (Koyuncu, 2020), Cûdî'nin *Merâhilü Mekke mine'ş-Şâm*'ı (Koyuncu, 2017), Fethî'nin *Vasf-ı Menâzil*'i (Kaplan, 2020a), Hâcı Seyyid Hasan Rızâ'î'nin *Tuhfetü'l-Menâzil ü Tuhfetü'l Huffâz*'ı (Coşkun, 2002), Kâmil'in *Menâsik-i Hacc*'ı (Elgün, 2005), Servet'in *Manzum Hac Seyâhatnâmesi* (Donuk, 2017a), Seyyid Mehmed Efendi'nin *Menâzil-nâme-i Manzûme*'si (Donuk, 2019) ve Sulhî'nin *Der-beyân-ı 'Aded-i Menâzil-i Hicâz*'ı (Donuk, 2017b).

Yukarıda isimleri zikredilen hac menzilnâmesi türündeki eserlerin şekil ve muhteva özellikleri hakkındaki bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Hac Menzilnâmesi Türünde Yazılan Manzum Eserlerin Şekil ve Muhteva Özellikleri

	Müellifi	**Eserin İsmi**	**Yazıldığı yüzyıl**	**Nazım şekli**	**Beyit sayısı**	**Güzergâhı**	**Menzil sayısı**
1.	Bahrî	Üsküdar'dan Şâm-ı Şerîf'e Varınca Yolda Vâki' Olan Konaklardur 'Ale't-tertîb Tahrîr ü İnşâ Olındı	-	Mesnevi	57	Üsküdar-Şam	39
2.	Cûdî	Merâhilü Mekke mine'ş-Şâm	1169/1756	Kaside	278	Şam-Mekke	42
3.	Fethî	Vasf-ı Menâzil Mine'l-Mısr İlâ Mekke-i Mükerreme Li-Fethî Efendi	-	Mesnevi	153	Kahire-Mekke	67
4.	Hacı Seyyid Hasan Rızâ'î	Tuhfetü'l-Menâzil ü Tuhfetü'l-Huffâz	1075/1664-65	Kaside	-	Üsküdar-Şam	-
5.	Kâmil	Menâsik-i Hacc	1268/1851-52	Mesnevi	1178	Şam-Mekke	29
6.	Mü'minzâde Hasîb	-	-	Mesnevi	91	Bursa-Mekke	78
7.	Servet	-	16. yüzyıl	Mesnevi	135 beyit, 9 kıt'a	Pendik-Mekke	29
8.	Seyyid Mehmed Efendi	[Menâzil-nâme-i Manzûme]	1110/1698-99	Mesnevi	145	Üsküdar-Şam / Şam-Fâtıma Vadisi	73
9.	Sulhî	Der-beyân-ı 'Aded-i Menâzil-i Hicâz	-	Mesnevi	68	Şam-Hicaz	34

Çalışmamızın mihverini oluşturan Bursalı Mü'minzâde Ahmed Hasîb'in eseri ise muhteva itibarıyla bir hac menzilnâmesi hüviyetine sahip olup Bursa'dan başlayarak Mekke'ye kadar süren hac yolculuğu esnasında konaklanılan menziller hakkında kısa bilgiler ihtiva etmektedir. Bugüne kadar varlığı bilinmeyen Hasîb'in bu manzum hac menzilnâmesi, aşağıda şekil ve muhteva özellikleri açısından incelemeye tabi tutularak çeviri yazılı metnine yer verilmiştir.

1. Mü'minzâde Ahmed Hasîb Efendi'nin Hayatı ve Eserleri

Hayatı hakkında kaynaklarda çok fazla malumat bulunmayan şairin asıl ismi Ahmed, mahlası Hasîb'dir. Doğum tarihi belli değildir. Bursa'da doğduğu konusunda tezkire müellifleri ittifak etmektedir. Aynı zamanda kendisi de *Ravzatü'l-Küberâ* isimli

eserinde "*Bu fakîr-i pür-taksîr ve 'abd-i kemîne hakîr Mü'min-zâde es-Seyyid Ahmed Hasîb… mahmiyye-i Burusa'da mehd-ârâ-yı vücûd ve nemâ-yâfte-i âlem-i şuhûd olup…*" (Aydıner, 2003, s. 2) ifadesiyle Bursa'da doğduğunu belirtmiştir. *Ravzatü'l-Küberâ* isimli eserindeki "*Pederim merhûm Mü'minzâde Mehmed Efendi…*" (Aydıner, 2003, s. 170) ifadesinden şairin babasının isminin Mehmed, dedelerinden birinin isminin Mü'min olduğu anlaşılmaktadır.

Küçük yaşta babasını kaybeden Hasîb, o yıllarda Bursa'da ikamet eden Şeyhülislam Seyyid Feyzullah Efendi'nin oğlu Mustafa Efendi'nin himayesine girmiştir. Bir yandan medrese tahsiline devam ederken diğer taraftan himayesine mazhar olduğu ve *Ravzatü'l-Küberâ* adlı eserinde "velinimeti" olarak bahsettiği Mustafa Efendi'nin özel kâtipliğini yapmıştır. Mustafa Efendi ile kurduğu bu yakınlık münasebetiyle devrinin meşhur alimlerinden ilim tahsil etmiştir (Aydıner, 2003, s. XVIII).

Sâlim, *Tezkiretü'ş-Şu'arâ*'sında Hasîb'in 1120/1708-09 tarihinde Şeyhülislam Çatalcalı Ali Efendi'nin kâtipliğini yaptığını söylemekle birlikte (İnce, 2018, 172); Ali Efendi'nin 1103/1692 yılında vefat etmiş olması (İpşirli, 1993, s. 234) bu bilgiye ihtiyatla yaklaşılmayı gerektirmektedir.

Ahmed Paşa Medresesi müderrislerinden Süleyman Efendi'nin yanında bir süre mu'îdlik yapan Hasîb, mülazemet devresinden sonra 1129/1716-17 senesinde Şeyhülislam Ebu İshâk İsmail Efendi tarafından imtihana tabi tutularak Bursa'da Esediye Medresesi müderrisliğine tayin edilmiştir. Bir süre Bursa şer'iyye mahkemesinin kitabetinde de vazife alan şair, 1147/1734-35 senesinde Bosna kadılığına tayin edilmiştir. Daha sonra ise Tokat, Kayseri, Bağdat ve Manisa kadılıklarında bulunmuş ve Manisa'da süresini tamamladıktan sonra İstanbul'a dönmüştür (Erdem, 1994, s. 75; Özcan, 1989, s. 225).

Vefatına kadar İstanbul'da At Pazarı civarında bir evde ikamet eden Hasîb'in vefat tarihi konusunda tam bir ittifak yoktur. Şairin vefat tarihi Râmiz'in *Âdâb-ı Zurafâ*'sında (Erdem, 1994, s. 75) ve Es'ad Mehmed Efendi'nin *Bağçe-i Safâ-endûz*'unda (Oğraş, 2001, s. 112) 1160/1747-48 olarak verilirken *Fatin Tezkiresi*'nde (Çiftçi, 2017, s. 88), *Tekmiletü'ş-Şakâik*'te (Özcan, 1989, s. 225), Mehmed Tevfik'in *Mecmûatü't-Terâcim*'inde (Zübeyiroğlu, 1989, s. 311) ve *Tuhfe-i Nâilî*'de (Kurnaz ve Tatcı, 2001, s. 198) 1166/1752-53 olarak verilmiştir. Kaynaklarda Emir Buharî Tekkesi karşısındaki Kazasker Abdurrahman Efendi'nin yaptırdığı mektebin haziresinde medfun olduğu belirtilmektedir (Özcan, 1989, s. 225; Erdem, 1994, s. 75; Oğraş, 2001, s. 112).

Hasîb'in edebî kişiliği hakkında tezkire yazarları övücü ifadeler kullanmıştır. Şair hakkında değerlendirmede bulunan Fatin; onu hüner sahibi bir şair olarak nitelerken şiirlerinin ise latif ve makbul olduğunu dile getirmiştir (Çiftçi, 2017, s. 88). Sâlim ise şairin zarif ifadelere sahip olduğunu ve asrının şairleri arasında yer aldığını ifade etmiştir (İnce, 2018, s. 283). Râmiz de şiir ve inşada mahir olan şairin Arapça, edebiyat ve tarih bilgisinin oldukça iyi olduğu görüşündedir (Erdem, 1994, s. 76). Oldukça velut bir şair olan Hasîb'in bilinen eserleri şunlardır:

1.1. *Cemâl ü Hurşîd*: Mısır Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar, "Edebi Türkî 149" arşiv numaralı mecmua içinde yer alan eser, 3997 beyitten meydana gelmektedir. Mesnevi nazım şekliyle ve aruz vezninin *fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün* kalıbıyla yazılmıştır. Cemâl ve Hurşîd adlı kahramanların aşk maceraları ve evlenme çabaları etrafında gelişen olayların anlatıldığı bir hikâyedir (Kaplan, 2023, s. 1662).

1.2. *Dergâhnâme*: İstanbul ve çevresinde yer alan tekkeler hakkında bilgiler verilmek üzere yazılan bu eseri Hasîb, 1147/1734-35 yılından önce 129 beyit[1] hâlinde kaleme almış; 1151/1738-39 ile 1160/1747 yılları arasında ise genişleterek 805 beyit hâlinde yeniden tanzim etmiştir. Eserde herhangi bir tertip hususiyeti gözetilmeksizin 3 ile 10 arasında değişen beyitlerle İstanbul'daki 101 dergâh hakkında çeşitli bilgiler verilmiştir. Dergâhların şöhret bulan diğer isimleri, bulundukları mahaller, kurucuları, mensup oldukları tarikatlar, şeyhleri, meşâyih silsileleri, zikir ve ayin günleri verilen bu bilgiler arasında yer alır (Kaplan, 2023, s. 1736).

1.3. *Dîvân*: Fındıklılı İsmet Efendi'nin *Tekmiletü'ş-Şakâ'ik*'inde (Özcan, 1989, s. 225) ve Mehmet Tevfik'in *Mecmû'atü't-Terâcim*'inde (Zübeyiroğlu, 1989, s. 311) şairin bir *Dîvân*'ı olduğu bilgisi yer almasına karşılık bu *Dîvân*'ın herhangi bir nüshası bugün için elde değildir. Ancak Mısır Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar, "Edebi Türkî 149" arşiv numaralı mecmuada şairin bir divan teşkil edecek kadar çok manzumesi bulunmaktadır (Kaplan, 2023, s. 1662).

1.4. *Hikâye-i Manzûme Be-inşâ'-i Prusalı Hasîb*: Hasîb'in manzum bir aşk hikâyesi olan bu manzumesi, Çaylak Tevfik'in *Nevâdirü'z-Zürefâ* adlı eserinin üçüncü cildinin 245-253. sayfaları arasında yer almaktadır. Hikâye, mesnevi nazım şekliyle 97 beyit olarak remel bahrinin *fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün* kalıbıyla kaleme alınmıştır (Kutlar Oğuz ve Gürbüz, 2020, s. 1956-57).

1.5. *Mecmû'a-i Tevârîh*: Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi Bölümü "3388" arşiv numarasında kayıtlı olan bu mecmua, Hekimoğlu Ali Paşa'nın 1155/1742 senesinde ikinci kez sadrazam olması münasebetiyle devrin pek çok şairi tarafından tebrik ve tebşir niyetiyle söylenen kaside, gazel ve tarih manzumelerinin onun isteği üzerine Hasîb tarafından bir araya getirilmesinden oluşmuştur. 60 şaire ait 112 manzumenin yer aldığı mecmuada Ahmed Hasîb'in de tarihleri bulunmaktadır (İnan, 2013).

1.6. *Menâkıb-ı Şâh Habîb*: Eser, Şeyhülislam Mustafa Efendi'nin (ö. 1745) oğlu müderris Osman Efendi'nin (ö. 1738) Şeyhoğlu mahlasıyla kaleme aldığı *Menkabet-i Penc Keştî* adlı Hz. Ali'nin kerametleri muhtevalı 85 beyitlik manzum hikâyesinin Mü'minzâde Ahmed Hasîb tarafından genişletilerek yeniden yazılmış biçimidir. Mesnevi nazım şekliyle kaleme alınan eser, 614 beyitten meydana gelmektedir (Kutlar Oğuz ve Gürbüz, 2022, s. 998).

1.7. *Menzilnâme*: 91 beyitten müteşekkil bir hac menzilnâmesi olan ve çalışmamızın konusunu teşkil eden bu eser, aşağıda şekil ve muhteva özellikleri bakımından ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.8. *Miyâhiyye*: Eserde Bursa'nın farklı yerlerinde bulunan otuz sekiz suyun ismi çeşitli özellikleri zikredilerek övülmektedir. Kaside formunda, aruzun *fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün* kalıbında yazılan eser, 44 beyitten müteşekkildir. Eserin otuz sekiz beyti Hasîb Efendi tarafından kaleme alınmış, kalan altı beyti ise, Babaefendizâde Şeyh Said Efendi (öl. 1871/1288) tarafından manzumeye zeyl olunmuştur (Eroğlu, 2008, s. 434).

1.9. *Ravzatü'l-Küberâ*: Başlangıçta, Kahire kadısı iken öldürülen tarihçi-yazar Osmânzâde Tâib Efendi'nin (ö. 1724) *Hadîkatü'l-Vüzerâ*'sına zeyil olmak üzere kaleme alınmaya başlanan eser, daha sonra bu amacından ayrılmış ve münhasıran 1703 Edirne Vakası'na tahsis edilmiştir (Aydıner, 2003, s. XXVII).

1.10. *Sâhilnâme*: Eserin tespit edilen tek nüshası Mısır Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar, "Edebi Türkî 149" arşiv numarada kayıtlı mecmua içindedir. 96 beyitten

[1] *Dergâhnâme*'nin 129 beyitlik bu ilk hâli, Günay Kut (2010) tarafından yayımlanmıştır.

müteşekkil olan eser, mesnevi nazım şekliyle ve aruzun *mef'ûlü mefâ'ilün fe'ûlün* kalıbıyla yazılmıştır. Son kısmı eksik olan manzumede Boğaziçi sahillerinde bulunan bazı beldelerden macera nitelikli bir hikâye içinde söz edilmektedir (Kaplan, 2023, s. 1662-63).

1.11. ***Silkü'l-Le'âl-i Âl-i Osmân*:** Eser, Osman Gazi'den Fatih Sultan Mehmed devrinin sonuna kadar gelen manzum bir Osmanlı tarihidir. 19.727 beyitten oluşan eser, Türkçe olarak yazılmış en uzun manzum kronik olma özelliğini taşımaktadır. Aruzun hezec bahrinin *mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün* kalıbıyla ve kaside nazım şekliyle yazılmıştır. Eserde ayrıca her padişah devrinden sonra o dönemin devlet adamları, âlimleri, hekimleri, mutasavvıfları ve şairleri gibi çeşitli zümrelere mensup zatlar müstakil başlıklar altında birer birer tanıtılmışlardır (İnan, 2021, s. 29, 55).

2. Mü'minzâde Ahmed Hasîb Efendi'nin *Menâzil-i Hacc*'ı Hakkında

Eserin şu an için bilinen tek nüshası Mısır Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar "Edebi Türkî 149" arşiv numaralı mecmuanın 202a-203b varakları arasında kayıtlıdır. Söz konusu mecmua Hasîb'in külliyatı hüviyetindedir. Mecmuada şairin manzum hac menzilnâmesi dışında *Cemâl ü Hurşîd*, *Dergâhnâme*, *Menâkıb-ı Şâh Habîb* ve *Sâhilnâme* eserleri ile bir dîvân teşkil edecek kadar manzumesi yer almaktadır.

Eserin başında herhangi bir başlık bulunmadığı gibi metnin içinde de eserin ismiyle ilgili herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. İsmi muhtevasından hareketle tarafımızca verilen eserde şair, bir yerde mahlasını zikretmiştir:

Ferāmūş eyleme ol yirde aḥbāb-ı dil-efgārı
Ḫuṣūṣā kemter-i ümmet ***Ḥasīb****-i maʿṣiyet-kārı* (b. 64)

Menâzil-i Hacc'ın telif tarihi bilinmemektedir. Çünkü ne elimizdeki nüshasında ne de metnin muhtevasında eserin ne zaman kaleme alındığına dair çıkarımda bulunulabilecek herhangi bir ipucu yer almamaktadır.

Osmanlı toplumuna mensup sanatçılardan bazıları resmî veya özel kervanlara katılarak hac farizalarını yerine getirmişler ve bu yolculuklarını tasvir eden manzum ya da mensur eserler kaleme almışlardır (Donuk, 2017, s. 53). İncelememize konu olan *Menâzil-i Hacc* adlı eserin sahibi olan Ahmed Hasîb'in hac farizasını yerine getirdiğine dair ne biyografik kaynaklarda ne de kendisinin kaleme aldığı eserlerde herhangi bir kayda tesadüf edilememektedir. Manzumenin 65. beytinde "Ey Allah'ım, Hz. Muhammed'in ravzasını görüp yüce dergahının tozuna yüz sürmeyi bir kere nasip et" şeklindeki yakarışı Hasîb'in hac seyahatini bizzat tecrübe etmeden eserini tanzim ettiği ihtimalini düşündürmektedir:

İlāhī sen müyesser ḳıl Resūlüñ ravżasın görmek
Ġubār-ı dergeh-i vālāsına bir kez yüzin sürmek (b. 65)

2.1. *Menâzil-i Hacc*'ın Şekil, Muhteva, Dil ve Üslup Özellikleri

Mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmış olan manzume 91 beyitten müteşekkildir. Aruzun hezec bahrinin *mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün* kalıbıyla yazılmıştır. Eser mesnevi nazım şeklinin sahip olduğu klasik tertip düzeninde değildir. Metinde mesnevilerin giriş bölümünde yer alan tevhid, münâcât, na't, mi'rac, mu'cizât, medh-i çehâryâr, medhiye ve sebeb-i te'lîf gibi bölümler olmadığı gibi manzume, kim tarafından, nerede, ne zaman ve kaç beyit şeklinde yazıldığı gibi bilgileri ihtiva eden hâtime bölümünden de mahrumdur. Hem hâtime bölümünün olmayışı hem de şairin dönüş yolculuğundan bahsetmemiş olması eserin sondan eksik olma ihtimalini düşündürse de farklı nüshaları gün yüzüne çıkmadan bu hususta kesin bir hükme varmak zordur.

Eserinde hacca gitmek isteyenlerin bu yolculuk esnasında uğrayacakları menzilleri anlatan şair; Bursa'dan başlayarak sırasıyla Aksu, Kulaca Karyesi, Şîb'alî, Kurşunlu, Âhû, Pazarcık, Bozüyük, Eskişehir, Hân-ı Husrev, Bayad, Bolavadin, İshaklı, Akşehir, Ilkın, Ladik, Konya, İsmil, Karapınar, Ereğli, Ulukışla, Çiftehân, Ramazânoğlu Yaylası, Adana, Misis, Kurdkulağı, Payas, Belen, Antâkiyye, Zanbâkiyye, Şuğûr, Madik Boğazı, Hısn-ı Hamâ, Humus, İkikapılı, Nebk, Kuteyfe Hânı, Şâm, Sâlihiyye, Tarhana Hânı, Müzeyrib, Mefraka, Ayn-ı Zerkâ, Sahrâ-yı Belkâ, Tâbût Korısı, Hısn-ı Katrân, Uneyze Kal'ası, Ma'ân, Akabebaşı, Ciğaymân, Kazık Tutmaz, Pirinç Ovası, Âsî Hurmâ, Hediyye Eşmesi, Mi'yâr, Kal'a-i Hayber, Birke-i 'Uzmâ, Şakku'l-Acûz, Medâyin, Ulâ, Âbâr-ı Ganem, Bi'r-i Zümürrüd, Fahleteyn, Peyember Eşmesi, Bi'r-i Cedîd, Vâdiyyü'l-Kurâ, Medîne, Bi'r-i Alî, Bathâ Suyu, Şehitler Mezarlığı, Cüdeyde Boğazı, Bedr-i Huneyn, Râbık, Meymûn Ovası, Kudeyde Suyu, Güzelce Birke, Usfân ve Vâdî-i Fâtıma olmak üzere toplam 78 menzilin ismini zikretmiştir.

Hasîb Efendi, manzumesinde Bursa-Mekke güzergâhında yer alan menzilleri sıralamış ve aynı zamanda bu menzillerle ilgili kısa bilgiler vermiştir. Verdiği bu bilgilerde şair, bazen ilgili menzilin sadece ismini zikretmekle iktifa ederken; bazı menzillerin ise havası, suyu, güzelleri, bahçeleri ve ziyaret yerleri gibi hususlara ayrıntıya girmeden temas etmiştir.

Eserde Aksu, Ereğli, Ramazanoğlu Yaylası, Payas, Ayn-ı Zerkâ, Hediyye Eşmesi, Bi'r-i Zümürrüd, Bi'r-i Cedîd ve Güzelce Birke havası, suyunun güzelliği ve bolluğuyla bahis konusu olan menzillerdir. Bu anlamda tavsifi yapılan menzillerden birkaçı aşağıda örneklendirilmiştir.

Bursa'dan yola çıkan hacıların ilk menzili, havası ve suyu insana ferahlık bahşeden Aksu'dur:

*Burusadan çıḳan ḥuccāca evvel menzil **Aḳşu**dur*
Feraḥ-zā hem hevāsı dil-güşādır ābı dil-cūdur (b. 4)

Hacı adayları Payas'ta uzun süre kalmalı ve deniz kenarında eğlenmelidir. Buranın limon ve turuncunu yiyip içerek keyif ve neşe kazanmalıdır:

***Payaş**da lenger-endāz ol leb-i deryāda ẕevḳ eyle*
Tenāvül eyle līmūn u turuncın kesb-i şevḳ eyle (b. 22)

Ayn-ı Zerkâ yeşillik ve sulak bir menzil olup buranın havası ve akarsuyu gönle ferahlık vermektedir:

*Eger otlı şulı menzil ararsañ **'Ayn-ı Zerḳā**dır*
Hevāsı dil-güşā āb-ı revānı rūḥ-baḫşādır (b. 39)

Havası ve suyuyla meşhur olan bir başka menzil de Hediyye Eşmesi'dir. Suyu bol olan bu yerde hacı adayları hem su içmeli hem de mataralarını doldurmalıdır:

***Hediyye Eşmesi**nde nūş idüp hem maṭharañ ṭoldur*
Hevāsı dil-güşādır āb-ı ṣāfīsi 'aceb boldur (b. 46)

Şair; Bozüyük, Humus, Mafraka, Tabut Korısı ve Hısn-ı Katran gibi bazı menzilleri tavsif ederken suyunun bulunmaması, yollarının balçık olması, talan edilmiş, ıssız, tehlikeli ve korkutucu yerler olması gibi olumsuz özellikleri üzerinde durmuştur. Bu menzillerden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

Humus, önceleri değerli ve büyük bir şehir olmasına rağmen hâlihazırda âşığın gönlü gibi talan edilmiş bir şehirdir:

Ḫumus *şehri muḳaddem belde-i ʿuẓmā imiş ammā*
Dil-i ʿāşıḳ gibi şimdi ḫarīb-ābāddır ḥālā (b. 27)

Mefraka menzilinde su olmadığı için hacılar burada dert ve mihnet çekmektedir:

O menzilde varınca ***Mefraḳa*** *on altı sāʿatdir*
Ṣuyı olmadıġından ḥācıyāna derd ü miḥnetdir (b. 38)

Tabut Korusu, ismi gibi korku ve ürküntü veren ıssız bir yerdir:

Oradan şedd-i raḥl it menziliñ ***Ṣaḥrā-yı Belḳā****dır*
Ṭābūt Ḳorısı *daḫı ismi gibi vaḥşet-efzādır* (b. 40)

Sefere çıkanların konakladıkları menzillerde bulunan ve kendilerine kutsiyet atfedilen tarihî veya dinî şahsiyetlerin mezar veya türbelerine ziyarette bulunarak hayır duada bulunmaları menzilnâmelerde karşımıza çıkan ortak özelliklerden biridir (Kaplan, 2020, s. 220c). Hasîb de bu geleneğe uygun şekilde hacı adaylarının konakladıkları menzillerde ziyaret edilmesi gereken bazı ulu şahsiyetlerin isimlerini manzumesinde zikretmiştir. Bu minvalde şair, Eskişehir'de Seyyid Battâl Gâzî, Akşehir'de Nasreddin Hoca, Konya'da Mevlânâ Celâle'ddîn-i Rûmî ve Şems-i Tebrîzî, Hısn-ı Hamâ'da evliyaları, Nebk'de defnedilmiş olan azizleri, Şâm'da Ümeyye Câmi'inde Hz. Yahyâ, Sâlihiyye'de Cenâb-ı Şeyh-i Ekber, Medîne'de Hz. Zehrâ, Ebû Bekr ve Ömer'in kabirleri, Bakî'de İbn Affân, Hz. Hamza ve Hz. Abbâs'ın kabirlerini ziyaret ederek duada bulunmalarını söyler.

Şair, bir menzilin diğer menzile olan mesafesi, bir menzilden ne zaman yola çıkıldığı ve diğer menzile ne zaman ulaşıldığı, menzillerde kaçar gün konaklanıldığı, ulaşılan menzillerde yiyecek ve suyun bulunup bulunmadığı gibi konularda her menzil hakkında ayrıntılı bilgiler vermemiştir. Hakkında bilgi verilen menzillerden Akşehir-Ilkın arası sekiz saat, Antâkiyye-Zanbâkiyye arası dokuz saat, Müzeyrib-Mefraka arası on altı saat, Mi'yâr-Kal'a-i Hayber arası on iki saat ve Fahleteyn-Peyember Eşmesi arası yirmi iki saatlik mesafededir. Şair menziller içinde sadece Şehitler Mezarlığı ve Çakıt Suyu'nda birer gece konaklanıldığı bilgisini vermiştir.

Hac menzilnâmeleri hacı adaylarına yolculuk esnasında faydalı olabilecek bilgiler vermek üzere kaleme alınmaları dolayısıyla sade bir üslup kullanılarak yazılmışlardır. Hasîb de bu genel temayüle bağlı kalarak eserinde akıcı ve anlaşılır bir üslup kullanmayı tercih etmiştir. Eserinde ahengi sağlamak amacıyla kafiye ve redife başvuran şairin 91 beyitlik manzumesinin 51'i mürdef, 30'u mücerred, 8'i müesses ve 2'si mukayyed kafiyelidir. Aşağıda sırasıyla mürdef, mücerred, müesses ve mukayyed kafiyelere örnek beyitler verilmiştir:

Çaḳıt Ṣuyın geçüp ḫānında eyle bir gice ārām
Aṭana şehrine varduḳda eyle ṭurma istiḥmām (b. 20)

Ümeyye Cāmiʿin eyle ziyāret ṭurma ser-tā-pā
Müşāhiddir ki anda ḳabr-i pāk-i Ḥażret-i Yaḥyā (b. 31)

Muʿaẓẓam bir ḳonaḳdır Birke-i ʿuẓmāya vāṣıl ol
Ḳıvām-ı ṣubḥ ile Ṣaḳḳu'l-ʿAcūza yüri dāḫil ol (b. 49)

Var andan ṣoñra menzilgāhıñı Bedr-i Ḫuneyn eyle
Geyüp Rābıḳda iḥrāmı şürūʿ-ı farż-ı ʿayn eyle (b. 72)

3. Nüsha Tavsifi[2]

Eserin şimdilik elimizde olan tek nüshası, Mısır Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar "Edebi Türkî 149" arşiv numaralı mecmuanın 202a-203b varakları arasında yer almaktadır. Eser, çift sütunla ve her sayfada 20-23 satır hâlinde yazılmıştır. Talik hatla kaleme alınan eserde bazı beyitler derkenara kaydedilmiştir.

Çeviri Yazılı Metin[3]

[Menāzil-i Ḥacc]

mefāʿīlün mefāʿīlün mefāʿīlün mefāʿīlün

[202a]

1. Eyā ʿāşıḳ olan Beytü'l-Ḥarām u ravża-i pāke
   O semte sū-be-sū aḳ ṣu gibi sür vechiñi ḫāke

2. Bilürsin rükn-i İslām oldıġın ḥaccıñ sen ey ẕī-māl
   Ḫuṣūṣā ravża-i Faḫrü'l-enāma urasın rū-māl

3. Ḳonaḳların saña bir bir o rāhıñ ideyim taʿdād
   Anı ḥuccāc içün aṣḥāb-ı ḫayrāt eylemiş bünyād

4. **Burusa**dan çıḳan ḥuccāca evvel menzil **Aḳşu**dur
   Feraḥ-zā hem hevāsı dil-güşādır ābı dil-cūdur

5. İkinci gün **Ḳulaca Ḳaryesi**nde mekṣ [ü] ārām it
   Dilerseñ **Şīb'alī**ye ḳon dilerseñ anda aḥşām it

6. Eger **Ḳurşunlı**dan **Āhū**ya varsañ ey **Pazarcıḳ**dır
   Gözi **Boz'yük** baḳar yolları zīrā cümle balçıḳdır

7. Varınca **Eskişehr**e bekle ḥuccāc-ı Sıtanbulı
   Temāşā ḳıl Ḫudāyī germ olan ḥammām-ı maḳbūli

8. Varırsañ Seyyid-i Baṭṭāl Ġāzīyi ziyāret ḳıl
   Tevessül eyle rūḥ-ı revḥ-efzāsıyla rāḥat ḳıl

9. Ḳonar gāhīce **Ḫān-ı Ḫusrev**e gāhī ʿubūr eyler
   Bayaduñ tāze-rūyānın gören ḥācī ḥużūr eyler

10. **Bolavadin**dir andan ṣoñra bol bolamadı menzil
    Ger **İsḥaḳlı**ya ḳonmazsañ hemān **Akşehr**e ol vāṣıl

---

[2] Eser, tarafımızca fiziki olarak görülmemiş olup tavsif, temin edilen siyah-beyaz PDF görüntü üzerinden yapılmıştır.

[3] Metin teşkilinde İsmail Ünver'in "Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler" (1993) başlıklı çalışmasındaki öneriler büyük ölçüde dikkate alınmıştır.

11. O şehr-i dil-güşāyı seyr idenler hep ider taḥsīn
Tevārī eylemiş ḫākinde zīrā Ḫᵛāce Naṣre'd-dīn

12. Sekiz sāᶜat ḳonaḳdır şehr-i **Ilḳın** anda mihmān ol
O yirden ᶜazm-i **Ladiḳ** eyle seyriñde şitābān ol

13. Hümāyūn bir ḳonaḳdır **Ḳonya** var seyr eyle devrānın
Merāma vāṣıl ol eyle temāşā bāġ u bostānın

14. Görüp āyīn-i Mevlānāyı gūş it Meṣnevī-ḫᵛānı
Cenāb-ı Mevlevīden eyle istimdād-ı rūḥānī

15. Celāle'ddīn-i Rūmī Şems-i Tebrīzīden al vāye
İderseñ iktisāb-ı feyż besdir saña ser-māye

16. Çıḳınca Ḳonyadan ṣaḥrā-yı **İsmil**de ḳarār eyle
Var andan ṣoñra menzilgāhıñı **Ḳarabıñar** eyle

17. **Eregli** şehriniñ āb u hevāsı ḫūbdur ammā
Hele cānum ḳayısı[4] cümleden mümtāz u müsteṣnā

18. **Uluḳışla**ya var tāb-ı derūnuñ anda tebrīd it
Vaṭan efkārını ḫāṭırdan iḫrāc eyle tebᶜīd it

19. Varınca **Çifteḫān**a ḳıl temāşā ṭarḥ-ı dil-cūyın
Ramażānoġlı Yaylaḳındadır dirler Şeker Ṣuyın

20. Çaḳıt Ṣuyın geçüp ḫānında eyle bir gice ārām
Aṭana şehrine varduḳda eyle ṭurma istiḥmām

[202b]

21. Varup şehr-i **Misis**iñ cilve it ṣolında sağında
Eger ḥaẓẓ eylemezseñ müsterīḥ ol **Ḳurdḳulaġı**nda

22. **Payaş**da lenger-endāz ol leb-i deryāda ẕevḳ eyle
Tenāvül eyle līmūn u turuncın kesb-i şevḳ eyle

23. Biliñ şehr-i **Beleñ**dir irtesi gün menzil-i rāḥat
Varınca gök ṣucuḳ (?) olur bütün ḥuccāc-ı bī-minnet

24. Oturaḳ menzilidir şehr-i **Anṭāḳiyye** ḥuccāca
Ṭoḳuz sāᶜat ḳonaḳdır irte **Zanbāḳiyye** ḥuccāca

[4] Gerek bu tür manzumelerin genel tarzı gerekse beytin akışı "kayısı" kelimesinin bir meyve adı olmakla birlikte bir yer adı da olabileceği intibaını uyandırmaktadır. Ancak yaptığımız araştırmada Kayısı adlı bir yer adı tespit edilememiştir.

25. **Şuġūr**a[5] vardığında ḥācılar kesb-i şuʿūr eyler
Madiḳ Boġazı teng olmaġla sürʿatle ʿubūr eyler

26. Varup **Ḥışn-ı Ḥamā**ya evliyāsından ḳıl istimdād
İdermiş anda Dollāb-ı Muḥammed devr idüp feryād

27. **Ḫumus** şehri muḳaddem belde-i ʿuẓmā imiş ammā
Dil-i ʿāşıḳ gibi şimdi ḫarīb-ābāddır ḥālā

28. **İkiḳapulı**dan gir **Nebk**e uġra istirāḥat ḳıl
Eʿizze [andadır] medfūn anları ziyāret ḳıl

29. **Ḳuṭeyfe Ḫānı**dır āḫir ḳonaġıñ belde-i **Şām**a
Varup Şām-ı şerīfe niyyet eyle anda ārāma

30. Ziyāret eyle üçler yidiler ḳırḳlar maḳāmātın
Derūnuñda bulursın ẕevḳ u şevḳ u vecd ü ḥālātın

31. Ümeyye Cāmiʿin eyle ziyāret ṭurma ser-tā-pā
Müşāhiddir ki anda ḳabr-i pāk-i Ḥażret-i Yaḥyā

32. Varup hem **Ṣāliḥiyye** bāġ u bostānın temāşā it
Cenāb-ı Şeyḫ-i Ekber himmetiyle ḳalbiñ iḥyā it

33. Çıḳınca şehr-i rūze rūz [u] şeb anda ʿibādet ḳıl
Giceñ ḳadr ola rūzuñ ʿīd ey ḥācī ticāret ḳıl

34. Niçe peyġamberān āsūde dirler Kūh-ı Ḳaysūnda
Ne ise maṭlabıñ iste duʿā maḳbūldür anda

35. Müheyyā eyle zād u rāḥileñ aḥmāl [ü] eṣḳāliñ
İder ḥuccāc nehżat oldıġında nışfı şevvāliñ

36. Çıḳınca Şāmdan mesken idersiñ **Tarḫana Ḫānı**n
Tevaḳḳuf eylemek lāzımdır anda Şām kārbānın

37. Dile āsāndır evvel ḳonaġı eylemek mesken
Müzeyrib menzili ḥuccāca oldı cāy-ı müstaḥsen

38. O menzilde varınca **Mefraḳa** on altı sāʿatdir
Ṣuyı olmadığından ḥācıyāna derd ü miḥnetdir

[5] Şuġūra: شغوره N.

39. Eger otlı şulı menzil ararsañ **ʿAyn-ı Zerḳā**dır
Hevāsı dil-güşā āb-ı revānı rūḥ-baḫşādır

40. Oradan şedd-i raḥl it menziliñ **Ṣaḥrā-yı Belḳā**dır
Ṭābūt Ḳorısı daḫı ismi gibi vaḥşet-efzādır

41. Veḫāmetli ḳonaḳlardan biri de **Ḫışn-ı Ḳaṭrān**dır
ʿUneyze[6] **Ḳalʿası** sūrāḫçe-i mārān-ı ʿUrbāndır

42. Maʿan ḥuccāc ile var ʿazm-i gül-geşt-i **Maʿān** eyle
ʿAḳabebaşına geldikde kendiñ imtiḥān eyle

43. **Ciġaymān** ḫoş ḳonaḳdır līk ardınca **Ḳazıḳ Ṭutmaz**
ʿAvāf çaġırılursa ḳalḳ otur gūyā ḥācı yatmaz

[203a]

44. **Pirinç Ovası**na vardıñ pilāvıñ üzre mezrāʿı (?)
Budur ancaḳ seniñ ḥuccāc arasında yüzüñ[7] aġı

45. Varınca **ʿĀṣī Ḫurmā**ya olur şalḳım şaçaḳ ḥuccāc
Kimi rākib kimi māşī kimi yalın kimisi aç

46. **Hediyye Eşmesi**nde nūş idüp hem maṭharañ ṭoldur
Hevāsı dil-güşādır āb-ı şāfīsi ʿaceb boldur

47. Oradan vardıġıñ menzilgehe **Miʿyār**dır dirler
Kemāl-i żaʿfdan ḥuccāca kendi bārdır dirler

48. Daḫı on iki sāʿatdir o yirden **Ḳalʿa-i Ḫayber**
ʿAceb ḥışn-ı dil-ārā kim anı fetḥ itdi Peyġamber

49. Muʿaẓẓam bir ḳonaḳdır **Birke-i ʿUẓmā**ya vāṣıl ol
Ḳıvām-ı ṣubḥ ile **Şaḳḳu'l-ʿAcūz**a yüri dāḫil ol

50. **Medāyin** şehrine vardıḳda eyle sürʿat ü taʿcīl
Ki ḳavm-i Ṣāliḥi ihlāk itmiş anda Cebrāʾīl

51. **ʿUlā** bir ḳalʿadır ḥuccāca ḳavmi iḫtirām eyler
Hem **Ābār-ı Ġanem**de çerde ḫalḳı iġtinām eyler

[6] ʿUneyze: عنيزة N.

[7] Yüzüñ: يوزكا N.

52. Olur **Bi'r-i Zümürrüd** pād-zehr-i mār-ı ʿatşānī̇
Varınca **Faḫleteyn**e faḫl ü nāḳa terk ider cānı

53. Yigirmi iki sāʿatdir **Peyember Eşmesi** ammā
İder **Bi'r-i Cedī̇d**iñ ābı ḳalb-i mürdeyi iḥyā

54. O menzildir k'anuñ ismine **Vādiyyü'l-Ḳurā** dirler
Medī̇ne ḫalḳı istiḳbāl iderler merḥabā dirler

55. **Medī̇ne** şehrine var dāḫil ol ʿizz ü saʿādetle
Yüzüñ dergāh-ı Faḫrü'l-ʿālemī̇ne sür ḍarāʿatle

56. Muḥammed Muṣṭafānıñ cism-i pāki anda medfūndur
O dür-i şāhvār-ı ışṭıfā ol kānda meknūndur

57. Ṭurup el ḳavşurup ādāb ile ʿarż-ı taḥiyyāt it
Olup müstaġraḳ-ı envār-ı Ḥaḳ ṭurma münācāt it

58. Ġubār-ı dergehin çeşm-i z̤ünūba iktiḥāl eyle
Şefāʿat-ḫ̆āh olup emrine dāʾim imtiṣāl eyle

59. O ḫāk-i müşk-būyā kim ten-i pākine munżamdır
Cenāb-ı Ḥaḳ ḳatında ʿarş-ı aʿlāda mükerremdir[8]

60. Ḳıyām eyle ṣalāta mescid-i Peyġamberī̇dir ol
Daḫı ol minbere yüz sür ki anıñ minberidir ol

61. O minber kim miyān-ı ḳabr ile mābeyn-i cennetdir
Aña rū-māl olmaḳ bāʿiṣ-i ġufrān u raḥmetdir

62. Ḥabī̇b-i ekremiñ nūr-ı dü çeşmi Ḥażret-i Zehrā
Civār-ı Ḥażret-i Faḫrü'l-enāmı eylemiş meʾvā[9]

63. Anı ez-cān [u] dil eyle ziyāret ġarḳ-ı envār ol
Maḳām-ı Cebr*ā*'ile var niyāza anda der-kār ol[10]

64. Ferāmūş eyleme ol yirde aḥbāb-ı dil-efgārı
Ḫuṣūṣā kemter-i ümmet **Ḥasī̇b**-i maʿṣiyet-kārı

[8] Bu beyit, derkenarda bulunmaktadır.
[9] Bu beyit, derkenarda bulunmaktadır.
[10] Bu beyit, derkenarda bulunmaktadır.

65. İlāhī sen müyesser ḳıl Resūlüñ ravżasın görmek
Ġubār-ı dergeh-i vālāsına bir kez yüzin sürmek

66. Ebū Bekr ü ʿÖmer ḳabrin daḫı anda ziyāret ḳıl
Anuñ rū-mālī-i ḫākinden ancaḳ istiṭābet ḳıl

67. Baḳīʿe var ziyāret ḳıl Cenāb-ı İbn ʿAffānı
Ḥayā kānı Resūl-i Ekremiñ dāmād-ı zī-şānı

68. Ziyāret eyle daḫı Ḥażret-i Ḥamzayla ʿAbbāsı
Resūlu'llāhıñ ʿammīsi güzīn-i ḫayriyü'n-nāsı

69. Çıḳınca arż-ı Yeṯribden olur **Bi'r-i ʿAlī** menzil
O menzilden olur ḥuccāc **Baṭḥā Ṣuyı**na rāḥil

[203b]

70. O menzil kim **Şehīdānuñ Ḳubūrı**dır anıñ nāmı
İder ḥuccāc ol menzilde bir gün mekṯ ü ārāmı

71. **Cüdeyd[e] Boġazı**n ḳaṭʿ itmedin ʿUrbān-ı ġāretger
Ṣuyı ṣayd eyle başından ki tā olmayasın mużṭar

72. Var andan ṣoñra menzilgāhıñı **Bedr-i Ḫuneyn** eyle
Geyüp **Rābıḳ**da iḥrāmı şürūʿ-ı farż-ı ʿayn eyle

73. O menzildir kim anı Şām ḥuccācı idüp mīḳāt[11]
İderler anda ḥacc erkānınıñ icrāsına niyyāt

74. Daḫı **Meymūn Ovası** meymenetli ḫūb menzildir
O menzilden **Ḳudeyde Ṣuyı**na ḥuccāc rāḥildir

75. Ḳadīde döndürür insānı dirler ol yiriñ tābı
Meger tarṭīb ide cismiñ **Güzelce Birke**niñ ābı

76. Nesīm-āsā seḥerde ʿāzim-i gül-geşt-i **ʿUṣfān** ol
Gelür būy-ı Ḥar[ā]mü'l-beyt meşām-ı şevḳa pūyān ol

77. Var andan ṣoñra **Vādī-Fāṭıma** menzilgehinde ḳal
İder ḥuccācı ehl-i Mekke ol menzilde istiḳbāl

78. O menzil kim Cenāb-ı Ḥażret-i Zehrāya mensūbdur
O vādī kim civār-ı Kaʿbede olmaġla merġūbdur

[11] mīḳāt: ميقات N.

79. Olup lebbeyk-gūyān Kaʿbetu'llāha ḳudūm eyle
Ṣafā vü Mervede saʿy eyle icrā-yı rüsūm eyle

80. Dilerseñ müfrid-i ḥacc ol dilerseñ iʿtimār eyle
Delīliñ her ne taʿlīm eyler ise iʿtibār eyle

81. Görince Beyti istiḳbāl idüp tekbīr ü tehlīl it
Teḳarrub mümkin olursa mübārek ṭaşı taḳbīl it

82. Muḥarremde ḥaremde maḥreme ṣayd u ḳıtāl itmek
Daḫı ḥuccāc içün menhī durur fısḳ u cidāl itmek

83. Cināyet yazdılar ḫalḳ-ı[12] ruʾūs u ḳalm-i aẓfārı
Serāvīl ü ḳamīṣi daḫı terk it tāc u destārı

84. Edā eyle ṣalātı şefʿ ile şavṭıñ tamāmında
Ki mesnūndur edā itmek Ḫalīlu'llāh maḳāmında

85. Varup ol dört imāmıñ ḳıl ziyāret gör maḳāmātın
Ḳabūl itmez mi Mevlā ḳullarıñ ol yirde ḥācātın

86. Daḫı Altun Oluḳ altında ey ḥācī namāzıñ ḳıl
Ne ise maṭlabıñ Ḥaḳdan hemān iste be hey ġāfil

87. Var ey dil-teşne nūş it ḳana ḳana Māʾ-i Zemzemden
Vücūduñ ḳurtar ʿilletden derūnuñ […][13]

88. Taṭayyüb hem delālet ṣayda hem ḳatl-i hevām itme
Ṭavāf u saʿy u eşvāṭıñda īẕā-yı enām itme

89. Ṭavāf-ı li'l-ḳudūm itdikde mescidden şürūʿ eyle
Öpüp seng-i şerīfi kendiñi ġarḳ-ı dümūʿ eyle

90. Ḫacerden bedʾ[14] idüp hem Mültezemde intihāʾ eyle
Tamām-ı sebʿ-i eşvāṭ it ḥaṭīmi intiḥāʾ eyle

91. Varup ol Rükn-i Şāmī hem ʿIrāḳīyi tamām eyle
Daḫı mendūbdur Rükn-i Yemānı istilām eyle

---

[12] ḫalḳ: خلق N.

[13] Yazmada boş bırakılmıştır.

[14] bedʾ: بداء N.

Sonuç

Şiirlerinde pek çok dinî unsur ve kavrama yer veren klasik Türk edebiyatı temsilcisi şairlerin ele aldığı konulardan birisi de İslam dininin beş temel farizasından biri olan hac ibadeti ve bu ibadet etrafında teşekkül eden unsurlardır. Şairler bir taraftan manzumelerde Kâbe, tavaf, Safâ, Merve, sa'y, ihram, şeytan taşlama, kurban ve Zemzem gibi hac ibadetiyle ilgili terimleri doğrudan ve dolaylı olarak ele alırken diğer taraftan da hac ibadetini konu alan müstakil eserler kaleme almışlardır. Bu eserleri hac ibadetinin usul ve esaslarının anlatıldığı menâsık-ı haclar ve hac yolculuğu esnasında kervanların güzergâhında yer alan menzillerle ilgili bilgilerin verildiği hac menzilnâmeleri olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Hac menzilnâmeleri genellikle hacca gidecek olan hacı adaylarına hac yolculuğuyla ilgili bilgi vermek üzere yazılan rehber nitelikli eserlerdir. Hacı adaylarına hac seyahati esnasında uğrayacakları menzillerin konaklama durumu, su ve yiyecek bulunup bulunmadığı, iklimi, insanları, bir önceki menzile olan mesafesi, menzilde bulunan cami, han ve hamam vb. yapılar ile ziyaretgâh ve türbelere dair bilgileri ihtiva eden bu metinler, genellikle 17. ve 18. yüzyılda rağbet görmüştür.

Menzilnâme türündeki eserlerden birisi de 18. yüzyılın velut şairlerinden olan Mü'minzâde Ahmed Hasîb Efendi'nin kaleme aldığı manzumedir. Metnin telif tarihi meçhuldür. Mesnevi nazım şeklinde ve 91 beyitten müteşekkil olan manzumede, Bursa-Mekke güzergâhındaki 78 menzil hakkında ayrıntıya girilmeden kısa bilgiler verilmiştir. Şair menzillerin genellikle suyunun bulunup bulunmaması, havası, insanları, güvenli olup olmadığı, bahçeleri, ziyaret edilmesi gereken yerleri ve türbeleri gibi hususlarda malumat vermiştir. Müellif hacı adaylarını bilgilendirmek amacıyla kaleme aldığı metinde sade ve anlaşılır bir dil kullanmayı tercih etmiştir.

Bu çalışmayla hem Osmanlı coğrafyasında yer alan Bursa-Mekke güzergâhındaki menziller hakkında tanıtıcı bilgiler ihtiva etmesi yönüyle önem arz eden hem de birçok türde eser kaleme almış olan Mü'minzâde Ahmed Hasîb'in literatürde yer almayan yeni bir eseri gün yüzüne çıkarılmıştır. Böylece klasik Türk edebiyatı geleneğinde dinî muhtevalı edebî türlerden biri olan hac menzilnâmelerine bir yenisi daha eklenerek bu edebî türün genel özelliklerinin tespit ve tayinine dair yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sunulması amaçlanmıştır.

Kaynakça

Aksoyak (2020). *Tuhfe-i Nâtık, Bir Osmanlı Seyyahının Gözüyle Hac Menzilleri.* İstanbul: Ketebe Yayınları.

Armağan, A. L. (2000). XVIII. Yüzyılda Hac Yolu Güzergâhı ve Menziller (Menâzilü'l-Hacc). *Osmanlı Araştırmaları*, XX, 73-118.

Aydıner, M. (2003). *Mü'minzâde Seyyid Ahmed Hasîb Efendi Ravzatü'l-Küberâ Tahlil ve Metin*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Coşkun, M. (2002). *Manzum ve Mensur Osmanlı Hac Seyahatnameleri ve Nâbî'nin Tuhfetü'l-harameyn'i*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Coşkun, M. (2007). *Bosnalı Muhlis'in Manzum Seyahatnamesi Delîlü'l-Menâhil ve Mürşidü'l-Merâhil.* Isparta: Fakülte Kitabevi.

Çiftçi, Ömer (2017). *Fatîn Tezkiresi (Hâtimetü'l-Eşâr).* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Donuk, S. (2017a). Servet Mahlaslı Bir Şaire Mâl Edilen Manzum Bir Hac Seyahatnamesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 13-38.

Donuk, S. (2017b). Sulhî'nin Manzum Hac Menâzilnâmesi. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 18, 85-118.

Donuk, S. (2019). Bursa Enarlı Zaviyesi Şeyhi Seyyid Mehmed Efendi ve Manzum Hac Menâzilnâmesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28, 123-69.

Durkaya, H. (2021). *Serrâc-zâde Hasan Hâtif Manzum Seyahatnâme*. Konya: Palet Yayınları.

Efe, Z. (2021). Manzum Menzilnâme Türüne Bilinmeyen İki Örnek: Pîrîzâde Mehmed Sâhib ve Seyyid Mehmed Hâkim'in Menzilnâmeleri. *Şelçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (51), 339-361.

Elgün, A. (2005). *Kâmil, Hayatı-Eserleri ve Menâsik-i Hacc'ı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ'sı (İnceleme-Tenkidli Metin-İndeks-Sözlük).* Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu AKM Yayını.

Eroğlu, S. (2008). Türk Edebiyatında Miyâhiyye Türüne Bir Örnek: Hâsib Efendi'nin Miyâhiyyesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (15), 429-439.

Harman, Ö. F. (1996). Hac. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 14, s. 382-386). İstanbul: TDV Yayınları.

İnan, G. (2013). *Ahmed Hasîb Efendi'nin Mecmûa-i Tevârîh'i*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.

İnan, G. (2021). *Silkü'l-Le'âl-i Âl-i Osmân Manzum Osmanlı Tarihi (1299-1481) Ahmed Hasîb Efendi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

İnce, A. (2018). *Mîrzâ-zâde Mehmed Sâlim Efendi Tezkiretü'ş-şuarâ*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

İpşirli, M. (1993). Çatalcalı Ali Efendi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 8, s. 234-35). İstanbul: TDV Yayınları.

Kaplan, Y. (2020a). Klasik Türk Edebiyatında Manzum Menzil-nâmeler ve Fethî'nin "Vasf-ı Menâzil" Adlı Hac Menzil-nâmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (49), 149-175.

Kaplan, Y. (2020b). Seyahat-nâme Türüne Farklı Bir Örnek: Fevrî'nin Hac Seyahat-nâmesi. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 567-599.

Kaplan, Y. (2020c). Seyyid Yahyâ Vâkıf Efendi ve Halep Menzil-nâmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, *6*(2), 213-232.

Kaplan, Y. (2023). Bursalı Mü'minzâde Ahmed Hasîb ve Dergâhnâme'si. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 1656-1739.

Kesik, B. (2019). İsmet İbrahim Bey'in Bilâdiyesi. *5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, Üsküp/Kuzey Makedonya, 27-30 Haziran, 501-513.

Kurnaz, C. ve Tatcı, M. (2001). *İnehan-zâde Mehmet Nâil Tuman Tuhfe-i Nâilî Dîvân Şairlerinin Muhtasar Biyografileri Cilt I.* Ankara: Bizim Büro Yayınları.

Kolbaş, O. (2021). *Esîrî'nin Hüsâm-nâme Adlı Manzum Hac Seyahat-nâmesi (İnceleme-Metin Tenkidi-Nesre Çeviri-Açıklamalar-Sözlük-Özel Adlar Dizini)*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Koyuncu, F. (2017). Cûdî'nin Manzum Hac Seyahatnâmesi. *Littera Turca Journal Of Turkish Language And Literature*, 3(1), 177-219.

Koyuncu, F. (2020). Bahrî'nin Hac Menzilnâmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4(12), 21-31.

Kut, G. (2010). İstanbul Tekkelerine Ait Bir Kaynak: Dergeh-nâme. *Acâibü'l-mahlûkât: Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları II* (haz. Fatma Büyükkarcı Yılmaz). İstanbul: Simurg Yayınları, s. 171- 201.

Kutlar Oğuz, F. S., ve Gürbüz, M. (2020). Bursalı Hasîb'in Manzum Bir Aşk Hikâyesi. *Turkish Studies*, 15(4), 1951-1975.

Kutlar Oğuz, F. S., ve Gürbüz, M. (2022). Şeyhoğlu'nun Menkabet-i Penc Keştî'sinin Yeniden Yazımı: Bursalı Hasîb'in Menâkıb-ı Şâh Habîb'i. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 29, 997-1069.

Mazıoğlu (1974). *Kitâbu Evsâfı Mesâcidi'ş-şerîfe*. Ankara: TDK Yayınları.

Mecmuatü'l-Eş'âr. Mısır Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar "Edebi Türkî 149".

Oğraş, Rıza (2001). *Esad Mehmed Efendi ve Bağçe-i Safâ-Endûz'u İnceleme-Metin*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Özcan, A. (1989). *Şakaik-ı Nu'maniye ve Zeyilleri Tekmiletü'ş-Şakâ'ik Fî Hakkı Ehli'l-Hakâ'ik Fındıklılı İsmet Efendi.* İstanbul. Çağrı Yayınları.

Özcan, A. (1996). Hac (Osmanlılar Dönemi). *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 14, s. 400-408). İstanbul: TDV Yayınları.

Sak, İ. ve Çetin, C. (2005). XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlı Hac Menzilleri. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 199-261.

Üngün, S. (1965). Vahîd Mahtûmî ve Mora Fetih-nâmesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 20, 101-116.

Üngün, S. (1966). Vahîd Mahtûmî ve Mora Fetih-nâmesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 21, 63-76.

Üngün, S. (1966). Vahîd Mahtûmî ve Mora Fetih-nâmesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 22, 169-80.

Ünver, İ. (1993). Çevriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler. *Türkoloji Dergisi*, 11(1), 51-89.

Zübeyiroğlu, R. (1989). *Mecmû'atü't-Terâcim Mehmed Tevfîk Efendi.* Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 96-106.
Geliş Tarihi-*Received*: 24.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 09.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1349329

Süleyman Çelebi Vesîletü'n-Necât'taki İmalelerle Lisân-ı Türkînin Lehçesini Bozabilir mi?*

Can Süleyman Çelebi Distort the Dialect of Turkish Language with the Imales in Wasīlat al-Najāt?

Bekir BELENKUYU*

Öz

Medeniyetlerin yaşadığı kırılmalar pek çok gelenek ve fikrin yeniden sorgulanmasına sebep olur. Türk nazım dilinde asırlarca kullanılan ve kendine has estetik bir zevki bünyesinde barındıran aruz vezni de farklı edebiyat ve fikir akımlarının etkisiyle ciddi eleştirilere hedef olmuştur. Bu bağlamda aruzun Anadolu sahası Türk şiir dilindeki en meşhur ve öncü örneklerinden *Vesîletü'n-necât*'ın üçüncü beyti Osmanlı düşünce ve siyaset tarihinin önemli ismi Ahmed Cevdet Paşa tarafından tenkit edilmiştir. Vezin gereği yapılan kısa ve uzun okuyuşların Türkçenin lehçesini bozduğunu belirten Cevdet Paşa parmak hesabı da denilen hece vezninden yana olduğunu açıkça ifade eder. Bu görüşleri milli edebiyat ve milli vezin tartışmalarında aruz karşıtlarının elinde bir silah olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada öncelikle aruz vezninin hece yapısını dönüştüren temel mantığı ele alındıktan sonra Süleyman Çelebi'nin bahse konu olan tasarrufları incelenecektir. Bu hususta ahenge katkı sağlayan kimi uzun okuyuşların ana Türkçedeki asıl yapıyla olan bağlantısı ortaya koyulacaktır. Ardından Cevdet Paşa'nın belirttiği gibi Süleyman Çelebi'nin Türkçenin lehçesini bozup bozmadığı, bozduysa dilin hangi yapısına zarar verdiği üzerinde durulacaktır. Şiir dilinin halk diliyle olan yakınlık ve uzaklığı bağlamında konuyla ilgili yapılan tespitler sıralanacaktır. Bu sayede bugün hâlâ zihinlerde yer eden "Türkçenin yapısı ve aruz çatışması"na farklı bir açıdan cevap aranacaktır.

Anahtar Sözcükler: Süleyman Çelebi, Ahmed Cevdet Paşa, Türkçe, aruz, hece vezni.

Abstract

The ruptures of civilizations cause many traditions and ideas to be questioned again. Prosody meter has been used in Turkish verse for centuries and has created a unique aesthetic pleasure. This meter has been the target of serious criticism under the influence of different literary and intellectual movements. However, the aruz meter has been persistently used by Turkish authors for centuries. In this context, the third couplet of *Wasīlat al-Najāt*, one of the most famous and pioneering examples of prosody in the Anatolian field of Turkish poetry, was criticized by Ahmed Cevdet Pasha, an important figure in the history of Ottoman thought and politics. Cevdet Pasha, who states that short and long readings made in accordance with

* Bu çalışma 20-22 Ekim 2022 tarihlerinde düzenlenen 4. Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu'nda sunulan "Süleyman Çelebi Lisân-ı Türkî'nin Lehçesini Bozdu mu?" başlıklı bildirinin yeniden gözden geçirilmiş, düzenlenmiş ve genişletilmiş hâlidir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü e-posta: bekirbelenkuyu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7319-9060.

the meter distort the dialect of Turkish, clearly states that he is in favor of the syllabic meter, which is also called finger calculation. These views were used as a weapon in the hands of opponents of arud in the debates on national literature and national meter. Arud opponents put forward the ideas of Cevdet Pasha as definitive proof. In this research, first of all, the basic logic that transforms the syllable structure of arud meter will be discussed, and then Süleyman Çelebi's savings will be examined. In this regard, the connection of some long readings that contribute to harmony with the main structure in the main Turkish will be revealed. Then, as Cevdet Pasha stated, it will be emphasized whether Süleyman Chelebi corrupted the dialect of Turkish, and if so, which structure of the language he damaged. In the context of the proximity and distance of the language of poetry with the language of the public, the determinations made on the subject will be listed. In this way, an answer will be sought from a different perspective to the "structure of Turkish and the conflict of prosody", which is still in the minds today.

Keywords: Süleyman Chelebi, Ahmed Cevdet Pasha, Turkish, prosody, syllabic meter.

Giriş

Ahmed Cevdet Paşa *Kısas-ı Enbiyâ* adlı meşhur eserinde Osmanlı Devleti'nin kurucusu olarak kabul edilen Sultan Osman Gazi'nin tercüme-i hâlinden bahsettikten sonra onun Türk diline yaptığı katkıdan da söz eder. Bu bağlamda "Manzume-i Sultan Osman" başlığı altında "*Gönül kerestesi ile / Bir Yeni şehr ü pazar yap / Zulm eyleme rençberlere / Her ne ister isen var yap.*" mısralarıyla başlayan Osman Gazi'nin söylediğini iddia ettiği 5 tane dörtlüğü kaydeder. Manzumeden sonra da şu yorumda bulunur:

> "*Elhâsıl belîğâne söylenmiş bir manzume-i bedî'adır. Sultan Osman Şâh hazretleri, kılıcıyla nice memleketler fethettiği gibi bu manzûme ile de lisân-ı Osmânîye bir güzel çığır açmıştır. Vezni, ta'dâd-ı harekâttan ibâret olan "parmak hesabı"dır ki eş'âr-ı Türkiyyenin vezn-i tabiîsidir. Ondan sonra şu'ârâ-yı Rûm nazımda evzân-ı Fârisiyyeyi iltizâm ile Türkî lehçesini tağyîr etmiştir*" (Ahmed Cevdet, 1331, s. 986)

Cevdet Paşa, hece ölçüsünün lehinde, aruzun aleyhinde takındığı tavrı hemen devamında gelen "İstitrâd"[1] başlığı altında sürdürür: Aruz ilminin kurucusu İmam Halil'in bu sistemi Arap şiirine mahsus olarak ortaya koyduğunu, daha sonra İran şairlerinin bu kurallara uyarak kendi dillerinde Fars aruzunu kullandıklarını ifade eder. Arapça ve Farsçanın uzatma harflerine sahip olduğu için aruz konusunda problem yaşamadığını fakat Türkçede uzun ünlü bulunmadığından dolayı Türkçe şiirlerin Arap ve Fars vezinlerine tatbik olunamayacağını iddia eder. Cevdet Paşa'ya göre Anadolu şairleri Osmanlı şiirinde Fars vezinlerini kullandığı için kelimenin sonunda olduğu gibi başında da heceleri uzatarak okumaya mecbur olmuşlardır. Osmanlı diline sehl-i mümteni tarzdaki mevlidiyle en güzel şekilde hizmet edenlerden biri olan Süleyman Çelebi'nin eseri parmak hesabına göre on bir'li hece ölçüsüne uyar. Fars aruzuna göre ise *Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* veznindedir. Fakat bu durumda vezin gereği bazı hecelerin uzatılması gerekir. Cevdet Paşa bu hususta şu beyti örnek olarak zikreder:

Allah adı olsa her işin önü
Hergiz ebter olmaya anın sonu

Bu beyit hece ölçüsüne göre tamdır. Fakat aruz veznine göre "adı" kelimesinin ilk ve ikinci hecesi, "işin" ve "anın" kelimelerinin ilk heceleri, "olmaya" kelimesinin son hecesi uzun okunmak zorundadır. Eleştirilerini bu örnekler üzerinden delillendiren Cevdet Paşa "İstitrâd" başlığından önceki son cümlede ileri sürdüğü iddiasını yineler: "*Bu sûretle lisân-ı Türkînin lehçesi bozulur.*" (Ahmed Cevdet, 1331, s. 987).

[1] Doğrudan bahsi geçen konuya ait olmadığı hâlde yeri gelmişken söylenen ara sözler için kullanılan istitrâd, Cevdet Paşa'nın zikredilen eserinde farklı bahislerden sonra da kullanılmıştır. Bu tarz bölümlerde Cevdet Paşa konuyla ilgili değerlendirme, tenkit ve analizlerini dile getirmiştir.

Cevdet Paşa'nın bu satırları ihtiva eden eseri vefatından on beş yıl sonra 1331 (m. 1915) yılında kızı Fatma Aliye Hanım tarafından tam ve yanlışsız bir şekilde basılmış olsa da bahsi geçen konuların çok daha önce dolaşıma girdiği anlaşılmaktadır. Manastırlı Salih Faik'in 1313 (m. 1895) tarihinde neşrettiği *Türkçe Aruz* adlı kitabının takrizinde Cevdet Paşa aynı görüşlerini daha kısa bir şekilde dile getirmiştir (Kalyon ve Çelik, 2017, s. 48-49).

Cevdet Paşa'nın eleştirilerini daha iyi anlayabilmek için hece ve aruz vezinleri arasında yaptığı kıyasa ve bu kıyaslamanın yaşadığı dönemde ve sonrasında oluşturduğu havaya dair tespitler meselenin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu yüzden öncelikle Cevdet Paşa'nın hece ile aruz vezinleri arasındaki kıyasına ve bu kıyaslamanın meydana getirdiği etkilere değinilecektir. Cevdet Paşa ve takipçilerinin görmezden geldiği aruz ve ahenk arasındaki sıkı bağın bu noktada kısa bir izahı yapılacaktır. Ardından Osmanlı nazmında kullanılan aruzun tarihî kökenine dair Cevdet Paşa'nın eleştirdiği bir kelime üzerinden tespitler ortaya konulacaktır. Bunun yanında hece veznini savunup aruzu kıyasıya eleştirenlerin ısrarla vurguladığı "Türkçenin bozulması" iddiasına dilin katmanları açısından yaklaşarak bir çerçeve çizilecektir. Bütün bu konuların ardından Cevdet Paşa'nın Süleyman Çelebi'nin *Vesîletü'n-Necât*'ındaki bir beyitten yola çıkarak genelleme suretiyle yaptığı eleştirisine objektif bir cevap aranacaktır.

1. Ahmed Cevdet Paşa'nın Hece-Aruz Kıyaslaması ve Bu Kıyasın Etkileri

Aruza karşı takındığı tavırda Cevdet Paşa'nın bu ritmik sistemi çok daha ileri bir boyutta ele alıp doğrudan dilin telaffuzuna, söyleyiş tarzına etki eden yıkıcı bir unsur şeklindeki kabulü dikkati çeker. Bu bakımdan şiirin kendine has ritmini, ezgisini ortaya koyan aruzdaki ahengi göz ardı etmiştir.

Hece veznini savunan ve aruzun yerine ikamesini şart koşan anlayışa gelince, Cevdet Paşa'nın bu konuda ritim ve ahenkten tamamen uzak, anlam odağında bir hüküm verdiği anlaşılır. Çünkü Osman Gazi'ye ait olduğu iddiasıyla hecenin başarılı bir örneği şeklinde sunulan dörtlüklerin ahenk ve şiiriyet konusunda oldukça zayıf olduğu görülür.[2]

[2] İlk kez XVI. yüzyıl kaynaklarında rastlanan bu mısraların sonradan Osman Gazi'ye yakıştırıldığı anlaşılmaktadır (Köprülü,1999, s. 310). "Manzûme-i Sultân Osmân" başlıklı dörtlükler şu şekildedir:

Gönül kerestesi ile
Bir yeni şehr ü pazar yap
Zulm eyleme rençberlere
Her ne ister isen var yap

Eski Yeni şehri barı
İnegöl'edek hep varı
Kırıp geçirdik küffarı
Bursa'yı da yık tekrar yap

Kurt olup gel gir sürüye
Arslan ol bakma geriye
Çar olop hay de çeriye
Dil geçidini hisar yap

İznik şehrine hor bakma
Sakarya suyu gib'akma
İznikmid'i de al yakma
Her burcunda bir hisar yap

Ertuğrul Osman oğlusun
Oğuz Karahan neslisin
Hakk'ın bir kemter kulusun

Buna karşılık manzume, anlam bakımından Osmanlı Devleti'nin köklerinin dayandığı esasları sade bir dille ele almaktadır.

Cevdet Paşa'nın burada ileri sürdüğü fikirler ve misaller daha sonraki yıllarda şiddetlenecek hece-aruz münakaşalarında hece taraftarlarının elinde bir silah olarak kullanılacaktır (Köprülü, 1999, s. 310). Millî edebiyat döneminde aruzun kıyasıya eleştirilmesinde ve hecenin koşulsuz kabullenilişinde Cevdet Paşa'nın fikirleri daima karşımıza çıkmakla birlikte farklı farklı iddialar suretine bürünmüştür.

Cevdet Paşa'dan önce görülen aruz karşıtlığı, geleneğin tükenmişliği ve Batı edebiyatı ürünlerinin etkisiyle anlam odağına kayan şiir anlayışı çerçevesinde izah edilebilir. Cevdet Paşa ile ilk kez aruzun Türkçenin lehçesini bozduğu eleştirisi tartışmaya dâhil olur (Köprülü, 1999, s. 309). Bundan sonra artarak aruzun milli bir vezin olmadığı, Türkçenin aslî yapısına aykırı olduğu, Türkçenin ve Türk kültürünün asıl ve biricik şiir ölçüsünün hece vezni olduğu fikirleri büyük oranda teorik bilgiler çerçevesinde kıyasıya dile getirilmiştir. Tartışmaların sonunda hece vezninin zaferi teori boyutunda ilan edilmiş gibi görünmektedir. Fakat bu zaferin uygulama safhasında istenildiği oranda gerçekleştiğini iddia etmek oldukça güçtür. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllardan sonra bile aruzla şiir söyleyen şairlerin sayısı hiç de az değildir. Ayrıca hece vezninin savunucusu olup aruzu da kullanan, hatta aruzla daha güzel şiir yazan Faruk Nafiz gibi isimler de bütün bu tartışmaların içinde somut birer örnek olarak yer almıştır.

Aruzun bu kadar hırpalanıp ötekileştirildiği bir sürecin sonunda mağlup olmaksızın ortadan kalkması düşündürücüdür. Türk dilinde asırlar boyunca kullanılan aruz vezni kendine has bir söyleyiş zevki meydana getirmiştir. Bu ahenk çerçevesinde Türkçenin söyleyiş özelliklerini rencide etmeden manzume söylenebileceği de Tevfik Fikret, Mehmed Âkif, Yahya Kemal gibi isimler tarafından yazdıklarıyla delillendirilmiştir. Türkçe ve aruzun başarılı bir şekilde imtizaç ettiği bu örneklere rağmen heceyi tercih edip aruzu ötekileştirmeye çalışmak belli bir dönemin kendine has gereklilikleri çerçevesinde anlaşılmalıdır.

Ayrıca aruz, Türkçeye uymadığından, Türkçenin lehçesini bozduğundan değil, aruz zevkini kaybetmiş bir toplumla karşı karşıya kaldığından dolayı kaybolup gitmiştir. Aruz-hece tartışmasında kendisi aruzla şiirler yazan Yahya Kemal'in fikirleri oldukça önemlidir. Yahya Kemal bizzat şiiri esas tutmayı tercih eder. İster hece ile ister aruzla olsun yazılan şiirin niteliği üzerinden değerlendirme yapmak gerektiğini belirtir. Aruz mu, hece mi şeklindeki vezin ihtilafının yersiz oluşuna dikkati çeker (Kolcu, 1993, s. 240-242).

2. Aruz ve Ahenk

Hecelerin uzunluk/kapalılık, kısalık/açıklık esasına dayalı bir ahenk sistemi olan aruz bugünkü verilere göre Türk şiirinde Kutadgu Bilig'den itibaren kullanılmaktadır. Asırlar boyunca Türkçede baskın nazım ölçüsü olarak kullanılan bu sistem eleştirilmekten ziyade kendisine uyulmaya çalışılan kıymetli bir araç olarak tasavvur edilmiştir. Konuşulan dille de sanat icra edebildikleri hâlde Türkçe söyleyen müelliflerin aruzda ısrarcı olmalarının yegâne sebebi aruzda keşfettikleri ahenktir.

Hece-aruz tartışmalarında Cevdet Paşa ve onun fikirlerini dayanak noktası kabul edenlerin üzerinde durmadığı ahenk meselesi aslında önemli bir yere sahiptir. Ahmed Hâşim'in anlaşılmaktan ziyade duyulmak üzere var olduğuna inandığı şiire ait nitelik,

İstanbul'u aç gülzâr yap (Ahmed Cevdet, 1331, s. 985).
Manzumenin sade söyleyişiyle birlikte içinde geçen kelimelerin çok katmanlı anlam boyutu hece taraftarlarının bu manzumeye olan ilgisini arttırmıştır.

aruzla yazılmış manzumelerde öncelikli bir unsurdur. Çünkü aruzu ısrarla kullanan müellifler şiirin sözle musiki arasında, sözden ziyade musikiye yakın niteliği üzerinde durmuşlardır. Bu bakımdan aruz veznine manzumenin gizli bir şarkısı olması sebebiyle sıkı sıkıya bağlı kalmışlardır (Ahmet Haşim, 2007, s. 4-12).

Süleyman Çelebi'nin *Vesîletü'n-necât*'ında kullandığı aruz da dâhil olmak üzere veznin, manzumeleri kuşatan bir ahenkle kendisini belli ettiği görülür. Farklı hecelerde yapılan uzun veya kısa okuyuşlarda bu ahengin kendine has ezgisi sesini duyurur. Bu ezgi, ritim ve ahenk, ölçülü olan her sözde farklı niteliklerde de olsa karşımıza çıkar. Ölçünün aruz, hece veya serbest oluşu durumu değiştirmez. Örneğin Âşık Veysel'in meşhur *Kara Toprak* şiirindeki "Benim sadık yârim kara topraktır" (Gümüş, 2019, s. 180) mısraındaki *kara* kelimesinin kulaklarda uzun heceli bir ezgiyle yer ettiği görülecektir. Vezin, ölçü ihtiva ettiği kendine has ahengiyle hecelerin telaffuzunu, uzunluğunu-kısalığını değiştirebilme gücüne sahiptir.

Aruzla söylenmiş manzumeler *Kara Toprak* örneğindeki gibi bestelenmeden de kendine has bir ahengi ihtiva eder. Çünkü aruzun dayandığı esas, hecelerin uzunluğu/kapalılığı ve kısalığı/açıklığıdır. Dolayısıyla aruz kendi içinde bir ahengi, ritmi, ezgiyi barındırır.

Her ezgiyi, musiki parçasını herkesin beğenmesi mümkün olmadığı gibi aruzun ahengi de her kulağa hoş gelmeyebilir. Nitekim aruzun ötekileştirilmesine sebep olan temel faktör ona muhatap olanların aruz zevkini kaybetmiş olmasıdır. Hecelerin aslında bulunmayan uzun-kısa okuyuşlar bir döneme kadar buna muhatap olanlarca garip karşılanmamıştır. Hatta klasik dönem aruz anlayışına göre bahsi geçen aruz tasarrufları dönemin estetik zevkini meydana getirmiştir. Fakat değişen hayat şartları, Batı edebiyatı mahsullerinin Türk edebiyatında da tatbik edilmesi, edebî anlayışta meydana gelen ve faydacı bir yaklaşımla kendini gösteren köklü değişimler muhatapların aruzla olan bağını koparmıştır.

Yukarıda kısaca belirtildiği gibi Cevdet Paşa'nın aruzla söylenmiş *Vesîletü'n-Necât*'ı eleştirmesine karşılık ileri sürdüğü alternatif Osman Gazi'ye atfedilen ve sanat ölçütlerinden oldukça uzak dörtlükleridir. Bu dörtlüklerin tercihinde manaya verilen ehemmiyet dikkati çeker. Ayrıca Türkçeye mahsus hece vezninin kullanılmış olması da bir tercih sebebidir. Bunun dışında Cevdet Paşa iki manzume arasında sanat bakımından hiçbir kıyaslamaya girişmez. Tek bir gerekçe üzerinden ve ön kabulle, içinde imalelerin yoğun olduğu bir *Vesîletü'n-Necât* beytini Türkçe'nin lehçesini bozmakla infaz eder.

Vesîletü'n-Necât'ın ne kadar meşhur olduğuna bakınca Cevdet Paşa'nın bu ithamlarında anlattığı boyutta endişe edilecek bir problemin olmadığı görülür. Çünkü *Vesîletü'n-Necât* yazıldığı tarihten bugüne kadar en çok okunan Türkçe metinlerin başında gelir. Süleyman Çelebi'nin mevlidi doğumdan ölüme, sevinçten üzüntüye kadar hemen her türlü vesileyle bilhassa Anadolu coğrafyasında okunan bir metin olmuştur. Bu metni işitenlerin büyük çoğunluğu yukarıda ele alınan beyitteki kelimeleri imaleli hâlleriyle duymuştur. Fakat imale yapılan kelimelerin Anadolu sahası konuşma dilinde uzun hecelerle telaffuz edildiğine rastlamak pek mümkün olmayacaktır.

3. *Vesîletü'n-Necât*'ta Eleştiriye Konu Olan Bazı Kelimelerin Aruz Değeri

Peki Süleyman Çelebi kaleme aldığı meşhur *Vesîletü'n-Necât*'ında bahsi geçen beyitteki imaleleri dil şuurundan uzak bir tasarruf şeklinde mi ortaya koymuştur? Bu sorunun cevabını bulmak için metnin tamamını göz önünde bulundurmak gerekir.

Cevdet Paşa'nın bahse konu ettiği beytin içinde geçen ve her iki hecesinin de imale yapılarak okunması gereken *adı* kelimesinin metin boyunca nasıl kullanıldığına bakmak

mesele hakkında bir fikir verecektir. *Vesîletü'n-Necât*'ta *adı* kelimesinin geçtiği beyitler şunlardır:

Allah ***adın*** zikr idelüm evvelâ
Vâcib oldur cümle işde her kula 1[3]

Allah ***adın*** her kim ol evvel ana
Her işi âsân ide Allah ana 2

Allah ***adı*** olsa her işün öni
Hergiz ebter olmaya anun sonı 3

Her nefesde Allah ***adın*** di müdam
Allah adıyla olur her iş tamâm 4

Cümle anun dostluğına ***adına***
Bunca izzet oldı ol ecdadına 82

Hem hava üzre döşendi bir döşek
Adı Sündüs döşeyen anı melek 192

Mu'cizâtı zâhir olu başladı
Cümle dilde söylenür oldı ***adı*** 274

Tanrınun ***adını*** zâkirdi müdâm
Her ne Hakdan gelse şâkirdi müdâm 428

İşbu kân-ı şehd ki şîrindür dadı
Bil Vesîletü'n-Necât oldı ***adı*** 725

Dokuz farklı beyitte geçen *ad* kelimesinden 7 tanesinin kök hecesinin imale yapılarak okunduğu görülür. Buna karşılık 274. ve 725. beyitlerdeki *adı* kelimesinde ilk hece imalesiz okunur. Buradan yola çıkarak Süleyman Çelebi'nin *ad* kelimesinin uzun okunuşunu tesadüfen veya şuursuz bir vezin tasarrufu şeklinde yapmadığı düşünülebilir. Peki Türkçede *ad* kelimesinin uzun okunmasını gerektirecek nasıl bir durum olabilir?

Türkçe kök hecelerin uzun okunuşuyla ilgili yapılan çalışmalar aruzun Türk edebiyatındaki seyrini anlama bakımından da faydalı olacaktır. Aruz ve Türkçe çatışması şeklindeki tartışmalarda dillendirilen "Türkçenin aslında uzun hece yoktur!" önermesinin aslında mutlak manada doğru olmadığı görülmektedir. Zira ana Türkçede *ad*, *dağ*, *var* gibi bazı kelimelerin aslında uzun hece barındırdığı (Taş, 2008, s. 147, 149), bu tarz uzun seslendirmelerin bugün hâlâ Türkçenin bazı lehçelerinde korunduğu (Tokatlı, 2001, s. 707) yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Konu hakkındaki pek çok araştırma Türkçe kelimelerdeki aslî uzun ünlüleri şüpheye yer bırakmayacak şekilde ispatlamaktadır (Tekin, 1995; Erdem, 2003; Erdem, 2008). Türkçe kelimelerin kökünde bulunan bu uzun ünlülerin Anadolu sahası şiir dilinde bir geleneğin devamı olarak kullanılmış olduğu kuvvetle muhtemeldir (Erdem, 2008, s. 249). Ana Türkçedeki aslî uzun ünlülerin Anadolu sahası nâzımları tarafından aruzla kaleme aldıkları beyitlerde bilerek veya farkında olmadan geleneğe uyarak kullandıkları müşahede edilmektedir.

[3] Alıntı yapılan beyitler Faruk Kadri Timurtaş'ın *Vesîletü'n-Necât* neşrindeki (1990) tam metinden iktibas edilmiştir. Beyitlerin sonunda yazılan sayılar bahsi geçen neşirdeki beyit numaralarını göstermektedir.

Bu noktada *ad* kelimesi çerçevesinde bakıldığı zaman Süleyman Çelebi'nin lisân-ı Türkînin lehçesini bozması şöyle dursun Türkçenin aslî kökeninde yer alan bir sesi canlandırdığı, muhafaza ettiği bile iddia edilebilir. Elbette Süleyman Çelebi'nin *ad* kelimesini daha çok uzun okunacak şekilde kullanması onun şuurlu bir dil hassasiyetine sahip olup olmadığını ortaya koymak için yeterli bir veri değildir. Buna karşılık yaptığı diğer tasarruflarla da Türk dilinin lehçesini bozduğunu iddia etmek oldukça abartılı ve taraflı bir yaklaşımdır.

Kaldı ki *Vesîletü'n-Necât*'ı asırlardır işiten ve bu metne muhatap olanlar *ad* kelimesini hiçbir zaman *âd* şeklinde uzun heceyle seslendirmeyi tercih etmemiştir. *Ad* kelimesinde olduğu gibi "işin, anın, olmaya" gibi imaleli okunan diğer kelimelerin de halkın dilinde her zamanki konuşma dili özellikleriyle ifade edildiği görülmektedir. Mevlid metni yazılıp okunduğu ilk günden beri metnin içerisindeki aruza uygun telaffuzların Türkçe konuşan halkın dilinde bir bozulmaya sebep olmadığı kolaylıkla görülebilecektir. Çünkü bir lehçenin, dilin "bozulması" o kadar kolay bir hadise değildir. Bozulmanın mahiyetini, neticesini tam olarak ortaya koymadan önce dilin katmanlarından bahsetmek daha doğru olacaktır.

4. Osmanlı Türkçesinin Katmanları

Osmanlı Türkçesi, hatta eksik ve bir bakıma hatalı isimlendirmesiyle Osmanlıca hakkında yapılan izah ve tenkitlerde meseleye genellikle bütüncül bir şekilde yaklaşıldığı görülür. Oysa Osmanlı Türkçesini yazı diliyle, konuşma diliyle, kültürüyle, grameriyle tek bir kimliğin içinde anlamlandırmak oldukça tutarsız ve yanlış sonuçlara ulaşmaya sebep olmaktadır. Bu hususu bir latifenin ardından şu şekilde kısaca izah etmek mümkündür:

Bir gün hoca yanındaki talebelerinden birini pazara iki okka bakla alması için göndermiş. Molla gitmiş, bakla satıcısına çıkarmayı iyi öğrendiği o boğazsı sesleriyle, "İkki oq-qa baq-lâ ver." demiş. Satıcı mollanın tuhaf söyleyiş şekli karşısında, "Yahu bu nasıl bakla istemek?" deyince molla cevabı vermiş: "Ne yani be adam! İki okka bakla için tecvidimizi mi bozacağız?"[4]

Bu latife Osmanlı Türkçesinin katmanları konusunun anlaşılması noktasında oldukça zihin açıcıdır. Zira bugünden bakıldığında Osmanlı Türkçesinin bir bütün hâlinde ele alındığı, konuşma diliyle yazı dilinin ve hatta okumuş kesimin konuşma dilinin ayrımı konusuna fazla değinilmediği görülür. Yazı dili denildiği zaman bile nesir dili ve şiir dilinin arasındaki ayrım üzerinde çoğunlukla durulmaz. Bu iki farklı yazının kendi içindeki türlü metinler çoğunlukla aynı seviyede kabul edilir.

Hâlbuki temel malzeme olan dilin karşımıza çıktığı her yerde farklı nitelik ve boyutlarıyla kullanıldığı unutulmamalıdır. Bu farklı mecralarda tercih edilen dil katmanlarının kelime alıntılama, telaffuz vb. hususlarda birbiriyle aynı olmadığına dikkat etmek gerekir.

Türkoloji çalışmalarında hakikaten ufuk açıcı ve öncü eserlere imza atan Mertol Tulum yaptığı çeşitli çalışmalarda daima meseleleri Osmanlı Türkçesinin farklı katmanları çerçevesinde ele almaktadır. [5] Tulum izahlarında pek çok alt başlığı bulunmakla birlikte öncelikle Türkçenin *Edebiyat Dili* ve *Halk Dili* olmak üzere iki ana

[4] Kendisine çalışmamın konusundan bahsettiğimde meseleye ışık tutan bu latifeyi anlatan Prof. Dr. M. Mahur Tulum'a şükranlarımı arz ediyorum. Bu latife, Türkoloji'nin ulu çınarı Mertol Tulum'un sunduğu bir bildiride "bakla" yerine "kabak" detayıyla karşımıza çıkmaktadır (Tulum, 2014, s. 382).

[5] Osmanlı dönemindeki Türkçenin farklı seviyelerdeki görünümünü ele alan benzer nitelikteki farklı çalışmalarda da (Develi, 2009; Kartallıoğlu, 2017) asırlar boyunca konuşma dilinin neredeyse hiç değişmediği, bunun yanında yazı dilinin ne kadar farklı seviyelerde karşımıza çıkabileceği örnekleriyle izah edilmiştir. Bu tarz çalışmalar Osmanlı Türkçesinin mantığını anlama noktasında oldukça büyük bir öneme sahiptir.

kolda incelenmesi gerektiğini ifade eder. Bunlardan ilkinin en üst seviyesinde dildeki yabancı unsurların kendi nitelikleriyle yer aldığı bir *metin okuma dili*nden bahsetmek gerekir. Bu *yazı dili* ihtiva ettiği yabancı unsurlara rağmen oldukça zengin kavram çerçevesine, gelişmiş bir ifade ve ses kabiliyetine sahiptir (Tulum, 2022, s. 97).

Bu dili kullananlar çarşıda, pazarda, evde, sokakta daha farklı bir seslendirmeye sahip ara bir dil de kullanmıştır. Özellikle büyük şehirlerde çok farklı dinden, kültürden azınlıkların konuşma biçimlerinin de katıldığı oldukça renkli bir *sokak dili* de aynı geniş çerçevenin bir parçasını teşkil eder (Tulum, 2014, s. 384). Konuşma dilinin içinde de öyle bir katman vardır ki, bu dil tabakası Türkçeyi kullanan herkes tarafından "*bilinir ve anlaşılır olmak zorundadır. Toplum içinde, eğitim seviyesi ve yeri ne olursa olsun, herkesin böyle bir dil kullanması hem olağan, hem de gereklidir. Böyle bir dilin kelime kadrosu ile anlatım imkânlarının fazla geniş olmasına ihtiyaç yoktur. Günlük hayatın ilişkileri içinde insanlar arasında esas itibariyle iletişim aracı olarak kullanılan halk dili bu yüzden asıl köküne daha bağlı, dış tesirlere (yabancı kelime akınına) oldukça kapalı, hızlı değişime karşı ise koruyucu ve direnicidir*" (Tulum, 2022, s. 99).

Bununla birlikte yazı dili ve halk dili arasında birtakım geçişler de kaçınılmazdır. Fakat bu unsurlar geçiş yaptığı yerin şartlarına uymak zorundadır. Direnç gösteren nadir örnekler oldukça kısıtlı kullanım alanının dışında yaşama şansına sahip değildir. Örneğin güreş müsabakalarındaki pehlivanlar için "İki yiğit çıktı meydâne / İkisi de birbirinden merdâne" şeklinde söylenen sözlerde *meydâne* kelimesinin konuşma diline, yazı dilindeki niteliğiyle geçtiği ve halklılaşmamaya direndiği görülür. Yakın dönemlerin mahsulü olan bu telaffuz sözde okumuşça bir söyleyiştir ve düzeltmeden çok bir bozmadır (Tulum, 2014, s. 385). Zaten kelimenin bu telaffuzunu, mesela "Meydâne pazar kurulmuş." şeklindeki bir cümlede duymak da pek mümkün değildir. Kelimenin "meydâne" şekli, görüldüğü gibi güreş müsabakalarının bir sözünde hapsolmuş şekilde kullanılabilir.

Dil için tehlikeli ve bozucu olan asıl husus bazı yazı dili niteliklerinin bulaştığı okuyuşların başka kelimelerde de yanlış şekilde uygulanmasıdır. *Meydâna gelmek* gibi yardımcı fiillerle kurulan bazı ifadelerdeki uzun seslerin yeniden ortaya çıkışı bazı konuşanlar tarafından başka kelimelerde yanlış bir şekilde uygulanabilmektedir. Bunun neticesinde -örneğin- *meclis* kelimesi *meclîs* telaffuzuyla yanlış olarak seslendirilebilmektedir (Tulum, 2014, s. 385).

Karşımıza çıkan önemsiz istisnalar hariç Türkçenin bütün değişim ve dönüşümlere rağmen sağlam bir yapıya sahip olduğu açıktır. Tarihten bugüne kadar gerçekleşen değişimlerde dilin kendine has kuralları koyan, işleten ve uygulayan canlı bir varlık olduğu unutulmamalıdır. Dil, hayat denilen yaşama süreçleriyle sürekli değişir. Hayat ve dilin etkileşimi sürekli ve karşılıklıdır (Tulum, 2014, s. 386). Bu yüzden dilin kendi bünyesinde, kendine rağmen gerçekleşen değişimler için doğru ve yanlış hükmüne varmaktan ziyade dili anlamaya çalışmak daha sağlıklı bir yaklaşımdır.

5. Ahmed Cevdet Paşa'nın Süleyman Çelebi Tenkidi Hakkında

Türk dilinin ve özellikle Osmanlı Türkçesinin katmanlarıyla ilgili yukarıda ele alınan hususlardan sonra Cevdet Paşa'nın tenkidini yeniden değerlendirmek gerekir.

Cevdet Paşa eğer sadece Türkçe kelimelerin hecelerinin uzun okumasını eleştirdiyse söylediklerinde haklıdır. Zira söz sanatlarının yer almadığı, ahenge dikkat edilmeyen ve ölçülü olmayan bir konuşmada veya metinde Türkçe kelimelerin uzun hecelerle okunması çok büyük bir hatadır. Böyle bir yanlışın konuşma dilinde ve hatta yazı dilinin bilgilendirici mensur metinlerinde olması ciddi bir tenkit sebebidir. Kelimelerin asıl işlevi anlaşmayı, iletişimi sağlamak olduğu için, anlaşmanın önünde

büyük bir engel olacak hece uzatma gibi her türlü tasarruftan mutlaka uzak durmak gerekir.

Fakat Cevdet Paşa sırf kökeni Arap şiirine dayanan aruz vezninin yerine hece ölçüsünü yerleştirmek maksadıyla aruzdaki en belirgin ahenk unsurlarından biri olan imale üzerinden Türkçe kelimelerdeki uzun heceleri tenkit ediyorsa bu hususun üzerinde biraz daha durmak gerekir. Çünkü Süleyman Çelebi'nin mevlidi öncelikle *halk dili*ne değil *yazı dili*ne ait bir *metin*dir. Bununla birlikte *Vesîletü'n-Necât* her ne kadar dinî bir muhtevaya sahip olsa da *manzum* ve aynı zamanda *edebî* bir metindir. Bu edebî metin seslerin uzunluğu-kısalığı esasına dayalı *aruz* vezniyle kaleme alınmıştır. Aruz veznini bir ritim ve ahenk sistemi olmaktan çıkarıp kelimelerin aslını bozan eğreti bir alet gibi düşünmek oldukça taraflı bir yaklaşımdır.

Aruz vezninin kullanıldığı manzumelerde kelimelerin farklı ses değerleriyle kullanılması şiir dilinin amaçlarına bakıldığı zaman mazur görülebilir. Çünkü aruz vezniyle ortaya konulan ilk şey ritim ve ahenktir. Aruzla adeta şiirin gizli şarkısı dillendirilir. Ahenge dayalı bu estetik zevkin hangi boyutta olduğunu anlamak için altı asır boyunca yaşayan Osmanlı şiirine bakmak yeterlidir.

Bu hususları ve aruzun daha pek çok inceliğini, kendisi de aruzla şiirler yazan Ahmed Cevdet Paşa'nın göz ardı etmesi dönemin hâkim düşünceleriyle anlamlı hâle gelmektedir. Çünkü hemen hemen aynı yıllarda Türkçeyle aruzu neredeyse tamamen ve başarıyla barıştıran Mehmed Âkif gibi nazım ustalarının ortaya koydukları bile Cevdet Paşa'nın ileri sürdüğü görüşlerin yeniden sorgulanmasına ve hatta çürütülmesine vesile olmamıştır.

Hâlbuki yukarıda ele alınan dilin katmanlarıyla ilgili hususlar göz önünde bulundurulduğunda yapılan tartışmalara Yahya Kemal örneğinde belirtildiği gibi daha aklıselim yaklaşmak mümkündür. Çünkü halkın konuştuğu dili bozmak bir manzumeyle yapılabilecek bir iş değildir. Hatta bütün şairler ve dahası aruz vezni gibi, kullanıldığı kültürlerde ve dillerde oldukça etkili olmuş bir sistem bile asıl köküne bağlı halk dilini bozmaktan oldukça uzaktır. Halk dilinin ne kadar koruyucu ve dirençli olduğu, yanında bütün heybetiyle duran klasik şiire rağmen capcanlı bir şekilde varlığını sürdüren halk edebiyatı mahsullerinden açıkça anlaşılmaktadır. Türk diline halis şiiri kazandırmaya çalışan aruz ve hece vezinleri arasında bir ihtilaf vehmetmek oldukça hatalıdır. Kaldı ki aruzla şiir söyleyenlerden hece veznini, hece ile şiir söyleyenlerden aruz veznini tecrübe eden pek çok şairin ortaya koydukları günümüze kadar ulaşmıştır. Hece ve aruz arasında bir ihtilaf gözetmek, bunların birini diğerinin yok edilmesi pahasına öncelemek her şeyden önce Türkçeye zarar vermektir.

Sonuç

Ahmed Cevdet Paşa'nın *Kısas-ı Enbiyâ*'nın sonunda dile getirdiği *Vesîletü'n-Necât*'ın bir beytindeki aruz tasarrufları hakkındaki eleştirisinin, temelde hece-aruz çatışması çerçevesinde değerlendirilebileceği görülmüştür. Daha önce karşımıza çıkmayan "aruzun Türkçenin lehçesini bozduğu" görüşü ilk kez Cevdet Paşa'nın dilinden döküldükten sonra kendisine geniş bir taraftar kitlesi bulmuştur. Cevdet Paşa'nın aruz ve hece vezinleri hakkındaki kıyaslaması dönemin siyasi, sosyal ve kültürel şartlarına bakıldığında o günün şartlarıyla birebir örtüşür. Fakat hece ve aruz hakkındaki fikirlerin dil ve edebiyat bağlamında tarafsız bir şekilde ele alınması gerekir. Aksi takdirde yapılan eleştiriler oldukça sığ bir zeminde ve bağlamından kopuk bir malzemeyle karşımıza çıkmaktadır.

Yahya Kemal'in tabiriyle asırlar boyunca yan yana Fırat ve Dicle gibi akan halk ve divan edebiyatları birbiriyle çatışmadan, birbirinin sınırlarına tecavüz etmeden bugüne kadar gelmiş ve Türk medeniyetinin ortak muhayyilesinde birleşik bir şekilde varlığını sürdürmüştür (Kolcu, 1993, s. 240). Her ikisi de halkın ortak kültürü olarak dilin içinde yaşamaya devam etmiştir. Yeri gelmiş Divan şairleri heceyi, yeri gelmiş Halk ozanları aruzu tecrübe ederek her iki ölçüyü de benimsediklerini göstermişlerdir.

Bununla birlikte aruza karşı hece tartışmalarının aslında her iki cepheye de zarar verdiği açıktır. Bugün 100. yaşına gelmiş Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşanılan badireleri, medeniyeti, kültürü ele alıp temsil edecek ve bütün topluma yayılacak kendimize has bir şiir geleneğinden bahsedemiyorsak bu yıkımın bir sebebini yaşanılan hece-aruz tartışmalarında da aramamız gerekmektedir. Çünkü tartışmalar sonunda hece vezni her ne kadar yegâne milli vezin kabul edilerek aruza teori zemininde galip gelse de çok zaman geçmediği hâlde hece vezni de revaçtan düşmüştür.

Bu tartışmaların temeline konumlandırılabilecek Cevdet Paşa'nın Süleyman Çelebi özelindeki aruz eleştirisinde çok da objektif olmadığı bugün için anlaşılabilmektedir. Yukarıda kısaca bahsedilen aruzun ahenk temelli esasları bilindiğinde, dilin *halk dili* ve *yazı dili* olmak üzere farklı katmanlardan meydana geldiği fark edildiğinde Cevdet Paşa'nın eleştirilerine daha sağlıklı bir tavır ve düşünceyle yaklaşmak mümkün olacaktır.

Sonuç olarak bugün aruzun yeniden diriltilmesi iddiası ve ihtimali bulunmamaktadır. Aynı şekilde milli kimlikle ilgili aruzun oluşturacağı bir tehdit de görünmemektedir. Bu yüzden bugünün insanları olarak kendimizi illa ki aruz veya hecenin tarafında görmek zorunda da değiliz. Bununla birlikte geleneğin içinde yer etmiş oldukça verimli bir edebî dönemin eserlerine nüfuz edebilmek için aruzu doğru bir şekilde anlama ve anlatma ihtiyacı daima mevcuttur. Bu yüzden aruzun tatbik edildiği metinlerde yapılan tasarruflara daha korkusuz ve farklı kıstaslarla yaklaşmak gerekmektedir. Altı asır boyunca kesintisiz süren aruz edebiyatının daha doğru anlaşılması için ideolojik ve revaçtan düşmüş fikirlerin dışına çıkılması öncelikli şartlardan biridir. Bu şekilde bütün boyutlarıyla Türk kültür ve medeniyetinin unsurları daha iyi anlaşılacak, bugüne ve yarına daha sağlam ve güvenle aktarılabilecektir.

Kaynakça

Ahmed Cevdet (1331). *Kısas-ı Enbiyâ ve Tevârîh-i Hulefâ*. C 12. İstanbul: Kanaat Matbaası.

Ahmet Haşim (2007). *Piyale* (Haz. Dr. Sabahattin Çağın). İstanbul: Çağrı Yayınları.

Develi, H. (2009). *Osmanlı'nın Dili*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Erdem, M. D. (2003). Anadolu Ağızlarında Görülen Birincil Ünlü Uzunlukları. *Journal of Turkish Studies Journal of Turkish Studies*, 27(2), 79-110.

Erdem, M. D. (2008). "Birincil Ünlü Uzunlukları ve İmâle". *Turkish Studies*, 3(6), 251-276.

Kartallıoğlu, Y. (2017). *Osmanlı Konuşma Dili*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Kolcu, H. (1993). *Türk Edebiyatında Hece-Aruz Tartışmaları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gümüş, İ. (2019). Âşık Veysel'in "Kara Toprak" Şiirine Ontolojik Bir Yaklaşım. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 176-187.

Timurtaş, F. K. (1990). *Mevlid (Vesîlet-ün-Necât) Süleyman Çelebi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Taş, H. (2008). Klasik Türk Şiirinde Türkçe Sözcüklerde Med. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi (The Journal of Turkish Cultural Studies)*, 19, 143-156.

Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Ankara: Simurg Yayınları.

Tokatlı, Ü. (2001). Aruzda ʿBir Buçuk Hece' ve ʿMed' Terimleri Üzerine. *Kayseri ve Yöresi Kültür, Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni (12-13 Nisan 2001) Bildiriler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayınları, 707-710.

Tulum, M. (2014). Osmanlı Türkçesi Üzerine. *Geçmişten Geleceğe Türkçe Elginkan Vakfı 1. Türk Dili ve Edebiyatı Kurultayı Bildirileri. 17-19 Nisan 2013*. İstanbul: Kitabevi, 379-392.

Tulum, M. (2022). *Türkçe Ülkesinde Gezinti Orhon Yazıtları - Oğuznameler - Osmanlı Alfabesi - İstanbul Türkçesi*. İstanbul: Ketebe Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 107-126.
Geliş Tarihi-*Received*: 09.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340059

Lami'î Çelebi'nin Salâmân u Absâl Mesnevisinde Kahramanın Arketipsel Yolculuğu

The Archetical Journey of the Hero in Lami'î Celebi's Masnavi of Salâmân u Absâl

Gamze ÜNSAL TOPÇU*
Cihan İNAL**

Öz

Kültürün yeni nesillere aktarımında edebî eserlerin çok önemli bir rolü vardır. Güçlü edebî eserler yerel unsurlarla beraber evrensel unsurların da taşıyıcısıdır. Uzun insanlık tarihi boyunca farklı coğrafya ve kültürlerdeki insanların ortak duygu ve düşünceler geliştirdiklerini edebî eserlerde görmek mümkündür. Metinlerin arka planındaki yerel ve evrensel unsurların daha iyi kavranması için analitik psikolojinin geliştirdiği arketipsel eleştiri yöntemini kullanmak büyük katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda 16. yy'da yaşamış önemli şairlerden Lami'î Çelebi'nin Molla Camii'den esinlenerek kaleme aldığı telif-tercüme bir eser olan "Salâmân u Absâl" mesnevisi, arketipsel eleştiri yöntemiyle incelenmeye çalışılmıştır. Mesnevide kahramanın macerası, Joseph Campbell'ın "Kahramanın Sonsuz Yolculuğu" adlı eserinde belirlediği döngüsel yolculuk aşamalarıyla değerlendirilmiştir. İnceleme üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde şair Lami'î Çelebi ve eseri "Salâmân u Absâl" hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde arketipsel eleştiride kullanılan kavramlar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde mesnevi kahramanı Salâmân'ın yolculuğu arketipsel eleştiri yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmayla, klasik Türk edebiyatı metinlerinin insanlığın ortak bilincinden kopuk olmadıkları aksine güçlü psikolojik alt yapılarının bulunduğunu göstermek amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Salâmân u Absâl, Lami'î Çelebi, mesnevi, yolculuk, arketip

Abstract

Literary works have a very important role in the transfer of culture to new generations. Strong literary works are carriers of universal elements as well as local elements. It is possible to see in literary works that people from different geographies and cultures have developed common feelings and thoughts throughout the long history of humanity. Using the archetypal criticism method developed by analytical psychology makes great contributions to better understanding the local and universal elements in the background of the texts. In this context, the masnavi "Salâmân u Absâl", a copyright-translated work written by Lami'î Çelebi, one of the important poets who lived in the 16th century, inspired by Molla Camiî, has been tried to be analyzed with the archetypal criticism method. It has been evaluated with the cyclical

* Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bitlis/Türkiye, e-posta: gunsal@beu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6682-166X. Ü

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Tezli Yüksek Lisans Programı, Bitlis/Türkiye, e-posta: cihan13inal13@gmail.com, ORCID: 0009-0002-0109-5497.

journey stages that he determined in his work "Hero's Endless Journey". The analysis consists of three main parts. In the first part, information is given about the poet Lami'î Çelebi and his work "Salâmân u Absâl". In the second part, the concepts used in archetypal criticism are emphasized. In the third chapter, the journey of the masnavi hero, Salâmân, is examined with the archetypal criticism method. With this study, it is aimed to show that the texts of classical Turkish literature are not disconnected from the common consciousness of humanity, on the contrary, they have strong psychological infrastructures.

Key words: Salâmân u Absâl, Lami'î Çelebi, masnavi, journey, archetype.

Giriş

Analitik psikoloji okulunun kurucusu C. Gustav Jung ve takipçilerinin geliştirdiği kavramlar ışığında edebi metinleri okumak, söz konusu eserlere ve bu eserlerin arka planındaki kadim geleneğe yönelik derin bir bakış açısı sağladığı gibi insan doğasının, farklı coğrafya ve kültürlerin edebiyatlarında benzer sembol ve söylemlerle yankı bulduğunu da göstermiştir.

Mitoloji ve psikanalitik alanındaki önemli birikimiyle farklı bölge ve kültürlerin edebiyatlarını, özellikle halk hikâyelerini inceleyen Joseff Campbell; insanın anlam arayışının kahramanlar aracılığıyla nesilden nesile aktarıldığını, bunun için edebî metinlerde birtakım sembollerle ortak bir kahraman yolculuğunun kullanıldığını tespit etmiştir (Campbell, 2023, s. 20). Coğrafyalar, milletler, kültürler değişse de kahramanlar 'bireyleşme' sürecinde genel çizgileri değişmeyen bir dizi aşamadan geçmektedir. Çoğunlukla kahramanın eşsiz doğumuyla başlayıp çeşitli dönüşüm mekânları ile aşılması gereken engellerin yer aldığı yoğun dinî ve mitolojik sembollerle örülü fiziksel yolculuklar, aslında her insanın yaşamı boyunca bir arayışın, bir olgunlaşmanın peşinden gittiğine işaret etmektedir. Jung, 'bireyleşme çabası' olarak tanımladığı bu arayışların insanın doğası gereği çift yönlü oluşundan kaynaklandığını düşünür. Bir bakıma hayat, biri ölümlü biri ölümsüz olan bu yanların bir araya gelme çabasıdır (Jung, 2021, s. 69). Bu süreçte 'bilinç', dış dünyanın gereklerine bağlı şekilde ilerlerken 'bilinçdışı' özellikle rüyalar aracılığıyla 'psikenin' aşkın yönünü yansıtır.

Modern insanın rüyalarında sembolik bir dille ifadesini bulan bilinç dışındaki birçok kavram, sanat eserleri ve edebî metinler aracılığı ile kuşaklar boyunca aktarılmıştır. Bugün insanlığın 'kolektif (ortak) bilincinde' bulunan çok sayıdaki 'arketip' usta yazarların kalemleri sayesinde edebi metinlerde yansımasını bulmuştur. Arketipler, eski edebi metinlerde olduğu gibi günümüz yazar ve eserlerinde de geçerliliğini korumaktadır. İnsanın derinlerinde yatan kaygılarını, korkularını, isteklerini dile getirme çabası arketiplerin edebi metinlerde karşılık bulmasının en güçlü sebebidir (Moran, 2011, s. 224).

Klasik Türk edebiyatı eserleri geleneksel yöntemlerle uzun yıllar incelenmiş ve bu sayede önemli bir birikim elde edilmiştir. Bu yöntemlerin gerekliliği ve sağladıkları faydalar önemsenmekle birlikte eserlerin anlam derinliğinin, eserin oluşumunda etkin rol alan arka plandaki yerel ve evrensel unsurların daha iyi kavranması için genelde mitoloji, psikoloji, sosyoloji gibi disiplinlerin özelde de analitik psikolojinin büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda 16. yüzyılda yaşamış önemli şairlerden Lami'î Çelebi'nin Molla Camiî'den esinlenerek kaleme aldığı telif-tercüme bir eser olan "Salâmân u Absâl" mesnevisi, analitik psikoloji penceresinden ve Joseph Campbell'ın "Kahramanın Sonsuz Yolculuğu" adıyla belirlediği döngüsel yolculuk açısından incelenmeye çalışılmıştır. İnceleme dört ana bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde Lami'î Çelebi ve incelenen eseri "Salâmân u Absâl" mesnevisi hakkında bilgi verilmiştir.

İkinci bölümde edebî metinlerin incelenmesinde sıklıkla kullanılan Jung ve takipçilerinin geliştirdikleri bilinç dışı, arketip, kolektif bilinç, yeniden doğuş, bireyleşme, kendilik gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Bu başlıkta aynı zamanda Joseph Campbell'ın "Kahramanın Sonsuz Yolculuğu" adlı eserinde belirttiği yolculuk aşamaları aktarılmıştır.

Üçüncü bölümde eserin başkahramanı olan Salâmân'ın arketipsel yolculuğu, kronolojiye bağlı olarak incelenmiştir.

Dördüncü bölümde yani sonuç kısmında inceleme sonucunda elde edilen çıkarımlar paylaşılmıştır.

1. Lami'î Çelebi ve Salâmân u Absâl

16. yüzyılın tanınmış şairlerinden Bursalı Lami'î Çelebi, İran edebiyatının güçlü şairi Molla Câmî'den yaptığı tercümelerle meşhur olmuş, bu yüzden kendisine Câmî-i Rum denilmiştir. Câmî 'nin eserlerini birebir çevirmek yerine onlara kendinden bir şeyler kattığı için yazdığı eserler genelde telif-tercüme kabul edilir (Şentürk, 2021, s. 177).

Lâmi'î'nin, Molla Câmî'den faydalanarak kaleme aldığı, çift karakterli bir aşk mesnevisi olan "Salâmân u Absâl" ise Türk edebiyatında bilinen tek Salâmân u Absâl mesnevisidir. Eser üzerinde Erdoğan Uludağ'ın kitap olarak basılmış inceleme, nesne çeviri, karşılaştırma metin düzeyinde nitelikli bir çalışması vardır. Bu çalışmada Uludağ'ın mevzubahis eserinden yararlanılmıştır. Çalışmanın konusu "kahramanın arketipsel yolculuğu" olduğu için eserde konunun işlendiği asıl bölüme odaklanılmıştır. Mesnevinin konusu ise kısaca şöyledir:

Dünyaya hükmeden Yunan hükümdarı, tahtına bir veliaht ister fakat hükümdarın çocuğu yoktur. Bu hükümdar devletinin bekası için tehdit olarak gördüğü kadınlardan bilinçli olarak uzak durduğundan o güne kadar çocuk sahibi olamamıştır. Hükümdarın hizmetinde bulunan ve bütün ilimlere vakıf olan bir veziri vardır. Hükümdar bu vezirinden kadınsız çocuk sahibi olmak için bir yol bulmasını ister. Vezir çeşitli büyüler kullanarak hükümdarın çocuk özlemini giderir. Dünya'ya gelen erkek çocuğa Salâmân ismi verilir. Annesi olmadığı için çocuğa, Absâl isimli on altı yaşında güzel bir sütanne bulunur.

Salâmân büyüyüp on beş yaşına geldiği zaman güzellikte dillere destan bir delikanlı olur. Bakıp büyüttüğü, gözünden sakındığı Salâmân'ın aşkına düşmüş olan Absâl onun ellere yar olmasından korkar. Büyü, işve ve nazla Salâmân'ı kendine âşık eder. Hükümdar ve veziri bu aşktan haberdar olduklarında duruma rıza göstermezler. Salâmân'a Absâl'dan vazgeçmesini söylerler. Ama o aşkından vazgeçmez ve iki âşık birlikte kaçmaya karar verirler. Dağları ve denizleri aştıkları uzun bir yolculuktan sonra ıssız bir adaya ulaşırlar. Hükümdar sihirli aynası Âyîne-i İskender sayesinde âşıkların ıssız bir adaya kaçtığını öğrenir. Başta merhamet gösterip onlara belli bir süre tanır. Fakat Salâmân'ın dönmeye yanaşmaması üzerine sihirle onu Absâl'dan soğutur. Bu durumun babasından kaynaklandığını anlayan Salâmân, Absâl'ı da yanına alarak dönmeye karar verir. Zorlu bir yolculuğa çıkan iki âşık, yolda karşılaştıkları devlerden Hızır'ın yardımı sayesinde kurtularak yurda dönerler. Oğlunun dönüşüne çok sevinen hükümdar, bununla birlikte Absâl konusundaki kararından vazgeçmez. Baskılardan iyice bunalan âşıklar birlikte ölmeye karar verir. Bunun için kaçtıkları çölde yaktıkları büyük bir ateşe atlarlar. Durumdan haberdar olan hükümdar oğlu için samimi bir şekilde tanrıya yalvarır. Salâmân, babasının duası sayesinde kurtulurken Absâl kurtulamaz; ölür. Bu kurtuluş Salâmân'a büyük acılar getirir. Ayrılık acısı ile birlikte Absâl'ın ölümüne sebep olduğu için kendini suçlayarak vicdan azabı çeker. Oğlunun bu durumuna çok üzülen

hükümdar, vezirinden yardım ister. Vezir, Salâmân'a kendisine kayıtsız şartsız tabi olması karşılığında ona Absâl'ın suretini gösterebileceğini söyler. Sâlâmân bunu seve seve kabul eder. Vezir o günden sonra Salâmân'ı eğitimine alır ve bazı zamanlarda ona acısını dindirmek için sihirle yaptığı Absâl'ın suretini gösterir. Zamanla Salâmân'ın acısı dinince Vezir, ona gerçek aşkın temsili olan Zühre'den bahseder. Zühre'yi merak eden Salâmân, onun da suretini görmek ister. Vezir yine sihir gücünü kullanarak ona Zühre'nin suretini de gösterir. Zühre'yi gören Salâmân onun güzelliğine hayran olur ve Absâl'ı unutur. Böylece vezir amacına ulaşmış, Salâmân da maddî aşktan kurtulup ilahî aşka yönelmiş olur.

Oğlunun kemale erdiğini gören hükümdar bu duruma çok sevinir ve ülkenin ileri gelenlerini toplayarak birtakım nasihatler ettikten sonra tahtı Sâlâmân'a bırakır.

Mesnevinin sonunda Lami'î Çelebi, hikâyedeki sembolleri tasavvufî açıdan açıklayarak metnin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını amaçlamıştır (Uludağ, 2013, s. 86).

2. Analitik Psikoloji ve Kahramanın Sonsuz Yolculuğu

2.1. Analitik Psikoloji

Analitik psikoloji ekolünün kurucusu İsviçreli psikolog C. Gustav Jung (1875-1961), 20. yy. psikolojisine Freud ve Adler'le birlikte damga vurmuş üç psikanalistten biridir. Kariyerinin başlarında halefi olarak görüldüğü S. Freud ile çalışmasına rağmen sonraki süreçte Freud'un kuramındaki aşırı cinsellik vurgusuna karşı çıkarak kendi ekolünü kurmuştur. Freud'un psikanaliz kuramında çok önemli bir yere sahip olan "id, ego, süperego" gibi kavramlar yerlerini Jung'un analitik psikolojisinde "psişe, bilinç dışı, arketip, kolektif bilinç, persona, anima ve animus" gibi kavramlara bırakmıştır. Kullandığı bu kavramlarla da edebiyattan felsefeye birçok disiplini etkilemiştir. Günümüzde sanat ve edebiyat eserlerinin incelenmesinde geliştirilen eleştiri yöntemleri Jung'un analitik psikolojisinden büyük ölçüde faydalanmaktadır. Psikolojik bir etkinlik olduğu için sanatın değerlendirilmesinde psikolojik yaklaşımın doğal olduğunu düşünen Jung, edebi eserlerin incelenmesinde de psikolojiye görev yüklemektedir (Jung, 2006, s. 327). İnsanın, bilim ve sanatın merkezinde oluşu, edebiyat incelemelerinde psikolojik yöntemlerin kullanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Klasik Türk edebiyatı yazar ve şairlerinin; tasavvufun etkisiyle dinî ağırlıklı medrese eğitimi almaları, etkilendikleri İran ve Arap edebiyatlarının yanı sıra devletlerin çok uluslu yapıda olması gibi unsurlara bağlı olarak eserlerinde, kolektif (ortak) bilinç yansıması olan çok sayıda arketipik kavrama yer verdikleri görülür. Özellikle tasavvuf kaynaklı alegorik dilin yoğun olarak kullanıldığı bu eserlerin analitik psikoloji kavramları üzerinden günümüz okuyucularına söyleyecek çok şeyi olduğu düşünülmektedir.

"Kahramanın Sonsuz Yolculuğuna" geçmeden önce çalışmada sıklıkla kullanılan bazı analitik psikoloji kavramlarını açıklamak faydalı olacaktır.

2.1.1. Arketip

Arketipler; ilk insanlardan günümüze genetik yollarla aktarılan, bireysel tecrübe ve anılardan bağımsız, evrensel yönü bulunan "ilkimgelerdir". Bütün canlılar gibi insanlar da atalarından birtakım özellikler miras almıştır. Arketip kavramında fiziksel özellikler değil, karakter özellikleri ile davranış biçimlerinin aktarımı öne çıkmaktadır (Jung, 2021, s. 20).

Jung'un, arketiplerin kişilerdeki farklı yansımalarla birlikte özde değişmez yanları olduğunu ifade etmek için kullandığı kristal benzetmesi de dikkat çekicidir. Kar

tanelerinde olduğu gibi kristaller de farklı büyüklükte, parlaklıkta olsalar da en nihayetinde hepsi birer kristaldir (Jung, 2021, s. 22). Arketip kavramı Antik Çağ'da Platon'un "idea"sıyla eşanlamda kullanılmıştır (Jung, 2021, s. 17).

Mesnevideki "yaşlı bilge" arketipini vezir Hâkim karşılamaktadır:

Dinle imdi ol Hakîm-i mihteri
Düzdi bir hoş tûtiyā-yı cevheri

Çekdi anı dîde-i şehzâdeye
Virdi cân nûrını ol dil-dâdeye (b. 1748-1749)

(Şimdi o büyük bilgini dinle! Cevherden hoş bir sürme hazırladı. Onu şehzadenin gözüne çekti ve aşığa can nurunu verdi.) (Uludağ, 2013, s. 318).

Yaşlı bilge arketipi, kahramanın en zor anında çoğu zaman büyü gibi doğaüstü özellikleri ile kurtarıcı rolündedir, hikâye akışının kırılma anlarında ortaya çıkan bir arketiptir.

2.1.2. Psişe

Bilinç ve bilinç dışı da dâhil olmak üzere bütün benliği ifade etmek için kullanılan kavramdır. Antik Yunan'da ruhun karşılığı olarak kullanılmıştır (Can, 2011, s. 505).

Kahramanın yolculuğunda amaç, bilinç ve bilinçdışının kaynaştığı bir psişedir.

Hüsn-i bâkî buldı fânîden geçip
Hem-dem-i hûr oldu perrîden kaçub (b. 1753)

(Fani olandan vazgeçip daimi güzelliği buldu. Periden kurtulup hurinin arkadaşı oldu.) (Uludağ, 2013, s. 319).

Yolculuk sonunu yansıtan bu dizeler, Salâmân'ın bireyleşen psişesinin ifadesidir.

2.1.3. Bilinç ve Bilinç Dışı

Bilinç, insanın farkındalık durumunu ifade eder. İnsanın kendisini çevresini algılama yeteneğidir. Bilinçdışı ise bilinç düzeyine çıkamamış, çeşitli sebeplerle bastırılmış duygu ve düşünceler için kullanılır. Jung'a göre biri kişisel biri de kişi ötesi olmak üzere iki çeşit bilinç dışı söz konusudur (Jung, 2006, s. 145).

Salâmân'ın ilk kaçışından sonra pişmanlık içinde babasına dönme isteğini yansıtan aşağıdaki dizeler, kahramanın farkındalık durumunun yansımasıdır:

Tevbe-kâr u 'özr-h'âh u 'afv-cûy
Hâliyâ dutam pezerden yana rûy (b. 1383)

(Şu halde; tövbekâr, pişman ve af diler bir halde babamın yanına gideyim.) (Uludağ, 2013, s. 284).

Beyitte görülen babaya dönüş, yolculuk boyunca devam eden bilinç ve bilinç dışı çekişmesinden bir kesit sunmaktadır.

2.1.4. Kolektif (Ortak) Bilinç

Kollektif (ortak) bilinç, insanlığın ortak duygu ve kabullerini ifade eden kavramdır. Bu bilincin kalıtsal olarak nesiller boyu aktarıldığı var sayılır. Birçok halk mitinde yansımaları görülebilir (Jung, 2021, s. 20).

İnsanlığın ortak bilincinde kahramanların doğumu genelde sıra dışı olur.

Tokuz ayda hâsıl itdi bir püser
Kim ruhından mihr alurdı nûr u fer (b. 545)

(Dokuz ayda öyle bir erkek evlat hâsıl etti ki güneş parlaklık ve gücünü onun yanağından alırdı.) (Uludağ, 2013, s. 194).

Bilginin sihir ile dünyaya getirdiği Salâmân, ortak bilincin kahraman özelliklerini göstermektedir.

2.1.5. Gölge

Gölge, genel olarak bireyin topluma yansıtmaktan çekindiği karanlık yönün karşılığıdır. Jung, gölgeyi "kişiliğin kabul edilmeyen yanı" olarak tanımlar (Jung, 2006, s. 170).

Salâmân'ın yolculuğunda aşması gereken en büyük gölgesi Absâl'dır:

Tâb-ı 'aşkı cânını idüb güneş
Fikr-i reftârına düşdi sâye-veş (b. 892)

(Onun aşkının harareti, canını güneş gibi edip; fikri, cilveli yürüyüşüne gölge gibi düştü.) (Uludağ, 2013, s. 234).

Yukarıdaki dizeler bu gölgeyi yansıtmaktadır. Salâmân, Absâl'la ilişkisinden dolayı babası ve bilgin vezir ile sorunlar yaşar.

2.1.6. Anima ve Animus

Jungiyen psikolojiye göre her erkeğin içinde bir kadın, her kadının içinde bir erkek bulunur. Anima erkekteki kadın yüzü ifade ederken Animus kadındaki erkek yüz için kullanılır. Bu özellikler, kendilerini rüyalar aracılığıyla belli eder (Jung, 2009, s. 29).

Mesnevide Salâmân'ın anima yüzü Absâl'dır. İki sevgili bir elmanın iki yarısı gibidir.

Oluben pehlû-be-pehlû h'âbda
San iki bâdâm idi bir kabda (b. 1138)

((Onları) yan yana uyurken (gören); bir kap içerisinde iki badem zannederdi.) (Uludağ, 2013, s. 258).

Salâmân'ın Absâl'a bağlanışında bu anima özelliği ve anne arketipi etkilidir.

2.1.7. Bireyleşme

Bireyleşme kavramı hem analitik psikoloji açısından hem de çalışmamız açısından kilit öneme sahiptir. Hayattaki ve edebî metinlerdeki değişim ve dönüşümlerin çoğunda amaç bireyleşmedir. İnsanın zıtlıklardan birliğe ulaşmasını ifade eder. (Jung, 2009, s. 160) Tasavvuftaki "vahdet"i çağrıştırır. Klasik edebiyatta başta *Leylâ vü Mecnûn* ile *Ferhâd u Şîrîn* gibi aşk mesnevileri olmak üzere birçok mesnevide kahramanın bireyleşme çabası görülür:

Zâhirde refîki vahş ile tayr
Bâtında melâik ile hem-seyr

Kılmışdı kemâl-i i'tidâli
Kisvet eleminden anı hâlî
…
Dutmışdı târîk-i ehl-i tevhîd

Bulmışdı kemâl-i terk ü tecrîd (Leylâ vü Mecnûn/ b 2792-2793-2796) (Doğan, 2018)

Beyitleri; görünüşte vahşi hayvanlarla ve kuşlarla arkadaş, derinde ise melekler ile yoldaştı. Ölçülü bir olgunlukla acı elbisesinden kurtulmuştu. Birlik ehlinin yolunu tutup olgun bir terk ediş ve soyutlanma bulmuştu şeklinde yorumlayabiliriz. Mecnûn'un Leylâ'nın maddî aşkından sıyrılıp ilahî aşka yönelmesi gibi Salâmân da Absâl'ın aşkından kurtulup ilahî aşkın sembolü olan Zühre'ye yönelir. Aşağıdaki dizeler Salâmân'ın bireyleşme aşamasını yansıtmaktadır.

Yudı dilden nakş-ı Absâl'ı tamâm
Hâtırını kıldı mihr-i Zühre râm

Hüsn-i bâkî buldı fânîden geçüb
Hem-dem-i hûr oldı perrîden kaçub (b. 1752-1753)

(Gönlünden Absâl'ın nakşını tamamen temizledi, Zühre'nin sevgisine gönlünü esir etti. Fani olandan vazgeçip daimî güzelliği buldu. Perîden kurtulup, hurinin arkadaşı oldu.) (Uludağ, 2013, s. 319).

Tasavvufta da analitik psikolojide de insanın doğal olarak çift yönlü oluşu ve bu zıtlıktan birliğe gidiş vurgusu vardır.

2.1.8. Kendilik (Self)

Kendilik (self), bireyleşme sürecinde bilinç ile bilinç dışı arasında dengeyi sağlayan iç merkezdir. Türkçeye "kendilik, benlik, öz" gibi sözcüklerle çevrilen self kavramı; bireyleşme yolunda yardımcı, yol gösterici, destekleyici, aşkın özellikteki iç çekirdektir. Rüyalarda ve edebî metinlerde peygamber, Hızır, mürşid-i kâmil gibi karakterlerle yansımasını bulan bu kavram, kahramanın yolculuğunda ilâhî bir lütuf olarak görülür (Jung, 2021, s. 79).

Mâh-mânend oldı ol nûr iki şakk
Zâhir oldı gün gibi bir merd-i Hak (b. 1454)

(O nur, ay gibi ortadan ikiye ayrıldı ve gün gibi giderdi.) (Uludağ, 2013, s. 291).

Kendiliğin karşılığı olan Hızır, Salâmân'ın en zor anında imdada yetişir.

2.1.9. Persona (Kişilik)

Persona (kişilik); bireyin dış yüzü, kendini görme biçimi, toplumdaki karşılığı olan kavramdır. Persona, bireyin dış dünyaya karşı genel ruhsal davranış biçimidir (Jung, 2006, s. 40).

İstedi bu hâlet ile bî-direng
Nâm u nengî şîşesine ura seng (b. 893)

(Bu hallerden kurtularak ad ve ün şişesine taş vurup kırmak istedi.) (Uludağ, 2013, s. 234).

Salâmân, Absâl'ın aşkına düşünce toplumdaki yüzünü yani personasını düşünür. Beyitteki sorgulama bunu göstermektedir.

2.1.10. Yeniden Doğuş

Yeniden doğuş, kahramanın yolculuğu esnasında bedensel ve ruhsal dönüşüm anlarını anlatmak için kullanılan ifadedir. Yeniden doğuş, öldükten sonra bedenen

dirilmek şeklinde olabileceği gibi ruhsal dönüşüm ya da olgunlaşmalar için de kullanılabilir. Yeniden doğuş, insanlığın en eski imgelerinden biridir (Jung, 2021, s. 69).

Çün derûn-ı dilden itdi Şeh enîn
İrdi ol dem lutf-ı Rabbü'l 'âlemîn

Rahm idüb eşkine ol dil-dâdenün
Yakmadı od bir kılın şehzâdenün (b. 1569-1570)

(Padişah gönlünün içinden inlediği için; o ana Âlemlerin Rabbi'nin lütfu yetişti. (Cenab-ı Hak) o gönül vermiş padişahın gözyaşlarına merhamet etti ve o ateş; Şehzadenin bir kılını dahi yakmadı.) (Uludağ, 2013, s. 302).

Bu dizelerde Salâmân'ın birkaç yeniden doğuşundan biri görülmektedir. Salâmân, canına kıymak kastıyla ateşe atlayınca babasının gönülden duasıyla yeniden doğar.

Arka planda sıklıkla faydalanılan bu kavramlardan sonra Joseph Campbell'ın "Kahramanın Sonsuz Yolculuğu" ile aşamalarını belirlediği bireyleşme yolculuğunun adımlarını açıklamak gerekir. Çalışmada Campbell'ın eserinde "Kahramanın Macerası" üst başlığında sıraladığı "Yola Çıkış, Erginlenme, Dönüş" aşamaları temel alınmıştır. Bu başlıklar üzerinden başkahraman Salâmân'ın bireyleşme yolculuğu incelenmiştir.

2.2. Kahramanın Sonsuz Yolculuğu

2.2.1. Yola Çıkış

Çoğu zaman doğaüstü bir doğumla dünyaya gelen kahraman belli bir olgunluğa gelince 'maceraya çağrılır'. Bu çağrı bir rüya, haberci, rastlantı, kaza türünden dış dünyadan bir unsur olabileceği gibi kendini kanıtlama, çaresiz halkı kurtarma gibi kişisel bir tercih de olabilir. Maceraya çağrı, bir noktada bilincin güvenli dünyasından bilinç dışının belirsiz dünyasına çağrıdır.

Çağrı, ilk başta kahramanın reddiyle karşılaşır. Kahraman belirsizliklerle dolu bir dünyaya girmek istemez, temkinli yaklaşıp yolculuğa çıkmaz. Fakat ilk çağrıdan sonra kahraman eskisi gibi de olamaz. 'Çağrının reddini' yeni çağrılar takip eder ve kahraman öyle bir hale gelir ki yolculuğa çıkmak kaçınılmaz olur (Campbell, 2023, s. 61).

Aşağıdaki beyitler, mesnevinin yola çıkış bölümünde âşıkların sözleşerek macerayı başlattıklarını gösterir:

Gerçi yüz bin dürlü kıldı fikr-i kâr
'Akıbet itdi firâr üzre karâr

İdüb Absâl ile cândan ittifâk
Vakt-i fırsat gözlediler bî-nifâk (b. 1126-112)

(Bu işi nasıl halledeceğini her türlü düşündü ve sonunda firar etmeğe karar verdi. Absâl ile gönülden sözleşerek; aralarının açılmasına fırsat vermeden, kaçmak için elverişli zamanı beklediler.) (Uludağ, 2013, s. 257).

Çağrıyı reddetmeyen/reddemeyen kahraman, yolculuğu esnasında gücünü aşan engellere karşı birtakım 'doğaüstü yardımlar' alır. Bu yardımı sağlayan figür; melek, Hızır, mürşit, büyücü, cüce, hayvan türünden bir varlık olabilir. Yardımcı genellikle rüyalarda aksakallı dede veya yardımsever yaşlı kadın olarak görülür.

Doğaüstü yardımlarla maceraya çıkan kahraman, aşması gereken 'ilk eşikte' egosundan vazgeçmek zorundadır. Bir noktada bilinç ile bilinç dışının kesişimi olan ilk eşik belirsizlik vadeder ve bu eşik, kişisel ego bırakılmadan geçilemez.

Egosundan sıyrılıp ilk eşiği aşan kahraman yeniden doğuş sürecine girmiş olur. Balina karnı, mağara, kuytu orman, ıssız ada gibi mekânlarla ifadesini bulan yeniden doğuş sürecinde kahraman kaybolmuş, ölmüş gibidir. Kahraman egosundan geçip ilk eşiği aştıktan sonra 'balina karnında' dönüşüp korkusuz bir kurtarıcıya evrilir (Campbell, 2023, s. 90).

2.2.2. Erginlenme

Kahramanın eşiği aştıktan sonra geçmesi gereken bazı 'sınavlar' vardır. Bu sınav; devlerle, ejderhalarla mücadele, kutsal bir nesneyi bulma, çözümsüz gibi görünen bulmacaları çözme, iradesiyle sınanma gibi çeşitli durumlar olabilir.

Sınavların sonuncusu gerçek aşkı temsil eden 'tanrıçayla karşılaşmadır'. Bu karşılaşmada kahramanın ödüle yani gerçek aşka kavuşmak için kahraman özünde olduğunu, soylu bir kalp taşıdığını ispatlaması gerekir.

Mesnevide ilahi aşkın sembolü olarak Zühre karşımıza çıkar. Salâmân'ın Zühre ile karşılaşması kahramanın yolculuğunda erginlemenin tamamlanması anlamına gelir. Nitekim Salâmân'ın Absâl'dan vazgeçip taht için hazır olması Zühre sayesinde mümkün olur:

Ta'at-ı eflâkden gitdi hicâb
Zühre'nün gördi cemâlin bî-nikâb

Yudı dilden nakş-ı Absâl'ı tamâm
Hâtırını kıldı mihr-i Zühre râm (b. 1751-1752)

(Feleklerin yüzünden perde gitti. Zühre'nin yüz güzelliğini peçesiz gördü. Gönlünden Absâl'ın nakşını tamamen temizledi. Zühre'nin sevgisine gönlünü esir etti.) (Uludağ, 2013, s. 319).

Kahramanın bireyleşme yolculuğunda 'baştan çıkarıcı olarak kadın' genellikle aşılması gereken bir engel olarak görülmüştür. Çoğu zaman kahramanın uğruna mücadele ettiği kadın, bireyleşme yolunda bir engel olarak sunulmuştur.

Yolculuğu esnasında sürekli babasını yargılayan ve onunla mücadele eden kahraman, sınavları aşıp erginleşince 'babasının gönlünü' almaya çalışır. Yolculuk sonunda kendisini babasından farksız görerek onun yerine geçer. Bazı yolculuklarda baba imgesiyle aslında tanrı da kastedilir.

Sınavları geçip babanın gönlünü alarak erginleşen kahraman yaşam değiştiren bir 'nihaî ödül' alır. Bu, bazen tanrıça-sevgiliye kavuşma, tahta-taca erişme türünden somut bir ödül olabileceği gibi tasavvufta 'fenafillah', Budizm'de 'nirvana' olarak karşılığını bulan bir 'aydınlanma' da olabilir. Bazen de ölümsüzlük iksiri, sonsuz yaşam veren bitki ya da Prometheus'un tanrılardan çaldığı 'ateş' gibi bir unsur ödül olarak sunulabilir. Nihai ödül aynı zamanda analitik psikolojideki asıl amaç olan 'bireyleşmenin' de karşılığıdır. Sonsuzluğun sırlarına vakıf olan kahraman ölümsüz bir varlığa dönüşür (Campbell, 2023, s. 175).

2.2.3. Dönüş

Maceranın sonunda enginleşip yaşam değiştiren ödüle kavuştuğunda kahramanın, yaşadığı topluma karşı sorumlu görülerek toplumu dönüştürmek üzere geri dönmesi beklenir. Ama basit dünyanın ötesini gören kahraman çoğunlukla geri 'dönüşü reddeder'.

Kahraman topluma dönmeyi kabul ederse ilâhî yardımla dönüşü gerçekleşir, fakat topluma dönmeyi eskiye dönmek olarak görürse çoğunlukla 'büyülü bir kaçışı' tercih eder.

Büyülü kaçıştan sonra kahraman bir çıkmaza düşebilir hatta ikinci bir yeniden doğuş gerekebilir. Bu durumda 'dışarıdan gelen bir kurtuluşa' ihtiyaç duyulur. Böyle dışarıdan gelen bir kurtuluş bazen hiç de küçük olmayan bir bedel de gerektirebilir.

Maceranın başında ilk eşiği aşmaya çalışan kahraman, dönüş yolunda da 'dönüş eşiğini' aşmak durumundadır. Ama bu kahraman için hiç de kolay olmaz. Erginleşen başka bir deyişle bilinç ve bilinç dışı bütünlüğünde 'bireyleşen' kahraman, bilinç seviyesinde kalmış insanlara aydınlanmanın aşkın diliyle, gerçek aşkı anlatmaya çalışmalıdır (Campbell, 2023, s. 179).

Çün Salâmân Zühre'den kesb etdi nûr
Oldı cânı gark-ı deryâ –yı sürûr
…
Şâh-ı Yûnân pes kığırdub beglerin
Cem' kıldı kavm-i şehr ü leşgerin
…
Pes Salâmân'ı alub yanına Şâh
Gün gibi başına urdı zer-külâh (b. 1761-1766-1771)

(Salâmân, Zühre'den nur elde edince, canı sevinç denizine gömüldü… Bunun üzerine Yunan Şahı beylerini çağırıp, askerini ve bütün şehir halkını topladı… Daha sonra Şah Salâmân'ı yanına alıp, başına güneş gibi parlayan altın bir külah geçirdi.) (Uludağ, 2013, s. 321).

Dönüş eşiğini aşan kahraman kendini gerçekleştirmiş, bireyleşmiş, bir bütünlüğe kavuşmuş olur. Artık o ebedi mutluluğa ermiş, iki dünyanın, bilinç ve bilinç dışının ustasıdır. 'İki dünyanın ustası' olan kahraman bilinç düzeyinde yaşayan insanlara ebedi hayat iksirini sunar, onlara sonsuza kadar 'yaşama özgürlüğünün', gerçek mutluluğun kapılarını açar. Kendisi 'bireyleştiği' gibi toplumu da dönüştürmüştür. Böylece kahramanın yolculuğu da amacına ulaşmış olur (Campbell, 2023, s. 220).

Yukarıda aşamaları açıklanmaya çalışılan, kahramanın yolculuğu çevriminin üst başlıkları olan "Yola Çıkış, Enginlenme, Dönüş" bölümleri farklı kültürlerin mit ve metinlerinde belirgin şekilde aynı sırayla verilmiştir. Bununla birlikte alt başlıklarda farklılıklar görülebilir. Alt başlıkların sırası değişebilir, bir arada verilebilir, bazıları belirgin olmayabilir, bazılarına da hiç yer verilmemiş olabilir (Campbell, 2023, s. 222).

3. Salâmân'ın Arketipsel Yolculuğu

Bu bölümde başkahraman Salâmân'ın macerası, mesnevideki olay akışına ve kahramanın yolculuk çevrimine bağlı kalarak önceki bölümlerde verilen analitik psikoloji kavramları ışığında "1. Yola Çıkış, 2. Erginlenme, 3. Dönüş" başlıklarında incelenmiştir.

3.1. Salâmân'ın Yola Çıkışı

3.1.1. Sıradışı Doğum (Maceraya Çağrı)

Macera, Hükümdar'ın gönlüne çocuk sahibi olma isteğinin doğmasıyla başlar. Kahramanın doğuşu genelde sıra dışı olur. Halk hikâyelerinde ve mitlerde çoğunlukla 'bakireden doğum' imgesi kullanılmıştır. En bilinen örnek Hz. İsa'nın doğumudur. Mesnevinin kahramanı olan Salâmân'ın doğumu da sıra dışıdır. Ama onun doğumu genelin aksine babasız değil, annesiz bir doğumdur. Bilgin vezir Hâkim, sihir kullanarak kadın olmadan Hükümdar'ın bir erkek çocuk sahibi olmasını sağlar.

Hüsn-i tedbîriyle istimnâ'-i mâ
Ana virdi rahmsüz neşv ü nemâ

Tokuz ayda hâsıl itdi bir püser
Kim ruhından mihr alurdı nûr u fer (b. 544-545)

(Yaptığı uygulamayla meniyi alıp, onu (ana) rahmi olmaksızın büyüttü. Dokuz ayda öyle bir erkek evlat hâsıl etti ki, güneş parlaklık ve gücünü onun yanağından alırdı.) (Uludağ, 2013, s. 194).

Çok eski tarihlerde geçen bu olay günümüzdeki tüp bebek hadisesini aklımıza getirmektedir. Zira hikâyedeki kahraman hem annesiz olarak doğmuş hem de dokuz aylık bir süre geçmiştir. Bu durumda şair belki de farkında olmadan gelecekte uygulaması yapılacak olan bir mevzuya değinmiştir demek mümkün olabilir. Ancak o zamanın şartlarına göre sihir yoluyla gerçekleştirilen bu olay hayal gücü sınırlarını zorlamaktadır (Uludağ, 2013, s. 105).

Özelikle annesiz doğum ile dünyaya gelen Salâmân'ın, Absâl'a bağlanışı başta olmak üzere birçok çıkmazının temel sebebi olarak karşımıza çıkar.

3.1.2 Absâl'a Âşık Olma (Maceraya Çağrı/Çağrının Reddi/Baştan Çıkarıcı Olarak Kadın)

Salâmân dünyaya gelince bakımını üstlenmek için on altı yaşında güzel bir kız olan Absâl sütanne olarak görevlendirilir. Salâmân büyüyüp güzel bir delikanlı olunca Absâl, onun aşkına düşer ve başkalarına yar olmasından korkup çeşitli hile ve cilvelerle onu da kendine âşık eder. Bu durumda Absâl, anne-sevgili rolüne girmiş olur. Aynı zamanda Absâl'ın aşkı, 'maceraya çağrı' anlamı da taşır.

Salâmân önce devlet ve ikbalini düşünerek bu 'çağrıyı reddeder', fakat Absâl, onu 'baştan çıkarmayı' başarır.

Lîk turub fikr-i encâm eyledi
Cân u dil ayînesin câm eyledi

Didi bu meyden olam çün şehd-kâm
Câm-ı iffet cânuma olur harâm (b. 894-895)

(Ancak (bir süre) durup, son kararını verdi. Can ve gönül aynasını kadeh yaptı. (Kendi kendine) "Bu içkiden tat alırsam iffet kadehi canıma haram olur." dedi (Uludağ, 2013, s. 234).

Bu beyitlerde Salâmân'ın iç çatışması ve çağrıyı reddi açıkça görülmektedir.

3.1.3. Birinci Kaçış (İlk Eşiğin Aşılması/Doğaüstü Yardım/Sınavlar Yolu)

Absâl, Salâmân'ın kendisine olan meylini anlayınca ısrarını sürdürür ve Salâmân'ın sarhoş olduğu bir geceyi fırsat bilip muradına erer. Fakat hükümdar ve vezir bu aşka rıza göstermeyip Salâmân'a nasihatlerde bulunurlar. Salâmân böylece bireyleşme yolculuğundaki 'ilk eşikle' karşılaşmış olur. Bir yanda anne-sevgili Absâl, diğer yanda mücadele etmesi gereken hükümdar babası vardır. Otoriteyi temsil eden babaya karşı Absâl için mücadele, Ödipus kompleksinin özelliklerini yansıtmaktadır.

> *Çocuğun çözümlemek zorunda kaldığı en önemli çatışma, anne ve babasıyla ilişkisinin ortaya çıkardığı durum, yani Ödipus kompleksidir. İleride nevruza yakalananlar, bu çatışmanın üstesinden gelemeyen kimselerdir. Ödipus kompleksinin içgüdüsel isteklerine tepkilerden gerek bireyin yaşamında, gerek uygarlık tarihinde insan zekâsının en değerli ve toplumsal açıdan en önemli ürünler doğup çıkar. Yine Ödipus kompleksinin üstesinden*

gelmeye yönelik çabalar sırasında, Ben'i egemenliği altında tutan ahlaksal mekanizma Üstben'in oluştuğu görülür (Freud, 2023, s. 189).

Absâl'ın anima nitelikleri ile karışık anne arketipi özelliğinden dolayı Salâmân, babasına karşı tavır alır. Sonunda babasıyla vezirinin baskılarına dayanamayan Salâmân, Absâl ile kaçmaya karar verir.

İdüb Absâl ile cândan ittifâk
Vakt-i fırsat gözlediler bî-nifâk
...

Deyr-i 'âlemden kesildi sıyt u ses
Deng olup terk itdi feryâdın ceres

Dökdi encüm dâne şeb dâm eyledi
Murg u mâhî cümle ârâm eyledi (b. 1127-1131-1132)

(Absâl ile gönülden sözleşerek; aralarının açılmasına fırsat vermeden, kaçmak için elverişli zamanı beklediler... İnsanlık âleminden ses seda kesildi. Çıngırak buna hayran olup feryat etmekten vazgeçti. Gece, tuzak kurup yıldızları tane gibi döktü; kuş ve balıkların hepsi istirahate çekildi.) (Uludağ, 2013, s. 257).

Bu beyitler 'doğaüstü yardımla' yolculuktaki 'ilk eşiğin' aşıldığını gösterir. Kaçacakları gece gökte yıldızlarla ayın, karanlığa; yerde canlı ve cansız varlıkların, sessizliğe bürünmesi kaçışı kolaylaştırır.

3.1.4. Engelleri Aşma (İlk Eşiğin Aşılması/Doğaüstü Yardım/Sınavlar Yolu)

Kaçış sonrası âşıkları zorlu bir yolculuk beklemektedir. Aşmaları gereken dağlar, vadiler, denizler vardır.

Karşılaşılan ilk engelin aşılmaz gibi görünen bir dağ olması, kendisinden kaçınılan babaya bir göndermedir. Memleketten ayrılır ayrılmaz bir dağa gelmeleri tesadüf değildir. "Dağ, çeşitli anlatılarda baba figürünün sembolü olarak karşımıza çıkar" (Kayaokay, 2018). Bu korkunç dağın en tepesine çıkıp orada Absâl ile birlikte olması bir nevi Salâmân'ın rekabet duygusundan ötürü babasına meydan okuması olarak yorumlanabilir.

Salâmân'ın Absâl'a kavuşması önündeki en büyük engel, padişah olan babasıdır. Otoriteyi karşılayan babanın aynı zamanda padişah olması, engeli neredeyse aşılmaz hale getirir. Yolculuk esnasında aşmaya çalıştığı dağın özellikleri, bu güçlü otoriteye bir göndermedir.

Dest ü pâyı eyleyüb pür-âb ile
İrdiler evcine yüz bin tâb ile
...

İrdiler bir teng ü muzlim vâdiye
Görse dehşet ide gûl-ı bâdiye
...

Gördiler dutmış cihânı mevc-i âb
Oldılar deryâ-sıfat pür-ıztırâb (b. 1160-1174-1189)

(El ve ayakları kan, ter içinde kalarak, binlerce güçlük ve sıkıntıyla, dağın tepesine çıktılar... (Öylesine) dar ve karanlık bir vadiye geldiler ki çöl şeytanı görse, dehşete kapılır... Dünyayı su dalgalarının kapladığını gördüler deniz gibi (ıstırapla dolup) çırpınmağa başladılar.) (Uludağ, 2013 s. 260).

Seçilen beyitlerdeki 'bilinç dışının belirsiz dünyasına geçişin' sembolü olan engelleri, yüreklerindeki aşk ateşiyle geçerek cennet misali ıssız bir adaya ulaşırlar.

3.1.5. Issız Ada (Balina Karnı/Doğaüstü Yardım)

Ada; belirsiz ve korkulu deniz yani bilinç dışı ile çevrili bir 'orta yer', güvenli bir liman olarak karşımıza çıkar. Burası Salâmân'ın ilk kaçışındaki son duraktır.

Gördiler âhir ırakdan bir sevâd
Cennet-i 'ulyâ gibi hurrem-nihâd (b. 1222)

(Nihayet uzaktan insanın gönlünü açan Cennet misali (yemyeşil) bir yer gördüler.) (Uludağ, 2013, s. 266).

Bu beyitlerde görülen, dış dünyanın endişe ve tehditlerinden uzak ıssız ada; birçok kahraman mitinde 'balina karnı' olarak ifadesini bulan bir rahim imgesidir (Campbell, 2023, s. 86). Bu mekânlar; kahramanın 'yeniden doğduğu, olgunlaştığı, dönüştüğü, yerler olarak görülür.

Âyîne-i İskender, Doğu edebiyatlarında sıklıkla kullanılan ve efsaneye göre düşman gemilerini bir aylık mesafedeyken gösteren bir aynadır (Pala, 2022, s. 48). Hükümdar bu sihirli aynası sayesinde âşıkların yerini tespit edince önce merhamet gösterip onlara birtakım yardımlar gönderir. Amacı Salâmân'ın kendi isteğiyle dönmesini sağlamaktır. Fakat adanın güvenli cennet iklimi, anne-sevgili Absâl'ın varlığı ile birleşince Salâmân, dönüş fikrine kapılmaz. Hükümdar çareyi sihirle Salâmân'ı Absâl'dan soğutmakta bulur. Bu durumun babasından kaynaklandığını anlayan Salâmân, dönmesi gerektiğine karar verir ve böylece yolculuğun erginlenme bölümü başlar.

3.2. Salâmân'ın Erginlenmesi

3.2.1. Devlerle Mücadele (Sınavlar Yolu/Doğaüstü Yardım)

Absâl'ı da yanına alarak dönüş yolunu tutan Salâmân'ı öncekinden daha zorlu bir yolculuk beklemektedir. Dönüş yolu bir çeşit 'sınavlar yoluna' dönüşmüştür. İlk sınav "Zengîbâr ülkesinin "Zengî" denilen devleri ile mücadeledir. Zengîbâr; siyahiler memleketi, sudan ülkesi. Divan şiiri coğrafyası içinde Rûm (Anadolu) ile tezat sanatı içinde verilir (Uludağ, 2013, s. 285). Âşıklar, dinlenmek için konakladıkları esnada Zengîlerin saldırısına uğrarlar.

Kendüzi tenhâ vü anlar bî-aded
Kaldırub el istedi Hakk'dan meded
...
İrişüb ol nûr-ı bürhân-ı ilâh
İtdi bir sa'atde ol kavmi tebâh (b. 1436-1461)

(Kendisi tek onlar ise sayısızdı. (Bu durumda) ellerini kaldırıp Cenab-ı Hakk'tan yardım istedi. O ilah bürhanı nur yetişip; o kavmi bir saatte mahvetti.) (Uludağ, 2013, s. 289).

Beyitlerde de görüldüğü üzere Salâmân, büyük kahramanlık gösterse de dev sürüsüyle başa çıkamaz, Absâl için endişlenip duayla Allah'tan yardım ister. Kahramanın en çaresiz anında 'doğaüstü yardım' yetişir, gökten Hızır iner.

3.2.2. Hızır'ın Yardımı (Sınavlar Yolu/Doğaüstü Yardım)

İlâhî bir lütuf olarak Hızır'ın yetişmesiyle ölümden dönen Salâmân, ilk 'yeniden doğuş' deneyimini yaşayarak doğaüstü yardım aldığını fark eder. Yeniden doğuş anları, kahramanın yolculuğunda keskin dönüşümleri ifade eder. Erginlenmenin en önemli

anları oldukları söylenebilir. Kahramanın bilinçdışı ile etkileşimi, en keskin olarak yeniden doğuş deneyimlerinde görülür.

Hızr'dur bildi Salâmân ol dilîr
Kim irişdi gaybden mânend-i şîr
…
Şükr idüp su gibi sürdi yire rûy
Gözleri yaşın safâdan itdi cûy (b. 1467-1470)

(Salâmân, gayibden aslan gibi yetişen o yiğidin Hızır olduğunu anladı. Salâmân şükrederek yere yüz sürdü ve mutluluktan gözyaşlarını nehir etti.) (Uludağ, 2013, s. 292).

Bu beyitlerde görülen yardımcı Hızır karakteri, efsaneye göre ab-ı hayat içerek ölümsüzlüğe ulaşmış bir velidir (Pala, 2022, s. 41). Birçok halk hikâyesinde kahramanın yardımcısı olarak görülür. Bireyleşme yolculuğunun çevriminde 'iki dünyanın ustası' olan karakterlerden biridir. Hızır aynı zamanda bilinç ve bilinçdışının bütünlüğünü ifade eden 'kendilik' kavramının karşılığı olarak da görülmektedir (Jung, 2021, s. 79).

3.2.3. Babaya Dönüş (Babanın Gönlünü Alma)

Devlerle mücadelesinden Hızır sayesinde kurtulan Salâmân, yurda dönünce büyük bir sevinçle karşılanır. Hükümdar, oğluna kavuştuğu için mutlu olmakla beraber Absâl konusundaki görüşünden vazgeçmez ve Salâmân'a öğütlerini yineler.

İtme kadrün çarhını hâk ile pest
Şâh-ı dehr ol olmağıl şâhid-perest (b. 1503)

(Değerinin yüceliğini toprakla aşağı düşürme. Dünya padişahı ol, güzele tapan olma.) (Uludağ, 2013, s. 295).

Bu beyitlerle nasihatte bulunan babasına hak vermekle beraber Absâl'dan vazgeçemeyen Salâmân, egosundan sıyrılacağı dehlize doğru sürüklenmektedir.

3.2.4. İkinci Kaçış-Çöl (Baştan Çıkarıcı Olarak Kadın)

Salâmân'ın Absâl'dan vazgeçmesi kolay değildir. Absâl, Salâmân için sevgiliden öte anlamlar taşır. Salâmân'ın doğumu ve Absâl'ın rolü düşünüldüğünde arka planda güçlü bir anima ve anne arketipinin olduğu görülür. Salâmân'ın babasıyla mücadelesinde ve Absâl'dan vazgeçmeyişinde bu anne-sevgili imgesinin payı büyüktür. Aşağıdaki beyitte bu çıkmazın ikinci bir kaçışı getirdiği görülür:

Pes kılub cân kasdını bu hâl ile
Azm-i sahrâ eyledi Absâl ile (b. 1527)

(Daha sonra Salâmân bu halet-i ruhiye içinde canına kıymaya karar verip, Absâl ile birlikte çöle gitti.) (Uludağ, 2013, s. 297).

İkinci kaçış kahramanın içine düştüğü çıkmazın belirgin bir göstergesidir.

3.2.5. İntihar (Doğaüstü Yardım/Dönüşün Reddi)

Baba ve vezirinin baskılarından iyice daralan Salâmân, daha önce denediği kaçışın da fayda etmediğini bildiği için keskin bir çözüme yönelir: intihar. Absâl'la sözleşip çölde yaktıkları büyük bir ateşe atlamaya karar verirler.

Basuben bağrına Absâl'ı hemân
Atdı hindûlar gibi ol oda cân (b. 1560)

(Derhal Absâl'ı bağrına basarak; Hintliler gibi o ateşe canını attı.) (Uludağ, 2013, s. 301).

Yukarıdaki beyitte ifadesini bulan bu hayattan kopuş, bilincin engeller karşısında yenik düştüğünün göstergesidir. Bu aşamada bilinçdışı unsurlar, dengeyi sağlamak için müdahalede bulunmaya başlar ve yolculuğun dönüş kısmı da başlamış olur.

3.3. Salâmân'ın Dönüşü

3.3.1. Babanın Duasıyla Ateşten Kurtuluş (Dönüşün Reddi/Doğaüstü Yardım/Dışardan Gelen Kurtuluş)

Durumdan haberdar olan Hükümdar'ın baba yüreğine ateş düşer. Hemen ellerini açıp çaresizliğini arz ederek 'Hz. İbrahim'i ateşten kurtardığı gibi' oğlu Salâmân'ı da kurtarması için Allah'a yalvarır. Babanın bu içten duası karşılığını bulur ve bir kez daha ilâhî bir lütuf olarak kahraman, doğaüstü yardımla kurtulur. Bu durum yenik düşen bilince karşılık, bilinç dışının dengeyi sağladığının işaretidir.

Çün derûn-ı dilden itdi şeh enîn
İrdi ol dem lutf-ı Rabbü'l-âlemîn

Rahm idüp eşkine ol dil-dâdenün
Yakmadı od bir kılın şehzâdenün (b. 1569-1570)

(Padişah gönlünün içinden inlediği için; O anda Âlemlerin Rabbi'nin lütfu yetişti. (Cenab-ı Hakk o gönül vermiş Padişah'ın gözyaşlarına merhamet etti ve o ateş; Şehzade'nin bir kılını dahi yakmadı.) (Uludağ, 2013, s. 301).

Bu beyitlerdeki ateşten kurtuluş, Salâmân'ın ikinci 'yeniden doğuşudur'. İlki Hızır müdahalesi ile gerçekleşen yeniden doğuşun, ikincisi Hükümdar duasıyla gerçekleşir. Kahramanın iradesinden bağımsız yapılan bu doğaüstü yardımlar yolculuk çevriminin 'dışarıdan gelen kurtuluş' evresine denk gelmektedir. Kahramanın dara düştüğü her anda böyle dışarıdan bir yardım elinin uzanması onun biricikliğinin göstergesidir. Nitekim aşağıdaki beyitte Salâmân için 'selamet olan ateşin, narin bir gül dalı olan, Absâl'ı yakıp kül ettiği görülür:

Lâkin Absal'ı misâl-i şâh-ı gül
Yakup ol âteş ser-â-pây itdi kül (b. 1571)

(Ancak, o ateş; Absâl'ı gül dalı misali baştan ayağa kadar yakıp kül etti.) (Uludağ, 2013, s. 302).

'Anasır-ı erba'dan olan ateşin, yakıp yok etmesi gibi dönüştürüp olgunlaştırma özelliği de vardır (Pala, 2022: 41). Özellikle ateşin temizleyiciliği, kahramandaki 'soylu özün' ortaya çıkarılması için kullanılan bir imgedir. Salâmân, yolculuğun en başından beri kahramandaki özün ortaya çıkmasına engel olarak görülen Absâl'dan, anne ve anima arketiplerinin güçlü etkisinden dolayı vazgeçemez. Nitekim Absâl'dan olmaktansa canından olmayı tercih eder. Fakat bu tercih kahramanın eşsiz yönünün ortaya çıkmasına, isteği dışında da olsa bir nevi prangalarından kurtulmasına yol açar. Ateş, Salâmân'ı Absâl'dan kurtararak soylu yönünü ortaya çıkarır. Kahraman eşsizdir. Bu durumu şair şöyle ifade etmiştir:

Bu mukkarerdür belî yokdur gümân
Görmez âteşden zer-i hâlis ziyân

Çün Salâmân idi zer Absâl ğışş
Lâ-cerem bu yanuben ol kaldı hoş (b. 1572-1573)

(Evet! Bunun kararlaştırılmış olduğuna şüphe yoktur. (Zira) saf altın ateşten zarar görmez. Salâmân saf altın, Absâl sahte altın olduğu için; elbette ki bu Absâl yandı, o Salâmân sağlam kaldı.) (Uludağ, 2013, s. 302).

Beyitlerde de görülen, dışarıdan gelen kurtuluşla kaderinin ona çizdiği yolda ilerleyen kahraman, bir 'dönüş eşiğine' daha dayanmış olur. Salâmân, ikinci yeniden doğuşunda ödediği ağır bedelin getirdiği ayrılık acısından ve vicdan azabından kurtulmalıdır. Absâl'ın ölümünden duyulan acı, dönüş yolunda aşılmaz bir engel gibi durmaktadır. Bu acının şiirdeki yansıması şöyledir:

Yâr gitdi kaldı tensiz cân gibi
Kıldı efgân bülbül-i nâlân gibi

Dûd-ı âhından felek oldı kebûd
İhtirâkı urdı mihr ü mâha od (b. 1595-1596)

(Yar gitti, (tek başına) cansız bir vücut gibi kaldı. İnleyen bülbül gibi feryat etti. Onun ahının dumanından felek mavi renk oldu. Yanıp tutuşması, ay ve güneşe ateş vurdu.) (Uludağ, 2013, s. 304).

Beyitlerde gulüv derecesinde mübalağa sanatıyla ifade edilen aşk acısı, Salâmân'ın aşması gereken dönüş eşiğinin karşılığıdır.

3.3.2. Vezir Hâkime Tabi Olma (Dışarıdan Gelen Kurtuluş/Dönüş Eşiğini Aşma/İki Dünyanın Ustası)

Hükümdar oğlunun bu haline çok üzülür. Belli ki kahramanın dışarıdan gelen bir kurtuluşa, bir yeniden doğuşa daha ihtiyacı vardır. Çaresiz soluğu vezirin yanında alır. Hızır gibi 'kendilikin' ifadesi olan hikmet ehli Vezir Hâkim, bilinç ve bilinç dışı bütünlüğündeki 'iki dünya ustasıdır'. Salâmân'ın ilk doğumunda olduğu gibi son yeniden doğuşunda da sorumluluğu üstlenir. Salâmân'a, isterse Absâl'ın bir suretini yapabileceğini söyleyen Vezir'in bir şartı vardır. Şehzade sorgulamadan kendisine tabi olmalıdır. Bu istek kahramanın egosundan kurtulmasına yol açacak fitili ateşler. Absâl'a kavuşma hayaliyle Salâmân, bu şartı seve seve kabul eder. Hâkim'in isteğine, Salâmân'ın verdiği karşılık aşağıdaki beyitlerde görülür:

Ger Salâmân ola fermân-ber bana
Ola vâsıl tîzrek dilber ana
...
Ol kelâmı çün Salâmân dinledi
Kendüden varub derûndan inledi

Sürdi yüzler feylesofun pâyına
Cân u dilden uydı fikr ü râyına (b. 1702-1706-1707)

(Eğer Salâmân verdiğim emirleri yerine getirir ise; o dilbere derhal kavuşur. Salâmân bu sözleri dinlediğinde, kendinden geçerek yürekten inledi. Bilgin'in ayağına (kapanıp) yüz sürdü. Can ve gönülden onun fikir ve görüşlerine uydu.) (Uludağ, 2013, s. 314).

Bu beyitlerle Salâmân, egosundan vazgeçip 'dönüş eşiğini' de aşmış olur.

3.3.3. Zühre ile Karşılaşma (Tanrıçayla Karşılaşma)

Vezir, hikmet ve sihirle Absâl'ın bir suretini yapar ve belli zamanlarda Şehzade'nin acısını dindirmek için sureti ona gösterir. Geriye kalan zamanlarda da Salâmân'ı bir çeşit manevi eğitime alır. Salâmân, zamanla acısını ilk günkü yoğunlukta

hissetmez olur. Bir gün Vezir, Şehzade'ye gerçek güzelliğin temsili olan Zühre'den bahseder. Zühre'yi öyle çok metheder ki Salâmân dayanamaz ve onu görmek ister. Bilgin Vezir, fırsatı kaçırmaz ve yine hikmet ve sihir yoluyla Salâmân'a Zühre'nin bir suretini gösterir. Zühre'yi görür görmez Salâmân'ın gönlünden Absâl'ın hayali silinir.

Beşerî aşktan ilahi aşka yönelişin ifadesi olan bu durum, kahramanın sonsuz yolculuğunda 'tanrıçayla karşılaşma' olarak ifade edilmiştir (Campbell, 2023, s. 111).

Tal'at-ı eflâkden gitdi hicâb
Zühre'nün gördi cemâlin bi-nikâb

Yudı dilden nakş-ı Absâl'ı tamâm
Hâtırını kıldı mihr-i Zühre râm (b. 1751-1752)

(Feleklerin yüzünden perde gitti. Zühre'nin yüz güzelliğini peçesiz gördü. Gönlünden Absâl'ın nakşını tamamen temizledi, Zühre'nin sevgisine gönlünü esir etti.) (Uludağ, 2013, s. 319).

Yukarıdaki beyitlerde geçen Zühre karakteri, ölümsüz ve mükemmel güzelliği temsil etmektedir. Klasik Türk edebiyatında sevgiliyi tanımlamak için kullanılan bir mazmundur (Pala, 2022, s. 494). Zühre, Salâmân'ın yolculuğunda nihaî ödül olarak sunulmuştur.

3.3.4. İlahî Aşka Yönelme (İki Dünya Ustası/Nihaî Ödül)

Salâmân'ın, tasavvufî deyişle 'suretten geçip sirete kavuşması' yolculuğun amacına ulaşmasıdır. Kahraman aydınlanmış, baştaki amaç olan bireyleşmeyi başarmıştır. O artık bilinç ve bilinç dışının bütünlüğünde iki dünyanın ustasıdır.

Hüsn-i bâkî buldı fânîden geçüb
Hem-dem-i hûr oldı perrîden kaçub (b. 1753)

(Fani olandan vazgeçip daimî güzelliği buldu. Perîden kurtulup, hurinin arkadaşı oldu.) (Uludağ, 2013, s. 319).

Beyitteki ebedi güzelliğe yöneliş vurgusu, kişisel tutkularından kurtulup varlığın ardındaki hikmeti gören kahramanın, tabi olandan çıkıp tabi olunan kişiye dönüştüğünün işaretidir.

3.3.5. Tahta Kavuşma (Nihai Ödül/Yaşam Özgürlüğü)

Hükümdar, oğlu Salâmân'ın bilincin basit dünyasından çıkıp bireyleştiğini gördüğünde nihaî ödülün bir başka karşılığı olan tahtı, Şehzade'ye bırakır. Devlet kelimesinin; "ululuk, mutluk, saadet, talih, baht" gibi anlamlara gelmesi, devlete kavuşmanın yolculuğun sonunda nihaî ödül olarak sunulmasını daha iyi açıklamaktadır.

Pes Salâmân'ı alub yanına Şâh
Gün gibi başına urdı zer-külâh

İtdürüb bey'at kamu halkı hemân
Ana teslîm eyledi tahtın revân (b. 1771-1772)

(Daha sonra Şah Salâmân'ı yanına alıp, başına güneş gibi parlayan altın bir külah geçirdi. Derhal bütün halkı ona itaat ettirip, yürüyen tahtını ona hemen teslim etti.) (Uludağ, 2013, s. 321).

Bu beyitlerde de belirtildiği üzere, yolculuk sonunda tahtın Salaman'a bırakılması kahramanın yolculuk döngüsünü tamamladığının göstergesidir.

3.3.6. Hükümdar Olarak Salâmân (İki Dünyanın Ustası/Yaşama Özgürlüğü)

Yolculuğun başında baba ile mücadeleye girişen kahraman, yolculuk aşamalarını geçtikçe daha çok babasına benzer ve yolculuk sonunda babanın yerine geçer. Yolculuk başladığı yerde son bulur. Bütün bu bireyleşme, olgunlaşma süreci Salâmân'ın omuzlarına sorumluluklar yükler.

Artık iki dünyanın ustası olarak halkına karşı görevleri vardır. Onlara ebedi hayatın kapılarını açmalı, 'yaşama özgürlüğünü' sunmalıdır. O, aydınlanmış bir yol göstericidir (Campbell, 2023, s. 216).

Dimiş ey ferzend fânîdür cihân
Mülk-i Hakk'dan gayrı yokdur câvidân

Sahn-ı dünyâ kişt-zâr-ı gamdurur
Gülşen-i 'ukbâ ebed hurremdurur (b. 1775-1776)

(Padişah vasiyetinde şunları söylemiş) "Ey oğul! Dünya gelip geçicidir. Hak ülkesinden başka ebedî (mülk) yoktur. Dünya sahnesi ıstırap dolu bir ekin tarlasıdır. Ahiret gül bahçesi ise daima şen ve sevinçlidir.) (Uludağ, 2013, s. 321).

İnsanın ölümlü yanına karşın ölümsüz yönünün vurgulandığı yukarıdaki beyitler, zıtlıktan birliğe gidişin ifadesidir. Tahta hükmedecek kahramanın bu birliğe kavuşması gerekir. Bütün yolculuk çevriminin amacı budur.

4. Sonuç

16. yy. şairlerinden Lami'î Çelebi'nin "Salâmân u Absâl" mesnevisi, "Kahramanın Arketipsel Yolculuğu" açısından incelenmiş ve eserin arka planında çok sayıda arketip kavramı olduğu görülmüştür. Mesnevinin başkahramanı Salâmân, Campbell'ın belirlemiş olduğu "Yolculuğa Çıkış, Erginlenme, Dönüş" aşamalarına uygun bir süreçten geçerek bireyleşip, olgunlaşmaktadır.

Kahraman, yola çıkış olarak belirlenen yolculuğun ilk bölümünde:

- Sıra Dışı Doğum (Maceraya Çağrı)
- Absâl'a Âşık Olma (Maceraya Çağrı/Çağrının Reddi/Baştan Çıkarıcı Olarak Kadın)
- Birinci Kaçış (İlk Eşiğin Aşılması/Doğaüstü Yardım/Sınavlar Yolu)
- Engelleri Aşma (İlk Eşiğin Aşılması/Doğaüstü Yardım/Sınavlar Yolu)
- Issız Ada (Balina Karnı/Doğaüstü Yardım) aşamalarından geçmiştir.

Bu bölümü takip eden erginlenme bölümünde ise sırasıyla:

- Devlerle Mücadele (Sınavlar Yolu/Doğaüstü Yardım)
- Hızır'ın Yardımı (Sınavlar Yolu/Doğaüstü Yardım)
- Babaya Dönüş (Babanın Gönlünü Alma)
- İkinci Kaçış-Çöl (Baştan Çıkarıcı Olarak Kadın)
- İntihar (Doğaüstü Yardım/Dönüşün Reddi) aşamalarından geçilmiştir.

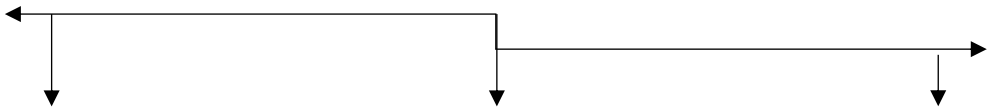
Yolculuk çevriminin son bölümü olan dönüş bölümünde:

- Babanın Duasıyla Ateşten Kurtuluş (Dönüşün Reddi/Doğaüstü Yardım/Dışardan Gelen Kurtuluş)

- Vezir Hâkime Tabi Olma (Dışarıdan Gelen Kurtuluş/Dönüş Eşiğini Aşma/İki Dünyanın Ustası)
- Zühre ile Karşılaşma (Tanrıçayla Karşılaşma)
- İlahi Aşka Yönelme (İki Dünya Ustası/Nihai Ödül)
- Tahta Kavuşma (Nihai Ödül/Yaşam Özgürlüğü)
- Hükümdar olan Salâmân (İki Dünyanın Ustası/Yaşama Özgürlüğü) aşamaları geçilerek döngü tamamlanmıştır.

Sıra dışı bir doğumla başlayan kahramanın macerası "yola çıkış, erginlenme, dönüş" üst başlıklarında farklılık göstermezken alt başlıkların bazı yerlerde birbiriyle kaynaştığı, bazı yerlerde de sıralarının değiştiği görülmüştür. Söz gelimi, Campbell'ın, erginlenme bölümünde yer verdiği "baştan çıkarıcı olarak kadın" aşaması, mesnevide "yolculuğa çıkış" bölümünde yer almıştır. Benzer şekilde Campbell'ın erginlenme sonuna yerleştirdiği "nihaî ödül" aşaması, mesnevide dönüş bölümünün sonunda karşımıza çıkmaktadır. "Sınavlar yolu" gibi bazı aşamalar ise yolculuk çevriminin farklı bölümlerinde tekrar etmiştir. Alt başlıklardaki bu ufak farklılıklar doğal karşılanmaktadır. Aşağıda yolculuk şemaları şematik olarak karşılaştırılmış, mesnevideki dönüşüm aşamalarının yolculuk çevriminde denk geldiği bölümler gösterilmiştir.

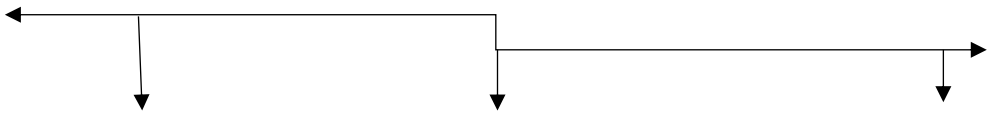
Kahramanın Sonsuz Yolculuğu



1. Yola Çıkış	*2. Erginlenme*	*3. Dönüş*
• *Maceraya Çağrı* • *Çağrının Reddi* • *Doğaüstü Yardım* • *İlk Eşiğin Aşılması* • *Balina Karnı*	• *Sınavlar Yolu* • *Tanrıçayla Karşılaşma* • *Baştan çıkarıcı olarak Kadın* • *Babanın Gölünü Alma* • *Tanrılaştırma* • *Nihai Ödül*	• *Dönüşün Reddi* • *Büyülü Kaçış* • *Dışarıdan Gelen Kurtuluş* • *Dönüş Eşiğini Aşma* • *İki Dünya Ustası* • *Yaşama Özgürlüğü*

(Campbell, 2023, s. 6)

Salaman'ın Arketipsel Yolculuğu



1. Yola Çıkış	*2. Erginlenme*	*3. Dönüş*
• *Sıra Dışı Doğum* • *Absâl'a Âşık Olma* • *Kaçış* • *Engelleri Aşma* • *Issız Ada*	• *Devlerle Mücadele* • *Hızır'dan Yardım* • *Babaya Dönüş* • *Kaçış-Çöl* • *İntihar*	• *Ateşten Kurtuluş* • *Vezir Hâkime Tabi Olma* • *Zühre ile Karşılaşma* • *İlahi Aşka Yöneliş* • *Tahta Kavuşma*

Salâmân u Absâl mesnevisinin başkahramanı olan Salâmân'ın birçok mit ve hikâyede görülen "kahramanın yolculuğu" döngüsüne uygun bir yolculuktan geçerek bireyleştiği görülmektedir. Lami'î Çelebi'nin eseri, eski metinlerin insanlığın ortak hafızasından kopuk olmadığını, arka planda çok sayıda arketipsel unsurdan beslenildiğini gösteren güzel bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Analitik psikolojinin geliştirdiği kavramlar ışığında metinleri okumak bu derin anlamlardan faydalanmak için büyük fırsatlar sunmaktadır.

Kaynakça

Campbell, J. (2023). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* (S. Gürses, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.

Can, Ş. (2011). *Klasik Yunan Mitolojisi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Carrel, A. (2019). *İnsan Denen Meçhul* (Z. Atsız, Çev.). İstanbul: The Kitap Yayınları.

Cebeci, O. (2009). *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Develioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat.* Ankara*:* Aydın Kitabevi Yayınları.

Frankle, E. V. (2019). *İnsanın Anlam Arayışı* (S. Budak, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

Freud, S. (2023). *Psikanaliz Üzerine Beş Konferans ve Psikanalize Toplu Bakış* (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji* (E. Gürol, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.

Jung, C. G. (2021). *Dört Arketip* (Z. A. Yılmazer, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Jung, C. G. (2009). *İnsan ve Sembolleri* (A.N. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

Kayaokay, İ. (2018). Oedipus Kompleksi Bağlamında Lami'i'nin Salaman u Absal Mesnevisi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 17, 50-63.

Moran, B. (2011). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Fuzûlî, M. N. Doğan (Haz.). (2018). *Leyalâ vü Mecnûn*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı. (https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10680,metinpdf.pdf?0) [Erişim tarihi: 23.08.2023],

Pala, İ. (2022). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Şentürk, A. A. (2021). *Osmanlı Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük.* Ankara: TDK Yayınları.

Uludağ, E. (2013). *Salâmân ve Absâl*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 127-148.
Geliş Tarihi-*Received*: 06.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 25.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1338563

Divan Şiirinde Âşığın Eğlencesi

Entertainment of Lover in Divan Poetry

Hatice ÖZDİL*

Öz

Genel anlamda bugün, hoşça vakit geçirmek manasında kullanılan eğlenmek sözcüğü divan şiirinde farklı anlamlara gelecek şekillerde kullanılmıştır. Bu manaları, aldanmak, avunmak, teselli bulmak, durmak, kalmak, bulunmak, orada olmak, geç kalmak, oyalanmak, zaman geçirmek, ilgilenmek, hoşça vakit geçirmek, bir şeyle meşgul olmak, meşgale, meşgul etmek, teskin etmek, sakinleştirmek, yatıştırmak, oyun oynamak, mutlu olmak, sabretmek şeklinde sıralamak mümkündür. Çalışmamızda divan şiirinden seçilmiş beyitlerle bu anlamlara gelen örnekler verildikten sonra divan şiirinde âşığın eğlenmekten kastının ne olduğu ve eğlence anlayışı, şiir örnekleri üzerinden gösterilmiştir.

Sevgiliden ayrı iken âşığı hayata bağlayan sevgili ve sevgilinin güzellik unsurları alt başlıklarla açıklanmıştır. "Âşığın eğlencesi" olan bu unsurlar, Edirneli Nazmî'ye ait *Mecma'u'n-Nezâ'ir* adlı eserde yer alan "eğlencesi" redifli 15 gazelden yola çıkılarak sınıflandırılmıştır. Mecmuada, Zülâlî'ye ait "eğlencesi" redifli şiire ʿAtâ, Lâmiʿî, Ünsî, Ferîdî, Remzî, Sadrî, Kurbî, Muhyid-dîn Çelebi, Vechî, Hasbî, Mü'min ve Refîkî tarafından yazılmış birer nazire ve mecmuanın mürettibi Nazmî tarafından yazılan iki nazire bulunmaktadır. Bu gazellerde sevgili, sevgilinin hayali, sevgili ile vuslat hayali, sevgilinin mahallesi, sevgilinin yüzü, yanağı, ağzı, dudağı, dişi, saçı, kaşı, kirpiği, gözü, gamzesi, beni, boyu; âşığın gözyaşı, ah u figanı; şiir ve şarap, âşığın eğlence unsurları olarak sayılmaktadır.

Günümüzde anlam daralmasına uğrayan birçok kelime gibi, eğlenmek veya eğlence sözcükleri de anlam daralmasına uğramıştır. Bugün kullanılmayan bu manalar divan şiirinin zengin örnekleri ile çalışmamızda gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğlenmek, eğlence, divan şiiri, âşığın eğlencesi, Mecma'u'n-Nezâ'ir.

Abstract

The word amusement, which is generally used in the sense of having a good time, has been used in divan poetry in ways that have many different meanings. These meanings are to be deceived, to console, to find solace, to stop, to stay, to be there, to be late, to linger, to spend time, to be interested, to have a good time, to be busy, to occupy, to pacify, to calm, to appease, playing games, being happy, being patient. In our study, after giving examples with these meanings with selected couplets from divan poetry, what the lover's means of entertainment in divan poetry and his understanding of entertainment are shown through poetry examples.

The lover, who connects the lover to life and comforts the lover, and the beauty of the lover, and other elements that entertain the lover, are exemplified under different headings. These elements, which are the entertainment of the lover, are classified based on 15 ghazals with

* Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, e-posta: haticeozdil85@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6372-7272.

"eğlencesi" redifs in the work of Edirneli Nazmî named Mecma'u'n-Nezâ'ir. In the work, there are nazires written by ʿAtâ, Lâmiʿî, Ünsî, Ferîdî, Remzî, Sadrî, Kurbî, Muhyid-din Çelebi, Vechi, Hasbî, Mü'min, Refîkî and Nazmî to Zülalî's "eğlencesi" redif poem. In these ghazals, the beloved, the beloved's imagination, the dream of reunion with the beloved, the beloved's neighborhood, the beloved's face, cheek, mouth, lip, tooth, hair, eyebrow, eyelash, eye, dimple, spot, height; the lover's tear, bellow; poetry and wine are counted as the entertainment elements of the lover.

Like many words that have undergone constriction today, the words amusement or entertainment have also undergone a constriction of meaning. These meanings, which are not used today, have been tried to be shown in our study with rich examples of divan poetry.

Keywords: Amusement, entertainment, entertainment of lover, divan poetry, Mecma'u'n-Nezâ'ir.

Giriş

Gayrıdan tercîh idersem şiʿrümi ʿayb itmeñüz
Çün bilürsüz şâʿirüñ olur yalan eglencesi
Remzî

Eğlenmek, *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'*ne göre: neşeli, hoşça vakit geçirmek; bir kişinin herhangi bir kusuru veya zayıf noktası ile alay etmek; bir yerde durmak, beklemek; oyalanmak; kalmak gibi anlamlara sahiptir (1998, s. 678). Eğlence kelimesi, çevrimiçi *Kubbealtı Lugatı*'nda, ilinçü < ilin-mek "takılmak" şeklinde anlamlandırılmış eski Türkçe bir kelimedir. Anlam olarak eğlenceye, eğlenmek işi; eğlendiren, neşeli ve hoş vakit geçirten şey, seyir; neşeli ve hoş vakit geçirilen toplantı, âlem manaları verilmektedir. *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'*nde ise eğlence, neşeli ve hoşça vakit geçirten şey veya kimse; güzel vakit geçirilen toplantı şeklinde anlamlandırılmıştır (1998, s. 677). Bu çalışmayla bu manalar ve yeni tespit edilen daha fazla anlam ayrı başlıklar hâlinde örneklerle sıralanmıştır.

1. Divan Şiirinde Eğlenmek ve Eğlence

Eğlenmek kelimesinin akla gelen ilk anlamı, hoşça vakit geçirmektir. Ancak divan şiirinde bu kelime farklı anlamlar kazanmıştır. Ahmet Atillâ Şentürk'ün *Osmanlı Şiir Kılavuzu* adlı eserinde belirtildiğine göre eğlenmek kelimesini şairler; aldanmak, avunup teselli bulmak, durmak, kalmak, geç kalmak, ilgilenmek, meşgul olmak, oyalanmak, vakit geçirmek gibi anlamları da içine alacak şekilde şiirlerinde tercih etmişlerdir (2020, s. 55). Bu anlamları ihtiva eden eğlenmek kelimesine divan şiirinden beyitlerle örnekler verildikten sonra çalışmamızın asıl konusu olan divan şiirinde âşığın eğlenmekten kastının ne olduğu ve eğlence anlayışı, şiir örnekleri üzerinden ayrıntılı olarak incelemeye tabi tutulacaktır.

1.1. Aldanmak

Nev'i-zâde Atâyî, aşağıdaki beytinde eğlenmeyi; dünya ehlinin dünya malı için ömrünü harcaması, paraya pula aldanması manasında kullanmıştır:

Hâsılum oldı benüm sîm-sirişk ü rûy-ı zerd
Ehl-i dünyâ dirhem ü dînâre bakup eglenür (Nev'i-zâde Atâyî, G. 29/8, Karaköse 2017, s. 157).

[Dünya ehli gümüş dirheme ve altın dinara bakıp aldanır. Benim kazancım ise gümüş rengi gözyaşı ve altın sarısı bir yüz oldu.]

Benzer şekilde Şeyhülislam Yahyâ da dünyanın gösterişine, geçici ikramlarına insanın aldanmaması gerektiğini belirttiği beytinde, eğlenmek kelimesini aynı anlamda kullanmıştır:

Cihânun izzet ü ikbâlini efsâne bil Yahyâ
Yolundan kalma kim âkil o yalan ile eglenmez (Şeyhülislam Yahyâ, G. 148/5, Kavruk, s. 173).

[Yahyâ, dünyanın seni şerefle (güle güle diyerek) uğurlamasını bir efsane bil. Akıllı olan o yalana aldanıp durmaz, yolundan kalma (yoluna devam et).]

1.2. Avunmak, Teselli Bulmak

Nef‘î’nin aşağıdaki beytinde eğlenmek, âşığın sevgilinin belini düşünerek kendini avutması anlamında kullanılmıştır:

Eğlenir fikr-i miyânınla dil-i âşüfte
Bend olur bir kıl ile bunculayın dîvâne (Nef‘î, G. 120/3, Akkuş, 2018, s. 282).

[Sana meftûn gönlüm, belinin hayaliyle avunur. Bu denli deli olan gönlümü, kıla benzeyen o belin bağlar.]

1.3. Bir Şeyle Meşgul Olmak, Oyalanmak, Meşgale

Bâkî, âşıkların ve hastaların acılarını unutmak için ah u vah ederek inleyip ağlamalarını onları meşgul edip oyalanmalarına sebep olduğu için bir eğlence olarak tanımlamıştır:

Âşıkuñ âh u enîn olsa ‘aceb mi kârı
Nâle vü zâr olur eglenceleri bîmâruñ (Bâkî, G. 276/2, Küçük, 2019, s. 270).

[Âşığın işi gücü (sürekli) ah çekip inlemek olsa buna şaşılır mı? İnleyip ağlamalar, hastaları meşgul eder, oyalar.]

Sevgilinin meşgalesi ise âşığın acı çekmesine sebep olan zulümlerdir. Kan döken sevgilinin eğlencesi, âşığa bakışları ile acı çektirmektir:

Râhat olmaz itmese hûnî gözüñ her demde kan
Kim harâmînüñ olur her lahza kan eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, G. 4958/4, Mecma‘u’n-Nezâ’ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[(Ey sevgili!) Kan döken zâlim gözün sürekli kan dökmezse rahat etmez. Çünkü eşkiyânın eğlencesi (meşguliyeti) daima kan olur.]

1.4. Bulunmak, Orada Olmak, Durmak

Mihri Hâtun, eğlenmek kelimesinin bulunmak, orada olmak manasını kastederek; kelimeyi, canın bedende durması yani insanın yaşaması manasında kullanmıştır. İkinci mısrada kullandığı eğlemek kelimesi ise bir kimseyi oyalamak anlamını taşımaktadır:

Eglenür miydi bu cânum tende bir an yârsuz
Vuslatına irgürem dir rûzgâr egler beni (Mihri Hâtun, G. 192/4, Arslan, 2018b, s. 151).

[Sevgili olmasa, canım bedende bir an durur muydu? Zaman, seni vuslata erdireceğim diyerek beni oyalar.]

1.5. Durmak, Kalmak

Şeyhülislam Yahyâ, beytinde eğlenmek kelimesini; durmak, kalmak manasında kullanarak bayramın çabucak gelip geçtiğini, çok fazla kalmadığını belirtmiştir:

Görinür rûze-dâr-ı hicre ancak yılda bir kerre
Çog eglenmez gider bir dil-ber-i mahcûbdur bayrâm (Şeyhülislam Yahyâ, G. 245/3, Kavruk, s. 270).

[Oruçlu kimseye sadece yılda bir kere mahcup bir sevgili gibi gelip görünen bayram, çok kalmaz (hemen) gider.]

1.6. Geç kalmak, Oyalanmak

Şeyhülislam Yahyâ, aşağıdaki beytinde, eğlenmek kelimesini, sevgilinin yollarda oyalanıp gideceği yere geç kalması anlamında kullanmıştır:

Eglenmese gelse o melek rûhumı virsem
Cânum çıkıyor dahı aceb oyalanur mı (Şeyhülislam Yahyâ, G. 402/3, Kavruk, s. 430).

[O melek, (yollarda oyalanmasa) geç kalmasa, gelse; ben de ruhumu teslim etsem. Benim canım çıkarken acaba (o, yollarda) oyalanır mı?]

1.7. Hoşça Vakit Geçirmek

Leylâ Hanım'ın meşhur beytinde eğlenmek, anlam olarak bugünkü genel kullanıma daha yakındır. Kelime, burada mutlu bir şekilde vakit geçirmek, gününü gün edip gülüp eğlenmek manasındadır:

İç bâdeyi gülşende ne dirlerse disünler
'Âlemde sen eglen de ne dirlerse disünler (Leyla Hanım, G. 38/1, Arslan, 2018b, s. 158).

[Gül bahçesinde şarap iç, ne derlerse desinler. Bu âlemde sen eğlen de ne derlerse desinler.]

Avnî de şu beytinde eğlenmeyi aynı şekilde gülüp eğlenmek, güzel vakit geçirmek manasında kullanmıştır:

Ne 'aceb ağlar ise bülbül-i cân çünki gelüp
Gülüp eglenmedi ol yüzi gülistân bu gice (Avnî, G. 68/3, Doğan, s. 30).

[Can bülbülünün ağlaması şaşılacak şeydir. (Ağlamasının) sebebi; o, yüzü gül bahçesi gibi olan sevgilinin bu gece gülüp eğlenmemiş olmasıdır.]

1.8. İlgilenmek

Bursalı Rahmî, eğlenmek fiilini hasta olan âşığın sevgiliden ilgi istemesi olarak kullanmıştır:

Firâkunla hemân bir dem kalupdur ten de cânumdan
Gel ey cânlar tabîbi bir nefes bîmâr ile eglen (Bursalı Rahmî, G. 160/4, Şentürk, 2020, s. 56).

"Ey canlar tabibi, senin ayrılığında bedenim candan ayrı düşmektedir. Sen gel de bir an için şu hastayla ilgilen." (Şentürk, 2020, s. 56).

1.9. Meşgul etmek

Nef'î, aşağıdaki beytinde eğlenceyi, birini bir şeyle meşgul etmek, oyalamak, teselli etmek anlamında kullanmıştır:

Kendi hâline kosa âşıkı ol gamze-i şûh
Zülfü eğlence yeterdi dil-i âvâresine (Nef'î, G. 123/4, Akkuş, 2018, s. 283).

[O şuh gamze, âşığı kendi hâline bıraksa (sevgilinin) saçları âşığın avare gönlünü meşgul etmeye yeterdi.]

1.10. Oyun Oynamak, Mutlu Olmak

Kurbî, sevgilinin yolunda sürünüp toprağa bulanmasını, çocukların yol ortasında oynayıp mutlu olmasına benzetmektedir:

Yoluña gönlüm budur galtân olup hâk oldugı
Çün miyân-ı râh olur tıfluñ hemân eglencesi (Kurbî, 4957/3, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[(Ey sevgili!) Gönlüm senin yolunda yuvarlanıp, toprak olur. Çünkü çocuğun tek eğlencesi yolun ortası olur.]

1.11. Sabretmek, Beklemek

Remzî, aşağıdaki beytinde eğlenmek kelimesini; sabretmek, irade göstermek, beklemek manasında kullanmıştır:

Bahâr eyyâmı destümde ayag eglencem olmazdı
Gönül sabr itse eglense elümde ihtiyâr olsa (Remzî, G. 4549/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1489).

[Elimden gelse, gönlüm sabretse, bekleyebilse, bahar zamanı elimde kadeh ile eğlencem olmazdı.]

1.12. Teskin etmek, Sakinleştirmek, Yatıştırmak

Şeyh Gâlîb, çocuğa benzettiği gönlünü teskin edip yatıştırmak için sürekli ağlamaktadır. Mücevhere benzettiği gözyaşları ise ağlayan çocuğu sakinleştiren oyuncak gibidir:

Demâdem gözlerimden la'l u yâkût eylerim peydâ
Cevâhir pâresiz tıfl-ı dil-i giryânım eglenmez (Şeyh Gâlîb, G. 120/4, Okçu, s. 277).

[Gözlerimden durmadan lal ve yakut(a benzeyen) gözyaşları akıtırım. Bu mücevher parçaları olmadan ağlayan gönül çocuğum teskin olmaz.]

1.13. Zaman Geçirmek

Remzî, aşağıdaki beytinde oruçlu insanın eğlencesi olarak, iftar vaktinin çabuk gelmesi için oruç tutanların uyuduğu gerçeğine değinmiştir. Âşık, sevgiliden ayrı iken zamanın çabuk geçmesini istediği için uyuyup adeta ölmek ister. Uyku, yarı ölüm hâli olarak bilinir. Ayrıca uyumak, zamanın hızlı geçmesine yardımcı olur:

Rûz-ı hicrânuñda ölmek hoş gelür ʿömrüm baña
Rûzedâruñ hˇâb olur çün kim hemân eglencesi (Remzî, G. 4955/2, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey ömrüm! Ayrılık gününde ölmek benim hoşuma gider. Çünkü oruçlu kimsenin tek eğlencesi uyku olur.]

2. Divan Şiirinde Âşığın Eğlencesi

Divan şiirinde âşığın eğlencesi, sevgilinin kendisi veya sevgiliye ait güzellik unsurlarının her biridir. Sevgilinin şaraba ve lal taşına benzeyen kırmızı dudağı; geceye benzeyen uzun, siyah saçı; güneş gibi parlayan yanağı; inci misali dişleri; âşığı eğlendirmeye, güzel vakit geçirmesini sağlamaya yetmektedir. Bazen de bunları sadece hayal etmek bile, âşık için bir tesellidir. Sevgilinin güzelliğini düşünerek, onunla vuslat hayali kurmak, sevgiliden ayrı kaldığı günlerde âşığı avutur, mutlu eder. Sevgilinin yay gibi kaşları, oka benzer kirpikleri, hançer veya mızrak gibi âşığa saplanan gamzeleri de âşık için adeta bir zevktir. Bu eziyetler karşısında âh u figan eden âşık, kendi

inlemelerinden, ağlamalarından ve döktüğü gözyaşlarından da memnundur. Ve âşık bunları, hoşça vakit geçirmesini sağladığı ve onu teselli ettiği için özellikle istemekte ve sevmektedir.

Çalışmada divan şiirinde âşığın eğlencesi olan unsurlar, ayrı başlıklar altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirme, Edirneli Nazmî'ye ait *Mecma'u'n-Nezâ'ir* adlı eserde tespit edilen "eğlencesi" redifli 15 gazelden yola çıkılarak yapılmıştır. Bahsi geçen mecmuada Zülâlî'ye ait "eğlencesi" redifli şiire; ʿAtâ, Lâmiʿî, Ünsî, Ferîdî, Remzî, Sadrî, Kurbî, Muhyid-dîn Çelebi, Vechî, Hasbî, Mü'min ve Refîkî'nin yazdığı birer nazirenin yanı sıra mecmuanın mürettibi Nazmî tarafından yazılan iki nazire mevcuttur.

Âşığın sevgiliden ayrı iken hayata tutunmasını sağlayan, onu teselli eden sevgilinin özellikleri ve âşıkla ilgili unsurlar aşağıda alt başlıklar altında sınıflandırılarak örneklendirilmiştir.

2.1. Sevgili ile İlgili Unsurlar

2.1.1. Sevgili

Sevgilinin kendisi, âşık için başlı başına bir eğlence kaynağıdır. Sevgiliyi gören âşıktan mutlusu yoktur. Sevgilinin bütün güzelliği ile ortaya çıkması, âşık için günün en güzel ânıdır. Bülbül, gül ile eğlenirken; pervanelerin gönlünü mum eğler. Âşık ise dünyada sadece sevgili ile ilgilenir, onunla eğlenir, mutlu olur:

Eglenür bülbül gül ile şemʿ ile pervâneler
Muhyi'nüñ sensin cihân içre hemân eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, G. 4958/8, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Bülbül, gülle; pervaneler, mum ile eğlenir. Muhyi'nin ise dünyada tek eğlencesi sensin.]

Gönül, bazen bir bahçıvana benzetilir. Nasıl ki bahçıvan gül bahçesinde gül fidanlarıyla uğraşmaktan, onları sevip okşamaktan hoşlanırsa, âşık da sevgilisi ile böyle yakın olup sevgilisi ile meşgul olmak, onunla hoşça vakit geçirmek ister:

Gül-bün-i bâg-ı melâhatsin sen ey serv-i revân
Bâgbân-ı cânuñ oldur her zamân eglencesi (ʿAtâ, G. 4951/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Ey salına salına yürüyen sevgili! Sen, güzellik bahçesinin gül fidanısın. Gönül bahçıvanının her zaman eğlencesi sensin.]

Bahçedeki bülbül, gül olmadan eğlenemez. Âdeta bütün cihan, ona kafes yani hapis gibi gelir. Âşık için de sevgili olmayan dünya zindan gibidir. Dünyadan zevk almanın yolu sevgilinin de orada bulunmasından geçer:

Bülbül-i câna cihân bâgı kafesdür sensüzin
Gülsüz olmaz ʿandelîbüñ gülsitân eglencesi (ʿAtâ, G. 4951/6, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[(Ey sevgili!) Sen olmasan, gönül bülbülüne cihan bahçesi, kafestir. Bülbülün, gül bahçesinde eğlencesi gülsüz olmaz.]

Şair, sevgilisiz bir dünya istememesini bir adım daha öteye taşıyarak, sevgili olmadan cennetin de anlamsız olduğunu, hurilerin sevgilisinin kılığına girerek ona oyun oynayacağının farkında olduğunu belirtir:

Cennet içre dil-berüñ dîdârı olmazsa ʿAtâ

Câna bir bâzîçedür hûr-ı cinân eglencesi (ʿAtâ, G. 4951/7, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Ey ʿAtâ! Cennet içinde sevgilinin yüzü olmazsa, cennet hûrîsinin eğlencesi (gönlüme oynadığı) bir oyundur.]

Sevgiliye son derece düşkün olan âşık, onun bir an olsun yanından ayrılmasını istemez. Çünkü onu mutlu eden tek şey sevgilidir:

Gitmege ʿazm itme gel âşüfte cân eglencesi
Bu şikeste gönlümüñ sensin hemân eglencesi (Ünsî, G. 4953/1, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Ey gönlümün meftûn olduğu, canımın eğlencesi (sevgili), gitmeye kalkma, gel! Bu kırık gönlümün tek eğlencesi sensin.]

Şaire göre; sevgili, sadece kendisi için bir mutluluk kaynağı değil; tüm insanların eğlencesidir:

Mihrüñ ey mâh-ı felek devr-i zamân eglencesi
Hulkuñ ey hüsn-i melek halk-ı cihân eglencesi (Ferîdî, G. 4954/1, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey gökyüzünün ayı! Sevgin, (güneş gibi parlayan yüzün) bu zamanın eğlencesidir. Ey melek kadar güzel olan sevgili! Yaratılışın, bütün insanların eğlencesidir.]

Varlıgını ʿâlemüñ kimse almaz oldı ʿaynına
Sen olaldan hüsn ile halk-ı cihân eglencesi (Remzî, G. 4955/4, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Sen güzelliğinle bütün insanların eğlencesi olduğundan, âlemin varlığına kimse itibar etmez oldu.]

Âşığın bu dünyada mutlu olmasının yegâne sebebi sevgilidir:

Olmasaydı gönlümüñ bir mihrbân eglencesi
Olmaz idi cismümüñ ʿâlemde cân eglencesi (Remzî, G. 4955/1, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Gönlümün senin gibi güler yüzlü, sevgi dolu bir meşgalesi olmasaydı, yeryüzünde benim gönlümün eğlencesi olmazdı.]

Dünyada sevgili olmasa, âşığın yakasını dert, keder asla bırakmazdı:

Kurbîyâ bir dem halâs olmazdı gamdan dünyede
Gönlümüñ olmasa ol şûh-ı cihân eglencesi (Kurbî, G. 4957/6, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Ey Kurbî, o dünyalar güzeli işveli sevgili, gönlümün eğlencesi olmasaydı; gönlüm, dünyada bir an olsun gamdan kurtulamazdı.]

Bu dünyada yaşamdan zevk almanın tek yolu, tatlı dilli bir sevgilinin âşığa yoldaş olmasıdır:

Hak bu kim cân lezzetin bulur cihân içre şu kim
Kanda olsa ola bir şîrîn-zebân eglencesi (Nazmî, G. 4964/6, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1617).

[Gerçek şudur ki, nerede olursa olsun bir kimseye tatlı dilli bir sevgili eğlence olursa, cihan içinde o kişi can lezzetini bulur.]

Âşık, bedenen ve ruhen, sevgilinin varlığı ile mutlu olup eğlenir. Sevgilinin gitmesi ile hiçbir şeyin tadı tuzu kalmaz:

Eglenürdi cân ile ten dahı cân cânân ile
Gitdi cânân kalmadı ne ten ne cân eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, G. 4958/7, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Cân ile ten, cân ile cânân eğlenirdi. Cânân gitti, ne ten ne cân eğlencesi kaldı.]

Hasta olan âşığa şifa olan, ona huzur veren, sevgilinin varlığıdır:

Ruhlaruñ vasfında cânâ dem-be-dem kan aglaram
Ey gönül diñlencesi ey haste cân eglencesi (Hasbî, G. 4960/3, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey gönlü dinlendiren sevgili! Ey hastaya cân eğlencesi! Ey sevgili! Yanaklarını tarif ederken daima kan ağlarım.]

2.1.2. Sevgili ile Vuslat Hayali

Âşık için sevgiliye kavuşmak hayalden öte gidemez. Yine de bunun hayalini kurmak bile âşığı mutlu etmeye, gönlünü eğlemeye yeter. Bin türlü dertle geçen ömründe onu ayakta tutan tek şey sevgili ile vuslatı hayal etmektir:

Lâmiʿî'nüñ bu belâ dârında çoklar sevdügüm
Hak bilür vasluñ hayâlidür hemân eglencesi (Lâmiʿî, G. 4952/7, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Lâmiʿî'nin bu bela evinde sevdiği çoktur. Onun tek eğlencesi, Allah bilir, kavuşmanın hayalidir.]

Dûstum hecrüñe kılmazdı tahammül bu gönül
Olmasa vasluñ hayâli her zamân eglencesi (Ünsî, G. 4953/2, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Her zaman sana kavuşmanın hayâli benim eğlencem olmasa; bu gönül, sevgilinin ayrılığına tahammül edemezdi.]

Sevgiliye kavuşmak iki cihanda tüm insanların hayalidir. Vakitlerini sevgiliyle vuslat amacıyla harcar, bunun hayalini kurarak eğlenirler:

Sensin ol cânâne kim dünyâ vü ʿukbâda senüñ
Vuslatuñdur dûstum pîr ü cevân eglencesi (Hasbî, G. 4960/5, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey sevgili! Hem dünya hem âhirette, genç ve yaşlıların eğlencesi sen ve sana kavuşmaktır.]

Sevgiliye her kavuşma, beraberinde ayrılığı getirir. Her ayrılık da hemen bir sonraki vuslatı hayal ettirir. Sürekli bu iki duygu içerisinde gidip gelen âşıklar, ömürlerini bununla tüketip giderler:

ʿÂşık ola cân ile dilden şu kim bir dil-bere
Vuslat u hicrândur anuñ her zamân eglencesi (Nazmî, G. 4964/5, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1617).

[Her kim ki can u gönülden sevgiliye âşık olsa, onun daima eğlencesi kavuşma ve ayrılıktır.]

Âşık, vuslat hayali kurmanın bir işe yaramayacağını çok iyi bilse de bunu yapmaktan kendini alıkoyamaz. Bunu hayal etmek bile onu eğlendirmeye yeter, sonuca bakmaz:

Ko günüm geçsün benüm fikr-i visâl ü hecr ile
Çün kim olur hˇâcenüñ sürer ziyân eglencesi (Sadrî, G. 4956/3, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Bırak benim günüm, kavuşma ve ayrılık düşüncesiyle geçsin, hocanın bu bir işe yaramayan eğlencesi sürsün.]

2.1.3. Sevgilinin Ağzı, Dişi

Âşığı mutlu eden düşüncelerden biri sevgilinin ağzını hayal etmektir. Sevgilinin kırmızı lal taşına benzeyen dudaklarını, inciye benzer dişlerini ve bu mücevherleri muhafaza eden bir kutuya benzetilen ağzını düşünmek âşık için eğlence olarak yeter:

Dürc-i laʿlüñ fikridür her lahza cân eglencesi
Dür dişüñdür dîde-i gevher-feşân eglencesi (Lâmiʿî, G. 4952/1, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Gönlün eğlencesi, daima lal taşına benzeyen dudağının, mücevher kutusuna benzeyen ağzının düşüncesidir. İnci saçan gözümün eğlencesi inciye benzer dişlerindir.]

2.1.4. Sevgilinin Beni

Sevgilinin tüm güzellik unsurları gibi beni de âşığı mutlu eder. Sevgilinin beni, âşığın gözüne yansıdığında ortaya çıkan görüntü siyah bir benektir. Göz bebeği, bu beneği karşılar. Siyah göz bebeği, dükkânında inci dizerek vaktini geçiren bir Hintliye benzetilir. Buradaki inciler, iki gözden ardı ardına akan gözyaşlarıdır:

ʿAks-i hâlüñ dîdede şol hˇâce-i Hindû durur
Kim aña dür dizmek olmışdur dükân eglencesi (ʿAtâ, G. 4951/2, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Gözümde beninin yansıması şu Hintli hocadır ki; ona, inci dizmek, dükkân eğlencesi olmuştur.]

2.1.5. Sevgilinin Boyu

Âşığı, sevgiliden ayrı kaldığında teselli veren şeylerden biri sevgilinin boyudur. Sevgilinin bazen serviye bazen cennetteki sidre ağacına benzetilen boyuna ulaşmak, âşık için her şeyden daha kıymetlidir:

Fürkate tâkat getürmezdi Zülâlî her nefes
Olmasa kaddüñ hayâli her zamân eglencesi (Zülâlî, G. 4950/5, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1612).

[Sevgilinin boyunun hayâli, (Zülâlî'nin) her zamân eğlencesi olmasa; Zülâlî, tek bir an bile ayrılığa dayanamazdı.]

Sidre boyuñdur murâd-ı müntehâm ey serv-kad
Çöpçe gelmez gözüme dâr-ı cinân eglencesi (Ferîdî, G. 4954/2, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey servi boylu (sevgili)! Son arzum, senin sidre ağacına benzeyen boyuna erişmektir. Cennet yurdunun eğlencesinin, gözümde çöp kadar değeri yoktur.]

Bir bahçıvanın gül ve servi ile meşgul olması ne kadar doğalsa; âşığın da sevgilinin serviye benzer boyu ile vakit geçirmesi, onunla mutlu olmak istemesi gayet doğal sayılmalıdır:

Bâg-ı hüsnüñde kadüñle haddüñe meyl eylesem
N'ola kim serv ü gül olur bâgbân eglencesi (Vechî, G. 4959/3, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Güzelliğinin bahçesinde boyuna ve yanağına meyletsem ne olur? (Nitekim) bahçıvanın eğlencesi servi ve gül olur.]

2.1.6. Sevgilinin Dudağı

Sevgilinin dudağını arzulamak, hayal etmek, âşık için eğlenmenin, mutlu olmanın yollarından biridir. Aşağıda verilen Nazmî'ye ait gazelin bütününde, sevgilinin dudağının farklı açılardan âşığa nasıl teselli olduğu, onu mutlu ettiği, ayrılık zamanlarında onun gönlünü nasıl eğlediği anlatılmaktadır. Hasta bir insan, nasıl iyileşeceği düşüncesiyle moral bulup hastalığına dayanma gücü buluyorsa, âşık da hasta gönlünü iyileştirecek olan dudağı düşünerek sevinir. Âşık, aşk derdiyle iğne ipliğe dönmüş hastalıklı, zayıf bir bedene sahiptir. Bu durumda âşığı teselli eden şey; kendi bedeninin neredeyse yok olacak gibi küçülmesiyle sevgilinin dudaklarının neredeyse yokmuş gibi küçük olmasına benzetmesidir. Âşığa zevk veren dudak özelliklerinden birisi de dudağın şeker gibi tatlı oluşudur. Âşık da papağan gibi daima sevgilinin dudağını zikreder, çünkü şekere düşkündür. Sevgilinin mahallesi âşık için kutsal, kıymetli ve güzel olduğu için cennete benzetildiğinden içinde oturan mahalle sakinleri de cennet ehline benzetilmiştir. Cennet ehli, Kevser havuzunda eğlendiğine göre, mahalle sakinlerinin Kevser suyuna benzeyen sevgilinin dudağına düşkün olması da normaldir. Aynı şekilde mahalle sakinleri bahçıvana benzetilmiştir. Bahçıvan, gonca ile ilgilenirken âşığın da sevgilinin goncaya benzeyen dudakları ile vakit geçirmek istemesi gayet doğaldır. Bahsi geçen gazelin tamamı şu şekildedir:

Ârzû-yı laʿlüñ olsa n'ola cân eglencesi
Fikr-i sıhhatdür çü bîmâruñ hemân eglencesi

[Lal taşına benzer dudağının arzusu gönül eğlencesi olsa ne olur? Çünkü hastanın tek eğlencesi sağlığına kavuşacağı düşüncesidir.]

Laʿlüñe fi'l-cümle mânend olmasaydı dil-berüñ
ʿÂşıkuñ cisminde hîç olmazdı cân eglencesi

[Âşığın bedeni, sevgilinin dudağına tamamen benzemeseydi, gönül eğlencesi hiç olmazdı.]

Kanda olsa laʿl-i nâbuñ zikr ider dil dem-be-dem
Kand olur pes tûti-i şîrîn-zebân eglencesi

[Gönül, nerede olursa olsun daima kıpkırmızı dudağını zikreder. Çünkü tatlı dilli papağanın eğlencesi şeker olur.]

Laʿlüñe meyl itse n'ola sâkin-i kûyuñ ki olur
Kevser ey hûrî-likâ ehl-i cinân eglencesi

[Ey hûri yüzlü sevgili! Mahallenin sakinleri, dudağına meyletse ne olur? Zira cennet ehlinin eğlencesi Kevser suyudur.]

Ehl-i kûyuñ gönlini laʿlüñle eglerse n'ola
Gonçedür ey serv-i gül-ruh bâgbân eglencesi (Nazmî, G. 4962/1-5, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey gül yanaklı, servi boylu sevgili! Mahallenin sakinleri, gönlünü dudağınla eğlendirirse ne olur? Zira bahçıvanın eğlencesi goncadır.]

Şair, gönlünü teselli etmek için şiir yazmaya, tatlı sözler söylemeye ihtiyaç duyar. Bunun en güzel yolu sevgilinin şirin dudağını metheden sözler söylemektir:

Laʿlüñi medh eylesem gönlüm tesellîler bulur
Tatlu sözdür şâʿire zîrâ zebân eglencesi (Mü'min, G. 4961/3, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Lal taşına benzer dudağını methetsem, gönlüm teselli bulur. Zira tatlı sözler, şaire dil eğlencesi olur.]

Diñle şâhum bendeñi şekker lebüñ vasf ideyin
Şâhuñ olur tûti-i şîrîn-zebân eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, 4958/2, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, s. 1615).

[Şâhım! Köleni dinle, şeker gibi tatlı olan dudağını tarif edeyim. Şâhın eğlencesi, tatlı dilli papağan olur.]

Âşık, gönlüne huzur veren sevgilinin dudaklarını düşünerek gönlünü eğler ve vaktini mutlu geçirir:

Ey gönül ârâmı rûh-ı revân eglencesi
Ârzû-yı leblerüñdür şimdi cân eglencesi (Vechî, G. 4959/1, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Ey gönlümün huzuru (sevgili), şimdi dudaklarının arzusu benim eğlencemdir.]

Sevgilinin kırmızı dudakları, hem renk bakımından hem de âşığı kendinden geçirip sarhoş etmesi bakımından şaraba benzetilir. Bu şarap, bazen "dudak suyu" olarak tarif edilirken kimi zaman da kırmızıya çalan rengi dolayısıyla erguvan şarabı olarak nitelenir:

Her dem ey cân-ı cihân her lahza ey maksûd-ı cân
Yâr-ı laʿlüñdür senüñ Nazmî'ye cân eglencesi (Nazmî, G. 4964/7, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1617).

[Ey cihanın canı! Ey canın gayesi! Her an, her zaman, Nazmî'ye can eğlencesi senin dudağının suyudur.]

La'l-i cânân şevkidür her lahza cân eglencesi
ʿÂşıkuñ olur şarâb-ı ergavân eglencesi (Zülâlî, G. 4950/1, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1612).

[Gönlün eğlencesi, daima sevgilinin lal dudağının arzusudur. (Bu yüzden) erguvan şarabı, âşığın eğlencesi olmuştur.]

Leblerüñ şevki ile cânâ ʿaceb midür müdâm
Olsa Hasbî'nüñ şarb-ı ergavân eglencesi (Hasbî, G. 4960/5, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey sevgili! Hasbî'nin eğlencesi daima dudaklarının arzusuyla erguvan şarabı olsa, bu şaşılacak bir şey midir?]

Zehr dirken bâdeye şevk-i lebüñle sâkiyâ
Gönlümüñ oldı şarâb-ı ergavân eglencesi (Mü'min, G. 4961/6, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey sâki! Dudağının arzusuyla şaraba zehir derken, erguvan şarabı gönlümün eğlencesi oldu.]

Sevgilinin dudağını isteyen âşığın eğlencesi meyhane kapısının eşiğindedir. Bu, âşığın hem derdinden şarap içmek için meyhaneye gitme hem de sevgilinin dudağının şarabından şarap içme isteği olarak anlaşılabilir:

Câm-ı laʿlüñ ârzû idenlerüñ olur müdâm
Âstân-ı dergeh-i pîr-i mugân eglencesi (Kurbî, G. 4957/4, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Lal taşına benzer dudağının kadehini arzu edenlerin eğlencesi daima meyhanecinin kapısının eşiği olur.]

Âşık için aslında bir hayalden öte gidemeyen sevgilinin dudaklarını görme arzusu, bazen daha da ileri giderek sevgiliden bir buse alma safhasına yükselir. Dudaklarından ayrı düşmesi âşığı üzdüğü için teselli olarak sevgiliden bir öpücük beklemektedir. Çocukların bir yeri acıdığında, acıyan yerini öptürmesine benzer şekilde âşık da teselli için sevgiliden bir beklenti içine girmiştir:

Hecr-i laʿlüñde bu dem cân tasasıdur hâsılum
Bûseñi gerçi umardum ola cân eglencesi (Mü'min, G. 4961/2, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Lal taşına benzer dudağından ayrıldığım zaman ortaya çıkan şey gönül üzüntüsüdür. Oysa ben can eğlencesi için öpücüğünü beklerdim.]

2.1.7. Sevgilinin Gamzesi

Âşık, sevgiliden gelen her türlü davranışa razıdır velev ki zalim bir bakış olsun, bu bakışıyla âşığı yaralasın. Sevgilinin bir kılıca benzeyen gamzesi, âşığın gönlünde yer etmiş ve âşık için vazgeçilmez olmuştur. Bunu da akarsuyun kenarında eğlence kurulmasına benzetmiştir. Akarsu alçakta olur. Sevgilinin yüce gamzesi de tevazu göstererek âşığın gönlünde taht kurmuştur. Âşık için başka eğlence aramaya gerek yoktur:

Tîg-ı gamzeñ cân u dilde mesken eylerse n'ola
Çünki alçak yir olur âb-ı revân eglencesi (Ünsî, G. 4953/3, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[(Ey sevgili!) Yan bakışının kılıcı, cân ve gönülde yer edinmişse ne olmuş? Çünkü akarsu eğlencesi alçak yerde olur.]

Âşığın hasta gönlünü iyileştirecek tedavi sevgilinin gamzesindedir. Nitekim hasta birisi, kendisi gibi hasta olan başka bir kişiyle konuştuğunda rahatlar, moral bulur. Hasta bir kimse yalnız kalmak istemez, birileri ile konuştuğunda derdini bir müddet olsun unutur, mutlu olur. Âşık da hasta gönlünü teselli için sevgilinin yan bakışını talep etmektedir:

Gelmeyince gamzeñüñ peykânı eglenmez göñül
Hastenüñ olsa ʿaceb mi hem-zebân eglencesi (Kurbî, G. 4957/2, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[(Ey sevgili!) Yan bakışının oku gelmeyince, gönül eğlenmez. Hastanın eğlencesi aynı dili konuşan biri olsa buna şaşılır mı?]

2.1.8. Sevgilinin Hayali

Sevgilinin kendisini göremeyen, ona kavuşamayan âşık için gönlünü teselli edecek tek şey sevgilinin hayalidir. Sevgilinin hayali, âşığın gönlünü avutur, sevgili yokken geçmek bilmeyen zamanı daha çabuk geçirmesine yardımcı olur. Böylece âşık, bir çocuğa benzettiği gönlünü eğlemiş, oyalamış olur:

ʿÂleme virmez senüñ murg-ı hayâlüñ tıfl-ı dil
N'eylesün nâ-rüstenüñ oldur hemân eglencesi (ʿAtâ, G. 4951/3, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Gönül çocuğu, senin hayal kuşunu başkasına vermez. Çocuğun tek eğlencesi odur, ne yapsın?]

Sevgiliden ayrı kalan âşık, gözyaşı döker ve âşığın imdadına yine sevgilinin hayali yetişir:

Ey temâşâ-yı ruhuñ âvâre cân eglencesi
V'ey hayâlüñ dîde-i gevher-feşân eglencesi (ʿAtâ, G. 4951/1, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Ey, perîşan gönlümün eğlencesi yanağını seyretmek (olan sevgili!) Ve ey, inci saçan gözün eğlencesi hayalin (olan sevgili!)]

Sevgilinin türlü güzellik unsurlarını hayal ederek vaktini geçirmeye çalışan âşık, sevgiliden yardım ister:

Kalbe müjgânuñ hayâlin rahm idüp gönder ki olur
Bende-i şâh olanuñ seyf ü sinân eglencesi (Kurbî, G. 4957/5, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[(Ey sevgili!) Merhamet edip kirpiklerinin hayalini kalbime gönder. Çünkü padişahın kölesi olanın eğlencesi kılıç ve mızraktır.]

2.1.9. Sevgilinin Kaşı ve Gamzesi

Sevgilinin kaşı ile gamzesi bazen ortak çalışarak âşığı yaralar. Bu âşığın hoşuna gider çünkü bu, sevgilinin onunla ilgilendiği anlamına gelir. Bir çocuğun eğlenmek için yaptığı ok ve yay gibi, âşık da sevgilisinin kaşından ve gamzesinden müteşekkil ok-yay takımı ile mutlu olmak ister:

Yâ kaşuñla gamzeñe gönlüm n'ola meyl eylese
Tıfluñ olur lâ-cerem tîr ü kemân eglencesi (Hasbî, G. 4960/4, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Gönlüm yay (gibi) kaşına ve yan bakışına meyletse ne olur? Şüphesiz çocuğun eğlencesi ok ve yay olur.]

Ey Refîkî avunur dil gamze vü ebrûsıla
Tıfl gibi kim olur tîr ü kemân eglencesi (Refîkî, G. 4963/5, Mecmaʿu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey Refîkî! Gönül, sevgilinin yan bakışı ve kaşıyla avunur. Çocuk gibi ok ve yay, eğlencesi olur.]

2.1.10. Sevgilinin Kaşı ve Gözü

Sevgilinin kaşı ve gözü, yay ve ok misali birlikte çalışarak adeta âşığa bakış oklarını fırlatır. Bu durum, âşığın çocuğa benzettiği gönlüne bir eğlence olmuştur. Nitekim çocuklar da sokakta oynamak için hemen buldukları dal parçalarından ok ve yay yapıp onunla eğlenirler:

Gönlümüñ kaşuñ gözüñdür her zamân eglencesi
Kim olur tıfl olanuñ tîr ü kemân eglencesi (Sadrî, G. 4956/1, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[(Ey sevgili!) Gönlümün daima eğlencesi senin kaşın ve gözündür. Nitekim çocukların eğlencesi ok ve yay olur.]

Âşık, sevgiliden yay çekip ok atmasını istemektedir. Bunu yapmanın yolu da sevgilinin âşığı nişan alıp attığı bakış oklarıdır. Elbette ok atanın, karşısında belirlediği hedefi vurması onu eğlendirir. Şair, bu hedefe gönlünü koymuştur ve sevgilinin bu hedefi vurarak eğlenmesini istemektedir. Çünkü bu durum âşığı da eğlendirecektir:

N'ola dil eglencesi olsa o göz ü kaş ile
Ya çeküp ok atanuñ olur nişân eglencesi (Sadrî, G. 4956/6, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[O göz ve kaş ile gönül eğlense ne olur? Nitekim yay çekip ok atanın eğlencesi nişan almaktır.]

2.1.11. Sevgilinin Kaşı ve Kirpiği

Âşığın güzel vakit geçirdiği, mutlu olduğu zamanlardan biri de, sevgilinin kaşının ve kirpiğinin hayalini kurduğu anlardır. Gönlünü eğlendiren bu ok ve yaya son derece muhtaçtır:

N'iderem tîr ü kemânı olmasaydı gönlümüñ
Ol hayâl-i ebru vü müjgân her ân eglencesi (Lâmiʿî, G. 4952/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Gönlümün ok ve yayı olmasaydı ne yapardım? Gönlümün her an eğlencesi, sevgilinin kirpiğinin ve kaşının hayâlidir.]

Sevgilinin kaşı, yay; kirpikleri ise ok gibidir ve böylece bakışları âşığın gönlüne saplanır. Sevgilinin âşığa bakmaması, bu ok ve yaya hasreti artırır. Zavallı âşık gönlünün eğlencesi olan kaş ve kirpiğin yani ok ve yayın derdindedir:

Hasretinden kirpügüñ okıyla kaşuñ yayınuñ
Oldı ben âvârenüñ tîr ü kemân eglencesi (ʿAtâ, G. 4951/5, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613)

[Sevgilinin kirpiğinin oku ve kaşının yayının hasretinden avareyim. Ok (kirpik) ve yay (kaş) benim eğlencem oldu.]

2.1.12. Sevgilinin Mahallesi

Divan şiirinde âşık için sevgilinin oturduğu yer, sevgili kadar önem taşır. Âşık, her zaman bülbül gibi şakıyıp eğleneceği yer olan gül bahçesini, yani sevgilinin mahallesini gezmek ister.

ʿÂşıkuñ maʿşûkı kûyıdur hemân eglencesi
Bülbülüñ olur cihânda gülsitân eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, G. 4958/1, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Âşığın tek eğlencesi sevgilinin mahallesidir. Bu dünyada bülbülün eğlencesi, gül bahçesi olur.]

Sevgilinin yüzü bir gül ise; oturduğu mahalle, bir gül bahçesidir. Âşık da bülbül olduğuna göre, bu gül bahçesinde gül ile vakit geçirmek ister. Aşağıda verilen üç beyit bu duruma örnektir:

Kûyuñı tolanmadan ben ʿâşıkuñ menʿ itme kim
Seyr-i gülşendür hemîşe bâgbân eglencesi (Mü'min, G. 4961/5, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[(Ey sevgili!) Senin mahalleni gezmeyi dolaşmayı, ben âşığına yasaklama. Bahçıvanın eğlencesi daima gül bahçesini gezmektir.]

Gülşen-i kûyuñdan ayrılmaz göñül ey gül-ʿizâr
Bülbülüñ olur gül ile dâstân eglencesi (Ünsî, G. 4953/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Ey gül yanaklı sevgili! Gönül, senin mahallenin gül bahçesinden ayrılmaz. (Orada) gül ile bülbülün hikâyesi gönlüme eğlence olur.]

Olsa dîdâruñla kûyuñ n'ola cân eglencesi
Bülbülüñ olur gül ile gülsitân eğlencesi (Nazmî, G. 4964/1, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1617).

[(Ey sevgili!) Yüzün ve mahallen gönül eğlencesi olsa ne olur? Bülbülün eğlencesi, gül ile gül bahçesi olur.]

Âşığın hasta ve yorgun gönlünü iyileştirecek, ona iyi gelecek şeylerden biri, sevgilinin mahallesidir. Âşık, sevgiliye olabildiğince yakın olmak ve böylece mutlu olmak ister:

N'ola kûyuñ olsa her dem haste cân eglencesi
Bülbülüñ olur çü sahn-ı gülsitân eglencesi (Refîkî, G. 4963/1, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Mahallen, daima hasta gönlün eğlencesi olsa ne olur? Çünkü bülbülün eğlencesi gül bahçesinin meydanı olur.]

Sevgili yokken onun mahallesine gelmek veya mahalleye geldiğinde sevgiliyi bulamamak, âşığa derin bir üzüntü verir. Burası cennet gibi bir yer olsa bile, sevgili yoksa âşığı mutlu etmez, eğlendirmez:

Kûyuña varup karâr itmez cemâlüñsüz göñül
Şol ki dîdâr isteye olmaz cinân eglencesi (Sadrî, G. 4956/2, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey sevgili! Gönlüm, mahallene geldiğinde güzel yüzün olmazsa orada durmaz (gider). Her kim ki sevgilinin yanağını talep ederse, ona cennet bile eğlenceli gelmez.]

Sevgilinin mahallesinin sakinleri için sevgilinin eşiğinde oturmak paha biçilemez değerde bir eğlence olmuştur:

Zînet ü fer vireli hüsnüñ bahârı ʿâleme
Bûstân-ı âstânuñ dûstân eglencesi (Ferîdî, G. 4954/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[(Ey sevgili!) Güzelliğinin baharı, âleme süs ve ışık vereli, eşiğinin bahçesi, dostların eğlencesi oldu.]

2.1.13. Sevgilinin Saçı

Âşık, sevgiliden ayrı kaldığında, onu teselli edecek tek eğlencesi, dertli gecelerine benzeyen kara, uzun saçlarıdır:

Zülfi sevdâsına gurbetde esîr olanlaruñ

Mâlihûlyâdur şeb-i gamda hemân eglencesi (Zülâlî, G. 4950/2, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1612).

[Sevgilinin saçının sevdasına esir olanların, gurbette, gam gecesinde tek eğlencesi kara sevdadır.]

Âşığı kıl kadar küçük şeyler bile mutlu etmektedir. Şairin bu "kıl kadar" diye tabir ettiği şey elbette sevgilinin saçlarıdır. Sevgilinin bir o yana bir bu yana salınan sümbül saçları gibi âşık da heyecandan, mutluluktan yerinde duramamaktadır:

Sünbülüñveş bî-karâr oldum gözümde kıl kadar
Ey gönül âşüftesi âşüfte cân eglencesi (Zülâlî, G. 4950/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1612).

[Ey gönül meftûnu, perişan gönlümün eğlencesi, gözümde kıl kadar bir şeydir (saçlarındır). Senin sümbüle benzer saçların gibi yerimde duramaz oldum.]

Uyku vakti gelince anlatılan uzun hikâyelerle eğlenen insanlar gibi, âşık da öldüğünde sevgilinin uzun saçlarının haberlerini dinlemek ve huzur içinde yatmak ister. Uyku, yarı ölüm hâli sayıldığı için böyle bir benzetme yapılmıştır:

Dil diler cânı çıkınca saçlaruñ ahbârını
Uyhu vakti halkuñ olur dâstân eglencesi (Sadrî, G. 4956/5, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[(Ey sevgili!) Can ölünce; gönül, saçlarının haberlerini duymak ister. Nitekim uyku vakti gelince insanların eğlencesi uzun hikâyeler olur.]

Âşık, gönlünü bütün cihanı gezen âvâre bir kuşa benzeterek yuva aradığını ve nihayet yuva olarak sevgilinin saçlarını seçtiğini söyler. Yuvası olan kuş, artık mutludur:

ʿÂlemi tolandı gönlüm kıldı zülfüñde karâr
Kim olur âvâre murguñ âşiyân eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, G. 4958/5, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[(Ey sevgili!) Gönlüm, bütün âlemi dolaştı, saçında yerleşip kaldı. Çünkü başıboş kuşun eğlencesi bir yuva olur.]

Padişahların eğlencelerinden biri olan avlanma da, divan şiirinde âşığın eğlencesi için konu edilmiştir. Padişahın yırtıcı, avcı kuşlar ile başka kuşları avlaması hadisesine gönderme yapılarak; âşık, kekliğe benzetilen gönlünü avlaması için sevgilinin doğana benzer saçlarını salmasını ister. Burada sevgili avlanarak eğlenirken âşık da sevgilinin saçları ile eğlenmiş olacaktır:

Cân u dil kebkine sal başdan saçuñ şeh-bâzını
Çün şikâr itmek olur şâh-ı cihân eglencesi (Sadrî, G. 4956/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[(Ey sevgili!) Gönül kekliğini avlamak için saç doğanını başından gönder. Çünkü dünya padişahının eğlencesi avlanmak olur.]

Saga sola kara zülfüñ agını salup şehâ
Sayd-ı cân it sayd olur şâh-ı cihân eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, G. 4958/3, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Ey padişahım! Siyah saçının ağını, sağa sola salıp canımı avla. Dünya şâhının eğlencesi avlanmaktır.]

2.1.14. Sevgilinin Yanağı

Yeryüzünde ne kadar güzel olursa olsun, âşığın gönlünü avutan sadece sevgilinin yanağıdır:

Gerçi pürdür sûret-i zîbâ ile rûy-ı zemîn
Mü'min'üñ nakş-ı ruhuñdur her zamân eglencesi (Mü'min, G. 4961/7, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Yeryüzü gerçi güzel, süslü yüzlerle doludur ama Mü'min'in eğlencesi her zaman senin yanağının nakşıdır.]

Gönül, sevgilinin yanağında kendini kaybeder. Oradan ayrılmak istemez. Su gibi parlak ve şeffaf olan sevgilinin yanağında, kendi yansımasıyla kendine yer edinen âşık, eğlence yerini keşfetmiştir. Akarsuların hemen yanında kurulan eğlence meclisleri gibi âşık da kendi akarsuyunu ve eğlence mekânını bulmuştur:

ʿÂrızuñ ʿaksine cây olursa cân u dil ne tañ
Çünki alçak yir olur âb-ı revân eglencesi (Zülâlî, G. 4950/3, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1612).

[Gönül, sevgilinin yanağının yansımasında yer edinirse, buna şaşılır mı? Çünkü akarsu eğlencesi alçak yerde olur.]

Bahçıvan nasıl bahçesinde sümbülle, serviyle, gülle meşgul olup eğlenceli vakit geçiriyorsa sevgilinin mahallesinde yaşayan âşıkları da sevgilinin gül yanağı ve sümbül saçı eğlendirir:

Seyr-i zülf ü mihr-i haddüñ egler ehl-i kûyuñı
Sünbül ü serv ü gül olur bâgbân eglencesi (Nazmî, G. 4964/2, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1617).

[Yanağının güneşi ve saçının temâşâsı mahallenin sakinlerini eğlendirir. Nitekim bahçıvanın eğlencesi sümbül, servi ve gül olur.]

Pervane böceğinin tek eğlencesi nasıl mumun etrafında dönmek ise, âşık da mutlu olmak için sevgilinin ay gibi parlak olan yanağını arzular:

Şevk-i ruhsâruñdur ey meh tende cân eglencesi
Şemʿ olur pervânenüñ lâ-büd hemân eglencesi (Kurbî, G. 4957/1, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Ey ay gibi güzel olan sevgili! Bedende gönül eğlencesi yanağının arzusudur. Elbette pervanenin tek eğlencesi mum olur.]

Sevgilinin yanağı güneş gibi parlamakta ve âşığı mutlu etmektedir. Kâinat, güneş olmadan nasıl şenlikli, eğlenceli olmazsa âşık da sevgilinin yanağı olmadan yapamaz:

Derd-i ʿışkuñdur şehâ kevn ü mekân eglencesi
Mihr-i ruhsâruñ durur devr-i zamân eglencesi (Hasbî, G. 4960/1, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey sultanım! Kâinatın eğlencesi, aşkının derdidir. Bu zamanın eğlencesi, yanağının güneşidir.]

2.1.15. Sevgilinin Yüzü

Sevgilinin yüzü güle benzetilir ve bülbülün huzur bulduğu gibi âşık da sevgilinin gül yüzünde huzur bulur:

Gül yüzüñsüz kılmaz ârâm ey dil-ârâmum göñül

Bülbülüñ zîrâ kim olur gülsitân eglencesi (Ferîdî, G. 4954/3, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey gönlü dinlendiren sevgilim! Gönül, gül yüzün olmadan huzur bulamaz. Zira bülbülün eğlencesi, gül bahçesi olur.]

N'ola ger rûy-ı dil-ârâm olsa cân eglencesi
ʿAndelîbüñ çihre-i güldür hemân eglencesi (Mü'min, G. 4961/1, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Sevgilinin gönül süsleyen yüzü eğer cân eğlencesi olsa ne olur? Bülbülün tek eğlencesi gülün yüzüdür.]

Sevgilinin yüzünü gören iki cihanda ölümsüz olur:

Şol kimesne kim senüñ bir kerre dîdâruñ görür
Ölmez ey ârâm-ı cân iki cihân eglencesi (Sadrî, G. 4956/7, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey gönle huzur veren, iki cihanda eğlencem olan sevgili! Her kim ki senin bir kere yüzünü görür; o, ölmez.]

Sevgilinin yüzünün her bir ayrıntısı nakış nakış işlenmiş bir güzelliğe sahiptir. Âşık bu nakışlara dalıp mutlu olur:

Mutribâ nakşı cemâlüñ seyri egler gönlümüz
ʿÂşıkuñ olur nigâr-ı dil-sitân eglencesi (Vechî, G. 4959/5, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Ey mutrip! Güzel yüzünün nakışlarını seyretmek gönlümüzü eğler. Âşığın eğlencesi, gönlü kendine bağlayan resim kadar güzel sevgilidir.]

2.2. Âşık ile İlgili Unsurlar

2.2.1. Âşığın Ah u Figanı

Sevgiliden ayrı kalan âşık geceler boyu ağlayıp inlemektedir. Bu ah u figan, âşığın oyalanıp vakit geçirmesine vesile olur. Uzun geceler boyunca bu sesler âşığı avutmaktadır:

Hâr-ı hecrüñde Ferîdî iñlese ey dil ne tañ
Kim olur ʿâşıklaruñ âh u figân eglencesi (Ferîdî, G. 4954/5, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey gönül! Ferîdî, ayrılık ateşinde inlese ayıp değildir. Çünkü ağlayıp inlemek, âşıkların eğlencesi olur.]

Sevgilinin güle benzer yanağını hatırlayan âşık, bülbül misali hasretle inlemeye başlar. Bülbülün eğlencesi böyle ötmekse âşığın eğlencesi de bülbül gibi ah u figan etmektir:

Nâle kılsam gül-ruhuñ yâdına tañ mı ney gibi
Bülbülüñ her dem olur âh u figân eglencesi (Lâmiʿî, G. 4952/3, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Gül yanağını hatırlayıp ney gibi inlesem buna şaşılır mı? Bülbülün eğlencesi daima ağlayıp inlemektir.]

Gece bekçileri, şehri dolaşıp yüksek sesle bağırarak şehrin güvenliğini sağlamaya çalışırlar. Bekçilerin bağırıp çağırması, aynı zamanda vaktin hızlı ve eğlenceli geçmesini

sağlar. Aynı şekilde âşık da sevgilinin güzellik şehrinde dolaşıp, gece gibi siyah ve uzun saçlarında yüksek sesle ağlayıp inler:

Şehr-i hüsnüñ tolanup zülfüñde eyler nâleler
Giceler feryâd olur çün pâsbân eğlencesi (Vechî, G. 4959/2, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[(Âşık,) güzellik şehrinde dolaşıp saçında feryat eder. Çünkü gece bekçisinin eğlencesi geceleri yüksek sesle bağırmaktır.]

Gece bekçilerinin eğlendiği diğer bir ses ise âşığın dertten sinesini dövmesinden çıkan davul sesidir:

Giceler kûyuñda sînem dögdügüm ey meh bu kim
Tabl âvâzıdur ekser pâsbân eglencesi (Refîkî, G. 4963/2, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Ey geceleri mahallende sinemi dövdüğüm aya benzeyen sevgili! Gece bekçilerinin genellikle eğlencesi, bu davul sesidir.]

Âşık, güzelleri görünce feryat edip ağlamaya başlar. Bu sesler, acıklı ney sesine benzer. Çobanlar, ney sesi ile vakit geçirip eğlenirler. Âşık da gönlüne, bu ah u figanla yetinmesi gerektiğini söyler:

Hûblar görmekde kâniʿ ol figân u nâleme
Çün nidâ-yı nâydur ey dil şubân eglencesi (Refîkî G. 4963/3, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal 2017: 1616).

[Ey gönül! Güzelleri görünce feryat edip ağlamama kanaat et. Çünkü çobanın eğlencesi, ney sesidir.]

2.2.2. Âşığın Gözyaşı

Âşık, sevgiliden ayrı kaldığı her an üzüntüden gözyaşı döker. Bu kederli günlerinde âşığın tesellisi kendi gözyaşları olur. Hasta insanların akan suyu izleyerek rahatlaması, iyileşmesi gibi âşık da akan gözyaşını izleyerek kendini teskin eder:

Eglenür gönlüm kimerde çeşmesiyle çeşmümüñ
Hastenüñ gâhî olur âb-ı revân eglencesi (Muhyid-dîn Çelebi, G. 4958/6, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1615).

[Gönlüm, bazen gözümün çeşmesiyle eğlenir. Hastanın eğlencesi bazen akarsu olur.]

Kervanlar nasıl ki su kaynağı olan yerlerde durup dinleniyorsa, âşığın tüccara benzettiği gözyaşı da gözünde konaklar. Kervandaki insanların su ile ferahlayıp yorgunluklarını atmaları gibi âşık da kendi gözyaşı ile eğlenir:

Tâcir-i eşküm n'ola menzilgeh itse çeşmümi
Dâyimâ çün çeşmelerdür kârbân eglencesi (Refîkî, G. 4963/4, Mecma'u'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Gözyaşımın tüccarı, gözümü konak yeri etse ne olur? Çünkü kervanın eğlencesi daima çeşmelerdir.]

Sevgilinin saçlarına tutulmuş âşık, aşk derdinden kan ağlamaktadır. Bu kan, sevgilinin siyah renkli saçlarından, kalemin ucundan damlayan mürekkep gibi akmaktadır. Kıl kaleme benzetilen saçlara tutkun olan âşık, kendi gözyaşlarından oluşan akarsuda eğlenmektedir:

Dem-be-dem zülfüñ ucından hâmeveş kan aglaram
Ehl-i sevdânuñ olur âb-ı revân eglencesi (Lâmiʿî, G. 4952/2, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Daima saçının ucundan kalem gibi kan ağlarım, âşıkların eğlencesi akarsu olur.]

2.3. Diğer Unsurlar

2.3.1. Şarap

Şarap, divan şiirinde âşığı eğlendiren önemli unsurlardandır. Şarap, âşığın hem derdini unutturduğu için onu eğlendirir hem de sevgilinin olmadığı zamanlarda âşığa arkadaşlık ederek onu teselli eder. Aşağıda verilen beyitlerde bu durum açıkça gösterilmektedir:

Bâgda hâlî oturma bâde nûş it yâr ile
Çün mey ü mahbûb olur ehl-i cinân eglencesi (Mü'min, G. 4961/4, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Bahçede boş boş oturma, sevgili ile şarap iç. Çünkü şarap ve sevgili, cennet ehlinin eğlencesidir.]

Oldurur sâhib-nazar ʿâlemde hem ehl-i mezâk
Kim mey ü mahbûb ola anuñ hemân eglencesi (Nazmî, G. 4964/3, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1617).

[Âlemde tecrübeli ve zevk sahibi olanların tek eğlencesi şarap ve sevgili olur.]

Ünsi'yi menʿ eyleme zâhid şarâb-ı nâbdan
Kim olur rindüñ şarâb-ı ergavân eglencesi (Ünsî, G. 4953/5, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[(Ey) zâhid! Ünsi'ye saf şarabı yasaklama. Çünkü rindin eğlencesi erguvan şarabı olur.]

Mest-i câm-ı bezm-i nâz ol yüri kurbân olduğum
Çün müdâmî câm olur tâze cevân eglencesi (Remzî, G. 4955/3, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[(Ey) kurbân olduğum! Naz meclisinin kadehinin sarhoşu ol, yürü. Çünkü şaraba düşkün delikanlının eğlencesi kadeh olur.]

Sâkiyâ meclisde Remzî içdügini itme ʿayb
Ol idi ol bî-nevânuñ bir zamân eglencesi (Remzî, G. 4955/5, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1614).

[Ey sâki! Mecliste Remzî'nin içki içmesini ayıplama, o zavallının bir zamanlar eğlencesi o idi.]

N'ola memdûh olsa her yirde şarâb ile kebâb
Yimek içmekdür hemân halk-ı cihân eglencesi (Nazmî, G. 4964/4, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1617).

[Şarap ile kebap her yerde övülse ne olur? Bütün insanların tek eğlencesi yiyip içmektir.]

2.3.2. Şiir

Şairin şahsında âşığın eğlendiği, mutlu olduğu meşgalelerden biri şiir yazmaktır. Sevgilinin saçlarına âşık olduğundan bu yana, şairin tek tesellisi şiir yazmak ve şarkılar söylemek olmuştur:

Düşeli müşkîn saçuñ sevdâsına ey sîm-ten
Ben garîbüñ oldı eşʿâr u terân eglencesi (Lâmiʿî, G. 4952/6, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1613).

[Ey gümüş tenli sevgili! Misk kokulu saçının sevdasına düştüğümden beri, ben zavallının eğlencesi şiir ve nağmeler oldu.]

Vechî'ye göre şaraba ve güzel sevgiliye düşkün olmasının sebebi, Hafız Divan'ını okuyarak çokça zaman geçirmesidir. Zira Hafız'ın şiirlerinde sevgili ve şaraptan bolca bahsedilir:

Vechî'nüñ böyle şarâb u şâhide meyl itdügi
Gâlibâ Dîvân-ı Hâfız'dur hemân eglencesi (Vechî, G. 4959/7, Mecmaʻu'n-Nezâ'ir, Köksal, 2017, s. 1616).

[Galiba Vechî'nin tek eğlencesinin Hâfız Dîvân'ı olmasından dolayı Vechî böyle şaraba ve güzel sevgiliye meyletmiştir.]

Sonuç

Günümüzde hoşça vakit geçirme, gülme, coşma, gününü gün etme gibi anlamları daha çok tercih edilen "eğlence"yi ve "eğlenmek" kelimelerini, divan şairleri farklı manalara gelecek şekilde daha geniş bir anlam yelpazesiyle kullanmıştır. Aldanmak, avunmak, teselli bulmak, durmak, kalmak, bulunmak, orada olmak, geç kalmak, oyalanmak, zaman geçirmek, ilgilenmek, hoşça vakit geçirmek, bir şeyle meşgul olmak, meşgale, meşgul etmek, teskin etmek, sakinleştirmek, yatıştırmak, oyun oynamak, mutlu olmak, sabretmek gibi birçok farklı manayı şiirlerde görmek mümkündür.

Divan şiirinde sadece âşığın eğlendiği unsurlara bakılırsa sevgilinin kendisi ve sevgiliye ait tüm güzellik unsurlarının her biri, âşık için bir eğlence sayılmaktadır. Çalışmada, örnek olarak Edirneli Nazmî'ye ait *Mecmaʻu'n-Nezâ'ir* adlı eserde tespit edilen, Zülâlî'ye ait "eğlencesi" redifli bir gazel ve bu gazele yazılmış 14 nazire incelenerek bu unsurlar tasnif edilmiştir. Bahsi geçen toplam 15 gazelde "âşığın eğlencesi" sayılabilecek unsurlar: sevgili, sevgilinin hayali, sevgili ile vuslat hayali, sevgilinin mahallesi, sevgilinin yüzü, yanağı, ağzı, dudağı, dişi, saçı, kaşı, kirpiği, gözü, gamzesi, beni, boyu; âşığın gözyaşı, ah u figanı; şiir ve şarap olarak sıralanabilir.

Divan şiirinde hem sevgilinin güzelliğiyle hem de ona kavuşma hayali ile gönlünü eğleyebilen, derdini unutup kendini teselli eden âşık; bir yandan da sevgilinin zulümleri karşısında çektiği dert ve acıyla, döktüğü gözyaşlarıyla eğlenebilmektedir.

Bugün anlam daralmasına uğrayan kelimelerden olan "eğlenmek" veya "eğlence" sözcükleri, çalışmada verilen beyit örneklerinin, divan şiirinin anlam zenginliğini göstermesi bakımından da ayrıca önemlidir. Elbette ki divan şiirinden farklı örneklerle konuyu genişletmek her zaman mümkün olacaktır.

Kaynakça

Akkuş, M. (2018). *Nef'i Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-206118/nefi-divani.html, [Erişim tarihi: 03.06.2023].

Arslan, M. (2018a). *Leylâ Hanım Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215361/leyla-hanim-divani.html, [Erişim tarihi: 07.06.2023].

Arslan, M. (2018b). *Mihrî Hâtun Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-208575/mihri-hatun-divani.html, [Erişim tarihi: 02.06.2023].

Doğan, M. N. (ty). *Avnî (Fatih) Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78360/avni-fatih-divani.html, [Erişim tarihi: 01.06.2023].

Karaköse, S. (2017). *Nev'î-zâde Atâyî Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194357/nevi-zade-atayi-divani.html, [Erişim tarihi: 01.06.2023].

Kavruk, H. (ty). *Şeyhülislam Yahyâ Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78405/seyhulislam-yahya-divani.html, [Erişim tarihi: 07.06.2023].

Komisyon (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 9. Baskı.

Köksal, M. F. (2017). *Edirneli Nazmî Mecma'u'n-Nezâ'ir*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195954/mecmaun-nezair-edirneli-nazmi.html, [Erişim tarihi: 21.03.2023].

Kubbealtı Lugatı. http://lugatim.com/, [Erişim tarihi: 20.05.2023].

Küçük, S. (2019). *Bâkî Dîvânı Tenkitli Basım*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Okçu, N. (ty). *Şeyh Galib Dîvânı*. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78404/seyh-galib-divani.html [Erişim tarihi: 05.06.2023].

Şentürk, A. A. (2020). *Osmanlı Şiir Kılavuzu,* C. IV., İstanbul: DBY Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 149-161.
Geliş Tarihi-*Received*: 24.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1349082

XVIII. Yüzyıl Şairi İbrahim Tırsî Divanı'nda Eğlence Unsurları

Elements of Entertainment in the XVIII. Century Poet Ibrahim Tırsi Diwan

Hilal NAYİR EKİNCİ*

Öz

Osmanlı Devleti'nde şenliklerde, ziyafetlerde, musiki fasıllarında rakkas, hokkabaz, vd. eğlence ile ilişkilendirilebilecek hemen her meslek erbabının yer aldığı bilinmektedir. Şairler bu meclislerde okudukları gazeller ve kasidelerle insanların hoşça vakit geçirmelerine katkıda bulunmuşlardır. Eğlenmeyi seven ve şiirlerinde eğlenceyi merkeze alan bazı klasik Türk şairleri, dönemin gözde mekânlarındaki işret meclislerine, kış eğlencelerinin dikkat çeken helva sohbetlerine, çerağanlarına şiirlerinde sıklıkla yer verirler. Osmanlı döneminde eğlence kültürünün önemli parçaları sayılabilecek bu etkinlikler dönemin şairlerince farklı benzetmelerle ele alınır.

18. yüzyıl divan şairlerinden İbrahim Tırsî, Hevâyî tarzını devam ettiren hemen her şeyi alaycı bir dille anlatan bir hezl şairi olarak nitelendirilir. Şiirlerinde gündelik hayatın neredeyse her alanından örnekler bulunur. Dönemin eğlence anlayışına dair birçok unsur divanından tespit edilebilir. Tırsî, günlük hayattan ve sosyal çevresinden yararlanarak derlediği birçok unsuru alaycı yaklaşımıyla ele almış, bu sırada eğlenmeyi ve eğlendirmeyi hedeflemiştir. Çalışmada Tırsî'nin hayatı ve şairliği üzerinde durulmuş, eğlence redifli şiiri incelenmiştir. Divanındaki eğlence unsurları belirlenerek eğlencelerde yer alan oyuncular tespit edilmek istenmiş, eğlencelerde şairliği dışında farklı mesleklerle iştigal eden Tırsî'nin gözünden dönem eğlenceleri değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tırsî, eğlence, hiciv, seyirlik oyunlar.

Abstract

In the Ottoman Empire, it is known that almost every profession that can be associated with entertainment such as rakkas, jugglers, etc. took part in festivities, banquets, and music sessions. Poets contributed to people's enjoyment with the ghazals and odes they recited at these gatherings. Some classical Turkish poets, who loved to have fun and centered entertainment in their poems, frequently included in their poems the entertainment assemblies in the favorite places of the period, the halva conversations and çerağan, which attracted attention in winter entertainments. These activities, which can be considered as important parts of the entertainment culture in the Ottoman period, are handled with different metaphors by the poets of the period.

An 18th-century divan poet, İbrahim Tırsi is characterized as a poet of satire who continues the style of Hevayi, describing almost everything in a sarcastic language. His poems include

* Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Mersin/Türkiye, e-posta: hilalnayir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2218-2565.

examples from almost every aspect of daily life. Many elements of the entertainment concept of the period can be identified in his divan. Tırsi dealt with many elements he compiled from daily life and his social environment with his sarcastic approach, aiming to entertain and amuse in the process. In this study, Tırsi's life and poetry are emphasized and his poem with the redif of entertainment is analyzed. By determining the entertainment elements in his divan, the actors who took part in the entertainments were identified, and the entertainments of the period were evaluated through the eyes of Tırsi, who was engaged in different professions other than poetry.

Keywords: Tırsi, entertainment, satire, spectacles.

Giriş

Eğlence günlük yaşam döngüsü içerisinde insanın hoşça zaman geçirmesine yarar ve hayatın tekdüzeliğini kırar. Eğlenceler tarih boyunca toplumdan topluma, dönemden döneme değişime uğramışlardır. Toplumlarda refah seviyesi yükseldikçe eğlence şekilleri artmış ve değişmiştir. Hemen her dönemde insanlar değişik etkinliklerle eğlenmenin yolunu aramışlardır. Müzik, oyun, spor, çeşitli gösteriler, eğlenmenin farklı yolları olarak sıralanabilir. Her toplumun kendine özgü eğlence kültürünü oluşturduğu ve bu kültürü nesilden nesile aktardığı görülür. Eğlence, insanın olağan ihtiyaçlarındandır, zihni ve bedeni rahatlatır.

Sözlüklerde eğlencenin tanımları "*eğlenmek işi, eğlendiren, neşeli ve hoş vakit geçirten şey, seyir. Neşeli ve hoş vakit geçirilen toplantı, âlem*" olarak yer alır (Kubbealtı, t.y.; Güncel Türkçe Sözlük, t.y.). Eğlenmek eylemi metinlerde "*aldanmak, avunup teselli bulmak, durmak, kalmak, geç kalmak, ilgilenmek, meşgul olmak, oyalanmak, vakit geçirmek*" gibi farklı anlamlara gelebilir (Şentürk, 2020, s. 55-56).

Toplumların vazgeçilmezi olan eğlenceler zaman içerisinde değişime uğrarlar, ancak her toplumun gelenekleşmiş eğlence anlayışları olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Osmanlı'da padişahların düzenlediği seksen civarındaki şenlik içerisinde en büyükleri "*1582'de III. Murat'ın İstanbul'da elli gün elli gece süren eğlenceleri, 1675'te IV. Mehmet'in Edirne'deki, 1720'de III. Ahmet'in ve 1836'da II. Mahmut'un İstanbul şenlikleri*"dir (Nutku, 1995, s. 93). Osmanlı'da şenliklerde zaman zaman çeşitli eğlenceler düzenlenir. Şenlikler, "*şehzâdenin sünneti ya da Sûr-ı Hitân; sultan hanımların nişan ve evlenmeleri için yapılan şenlikler ya da Sûr-i Cihâz; padişah çocuklarının doğumu için yapılan şenlikler ya da Velâdet-i Hümâyûn; bir zaferin elde edilmesi, bir kalenin ele geçirilmesi için yapılan şenlikler ya da Fetih Şâdûmânlığı; şehzâdelerin ilk derse başlama töreni için yapılan şenlikler ya da Bed'i Besmele; yabancı bir konuğun, önemli bir elçinin gelişi için yapılan şenlikler; yabancılarla ilgili şenlikler; çeşitli gerekçelerle yapılan şenlikler*" olmak üzere sınıflandırılabilir (And, 2020, s. 35). Görüldüğü üzere şenliklerin düzenlenme amaçları oldukça çeşitlidir, eğlencelerin yer aldığı şenlikler toplumsal açıdan birden fazla işleve sahiptir, şenliklerde halkın bir araya gelmesi ve hoşça vakit geçirmesi sağlanır.

Eğlendirici sanatları kendisine meslek edinen birçok insan ocak hâlinde yaşayıp para kazanırlar. *Seyahatnâme*'de "*oyuncular, çalgıcılar ve güldürücüler esnafı*" olarak sınıflandırılan bu kesim evlenme, doğum, sünnet düğünü, donanma gibi şenlik zamanlarında çağrılan hüner sahipleridir. Her bir kol başı "*Parpul Kolu*", "*Ahmet Kolu*", "*Kapıcıoğlu Osman Kolu*", "*Servi Kolu*", "*Samurkaş Kolu*", "*Yanaki Kolu*" gibi isimlerle anılır. Bu kollarda ip, sırık üstünde hüner gösterenler, göz bağıcılığı yapan hokkabazlar, zûrbâzlar, hayvan oynatanlar, şîşebâzlar, balmumundan kısa zamanda ağaç, hayvan şekli yapanlar, perende atanlar, karagöz oynatanlar, "*türlü tuhaflıklar*" sergileyen maskaralar, hayvan taklitleri yapanlar mevcuttur (Kahraman ve Dağlı, 2008, s. 646-656).

18. yüzyılda Osmanlı devletinin gelenekselleşmiş eğlencelerinin yanına yeni eğlenceler eklendiği görülür. Dönemin eğlence hayatı oldukça renklidir, Nedîm'in

yaşadığı devir Gölpınarlı tarafından Nedîm Divanı'nın ön sözünde şöyle anlatılır: "*…buralardaki lâle bahçeleri, çerağan safaları, kadınların yaşmakları içine atılan altınlar, bayramlarda dâmen-bûsî törenleri, kışın helva sohbetleri, günlerce gecelerce süren meclisler, padişahın vezirine, vezirin padişahına çektiği ziyafetler, at koşuları, musiki bezmleri, zevk ve safa.. Asıl iş bunlar ve hemen her gün nasıl eğlenilecek ve daha ne yapmalı düşüncesi, büyüklerin ilk ve en lüzumlu saydıkları düşünce*." (Gölpınarlı, 1972, s. 4). Kuşkusuz büyüklerin bu eğlencesi toplumun farklı kesimlerine de yansımış ve türlü eğlenceler yaygınlaşmıştır.

Eğlencelere dair izlenimlerle zaman zaman dönemin eserlerinde de karşılaşılır. Özellikle sûrnâmelerden Osmanlı döneminin eğlenceleri ile ilgili bilgi edinmek mümkündür. Manzum sûrnâmelerde sanat gösterme amacı ağır basar. Mensur sûrnâmelerde ise olaylar ayrıntılarıyla aktarılır, bakış açısı ise "*katı, yargılayıcı*" olmaz, eğlenceye yöneliktir. Sûrnâmelerde öne çıkarılan noktalar farklı olabilir. Bazen müellif Osmanlı hanedanın zenginliğini anlatmak ister bu durumda hediyeleşme kısmını oldukça detaylı bir biçimde anlatır. Müellif eğlence kısmını önemsiyorsa o sûrnâmede "*oyuncular ve esnaf alayları*"nın ön plana çıktığı görülür (Arslan, 1999, s. 6-8). 18. yüzyılda 1708 (III. Ahmet dönemi), 1709 (III. Ahmet dönemi), 1720 (III. Ahmet dönemi), 1758 (III. Mustafa dönemi), 1768 (III. Mustafa dönemi), 1780 (I. Abdülhamit dönemi) yıllarında şenlikler olmuştur (Nutku, 1972, s. 153).

18. yüzyılda Nedîm'in bütün şiirlerinde hayat amacını zevk olarak işlemesi, şiirlerindeki "*neşeli ve iyimser*" edası dikkat çeker. Ona göre hayatın anlamı, sevmek, eğlenmektir (Mazıoğlu, 2012, s. 48). Nedîm Divanı'ndan dönemin eğlence unsurlarını, eğlencelerin o dönemde hangi mekânlarda gerçekleştiğini tespit etmek mümkündür. Aynı yüzyılda bir başka şair Tırsî, divanında daha farklı eğlence ögelerine yer verir.

Edebî değer açısından farklı bir çizgide değerlendirilebilecek Tırsî yine divanından edindiğimiz bilgilerle toplumda eğlendirici, hüner gerektiren işler yaptığını sıklıkla belirtir. Dönemin eğlence anlayışını eğlencenin içinden biri olarak yansıttığı görülür. Şiirinin insanları eğlendirdiğini vurgular. Çalışmada 18. yüzyıl şairi Tırsî Divanı'ndan örneklerle dönemin eğlence anlayışı ve ögeleri, Tırsî'nin eğlenceye bakışı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Hayatı ve şairliği üzerinde durulduktan sonra divanında yer alan *eğlence* redifli gazeline değinilmiştir. İbrahim Tırsî, eğlenceye olan bağını bu gazelle de kanıtlamaktadır. Eğlencenin hüner gerektiren gösterilerle ilgisi düşünülerek Tırsî Divanı'nda bahsi geçen gösteri sanatçılarının bulunduğu beyitler de çalışmaya dahil edilmiş, hem bir oyuncu hem de şair olarak onun divanı üzerinden dönemin eğlence hayatından izler tespit edilmek istenmiştir.

1. Tırsî, Hayatı, Şairliği

Kaynaklarda Tırsî[1]'nin asıl adının "*İbrahim*" olduğu belirtilirken Anadolu'dan İstanbul'a gelmesi dışında doğum tarihi, yeri ve soyu hakkında bir açıklama yapılmaz. Tırsî ile ilgili bilgilere yine onun divanından ulaşılmaktadır. Uşak'ta doğmuş olabileceği "*Tırsî aceb mi oynasa etfâl ile hemîn / Anatolıda maskat-ı re'si Uşaklıdır (G LXV, 9)*" beytine dayanarak söylenebilir. Manzumelerinden yola çıkılarak sıklıkla meslek değiştirdiği,

1Tırsî Divanı özellikle kültürel araştırmalar açısından dikkat çekici bir kaynaktır, divandaki malzeme ile çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yılmaz, K. (2008). Bir Hezel Şairi Olarak İbrahim Tırsî ve Dîvânı. *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 15, 163-184; Tökel, D. A (2013). Erken Öten Bir Garip Olarak Tırsî *Granada Edebiyat*, 3, 62-67; Aslan, M. (2019). Tırsî Dîvânında Çingene. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, s. 29-35; Aslan, M. ve Keskin Aslan, R. (2019). Tırsî Dîvânı'nda Çingeneler. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7, 29-35; Aslan, M. (2020) Tırsî Divanı'nda Osmanlı Pazarı, *Pazar Kitabı*; Yorulmaz Kahve, M. (2020). Tırsî Dîvânı'nda Hayvan Adlarının Kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 230-267.

yaptığı işlerde kararlılık gösteremediği görülür. Divanını III. Ahmed'in damadı Çorlulu Şehid Ali Paşa'ya sunduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2017, s. 3-6).

Tırsî'nin Divan'ı hezel tarzındadır. Tırsî, divanında bir diğer hezel şairi Hevâyî'ye göndermelerde bulunur, Hevâyî'yi örnek alır. Onun şiiri argo ifadelerle doludur ve şiirinde orijinalliğe pek rastlanılmaz. Tırsî'nin tarz olarak hezel türünü benimsediği divanında yer alan şu beyitlerden tespit edilebilir:

"*Bir şi'r-i nâ-şinîde-kühen söylerüm sana*
Ma'nâsı yok vezinde sühan söylerüm sana"[2] *(G III/1)*

"*Gûş iden elfâz-ı bî-ma'nâlarum elbet güler*
Dürr-feşân olsam da kimse i'tibâr itmez bana"(G VII/7)
(Yılmaz, 2008, s.168-169).

Tırsî, kendi çevresinde ve döneminde günlük hayatla alakalı hemen her şeyle ilgilenmiş ve her konuya yaklaşımı ironik olmuştur. O, eğlence hayatından geçimini sağladığı için "*giyim kuşam, yiyecekler, müzik, zanaatlar gibi*" sosyal hayatın unsurlarını alaya almıştır (Yılmaz, 2017, s. 12). İbrahim Tırsî için şiir "*muziplik ve alay ifadesi*"dir. Şiirleri geleneğin dışındadır. Kendi şiirleri ile eğlenen ve başkalarını eğlendiren şair, şiirlerini maskaralık olarak niteler (Gümüş, 2021, s. 579).

1.1. Tırsî'nin Eğlence Redifli Gazeli

Divan'ında birçok eğlence unsuruna değinmiş olan Tırsî'nin eğlence redifli bir gazeli vardır. Tırsî, gazelin matla beytinde gazeline "*nev-gazel*" diyerek söyleyişin daha önce görülmemiş olduğunu vurgulamak ister. Gazeli dostlara eğlence olacak, onu okuyanlar gülüp eğlenecektir. Şiir, İbrahim Tırsî için hoşça vakit geçirilmesini sağlayan bir eğlence unsurudur. Matla beytinden başlayarak gazelin neredeyse tamamında bu düşünceyi vurgular. Gazeli aşağıda veriyoruz:

Yine bir nev-gazel yapdum olur yârâne eğlence
Disünler okuyanlar gülerek ammâ ne eğlence (CLXXXII/1)[3]

"Yine yeni bir gazel yazdım, dostlara eğlence olur, (gazeli) okuyanlar gülerek 'ama ne eğlence' desinler."

İkinci beyit, gazelin bütününden ayrı bir anlam taşır, şair, hoşaf yapıp satan kadınların bir şeyler satabildiklerinde eğleneceklerini, bu durumdan hoşnut olacaklarını anlatır.

Hoş-âbcı karılar yolda düğünde müşterî bulsa
Satardı kayısı ile kurı kestane eğlence (CLXXXII/2)

"Hoşafçı kadınlar yolda düğünde müşteri bulsalar, kayısı ile kuru kestane eğlenerek satardı."

Tırsî, gazelleri, bayramlarda ortaya çıkarılıp okunsa çocuklara eğlence olur der. Böylelikle gazellerinin eğlendiriciliğini vurgular. Bununla birlikte gazellerin yetişkinlere değil de çocuklara eğlence oluşu Tırsî'nin kendi şiirinden pek de hoşnut olmadığı fikrini akıllara getirebilir.

[2] Beyitlerin diliçi çevirileri şöyledir: "Sana bir eski, duyulmamış şiir söylerim, sana anlamı olmayan, vezinli söz söylerim." "Anlamsız sözlerimi duyanlar elbette güler, inci saçan olsam da (inci gibi değerli sözler söylesem de) kimse bana itibar etmez."

[3] Bu çalışmadaki şiir örnekleri Kadriye Yılmaz tarafından 2017 yılında hazırlanmış *Tırsî Divanı*'ndan alınmıştır. Divandaki yazım özellikleri çalışmada korunmuştur. Diliçi çeviriler tarafımıza aittir.

Varaklansa gazelleri çıksa bayramlarda meydâna
Gelürdi seyre ser-tâ-pâ olur sıbyâne eğlence (CLXXXII/3)

"Gazelleri yazılsa, bayramlarda meydana çıksa; seyre gelen çocuklara baştan ayağa eğlence olurdu."

Dördüncü beyitte içki içilmekten geri kalınmasın rintlere eğlence olsun diye bir gazel söylediğini dile getirir, böylelikle şiirinin hiciv yönünü vurgular.

Ayakdan kalmayalum diyü elden geldüği rütbe
Çıkardum başa hâda bir gazel rindâna eğlence (CLXXXII/4)

"Kadehten geri kalmayalım diye elden geldiğince rindlere eğlence olsun (diye) elden geldiğince bir gazel çıkardım."

Onun üstadı Hevâyî'dir[4], gazeli okuyanların eğlenmesini diler ancak makta beytinde yine yazmış olduklarını maskaralık olarak nitelendirir. Beyitleri "maskara"dır ve dostlara eğlence olur.

Hevâyîdür bu vâdîde bizüm üstâdumuz Tırsî
Olur bu mashara ebyâtumuz yârâna eğlence (CLXXXII/5)

"Tırsî, bu vadide bizim üstadımız Hevâyî'dir, bizim bu maskara beyitlerimiz dostlara eğlence olur."

Gazel, ikinci beyit dışında onun kendi şiirine dair düşüncelerini açık bir biçimde ortaya koyar. Gazeli okuyanların eğlenmesini diler ancak şiiri çocuklar için eğlencedir, makta beytinde yine yazmış olduklarını maskaralık olarak nitelendirir. Şiirin eğlendiricilik işlevini ön plana çıkarırken kendi şiirini zaman zaman beğenmez, küçük görür.

2. Tırsî Divanı'nda Eğlence-Hüner Gösterenler

16. yüzyılda profesyonel seyirlik oyunlar oldukça çeşitli ve göstericiler fazladır. Canbaz, hokkabaz, göz bağıcılarının yanı sıra o dönemde diğer hüner gösterenler şöyle sıralanabilir: "*Kâsebâzlar, serbâzlar, hayalbâzlar, zıll-ı hayalbâzlar, sûretbâzlar, taklabâzlar, tâsbâzlar, lubetbâzlar, zûrbâzlar, bînevâlar, mudhikan, beyzâbâzlar, yumurtabâzlar, âteşbâzlar, çenberbâzlar, paçilebâzlar, perendebâzlar, şişebâzlar, kuzebâzlar, gürzbâzlar, ayıbâzlar, şemşîrbâzlar, şadırvanbâzlar, yılanbâzlar, maymunbâzlar, hımarbâzlar ve başkaları*" (And 1970, s. 8). Bahsi geçen meslek kolları diğer yüzyıllarda da çeşitli eğlencelerde yer alırlar. 18. yüzyılda yukarıda bahsi geçen oyunculardan bazıları *Tırsî Divanı*'nda tespit edilmiştir.

Divanda eğlencelerden bazı sahneler tasvir edildiği görülmüştür, divan kültürel malzeme açısından bu bakımdan önem taşımaktadır. Divana yansıyan gösteri sanatlarındaki çeşitlilik Tırsî'nin aslında eğlencelerde aldığı rollerle açıklanabilir. Dönemin eğlence ile ilişkili neredeyse hemen her mesleğini Tırsî icra etmiştir.

Eğlenme ile eşleştirilen oyuncuların bahsi divanda çeşitli vesilelerle yer alır. Tırsî, kendi şiirine bir okur gibi yaklaşıp beklentilerini anlatır, şiirindeki biyografik ayrıntılar onun kendine ara sıra özendiğinin ara sıra ise acıdığının göstergesidir. Tırsî, gösteri sanatlarında iyi olduğunu zaman zaman şiirlerinde vurgular. Eğlence ile hüner gösterilen oyunların iç içe geçmişliği Tırsî'nin eğlence üzerine çok yazmasıyla bağlantılı olarak düşünülebilir. Gösterilerin yanı sıra şiirler de dönemin eğlence unsurları arasında yer alır.

[4] Hevâyî Divanı'nda eğlence redifli gazel tespit edilememiştir. *bk.* Çakır, Zehrâ Vildan (1998). *Hevâyî (Abdurrahman, Kubûrî-zâde) Dîvânı'nın Tenkitli Metni ve İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi.

Şairler, söyledikleri, yazdıklarıyla insanlara hoşça vakit geçirtirler. Tırsî, şiirlerin (özellikle kendi şiirlerinin) eğlendirme işlevini divanda sıklıkla vurgular.

2.1. Maskara-Kaşmer

Maskaranın ilk anlamı sözlüklerde "*Soytarı, tuhaflıklar yaparak çevresini eğlendiren, hoş, sevimli, şaklaban (kimse)*" olarak yer almaktadır (Devellioğlu, 2004, s. 583; Güncel Türkçe Sözlük, t.y.). İkinci anlam olarak ise "*Şerefsiz, onursuz, haysiyetsiz, rezil (kimse); şebek. Şeref ve îtibârını ayaklar altına alıp gülünç duruma düşmüş kimseler için 'soytarı, kepâze, rezil, haysiyetsiz' anlamlarında kullanılan hakaret sözü*" ifadeleriyle karşılaşılmıştır (Güncel Türkçe Sözlük, t.y.; Kubbealtı, t.y.). *Osmanlı Tarih Deyimleri Sözlüğü*'nde kaşmer kelimesi "*Mecaz yoluyla soytarı, mukallit, maskara yerine kullanılan bir tâbir*" olarak açıklanmıştır (Pakalın, 1993, s. 212). Maskara ve kaşmer kelimeleri anlamdaştır. Tırsî, "maskara" ve "kaşmer" kelimelerini divanında kelimelerin her iki anlamıyla sıkça kullanır. İçinde maskara ve kaşmer geçen şiirlerde hem dönemin eğlence ile ilgili meslekleri hakkında bilgi sahibi olunmuş hem de Tırsî'nin bazen bu kelimeleri hakaret-âmiz bir biçimde kullandığı tespit edilmiştir.

Tırsî, şiirlerinde yer yer mizah unsuru olarak kendini ortaya koyar, kendi varlığı bizzat insanı eğlendirip, güldürmek için yeterlidir. Bunu vurgulamak için sıklıkla kendisine "kaşmer" "maskara" sıfatlarını yakıştırır. *Divan*'daki ilk gazelin matla beyti kaşmer kelimesi ile başlar (GI/1), hemen her şeyi hicvetmekten kaçınmayan Tırsî, kendisinden kaşmer olarak bahsetmekten çekinmez, kendini de eleştirir. Bu beyitte "öteki" olduğunu vurgular. O, "kaşmer" ve "maskara"dır. Kendisini "maskara" olarak nitelendirmediğinde şiirleri için bu ifadeyi kullanır.

Zurafâ heykelüni görse güler
Tırsîyâ masharadur eş'ârun (G CXVII/ 10)

"Ey Tırsî! Zarifler, heykelini görseler gülerler, senin şiirlerin maskaradır."

Şairin her bir beyti maskaralıktır ancak gerçekten sözden anlayan, mânâyı kavrayabilen kimseler onun şiirinden zevk alır.

Benüm bu mashara ebyâtumı kim okursa
Sühan-şinâs olana hep safâ gelür görinür (G LXI/6)

"Benim bu maskara beyitlerimi, sözden anlayan kimseler okursa onlara beyitlerim zevk verir."

Maskaralık yapmasına rağmen kimseden karşılığını alamaz.

Bu denlü masharalıkla elün nesin gördük
Nigâh-ı lutfı yok ol ahvelün nesin gördük (G CXXI/1)

"Bu kadar maskaralıkla elin neyini gördük, hoş bakışı yok o şaşının nesini gördük?"

Şair, maskaralık yapmaktan şikâyetçidir.

Cihânda masharalıkla çalışdı bu Tırsî
Bütün siğâr u kibârı usandurıncaya dak (G CXII/14)

"Bu Tırsî, dünyada büyük küçük herkesi usandırıncaya kadar maskaralıkla çalıştı."

Maskaralık o dönemde para getiren bir meslek değildir.

Masharalık akçe ider zann idüp

Kendüne gel zerre hitâb itme sus (G XCVIII/4)

"Kendine gel, maskaralık para getirecek zannedip kimseye zerre kadar sözünü yöneltme, sus."

Şair, o dönemde İstanbul'a Bulgar'dan bir maskara geldiğini söyler.

Sitanbula bu yıl bir mashara Bulgardan geldi
Sürilmiş habb-ı müshille çıkup nâ-çârdan geldi (G CCI/ 1)

"Bu yıl İstanbul'a Bulgar'dan bir maskara geldi, müshil hapıyla sürülmüş, çaresizlikten çıkıp geldi."

Kaşmerlik eğlendirme işinin karşılığıdır, hüner gösterilen diğer oyunları da kapsar.

Meşhûr olayum cerr ile Tırsî gibi bende
Kaşmerlik ile itdüğüm işler beğenilse (G CLXXX/5)

"Soytarılıkla ettiğim işler beğenilse ben de Tırsî gibi ilgi çekerek meşhur olayım."

Raks edecek kimse curcuna usulünü öğrenirse onun bu oyununu görenler kaşmerden farkı olmadığını dile getirirler.

Eğer raks-âver olmak ister isen curcuna ögren
Görenler hep disünler sana yokdur farkı kaşmerden (G CLIV/ 2)

"Eğer, raks edeceksen curcuna (usulünü, oyununu) öğren, görenler hep sana soytarıdan farkı yoktur desinler."

Tırsî, kaşmerliği ile şöhret bulmuştur, onun girmediği kapı yoktur.

Tırsî hele kaşmerlik ile halka görindi
Karışmaduğı girmedüği bâb mı kaldı (G CLXXXVI/ 7)

"Maskaralıkla halka göründü, onun karışmadığı, girmediği kapı mı kaldı?"

Kaşmerliğin helva sohbetlerinde yeri olduğunu söyler:

Tatlı ola sohbet dir isen bir iki dâne
Şekkerci külâhın
Kaşmer olanun kimesi halvâda gerekdür
Seyr it gülerekden (M II/12)

"Sohbet tatlı olsun dersen bir iki tane şekerci külahın (olmalı), soytarı olan kimse helvada bulunmalı (ki) (onu) gülerek seyret."

İçinde kaşmer geçen beyitler kimi zaman da onun mizah dolu söyleyişi ile birleşir. O, kaşmerlikte biriciktir, hocalar içinde kendisi gibi olan yoktur ve sarmış olduğu sarık bumbar[5] şeklini gösterir.

Hᵛâcegân içre aceb Tırsî gibi kaşmer mi var
Sarduğı destârı da mumbâr şeklin gösterür (G XLVI/5)

"Hocalar arasında Tırsî gibi kaşmer mi var? Onun sardığı sarık da bumbar şeklindedir."

Şiirlerini kaşmere benzetir.

[5] Bumbar, "*kasaplık hayvanların kalın bağırsağı*" anlamına gelmektedir (Kubbealtı, t.y.). Osmanlıda hayvanın iç organlarının başa sarılarak kişinin sokak sokak dolaştırılması bir tür cezadır (And, 2012, s. 228). Tırsî bumbar şeklindeki sarığı ile kaşmerliğin kendisine bir tür ceza olduğunu söylemek istiyor da olabilir.

Ağzum açsam dökilür yağmur gibi sapır sapır
Cümle kaşmer sözlerüm ma'lûm olur mefhûmdan (G CXLVI/10)

"Ağzımı açsam bütün maskara sözlerim yağmur gibi sapır sapır dökülür, sözlerimin manası herkesçe bilinir."

Tırsî, bazen başkalarına kaşmer der, aşağıdaki beyitte dostlarının boza keyfinden soytarı gibi olduklarını, kendilerini fark etmediklerini ve eğlence için çalgı aletleri istediklerini söyler:

Kaşmer olmış boza keyfiyle ser-â-pâ yârân
Unudup kendilerin çeng ü rebâb isterler (G LXIV/6)

"Boza keyfiyle dostlar baştan ayağa soytarı olmuş, kendilerini unutup çeng ve rebap isterler."

Şair, kaşmer ve maskara ifadelerini yer yer başkaları için de kullanır. Kaşmerlik ve maskaralık hakaret olarak rakibe söylenir. Rakip, cadı gibidir, böcekle beslenmektedir ve maskaradır. Onun bu dünyada işi yoktur.

Haberüm var ki böcek perhîzine girdi rakîb
Koncolos yapulu kaşmer işi yok dünyâda (G CLXV/6)

"Rakibin böcek perhizine girdiğinden haberim var, cadı yapılı maskara (onun) bu dünyada işi yok."

Beyitlerde bazen hem kaşmer hem de maskara ifadeleri geçer. Aşağıdaki beyitte Tırsî, hocaların kaşmeri olduğunu söyler, kimsenin kendisini beğenmediğinden bahseder, kendisi ile aynı konum ve mevkide olanlar da buna dâhildir:

Hᵛâcelerün kaşmeriyem kimse beğenmez beni hîç
Mashara-i 'âlem iken gelmedi akrâna ferah (G XXXVI/ 4)

"Hocaların kaşmeriyim beni kimse hiç beğenmez, âlemin maskarasıyken akran(ım) sevinmedi."

Şair, şiirini aynı beyit içerisinde hem kaşmer hem de maskara olarak nitelendirir.

Tırsîyâ gitdükçe kaşmer oldı eş'ârun senün
Mashara eğlencedür bir gayrı dîvân istemez (G LXXXII/ 7)

"Ey Tırsî, senin şiirlerin gittikçe soytarı(ca) oldu, (şiirlerin) maskaradır, eğlencedir, bir başka divana gerek yoktur."

2.2.Mudhik

Kaynaklarda "mudhik ve mukallid" kelimeleri ile ifade edilen kimselerin temsillerde rol alan, taklit yapanlar oldukları anlaşılmaktadır. Osmanlı'da bu kimselerin oynadıkları oyunlar, yabancı kaynaklarda "komedi" olarak ifade edilmiştir. 18. ve 19. yüzyıllarda mudhik ve mukallidlerin temsilleri *koloyunu*, *ortaoyunu* olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Sevengil, 1969, 45-46).

Tırsî, Azak'a defterdar olmaktan memnundur, öncesinde kâğıt eminidir ve âlemi güldürürken, yoksulken terfi ettirilmesiyle gurur duyar. Meslek olarak değerlendirildiğinde o dönemde komedyen olmak pek de istenen bir şey değildir.

Azak gibi yere ey Tırsî olduñ şimdi defter-dâr
Ezel kâğıd-emînî mudhik-i 'âlem gedâ dirken (G CXLVII/ 6)

"Ey Tırsî, Azak gibi yere şimdi defterdar oldun, öncesinde kâğıt emini (idin) âlemin güldürücüsü idin, dilenci derlerdi."

Tırsî, zengin fakir kim varsa onu "mudhik" yerine koymadıklarını, hocalar arasında itibarı olduğunu vurgular.

Mudhik yerine koymaz idi bay u gedâsı
Biz hᵛâceler içre kati sontur idük evvel (G CXXIX/ 10)

"Biz öncesinde hocalar içinde çok gürültülü patırtılıydık, zengini fakiri (bizi) güldürücü yerine koymazdı."

2.3. Hokkabâz/ Şuʿbede-bâz

Hokkabazlık eski bir seyirlik oyundur, söz ve el çabukluğuna dayanır. Hokkabazlar gösterilerinde kimi zaman hileli birtakım araçlardan da faydalanırlar. Hokkabazlar, hokka ve toplarla türlü hünerler göstererek seyirciyi yanıltabilirler, bununla birlikte yalnız bu oyunları yapanlar değil, genel olarak göz bağıcılığı karşılığı "hokkabâz-şuʿbedebâz" kullanılır (And, 1982, s. 155). Tırsî, hokkabazlığın, göz bağıcılık olduğunu söylerken aynı Rifâîler gibi ateş koru çiğneyebildiğinden bahseder. Hokkabazlık bu beyitte genel anlamıyla hüner gösteren olarak ele alınmıştır.

Mektebde göz bagcılık hokka-bâzlık iderek
Ben Rifâ'îler gibi ağzumda ahger çiğnedüm (G CXLI/5)

"Mektepte göz bağıcılık, hokkabazlık ederek, Rifâîler gibi ağzımda ateş koru çiğnedim."

"Şuʿbede-bâzım, ben anlayışlı Tırsî'yim" dedikten sonra şair, denize torba ile hokkalarının düştüğünden bahseder. Bu beyitte Tırsî talihsizliğini vurgular, bununla birlikte göz bağıcıların torbanın içine girip yardımsız torbadan çıkışlarını sergiledikleri bir tür hüner de akla gelir.

Bir şu'bede-bâzum hele Tırsî-i fehîmüm
Düşdi denize tobra ile hokkalarum yok (G CIX/ 7)

"Bir hokkabazım, anlayışlı Tırsî'yim, hokkalarım denize torba ile düştü, yok."

Hokkabazlık göz yanıltmaya dayanır, gösteriyi izleyen çok olunca yapılan hilenin fark edilmesi kolay olur.

Hokka-bâzun ne kadar seyr ideni çok olsa
Virür elbet o kadar ustaya hem-vâre halel (G CXXVIII/2)

"Hokkabazın seyredeni ne kadar çok olursa, elbette ustaya o kadar çok zarar verir."

2.4. Tâs-bâz

Tâs-bâzlar, derviş kılıklı kimselerdir. Bol giysileriyle sahne alırlar. Giysilerinin içlerine sakladıkları yemek dolu tasları gösterileri sırasında belirir. Tâsbâzlar, taslar dışında giysilerinin içinden güvercin hatta çocuk bile çıkarırlar. Tâsbâzların sergiledikleri oyunlar göz bağıcılığa girer (And, 1982, s. 161). Eğlencelerde çemberlerle hüner gösteren oyuncular da mevcuttur. Çember-bâzlar, çemberleri paralel ya da arka arkaya tutarak çemberlerin arasından sıçrayarak geçerler. Bazen çemberlere keskin bıçaklar ya da içi su dolu fincanlar yerleştirilir, oyuncular bu nesnelere dokunmadan çemberlerin içinden geçmeye çalışırlar. Bazen de bir eşeği kendilerine bağlayıp çember içinden geçerler (And, 1982, s. 147). Tırsî, Hacı Burgud isminde bir kimsenin yardımıyla tâs-bâz olmuş, göz bağıcılığını, el çabukluğunu bu kimseden öğrenmiştir. Tâsbâzlıkta yeterli hünere eriştiğini de yine aynı beyitte bildirir. Çemberbâz olduğundan bahsetmemiş ancak bu oyunları da oynadığını dile getirmiştir.

Hacı Burgud beni tâs-bâz idüp çok oyun ögretdi
Kemâlüm bildürince hayli geçdüm halka çenberden (G CLIV/3)

"Hacı Burgud, beni tâsbâz edip (bana) çok oyun öğretti. Olgunlaşınca halka(dan) çemberden çokça geçtim."

2.5. Canbaz- İp Canbazı-Resen-bâz

Canbazlık, tehlikeli gösteriler yapan kimseler için kullanılırken, iple hüner gösterenlere, canbazlık yapanlara "resen-bâz" denilmektedir. İp canbazları, gruplar hâlinde malzemelerle dolu sandıkları ve atları ile dolaşır, oyunları halkın önünde yaparlar, bir süre sonra birkaçı ipten inip rahatsız edecek şekilde para ister, uzun saçlarıyla kendilerini ipe asarlar (And, 1982, s. 140). Tırsî, ip canbazlığını kendisine yakıştırmadığını anlatır. Kuş gibi ipin üzerinde âlemin karşısına çıkmak ona göre maskaralıktır. Bu beyitten toplumda o dönemde ip canbazlığı yapmanın pek de hoş karşılanmadığını anlamak mümkündür.

Resen-bâz olmağı şâyeste görmem ben sana Tırsî
Gel olma âleme kaşmer çıkup urgana murgâne (G CLXXVIII/5)

"Ey Tırsî, ben sana ip canbazı olmayı layık görmem, kuş gibi ipe çıkıp gel âleme maskara olma."

Şair, bazen de tam tersini söyleyerek önceleri ip üstünde yürüdüğünü ifade eder, bu hünerle gurur duyar gibidir şimdi ise hüneri unutulmaya başlanmıştır. Unutulmasını ise "urgansızlığı" ile açıklar. Burada Tırsî, bugünküne benzer bir deyişle "ipsiz" olduğunu yani işsiz güçsüz olduğunu söylüyor olabilir.

Ezel ip cân-bâzı olduklarum var idi ey Tırsî
Unudılmağa bâ'is şimdi urgansuzluğumdandur (G LXXVI/ 6)

"Ey Tırsî, önceleri ip canbazlığı yapmışlığım var idi, unutulmaya sebep olan urgansızlığımdır."

İp canbazlığı kolaylıkla yapılacak bir iş değildir, bazı beyitlerde Tırsî bu işin ustasından öğrenilmesi gerektiğini söyler.

Şâkird-i resen-bâz olayum dir bizüm oğlan
Üstâde dahi varmadan urgane mi çıkdı (G CCV/5)

"Bizim oğlan ip canbazlığında talebe olayım der, üstada bile varmadan ipe mi çıktı?"

2.6. Kuklacı- Hayal-bâz

Şenliklerde karagöz ve kukla yaygın seyirlik oyunlardır. Eski şenlikleri anlatan kaynaklarda karagöz oynatıldığı mutlaka belirtilmiştir. "Hayâl-bâzân ve kuklacıyân" olarak anılan hüner sahipleri genellikle geceleri çadırlarda perdeler kurarak gösterilerini gerçekleştirirler. Kuklalar kimi zaman gerçek insanlarmış gibi seyircilerin önünde oynarlar, insanları eğlendirirler (And, 2020, s. 247-248). Tırsî, başka oyunda ustalaşmadan el kuklası öğrenmeye kalkan bir oyuncuyu eleştirir.

Sâ'ir oyunun eylemeden tekmîlin
El kuklası ögrenmeğe üstâde mi geldün (G CXVIII/ 6)

"Başka oyunu bitirmeden, el kuklası öğrenmeye üstada mı geldin?"

El kuklası oynatanlar başka hünerler de gösterirler.

Kaşmerliğe meşkum yetişeydi diyerekden

El kuklası oynatmağa çıkdı nüdemâsı (G CLXXXV/ 10)

"Nedimleri, kaşmerlik tâlimim yetişseydi diyerekten el kuklası oynatmaya çıktı."

Tırsî için el kuklası oynatmayı bilmek övünç kaynağıdır. Muhtemelen arkadaşı Topal İshak o dönemde kukla oynatmada usta bir kimsedir.

Ben hᵛâcelerün kaşmeriyem hep bilür âfâk
Hem-pâ topal İshâk
Bâzîçe-i kukla bilürüm kuklalarum var
İtmem size izhâr (M III/4)

"Ben hocaların maskarasıyım bunu çevre (çevredekiler) hep bilir, arkadaş(ım) Topal İshak, kukla oyunu bilirim, kuklalarım var, size göstermem."

Şair, hayalci olarak malzemelerini kendi taşıdığı hâlde yanında kendisine yardım edecek def çalacak kimse olmamasından şikâyetçidir.

Perde götürüp yolda hayazulcı olurdum
Yanumca benüm yardah olup def çalarum yok (G CIX/6)

"Perde götürüp yolda hayalci olurdum, benim yanımda yardımcı olup def çalanım yok."

Klasik Türk şiirinde gölge oyunu farklı yüzyıllarda farklı şairlerden örneklerle karşımıza çıkar. Tırsî'nin şiirinde bu oyunun canlı tasvirlerine ve ayrıntılarına rastlanır (Şenödeyici, 2013, s. 117). Klasik Türk şairleri genellikle şiirlerinde bu oyuna "tasavvufî anlamlarla yüklü" beyitlerde değinirler (Kaplan ve Poyraz, 2010, s. 160). Tırsî, Karagöz oyununda sıklıkla gerçekleşen bazı sahnelerden bahseder. Aşağıdaki beyitte, hayal oyununda Karagöz'ün Hacivat'a tokat atması anlatılır.

Bir sille nice urdı Karagöz Hâcî Îvâz
Düşdi yüzi üzre o dem ammâ ne kapandı (G CCX/ 5)

"Karagöz, Hacı Ivaz'a nasıl bir tokat vurdu (ise) Hacı İvaz o anda yüzüstü düştü (yere) kapandı."

2.7. Nahılcı

Nahıl, Arapçada "*hurma ağacı*" anlamına gelmektedir. Düğün için hazırlanan, düğün sahibinin ekonomik gücünü ve toplumdaki yerini gösteren bir tür simgedir (Nutku, 1995, s. 70). Nahıllarla birlikte bal mumundan yapılan çeşitli figürler şenliklerde sergilenmektedir (And, 2020, s. 278) Tırsî'nin aşağıda yer alan beyitinde bal mumundan yapılma bu figürlerin aslında çocukların eğlenmesi için de tasarlandığı görülmektedir.

Tasvîr ider esnâf nahilici kuşı mûmla
Söyletmedin alur çocucaklar birer olsun (G CLI/ 5)

"Nahılcı esnafı, mumdan kuş tasvir eder, çocuklar ona söyletmeden birer tane alırlar."

Sonuç

Dönemin eğlence kültüründe yeri olan Tırsî, şiirleri ile bu kültürden beslenir, içinde bulunduğu topluma eğlence kültürünün ögelerini yine şiirleri ile yeniden üreterek sunar. Mizah, Tırsî'nin söylemek istediklerini üstü kapalı, rahatsız etmeden anlatma yoludur. Hemen hemen her şeyi hicveden şair, eğlence anlayışına yönelik aktarımlarıyla dikkat çeker.

Eğlencelerin vazgeçilmezleri Tırsî'nin şiirinde yer bulur. Şair kendisi ile ilgili aktardığı eğlence kültürüne dair detaylarla kültürdeki toplumsal temsilleri yansıtır. Toplumun bu kişilere yönelik tutum ve görüşleri Tırsî vasıtasıyla bize ulaşır. Tırsî, dönemin eğlence kültürünü gözler önüne serer, eğlencelerin sosyo-kültürel yapısını ortaya koyar; ancak kendi ile ilgili görüşleri de yine bu eğlendirici unsurlarla ifade eder. Eğlence belki onun işidir ancak eğlendirme işini yer yer Tırsî'nin aşağılayıcı bulduğu da açıktır. Yazdıklarından zaman zaman yaptığı eğlendirme işi dolayısıyla aşağılandığı izlenimini de ediniriz. Toplum, hüner gösteren kimselere saygı duymaz.

18. yüzyılda eğlencenin toplumsal ve kültürel işlevi onun şiirlerinden kısmî olarak tespit edilebilir. Osmanlı döneminde orta-sınıf eğlencesinin detayları *Tırsî Divanı*'nda yer alır. Dönemin oyunları, oyuncuları oldukça realist bir biçimde bildirilir. Bazen hüner sahibi kimse ile ilgili detaylar verilirken bazen de temsillerden sahneler anlatılır. Divanda özellikle dönemin eğlencelerinde yer alan oyuncuların, hüner gösterenlerin çeşitliliği dikkat çeker. Neredeyse eğlencelerde yer alan hemen her meslek grubundan bahsedilmiştir. *Tırsî Divanı* şairin heccavlığını yansıtması dışında divanında yer vermiş olduğu eğlence ögeleriyle özellikle seyirlik oyuncuları vurgulaması bakımından da dikkat çekicidir. Seyirlik oyunların şiire yansıması dönemin eğlencelerindeki halk kültürü izlerinin tespiti bakımından önemlidir.

Kaynakça

And, M., (1970). XVI. Yüzyılda Spor, Eğlence, Oyun. *Hayat Tarih Mecmuası*, 1(2), 4-8.

And, M. (1982). *Osmanlı Şenliklerinde Türk Sanatları.* Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

And, M. (2009). *16. Yüzyılda İstanbul/ Kent-Saray-Günlük Yaşam.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

And, M. (2020). *Kırk Gün Kırk Gece Osmanlı Düğünleri Şenlikleri Geçit Alayları.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Arslan, M. (1999). *Türk Edebiyatında Manzum Sûrnâmeler.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Devellioğlu, F. (2004). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Gölpınarlı, A. (1972). *Nedim Divanı.* İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.

Gümüş, K. S. (2021). İbrahim Tırsî'nin Kendi Şairliğine ve Şiirine Bakışı. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (22), 568-586.

Kahraman, S. A. ve Dağlı, Y. (2008). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi I. Cilt 2. Kitap*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kaplan, Y. ve Poyraz, Y. (2010). Divan Şiirine Kaynaklık Etmesi Bakımından Oyunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 151-175.

Kubbealtı (t.y.) Bumbar. *İçinde Kubbealtı Lugatı.* http://lugatim.com/s/bumbar [Erişim tarihi: 01.09.2023].

Kubbealtı (t.y.) Eğlence. İçinde *Kubbealtı Lugatı*. http://lugatim.com/s/e%C4%9Flence [Erişim tarihi: 21.04.2023].

Kubbealtı (t.y.) Maskara. İçinde *Kubbealtı Lugatı*. http://lugatim.com/s/maskara. [Erişim tarihi: 21.04.2023].

Mazıoğlu, H. (2012). *Nedim'in Divan Şiirine Getirdiği Yenilikler*. Akçağ Yayınları: Ankara.

Nutku, Ö. (1972). *IV. Mehmet'in Edirne Şenliği*. Türk Tarih Kurumu: Ankara.

Nutku, Ö. (1995). *Tarihimizden Kültür Manzaraları*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sevengil, R. A. (1969). *Eski Türklerde Dram Sanatı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Şenödeyici, Ö. (2013). Klasik Şiire Akseden Karagöz. *Gazi Türkiyat*, 2013(13), 111-120.

Şentürk, A. (2020). *Osmanlı Şiir Kılavuzu 4* OSEDAM: İstanbul: DBY Yayınları.

Türk Dil Kurumu (t.y.) Eğlence. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ [Erişim tarihi: 21.04.2023].

Türk Dil Kurumu (t.y.) Maskara. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ [Erişim tarihi: 21.04.2023].

Yılmaz, K. (2008). Bir Hezel Şairi Olarak İbrahim Tırsî ve Divanı. *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* 15 ,163-184.

Yılmaz, K. (2017) *Tırsî Divanı* https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55911,ibrahim-tirsi-ve-divanipdf.pdf?0. [Erişim tarihi: 19.01.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 162-170.
Geliş Tarihi-*Received*: 25.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1350061

Anonim Bir Risâledeki Ayet ve Hadislerin Değerlendirilmesi

Evaluation of Verses and Hadiths in an Anonymous Treatise

Işılay Pınar ÖZLÜK*

Öz

Klasik Türk Edebiyatı, asırlar boyunca varlığını sürdürmüş köklü bir yapıdır. Söz konusu dönemde verilmiş edebi ürünlere bakıldığında, konuların ağırlıklı olarak Kur'an-ı Kerim, hadis ilmi, peygamberlerin hayatı, evliya menkıbeleri ve tasavvuftan alındığı görülmektedir. Kütüphanelerde halen araştırmacıların ele almadığı, üzerinde çalışma yapılmamış yüzlerce eser mevcuttur. Kataloglarda çoğu zaman yazar adı ve başlığı verilerek kayıt altına alınmış eserlerin yanı sıra, sadece isim bilgisi bulunan eserlerin sayısı da az değildir. Bu çalışmaya konu olan eser de kayıtlarda *Kitâb-ı Ahvâl-i Kıyâme* adıyla geçen ve müellif bilgisi bulunmayan bir yazmadır. Çalışmamızda Milli Kütüphane El Yazması ve Nadir Eserler Koleksiyonundaki 06 Mil Yz A 8835 numaralı yazmanın 76b-99b varaklarında bulunan, dinî muhtevalı mensur-manzum kaleme alınmış bir risâledeki ayet ve hadisler ele alınacaktır. Hacı Mustafaoğlu Yahya'ya ait olduğu düşünülen bu risâlede Arapça verilen ayet ve hadislerin Türkçe karşılıkları verilmiş, ayet ve hadisler örneklerle açıklanmıştır. Bu çalışmayla birlikte XV. yüzyılın henüz keşfedilmemiş metinlerinden bir tanesi açığa çıkarılarak eserdeki ayet ve hadis varlığı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Ayet, Hadis, Risâle, Hacı Mustafaoğlu Yahya.

Abstract

Classical Turkish Literature is a deep-rooted structure that has existed for centuries. When we look at the literary products of the period in question, it is seen that the subjects are mainly taken from the Kur'an-ı Kerim, the science of hadith, the life of prophets, the stories of saints and Sufism. There are still hundreds of works in libraries that have not been examined by researchers. In addition to the works recorded in the catalogs by giving the name and title of the author, there are also a number of works with only the title information. The work that is the subject of this study is a manuscript recorded as *Kitâb-ı Ahvâl-i Kıyâme* and without author information. In this study, the verses and hadiths in a prose and verse treatise with religious content between 76b-99b of the manuscript numbered 06 Mil Yz A 8835 in the National Library Manuscript and Rare Works Collection will be discussed. In this treatise, which is thought to belong to Hacı Mustafaoğlu Yahya, the Turkish equivalents of the verses and hadiths given in Arabic are given and the verses and hadiths are explained with examples. With this study, one of the undiscovered texts of the XVth century has been uncovered and the existence of verses and hadiths in the work has been evaluated.

Keywords: Classical Turkish Literature, Verse, Hadith, Risâle, Hacı Mustafaoğlu Yahya.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kırıkkale/Türkiye, e-posta: ipozluk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7998-4740.

Giriş

İslam medeniyeti dairesi içerisinde verilmeye başlanan Türk Edebiyatı ürünlerinin daha çok dinî ve ahlaki konularda olduğu dikkat çekmektedir. Halka daha çok mensubu olduğu dinin emir ve yasaklarını öğretmek, onları bu konularda bilgilendirmek ve yaşamlarını ona göre tanzim etmelerini sağlamak için didaktik mahiyette kaleme alınan bu eserler; Türkçenin zamanla hem insana aktarılan bilgilerle ona faydalı olma hem de edebî eserler yazılabilecek üst dil olma vasfını kazandığında bambaşka bir hale evrilmiştir. Klasik Türk Edebiyatında İslam dininin önemli bir yeri vardır. Bu öneme binaen edebi metinlerde lafzen ve mealen Kur'an-ı Kerim'de yer alan ayetler ile hadis-i şeriflere yer verilmiş, fıkıh, siyer, akaid, tefsir gibi dinî ilimler işlenmiş, hatta peygamberlerin hayatı, evliya menkıbeleri, tasavvuf gibi birçok konu da yer almıştır. Bunlar, aynı zamanda klasik edebiyatın en önemli ve en fazla yer verilip işlenen konuları olarak da dikkat çekmektedir. Fuzûlî, Bâkî, Hayâlî, Nef'î, Nedîm gibi klasik edebiyatımızın zirvesi kabul edilen şairlerde dahi sanat gayesi, orijinallik endişesi, mükemmele yaklaşma arzusunun yanında her zaman alt metinde dini konuların mevcut olduğu bir gerçektir. Şiirlerin konusunu oluşturan, istiarelerle, mecazlarla, telmihlerle doğrudan olmasa da dolaylı söylemlerle edebî metinlere dâhil edilen dinî mevzuların yanında; temel kaynaklardan Kur'ân-ı Kerim ve hadislerden bire bir yapılan alıntılar da edebî eserlerde kullanılmıştır. Divanlarda, mesnevilerde, kasidelerde, mensur eserlerde kısacası Klasik Türk Edebiyatı sahasında verilmiş eserlerin büyük kısmında doğrudan veya dolaylı olarak Kur'an-ı Kerim ve hadislerden faydalanıldığı görülmektedir. Çalışmamızda Milli Kütüphane El Yazması ve Nadir Eserler Koleksiyonunda bulunan "06 Mil Yz A 8835" numaralı yazmanın 76b-99b varaklarında bulunan dinî muhtevalı mensur-manzum kaleme alınmış bir risâledeki ayet ve hadisler ele alınacaktır.

Tablo 1: 06 Mil Yz A 8835 Numaralı Yazmanın Özellikleri

Boyut (Dış-İç)	210x147-155x85
Yaprak	102
Satır	13
Yazı Türü	Harekeli Nesir
Kâğıt Türü	Abadî

Çalışmamıza konu olan "06 Mil Yz A 8835" numaralı yazmanın, katalog kayıtlarında adı *Kitâb-ı Ahvâl-i Kıyâme* olarak görülmektedir. Ancak yazmanın içinde üç farklı eser bulunmaktadır. Bunlardan ilki, 1b-76a varakları arasında bulunan ve *Haẕā Kitābu Aḥvāli Ḳıyāmet* başlığını taşıyan mensur bir kıyâmet-nâme örneğidir. *Ahvâl-i Kıyâmet*'in metni, *Temmeti'l-kitāb bi-ʿavni'llāh* kalıp ifadesiyle 76a'da tamamlanmıştır. Yazmadaki ikinci eser; 76b-99b numaralı varaklar arasında yer alan dinî muhtevalı manzum-mensur karışık bir eserdir. Eserin başlığı yoktur. İkinci eser 99a'da *Temmeti'l-kitāb bi-ʿavni'llāhi'l-meliki'l-Vehhāb* ifadesiyle sona ermektedir. Yazmanın üçüncü ve son eseri ise 99b-103a varaklarındaki mensur olarak oluşturulan dinî muhtevalı *Haẕā Kitābu Mesā'ili Şettā ve Bihī Nestaʿīn*'dir.

Bu çalışmaya konu olan eser, hacim itibariyle bir "risâle" görünümündedir. Bilindiği gibi "risâl"den türeyen ve mesaj iletme, elçilik yapma anlamına gelen "risâle" kelimesi, zamanla edebiyatta küçük kitap, dergi, broşür anlamını kazanmıştır (Karataş, 2001, s. 347). Elde bulunan risâlede; eserin adı, istinsah tarihi ve yazarın adıyla ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak üzerinde çalıştığımız ikinci metnin 81b-83b varaklarında kayıtlı bulunan bir kasidenin 19. ve 25. beyitleri, yazarın kim olduğuna dair bir ipucu sunmaktadır;

Bu Ḥācı Muṣṭafa oġlı İlāhī

İçini vü ṭaşını ḥikmet eyle 82b-b.19

Eger ḳurtulmaḳ isterseñ i Yaḥyā
Bu ḫalḳa ḳarışma vaḥdet eyle 83a-b.25

Klasik biyografi kaynaklarında Hacı Mustafaoğlu adına rastlanılmamaktadır. Ancak M. Fatih Köksal ve Zuhal Kültüral'ın çalışmalarında bu isimden söz edilmektedir. Köksal'ın *Mevlid-nâme* isimli eserinde (2011) Hacı Mustafaoğlu'ndan bahsedilmektedir. Ayrıca Köksal'ın TEİS'e yazdığı *Za'îf, Yahyâ, Hacı Mustafaoğlu* (Köksal, 2020) maddesinde ise şairin *Siyer-i Nebî* olarak adlandırılan eserinden verdiği beyit örnekleriyle, çalıştığımız yazma eserdeki 82b-83a varaklarındaki kasidenin 19. ve 25. beyitlerinin aynı olduğu görülmektedir:

06 Mil Yz A 8835	TEİS'den alınan HM yz1:vr.36
19- Bu Ḥācı Muṣṭafa oġlı İlāhī	*Bu Hâcî Mustafâ oglın İlâhî*
İçini vü ṭaşını ḥikmet eyle 82b	*İçini vü taşını hikmet eyle* HM yz1:vr.36b
25- Eger ḳurtulmaḳ isterseñ i Yaḥyā	*Eger kurtılmak istersen i Yahyâ*
Bu ḫalḳa ḳarışma vaḥdet eyle 83a	*Bu halka **hîç** karışma vahdet eyle* HM yz1:vr.36b

"*Bu halka **hîç** karışma vahdet eyle*" mısraındaki tek fark, ***hîç*** kelimesinin çalıştığımız nüshadaki eserde bulunmamasıdır. Zaten bu kelime olmadan vezin kusurludur. Bu durum çalıştığımız nüsha oluşturulurken bu kelimenin müstensih tarafından unutulduğunu göstermektedir. Zuhal Kültüral'ın *Hacı Mustafaoğlu, Mecma'ü'l-envâr Tenkitli Metin-İnceleme* (Kültüral, 2009) adını taşıyan çalışması da şairin bir başka eseridir. *Mecma'ü'l-envâr*'da şairin hayatı ve kimliğiyle ilgili kıymetli bilgiler mevcuttur. *Mecma'ü'l-envâr*'ın Bursa'da 896/1490'da aruzun fâilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün kalıbıyla yazıldığını eserdeki şu beyitlerde tespit etmekteyiz;

1744 *Hem sekiz yüz toksan altıda kitâb*
Oldı hatm "vallâhü a'lem bi's-sevâb"

1743 *Kim Muharrem ayı oldı bist ü penc*
Didüm işbu mevludı sen görme renc

1744 *Hem Burusa'da nisâr idüp canı*
İki haftada tamâm itdüm bunı

1740 *Çün bunı âhir idüp buldum murâd*
Togmayınca oglana verilmez ad

1741 *Hoş dimâgumda leziz buldum dadın*
"Mecma'ül-envâr" diyü virdüm adın

1745 *Fâilâtün fâilâtün Fâilün*
Âhir oldı hayr-ıla yek-şenbe gün (Kültüral, 2009, s. 12)

Müellifin adını ise şu beyitten öğrenmekteyiz;

1448 *Hem bu Hâcî Mustafa'nun oglını*
Lutfun-ıla yarlıgagıl iy ganî

Aynı eserde şairin Emir Sultan'la olan bağlantısını gösteren bir beyit mevcuttur;

Dinle medhin nicedür Sultân Emîr
Hem o-durur cânlara cânân Emir (Kültüral, 2009, s. 14)

Köksal, Hacı Mustafaoğlu'nun 1490'da yazdığı *Mecma'ü'l-envâr* adlı eserinde müridi olduğu Emir Sultan'ın vefatından duyduğu üzüntüyü ifade etmesinden ve Bursa'da yaşamasından hareketle müridi olduğu kişinin Yıldırım Bâyezid'in damadı Emir Sultan olabileceğini belirtmektedir (bk. 2020). Elimizdeki yazmanın müellifi Hacı Mustafa oğlu Yahya'nın sanatkârane bir üslûba sahip olduğunu söylemek mümkün olmamakla birlikte incelenen eseri ve bu eserin muhtevası onun dinî bir eğitimden geçtiğini göstermektedir. 06 Mil Yz A 8835 numaralı yazmanın içindeki üç metinde de ayet ve hadis alıntılarıyla birlikte dinî şahsiyetlerin rivayetlerine de yer verilmiştir.

Yazma eserde Arapça ibarelerin üzerlerine kırmızı çizgi çizilerek belirtildiği tespit edilmiştir. Ayetlere, hadislere, Arapça kalıp ifadelere, özel isimlere, kırmızı mürekkeple dikkat çekilmiştir. Çalışmamızda ele alınan ayetlerde, metne dâhil olmayan ifadeler varsa bu kısımlar üç nokta "…" şeklinde gösterilmiştir. Ayetlerin başında varak ve satır numaraları belirtilmiştir. Varak numaraları [ ] köşeli ayraç, satır numaraları ise ( ) yay ayraç içinde gösterilmiştir. Varak ve satır numarasından sonra, yazma eserde geçen Arapça ayetin transkripsiyonlu yazılışı tırnak içine alınmadan transkripsiyonlu olarak verilmiş, ardından sure adı, sure numarası ve ayet numarası eklenmiştir. En son ayet ya da hadisin Türkçe anlamı tırnak içerisinde ve italik olarak gösterilmiştir.

Eserde müellifin okuyucuya dinî konularda bilgi vermek gayesiyle sade, anlaşılır bir dil kullandığı görülmektedir. Cümleler genellikle devrik yapıda kurulmuştur. Bahsedilen mevzuları temellendirmek amacıyla ayetlerin ve hadislerin Arapça olarak kullanıldığı, daha sonra metin içerisinde bunların Türkçe olarak açıklanması dikkat çekmektedir. Zaman zaman bahsedilen konuyla alakalı Hz. Muhammed'in ve bazı din âlimlerinin rivayetlerine yer verildiği görülmektedir. Müellif bazen bir ayetin tamamını alırken, bazen sadece bir kısmını almayı tercih etmiştir: [77a] (2) "*Ulāike ketebe fī ḳulūbihimu'l-īmāne*" Mücādele 58/22. Arapçası bu kadarıyla alınan ayetin Türkçe meali, "*…İşte onların kalbine Allah, iman yazmış…*" şeklindenir. Alıntı yapılan kısım Mücâdele suresi 58/22'nin küçük bir bölümüdür. Ayetin tamamı şu şekildedir: "*Allah'a ve ahiret gününe inanan bir toplumun Allah'a ve Resulüne düşman olanlarla dostluk ettiğini göremezsin.* ***İşte onların kalbine Allah, iman yazmış*** *ve katından bir ruh ile onları desteklemiştir. Onları içlerinden ırmaklar akan cennetlere sokacak, orada ebedî kalacaklardır. Allah onlardan razı olmuş, onlar da Allah'tan hoşnut olmuşlardır. İşte onlar, Allah'ın tarafında olanlardır. İyi bilin ki, kurtuluşa erecekler de sadece Allah'ın tarafında olanlardır.*"

Bu örnekte de görüldüğü üzere müellif vurgulamayı arzu ettiği mevzuya uygun küçük bir alıntı yapmıştır; ayetin baş ve son kısmını eserine dâhil etmemiştir.

Metinde Geçen Ayetler

Ayetlerden yapılan iktibaslardan önce [77a] (2), [78a] (7), [81b] (7) *Ḥaḳ Teʿālā buyurdı* ; [76b] (5) "*Ḳur'ān-ı Kerīm'inde ḫaber virüp bu ḫātūnlara ḫiṭāb geldi*"; [76b] (5) "*şeyṭān ḥaḳḳında eyitdi*" gibi ifadeler kullanılmıştır. Bir yerde ise önce Türkçe anlamı, sonra Arapça hadis verilmiştir. Ayrıca verilen o örnekte de Türkçe anlamdan önce [97b] (7) "*Ḥaḳ Teʿālā Ḳur'ān'da buyurmuşdur ki" diyerek ayete yer verilmiştir.* Arapça ayet alıntılarından sonra [97a](4) "*didi*" kelimesiyle cümle tamamlanmıştır. Diğer örneklerde ise doğrudan Türkçe anlamı verilmiştir. Metinde yer verilen ayetler şunlardır:

[77a](2) "*Ulāike ketebe fī ḳulūbihimu'l-īmāne*" Mücādele 58/22, "*...İşte onların kalbine Allah, iman yazmış...*" 76b "İman nedür" sorusuyla başlayan yazma eserde ele alınan konulara bakıldığında;

îmân nedür, îmânuñ göñli nedür, ṣıfat-ı îmân nedür, îmân sende midür, îmân ḳaç vecih üzerinedür, gibi sorulara verilen cevaplarla karşılaşılır. Bu sorular cevaplanırken ayet ve hadislerden yararlanıldığı görülmektedir. Buna göre iman duadır, dua ibadetin iliğidir, müminlerin gönlü Allah'ın arşıdır çünkü Mücâdele Suresinde "*...İşte onların kalbine Allah, iman yazmış...*" denilmektedir.

[78a](7) "*Yā eyyuhe'l-leẕīne āmenū ḳū enfusekum ve ehlīkum nāren vaḳūduhā'n-nāsu ve'l-ḥicāretu*" Tahrîm 66/6, "*Ey inananlar! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun...*" müellif bu ayeti açıklarken [1]Mukâtil bin Süleymân'dan alıntı yapmıştır. "*Muḳātil bin Süleymān buyurdı bu āyetüñ maʿnāsında Ḥaḳ Teʿālā buyurdı ki anlar ki īmān getürdiñüz nefsiñizi ve ehliñizi ṭamu odundan ṣaḳınuñ yaʿnī dīn bābın ögrenüñ ve ehliñize ögredüñ tā ki cehennem odundan ḳurtulasız*". Kişinin kendini, ailesini cehennem ateşinden korumak için dinin öğrenilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

[80a] (7) "*İnnā enzelnā*" "*Elbette biz onu (Kur'an'ı) ... indirdik*" Kadr 97/1, *innā enzelnā* ifadesi, burada Hz. Peygamber'in abdest alındıktan sonra üç kere "*innā enzelnā*" okuyan kişiye Allah tarafından bin şehit ve dört peygamber sevabı verileceğini ifade etmesi sebebiyle geçmektedir. Kaynaklarda böyle hadisi bulmak mümkün olmamıştır. Ancak bir ayet alıntısı olduğu muhakkaktır.

[81b] (3) "*Ḳul innemā ene beşerun miŝlukum yūḥa ileyye ennemā ilahukum ilahun vālid femen kāne yercū liḳāe rabbihi fel yaʿmel ʿamelen ṣāliḥān ve lā yuşrik bi ʿibādeti rabbihi eḥada*" Kehf 18/11 " *De ki: Ben yalnızca sizin gibi bir beşerim. (Şu var ki) bana, İlâh'ınızın, sadece bir İlâh olduğu vahyolunuyor. Artık her kim Rabbine kavuşmayı umuyorsa, iyi iş yapsın ve Rabbine ibadette hiçbir şeyi ortak koşmasın.*" ayetin yazma eserde kullanılma nedeni Hz. Muhammed ile Hz. Ali arasında geçtiği rivayet edilen şu konuşmadır:"*...Ḥażret-i Resūl ʿAleyhi's-selām eyitdi yā ʿAli bir kişi döşegine giricek işbu āyeti oḳusa Allāhu Teʿālā aña nūrdan bir maḳām vire Kaʿbe ṣıfatında ve anuñ içün uçmaḳda bir köşk vire ol āyet budur...*" Buna göre zikredilen ayeti yatmadan önce okuyan kişi nurdan bir makamla ve cennette bir köşkle müjdelenmiştir.

[97a] (4) "*İnne ḳeydikunne ʿaẓīm*" Yûsuf 12/28 "*...Sizin tuzağınız gerçekten büyüktür.*" Yazma metinde adı Eblaʿim Bāʿūr olarak harekelenen [2] Bel'am b. Bâûrâ'yla ilgili rivayete değinilmiştir. Bu rivayetin kaynaklarda birkaç varyantı mevcuttur. Bel'am b. Bâ'ûr Allah katında kıymetli bir Müslüman'dı. Şam'ın bir köyünde yaşarken Hz. Musa'yla savaşan Moab kralı Bâ'ûr'un Hz. Musa'nın yenilmesi için dua etmesini isterler. Çok ısrar etmelerine rağmen istekleri kabul olmaz. Buradan sonra hikâye farklı şekillerde anlatılmaktadır. Bazısında Bel'âm'ın dünyevi zenginliklerle gözünün boyandığı, bazısındaysa eşi tarafından kandırıldığı ifade edilir. Bu metinde ayetin kullanım sebebi, mümin erkekleri kadınlara karşı uyarmaktır. Bu sebeple müellifin hikâyenin ikinci varyantını esas aldığı açıktır. Ayette tuzağı büyük olarak ifade edilen kişi kadındır. Risâlede de [97a-2] "*Ḥaḳ Teʿālā kemāl-i luṭfından bizi ʿavratlar şerrinden emīn olmasunlar diyü Ḳur'ān-ı Kerīm'inde ḫaber virüp bu ḫātūnlara ḫiṭāb geldi*" ifadesiyle ayetin insanları yoldan çıkaran kadınlar sebebiyle geldiği ifade edilmektedir.

[97a] (7) "*İnne keyde'ş-şeyṭāni kāne żaʿīfe*" Nisâ 4/76 "*... şüphe yok ki şeytanın kurduğu düzen zayıftır.*" Müellif Bel'am b. Bâûrâ'nın hikâyesi vesilesiyle Müslüman erkekleri kadınların şerri konusunda

[1] [78a] (9) Muḳātil bin Süleymān: Kaynaklarda adı Ebü'l-Hasen Mukâtil b. Süleymân b. Beşîr el-Ezdî el-Belhî (ö. 150/767) olarak geçen ve tarihte Kur'ân-ı Kerim'i baştan sona tefsir eden ilk İslam âlimidir (Türker, 2020, s. 134).

[2] [96b] (8) Eblaʿim Bāʿūr: Bel'am b. Bâûrâ, Tevratta ve İslami kaynaklarda iyi bir mümin olan Bâ'ûr'un daha sonra doğru yolu terk ettiği ve Hz. Musa'nın karşısında yer aldığı ifade edilmektedir (Harman, 1992, s. 389)

uyarmaktadır. Metinde ayetin devamındaki ifadelerde kadının şerrinin şeytanın şerrinden büyük olduğu belirtilmektedir. "*...ʿavratlaruñ şerri kişinüñ gönlin yaḳup ḳarardup īmānsız ḳomaḳda şeyṭān şerrinden ulu imiş imdi kişi şeyṭān şerrinden ne deñlü ṣaḳınursa ʿavratlardan bu zerrece ṣaḳına īmāndan maḥrūm ḳalup cehennemlik olmaya...*" Yazar; kişi şeytanın şerrinden nasıl sakınıyorsa kadının şerrinden de öyle sakınmalı, şeytan zamane kadınlarına öykünür, diyerek okuyucularını uyarmaktadır.

[97b](9) "*Er-ricāl ḳavvāmūn ʿala'n-nisā*" Nisâ 4/34 "*...erkekler kadınların yöneticisi ve koruyucusudur*" İnanan erkeklere seslenen müellif; düğün, hamam gibi gideceği yere süslenerek giden, gerekli olmadıkça evde yıkanmayıp hamamda yıkanan, Allah'ın gidilmesini yasakladığı yerlere giden kadınların kocaları salih kişi dahi olsalar yerlerinin cehennem olacağını ifade etmektedir. Müellifin ayetin Türkçe anlamını da verdiği görülmektedir. Burada da şu açıklamayı yapmış; "*...Ḥaḳ Teʿālā Ḳur'ān'da buyurmuşdur ki nefsüñizi ve oğluñuzı ḳızıñızı ʿavratıñızı ṣaḳınuñ dimişdür*" ardından ayetin Arapçası verilmiştir.

[3]**Tablo 2:** Metinde Geçen Ayetler Tablosu

Mücādele 58/22	*"ulāike ketebe fī ḳulūbihimu'l-īmāne"*	*"...İşte onların kalbine Allah, iman yazmış..."*
Tahrīm 66/6	*"yā eyyuhe'l-leẕīne āmenū ḳū enfusekum ve ehlīkum nāren vaḳūduhā'n-nāsu ve'l-ḥicāretu"*	*"Ey inananlar! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun..."*
Kadr 97/1	*"innā enzelnā"*	*"Elbette biz onu (Kur'an'ı) ... indirdik"*
Kehf 18/11	*"ḳul innemā ene beşerun miŝlukum yūḥa ileyye ennemā ilahukum ilahun vālid femen kāne yercū liḳāe rabbihi fel yaʿmel ʿamelen ṣāliḥān ve lā yuşrik bi ʿibādeti rabbihi eḥada"*	*" De ki: Ben yalnızca sizin gibi bir beşerim. (Şu var ki) bana, İlāh'ınızın, sadece bir İlāh olduğu vahyolunuyor. Artık her kim Rabbine kavuşmayı umuyorsa, iyi iş yapsın ve Rabbine ibadette hiçbir şeyi ortak koşmasın."*
Yûsuf 12/28	*"inne ḳeydikunne ʿaẓīm"*	*"...Sizin tuzağınız gerçekten büyüktür."*
Nisâ 4/76	*"inne keyde'ş-şeyṭāni kāne żaʿīfe"*	*"... şüphe yok ki şeytanın kurduğu düzen zayıftır."*
Nisâ 4/34	*"er-ricāl ḳavvāmūn ʿala'n-nisā "*	*"...erkekler kadınların yöneticisi ve koruyucusudur"*

Metinde Geçen Hadisler

Eserde Hz. Muhammed'in söylediği ifade edilen sözler de vardır. Ancak biz, çalışmamıza sadece kaynaklarda doğruluğunu tespit edebildiğimiz hadisleri dâhil ettik. Müellifin hadislerden önce; [76] (5), [79a] (10), [79b] (9), "*Resūl Ḥażreti buyurdı*", [77b] (1) "*Resūl Ḥażreti buyurdı ki*", [78a] (13) "*Ḥaẓret-i Resūl buyurdı ki*" gibi ifadeler kullanılmıştır. Sadece bir yerde [78b] (5) "*ḥadd-i īmān nedür cevāb eyit ki*" ifadesinden sonra imanın haddi nedir sorusuna hadisle cevap verilmiştir. Yazmada hadisin Arapçası verildikten sonra hemen ardından; [76b](6), [77b](2), [78b](2), [79b](10)'da *yaʿnī* ile başlayan Türkçe açıklama cümleleri kurulmuştur. Bir yerde [78b](7) *ḳaçan bir kişi kendü ʿarż-ı īmān eylese bunu oḳuya yaʿnī* ifadesi kullanılmıştır. Yazma metinde hadis olarak

[3] Ayetler metindeki sıralamalarıyla verilmiştir.

gösterilen ifadelerin bir kısmına [4] hadis kaynaklarında erişmek mümkün olmamıştır. Metinde Arapçası verilen hadisler Latinize edilmiş, Türkçe anlamları verilerek metinden alınan örneklerle dikkatlere sunulmuştur. Yazma eserde kaynaklarda tespit edebildiğimiz şu hadislere yer verilmiştir:

[76b] (5) *"Eddu'ā muḫ 'ibādāt* (Tirmizî, 1975, s. 456) "*Dua ibadetin iliğidir*" manasındadır. Yazma metinde *iman nedir* sorusuna imanın dua olduğu duanın da ibadet olduğu ifade edilmektedir. Müslümanın görevi olan namaz kılmak, oruç tutmak gibi ibadetlerin yanında, Allah'a dua eden kişinin de ibadet ettiğine vurgu yapılmaktadır.

[77b] (1) "*Ṭalebu'l 'ilim fariḍatü'n 'ala külli müslim*[5]*ü müslime"* (İbn Mâce, 1994, C.I, s. 81) "*İlim talep etmek kadın, erkek her müslümana farzdır"* İslam dininin ilme verdiği değeri ve teşvik edici tutumunu göstermesi bakımından önemlidir.

[78b] (1) *"Eşeddü'n-nāsi 'aẕāben yevme'l-ḳıyāmeti* [6]*min eclihi ehluhu" "Kıyamet gününde yakınlarına, ehline dinini öğretmeyenleri büyük azap beklemektedir*." İslamiyette her Müslüman'ın diğer Müslümanlardan da sorumlu olduğu bilinmektedir. Yakınlar ve aile üyeleri söz konusu olduğundaysa durum daha da önemli bir hal alır. Dinini yakınlarına, ailesine anlatmayan, öğretmeyen müslümanı Müslüman'ı ahirette büyük azabın beklediği bildirilir.

[78b] (5)*"El īmānu en tu'mine billāhī ve melāiketihi ve kütübihī ve rusülihī ve'l yevmi'l-āḫıri ve bi'l-ḳaderi ḫayrihī ve şerrihi mina'llāhi te'ālā"* (Nesâî, "Îmân", s. 98) (Buhârî, 1993, s. 27). "*Allah'a, meleklerine, kitaplarına, peygamberlerine, ahiret gününe, kaderin ve hayrın ve şerrin her türlüsünün Allah'tan geldiğine inanmandır*" manasındadır. İmanın altı şartı vardır. Bir Müslüman'ın bu altı şartın her birine iman etmesi gerekir. Bazı şartlara inanırken bazılarına inanmamak gibi bir durum söz konusu değildir. Hayır da şer de Allah'tan gelmektedir. Hayır nasıl severek kabulleniliyorsa şerrin de Allah'tan geldiği bilinip öyle kabullenilmelidir. Nitekim hayır ve şer Allah'ın takdiriyledir. Ondan gelecek her şeye rıza gösterilmelidir.

[79a] (11) "*Büniye'l-islāmu 'alā ḫamsin şehādeti en lā ilāhe illallāh ve eşhedü enne Muḥammeden 'abduhu ve Resūluhu ve ikāmeti's- salāti ve ītā' i'z-zekāti ve ṣavmi şehr-i Ramażān ve ḥacci'l-beyti min rabbiküm men isteṭā'a ileyhi sebīlen"* (Buhâri, 1993, s. 12) (Müslim, 1991, s. 45) (Tirmizî, 1975, s. 5) "*İslâmiyet beş temelin üzerine bina kılınmıştır. Şehadet etmek, namaz kılmak, zekât vermek, Ramazan ayının orucunu tutmak ve Rabbinin beytini yol bakımından gücü yeten herkesin ziyaret etmesi*" İslam'ın beş şartı vardır. Bunlardan ilki 'şehadet getirmek'tir. Yani Allah'tan başka Tanrı olmadığına ve Hz. Muhammed'in onun elçisi olduğuna inanmaktır. Namaz kılmak, zekât vermek, oruç tutmak, gücü yetiyorsa hacca gitmek de diğer şartlardır.

[79b] (10) *"El-muntaẓıru'ṣ-ṣalātı ke-ennehu fi'ṣ-ṣalātı" "Kim namaz girmeden beklerse, namazda sayılır"* (Ahmed b. Hanbel, 1995, b. 39/196) (İmâm Mâlik, 1985, s. 109). Yani kim henüz namaz başlamadan abdestini alıp ellerini açar ve beklerse namazdaymış gibi sevap alır. Namaz bir Müslüman için Rabb'iyle kavuşma anıdır. Namaz vaktinden önce abdestini alıp ellerini açıp namazı bekleyen mümin o namazı kılmış gibi sevap alır.

---

[4] (Tirmizî, 1975), (İbn Mâce, 1994), (Buhârî, 1993), (Müslim, 1991), (Ahmed b. Hanbel, 1995), (İmâm Mâlik, 1985).

[5] "ü müslime" kısmı kaynakta bulunmamaktadır.

[6] Kaynaklarda "min eclihi ehluhu" "ehline dinini öğretmeyenleri" kısmı bulunamamıştır. Ancak kıyamet gününde büyük azap beklemektedir ifadesinden sonra farklı ifadelerin olduğu hadisler mevcuttur.

[7]**Tablo 3:** Metinde Geçen Hadisler Tablosu

"eddu'ā muḫ 'ibādāt"	*"Dua ibadetin iliğidir"*
"ṭalebu'l 'ilim fariḍatü'n 'ala külli müslim ü müslime[8]"	*"İlim talep etmek kadın, erkek her Müslüman'a farzdır"*
"eşeddü'n-nāsi 'aẕāben yevme'l-ḳıyāmeti min eclihi ehluhu[9]"	*"Kıyamet gününde yakınlarına, ehline dinini öğretmeyenleri büyük azap beklemektedir."*
"el īmānu en tu'mine billāhī ve melāiketihi ve kütübihī ve rusülihī ve'l yevmi'l-āḫıri ve bi'l-ḳaderi ḫayrihī ve şerrihi mina'llāhi te'ālā"	*"Allah'a, meleklerine, kitaplarına, peygamberlerine, ahiret gününe, kaderin ve hayrın ve şerrin her türlüsünün Allah'tan geldiğine inanmandır"*
"büniye'l-islāmu 'alā ḫamsin şehādeti en lā ilāhe illallāh ve eşhedü enne Muḥammeden 'abduhu ve Resūluhu ve ikāmeti's- salāti ve ītā' i'z-zekāti ve ṣavmi şehr-i Ramażān ve ḥacci'l-beyti min rabbiküm men isteṭā'a ileyhi sebīlen"	*"İslâmiyet beş temelin üzerine bina kılınmıştır. Şehadet etmek, namaz kılmak, zekât vermek, Ramazan ayının orucunu tutmak ve Rabbinin beytini yol bakımından gücü yeten herkesin ziyaret etmesi"*
"el-muntaẓıru'ṣ-ṣalātı ke-ennehu fi'ṣ-ṣalātı"	*"Kim namaz girmeden beklerse, namazda sayılır"*

Sonuç

Klasik Türk Edebiyatı oldukça geniş bir alana ve coğrafyaya yayılmış köklü bir edebiyat geleneğidir. Bu köklü geleneği besleyen ögelerden en önemlisi elbette İslâm dinidir. Dine ait hemen her unsur edebî metinlerde kendisine yer bulmuştur. Bu unsurların başında da elbette *Kur'ân-ı Kerim* ve hadisler gelmektedir. Hacı Mustafaoğlu Yahya'ya ait olma ihtimali yüksek olan bu risâlede de ayet ve hadisler kullanılmıştır. Arapça verilen ayetlerin Türkçe açıklamalarını yapan, hatta bu açıklamalarla yetinmeyip hikâyelerle anlatıma zenginlik katan müellifin dinî açıdan iyi bir eğitim gördüğü muhakkaktır. Bu çalışmayla birlikte XV. yüzyılın henüz keşfedilmemiş metinlerinden bir tanesi açığa çıkarılmıştır. Eserdeki ayet ve hadis varlığı değerlendirilmiştir. Aynı zamanda muhtemelen Hacı Mustafaoğlu'na ait bilinmeyen bir eser de kayıt altına alınmıştır.

Kaynakça

Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdullah Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî (1995). *el-Müsned*. C. 50. (Haz. Şu'ayb el-Arnaût & Âdil Mürşid). Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.

Ahvâl-i Kıyâmet. Milli Kütüphane, El Yazması ve Nadir Eserler, 06 Mil Yz A 8835.

Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmâil. (1993). *el-Câmi'u's-sahîh*, C. 9. (Haz. Mustafa Dîb el-Buğâ). Dımaşk: Dâru İbn Kesîr.

Devellioğlu, F. (1998). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. İstanbul: Aydın Kitabevi Yayınları.

Radıyyuddîn Hasan b. Muhammed b. Hasan es-Sağânî (1980). *el-Mevzûât*. (Haz. Necm Abdurrahman Halef). Dârü'l-Me'mûn li't-türâs.

Harman, Ö. H. (1992). Bel'am b. Bâûrâ. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 5, s. 389-390). İstanbul: TDV Yayınları.

[7] Tablo sahih olduğu kaynaklardan tespit edilebilmiş hadislerden olmaktadır. Hadisler, metindeki sıralamalarıyla verilmiştir.

[8] "ü müslime" kısmı kaynakta bulunmamaktadır.

[9] Kaynaklarda "min eclihi ehluhu" "ehline dinini öğretmeyenleri" kısmı bulunamamıştır. Ancak kıyamet gününde büyük azap beklemektedir ifadesinden sonra farklı ifadelerin olduğu hadisler mevcuttur.

İbn Mâce (1994). *es-Sünen*, C. 1-2. (Haz. Muhammed Fu'âd Abdulbaki). Matba'atu İhyâi Kutubi'l-'Arabiyye, I-II.

İmam-ı Gazâlî (1996). *Kimyâ-yı Saadet*, (Çev. A. Arslan). İstanbul: Merve Yayınları

Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Perşembe Kitapları.

Köksal, M. F. (2011). *Mevlid-nâme*. İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Köksal, M. F. (2020). *Za'îf, Yahyâ, Hacı Mustafaoglu*. ZA'ÎF, Yahyâ, Hâcî Mustafâoğlu (yesevi.edu.tr)

Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli, (2018). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Kültüral, Z. (2009). *Hacı Mustafaoğlu Mecmaü'l-Envâr Tenkitli Metin-İnceleme*. İstanbul: Simurg Kitapçılık, Yayıncılık ve Dağıtım Ltd. Şti.

Ebû Abdullah Mâlik b. Enes el-Asbahî (1985). *el-Muvatta,* C. 2. (nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.

Müslim, Ebü'l-Huseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî (1991). *el-Câmi'u's-sahîh*, C. 5. (nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî). Beyrut: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-'Arabiyye.

Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şu'ayb b. Ali el-Horasânî (1994). *Sünenü'n-Nesâî bi Şerhi'l-hâfız Celâliddîn es-Süyûtî ve Hâşiyeti'l-İmâm es-Sindî*, C. 9. (Haz. Abdülfettâh Ebû Gudde). Haleb: Mektebü'l-Matbû'âti'l-İslâmiyye.

Tirmizî, Ebû 'İsâ Muhammed b. 'İsâ (1975). *el-Câmi'u's-Sahîh*, C. 5. (Haz. Ahmed Muhammed Şâkir). Mısır: Matbaatü Mustafa el-Bâbî el-Halebî.

Türker, Ö. (2020). Muḳātil bin Süleymān. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, (C. 31, s. 134-136). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

Yeni Tarama Sözlüğü, (1983). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 171-206.
Geliş Tarihi-*Received*: 28.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 19.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351048

Hıbrî Ali Efendi'nin Bilinmeyen Kasideleri

The Unknown Qasidas of Hibrî Ali Efendi

Mehmet GÜLER*

Öz

17. asır Osmanlı dönemi âlimlerinden biri olan Hıbrî Ali Efendi aslen Kütahyalıdır. Babasının adı Mustafa, dedesinin adı ise Pîr Mehmed olup Bülbülzade lakabıyla da tanınmaktadır. Tahsilini tamamladıktan sonra memleketinden ayrılan Ali Efendi, Eğriboz adasında yer alan Kızılhisar'a yerleşmiş ve burada vefat etmiştir. Bu sebeple Kızılhisarî nisbesiyle de bilinen yazar, mezkûr beldeye yerleştikten sonra ömrünün sonuna kadar ilim neşriyle meşgul olarak telif ve tercüme pek çok eser kaleme almıştır. Mevcut eserlerinin çeşitliliğine ve hacimlerine bakıldığında oldukça velut bir âlim olduğu görülen Hıbrî Ali Efendi'nin kaleme aldığı manzumeler dolayısıyla nâzım yönü de bulunmaktadır.

Bu makale çalışmasında ise Hıbrî Ali Efendi'nin şimdiye kadar bilinmeyen kasideleri ve bu kasidelerin devamında yer alan tarihler üzerinde durulacaktır. Araştırmalarımıza göre yazar hakkında bilgi veren kaynaklarda söz edilmeyen bu kasidelerle ilgili daha öncesinde yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Makalede Hıbrî Ali Efendi'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verildikten sonra kasidelerin sunulduğu kişiler hakkında da bilgi verilmiş ardından bahsi geçen kasidelerin incelemeleri yapılmıştır. Osmanlı döneminde vezirlik payesine kadar yükselmiş iki devlet adamı için yazıldığı görülen bu kasidelerde; Kızılhisar'da ikamet eden yazarın kendi hayatından, Kızılhisar'ın ahvalinden, Eğriboz Adasından ve Eğriboz Adasının Venediklilere karşı başarıyla müdafaasından da bahsedildiği görülmektedir. Bu sebeple kasidelerden hem yazarının tercüme-i hâline hem adları geçen mekânlara ve hem de dönemin olaylarına ilişkin bazı önemli bilgilere ulaşmak mümkün olmaktadır. Çalışma bu yönüyle bir yandan Hıbrî Ali Efendi'nin hayatı ve şiirleri hakkında ilk elden yeni bilgiler edinmeyi sağlarken diğer yandan dönemin Osmanlı tarih ve kültür envanterine ait bazı veriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hıbrî Ali Efendi, kasideler, Eğriboz Müdafaası, Kızılhisar, 17. yüzyıl divan şiiri.

Abstract

Hibrî Ali Efendi, one of the scholars of the 17th century Ottoman period, is originally from Kütahya. His father's name is Mustafa, his grandfather's name is Pir Mehmed, and he is also known as Bülbülzade. Ali Efendi, who left his hometown after completing his education, settled in Kızılhisar on the island of Eğriboz and died there. For this reason, the author, who is also known as Kızılhisarî, has written many works of copyright and translation, busy with scientific publications until the end of his life after settling in the aforementioned town. Considering the diversity and volumes of his existing works, Hıbrî Ali Efendi, who is seen to be a very productive scholar, also has a poetic aspect due to the poems he wrote.

* Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet GÜLER, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tokat/Türkiye, e-posta: mehmet.guler@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0498-775X.

In this article, the unknown qasidas of Hıbrî Ali Efendi and the dates in the continuation of these qasidas will be emphasized. According to our research, there is no previous study on these qasidas, which are not mentioned in the sources giving information about the author. In the article, after giving information about the life and works of Hıbrî Ali Efendi, information was given about the people to whom the qasidas were presented, and then the aforementioned qasidas were examined. In these qasidas written for two statesmen who rose to the rank of vizier in the Ottoman period; It is seen that the author residing in Kızılhisar talks about his own life, the situation of Kızılhisar, Eğriboz Island and the successful defense of Eğriboz Island against the Venetians. For this reason, it is possible to reach some important information about the biography of the author, the places mentioned and the events of the period from the qasidas. In this respect, the study provides first-hand new information about the life and poems of Hıbrî Ali Efendi, and also provides some data on the Ottoman history and culture inventory of the period.

Keywords: Hıbrî Ali Efendi, qasidas, Eğriboz Defense, Kızılhisar, 17th century divan poetry.

Giriş

Kütahya doğumlu olan Hıbrî Ali Efendi'nin doğum tarihine ilişkin bir kayıt bulunmamaktadır. Bağdatlı İsmail Paşa (ö. 1920), *Hediyyetü'l-Ârifîn* adlı eserinin birinci cildinde onun ismini "Hıbrî el-Kütahiyevî" şeklinde madde başı olarak almış ve künyesini "Ali bin Mustafa bin Pîr Mehmed el-Kütahiyevî er-Rûmî el-Hanefî el-mülekkab bi-Hıbrî eş-şehîr bi-Bülbülzâde" olarak yazmıştır (1951, C. I, s. 760). Bazı eserlerinde kendi künyesini "Ebû Mehmed Hibrî Ali bin Mustafa bin Pîr Mehmed el-marûf bi-Bülbülzâde" şeklinde yazdığı belirtilirken (Bursalı, 1333, s. 278; Bursalı, 2009, s. 278 ve Bursalı, 2016, s. 291) bazı eserlerinde de daha kısa olarak "Ali el-Hıbrî el-Kütâhî el-Germiyânî" şeklinde yazdığı görülmektedir (*Münyetü'l-Abidin*, Hacı Mahmud Ef. 949, vr. 5a). Künyesinden anlaşıldığı üzere baba adı Mustafa, dede adı Pîr Mehmed olup Bülbülzade lakabıyla da tanınmaktadır. Kaynaklarda hayatı hakkında yeterli bilgi bulunmayan yazarın tahsilini tamamlamasının ardından kendi isteğiyle Ağrıboz/Eğriboz adasında yer alan ve Osmanlı döneminde Kızılhisar olarak bilinen kasabaya yerleşerek orada vefat ettiği belirtilmektedir (Özervarlı, 1998, C. 17, s. 428). *Osmanlı Müellifleri* adlı eserinin yanı sıra *Sırat-ı Müstakim* ve *Sebilü'r-Reşad* dergilerinde de yazarın tercüme-i hâlini kaleme alan Bursalı Mehmed Tahir (ö. 1925), adı geçen yazılarda Hıbrî ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir: *Alelusul vatanında ikmal-i tahsilden sonra istikmâl-i feyz-i ulûm maksadıyla seyr ü seyahat iderek "Kızılhisar"da ihtiyar-ı ikametle neşr-i ulûma mübâderet eyledi. Burada mâdâmü'l-hayât bu vechile imrâr-ı evkât eyleyüp "1080"* [1669-1670] *küsur tarihlerinde dâr-ı ahirete rıhlet itdi*[1] (1329, C. VII, s. 39; 1330, C. IX, s. 10). İsmail Hakkı Uzunçarşılı (ö. 1977)'nın da önce *Kütahya Şehri*[2] adlı kitabında daha sonra da *Büyük Osmanlı Tarihi* adlı eserinde Hıbrî'den söz ettiği görülmektedir. Uzunçarşılı, 1932 yılında yazdığı *Kütahya Şehri*'nde müelliften bahsederken onun Kütahya'nın cidden iftihar edeceği kıymetli bir âlim olduğunu söyleyerek sözlerine başlamaktadır. Ardından yazarın künyesini zikrederek tahsilini

[1] Bursalı, *Sırat-ı Müstakim*'de Hıbrî'nin biyografisinin altına şunları da ilave etmiştir: Mahdûm-ı fezâil mevsûmları Esîrî Mehmed Efendi de erbâb-ı ilm ü irfândan bir zâtdır. *Mecâmiü'l-Cevâhir* isminde bir eseriyle Muhammediye şerhi vardır ki bu şerhin parçaları Selanik'te manzûr-ı âcizânem oldı (1329, C. VII, s. 39). Bursalı ayrıca Sebilü'r-Reşad'da da yazarın biyografisine ilave olarak öncekinden biraz farkla yine şunları eklemiştir: "Esîrî" mahlaslı mahdûm-ı fezâil-mevsûmları Mehmed Yusuf Efendi'nin de gayr-i matbû *Muhammediye Şerhi* vardır ki, bir nüshası Selanik'de mutâlâa-güzârım oldu (1330, C. IX, s. 10). Ancak Bursalı'nın bahsettiği bu şahıs Esîrî Mehmed Yusuf Efendi olup 1591-1592 tarihlerinde öldüğü bilinmektedir (Köksal, 2013). Dolayısıyla Bursalı, Hıbrî'den neredeyse bir asır önce yaşamış olan Esîrî Mehmed Efendi'yi yanlışlıkla onun oğlu olarak yazmıştır. Ancak bu bilgilerin yanlış olduğunu fark etmiş olacak ki daha sonra kaleme aldığı *Osmanlı Müellifleri*'ne baktığımızda, Hıbrî'nin biyografisinin altında bu bilgilerin mevcut olmadığı görülmektedir.

[2] Kitabın tam adı, *Bizans ve Selçukiylerle Germiyan ve Osman Oğulları Zamanında Kütahya Şehri* olup *Kütahya Şehri* kısmı kapakta büyük yazılarak ön plana çıkarılmıştır. Cümle içerisinde ifade kolaylığı sağlaması sebebiyle makalede, eserden *Kütahya Şehri* şeklinde kısa ismiyle bahsedilmiştir.

Kütahya'da ikmal ettiğinden ve seyahat ettiği Ağrıboz Adası'nın Kızılhisar şehrinde yerleşerek zamanını eser yazmakla geçirdiğinden söz etmektedir (1932, s. 241)[3]. Uzunçarşılı, daha sonra kaleme aldığı *Büyük Osmanlı Tarihi* adlı çalışmasında da dönemin ilmî faaliyetlerinden bahsettiği bölümde onun için 17. asrın en büyük âlimlerinden biri olan Kütahyalı Hıbrî Ali Efendi ifadesini kullanmıştır (yty[4], C. IV, s. 495). Yine aynı eserin bir başka kısmında 17. asrın meşhur ilim adamlarını sıralarken Hıbrî için müstakil bir başlık açarak onun hayatı ve eserleri hakkında bilgiler vermiştir. Buradaki bilgilere bakıldığında ise Hıbrî için memleketinde tahsil gördüğü, pek çok yer dolaştıktan sonra Ağrıboz Adası'nın güney ucundaki Kızılhisar/Karistos kasabasına çekilerek burada eser yazmakla vakit geçirdiği ve sonrasında orada vefat ettiği söylenmiştir (yty, C. IV, s. 546-547). Ayrıca Uzunçarşılı bu bilgilerin yer aldığı sayfaya bir dipnot düşerek "Hıbrî Ali Efendi'yi ilk kez tanıtan kişinin merhum Bursalı Tahir Bey olduğunu, ondan önce bu yüksek âlimin adının bile bilinmediğini" ifade etmiş ve verdiği bilgilerin kaynağını zikretmiştir (yty, C. IV, s. 547).

Kütahyalı sanatçılar üzerine Kadir Güler ve Uğur Türkmen tarafından ortaklaşa hazırlanan bir kitap çalışmasında ise Hıbrî'nin medrese tahsilini tamamladıktan sonra kadı olarak Eğriboz adasına gittiğinden ve Kızılhisar şehrine yerleştiğinden söz edilmektedir (2013, s. 134). Ayrıca Kadir Güler tarafından müstakil olarak hazırlanan *Kütahya Şairleri II* adlı kitap çalışmasında da yine Hıbrî'nin kadı olarak vazife yaptığı bilgisi verilmiştir (2017, s. 129). Bu iki çalışmada Hıbrî'nin kadı oluşuna dair tekraren verilen bilginin -Uzunçarşılı'nın bu hususta ki tahminlerini ihtiva eden *Kütahya Şehri* adlı eserinden- başka kaynaklarda yer almaması sebebiyle yeni olduğu görülmektedir. Fakat araştırmacılar, verdikleri bu bilgi için -kaynaklarda kaydedildiğini özellikle vurgulamalarına rağmen (Güler ve Türkmen, 2013, s. 134)- herhangi bir kaynak ismi belirtmemişler ve dolayısıyla bu bilginin yer aldığı meçhul kaynakların hangileri olduğu tarafımızca tespit edilemediği gibi bilginin kendisi de meşkûk bir hâl almıştır.

Hıbrî'nin Kur'an-ı Kerim'in havassına dair yazdığı *Şifaü'l-Ebdan* adlı eseri üzerine hazırlanan bir makalede ise müellifin isminde yer alan Hıbrî lakabının "mürekkeple uğraşan kimse" anlamına geldiği söylenerek bu lakabın yazara çok sayıda eser telif etmesi sebebiyle mecazen verilmiş olduğu ihtimali üzerinde durulmuştur (Günay, 2016, s. 315). Makalede dile getirilen bu ihtimal, Hıbrî'nin *Fıkh-ı Ekber* üzerine kaleme aldığı eseriyle ilgili hazırlanmış bir yüksek lisans tezinde de hiç tereddüt edilmeden kabul edilmiş ve daha kuvvetli bir ifadeyle dile getirilmiştir (Köksal, 2022, s. 54). Fakat Hıbrî Ali Efendi'nin nispet ekiyle kullandığı "hibr" kelimesinin sözlük anlamı kontrol edildiğinde; kelimenin mürekkeple ilişkili anlamının yanı sıra "hoca, öğretmen" (Devellioğlu, 2006, s. 366), "bilgin, âlim" (Ayverdi, 2010, s. 505), "âlim ve fâzıl kimse" (Ahterî, 2009, s. 344), "âlim, dânâ; sâlih, perhîz-kâr adam" (Mütercim Asım, 2013, C. 2, s. 1842) anlamlarının bulunduğu görülmektedir. Ayrıca lugatlerin, bu kelime için -yine aynı kökten olan- "habr" sözcüğüyle ilişkili olarak "sevinç, sürur" (Ahterî 2009, s. 269), "İsrailoğulları bilgini" (Devellioğlu, 2006, s. 304), "Yahudi âlimi" (Ayverdi, 2010, s. 505), "eser, nişane" (Ahterî, 2009, s. 344), "sevinmek, ferah; nimet, refah" (Mütercim Asım, 2013, C. 2, s. 1843) gibi anlamları da verdikleri fark edilmektedir. Bu bilgilerden hareketle Ali Efendi'nin

[3] Uzunçarşılı, *Kütahya Şehri* adlı kitabında; Hıbrî için "*kadılık ve sair suretle gezmiş ve sonra da Kızılhisar'da ikamet etmiş olması pek muhtemeldir"* diyerek bir tahminde bulunmuştur *(*1932, s. 241*)*. Ancak daha sonra yazdığı *Büyük Osmanlı Tarihi'*nde yazar hakkında bilgi verirken ondan sadece değerli bir ilim adamı/âlim olarak söz etmiş ve müellifin mesleği hakkında bir bilgi vermemiştir. Bu durumda Uzunçarşılı'nın, Hıbrî'nin mesleği hakkında daha önce dile getirdiği tahminlerinden vazgeçtiği düşünülebilir. Zira kaynaklarda müellifin kadılık yaptığına dair bir bilginin mevcut olmadığı görülmektedir.

[4] Bu çalışmada yayın tarihi yoktur, bu sebeple ilgili çalışmadan bahsedildiği kısımlarda tarih yerine "yty" kısaltması yazılmıştır.

lakabı olarak ifade edilen "Hıbrî" kelimesinin mürekkeple değil de sözcüğün âlim ve bilgin anlamlarıyla ilgili olarak düşünülmesi -bize göre- daha isabetli görünmektedir. Bununla birlikte müellifin bazı eserlerinde karşılaşılan manzum parçalarda, *Zuhrü'l-Masîr* adlı manzum eserinde ve bu çalışmada ele alacağımız kasidelerinde de "Hıbrî" kelimesini mahlas olarak kullandığı açıkça görülmektedir. Bu durumda adı geçen makalede dile getirilen -Hıbrî'nin, Ali Efendi'ye mecazen verilmiş bir lakap oluşuyla ilgili- ihtimalin ortadan kalktığını zira Hıbrî kelimesinin bizzat yazarın kendisi tarafından kullanılan bir mahlas olduğunu belirtmek gerekir.

Hıbrî'nin *Fevâidü'l-Hıbriyye* isimli eseri üzerine hazırlanmış bir yüksek lisans tezinde ise Hıbrî Ali Efendi'nin tıp hekimi olduğuna dair bilgi verildiği görülmektedir. İlgili tezin özet kısmında "*17. yüzyıl hekimlerinden Bülbülzâde Ali'nin El-Fevâidü'l-Hıbriyye fi't-Tâûn ve'l-Vebâ*[5] *eseri incelenmiştir*" (Özyürek, 2021, s. III) denilerek üzerine tez hazırlanan eserden, müellifinin adından ve hekim olduğundan söz edilmiştir. Tezin, "17. Yüzyıl Hekimleri ve Eserleri" başlıklı bölümünde ise -20. sırada- "Bülbülzâde Alî (ölümü 1669)" başlığı altında Ali Efendi'nin bilinen iki kitabı olduğu belirtilerek *Fevâidü'l-Hıbriyye* ve *Şifâu'l-Ebdân* olarak bilinen eserlerinin isimleri dile getirilmiştir (Özyürek, 2021, s. 11). Daha sonra yazar ve eserinden bahsedilen kısımda ise "*Tam adı Bülbül-zâde Ali bin Mustafa Pîr Muhammed el-Kütahyavî el-Kızılhisârî el-Hanefî el-Rûmî el-Hıbrî'dir. Hıbrî el-Kütahyavî olarak da bilinir. Fıkıh ve tıp alanında eserler vermiştir*" şeklinde müelliften ve eserlerinin -sadece- konusundan söz edilmiştir (Özyürek, 2021, s. 16). Ancak bu çalışmada müellife dair verilen bilgilerde birçok çelişki, yanılgı ve eksiklik bulunmaktadır. Zira "Bülbülzâde Alî (ölümü 1669)" başlığı altında "*bilinen iki kitabı vardır*" denilerek tıp alanıyla ilgili iki eserinin adı zikredilmiş (Özyürek, 2021, s. 11) sonra -herhangi bir eserinin adı belirtilmeden- "*Fıkıh ve tıp alanında eserler vermiştir.*" (Özyürek, 2021, s. 16) denilerek bir önceki bilgiyle çelişkiye düşülmüştür. Oysa Hıbrî'nin onlarca eseri bulunmakta olup bunlara dair bilgiler, -Bursalı Mehmed Tahir'in yukarıda adı geçen eserleri başta olmak üzere- pek çok kaynakta defalarca verilmiştir. Bir diğer çelişki "*Yazar eserin başında, 1089 yılında Kızılhisar kasabasında veba salgının ortaya çıkmasından sonra istek üzerine bu eseri yazdığını belirtir.*" (Özyürek, 2021, s. 16) ifadesidir. Halbuki yukarıda birkaç kez geçtiği üzere tez yazarı, -hiç sorgulamadan- müellifin ölümü için parantez içerisinde "1669" tarihini vermiş fakat bundan 10 yıl sonrasına tekabül eden hicri 1089 (1678-1679)'da bu kişinin nasıl eser yazabildiğini izah etmemiştir. Bir diğer yanılgı ise müellifin hekim olduğunun söylenmesidir ki Hıbrî Ali Efendi, iyi bir medrese eğitimi almış dinî ve fıkhî bilgisi yüksek bir âlim olup onun hekim olduğuna dair bir bilgi hiçbir kaynakta mevcut değildir. Esasen tez yazarı; eserin içeriği hakkında verdiği bilgilerde bu eserin dinî bir tutumla yazıldığını, tedavi yöntemi olarak zikirler, dualar ve bazı tılsımların verilişinin ilginç olduğunu, eserin kaleme alındığı dönemdeki modern tıp uygulamalarından ziyade halk inanışlarına ve dini uygulamalara dayandığını kendisi de ifade etmiştir (Özyürek, 2021, s. 16). Ayrıca çalıştığı eserin Süleymaniye Kütüphanesi'nde, Serez nüshası ve Mısır Kütüphanesi'nde, Talat nüshası olmak üzere iki nüshası olduğundan söz etmesi de hatalıdır (Özyürek, 2021, s. 16). Zira daha önceki sayfalarda farklı biriymiş gibi Kızılhisarlı Ali Hayrî olarak söz ettiği kişinin aslında Hıbrî Ali Efendi'den başkası olmadığını fark etmemiş ve hakkında bilgi bulunmadığını söylediği bu kişinin "*el-Favâidü'l-Hayriyye fî Ahvâlü't-Tâûn vel-Emrâz*" adlı bir de eseri olduğunu söylemiştir (Özyürek, 2021, s. 13) ki

[5] Müellif bu eseri için *Fevâidü'l-Hıbriyye* adını vermiştir. Bu durumu yazma nüshada şu şekilde ifade ettiği görülüyor: "*…ve bu risâleyi Fevâ'id-i Hıbriyye ismiyle mevsûm kıldım…*" (Süleymaniye Kütüphanesi, Serez Koleksiyonu, no. 02757, 2b).

bu eser aslında kendi üzerinde çalıştığı eserin başka bir nüshası olup Topkapı Sarayı Revan bölümünde 1692 numarayla kayıtlı bulunmaktadır[6].

Bunların yanı sıra yazarın kendine ait bazı eserlerden de hayatına dair bir kısım bilgiler elde edilebilmektedir. Bu hususta *Hediyyetü'l-Hibrî fî Tercümeti Minhâci'l-Muhammedî* adlı eserinin giriş kısmında şu bilgiler mevcuttur[7]:

(H 3a, K 2b) *Bu ʿabd-i zaʿîf-i şikeste-bâl ve müznib-i nahîf-i bergeşte-ikbâl kıtʿa:*

Ferâgat hânesinin kûşe-gîri
Kanâʿat hırmeninin tûşe-gîri
Maʿârif vâdisinin[8] *zehr ü nehri*
Garîb ü bî-kes ü bî-çâre Hıbrî

(K 3a[9]) *Maskat-ı reʾsi ve vatan-ı aslîsi olan Kütâhiyye-nâm şîrîn makâmdan takdîr-i İlahi ile dârü'l-guzât ve hüsnü'l-bilâd*[10] *Ağrıboz cezîresinde sâhil-i bahrde vâkiʿ Kızılhisâr-nâm şehrde kıtʿa:*

Niçe şehr ol ki râhat-gâh-ı cândır
Kenârı sebze-zâr u bûstândır
Müzeyyen her tarafda merg-zârı
Kılur her kûşede bir murg zârî
Husûsâ ki sovuk suları anın[11]
Ferah-bahşı durur cân u cihânın
Tavattun idüp ehibbâdan dûr
Vü akrabâdan baʿîd ü mehcûr

Müfred

Garîb ü bî-kes ü bî-bâr ü bî-hûş
Olurdum anda ben bî-çâre dil-rîş

Ser-i ferâgati ceyb-i kanâʿate çeküp ʿömr-i ʿazîz-i (H 3b[12]) *nâzenînimi ʿilm ü maʿârife harc u sarf idüp fünûn-ı şettâda resâʾil ü kütüb cemʿ ü teʾlîf iderdim. Siyyemâ bu esnâlarda aʿnî sene sülüs ve sebʿîn ve elf tarihinde* [1073/1662-63] *Minhâc-ı Muhammedî ismiyle mevsûm bir kitâb-ı müstetâb ve bir mecelle-i anberîn-nikâb itmişdim ki misline sınâʿ-ı ıttılâʿat ve şekline bu fakîrin gayrı sebkat itmemişdir. Lakin bu cümlenin ibârât-ı dürer-bârı ʿArabî lisân ile olup bu diyâr ehlinden ʿArabî ile âşinâ olmayanlara nefʿi olmayup*[13] *veyâhûd az olmagın bu kitâb-ı müşgîn-nikâbı cemʿ ü teʾlîf idüp elfâz-ı güher-bârını lisân-ı Türkî ile tercüme eyledim tâ ki*

[6] Benzer bir yanlışlığın *Osmanlı Tıbbî Bilimler Literatürü Tarihi I* isimli çalışmada da mevcut olduğu görülmektedir. Aşağıda -Hıbrî'nin ölüm tarihine dair bilgi verilen paragrafta- ilgili eserden bahsedilirken buna dair dipnot verilmiştir.

[7] Buradaki bilgiler için adı geçen eserin Kütahya Mustafa Hakkı Yeşil Kütüphanesindeki, B005113 demirbaş numarasıyla kayıtlı nüshasından ve Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye koleksiyonundaki 00581 numaralı nüshadan faydalanılmıştır. Bu nüshalardan ilki olan Kütahya Mustafa Hakkı Yeşil Kütüphanesindeki nüsha (K), Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye koleksiyonundaki nüsha ise (H) şeklinde kısaltılmıştır. Bilgi amaçlı kullandığımız bu iki nüshadaki kısaltmalara sadece bariz kelime farklılıklarını belirtmek için dipnot göstermek gerektiğinde başvurulmuştur. Bunlar dışında buradaki metin çevirisinde nüsha farkları gösterilmemiş ve ayrıca transkripsiyon harfleri de kullanılmamıştır.

[8] Bu kelime K nüshasında "murâdının" şeklinde yazılı.

[9] K nüshasında 3a varağı buradan başlamaktadır.

[10] K nüshasında "*ahsen-i bilâd*" şeklinde yazılı.

[11] Bu mısra, Hibrî'nin *Zuhrü'l-Masîr* adlı eseri üzerine hazırlanmış yüksek lisans tezinde "Husûsan ki sûk suları anun" şeklinde yer almaktadır (Ateş, 2019, s. 2). Ancak tezdeki bu okuma şekline göre mısranın hem anlamının hem de vezninin bozulduğu görülmektedir.

[12] H nüshası 3b varağının başlangıcı

[13] K nüshası "nefʿi ʿâm olmayup"

menfaʿati ʿâmme ve fâʾidesi tâmme ola… (*Hediyyetü'l-Hibrî*, Mustafa Hakkı Yeşil Kütüphanesi, B005113, vr. 3b; Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye koleksiyonu, 00581, vr. 3b)

Münyetü'l-ʿÂbidîn adlı eserinde de kendi künyesini, eserinin adını ve bu eseri hangi sebeple kaleme aldığını şu şekilde ifade etmektedir[14]: (N 2b, M 5a) *Bu ʿabd-i zaʿîf ve müznib-i nahîf ʿAliyyü'l-Hıbrî el-Kütâhiyyü'l-Germiyânî bu risâleye nazar idüp tagyirât u türûkin müşâhede itdikde ıslâh ve mahalline ilhâk idüp lisân-ı Türkî üzerine şerh eyledim tâ ki fâʾidesi ʿâm ve nefʿi tâm ola ve bu şerhe Münyetü'l-ʿÂbidîn deyü ad virdim…* (İstanbul Üniversitesi Ktb. Nadir Eserler Kol. No. Nekty01410, vr. 2b; Süleymaniye Ktb., Hacı Mahmud Ef. No. 949, vr. 5a)

Şifâu'l-Ebdâni'l-Merdâ fî Sırri Menâfiʿi'l-Kurʾân ve'l-Esmâ adlı eserinde ise yine eseri hangi sebeple yazdığını, kendi künyesini, kitabını okuyan taliplerden dua beklentisini ve eserine hangi adı verdiğini şu şekilde dile getirmektedir[15]: (KA 2a, HM 1b, ÜŞ 1b) *Maʿlûm ola ki Dürrü Nazîm fî Fezâʾili'l-Kurʾâni'l-ʿAzîm*[16]*-nâm kitâb ki… ʿulemâ-yı kirâm ve meşâyih-i ʿizâm ʿindinde muʿteber ve makbûl olup ehl-i sülûkden her sâlik ve tâlib ana mâʾil ve râgıb olup lakin ʿArabî terkîb ile teʾlîf olmagın ʿArabiyyet ile âşinâ olmayan tâliblere istihrâcı ʿasîr ve fâʾidesi yesîr olmagın bu ʿabd-i fakîr-i müznib-i hakîr Ebû Muhammed ʿAlî el-Hıbrî el-Kütâhî… fâʾidesi ʿâm ve fehmi âsân olmagiçün kitâb-ı müşârüʾn-ileyhi Türkî lisân ile tercüme ve her sûre-i şerîfenin fezâʾilinde vârid olan ehâdîs-i Nebeviyyeden birkaç ehâdîs-i şerîfe zikr eyledim ve havâss-ı sûre-i kerîme zikri tamâm oldukda Kurʾân-ı kadîmde mezkûr olan Esmâʾ-i Hüsnâ-yı celîleyi zikr idüp bi-kaderiʾt-tâka maʿnâlarını beyân ve havâssını keşf ü ʿayân eyledim ve bu kitâbın hâtimesinde her hâcet-i mühimme içün sadr-ı nübüvvetden sâdır olan ediye-i meʾsûreyi îrâd eyledim ve bu kitâbdan müntefiʿ olan tâliblerden niyâz olunur ki bu fakîri duʿâ-i hayrla yâd idüp Fâtiha-i şerîfe kırâʾatiyle rûhumı şâd ideler ve bu kitâbı bir mukaddime ve iki bâb ve birkaç fasl ve bir hâtime üzere tertîb eyledim ve bu kitâbı Şifâü Ebdâni'l-Merzâ fî Sırri Menâfiʿi'l-Kurʾân ve'l-Esmâi'l Hüsnâ* ismiyle mevsûm kıldım… (Süleymaniye Ktb., Kılıç Ali Paşa Kol. 00102 vr. 2a; Süleymaniye Ktb., Hamidiye Kol. 00178 vr. 1b-2a; İstanbul Üni. Ktb., Nadir Eserler Kol. nekty02189 vr. 1b-2b)

Bunların yanı sıra üzerinde çalıştığımız kasidelerde yer alan şu beyitlerin de müellifin hayatına dair birtakım bilgiler içerdiği görülmektedir.

İlk kasideden:

Ol ferâgat kûşesinde el çeküp her nesneden

[14] Buradaki bilgiler için *Münyetü'l-ʿÂbidîn*'in İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi Nadir Eserler Koleksiyonundaki, Nekty01410 demirbaş numarasıyla kayıtlı nüshasından ve Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi Koleksiyonundaki, 949 numaralı nüshadan faydalanılmıştır. Bu nüshalardan ilki (N), diğeri ise (M) şeklinde kısaltılmıştır. Bilgi amaçlı kullandığımız bu iki nüsha için verilen kısaltmalara sadece nüshalardaki metin başlangıcını belirtmek için başvurulmuş olup buradaki metin çevirisinde ise transkripsiyon harfleri kullanılmamış ve nüsha farkları gösterilmemiştir.

[15] Buradaki bilgiler için Süleymaniye Kütüphanesi, Kılıç Ali Paşa Koleksiyonundaki 00102 ve Hamidiye koleksiyonundaki 00178 numaralı nüshalardan ayrıca İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Nadir Eserler Koleksiyonundaki nekty02189 demirbaş numarasıyla kayıtlı nüshadan faydalanılmıştır. Bu nüshalardan ilki (KA), ikincisi (HM), üçüncüsü ise (ÜŞ) şeklinde kısaltılmıştır. Bilgi amaçlı kullandığımız bu üç nüsha için verilen kısaltmalara sadece nüshalardaki metin başlangıcını belirtmek için başvurulmuş olup yaptığımız metin çevirisinde ise transkripsiyon harfleri kullanılmamış ve nüsha farkları gösterilmemiştir.

[16] Bu eserin, İbnü'l-Haşşâb olarak bilinen Ebû Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Ahmed b. Ahmed el-Haşşâb el-Bağdâdî (ö. 567/1172)'ye ait olduğu belirtilmektedir (Durmuş, 2000, C. 21, s. 73). Yâfiî el-Yemenî (ö. 768/1367)'nin "Dürrü'n-Nazîm fî Havâssi'l-Kur'âni'l-ʿAzîm" adlı eseri de İbnü'l-Haşşâb'ın eserinden özetlenmiştir. Ayrıca adı geçen her iki müellifin de eserlerini Ebû Bekir el-Gassânî'nin *Berku'l-Lâmiʿ* ve Gazzâlî'ye nisbet edilen *Havâssü'l-Kurʾân*'ı bir araya getirerek yazdıkları belirtilmektedir (Baş, 2013, C. 43, s. 176).

Agzıma mühr-i sükût urup oturmuşdum hemân
Yog idi gönlümde hergiz nazm-ı ebyâta heves
Tabʿ-ı şerhîler deminden dehşet itmişdi zebân

Makdem-i meymûnun ammâ virdi bir hâlet bana
Dil sürûr ile dolup gûyâ geldi tâze cân

Görüldüğü üzere şair, bu beyitlerde bir feragat köşesine çekildiğinden ve suskunluğu tercih ederek yaşadığından bahsetmektedir. Beyit nazmetmeye yani şiir yazmaya asla heves etmediğini fakat kitap ve şerhlerle uğraşmaktan dolayı dilinin dehşete kapıldığını, bununla birlikte memduhunun (Emîr Mustafa Paşa'yı kastediyor) kutlu gelişiyle gönlünün sevinçle dolup güya taze bir cana kavuştuğunu ifade etmektedir. Burada dile getirilen hususların şairin çeşitli kaynaklarda yer alan biyografisi ile örtüştüğü görülmektedir.

Şu beyitte ise kendisinden "pîr-i fân" olarak söz etmekte ve iyice yaşlanmış olduğunu belirtmektedir:

Kim murâdın bu tesebbütden duʿâ-yı hayrdır
İt duʿâ-yı hayr ile hatm-i kelâm ey pîr-i fân

Ayrıca Kızılhisar'ın ahvalinden bahsettiği kısımda; mezkûr beldeye ait güzelliklerden söz ettikten sonra kendisinin de burayı beğendiğini ifade ederek bu sebeple burada mekân tuttuğunu dile getirmiş ve ömrünün burada tamamlanması için dua etmiştir.

Otları nergis benefşe sünbül ü hem yâsemen
Ol hevâdır bu fakîri dutdıran bunda mekân

Her dem iderler vücûd-ı düşmeni ifnâ vü ceng
Bu ribât içinde hatm it ʿömrümi yâ Müsteʿân

Bunların dışında yukarıda belirtildiği üzere kaynaklarda yazarın doğum tarihine ilişkin bir bilgi mevcut değilse de ölümü için oldukça farklı tarihler verildiği görülmektedir. Bu hususta yaptığımız araştırmalarda, bibliyografik kaynaklardan ve Hıbrî ile ilişkili yapılmış çalışmalardan şu bilgilere ulaşılmıştır: Bağdatlı İsmail Paşa, Hıbrî'nin ölüm tarihi olarak "ve mâte bihâ fî hudûdi seneti 1072" şeklinde belirterek yazarın 1072 (1661-1662) tarihi civarında öldüğü bilgisini verir (1951, C. I, s. 760). Bursalı Mehmed Tahir ise "1080" (1669-1670) küsur tarihlerinde dâr-ı ahirete rıhlet ettiğini belirtir (1329, C. VII, s. 39; 1330, C. IX, s. 10). Yine aynı yazar başka bir eserinde 1080 (1669-1670) küsur tarihlerinde irtihal ettiğini söyleyerek daha önceki verdiği tarihi tekrar eder (1333, s. 279; 2009, s. 279; 2016, s. 291). Uzunçarşılı da 1080 hicri (1669-1670) tarihinden sonra vefat ettiğini belirtir (yty, C. IV, s. 547). Özervarlı ise -*Hediyyetü'l-Ârifîn* ve *Kehhale*'ye atıf yaparak- yazarın ölümü hakkında bazı kaynakların 1072 (1662) olarak verdikleri tarihin doğru olmadığını, *Hediyyetü'l-Hıbrî* adlı eserinin sonunda 1083 (1672) yılında tamamladığına dair tarihin bulunduğunu, buna göre Bursalı Mehmed Tahir'in verdiği -1080/1670'ten sonra şeklindeki- tarihin isabetli olduğunu dile getirir (1998, C. 17, s. 428). Müjgan Cunbur da Hıbrî ile ilgili yazdığı ansiklopedi maddesinde ölüm tarihini 1672 olarak gösterir fakat bu tarihin *Hediyyetü'l-Ârifîn* ve *Kehhale*'de 1662 olarak yer aldığını da dile getirir (2004, C. 5, s. 34). *Osmanlı Tıbbi Bilimler Literatürü Tarihi'nde* de yazardan bahsedildiği görülürken burada Hıbrî'nin ölüm tarihine ilişkin önce madde başında 1080-1669 tarihi verilmiş sonra 1072-1661 civarında öldüğü söylenmiş daha sonra da *Hediyyetü'l-Ârifîn*'e atıf yapılarak ölümünün bu eserde hicri 1072 (1661-1662) olarak

verildiği ifade edilmiştir (İhsanoğlu vd., 2008, C. 1, s. 260)[17]. *Kütahya Sanatçıları* adlı kitapta yazarın 1682 tarihinden sonra vefat ettiği tahmini üzerinde durulmuş (Güler ve Türkmen, 2013, s.134). Kütahyalılar üzerine hazırlanmış *Kütahya Şairleri II* adlı başka bir kitap çalışmasında ise Hıbrî'nin ölüm tarihinin 1672 olarak belirtildiği fakat aslında 1093-1682 yılından sonrasının kabul görmesi gerektiği söylenerek -nüsha bilgisi verilmeden- müellifin *Dürrü'n-Nazim Şerhi*[18] adlı eserinin sonunda yer aldığı ifade edilen bir manzumeden de örnek verilmiştir ki bu çalışmada ilgili manzumenin son beyti şöyle geçmektedir: "Olmadan bin doksan üç tamâm[19]/Bu kitâb-ı müstetab buldı hitâm" (Güler, 2017, s. 129-130).

Görüldüğü üzere bibliyografik kaynaklarda ve Hıbrî ile ilgili yapılmış çalışmalarda müellifin ölüm tarihine ilişkin birbirinden farklı tarihler verilmektedir. Bu tarihler arasında 1661'den 1682'ye kadar değişen rakamlar telaffuz edildiği ve bazı çalışmalarda ise tahmini tarihler verildiği fark edilmektedir. Bu çalışmada ele aldığımız kasideler ve kasidelerin sonunda yer alan tarihler ise şairin ölüm tarihi olarak gösterilen tarihlerin tamamını geçersiz kılmakta, tahmini olarak verilen tarihlerin de güncellenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zira Hıbrî Ali Efendi'nin, Emîr Mustafa Paşa için yazdığı ve eldeki nüshaya göre ilk sırada yer alan kasidenin baş tarafında açıkça hicri bin doksan sekiz (miladi 1686-1687) tarihi dile getirilmiş daha sonra İbrahim Paşa için yazdığı kasidenin baş tarafında ise târîh-i sene tisʿa ve tisʿîn ve elf şeklinde Arapça olarak bundan bir yıl sonrasının yani hicri 1099 (miladi 1687-88) senesinin tarihi verilmiştir. Hıbrî özellikle İbrahim Paşa'nın Eğriboz Adasını Venediklilere karşı savunması üzerine yazdığı kasidenin sonunda ise bu savunmanın zaferle sonuçlanması sebebiyle iki tane tarih düşürmüştür. Kasidenin muhtevasından Eğriboz müdafaası sonrasında da hayatta olduğu anlaşılan müellif kendisinden pîr-i fânî olarak bahsetmektedir ki bu onun oldukça yaşlanmış olduğunu göstermektedir[20]. Bununla birlikte yazdığı kasidelere ve düşürdüğü tarihlere bakıldığında bunların sanatlı ve hüner isteyen yapıları Hıbrî'nin yaşlılığına

[17] Bu çalışmanın 287. sayfasında aynı kişinin, "Kızılhisarlı Ali Hayri (1089/1678'de sağ)" adıyla farklı bir kişiymiş gibi ele alındığı görülmektedir (İhsanoğlu vd., 2008, C. 1, s. 287). Ayrıca burada verilen eser adının da yine 260. sayfada Bülbülzade Ali olarak yer alan Hıbrî'nin eserine ait başka bir nüsha olduğu fark edilmektedir. Ancak mezkûr kaynakta bunun da fark edilmediği ve farklı bir esermiş gibi değerlendirildiği görülmektedir (İhsanoğlu vd., 2008, C. 1, s. 287-288).

[18] Bu eserin asıl adı "Şifâu'l-Ebdâni'l-Merdâ fî Sırri Menâfiʿi'l-Kur'âni'ş-şerîf ve'l-Esmai'l-Hüsnâ" olup tahminimizce müellifin en meşhur eseri konumundadır. Kütüphanelerde esere ait çok sayıda nüsha mevcuttur.

[19] Bu mısrada vezin bozukluğu bulunmaktadır fakat kaynak bilgisi verilmediği için asıl nüshadan kontrol etmek mümkün olmamıştır. Kadir Güler'in, Uğur Türkmen'le yaptığı ortak kitap çalışmasına bakıldığında ise bu mısranın "Olmadan bin doksan üç âmî tamâm" şeklinde yer aldığı ve vezin hatası bulunmadığı görülmektedir (2013, s.134). Ancak bu çalışmada da yine kaynak gösterilmemiş ve dolayısıyla beytin hangi nüshadan alındığı bilgisine ulaşılamamıştır. Bununla birlikte Hibrî Ali Efendi'nin, *Zuhrü'l-Masîr* adlı eseri üzerine hazırlanmış yüksek lisans tezinde de mezkûr beyit "Olmadan bin toksan üç ʿâmî tamâm/Bu kitâb-ı müstetab oldı hitâm" şeklinde -az bir farkla- zikredilmiş ve bundan hareketle Hibrî Ali Efendi'nin 1093 (1682)'te hayatta olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca bu tez çalışmasında beytin Süleymaniye Kütüphanesi, Kılıç Ali Paşa Bölümündeki 102 numaralı nüshadan alındığı da dipnotta verilmiştir (Ateş, 2019, s. 3). Ancak ilgili nüsha kontrol edildiğinde tez yazarının bir kelimeyi hatalı okuduğu fark edilmiştir ki ilgili nüshada beyit şu şekilde geçmektedir: "Olmadan bin toksan üç ʿâmî tamâm/Bu kitâb-ı müstetab buldı hitâm"

[20] Uzunçarşılı, Eğriboz Adası'nın muhasarasının 30 Ekim 1688'de kaldırılmış olduğunu kaydetmektedir (yty, 6. Basım, C. III, s. 544). Bu hususta *Zeyl-i Fezleke*'de düşman için "eyyâm-ı muhâsaranun yüz onuncı gün ki, bin yüz senesi Muharremi'nin beşinci gün idi… Ve irtesi gün menkûb u mahzûl ve mağmûm yüzi karasıyla kalkup, Atina yakasına yıkılup gitdi..." ifadeleri kullanılmıştır (Türkal, 2012, s. 1190). Yani 1100 senesi Muharreminin altıncı günü gittikleri anlaşılmakta ve bu tarihin miladi olarak 31 Ekim 1688'e tekabül ettiği görülmektedir. Hıbrî'nin kasidelerinde Eğriboz muhasarasından zaferle ve gaza-yı ekber olarak bahsettiği görülür ki bu onun muhasara bittikten sonra da hayatta olduğunu göstermektedir. Bu durumda Hıbrî'nin 31 Ekim 1688'de hayatta olduğu anlaşılmaktadır.

rağmen zihnen dinç bir durumda olduğunu işaret etmektedir ki şair tarihlerinin bu özelliğini "İşbu tarz-ı nev ile târîhi olur âşikâr" mısraıyla kendisi de dile getirmektedir.

Eserleri

Hıbrî Ali Efendi'nin telif, tercüme ve şerh olmak üzere çok sayıda eser kaleme aldığı görülmektedir. Mensur eserleri yanı sıra manzum bir eseri de bilinen müellifin şiir yazmada da kabiliyeti bulunmaktadır. Fıkıh, akaid, kelam, feraiz, hadis, dil bilgisi ve tıp gibi pek çok konuda eseri bulunan müellif; bu durumunu -yukarıda da geçtiği üzere- *"ʿömr-i ʿazîz-i nâzenînimi ʿilm ü maʿârife harc u sarf idüp fünûn-ı şettâda resâ'il ü kütüb cemʿ ü teʾlîf iderdim"* sözleriyle kendisi de ifade etmektedir. Kaynaklarda Hıbrî Ali Efendi'ye ait olduğu belirtilen eserlerin yanı sıra bazı çalışmalarda ona nispet edilen eserlerden de söz edildiği görülmektedir. Aşağıda bu eserlerin adları sıralanmıştır.

- *Hadîkatü'l-Fukahâ*
- *Telhisü'l-Fetâvâ ve'ş-Şurûh*[21]
- *Şifâu'l-Ebdâni'l-Merzâ fî Sırri Menâfiʿi'l-Kurʾâni'ş-Şerîf ve'l-Esmai'l-Hüsnâ*
- *Hediyyetü'l-Hibrî fî Tercemeti Minhâci'l-Muhammedî*
- *Minhâc*[22]
- *Zübdetü'l-Fiker fî Ziyâreti Seyyidi'l-Beşer*
- *Ukûdü'd-Dürriyye fî Şerhi Ferâizi'l-Hibriyye*
- *İlm-i ferâize dair telif ettiği metn-i metîn* [*Ferâizi'l-Hıbriyye*][23]
- *Nebzetü'l-Menâsik*
- *Münyetü's-Sâlihîn*
- *Şerh-i Hadis-i Erbaîn*
- *Zuhru'l-Ahiret*
- *Zuhru'l-Masîr* [*Manzume min ilmi'l-kelam*]

Yukarıdaki eser adları *Osmanlı Müellifleri*'nde yer almaktadır (Bursalı, 1333, s. 279; Bursalı, 2009, s. 279; Bursalı, 2016, s. 292). Bu eserlerden *Zuhrü'l Masîr* ve *Minhâc* dışındaki on bir tanesinin ismi, Bursalı Mehmed Tahir (ö. 1925)'in *Sırat-ı Müstakim* ve *Sebilü'r-Reşad* dergilerindeki -Hıbrî'nin tercüme-i ahvalinden bahsettiği- yazılarında da geçmektedir (1329, C. VII, s. 39; 1330, C. IX, s. 10-11). Bursalı bu dergilerdeki yazılarından daha sonra kaleme aldığı *Osmanlı Müellifleri*'nde, bunlar arasına müellifin *Zuhru'l-Masîr* adlı eserini de eklemiş ve ayrıca "Hediyyetü'l-Hibrî fî Tercemeti Minhâci'l-Muhammedî"nin açıklama kısmına da -*Minhâc* da kendi eseridir diyerek- ilave yapmıştır (1333, s. 279; Bursalı, 2009, s. 279; 2016, s. 292). Ancak *Osmanlı Müellifleri*'ndeki eser listesinde; *Telhisü'l-Fetâvâ ve'ş-Şurûh* adlı eserin adı ilk sıradaki -*Hadîkatü'l-Fukahâ* adlı- eserin açıklamasında verildiği, *Minhâc*[24]'dan *Hediyyetü'l-Hibrî*'nin açıklamasında bahsedildiği ve *Ferâizi'l-*

[21] *Hadîkatü'l-Fukahâ* adlı eserinin açıklamasında geçiyor (Bursalı, 1333, s. 279; Bursalı, 2009, s. 279; Bursalı, 2016, s. 291).

[22] *Hediyyetü'l-Hibrî fî Tercemeti Minhâci'l-Muhammedî* adlı eserinin açıklamasında geçiyor (Bursalı, 1333, s. 279; Bursalı, 2009, s. 279; Bursalı, 2016, s. 292).

[23] *Ukûdü'd-Dürriyye fî Şerhi Ferâizi'l-Hibriyye* adlı eserinin açıklamasında geçiyor (Bursalı, 1333, s. 279; Bursalı, 2009, s. 279; Bursalı, 2016, s. 292).

[24] Bursalı'nın *Minhâc*'dan sadece *Osmanlı Müellifleri*'nde bahsettiği görülürken *Sırat-ı Müstakim* ve *Sebilü'r-Reşad* dergilerindeki -Hıbrî'ye dair- yazılarında bu eserden bahsedilmemiştir (1329, C. VII, s. 39; 1330, C. IX, s. 10-11).

Hıbriyye'den de *Ukûdü'd-Dürriyye*'nin açıklamasında metn-i metin olarak söz edilip ayrıca bahsedilmediği için eser sayısı 13 yerine 10 olarak gösterilmiştir (Bursalı, 1333, s. 279; Bursalı, 2009, s. 279; Bursalı, 2016, s. 292).

Bağdatlı İsmail Paşa (ö. 1920) da Arapça olarak kaleme aldığı *Hediyyetü'l-Ârifîn*'de, Hıbrî'ye ait olarak yukarıda zikredilen -*Şerh-i Hadis-i Erbaîn, Ferâizi'l-Hıbriyye* ve *Zuhru'l-Masîr adlarındaki*- üç eserin dışında kalan 10 eserden bahsetmiştir. Ayrıca Bursalı'nın dergilerdeki yazılarında yer vermeyip sadece *Osmanlı Müellifleri*'nde bahsettiği *Minhâc*'ın ismini de *el-Minhâcü'l-Muhammedî* şeklinde yazmıştır (*Hediyyetü'l-ʿÂrifîn*, 1951, C. I, s. 761).

Özervarlı ise *Diyanet İslam Ansiklopedisi*'ndeki Hıbrî'ye dair maddesinde, Bursalı'nın kaydettiği listede *Minhâc* olarak yer alan eserden *el-Minhacü'l-Muhammedi ve't-tarîku'l-Ahmedî* şeklinde uzun ismiyle bahsetmiş, *Münyetü's-Sâlihîn*'den de *Münyetü'l-ʿÂbidîn* olarak söz etmiştir. Ayrıca Bursalı'nın kaydettiği eserler arasında bulunan *Zübdetü'l-Fiker fî Ziyâreti Seyyidi'l-Beşer*, *Nebzetü'l-Menâsik* ve *Şerh-i Hadis-i Erbaîn* adlı üç eseri ise numara verdiği eserlerden ayrı tutmuş ve Hıbrî'ye nisbet edildiklerini söyleyerek maddenin son paragrafına almıştır (Özervarlı, 1998, C. 17, s. 428). Bu hâliyle maddeye bakıldığında Hıbrî'ye ait olarak 9 eser varmış gibi numara verildiği görülmektedir. Fakat madde detaylı olarak incelendiğinde bunun böyle olmadığı; Özervarlı'nın, Bursalı'daki eserlerin tümünü zikretmesinin ötesinde Bursalı'nın listesinde yer almayan iki eserin daha ismini verdiği fark edilmektedir. Eser sayısının daha az görünmesi ise bu maddede de Bursalı'da olduğu gibi tüm eserlerin ayrı ayrı numaralandırılmayıp bazılarının birlikte değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Maddede Bursalı'nın verdiği listede yer almadığını dile getirdiğimiz eserlerin adları ise şunlardır:

- *Fevâid-i Hibriyye*

- *Tuhfetü't-Tullâb*

Günay'ın makalesinde ise Hıbrî'nin *Münyetü's-Sâlihîn* isimli eseri, *Münyetü's-Sâlihîn/ʿÂbidîn* şeklinde yazılarak eserin iki isimle bilindiğine dikkat çekilmiş ve daha önceki çalışmalarda yer almayan farklı bir eserinden de söz edilmiştir (2016, s. 316). Günay'ın makalesinde zikredilen ve daha sonra üzerine yüksek lisans tezi hazırlanan eser ise şudur:

- *İmam-ı Aʿzam'ın Fıkh-ı Ekber Şerhi*

İmam-ı Aʿzam'ın *Fıkh-ı Ekber*'ine dair Hıbrî tarafından kaleme alınan eser üzerine 2022 yılında Merve Köksal tarafından bir yüksek lisans tezi hazırlanmış olup bu tezde, müellifin diğer eserlerinden de bahsedildiği görülmektedir (Köksal, 2022, s. 61-77). Tezde Hıbrî'ye ait olarak toplam 12 eser adının zikredildiği farkedilirken; bunlardan 10 tanesinin adının daha önceki çalışmalarda geçtiği, "er-Risâletü'l-Fıkh" ve "Terceme-i Kısâs-ı Enbiya" adlı 2 eserin ise diğer çalışmalarda bulunmadığı görülmektedir. Ancak tez yazarı bu eserlerden biri olan "Terceme-i Kısâs-ı Enbiya" hakkında açıklama yaparken bu eserde Hıbrî'nin adına rastlanmadığını dile getirerek, eserin müellife aidiyeti noktasında şüpheye düşmüş ve ihtimal olarak değerlendirilebileceğini ifade etmeye çalışmıştır (Köksal, 2022, s. 77). Bununla birlikte "er-Risâletü'l-Fıkh" adlı eserin de Hıbrî'ye ait müstakil bir eser mi yoksa mevcut eserlerine ait bir bölüm mü olduğu henüz açıklığa kavuşmuş değildir. Zira müellifin çok sayıda hacimli eseri mevcut olup bunlar üzerine herhangi bir çalışma yapılmamış ve metinleri de ortaya konulmamıştır. Bu sebeple adı geçen risalenin müstakil bir eser olması yanında müellifin hacimli eserlerine ait bir bölüm

olma ihtimali de bulunmaktadır[25]. Fakat şu anki bilgilere göre -içerisinde müellifin adının yer alması sebebiyle- bu eserin de Hıbrî'ye ait eserler arasında zikredilmesi mümkündür.

Burada bahsedilenler dışında Hıbrî'nin eserleri hakkında bilgi veren başka çalışmalar da mevcuttur. Fakat ilgili çalışmalarda özellikle Bursalı'nın *Osmanlı Müellifleri*'nin kaynak gösterildiği fark edilirken, sözü edilen biyografik bilgi ve eser adlarının da yine Bursalı'nın bahsettikleriyle sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca müellifin eserleri üzerine hazırlanmış fakat Hıbrî'nin biyografisine dair herhangi bir bilgi vermeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak -eserlerle ilgili bu bölümde, Hıbrî Ali Efendi'nin biyografisine katkısı olmayan ve bilinen eserlerinin dışında yeni bir eserinden bahsetmeyen bu tür çalışmalara -bilgi tekrarı yapmamak adına- yer verilmemiştir.

Görüldüğü üzere Hıbrî'ye ait olduğu söylenen veya ona nisbet edilen eserlerin sayısı -tekrar edilenler ve şüpheye düşülenler bir kenara bırakıldığında- 17'ye ulaşmaktadır. Bu eserlerden 13'ünün adı Bursalı'nın çalışmasında zikredilirken; onun bahsetmediği 2 eser isminin Özervarlı'nın ansiklopedi maddesinde, 1 eser adının Günay'ın makalesinde ve 1 eser isminin de Köksal'ın yüksek lisans tezinde dile getirildiği görülmektedir.

Bu bilgilerin yanı sıra kaynaklarda veya yapılmış diğer çalışmalarda adı geçmeyen ve ilk defa bu makaleyle tanıtımını yapacağımız kaside, tarih ve beyitlerin de yine Hıbrî Ali Efendi'ye ait olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu 17 eser üzerine burada ele aldığımız manzumeler de eklenmiş ve müellifin bilinen eser sayısı daha da artmıştır. Ancak Hıbrî ve eserleri üzerine yapılacak yeni araştırmalarla bu eser sayılarının değişebileceği düşünülebilir. Bu sebeple şu an için müellifin toplam eser sayısı hakkında nihai bir rakam vermenin erken olduğu kanaatindeyiz.

Hıbrî'nin Bilinmeyen Kasideleri

Hıbrî'nin iki farklı kişi için kaleme aldığı görülen bu kasidelerden sıralamaya göre daha önce olanları Seyyid Mustafa Paşa için yazılmış olup içerisinde Kızılhisar'ın ahvalinden de bahsedilmektedir. İbrahim Paşa için yazılmış olan kaside ve tarihlerin ise Eğriboz Adasının müdafaası sebebiyle kaleme alındıkları görülmektedir. Aşağıda bu kişiler hakkında yaptığımız araştırmalar neticesinde ulaşabildiğimiz bazı bilgiler yer almaktadır.

Hıbrî Ali Efendi'nin Kaside Yazdığı Kişiler Hakkında Bilgiler

Emîr Mustafa Paşa: Yazma nüshada ilk sırada yer alan kasidenin, Emîr Mustafa Paşa için yazılmış olduğu görülmektedir. Kasidenin hemen öncesinde mensur olarak yer alan -ve bir anlamda kasidenin kime ve ne sebeple yazıldığını ifade eden- şöyle bir açıklama yazısı mevcuttur: "*Bin toksan sekiz târîhinde Venedik melâʿîni nakz-ı ʿahd ü ʿisyân idüp Mora cezîresine müstevlî oldukda hilâf-ı inhâ ile Kızılhisâr kalʿasını hedm idüp âhâlîsini Agriboza nakl itmek içün hatt-ı hümâyûn-ı saʿâdet-makrûnıyla fermân-ı celîlü'l-kadr vârid olup seyyidü's-sâdât Emîr Mustafa Paşa Gîrîdden Agriboz muhâfazasına taʿyîn olunup Agriboza vâsıl oldugında Kızılhisârî ʿAlî Efendi bu kasîdeyi Emîr Paşa hazretleri[ne] ʿarz idüp kalʿa-i mezkûre yine ibkâ olunur. Rahmetullahi ʿaleyh.*"

[25] Ayrıca tezde Hıbrî'nin "Tarikı'l-Muhammediye Şerh-i Hidayet-i Hamidiyye" isminde bir eserinin daha olduğu ve bunun adının kaynaklarda veya kütüphane kataloglarında bulunmayıp sadece *Fıkh-ı Ekber Tercümesi*'nde geçtiği belirtilmektedir (Köksal, 2022, s. 83). Ancak bu eserin de müellifin *el-Minhacü'l-Muhammedi ve't-tarîku'l-Ahmedî* adlı Arapça eseriyle veya bu eserin yine Hıbrî tarafından yazılan *Hediyyetü'l-Hıbrî fî tercemeti'l-Minhaci'l-Muhammedî* adlı Türkçe şerhiyle karıştırılmış olma ihtimali bulunmaktadır. Zira hiçbir kaynakta yer almayan bu eser isminin, adı geçen eserlerin isimleriyle oldukça benzeştiği görülmektedir.

Yukarıda altı çizili olarak gösterdiğimiz bu ibareden anlaşıldığı üzere kendisinden Seyyid olarak bahsedilen Emîr Mustafa Paşa daha önceki görev yeri olan Girid'den -padişah fermanıyla- Eğriboz Adası muhafazası için tayin olunmuş ve onun Eğriboz'a gelmesi münasebetiyle -Kızılhisârî nisbesiyle de bilinen- Hıbrî Ali Efendi de Mustafa Paşa'ya bu kasidesini sunmuştur. Burada kendisinden Seyyid olarak bahsedilen Mustafa Paşa'dan, kaside içerisinde yer alan şu beyitlerde de seyit, vezir, ser-asker, muhafız gibi yüksek rütbe bildiren unvanlarla bahsedildiği görülmektedir.

İlk kasideden beyitler

Baht-ı devlet yâr olup câh-ı celâletle karîn
Geldi Agriboza hâlâ bir vezîr-i ʿâlî-şân

Server-i sâmî semiyy-i Mustafâ Fahrü'r-rüsul
Hem Hasen-hulk u Hüseyn-sîret vezîr-i kâmrân

Hamdülillah fazl u lutfından Hudâ-yı lâ-yezâl
Âl-i Ahmedden bize ser-ʿasker itdi imtinân

Husrev-i sâhib-saʿâdet mîr-i ʿâlî-menzilet
Dürr-i de[r]yâ-yı vezâret ser-firâz-ı serverân

Sen der-âgûş it vezâret şâhireyn ey muhterem
Baht-ı bîdârın gelüp sakfında olsun pâsbân

Medhi sahrâsında kâsır ʿakl-ı rehvârım benim
Kurretü'l-ʿayn-ı Muhammed ferʿidir ol ʿâlî-şân

İkinci kasideden beyitler

Bi-hamdillah ki fazlından bize lutf eyledi Yezdân
Ki nûr-ı âl-i Ahmedden muhâfız eyledi ihsân

Melik-sîret melek-sûret sehâda maʿn-ı bî-hemtâ
Felek rahş-ı dilek bahş [u] vezîr-i mîr-i ʿâlî-şân

O dürri bahr-i insânın odur fahr-i vezîrânın
Odur o seyyid-i sâdât anındır kadr ü ʿizz ü şân

Emîr Mustafa Paşa'nın kim olduğunu tespit etmek için yaptığımız araştırmalarda onun adının İstanbul Defterdarlığı tarafından defterdarlık kurumu üzerine hazırlanan bir e-kitapta yer aldığı görülmüştür (İstanbul Defterdarlığı, 2016, s. 293). Emîr Mustafa Paşa'nın ismi, bu kitapta dönemlere göre başdefterdarların adlarının verildiği listede, Dördüncü Mehmed Devri'ne ait listenin son sırasında "Emîr/Seyyid-Mustafa Paşa (7 Mayıs 1687/5 Teşrinievvel 1687)" şeklinde yer almaktadır. Bu kayıt hem tarih hem de isim olarak elimizdeki eserle örtüşmekte olup ayrıca bize aradığımız kişinin defterdar olarak görev yaptığı bilgisini de vermektedir.

Bu bilgilerden hareketle araştırmalarımızı sürdürmemiz neticesinde Emîr Mustafa Paşa'nın kaynaklarda; Defterdâr Seyyid Mustafa Paşa (Şeyhî Mehmed Efendi, 2018, s. 1442-1443), Defterdâr Vezîr Seyyid Mustafa Paşa (Türkal, 2012, s. 1077) ve Seyyid Mustafa Paşa (Defterdar Sarı Mehmed Paşa, 1995, s. 224-225) gibi isimlerle geçtiği görülmüştür. *Zübde-i Vekayiât*'ta; Defterdar Ali Efendi'nin görevinden azl edilerek yerine Eğriboz muhafazasında olan Seyyid Mustafa Paşa'nın bu göreve getirilişi hakkında "*huzûr-ı Sadr-ı*

aʿzâmîde post-ı semmûr ilbâsiyle rütbe-i ʿulyâ-yı Defterdâriye nâʾil oldı" denilerek bu hususta bilgi verilirken yine aynı kaynakta bu olayın tarihi olarak *"fî yevmi's-sâlis min cumâdi'l-âhire sene minhu"* denilerek 3 Cumadi'l-ahire (1098) yani 16 Nisan 1687[26] Çarşamba gününün tarihi gösterilmektedir (Defterdar Sarı Mehmed Paşa, 1995, s. 224-225).

Emîr Mustafa Paşa'nın, Dördüncü Mehmed (ö. 1693) döneminde sadrazamlık yapan Sarı Süleyman Paşa (ö. 1687) zamanında defterdarlık vazifesinde olduğu görülmektedir. Ancak paşanın bu vazifeye yükseltilişinin sıkıntılı bir zaman dilimine rastladığı anlaşılmaktadır. Zira Mustafa Paşa göreve getirildikten kısa bir süre sonra ordu içerisinde çıkan isyanlar sırasında asiler tarafından öldürülmüştür ki bu olaylar çok sayıda önemli devlet adamının ölümüne ve bunların yanı sıra dönemin sadrazamının da idam edilmesine sebep olmuştur. Onun öldürülmesiyle ilgili olarak *Zübde-i Vekayiât*'ta *"her uzvun pâre pâre idüp mazlûmen şehîd eylediler"* (Defterdar Sarı Mehmed Paşa, 1995, s. 244) denilirken; *Zeyl-i Fezleke*'de ise *"Bir alay ayağı çarıklı bî-dînler ağzına ve îmânına sebat idüp, 'hâşâ sümme hâşâ şimden sonra seni bizim elimizden ceddin bile gelse kurtaramaz' deyüp, kılıç üşürüp pâre pâre eylediler"* (Silahdâr Fındıklılı Mehmed Ağa, 2012, s. 1078) şeklinde bilgi verilmiştir[27]. Kaynakları tetkik ettiğimizde bu olayın *"bin doksan sekiz, zi'l-kadesinin, yigirmi sekizinci güni"* gerçekleştiği bilgisine ulaşılmıştır ki bu tarihin miladi olarak 5 Ekim 1687 Pazar gününe denk geldiği görülmektedir.

İbrahim Paşa: Yazma nüshada, kendisine kaside sunulan diğer kişinin İbrahim Paşa olduğu görülmektedir. Onun için yazılan ilk kasidenin baş tarafında şiirin kime, ne sebeple ve hangi tarihte yazıldığını gösteren şöyle bir başlık bulunmaktadır: "*Der-medh-i vezîr-i ʿâlî-şân İbrahim Paşa berây-ı inhizâm-ı küffâr-ı Venedîk der-Agriboz târîh-i sene tisʿa ve tisʿîn ve elf*"

Bu başlıkta açıkça görüldüğü üzere kaside; Vezir İbrahim Paşa'ya, Eğriboz'da, 1099 senesinde, Venedik kafirlerini bozguna uğrattığı için yazılmıştır. Burada kendisinden vezir olarak söz edilen İbrahim Paşa için kasidelerin içerisindeki şu beyitlerde de yine "paşa, server, muhâfız, mîr, sâlâr" gibi yüksek mevki, riyaset ve komutanlık ifade eden kelimelerle söz edilmiştir.

İlk kasideden beyitler

Oldı İbrâhîm Paşa ʿavn-i Hakk ile medâr
ʿÖmrüni efzûn ide vire murâdın Kirdigâr

Lâyık-ı sadr-ı muʿallâ sâhib-i reʾy-i münîr
Mahzen-i cûd u şecâʿat maʿden-i hilm ü vakâr

Başınızda var idi zerrîn sorguc serverâ
Bu sıfât ile irürdün taşradan hısna güzâr

Ata binmek serverâ mansûr u gâlib olmadır
Hamdülillah kim bunun teʾvîli oldı âşikâr

[26] Bu tarih ile İstanbul Defterdarlığının hazırladığı e-kitaptaki "7 Mayıs 1687" tarihi arasında 3 haftalık bir fark olduğu görülmektedir. *Zübde-i Vekayiât*'a göre Emîr/Seyyid Mustafa Paşa 3 hafta kadar daha önce Defterdarlığa yükseltilmiştir.

[27] Emîr/Seyyid Mustafa Paşa'nın ölüm hadisesiyle ilgili detaylar için şu eserlere bakılabilir: Defterdar Sarı Mehmed Paşa (1995). *Zübde-i Vekayiât*, (haz. Abdülkadir Özcan), Ankara: TTK yay. s. 243-244; Türkal N. K. (2012). *Silahdar Fındıklılı Mehmed Ağa Zeyl-i Fezleke*. Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, s. 1077-1078; Şeyhî Mehmed Efendi (2018), *Vekâyiʿu'l-Fuzalâ, Şeyhî'nin Şakâ'ik Zeyli*, (haz. Ramazan Ekinci), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, C. 2, s. 1442-1443.

İkinci kasideden

Saʿâdetle muhâfızdı Agriboza
Meh-i burc-ı ʿalâ mîr-i muʿazzam

Ser-efrâz-ı cihân İbrâhîm Paşa
Şecâʿat bîşesinde şîr-i zaygam

Çün oldı kerem bezmi kâr-zârın
Seni Hak kıldı sâlâr-ı mukaddem

Bi-hamdillah bu gazv-i ekberi Hak
Nasîb itdi sana ey mîr-i ekrem

Üçüncü kasideden

ʿÂleme doldı meserret geldi paşa-yı kerîm
Yine fazlından bize lutf itdi Allahu'r-Rahîm

Eğriboz'un Venediklilere karşı savunulmasındaki başarısıyla tanınan İbrahim Paşa Çelebi unvanıyla bilinmektedir. Kaynaklarda kendisinden Vezir-i mükerrem İbrahim Paşa (Defterdar Sarı Mehmed Paşa, 1995, s. 297), Vezîr Çelebi İbrahim Paşa (Silahdâr Fındıklılı Mehmed Ağa, 2012, s. 755), Muhafız Çelebi İbrahim Paşa (Uzunçarşılı, C. III, s. 540) gibi isimlerle de bahsedilmektedir. *Zübde-i Vekayiât*'ta Vezir İbrahim Paşa'nın Mora'ya ser-asker olarak tayin edilmesiyle ilgili şu bilgiler verilmiştir: "*Sâbıka Dergâh-ı ʿâli yeniçeriler ağası ve baʿdehû eyâlet-i Erzurum ve baʿdehû Bağdad ve hâlâ Eğriboz muhâfazasında olan Vezîr İbrahim Paşa 1099 senesinden berü muhâfazada olup ve kalʿa-i mezbûre mukaddemâ küffâr tarafından iki aydan mutecâviz olan muhâsarasında uğur-ı dîn-i mübînde kemâl-i sadâkat üzere hidmet eyledüğü numâyân olduğundan mâʿadâ, Venedik keferesi miyânında dahi reʾy ü tedbîri ve şecâʿat ü bahâdırlığı iştihâr bulmağla Eğriboz kalʿasından ihrâc ve Mora cânibine taʿyîn olunan ʿasâkir-i İslâm'a ser-ʿasker taʿyîn ve selefi olan ser-ʿasker Koca Halîl Paşa Eğriboz kalʿası muhâfazasına taʿyîn olundu, fi'l-yevmi'l-hâdi-ʿişrîne min şehr-i rebîʿi'l-âhir sene minhû.*" (Defterdar Sarı Mehmed Paşa, 1995, s. 505). Buradaki yazılanlardan; paşanın daha önceki görevlerine, Eğriboz muhafazasındaki başarısına, tedbirli ve cesaretli oluşuna dair bilgilere ulaşılmakta ve Mora'ya tayin olunduğu tarihin de 21 Rebiü'l-âhir sene (1106) yani 9 Aralık 1694 Perşembe günü olduğu öğrenilmektedir.

Kaside ve Tarihlerin İncelemesi

Kasideler

Hıbrî'nin bilinmeyen kasidelerini içeren yazma nüshada, kasidelerin yanı sıra birkaç tarih ve müstakil olarak yazılmış beyitler de mevcuttur. Aşağıda bu manzumelerin hacimleri, nazım şekilleri, vezinleri ve diğer özelliklerine dair bilgiler bulunmaktadır.

1. Kaside: Manzumeler arasında ilk sırada yer alan bu şiir, 59 beyitten oluşmaktadır. Aruzun remel bahrine ait "fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün" vezin kalıbıyla yazıldığı ve "-ân" kafiyeli olduğu görülmektedir. Yukarıda hakkında bazı bilgiler verilen Emîr Mustafa Paşa için yazılmıştır. 24, 29 ve 59. beyitlerde olmak üzere üç yerde mahlas bulunmaktadır. Matla beyti şu şekildedir:

Bir seher gördüm ki bâg-ı cennete dönmüş cihân
Rûy-ı seyyid gibi dolmuş nûr ile heft âsümân

Bu manzumede bazı farklılıklarına rağmen klasik kasidede yer alması gereken bölümlerin pek çoğu bulunmaktadır. Buna göre kasidenin 1-8. beyitler arası nesib, 9 ve 10.

beyitler girizgâh, 11-23. beyitler arası medhiye, 24. beyit tac beyti (mahlas beyti), 25-28. beyitler (fahriye yerine şairin kendisinden bahsettiği bölüm), 29. beyit (ikinci mahlas beyti ve duaya geçiş), 30-34. beyitler dua, 35-58. beyitler ("Arz-ı ahvâl-i Kızılhisâr" başlığı altında şairin yaşadığı yerden bahsettiği bölüm), 59. beyit (üçüncü mahlas beyti ve tekrar dua) şeklinde bir yapısının olduğu görülmektedir.

2. Kaside: Manzumeler arasında ikinci sırada yer alan bu şiir, 7 beyitten oluşmaktadır. Aruzun hezec bahrine ait "mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün" vezin kalıbıyla yazıldığı ve bir önceki kasidedeki gibi "-ân" kafiyeli olduğu görülmektedir. Emîr Mustafa Paşa'nın övgüsünü yapmak için yazılmış ikinci kasidedir. Mahlas son beyitte bulunmaktadır. Matla beyti şu şekildedir:

Bi-hamdillah ki fazlından bize lutf eyledi Yezdân
Ki nûr-ı âl-i Ahmedden muhâfız eyledi ihsân

Bu manzumede ilk altı beyit medhiye, yedinci beyit ise tac (mahlas) beytidir.

3. Kaside: Manzumeler arasında üçüncü sırada yer alan bu şiir, 29 beyitten oluşmaktadır. Aruzun remel bahrine ait "fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün" vezin kalıbıyla yazılmıştır ve "-âr" kafiyelidir. Vezir Çelebi İbrahim Paşa için yazılmıştır. Kasidenin başlığı mevcut olup bu başlıkta şiirin kime, ne zaman, ne için ve hangi tarihte yazılmış olduğunun bilgisi verilmiştir. 7 ve 20. beyitlerde olmak üzere iki yerde mahlas bulunmaktadır. Matla beyti şu şekildedir:

Şükr ü minnet Hakka kim lutf-ı latîf-i Kirdigâr
Virdi nusret ehl-i İslâma ilâ-yevmi'l-karâr

Manzumedeki beyitlerin kaside bölümlerine göre tasnifi şu şekildedir: 1-6. beyitler nesib (Eğriboz müdafasının kazanılmasından bahsedilmesi), 7. beyit tac (mahlas) beyti, 8. beyit dua, 9-19. beyitler arası medhiye, 20. beyit tac (ikinci mahlas) ve dua beyti, 21. beyit dua, 22-25. beyitler şairin gördüğü rüyayı ve bu rüyanın tabirini anlatması, 26-29. beyitler tekrardan dua edilmesi.

4. Kaside: Dördüncü sırada yer alan şiir, 26 beyitten oluşmaktadır. Aruzun hezec bahrine ait "mefâʿîlün mefâʿîlün feʿûlün" vezin kalıbıyla yazılmıştır ve "-em" kafiyelidir. "Ve lehü eyzan" başlığını taşıyan bu kasidenin de bir önceki gibi Vezir Çelebi İbrahim Paşa için yazılmış olduğu görülmektedir. Mahlas 26. beyitte bulunmaktadır. Matla beyti şu şekildedir:

Yine güldi zamân dehr oldı hurrem
Cihân doldı safâ'-i zevk ile hem

Manzumedeki beyitlerin kaside bölümlerine göre tasnifi şu şekildedir: 1-5. beyitler nesib (bahar tasviri), 6. beyit girizgâh, 7-22. beyitler medhiye, 23-25. beyitler dua, 26. beyit ise hem tac (mahlas) hem de dua beytidir.

5. Kaside: Tarih ve beyitlerden sonra yazılmış olan ve yazmadaki sıraya göre en son sırada yer alan bu şiir ise 5 beyittir. Aruzun remel bahrine ait "fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün" vezin kalıbıyla yazılmıştır ve "-îm" kafiyelidir. Hıbrî'ye aidiyetini ve Vezir Çelebi İbrahim Paşa için yazılmış olduğunu gösteren "Li'l-Hıbrî eyzan berây-ı İbrahim Paşa" şeklinde bir başlığı bulunmaktadır. Mahlas 5. beyitte bulunmaktadır ve matla beyti şu şekildedir:

ʿÂleme doldı meserret geldi paşa-yı kerîm
Yine fazlından bize lutf itdi Allahu'r-Rahîm

Manzumedeki beyitlerin kaside bölümlerine göre tasnifi şöyledir: 1. beyit medhiye, 2-4. beyitler dua, 5. beyit ise hem tac (mahlas) hem de dua beytidir.

Görüldüğü üzere bu beş kasideden birincisi 59, ikincisi 7, üçüncüsü 29, dördüncüsü 26 ve beşincisi ise 5 beyit uzunluğundadır. Bu durumda ikinci sıradaki 7 ve beşinci sıradaki 5 beyitlik kasidelerin kısa hacimli oldukları görülmektedir[28].

Tarihler

Tarih 1: Hıbrî, Çelebi İbrahim Paşa için yazdığı 26 beyitlik kasideden sonra "Ve lehü eyzan" başlığı altında Eğriboz muhafazasının yılını gösteren iki adet tarih düşürmüştür. Bunların ilkinde beyti yazmadan önce "Bu gazânın târîhin bilmek dilersen tâyı ko" şeklinde bir açıklama yapmış sonra aşağıdaki beyti yazmıştır:

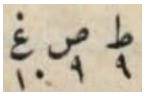
(fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün)

Hâne-i âhâda hem ʿaşerâta it ihtiyâr
Hâne-i mi'âta ko gaynı eyâ sâhib hüner

Beyitte ve hemen öncesindeki açıklama cümlesinde geçen ifadeler dikkate alındığında yazarın öncelikle birler basamağına ve onlar basamağına "tâ konulması" gerektiğini söylediği ve ikinci mısrada da yüzler basamağına "gayn konulması" gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu durumda önce (ط) "ṭı/ṭâ" harfinin ebced değeri olan 9 rakamının birler ve onlar basamağına yazılması ve ardından (غ) "ġayn" harfinin ebced değeri olan 1000 rakamının da yüzler basamağına yazılması gerektiği anlaşılmakta ve sonuçta 1099 hicri tarihine ulaşılmaktadır ki bu tarih miladi olarak 1687-1688'e denk gelmekte ve Eğriboz müdafaasının tarihini vermektedir. Bu ilk tarih beytinin matla/mukaffa olduğu görülmektedir.

Tarih 2: Bu beyitten sonrasında "İşbu tarz-ı nev ile târîhi olur âşikâr" şeklinde bir mısra yazılmış ve karşısına sırasıyla "ط", "ص", ve "غ" harfleri yazılarak onların altına da Arabî rakamlarla 1099 sayısı eklenmiştir.

İşbu tarz-ı nev ile târîhi olur âşikâr



Burada ise yazarın tarz-ı nev olarak ifade ettiği tarih düşürme usulüne göre mısra yerine -yukarıda yazma nüshadan alınan görüntü şeklindeki gibi- sadece harfler ve

[28] Edebiyatımızda bu tür kısa kasidelerin mevcut olduğu bilinmekte ve beyit sayısı daha az olan örneklerin de tespit edildiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak Yaşar Aydemir, *17. yy. Türk Edebiyatında Kaside* adlı tez çalışmasında, 760 kaside üzerine yaptığı incelemede 9 beytin altında 30 kaside tespit ettiğini söylemektedir (Aydemir, 1994, s. VIII). Fakat yazarın sayıları verdiği tabloya baktığımızda -9 beytin altında- iki beyitlik 1, üç beyitlik 3, dört beyitlik 1, beş beyitlik 14, altı beyitlik 1, yedi beyitlik 10 ve sekiz beyitlik 2 tane olmak üzere toplamda 32 kasidenin tespit edildiği fark edilmektedir (Aydemir, 1994, s. VIII). Bununla birlikte kasidelerin beyit sayıları hakkında kaynaklarda çok çeşitli rakamların telaffuz edildiği de görülmektedir. Bu hususta; on beş beyitden fazla olmak üzere yazılan uzun manzume (Tahirü'l-Mevlevi, 1994, s. 84), 9 beyitten 100 beyte kadar (İpekten 1997, s. 38), en az 15 beyit uzunluğunda (Saraç, 2019, s.333), beyit sayısı 31 ile 99 arasında değişir (Güzel, 2012, s. 206), en az 15 beyitlik bir manzume (İz, 2015, s. 2) Türk edebiyatında kasideler otuz üç ile doksan dokuz beyit arasında değişen uzunlukta düzenlenmiştir (Pala, 2001, C. 24, s. 565), kasîdenin beyit sayısı hakkında kesin bir sınır çizmek doğru değildir fakat ortalama bir kasîde daha çok 30-45 beyit arasındadır (Aydemir, 2002, s. 142), en az 31 en çok 99 beyit olur beyit sayısı 31'den az kasideler de vardır (Dilçin, 2005, s. 123), bu konuda gelinen son nokta kasidenin beyit sayısının 2 ile 303 beyit arasında değiştiğidir (Kılıç, 2005, s. 210), bir kasidenin oluşumu için iki nazım birimine -iki beyte- ihtiyaç vardır o hâlde kaside en az iki beyitlik bir nazım şekli olmalıdır (Kurnaz ve Çeltik, 2013, s. 188), kasidenin uzunluğunu tayin eden esas husus, bu birbirini tutmayan rakamlar değil, tek bir kafiye etrafında uzayıp giden manzumeye şairin kafiye bulma gücüdür (Akün, 1994, C. 9, s. 408) şeklinde bilgiler verildiği görülmektedir.

rakamların yazılı olduğu görülmektedir. Bunları, aşağıda köşeli parantez içerisinde gösterdiğimiz gibi okuduğumuzda ise "fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün" vezin kalıbına uygun bir mısraya dönüşmektedir.

[Tâ vü sad ü gayn u bir ü sıfr u tokuz u tokuz]

Yazarın tarz-ı nev olarak ifade ettiği ikinci tarih beytinin, müfred olduğu görülmektedir.

Diğer Beyitler

Yazma nüshada bunların hemen ardından "Ve lehü eyzan" başlığı altında Çelebi İbrahim Paşa için Farsça müfred bir beyit yazılmıştır:

Şud nâm-ı şerîfet nâm-ı Halîl Rahman serverâ
Ezîn nükte şud âteş-i kâfir der-Agriboz gülşen[29]

Daha sonra "Ve lehü eyzan" notu düşülerek Çelebi İbrahim Paşa'ya Türkçe matla/mukaffa bir beyit yazılmıştır:

Firâvân ola ʿömrün devletin efzûn ide Yezdân
Ola düşmenlerin giryân cümle dostların şâdân

Bunların ardından yine aynı kişi için "Ve lehü eyzan" başlığı altında Farsça olarak matla/mukaffa bir beyit daha yazılmıştır:

Dü İbrâhîm âmed be-hısn-ı bülend
Yekî şîr-i zaygam yekî Yûsufend[30]

Nüsha Bilgisi

Üzerinde çalışma yaptığımız kasidelere dair başka bir nüshaya veya bu eserlerle ilgili herhangi bir kayda şu an için ulaşılamamıştır. Hâlihazırda mevcut olan bu nüsha ise İstanbul Üniversitesi, Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe yazma koleksiyonunda bulunmakta olup NEKTY01410 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır. Ancak kasidelere ait bilgiler bu nüshanın katalog bilgileri arasında da mevcut değildir. Zira bu nüshanın ilk tarafında müellifin *Münyetü'l-Âbidîn* olarak bilinen başka bir eseri bulunmakta olup nüshanın da bu eserin adıyla kaydedilmiş olduğu görülmektedir. Kütüphanede ilgili eseri tanımlayan başlıkta "Şurut-u salat şerh-i münyetü'l-abidin" şeklinde bir kayıt olmakla birlikte yazar adı olarak Şemseddin Muhammed b. Hamza el-Fenari'nin ismi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra eserin kayıtlarına ek yazar olarak "Habri-Ali el-Germiyani, çev." şeklinde bir bilgi ilavesi yapılmıştır. Fakat burada da Hıbrî Ali Efendi'nin ismi "Habri" şeklinde hatalı bir şekilde yazılmıştır. Ayrıca yazma nüshanın sayfa numaralandırılmasında da hata yapılmış ve *Münyetü'l-Âbidîn*'in metnini içeren ilk varak boş bırakılıp ikinci varak 1 rakamıyla başlatılmıştır. Bu sebeple aslında (89a)'da bitmesine rağmen eser, (90a)'da bitmiş olarak görünmektedir. Bu durum, kasidelerin metinlerini içeren sayfalara da sirayet etmiş ve kasidelerin başladığı varak (89b)'de değil de (90b)'de başlıyormuş gibi numaralandırılmıştır. Bu sebeple metin kısmında varak numaralarının gösterilmesinde bu duruma dikkat edilmiş ve numaralar, nüshadaki yanlış yazılı şekle göre değil de olması gereken doğru şekillerine göre birer sayfa geriden alınarak gösterilmişlerdir. Ayrıca kütüphane kayıtlarında yazı türünün talik ve satır sayısının 17 olarak yazıldığı görülmektedir. Bunların dışında -kütüphane kayıtlarında yer

[29] Farsça yazılmış bu beyit, anlam olarak "Ey server senin şerefli bir isim olan Halil Rahman adın, Ağriboza gül bahçesi, kafire ise ateş olan bir nükte oldu." şeklinde çevrilebilir.
[30] Farsça olan bu beyit, "Bu yüksek kaleye iki İbrahim geldi. Biri ısıran/parçalayan bir arslan, diğeri Yûsuf (gibidirler)." şeklinde çevrilebilir.

almasa da- nüshanın rakabe kaydının bulunduğunu, kırmızı cetvelli olduğunu ve çift sütun biçiminde tertip edildiğini de belirtmeliyiz[31].

Çeviri Yazılı Metin Hakkında Açıklamalar

Yukarıda belirtildiği üzere -şu an için- manzumeleri ihtiva eden tek nüsha tespit edilmiştir. Bu sebeple çeviri yazılı metin hazırlanırken başka bir nüshadan yararlanmak imkânı bulunamamıştır. Bununla birlikte eksik veya yanlış yazıldığı düşünülen bazı beyitlerde eğer tamamlanma yapılmışsa bunlar için köşeli parantez [ ] kullanılmış, kelime değiştirilmesi gibi farklı müdahalelerde ise bu durum dipnot verilerek izah edilmiştir.

Makalenin çeviri yazılı metin kısmında transkripsiyon harflerinin kullanılması gerektiği için bu kısımda "Oktay New Transkripsiyon" fontu kullanılmıştır.[32]

Yazma nüshada Lafzatullah içeren "Hamdülillah, Rahmetullah, Fî-sebîlillah" gibi kelimelerin son heceleri; -bunların Arap harfleriyle yazılan orijinal şekillerinde uzun ünlü yazılmadığı/gösterilmediği için- tarafımızdan yapılan çeviride de uzun ünlüyle yazılmamıştır.

Uzun ünlü içeren "câvidân, mîzân, âsûde" gibi kelimelerdeki uzun ünlülerin gösterilmesinde ise "elif" için (Â-â), "ye" için (Î-î), "vav" için ise (Û-û) şeklinde uzatma işareti olan harfler tercih edilmiştir. Metindeki diğer transkripsiyonlu harfler için de şu işaretler kullanılmıştır: ث için (Ṯ-ṯ), ح için (Ḥ-ḥ), خ için (Ḫ-ḫ), ذ için (Ẕ-ẕ), ص için (Ṣ-ṣ), ض için (Ż-ż-Ḍ-ḍ), ط için (Ṭ-ṭ), ظ için (Ẓ-ẓ), ع için (ʿ), غ için (Ġ-ġ), ق için (Ḳ-ḳ), ك için (K-k-G-g-ñ). Ayrıca hemze "ء" yerine (') işareti, kesme için de (ʼ) işareti kullanılmıştır.

Metin içerisinde geçen Arapça yapıdaki terkipler için "Zü'l-Celâl, Allahu'r-Rahîm, yevmi'l-karâr" örneklerinde olduğu gibi kesme işareti (ʼ) ve kısa çizgi (-) kullanılmış; Farsça yapıdaki terkipler ise "nâm-ı kerîm, halk-ı cihân" örneklerindeki gibi sadece kısa çizgi (-) ile gösterilmiştir. Ayrıca vezin gereği ünlü düşmesi yapılması gereken kelimelerde ise "diy'âmîn < (diye âmîn)" örneğinde olduğu gibi düşürülen harf yerine kesme işareti (ʼ) getirilmiştir.

Metin

(89b) Biñ ṭoḳsan sekiz târîḫinde Venedik melâʿîni naḳż-ı ʿahd ü ʿiṣyân idüp Mora cezîresine müstevlî olduḳda ḫilâf-ı inhâ ile Ḳızılḥiṣâr ḳalʿasını hedm idüp âhâlîsini Aġriboza naḳl itmek içün ḫaṭṭ-ı hümâyûn-ı saʿâdet-maḳrûnıyla fermân-ı celîlü'l-ḳadr vârid olup seyyidü's-sâdât Emîr Muṣṭafâ Paşa Gîrîdden Aġriboz muḥâfaẓasına taʿyîn olunup Aġriboza vâṣıl olduġında Ḳızılḥiṣârî ʿAlî Efendi bu ḳaṣîdeyi Emîr Paşa ḥażretleri[ne] ʿarż idüp ḳalʿa-i meẕkûre yine ibḳâ olunur. Raḥmetullahi ʿaleyh.

Ḳaṣîde-i meẕkûr budur

(fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün)

1 Bir seḥer gördüm ki bâġ-ı cennete dönmüş cihân
Rûy-ı seyyid gibi dolmuş nûr ile heft âsümân

[31] Elimizdeki bu kasidelerin yer aldığı yazma nüsha, *Münyetü'l-Âbidîn*'e ait olduğundan dolayı mezkûr eserin bilinen diğer nüshası da incelenmiştir. Fakat incelemesini yaptığımız -Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi koleksiyonundaki 949 numaralı- nüshada bu kaside ve tarihlerin bulunmadıkları görülmüştür.

[32] Bu font, makalenin yayınlanması için gönderildiği *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*'nin yazım kurallarında özellikle belirtildiği için kullanılmıştır.

2 Her ṭaraf dolmuş ṣadâ-yı ḫayr-ı maḳdemden zemîn
Ṣâdümân olmuş nevâ-yı müjdegânîden zamân

3 Ḥamd idüp Ḥaḳḳa lisân-ı ḥâl ile her bî-zebân
Ferşden tâ ʿarşa dek dolmuş ṣadâ-yı ḳudsiyân

4 Her gönül olmuş güşâde verd-i raʿnâlar gibi
Bir dürülmüş çihre ancaḳ ġonçe vardır gülsitân

5 Ṣaḥnı eflâkiñ dolup şâdî-i behcetle sürûr
Ḳalmamış bir ẕerre ḳatʿâ ġuṣṣa vü ġamdan nişân

6 Ḥayret almışdı derûnum görüben bu ḥâleti
Bu ne ḥikmetdir deyü fikr eyler iken nâ-gehân[33]

7 Gûş-ı câna hâtif-i ġaybetden irdi bu nidâ
Ey belâ bendinde zâr olmuş żaʿîf ü nâ-tüvân

8 Bâʿiṣin cûş u ḫurûşuñ hiç bilür misin nedir
Bu sürûr-ı ʿâlemiñ esrârı oldımı ʿayân

9 Baḫt-ı devlet yâr olup câh-ı celâletle ḳarîn
Geldi Aġriboza ḥâlâ bir vezîr-i ʿâlî-şân

(90a)[34] 10 Aʿnî paşa-yı felek-ḳadr [ü] melek-rû pür-kerem
Âfitâb-ı dîn ü devlet ser-firâz-ı kâr-dân

11 Server-i sâmî semiyy-i Muṣṭafâ Faḫrü'r-rüsul
Hem Ḥasen-ḫulḳ u Ḥüseyn-sîret vezîr-i kâm-rân

12 Ḥamdü li'llah fażl u luṭfından Ḫudâ-yı lâ-yezâl
Âl-i Aḥmedden bize ser-ʿasker itdi imtinân

13 Maẓhar-ı sırr-ı Ḫudâ sırr-ı Muḥammed seyf-i Ḥaḳ
Kim ḫadenginden asan mîşe-i beber-i jiyân[35]

14 Ḥayderî-ṣavlet ʿÖmer-saṭvet Ebûbekr-iʿtiḳâd
Hem ḥayâda ḥażret-i ʿOṯmân müyesser bi'l-cinân

15 Hem seḫâda[36] Ḫâtim-i Ṭaydan ziyâde şöhretiñ
Hem şecâʿatde adıñ Rüstemden artıḳ âsitân

[33] Yazma nüshada "deyü" kelimesindeki "yü" ekinin "deyüyü" şeklinde iki kere yazılı olduğu görülmektedir. Ancak ilgili ekin mükerrer yazımı, -hem vezin ve hem de anlam gereği- hataya sebep olduğu için çeviri yazıya aktarılmamıştır.
[34] Yazma nüshada hatalı numaralandırma sebebiyle bu varakta 91 yazılı.
[35] Yazma nüshada "jiyân" kelimesindeki "ye" harfinin noktaları yazılmamış.
[36] Yazma nüshada "seḫâ" kelimesi, "ḫ" (ح) ile yazılı.

16 Feṯḥ ü nuṣret çihresin mir'ât-ı şemşîriñ seniñ
Gösterir ḫalḳ-ı cihâna dem-be-dem günden ʿayân

17 Ḫusrev-i ṣâḥib-saʿâdet mîr-i ʿâlî-menzilet
Dürr-i de[r]yâ-yı vezâret ser-firâz-ı serverân

18 Sensin[37] ol bir aṣl-ı kâmilden gelen ferʿ-i refiʿ
Kim hümâ-yı baḫt anıñ başındayimiş âşiyân

19 Sensin ol server ki ḳadriñ âsümânında seniñ
Eylemiş fażl-ı ḥaseb ʿâlî neseble iḳtirân

20 Sen der-âġûş it vezâret şâhireyn ey muḥterem
Baḫt-ı bîdârıñ gelüp saḳfıñda olsun pâsbân

21 [Hem] kelâmıñ meclis-i aʿṭâf ʿammârın kerem[38]
Şeh-süvâr-ı ʿarṣa-i elṭâf-ı ʿâlî-ḳadr ü şân

22 Âsitânıñ ḳıble-i erbâb-ı ḥâcât u niyâz
Ḫâk-i pâyıñ dîde-i aʿyâna kuḥl-i İṣfahân

23 Medḥi ṣaḥrâsında ḳâṣır ʿaḳl-ı rehvârım benim
Ḳurretü'l-ʿayn-ı Muḥammed ferʿidir ol ʿâlî-şân

24 Ser-firâzâ dâʿî muḫliṣ bu Ḥıbrî-i müstemend
Bende-i üftâdedir boynunda bendi yoḳ hemân

25 İḫtiyâr idüp cihân mülkinde bir künc-i ferâġ
Ḫayli demdir kim ḫamûlü'ẕ-ẕikr dutmuşdur mekân

(90b) 26 Ol ferâġat kûşesinde el çeküp her nesneden
Aġzıma mühr-i sükût urup oturmuşdum hemân

27 Yoġ idi gönlümde hergiz naẓm-ı ebyâta heves
Ṭabʿ-ı şerḥîler deminden dehşet[39] itmişdi zebân

---

[37] Mısra başında yer alan ve "sensin" olarak çevirdiğimiz kelime yazma nüshada  şeklinde yazılı. Dikkat edilecek olursa bir sonraki beytin de "Sensin ol" ifadesi ile başladığı ve memduha ait bazı özelliklerin sıralanmaya devam ettiği görülmektedir. Bu sebeple nüshanın başka yerlerinde de mevcut olan yazım yanlışlarından birinin de burada yapıldığı düşünülmüş ve okuma tercihimiz bu yönde gerçekleşmiştir.

[38] Bu dize yazma nüshada "kelâmıñ meclis-i aʿṭâf ʿammârın kerem" şeklinde yazılmıştır. Bu hâliyle yazıldığında vezin problemi oluştuğu için -vezin ve anlama uygun olarak- köşeli parantez içerisindeki kelime tarafımızdan eklenmiştir.

[39] Yazma nüshada  "دخشت" olarak yazılı olan bu kelimeye sözlüklerde rastlanılmamıştır. Bu durumda birkaç ihtimal ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki kelimenin aslında "dehşet" olması gerektiği fakat "دهشت" yazılması gerekirken bir harfin yanlış yazıldığı, ikincisi kelimenin "vahşet" olması gerektiği ancak "وحشت" yazılması gerekirken iki harfin yanlış yazıldığı, üçüncüsü ise kelimenin aslında "dehş" olması gerektiği lakin "دخش" yazılması gerekirken bir harfin fazladan yazıldığıdır. Fakat ikinci ihtimal iki yanlış yazımı birden içermesi sebebiyle elenmiştir. Diğer ihtimallere baktığımızda "dehşet" (دهشت) kelimesinin "1. şaşma, 2. korku telaş…" (Develliođlu, 2006, s. 172) anlamları bulunurken; "dehş" (دخش) kelimesinin "1. bir işe başlama, 2.

28 Maḳdem-i meymûnuñ ammâ virdi bir ḥâlet baña
Dil sürûr ile dolup gûyâ geldi tâze cân[40]

29 Gel kelâmıñ Ḥıbriyâ ḫatm it duʿâ-yı ḫayr ile
Sözi îcâz it muḥâl[41] olmaya elfâẓ-ı lisân

30 Kim murâdıñ bu teşebbütden[42] duʿâ-yı ḫayrdır
İt duʿâ-yı ḫayr ile ḫatm-i kelâm ey pîr-i fân

31 Ḥâliyâ ol ʿırḳ-ı ṭâhir eşref-i eşrâf içün
El açup itdim duʿâ-yı devletin vird-i zebân

32 Nitekim ola felek farḳında encüm tâb-dâr
Nitekim ire bahâr ardınca eyyâm-ı ḫazân

33 Ola rûz-efzûn devletiñ günden güne[43]
Gülşeni iḳbâliñiñ ser-sebz baḫtıñ câvidân

34 Dest-gîriñ ola Ḥaḳ tevfîḳini ide refîḳ
Her umûruñda muʿîniñ ola Rabb-i Müsteʿân

ʿArż-ı aḥvâl-i Ḳızılḥişâr

(fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün)

35 Serverâ Ḳızılḥişârda dört niyâz-geh var iken
Mescid ü câmiʿ Cumʿa oḳunur iken eẕân

36 Siyyemâ sulṭân Muḥammed Fâtiḥ-i maġfûr-lehiñ
Mescidi hem câmiʿi var ḳalʿada ey ʿâlî-şân

37 Bu diyâra reşk ider ḳurbında olan memleket
Ṣuları mâ'-i maʿîn ü ṭopraġıdır zaʿferân

38 Nârı envâr-ı tecellîdir hevâsı ʿanberîn
Ḳaṣr-ı firdevs-i berîn olmuş durur her gülsitân

39 Örnegidir ḥışnı çarḫıñ günbedi durur anıñ

karanlık, bulanıklık" (Devellioğlu, 2006, s. 172) anlamlarını içerdiği görülmüştür. Bu durumda ilk ihtimalin yani "dehşet" (دهشت) kelimesinin beyitle daha uyumlu olduğu düşünülerek bu ihtimal tercih edilmiştir. Buna göre yazı çevirisinde de "dehşet" kelimesinin sözlüklerde yer alan asıl şekli esas alınmıştır.

40 Bu dizede hece eksikliği sebebiyle vezin aksaklığı mevcut.

41 Yazma nüshada bu kelimenin "محل" (maḥal) olarak yazıldığı görülmektedir. Ancak anlam açısından bakıldığında kelimenin muḥâl biçiminde yazılmasının daha isabetli olacağı fark edilmektedir. Bu sebeple yazım yanlışı olduğu düşünülen bu kelimenin yazı çevirisinde, -doğrusu olarak düşündüğümüz- ve sözlüklerde "محال" şeklinde geçen yazılış esas alınmıştır.

42 Bu kelimenin, yazma nüshada (تسبط) şeklinde yazılı olduğu görülmektedir. Ancak vezin ve anlam açısından kontrol edildiğinde burada bir yazım yanlışlığı olduğu düşünülerek ilgili kelime "teşebbüt" (تثبت) olarak okunmuştur.

43 Bu dizede kelime eksikliği sebebiyle vezin bozuk.

Burcları bâlâ vü bülend âsümâna hem-ʿinân

40 Giceler ki ola ẓulumât yaġa yaġmur u ḳar
Ġaybdan şemʿ-i cihân-ârâlar olurlar ʿayân

41 Burc-ı eflâk üzre yıldızlar gibi virir żiyâ
Göz ḳamaşır anlarıñ nûrundan ey ṣâḥib-ḳırân

(91a)[44] 42 Niçe kerre gördüm ü anı temâşâ eyledim
Ḥaḳ teʿâlâ eylemiş o ḳalʿa[ya] bu sırr-ı şân

43 Bulmamış yol başmamış ḳaṭʿâ ḳadem mekr ü fiten
Gülleri bî-ḫâr u ḫas[45] bülbülleri şîrîn-zebân

44 Otları nergis benefşe sünbül ü hem yâsemen
Ol hevâdır bu faḳîri dutdıran bunda mekân

45 Bu ne lâyıḳ hedm idüp [anı] perîşân ideler
Ḥaḳ teʿâlâ bir günüñ biñ ide itdiñ anı ṣıyân[46]

46 Nâ'il olduñ bir ṣevâb-ı bî-bahâya serverâ
Câme-i naẓm[ım] anıñ vaṣfında ʿâciz bî-zebân

47 Ehliniñ ḫod ekṣeri ider ġazâya raġbeti
Fî-sebîlillah ṣalar aʿdâya hem seyf ü sinân

48 Câm-ı tîġ ile virirler düşmene ḫılḳî şarâb
Sîḫ-i şerr ile ḳılurlar cigerini biryân[47]

49 Seng ü ḫâki ḫûn-ı aʿdâdan ser-â-ser laʿl-i nâb
Her nebâtı ṣanasın ṣaḥrâda naḫl-i erġuvân

50 Nîk-mahżarlar biri birine ġâyet raḥmı var
Şîr-i nerlerdir meṣâf u ceng içinde bî-emân

51 Her dem iderler vücûd-ı düşmeni ifnâ vü ceng
Bu ribâṭ içinde ḫatm it ʿömrümi yâ Müsteʿân

52 Gerçi azdan azdır bunlar velâkin nice kez[48]
Az cemâʿat ġâlib olur bî-şümâra bî-gümân

53 İẕn-i Ḥaḳḳ ile olur bu bunda yoḳdur iştibâh
Buña nâṭıḳ âyet-i Ḳur'ân-ı ḳaṭʿiyyü'l-beyân

---

[44] Yazma nüshada hatalı numaralandırma sebebiyle bu varakta 92 yazılı.
[45] Yazma nüshada "ḫâr u ḫas" ikilemesindeki "ḫas" kelimesi "ḥ" (ح) ile yazılı.
[46] Bu mısrada vezin bozuk.
[47] Bu dizede hece/kelime eksikliği sebebiyle vezin bozuk.
[48] Bu dizede ikinci "az" kelimesinin bir buçuk hece (medli) olarak değerlendirildiği görülmektedir.

54 Ḥaḳ teʿâlâ hażretiniñ naṣr u ʿavni bî-merâ
Ṣâbirînedir muḳarrer bu ḫaber günden ʿayân

55 Ẕeyl-i esbâba teşebbüṣ lâzım ehl-i ẓâhire
Ol ecelden itdiler imdâda bunlar iʿtinân

56 Dürr-i deryâ-yı vezâretden olursa bu kerem
Eyleye ʿömr-i ʿazîzini mużâʿaf müsteʿân

57 Nitekim âsûde-ḥâl ola mizâc-ı rûzgâr
Nitekim ire ser-i mîzâna yüsr meh-i revân

58 Maʿdelet mîzânı keffiñde müdâm olsun seniñ
Devlet ile mesned-i ʿizzetde olġıl kâmrân

(91b) 59 Hem melek gökde beşer yirde diye âmîn yâ Rab ḳıl revâ[49]
Kim duʿâ'-i devletiñ itdikçe Ḥıbrî nâ-tüvân

(mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün)

1 Bi-ḥamdillah ki faẓlından bize luṭf eyledi Yezdân
Ki nûr-ı âl-i Aḥmedden muḥâfıẓ eyledi iḥsân

2 Ne aḳrân bulunur aña ne var endâd u emṣâli
Ferîdü'l-ʿaṣr-ı ʿâlî-şân vaḥîdü'd-dehr-i bî-aḳrân

3 Melik-sîret melek-ṣûret seḫâda[50] maʿn-ı bî-hemtâ
Felek raḫş-ı[51] dilek baḫş [u] vezîr-i mîr-i ʿâlî-şân

4 Mübârek maḳdemi anıñ ḥayât-ı tâze baḫş itdi
Dil-i pejmürdeye[52] ġamgîn göñüller oldılar şâdân

5 O dürri baḥr-i insânıñ odur faḫr-i vezîrânıñ
Odur o seyyid-i sâdât anıñdır ḳadr ü ʿizz ü şân

6 O Ḥaḳdan bize raḥmetdür bilür her mû-şikâf anı
Ḫudâ elṭaf-ı luṭfından bize itdi anı iḥsân

7 Anıñ medh ü ṣenâsına dil-i Ḥıbrî degil ḳâdir
Ṣıġar mı kûzeye deryâ nice itsün anı tibyân

[49] Bu mısrada vezin bozuk.
[50] Yazma nüshada "seḫâ" kelimesi "ḥ" (ح) ile yazılı.
[51] Yazma nüshada "raḫş" kelimesi "ḥ" (ح) ile yazılı.
[52] Yazma nüshada "pejmürde" kelimesi, j (ژ) harfi yerine z (ز) ile yazılı.

Der-medḥ-i vezîr-i ʿâlî-şân İbrâhîm Paşa berây-ı inhizâm-ı küffâr-ı Venedîk der-Aġriboz târîḫ-i sene tisʿa ve tisʿîn ve elf (1099/1687-88)

(fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün)

1 Şükr ü minnet Ḥaḳḳa kim luṭf-ı laṭîf-i Kirdigâr
Virdi nuṣret ehl-i İslâma ilâ-yevmi'l-ḳarâr

2 Ḳande kim aʿlâm-ı İslâm ire râ'yet göstere
Râ'yet-i küfr anda olur ser-nigûn u şerm-sâr

3 Bir ʿaceb ceng oldı yine Aġriboz ḥışnıñda kim
ʿÖmri irdi âḫirine görmemişdir rûzgâr

4 Ḫandeḳ-i ḳalʿa dolupdur mürde-i küffâr ile
ʿAsker-i İslâm iderdi fevḳ-i ḳatliden güẕâr

5 Bir nice gün el açup itdik duʿâya iştiġâl
Münhezim ide deyü ehl-i ḍalâli Kirdigâr

(92a)[53] 6 Ḥamdülillah münhezim maḳhûr olup ehl-i ṣanem
ʿAsker-i İslâmı manṣûr eyledi Perverdigâr

7 Vü bu ġazâ'-i ekber bu inhizâm-ı müşrike
Bî-şek ü bî-şübhe vâḳıfdır eyâ Ḥibrî-i zâr

8 Oldı İbrâhîm Paşa ʿavn-i Ḥaḳḳ ile medâr
ʿÖmrüni efzûn ide vire murâdıñ Kirdigâr

9 Âṣaf-ı ṣâḥib-saʿâdet mîr-i ʿâlî-menzilet
Dürr-i deryâ-yı vezâret ser-firâz-ı kâm-kâr

10 Fetḥ ü nuṣret rûyını mir'ât-i şemşîriñ seniñ
Gösterüpdür dem-be-dem ḫalḳ-ı cihâna âşikâr

11 Ṣaḥnı eflâkiñ dolup senâ vü behcetle sürûr
Aġribozdan gitdi küffâr-ı bed-âyîn şerm-sâr

12 Her gönül oldı güşâde verd-i raʿnâlar gibi
Ḳalmadı bir ẕerre ḳaṭʿâ ġużża[54] vü ġamdan ġubâr

13 Dâ'imâ ḳalbi güşâde ola ṣâḥib devletiñ

[53] Yazma nüshada hatalı numaralandırma sebebiyle bu varakta 93 yazılı.

[54] Bu kelimenin, yazma nüshada  (غضّه) biçiminde yazılı olduğu görülmektedir. Pek çok sözlükte bulunmayan kelime, *Lugat-i Remzî*'de "ẕillet ve ʿâr ve naḳîşe" anlamlarıyla yer almaktadır (Doktor Hüseyin Remzi, 1305, s. 17). Ancak "ġam" ve "ġuṣṣa" kelimelerinin sıklıkla birlikte kullanımı göz önüne alındığında metin içerisinde farklı beyitlerde rastladığımız yazım yanlışlarından biriyle daha karşılaşmış olabileceğimiz ihtimali de akla gelmektedir. Bununla birlikte kelimenin -nüshada yazıldığı şekliyle- ġużża olarak da beytin anlamıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Ol durur bâʿiş ü bâdî bu sürûra âşikâr

14 Menbaʿ-ı luṭf u felek ḳadr ü melek-rû pür-kerem
Âfitâb-ı dîn ü devlet ser-firâz-ı kâm-kâr[55]

15 Lâyıḳ-ı ṣadr-ı muʿallâ ṣâḥib-i re'y-i münîr
Maḫzen-i cûd u şecâʿat maʿden-i ḥilm ü vaḳâr

16 Ẕât-ı pâkiñdir sütûnı devlet-i ʿOṣmânîniñ
Âfitâb-ı devlete ḫâk-i[56] deriñ durur medâr

17 Ṣalmasaydı sâye-i luṭfuñ olurdı bî-gümân
Ol vilâyet ḫalḳınıñ başına ʿâlem teng ü târ

18 Bâd-ı ḳahrıñla eser faṣl-ı bahâr içre ḫazân
Rûy-ı luṭfuñ[l]a olur faṣl-ı [gü]şâde nev-bahâr[57]

19 Doludur nâm-ı hümâyûnuñla ʿâlem ser-te-ser
Ṣan ṣadef cevfinde[58] bir dürr-i yetîm-i şâh-vâr

20 Serverâ bu dâʿî maḫlaṣ-ı Ḥıbrî-i müstemend
Ḥaḳ bilür ider duʿâ'-i devletiñ leyl ü nehâr

21 Görmeden ẕât-ı şerîfiñ ḥüsn-i ḫulḳuñ işidüp
Cân u dilden ol duʿâ-gûyuñ durur ey kâm-kâr

(92b) 22 Bundan esbaḳ ʿâlem-i rü'yâda keşf oldı baña
Kim saʿâdetle bir at üstine olmuşduñ süvâr

23 Başıñızda var idi zerrîn sorġuc serverâ
Bu ṣıfât ile irürdüñ ṭaşradan ḥışna güẕâr

24 Ata binmek serverâ manṣûr u ġâlib olmadır
Ḥamdülillah kim bunuñ te'vîli oldı âşikâr

25 Sorġucuñ te'vîli daḫı ʿan-ḳarîb eyler ẓuhûr
Ḥaḳ teʿâlâ ʿömrüñi efzûn idüp devletle ḳılsun kâm-kâr[59]

---

[55] Yazma nüshada bu kelime  (kâm-kân) şeklinde hatalı yazılı.
[56] Yazma nüshada "ḫâk" kelimesi "ḥ" (ح) ile yazılı.
[57] Bu dize yazma nüshada "Rûy-ı luṭfuña olur faṣl-ı şâde nev-bahâr" şeklinde yazılı. Ancak bu şekliyle hem vezinde hem de anlamda bozukluk olduğu görülmektedir. Çeviri yazıda köşeli parantezler içerisine alınan kısımlar -bu aksaklıkların giderilmesi adına- tarafımızdan eklenmiş olup asıl metinde bulunmamaktadır.
[58] Bu kelime, yazma nüshada "cevfinden" biçiminde yazılı fakat vezin ve anlam açısından daha isabetli olacağı düşünülerek çeviri yazıya yukarıdaki şekilde alındı.
[59] Bu mısrada vezin bozuk. "Ḥaḳ teʿâlâ ʿömrüñi devletle ḳılsun kâmkâr" şeklinde birkaç kelime çıkarıldığında vezin düzelebilir fakat yazma nüshanın orijinaline çok fazla müdahale etmemek için bu okuma teklifimize dipnot olarak yer verilmiştir.

26 Nitekim ḫalḳ-ı cihân ola sâfir sû-be-sû[60]
Nitekim nâm-ı kerîm illerde bula iştihâr

27 Nitekim ire ser-i mîzâna seyr-i mâh-ı sâl
Nitekim âsûde-ḥâl ola mizâc-ı rûzgâr

28 Maʿdelet mîzânı destiñde müdâm olsun seniñ
Devlet ile mesned-i ʿizzetde olġıl kâm-kâr

29 Ḥaḳ teʿâlâ hem seniñ hem saña ṣâdıḳ olanıñ
ʿÖmriñi ide mezîd [ü] maḳʿad-ı ḫaṣmıñı nâr

Ve lehü eyżan

(mefâʿîlün mefâʿîlün feʿûlün)

1 Yine güldi zamân dehr oldı ḫurrem[61]
Cihân doldı ṣafâ'-i ẕevḳ ile hem

2 Dürülmüşdi çü ġonçe rûy-ı devrân
Zamâne mûy-ı zengî bî-derhem[62]

3 Bi-ḥamdillah ki devrân oldı ḫoş ḥâl
Gül-i sûrî gibi açıldı ʿâlem

4 Dem-i ʿÎsâyla doldı ṣaḥn-ı devrân
Donandı dehr hem-çû naḫl-i Meryem

5 Giyüp zerrîn ḳabâ şems-i dil-efrûz
Feraḥdan raḳṣa geldi çarḫ-ı aʿẓam

6 Saʿâdetle muḥâfıẓdı Aġriboza[63]
Meh-i burc-ı ʿalâ mîr-i muʿaẓẓam

7 Ser-efrâz-ı cihân İbrâhîm Paşa
Şecâʿat bîşesinde şîr-i żayġam

(93a)[64] 8 Ġażâ âyîn[i] idüp tâze vü ter
Merâmına irişdi ṣâd u ḫurrem[65]

9 Mübârek-bâd içün erkân ġazevî
Yaḳındır ola gûyâ sûsen ebkem

[60] Bu dizede hece/kelime eksikliği sebebiyle vezin bozuk.
[61] Yazma nüshada "ḫurrem" kelimesi "ḥ" (ح) ile yazılı.
[62] Bu dizede hece/kelime eksikliği sebebiyle vezin bozuk.
[63] Bu dizede hece fazlalığı sebebiyle vezin bozuk.
[64] Yazma nüshada hatalı numaralandırma sebebiyle bu varakta 94 yazılı.
[65] Yazma nüshada "ḫurrem" kelimesi "ḥ" (ح) ile yazılı.

10 Şecâʿatle dönüp meydân-ı rezmi
Yesârî ʿarṣaya âyîn-i Rüstem

11 Pes ol meydânda ḳurdı bezm-i şâhî
Mey-i gülgûn-ı bezm-ârâ idi dem

12 Dem-i küffârı itdi anda seyl-âb
O demden mest ü med-hûş[66] oldı ʿâlem

13 Öñünde nîze ṣankim şemʿ-i tâbân
Elinde tîġ gûyâ sâġar-ı Cem

14 İki yanında bayraḳlar ʿalemler
Somâṭîn-i sehî-ḳadlerdi yâ hem

15 ʿAlemler başlarında tûġ-ı miskîn
Büt-i gül-çihreler boynında perçem

16 Çün oldı kerem bezmi kâr-zârıñ
Seni Ḥaḳ ḳıldı sâlâr-ı muḳaddem

17 Şecâʿatle ʿAlî-yi Murtażâsın
Bugün Kerrâr-ı Ḥaydersiñ mükerrem

18 ʿAdû Firʿavn idi yutmaġa anı
Eliñde nîze oldı mâr-ı erḳam

19 Bi-ḥamdillah bu ġazv-i ekberi Ḥaḳ
Naṣîb itdi saña ey mîr-i ekrem

20 Yine doldı Aġriboz emn ile şâdî
İrişdi ṣan ṣararmış sebzeye nem

21 Ḫurûş itdi feleklerde melekler
Zemînde cûşa geldi ibn-i Âdem

22 Dolup diller sürûr u şâdmânî
Ṣanasın ʿıyd idüpdür ḫalḳ-ı ʿâlem

23 Murâdım bu tebassuṭdan duʿâdır
Duʿâ Ḥaḳdan olupdur baña mülhem

24 Nitekim devr ide bu çarḫ-ı devrân
Felekde mâh-ı tâbân ola her dem

(93b) 25 Muʿîniñ ola dâ'im Ḥażret-i Ḥaḳ

[66] Yazma nüshada "med-hûş" kelimesi, "med-ḫûş" şeklinde "ḫ" (خ) ile yazılı.

Ola efzûn ʿömür[67] ü devletiñ hem

26 Melek gökde beşer yirde diy'âmîn[68]
Duʿâ itdikçe saña Ḫıbrî her dem

Ve lehü eyżan

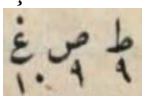
(fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün)

"Bu ġazânıñ ṭârîḫin bilmek dilerseñ ṭâyı ḳo"

1 Ḫâne-i âḥâda hem ʿaşerâta it iḫtiyâr
Ḫâne-i mi'âta ḳo ġaynı eyâ ṣâḥib-hüner[69]

(fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün)

2 İşbu tarz-ı nev ile târîḫi olur âşikâr



[Ṭâ vü ṣad ü ġayn u bir ü ṣıfr u ṭoḳuz u ṭoḳuz][70]

Ve lehü eyżan

(Farsça)

(mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün)[71]

1 Ṣud nâm-ı şerîfet nâm-ı Ḫalîl Raḥman serverâ
Ezîn nükte ṣud âteş-i kâfir der Aġriboz gülşen[72]

Ve lehü eyżan

(mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün mefâʿîlün)

---

[67] Kelime, vezin gereği (ʿömr) yerine (ʿömür) şeklinde okunmuştur.
[68] Mısra sonundaki "diye âmîn" kelimeleri vezin gereği bu şekilde okunmuştur.
[69] Yazar burada beyitten önce "Bu ġazânıñ ṭârîḫin bilmek dilerseñ ṭâyı ḳo" şeklinde bir açıklama yazmış ve sonrasında bu beyti yazmıştır. Beyitte ve hemen öncesindeki cümlede geçen ifadeler dikkate alındığında burada bir tarih düşürüldüğü ve bunun çözümüne dair de açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Buna göre yazar öncelikle birler basamağına ve onlar basamağına "ṭa konulması" gerektiğini söylemekte ve ikinci mısrada da yüzler basamağına "ġayn konulması" gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumda önce (ط) "ṭı/ṭâ" harfinin ebced değeri olan 9 rakamının birler ve onlar basamağına yazılması ve ardından (غ) "ġayn" harfinin ebced değeri olan 1000 rakamının da yüzler basamağına yazılması gerektiği anlaşılmakta ve sonuçta 1099 hicri tarihine ulaşılmaktadır. Ayrıntılar için kaside ve tarihlerin incelemesine bakılabilir.
[70] Yazarın tarz-ı nev olarak ifade ettiği bu tarih düşürme usulüne göre mısra yerine sadece harfler ve rakamların yazılı olduğu görülmektedir. Bunları, köşeli parantez içindeki gibi okuduğumuzda ise "fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün" vezin kalıbına uygun bir mısraya dönüşmektedir. Ayrıntılar için kaside ve tarihlerin incelemesine bakılabilir.
[71] Bu vezin kalıbı aşağıdaki Farsça beytin ikinci mısraıyla uyumlu olmasına rağmen ilk mısraıyla uyuşmamaktadır. Ancak ikinci mısra kalıba uymasına rağmen birinci mısrada bu denli uyumsuzluk bulunması beyitte yazım yanlışı veya istinsah hatası olma ihtimalini de düşündürmektedir. Ayrıntılar için kaside ve tarihlerin incelemesine bakılabilir.
[72] Farsça yazılmış bu beyit, anlam olarak "Ey server senin şerefli bir isim olan Halil Rahman adın, Ağriboz'a gül bahçesi, kafire ise ateş olan bir nükte oldu." şeklinde çevrilebilir. Ayrıntılar için kaside ve tarihlerin incelemesine bakılabilir.

1 Firâvân ola ʿömrüñ devletiñ efzûn ide Yezdân
Ola düşmenleriñ giryân cümle dostlarıñ şâdân

Ve lehü eyżan

(Farsça)

(faʿûlün faʿûlün faʿûlün faʿûl)

1 Dü İbrâhîm âmed be-ḥışn-ı bülend
Yekî şîr-i żayġam yekî Yûsufend[73]

Li'l-Ḥıbrî eyżan berây-ı İbrâhîm Paşa

(fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün)

1 ʿÂleme doldı meserret geldi paşa-yı kerîm
Yine faẓlından bize luṭf itdi Allahu'r-Raḥîm

2 Serv-i iḳbâl ü nihâl-i devleti ola müdâm
İde manṣûr u muẓaffer anı ol Ḥayy u ʿAlîm

3 Gülşen-i ʿömr-i güline irmeye bâd-ı ḫazân
Dest-gîri ola dâ'im Ẕü'l-Celâl ü Ẕü'n-naʿîm[74]

4 Niʿmeti efzûn ola devletle ola kâmrân
Nuṣretiyle ide te'yîd anı Allahu'l-ʿAẓîm

5 Ḥıbriyâ eyle duʿâ'-i devletini ṣubḥ [u] şâm
Eyleye ʿömrin ziyâde ol ʿAlîm [ü] ol Ḥakîm

Sonuç

Hıbrî Ali Efendi'nin bilinmeyen bazı kasideleri üzerine hazırladığımız bu makale çalışmasından şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Hıbrî Ali Efendi'ye ait bu kaside, tarih ve beyitler üzerinde daha öncesinde yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu makalenin ilgili manzumeler üzerine yapılmış ilk çalışma olduğu görülmektedir.

2. Müellif hakkında bilgi veren kaynakların ve onun eserleri üzerine hazırlanmış çalışmaların hiçbirinde bu manzumelerden bahsedilmemiştir. Bu makalede ise ilgili manzumelerden ilk defa söz edilmiş ve metinleri de ortaya konulmuştur. Bu açıdan müellifin eserleri hakkındaki mevcut bilgilere yenilerinin eklendiği görülmektedir.

3. Hıbrî Ali Efendi'nin *Şifâü'l-Ebdân* adlı eseri üzerine yapılmış bir makale çalışmasında, onun künyesinde yer alan Hıbrî lakabının "mürekkeple uğraşan kimse" anlamına geldiği ve muhtemelen bu ismin ona fazla sayıda eser telif etmesi sebebiyle mecazen verildiği dile getirilmiştir. Bu bilginin daha sonra hazırlanan bir yüksek lisans

[73] Farsça olan bu beyit, "Bu yüksek kaleye iki İbrahim geldi. Biri ısıran/parçalayan bir arslan, diğeri Yûsuf (gibidirler)." şeklinde çevrilebilir. Ayrıntılar için kaside ve tarihlerin incelemesine bakılabilir.

[74] Yazma nüshada, bu mısrada yer alan "Ẕü'l-Celâl" ve "Ẕü'n-naʿîm" terkiplerindeki "zel" (ذ) harflerinde noktalar mevcut değildir. Ayrıca "naʿîm" kelimesi de "niʿam" şeklinde yazılmıştır. Ancak kafiye yapısına dikkat edildiğinde bu kelimenin "naʿîm" olarak okunması gerektiği anlaşılmaktadır.

tezinde ise kuvvetli bir ihtimal olarak değerlendirilip tereddütsüz kabul edildiği fark edilmiştir. Ancak yaptığımız araştırmalarda onun zaten Hıbrî'yi mahlas olarak kullandığı görülmüş ve bu çalışmada ortaya çıkardığımız şiirlerinde de yine aynı mahlasın bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu ismin mecazen verilmiş bir lakap değil, şairin bizzat kullandığı mahlası olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca Hıbrî kelimesinin "âlim ve bilgin" başta olmak üzere diğer anlamlarından da bahsedilmiş ve -müellifin eserleriyle halkı bilgilendirmeye çalışan gayretli bir âlim olması sebebiyle- mezkûr mahlasın "mürekkeple uğraşan kimse" anlamıyla ilişkilendirilerek düşünülmesi yerine yukarıda bahsettiğimiz "âlim ve bilgin" anlamlarıyla ilgili olarak düşünülmesinin daha isabetli olacağı -yönündeki kanaatimiz- dile getirilmiştir.

4. Bu çalışmadan çıkarılan önemli bir diğer sonuç şairin ölüm tarihiyle ilgili olmuştur. Zira yazarla ilgili bilgi içeren kitap, tez, makale, ansiklopedi maddesi vb. çok sayıda yayını incelediğimizde onun ölümüne dair 1661'den 1682'ye kadar değişiklik gösteren farklı tarihlerin verildiği ve birkaç çalışmada ise tahmini tarihlerden bahsedildiği görülmüştür. Bu makalede ortaya çıkardığımız şiirlerde ise müellifin hicri 1099 (1687-1688) yılına tarih düşürdüğü fark edilmiş ve ayrıca şairin kasidelerinde dile getirdiği -Venediklilerin mahcup bir şekilde Eğriboz'u terk ettikleri gibi- ifadelerden de onun -Venediklilerin Eğriboz'dan ayrıldıkları tarih olan- 31 Ekim 1688 tarihinde hayatta olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda Hıbrî'nin ölüm tarihi için kaynaklarda gösterilen tarihlerin tamamı geçerliliğini yitirmiş, tahminen söylenenlerin ise burada belirttiğimiz tarihe göre güncellenmelerinin gerektiği ortaya çıkmıştır. Aksi hâlde -bundan önceki bir tarih esas alınarak- yapılacak tahminlerin -müellifin hayatta olması sebebiyle- geçersiz olacağı görülmektedir.

5. Bu makalede ele aldığımız manzumelerin 5'i kaside (1. kaside 59 beyit, 2. kaside 7 beyit, 3. kaside 29 beyit, 4. kaside 26 beyit, 5. kaside 5 beyit), 2'si tarih beyti (şair tarafından tarz-ı nev üzere olarak ifade edilen hüner göstermeye dayalı ve bilmeceli yapıda tarihler), 2'si Farsça beyit (biri müfred, diğeri matla şeklinde) ve 1'i de Türkçe beyit (matla şeklinde) olmak üzere toplamda 131 beyit olduğu tespit edilmiştir.

6. Hıbrî'nin bu beş kasidesinden ilk ikisinin Emîr Mustafa Paşa'ya, diğer üçünün ise İbrahim Paşa'ya yazılmış olduğu görülmektedir. İbrahim Paşa için yazılan kasidelerde Eğriboz Adası'nın Venediklilere karşı müdafaası konusunun işlenmesi ve bu müdafaanın kaynaklarda Çelebi lakabıyla tanınan İbrahim Paşa tarafından yapıldığının yaygın olarak bilinen bir bilgi olması sebebiyle kasidelerin sunulduğu bu kişinin Vezîr Çelebi İbrahim Paşa olduğu anlaşılmaktadır. İlk iki kasidenin yazıldığı Emîr Mustafa Paşa'nın ise farklı kaynakların tetkik edilmesi neticesinde Defterdâr Vezîr Seyyid Mustafa Paşa olduğu tespit edilmiştir. Makalede adı geçen paşaların hayatları hakkında farklı kaynaklardan tarayarak bazen de satır aralarından ulaşarak bazı bilgilere yer verilmiştir. Fakat hâlihazırda her iki paşanın da müstakil biyografilerinin yazılmamış olduğu görülmüştür.

7. Kasideler içerisinde özellikle "Ahval-i Kızılhisar" başlıklı kısımda şairin yaşadığı yer olan Kızılhisar'ın tanıtımını yaptığı görülmektedir. Hıbrî kasidesinde mezkûr beldenin camilerinden, kalesinden, burçlarından, suyundan, havasından, gül bahçelerinden ve bitki örtüsünden hayranlıkla bahsetmekte ayrıca insanlarının da gaza ehli olup düşmana karşı gözü pek oluşlarından övgüyle söz etmektedir. Şairin Kızılhisar'da dört niyazgeh var diyerek bilhassa adlarını belirttiği Mescid, Cuma Camisi, Sultân Muhammed Fâtih'in Mescidi ve Câmisi şeklinde sıraladığı ibadethanelerden belki de günümüze ulaşan fiziksel bir kalıntı bulunmayabilir fakat bu beyitler, bir zamanlar orada bu yapıların bulunduğuna tanıklık etmeye devam etmektedir. Kasidelerde ayrıca Eğriboz müdafaasıyla ilgili bilgiler de veren ve yaşananların bir şahidi olan şairin,

düşmanın mağlubiyeti karşısında duyduğu sevinci pek çok beyitte dile getirdiği görülmektedir.

8. Hıbrî'nin bu çalışmada ele aldığımız şiirlerindeki üslubu, kasidelerinin özellikle nesib kısmındaki canlı tasvirleri, -birkaç yerde fark edilen belki de müstensih hatasından kaynaklanan hataları dışında- vezin kullanımındaki başarısı ve tarihlerinde "tarz-ı nev üzre" yazdığını dile getirerek hüner göstermeye çalışması gibi hususlar onun şiir bilgisini ve yeteneğini göstermektedir. Ayrıca Farsça beyitlerinden hareketle Farsçayı şiir yazacak kadar bildiği görülen Hıbrî Ali Efendi'nin, çok sayıda Arapça eseri dolayısıyla Arapçayı da çok iyi derecede bildiği anlaşılmaktadır.

Bu makalede, Hıbrî Ali Efendi'nin biyografisi ve eserleri üzerine yeni bilgiler ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca müellife dair yapılmış daha önceki çalışmalarda bazı hataların olduğu tespit edilmiştir. İlgili manzumelerin, 17. yüzyıl Osmanlı edebiyatına ait ürünler olduğu görülürken; muhtevaları yönüyle dönemin tarih ve kültürüne ilişkin bilgiler de ihtiva ettikleri anlaşılmaktadır. Bu açıdan çalışmanın, başta edebiyat tarihi olmak üzere Osmanlı tarihi ve kültürü alanlarında yapılan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Kaynakça

Ahteri Mustafa Efendi (2009). *Ahteri-i Kebir* (haz. Ahmet Kırkkılıç-Yusuf Sancak), Ankara: TDK Yayınları.

Akün, Ö. F. (1994). Divan Edebiyatı. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 9, s. 389-427). Ankara: TDV Yayınları.

Ateş, E. (2019). *Hibrî Ali Efendi'nin Zuhrü'l-Masîr Adlı Eseri.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Aydemir Y. (1994). *XVII. Y.Y. Türk Edebiyatında Kaside*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aydemir, Y. (2002). Türk Edebiyatında Kaside. *Bilig*, 22, 133-168.

Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Yayınları, 1. Baskı.

Bağdatlı İsmail Paşa (1951). *Hediyyetü'l-ʿÂrifîn, Esmâʾü'l-Müʾellifîn ve Âsârü'l-Musannifîn,* C. I, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Baş, D. (2013). Yâfiî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 43, s. 175-177). Ankara: TDV Yayınları.

Bursalı Mehmet Tahir (1329). Hıbrî Ali Efendi, *Sırat-ı Müstakim,* C. VII, s. 39.

Bursalı Mehmet Tahir (1330). Hıbrî Ali Efendi, *Sebilü'r-Reşad,* C. IX, s. 10-11.

Bursalı Mehmet Tahir (1333). *Osmanlı Müellifleri,* C. I. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Bursalı Mehmet Tahir (2009). *Osmanlı Müellifleri I-II-III* (haz. Mustafa Tatçı ve Cemal Kurnaz). Ankara: Bizim Büro Yayınları.

Bursalı Mehmet Tahir (2016). *Osmanlı Müellifleri I-II-III* (haz. M. A. Yekta Saraç). Ankara: TÜBA Yayınları.

Defterdar Sarı Mehmed Paşa (1995). *Zübde-i Vekayiât* (haz. Abdülkadir Özcan). Ankara: TTK Yayınları.

Devellioğlu, F. (2006). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yay.

Dilçin, C. (2005). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.

Doktor Hüseyin Remzi (1305), *Lugat-i Remzi*, C. 2, İstanbul: Hüseyin Remzi Matbaası.

Durmuş, İ. (2000). İbnü'l-Haşşâb. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 21, s. 73). Ankara: TDV Yayınları.

Güler, K. (2017). *Kütahya Şairleri II*. Kütahya: Ekspres Matbaası, 1. Baskı.

Güler, K. ve Türkmen, U. (2013). *Kütahya Sanatçıları*. Kütahya: Ekspres Matbaası, 1. Baskı.

Günay, İ. (2016). Ali Hıbrî El-Kütahî'nin Havâssü'l-Kur'ân Konusudaki Şifâü'l-Ebdân'ının Yeni Bir Nüshasının Literatüre Kazandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 314-331.

Güzel, A. (2012). *Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı El Kitabı*, Ankara: Akçağ Yayınları, 5. Baskı.

İhsanoğlu, E. - vd. (2008). *Osmanlı Tıbbî Bilimler Literatürü Tarihi* (C. 1, s. 260-261). İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.

İpekten, H. (1997). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2. Baskı.

İstanbul Defterdarlığı (2016). *Osmanlı Devlet Teşkilatının Kadim Bir Kurumu, Defterdarlık* (haz. Süleymen Faruk Güncüoğlu – vd.). https://istanbul.defterdarligi.gov.tr/e-kitap/. [Erişim tarihi: 23.06.2023].

İz, F. (2015). *Eski Türk Edebiyatında Nazım 1*. Ankara: Akçağ Yayınları, 14. Baskı.

Kılıç, F. (2005). *Nazım Şekilleri. Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 3. Baskı.

Köksal, F. (2013). Esîrî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/esiri. [Erişim Tarihi: 23.06.2023].

Köksal, M. (2022). *Osmanlı Dönemi Fıkh-ı Ekber Tercümeleri ve Ali El-Hibrî El-Kütâhî'nin Tercümesi*, Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Kurnaz, C. ve Çeltik, H. (2013). *Divan Şiiri Şekil Bilgisi*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.

Müjgan, C. (2004). Hıbrî. *Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi* (C. 5, s. 34). Ankara: AKMB Yayınları.

Mütercim Asım Efendi (2013). *Kamusu'l-Muhit Tercümesi*, C. 2 (haz. Mustafa Koç-Eyyüp Tanrıverdi). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 1. Baskı.

Özervarlı M. S. (1998). Hibrî, Ali Efendi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 17, s. 428). Ankara: TDV Yayınları.

Özyürek, T. (2021). *El-Fevâ'idü'l-Hıbriyye Fi't-Tâ'ûn Ve'l-Vebâ (Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler)*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Kâtip Çelebi Üniversitesi.

Pala, İ. (2001). Kaside, Türk Edebiyatı. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, s. 564-566). Ankara: TDV Yayınları.

Saraç, M. A. Y. (2019). *Klasik Edebiyat Bilgisi Belagat ve Biçim-Ölçü-Kafiye*. Ankara: TDK Yayınları, 1. Baskı.

Şeyhî Mehmed Efendi (2018). *Vekâyi'u'l-Fuzalâ, Şeyhî'nin Şakâ'ik Zeyl*i, C. 2 (haz. Ramazan Ekinci). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 1. Baskı.

Tâhirü'l-Mevlevi (1994). *Edebiyat Lügati* (haz. Kemal Edip Kürkçüoğlu). İstanbul: Enderun Kitabevi.

Türkal N. K. (2012). *Silahdar Fındıklılı Mehmed Ağa, Zeyl-i Fezleke*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Uzun Çarşılıoğlu İ. H. (1932). *Bizans ve Selçukiylerle Germiyan ve Osman Oğulları Zamanında Kütahya Şehri.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Uzunçarşılı İ. H. (yty). *Büyük Osmanlı Tarihi,* (C. III). Ankara: TTK Yayınları, 6. baskı.

Uzunçarşılı İ. H. (yty). *Büyük Osmanlı Tarihi,* (C. IV). Ankara: TTK Yayınları, 6. baskı.

Yazmalar

İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Nadir Eserler Koleksiyonu, no. Nekty01410.

İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Nadir Eserler Koleksiyonu, no. nekty02189.

Mustafa Hakkı Yeşil Kütüphanesi, no. B005113.

Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi, no. 949.

Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, no. 00178.

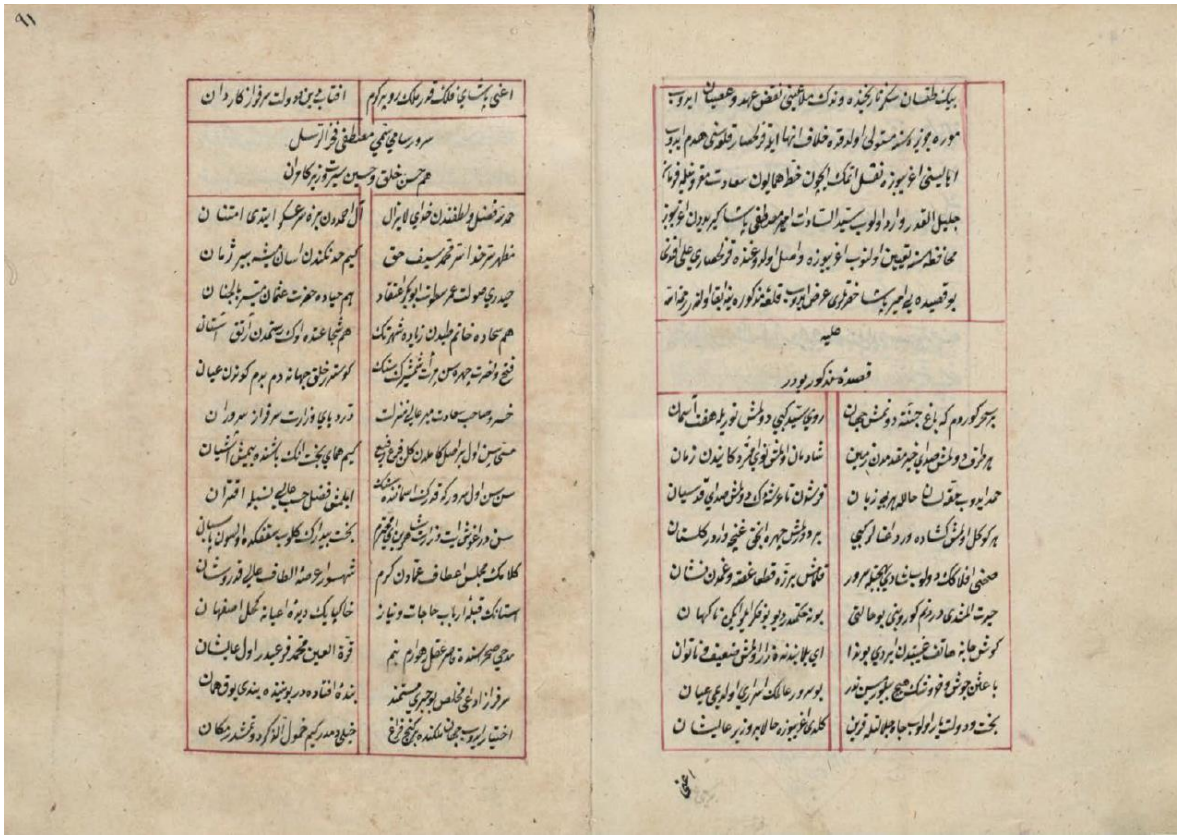
Süleymaniye Kütüphanesi, Hamidiye Koleksiyonu, no. 00581.

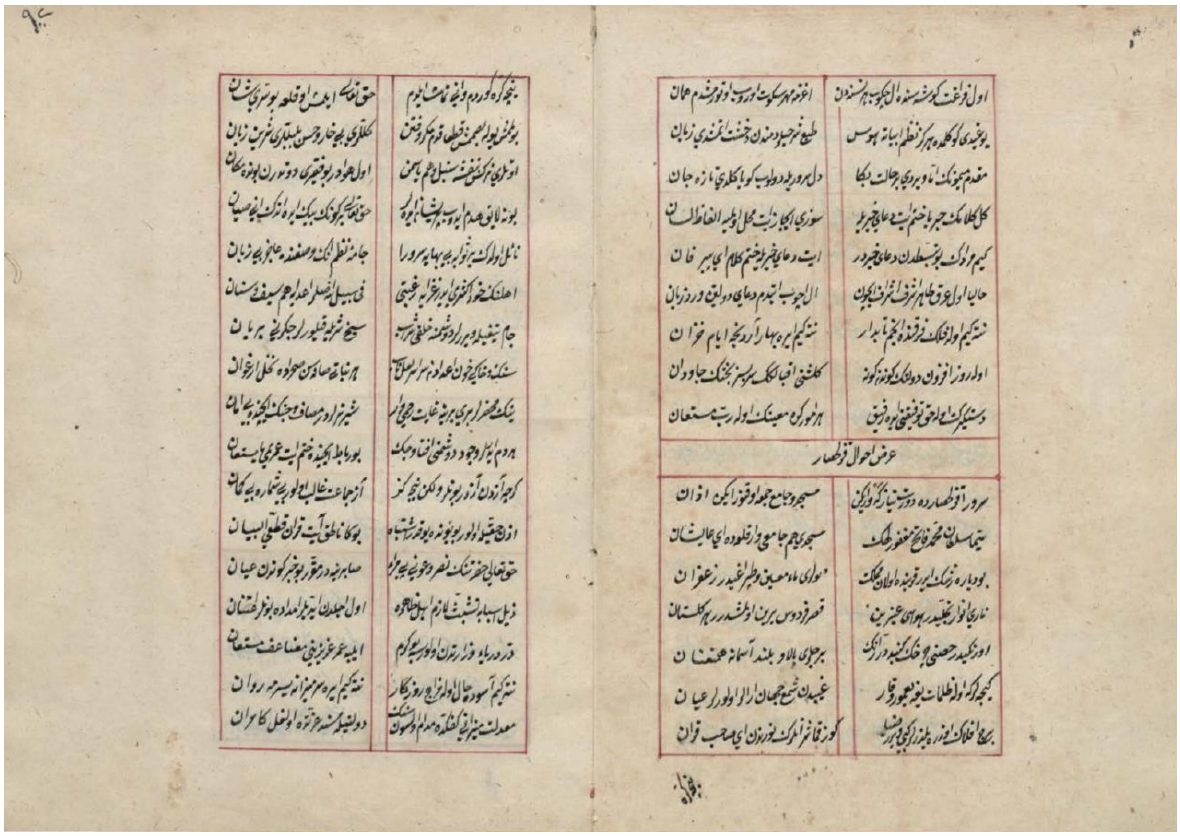
Süleymaniye Kütüphanesi, Kılıç Ali Paşa Koleksiyonu, no. 00102.

Süleymaniye Kütüphanesi, Serez Koleksiyonu, no. 02757.

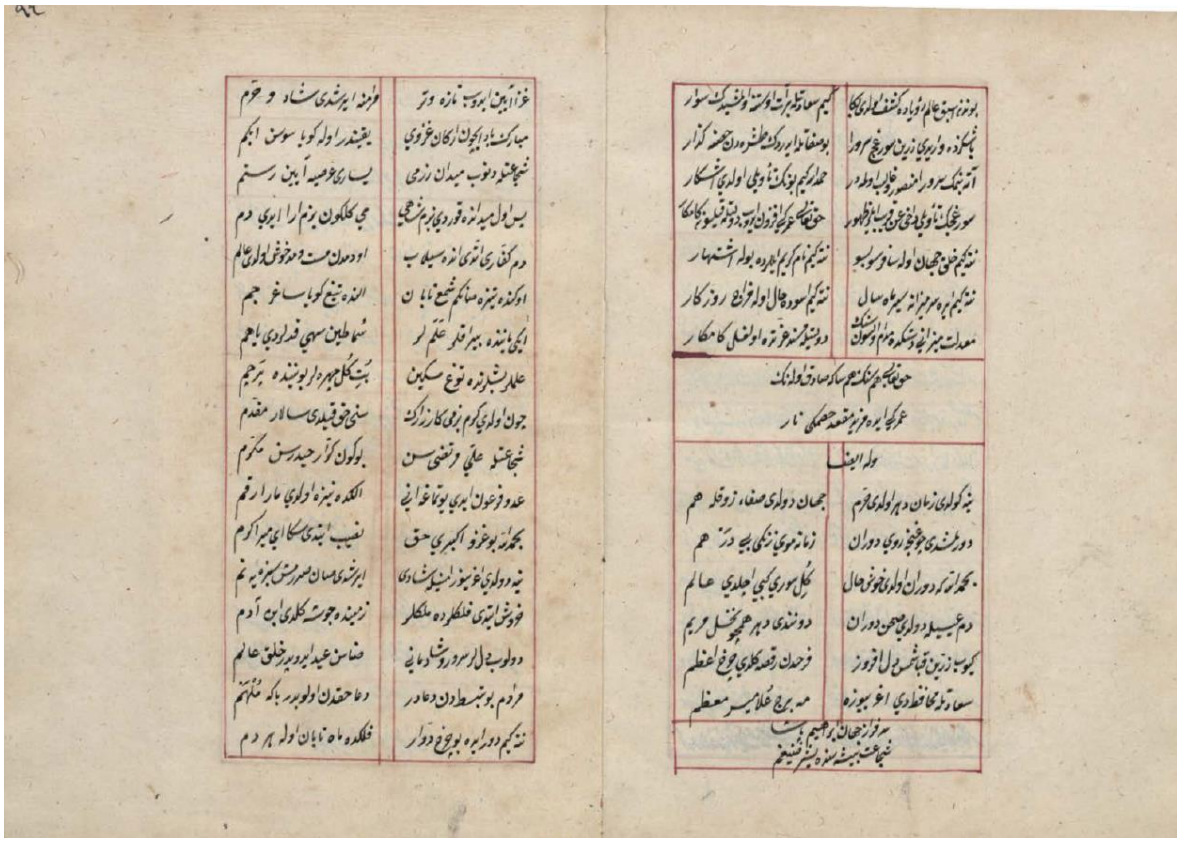
Ekler

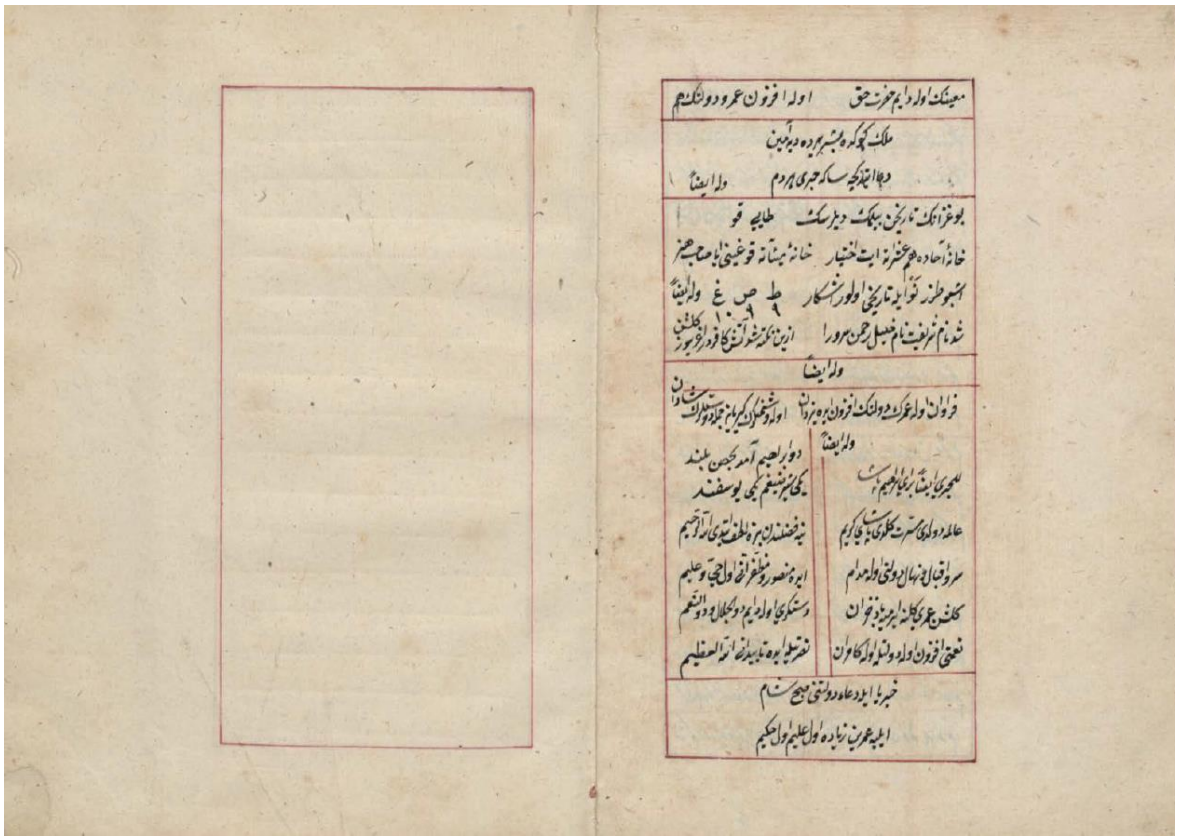
Yazma nüshaya ait görüntüler











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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 207-226.
Geliş Tarihi-*Received*: 20.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 03.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346627

Vâsıta'nın Molla Câmî Dîvânı Şerhi

Molla Cami's Diwan Exegesis of Vasıta

Seyit YAVUZ*

Öz

Klasik Türk edebiyatı araştırmalarının önemli kollarından biri de şerhlerdir. Edebiyat tarihimizde manzum ya da mensur birçok farklı türde eser üzerine şerhler yazılmıştır. Bu eserler arasında dîvân, mesnevî, manzum sözlük, mantık, belâgat ve bazı müstakil şiirler akla ilk gelenlerdir. Şerhler kimi zaman bir eserin okuyanlar tarafından daha iyi anlaşılması, muğlak veya kapalı yanlarının açığa kavuşturulması amacıyla kimi zaman da ikinci dil öğrenimine katkı sunması için kaleme alınmışlardır. Türk edebiyatı tarihinde bilhassa Hâfız-ı Şirazî, Molla Câmî, Urfî-i Şirazî gibi ünlü Fars şairlerinin eserlerine birçok şârih tarafından şerhler kaleme alınmıştır. Vâsıta tarafından kaleme alınan şerh de Fars şair Abdurrahmân Câmî'nin Dîvân'ı üzerine yazılmıştır. Vâsıta hakkında dönemin biyografik ve tarihî kaynaklarında herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Arapça ve Farsçayı iyi bildiği, tasavvufla alakalı bazı temel konulara da hâkim olduğu şerhten hareketle tahmin edilmektedir. Bu çalışmada ilk olarak şerhlerle ilgili genel bilgi verilecek, ardından Vâsıta'nın hayatına dair değerlendirmeler aktarılacaktır. Daha sonra İstanbul Araştırmaları Enstitüsü ve Zeytinoğlu İlçe Halk Kütüphanesindeki nüshalar tanıtılacak, şârihin dil ve üslup özellikleri ile şerh metoduna dair tespitler aktarıldıktan sonra bazı şiirlerin şerhlerine yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Türk Edebiyatı Tarihi**,** Metin şerhi, Vâsıta, Molla Câmî.

Abstract

One of the important sections of classical Turkish literature researches is exegeses. In our literary history, exegeses have been written on many different types of works in verse or prose. Among these works diwan, masnavi, verse dictionary, science of logic, rhetoric and some independent poems are the first ones that come to find. Exegeses are sometimes written in order to better understand a work by the reader, to clarify its unclear or closed directions, and sometimes to contribute to second language learning. In the history of Turkish literature, many annotator have written exegeses on the works of famous Persian poets such as Hafız-ı Şirazi, Molla Cami, Urfi-i Şirazi. The exegesis written by Vasıta was also written on the Divan of Persian poet Abdurrahman Cami. There is no information about Vasıta in the biographical and historical sources of the period. Based on the exegesis, it is presumed that he knows Arabic and Persian well, and that he has a good command of some basic subjects related to Sufism. In this study, firstly general information about the exegeses will be given, and then the considerations about Vasıta's life will be conveyed. The manuscript in the Istanbul Resarch Institute and Zeytinoglu District Public Library will be introduced, and after the characteristics of language and style, the determinations about the annotation method of the commentator will be given, the annotations of some poems will be stated.

* Dr. Öğr. Üyesi, Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: Seyit.yavuz@erzurum.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5797-5963.

Keywords: Turkish Literature History, Text Exegesis, Vasıta, Molla Cami.

Giriş

İnsanoğlu yazı icat edildiğinden beri duygu, düşünce, hayâl ve isteklerini anlatmak, paylaşmak ve sonraki nesillere de aktarmak için farklı tür ve şekillerde eserler kaleme almıştır. Dinî, ilmî, tarihî, edebî, sosyal içerikli onlarca eserin, insanların yaşadıkları dönemi anlama ve anlatma çabalarının bir sonucu olarak meydana geldiği ifade edilebilir. İslâm kültür dairesinde bilhassa dinî metinlerin anlaşılması ve gelecek nesillere de aktarılması için tefsîr, te'vîl, tercüme, hâşiye vb. türdeki eserler ön plana çıkmıştır. *Kur'ân-ı Kerîm*'i ve Hz. Peygamber'in hadîslerini daha iyi anlama gayretlerinin bir sonucu olarak şerhler de mezkûr türdeki eserlerle bir arada zikredilmiştir. Bu sebeple şerhlerin ortaya çıkmasını sağlayan ilk nüvelerin *Kur'ân-ı Kerîm*'i ve hadîs-i şerîfleri anlamak ve anlatmak çabasıyla birlikte görüldüğü söylenebilir. Sözlükte açmak, kesmek, yarmak, ayırmak, parçalamak ifadeleriyle karşılık bulan şerh kelimesi, ıstılahî olarak bir metnin üstü kapalı görünen ve ince dikkatlerle anlaşılabilecek sırlı, bilinmeyen veya nükteli yönlerini bütünden parçaya/cüzden küle veyahut parçadan bütüne/külden cüze şeklinde mısra mısra, beyit beyit ya da satır satır ele alarak açmaya/izah etmeye çalışmaktır. (Yavuz, 2022, s. 405). 2000'li yılların başına kadar bâkir bir alan olarak zikredilen şerh, özellikle son yıllarda üzerinde çokça çalışılan ve araştırma yapılan bir alan hâline gelmiştir. Buna rağmen Türk edebiyatının hâlâ bir şerh sözlüğünün oluşturulamamış olması, bu alanın bugünkü eksikliklerinden biri olsa gerektir. Böyle bir çalışmayı bir kişinin omuzlarına yüklemekten ziyade sahanın önemli isimlerinin yardımlarıyla kurulacak bir komisyon, oldukça müspet bir çalışmanın yapılmasına vesile olacaktır.

Türkiye'de metin şerhi denildiğinde akla gelecek ilk isim hiç şüphe yok ki Ali Nihad Tarlan'dır. Tarlan'ın *Metinler Şerhine Dair*[1] başlıklı yazısı şerhle ilgili neredeyse bütün çalışmalarda muhakkak zikredilmiş ve Tarlan'ın metin şerhi ameliyesi ile ilgili anlattıkları bu çalışmalarda ifade edilmiştir. Zikredilmesi gereken bir diğer çalışma Tunca Kortantamer'in kaleme aldığı *Metinler Şerhine Dair*[2] başlıklı yazıdır. Kortantamer bu yazısında metin şerhini bir metnin, daha iyi anlaşılsın diye, o metni başkalarından daha iyi anladığı kanaatinde olan kişiler tarafından açıklanması (Kortantamer, 2004, s. 55) şeklinde tanımlamaktadır. Günümüzde bu tanımın cumhuriyet döneminden sonra yapılan ve modern şerh olarak adlandırılan şerhler için geçerli olabileceğini ifade etmek gerekir. Zîrâ bu düşünce her zaman şârihte olmayıp bazen ondan üstün kişilerin ona bir vazife vermesi veya dost ve talebelerinin ondan bir istirhâmı neticesinde şerh metni ortaya çıkmaktadır. (İpek, 2019, s. 29). Geleneksel şerhlerde şârihler bu tür iddialardan ziyade belli amaçlar doğrultusunda metin şerh ederler. Yukarıda zikredildiği gibi söz gelimi bir mesnevînin ya da bir şiirin daha iyi anlaşılması bu amaçların başında gelmektedir. Elbette bazı şârihlerin aynı eser üzerine şerh yazması, birinin diğer şerhin eksik yönlerini tamamladığını dile getirmesi ve buna benzer durumların, şârihlerin kendi aralarındaki rekabetin tabiî bir neticesi olduğunu belirtmek gerekir.

Osmanlı dönemi şerh geleneğine bakıldığında bu tür eserlerin kimi zaman eğitim ve öğretimin devam ettiği medrese, mescit veya konaklarda kimi zaman da dergâhlarda ve tasavvuf zümrelerinde okunduğunu/okutulduğunu söylemek mümkündür. Örneğin mevlevî dergâhlarında sıklıkla okutulan *Mesnevî-i Şerîf* şerhleri bazen Mevlânâ'nın *Mesnevî*'sinin daha iyi anlaşılması bazen de Farsça öğrenimine yardımcı olması amacıyla

[1] Bu yazı için bk. Ali Nihad Tarlan, *Edebiyat Meseleleri*, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1981, s. 189-201.

[2] Bu yazı için bk. Tunca Kortantamer, *Eski Türk Edebiyatı Makaleler,* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2004, s. 55-64.

kullanılmıştır. Münferit şiir şerhlerinden Yunus Emre, Hacı Bayram-ı Velî gibi şairlerin tasavvufî remizlerle örülü şiirlerinin şerhleri ise bazı tasavvufî kavramların anlaşılması ve bu kavramların dervişlere öğretilmesi amacıyla okunmuş/okutulmuştur.[3] Manzum sözlük şerhleri ise özellikle sıbyan mekteplerinde hedef dilin öğrenimine katkı sağlaması amacıyla kullanılmıştır. Hatta sıbyan mekteplerinde hocalık yapan kişilerin, bugünkü anlamda bir ders materyali olarak manzum sözlükler üzerine şerh yazdıkları da malumdur. Şerhlerin hangi amaçlar için okutulduğu hususundaki görüşleri daha da genişletmek mümkündür. Fakat temelde zikredilen amaçlar doğrultusunda bu kaynalara başvurulduğunu belirtmek yeterlidir.

1. Vâsıta Kimdir?

Biyografik kaynaklarda yapılan araştırmalarda bu isimde veya mahlasta herhangi birine rastlanmamıştır. Eldeki tek eseri olan şerhten hareket ederek 16. yüzyılın sonu 17. yüzyılın başında yaşadığı ileri sürülebilir. Yine şerhten hareketle iyi derecede Arapça ve Farsça bildiği, şiir de yazdığı anlaşılmaktadır. İsminin veya mahlasının Vâsıta olduğunu eserin sebeb-i te'lif bölümünde yer alan;

El virüp her neşât u cümle sürûr
Gönlümüz olsa hürrem ü handân

Vâsıta rûhuna duâlar idüp
Eylen ey ehl-i dil dilin şâdân

ifadelerinden anlamak mümkündür. Ayrıca kendisinden *bu fakîr-i kesîrü't-taksîr* ifadeleriyle bahseden şârihin kullandığı atasözleri, deyimler ve arkaik kelimeler, Türk dili ve kültürünü iyi bildiğini de göstermektedir. Şimdilik elde bulunan tek eseri *Kasâ'id ü Gazeliyyât-ı Mevlânâ Abdurrahmân Câmî* isimli şerhtir.

2. Vâsıta'nın Câmî Dîvânı Şerhi

Türk edebiyatı tarihinde İranlı meşhur şairlerin eserleri üzerine yazılan şerhlerin sayıca fazla olduğu malumdur. Bu tür şerhlerden biri de günümüze kadar hakkında bilgi olmayan Vâsıta'nın kaleme aldığı *Kasâ'id ü Gazeliyyât-ı Mevlânâ Abdurrahmân Câmî* isimli eserdir.[4] Câmî müstakil mesnevileri dışındaki kaside, terciibend, terkibibend, gazel, kısa mesnevi, kıta, rubâî ve muammalardan ibaret olan şiirlerini üç divanda toplamıştır. (Okumuş, 1993, s. 97). Gençlik dönemi başındaki şiirlerinden oluşan ilk divanı *Fâtihatü'ş-şebâb*'ı 884'te tertip etmiştir. Orta yaş şiirlerinden oluşan ikinci divanı *Vâsıtatü'l-ıkd*'ı 885'te düzenlemiştir. Yaşlılık dönemi şiirlerinden oluşan üçüncü divanı *Hâtimetü'l-hayât*'ı 896'da tertip etmiştir. (Kaska, 2020, s. 245). Vâsıta, bu dîvânlardan *Fâtihatü'ş-şebâb*'da yer alan bazı şiirleri şerh etmiştir. *Fâtihâtü'ş-şebâb*'daki manzumelerin tamamı değil; bazı kasideler ve gazeller şerh edilmiştir. Özellikle şerh edilen kasidelerin seçiminde tevhîd, münâcât ve na't gibi dinî türdeki şiirlerin seçimi dikkat çekmektedir. Gazellerden yalnızca elif, be, te ve he kafiyelerindeki elli beş şiirin şerhine yer verilmiştir. Şerh edilen gazellerden dinî muhtevalı olanlarla birlikte âşıkâne şiirlerin şerh edildiği de görülmektedir. Bugün iki nüshası tespit edilebilen eserin nüshaları İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Suna ve İnan Kıraç Vakfı Yazmalar Koleksiyonunda ve Kütahya Zeytinoğlu İlçe Halk Kütüphanesinde bulunmaktadır. Bu iki nüshanın tavsifleri şöyledir:

[3] Bu tür şiirlerin şerhleri için bk. Ömür Ceylan, *Tasavvufî Şiir Şerhleri*, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2000.
[4] Eser üzerine hazırladığımız bir kitap yakın zamanda yayımlanacaktır.

2.1 İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Nüshası

Yz_00012 demirbaş numarası ve *Şerh-i Kasâid ve Gazeliyyât-ı Câmî* ismiyle kayıtlı olan nüsha 91 varaktan oluşmaktadır. Katalogda "şerh" ibaresi zikredilmesine rağmen nüshanın 2a varağındaki kayıtta bu ibareye tesadüf edilmemiştir. 150x208 mm.-100-165 mm. ölçülerindeki nüsha harekeli nesihle istinsah edilmiştir. Açık krem renkli kâğıt kullanılan eserde istinsah kaydı bulunmamaktadır. Varaklar rakabeler ile takip edilebilmektedir. Bazı önemli ibareler, başlıklar, Arapça âyet ve hadîsler ile şerh edilen eserden alınan mısralar sürh mürekkeple kaydedilmiştir. Mukavva üzerine altın yaldız zencirekli, mıklepli bordo deri cilt ile ciltlenmiştir.[5]

Baş: Hassahu'l-lâhu bi'l-in'âmi'r-rûhâni's-sâmî dil-âvîz-i 'uşşâk ve şevk-engîz-i ehl-i ezvâk olup hasb-i hâl-i erbâb-ı 'ışk-ı sâdık...

Son: Her ne işlerse hâline lâyıkdur. Kimse anı ta'accüp eylemek olmaz.

Câmî'nin şiirlerinin şerhi olan eserde şairin bütün şiirleri şerh edilmemiştir. Nüshadaki bazı kayıtlar bu eserin müellif nüshası olabileceğini göstermektedir. Bunlardan ilki eserin derkenarlarında bulunan sahh ve minhuvât kayıtlarıdır. Bu kayıtlar dışında nüshanın harekeli bir nüsha olması, kullanımdan düşmüş bazı arkaik kelimelere birçok yerde rastlanması, bazı kelimelerdeki kapalı e seslerinin harekelerle korunması ve istişhat beyitlerinin 15. ve 16. yüzyılda yaşamış şairlerin şiirlerinden seçilmesi, eserin en geç 17. yüzyılın ilk yarısında te'lif edildiğini düşündürmektedir.

2.2 Zeytinoğlu Nüshası

Kütahya Zeytinoğlu İlçe Halk Kütüphanesinde bulunan nüsha 315 arşiv numarasıyla ve *Dîvân-ı Câmî Tercümesi* şeklinde kataloğa kaydedilmiştir. Bu nüsha muhtemelen İstanbul Araştırmaları Enstitüsündeki nüshanın kaynak olduğu bir nüshadan istinsah edilmiştir. Nüshanın önemli hususiyetlerinden biri eserin sebeb-i te'lif bölümünün yazılmamış olmasıdır. Bu nüsha Câmî Dîvânı'nın mukaddime kısmının şerhiyle başlamaktadır. Nohudî renk, âharlı kâğıt üzerine harekesiz nesih hatla 23 satır şeklinde tahrir olunmuştur. Varaklar reddâdeler ile izlenebilmektedir. Mukavva üzerine vişne renkli deri ile ciltlidir. Kaynak eserin Farsça bölümleri ve Arapça âyet, hadîsler, bazı önemli ibareler sürh mürekkeple; diğer kısımlar ise siyah mürekkeple yazılmış; cetvellerin çiziminde mavi mürekkep kullanılmıştır.

Baş: Mevzûn terîn kelâmî ki gazel-serâyân-ı encümen-i üns ü mahabbet ve kâfiye-sencân-ı neşîmen-i ışk u meveddet be-edâ-yı ân zebân güşâyend hamd ü senâ-yı dânâyîst ki...

Son: Her ne işlerse hâline lâyıkdur. Kimse anı ta'accüp eylemek olmaz.

Temmet: Temmetü'l-kitâb biavnillâhi melikü'l-'azîzü'l-Vehhâb ketebtü hâze'l-kitâb ya'nî Ortahisârın İmâm-ı Evveli Hasan el-Necâtî liseneti tis'in ve sittîne ve mieteyn ve elf.

Nüshanın temmet kaydından anlaşılacağı gibi eser Ortahisar'ın birinci imamı Hasan Necâti isimli bir kimse tarafından H. 1269'da istinsah edilmiştir. Osmanlı döneminde sıbyan mekteplerinde imamların kimi zaman hocalık yaptığı kaynaklarda mevcuttur. Bu husus, kesin olmamakla beraber nüshanın bir mektepte okutulmuş olabileceğini düşündürmektedir.

[5] Eserin nüsha tavsifi yapılırken şu kaynaktan da yararlanılmıştır: Günay Kut vd., *İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yazma Eserler Kataloğu*, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, C. 3, 2014, s. 762.

3. Eserin Sebeb-i Te'lif Bölümü

Vâsıta, eserinin sebeb-i te'lif bölümünde şerh ibaresi yerine tercüme ve mütercim ibarelerini kullanmaktadır. Günümüzde hâlâ tartışılan hususlardan biri tercümeye yakın şerh özelliği taşıyan eserleri hangi sınıfa dahil etmek gerektiğidir. Bu tür eserler, bir eseri baştan sona kadar etraflı bir şekilde şerh etmekten ziyade, genellikle içerisinde bulunan bazı müşkülleri gidermek veya beytin/cümlenin nasıl anlaşılacağına dair fikir ileri sürmek maksadıyla kaleme alınmışlardır (Kılıç, 2007, s. 366). Bu eserde Vâsıta her ne kadar tercüme/mütercim ibarelerini kullanmış olsa da bazı bölümlerde klasik şerh hususiyeti gösteren yorum ve açıklamalara rastlanmaktadır. Bu sebeple eserin bir tercüme değil şerh olarak nitelenmesi gerekir. Zira tercümede temel husus kaynak metnin aslına sâdık kalınmak suretiyle hedef dile aktarılmasıdır. Ayrıca bu esere klasik bir şerh niteliği kazandıran hususlardan biri de şârihin kimi zaman Arapça âyet ve hadîs iktibasları yapması kimi zaman da yine Arapça, Farsça ve Türkçe istişhat beyitlerine yer vermesidir. Özellikle tasavvufî şiirlerde şârihin açıklama ve yorumları diğer şiirlere kıyasla uzun ve şümullüdür. Bu sebeplerden ötürü eser tercümeye yakın şerhler arasında değerlendirilmelidir.

Vâsıta, eseri neden yazdığını ifade ettiği bölümde tâlib-i râgıplardan bir kişinin Câmî'nin şiirlerini açık, yalın, anlaşılır ve gönlü açacak bir şekilde Türkçeye tercüme etmesini istediğini dile getirir. Şerhin âşıklar için yazıldığını ve hem Câmî hem de şârih için duaya vesile olmasının beklendiğini şu ifadelerden anlamak mümkündür:

"Tâlib-i râgıblardan bir muhibb-i muhlis ve yâr-ı mütehassis bu fakîr-i kesîrü't-taksîrden istid'â idüp rûşen-edâ ve mübeyyen elfâz-ı dil-güşâyile hâsılü'l-merâmı Türkî'ye terceme olınup okuyan âşıklar tamâm murâdını mülâhaza kılup nâzıma ve mütercime neşât u rağbetile du'â itmege bahâne ola diyü ilhâhıla eyleyüp..."[6]

Dilini ögredüp bu mahbûbun
Vaslını size eyledüm âsân

Bî-tekellüf anınla sohbet idüp
Söyleşürsiz güzel güzel her ân

Muğtenem olıcak cemâlinden
Ni'met-i hazzını yiyüp erzân

El virüp her neşât u cümle sürûr
Gönlünüz olsa hürrem ü handân

Vâsıta rûhına du'âlar idüp
Eylen ey ehl-i dil dilin şâdân[7]

4. Dil ve Üslup Hususiyetleri

Şârihin şerhinde dil ve üslup bahsinde zikredilmesi gereken ilk husus sık sık devrik yapıdaki cümleleri kullanmış olmasıdır. Şerhin büyük bölümünde bu tür cümleler dikkat çeker. Şârihin kullandığı devrik cümle yapıları, şerhin bazı bölümlerinin anlaşılmasını zaman zaman zorlaştırmaktadır. Şerhin bir başka özelliği çok sâde, açık ve anlaşılır bir dilin kullanılmış olmasıdır. Zira yukarıda da zikredildiği gibi bu husus

[6] Vâsıta, *Kasâ'id ü Gazeliyyât-ı Mevlânâ Abdurrahmân Câmî*, vr. 2a.
[7] Vâsıta, *age.*, vr. 2a.

aslında şerhin bu şekilde kaleme alınması isteğinin bir sonucu olarak şârih tarafından tercih edilmiştir.

Şârihin dikkat çeken bir diğer üslup özelliği mensur eserlerde iç kafiye göreviyle âhenk sağlayan ve edebî eserlerin anlaşılmasını kolaylaştıran secilere sıkça başvurmasıdır. Vâsıta da secilerin bu niteliklerinden faydalanmıştır. Şârihin meşrûh eserin mukaddime bölümünde kullandığı "bir hâdî-i sebîl-i hüdâ ve delîl-i Ka'be-i ihtidâya salât u selâm eylemekdür ki ehl-i ebsâr ve ashâb-ı esrâr mecma'ının ahvâli silkine cevâhir ü zevâhir i'tibâr u ihtiyâr muntazım olmak ibtidâdan intihâya varınca anun şerî'at-i mutahharası iktidâsı şerâyitine ve tarîkat-ı münevveresi iktinâsı revâbıtına bağludur." ifadelerinde *hâdî-i sebîl-i hüdâ ve delîl-i Ka'be-i ihtidâ*, *ehl-i ebsâr ve ashâb-ı esrâr*, *cevâhir ü zevâhir*, *i'tibâr u ihtiyâr*, *şerî'at-i mutahharası iktidâsı şerâyitine ve tarîkat-ı münevveresi iktinâsı revâbıtına* biçimindeki secili yapılar, şerhe kattığı âhengi yansıtması bakımından dikkat çeken örnekler arasında zikredilbilir.

Dil ve üslup bahsinde ifade edilecek bir başka özellik de şârihin kullandığı deyimler ve arkaik kelimelerdir. Şerhte geçen deyimlerden *ayağının altını öpmek*, *göbeğini kesmek*, *başı göğe değmek*, *yüzü suyu olmak*, *buluttan nem kapmak*, *silip süpürmek, ahde vefa eylemek* deyimleri günümüzde de sıklıkla kullanılan deyimler arasındadır. Deyimlerin dışında arkaik kelimelerin sıklıkla kullanılması metnin hangi yüzyıla ait olduğunun tespitinde de önemli rol oynamaktadır. Şerhte birkaç yerde zikredilen *ır ırlamak* (şarkı söylemek), *irgürmek* (ulaştırmak), *talabımak* (çırpınmak), *yasdamak* (yaslamak), *ögür* (sevgili), *ımızganmak* (uyuklamak), *kannış* (nâz), *deprenmek* (hareket etmek) ve *dirgürmek* (diriltmek) ifadeleri arkaik kelimelere örnek olarak gösterilebilir. Şerhte bu şekilde kullanılan kelimelerin sayısını çoğaltmak mümkündür. Ayrıca daha çok Eski Anadolu Türkçesinin karakteristik hususiyetlerinden olan bazı eklerin yer aldığı kelimeler de şerhte sıklıkla görülmektedir. Bu kelimeler arasında ola*vüz*, eylese*vüz*, bunc*ulayın*, diyey*in* şeklindeki kullanımlar metnin hangi döneme tarihlenebileceği konusunda mühim emareler sunmaktadır. Son olarak ifade edilmesi gereken bir özellik de metin boyunca bazı kelimelere gelen akkuzatif eklerinin hemze ile gösterilmiş olmasıdır.

5. Şerh Metodu

Edebiyat tarihimiz boyunca kaleme alınmış şerhlerde zamanla belli usul ve metotların oluştuğunu ifade etmek mümkündür. Bazı benzerliklerle birbirine yakın olan şerh, tefsîr, te'vîl, hâşiye türündeki eserler, usul ve metot açısından birbirinden ayrılmaktadır. Şerhler söz konusu olduğunda zikredilen usul ve metotlar arasında şerh edilen eserde yer alan kelimelerin nasıl harekelenmeleri gerektiği ve okunuşları, kelimelerin oluşumlarına dair tabir câizse filolog titizliğiyle ele alınan etimolojik kelime tahlilleri, eserin farklı nüshalarında yer alan rivayetler, beyit veya cümle örnekleriyle yapılan istişhatlar örnek gösterilebilir.

Vâsıta'nın kaleme aldığı şerhte neredeyse hiçbir yerde kelimelerin nasıl okunmaları gerektiğine dair açıklamalar yapılmamıştır. Daha önce zikredildiği gibi şârihin asıl amacı, şerh edilmesi istenen eseri açık ve sâde bir biçimde ele alarak hedef dile aktarmaktır. Şârih bunu yaparken yalnızca birkaç yerde eserin farklı nüshalarındaki rivayetleri de değerlendirerek açıklamalar yapmıştır. Vâsıta, meşrûh eseri mısra mısra şerh etme yolunu tercih etmiştir. Önce şerh edilen eserde yer alan şiirlerin bir mısrası, ardından da o mısranın tercümeye yakın şerhi aktarılmıştır.

Geleneksel şerhlerde görülen özelliklerden biri ele alınan mısra ya da beyitlere *ya'nî, şöyle ki, mânâ-yı sahîh budur ki*, *mânâ-yı beyt budur ki*, *mahsûl-i beyt dimek olur ki*, *bu beytden fehm olunur ki* vb. ifadeleriyle başlayarak şerhin başlanmasına/açılmasına/genişletilmesine hazırlık yapılmasıdır. Vâsıta şerhinde de bu

hususa rastlanmaktadır. Örneğin *der dîde-i şühûd nemâned be-cüz* mısrasının şerhinde "basîret gözi müşâhedesinde Allâh'dan gayrı meşhûd ve müşâhede kalmaya. *Şöyle ki* 'amden tekellüf ile gayr göreyin dise göremeye. Belki cidden gayr hâtırına gelmeye. Hey ne gayr kendüyi mülâhaza idemeye..."[8] bu husus gözlenmektedir.

Şârihin zaman zaman kullandığı yöntemlerden biri de istişhat yöntemidir. Bu yöntemin en önemli meselelerinden birisi, örnek olarak alınacak şahısların veya eserlerin kimler olduğudur. Kur'ân ve hadis çalışmalarında genelde Câhiliye şâirleri, muhadram şâirler, mütekaddimûn şâirler ve mütevelledûn şâirler olmak üzere dört grup şâir, "şâhit" olarak kabul edilirken daha sonra bu konuda çeşitli uygulamalara gidilmiştir. (Dağlar, 2007, s. 294). Şârih, âyet ve hadîsler ile Arapça, Farsça ve Türkçe mısra veya beyitleri kullanarak istişhat etmiştir. Türkçe istişhat beyitlerinin bazıları Necâtî, Süleyman Çelebi, Hamdullah Hamdî ve Bâkî'ye ait olmakla birlikte bir kısmının kimlere ait olduğu tespit edilememiştir. Bu noktada belirtilmesi gereken hususlardan biri Türkçe istişhat beyitlerinin Câmî'nin meşrûh eserinde geçen mısra ya da beyitlerin manzum birer tercümesi gibi görülmesidir. Bu hususun Vâsıta şerhini diğer şerhlerden farklı kıldığını belirtmek gerekir. Şairi tespit edilemeyen beyitlerin bazılarının Vâsıta'ya ait olması ihtimali de değerlendirilmelidir. Şerhin yalnızca iki yerinde derkenarlara kaydedilen "matlab" ibarelerine rastlanmaktadır. Bu ibareler şârihin dikkat çekmek istediği yerleri belirtmesi açısından mühimdir. Şerh metodu bahsinde ifade edilecek bir başka özellik de şârihin şerh ettiği bütün şiirlerin hangi vezinle yazıldıklarını ve bahirlerini sürh mürekkeple derkenarlara kaydetmiş olmasıdır. Bu tutuma, geleneksel şerhlerde nadiren rastlanmaktadır. Bazı şerhlerde şerhin içerisinde zikredilen bu husus, Vâsıta şerhinde derkenarlara kaydedilmek suretiyle belirtilmiştir.

6. Bazı Şiirlerin Şerhi ve Transkripsiyonlu Metni

Çalışmanın bu bölümünde Vâsıta'nın kaleme aldığı şerhte yer alan bazı metinlerin transkripsiyonlu bir şekilde Latin harflerine aktarılan örneklerine yer verilecektir. Arap harfli metnin transkripsiyonla Latin harflerine aktarımında şu hususlara dikkat edilmiştir:

a. Vâsıta tarafından şerh edilen metnin transkripsiyonunda metin neşri çalışmalarında yaygın olarak kullanılan transkripsiyon sistemine uyulmuş ve ekseriyetle İsmail Ünver'in "Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler"[9] isimli yazısında sunduğu ilkeler takip edilmiştir.

b. Metindeki Arapça âyet, hadîs vb. ifadelerle meşrûh eserde yer alan Farsça mısralar anlaşılması amacıyla *italik* yazılmıştır.

c. Metindeki Arapça âyet, hadîs ve kalıplaşmış Arapça ifadelerin anlamları dipnotlarda aktarılmıştır.

d. Metinde Allâh lafzının geçtiği tamlamalar herhangi bir kesme işareti (') kullanılmadan yazılmıştır. Ör. *şehidallâhu, resûlullâh, sallallâhu...*

e. Arapça'da olan ve dilimizde galat olarak kullanılan bazı kelimeler metindeki hareke kayıtları nasılsa o şekilde yazılmıştır. Ör. *mahabbet, 'ışk* gibi.

f. Farsça'da harf-i cer olarak kullanılan *der, ber, în, ez, zi* ekleri kelimelere tire (-) ile birleştirilmeden yazılmıştır. Ör. *der mevtın, der sayd-geh* gibi.

[8] Vâsıta, *age.*, vr. 23a.
[9] İsmail Ünver, "Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler", *Ankara Üniversitesi DTCF. Türkoloji Dergisi*, C. XI, S. 1, 1993, s. 51-89.

g. Arapça'da ve Farsça'da olumsuzluk eki göreviyle kullanılan ekler, eklendiği kelimenin başına tire (-) işareti koyularak yazılmıştır. Ör. *nâ-mütenâhî*, *lâ-yezâl, bilâ-irtiyâb* gibi.

h. Farsça'da vasf-ı terkîbî yapan *vâr* eki ve *mend, âsâ, gîr, gâh* vb. ekler kelimelere tire (-) ile birleştirilerek yazılmıştır. Ör. *hâk-sâr*, *sayd-geh, muhtâc-vâr* gibi.

i. İki farklı kelimeden müteşekkil vasf-ı terkîbîler de araya tire (-) koyularak yazılmıştır. Ör. *belâ-perver* gibi.

1

Velehu

Baḥr-i hezec

Mefʿūlü mefāʿīlü mefāʿīlü feʿūlün

(aḫreb mekfūf mekfūf maḥẕūf)

Ṣod bürḳaʿ-ı rūy-ı çü mehet zülf-i şeb-āsā [28a] (1) senüñ ay gibi yüzüñüñ niḳābı gice ṣıfatlı zülfüñ *sübḥāne ḳadīrin caḳele'l-leyle libāsā* (2) neḳāyıs u meʿāyibden münezzehdür ve żıdd u niddi olmaḳdan müteʿālīdür. Ṣol Ḳādir-i ʿAẓīm ki giceyi (3) gündüze libās eyledi. Yaʿnī nūr-ı nehārı ẓalām-ı leyl ile mestūr itdi. *Tā ki zi ġam-ı sūd u ziyān* (4) *rence tüvān būd* niceye dek aṣṣı ziyān eleminden bī-ḥużūr olmaḳ lāzım gele. *Ey ḫˇāce beyā* (5) *sāġar-ı mey gīr ü beyāsā* ey ʿazīz! Gel senüñ ile biz bunı ʿışḳa degişelim. Gel beri şarāb-ı maḥabbet (6) saġraḳını ele alup birḳaç kere tenāvül idüp ʿālemüñ ġam u ġuṣṣasından ferāġ bulup rāḥat ol. (7) *Dünye ne metāʿīst ki erzed be-nizāʿī* bu ʿālem ve içinde olan bir fāʾidesi olmaḳ (8) mülāḥaẓa olınur nesne degildür ki benümdür senüñ degildür diyü bir kere bir kişiyle ceng itmege deger ola. (9) Zīrā ki fānī vü zāʾil ü ʿārī vü ḳāṣır ḳalīlü'l-ḫayr celīlü'ş-şer ġaddār u cevvār-ı bed-ḫˇāh (10) hüner-düşmen peymān-şiken zişt-ʿahd dost-küş hercāyī düşmen-i kām-ı leʾīm-perver [ü] kerīm-āzār (11) baḳiyye-i Şeddād u ʿĀd ve mānde-i Deḳyānūs u Nemrūd'dur. *Bā-ḥaʿm müdārā kon u bā-dūst müvāsā* (12) ḥāl böyle olıcaḳ hīçbir eḥad ile māl ü sāʾir ḥāl üzre ceng ü cidāl eyleme belki ḥaʿm u düşmen ile (13) ṣūretā ḥüsn-i muʿāmele eyleyüp şerr ü żarrından emīn ol ve dost ile ẓāhiren bāṭınen (14) luṭfıla muʿāşere idüp cümle umūruñda anı kendüñe müsāhim ü müşārik idüp anuñ muʿāvenet ü (15) müẓāhereti ile dünyāda ḫoş-ḥāl ve fāriġü'l-bāl ve āḫiretde fāʾizü'l-āmāl ve saʿīdü'l-fāl ol. (16) *Esrār-ı ney er fehm konī cümle semāʿīst* nāyuñ sırlarını eger añlarsañ cümle semāʿa müteʿalliḳdür. (17) *Lāyümkinü en yüdrikeha'l-ʿaḳlu ḳıyāsā* mümkin olmaz ki ʿaḳl ol sırları ḳıyās ile idrāk eyleye. (18) Vicdāniyyāt u ẕevḳiyyātdur diyüp istemek ile bilinüp añlanmaz. Mevlevīler gibi ʿāşıḳāne raḳṣ u semāʿ (19) eylemek gerek. Ol ḥālde her ne fāʾiz olursa esrār-ı ney hemān oldur. (20) *Rāhīst nihānī zi tu tā deyr-i muʾġānī* senden deyr-i muġāna varınca bir gizli yol vardur. *Cüzʾ pīr-i muġān nīst be-dān rāh ṣināsā* (21) pīr-ı muġāndan ġayrı ol yolı añlar yoḳdur. Yaʿnī ʿāşıḳuñ gönlinden mey-ḫāne-i ʿışḳ u maḥabbet (22) ḥarīmine müntehī olur bir yol vardur. Meczūb-ı sālikden ġayrı ol yoluñ meʿālim ü merāsimini bilür kimse yoḳdur. (23) *Ḫˇāhī ki der ān rāh-ı Ḫudā pās-ı tu dāred* isterseñ ki ol gizli delīli az āfeti yolda Allāh Teʿālā seni ḥavf u ḥaṭardan ḥıfẓ idüp ḍalālsiz ve vebālsüz maḳṣada vāṣıl olup maḳṣūduñ ḥarem-i viṣāline dāḫil olasın. [28b] (1) *Ruḫsāre be-ḫāk-i reh-i her bī-ser ü pāsā* yüzüñi ol yol aralarından her başı ayaġı (2) belürsiz bī-miḳdār u kem-iʿtibār dervīşüñ ayaġı ṭoprāġına sür tā anlaruñ duʿāsı (3) vāsıṭasıyla Allāh seni murāda irgüre. *Tā ṣāf neṣod Cāmī zi evṣāf-ı men ü mā* (4) Cāmī teʾyīd-i ʿināyet-i İlāhī ile ben ü biz dimege müteʿalliḳ olan evṣāf ʿucb u kibr ü faḫrdan (5) ve sāʾir ṣıfāt-ı vücūddan pāk ü ṣāf olup fānī-i ṣırf ve faḳīr-i müflis olmayınca (6) *mā sādefe min rāḥ-ı muṣāfātike kāsā* maḥabbet-i ṣāfiye küʾūsından senüñ feyż-i (7) meveddetüñ sāḳīsi elinden bir keʾs-i ṣafāya bulışmadı ey dilber-i bī-niyāz.

2

(8) Velehu

Baḥr-i hezec

Mefʿūlü mefāʿīlün mefʿūlü mefāʿīlün

(aḫreb sālim aḫreb sālim)

ʿÖmrī zi ruḫet būdem bā-ḫāṭır ḫoş cānā nice zamān senüñ cemālüñ (9) müşāhedesi ile ḫāṭırum ḫoş olup mesrūr maġrūr oldum ey cān-ı ḥayāt-feşān! (10) *Veddaʿte ve evdaʿte fi'l-ḫāṭır-ı eşcānā* ḫaylī zamāndur ki bize vedāʿ idüp ayrılup (11) gidüp ḫāṭır-ı muḫāṭırda ḥüzünler ġuṣṣalar metāʿını emānet ḳoyup bizi gülmez açılmaz itdüñ. (12) *Dām-ı ser-i zülfet rā ger ḫāl buved dāne* senüñ zülfüñ ucınuñ ṭuzaġına eger benüñ dāne (13) olacaḳ olursa *ṣayd tu şeved dānem murġ-ı dil-i ṣad dānā* ben bilürem ki yüz ʿālim-i mū-şikāfuñ (14) dil-i dūrbīni senüñ şikāruñ olur. *Ṣod der ḳadeḥ-i ṣaḥbā ʿaks-i zi ruḫet peydā* şarābuñ ḳadeḥinde (15) senüñ yüzüñden bir pertev ẓāhir oldı. *Ḳad eşreḳati'd-dünyā min keʾsi ḥumeyyānā* bu sebebden (16) dünyā başdan başa rūşen ü münevver oldı bizüm şarābımızuñ nūrından. Āfitāb-ı cemāl-i maʿşūḳ (17) cām-ı dil-i ʿāşıḳa pertev ṣalup āyīne-i cihān-nümā eyleyüp cümle ʿālem ʿaks-i envārından (18) żiyāyıla māl-ā-māl oldı. *Ez meykede ber küştī ber medrese begẕeştī* mey-ḫāne-i ʿışḳ u maḥabbetden (19) çıḳup menzil-i vecd ü kerāmete giderken medrese-i ʿilm ü maʿrifete uġraduñ. *Ṣod der girev-i bāde* (20) *dürrāʿa-i Mevlānā* seni ol keyfiyet ile mütekeyyif görüp āteş-i ʿışḳ nāmūs u ʿārı (21) ḫırmenine şuʿle bıraġup ḫālīʿü'l-ʿiẓār rüsvā-yı bāzār-ı iştihār olup içe içe şarāba (22) virecek nesnesi ḳalmayıcaḳ molla-yı medrese cübbe vü destārını rehne çekdi. *Güftem be-hicr ez dil* (23) *şevḳ-i tu şeved zāʾil* fikr idüp dirdüm ki senden ayrılmaḳ ile şevḳ ü maḥabbetüñ göñülden zāʾil olup gide. [29a] (1) *Fi'l-hicri meżā ʿömri ve'ş-şevḳu kemā kānā* (2) şevḳ-i ʿışḳ evvel nice idiyse gine şöyle belki daḫı ziyāde. *Ṣad küşte-i hicr iḥyā yā bed be-demī hercā* (3) yüz ayrılıḳ ḳılıcıyla depelenmiş ʿāşıḳ-ı bī-çāre iḥyā-yı nefes-i Mesīḥ kerāmetin bulup (4) libās-ı ḥayāt geyer bir nefesde. *Ger gülşen-i vaṣl-ı tu būyī resed aḥyānā* ki ol nefesde (5) senüñ vaṣluñ gülşeninden gāh gāh meşāmm-ı cānlarına viṣāl ḳoḳusı yitişe. (6) *Ān serv-i sehī ḳad rā ṣod ḫāk-i ḳadem Cāmī* ol serv-i bāġ-ı iʿtidāl-i ḳāmet ve ṭūbā-ı behişt-i (7) luṭf u ṭarāvet olan ṭoġrı serv boylı güzelüñ ayaġı ṭoprağı oldı Cāmī. *Mā erfaʿehu ḳadren* (8) *mā aʿẓamehu şānā* ne yüksekdür anuñ ḳadr ü iʿtibārı mekānı. Ne olur anuñ cāh u manṣıbı şānı.

3

ʿUnvān-ı Dīvān-ı Cāmī

Baḥr-i recez

Müfteʿilün müfteʿilün fāʿilün

(maṭvī maṭvī merfūʿ/müsebbaġ)

(10) *Bismillāḥirraḥmānirraḥīm* bu kelime-i ṭayyibe. *Aʿẓam-ı esmāʾ-ı ʿalīm-i ḥakīm* ʿilm-i muḥīṭ ve ḥikmet-i bāliġa (11) şāḥibi olan Ṣāniʿüñ güzel adlarınuñ cümlesinden ulusıdur. Yaʿnī bu kelime-i ṭayyibe-i mübāreke-i (12) celīletü'l-fevāʾid cemīletü'l-ʿavāyid ḥażret-i ʿİzzet celle ve aʿlā esmāsınuñ cümle aʿẓam u ekremi (13) ve cemīʿisinüñ feyż-i faẓl-ı ʿavāṭıf u ʿavārif cihetinden eʿamm u etemmidür. Yā mecmūʿ min ḥayşü (14) hüve mecmūʿ böyle yāḫud mutażammın olduġı esmā-ı cemāliyye vü celāliyye ve inʿāmiyye vü ifḍāliyye (15) baʿżı rivāyāt-ı şaḥīḥa delāletleri ile ism-i aʿẓam olduġı iʿtibārıyladur. Hele ʿalā külli ḥāl (16) bu kelime-i ʿaliyye Fātiḥa-ı kitāb-ı İlāhī ve miftāḥ-ı ḫazāʾin-i cūd-ı nā-mütenāhī ve evvel-i mektūb-ı ḳalem-i İcād (17) ve efḍal-i mevhūb-ı kerem-i kerīm-i ʿamīmi'l-imdāddur. Göklerde bu kelime-i marżiyyenüñ adı kelime-i emān (18) ve yerlerde żamān-ı ḥuṣūl-i merām-ı ins ü cāndur. Şerḥ-i faẓl u vaṣf-ı menāfiʿi beyānına (19) lisān u eẕhān tekellüf itmek ḥadd-i imkāndan ḫāricdür. Nāẓım-ı ʿazīz aḥsenallāhu cezāʾehu (20) baʿżı

menāfiʿ-i ʿaliyye ve fevāʾid-i celīliyyesine işāret eylemişdür. Her beytüñ tercemesinden (21) maʿlūm olur ammā ḥaḳīḳatde leṭāʾif ü ṭarāʾifine ḥadd ü ġāyet ve encām u nihāyet yoḳdur. (22) *Muḥteremān-ı ḥarem-i üns rā* ḥarem-i üns-i İlāhī ḥarīminde ʿālem-i ḳıdemde sākin olup (23) ol mevḳif-i ḳadr-i celīlde vuḳūf idüp şoñradan cemʿden farḳa gelen ervāḥ-ı zākiye fırḳasına bu kelime-i ḥikmet beyān. [6b] (1) *Tāze ḥadīsest zi ʿahd-i ḳadīm* yeñi ḫaberdür. Ḳadīmde cārī vü māżīolan muvāṣalat-ı rūḥānī (2) ve vaʿd-i mürāselet-i vicdānī ḥükmini īẕān idüp āam-ḫāne-i cihān-ı fānī sākinlerini (3) müteselli eyler. *Nūzdeh ḥarfest ki hejdeh hezār* Bu kelime-i cāmiʿa on ṭoḳuz ḥarfdür ki (4) on sekiz biñ ʿālem *ʿālem ez ū yāfte feyż-i ʿamīm* ol ḥurūf u ẓurūf esrār-ı meʿānī (5) ve nevādir-i āṣār-ı vicdānīnüñ feyż-i ḫāṣṣından her ʿālem birinüñ sırrından kendünüñ ḥāline (6) münāsib ve mülāyim feyż-i cūd-ı vücūd alup müntefiʿ ve muġtenim olup birisi şöyle (7) ḳalmışdur. Zīrā anuñ feyż-i cūdına hīçbir ʿālem müteḥammil olmaġa imkān olmamışdur. (8) ĠṢlibā anuñ feyż-i esrār-ı mektūmesi ʿālem-i āḫiretde cennetde olur ola. *Bism se ḥarfest* (9) *ki gūyed besem* lafẓ-ı bism üç ḥarfdür ṣūret-i ḫaṭṭı iʿtibārıyla. Lisān-ı ḥālile ben kifāyet iderem (10) yaʿnī yeterem dir. *Ḥırz tu der varṭa-ı ümmīd ü bīm* ey tālī-i bismillāh ve ḳārī-i kelām-ı iʿcāz-ı (11) dest-gāh saña ḥuṣūl-i āmāl yerlerinde ve defʿ-i şedāyid ü ehvāl maʿrekelerinde (12) *bīş ki kem nīst zi dü beyn-i dü kevn* yaʿnī lafẓ-ı bismiñ bāsı ki ḥurūf-ı ebīcād ḥisābı (13) üzre ikiden eksük degildür. İki cihānı sen gör ey ehl-i naẓar. *Noḳṭa ṣıfat der kenef-i ū muḳīm* (14) altında müstaḳır olan noḳṭa-ı ezeliyye gibi ol bānıñ kenef-i kifāyetinde yaʿnī sāye-i ḥimāyetinde (15) ḳāʾim ve mevcūd mülāḥaẓa ile yaʿnī bā-yı bism ki miftāḥ-ı ism-i berr ü bāḳī ve baḫşende ve tālī-i (16) elif-i eḥadiyyet-i ẕāt ve evvel-i merātib-i vāḥidiyyet-i ṣıfātdur. Cümle ḥurūf-ı ʿāliyye ve aʿyān-ı ṣābite (17) anuñ feyż-i ḫāṣṣı ṣemerātındandur. Ḥażret-i ʿİzzet beḳā-yı ezelī-i lā-yezāl ile bāḳī olup kemāl-i beḳāsından (18) ġayra ḥiṣṣe virmek isteyüp birr ü baḫşiş-i ġayr-ı mütenāhīsi ṣemerātından cümle mevcūdātı (19) īcād eyleyüp gine anuñ āṣārı ile bāḳī eylemişdür. *Erre-i sīneş be-se dendāne kerd* (20) Bism lafẓınuñ destere dişleri şeklinde olan sīni üç diş ile eyledi. (21) *Farḳ-ı ʿadū rā zi siyāset dü nīm* ʿAdū-yı dīn olan şeyṭān-ı laʿīnüñ kelle-i maġzını (22) işkence ile iki pāre yaʿnī bu lafẓ-ı mehīb-i ġarīb dile geldükde ol melʿūnuñ başı ḳayusı (23) olup mekr ü teblīsi iki pāre olur. *Çeşme-i mīmeş zi zülāl-i ḥayāt* ol lafẓ-ı pāküñ [7a] (1) mīmi çeşmesi āb-ı ḥayāt reşeḥātından *mīkoned iḥyā-ı ʿiẓām-ı remīm* olup çürimiş kemiklere (2) ḥayāt virüp ḫavf-ı mevtden emīn eyler. Yaʿnī ḥarf-i mīm menbaʿ-ı sırr-ı ism-i Muḥyī ve maṭlaʿ-ı (3) nūr-ı ism-i Mübdī'dür. Bu ḥarf-i şikerfüñ ḫāṣiyyātındandır ki mādde-i ḥayāt-ı emvāt ve meded-i (4) feyż-i selevāt-ı bī-nihāyāt ola. Baʿżı aḫbārda böyle vāriddür ki cennetin küngüresine (5) aḳsā mā yekūn bir eclā ḫaṭṭ ḳalemi ile bismillāḥirraḥmānirraḥīm yazılmışdır. (6) Ol dār-ı kerāmet ve bāġ-ı selāmetüñ enhār-ı erbaʿasınuñ her biri bir ḥarf-i mīmden mütefaḫḫir olup aḳar. (7) *Her elifeş rā pey-i cādū ve şān* Besmele-i mübārekenüñ her elifinüñ cādū gibi ḫayālāt-ı bāṭıla (8) ve vehmiyyāt-ı zāʾilede ʿömrlerini żāyiʿ eyleyen güm-rāhlarçün *şīve-i iʿcāz-ı ʿaṣā-yı kelīm* (9) ḥażret-i Mūsā kelīmullSḥ ʿaṣāsı ḫāṣiyyeti vardur. Ne deñlü bāṭıl u zāʾil efkār-ı fāside (10) ve esmār-ı kāside varısa cümlesini mużmaḥil eyleyüp şekl-i müstaḳīmi gibi delīl-i sebīl-i (11) ṣavāb olup vāḥid-i ḥaḳīḳī vaḥdetine dāll-i bāhir ve bürhān-ı ḳāhir olur yaʿnī bu kelime-i nāfiʿanuñ (12) tekellümi biḥāṣiyyeti'l-elifāti'd-dāllāt-ı ʿalā kemāli'l-istiḳāmeti fi'ẕ-ẕātı ve'ṣ-ṣıfāti (13) tefriḳa-ı ḫavāṭır-ı şeyṭāniyye ve daġdaġa-ı ḫayālāt-ı nefsāniyyeyi defʿ eyleyüp ḳalb-i insāndan (14) ḫavāṭır-ı ʿasākirini ḳamʿ idüp mütekellimini muvaḥḥid-i kāmil ü müstedil eyler. *Zāhid-i maʿnā* (15) *çü zi lāmeş nihād* maḳnā maḥbūbı çünki tesmiye-i nāmiyede olan lāmlardan *ṭurra-ı şeb-reng* (16) *be-rūy-ı çü sīm* gümüş gibi beyāż-ı ḫāliş yüzinüñ üzerine gice renginde siyāh ṭurra (17) yaʿnī alın şaçı ḳodı. *Māşiṭa-ı ḫāme zi teşdīd sāḫt* ḳalem düzgüncisi (18) şekl-i teşdīd-i lāmeynden eyledi *şāne-i ān ṭurra-ı ʿanber şemīm* ol ʿanber ḳoḳulı (19) dimāġ-ı cān-ı rūḥāniyānı muʿaṭṭar eyleyici ṣaçuñ şānesini yaʿnī anı ṭarayacaḳ ṭaraġı eyledi. (20) Bu beytler şāʿirāne şekl-i ḥurūf ve evżāʿ-ı eşkāl-i teşbīhi üzre vāḳiʿ olmuşdur. (21)

Beytlerüñ maʿnāsı bir şāhid-i bī-naẓīre teşbīh olunup lām anuñ ṭurrası mülāḥaẓa olunup (22) teşdīd ṭurranuñ şānesi iʿtibār olunmuşdur *niʿimma ṣunʿihi mā ebdeʿahu.*[10] Muḥaḳḳikāne böyle (23) beyān olunmaḳ daḫı cāʾizdür ḥarf-i lām ki tāc-ı farḳ-ı ism-i laṭīfdür. Bu ism-i şerīfüñ medlūli ki ẕātun lehā luṭfudur. [7b] (1) Bu mefhūm bir şāhid-i dil-bend-i bī-mānend-i maʿnevīdür. Celāle-i ʿaẓīmede melfūẓ olan lām-ı ʿanber-fām-ı (2) misk-ḫitām ol şāhid-i vāḥid-i ṣadr-ı kemāl-i cemālüñ rūy-ı sīmīn-i güzīninde burc-ı şerefde (3) ġurre-i iḳbāl gibi ṭurra-ı ḫuceste-fāl vāḳiʿ olmuşdur. Şekl-i teşdīd ki şedd-i ṣāḳ u mīṣāḳ-ı (4) sābıḳ ve şedd-i kemer-i semer-i fāʾiḳ delīlidür. Ol ṭurranuñ ışlāḥ-ı şānı ṣāḥibinüñ şānesi (5) iʿtibār olunmışdur. *Hāş ki bā hā-yı hüviyyet yekīst* celāle-i celīlenüñ hāsı ḥażret-i Bārī'nüñ (6) meşāyiḫ-i ehl-i ḥaḳīḳat ʿörfinde ġayb-ı hüviyyet diyü edā itdikleri yaʿnī Allāh Teʿālā ḥażretinüñ (7) ẕāt-ı bī-çūnından o diyü taʿbīr eyleyüp vücūd-ı muṭlaḳ-ı mücerredinden ḫaber virmek istedikleri (8) Hū ʿibāretinüñ hāsı ile iʿtibārda bir ve ifāde-i murādda berāberdür. Biʿibāretin uḫrā (9) celālenüñ hāsı ki ḥażret-i ʿİzzet'üñ o diyü kināyet olunup ḫaber virilecek ẕāt-ı muḳaddesesinden (10) meşāyiḫ dilinde ġayb-ı muṭlaḳ diyü taʿbīr itdikleri mertebenüñ hāsı ile birdür. (11) *Fehm ü ẕevi'n-nehyeti fīhā yehīm* ehl-i uḳalānuñ fehm-i pāk-i bī-ḳuṣūrı ol hā-yı müntehā-yı (12) işāret-i esrār u efkāruñ ḥaḳīḳatini idrāk idüp geregi gibi añlamaḳda belki bivechin mā (13) bilmekde ḥayrān u ḫīre-ser ve sergerdān u bī-ḫaber olup *mā ʿarefnāke ḥaḳḳa maʿrifetike*[11] dimekden ġayrı (14) söz söylemege mecāl bulmaḳ muḥāl olmuşdur *ve hüve nihāyetü idrāki'l-ʿaḳli'ṭ-ṭāhiri'd-derrāki ki* (15) *el-ʿaczü ani'l-idrāki idrākün.*[12] *Hest dü rā der vey ü her yek dürī* ol besmele-i mücmele-i (16) kitāb-ı ḥaḳāyıḳ-ı kütüb-i münzelede iki ḥarf rā vardur ki her biri ʿummān-ı ḥaḳāyıḳ-ı ʿirfānuñ (17) dürr-i muʿteberi ve cevher-i şeb-çerāġ-ı peykeridür. *Ḥoḳḳa-ı ān dürr dil-i ʿarş-ı ʿaẓīm* ol incünüñ (18) ẕarfı olup keder-i mess-i żarardan ṣıyānet eyleyecek ḥoḳḳası ʿarş-ı ḳaẓīmüñ ḳalb-i kerīmidür. (19) Yaʿnī lafẓ-ı ʿarş ḳalb-i vasaṭında ol ḥarf-i rā maḥfūẓ olduġ gibi sırr-ı işāreti (20) ʿarş-ı ḥaḳīḳīnüñ ḳalbinde maṣūn ve meknūn olmaḳ ile işāret ulü'l-elbābla melḥūẓdur. (21) *Ġonce-i ḫāyeş be-güşāde dehān* bāġ-ı besmele-i iblāġuñ şekl-i ḫā-yı ḫuṭṭīsi ki ṣūret-i ḫaṭṭ (22) iʿtibārıyla ġonce vażʿında vāḳiʿ olmuşdur. Ol ġonce bāġ-ı niʿam ḥisāb-ı ebīcād ḥükmüyle (23) merātib-i āḥaddan sekiz ʿadedi müsāvīsi olmaḳ işāretiyle *bā tu koned ʿadd-i riyāż-ı naʿīm* [8a] (1) saña ey ehl-i maʿrifet cennetüñ sekiz baġçesinüñ şerḥ ü beyānın itmege aġız açmışdur. (2) Yaʿnī bu ẕikr ü ṭayyibe mülāzım u müştaġil olanlar cennet ravżalarında teferrüc itmek ṭarabı ile (3) meʾcūr olup kāmurān olsalar gerekdür. *Behr-i tu nūn dāmen-i Raḥmān girift* ey mütekellim-i kelime-i şāfiʿa (4) ve kāʾil-i ʿibāret-i nāfiʿa saña şefāʿat eyleyüp senüñ vaṣf-ı imkān muḳteżāsı olan (5) ʿışyān u ṭuġyānuñ ʿafvı ṭalebi içün ḥarf-i nūn ism-i Raḥmān-ı maẓanne-i ġufrān ve meʾinne-i iḥsānuñ (6) etegine yapışup dilekçi olmuşdur. *Miṭalebed raḥmet-i faẓl-ı Raḥīm* ḥażret-i Raḥīm-i ʿamīmü'l-keremüʿ (7) faẓl-ı raḥmetini senüñ içün ṭaleb eyler. Ḥāṣā ol kerīmüñ iḥsān-ı mümteniʿü'n-noḳṣānından ki (8) dāʾimā ism-i ṭayyibenüñ etegine yapışup şefāʿat eyleyen şefīʿ-i bī-ġarażuñ şefāʿatini reddeyleyüp (9) ṭarīḳ-i ḳabūlini seddeyleye *Allāhümme'rzuḳnā min faẓli raḥmetike'l-vāsiʿati bişefāʿati ismike ve ṣıfatike'n-nāfiʿati.*[13] (10) *Yāş ki ʿaşrest der ū ʿarş u şerʿ* lafẓ-ı Raḥīm'üñ yāsı ḥisāb-ı cümel iʿtibārında (11) evvel-i merātib-i ʿaşerāt olup on ʿadedi ile müsāvīdür. Anuñ ḳalb-i teʼārīf ü teḳālībinde (12) şerʿ ü dīn ʿāleminüñ ḳarş-ı aʿlāsını *dīde ʿayān dīde-i ʿaḳl-ı selīm* ġavāṣī vü sevātir-i (13) naẓar-ı ṣaḥīḥden maḥfūẓ u ṣaḥīḥ ü selīm olan ʿaḳl-ı selīmüñ gözi āşikāre görmüşdür. Yaʿnī ḥarf-i yānuñ (14) ḥisāb-ı cümel ḥükmüyle mürādifi lafẓ-ı ʿaşrdur ve bu lafẓuñ iki maḳlūbı vardur. Biri şerʿ ve biri ʿarşdur. (15) Āfāt-ı naẓar-ı ṣaḥīḥden selīm ü sālim olan ʿaḳl gözi yā-yı raḥmīden lafẓ-ı ʿaşre ve andan (16) şerʿ ü ʿarş lafẓlarına ṭūş olup

[10] O'nun yaratması ne güzeldir, ne kadar eşsizdir.
[11] (Ey Allâhım!) Biz seni hakkıyla bilemedik!
[12] Ve bu idrâki kuvvetli zekî ve temiz aklın idrâkinin sonudur ki insanın O'nu idrâk etmekten âciz olduğunu anlaması idrâktir.
[13] Allâhım! Fayda sağlayan isim ve sıfatlarının şefâatiyle rahmetinin genişliğinden ve fazîletinden bizi rızıklandır.

āşikāre iḥsās eyler ve bu sırrı fehm eyleyen ehl-i başīret **(17)** şerīʿat ʿarşınuñ ẕirve-i ʿulyāsına ʿurūc idüp cennetde mertebe-i ʿālī ehli olur. *Ez berekāt-ı* **(18)** *ḥarekāteş reved* mümeyyizāt-ı ḥurūf ve müşaḫḫıṣāt-ı meʾlūf u ġayr-ı meʾlūf olup ḥurūf-ı mevādd **(19)** ü mebādī-i esmā ve esmā meẓāhir-i ṣıfāt ve ṣıfāt vücūh-ı ẓuhūr-ı ẕātdur. Cemīʿ-i ẕāt-ı ʿālemüñ **(20)** vücūd u beḳā ve cümle levāzım u ʿavārıżı Ḥaḳḳ'uñ īcād u īḳā vü icrāsı iledür. Besmele-i mübārekenüñ **(21)** cümle ḥurūf ve ḥarekātınuñ ʿālem-i kevnüñ cümle aḥvālinde medḫali vardur. Her ne vāḳiʿ olup **(22)** ṣavb u ṣavāb üzre cārī olursa anuñ berekātındandur. *Sālik-i reh-ber nehec-i müstaḳīm* cümleden cümle Ḥaḳḳ yollarına **(23)** sālik olup ḳaṭʿ-ı menāzil ve ṭayy-ı merāḥil eyleyüp ʿalā vechi'r-reşād ve's-sedād menzil-i maʿhūda varanlaruñ murād üzre yol bulması anlar berekātındandır. **[8b] (1)** *Resm-i sükūn ez berekāteş bered* sükūn u ḳarār ve temkīn ü vaḳār şīvesini ol kenz-i maḥfīnüñ **(2)** ḥurūfı sükūnundan alur. *Her ki şeved bezm-i beḳā rā nedīm* her kimse ki kendü vücūd-ı müsteʿār-ı mecāzīsinden **(3)** fānī olup ḥażret-i vācibü'l-vücūduñ vücūd-ı mümteniʿ'ü'l-ʿademinden feyż-i vücūd irişüp fenādan **(4)** müberrā bāḳī olmaḳ meclisine yol bula. Yaʿnī bu ism-i aʿẓam ve ṭılısm-ı muḥkem cāmiḳü'l-kemālāt **(5)** ve rāfiʿü'd-derecātdur. Cümle kelimāt u ḥurūf ve ḥarekāt u sekenātınuñ bu ʿālemde teʾṣīri vardur **(6)** kendü medlūline münāsib. Nitekim mücmelen beyān olundı fehm-i ẕekī erbābı mutafaṭṭın olacaḳ miḳdār. **(7)** Bundan ziyāde muḥarrirüñ müfekkirüñ ḥavṣalasına vāsiʿ olur degildür *li'l-ʿārifī yekfī'l-işāretü* **(8)** *faḍlan ʿan fużūli'l-ʿibāre.*[14] *Necm-i hüdā keşt heme noḳṭahāş* ol felek-i kevākib-i esrār-ı İlāhī **(9)** ve sipihr-i nücūm-ı āṣār-ı nā-mütenāhīnüñ cümle noḳṭaları mürşid-i rāh-ı teşaḫḫuʹ-ı ḥurūf-ı muʿceme olduġı gibi **(10)** hādī-i sebīl-i esrār-ı mübheme olup ḥaḳāyıḳ-ı ervāḥ-ı ʿāliyye-i ḥurūf ki ʿörf-i meşāyiḫ-i **(11)** ehl-i vuḳūfda maʿrūf ve baʿż-ı evṣāf ile mevṣūfdur. İşāret fehm eyleyen ehl-i başīreti **(12)** ol esrāruñ istibṣārına hidāyet eyleyüp çeşm-i yaḳīnini envār-ı idrākile münevver eyler. **(13)** *Her yek ez ān rācim-i dīv-i rācīm* sābıḳā ẕikr olunan fāʾidesinden ġayrı ol noḳṭalaruñ **(14)** her birisi ḫavāṭır-ı şeyṭāniyye ve hevācis-i nefsāniyye ḥizbine recm-i ġaybī olup bi'l-ḫāṣiyye **(15)** ol şeyāṭīn-i ḫāk-sār-ı seng-sār eyleyüp ḫˇār u zār firār u nifār itdürür. **(16)** *Cāmī eger ḫatm ne ber raḥmetest* ey Cāmī! Ehl-i īmān ve ḫayl-i *Ḳurʾān* zümresinüñ encām-ı kār **(17)** ve iḫtitṢm-ı aʿmārı ḥażret-i Mennān'uñ raḥmet-i bī-pāyānına buluşmaḳ degil ise **(18)** *behr-i çi şod ḫātime-i ān raḥīm* ol mūnis-i cān-ı ʿirfān ve müʾessis-i bünyān-ı recā-ı ġufrān **(19)** olan ẕikr-i sāmī ve remz-i nāmīnüñ misk-i ḫitām ve ʿanber-i iḫtimām olan ḫātimesi ne sebebden **(20)** lafẓ-ı raḥīm maẓanne-i faẓl-ı ʿaẓīm-i ʿamīm vāḳiʿ oldı? Vāḳıʿā müstaḥsen istidlāl **(21)** ve müberhen maḳāldür. Ḥażret-i Vehhāb-ı Fettāḥ-ı ebvābü'l-esbāb bu fātiḥa-ı kitāb-ı mübīnüñ **(22)** ḫātime-i kerīmini bu ism-i celīl-i cemīlü'l-fevāʾid ve cezīlü'l-ʿavāid ile ḫatm itdügi müʾmin muʾḳinlere **(23)** mutażammın bişāret-i ʿuẓamā ve mübeyyen-i işāret-i kübrā olur *Allāhümme enfeʿnā min berekāti işārāti ʿibāretihi* **[9a] (1)** *ve ṣemerāti kelimāti ṭayyibātihi v'aḫteme aʿmālenā ʿale'ṣ-ṣalāḥ ve ācālenā bi'l-fevzi ve'l-felāḥ* **(2)** *vecʿalnā müşteġilīne bitilāveti kitābike'l-kerīm ve telaḳḳī ḫiṭābike'l-ʿaẓīm fi'ṣ-ṣabāḥi ve'r-revāḥ* **(3)** *ve'r-zuḳnā fevāʾide't-tesmiyeti'l-müşārūnileyhā bi't-taṣrīḥ ve't-tevriyetihi ve taḳmiyetihi yā fāliāa'l-ışbāḥ* **(4)** *biḥürmeti ḥabībike seyyidinā ve mevlānā mürşidi sebīli'n-necāḥi yā fettāḥ ve'l-ḥamdülillāhi evvelen ve āḫiran* **(5)** *ve'ṣ-ṣükrü lehu bāṭınen ve ẓāhiren ve'ṣ-ṣalātu ʿalā resūlihi bidāyeten ve nihāyeten ve ʿalā ālihi ve ṣaḥbihi* **(6)** *erbābi'r-rivāyeti ve'd-dirāyeti veselleme teslīmā.*[15]

[14] İbârenin merak edilmesiyle birlikte ârif kimse için işâret etmek yeterlidir.

[15] Allâhım! Sözlerinin alâmetlerinin bereketinden, güzel sözlerinin meyvelerinden bizi faydalandır. İşlerimizi sâlih amel ve ecellerimizi felâh ile sona erdir. Senin kitabını okumayı ve gece gündüz senin büyük hitâbın ile meşgûl olmayı nasîb eyle. Ey tan yerini ağartan Allâhım! Hem açıklama hem îmâ hem de bilinmezlik ile işâret edilen sözlerin faydasını bize ihsân eyle. Ey Fettâh! Başarı yolunun rehberi olan sevgili peygamberin hürmeti için sana duâ ediyoruz. Hamd her zaman Allâh'a mahsûstur. Zâhiren ve bâtınen şükür O'nadır. Başlangıçta ve sonda salât u selâm Resûl'üne, rivâyet ve dirâyet (ince işleri kavrama) üstâdları olan âline ve ashâbına olsun.

4

Fi't-Tevḥīd Eyżan

Mefʿūlü mefāʿilün mefāʿīl

(aḫreb maḳbūż maḳṣūr)

Ey ẕāt-ı tu ez ṣıfāt-ı mā pāk (19) ey Allāh! Senüñ muḳaddes ẕātuñ bizüm ṣıfātımuzla muttaṣıf olmaḳdan münezzeh ü pākdür. Yaʿnī (20) evṣāf-ı imkān ve ṣıfāt-ı noḳṣāndan münezzehsin. *Künh-i tu birūn zi ḥadd-i idrāk* (21) seni künh-i kibriyā muḳteżā olduġı gibi bilmek ḥadd-i idrāk-i ʿuḳūlden nice yüz biñ merḥale ṭışaradur. (22) *Hem ez tu münīr-i şemʿ-i encüm* nūrı senüñ ẓuhūr-ı feyżüñden alur yıldızlar şemʿleri de. (23) *Hem ez tu bülend ḳaṣr-ı eflāk* senüñ irādetüñ eli rifʿatile merfūʿdur felekler köşkleri de.[16] **[10b]** (1) *Ādem be-tu şod mükerrem er nī* Ādem senüñ ikrāmuñ ile mükerrem oldı yoḫsa *peydāst maḳām-ı ẕerre-i ḫāk* (2) ṭopraḳ ẕerresinüñ yeri bellüdür. Şānınuñ muḳteżāsı iʿtibārsuz olup yoḳ ḥisābında ḳalmaḳdur. (3) *Ez mihr-i tu her sefīde-dem çarḫ* senüñ maḥabbetüñden her ṣabāḥ felekler *dürrāʿa-i nīlgūn zened çāk* (4) gök gömlegini yırtup sevgüsi güneşin gündüz gibi ʿāleme āşikāre [vurur.] *Perverde-i ebr-i raḥmet-i tust* (5) senüñ raḥmetüñ buludınuñ reşḥa-ı feyż-i bī-dirīġi ile beslenmişdür. *Hem çūn gül ü lāle ḫār u ḫāşāk* (6) gül ile lāle beslendügi gibi dikenler çörler çöpler daḫı beslenmişdür. Yaʿnī feyż-i bārān-ı (7) luṭf cümleye berāberdür. Tefāvüt ü noḳṣān ḳabūl ve telaḳḳī ḳuṣūrundandur. *Der ṣayd-geh-i dilāverānet*[17] (8) senüñ ʿışḳuñ meydānınuñ bahādurlarınuñ avları yerinde *ervāḥ-ı ḳuds şikār-ı fitrāk* ḳuds[18] maḳāmınuñ (9) ulu melekleri terküye a´ılur ṣaydlarıdur. *Rāhīst pür ez ḫaṭar reh-i ʿışḳ* ḳorḳuluḳları çoḳ (10) bir yoldur ʿışḳ yolı. *Āncā heme reh-zenān-ı bī-bāk* ḳorḳusuz yol urıcılar hep andadur. (11) *Bī-bedraḳa-ı ʿināyet-i tu* senüñ ʿināyetüñ ḳulavuzı delīl olmaḳsız *netüvān şok ez ān reh-i ḫaṭar-nāk* (12) ol ḳorḳulu yola gitmek olmaz. *Yā Rab be-kemāl-i ān ki dāred* yā Rabbī! Şol ulu maḳbūl ḳulunuñ (13) kemāli ḥaḳḳıçün *ber kisvet-i cān ṭırāz-ı levlāk*[19] ki anıñ cānınuñ ʿizzeti libāsınuñ üstinde (14) *levlāke lemā ḫalaḳtü'l-kevn*[20] teşrīfinüñ ṭamāası başılmışdur. Yaʿnī anuñ şānında *levlāke lemā ḫalaḳtü'l-kevn* (15) dinilmişdür. Seni ḫalḳ eylemek irādeti taʿalluḳı olmasa gökler yerler yaradılmaḳ libāsın giymezdi dimekdür. (16) *K'ez cām-ı ṣafā vü ḫum-ı vaḥdet*[21] keder-i taʿalluḳāt-ı nefsāniyyeden pāk olan ḳadeḥden ve taʿaddüd-i iʿtibārāt-ı (17) bāṭıladan berī olup yek cihet olan ẓarf-ı şarāb-ı maḥabbetden *der bezm-i mücerredān-ı çālāk*[22] (18) ālāyiş-i maḥabbet-i dünyādan mücerred olup meydān-ı maḥabbetde cüst ü çālāk olanlar meclisinde (19) *ān bāde ḫavāle kon be-Cāmī*[23] şol şarāb-ı ʿışḳı ḫavāle eyle Cāmī'ye. Yaʿnī sāḳī luṭfuña (20) şundurup gücüyle özüne ṭutdurup iç diyü ibrām itdür. *K'ez vaṣmet-i hestīş koned pāk*[24] (21) tā ki anı vücūd-ı ẓıllī müsteʿār-ı iʿtibārī ʿayb u ʿārından pāk eyleyüp envār-ı fenā-yı muṭlaḳ ile (22) tāb-dār idüp andan ṣoñra beḳā baʿde'l-fenā ile cānını maṭlaʿu'l-envār eyleye.

5

[88a] (1) Ḥarfü'l-Hā'

Baḥr-i mużāriʿ

---

16 Derkenar: Senüñ ḳudretüñle yüksek olmışdur felekler köşki.

17 Derkenar: Senüñ meydān-ı ʿışḳuñ bahādırlarınuñ şikār-gāhında.

18 Derkenar: Ervāḥ-ı muḳaddese yaʿnī ālāyiş ü ʿuyūbdan pāk olan rūḥlar terküye aşılur şikārdur. Ḳalanına iʿtibār yoḳdur.

19 Derkenar: Sen olmasañ ʿālem ü ādem vücūd-ı devletini bulmazdı diyü cenābından aña ḫiṭāb olunmuşdur.

20 Klasik edebiyatımızda sıklıkla iktibâs edilen *levlâke levlâk lemâ halaktü'l-eflâk* (sen olmasaydın; felekleri yaratmazdım) hadîs-i kudsîsinin "sen olmasaydın; varlığı yaratmazdım" meâlindeki farklı bir kullanımı.

21 Derkenar: Küdūrāt-ı beşeriyyeden ṣāf u pāk olmaḳ şarābından ve senüñle birlige yitmek bādesinüñ kūpundan.

22 Derkenar: ʿAvāyıḳ u ʿalāyıḳdan ḫālī ve mücerred olan sebük-rūḥ ʿārifler meclisinde.

23 Derkenar: Cāmī ḳuluña şol şarāb-ı ṣāf u şarfı şundur.

24 Derkenar: Ki anı vücūd-ı müsteʿāruñ ʿayb u ʿārından yuyup pāk ü ṣāf eyleye.

Mefʿūlü fāʿilātü mefāʿīlü fāʿilün

(aḫreb mekfūf mekfūf maḥẕūf)

(2) *Ey cāvidān be-ṣūret-i aʿyān ber āmede*[25] ey şāhid-i ezelī ve vāḥid-i mülk-i cemāl-i lem yezelī! **(3)** Dāʾimā aʿyān-ı mevcūde ṣūretinde görinürsin. Ḥaḳīḳatde gören gösteren görinen sensin. **(4)** Bir ṣıfat ile bir ġayrı ṣıfatı görürsin ve bir cihetden cihet-i taʿayyün ile görinürsin **(5)** ve bir ḥayṣiyyetden ḥaḳīḳat-i temeyyüz ile gösterirsin. Cümle sensin arada ġayrı nesne yoḳ **(6)** *külli şeyʾin hālikin illā veche.*[26] Aʿyān-ı mevcūdeniñ kimini nāẓır idersin kimini manẓūr. Baʿżısını **(7)** ẓāhir idersin baʿżını maẓhar *hüveʾl-evvelü veʾl-āḫiru veʾẓ-ẓāhiru veʾl-bāṭınu.*[27] *Gāhī nümūde ẓāhir* **(8)** *ü ki maẓhar āmede* geh ẓāhir görinürsin ṣıfāt-ı bī-çūnuña kāʾinātı mirʾāt idersin. **(9)** Gāhī maẓharlıḳ ṣūreti gösterirsin. Cümle mevcūdāt senüñ müşāhede-i āyāt-ı ḳudret ü **(10)** ḥikmetiñ āyīnesinde meşhūd olur **beyt** *ve fī külli şeyʾin lehu āyetün/tezüllü ʿalā ennehu vāḥidü.*[28] **(11) beyt** *ʿibārātünā şettā ve ḥüsnüke vāḥidü/ve küllün ilā ẓāke'l-cemāli yüşīrü.*[29] *Ez rūy-ı ẓāt ẓāhirü maẓhar yekīst līk* **(12)** ẓāt-ı muḳaddes-i bī-çūn cihetinden ẓāhir maẓhar birdür lākin *ez rūy-ı ʿaḳl īn digerān dīger āmede* **(13)** ḳıyās-ı ʿaḳl u idrāk-i fikr cihetinden ẓāhir bir ġayrı nesne maẓhar bir āḫar nesne olmaḳ añlanur. **(14)** ʿAḳluñ şānı cihet ü ḥavāssıla bilüp görmekdür. Bu görüşde böyle bilünür. Ḳayd-ı cihetden **(15)** ıṭlāḳ ḥāṣıl olıcaḳ ne varısa hep bir olur. Cümle vücūd libāsı geyenler birlige irerler. **(16)** İkilige yir ḳalmaz. Bundan māʿadāsı lisān-ı ḳāle gelmez. Defter-i şerḥ ü beyāna vāsiʿ olmaz. **(17)** Ḳuvvet-i ḳudsiyye ile bilenler bilür. Bilmeyen hīç bilse olmaz. *Bī-ṣūretest ʿışḳ velī ʿışḳ ṣūretest* **(18)** māhiyyet-i ʿışḳ ḥaḳīḳat-i maḥabbet vücūd-ı ḫāricī ve ṣūret-i ṣūrīden münezzeh ve muḳaddesdür. **(19)** Aṣlā aʿyān-ı ḫāriciyyede aña ṣūret yoḳdur. Lākin ṣūret-i cemāl ve peyker-i ḥüsn ü kemāl **(20)** sevmek ki aña lisān-ı ʿörfde maḥabbet-i ṣūrī ve ʿışḳ-ı mecāzī dirler. Māhiyyet-i ʿışḳ-ı ḥaḳīḳiyye **(21)** bu ʿışḳ-ı mecāzī *ġālib şode be-kisvet-i ṣūret der āmede* ẓuhūrınıʿ taʿayyüni ġālib olup **(22)** cām ile müdām yek-renk ve āb ile hevā yek-cihet ü hem-seng olmaġın ikisi bir görinüp **(23)** biri birinden mümeyyiz olmayup anı gören bunı ṣanup bunı gören anı añlayup ikisini bir fikr itdügi gibi mecāzī ḥaḳīḳī ile mümtezic olup biri birinden imtiyāz bulmayup māhiyyet-i ʿışḳ ṣūret libāsında görinmişdür. Ammā ḥaḳīḳatde ṣūretden berīdür. Ṣūret añladuġuñ anuñ maẓharıdur. **[88b] (1)** *Maʿrūf u ʿārifest be-her ṣūretī ki hest* ʿışḳ her ne ṣūretde ise ehl-i maʿrifet **(2)** ve ṣāfī-baṣīret olanlaruñ maʿlūmıdur ve anlaruñ yanında cemīʿ vücūh ile ʿışḳ maʿrūfāt-ı şerʿiyye **(3)** ve ṭāʿāt-i ʿörfiyye ḳısmından olup her birisi müstaḥsen-i ṭıbāʿ-ı selīme ve müstemleḥ-i **(4)** ʿuḳūl-i müstaḳīmedür. Gerek ʿışḳ-ı ṣūrī gerekse ʿışḳ-ı maʿnevī olsun. **(5)** Veyāḫud gerek ʿışḳ-ı ḥaḳīḳī gerek ʿışḳ-ı mecāzī olsun veyā gerek ʿışḳ-ı rūḥānī gerek **(6)** ʿışḳ-ı cismānī olsun. Her biri ṭavrında ve maḥallinde mendūb ve merġūbdur. **(7)** *Der çeşm-i münkirān çi ġam er münker āmede* ehl-i inkār olanlaruñ naẓar-ı bī-temyīzinde vücūh-ı ʿışḳuñ **(8)** baʿżı münker olup bilmedüginden şerʿ ü ʿörfde anuñ ḥüsni aña maʿrūf görünmedüginden **(9)** ne ġam! Ḫuffāş-ı bī-baṣīret ve nā-bīnā-yı fāsidü'l-ḫilḳat nūr-ı şems-i ʿālem-ārāya **(10)** inkār itdüginden ʿālemde āfitāb-ı cihān-tāb olmamaḳ mı lāzım gelür? Nihāyet ol şaḳī bu ḫurşīd-i **(11)** ʿālem-efrūzuñ feyż-i ʿāmından maḥrūm olur. Noḳṣān kendüden ḫüsrānı daḫı kendüye rāciʿ. **(12)** Ḥaḳīḳat güneşi ʿālemi münevver eyleyüp naẓarı āfetden selīm olanlar bī-ḥicāb bilā-irtiyāb **(13)** temāşā eyleyüp ʿadīdü'l-ezyāl ve cedīdü'l-emṣāl intifāʿ u istimāʿ bulıyorlar. **(14)** Maʿnāda bu daʿvā iḳāmet-i bürhāna muḥtāc degildür. Gözi olanlar naẓar itsün görsün **(15)** *ān çi ʿayānest çi muḥtāc-ı beyānest.*[30] *Der mevṭın-ı ẓuhūr u büṭūn nīst ġayr-ı ū*[31]

[25] Derkenar, beyt: Ḥüsn-i ḫūbān āşikārā kerdeʾī/Pes be-çeşm-i ʿāşıḳān ān rā temāşā kerdeʾī. Tercüme: Vech-i ḫūbāndan çü ḥüsnüñ āşikārā eyledüñ/Çeşm-i ʿuşşāḳıla kendüñi temāşā eyledüñ.

[26] "O'nun zâtından başka her şey yok olacaktır..." Kasas/88.

[27] "O Evvel ve Âhir; Zâhir ve Bâtın'dır." Hadîd/3.

[28] Her şeyde O'nun varlığını, birliğini gösteren bir alâmet vardır.

[29] İfadelerimiz çeşitlidir fakat senin güzelliğin tektir ve bütün ifadelerimiz bu güzelliğine işâret eder.

[30] Tasrîhe gerek duyulmayacak kadar açık.

[31] Derkenar: ʿĀlem-i imkānda gerçek mevcūd olmaḳ ṣūretinde her ne varısa hemān ol mevcūd-ı ḥaḳīḳatdür.

(16) ẓāhir ü bāṭın ve ḫafī vü celī ve mekşūf u mestūr olup ʿayān u nihān ve gizli (17) vü āşikāre olmaḳ yerinde ol cemāl-i bī-miṣāl ve kemāl-i bī-zevālden ġayrı nesne yoḳdur. (18) Gizli O'dur, āşikāre O'dur, görinen O'dur görünmeyen O'dur, açılan O'dur, açılmayan O'dur, (19) bellü olan O'dur, bellü olmayan O'dur. **Beyt** ki heme üst her çi hest yaḳīn/(20) cān u cānān u dilber ü dil ü dīn.[32] **Beyt** heme ʿālem żiyā-ı nūrullāh/leyse fī cübbeti'l-vücūd-ı sivāh.[33] (21) *Her çend k'ez ẓuhūr u büṭūn ber ter āmede* egerçi ol ḥüsn-i bī-ʿadīl ve vech-i cemīl cemīʿ (22) evṣāf-ı ẓuhūr u büṭūn ve istitār u bürūz ve celā vü ḫafādan müteʿālī vü müstaġnīdür. (23) Lākin idrāk-i ehl-i ʿirfān ve ʿilm-i erbāb-ı īḳāna naẓar ẓāhir ü bāṭın ve cümle evṣāf-ı inkişāf u [89a] (1) iḫticābıla ittişāf bulan oldur. Ġayrı nesne degildür. Arada ġayrı yoḳdur, nice andan ġayrı olsun? (2) **Beyt** bu bir sözdür diyen bilmez işiden añlamaz hem/yiter bu deñli artıḳ ṭınma epsem.[34] (3) *Gāheş keşīde cāẕibe-i ʿāşıḳ ʿayān* gāh ol dilber-i meyyāli ʿāşıḳlıḳ cāẕibesi (4) mütemāyil eyleyüp āşikāre ʿāşıḳlar ḥālātı iẓhār idüp *bā-dāġ-ı ʿāşıḳāne belā-perver āmede* (5) taʿayyüni vücūdında ʿāşıḳ u pür-sūzlar dāġı gibi pür-nişān gösterüp ʿunṣur-ı belāyı (6) terbiyyet eylemek mühimme kifāyet eyleyici olmuşdur. Her ʿāşıḳ-ı müḫteriḳ-i dāġ dār-ı ciger-ḫār ki görürsin (7) hemān ol maʿşūḳ-ı fāʾiḳ-i müşfiḳ kendüsidür. Ṣaḳın yañılup yañlış añlayup (8) ġayr ṣanayın dime ki maḥrem-i ḥarīm-i ʿışḳ olmaḳdan maḥrūm olursın. *Gāheş girifte cilve-i maʿşūż der āstīn* (9) aḥyānen ol baḫşende-i cemāl-i cemīlān ve dehende-i kemāl-i eşkāl-i ḫūb-rūyān irādeti (10) kümüñ içinde ḳabża-ı taṣarrufunda maʿşūḳlıḳ şīvesi ṭutup cümle ḫalḳ-ı ʿālemi ḫuşūṣan (11) ḫavāṣṣ-ı benī ādemi cemāl-i fāʾiḳi'l-kemāl-i fāriġü'z-zevāline ʿāşıḳ-ı bī-medār eylemek içün (12) *ber şekl-i dilberān perī-peyker āmede* perī yüzli dilber ṣūretinde ṭalʿat-i ṣunʿ-ı bī-enbāzını (13) müşāhede itdürüp cümle ʿāḳilleri mecnūn ve cemīʿ ṣāḥib-i baṣīret kāmilleri meftūn eylemişdür. (14) Muḥibb ü ḥabīb ʿāşıḳ u maʿşūḳ kendüsidür. Bizi ara yirde bahāne eyleyüp birimizüñ şeklini (15) maẓhar-ı cemāl-i lā-yezālī eyleyüp birimizüñ göziyle ol cemāl-i bī-miṣāli temāşā eyler. İnsān eline (16) āyine alup kendünüñ miṣāl-i cemālini anda müşāhede itdügi gibi. Zehī devlet bunı böyle añlayanlar (17) ḫoş saʿādet evlād-ı ḫāk-i ḫuşke ki kimi maẓhar-ı cemāl ve kimisi vāsıṭa-ı naẓar-ı kemāl-i ḥāl olmışdur (18) *fetebārekallāhu aḥsenü'l-ḫālıḳīn*.[35] *Yek cā nişeste ber ser-i ṣadr-ı celāl cāh* ol mutaṣarrıf-ı cemīʿ-i (19) memālik-i ṣūrī vü maʿnevī ve muṣarrıf-ı cümle eşkāl ü aḥvāl-i rūḥānī vü cismānī bir yirde (20) ʿaẓamet ü celāl ü kibriyā manṣıbınıñ ṣadr-ı refīʿinde oturup küllü kāʾināt ve ser-ā-ser mümkināt (21) cenb-i ʿaẓametinde zāʾil ü mużmaḥil olup ḥayyiz-i iʿtibār-ı vücūda gelmeyüp meṣābe-i medār-ı ʿademde ḳalmaḳçün (22) *v'ez cümle serverān-ı cihān ber ser āmede* cümle ekvān u cemīʿ cihān ser-efrāzlarından (23) mümtāz olup anlaruñ her birisi verā-yı ḥicāb-ı ḫafāda mütevārī ve derūn-ı kümūn-ı inzivāda iʿdām ile mütesāvī olmışdur. [89b] (1) *Yek cā fikende ḫırḳa-ı faḳr u fenā be-dūş* ol mütenezzil-i münāzil-i ẓuhūr u bürūz ve mütezemmil-i (2) melābis-i celā vü ḫafā bir yirde daḫı tevāżuʿ-ı miskīnān ve tenezzül-i dervīşān ḫırḳasını (3) ṣunʿ-ı bī-çūnı omuzına ṣalup faḳīr ü ʿāciz ve muḥtāc u bī-kes ẕelīl ḳullarına (4) ḳadr virüp ol āḫiret serverlerini meclis-i inʿām-ı ḫāṣṣında aṣḥāb-ı ṣadr eylemekçün (5) *muḥtāc-vār ḫalḳa zenān ber der āmede* ġanī-i muṭlaḳ iken iḫtiyāc ʿarż ider gibi ḫalāa-ı (6) bāb-ı iẓhār-ı luṭfı taḥrīk iderek beẕl-i fażl-ı ʿināyet ḳapusına gelüp *eḳriḍullāhe ḳarḍā* (7) *ḥasenā*[36] ḫükmüni mālik-i nişāb-ı iḥsān olan ḳullarına beyān eyleyüp lisān-ı suʾāli (8) ḫāmūş olan muḥtāclara ḥaḳḳ-ı muḳayyenlerini ve rızḳ-ı maḳsūm-ı mübeyyenlerini isteyüvirür. (9) Ne ecmel tevāżuʿ ne güzel tereffuʿ *fesübḥānallāhi rabbi'l-ʿālemīn*.[37] *Her cā pey-i neẕẕāre* (10) *sitādest*

[32] Derkenar: Cān didügüñ cānlar cānı diyü ad ṭaḳdıġun ve dilber ʿibāretiyle taʿbīr itdügüñ ve göñül ve dīn diyü söyledügüñ hep Ol'dur.

[33] Derkenar: Cümle ʿālemde mevcūd olan Allāh Teʿālā'nuñ ẕāt-ı bī-hemtāsı güneşinüñ nūrınuñ żiyāsıdur. Vücūd libāsınuñ içinde Allāh Teʿālā'dan ġayrı nesne yoḳdur. *Leyse fī cübbetī sivāllāh* benüm ḳāleb-i ḳābiliyyetimde āşār-ı ṣınāʿat-i İlāhiyye'den ġayrı nesne yoḳ.

[34] Beytin ikinci mısrasında bir tef'ile eksiktir.

[35] "Yaratanların en güzeli olan Allâh; ne yücedir!" Mü'minûn/14.

[36] "Allâh'a güzel bir borç verin." Müzzemmil/20.

[37] Âlemlerin Rabb'i olan Allâh'ı tesbîh edin.

muntaẓır ol ṭālib-i temāşā-yı ḥüsn ü behcet ve rāġıb-ı muṭālaʿa-ı ṣibāḥat-i **(11)** ṭalʿat her yirde cümle maẓanne-i ẓuhūr ve mevżiʿ-i ḥużūr olan maḥallerde müşāhede-i cemāl **(12)** ve mülāḥaẓa-ı kemāl eylemek içün ḥāżır olup naẓar eylemege muntaẓır olmışdur. **(13)** *Manẓūr hem ḫodest ki ber manẓar āmede* temāşā budur ki naẓar idüp görecegi **(14)** nāẓır-ı irādetinüñ manẓūrı olacaḳ gine kendünüñ cemāl-i ṣunʿıdur ki mevżiʿ-i naẓarda ẓāhir olmışdur. **(15) Beyt** gören kendü görinen kendüsidür/ara yirde ʿaceb bilsem ne vardur. **(16)** *Be'nmūde rūy-ı behr-i temāşā-yı ʿāşıḳān* ol maḥbūb-ı mütemāyil ve ḥabīb-i merġūb-ı mütenezzil **(17)** ʿāşıḳ-ı şādıḳlar cemāl-i fāʾiḳini temāşā itmekçün vech-i vecīh-i bī-şebīhini gösterüp **(18)** niḳāb-ı ḥicābı keşf eylemişdür. *V'ān geh güşāde çeşm temāşā ger āmede* andan ṣoñra **(19)** raġbet ü maḥabbet gözi açup ol ṭalʿat-ı bī-mānendi temāşā eyleyici olmaġa gelüp **(20)** kendü ḥüsnine kendü göziyle temāşācı olmışdur **beyt** ḥüsn-i ḫ̇ūbīş ez rūy-ı ḫūbān āşikāre kerdeʾī/ **(21)** Pes be-çeşm-i ʿāşıḳān ānrā temāşā kerdeʾī[38] **beyt** sen seni sevdüñ benüm ṣuçum nedür/ **(22)** töhmet eylersin baña sevdük diyü dīdāruñı.[39] *Hem-rāh-ı vaḥy küşte vü rūḥü'l-ḳuds şode* **(23)** ol mütekellim-i kelām-ı bī-çūn ve münʿim-i naʿīm-i ġayr-ı memnūn ḥażretiniñ irādeti daḫı āyāt-ı tenzīl **[90a] (1)** ve inzāl-i kelimāt-ı kitāb-ı celīl taʿayyüni ile muḳārin olup Cibrīl ü nāmūs u emīn-i vaḥy **(2)** ve rūḥü'l-ḳuds esmāsıyla müsemmā olup kelām-ı muʿcizniẓāmını cümle ervāḥa mādde-i ḥayāt **(3)** ve meded-i beḳā vü ṣebāt eyleyüp *nefaḫtü fīhi min rūḥī*[40] sırrını iẓhār eylemişdür. **(4)** *Peyġām-ı ḫod resānde vü peyġamber āmede* irādet-i bī-ʿilleti ve minnet-i bī-żınneti iḳtiżā **(5)** itdügi yire kendü aḫbār-ı esrār-ı saʿādet-medārını irişdürüp peyġamber ve resūl olup **(6)** istedügine istedügi gibi kendü ḫaberini kendü yetişdirmişdür. Vaḥy oldur, mühī oldur, **(7)** mühā oldur, resūl oldur, mürsil oldur, mürsel oldur. Bunlaruñ cümlesi bi'ẕ-ẕāt ve'l-ḥaḳīḳa **(8)** vāḥid ü mütteḥiddür ve bi'l-iʿtibār ve'ṣ-ṣıfāt müteġāyir ve müteʿaddiddür. Bu maḳāmda bundan **(9)** daḫı evfā ve aʿlā kelām vardur lākin bizüm mecālimizden fāʾiḳ mecāl ve bizim ḥālimizden sābıḳ ḥāl **(10)** gerekdür ki ol maḳāl edā olına *li'l-ʿārifī yekfī'l-işāre ve li'l-ġāfili lā-yücdi taṭvīlü'l-ʿibāre.*[41] **(11)** *Baḥrīst müttefīḳ ki zi evṣāf-ı muḫtelif* cümle mevcūd biri birine uyar bir deñizdür. **(12)** Biri birine uymaz vaṣflar ile mevṣūf olmaḳ ḥayṣiyyetinden temeyyüz ü tekeṣṣür ve televvün ü teġayyür **(13)** ḥāṣıl olup her biri bir isimle müsemmā olur. Nitekim ʿunṣur-ı mā ve ṭabīʿat-i āb-ı muṣaffānuñ **(14)** aṣlı birdür. İʿtibārāt ile müteġāyir olur. *Bārān u ḳaṭre vü ṣadef ü gevher āmede* biriniñ adı yaġmur **(15)** biriniñ ṭamla biriniñ ṣadef biriniñ gevher olmışdur. Aṣlda hep birdür. Aṣlından ibtidā ayrılup **(16)** seḥāb u rīḥ vāsıṭasıyla bir müsteḳarra teveccüh eyleyüp vāṣıl olmaḳ ṣadedinde yaġmur dirler. **(17)** Ol aṣldan ayrılan ferʿüñ eczāsı biri birinden ayru düşüp dāne dāne her biri bir merkezde **(18)** müteḥayyir olduġı nisbetle ḳaṭre dirler. Ol ḳaṭrelerüñ baʿżısı bir maḥall-i ḳābilde ḳarār idüp **(19)** andan bir nesne mütekevvin ü mütevellid olıcaḳ maḥalle ṣadef, ḥālle gevher dirler. Bu cümlesi bi'ẕ-ẕāt **(20)** müttefiḳ ve mütteḥid ve bi'l-iʿtibār muḫtelif ü müteʿaddiddür. *Bīrūn zi ʿışḳ u ʿāşıḳ u maʿşūḳ hīç nīst* **(21)** ʿālem-i kevn ü dāʾire-i vücūdda ʿışḳ u ʿāşıḳ u maʿşūḳ ismiyle müsemmā olmaḳ ḥükminden ḫāric olur. **(22)** Hīç nesne yoḳdur her ne varısa beher ḥāl bu üç ismden birisiyle müsemmādur. **(23)** Bu nüktenüñ feth ü ḥallini cidd ü ihtimām ve diḳḳat-i tām ile tefekkür ü tedebbür eylemek gerek. Bu müşkil muġlaḳ muʿammādur. **[90b] (1)** *Īn her dü ism müştaḳ u ān maṣdar āmede* bu üç lafẓ ise ikisi müştaḳ birisi **(2)** meʾḫaẕ-ı işṭiḳāḳ ve maṣdar-ı ittifāḳ vāḳiʿ olmışdur. Müştaḳ ile meʾḫaẕ-ı işṭiḳāḳ **(3)** ortasında olan münāsebet-i tām ve nisbet-i mālā-kelām ednā ʿaḳlī olup fi'l-cümle **(4)** muḳayyed-i māt-ı ʿilm ile āşinālıġı olanlara maḥall-i nizāʿ olmaḳ ḥadd-i imtināʿa müntehīdür. Bundan ziyāde **(5)** basṭ-ı kelām

[38] Ne zaman ki güzellerin yüzünden kendi güzelliğini açığa çıkardın, o zaman âşıkların gözüyle kendini seyrettin. Bu beyit, birçok şair tarafından manzum olarak Türkçeye tercüme edilmiştir. Bu konuyla ilgili bir yazı için bk. Muhsin Macit, "Molla Câmî'nin Osmanlı Edebiyatına Tesiri-I", *Erdem Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*. 7 (20), 1991, s. 519-529.

[39] Beytin ilk mısrasında bir tef'ile eksiktir.

[40] "O'na rûhumdan üflediğim vakit..." Hicr/29.

[41] Ârif kişi için işâret etmek yeterlidir fakat gâfil kimse için ibâreyi uzatmak bile işe yaramaz.

bāʿiṣ-i melām olur. Añlayanlara kifāyet ider añlamayanlara eṭbāḳ-ı semāvātı (6) şerḥ ü beyān ile māl-ā-māl eyleseñ yerile nesne fehm eylemez. *Müştaḳ çü nīk der nigerī ʿayn-ı maṣdarest* (7) Müştaḳḳa cevdet-i fikr muktežāsı üzre imʿān-ı naẓar eyleyüp diḳḳatile baḳsañ maṣdar kendüsidür. (8) Hemān ortada tefāvüt ednādan ednā cüzʾīden cüzʾī bir nisbet ve iżāfetdür. Ol daḫı (9) ʿārıż ve zāʾildür. ẔātiyyṢt ʿarżiyyāt ile mütebeddil ü müteġayyir olmaz. ʿAyn-ı ʿibret ve baṣar-ı (10) baṣīret ile deñeseñ müştaḳ didügüñ hemān maṣdardur. Vech-i ẓuhūrına niḳāb-ı taʿayyün (11) tekevvüni ḥicāb eyleyüp saña kendüsini perde ardından göstermişdür. Perdeyi ḳaldurıbilseñ (12) perde-dārı ʿayn-ı yaḳīn ile müşāhede eyleyüp ʿilm-i yaḳīn ile bilürdüñ ki hep bir olup (13) ikilik vehm ü ḫayālden gelüp iki ṣanduġuñ senüñ naẓaruñ ḳuṣūrundan ve başaruñ (14) fütūrından imiş *allāhümme eftaḥ ebṣārenā ḥattā nera'l-ḥaḳḳa kemā hüve ve nüşāhidü veche'l-maṭlūbi* (15) *kemā yenbaġī yā Fettāḥe'l-ḳulūb yā ʿAllāme'l-ġuyūb.*[42] *K'ānder ṣıfāt-ı ẓāhir-i ḫod mużmer āmede* (16) ki ol maṣdar kendünüñ ẓuhūrına müteʿalliḳ olan ṣıfāt-ı taʿayyünde mużmer ü müstetir olup (17) feżāyı vücūdda cevlān eylemişdür. Tā ki ulü'l-ebṣār olanlar istibṣār ile bī-vuḳūf-ı (18) aġyār cemāl-i bī-miṣāl-i dil-dārı ve eşkāl-i mütenevviʿi'l-kemāl-i ḥüsn-i yārı müşāhede (19) ve temāşā eyleyüp cümle kāʾinātı iltifātdan isḳāṭ eyleyeler. ʿAceb budur ki arada (20) aġyār yoḳdur kim ṭuymadın kimi temāşā eylerler? Bu bir temāşādur ki vehm ü ḫayāle böyle (21) ilkā olınur. Egerçi vehm ü ḫayālüñ bu meydānda cevlānı yoḳdur. Hele irādet-i maḥbūb (22) böyle iḳtiżā eyler ki şöyle gösterile. Bu daḫı ʿāşıḳ u maʿşūḳ arasında (23) bir dürli leẕīẕ ü laṭīf muʿāmeledür. Eger bu meşrebden bir çāşnī ẕevḳ itdüñ ise [91a] (1) beyāna muḥtāc olmayup bilürsin. Eger ol şarābdan şürbüñ yoġısa ıṭnāb-ı kelām eylemekde (2) bī-fāʾide zaḥmet çekilür. *Neşküfte est cüzʾ gül-i vaḥdet be-bāġ-ı ʿışḳ* ʿışḳ bāġında (3) vaḥdet-i ṣırf u ferdiyyet-i ḫāliş gülinde ġayrı nesne açılmamışdur. Her kevn ile mütekevvin (4) ve her levn ile mütelevvin olanlaruñ aṣl u ferʿi birdür. Egerçi ṣūret-i şekli müteġāyirdür. (5) *Her çend gāhi aṣfer ü gāh aḥmer āmede* meṣelā baʿżı ṣarı ve baʿżı aḳ ve baʿżı ḳızıl (6) olursa da levn ü żavʾ ʿavārīsinden ḳaṭʿ-ı naẓar hep birdür. Bu levn ile mütelevvin (7) olan ol bir levn ile mütelevvin olan kendüsidür. Ara yirlerinde farḳ iʿtibārī ve ṣūrīdür. (8) Ehl-i maʿnā olanlar ṣūrete iʿtibār itmezler. Anlaruñ maṭmaḥ-ı naẓarları ḥaḳīḳatdür. Ḥaḳīḳatde (9) imtiyāz u iḫtilāf yoḳdur. **Beyt** ṣūrete baḳmaḳ muḳallid cehlidür/maʿna gözler ol ki maʿnā ehlidür. (10) *Cāmī nedīde rengī ezān gül ʿaceb medār* Cāmī ol gül-i vaḥdetden bir reng-i ẓuhūr-ı nūr-ı tecellī (11) müşāhede eylemişdür. Ṣūr u ıżṭırāb ve nüfūr u inḳılābdan her ne vāḳiʿ eylerse (12) taʿaccüb eyleme. Anuñ ḥālāt-ı ġarībe ve intiḳālāt-ı ʿacībesini ṭañlamaḳ olmaz. (13) *Ger āam kebūd ḫırḳa çi nīlūfer āmede* eger ifrāṭ-ı ġam ve ḥadden ziyāde elem çekdüginden (14) nīlūfer çiçegi gibi levni ṣaru ve ḫırḳası gök olsa yeridür. Hīç ṭañlamaḳ cāʾiz degildür. (15) Bir kişi bir gülüñ reng ü būyınuñ kemāl-i ḥālini ʿalā vechi't-tafṣīl ʿilm-i yaḳīni ile bilür iken (16) ol gülüñ reng ü būyından hīçbir şemme vü lemʿa müşāhede itmeyüp bilüp bulmaya (17) ol kişi teʾessüf ü telehhüf ve taḥassür ü tażaḫḫür ile her ne işlerse ḥāline lāyıḳdur. (18) Kimse anı taʿaccüb eylemek olmaz.

Sonuç

Edebiyat tarihimiz boyunca kaleme alınmış dinî, edebî, tarihî eserlerin ilmî usullerle Latin harflerine aktarılması klasik Türk edebiyatı araştırmacıları ve Türk kültürü için oldukça önemlidir. Bu tür eserlerden biri de şerhlerdir. Bu çalışmada henüz hayatı ve eserleri hakkında bilgi bulunmayan Vâsıta isimli veya mahlaslı kişinin kaleme aldığı şerh üzerine bazı değerlendirme, tespit ve incelemeler yapılmıştır. Bu incelemelerle ortaya koyulan transkripsiyonlu metin, şerh çalışmalarına yeni bir halka daha eklemiştir. Şerhin erken denebilecek bir dönemde kaleme alınması, sıklıkla devrik yapıdaki cümlelerin kullanılması, arkaik kelime ve deyimlerin yapısı dikkat çekmektedir. Arkaik kelimeler ile bazı mısraların açıklamasında kullanılan istişhat beyitleri, özellikle metnin

[42] Hakkı olduğu gibi görelim, talep edilene gerektiği gibi yönelelim diye gözlerimizi aç.

tarihlendirilmesi konusunda bazı fikirler sunmaktadır. Kelimelerin nasıl okunmaları gerektiğine dair herhangi bir açıklama yapılmaması vb. özelliklerle geleneksel şerhlerden ayrılan mezkûr eserin, tercümeye yakın bir şerh hususiyeti gösterdiği de şârihin şerh boyunca kullandığı yöntemlerin ışığında tespit edilmiştir. Son bölümde Molla Câmî'nin şiirlerinden bazılarının şerhine de yer verilerek örnek metinler aktarılmıştır. Kaynakça bölümünün ardından mezkûr şerhin Zeytinoğlu İlçe Halk Kütüphanesi ve İstanbul Araştırmaları Enstitüsünde bulunan nüshalarının ilk ve son varakları da eklenmiştir. Bu çalışma, sayısı son zamanlarda artan şerhlerle ilgili araştırmaların yeni ve bilinmeyen bilgileri gün yüzüne çıkardığını/çıkaracağını bir kez daha göstermiştir. Son yıllarda şerh çalışmalarının sayısı gözle görülür bir şekilde artmıştır fakat birçok çalışmada da dile getirildiği gibi Türk edebiyatının hâlâ bir şerh sözlüğü oluşturulmamıştır. Bu sebeple farklı türdeki edebî eserler üzerine yapılan şerhlerin ele alınıp incelenmesiyle oluşturulacak bir şerh sözlüğü, bu konudaki eksiği de gidermiş olacaktır. Dolayısıyla araştırmacılar tarafından ortaya koyulan metin merkezli ve mukayeseli şerh çalışmaları, Türk edebiyatının şerh sözlüğünün oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Dağlar, A. (2007). Vassâf Tarihi Şerhinden Hareketle Şerh Kaynakları Meselesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 2(4), 293-307.

İpek, İ. (2019). *Neş'e Molla Câmî Şiirlerinin Şerhi (İnceleme-Tenkitli Metin)*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.

Kaska, Ç. (2020). Abdurrahman Câmî'nin Çihl Hadîs Adlı Eseri. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi,* 8 (22), 241-258.

Kılıç, A. (2007). Dağılmış İncileri Toplamak: Şerh Tasnifi Meselesi. *Prof. Dr. Abdülkadir Karahan Anısına Klâsik Türk Edebiyatı Sempozyumu*, 12-13 Nisan 2007, İstanbul: İBB, 363-369.

Kortantamer, T. (2004). *Eski Türk Edebiyatı Makaleler*. Ankara: KT Bakanlığı Yay.

Kut, G. vd. (2014). *İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yazma Eserler Kataloğu*. İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yay., 3 Cilt.

Macit, M. (1991). Molla Câmî'nin Osmanlı Edebiyatına Tesiri-I, *Erdem Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, *7 (20)*, s. 519-529.

Okumuş, Ö. (1993). Câmî Abdurrahman. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 7, s. 94-99). İstanbul: TDV Yayınları.

Sevgi, A. (1999). Molla Câmî'nin Besmele Şerhi ve Türk Edebiyatına Tesirleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 5(1)*, 1-50.

Tarlan, A. N. (1981). *Edebiyat Meseleleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Ünver, İ. (1993). Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler. *Ankara Üniversitesi DTCF. Türkoloji Dergisi*, XI (1), 51-89.

Vâsıta, *Kasâ'id ü Gazeliyyât-ı Mevlânâ Abdurrahmân Câmî*. Suna ve İnan Kıraç Vakfı İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, Yz_000012.

Yavuz, S. (2020). Sahhâf Ahmed Rüşdî'nin Şerh-i Dîvân-ı Urfî-i Şîrâzî Adlı Eseri. *Türkiyat Mecmuası*, 30(2), 757-790.

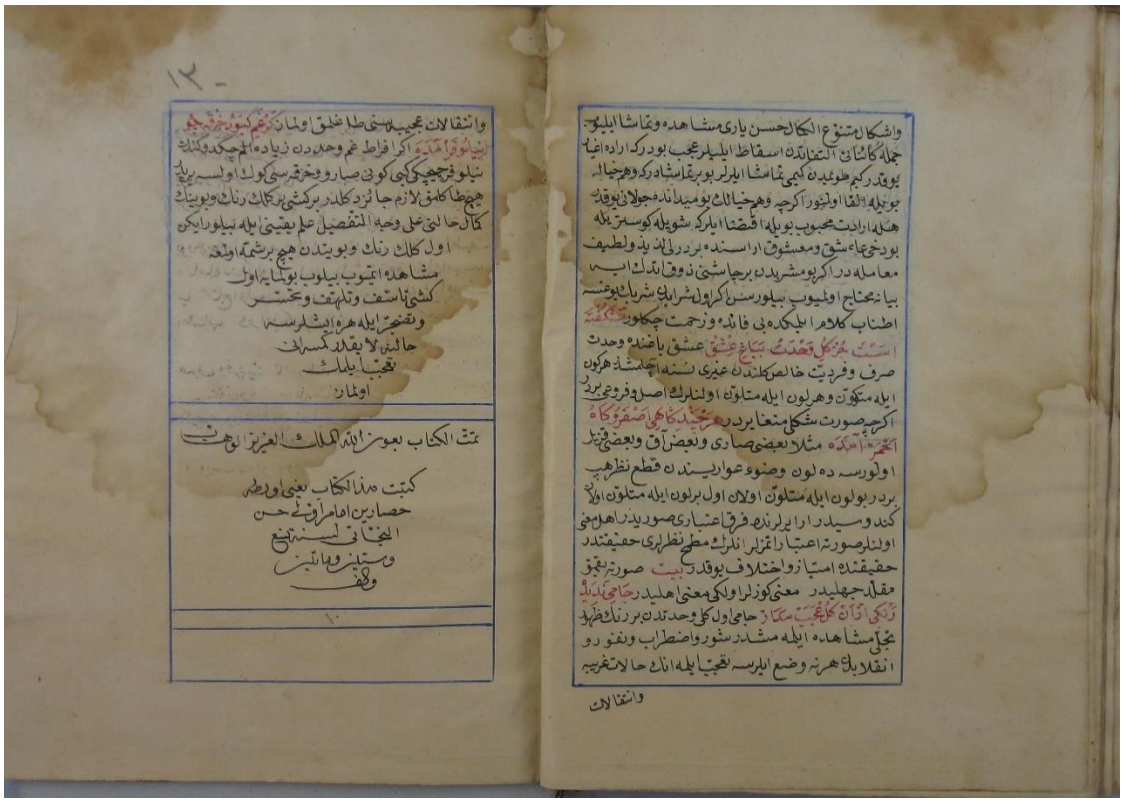
Yavuz, S. (2022). Tuhfe-yi Vehbî'nin Bilinmeyen Bir Şerhi Üzerine. *Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi MUTAD, IX (2),* 404-428.

Ekler

Ek-1: Câmî Dîvânı Şerhi Zeytinoğlu Nüshasının İlk Varağı



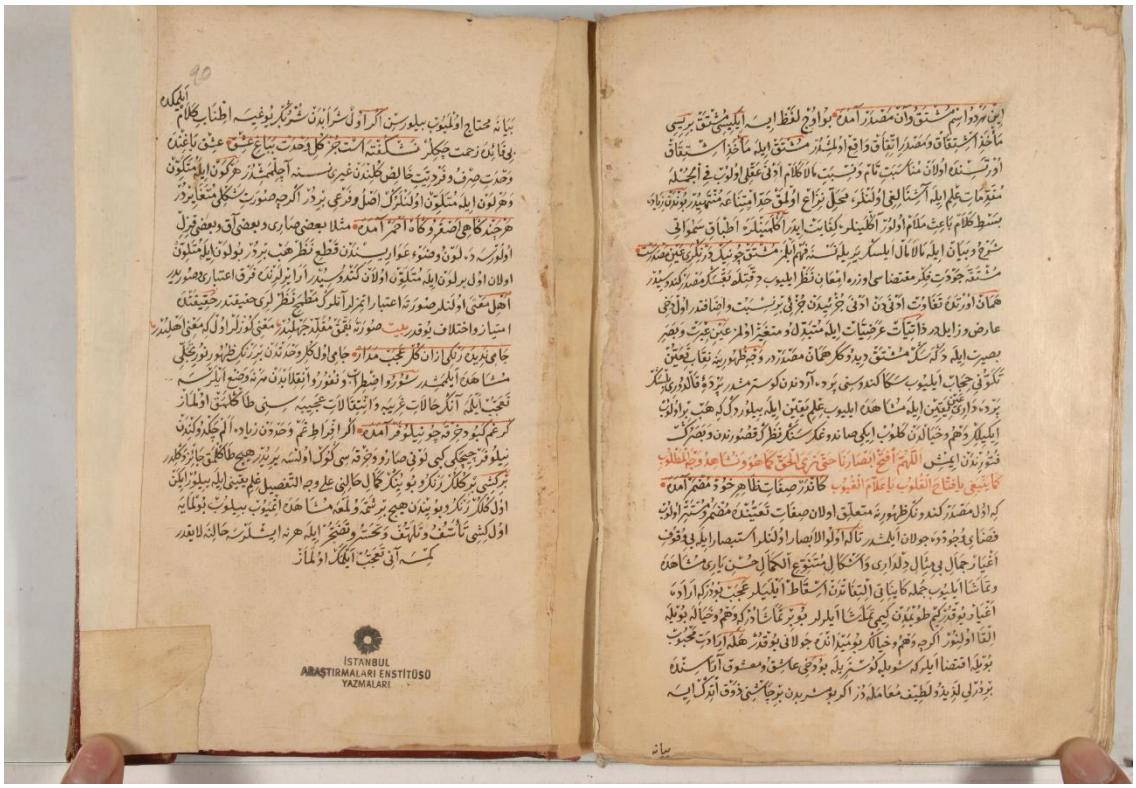
Ek-2: Câmî Dîvânı Şerhi Zeytinoğlu Nüshasının Son Varağı



Ek-3: Câmî Dîvânı Şerhi İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Nüshasının İlk Varağı



Ek-4: Câmî Dîvânı Şerhi İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Nüshasının Son Varağı



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 227-238.
Geliş Tarihi-*Received*: 23.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348588

Bir Mecmuada Yer Alan "Didelerüm" Redifli Şiirler: Sümbül-Zâde Vehbî, Sürûrî ve Tevfîk'in Yayımlanmamış Gazelleri Üzerine

Poems with the Redif "Didelerüm" in a Mejmua: On the Unpublished Ghazals of Sümbül-Zâde Vehbî, Sürûrî and Tevfîk

Ali DUMAN*

Öz

Bu çalışmada amaç Lugat-ı Şarkiyye (632)'de yer alan şiir mecmuasını ve mecmuanın 341b-342a sayfalarında yer alan ve henüz bilinmeyen şiirleri ilim âlemine tanıtmaktır. Edebiyat ve kültür tarihimiz açısından oldukça önemli bir yere sahip olan şiir mecmuaları daha önce gün yüzüne çıkmamış şiirleri ve çeşitli vesikaları ihtiva etmeleri açısından oldukça önemlidir. Mecmuaların gün yüzüne çıkmamış şairleri ya da bilinen şairlerin gün yüzüne çıkmamış şiirlerini ihtiva ettiği de bilinmektedir. Bu bakımdan bu mecmualar özellikle edebiyat tarihi için önem arz eder. Mısır El-Ezher Şeyhliği Kütüphanesi'nde Lugat-ı Şarkiyye (الرقم الخاص) (632) özel katalog ve (8470) (الرقم العام) genel katalog numarası ile kayıtlı mecmuada yer alan "dîdelerüm" redifli şiirler ele alınmıştır.

Mecmuada Halîm Giray'ın (ö. 1824?) "dîdelerüm" redifli nev-zemin gazeline nazire yazan İhyâ (ö. 1823), Sünbül-zâde Vehbî (ö. 1809), Pertev (1807), Hâlet (ö. 1822), Surûrî ve Tevfîk gibi şairlerin nazireleri yer almaktadır. Bir araya gelerek şiir söyleşilerinin yapıldığı meclislere tanıklık eden şairler kimi zaman buradaki atmosferi yansıtıcak vesikalar kayda almıştır. Kayda geçen bu vesikalar, şairler hakkında edebiyat tarihine yansımamış bilgileri öğrenmemize de vesile olmaktadır. Bu şairlerden Sünbül-zâde Vehbî, Surûrî ve Tevfîk'in şiirlerine divanlarında ve yayımlanmış mecmualarda rastlanmamıştır. Ayrıca Surûrî ve Tevfîk adlı şairlerin mahlas benzerliğinden dolayı hangi şairler olduğu tespit edilememiştir. Başka çalışmalara katkı sunmak amacıyla bu şiirlerin çeviri yazısına metnin sonunda yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mecmua, Halim Giray, nazire, didelerüm.

Abstract

The aim of this study is to introduce the poetry collection in Lugat-ı Şarkiyye (632) and the unknown poems on pages 341b-342a of the collection to the scholarly world. Poetry collections, which have a very important place in terms of our literary and cultural history, are very important in terms of containing poems and various documents that have not come to light before. It is also known that these collections contain the missing poems of poets whose divans have been published and poets and poems who have not been brought to light. In this respect, these collections are especially important for literary history.

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Muğla/Türkiye, e-posta: aliduman00748@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4800-728X.

In this study, the poems with the redif "dîdelerüm" registered in the Egyptian Al-Azhar Sheikhate Library with the special catalog number Lugat-ı Şarkiyye)632) (الرقم الخاص(and the general catalog number (8470) (الرقم العام) are discussed.

There are nazire by poets such as İhyâ (d.1823), Sünbül-zâde Vehbī (d.1809), Pertev (1807), Hâlet (d.1822), Surûrī and Tevfīk, who wrote nazire to Halîm Giray's (d.1824?) nev-zemin ghazal with the redif "dîdelerüm". The poets who witnessed the assemblies where poetry conversations took place recorded documents reflecting the atmosphere. These recorded documents also enable us to learn information about poets that is not reflected in the history of literature. The motives of the poets, such as kinship, fellow countrymen, sect, etc., have been emphasized. Among these poets, the poems of Sünbül-zāde Vehbī, Surūrī and Tevfīk have not been found in divans or published collections. Moreover, the poets named Surūrī and Tevfīk could not be identified due to the similarity of their pseudonyms. In order to contribute to future studies, the translations of these poems are given at the end of the text.

Keywords: Mejmua, Halim Giray, nazire, didelerüm.

1. Giriş

Gerileme, bozulma ve çalkantının yaşandığı Osmanlı'da özellikle 18. yüzyılın ikinci yarısında askerî, siyasi ve sosyal çözülme varlığını iyice hissettirmiştir. Yenilgiler ve toprak kayıpları önü alınamaz noktaya varmıştır. Osmanlı Devleti bu dönemde sosyal, siyasi ve iktisadi açıdan bir çözülme yaşasa da kültürel ve edebî açıdan önceki yüzyılları aratmayacak bir olgunluktadır. Estetik ve teknik açıdan kendini geliştirerek devam eden edebiyat; dönemin başında Nedim, sonunda Şeyh Galip ile en olgun örneklerini verir (Eliaçık, 2015, s. 25,26; Şentürk ve Kartal, 2017, s. 530; Tokmak, 2018, s. 255). Özellikle dönemin başında III. Ahmet, sonunda III. Selim sanatın ve sanatkârın hamiliğini üstlenmiştir. Şairler önceleri hüner ve hikmetle geliştirdikleri edebî merhaleyi yerel unsurlar ve gündelik hayatla şiirin malzemesi yapmışlardır (İsen ve Horata, 2005: 142; Şentürk ve Kartal, 2017, s. 530; Tokmak, 2018, s. 256).

1322 şairin yetiştiği bu dönemde divan sahibi şair sayısı 168'dir. Ne var ki nitelikli şair sayısı oldukça azdır. "Her kaldırım taşının altından bir şairin çıktığı" ifade edilen bu dönemde "şair ve müteşair"i ayırt etmek için "reis-i şairanlık" mesleğine ihtiyaç duyulmuştur. Çözülmenin her açıdan kendini hissettirdiği bu dönemde İstanbul, Bursa, Diyarbakır… önemli edebî muhitlerdir. Önceki dönemlerin estetik ve edebî zevkine paralel bir yol izlense de edebiyat bir nazire edebiyatına dönüşmüştür. Kasidede Nef'i, gazelde Nabi en fazla nazire yazılan şairler arasında yer alır. Sirkat, tekit ve taklit merhalesine düşen şiir, meclislerde alelade eğlence vasıtasına dönüşmüştür. Tezkireci Salim'e 150 kadar nazire yazılması bu geleneğin geldiği noktayı göstermesi açısından oldukça ilginçtir. Niteliğin düştüğüne işaret etmesi bakımından müşterek gazel sayısındaki artış da oldukça dikkat çekicidir. Bazı şairlerin divanlarında bu sayı yediye kadar ulaşır. Öyle ki şiir hoşça sohbet geçirmek için kurulan meclislerin mezesi hâline gelmiştir. Öte yandan şairlerin yenilik arayışı içerisinde oldukları divanlarındaki "nev-zemin", "nev-ayin" başlıklı şiirlerden anlaşılmaktadır (İsen vd., 2005: 142-6; Şentürk ve Kartal, 2017, s. 530-2; Tokmak, 2018, s. 256).

Genel bir tanımla nazire, bir şairin bir başka şairin şiirine aynı kafiyede, aynı aruz kalıbıyla ve aynı konu çerçevesinde şiir yazmasıdır. Sanat ürünü olan şiir ve edebiyat taklitten bağımsız düşünülemez. Bu noktada şiirin ve edebiyatın gelişmesinde nazireciliğin önemi yadsınamaz. Burada aslolan, taklit edenle edilen arasındaki nitelik farkıdır: "Nazireci, model şiirden neler almış, ona neler eklemiştir? Her seyden önce ondan daha güzelini yazabilmek veya onu yakalamak, hiç değilse ona yaklaşmak gibi gayesi var mıdır? Dil ve üslûp bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Şair, eski tabirle bir 'dâiye-i tefavvuk' peşinde midir, bir iddia sahibi olmaksızın sadece hürmeten mi yazmakta, yoksa üstatlara sığınma kolaycılığına mı kaçmaktadır? Tezkire yazarlarının

terminolojisiyle şairliği 'kesbî' midir, 'vehbî' midir?" (Köksal, 2018, s. 137) gibi sorular edebiyat araştırmacısının nazirecilik açısından problem ve alt problemler olarak nitelendirebileceği ve cevap arayacağı sorulardır.

Nazirecilik, Servetifünun sanatçıları dahil olmak üzere uzun süre edebiyatımızda var olmuştur. Şairlerin birçoğu eski tarz şiirler yazarak kendi şiir çizgilerini oluşturmuşlardır. Kurulan bu etkileşimde köklü bir geleneğe sahip eski şiirin yanı sıra nazireciğilin de âdeta bir şiir okuluna dönüşmesinin payı büyüktür. Şair bu okulda bir usta-çırak ilişkisi içinde yetişir (Çandır, 2013, s. 480).

Edebiyat tarihimiz açısından nazire mecmualarının önemi asla yadsınamaz. Kendi devrinde rağbet gören şairler ve şiirleri, devrin şiir zevki, üslubu, eğilimi; şairlerin ele aldıkları konular, kullandıkları redif, kafiye, vezin tercihlerine bu mecmualarda rastlanmaktadır. Yine tezkirelerde ismine rastlanmayan şairlerin "muârefe, muşâare ve mülâtefe"ler sayesinde dostluk, aile, hemşehrilik gibi özel ilişkileri, ilgileri ve irtibatları tespit edilebilmektedir. Ayrıca adına kaynaklarda rastlanmayan kimi şairlere, şairlerin divanında yer verilmemiş kimi şiirlerine, tezkirelerde yer almayan şairlere de bu mecmualarda rastlamak mümkündür (Köksal, 2018: 136). Klasik Türk edebiyatının bu edebî mahsülleri daha önce de bahsedildiği üzere kimi zaman bir mecmuanın içerisinde genel bir tertibat/teşrifat içerisinde karşımıza çıksa da kimi zaman bir yazmanın ferağ kaydında, derkenarında alelâde kaydedilmiş şekilde de karşımıza çıkmaktadır. Bu edebî üretimler hala gün yüzüne çıkmaya devam ederek meraklısına yeni bilgiler sağlamaktadır. "Bu doğrultuda mecmûaya dâhil edilen şiirler mürettibin beğenisine göre seçilebilir, belli bir konu etrafında yazılmış olabilir. Yahut nazîre mecmûalarında görebileceğimiz gibi birbirine nazîre olarak yazılan şiirler de bir araya getirilebilir" (Yavuz ve Çakır, 2022, s. 263).

Araştırmamızda bu tip şiirlerin bir araya getirildiği Lugat-ı Şarkiyye mecmuasında yer alan Halîm Giray'ın "didelerüm" redifli nev-zemin şiiri ile ona nazire yazan altı şairin naziresine yer verilerek şiirler şekil ve muhteva yönünden incelenecektir.

2. Lugât-ı Şarkiyye mecmuası ve bu mecmuada (341^{b}-342^{a}) yer alan şairler[1]

Mısır El-Ezher Şeyhliği Kütüphanesinde Lugat-ı Şarkiyye)632) (الرقم الخاص(özel katalog ve (8470) (الرقم العام) genel katalog numarası ile kayıtlıdır (Kurtulmuş, 2019, 166). Mecmua genel olarak farklı türde şiirler ihtiva etmektedir. Eser 342 varak ve satır sayısı değişiktir. Ferağ kaydında temellük kaydı ve mühür vardır. Mühür aktığı için okunamamıştır. Yine eserin başında boş varakta mecmûa'-ı eş'âr kaydı düşülmüştür. İncelemeye esas alınan şiirler mecmuada yer alan diğer mensur ve ve manzum eserlerden bağımsız olarak 341^{b}-342^{a} sayfalarına kaydedilmiştir.

2.1. Halîm Giray (ö. 1824?): Doğum tarihi 1772 ve ölüm tarihi (1824?). Sultan III. Selim zamanında İstanbul'a gelerek burada şairlerle dostluk kurmuştur. Kırım'da dünyaya gelmiştir. Kırım'da doğsa da ömrünün ekser kısmını Kırım dışında geçirmiştir. Kalgaylık için Bahadır Giray'ın emrine verilmiş, bir süre sonra Çatalca'ya yerleşmiştir (TEİS).[2]

2.2. İhyâ (ö. 1823): Doğum tarihinin 1742/1743 olması kuvvetle muhtemeldir (Erzen, 2012, s.8). Ölüm tarihi 1823'tür. Asıl adı Yahya olan şair Seyyid Şerif Yahya İhyâ

[1] Burada Halîm Giray'ın nev-zemin şiirine nazire yazan Lugât-ı Şarkiyye'de (632) bulunan mecmûa'-ı eş'âr'da (341^{b}-342^{a}) kayıtlı şairlere yer verilmiştir.

[2] Şair hakkında detaylı bilgi için bk. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/halimi-halim-Giray-sultan [E.T: 10.05.2023].

Efendi olarak tanındı. Babası Arap Câmii imamı Mehmed Efendi'dir. Medrese eğitimi aldıktan sonra Şeyhülislâm Salihzâde Es'ad Efendi'nin mektupçuluğunu yaptı. Sultan III. Selim'e sunduğu kasideler ve gazellerine yaptığı tahmislerle sultanın beğenisini kazanarak müderrisliğe getirildi. Süleymaniye Medresesi müderrisliğine kadar yükseldi. Bu görevde iken vefat etti (TEİS).[3]

2.3. Sünbül-zâde Vehbî (ö. 1809): Doğum tarihi 1720-21 olarak tahmin edilmektedir. Ölüm tarihi 1809'dur. Asıl ismi Mehmed'dir. Maraş'ta doğdu. Maraşlı meşhur Sünbül-zâdeler lakabıyla tanınan ailelerindendir. Çocukluğunu ve ilk gençliğini Maraş'ta geçiren Vehbî; medrese tahsili gördükten sonra İstanbul'a gelerek dönemin önemli şahsiyetlerine kaside ve tarihler sundu. Sürûrî ile yakın ilişkileri olduğu ve birbirlerine hicivler yazdığı bilinmektedir. Sürûrî, ölüm tarihi için tarih düşmüştür. Ondan beş yıl sonra ölen Sürûri de Vehbî'nin yanına defnedilmiştir (TEİS).[4]

2.4. Pertev (1807): Doğum tarihi 1746 ve ölüm tarihi de 1807-8'dir. Önce Nûrî mahlasını kullanan şair Hoca Neş'et'e (ö. 1807) intisap etti ve hocasının yazdığı mahlasname ile Pertev mahlasını aldı. Vak'anüvislik ve katiplik görevlerinde bulunmuştur (TEİS).[5]

2.5. Hâlet (1822): Doğum tarihi 1760 ölüm tarihi 1822'dir. İstanbul'da doğmuştur. Kadı Kırîmî Hüseyin Efendi'nin oğludur. Kindar, merhametsiz, biri olarak nitelendirilen ve pek sevilmeyen Hâlet Efendi, mütemâdiyen muhaliflerine karşı ve müktesebâtı için Yeniçeri Ocağı'na bel bağlamış ocağın ileri gelenlerine hediyeler ve bahşişler dağıtarak desteklerini almıştır.

Mevlevî tarikatına mensup olan şair evini Keçeci-zâde İzzet Molla Hâlet Efendi gibi devrinin seçkin şahsiyetleriyle ilmî ve edebî sohbetlerin yapıldığı bir mekân hâline dönüştürmüştür (TEİS).[6] Kırım'dan İstanbul'a gelmiş bir ailenin çocuğudur (Derdiyok, 2005, s. 1).

2.6. Sürûrî ve Tevfîk: Bu şairlerin mahlas benzerliğinden dolayı hangi şairler olduğu tespit edilememiştir. Şiirler yayımlanmış divanlarda tespit edilememiştir.

3. Mecmuadaki Şiirler ve Şairlerle İlgili Bazı Tespitler

Tablo 1. Şiirlerin matla/makta beyitleri

Şair	Matla beyiti	Makta beyiti
H. Giray (ö. 1824?)	Fiġān kim olmadı maḥrem ḫayāle dīdelerüm	Naẓīre semtine teşrīf ider diyü İḥyā
	Ġamından aġlamasun mı bu ḥāle dīdelerüm	Hemīşe muntaẓır ol ḫūş-maḳāle dīdelerüm
İhyâ (ö. 1823)	Pey-ā-pey itdi nigâhın ḥavāle dīdelerüm	Ḥalīm-i pür-hüner-asā ʿaceb bu vādīde
	Kemend üşürdi o vaḥşī ġazāle dīdelerüm	Dü-çār olur mı bir ehl-i kemāle dīdelerüm

[3] Şair hakkında detaylı bilgi için bk. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ihya-seyyid-serif-yahya-efendi [E.T: 10.05.2023].

[4] Şair hakkında detaylı bilgi için bk. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sunbulzade-vehbi-mehmed-efendi. [Erişim tarihi: 10.05.2023].

[5] Şair hakkında detaylı bilgi için bk. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/pertev-muvakkitzade-muhammed. [Erişim tarihi: 10.05.2023].

[6] Şair hakkında detaylı bilgi için bk. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/halet-mehmed-said-efendi [Erişim tarihi: 10.05.2023].

S. Vehbī (ö. 1809)	Ṭaleble ḫāk-i rehin iktiḥāle dīdelerüm	Ḥalīm Giray'a naẓīre ṭarīḳına baḳaraḳ
	Yemīn virmede bād-ı şimāle dīdelerüm	Aḳıncı ṣaldı diyār-ı ḫayāle dīdelerüm
Pertev (1807)	Sirişkin itmedi ḥācet suʾāle dīdelerüm	Şeh-i ḳalem-rev-i ʿirfān Ḥalīm Giray Sulṭān
	Gör işte eşki ḳomışdur ne ḥāle dīdelerüm	Ki dürr-i naẓmını virmez leʾāle dīdelerüm
Hâlet (1822)	O ṭatlı lebleri alsa ḫayāle dīdelerüm	O ḳāmetüñ göremez bir naẓīrini Ḥālet
	Ḳumāş-ı eşkümi şerbetler ala dīdelerüm	İrirse daḫı nice māh u sāle dīdelerüm
Sürûrī	Naẓar ḳılınca o ḳaşı hilāle dīdelerüm	Ḥalīm-i nādire-gūyuñ begendim eşʿārın
	Getürdi ʿıyd-i visāli ḫayāle dīdelerüm	Düçār olup niçe rengīn-meʾāle dīdelerüm
Tevfīk	Alınca verd-i Ǿiźāruñ ḫayāle dīdelerüm	O ṭıfl-ı nāziki her ḳande görse Tevfīḳā
	Döner iki gül açılmış sifāle dīdelerüm	İder mübāşeret ol dem mevāle dīdelerüm

Tablo 2. Şiirlerin nazım şekli, beyit sayısı yayımlanmış divanlarda varsa yeri

Şair	Nazım şekli	Beyit sayısı	Şiirde kullanılan aruz kalıbı	Şiirin divandaki yeri
H. Giray (ö. 1824?)	Gazel	8	*"mefâʿilün/feʿilâtün/mefâʿilün/feʿilün"*	Divan, s.33
İhyâ (ö. 1823):	Gazel	10	*"mefâʿilün/feʿilâtün/mefâʿilün/feʿilün"*	Divan, s.905
S. Vehbī (ö. 1809)	Gazel	7	*"mefâʿilün/feʿilâtün/mefâʿilün/feʿilün"*	Yok
Pertev (ö. 1807)	Gazel	10	*"mefâʿilün/feʿilâtün/mefâʿilün/feʿilün"*	Divan, s.213-14
Hâlet (ö. 1822)	Gazel	5	*"mefâʿilün/feʿilâtün/mefâʿilün/feʿilün"*	Divan, s. 54
Sürûrī	Gazel	8	*"mefâʿilün/feʿilâtün/mefâʿilün/feʿilün"*	Yok
Tevfīk	Gazel	6	*"mefâʿilün/feʿilâtün/mefâʿilün/feʿilün"*	Yok

Şiirlerin hepsinde aynı kafiye, redif kullanılmış olup şiirler, aruzun "Mefâʿilün/Feʿilâtün/Mefâʿilün/Feʿilün" kalıbıyla yazılmıştır. Şiirlerin beyit sayıları tablodan da anlaşılacağı üzere farklılık arz etmektedir. Mecmuada yer verilen şiirlerin hepsinin Halîm Giray'a birer nazire olması ve birbirini takip eder şekilde yazılmış olması manidardır. Uzun süre İstanbul'da yaşayan Halîm Giray'ın, Han soyundan olması, edebiyat ve şiir merakı onu döneminde seçkin edebî meclislerin ayrılmaz bir parçası yapmış olabilir (Özyıldırım, 2019, s. 289). "Didelerüm" redifiyle yazdığı model şiire İhya'dan nazire istediği görülmektedir.

M.F. Köksal (2018, s. 112-122) bir şairin bir başka şaire nazire yazmasının altında zemin şiiri geçme arzusu, meydan okumalara cevap verme, üstad şairleri izlemek, bir dostluk nişanesi olarak nazireleşmek, genç şairleri teşvik için nazire yazmak, nazirenin sağladığı imkânlar gibi gerekçeler olabileceğini belirtir.

Durum böyleyken burada hangi saikle nazire yazılmış olabileceği sorusu akla gelmektedir. Han soyundan geliyor olması mı, tanınmış nüfuzu olan bir aileden geliyor olması mı, mezhepsel veya coğrafî bir ortaklık mı yoksa sanatı mı? Bakıldığında sadece buradaki şairlerin onun bu şiirine nazire yazmadığı; aynı gazele Enderunlu Vâsıf (ö.

1824), Osman Şems (ö. 1893), Şeref Hanım (ö. 1861), Meşhûrî (ö. 1857), Antepli Aynî (ö. 1837), Refî-i Kalâyî (ö. 1823), Fâik Ömer (ö. 1829), Ebûbekir Celâlî (ö. 1817-18) nazire yazan diğer şairlerdir. Çalışmanın sınırlarını aşacağı için mecmua ile ilgili detaylı bilgiler ve diğer şairler bir başka çalışmada ele alınacaktır.

Şairin İhyâ'dan böyle bir talepte bulunmasının sebebi, İhya'nın III.Selimin teveccühünü kazanmış bir şair olmasına, iyi bir eğitim almasına, en önemlisi de müderris olmasına bağlanabilir. Halîm Giray ile İhyâ arasında neredeyse otuz yaş fark olması, Halîm Giray'ın İhya'nın ilminden istifade etme isteği ve şiirle meşk yapma isteğinde olduğunu akla getirmektedir. Şairlerden en erken tarihli ölen Pertev'dir (ö. 1807). Halîm Giray'ın doğum tarihi 1772 olduğuna göre şairin bu zemin şiiri yazdığında en çok 35 yaşında olduğu görülür. Mecmuada incelemeye esas alınan, ölüm ve doğum tarihi belirli şairlerden en genç olanı Halîm Giray'dır. En yaşlı olanı da Vehbî'dir. Vehbî ile aralarında elli küsur yaş fark vardır. Yaş olarak Halîm Giray'a en yakın olan da Hâlet Efendi'dir.

"Bu tür nazirelerde bir gaye de zemin şiir sahibi şaire 'cemîle' göstermektir. Bunlar bir iddianın veya özentinin de ürünü değil, bir yakınlık nişânesi, ünsiyet alâmeti, ülfet göstergesidir. Bu saikle yazılan nazireler çoktur. Özellikle muşâare (karşılıklı şiirleşme) tarzında yazılan nazireler bu saikle kaleme alınmıştır. Aynı edebi muhitte bulunmak, aynı edebiyat ve şiir meclislerine devam etmek, aynı tarikatın mensubu olmak, hemşehrilik, arkadaşlık gibi herhangi bir şekilde birbirleriyle yakınlıkları olan şairler arasında yazılan nazireler genellikle böyle bir gayeye matuftur. Nazirecilik, 18. yüzyılda, bu devrin klâsik Türk şiirinin tipik karakteristiklerinden sayılabilecek bir şekilde rağbet görmüştür. Dolayısıyla bu yüzyılda 'dost çağrılara cevap verme' türünden nazirelere de çokça örnek verilmiştir" (Köksal, 2018, s. 118). İncelenen eserde yer alan şairlerin bazıları da bu kapsamda değerlendirilebilir.

4. Lugât-ı Şarkiyye Mecmuası (341^{b}-342^{a})'da Yer Alan Şiirlerin Çeviri Yazısı

[Nev- zemīn Ġazel-i Ḥalīm Giray Sulṭan]

Mefâʿilün Feʿilâtün Mefâʿilün Feʿilün

Fiġān kim olmadı maḥrem ḫayāle dīdelerüm
Ġamından aġlamasun mı bu ḥāle dīdelerüm

Sevād-ı merdüm aġardı füzūn-ter oldı sirişk
İrişdi yaşuñız āḫir kemāle dīdelerüm

Ḫayāl-i reng-i ʿiẕāruñla çeşmi ḳan bürüdi
Ṣarıldı baḳ yine bir al şāla dīdelerüm

Hezār miḥnete oldı sebep görüp yüzüñi
Dirīġ girdi yine biñ vebāle dīdelerüm

Naẓardan oldı nihān ol perī-veşim bilmem
Ne çāre eyleye seyr-i cemāle dīdelerüm

Firāḳ-ı zülf-i siyāhuñla olalı meʾnūs
Nigāh-bānlıḳ iderler leyāle dīdelerüm

Döker ṣaḥīfe-i ruḫsārum üzre noḳṭa-i eşk

Ḥalīm ḳıldı heves şimdi fāle dīdelerüm

Naẓīre semtine teşrīf ider diyü İḥyā
Hemīşe muntaẓır ol ḫūş-maḳāle dīdelerüm

[Naẓīre-i İḥyā Efendi]

Mefâʿilün Feʿilâtün Mefâʿilün Feʿilün

Pey-ā-pey itdi nigâhın ḥavāle dīdelerüm
Kemend üşürdi o vaḥşī ġazāle dīdelerüm

Riyāż-ı ʿişvede olmazdı böyle bālā-keş
Ṣu virmeseydi o nev-res nihāle dīdelerüm

İçinde ʿaks ʿıyān olsa zülf-i pür-pīçiñ
Döner ḳaranfil açılmış sifāle dīdelerüm

Naẓarda ḫātem-i laʿlim dimezsin iy āfet
Kederle ḥalḳalanur lā-muḥāle dīdelerüm

Şebīke-sāz-ı ḳafeş oldı çūb-ı müjgāndan
Girift-i ṭāʾir-i ʿaks-i cemāle dīdelerüm

Ṣafā-yı ḫāṭırım itdükçe ḥasretüñ taġyīr
Olur ḫayāliñe iy māh hāle dīdelerüm

Ṣu nāẓırıdır ider ferş-i künk-i müjgānı
Sirişk-i ḥasret-i Ceyḥūn-miṣāle dīdelerüm

Samīme eyledi ol kebk-i nāzı itmege ṣayd
Ṣu iki ḥalḳayı dām-ı ḫayāle dīdelerüm

Suʾāl-i vaṣla nice göz ḳarardayım İḥyā
Boyandı ḥasretile ḫūn-ı ale dīdelerüm

Ḥalīm-i pür-hüner-asā ʿaceb bu vādīde
Dü-çār olur mı bir ehl-i kemāle dīdelerüm

[Sünbülzāde Vehbī Efendi]

Mefâʿilün Feʿilâtün Mefâʿilün Feʿilün

Ṭaleble ḫāk-i rehin iktiḥāle dīdelerüm
Yemīn virmede bād-ı şimāle dīdelerüm

Tecessüm itdi ṣanur merdümin ʿiẕārında
İdince şevḳle imʿān-ı oḳla dīdelerüm

Görince ħande-i dendān-nümā-yı laʿl-i lebün
Döner ṣafā ile dürc-i leʾāle dīdelerüm

Ḫayāl-i sünbül-i zülf-ile idüp girye
Ḳor anı şīşe-i āb-ı zülāle dīdelerüm

Günāh ise daḫi tekrār naẓīre-i evlā
Girer o gūne ṣifāli vebāle dīdelerüm

Ḳapıldı şūḫī-i ṭarf-ı nigāhına Vehbī
Baḳup o nergis-i bāġ-ı cemāle dīdelerüm

Ḥalīm Giray'a naẓīre ṭarīḳına baḳaraḳ
Aḳıncı ṣaldı diyār-ı ḫayāle dīdelerüm

[Merḥūm Pertev Efendi]

Mefāʿilün Feʿilâtün Mefāʿilün Feʿilün

Sirişkin itmedi ḥācet suʾāle dīdelerüm
Gör işte eşki ḳomışdur ne ḥāle dīdelerüm

O gūne maḥv oluram kim neẓāresinde anuñ
Görince çeşmini gelmez ḫayāle dīdelerüm

Olalı dīdeye laʿl-i zülāli ʿaks-efken
Virirdi el-ĥased āb-ı zülāle dīdelerüm

Dimiş o gözleri āhū ki eyledi taʿlīm
Nigāh-ı ṭarzını çeşm-i ġazāle dīdelerüm

Gözümde uçma degül gözlerüm uçar yāre
Nigāh-ı murġa dönüp perr ü bāle dīdelerüm

Bu intiẓāra göre şübhe yoḳ olur muḥtāc
Ġubār-ı maḳdemiñi iktiḥāle dīdelerüm

Ḥisāb-ı defter-i hicrān görelden ḳaldı
Baḳa baḳa güẕer-i māh u sāle dīdelerüm

Nümāyiş ehline ıġmāz-ı ʿayn ider el-ĥaḳ
Nigāh-ı diḳḳat ider ehl-i ḥāle dīdelerüm

Benüm de devlet-i ġamda nem eksik ey Pertev
ʿAṭā vü baḫşda beñzer ricāle dīdelerüm

Şeh-i ḳalem-rev-i ʿirfān Ḥalīm Giray Sulṭān
Ki dürr-i naẓmını virmez leʾāle dīdelerüm

[Merḥūm Ḥālet Efendi Ḥażretleri]

Mefâʿilün Feʿilâtün Mefâʿilün Feʿilün

O ṭatlı lebleri alsa ḫayāle dīdelerüm
Ḳumāş-ı eşkümi şerbetler ala dīdelerüm

Şarāb-ı ʿaşkuña mey-ḫāne olalı göñlüm
Ṭolar ṭolar boşalur çün piyāle dīdelerüm

O nev-nihāli arar gülşen-i temāşāda
Ḳonar hevesle o dala bu dala dīdelerüm

Nigāh-ı ḫışm ile ḫūn itdi ġamzeler baġrum
İder o daʿvāyı baḳ biʾl-vekāle dīdelerüm

O ḳāmetüñ göremez bir naẓīrini Ḥālet
İrirse daḫı nice māh u sāle dīdelerüm

[Merḥūm Sürūrī Efendi Ḥażretleri]

Mefâʿilün Feʿilâtün Mefâʿilün Feʿilün

Naẓar ḳılınca o ḳaşı hilāle dīdelerüm
Getürdi ʿıyd-i visāli ḫayāle dīdelerüm

ʿAceb ne görse gerekdür baña idüñ taʿbīr
Düşünde baḳmış o Yūsuf-cemāle dīdelerüm

Ḥarīm-i ḥüsnine yār itdi kākülin perde
Miṣāl-i revzen olınca ḥavāle dīdelerüm

Serįf-i dilbere şehvetle baḳdı saʿy itsün
Sirişk-i tevbe ile iġtisāle dīdelerüm

Göñül ki nīşter-i ġamzıla ḳaṣd olunmışdı
O demde beñzedi pür-ḫūn sifāle dīdelerüm

Añup mey içdigüm ol mehle gözlerüm ṭoldı
Şarāb-ı eşkime oldı piyāle dīdelerüm

O nūr-ı dīde-i ʿuşşāḳa şevḳle baḳamam
Sürūriyā ḳamaşur lā-muḥāle dīdelerüm

Ḥalīm-i nādire-gūyuñ begendim eşʿārın
Düçār olup niçe rengīn-meʾāle dīdelerüm

[Tevfīḳ Efendi]

Mefâʿilün Feʿilâtün Mefâʿilün Feʿilün

Alınca verd-i Øiźāruñ ḫayāle dīdelerüm
Döner iki gül açılmış sifāle dīdelerüm

Ne dem alursa ḫayāline ḫūn-feşān olaraḳ
O māh-rūya olur ʿayn-ı hāle dīdelerüm

Görince verd-i ruḫuñ gülşen-i muḥabbetde
ʿAceb mi hem-çü hezār itse nāle dīdelerüm

O düzd-i ġamze-i ḫūn-rīzüñ āh ḳan dökerek
Büründi ṣanki begüm al şāle dīdelerüm

Geleydi vaḳti o nev-sālenüñ diyü her dem
Baḳar hevesle o sāle bu sāle dīdelerüm

O ṭıfl-ı nāziki her ḳande görse Tevfīḳā
İder mübāşeret ol dem mevāle dīdelerüm

Sonuç

Çalışmada Mısır El-Ezher Şeyhliği Kütüphanesi'nde Lugat-ı Şarkiyye 632 koleksiyon koduyla kayıtlı şiir mecmuasında 341[b]-342[a] sayfalarında yer alan ve Halîm Giray'a yazılan nazireleri ele alan metnin tetkiki yapılarak çeviriyazıya aktarılmıştır. Bilindiği üzere mecmuaların kültürümüze ve edebiyat tarihimize katkıları oldukça büyüktür. Her yeni tespit edilen mecmuanın içerisinde bulunan en küçük bir verinin, bir vesikanın büyük boşlukları doldurduğuna şahitlik ediyoruz. Öyle ki mecmualar edebî metinlerin ve edebiyat tarihçiliğinin inşasında, bırakılan her bir gedik için önemli bir yapı taşı hatta köşe taşı mahiyetindedir. Bu mecmua nazirelerden oluşması bakımından da oldukça önemlidir. Çünkü şiir ve edebiyat sohbetlerinin vazgeçilmez bir unsuru olan nazireciliğin icrası hakkında bizlere oldukça kıymetli bilgiler sunmaktadır. Örneğin eldeki mecmuada 341[b]-342[a] sayfalarına kaydedilmiş şiirlerin veriliş sırası oldukça dikkat çekicidir. Mecmuada öncelikle zemin şiir olan Halîm Giray'ın şiirine yer verildiği hemen sonra da Halîm Giray'ın nazire beklentisini açıkça belirttiği İhyâ'nın da bu isteğe karşılık yazdığı nazire yer alır. Sonra aralarında oldukça yaş farkı olan Vehbî'nin şiiri alır.

Bu tertibat ve teşrifat da şairlerin bu meclislerdeki konumunu, birbirlerine karşı ihtimamı, dostluğu ve yakınlığını göstermektedir. Bugün dahi divanlar arasında bulduğumuz zemin/nazire şiirlerin kimler arasında gerçekleştiğini tespit etmek güç iken, buradaki kayıt ise bu nazireleşme ortamına katılmış biri tarafından kaydedildiği hissi uyandırmaktadır. Kimi şairlerin şiirleri mecmuaya kaydedilirken, eserin mürettibi tarafından şiir başlıklarında "merhum" bilgisine yer verilir. Oysa çok daha önce ölen şairler için bu bilgi verilmemiştir. Dikkat çekici bir unsur da zemin şiirin sahibinin genç, asker kökenli ve devlet ricâlinden oluşuna çeşitli göndemeler yapılmıştır. Bu da bir üslup özelliği olarak muhatabın söylem üzerindeki etkisi açısından kayda değer bir özelliktir. Nazirelerde bazı şairler Halîm Giray'ın adını ya da mahlasını anarken bazı şairlerin buna yer vermediği görülür. Belki aynı ortamda olmasalar da Enderunlu Vâsıf (ö. 1824), Osman Şems (ö. 1893), Şeref Hanım (ö. 1861), Meşhûrî (ö. 1857), Antepli Aynî (ö. 1837), Refî-i Kalâyî (ö. 1823), Fâik Ömer (ö. 1829), Ebûbekir Celâlî (ö. 1817-18) gibi şairlerin de Halîm Giray'a nazire yazdığı görülür.

Kaynakça

Bektaş, E. (Hzl.) (2004). *Muvakkit-zâde Muhammed Pertev, Hayatı, Sanatı ve Divanının Tenkitli Metni* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Çandır, M. (2013). Türk Şiirinde Nazire Geleneği ve Kul Himmet'in Şiirlerinde Nazirecilik. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(02), 479-492.

Derdiyok, İ. Ç. (2005). *Hâlet Efendi Divançesi: İnceleme, Metin, Tıpkıbasım*. Adana: Karahan Kitabevi.

Eliaçık M. (2015). Tayyar Mahmud Paşa-yı Samsunî'nin Sâkînâmesi. *Turkish Studies,* 10(8), 23- 34.

Erzen, M. H. (2012). *İhyâ Dîvânı ve Tahlîli: İnceleme-Tahlîl-Tenkitli Metin.* Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

İsen, M. ve Horata, O. (2005.) *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kurtulmuş, F. (2019). Mısır El-Ezher Şeyhliği Kütüphanesinde Bulunan Türkçe Yazma Eserler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (44), 160-186.

Köksal, M. F. (2018). *Sana Benzer Güzel Olmaz, Divan Şiirinde Nazire*. Ankara: Büyüyen Ay Yayınları.

Şentürk, A. A. ve Kartal, A. (2017). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tokatlı, Aşık Nuri (1257). *Halim Giray Divanı*, [y.y.: yayl.y.].

Tokmak, N. (2018). *Dîvan Edebiyâtı (Muhtasar – Örnekli – Sözlüklü*). İstanbul: Demâvend Yayınları.

Özyıldırım, A. E. (2019). Bir Mecmûa Üç Kuşak: Vakanüvis Halîl Nûrî Bey'in Oğlu ve Şeref Hanım'ın Babası Nebîl Bey'in Şahsî Mecmûasından Hareketle Aile Bağlarından Şiir Ağlarına. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi,* 3(4), 257–302.

Yavuz, S. ve Çakır, M. S. (2022). Sivas Ziya Bey Yazma Eser Kütüphanesinde Yer Alan Bir Şiir Mecmûası Üzerine. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (9), 262-298.*

https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/halimi-halim-Giray-sultan [Erişim tarihi: 10.05.2023].

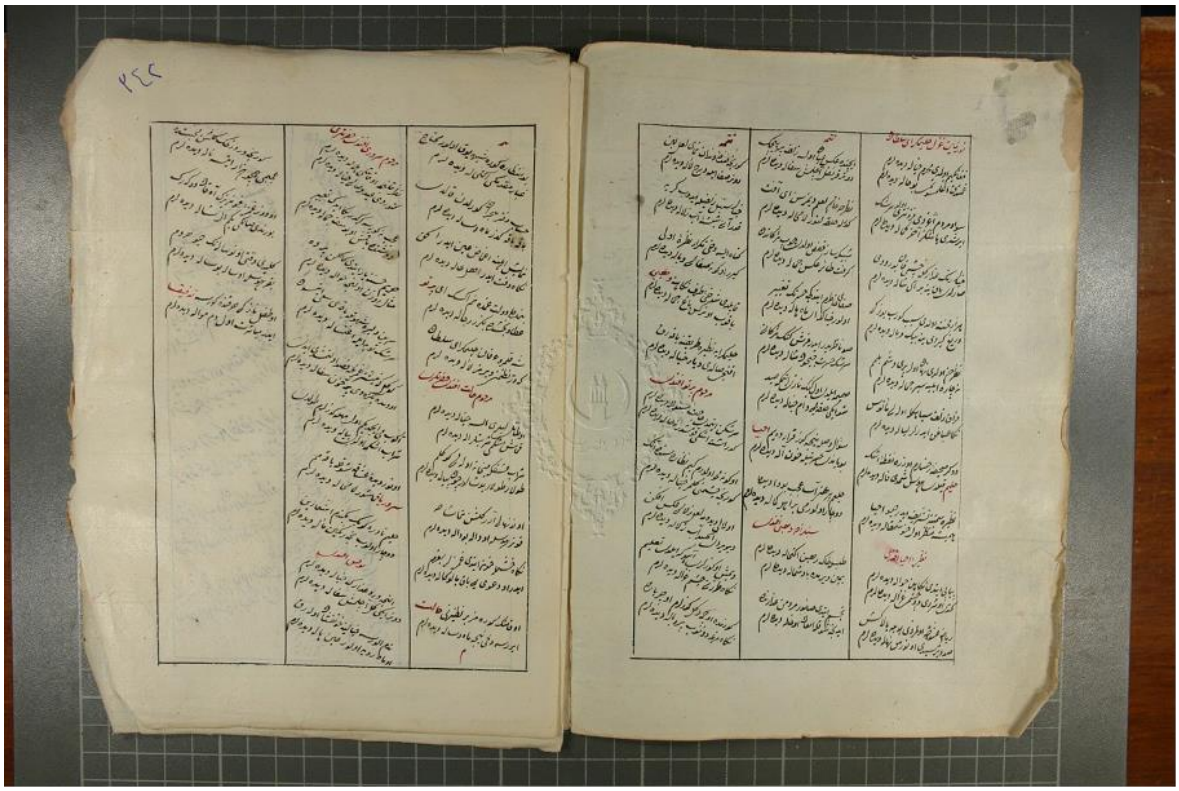
https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ihya-seyyid-serif-yahya-efendi [Erişim tarihi: 10.05.2023].

https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sunbulzade-vehbi-mehmed-efendi [Erişim tarihi: 10.05.2023].

https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/pertev-muvakkitzade-muhammed [Erişim tarihi: 10.05.2023].

https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/halet-mehmed-said-efendi [Erişim tarihi: 10.05.2023].

EK: Mısır El-Ezher Şeyhliği Kütüphanesi *Lugat-ı Şarkiyye (632)* numarada kayıtlı mecmuanın 341ᵇ-342ᵃ sayfalarında Halîm Giray'a yazılmış nazirelerin yer aldığı yer alan





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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 239-248.
Geliş Tarihi-*Received*: 17.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1344166

XVIII. Yüzyıl Osmanlı Mutfağından Tırsî Dîvân'ına Yansıyanlar: Bir Gastronomik Çerçeve Denemesi

Reflections from XVIII.th Century Ottoman Cuisine to Tırsî's Dîvân: An Effort on Gastronomic Framework

Gökçehan Aysel YILMAZ*

Öz

XVIII. yüzyıl şairlerinden Tırsî; alaycı, şakacı üslubuyla günlük hayata dair pek çok sıradan sayılabilecek konuyu işlediği "Hevâyî" tarzındaki gazelleriyle döneminde ün kazanmıştır. Dîvân'ı; o dönemin Edirne'sinin ve İstanbul'unun sosyal hayatına dair önemli bir kaynaktır. Tırsî'nin şiirlerinde bu şehirler; hava durumları, sosyo-ekonomik özellikleri, coğrafî yapısı, mesire yerleri, eğlenceleri, halkı, esnafı ile oldukça canlı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu şiirlerde Edirne, İstanbul ve Trakya-Balkan coğrafyasının yeme-içme/ tüketme/ pişirme alışkanlıkları, tarımı yapılan ürünler ve ticarî değer taşıyan gıda maddeleriyle ilgili detaylı bilgiler bulunmaktadır. Çalışmada söz konusu şiirlerde, isimleri belirli şehirlerle/ azınlıklarla birlikte anılan "Mudurnu Cevizi", "Darıca/ İzmit/ İstanbul Enginarı", "Langa Hıyarı", "Edirne Baklavası", "Edirne Eski Saray Gaziler Helvası", "Gelibolu Arpacık Soğanı/ Gelibolu Soğanı", "Eğriboz Köfteri", "Arnavut Şerbeti" ve "Dobruca Eti/ Dobruca Yağlı Kavurması" gibi yiyeceklerin ve içeceklerin geçtiği beyitlerin incelenerek; XVIII. yüzyıl Osmanlı mutfağının İstanbul'dan Trakya-Balkan şehirlerine kadar olan bölgesi içerisindeki gastronomik çerçevesinin oluşturulması ve dönemin mutfak kültürü hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı mutfak kültürü, XVIII. yüzyıl klasik Türk edebiyatı, İstanbul, Edirne, Tırsî.

Abstract

Tırsî, one of the XVIII.th century poets, has a sarcastic and humorous style. He deals with many ordinary issues of daily life in his poems. He gained fame during his lifetime with his gazelles in "Hevâyî" style. His Divan; it is an important source about the social life of Edirne and Istanbul of that period. These cities are handled very vividly and colourful in his poems. In these poems, the weather conditions, socio-economic characteristics, geographical structure, recreation areas, entertainments and tradesmen of Edirne and Istanbul are mentioned. In these poems, there is detailed information about the eating-drinking / consuming / cooking habits of Edirne, Istanbul and Thrace-Balkan geography. In addition, detailed information is given about the products cultivated in this region and the foodstuffs with commercial value. In the study, by examining the couplets in the poems in which the names of the food and drinks referred with a certain city and a minority group are mentioned (nut in Mudurnu, artichoke in Darıca/ İzmit/ İstanbul, cucumber in Lagna, baklava in Edirne, "veteran helva" in Edirne Old Palace, shallot/ onion in Gallipoli, köfter/ dried fruit pulp in

* Dr., Trabzon/ TÜRKİYE, e-posta: gokcehanagaoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3815-135X.

Egriboz, Albanian sherbet and meat/ roasted meat in Dobruca). It is aimed to create the gastronomic framework of the XVIII.th century Ottoman cuisine in the region from Istanbul to the Thrace-Balkan cities and to have information about the culinary culture of the period.

Keywords: Ottoman cuisine culture, XVIII.th century classical Turkish literature, Istanbul, Edirne, Tırsî.

Giriş

XVIII. yüzyıl şairlerinden Tırsî'nin asıl adı İbrahim'dir[1]. Hattat şairlerden biri olan Tırsî'nin "*Tırsî aceb mi oynasa etfâl ile hemîn/ Anatolıda maksat-ı re'si Uşaklıdır*" (Yılmaz, 2017, s. 89) beytinden Uşak doğumlu olduğu düşünülmektedir. Şiirlerinde İstanbul'un ve Edirne'nin mahallelerinden sıklıkla bahsetmekte; Çirmen, Filibe, Tunca Nehri, Arda Nehri, Yenice gibi Trakya-Balkan coğrafyasından yer adlarını da anmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda şairin İstanbul'da ve Edirne'de ikamet etmiş olabileceği; çeşitli sebeplerle Trakya-Balkan şehirlerine seyahat etmiş olabileceği düşünülmektedir. Kaynaklarda vefat tarihi için H. 1140/ M. 1727 veya H. 1180/ M. 1766 olarak iki farklı kayıt bulunsa da kesinlikleri doğrulanamamaktadır[2].

Tırsî'nin tek eseri *Dîvân*'ıdır[3]. Kubûrîzâde Hevâyî'nin[4] adıyla anılan "*Hevâyî tarzı*"nın önemli temsilcilerindendir. XVII. yüzyılın ikinci yarısından XVIII. yüzyılın başına kadar olan dönemde ortaya çıkan bu tarz, mahallîleşme akımının konuşma dilinden, günlük temalarından ve mizahî üslubundan temelini almaktadır. Ancak Hevâyî ve Tırsî, Şânî[5], Sürûrî[6], Bayburtlu Zihnî[7] gibi takipçilerinin şiirlerinde, hezlin yoğun

[1] Tırsî'nin hayatı hakkında bilgiler şu kaynaklardan derlenerek yazılmıştır. bkz. (Erdem, 1994, s. 197; Kurnaz ve Tatçı, 2001, s. 588; Çiftçi, 2017, s. 311; Yılmaz, 2017, s. 3-6).

[2] Râmiz (Erdem, 1994, s. 197), Nâil Tuman (Kurnaz ve Tatçı, 2001, s. 588) gibi kaynaklarda şairin H. 1140/ M. 1727'de vefat ettiği ve İstanbul Edirnekapı Mezarlığı civarında defnedildiği yazılıdır. Hammer (1837, Yılmaz, 2017, s. 3'ten) ise şairin ölüm tarihini H. 1180/ M. 1766 olarak kaydetmektedir. Kadriye Yılmaz, *Dîvân*'da yer alan "*Hurûf-ı cevherîsiyle didüm târîhini Tırsî/ Cüyûş-ı sebzevâta eyler idüm enginârı baş*" tarih beytindeki noktalı harflerin toplamı ile erişilen H. 1154 tarihinin göz önünde bulundurulduğunda Hammer'ın verdiği tarihin daha doğru olduğunu ihtimal dâhilinde görmektedir (2017, s. 6).

[3] *Tırsî Dîvânı*'nın Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, İstanbul Arkeoloji Kütüphanesi, Süleymaniye Kütüphanesi ve Millet Kütüphanesi'nde 7 adet nüshası bulunmaktadır. Ayrıca Avusturya, İngiltere ve ABD'de 5 adet nüshası da mevcuttur (Yılmaz, 2017, s. 7).

[4] Kubûrîzâde Hevâyî'nin hayatı hakkındaki bilgiler sınırlı olup kimliği hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. *Dîvân*'ındaki şiirlerden şairin; XVII. yüzyıl sonu ve XVIII. yüzyıl başı Edirne'de yaşadığı, sıklıkla seyahat ettiği, mürekkepçilik yaptığı ve çeşitli ortamlarda ücret mukabilinde şiirler söyleyerek geçimini sağladığı anlaşılmaktadır. Şeyhî Mehmed Efendi'nin *Vekâyi'ül-Fudalâ* isimli biyografik eserinde şairin ismi "*Kuburîzâde Abdurrahman Efendi*" olarak gösterilmiş; şiirlerinde "*Rahmî*" mahlasını, hezliyatta ise "*Hevâyî*" mahlasını tercih ettiği belirtilmiştir. Ancak şairin mürekkepçilik mesleğine ve Edirne'de yaşadığına dair bir bilgi verilmemiştir (Özcan, 1989, s. 464-465; Turan, 2015, s. 213-216). Bunun yanı sıra Bursalı Tahir'in *Osmanlı Müellifleri*'nde (Saraç, 2016, s. 918-919) Hevâyî'nin kimliği Sürûrî ile karıştırılmıştır. Zehra Vildan Çakır (1998), şairin önceleri "*Rahmî*", ardından "*Hevâyî*" mahlasını kullandığını, halk arasında "*Kubûrîzâde*" ünvanıyla tanındığını, babası Habeş Valisi Mustafa Paşa'dan hareketle "*Habeşî*" ismiyle de bilindiğini ancak şiirlerinde "*Rahmî*" ve "*Hevâyî*" mahlaslarını tercih ettiğini belirtmektedir (1998, s. III). Fikret Turan, Şeyhî Mehmed Efendi'nin şaire dair verdiği bilgileri eksik ama güvenilir kabul etmekle birlikte; şairin hayatı hakkındaki esas bilgileri *Dîvân*'ındaki şiirlerden elde etmektedir (2015, s. 216). Şair Kahire'de H. 1122/ M. 1710-1711 veya H. 1127/ M. 1715 yılında vefat etmiştir (Çakır, 1998, s. II).

[5] XVIII. yüzyıl şairlerindendir. Divan katibidir. Şair Tırsî'nin yakın arkadaşıdır. Tarih düşürmedeki yeteneği ile dönemin edebiyat dünyasında övülmüştür. Hayatı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. (Kaplan, 2014).

[6] Esas adı Osman'dır. H. 1165/ M. 1751-1752 tarihinde doğmuştur. Şairliğinin ilk yıllarında "*Hüznî*" mahlasını kullanmış; ardından "*Sürûrî*" mahlasını seçmiştir. Hezel türündeki şiirlerini ise "*Sürûrî*" mahlası ile yazmıştır. Tarih manzumeleriyle XVIII. Yüzyıl edebiyat dünyasında önemli bir yer edinmiştir. H. 1229/ M. 1813 yılında vefat etmiştir. Şairin hayatı hakkındaki ayrıntılı bilgi için bkz. (Batur, 2002, s. 20-35).

[7] Bayburtlu Zihnî, 1797 yılında Bayburt'ta doğmuştur. Medrese eğitimini tamamladıktan sonra döneminin önemli devlet adamlarının katipliklerini yürütmüştür. 1846 yılında Hopa'da mal müdürü olarak atanmış; ardından vefat tarihi 1859'a kadar Karadeniz'in sahil şeridindeki bölgelerde görevlendirilmiştir. *Dîvân*'ından

olduğu bir mizah anlayışı vardır. Şairler; kaba ve alaycı sözlerin, küfürlü ve argo ifadelerin, estetikten uzak cinsel çağrışımları olan şakaların oluşturduğu bu anlayışla günlük yaşamdan olayları, kişileri, sorunları, yeme-içme ve eğlence gibi unsurları ele almaktadır. Fikret Turan, Kubûrîzâde Hevâyî'nin ve ilhamını ondan alan şairlerin şiirlerinde büyük ölçüde; *"alaycılık, ince eleştiri, karikatürize ederek gülünç duruma düşürme, sarkazm ve parodi"*nin (2015, s. 235) bulunduğunu belirtmektedir. Tırsî'nin şiirlerinde de bu ton içerisinde gündelik hayata dair pek çok konu yer almaktadır. Bu konuların bir kısmı, hayalleri, yaşadığı gönül ilişkileri, sosyal çevresine ve insan ilişkilerine dair düşünceleri; hattatlığının yanı sıra geçinmek için yaptığı ancak kazancı pek de fazla olmayan hokkabazlık, kumaş satıcılığı, ip cambazlığı, gemi kaptanlığı gibi işler vb. kendi hayatına dair detaylardan oluşmaktadır. Bahçe/bostan tarımı, yük beygirleri/ binek hayvanlar, evcil hayvanlar, böcekler, balıklar, yeme-içme alışkanlıkları/ yemek tarifleri, çiçekçilik, ev eşyaları, kumaş/ iplik vb. ticarî ürünler gibi önemsiz[8] sayılabilecek pek çok hususu *Tırsî Dîvânı*'nda bulmak mümkündür. Bunun yanı sıra Edirne ve İstanbul'un sosyo-kültürel yapısı; halk, azınlıklar, esnaf, zanaat sahipleri, meslek erbapları, musikişinaslar, saray hanendeleri, kahvehane, çarşılar, sokaklar, sokak satıcıları, mesire yerleri, Ramazan ve bayram sofraları, düğünler, oyunlar, gelenekler, kutlamalar, eğlenceler vb. unsurlarıyla oldukça detaylı bir biçimde ele alınmaktadır.

Tırsî Dîvânı'nda yer alan geniş konu yelpazesi içinde yeme-içme unsurlarındaki detaylar dikkati çekmektedir. *Dîvân*'da bu unsurlardan; bir yemek tarifinin malzemesi, ziyafet/ misafir sofralarındaki bir ikram veya aşçıların/ kimi yörelerin halkının yapmakla meşhur oldukları bir ürün olarak bahsedildiği beyitler mevcuttur. Bunun yanı sıra o yiyeceğin/ içeceğin tüketildiği zaman insan vücuduna sarhoşluğu giderme, soğuk günlerde ısıtma, hastalıkları iyileştirme gibi faydalarına da değinilmektedir. Tırsî'nin bir yiyecek, içecek, yemek veya tatlıdan bahsederken o ürünü; yetiştirildiği/ yapıldığı coğrafî bölgelerin isimleriyle birlikte andığı beyitler de bulunmaktadır. *Dîvân*'ının kimi beyitlerinde ise şair; o yeme-içme ürününün yapıldığı veya sıklıkla tüketildiği azınlıkları, toplulukları, milletleri de özellikle belirtmektedir. Tırsî'nin şiirlerinde gıda malzemelerine ilişkin verdiği bu detaylar; o dönemde İstanbul ve yakın çevresinde, Edirne ve Trakya-Balkan şehirlerinde yetişen tarım ürünlerine dair ipuçları da vermektedir. Bu çalışmada Tırsî'nin söz konusu beyitleri incelenerek XVIII. yüzyıl Osmanlı mutfağının belirli bir coğrafî çevre içerisindeki gastronomik çerçevesinin oluşturması ve dönemin mutfak kültürü hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır[9]. Çalışmada bahsi geçen şiirler *"İstanbul ve Yakın Çevresinde Yetiştirilen Yemişler ve Sebzeler"*, *"Trakya'da Yapılan Tatlılar ve Yetiştirilen Sebzeler"*, *"Balkanlar'da Yapılan Tatlılar/ İçecekler ve Etli Yemekler"* başlıkları altında *"Mudurnu Cevizi"*, *"Darıca/ İzmit/ İstanbul Enginarı"*, *"Langa Hıyarı"*, *"Edirne Baklavası"*, *"Edirne Eski Saray Gaziler Helvası"*, *"Gelibolu Arpacık Soğanı/ Gelibolu Soğanı"*, *"Eğriboz Köfteri"*, *"Arnavut Şerbeti"* ve *"Dobruca Eti/ Dobruca Yağlı Kavurması"* alt başlıkları ile incelenmektedir.

(Erbay, 2014) ve *Sergüzeşt-nâme-i Zihnî*'sinden (Demirayak Özsoy, 1997) şairin yaşamına dair detaylı bir biçimde bilgi edinilebilmektedir.

[8] Dursun Ali Tökel (2013, s. 62), aşağıda yer alan beyti dolayısıyla Tırsî'yi Orhan Veli ile kıyaslamaktadır:

"Nâsur oldı ellerüm orduda çeşme kazmadan
Hikmeti gör oldı toprak taşınan gerdel şikest " (Yılmaz, 2017, s. 58) (G. XXVI/ b. 2)

[9] Tırsî'nin divanında adı geçen yiyeceklerin söz varlığına ilişkin Merve Yorulmaz Kahve'nin (2021) bir çalışması bulunmaktadır. Ozan Çidal'ın hazırladığı yüksek lisans tezinde, şairin bahsini geçirdiği yiyecek ve içecekler bir alt başlık halinde ele alınıp ilgili beyitlerin günümüz Türkçesi'ne tercümesi yapılarak bu şiirlerin anlamları ortaya konulmuştur (2021, s. 129-174). Bu çalışma ise bahsi geçen iki çalışmadan farklı olarak Tırsî'nin şiirlerinde belirli bir şehrin veya azınlığın ismiyle anılan yiyecek-içeceklerden hareketle dönemin İstanbul'undan Trakya-Balkan coğrafyasına kadar olan bölgenin mutfak kültürünü daha ayrıntılı bir biçimde ele almayı amaçlamaktadır.

1. İstanbul ve Yakın Çevresinde Yetiştirilen Yemişler ve Sebzeler

1.1. Mudurnu Cevizi

Mudurnu cevizi, Evliyâ Çelebi'nin *Seyahat-nâme*'sinde "*Bağlarında ceviz ağacı cihanı süslemiştir. Şahdâne (iri inci tanesi) kâğıt gibi ince kabuğu olur. Badem lezzetinde bir çeşit cevizi olur ki Mudurnu cevizi diye meşhurdur*" (Kahraman ve Dağlı, 2006, s. 345) ifadeleriyle anılmaktadır[10]. *Dîvân*'ın aşağıdaki beyitlerinde ise, sağlamlığı ile Tırsî'nin şairliği arasında ilişki kurularak yer almaktadır. Şair, sözlerinin Mudurnu cevizi gibi sağ[lam] olduğunu; bu sebeple her söze rindâne bir üslupla başlamasına şaşılmaması gerektiğini ifade etmektedir. İnci saçan şiirlerinin hepsini Mudurnu cevizi gibi sağlam görmektedir.

"*Sağdur Mudurnı cevzi gibi sözlerüm benüm*
İtsem aceb mi her söze rindâne ibtidâ" (Yılmaz, 2017, s. 38) (G. I/ b. 3)

"*Nazm-ı dürer-bârumuzun cümlesi*
Oldı Mudurnı cevzi gibi sağ" (Yılmaz, 2017, s. 122) (G. CVI/ b. 4)

Tırsî'nin aşağıdaki beytinde Mudurnu cevizi, cinsel imalarla bir arada anılmaktadır. Şair, kabih bir dille tasvir ettiği cinsel münasebetlerde, "*muğlim*" kişilerin bu ceviz gibi "*kırılıncaya kadar*" "*çalış*"masını söylemektedir.

"*Düşdi gözelik ardına muğlim yorulınca*
Hep cây-i halâlarda çalışdı duyulınca
Bayrak açup asker çekegör üstine yârun
Mudurnı cevzi gibi çalış tâ kırılınca" (Yılmaz, 2017, s. 170) (G. CLXIV/ b. 1-2)

1.2. Darıca/ İzmit/ İstanbul Enginarı

Enginar, Osmanlı belgelerine ilk kez 1471, ardından 1574 tarihlerinde kaydedilmiş; bu iki kayıtta da turşu yapımında faydalanıldığından bahsedilmiştir (Bilgin, 2019, s. 16). XVII. yüzyılda İstanbullu Yahudiler tarafından İtalya'dan getirtilen enginarın tarımına Ortaköy'de başlanmıştır (Bilgin, 2019, s. 17). *Tırsî Dîvânı*'nın aşağıdaki beytinden enginar üretiminin İstanbul'da ve yakın çevresinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Şair, Darıca ve İzmit'in enginarının yemesinin hoş olmadığını; yerli, İstanbul enginarının daha muteber olduğunu belirtmektedir.

"*Enginarı Darıcayla İzmidün hoş-hûr değül*
Mu'teber olan Sitanbul enginarı yerlidür"
(Yılmaz, 2017, s. 96) (G. LXXIV/ b. 6)

1.3. Langa Hıyarı

İstanbul'da Suriçi mevkiinde yer alan Langa Bağları, Osmanlı döneminde şehrin sebze ve yeşillik ihtiyacını gideren en önemli bölgelerden biridir. Evliyâ Çelebi'nin İstanbul'daki mesire ve dinlenme yerlerinden (Kahraman ve Dağlı, 2003, s. 440) ve bahçıvanlardan (Kahraman ve Dağlı, 2003, s. 558) bahsederken andığı Langa Bağları; burada yetişen hıyarlar ile döneminde meşhur olmuştur[11]. Tırsî, XVII. yüzyılın en büyük şairlerinden biri olan Nâbî'nin "*görmişüz*" (Bilkan, 1997, s. 696) redifli gazeline yazdığı

[10] *Seyahat-nâme*'nin Bosna-Banyaluka'ya ayrılan bölümünde, bu bölgenin kirazı Mudurnu cevizi ile kıyaslanarak anlatılmaktadır: "*Hatta Melek Ahmed Paşa efendimize bir sepet kiraz getirdiler, her biri Anadolu'da terzi iğnesi yapılan Mudurnu şehri cevizi kadar vardır*" (Kahraman, 2010, s. 694).

[11] Langa'da yetişen hıyarların büyüklüğü, *Seyahat-nâme*'de bir benzetme öğesi olarak da kullanılmaktadır. Evliyâ Çelebi, Roma İmparatoru I. Leopold'ün el parmaklarının "*Lanka hıyarı kadar*" olduğunu belirtmektedir (Kahraman, 2011, s. 259). Tarihsel süreç içerisinde Langa'da yetişen hıyarların büyüklüğü; "*nezaketten nasibini almamış, görgüsüz erkekler*"i ifade eden "*langa hıyarı*"nı deyimini ortaya çıkarmıştır (Şirin, 2018, s. 88).

tehzilinin[12] aşağıda yer alan beytinde; kendi bostanlarının karpuzu pek iri olsa da mevsiminde Langa'nın *"böyle"* hıyarını gördüğüne şaşırmaktadır.

"*Pek iridür karpuzı gerçi bizüm bûstânlarun*
Mevsiminde Lankanun böyle hıyarın görmişüz"
(Yılmaz, 2017, s. 100) (G. LXXIX/ b. 10)

Tırsî'nin aşağıdaki beyitlerinin ilkine göre Langa hıyarı, döneminde bir hediye olarak verilmektedir. Şair, *"Burnaz bey"* diye alay ettiği büyük burunlu bir kimseye[13] iki tabla Langa hıyarının hediye gittiğinden bahsetmektedir. Diğer beyitte ise şair, iki sepet Langa hıyarı olsa pazar kovanlarının peşine takılarak satmaya getireceğini söylemektedir.

"*Pîş-keş Lanka hıyarı gitdi*
İki tabla beğ-i Burnaze yemiş" (Yılmaz, 2017, s. 113) (G. XCV/ b. 1-2)

"*Bâzar kovanlara taklîd idüp bu gün getüreydüm*
Satardum iki sepet Lankanun hıyarum olaydı"
(Yılmaz, 2017, s. 207) (G. CCVII/ b. 4)

2. Trakya'da Yapılan Tatlılar ve Yetiştirilen Sebzeler

2.1. Edirne Baklavası

"Edirne baklavası" ismiyle bilinen özel bir baklavaya kaynaklarda rastlanılmamaktadır. Ancak şehrin tarihî mutfak kültürü içerisinde *"pirinç baklavası"* ismiyle bir kayıt bulunmaktadır (Gizerler, 2016, s. 70)[14]. XVIII. yüzyılda padişahların ve ailelerinin av, düğün, şenlik, kış mevsimini geçirmek gibi vesilelerle sıklıkla tercih ettiği; önemli bir ticarî konumu bulunan Edirne'ye, baklavasıyla ünlü başka şehirlerden[15] bu tatlının getirilmesi ihtimal dâhilindedir. Dolayısıyla Tırsî'nin *"Edirne baklavası"* diye bildiği tatlının, esasen farklı bir yöreye ait olduğu ve şairin bunu bilmediği düşünülebilir. Ancak yemeyi-içmeyi sevdiği ve mutfakla yakından ilgili olduğu şiirlerinden anlaşılan şairin, bu türden bir detayı bilemeyeceği ihtimali zayıf görünmektedir. *Dîvân*'ının aşağıda yer alan beytinde, tatlılardan artık bıkmış olsa da Edirne baklavasının kendisine hoş geldiğini belirten şairin; severek yediği bu tatlıya, bilinçli bir şekilde *"Edirne baklavası"* ismini vermiş olması da kuvvetle muhtemeldir.

"*Gerçi gayrı tatlılardan bıkmışuz*

[12] Tırsî'nin yukarıdaki beytinin de yer aldığı gazeli, bir tehzil örneğidir. Şairin takipçisi olduğu Kubûrîzâde Hevâyî'nin de sıklıkla başvurduğu tehzil; metinlerarasılık bağlamında da *"soylu bir metnin-örneğin destan-eylemini ya da konusunu olduğu gibi sürdürerek, yani yapıtın temel içeriğini ve anlatısal devinimini değiştirmeden, onu bildik, sıradan, yeni bir biçemde yeniden yazmak"* (Aktulum, 2015, s. 17) olarak tanımlanan alaycı/gülünç dönüştürüşüm ile açıklanabilir. Nâbî'nin yaşamının zor bir döneminden izler taşıyan, didaktik konulu gazeli; Tırsî'nin naziresinde günlük hayata dair *"hovardalık"*, *"Rumeli beygirleri"*, *"Langa hıyarı"* vb. gibi sıradan unsurlarla ve şairin eğlenceli üslubuyla birleşerek alaycı/gülünç dönüştürüşüme uğramıştır.

[13] Tırsî'nin kimi şiirlerinde, saray hanendeleri başı Burnaz Hasan Çelebi'ye göndermeler yaptığı (Yılmaz, 2017, s. 14) göz önünde bulundurulduğunda; yukarıdaki beyitte bahsettiği kişi bu isim olabilir.

[14] XVIII. yüzyıl şairlerinden Mustafa Salim'in *Mecmu'a-i Salim*'inde *"1 kap asel, 2 kap revgan, 1 kap küllü su, 1 kap pirinç unu. Tepsiye yaya, kalınlığı (…) bulununca fırında pişire"* (Gençtürk Demircioğlu, 2014, s. 47) şeklinde tarif edilen bu tatlının *"Rum ilinde Filibe ve Pazarcık civarında meşhur"* (1306, Kut ve Kut, 2015, s. 96'dan) olduğu Mehmed Kamil'in *Melceü't-Tabbahîn*'inde belirtilmektedir. Tuğrul Şavkay ise *"pirinç baklavası olarak anılan Rumeli tatlısının adından başka baklavaya benzeyen yanı olmadığını"* belirtmektedir (2000, s. 124). Tırsî'nin *"Edirne baklavası"* diye bahsettiği tatlının pirinç baklavası olduğu düşünülebilir. Ancak detaylara önem veren şairin; böylesi bir durumda muhakkak o tatlıyı *"Edirne pirinç baklavası"* veya *"pirinç baklavası"* olarak yazacağı kuvvetle muhtemeldir.

[15] Marianna Yerasimos, Evliyâ Çelebi'deki yemek kültürü üzerine hazırladığı çalışmasında İstanbul'da ve Esnaf Alayı'nda baklavanın adının geçmediğini; bu tatlının Rumeli-Balkan topraklarında yapıldığını ve özellikle Belgrad baklavasının meşhur olduğunu belirtmektedir (2019, s. 196).

Lîk Edirne baklavası hoş gelür" (Yılmaz, 2017, s. 77) (G. LI/ b. 8)

2.2. Edirne Eski Saray Gaziler Helvası

Gaziler helvası, Edirne'de bir tür saray geleneği olarak yapılan; un helvasının tane tane dökülen bir çeşididir (Yılmaz ve Akman, 2019, s. 464-465). Osmanlı'da savaşlarda şehit düşenlerin ruhları için kavrulan bu helvanın malzemeleri, tereyağı, bal/ şeker, un ve bademdir (Işın, 2009, s. 150-156). Tırsî, bu malzeme listesinden farklı olarak aşağıdaki beyitte Eski Saray'ın helvacılarının gaziler helvasını, taze olması için irmikten yaptığını söylemektedir[16].

"*Halvâcıları eski serâyun dahi cümle*
Gâzîleri irmikden iderler ki ter olsun" (Yılmaz, 2017, s. 160) (G. CLI/ b. 9)

2.3. Gelibolu Arpacık Soğanı/ Gelibolu Soğanı

"*Gelibolu arpacık soğanı*" veya "*Gelibolu soğanı*" ismiyle bilinen bir soğan türüne kaynaklarda rastlanılmamaktadır. XV.-XVI. yüzyıllara ait Gelibolu tahrir defterlerinde yetiştirilen sebzeler arasında soğan sıralanmış olsa da bahsi geçen isimde bir soğan türü bulunmamaktadır (Sezgin, 1998, s. 235). Tırsî, *Dîvân*'ında yer alan aşağıdaki beyitlerin ilkinde Gelibolu'dan her yıl gelen arpacık soğanlarının acısının gözleri yaktığını belirtmektedir. Diğer beyitte ise şair, çürümüş kaba soğanların acısından çok çektiğinden yakınmakta; Gelibolu'dan ne zaman yerli soğan geleceğini sormaktadır.

"*Gelibolıdan arpacık her sene nev-soğan gelür*
Acısı çeşm-i bedlerün gözine her zemân gelür"
(Yılmaz, 2017, s. 97) (G. LXXV/ b. 1)

"*Çüridi kaba soğanun acısın çok çekdük*
Gelibolıdan aceb yerli soğan gelmez mi" (Yılmaz, 2017, s. 198) (G. CXCVI/ b. 4)

3. Balkanlar'da Yapılan Tatlılar/ İçecekler ve Etli Yemekler

3.1. Eğriboz Köfteri

Bir tür tatlı sucuk olan köfter, Evliyâ Çelebi'nin anlattığına göre "*birer karış ipliklere cevizi, bademi dizip pâlûdeyi gayet koyu edip cevizi, bademli ipleri pâlûdeye batırıp*" yapılmakta; Eğriboz ve İstanbul köfteri, Antep ve Manisa köfterinden daha iyi olmaktadır (Kahraman ve Dağlı, 2003, s. 532). Tırsî, *Dîvân*'ının aşağıda yer alan beytinde ahbabına tatlı görünmek isteyen kişilerin Eğriboz işi köfter alıp satmasını önerir.

"*Tatlı görinmek isteyen ahbâba Tırsîyâ*
Gâhîce Eğriboz işi köfter alur satar" (Yılmaz, 2017, s. 80) (G. LV/ b. 5)

Yemeyi içmeyi sevdiği kadar yemek yapmayı da sevdiği şiirlerinden anlaşılan Tırsî, aşağıdaki beyitte mutfaktaki maharetini övmektedir. Şair, yaptığı Eğriboz işi şekerli köfter beğenilirse; bu tatlıyı bir sefer de bademle yapacağını belirtmektedir.

"*Pür-ma'rifetem ben size bademle yapardum*
Eğriboz işi sükkeri köfter beğenilse" (Yılmaz, 2017, s. 184) (G. CLXXX/ b. 3)

[16] Çalışmada incelenen diğer beyitlerdeki ürünlerin aksine gaziler helvası; yukarıdaki beyitte, yapıldığı şehir Edirne'nin ismi özellikle zikredilmeksizin geçmektedir. Ancak Tırsî'nin burada Eski Saray'ın helvacılarından bahsetmesi ve kaynaklarda gaziler helvasının Edirne ile anılması gibi sebeplerle; ilgili beyit, istisnaî bir örnek olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. İstanbul'da da "*Sarây-ı Atîk*"/ "*Eski Saray*" olarak anılan bir yapı var olsa da bu beyitte şair, Edirne'deki Eski Saray'ı kastetmiş olmalıdır.

3.2. Arnavut Şerbeti

Arnavut şerbeti, Evliyâ Çelebi'de İstanbul'un şerbetçiler esnafını anlatıldığı bölümde geçmektedir. Unkapanı'nda *"Arnavut Kasım"* ismiyle yapılan bir şerbet için *"Kasım gününde adamı kızdırıp çarmıh ipte oynatır, lezizdir, ama başından aklı giderip ayakta temel komaz"* diyen Evliyâ Çelebi; sendeleyerek yürüyen kişiler için *"Kasım günü şerbeti içmişe benzer"* meselinin söylendiğini yazmaktadır (Kahraman ve Dağlı, 2003, s. 531). Tırsî de bu meseli anımsatacak şekilde sevgili ile Arnavut şerbeti içse sokağı mestane naralarla dolduracağını ifade etmektedir.

"Arnavud şerbeti içsem yine cânâne ile
Toldururdum sokağı na'ra-i mestâne ile" (Yılmaz, 2017, s. 176) (G. CLXX/ b. 1)

3.3. Dobruca Eti/ Dobruca Yağlı Kavurması

Dobruca, Osmanlı döneminde İstanbul'un iaşesinin temin edildiği önemli bir tarım ve hayvancılık bölgesi olmuştur (Tabakoğlu, 2014, s. 142). Aşağıdaki beyitte Tırsî, Dobruca'dan gelen taze etlerle yağlı kavurma yapıldığını söyleyerek bu kavurmadan yemek isteyenleri davet etmektedir.

"İsteğün var ise gel yağlı kavurma ala gör
Her zemân Dobrıcadan körpe en'âm gelmez mi"
(Yılmaz, 2017, s. 208) (G. CCVIII/ b. 5)

Sonuç

XVIII. yüzyıl şairlerinden Tırsî, *"Hevâyî"* tarzında yazdığı gazellerle, eğlenceli, alaycı, ironik üslubuyla, şiirlerinde değindiği geniş konu yelpazesiyle döneminin edebiyat dünyası içerisinde renkli bir ses olmuştur. Yaşamını İstanbul'dan Edirne'ye ve Balkanlar'a kadar olan bölgede sürdürdüğü anlaşılan şairin şiirlerinde sosyo-kültürel yapıya, ekonomik hayata, iklimlere ve coğrafî özelliklere dair oldukça detaylı bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgiler arasında şairin yetiştiği dönemin yeme-içme alışkanlıkları, tarımı ve ticareti yapılan ürünler, belirli şehirlerle/ azınlıklıklarla anılan yiyecekler dikkati çekmektedir. Çalışmada Tırsî'nin şiirlerinden hareketle XVIII. yüzyılda İstanbul, Edirne, Trakya ve Balkan topraklarının bir bölümünü kapsayan dar bir çevrenin mutfak kültürü aşağıdaki hususlar doğrultusunda ele alınmaktadır.

Mudurnu, Darıca/ İzmit/ İstanbul, Gelibolu ve Langa'nın adını taşıyan ceviz, enginar, arpacık soğanı/ soğan, hıyar gibi yemiş ve sebzelerin; Edirne'de yapılan baklava ve gaziler helvası, Eğriboz'da meşhur olan köfter gibi tatlıların; Dobruca'dan getirtilen etlerin ve bu etlerle yapılan yağlı kavurmanın; yapan ustaların memleketinden mülhemle *"Arnavut şerbeti"* olarak anıldığı tahmin edilen içeceğin isimlerine *Tırsî Dîvânı*'nda rastlanılmaktadır. Şiirlerinde detaylara önem veren Tırsî'nin, Mudurnu, Darıca, İzmit, Gelibolu gibi şehirlere gitmiş olsa; buraların hava durumu, coğrafî yapısı gibi hususlarına beyitlerinde yer vereceği kuvvetli bir ihtimaldir. Dolayısıyla şair, söz konusu bu yiyecekleri büyük ihtimalle İstanbul'da veya Edirne'de yemiş olmalıdır. Osmanlı Dönemi'nde İstanbul'un iâşesi için çevre illerden, ticaret yolları üzerinde olan şehirlerden ve yakın limanlardan tahıl, yaş sebze-meyve, et vb. gıda maddelerinin getirildiği bilgisi göz önüne bulundurulduğunda Mudurnu cevizi, Darıca/ İzmit enginarı, Gelibolu arpacık soğanı/ soğanı ve Dobruca eti gibi ürünlerin ticarî değer taşıdığı anlaşılmaktadır. Tırsî ayrıca, çalışmada incelenen şiirlerinde bahsi geçen yiyecekleri, benzerleri ile kıyaslamakta; hangisinin daha iyi, lezzetli olduğunu ortaya koymaktadır. Şair, İstanbul'da yetişen enginarları, Darıca ve İzmit'tekilerden daha muteber bulmakta; çürümüş soğanların acısından bıkarak Gelibolu'dan gelecek yerli soğanları

beklemektedir. Langa Bağları'nın hıyarlarının büyüklüğünü, kendi yetiştirdiği karpuzlarla kıyaslamakta; Dobruca'dan gelen etlerle yapılan yağlı kavurmanın, misafirlere ikram edilecek kadar lezzetli olduğunu ima etmektedir.

Tırsî Dîvânı, XVIII. yüzyıl Osmanlı mutfağındaki tatlı kültürüne ilişkin ipuçları ortaya koymaktadır. Şairin Edirne baklavası ve gaziler helvası ile ilgili beyitleri, Edirne'deki tatlı yapımı/tüketimi alışkanlıklarına değinmektedir. Edirne Eski Saray'daki helvacıların, diğer ustalardan farklı olarak gaziler helvasını irmikle kavurduğunu belirten Tırsî'nin söz konusu beyti; bu özelliği ile bir tür tatlı tarifidir. Çalışmanın ilgili bölümünde İstanbul'da satıldığı belirtilen ve Tırsî'nin, ahbabına hoş görünmek isteyen kişilere alıp satmasını önerdiği Eğriboz köfterinin; dükkanlarda/ tezgâhlarda sunulacak kadar meşhur olmuş, halk tarafından sevilerek tüketilmiş bir ürün olduğu düşünülmektedir. İçerdiği malzemelerle kişiye hararet veren, sersemleten bir etkisi olduğu anlaşılan Arnavut şerbeti ise, şaire göre sevgili ile içildiğinde sarhoş edici bir özellik kazanmaktadır.

Sonuç olarak, *Tırsî Dîvânı*'nda belirli şehirlerin/ azınlıkların adını taşıyan, bu isimlerle bilinen ürünlerle ilgili beyitlerin incelendiği bu çalışma; söz konusu şiirlerden hareketle XVIII. yüzyıl Osmanlı'sında başta İstanbul olmak üzere Edirne ve Trakya-Balkan topraklarının bir kısmında tarım ürünlerine, ticarî değer taşıyan yiyeceklere ve yeme-içme/ tüketme/ pişirme alışkanlıklarına ilişkin detaylar ortaya koyarak bu bölgenin gastronomik çerçevesinin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Klasik Türk edebiyatı geleneği içerisinde mahallîleşme akımının şairlerce tercih edilmeye başlandığı XVII. yüzyıldan XIX. yüzyıl sonlarına kadar kaleme alınan divanlar ve seyahatnameler, sefaretnameler, sergüzeştnameler, şehrengizler, sahilname/sevahilnameler gibi ülkelerin/ şehirlerin/ seyahatler-görevler esnasında gezip görülen yerlerin özelliklerinin ele alındığı eserlerin incelenmesiyle Osmanlı mutfak kültürüne ilişkin önemli bilgilerin elde edileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Aktulum, K. (2015). Folklorik Bir Metnin Metinlerarası Çözümlemesinin Temel Kavramsal Bileşenleri. *Millî Folklor*, 27 (108), 5-17.

Batur, A. (2002). *Sürûrî Divanı- Hayatı, Sanatı, Eserleri, Divanı'nın Tenkitli Metni*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Bilgin, A. (2019). Enginardan Patatese Osmanlı Coğrafyasında Egzotik Sebzeler. *Akdeniz'de 'Egzotik' Ürünler- Konferans Bildirileri* (haz. Ertekin Akpınar), İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Akdeniz Akademisi Yayınları, 11-25.

Bilkan, A. F. (1997). *Nâbî Dîvân C. 1-2.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çakır, Z. V. (1998). *Hevâyî (Abdurrahman, Kubûrî-zâde) Dîvânı'nın Tenkidli Metni ve İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.

Çidal, O. (2021). *İbrahim Tırsî Divanı'nda Sosyal Hayat*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Çiftçi, Ö. (2017). *Fatîn Tezkiresi (Hâtimetü'l-Eşâr)*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976,fatin-tezkiresi-pdf.pdf?0 [Erişim tarihi: 10. 08. 2023]

Demirayak Özsoy, B. (1997). *Sergüzeşt-nâme-i Zihnî (Bayburtlu Zihnî)*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Erbay, N. (2014). *Bayburtlu Zihnî Dîvânı (İnceleme-Metin)*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ'sı İnceleme-Tenkidli Metin-İndeks-Sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Gençtürk Demircioğlu, T. (2014). İşbu Kitab Korkarım Ben Ölicek Cahil ve Nâdâna Düşe: Mustafa Salim ve Mecmuası. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 12, 29-64.

Gizerler, M. (2016). Mutfak Kültürümüz ve Edirne Mutfağı. *Edirne Eğitim*, Ocak-Haziran, 68-70.

Işın, P. M. (2009). *Gülbeşeker; Türk Tatlıları Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kahraman, S. A. ve Dağlı, Y. (2003). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: İstanbul I. Kitap II. Cilt*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kahraman, S. A. ve Dağlı, Y. (2006). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Konya-Kayseri-Antakya-Şam-Urfa-Maraş-Sivas-Gazze-Sofya-Edirne III. Kitap I. Cilt*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kahraman, S. A. (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Akkirman-Belgrad-Gelibolu-Manastır-Özü-Saraybosna-Slovenya-Tokat-Üsküp V. Kitap II. Cilt*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kahraman, S. A. (2011). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: Viyana, Eflak-Boğdan, Bükreş, Ukrayna, Kırım, Bahçesaray, Çerkezistan, Dağıstan, Kalmukistan, Saray, Moskova, VII. Kitap I. Cilt*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kaplan, Y. (2014). Şânî, Abdülkerim Şânî Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sani-mdbir [Erişim tarihi: 10. 08. 2023]

Kurnaz, C. ve Tatçı, M. (2001). *Mehmet Nâil Tuman-Tuhfe-i Nâilî C. 2*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.

Kut, G. ve Kut, T. (2015). *Mehmed Kâmil-Melceü't-Tabbâhîn (Aşçıların Sığınağı)*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Özcan, A. (1989). *Şakaiki Nu'maniye ve Zeyilleri: Şeyhi Mehmed Efendi, Vekâyi'ül-Fudalâ, C. II-III*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

Sezgin, İ. (1998). *XV. ve XVI. Asırlarda Gelibolu Kazasının Sosyal ve Ekonomik Tarihi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Tabakoğlu, A. (2014). Osmanlı Döneminde İstanbulun İâşesi. *II. Uluslararası Osmanlı İstanbulu Sempozyumu (27-29 Mayıs 2014) Bildirileri (Ed. Feridun M. Emecen, Ali Akyıldız, Emrah Safa Gürkan)*, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 99-168.

Tökel, D. A. (2013). Erken Öten Bir Garip Olarak Tırsî. *Granada Edebiyat*, Ağustos-Eylül (3), 62-67.

Turan, F. (2015). Divan Şiirini Sokağın Diliyle ve Tavrıyla Algılamak: Kubûrîzâde Hevâyî'nin 18. Yüzyıl Divan Şiirine Getirdiği Yenilikler ve Osmanlı Şiirinde Hevâyî Tarzı. *Alkış Bitigi-Kemal Eraslan Armağanı (ed. Bülent Gül)*, 211-263. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü,

Saraç, M. A. Y. (2016). *Osmanlı Müellifleri (Bursalı Mehmed Tahir)*. Ankara: TÜBA Yayınları.

Şavkay, T. (2000). *Tatlı Kitap-Türk ve Dünya Tatlıları*. İstanbul: Şekerbank Yayınları.

Şirin, H. (2018). Langa Bostanları, Çiçeği Burnunda ve Hıyar Gibi Adam Deyimleri. *Türk Dili*, 68 (794), 86-91.

Yerasimos, M. (2019). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi'nde Yemek Kültürü- Yorumlar ve Sistematik Dizin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yılmaz, G. ve Akman, S. (2019). Osmanlıdan Günümüze Helvalar ve Helva-i Gazi'nin Gastronomik Değeri. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3 (3), 462-469.

Yılmaz, K. (2017). *İbrahim Tırsî ve Dîvânı*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55911,ibrahim-tirsi-ve-divanipdf.pdf?0 [Erişim tarihi: 10. 08. 2023]

Yorulmaz Kahve, M. (2021). İbrahim Tırsî Divanı'nda Yemek Adlarına Ait Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkologia*, 2 (106), 58-75.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 249-268.
Geliş Tarihi-*Received*: 02.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 27.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1336551

Biyografik Vefeyât-nâme *Ravzâtü'l-muflihûn'da* Müellif Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin Biyografisinin İzini Sürmek*

Tracking the Biography of the Author in Ravzâtü'l-muflihûn Which is a Biographic Vefeyât-nâme

Metin YILDIRIM**

Öz

Eski edebiyatımızda biyografik eserler kapsamına giren ve edebiyat tarihi açısından son derece önem taşıyan türlerden biri de tezkire geleneğinin devamı sayabileceğimiz Vefeyât-nâmelerdir. Vefeyât-nâmeler, biyografik özelliklere sahip olmalarının yanı sıra şehrengiz özellikleri de gösteren, bir tür şehir monografisi diyebileceğimiz eserlerdir. İlim, kültür ve sanat tarihi yönünden büyük önem taşıyan Vefeyât-nâme türünün edebiyatımızdaki en zengin örnekleri Bursa şehri adına verilmiştir. Bursa'nın, Osmanlı Devleti'nin ilk başkenti olması ve Osmanlı tasavvuf tarihinin ilk merkezi olması yönüyle sahip olduğu ayrıcalığı, bu şehirde vefat etmiş mühim şahsiyetleri anlatan Vefeyât-nâmelerin hem sayısının çokluğunda hem de zengin içeriğinde görürüz.

Bursa'nın seçkin şahsiyetlerinden biri olan Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, yazdığı kırktan fazla eserle Bursalı İsmail Hakkı'dan sonra bu şehrin yetiştirdiği, en çok eser veren ikinci kişidir. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, "Bursa Vefeyât-nâmeleri" silsilesinin önemli halkalarından ikisinin, *Ravzâtü'l-muflihûn* ve *Hulâsatü'l-vefeyât*'ın müellifidir. *Ravzâtü'l-muflihûn,* ele aldığı şahıslar hakkında, biyografik zengin malzemeler sunması açısından olduğu kadar müellifin eserde biyografisini anlattığı kişilerle birlikte kendi hayatı hakkında önemli ayrıntılar vermesi, bazı biyografilerde hem anlatıcı hem de aktarılan biyografinin/olayın öznelerinden biri olarak karşımıza çıkması açısından dikkate değer bir eserdir. Bugüne kadar Gazzî-zâde'nin hayatına dair bilgileri aktaran klasik kaynaklar ve hakkında yapılan akademik çalışmaların yanında bu eseri aracılığıyla da onun biyografisine katkılar sunan yeni bilgilere ulaşılmaktadır. Doktora tezi olarak çalıştığımız *Ravzâtü'l-muflihûn*'da, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin tanıttığı kişilerin yanı sıra kendi hayatı, yetiştiği ortam, ailesi, eğitimi, hocaları, ilmî ve dinî kişiliğine dair hakkında daha önce bilinenlere ek olarak yeni sonuçlara ulaşılmıştır. Bu makalede bu yeni biyografik malzeme değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, Ravzâtü'l-muflihûn, Vefeyât-nâme, biyografi.

* Bu çalışma, "*Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi ve Ravzâtü'l-muflihûn Adlı Eseri (İnceleme-Metin-Sözlük)*" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

** Dr., Ankara Keçiören Atatürk AİHL, e-posta: suhanperver@windowslive.com, ORCID: 0000-0001-5066-302X

Abstract

Vefeyât-nâmes, which we can consider as a type of tezkire tradition, are one of the genres that are included in the scope of biographical genres in our old literature and are extremely important in terms of literary history. Vefeyât-nâmes are works that we can call a kind of city monographs, which show the characteristics of the city as well as having biographical features. The richest examples of the Vefeyât-nâmes, which is of great importance in terms of science, culture and art history, are given in the name of the city of Bursa. We see the privilege of Bursa in terms of being the first capital of the Ottoman Empire and the first center of the history of Ottoman mysticism, both in the abundance and rich content of the Vefeyât-nâmes describing the important personalities who deceased in this city.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, one of the distinguished personalities of Bursa, is the second person who produced the most works after Bursalı İsmail Hakkı with more than forty works he wrote. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi is the author of Ravzâtü'l-muflihûn and Hulâsatü'l-vefeyât, two of the important works of the "Bursa Vefeyât-nâmeleri" series. Ravzâtü'l-muflihûn is a remarkable work in terms of presenting rich biographical materials about the people it deals with, as well as giving important details about the author's own life together with the people whose biography he tells in the work, and that we come across as both the narrator and one of the subjects of the biography/event in some biographies. In addition to classical sources and academic studies that contain information about Gazzî-zâde's life, new information that contributes to his biography has been reached through this work. In Ravzâtü'l-muflihûn, which we worked on as a doctoral thesis, new results were obtained in addition to what was previously known about Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi's own life, the people he introduced, the environment he grew up in, his family, education, teachers, scientific and religious personality. In this article, this new biographical materials will be evaluated.

Key words: Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, Ravzâtü'l-muflihûn, Vefeyât-nâme, biography.

Giriş

XVIII. asrın sonu ile XIX. asrın başında yaşayan, tasavvufi ve ilmî kişiliği ile Bursa'nın önde gelen şahsiyetlerinden biri olan Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, Bursalı İsmail Hakkı'dan sonra bu şehrin yetiştirdiği, en çok eser veren ikinci kişidir. Hem hadis, tefsir, fıkıh gibi İslami ilimlerde birçok telifatı bulunan bir âlim hem de Halvetî-Celvetî-Kâdirî ve Nakşî tarikatlarından icazetli "câmiu't-turuk" bir şeyh olan Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi; Baldırzâde Şeyh Mehmed Selîsî Efendi'nin *Ravza-i Evliyâ*'sı ile başlayıp Mehmed Şemseddin Efendi'nin *Yâdigâr-ı Şemsî* adlı eseriyle son bulan "Bursa Vefeyât-nâmeleri" silsilesinin önemli halkalarından ikisinin, *Ravzâtü'l-muflihûn* ve *Hulâsatü'l-vefeyât*'ın müellifidir. Bu iki eserden *Ravzâtü'l-muflihûn,* ele aldığı şahıslar hakkında değerli biyografik bilgiler sunması ve oldukça zengin edebî ve kültürel malzemeler barındırması açısından vefeyât-nâme[1] türünün dar sınırlarını aşan dikkate değer bir eserdir. Bu makalenin kaynağını teşkil eden *Ravzâtü'l-muflihûn*'un telif tarihi 1815'tir. Eser, 78 varak müellif hattı tek nüsha olup Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi, Orhan Bölümü, Nr. 1041'de kayıtlı bulunmaktadır.

Biyografi türünün edebiyat tarihi açısından son derece önemli bir tür olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Hâl böyleyken Bursa'nın meşahiri hakkında önemli biyografik bilgiler veren, Bursa şehir tarihi ve tasavvuf kültürü için son derece önemli kaynaklardan biri olan *Ravzâtü'l-muflihûn* da her türlü incelemeyi hak eden bir eser hüviyetindedir.

Doktora tezi olarak hazırladığımız, çeviri yazılı metnini ve incelemesini yaptığımız *Ravzâtü'l-muflihûn*'da, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin ele alıp etraflıca tanıttığı kişilerin yanı sıra kendi hayatına, yetiştiği ortama, ailesine, eğitimine, hocalarına, ilmî ve dinî

[1] Türk edebiyatında, çoğunluğu bir zümreye mensup olup vefat etmiş önemli kişilerin tam ya da kısmi biyografilerini ve mutlaka vefatlarını, genelde bir şehir veya bölgeyi merkeze alarak konu edinen, zeyl geleneğine ve çeşitli tasnif usullerine göre oluşturulmuş mensur eserlere Vefeyât-nâme denir (Yıldırım, 2022, s. 45).

kişiliğine dair önemli bilgilere yer verdiği görülmektedir. Eserde temel biyografi kaynaklarımızdan olan tezkirelerde, diğer Bursa Vefeyât-nâmelerinde, ansiklopedik eserlerde ve hakkında daha önce yapılmış akademik çalışmalarda yer alan bilgilere ek olarak yeni tespitlerde bulunulmuştur. Gazzî-zâde'yle ilgili bu yeni bilgilere, müellifin *Ravzâtü'l-muflihûn'*da kaleme aldığı vefeyâtlarda bazen doğrudan bir bilgi olarak bazen de anlatıların satır aralarında dolaylı biyografik malzemeler olarak rastlanmaktadır. Diğer yandan Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin damadı olan ve kendisi de *Gülzâr-ı İrfân* adlı vefeyât-nâme türünde bir eser yazmış olan Mehmed Fahreddin Efendi'nin, *Ravzâtü'l-muflihûn'*a kayınpederinin ölümünden sonra yazdığı anlaşılan terceme-i hâli de (Gazzî-zâde, Orhan 1041, vr. 31b-32a) Gazzî-zâde hakkında biyografik bilgilere ulaşmamızı sağlamaktadır.

Bu makalede, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin *Ravzâtü'l-muflihûn* adlı eseri üzerine yaptığımız tez çalışması aracılığıyla elde edilen zengin biyografik malzemenin ailesine ve kendi hayatına dönük kısmının makale sınırları çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek ve yazıda sistemli bir bütünlük sağlayabilmek için makale iki ana başlığa ayrılacaktır. Önce müellif ve ailesi tanıtılarak ana hatlarıyla hayat çizgileri ortaya konacak ve ailesine dair bu tez sürecinde elde edilen bilgilere birinci başlık altında yer verilecektir. İkinci başlık altında ise *Ravzâtü'l-muflihûn'*dan yola çıkılarak bu makalenin esas noktasını teşkil eden Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hayatına dair doğrudan ya da dolaylı yoldan elde edilen bilgiler değerlendirilecektir.

1. Gazzî-zâde Şeyh Abdüllatîf Efendi ve ailesi

1.1. Adı, Nisbesi ve Mahlası

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'den bahseden kaynaklarda çok farklı şekillerde geçen adını ve mahlasını müellifin kendisi, *Ravzâtü'l-muflihûn'*da iki farklı şekilde kullanmıştır: "Ş*eyḫ Aḥmed-i Ġazzī-zāde Seyyid Şeyḫ ʿAbdu'l-laṭīf bin Muḥammed Esʿad ḥafīd-i Ġazzī-zāde Şeyḫ el-ḥāc Muṣṭafā en-Neṣīb"* (Orhan 1041, vr. 1a) ve *"Şeyḫ Aḥmed-i Ġazzī-zāde Seyyid Şeyḫ ʿAbdu'l-laṭīf bin Muḥammed Esʿad"* (Orhan 1041, vr. 4b). Müellifin adı, kendi eserinde "Abdüllatîf" olarak kaydedildiği gibi ondan bahseden bütün biyografik kaynaklarda da aynı şekilde geçmektedir.

Abdüllatîf Efendi, "Büyük dedesi Ahmed-i Gazzî'ye nisbetle 'Gazzî-zâde' diye tanındı."(Türer, 1996, 13/540). Müellifin büyük dedesi Ahmed-i Gazzî'den itibaren her nesilde kullanılan "Gazzî" nisbesi, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'den sonra kullanılmamıştır (Karaköse, 2018, s. 43). Gazzî-zâde Abdüllatîf'in ileride hakkında ayrıntılı bilgi verilecek olan oğlu Ahmed Hasîb'ten (ö.1283/1866) sonraki üyeler bu nisbe yerine babalarının isimleriyle anılmışlardır.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin "şeyh" unvanını kullanması ise dedesi Mustafa Nesîb Efendi'nin yerine Gazzî Dergâhı postnişini olmasındandır. Ailesinin Hz. Peygamber'in soyundan geldiğine dair kaynaklarda bir bilgi olmadığından isminin başında kullandığı 'Seyyid' unvanını da 'efendi, önder' anlamıyla kabul etmek gerekir (Yıldırım, 2022, s. 51). Ayrıca yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere babası Muhammed/Mehmed Es'ad'a (ö. 1192/ 1778) nisbetle "*ʿAbdu'l-laṭīf bin Muḥammed Esʿad*" ve dedesi Mustafa Nesîb Efendi'ye (ö. 1202/1787) nisbetle de torun manasına "*ḥafīd-i Şeyḫ Aḥmed-i Ġazzī-zāde Şeyḫ Muṣṭafā en-Neṣīb*" ya da "*ḥafīd-i Ġazzī-zāde Şeyḫ el-ḥāc Muṣṭafā en-Neṣīb*" olarak adlandırılmıştır. Ayrıca şiirlerinde de "Hafîd" mahlasını kullandığı

bilinmektedir.[2] Sonuç olarak müellifin adı en yaygın kullanımıyla Gazzî-zâde Şeyh Seyyid Abdüllatîf Efendi'dir.

1.2. Doğum Yeri ve Tarihi

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi hakkında bilgi veren kaynakların hepsi ittifakla onun doğum tarihi olarak 1190/1776 bilgisini vermektedirler. Ayrıca dedeleri Ahmed-i Gazzî ve Mustafa Nesîb Efendi'den itibaren Abdüllatîf Efendi'nin de meşihat makamında bulunduğu Gazzî Dergâhı, Bursa'da Duhter-i Şerif Mahallesi'nde yer aldığı için – konuyla ilgili herhangi bir kayıt bulunmamakla birlikte- Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin bu mahallede doğduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Ravzâtü'l-muflihûn'da Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin biyografisini yazan Mehmed Fahreddîn Efendi, "*…Cāmiʿ-i Kebīr imāmı es-Seyyid Muḥammed Esʿad Efendi'niñ ṣülbünden biñ yüz ṭoḳsan tārīḫinde mehd-i vücūda ḳadem-resā olup…*"(Orhan 1041, vr. 31b) demekte; kendi eseri olan *Gülzâr-ı İrfân*'da da aynı bilgiyi tekrarlamaktadır (Güzel, 2021, s. 440). Mehmed Fahreddîn Efendi'nin bu ibaresinden, Abdüllatîf Efendi'nin babasının Bursa Cami-i Kebir/Ulu Cami imamı olduğunu anlıyoruz. Gazzî-zâde hakkında bilgi veren biyografik kaynaklardan sadece *Sefîne-i Evliyâ*'da *"Gurre-i garrâ-yı vücûdu 1191 senesinde Bursa'da tulû' etmiştir."*(Vassâf, 2015, 5/134) denilerek doğum tarihi bilgisi olarak 1777 yılı verilmektedir.

Sonuç olarak Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi 1190/1776 yılında Bursa'da dünyaya gelmiştir. Onun doğumuyla ilgili bir ayrıntıya yine kendi eserinden ulaşıyoruz. Gazzî-zâde, *Ravzâtü'l-muflihûn*'da dedesi Mustafa Nesîb Efendi'nin onun doğumuna sevindiğini, dervişanın rivayetlerine dayanarak şöyle anlatmaktadır:

> *"Kendü mürīdānı ve muʿteḳidānından menḳūldür ki bu faḳīr-i pür-taḳṣīr, ʿālem-i dünyāya ser-nihāde oldıġum gün ḥaremden ṭaşra çıḳup buyurmuşlar ki 'Bu sāʿatde kerīmem Ruḳiyye'nin bir oġlı ʿālem-i şühūda geldi. Ḥażerāt-ı pīrān-ı ʿazīzān, postı elimden alıp ṭoġan oġlana verdiler.' Buyurdıḳları ʿayn ile kerāmetinden olaraḳ ẓuhūr eyledi. Zīrā bizim bu posta nā'il olmamız emr-i muḥāl idi. Nefes-i ḳudsiyyeleri berekātı oldıġına iştibāhım yokdur."*(Orhan 1041, vr. 10a).

Gazzî-zâde ayrıca bu rivayet aracılığıyla meşihat makamında bulunmasını mütevazı bir şekilde dedesinin kerameti olarak göstermektedir.

1.3. Ailesi

Gazzî-zâde'nin baba tarafından ailesi hakkında kaynaklarda bilgi yoktur. Ailenin ismini aldığı ve onun şahsında Bursa'da meşhur olduğu, anne tarafından büyük dedesi olan Ahmed-i Gazzî ise 1054/1644'te Gazze'de doğmuştur. Zamanının tanınmış âlimlerinden ders alıp Ezher'de otuz yıl hocalık yapan Ahmed-i Gazzî 1086/1675 yılında İstanbul'a gelmiş, sonra Bursa'ya yerleşmiştir (Tekeli, 2016, s. 33). Molla Fenâri Medresesi'ne müderris tayin edilen Gazzî, aynı zamanda Cami-i Kebîr'de halka açık ilmî-dinî dersler vermiştir (Vassâf, 2015, 5/127).

> *"Gençlik yıllarında tasavvufî konulara pek ilgi duymayan Gazzî, ilerleyen yaşının ve Bursa'nın mânevî havasının da tesiriyle tekke ve tarikat dünyasına daha sıcak bakmaya başladı. Bir yandan müderrislik yaparken öte yandan bir mürşid aramaya koyuldu. Bu arada zaman zaman sûfîlerle tartışarak onların dinen sakıncalı bulduğu yorum ve davranışlarına engel olmaya çalıştı. Devrin büyük sûfîsi Niyâzî-i Mısrî'nin Limni*

[2] Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin şairliği kaynaklarda belirtilmekle birlikte bugüne kadar şiirlerine herhangi bir örnek verilmemiştir. Gazzî-zâde'nin BİYEK, Orhan 5997 numarada kayıtlı bulunan bir mecmuadaki şiirleri, hazırlamakta olduğumuz bir makalede yayımlanacaktır.

sürgününden Bursa'ya dönmesi (1103/1691) Gazzî'nin hayatında yeni bir devir açtı."(Tekeli, 1996, 13/539).

Meşhur mutasavvıf Niyâzî-i Mısrî'nin tasavvufî çekim alanına giren Ahmed-i Gazzî'nin bir süre sonra onun Bursa'daki halifesi olduğunu görmekteyiz. İlk zamanlarda tasavvufa karşı oldukça mesafeli duran Ahmed-i Gazzî'nin, önceden öğrencilerini bile şiddetle menettiği tasavvuf yoluna, hac yolculuğunda iken şahit olduğu manevi hâller ve Niyâzî-i Mısrî'nin insanları ilk anda cezbeden güçlü kişiliğinin etkisiyle girdiği söylenir. Niyâzî-i Mısrî'ye intisap eden ve rivayete göre kırk gün[3] gibi kısa bir zaman içinde sülûkunu tamamlayan Ahmed-i Gazzî, Ulu Cami'de yapılan bir törenle 1104/1693'te onun halifesi olur (Şemseddin, 1997, s. 202).

Niyâzî-i Mısrî'nin Limni'ye sürgün edilmesinden sonra halifesi olarak Mısrî Tekkesi'nin postuna oturan Ahmed-i Gazzî, tarikat içinde cereyan eden bazı meseleler yüzünden[4] meşihat makamından ayrılarak sonraki dönemlerde Bursa'nın en meşhur dergâhlarından olacak olan Gazzî tekkesini 1108/1696 yılında kurmuştur (Karaköse, 2018, s. 45). İşte Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin bütün ömrünü geçirdiği ve adıyla özdeşleşen Gazzî Dergâhı'nın kuruluşu böyle gerçekleşmiştir.

1143/1730 yılında, Ahmed-i Gazzî henüz hayattayken kırk yaşındaki oğlu Abdüllatîf Efendi, oğlundan sekiz yıl sonra da 1150/1738 yılında kendisi vefat etmiştir (Güzel, 2021, s. 439.; Vassâf, 2015, 5/130.; Şemseddin, 1997, s. 209-210). İşte Ahmed-i Gazzî'nin yukarıda bahsedilen oğlu Abdüllatîf Efendi'den olma torunu Mustafa Nesîb Efendi, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin anne tarafından dedesidir ve 1135/1723 yılında Bursa'nın Tahtakale semtinde dünyaya gelmiştir. Babası Abdüllatîf Efendi'yi henüz sekiz yaşındayken kaybeden Mustafa Nesîb, dedesi Ahmed-i Gazzî'nin himaye ve terbiyesinde yetişerek ondan Halvetî-Mısrî tarikatının icazetini almıştır. Mustafa Nesîb, dedesinin vefatıyla yine onun vasiyeti üzerine on yedi yaşındayken Gazzî Dergâhı'nın ikinci postnişini olmuştur (Şemseddin, 1997, s. 210). Ahmed-i Gazzî gibi Mustafa Nesîb Efendi de Ulu Cami'de tefsir dersleri vermiştir. Elli yılı aşkın süre meşihat makamında bulunan Mustafa Nesîb Efendi, 18 Muharrem 1202/30 Ekim 1787 Salı günü vefat etmiştir (Güzel, 2021, s. 440. ; Şemseddin, 1997, s. 212. ; Vassaf, 2015, 5/132; Tâhir, 2016, 1/147). Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, dedesinin şahit olduğu ölümünü *Ravzâtü'l-muflihûn*'da şöyle anlatmaktadır:

"Muḥarremü'l-ḥarāmıñ on sekizinci gicesi idi ve biñ iki yüz iki senesi idi. Ṣalāt-ı ʿīşā'ı sāʿat dörtde edā idüp firāş üzerinde evrād ü eẕkārlarını tamāmen tilāvet eyleyüp bu faḳīre "Abdu'l-laṭīf seni Allāh Teʿālāya emānet eyledim." deyü duʿā eyleyüp mübārek yed-i şerīflerini yüzlerine mesḥ idüp bir kerre 'Yā Hū' diyüp hemān-dem mürġ-i rūḥ-ı pür-fütūḥları ihtidā'-i melā'ike-i raḥmet ile aʿlā-yı ʿilliyyīne ṭayerān ve vāṣıl-ı raḥmet-i ġufrān olmuşlardır."(Orhan 1041, vr. 10a).

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin *Ravzâtü'l-muflihûn*'da en geniş şekilde anlattığı birkaç biyografiden biri dedesi Mustafa Nesîb Efendi'ye aittir (Orhan 1041, vr. 9a-11a). *Ravzâtü'l-muflihûn*'da Mustafa Nesîb Efendi'nin "Nesîb" mahlasıyla birkaç şiiri

[3] *Yâdigâr-ı Şemsî*'de bu durum şöyle anlatılır: *"Zaten yağı fitili hazırlanmış kandil gibi bir kibrite ihtiyaç oldığından kırk günde tekmîl-i esmâ ile bin yüz dört Ramazânında Câmi'-i Kebîr'de 'alâ melei'n-nâs hilâfet u irşâda icâzet virirler."* (Şemseddin, 1997, s. 202).

[4] Mehmed Şemseddin Efendi'nin *Yâdigâr-ı Şemsî*'de ayrıntılarıyla anlattığı, Mısrî Tekkesi halifeleri arasında cereyan eden olaylar ve Ahmed-i Gazzî'nin Mısrî Tekkesi'nden ayrılışı hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız: (Şemseddin, 1997, s. 205-206).

örneklenerek (Orhan 1041, 11a) mürettep bir divanının olduğu belirtilmekte ise de kütüphanelerde divanın herhangi bir nüshasına rastlanmamıştır.[5]

Erkek evladı olmayan Mustafa Nesîb Efendi, kızı Rukiyye'yi[6] Ulu Cami imamlarından Mehmed Esad Efendi (ö. 1192/1778) ile evlendirmiş ve bu evlilikten Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi dünyaya gelmiştir. Gazzî-zâde'nin annesi ve babası hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak *"Ulu Cami'de görev yapmış imamlar hakkında Şeriye sicil kayıtları esas alınarak yapılan bir çalışmada Gazzî-zâde'nin babası Muhammed Esad Efendi'nin ismi geçmektedir.[7]"*(Yıldırım, 2022, s. 56).

Bildiğimiz kadarıyla Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin başka kardeşi yoktur. Babasının, o henüz iki yaşındayken vefat etmiş olması da bu bilgiyi desteklemektedir. "*Gazzî-zâde, Ravzâtü'l-muflihûn'da Cami-i Kebir İmamı Mahmud Efendi biyografisini verirken 'Bıñarbaşı Ḳabristānı'nda Ḳuzġunluḳ-nām maḥallde pederim Muḥammed Esʿad Efendi'ye hem-civār-ı mezār olmuşlardır.' dediğine göre buradan, babasının Pınarbaşı Mezarlığı'nın Kuzgunluk adlı bölgesinde medfun olduğu bilgisine ulaşılmaktadır."* (Yıldırım, 2022, s. 56).

Babasının erken ölümüyle iki yaşında yetim kalan Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'ye Mustafa Nesîb Efendi hem babalık hem dedelik yapmış; aynı zamanda şeyhi olarak onun manevi gelişiminde etkili olmuştur. Nitekim Mustafa Nesîb Efendi'nin vefatıyla henüz on iki yaşındayken Gazzî Dergâhı postuna oturmuştur.

1.4. Eşi ve çocukları

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin eşiyle ve eşinin ailesiyle ilgili bilgiler de yok denecek kadar azdır. "*Ancak Ravzâtü'l-muflihûn'da bu konuyla ilgili az da olsa bazı bilgiler mevcuttur. Gazzî-zâde'nin ne zaman, kiminle evlendiği bilinmemekle birlikte Ravzâtü'l-muflihûn'da kayınpederinin[8] Ulu Cami'de müezzin olarak görev yaptığı ve güzel sesiyle insanları cezbettiği bilgisi yer almaktadır."* (Yıldırım, 2022, s. 56).

Kaynaklarda Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin üçü erkek ikisi kız olmak üzere beş çocuğu olduğu bildirilmektedir. Oğulları Ahmed Atâullah, Mehmed Said ve Ahmed

---

[5] İsmail Hakkı Aksoyak, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi'nde bulunan "Mecmua, OR 2087." künyeli mecmuanın 43b-46b. sayfaları arasında yer alan Mustafa Nesîb Efendi'ye ait bazı şiirleri tespit etmiş; "Gazeliyyât-ı Şeyh Ahmed Nesîb başlığı ile kayıtlı Nesîb'e ait yirmi iki gazele" yer verdiği bir makalede bu şiirleri "Bursalı Şeyh Gazzî-zâde Mustafa Nesîb' in Şiirleri" başlığıyla yayımlamıştır (Aksoyak, 2021, s. 1572-1587).

[6] Gazzîzâde'nin annesinin adının Rukiyye olduğunu *Ravzâtü'l-muflihûn*'dan öğrenmekteyiz. Müellifin annesinin adı eserde sadece bir yerde geçmektedir (Orhan 1041, vr. 10a).

[7] M. Asım Yediyıldız'ın "Bursa Ulucâmi İmâmlığı ve İmâmları" başlıklı makalesinde şu bilgi yer almaktadır: "Es'ad Efendi (ö. 1192/1778) Mısrîye dergahının üçüncü şeyhi olan ve 1190/1776'da doğan Abdüllatîf Gazzî'nin babasıdır." (Yediyıldız, 2008, 140).

[8] *Ravzâtü'l-muflihûn*'da kayınpederinin adının Abdurrahman Efendi olduğu ve merhum olduğu bildirilmektedir: *"Cāmiʿ-i Kebīr ṣalā-kārı Muṣṭafā Efendi, … bir gün Cāmiʿ-i Kebīr'e namāza gelüp ḳayınpederim merḥūm ʿAbdu'r-raḥmān Efendi mü'ezzin olma taḳrībi anıñ ṣadā-yı ḥūbına taʿaṣṣuḳ idüp hergün ṣabāḥ namāzı Cāmiʿ-i Kebīr'e Ṭapu'dan gelüp baʿde edā'i' ṣ-ṣalāt yine ʿavdet idüp vaḳt-i işrāḳa ḳadar Ṭapu'ya gelüp ṣubāniyyet ḫidmetine daḫi fütūr virmeyerek ʿale'd-devām on dört sene bu minvāl üzre yaz u ḳış Cāmiʿ-i Kebīr'e ṣabāh namāzına gelürken…"* (Orhan 1041, vr. 71b). Bu bilgiden, eserin telif tarihi olan 1815'ten önce Gazzî-zâde'nin kayınpederi Abdurrahman Efendi'nin öldüğü bilgisi çıkmaktadır. Hasan Basri Öcalan'ın, "Gazzî-zâde Abdüllatîf'in Kaleminden Bursa Dergâhları" adlı makalesinde herhangi bir kaynağa dayanmadan Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi hakkında belirttiği *"Enâri Dergâhı Şeyhi Bedreddin Efendi'nin hizmetine girmiş (…) 1803 yılında kızıyla evlenerek ona damat olmuştur."* (Öcalan, 2012, s. 45) bilgisi doğru değildir. Ayrıca çocuklarının yaşları göz önüne alındığında da Gazzî-zâde'nin, Öcalan'ın belirttiği şekliyle 1803'te evlendiği bilgisinin doğru olmayacağı anlaşılmaktadır. Gazzîzâde'nin damadı Mehmed Fahreddin Efendi *Ravzâtü'l-muflihûn*'da *"…ḥalīle-i muḥteremim Seyyide Ḥüsniye Ḫanım … sinn ü sāli ḳırḳ bir aʿdādına erişdikde biñ iki yüz elli altı …"* (Orhan 1041, vr. 32a) tarihinde öldü demektedir ki buna göre Hüsniye Hanım 1215/ 1800 yılında doğmuştur.

Hasîb (ö. 1283/1866); kızları da Zeynep Zehra[9] ve Hüsniye (ö. 1256/1840)'dir. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'den sonra dergâhın dördüncü postnişini olacak olan oğlu Ahmed Hasîb'in yaşayıp diğer oğullarının kendinden önce vefat ettiği kaynaklarda bildirilse de (Şemseddin, 1997, s. 215.; Vassâf, 2015, 5/139.; Atlansoy, 1998, s. 104.; Tekeli, 2016, s. 44.; Türer, 1996, 13/540) nüfus defterlerine göre Bursa'nın ekonomik ve sosyal yapısı üzerine yapılmış bir çalışma (Kaplanoğlu: 132), bu bilgiyi tartışmaya açmaktadır. Bu çalışmadaki "*Duhter-i Şerif Mahallesi'nde 1. sırada kayıtlı Kutbü'l-ârifîn Şeyh Ahmed-i Gazzî hazretleri hangâhında imam ve zaviye şeyhi Şeyh es-Seyyid Hacı Abdüllatîf Efendi b. Mehmet Saîd Efendi (45 [yaşında]) ile oğlu Habib Efendi de cami hatibidir.*" kaydı, Gazzî-zâde'nin çocuklarıyla ilgili mevcut bütün biyografik kaynaklarda, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'den sonra dergâhın şeyhlik makamına oğlu Ahmed Hasîb Efendi'nin geçtiği bilgisinin gözden geçirilmesi gerektiğini ve konunun aydınlatılabilmesi için yeni bilgilere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.[10]

Tez çalışması esnasında karşılaşılan bir diğer husus da Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin halefi olarak makamına geçtiği belirtilen oğlu Ahmed Hasîb Efendi'nin adı meselesidir. Tez sürecinde incelenen döneme ait eserlerde adının "Ahmed Hasîb" olarak değil "Abdüllatîf Hasîb" olarak geçtiği görülmüştür. Bu kullanımın ilk kez *Yâdigâr-ı Şemsî*'de[11] geçmesinden dolayı anlaşıldığı kadarıyla sonraki kaynaklar, bu yanlış bilgiyi ondan alarak tekrar etmişlerdir. Gazzî-zâde'nin oğlu Ahmed Hasîb Efendi'nin asıl adının "Abdüllatîf Hasîb" olduğuna dair tez çalışmamızda ulaştığımız kanıtlar şunlardır:

a- Bursa İnebey Kütüphanesinde kayıtlı Orhan 5997 numaralı ve içinde Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin el yazısıyla notlarının yer aldığı bir mecmuada "*Bu mecmua*

[9] Hüseyin Vassaf, *Sefîne-i Evliyâ* adlı eserinde "*Muhammed Said, Atâullâh ve Ahmed Hasîb isminde üç oğlu; Zeynep, Zehra ve Hüsniye namında üç kerimesi olup, Zehra Hanım'dan zürriyetleri baki kalmıştır.*" (Vassâf, 2015, 5/139) diyerek Zeynep Zehra Hanım'ı iki ayrı kişi gibi göstermiştir. Aynı hatayı Ramazan Önal, yüksek lisans tezinde tekrar etmiştir (Önal, 2013, s. 14).

[10] Biyografik kaynaklar, Ahmet Hasîb Efendi'nin Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'den sonra dergâhın dördüncü postnişini olduğu konusunda ittifak etmişlerdir. Raif Kaplanoğlu'nun çalışmasının kapsadığı yıllarda (1830-1843) -eğer hayattaysa- Mehmed Said Efendi'nin 45 yaşlarında olması gerekmektedir. Ancak hayatta olması bir yana dergâhın şeyhi olduğu bilgisine ihtiyatla yaklaşmak gerekmektedir. Bu bilgi doğrulanabilirse Ahmed Hasîb'in dergâhın beşinci şeyhi olması gerekir. Diğer yandan Mehmed Şemseddin Efendi'nin belirttiğine göre "*Pederim merhum gençliği esnasında bir münasebetle dergâhlarına [Gazzî Dergâhı] gitmiş edâ-yı salât esnasında [Ahmed Hasîb Efendi] imamete geçir(il)miş, vâli-i vilâyet ile erkân-ı memleketden de bazıları mevcud imiş. Ba'de's-salât kendisinin hâfız olmasıyla beraber sadâ ve edâsı ba-husûs kırâati hoşuna gitmekle taltif ider, elini öpdigi sırada 'Oğlum okuyor musun?' dimişler. Peder-i merhûm da bi't-tabi 'evet' cevabında bulunur. 'Aman evladım oku oku, zirâ câhil şeyh hiçbir şeye yaramaz' diye tahsîl-i ilme teşvik ü tergibde bulundığını nakliderler idi.*" (Şemseddin, 1997, s. 216). Bu bilgiye göre Mehmed Şemseddin Efendi'nin babası Şeyh İsmail Nazif Efendi (ö. 1888/1305) bizzat Ahmed Hasîb Efendi'yle Gazzî Dergâhı'nda tanışmış bu olayı da oğluna aktarmıştır. Üstelik Ahmed Hasîb Efendi, 1283/1866 senesinde vefatından sonra dergâhın haziresine defnolunmuş; makamına oğlu Necib Efendi oturmuştur. Ahmed Hasîb Efendi'nin dergâhta postnişin olduğu konusunda şüphe yoktur. Devlet Arşivleri'inde yer alan (Yer: 39-b) kayıtlı, 1255/1840 tarihli bir belgede "*eş-Şeyh es-Seyyid Abdüllatîf Hasîb Filibe Nezareti Mukataası, eş-Şeyh Ahmed el-Gâzî [Gazzî kelimesi yanlış okunmuş] Zâviyesi, Bursa.*" kaydı da bu bilgiyi desteklemektedir. *Gülzâr-ı İrfân* müellifi Mehmed Fahreddin Efendi, Gazzîzâde'nin biyografisini bize ulaştıran en eski kaynaktır. Aynı zamanda ailenin damadı da olan Mehmed Fahreddin Efendi'nin ne kendi Vefeyât-nâmesi olan *Gülzâr-ı İrfân*'da ne de *Ravzâtü'l-muflihûn*'a sonradan eklediği Gazzî-zâde'nin biyografisi bölümünde, hanımı Seyyide Hüsniye Hanım dışındaki çocuklarından bahsetmiştir. Bu durumda Gazzî-zâde'nin çocukları hakkında bilgi veren en eski kaynak olarak Mehmed Şemseddin Efendi'nin *Yâdigâr-ı Şemsî* adlı eseri kalmaktadır. Bu konuda bir yanlışlık varsa muhtemelen bu kaynaktaki bilgilerin sonrakilerde tekrarlanmasıyla yaygınlaşmıştır. Sonuç olarak bu konunun aydınlığa kavuşması için yeni bilgilere ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2022, s. 57-58).

[11] Mehmed Şemseddin Efendi, *Yâdigâr-ı Şemsî* adlı eserinin Gazzî Dergâhı'nı anlattığı bölümünün 216. sayfasında "*eş-Şeyh Ahmed Hasîb Efendi*" başlığı altında şu bilgiyi vermektedir: "*Abdü'l-latîf Efendi'nin irtihâlinden sonra ferzend-i edîbi Ahmed Hasîb Efendi post-ı meşîhatde mekîn ve icrâ-yı usûl-i tarîkat ile mürebbî-i sâlikîn olmuşdur.*" (Şemseddin, 1997, s. 215, 216).

Seyyid Şeyh el-Hâcc Abdüllatîf Hasîb Efendi'nindir." yazmaktadır (Mecmua, Orhan 5997, vr. 1a).

b- Yine Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin Bursa İnebey Kütüphanesinde Orhan 1240 numarada kayıtlı "*Dürretü'l-Beyzâ fî-Şeref-i Mevlidi'l-Mustafâ*" adlı eserinin müstensihinin de "Abdüllatîf Hasîb" olduğu eserin girişinde kayıtlıdır. (Gazzî-zâde, Orhan 1240, vr. 1b).

c- Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin en önemli eserlerinden sayılan *Vâkı'ât*'ın mevcut üç nüshasından birinin müstensihinin müellifin oğlu olan ve iyi bir hattat olduğu bilinen Abdüllatîf Hasîb olduğunu "*Hattat eserin sonu olan 187a'da 'Şeyh Ahmedzade es-Seyyid el-Hac Abdüllatîf Hasîb gufira leh' diye kendisini tanıtmaktadır.*" bilgisini vermek suretiyle Hamdi Tekeli yapmaktadır[12] (Tekeli, 2001, s. 108).

d- Devlet Arşivleri'nde yaptığımız araştırmalarda bu konuya açıklık getiren bazı belgeler elde edilmiştir. Bunlardan 10.09.1247/1832 tarihli belgenin (Yer no:1586-21) "*Burusa'da Şeyh Ahmed Câmi'i hitâbetinin Seyyid Abdüllatîf'e tevcîhi.*" adlı konu bilgisinden başka belgenin içeriğinde "*Burusa'da vâki' Şeyh Ahmed-i Gazzî Câmi'-i şerîfinin hitâbeti mahlûl olmağla erbâba istihkâkdan Seyyid Abdüllatîf Hasîb halîfe-i sadaka buyurulmak…*" şeklindeki içeriğinden, 18 Ocak 1832'de vefat eden Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin yerine oğlu Abdüllatîf Hasîb'in atandığı bilgisine ulaşılmaktadır. Yine 1255/1840 tarihli bir arşiv belgesinde (Yer no:39-b) dergâhın şeyhi olarak "*eş-Şeyh es-Seyyid Abdüllatîf Hasîb*" kaydı yer almaktadır. Devlet Arşivleri Başkanlığı'nda yer alan 1265/1849 tarihli başka bir belgenin (Yer no:130-3473) konusu "*Bursa'daki Şeyh Ahmed Gaz[z]î Dergâhı Postnişini Abdüllatîf Efendi'ye atiyye verilmesine dair*." şeklindedir.

e- İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalar bölümünde 2863 numarayla kayıtlı bulunan *Mevlevî Ali Sıddık Baba Divanı*'nda[13] tespit ettiğimiz bir şiir de yukarıdaki görüşleri destekler mahiyettedir. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hocalığını da yapmış olan Mevlevî Ali Sıddık Baba (ö. 1244/1828), Gazzî-zâde'nin doğan oğlu için 9 beyitlik bir kıta ile tarih düşürmüştür. Hocası Ali Sıddık Baba'nın Gazzî-zâde'den övgüyle bahsettiği bu manzumeden anlaşıldığı kadarıyla Gazzî-zâde, uzun süre bir oğlu olması için dua ederek beklemiştir. "*Oğluna adını ikrâm eyledi Abdüllatîf*" dizesinden duası kabul olunca oğluna kendi adı olan "Abdüllatîf" adını verdiği anlaşılmaktadır. Bu manzumenin tamamı şöyledir:

Kutb-ı vakt Şeyh Ahmed-zâdenin
Mazhar-ı sırrı Hafîdi ol şerîf
Şehr-i irfân ma'den-i fazl u kemâl
Ârif-i Hak ya'nî Şeyh Abdüllatîf
Dest açıp dergâhına dirdi müdâm
Bir oğulcuk eyle ihsân yâ Latîf
Mâh-peyker bir püser virdi k'ana
Görmemiş mislini âbâ-yı selîf
Kendi nâmı ile kıldı nâm-ver
K'ola meslekinde bir merd-i hanîf
Redd olunmaz idelim hayr du'â

[12] Tekeli, verdiği bu bilgiye rağmen tezinde "Abdüllatîf Hasîb"ten diğer akademik çalışmalarda olduğu gibi "Ahmed Hasîb" olarak bahsetmektedir.

[13] Bu divan hakkında yapılmış tez çalışması için bkz. Sandal, Neslihan. (2017) Sıddîk Ali Baba Divançesi, Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi. (Tez çalışmasının 105-106. sayfalarında yer alan bu şiirin çevirisinde bazı okuma hataları yapılmıştır.)

Dest açınca dergehe mûr-ı za'îf
İde ecdâd-ı kirâmı tek kerîm
Hâme-i keşf ü kerâmâta lefîf
Düşdü târîh-i velâdet bir güzel
Cevherîn mısrâ' mazmûnu münîf
Kilk-i Sıddîk eyledi imlâ hemân
Oğluna adını ikrâm eyledi Abdüllatîf (1222/1807)

(Mevlevî Sıddık Baba Divanı, TY 2863, vr. 26a).

Bu bilgiler ışığında Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin yerine Gazzî Dergâhı'na şeyh olan oğlunun adı erken dönem kaynaklarının hiçbirinde "Ahmed Hasîb" olarak geçmemekte, hepsinde "Abdüllatîf Hasîb" olarak geçmektedir. Bu hatalı bilgi, muhtemelen *Yâdigâr-ı Şemsî* aracılığıyla yaygınlaşmıştır (Yıldırım, 2022, S. 60).

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, kızıları Zeynep Zehra ve Hüsniye'yi dönemin Bursa tasavvuf muhitinden kişilerle evlendirmiştir. Bu bilgi *Yâdigâr-ı Şemsî*'de şöyle yer almaktadır: "*Bin iki yüz yigirmi sekiz senesi Saferinde Narlı Şeyhi Fahre'd-din Efendi'yi postuna iclâs ve kerîmesi Hüsniye Hânım'ı*[14] *tezevvüc iderek dâmâd itmiş…*" (Şemseddin, 1997, s. 215). Burada bahsedilen kişi, diğer bir Bursa Vefeyât-nâmesi olan *Gülzâr-ı İrfân*'ın müellifi Mehmed Fahreddin Efendi'dir (ö. 1272/1855). Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, diğer kızı Zeynep Zehra Hanım'ı da İncirli Dergâhı şeyhi Eşrefzâde sülalesinden Nâfiz Efendi (ö. 1282/1865) ile evlendirmiştir.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin kızlarından Hüsniye Hanım'ın vefat şekli kaynaklarda benzer ifadelerle yer almaktadır. Buna göre Hüsniye Hanım, illet-i sevdâya mübtelâ olup cinnet getirerek 18 Şevval 1256 (13 Aralık 1840)'da çocuksuz bir şekilde vefât etmiştir (Karaköse, 2018, s. 50). Hüsniye Hanım'ın vefatını eşi Mehmed Fahreddin Efendi de *Ravzâtü'l-muflihûn*'da Gazzî-zâde'nin biyografisini yazdığı bölümde şöyle anlatmaktadır:

> *"Şeyḫ-i müşārün ileyhiñ kerīme-i mükerremeleri ve bu ʿabd-i ʿāciziñ ḥalīle-i muḥteremim Seyyide Ḥüsniye Ḫanım, biñ iki yüz elli üç Muḥarremü'l-ḥarāmında giriftār-ı kemend-i cezbe-i Ḫālıḳ-ı bī-çūn ve nice demler ṣūret-i ḥāli diger-gūn olaraḳ ʿillet-i sevdā elinde zār u zebūn olup bi-emri'llāhi Teʿālā leʿāli-i sinn ü sāli ḳırḳ bir aʿdādına erişdikde biñ iki yüz elli altı Şevvâl'iniñ on sekizinci ve Kānūn-ı evvel'iñ ibtidāsı olan yevm-i eḥad evrāḳ-ı nihāl-i ḥayātı serd-i ṣitā-i zemḥerīr-i memāt ile rīzān ve rūh-ı şerīfi vāṣıl-ı gülşen-serāy-ı cinān olup Şeyḫ Aḥmed el- Ġazzī Ḫānḳāhı tevḥīd-ḫānesiniñ cānib-i ġarbīsinde vāḳiʿ ḥadīḳa-i cennet-nümāda ġunūde-i gül-pister-i laḥd-i maġfiret-eşer olmuşdur."* (Orhan 1240, vr. 32a)[15]

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin kızları üzerinden soyu, Hüsniye Hanım'ın yukarıda belirtildiği üzere çocuk bırakmadan vefat etmesi üzerine, diğer kızı Zeynep Hanım ve damadı Eşrefzâde Nâfiz Efendi vasıtasıyla sürmüştür. Zeyneb Zehra Hanım'ın oğulları Ahmed Ziyaeddin (ö.1324/1907) ve İsmail Galib (ö.1284/1867) Bursa'nın önemli tasavvufi merkezlerinden olan İncirli Dergâhı'nda şeyhlik görevinde bulunmuşlardır (Karaköse, 2018, s. 50).

[14] *Ravzâtü'l-muflihûn*'da (Orhan, 1041, vr. 32a) Gazzî-zâde'nin biyografisini yazan Mehmed Fahreddin Efendi "*…óalíle-i muóteremim Seyyide Óüsniye Òanım … sinn ü sÀli úırú bir aèdÀdına erişdikde biñ iki yüz elli altı …*" tarihinde öldü demektedir. Bu bilgiye göre Hüsniye Hanım 1215/1800 yılında doğmuş, 1228/1813 tarihinde 13 yaşındayken Mehmed Fahreddin Efendi ile evlenmiştir. 1207/1793 doğumlu olan Mehmed Fahreddin Efendi de bu tarihte 20 yaşındadır. (Mehmed Fahreddin Efendi'nin biyografisi için bkz. Bilal Güzel, *Gülzâr-ı İrfân*, s. 21-23.)

[15] Bu konuyla ilgili olarak ayrıca bkz. Şemseddin, 1997, s. 172.

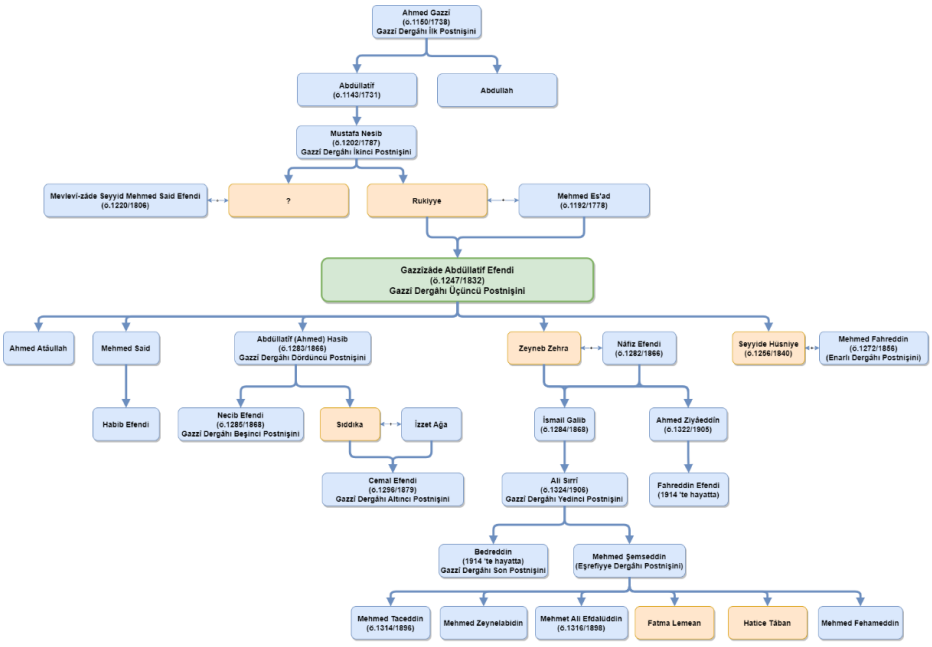
Zeynep Hanım'ın, oğlu İsmail Galib'ten olma torunu Ali Sırrî Efendi (ö. 1322/1904) Gazzî Dergâhı'nın sondan bir önceki şeyhidir. Gazzî-zâde'ye büyük bir sevgi ve saygı besleyen *Sefîne-i Evliyâ* yazarı Osmanzâde Hüseyin Vassâf, eserinde Ali Sırrî Efendi ve Gazzî Dergâhı'nın akıbetiyle ilgili olarak şu bilgileri vermektedir:

> *"Bu dergâh Vefik Paşa'nın zamân-ı vilâyetinde meşâyıh-ı Rufâiyye'den İstanbullu Şeyh Muhammed Fazlî Efendi'ye tevcih olunup, mahdûmları Şeyh Vahdî ve Ferdî Efendiler bir müddet icrâ-yı âyin eylemişler ise de Ali Sırrî Efendi bi'd-da'vâ hak kazanarak seccâde-i meşîhate oturmuştur. Güzel ta'lik yazar hüsn-i hâl ashâbından idi. Ana tarafından Eşref-zâde Rûmî hazretlerine, baba tarafından Ahmed-i Gazzî hazretlerine silsile-i nesebi muttasıldır.(…) Bu dergâh Sırrî Efendi'den sonra sönmüştür."* (Vassâf, 2015, 5/140).

Hüseyin Vassaf yazısının devamında Ali Sırrî'nin oğulları için " *Sırrî Efendi'nin iki mahdûmu vardır; biri mekteb muallimi, diğeri avukat kâtibidir. Âlem-i tasavvufla alakadar olamamışlardır. Bir hemşireleri vardır."* demektedir. Halbuki *Yâdigâr-ı Şemsî*'de Mehmed Şemseddin Efendi "*Büyük mahdûm-ı edîbi Ahmed Bedreddîn Efendi Ahmed-i Gazzî Dergâhı'na müstakillen, küçük ferzend-i necîbi Muhammed Şemseddîn Efendi* (yani kendisi) *İncirli Dergâhı nısf-ı meşîhatine ta'yîn olunmuşlardır."* (Şemseddin, 1997, s. 22) demektedir ki bu bilgi daha doğru görünmektedir. Buna göre Ali Sırrî Efendi'nin büyük oğlu Ahmed Bedreddin, Gazzî Dergâhı'nın son postnişinidir.

1332/1914 yılına kadar görevde olduğu bilinen Bedreddin Efendi'nin hangi yıla kadar görev yaptığı ya da akıbeti hakkında herhangi bir kayıt bulunmamaktadır (Tekeli, 2016, s. 686). Ali Sırrî Efendi'nin diğer oğlu, Bursa vefeyât-nâmeleri zincirinin son halkası olan *Yâdigâr-ı Şemsî*'nin yazarı Muhammed Şemseddin ise İncirli Dergâhı şeyhliğine nısf-ı meşihat kaydıyla tayin olunmuştur.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin soyu hakkında buraya kadar ana hatlarıyla anlatılmaya çalışılan bilgiler 1914 yılına kadar ulaşmaktadır. Gazzî-zâde'nin ailesiyle ilgili dikkat çeken bir detay; kaleme aldığı iki Bursa Vefeyât-nâmesiyle (*Ravzâtü'l-muflihûn* ve *Hulâsatü'l-vefeyât*) Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin, *Gülzâr-ı İrfân* müellifi Mehmed Fahreddin Efendi'nin ve *Yâdigâr-ı Şemsî* müellifi Mehmed Şemseddin Efendi'nin yani dört Bursa Vefeyât-nâmesinin yazarının da aynı soyağacı içinde yer almalarıdır (Yıldırım, 2022, s. 61). Buraya kadar elde edilen bilgiler neticesinde Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin soyağacı aşağıdaki şemada gösterildiği gibidir:



1.5. Tarikati

Zamanının reisü'l-meşâyıhından kabul edilen Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'ye henüz dokuz yaşında iken dedesi Mustafa Nesîb Efendi tarafından Halvetî-Mısrî zikri telkin edilmiştir (Türer, 1996, 13/540). "*Seyr ü sülûk u tarîkat-ı aliyyeyi evvelâ Üftade-zâde eş-Şeyh Mustafa Efendi'den (ö. 1216/1801) görmüş*" (Şemseddin, 1997, s. 214) ve ondan hem Celvetiyye hem de Kadiriyye icazeti almıştır. Enârlı Şeyhi Mehmed Bedreddin Efendi'den (ö. 1216/1801) Celvetiyye sülûkunu devam ettirmiş ve Seyyid Şeyh Mehmed Emin Kerkükî'den (ö. 1228/1813) Nakşibendiyye tarikatının seyr ü sülûkunu tamamlayarak icazet almıştır (Tekeli, 2016, s. 42).

Anadolu tasavvuf tarihinin son dönemlerinde tarikatlar arasındaki çekişmelerin artış gösterdiği bilinmektedir. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin yukarıda belirtildiği üzere birçok tarikattan icazetli "câmiu't-turuk" vasfı, dergâhında farklı tarikatların usul ve ayinlerini yaptırması, tarikat çekişmelerine rağmen onun hoşgörülü ve birleştiricilik özelliği bulunan bir din adamı olduğunu göstermektedir (Yıldırım, 2022, s. 63).

1.6. Vefatı ve mezarı

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin vefatı biyografik kaynaklarda benzer ifadelerle verilmektedir. *Ravzâtü'l-muflihûn*'da müellifin biyografisinin yazılı olduğu bölümdeki bilgilerin sonraki biyograflarca tekrar edilmesi bunun temel sebebidir. Önceki başlıklar altında belirtildiği üzere damadı Mehmed Fahreddin Efendi *Ravzâtü'l-muflihûn*'da Gazzî-zâde'nin terceme-i hâlini yazmış, bu bölümün sonunda da ölümüyle ilgili olarak şunları kaydetmiştir:

> "*…ʿillet-i ḳadīmesi ġaleyānıyla nice müddet fütāde-i pister-i renc ü ʿanā olup āḫirü'l-emr biñ iki yüz ḳırḳ yedi Şaʿbān-ı şerīfiniñ on dördünci gicesi leyle-i seşenbede rūḥ-ı laṭīfi müteveccih-i ḫanḳāh-ı ʿālem-i beḳā ve cedd-i aʿẓamları Şeyḫ Aḥmed el-Ġazzī ḥażretleriniñ cānib-i yemīninde āsūde-güzīn-i safḥa-i ḫāk-i fenā oldı.*"(Orhan, 1041, vr. 32a)

Gazzî-zâde'nin, Mehmed Fahreddin Efendi tarafından "ʿillet-i ḳadīme" olarak nitelendirilen ve ölümüne neden olan hastalığının *Gülzâr-ı İrfân*'da nefes darlığı "ʿillet-i zîku's-sadr" olduğu belirtilmekte ve bu eserde ölümü şöyle anlatılmaktadır:

> "*Cemaât u dervîşâna vaʿz u nasîhat ederek varak-gerdân-ı resâʾil-i subh u mesâ iken ez-kadîm mübtelâ oldukları ʿillet-i zîkuʾs-sadrın harekât u galeyânı ile niçe müddet fütûde-i pister-i renc ü ʿanâ olup âhirüʾl-emr bin iki yüz kırk yedi Şaʿbân-ı şerîfînin on dördüncü leyle-i se-şenbede rûh-ı şerîfi müteveccih-i hânkah-ı ʿâlem-i bekâ ve cedd-i aʿzamları Şeyh Ahmed-i Gazzî Hazretlerinin cânib-i yemîninde âsûde-nişîn-i safha-i hâk-i fenâ oldı.*" (Güzel, 2021, s. 441-442).

Gazzî Dergâhı müntesiplerinden biri olan Fazlî Efendizâde Şeyh Vahdî Efendi, *Sefîne-i Evliyâ* yazarı Osmanzâde Hüseyin Vassaf'a Gazzî-zâde'nin zamanını idrak etmiş ve Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin vefatına şahit olmuş bir ihtiyar Bursalı'dan vefatına dair şunları duyduğunu aktarmaktadır:

> "*Şeyh Abdüllatîf Efendi bir gün hânkâhında Mevlid-i şerîf okutmuş, ekâbir ü aʾyân u meşâyih-i zamân ve hatta o zaman Bursa'da mukîm Şerif Abdülmuttalib hazretleri de o meclis-i şerîfde hâzır bulunmuştur. Cemʾiyyet dağıldıktan sonra Abdüllatîf Efendi irtihâl-i dâr-ı cemâl eylemiştir. Mevlid-i şerif okunduğu gün Şaʾbânın on dördüncü günü ve akşamı ise leyle-i Berâta müsâdifdir.*"(Vassâf, 2015, 5/137).

Hüseyin Vassaf, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'yle ilgili diğer kaynaklara göre daha tafsilatlı bilgi verdiği yazısının devamında şeyhin vefatının Bursa'da duyulunca herkesi ağlattığı, ertesi gün cenazenin hazırlanarak Şerif Abdülmuttalib'in de yıkanmasına

yardım edip merhumu kabre bizzat kucaklayarak indirdiği hatta yanında sakladığı Hz. Peygamber'in kabir toprağından merhum Gazzî-zâde'nin baş ucuna serptiğini bildirmektedir (Vassâf, 2015, 5/137).

Sonuç olarak Şeyh Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, 14 Şaban 1247/ 18 Ocak 1832 tarihinde[16] Berat Kandili'ne tesadüf eden Salı gecesi, Gazzî Dergâhı'nda bir Mevlid merasimi sonrasında eskiden beri rahatsızlığını çektiği göğüs darlığı hastalığı sebebiyle 57 yaşındayken vefat etmiştir.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi vefatının ardından, Gazzî Dergâhı'nda dedesi Ahmed-i Gazzî'nin sağ tarafına, tekkesinin tevhidhanesinin batısındaki hazireye defnedilmiştir. 1979 yılına kadar kabri defnedildiği yerde kalmış; o sene, Süleyman Çelebi İlkokulu olarak kullanılan ahşap bina yıkılıp yerine bugünkü bina yapılırken rivayete göre bu hazireden altı adet insan iskeleti çıkarılmıştır. Kabirden çıkarılanlar, Pınarbaşı Mezarlığı'nın Tahtakale'deki giriş kapısından yaklaşık elli metre içeride sol tarafa doğru bir yere nakledilmiştir (Tekeli, 2016, s. 42-43.; Karaköse, 2018, s. 82-83).

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hayatı ve ailesi hakkında genel hatlarıyla aktarılmaya çalışılan buraya kadarki bilgilerden sonra, makalenin aşağıdaki bölümünde *Ravzâtü'l-muflihûn'da* onun hayatına dair tespit edilenler maddeler hâlinde verilecek ve değerlendirilmeye çalışılacaktır.

2. *Ravzâtü'l-muflihûn*'da Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi gibi hem şeyh hem âlim hem de Bursa tasavvuf ve kültür hayatında önemli yere sahip olan bir şahsiyetin biyografisini her cephesiyle ortaya koyabilmek, böyle sınırları belli bir çalışmada kolay değildir. Esasında kendi biyografisinden başka onun hayatında derin izler bırakan, zahirî ve batını gelişmesine doğrudan katkısı olan âlim ve mutasavvıflar hakkında da genel bilgiler verilmesi, Gazzî-zâde'yle aralarındaki irtibatların gösterilmesi, biyografik malzemeyi değerlendirme iddiası bulunan böyle bir yazı için kaçınılmaz bir gereklilikti. Bu nedenle yazının bu noktasında "Hocaları" başlığının açılarak Gazzî-zâde'nin yetişmesinde etkisi bulunan ve bu yazının amacı doğrultusunda onun biyografisinde yer edinen kişilerle ilgili bilgi ve tespitler de sunulmalıydı. Ancak bu açıdan çok zengin bir eser olan *Ravzâtü'l-muflihûn*'da yer alan ve biyografik malzeme niteliğindeki onlarca hikâyenin, anekdotun bu yazıya taşınması, çalışmanın dallanıp budaklanarak kontrolden çıkacağı anlamına geldiğinden konuyla ilgilenen okurların bu eksikliği, hazırladığımız tezde etraflıca bulabileceğini belirtmekle yetiniyoruz.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi hem anne hem baba tarafından ulema sınıfından bir aileye mensup olduğu için her dönemi dinî ve tasavvufi çevrelerde geçen hayatı, takip edildiği kadarıyla hiç de kolay sayılmayacak bir çizgide ilerlemiştir. Onun, iki yaşında iken babasını kaybedip dedesinin terbiye ve himayesine, dedesi de vefat edince on iki yaşında Gazzî Dergâhının meşihat yükü altına girmesi kolay bir sorumluluk olmasa gerektir. Belki de bu sebepten Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, "*Elbet ilâ âhiri'd-dehr herkese bir mürebbî ve nâzır gerekdir. Ehlu'llâh, evlâd-ı tarîk-ı ehlu'llâha sâlik oldıkda anları sükker ile seyr iderek yola getirirler.*" (Tekeli, 2016, s. 123) inancıyla kendisini daima yetiştirmeye adamış, kırk yaşının olgunluğuna dek, kendisi de bir dergâhın şeyhi olmasına rağmen hep bir mürşidin gözetiminde bulunmayı tercih etmiştir.

[16] Bütün kaynaklarda Gazzî-zâde'nin vefâtı için bu tarih geçmekteyken Hüseyin Vassaf *Sefîne-i Evliyâ*'da önce "*Âlem-i bekâya intikâlleri 13 Şa' bân 1247/(17 Ocak 1832) târîhine müsâdifdir.*" demiş, hemen sonraki sayfada ise "*Mevlid-i şerîf okunduğu gün Şa'bânın on dördüncü günü ve akşamı leyle-i Berâta müsâdifdir.(…) Cem' iyyet dağıldıktan sonra Abdüllatîf Efendi irtihâl-i dâr-ı cemâl eylemiştir.*" diyerek iki farklı tarih bilgisi vermek suretiyle çelişkiye düşmüştür (Vassâf, 2015, 5/136-137).

Gazzî-zâde'nin hayatında tartışmasız en derin etkiyi yapmış kişi olan şeyhi Mehmed Emin Kerkükî ile aralarında geçen şu olay yukarıda anlatılmaya çalışılan duruma güzel bir örnektir:

Gazzî-zâde, kendisi de bir dergâhın meşihat makamında olmasına ve kendisine bağlı dervişlerinin bulunmasına rağmen Şeyh Kerkükî'ye intisap arzusunu ısrarla ifade ettiğinde Mehmet Emin Kerkükî şu cevabı vermiştir: *"Ya siz bundan akdem meşâyıh gördünüz ve tarîkatten usûl-i esmâ üzere hilâfet aldınız. Ecdâdın dahî Hazret-i Gazzî'dir. Bizden size ne olabilür?"* (Tekeli, 2016, s. 125). Bu anekdotta hem zamanının en etkili mutasavvıflarından olan Mehmet Emin Kerkükî'nin tevazusunu hem de Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin tasavvufî terbiye icabı şeyhliğini bir kenara bırakarak, benlik iddiası gütmeyerek kendini tamamen olgunlaşmaya adadığını görmekteyiz. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin Ravzâtü'l-*muflihûn* gibi hayatına dair ayrıntılar barındıran bir diğer önemli eseri *Vâkı'ât*'ta da hayatının bu safhaları kolaylıkla izlenebilmektedir.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin *Ravzâtü'l-muflihûn*'da biyografisini verdiği zevatın çoğu, kendi gibi ilim ve tasavvuf erbabı olup Bursa'nın seçkin kesimindendir. Yazının muhtelif yerlerinde belirtildiği üzere biyografilerin satır aralarında kendi hayatına dair birçok detay yer almaktadır. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, eserde hayatına yer verdiği kişilerin büyük bir çoğunluğuyla ya bizzat tanışmış, onların sohbetlerinde bulunmuş ya da onları çok iyi tanıyanlarla görüşmüştür. *Ravzâtü'l-muflihûn*'da dedesi Mustafa Nesîb Efendi başta olmak üzere şeyhlerinden, hocalarından, dostlarından uzun uzun bahsetmektedir. Zaten eserin çok büyük bir bölümünü, onun hayatında doğrudan etkili olan, hayatına yön veren bu seçkin kişilerin biyografileri oluşturmaktadır. Dedesi Mustafa Nesîb Efendi'den başka Seyyid Şeyh Mehmed Emin Kerkükî, Üftadezâde Şeyh Mustafa Efendi, Seyyid Şeyh Bedreddin Efendi, Hoca Neş'et Efendi, Seyyid Şeyh Ahmed Şerefeddin Efendi, Seyyid Nûh Efendi, Abdullah Mısrî Efendi bunların başında gelmektedir. Adları belirtilen kişilerin biyografilerinin hepsinde Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi de bir şekilde yer almaktadır. Ayrıca Bursa'da görev yapan ya da sürgünde bulunan devlet adamlarının biyografilerinde de aynı özellikler müşahede edilmektedir. Gazzî-zâde, eserlerinden anlaşıldığı kadarıyla toplumun dışında yer alan, kendi uzlet köşesine çekilmiş bir tarikat şeyhi değil; hayatın ortasında bulunan, din ve devlet adamlarıyla irtibat hâlinde olan sosyal bir kişidir.

Ravzâtü'l-muflihûn; Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin nesebi hakkındaki bilgileri, şeyhleriyle tanışma anlarını, onlara intisap sürecini, onların terbiyesindeki seyr ü sülûkunu, hangi kaynaklardan beslenip neleri okuduğunu, Bursa'daki canlı tasavvufî ortamda ne şekilde yer aldığını ve tekkeler arasındaki ilişkilere dair canlı gözlem ve anekdotları, *Mevlid* ve *Miraciyye* meclislerine katılmasını, bazen şahit olup eserinde aktardığı mizahi olaylardan bazen de devlet adamlarının, vezirlerin bulunduğu meclislerde okuduğu dualara, çektiği zikirlere kadar zengin bir otobiyografik malzemeyi barındırmaktadır. Bu zengin malzemenin hepsinden burada bahsetmek mümkün olmamakla birlikte, onun biyografisinin şekillenmesinde öne çıkanlar maddeler hâlinde ortaya konacak böylece müellifin hayatına ışık tutulmaya çalışılacaktır.

2.1. Erkek evladı olmayan Mustafa Nesîb, iki yaşında yetim kalan torunuyla özel olarak ilgilenmiştir. Dedesinin terbiyesinde yetişen Gazzî-zâde Abdüllatîf'e yönelik dedesinin beklentilerini eserde yer alan biyografisinden öğrenmekteyiz. Gazzî-zâde *Ravzâtü'l-muflihûn*'da biyografisini anlattığı dedesinin kendiyle ilgili ümitlerinden ve bunların hayatında gerçekleşmiş olmasından şöyle bahsetmektedir:

> *"Yine birgün bu ḳıssayı naḳl buyururlar iken bu bī-çāre nezd-i ʿālīlerinde idim. Faḳīre ḫiṭāb idüp buyurdılar ki 'Ceddim bana himmet eyledi, ben de sana himmet ideyim. İn-şāʾllāhu Teʿālā ʿAbdu'l-laṭīf, sen daḫi on sekize bāliġ oldıġıñda vaʿẓ u neṣāyiḥa ibtidā*

idersin.' buyurduḳları eṣer-i himmetleri ile bu aḫḳar-ı mevcūd daḫi her ne ḳadar lāyıḳ degil isem daḫi nuṭḳ-ı saʿādetlerini iḥyā için sinn-i meẕkūra vāṣıl oldıġumda kürsī-nişīn ü vaʿẓ u teẕkīr oldım." (Orhan, 1041, vr. 9b)

2.2. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, ölümünden önceki son hastalığında Eşrefzâde Şeyh Abdülkadir Necib Efendi'nin (ö. 1202/1788) elini öperek duasını almıştır. Bu olay gerçekleştiğinde Gazzî-zâde henüz on iki yaşındadır. Bu olayı unutamayan müellif yıllar sonra *Ravzâtü'l-muflihûn*'a da almıştır.

"Bu faḳīr nā-mizāc oldıḳları hengāmda mābeyn odasında maḫdūmları Safiyyü'd-dīn Efendi vasıṭasıyla meclis-i devletleriyle bir defʿa müşerref olup yed-i saʿādetlerini taḳbīl eyledim. Ve faḳīre ġāyet iltifat idüp ḫayr duʿālarında ' İn-şāa'llāhu Teʿālā ceddiñ Aḥmed-i Ġazzī - ḳuddise sirruhu'l-ʿālī- miṣāli olursun.' deyü ḥüsn-i niyyet buyurmuşlar idi."(Orhan, 1041, vr. 12b)

Abdülkadir Necib Efendi'nin bu anekdottaki duasından ve eserdeki benzer anlatılardan, Ahmed-i Gazzî'nin tasavvufî çevrelerde büyük itibar sahibi olduğu ve Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'ye daima rol-model olarak gösterildiği anlaşılmaktadır.

2.3. Eşrefzâde Safiyyüddin Efendi (ö.1205 /1791), babası Eşrefzâde Şeyh Abdülkadir Necib Efendi'nin vefatından sonra yerine Eşrefiye dergâhı meşihatine geçmiştir. Onun, aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere Gazzî-zâde'yi evlat edindiği bilgisi başka kaynaklarda rastlanılmayan otobiyografik bir bilgidir:

"Salı günleri Cāmiʿü'l-kebīrde kütübḫāne ḳurbında Eşref-zāde Kürsîsi dimekle ʿarīf, maḳām-ı ʿālīde vaʿẓ u naṣīḥat buyurup baʿdehu tevḥīd-i şerīf ile cāmiʿi mecmaʿü'l-uşşāḳ iderler idi. Haṭṭā faḳīri kendüye evlād idiñmiş idi. Binā'en-ʿaleyh her ne ḳadar ṣabāvetim hengāmı ise mürīdānımız ile ekṣer meclis-i saʿādetleriyle müşerref ve himmet-i devletleriyle pür-şeref olur idim." (Orhan, 1041, vr. 13b).

2. 4. Enârlı Şeyhi Seyyid Bedreddîn Efendi (ö.1216/1801), o dönem Bursa'sının en saygın şeyhlerinden olup Gazzî-zâde 'nin manevi yönden yetişmesinde pay sahibidir. Aşağıdaki alıntıda, Şeyh Bedreddîn Efendi, kendisini ölüm döşeğindeyken ziyaret eden Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'yi oğlu saydığı ve oğlundan ayrı tutmadığı belirtilmektedir:

"Ḫāṭır-ı feyż-i muʿaṭṭarlarını istifsār idüp ḥużūr-ı devletlerinde maḫdūm-ı saʿādet-mevsūmları ile kelām-ı şerīflerine müteraḳḳıb iken mübārek gözin açup buyurdılar ki ' Oġullar, biriñiz ẓāhir evlādım ve biriñiz bāṭın evlādım. İkiñiz ḳarındaşsız, göreyim sizi. Faḳīr, gözden nihān oldıġımda yine biribiriñizden dūr olmayıñ. Ṣūrī ve maʿnevī ittiḥād üzre olun.' buyurup bizlere iẕin virdiler. Faḳīr daḫi mübārek dest-i kerem-peyvestlerini ve ḳadem-i saʿādetlerini būs birle yüz sürüp meclislerinden oṭa ḳapusına ṭoġrı ḳahḳarī ricʿat ider iken kemāl-i lüṭūflarından bu bendelerine nigāh u iltifāt idüp üç defʿa ' Şeyḫ Aḥmed-zāde seni Allāh Teʿāla'ya emānet eyledim.' buyurup vedāʿ-ı ṣūretin īmā eylediler ve iki sāʿat mürūr eylemedi Ḥaḳḳ'a vāṣıl oldılar." (Orhan, 1041, vr. 16b).

2.5. Abdülkadir Necip Efendi'nin oğlu Şeyh Eşrefzâde Necmeddin Efendi'nin (1217/1803) kırk yaşına ulaşmadan veba salgınında ölmesi, tasavvufî çevrelerde ve Bursa halkı için uzun yıllar unutulmaz bir olay olmuştur. Gazzî-zâde, henüz çocukken yaşadığı bu üzücü olayla ilgili duygularını, cenaze törenindeki gözlemlerini eserinde uzun uzadıya anlatmaktadır. Hatta bu satırları yazdığı döneme kadar (1815 yılı) Eşrefiyye Tekkesi'nden matem havasının eksik olmadığını belirten bölümden kısa bir pasaj şöyledir:

"Bu faḳīr cenāzelerine ḥāżır idim. Bir ḳarlu ve yaġmurlu gün idi. Cemīʿ-i milletiñ ḫalḳı merḥūma yas dutmuşlar idi. Feryād u fiġān ve zār u giryāndan felekde melekler bükā idüp ṭābūt-ı saʿādet-ḥanūṭ gözyaşiyle ālūde olmuş idi. Tārīḫ-i terḳīme gelinceye ḳadar āsitāne-i ʿaliyyelerinden ol mātem ü melāl iḫrāc olmamışdır." (Orhan, 1041, vr. 19a).

2.6. Eserde yer alan Üftâdezâde Şeyh Ahmed (ö.1223/1809) biyografisi, Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin tasavvufî fikirlerine yer verdiği gibi taşıdığı biyografik nitelikler açısından da önemlidir. Bu biyografide anlatılanlara göre Üftâdezâde Ahmed Efendi, vefatından kısa bir süre önce diğer tekke şeyhlerinin de katıldığı ve Emir Sultan Zaviyesi'nde tertip edilen bir mevlid töreninde Gazzî-zâde ile yan yana oturmaktadır. *"…beyne'l-meşāyiḫ baʿżı vārid olan kelimāt-ı neş´et ẕikr olunduḳda" Buharî*' de geçen son hadisi okuyup açıklamalarda bulunan Üftâdezâde Ahmed Efendi'den sonra Gazzî-zâde de aynı hadisi izah sadedinde uzun bir şerh yapar.[17] Gazzî-zâde bu meclisi şöyle anlatmaktadır:

> *" İşbu taḥrīr olınan feżā´il ḥaḳḳında olan beyān eyledigimiz kelām-ı şerīfler ol meclisde merḥūm ve faḳīr-i pür-taḳsīr ṭarafımızdan beyān olunup fi'l-ḥaḳīḳa meşāyiḫ-i kirāma lāyıḳ bir meclis-i ravża-i cinān olup ḥāżirūn daḫi müstaġrak-ı füyūżāt-ı Ḥaḳ ve nā´il-i raḥmet-i Feyyaż-ı Muṭlaḳ oldılar. Ve ḫitām-ı meclisde merḥūm buyurmuşdur ki: 'Meşāyiḫ bir maḥalle cemʿ oldıḳları zamān meclisleri böyle olmaḳ gerekdir ki sā´ir ʿavām-ı nāsıñ meclislerinden farḳ ola ve ʿindlerinde ḥāżır olan ṭālibān daḫi kelām-ı neşāyıḫ-encāmlarıyla mütenāṣṣıḥ olalar.' deyü mā-beynimizde iḫfā'en bu kelām daḫi mürūr idüp ṭarḥ-ı meclis olundı."* (Orhan, 1041, vr. 23b)

Buradan hareketle, o dönem Bursa'sında Emir Sultan Zaviyesi'nin birleştiriciliğinde farklı tekke şeyhlerinin bir araya geldiği, mevlid merasimlerinin canlı tasavvufî ortamlar için vesile olduğu ve Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin bu meclislerde sözü dinlenen, ilmine güvenilen biri olduğu anlaşılmaktır (Yıldırım, 2022, s. 80).

2.7. Mehmed Emin Kerkükî (ö. 1228/1813) Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin son mürşididir. Onun biyografisinde geçen aşağıdaki alıntı, dönemin zikir meclisleri hakkında veriler sunmaktadır. Gazzî-zâde'nin bu zikir meclislerinde daima şeyhinin sağ tarafında oturduğu bilgisi de bu anekdotta yer almaktadır.

> *"Ḥażretiñ rūḥāniyyetlerinde şu rütbe teʿşīr var idi ki cumʿā giceleri ẕikr-i şerīfte bu faḳīri ṣaġ ṭaraflarına cülūs etdirme ʿādetleri idi. Ṣaġlarında oṭurur iken çoḳ esrār müşāhede eyledim ki vaṣfa gelmez. Cümleden biri, meclisde olan aḥibbānıñ baʿżın ṣūret-i aʿmālinde çoḳ kerre müşāhede eyledim. Kemāl-i muḳārenet ile aḥvāllerinden ʿaks ider idi."* (Orhan, 1041, vr. 26b)

Biyografinin devamında şeyhinde gördüğü güzel ve olağanüstü hâllerden bahseden Gazzî-zâde, "…*heftede dört kerre meclislerine mülāzım olur idim. Ḫāk-i pāylerine ʿāzim olur iken baʿżen Fütūḥāt-ı Mekkiye'den bir nebze müşkilātı müṭālaʿa idüp baʿdehu meclislerine vardıḳda o maḥalli feṭḥ idüp müṭālaʿamıñ müşkülātını ḥall iderler idi.*" (Orhan, 1041, vr. 26b) diyerek şeyhine olan muhabbetini dile getirmekte ve şeyhiyle birlikte mütalaa ettikleri tasavvufî eserler hakkında bilgi edinmemizi sağlamaktadır.

2.8. Aşağıdaki alıntıda ise Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin yatsı namazlarından sonra cemaatle tesbih namazı kıldığını, akabinde cemaate vaaz ve nasihat ederek zikir yaptırdığını görmekteyiz. Ayrıca dinî edebiyat türlerinden miraciyyenin bu dönemde yaygınlaştığını miraciyye okumalarının toplu olarak yapıldığını, dervişlerin de bu merasimlerden sonra kahve içtiklerini öğrenmekteyiz:

> *" Beldemizde Miʿraciyye-i Rasūl-i Ekrem -ṣalla' llāhu ʿaleyhi ve sellem- ẓuhūr eylediği tārīḫlerde bir miʿrāc gicesi bu faḳīr ādetimiz üzre baʿde'l-ʿişā cemāʿat-i keṯīre ile ṣalāt-ı tesbīḥi edā idüp kürsī-nişīn-i vaʿẓ u teẕkīr oldıġımda* بِسْمِ اللهِ الرَّحْمٰنِالرَّحِيمِ سُبْحَانَ الَّـذِي اَسْرٰى بِعَبْدِهٖ لَيْلاً مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ اِلَى الْمَسْجِدِ الْاَقْصَا[18] *ı -i Miʿrāc-ı celīlinde vaʿẓa mübāşeret idüp ḳıssa-naẓm*

[17] Gazzî-zâde, o mecliste yaptığı bu izahatı daha sonra *Ravzâtü'l-muflihûn*'da *"FeøÀéil-i tesbíó" ve "ÓikÀye der-feøÀéil-i tevóíd-i şerîf"* başlıkları altında oldukça ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır.

[18] el- İsrâ 17/1. (Rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla...Bir gece kendisine bazı âyetlerimizi gösterelim diye kulunu Mescid-i Harâm'dan çevresini mübarek kıldığımız Mescid-i Aksâ'ya götüren Allah eksikliklerden münezzehtir. O, gerçekten her şeyi işitmekte ve görmektedir.)

Seyyidü'l-enām -ʿaleyhi's-selām- tafṣīlen taḳrīr eyledigimde merḳūm İbrāhim Efendi ḥāżır bi'l-meclis idi. Baʿde'd-duʿā oṭada şürb-i ḳahve ider iken Miʿrāciye kelāmı güzer eyledikde merḥūm nuṭḳa gelüp…[mensur bir Miraciyye yazma dileğini belirtti.]" (Orhan,)vr. 40b, 1041

Bu anekdot da dönem Bursa'sının dinî, tasavvufî hayatı, sosyal yapısı hakkında veriler sunmaktadır.

2.9. Hacı Bekir Efendi (1217/1802) Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hocalarındandır. Gazzî-zâde, hocasının biyografisinde anlattığına göre Hacı Bekir Efendi, uzun bir hastalıktan sonra kendini iyi hissedince kalp hastalıklarına şifa bulmak için mürşidlerini sırayla ziyaret eder, onların meclislerinde safa bulur. "*… ṣoñra bu çerāġlarına tenezzül ve āsitānemize teşrīf buyurdılar.*" diyen Gazzî-zâde, talebesi olduğu hâlde hocasının kendisini de ziyaret ettiğini bildirmektedir. Bu esnada Ramazan Bayramı sonrası olduğu için Gazzî-zâde ve dervişleri önceden kararlaştırdıkları üzere hamama gitmeye niyetlenirler. Orada bulunan Hacı Bekir Efendi'ye de teklif yapılınca o da "baş üstüne" der ve bineklerle yola çıkılır. Dağ yoluna geldiklerinde hocası ve Gazzî-zâde arasında geçen aşağıdaki diyalog gerçekleşir ve akabinde hep birlikte hamam ziyareti yapılır:

"'Pīş-rev oluñ, siz cümlemiziñ üstādısız.' edāsını īmā eyledigimde 'Hayır, oġlum. İş var bugün. Sen pīş-rev ol.' deyü bu faḳīre emr buyurdılar. Faḳīr daḥi 'Sulṭanım, üstādıñ pīşinde rāhī olmaḳ ṭālib-i ʿadem-i feyżdir.' didim. Tekrār cebr idüp bu ʿācizi kendü emāmlarına sevḳ idüp eṣnā-yı rāhda defaʿat-ı keşīre ile 'Şeyḫ Aḥmed-zāde, seni Allāhu Teʿālāya emānet eyledim.' kelāmını tekrār-be-tekrār buyuraraḳ ḥammām-ı merḳūma vāṣıl olup baʿde'l-istiḥmām tevābiʿimiziñ her biri bir cānibde istirāḥat üzre iken Ḫ'āce-i mūmā-ileyh ile ḳafesde ḫalvet ve basṭ-ı esrār ṣoḥbet idüp muṣāḥabet ider iken…" (Orhan, 1041, vr. 43a).

Yukarıda alıntılanan bölüm de Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hayatına ve dönemin sosyal yönüne dair bazı çıkarımlar yapmamıza yardımcı olmaktadır. Buna göre dervişleriyle planlı bir şekilde hamam ziyareti yapması onun, müritleriyle arasına mesafe koymadığını göstermektedir. Ayrıca bu ziyaretin *"'Aḳīb-i ʿīd-i fiṭr olma taḳrībi Ḳükürtlü Ḥammāmı'na ʿazm eyleme taşmīmimiz olmaġla…"* ifadesinden, Ramazan bayram sonrası hamama gitme âdeti olduğu ve Gazzî-zâde'nin de bu âdete uyduğu sonucu çıkarılabilir. Zaten Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, uzunca bir bölümünü Bursa Kaplıcaları'na ayırdığı Vefeyât-nâme türündeki diğer eseri *Hulâsatü'l-vefeyât*'ta, dünyaca ünlü olduklarını söyleyerek bu kaplıcalardan övgüyle bahsetmektedir. Şehir içi yolculuklarda hayvanların binek olarak kullanılması da diğer bir önemli husustur (Yıldırım, 2022, s. 83).

2.10. *Ravzâtü'l-muflihûn*'daki ilginç anekdotlardan bir diğeri aslen Merzifonlu olup sonradan Bursa'ya yerleşmiş varlıklı olmayan bir müderris Merzifonî Ömer Efendi'ye (1203/1808) aittir. Gazzî-zâde'nin hayatına dair izler barındıran bu biyografiye göre "*…fuḳarā-yı ʿulemāyı aġniyā-yı müslimīniñ iġnā eylemesi lāzıme-i ḥālden oldıġına sebeb…*" Merzifonî Ömer Efendi Bursa eşrafının zenginlerini bir deftere kaydetmiş ve "*…herbiri senevī rıżāsıyla ve ṣafā-yı derūnuyla mezbūrā ne iḥsān eyleme vaʿd iderse anı taḥrīr iderdi.*" Müderris Ömer Efendi, eşraftan her sene başında aldığı yardımlarla seneyi geçirmektedir. "*Ḫattā bu faḳīrden daḥi senede bir kīl daḳīk-ı ḫāṣ aḫż iderdi ve cümle aḥibbāsı ṣafā-yı dil ile merḥūma ikrām iderler idi.*" Bu anekdot, Bursa'da dayanışmaya dayalı sosyal bir yön olduğuna ve Gazzî-zâde'nin de bu dayanışmaya katıldığına örnektir. Bu alıntıdan yola çıkılarak *Ravzâtü'l-muflihûn* müellifinin varlıklı bir şeyh olduğu anlaşılmaktadır (Yıldırım, 2022, s. 83).

2.11. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hayatına dair diğer bir dikkate değer ayrıntı, Sofizâde Seyyid Abdurrahman Efendi'nin (ö. 1223/1808) biyografisinde görülmektedir. Abdurrahman Efendi babasından musiki ilmini talim eden birçok "*ilāhī-i*

ehlu' llāh ve Ramażān-ı şerīfde terāviḥ beyninde tezyīn-i mehāfil olaraḳ āġāz olunan teşābīhi" (Orhan, 1041, vr. 47a) bilen biridir. Gazzî-zâde, dedesi Mustafa Nesîb Efendi'nin meşihati döneminde Abdurrahman Efendi'nin babasının da tekkenin ser-câkiranı olduğunu belirtmektedir. Gazzî-zâde, çocukluğundan beri haftada bir gün Seyyid Abdurrahman Efendi'nin kendisini ziyaret ederek birlikte ilmî sohbetlerde bulunduklarını bazen de kendisinden ilahi makamlarını talim ettiğini hatta defalarca meşk ettiklerini şu cümlelerle bildirmektedir:

"*Dā'iremiz ile ḥīn-i ṣabāvetinden berü ve münāsebet-nāmeleri oldıġından heftede bir gün teşrīf idüp bu faḳīr ile müẕākere-i ʿilmiyye ve baʿżan kendüden teʿallüm-i maḳāmat-ı ilāhiyāt ʿādetimiz olmaġla (…) bizlere ʿalā ṭarīḳı'l-meşḳ taʿlīm ve defaʿātle tekrār-be-tekrār āġāz idüp…*" (Orhan, 1041, vr. 47a)

Bu alıntıdan Gazzî-zâde'nin hayatında musikinin belli bir yeri olduğu, pasif bir dinleyici olmanın ötesinde musiki icrasında aktif olduğu anlaşılmaktadır. Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin *Risâle-i Andelîb-i Uşşâk* adlı musiki konusunu işleyen bir de eserinin bulunması onun bu konuya ciddi eğildiğini göstermektedir. Bilindiği üzere dinî musiki, tekkelerdeki zikir meclislerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Bu eserde de güzel ses ile okunan kelâm-ı mevzun hakkında bilgi verilmektedir (Yıldırım, 2022, s. 84).

2.12. *Ravzâtü'l-muflihûn*'da devlet adamlarının biyografileri "*Ravza-i Vüzerâ*" bölümünde yer almaktadır. Bu bölümde yer alan üç biyografide Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin kendi biyografisine yönelik ipuçlarını barındırmaktadır. Bunlardan biri Bolu Valisi Abbas Paşa (ö.1229/1814)'dır. *Ravzâtü'l-muflihûn*'da Abbas Paşa'dan övgüyle söz eden Gazzî-zâde, Paşa'nın tarikat ehli olduğunu, İstanbul'daki mürşidi vefat ettikten ve Bursa'ya sürgüne gönderildikten sonra kendisine intisap edip kendisinden manevi ders aldığını belirtmektedir. Devlet kademesinin vezirlik gibi en üst kademesinde yer alan birinin müridi olması, kendisinden ilim talep etmesi Gazzî-zâde'nin biyografisi adına çok önemli bilgilerdendir: *"Burusa'da āsāyiş eyledikleri zamān, bu faḳīr-i pür-taḳṣīrden ol daḳı mertebe ikmāl-i ṭarīḳa saʿy ü ġayret idüp ekşer leyālīde dā'ire-i ʿaliyyelerinde olan iḫvānile ẕikr ü tevḥīd ile meşġūl olurlar idi ve bu ʿabd-i żaʿīfden Delā'il-i Ḫayrāt telemmüẕ idüp yevmiyye bir Ḫiẕb ü Delā'il ve üç cüz Ḳur'ān-ı ʿaẓimü'ş-şān tilāvet ider idi."* (Orhan, 1041, vr. 60b).

Gazzî-zâde'nin müridlerine okuttuğu eserlerden birinin *Delâil-i Hayrât* olduğu bu anekdottan ayrıca öğrenilmektedir.

2.13. Önceki başlıkta belirttiğimiz üzere *Ravza-i Vüzerâ* bölümünde biyografisi aracılığıyla Gazzî-zâde hakkında bilgi elde ettiğimiz bir diğer devlet adamı ise hayırseverliğiyle ünlü olan Sadr-ı Esbak Ahmed Paşa (ö.1229/1814)'dır. Bursa'da bulunduğu dönemde eski eserleri ihya eden Ahmed Paşa, Yeşil Türbe olarak bilinen Çelebi Sultan Mehmet Türbesi'ni yirmi beş bin kuruş sarf ederek tamir ettirmiştir. *Ravzâtü'l-muflihûn*'dan öğrendiğimize göre büyük bir katılımla türbenin açılışı yapılmış, Ahmed Paşa'nın isteğiyle dua merasimlerinin icrasını Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi yapmıştır. Hatta Paşa, merasim meclisinde yer alan şeyhlerin hediyelerini de yine Gazzî-zâde'nin eliyle verdirmiştir. Gazzî-zâde bu olayı eserinde şöyle anlatmaktadır: *"…ḫitām-ı taʿmīrde bir Mevlid-i Şerīf ḳırā'at itdirüp cümle vücūh ve ʿulemā ve şuleḥā ve meşāyiḫ ḥāżır olup bir ʿālī meclis olduḳda anda ḥāżır olan meşāyiḫiñ her birine ḥāline göre bu faḳīrin yed'im ile şurre ve ʿaṭiyyeler baḫş eylemişdir.*" (Orhan, 1041, vr. 61b).

2.14. Burada örneklendireceğimiz son alıntı da *Ravzâtü'l-muflihûn*'un yukarıdaki iki örnekte olduğu gibi *Ravza-i Vüzerâ* bölümündendir. Hem Osmanlı tarihi hem de Bursa için çok önemli bir kişilik olan Karaçelebizade Ahmed Aziz Paşa (ö.1229/1814) biyografinin sahibidir. Onun Bursa'da sürgünde bulunduğu dönemi yakından takip eden ve çoğu kez onunla bir arada bulunan Gazzî-zâde, eserinde tarihî açıdan değerli bilgiler

paylaşmaktadır. Ancak burada konunun Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'ye bakan yönü ele alındığından şu örneklerle yetinilebilir:

Karaçelebizade Ahmed Aziz Paşa Bursa'da birçok hayır işinde bulunmuştur. Paşa, asayişi bozup halkı rahatsız eden asileri cezalandırmış diğer yandan "…*ser-i kārda bulunan kimselere ḥāline göre birer ḫil'at ilbās olunup ḥattā bu ʿabd-i faḳīri daḫi ḫatm-i ḳırā'at-i ḫaṭṭ-ı şerīfle teberrüken bir duʿā olunmaḳ içün iḥżār eylemişler idi."* (vr. 58b) Hâline, mevkisine göre ahaliye dağıtılan bu hediyelerden bir tane de haziruna dua okuyan Gazzî-zâde'ye verilir: "*Tamām-ı dervīşāna lāyıḳ bir ṣūf, yün-i ḳadife daḫi ḥişşe-i dil-rişānemize baʿde'l-iṣābe ne ḥāl ise bir nebze telebbüş olunup ve ʿarż oṭasında tebrīk-i manṣıb-ı merāsim yerine getürüp tevdīʿ olundı."* (Orhan, 1041, vr. 58b).

Bu hediyenin niteliğinden hareketle Gazzî-zâde'nin Ahmed Aziz Paşa nezdindeki yerine ve kıymetine hükmedilebilir. Yine benzer bir durum, büyük bir çeşme yaptıran Paşa'nın birçok kişinin bulunduğu açılışta duayı Gazzî-zâde'ye yaptırmasıdır: "… *şerbet-i ʿaṣel-i muṣaffā revāne oldıġı dem kendüleri ve ḥākim-i vaḳt vesā'ir kibār-ı belde-i ḥāżirūn muvācehe-i çeşme olup bu ʿabd-i ʿāciz duʿā ve cemāʿat-ı keşīre āmīn-gūyā olmuşlardı."* (Orhan, 1041, vr. 58b).

Benzer bir örnek de bir mevlid merasiminde yaşanır. Merasimin ardından huzurdaki birçok derviş ve şeyhe Ahmed Aziz Paşa'nın ihsan ettiği hediyeleri Gazzî-zâde kendi eliyle verir: *"… bir Mevlid-i Şerīf ḳırā'at olunup ḫātimesinde ẕikr ü tevḥīd ile miskiyyü'l-ḫitām olduḳda meclis-i tevşīḥ-i Mevlid-i Şerīf'de ḥāżır olan ẕākirān ve meşāyiḫ-i kirāmān ḥażerātına bu ʿabd-i faḳīr-i pür-taḳṣīr yediyle ʿaṭiyyeler iḥsān buyurulup Aḥmed Paşa Cenāblarınıñ bu vechile ḫidmetine sebeb oldılar."* (Orhan, 1041, vr. 59a)

Yukarıdaki örnekler, köklü bir aileden[19] gelen ve Osmanlı Devleti'nde vezirlik makamına kadar yükselmiş Karaçelebizâde Ahmed Aziz Paşa'nın Bursa'da onlarca tekke şeyhi varken bu onur verici görevleri Gazzî-zâde'ye vermesi, onun itibarlı kişiliğini ve hayatının önemli noktalarını gün yüzüne çıkarması yönüyle ayrıca dikkate değerdir (Yıldırım, 2022, s. 85).

Sonuç

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin kaleme aldığı *Ravzâtü'l-muflihûn*, Vefeyât-nâmenin sınırlarını aşan, biyografi türüne daha yakın bir eserdir. Gazzî-zâde, eserinde ele aldığı kişilerle ilgili bilgi verirken kendi hayatına dair ayrıntılara da yer vermiştir. Müellifin biyografisini bütünleyebilme adına önemli yer tutan bu ayrıntılar, hayatının ve kişiliğinin şimdiye kadar bilinmeyen yönlerine ışık tutmaktadır. Tez çalışmamız vesilesiyle elde edilen bilgileri değerlendiren bu makalede onun, yazılması Bursa şehir ve tasavvuf kültürü adına çok gerekli olan, bütüncül bir monografisinin nüvesini oluşturabilecek nitelikte bilgilere yer verilmiştir.

Müellifin, anlattığı kişilerle birlikte kendi hayatı hakkında da önemli bilgiler verdiği, bazı biyografilerde ise hem anlatıcı hem de aktarılan biyografinin kişilerinden biri olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu yönüyle eser, müellifin zengin otobiyografik malzemesini barındırmaktadır. Müellifin ailesi hakkında şimdiye kadar karanlıkta kalan bazı yönler de bu çalışma aracılığıyla açıklığa kavuşmaktadır.

Eserden onun kişilik özelliklerine yönelik ipuçları da elde edilmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla dışa dönük ve saygın bir kişi olan Gazzî-zâde, Bursa tasavvuf çevrelerinde ve sosyal hayatta önemli bir yere sahiptir. Tüm safhaları tasavvufî bir ortamda geçen Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hayatı, insanları irşad etmeye çalışmakla

[19]Ahmed Aziz Paşa'nın dedesi Karaçelebizade Abdülaziz Efendi (ö. 1068/1658) Osmanlı şeyhülislâmlarındandır. Geniş bilgi için bkz: Kaya, 2001, 24/ s. 381-383.

geçmiştir. Tasavvufun insanı olgunlaştırma sürecinde kişiye kazandırmaya çalıştığı tevazu, hilm, sabır, yardımseverlik gibi hasletleri, şahsında içselleştirdiği eserindeki ipuçlarından anlaşılmaktadır. Eserinin muhtelif yerlerinde kendinden bahsederken kullandığı *"bu fakîr, bu abd-i âciz, bu abd-i fakîr-i pür-kusûr…"* gibi ifadeler her ne kadar klasik nesrimizin bir üslup özelliği olsa da onun tasavvufî terbiye almış mütevazı kişiliğine işaret eden örneklerdendir. Bursa'da bulunan yüksek kademedeki devlet adamlarının, merasimleri onun aracılığıyla icra etmeleri de kendisinin saygın ve olgun kişiliğine dair fikir vermektedir.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin, Bursa'da iz bırakmış kişilerin vefat bilgilerini ve hayatlarından kesitleri paylaştığı eseri *Ravzâtü'l-muflihûn*, onun çevresinden ve aile ortamından başlamak üzere hayatının bazı safhalarına ışık tutması açısından son derece önemli bir eserdir. Eser üzerine yaptığımız tez çalışması ile klasik biyografi kaynaklarında hakkında yer alan bilgilere ek olarak yeni bilgilere ulaşılmış, eksiklikler ve bazı tutarsızlıklar giderilmiştir. Tez çalışmasından üretilen bu makaleyle de Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin hayatına dair elde edilen biyografik malzeme değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Kaynakça

Aksoyak, İ. H. (2021). Bursalı Şeyh Gazzî-zâde Mustafa Nesîb'in Şiirleri. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5(2) , 1572-1587.

Atlansoy, K. (1998). *Bursa Şairleri, Bursa Vefeyât-nâmelerindeki Şairlerin Biyografileri*. Bursa: Asa Kitabevi.

Bursalı Mehmed Tâhir (2016). *Osmanlı Müellifleri*. (haz. M.A. Yekta Saraç). Ankara: TÜBA Yayınları (1-3).

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi, (t.y). *Hulâsatü'l-vefeyât*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi Bölümü, no: 2257.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi. (t.y). *Mecmu'a*. Bursa: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi, Orhan Bölümü, nr. 5997.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi. (t.y). *Ravzâtü'l-muflihûn.* Bursa: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi, Orhan Bölümü, nr.1041.

Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi. (t.y). *Risâle-i Andelîb-i 'Uşşâk*. Bursa: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi, Orhan Bölümü, nr. 706/1.

Güzel, B. (2021). *Mehmed Fahreddin Bursavî ve Gülzâr-ı İrfân İsimli Biyografik Eseri (İnceleme-Metin-Dizin).* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Kaplanoğlu, R. (2013). *1830-1843 Yılları Nüfus Defterlerine Göre Bursa'nın Ekonomik ve Sosyal Yapısı.* Bursa: Nilüfer Belediyesi Yayınları.

Kara, M. (2017). *Bursa'da Tarîkatlar ve Tekkeler*. Bursa: Osmangazi Belediyesi Yayınları.

Karaköse, Ş. (2018). *Nakşbend Yolunun Esasları, Mergûbü's-sâlikîn*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Kaya, N. (2001). Karaçelebizâde Abdülaziz Efendi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 24, ss. 381-383). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Mehmed Şemseddin. (1997). *Bursa Dergâhları: Yâdigâr-ı Şemsî, I-II*. (haz. Mustafa Kara-Kadir Atlansoy). Bursa: Uludağ Yayınları.

Osmanzâde Hüseyin Vassâf. (1995). *Sefîne-i Evliyâ (1-5).* (haz. Mehmet Akkuş-Ali Yılmaz). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Öcalan, H. B. (2000). *Bursa'da Tasavvuf Kültürü (XVII. Yüzyıl)*. Bursa: Gaye Kitabevi.

Öcalan, H. B. (2012). Gazzî-zâde Abdüllatif'in Kaleminden Bursa Dergâhları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (22) , 43-64 .

Önal, R. (2013*). Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi'nin Fütûhâtu Kenzi' l-Kur'ân Adlı Fâtiha Sûresi Tefsîrinin Tahlili ve Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Sandal, N. (2017). *Sıddîk Ali Baba Divançesi.* Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi.

Tek, A. (2019). *19. Yüzyılda Bursa'da Bir Nakşî Mesnevihân Mehmed Emin Kerkükî*. Bursa: Emin Yayınları.

Tekeli, H. (1996). Gazzî Ahmed Efendi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 13, ss. 539-540). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Tekeli, H. (2016). *Gazzî-zâde Abdullatîf'in Hayatı, Eserleri ve Vâkı'ât'ı*. Bursa: Uludağ Yayınları.

Türer, O. (1996). Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 13, ss. 540). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yediyıldız, M. A. (2008). Bursa Ulucâmi İmâmlığı ve İmâmları. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 121-146.

Yıldırım, M. (2022). *Gazzî-zâde Abdüllatîf Efendi ve Ravzâtü'l-muflihûn Adlı Eseri (İnceleme-Metin-Sözlük)*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 269-283.
Geliş Tarihi-*Received*: 13.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1326914

Süleymaniye Kütüphanesi Nâfiz Paşa 1514 Numarada Kayıtlı Mecmû'anın Tanıtımı ve İncelenmesi*

Introducing and Analysis of the Journal Registered in the Süleymaniye Library, Nafiz Paşa, Number 1514

Muhammed Hüseyin ÜNLÜSOY**

Öz

Bu çalışmanın konusu Süleymaniye Kütüphanesi Nâfiz Paşa 1514 numarada bulunan el yazması mecmû'anın tanıtımı ve incelenmesidir. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, mecmû'anın nitelikleri ve tanıtımı; ikinci bölümde Osmanlı edebiyatı sahası şairlerinin mecmû'adaki şiirleri tablolar halinde incelenecektir. Üçüncü bölümde sonuç başlığı altında bir değerlendirme yapılacaktır. Daha önce hakkında üç ayrı bölüm incelemesi ve çalışması yapılan mecmû'ada Arapça, Farsça ve Türkçe; dinî ve edebî içerikli şerhler, kısa notlar, sözlük alıntıları ve sözcük açıklamaları, fetvalar, çeşitli nazım şekil ve türlerinde şiirler, mecmû'adaki bazı şiirler hakkında kısa notlar, mektuplar, kıssa olarak nitelenebilecek küçük hikâyeler bulunmaktadır. Mecmû'anın zahriye sayfasında içindekiler sayfası olarak vasıflanabilecek bir de tablo bulunmaktadır. Bu tablodan hareketle biz de bu başlıkları bölümler olarak değerlendirip mecmuayı tanıtacağız. Mecmû'a bu sayfadaki bilgilerden hareketle 17. yüzyıl Mevlevî muhîti şairlerinden Fasîh Ahmed'in dest-i hattından çıkmıştır. Ancak mecmuadaki bütün metinler Fasîh'e ait değildir.

İkinci bölümde ise Osmanlı Edebiyatı Sahası şairlerinin şiirleri; nazım biçimi, aruz, nisbet kayıtları, yazarı belirlenemeyen ve mahlassız Türkçe şiirler incelenecektir. 3. bölümde de ilk kısımlardaki bilgilerin yorumlanmasına ve mecmua hakkında bir tanımlama yapılmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Osmanlı sahası klasik Türk edebiyatı, mecmua, şiir, 17. yüzyıl Osmanlı edebiyatı, klasik Türk edebiyatının kaynakları.

Abstract

The subject of this study is the introduction and examination of the handwritten manuscript magazine located in the Süleymaniye Library, Nafiz Pasha No. 1514. The study consists of 3 parts. In the first part, the characteristics and presentation of the magazine; In the second part, the poems of the poets of the Ottoman Literature Field in the magazine will be examined in tables. In Chapter 3, an evaluation will be made under the title of conclusion. In the magazine, which is examined and studied in 3 different chapters, it is used Arabic, Persian and Turkish

* Bu makale, tarafımızdan Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan "Süleymaniye Kütüphanesi Nafiz Paşa Koleksiyonu 1514 Numarada Kayıtlı Mecmû'adaki Türkçe Şiirler (İnceleme-Metin)" adlı çalışmadan elde edilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-posta adresi: muhammedhuseyin66@gmail.com, ORCID: 0009-0009-8706-9249.

languages for religious and literary scholia, short notes, dictionary excerpts and word explanations, fatwas, poems in various verse forms and types, short notes about some poems in the magazine, letters, and small stories that can be described as parables.There is also a table that can be qualified as a table of contents on the dorsal page of the magazine. Based on this table, we will evaluate these titles as chapters and introduce the journal. Based on the information on this page, the Mecmû'a came out of the autograph of the 17th century Mevlevi poet Fasîh Ahmed. However, not all texts in the magazine belong to Fasih.

In the second part, the poems of the poets of the Ottoman Literature Field, their verse form, prosody, relativeness records and Turkish poems whose author cannot be determined or not will be examined. In the third chapter, it will be tried to interpret the information in the first parts and to make a definition about the magazine.

Keywords: Classical Turkish literature of the Ottoman field, mecmua, poetry, 17th century Ottoman literature, resource of classical Turkish literature.

1. Süleymaniye Kütüphanesi Nâfiz Paşa 1514'te Kayıtlı Mecmû'anın Tanıtımı

1.1.Nüshanın Nitelikleri

Mecmû'anın tavsifi fiziksel olarak şu şekildedir: Karton kapaklı, koyu vişneçürüğü renkli, şemsesi ve cetvelleri çiçek süslü, ön kapak üst köşebentleri yıpranmıştır. İç kapakta tığlı şemsesi bulunmaktadır. Şirazesi topludur. Kullanılan kâğıt koyu saman sarısı rengi olup mecmû'anın ilerleyen kısımlarında da kâğıt yer yer gubarî, çiçek süslüdür ve çeşitli çiçekler filigran olarak kullanılmıştır. Ön kapaktan sonraki ilk sayfa gubarî, yaprak süslü kâğıtla başlamıştır. 1b'de cetvelsiz, ilk hücresinde "*Şerhü Celâl ed-Devvânî 'alâ-Rubâ'iyyâtihi*" yazan bir tablo bulunmaktadır. Tablo da çeviri yazı ile ilerleyen bölümlere eklenecektir. Mecmû'anın sonu ise "Eger irer ise seyr-i Ĥisār mevsimine" mısraı ile bitmektedir. 2a'da kütüphane kayıt mühründe, *Vakafe în kitâb bende-i Mevlânâ es-Seyyîd Abdu'r-Rahmân Nâfiz Paşa Mevlevî-hâne-i Bâb-ı Cedîd der-Astâne* ibaresi mevcuttur. Mührün üstünde Arap harfleriyle 1514 yer numarası bulunmaktadır. Metinlerin başladığı varak Arapça 1 sayısı ile numaralandırılmıştır. Bu numaradan önce 3 numarasız varak bulunmaktadır. Toplamda 292 varak olup poz fotoğraflarında son varağın b yüzü bulunmamaktadır.

Yazmada siyah ve kırmızı mürekkeple metinler; kırmızı, sarı, mavi ve yeşil mürekkeple başlıklar yazılmıştır. Hattı ta'lîk olup kırık (hurde) cinsidir. Bazı bölümlerde kalın rika'a ve ince/kalın kırık nesih hat örnekleri de göze çarpmaktadır.

1.2. Müellif/Müstensih ve Tarihi

Yukarıda zikrettiğimiz tablonun haricinde tablodan sonraki 2 varakta çeşitli mühür ve küçük metinler olsa da kenarlardan su almış ve dağılmıştır. Metnin başladığı varaktan 1 varak önce a yüzünde 4 temellük kaydı ve 1 istinsah kaydı bulunmaktadır. Mecmû'anın muharriri Fasih Ahmed Dede'dir (ö. 1699). Bu bilgiden hareketle en geç 1699 yılında tamamlanmıştır, denilebilir. Ancak yazma eserler sonradan ekleme ve çıkarmaya uygun eserler olduğundan, bu kaydın aksini düşündürten bilgileri mecmû'anın muhtevasını incelerken ifade edeceğiz.

1. temellük kaydı: "*Min-kütübi....*" su alıp mührü dağılmıştır.

2. temellük kaydı: "*Sâre min-temellikāti'l-fakîr Süleymân....*"

3. temellük kaydı: "*Min-kütübi'l-fakîr es-Seyyîd Mehmed Şerîf 'Ata'ullâh Efendi-zâde*" Mührde sadece "*Şerîf*" kelimesi okunabilmiştir.

4. temellük(vakıf) kaydı: "*Ez-kütüb-i mevkûfe-i Mevlevî-hâne-i Bâb-ı Cedîd der-Âstâne*"

İstinsah kaydı: "*Temme istinsahahu el-'abdü'l-fakiru'llâh Azze-i Şân Veliyü'd-dîn*[1] *el-Fâzlî Elmasî be-Kostantiniyye ğafera lehu*". Mühürde "*Veliyü'd-dîn*" ibaresi okunmaktadır. Bi-nukat olarak yazılmıştır.

1.3. Mecmû'anın Dil Özellikleri

Mecmû'a dil çeşitliliği bakımından Osmanlı edebiyatının Türkçe, Arapça ve Farsça sacayaklarına sahiptir. Dil bakımından Eski Anadolu Türkçesi dönemi ses özellikleri görünmektedir. Ancak düzlük-yuvarlaklık uyumuna ait kurallarda esneme dikkat çekmektedir. İmla konusunda bütün mecmû'ada yeknesaklıktan bahsetmek mümkün değildir. Yer yer nokta eksiklikleri, boş bırakılan yerler, tashih kayıtları, özellikle Türkçe kelimelerde aynı kelimelerin farklı yazımları -okutucu sesler bağlamında- gözden kaçmamaktadır.

1.4. Mecmû'anın İstif/Mizanpaj Özellikleri

Mecmû'ada sayfa düzeni ise manzum ve mensur metinlerde değişiklik göstermektedir. Bununla beraber eserin tamamında sayfa kenar boşlukları bulunmaktadır. Mensur metinlerde sayfanın sağ üst köşesinden sol alt köşesine kadar istif biçiminde çapraz bir yazım mevcuttur. Bazı bölümlerde ise klasik sayfa düzeni vardır. Metin sayfanın üst kısmından aşağı doğru istif edilmiştir. Bunlarla beraber der-kenar olarak adlandırabileceğimiz bazı kısımlarda metin aşağıdan yukarı doğru ya da sol kenardan sağ kenara doğru yazılmıştır. Derkenarda, bazen, sayfa baş aşağı getirilerek kullanılmıştır.

Manzum metinlerde ise matla' beyitleri, satır sonu yukarıda satır başı aşağıda olacak şekilde, her beyit ayrı 2 satır biçiminde, makta' beyti de müsavi bir biçimde istif edilmiştir. Mecmû'anın tamamında satır sayısı hakkında sabit bir veri ortaya koymak zordur. Son bölümdeki şiirler haricinde metnin tamamında, şairlerin isimleri, bölümlerin başlıkları, siyah mürekkepten başka renklerde ayrı ayrı yazılmış, bölümler içerisinde ise tekrar eden şairlerde *lehu*, *ve lehu ez-eş'âr-ı gazeliyât* gibi ilgi ifadeleri kullanılmış ve mahlasa/isme göre başlıklanmıştır.

1.5 Mecmû'anın İçerik Bilgisi

Bu başlıkta mecmû'anın içerdiği metinleri zahriyedeki tabloyu çevirip oradaki bilgilere göre ifade edeceğiz.

1.5.1 İçindekiler Tablosu

Sağdan sola doğru:

Tablo 1. Mecmuanın içindekiler sayfası

Mi'râciyye-i 'Abdü'l-Bâkî Ârif Efendi *(41)*	*Ebyât ez-eş'âr-ı Sâ'ib* *(39)*	*Rubâ'iyyât-ı Fârsiyye der münâcât-ı Hazret-i Bârî* *(31)*	*Şerhu El-Celâl Ed-Devvânî 'alâ-Rubâ'iyyâtihi* *(1)*
Şerh-i müşkilât-i 'Örfî li-Neşâtî Efendi *(71)*	*Eş'âr-ı Şehrî vü Cevrî vü Nahîfî vü ğayri-him* *(68)*	*Eş'âr-ı Nâbî Efendi (61)*	*Eş'âr-ı Türkiyye li-muharriri'l-mecmû'a Dervîş Fasîh* *(56)*

[1] Bkz: Özcan, T. (2013). Veliyüddin Efendi. https://islamansiklopedisi.org.tr/veliyyuddin-efendi. [Erişim tarihi:15.06.2023].

Şerhu ebyâtu 'Arabiyye mine't-Tasavvufi li-Abdu'llâh El-Va'iz (91)	*Na't-ı Na'ilî ve eş'âr ev eş'âr-ı digerân (86)*	*Lügât-ı müntehabe ez-Düstûrü'l-Amel Riyâzî (81)*	*Şerh-i çend-beyt-i müşkil ez-eş'âr-ı digerân lehu eydan (80)*	
El-İktibâsâtü'l-İlhâmiyye (99)	*Ed'iye-i uhrâ li'ş-Şeyhü'l-mezkûr (97)*	*Du'â-i eş-Şeyh İbnü'l-A'rabî ba'dü't-tavâf ve's-sa'yi el-menkûlün mine'l-Fütuhât (93)*	*'Akîdetü Ebû Medyen Kuddise sırrahu (92)*	
Ed-Du'âi'l-menkûl 'an-Ca'fer-i Sâdık (114)	*el-Emsal ve'l-Hikem ve mâ-yenabihâ (113)*	*el-Kitâbü'l-Hâdi li'l-Mühtedî li't-Tilimsânî (110)*	*Mektûbu'l-Gazâlî ilâ-Ayni'l-kudâti'l-Hemedânî (100)*	
Makâle vü mekatîb ez-Münşeât-i Fasîh (134)	*İntihâb ez-Şehrî vü Gülî (128)*	*Şerh-i kasîde-i 'Örfî (121)*	*Risale-i Fârsiyye der 'aşk (117)*	
Mi'râciyye-i Nâdirî ve ğayrihâ (217)	*Nu'ût-ı şerîfe-i Türkiyye li-Rızâyî (212)*	*Eş'âr-ı Fârsiyye (187)*	*Eş'âr-ı Türkiyye (147)*	
Risâle-i İbn-i Kemâl fi-hakkı İbni'l-'Arabî (257)	*Terceme-i 'Örfî ez-inşâ-yı Saruhân (249)*	*Eş'âr-ı Fârsiyye vü Türkiyye (246)*	*Şerh-i kıt'a-i 'Örfî li-'İsmetî (245)*	*Şerh-i kasâ'id-i diger ez-eş'âr-ı 'Örfî li-Neşâtî (228)*
Mektûbun es-Sultân Bâyezîd ilâ'ş-Şeyh Abdu'r-Rahmân el-Câmî (281)	*Makâle-i zîbâ ez-münşeât-i muharr-i mecmu'â Fasîh (264)*	*Fevâid mine't-tevârîh ve ğayri-hâ (259)*	*Me'haz ez-Nevâdirü'l-Emsâl Taşkendî-i Nakşîbendî (258)*	
Eş'âr-ı Türkiyye vü 'Arabiyye be-hatt-ı ğayr-i Fasîh (282)				

Yukarıda belirttiğimiz tabloya göre:

1b-30b varakları arasında, başlıklar kırmızı mürekkeple Arapça yazılmış, metin siyah mürekkeple, Farsça, Devvânî'nin[2] rubaileri ve kendi yaptığı şerhidir.

31b-38b varakları arasında *Rubâ'iyyât-ı Fârsiyye der münâcât-ı Hazret-i Bârî* başlığında; 31b'de *Rubâ'iyyât der münâcât-ı Hazret-i Bârî Te'âlâ Celle Celâl* başlıklı rubailer vardır. Sayfada *eş-Şeyh-i Şerîf kuddise sırrahu* başlığında rubailer bulunmaktadır. 32b'de *Ebû Saîd Ebu'l-Hayr berây-ı istiskâ* başlıklı rubailer aynı sayfada 38b'ye kadar *li-Hazret-i Mevlâna Camî* başlıklı rubailer vardır. 38b'de sayfanın sonunda Fasih'in okuyanlardan dua beklediği Farsça bir istirham metni de bulunmaktadır.

39a-40b varakları arasında *İntihâb-kerde ez-eş'âr-ı Mevlânâ Sâ'ib* başlıklı Sâ'ib-i Tebrîzî'den müfred beyitler, gazeller, kıtalar, rubailer bulunmaktadır.

41b-56a varakları arasında başlıksız siyah mürekkeple, mensur ara metinlerle birlikte Abdulbâki 'Ârif Efendi'nin Mi'raciyye'si (Ayan, 1986) bulunmaktadır.

56b-60b varakları arasında siyah mürekkeple *Asâr-ı Fasîh* başlıklı *Fasîh Divanı*'nda bulunmayan, Ahmet İçli tarafından çalışılan gazel ve rubaîler bulunmaktadır (Çıpan,

[2] Anay, H. (1994). Devvânî. https://islamansiklopedisi.org.tr/devvani. [Erişim tarihi:16.06.2023]. Devvânî'nin, bazı tasavvufî rubâîlerini şerhederek Osmanlı Padişahı II. Bayezid'e ithaf ettiği bir eseridir.

1991), (İçli, 2015b), (İçli, 2015c). 59b'de Fasîh'e ait 3 tane Farsça rubai bulunmaktadır. Bu rubailer Fasîh'in *Farsça Divançe*si'nde bulunmamaktadır (Atalay, 2007).

61b'de tabloda bulunmayan rika'a hatlı iki şiir vardır. Mehmed Ramî Paşa'nın gazeli ve Mahir Abdullah'ın naziresi bulunmaktadır. Mehmed Ramî Paşa'nın şiirinin başlığında merhûm ifadesi vardır. Rami Paşa 1708'de vefat etmiştir (Bilkan, 1998). Bu kayıttan hareketle, bu iki şiir sonradan eklenmiştir, diyebiliriz.

61a-67b varakları arasında *Eş'âr-ı Nâbî Efendi* başlığında Şair Nâbî'nin mesnevîleri, gazelleri, tarihleri, rubailerinden örnekler bulunmaktadır. 63a'da sayfa sonunda Mes'ûd Çelebî'nin 3 beytlik na'atı, 67b'de Şehrî Çelebi'nin bir matlaı bulunmaktadır.

68a-71a varakları arasında *Eş'âr-ı Şehrî vü Cevrî vü Nahîfî vü ğayri-him* başlığında Şehrî, Cevrî, 'İzzetî, Nahîfî, Gazâlî, Yahyâ, Vecdî, Mantıkî, Nasuh Paşa-zâde, Köprülü-zâde Ahmed Paşa, Gelibolulu Âlî ve Hâfız Şirâzî'ye ait şiirler bulunmaktadır.

71a-80b varakları arasındaki metin *Şerh-i Neşâti Efendi el-Mevlevî* başlıklı kırmızı ve siyah mürekkepli, 'Örfî-i Şirâzî'nin şiirlerinin şerhidir (Karabey ve Atalay, 1999).

80b-81b varakları arasında *ez-kasîde-i Üstâz berz-guvâr Enverî* başlığında Enverî, Sâ'ib ve Nizâmî'nin şiirlerine kısa şerhler vardır.

81-85b varakları arasında, *Lügât-i müntehabe ez-Düstûrü'l-'Amel-i Riyâzî,* kırmızı mürekkeple başlıklı Riyâzî'nin *Düstûrü'l-'Amel*'inden bölümler vardır.

86b-91a varakları arasında *Na't-ı Na'ilî ve eş'âr ev eş'âr-ı digerân* başlığında Nâ'ilî-i Kadîm, 'Ârif, Enîs, Neşâtî, Cevrî, Yahyâ, Kemal Paşa-zâde, Şeydâ, 'Aşkî, Sabrî, 'İsmetî, Bezmî, 'Azmî-zâde Hâletî, 'Örfî, Bülendî ve 'Arzî Dede'ye ait şiirler bulunmaktadır.

91a-91b varakları arasında *Şerhu ebyâtu 'Arabiyye mine't-Tasavvufi li-Abdu'llâh el-Va'iz* başlığında, başlık kırmızı, metin siyah mürekkeple *Fâ'idetün fi-mâ yûrasü'l-fakru ve yümna'u'r-rızku* başlıklı, insan tabiatı ve beslenme ile alakalı sebep-sonuç ilişkisine dair öğütler içeren Arapça bir metin bulunmaktadır. Metin unutkanlık, beslenme alışkanlıkları, günahlardan sakınmakla ilgilidir. Tabloda bu metin bildirilmemiştir. Asıl bildirilen metin ise 91b-92b arasında *Kâle ba'du'l-ârifi bi'l'llâh* başlıklıdır. Arapça bir şiirin şerhidir. Bölüm sonunda *li-'Abdu'llâh el-Vâiz* ibaresi mevcuttur.

92b-93b varakları arasında *Hezîhi 'Akîdetü Ebû Medyen Kuddise sırrahu* kırmızı mürekkeple başlıklı Ebû Medyen'in *Akîde* adlı, Arapça risalesidir (Akdağ, 2017).

93b-99a varakları arasında *Du'â-i eş-Şeyh İbnü'l-A'rabî ba'dü't-tavâf ve's-sa'yi el-menkûlün mine'l-Fütuhâti* başlığında, başlıklar kırmızı mürekkeple, hac ve hac ibadeti ile alakalı du'alar İbnü'l-'Arabî'nin *Fütühât-ı Mekkiyye* adlı eserinden alıntılanmıştır. Bu varaklar arasında dört ayrı du'a başlığı bulunmaktadır. Metnin dili Arapçadır.

99a-99b varakları arasında *el-İktibâsü'l-İlhamiyye ve'l-Hikmetü'l-Ma'neviyye*, kırmızı mürekkeple başlıklı, ifade sonları kırmızı noktayla süslü, İbnü'l-'Arabî'ye ait, Arapça *el-Hikmetü'l-Hâtimiyye ve'l-İktibâsü'l-İlhamiyye* adlı eserden Arapça şart-cezâ kuralına bağlı hikmetli sözler vardır.

99b-100a varakları arasında *Mecma'u'l-Beyân* adlı tefsirden Kur'ân-ı Kerîm'deki surelerin nüzul sırasını ifade eden bir bölüm bunmaktadır. 100b'de *Mektûbun li-Hazreti el-Mesîh 'aleyhi's-Selâm* başlıklı bir mektup; hemen yanında, ilk satırında, *Kâle Aristotalis* yazan, dilin münacat, hikmet ve edeple üçe ayrıldığından bahseden Arapça bir metin bulunmaktadır.

100b-110a varakları arasında *Mektûbi'l-Gazzâlî ilâ-Ayni'l-kudâti'l-Hemedânî* başlığındaki metin Ahmed Gazzâlî'nin Aynü'l-kudât Hemedânî'ye[3] mektubudur. Metnin dili Arapçadır.

110a-113b varakları arasında *el-Kitâbü'l-Hâdi li'l-Mühtedî li't-Tilimsânî* başlığında Arapça bir bölüm bulunmaktadır. Kitap bazı kaynaklarda Ebû Medyen'e isnat edilse de *Keşfü'z-Zünûn*[4]'da künye bilgisi bu bilgiyi tasdiklememektedir.

113b-114b varakları arasında *el-Emsal ve'l-Hikem ve mâ-yenabihâ* başlığında Mâverdî[5]'ye ait Arapça *el-Emsal ve'l-Hikem* adlı eserden kısa ibareli hadis-i şerifler bulunmaktadır.

114b-116a varakları arasında *ed-Du'âi'l-menkûl 'an-Ca'feri Sâdık* başlığında Ca'fer-i Sâdık'tan nakledilen, Arapça, bir dua bulunmaktadır.

116a-116b varakları arasında, tabloda belirtilmeyen bir metin bulunmaktadır. *Menâkibü'l-Ebrâr*[6] adlı eserden alıntıdır, Arapçadır. 116b-117b arasında da tabloda belirtilmeyen Farsça bir risale bulunmaktadır.

117b-120b arasındaki varaklarda *Risale-i der Aşk* başlığında Farsça bir metin bulunmaktadır. Metin aşk olgusu hakkında olup şiirler ve kelam-ı kibâr ve Nişâbûrî'nin aşk hakkındaki risalesinden alıntılar içermektedir.

121b-128a arasında *Şerh-i kasîde-i 'Örfî* başlığında; Rodosî-zâdenin (Yılmaz 2004), 'Örfî şerhi, Sâib, Harakânî, Kelîm, Muhteşem-i Kaşânî, Güftî-i Edirnevî, Hâfız Şîrazî, Mollâ Câmî ve 'İzzetî'ye ait şiirler bulunmaktadır. Metinler Farsça ve Türkçedir.

128b-131a varakları arasında *İntihâb ez-Şehrî vü Gülî* başlığından Mirek Muhammed-i Taşkendî'nin *Şehrî ve Gülî* adlı eserinden bölümler alıntılanmıştır.

131b-134a varakları arasında, tabloda belirtilmemiş bir bölüm bulunmaktadır. Kırmızı ve siyah mürekkeple Farsça, Türkçe ve Arapça metinler içermektedir. Hakânî, Selmân-ı Sâvecî, Mirzâ Edhem, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Hâfız, Ömer Hayyâm, Gelibolulu Âlî, Nev'î, Nev'î-zâde, Güftî-i Edirnevî, Selîm Tahrânî, Hâtifî, Sa'dî, Firdevsî, Muhammed Asâ, Enîsî, Tab'î, Fâ'izî, Meyyâl, Feyzî, 'Azmî-zâde, Rahmî, Nâbî, Muhammed Salih Beg ve Mesîhî'ye ait şiirler; hadîs-i şerîfler, *Nigâristân, Lâmî Tarihi* ve *Minhâc*'dan alıntılar; Şeyhülislâm Bahâyî ve Kemâl Paşa-zâde'den iki fetva vardır.

134b-146b varakları arasında *Makâle vü mekatîb ez-Münşeât-i Fasîh* başlığında sırasıyla, Fasîh'e ait metinler bulunmaktadır. Mektupların tamamı Fasîh'in dest-i hattından çıkmasına rağmen bazı mektuplar Fasîh'e ait değildir. Mektuplar Türkçedir, Farsça şiir alıntıları mevcuttur. Bu bilgiden hareketle Fasîh'in şahıslara özel olarak kâtiplik yaptığını da ifade edebilmekteyiz:

1- *Makâle ist der Tercîh-i Tenbâkû-yı Hoş-bûy ber Bâde-i Sitîze- Cûy* başlığında, Fasîh Ahmed'e ait *Tenbâkû-nâme* adlı eser bulunmaktadır (İçli, 2015a).

---

[3] Uludağ, S. ve Bayburtlugil, N. (1991). Aynülkudât Hemedânî. https://islamansiklopedisi.org.tr/aynulkudat-el-hemedani. [Erişim tarihi: 17.06.2023]

[4] Çelebi, Katip (1999). Keşfü'z-Zünûn 'an-Esâmî'l-Kütüb ve'l-Fünûn (Cilt 2). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî. s. 2027'de Muhammed b. Ebû Hasan ibni Muhammed el-Mağribî et-Tilimsânî ismi geçmektedir. Kitap faziletler hakkındaki hadisler, salih ameller ve tasavvufî şahsiyetlerin nüktelerinden oluşmaktadır. Ayrıca et-Tilimsanî künyesi Afidüddin Tilimsanî ile meşhur olup araştırmalarımızda ona ait böyle bir eseri tespit edemedik.

[5] Kallek, C. (2003). Mâverdî. https://islamansiklopedisi.org.tr/maverdi. [Erişim tarihi: 17.06.2023]

[6] El-Hamîs, el-Hüseyin b. Nasr, (2006). Menâkibü'l-Ebrâr ve Mehasinü'l-Ahyâr. Abu Dabi: Merkezü Zâyed li't-Türâs ve't-Târîh. s.393-394. Bu kısım Hilyetü'l-Evliyâ'dan alınmıştır. C. X s. 253-254.

2- 135b-136a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Diyârbekrî Hânende es-Seyyîd Nûh Çelebî'ye yârândan birinin tarafından irsâl olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

3- 136a-136b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Mısrü'l-Kahîre'ye İshâk-zâde Efendi'ye irsâl olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

4- 136b-137a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Taraf-ı Şâm-ı Cennet-şâma yârândan bir efendiye irsâl olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

5- 137a-138a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Kandiye Fethi'nde Ahmed Paşa'ya Müneccimbaşı Ahmed Efendi tarafından muharrerdir*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

6- 138a-138b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *İshâk-zâde Efendi tarafından Bursa Kadısı Vezîr-i 'Azâm Ahmed Paşa'ya yazılmıştır*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

7- 138b-139a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Râkım-ı Mahrûf tarafından İshâk-zâde'ye*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

8- 139a-140a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Râkım-ı Mahrûf tarafından İshâk-zâde Efendiye tahrir olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

9- 140a varağında kırmızı mürekkeple, *Bursa'dan 'Alî Efendiye tahrîr ve irsâl olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

10- 140a-141b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *İshâk-zâde tarafından merhûm Kasım Paşa Şeyh Halîl Efendi'yedir*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

11-140b-141a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Râkım-ı Mahrûf'dan Cezmî Efendi'ye irsâl olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

12- 141a-141b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Yanbolu'da Şahîn Giray'a irsâl olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

13- 141b-142a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Neşâtî Efendi'ye tahrîr ve irsâl olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

14- 142a-142b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *'İzzetî Efendi'ye Resûl Efendi tarafından tahrîr olunmuştur*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

15- 142b-143a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Kudâtdan bir efendiyedir*, başlıklı mektup bulunmaktadır.

16- 143a-143b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Şurefâ-yı Şâm'dan bir efendiye irsâl olunmuştur*, başlıklı mektuptur.

17- 143a-144a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Şâm'dan Nâkibü'l-Eşrâf'a tahrir olunmuştur*, başlıklı mektuptur.

18- 144a-144b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Yahyâ Efendi-zâde Necip Çelebî'ye yârânın birinden tahrîr olunmuştur*, başlıklı mektuptur.

19- 144b numaralı varakta kırmızı mürekkeple, *Yârânın birinin tarafından bir yeniçeri civânına yazılmıştır*, başlıklı mektuptur.

20- 144b-145a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Yârândan birinin tarafından bir yârânına tahrîr ve irsâl olunmuştur*, başlıklı mektuptur.

21- 145a-146a varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Üskübî Zahmî-zâdeye irsâl olunmuştur*, başlıklı mektuptur.

22- 146a-146b varakları arasında kırmızı mürekkeple, *Şeyhülislâm Hazretlerine tahrîr olunmuştur*, başlıklı mektuptur.

147a'da Fuzulî, Örfî, Sâ'ib'den şiirler bulunmaktadır, Arapça *kadem* kelimesi hakkında bir açıklama mevcuttur.

147b-186b varakları arasında *Eş'âr-ı Türkiyye* başlığında Neşâtî, Nedîm-i Kadîm, Fasîh, Rüşdî, Feyzî, Nazirî, 'İzzetî, Bahâyî, Nâbî, 'Ârif, Mantıkî, Cezmi, Sabrî, Rızâyî, Riyâzî, Nâdirî, Cevrî, Nâ'ilî, Tarzî, Nisârî, Tıflî, Nâzî, Edirneli Âlî, Zuhûrî, Yahyâ, Kirâmî, Nev'î, Ümidî, Makâlî, Bâkî, 'Azmî-zâde Hâleti, Necâti Beg, 'Abdî, Tâlib-i Kelîm(Farsça), Sâ'ib(Farsça) Fâ'izî, Sırrî, Arzî Dede, Fehîm-i Kadîm, Sâbir Parsâ, Vecdî Beg ve 'İsmetî'nin şiirleri bulunmaktadır. Bir sayfa boşluk bulunmaktadır. Bununla beraber Fa'izî'nin şiirinden sonraki sayfa kopmuş olabilir, çünkü sayfa numaralarında eksiklik bulunmaktadır. Ancak içindekiler sayfasındaki sayfa verilerine dayanarak varakların sol üst köşelerindeki varak numaralarına göre açıklamalara devam edeceğiz.

187a-212a varakları arasında *Eş'âr-ı Fârsiyye* başlığında, Farsça; Selim Tahrânî, Nebkî, Fehmî Hecrî, Akâ Şâpor Ferîbî(Tahrânî), Feyzî-i Hindî, Tab'î, Şifâyî-i İsfahânî, Fasîh, Zülâlî-i Nîşâbûrî, Selmân-ı Sâvecî, Mirzâ Zekî Hamedânî, Tâlib-i Âmolî, Şânî-i Teklû, Âzerî, Mollâ Câmî, Mahvî-i Erdebîlî, Fasîhî-i Tebrîzî, Ebû Turâb el-Ferkitî, Şâh Tâhir, Nahlî, Mehistî ve Mîr Na'şeb'e ait şiirler bulunmaktadır.

212b-217b varakları arasında *Nu'ût-ı şerîfe-i Türkiyye li-Rızâyî* başlığında Rızâyî, Riyâzî ve Nâdirî'ye ait naatlar bulunmaktadır.

217b-227b varakları arasında *Mi'râciyye-i Nâdirî ve ğayrihâ* başlığında Nâdîrî, Nâ'ilî, Nâbî, Sukûnî, Riyâzî, Sırrî, Neşâtî, Fasîh, Re'fetî, Lebîb ve Sabrî'ye ait şiirler bulunmaktadır.

228a-245b varakları arasında *Şerh-i kasâ'id-i diger ez-eş'âr-ı 'Örfî li-Neşâtî* ve *Şerh-i kıt'a-i 'Örfî li-'İsmetî* başlığında Neşâtî ve 'İsmetî'nin 'Örfî şiirleri üzerine şerhleri ve sonradan ilave edilmiş, rik'a hatla Ramî Paşa ve Nâbî'nin birer gazeli vardır. 245b'nin sonunda *Havâs-ı Esmâ'-i Seb'a* başlığında, günlük virdler için bir reçete bulunmaktadır.

246a-249a varakları arasında *Eş'âr-ı Fârsiyye vü Türkiyye* başlığında 'Azmî-zâde Hâletî, Ebu Turâb Beg, İmâm Gazzâlî, Mirzâ Hümâyûn, Ömer Hayyâm, Edirneli Âlî, Sabrî, Tarzî, 'Örfî'ye ait şiirler bulunmaktadır. Bu bölümde de şairlerin isimleri başlık kısımlarında bazen mavi ve yeşil mürekkeple yazılmıştır.

249b-257a varakları arasında *Terceme-i 'Örfî ez-inşâ-yı Saruhân* başlığında bir el-Münşî'nin inşâ örneği bulunmaktadır. 257a'da *tecellî* kelimesi hakkında Türkçe bir açıklama; mahlassız Farsça müfredler, rubailer; Muhammed Nakî, Kemâl Hocendî, Şâh Tâhir ve 'Örfî'den Farsça şiirler; *nefs* kelimesi hakkında Arapça açıklamalar bulunmaktadır.

257b varağında *Risâle-i İbn-i Kemâl fî-hakkı İbni'l-'Arabî* başlığında Arapça, *Müftî-i zamân Kemal Paşa-zâde Hazretlerinin li'ş-Şeyh Muhyiddîn el-'Arabî Hazretlerinin hakkında olan sûret-i fetvasıdır*, başlıklı Kemâl Paşa-zâdenin İbn-i Arâbî hakkındaki fetvası, sayfa sonunda bir hadîs-i şerîf, Akâ Şâpor (Tahranî), Âzmi-zâde Hâletî, Feyzî-i Hindî, Sâ'ib ve 'Örfî'den şiirler bulunmaktadır.

258a-258b varakları arasında *Me'haz ez-Nevâdirü'l-Emsâl Taşkendî-i Nakşîbendî* başlığında, *Taşkendî Mîrek Nakşîbendînin Nevâdirü'l-Emsâl risalesinden telhîs olunmuştur*, başlıklı sözlük metnidir. Bölüm sonunda Muslihiddîn Lârî'nin *şîd-Cemşîd* kelimesi hakkındaki açıklaması mevcuttur. Ancak hangi eserden iktibas edildiği tespit edilememiştir.

259a-264a varakları arasında *Fevâid mine't-tevârîh ve ğayri-hâ* başlığında, Arapça, illet harfleriyle alakalı bir açıklama, *şerh-i Müslim*'den kısa Arapça bir bölüm, Kurretü'l-

Ayn'ın nüktelerinden Farsça bir bölüm, takvimle alakalı bir kısım, *Nigâristân*'dan alıntılar, Arapça fevâ'id kayıtları, mahlassız şiirler, Nev'î, Hüdâyî, Tâli'î İshâk ve şiirinin ta'rîfi, Şefî'î, Feyzî, 'Abdî, 'Amrî, Mecdî, Gelibolulu Âlî'nin şiirleri ve 'Örfî'nin bir beytinin şerhi bulunmaktadır. 262a'da Fasîh'in *Der midhat-ı Sadrazâm Ahmed Paşa mesnevî-i kalîle li-muharriri-hi* başlıklı mesnevisi bulunmaktadır.

264a-280b varakları arasında *Makâle-i zîbâ ez-münşeât-i muharr-i mecmu'â Fasîh* başlığında Fasîh'in Gül ü Mül adlı eseri bulunmaktadır (İçli 2015a). Bu sayfadan sonra bir varak kopartılmıştır.

281a -varağı boş olmakla-282a varakları arasında, *Mektûbun es-Sultân Bâyezîd ilâ'ş-Şeyh Abdu'r-Rahmân el-Câmî* başlığında, II. Bayezîd'in Mollâ Câmî'ye mektubu bulunmaktadır. 282a'da Mahir ve Ramî Paşa'nın şiirleri bulunmaktadır. Rika'a hatlıdır.

282b-289a varakları arasında *Eş'âr-ı Türkiyye vü 'Arabiyye be-hatt-ı ğayr-i Fasîh* başlığında, Firdevsî, Fâ'izî, Kemâl, Nâ'ilî, Sâ'ib, Zâtî, Derûnî, Kâmî, 'Abdî, 'Azmî-zâde, Ümîdî, Sun'î, Sabrî, Mâhir, Râmî Paşa, Şeyhüislâm İshâk ve Tıflî'ye ait şiirler; revân kelimesi ile alakalı Türkçe bir açıklama, 3 kısa hikâye, Sahîh-i Buhârî'den bir bölüm, tecellî hakkında Türkçe bir açıklama, nefs kelimesi hakkında Arapça bir açıklama, Arapça bir fevâid, bir beytin kısa şerhi, Arapça, mahlassız tarih kıtaları bulunmaktadır.

2. Süleymaniye Kütüphanesi Nafiz Paşa 1514'te Kayıtlı Mecmû'ada Kayıtlı Osmanlı Sahası Manzumelerinin İncelenmesi

2.1.Nazım Şekilleri

Mecmû'ada yukarıda belirttiğimiz kayıtlara göre, nazım şekilleri açısından çeşitlilik dikkati çekmektedir. Gazel sayısal anlamda ilk sırada yer alırken, rubai de tercih bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Tesdîs ve terkîb-i bend Osmanlı sahası metinleri açısından yazmada en az tercih edilen nazım şekillerindedir. Çalışmalarımızın sonucuna göre toplam 642 manzume tespit edilmiş olup Fasîh'e ait, 2 gazel 4 rubai; Muhammed Sâlih Bege ait 1 matla; Nâbî'ye ait 1 matla Farsçadır. Osmanlı Sahasına ait diğer manzumeler ise Türkçe nazmedilmiştir. Şiirlerin nazım biçimi açısından çeşitlerini ve sayılarını aşağıda tablo olarak veriyoruz:

Tablo 2. Mecmû'ada kullanılan nazım şekilleri

Gazel / 438	Rubâ'î /65	Matla' / 63
Müfred / 38	Kıt'a / 19	Kaside / 9
Mesnevî / 5	Terkîb-i Bend / 3	Tesdîs /1

2.2. Kullanılan Aruz Kalıpları

Çalışmamıza konu olan mcmû'ada 30 farklı aruz kalıbı kullanılmıştır. Bu kalıplardan en çok hezec ve rezec bahrinin temel kalıbı olan Mef'â'îlün Mef'â'îlün Mef'â'îlün Mef'â'îlün ve Fe'ilâtün(Fâ'ilâtün) Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün(Fâ'ilün) kalıbı kullanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda da kullanılan aruz kalıpları, kullanım sıklıklarına göre tablo halinde sunulmuştur:

Tabla 3. Mecmû'ada kullanılan aruz kalıpları

Kullanılan Aruz Kalıpları	Kullanım Sıklığı
Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün	103
Mef'ûlü Fâ'ilâtü Mefâ'îlü Fâ'ilün	101

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün	99
Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün	83
Mef'ûlü Mefâ'îlü Mefâ'îlü Fe'ilün	66
Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün	65
Ahreb kalıbının türevleri	67
Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün	9
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün	7
Mef'ûlü Fâ'ilâtün Mef'ûlü Fâ'ilâtün	6
Fe'ilâtün Fe'ilâtün Fe'ilün	5
Müfte'ilün Mefâ'ilün Müfte'ilün Mefâ'ilün	3
Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilâtün	3
Mef'ûlü Mefâ'îlün Mef'ûlü Mefâ'îlün	3
Mefâ'îlün Mefâ'îlün Fe'ûlün	3
Mef'ûlü Mefâ'ilün Fe'ûlün	3
Fe'ilâtün Mefâ'îlün Fe'ilün	3
Mef'ûlü Fâ'ilâtün Mefâ'îlü Fâ'ilün	2
Müfte'ilün Fâ'ilün Müfte'ilün Fâ'ilün	2
Müstef'ilün Müstef'ilün Müstef'ilün Müstef'ilün	1
Mefâ'îlün Fe'ilâtün Mefâ'îlün Fe'ilün	1
Mefâ'ilün Fe'ilâtü Mefâ'îlü Fe'ilün	1
Mef'ûlü Fâ'ilâtü Mefâ'ilün Fâ'ilün	1
Mef'ûlü Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fe'ûlün	1
Mef'ûlü Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün	1
Mef'ûlü Mefâ'îlün Mefâ'îlün Fa'	1
Mef'ûlü Mefâ'îlün Mefâ'îlün	1
Mefâ'îlün Mefâ'îlün Fe'ûlün	1
Mefâ'îlün Fe'ilâtün Fe'ilün	1
Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün	1
Toplam	642

2.3 Mecmû'ada Kayıtlı Osmanlı Sahası Şairler ve Şiirleri

Mecmû'ada yaptığımız çalışmalara göre Osmanlı sahasına ait 79 şair tespit edilmiştir. Bununla beraber şiir başlarında *Lâ-edrî* ifadesine rastlanan ve başlığı bulunmayan/bulunamayan şiirler; Lâ-edrî kısmına dâhil edilmiş ve hazırlanan veri tablosunda, en alt satırda ifade edilmiştir. Bazen aynı şaire ait şiirler 2 ayrı nisbet kaydıyla gelmiştir, *Feyzî(Topkapılı Feyzî)* örneğinde olduğu gibi, bu tür şiirleri de şairine atfedip aynı başlıkta birleştirdik. Yahut şiirler hiçbir başlık ve mahlas kaydı ifade edilmeksizin kaydedilmiştir. Bu minvaldeki şiirler hakkında, yaptığımız araştırmalara dayanarak manzumenin nazım şeklini ve şairini teyit ettikten sonra bu tabloya ekledik. Yine, nisbet kaydı belirtilmesine rağmen; belirtilen şaire ait olmayan şiirleri de kayda alınan şaire ekleyip tespitimizi köşeli parantezle belirttik.

Tabla 3. Mecmû'ada tespit edilen şairler, şiirleri ve şiirlerinin sayıları

Şairin Mahlası	Şiirleri	
'Abdülbâkî Ârif	1 mesnevî, 1 gazel, 1 terkîb-i bend	3
'Amrî	1 müfred	1
'Ârzî	1 ruba'i, 1 müfred, 1 matla', 1 tesdis	4
'Aşkî	1 müfred	1
Âzmi-zâde Hâletî	2 gazel, 9 rubâ'i, 5 matla', 1kıt'a	17

Bahâyî	9 gazel	9
Bâkî	1 müfred, 1 matla’	2
Bezmî	2 rubâ’i, 1 müfred	3
Bülendî	1 ruba’i	1
Cevrî	12 gazel, 5 matla’	17
Cezmî	1 gazel	1
Derûnî	1 müfred	1
Edirneli Âlî	5 gazel	5
Enîs	1 ruba’i	1
Fâ’izî	1 rubâ’i, 2 müfred, 1 gazel, 4 matla’	8
Fasîh	47 gazel, 21 rubâ’i, 3 matla’, 1 mesnevî	72
Fehîm-i Kâdim	1 terkîb-i bend, 17 gazel	18
Feyzî	1 matla’, 2 gazel	3
Fuzûlî	1 rubâ’i	1
Gazâlî	1 gazel	1
Gelibolulu Âlî	1 mesnevî, 1 kıt’a, 2 matla’	4
Güftî-i Edirnevî	1 kasîde, 2 rubâ’i	3
Hayâlî Beg	1 matla’	1
Himmet Efendi-zâde [‘Abdî]	1 müfred, 1 rubâ’i, 1 kıt’a, 1 gazel	4
Hüdâyî	1 matla’, 1 müfred	2
İshâk	1 kasîde	1
‘İsmetî	3 gazel, 1 rubâ’i, 1 matla’	5
‘İzzetî	24 gazel, 8 rubâ’i, 2 müfred	34
Kâmî	1 kıt’a	1
Kemal Paşa-zâde	2 matla’, 3 müfred,	5
Kirâmî	2 matla’	2
Köprülü-zâde Ahmed Paşa	1 kıt’a	1
Lebîb	1 gazel	1
Mâhir	6 gazel	6
Makâlî	4 matla’ 1 müfred	5
Mantıkî	6 gazel	6
Mecdî	1 matla’	1
Men’î Hüseyin	2 matla’	2
Mesîhî	1 müfred	1
Mes’ûd [Kemal Paşa-zâde]	1 gazel	1
Meyyâl	1 müfred	1
Muhammed Sâlih Beg	1 matla’	1
Nâbî	2 mesnevî, 1 rubâ’i, 38 gazel, 2 kıt’a, 3 matla’	46
Nadîri	3 gazel, 1 kasîde	4
Nahîfî	1 gazel	1
Nâ’ilî	1 kasîde, 19 gazel	20
Nasûh Paşâ-zâde [‘Ömrî]	1 kıt’a	1
Nâzî	1 terkîb-i bend, 1 gazel	2
Nâzîrî	1 gazel	1
Necâti Beg [Esîrî]	1 matla’	1
Nedîm-i Kadîm	12 gazel	12
Neşâtî	2 rubâ’i, 61 gazel	63
Nev’î	7 müfred, 5 matla’, 1 kıt’a	13
Nevî-zâde	1 matla’	1

Nisârî	1 gazel	1
Rahmî	1 mesnevî	1
Râmî Paşa	7 gazel	7
Re'fetî	1 gazel	1
Riyâzî	4 gazel, 1 kasîde	5
Rızâyî	25 gazel, 4 kasîde	29
Rüşdî	2 gazel	2
Sâbir Parsâ	16 gazel	16
Sabrî	2 müfred, 77 gazel, 3 matla'	82
Sırrî	2 gazel	2
Sun'î	1 kıt'a	1
Sükûnî	1 gazel	1
Şefî'î	3 kıt'a	3
Şehrî	4 matla', 5 gazel, 3 rubâ'i, 1kıt'a	13
Şeydâ [Behiştî]	1 müfred	1
Tâli'î İshâk	1 kıt'a	1
Tarzî	5 gazel	5
Tıflî	2 gazel	2
Ümîdî	2 matla', 3 müfred, 1 gazel	6
Vecdî	12 gazel	12
Yahyâ	4 gazel, 1 matla'	5
Zâtî	1 matla'	1
Zuhûrî	1 gazel	1
Lâ-edrî	1kıt'a, 4 rubâ'i, 7 müfred, 6 matla', 2 gazel	20

2.4. Araştırma Sonuçlarına Göre Nisbet Kaydı Değişen ve Tayin Edilen Şiirler

Mecmû'ada yaptığımız çalışmalara göre bazı şiirlerin başlıklarında ifade edilen mahlas ile şiirlerin kaynaklarda ifade edilen sahipleri farklılık göstermektedir. Tespit edebildiğimiz 12 şiirle ilgili, farklı bilgiler şu şekildedir:

63a varağında *Mesûd Çelebî der na't-ı şerîf* başlığında 3 beyitlik bir kıta bulunmaktadır. Şiirin ikinci beyti pek meşhur olup *Kemal Paşa-zâde Divanı*'nda mahlas beyti olmaksızın bulunmaktadır (Ahmed, 2021, s. 414):

Ey bâ'is-i kevn olmasa zâtun olamazdı
Kandîl-i sipihr içre fürûzân meh ü encüm

Basmasa mübârek kademi rûy-i zemîne
Pâk itmez idi kimseyi hâk ile teyemmüm

Mes'ûd'ı kesafât-ı cerâyim bürimişdür
Nûrunla ziyâ-bahş ol ana eyle terahhüm

89b varağında *Şeydâ* mahlaslı bir müfred bulunmaktadır. Şiir *Behiştî Divanı*'nda bulunmaktadır (Aydemir, 1999, s. 498):

O perî-rûyı salıncakda görenler didiler
Yine şâh-bâzın uçurmış birisi bağı ile

132b varağında *Nev'i-zâde* başlığı ve devamında *lehu* ibaresi altında Nev'i-zâde'ye değil Nev'î'ye ait olan 3 müfred 1 matla' bulunmaktadır (Tulum ve Tanyeri, 1977, s. 533, 533, 379, 592, 288):

Kadünle zülfüne reftâr ile sihr öğredür hâce

Bana harf itmemiş ta'lîm elifle lâmdan gayrı

Olur ten bir yana cân bir yana âvâre gelmezsen
Derûnum tîg-i hasret pâreler bir pâre gelmezsen

Senden sihâm-ı gamze vü benden hadeng-i âh
Kârun atışmağ oldı bu Nev'î-i zâr ile

Sirişk-i çeşm-i lû'lü-bâra kendin nisbet eylermiş
'Aceb olmaya ey Nev'î gözümden çıksa deryâlar

169a varağında *Metâli' u müfredât* başlığında mahlassız matla' beyti Nev'î'ye aittir (Tulum ve Tanyeri, 1977, s. 237):

Ehibbâ muntazır meclis müheyyâ
Seni gözler dü-çeşm-i câm-ı sahbâ

169a varağında *Metâli' u müfredât* başlığında, *bihi* başlığıyla mahlassız, matla' beyti Nâbî'ye aittir (Kalkışım, 1988, s. 32):

Misâl-i Ka'be ayâ nûr-ı dîde-i 'uşşâk
Gören cemâlüni müştâk görmeyen müştâk

169a varağında *Metâli' u müfredât* başlığında, *Sabrî ve lehu* başlığıyla matla' beyti Revânî Divanı'ndadır (Revânî, 2009, s. 62):

İy hilâl eyleme ebrû-yı nigârıyla cidâl
Tırnağın kesse olur niçe senün gibi hilâl

169b varağında *Metâli' u müfredât* başlığında, *Necâtî Beg* başlığıyla mahlassız, matla' beyti Necâtî Beg Divânı'nda (Tarlan, 1997) bulunmamaktadır. Şiir Esîrî mahlaslı bir şaire aittir. (Özerol, 2016, s. 354):

Sensüz ey ruhları gül lebleri mey
Kamış işkencesidür 'âşıka ney

287a varağında başlıksız, mahlassız 1 gazel bulunmaktadır. Fasih Dede'ye aittir. (Çıpan, 1991, s. 288):

Cât idinsem itmek istib'âd deyr-i mihneti
'Âşıkam pür kâfir-i hüsne Muhammed ümmeti

Giceler 'azm itdügim cânâna sâyem havfıdur
Bir tarîk-ile kabûl itmez muhabbet şirketi

287a varağında başlıksız, mahlassız matla' bulunmaktadır. İsmetî Divanı'nda bulunmaktadır (Günaydın, 2020, s. 187):

Bâzû-yı baht ger per iderse kemânumı
İsterse verâ-yı fâka kosunlar nişânumı

3. Sonuç

Süleymaniye Kütüphanesi Nafiz Paşa 1514 numarada kayıtlı mecmû'a, nüsha ve Osmanlı sahası edebiyatı içerikleri bakımından incelenmiştir. Bu mecmû'a için bir tanımlanama yapmak gerekmektedir. Bu konuda, mecmû'alar hakkında Agah Sırrı Levend bir tasnifte bulunmuştur:

"a. Nazîre mecmuaları,

b. Meraklılarca toplanmış, birer antoloji niteliğinde seçme şiirler mecmuaları,

c. Türlü konulardaki risalelerin bir araya getirilmesiyle meydana gelen mecmualar,

ç. Aynı konudaki eserlerin bir araya getirilmesiyle meydana gelen mecmualar,

d. Tanınmış kişilerce hazırlanmış, birçok yararlı bilgileri, fıkraları ve özel mektupları kapsayan mecmualar." (Levend 2015, s. 166-167)

Bu tasnife göre çalıştığımız mecmû'a "tanınmış kişilerce hazırlanmış" mecmû'alar sınıfına aittir, diyebiliriz. Bu sava ek bir delil olarak Agah Sırrı Levend'in Türk Edebiyatı Tarihi adlı eserinde Fasih Ahmed'e ait bir başka mecmû'adan daha bahsetmektedir ve bu mecmû'ayı "tanınmış kişilerce hazırlanmış" mecmû'alar sınıfında incelemiştir:

"Fasih Ahmed Dede Mecmuası, devrinin ünlü şairlerinden ve hattatlarından olan Mevlevî Fasih Ahmed Dede (ö. 1111/1699)'nin kendi el yazısıyla yazdığı bu mecmua bir hazinedir. İçinde Dede'nin Farsça divanı, Türkçe şiirleri, fıkralar, tarihsel hikâyeler, tarihler, yararlı bilgiler, risaleler, Türkçe ve Farsça seçme şiirler, biyografyalar, türlü eserlerden parçalar, küçük risaleler yer almaktadır." Alıntı yaptığımız kısmın sonundaki dipnotta Agah Sırrı Levend mecmua yazmasının kendinde olduğundan da bahsetmektedir (Levend, 2015, s. 174-175).

Bu noktada içerik tablosunun Fasîh'in hattından çıkmadığıyla alakalı bir husus daha vardır: Yazma kitapların vakfedilmesi yahut sahiplerinin temlik edilmesi ile ilgili olarak mühür usulü bulunmaktadır. Bu usulde kitabın baş kısmına temlik veya tevkif mührü vurulur. Kitabın sonunda da aynı mühür tahririn bittiği yere vurulur, böylece son yazı kaydı da belirlenir. Bu bilgilere dayanarak ilk ve son mühürler tablonun olduğu sayfadan sonra ve son bölümden bir önceki kısımda bulunmaktadır. Ayrıca Fasîh Dede'nin eseri hat sanatı açısından da ciddi bir emsal teşkil etmektedir. Bütün metnin hurde talikle yazılıp tablonun da kırık nesihin kalını ile icra edilmesi şüphe taşımaktadır. Yine tablo ile alakalı yukarıda ifade ettiğimiz bilgilere dayanarak metin içerisinde aynı hatla yazılmasına rağmen tabloda yer almayan metinler de tablonun ve son bölümün sonradan eklendiği fikrini öne çıkarmaktadır.

Divan teşrifatında şiirler, genel olarak, münacat, naat ve diğer şiirler şeklinde tanzim edilir. İlginçtir, yukarıdaki metin sırası gibi bu mecmû'ada da münacat ve naat nitelikli metinlerle başlanmış ardından, diğer şiirlere yer verilmiştir.

Çalışmamıza konu olan mecmû'ada belirtmek istediğimiz bir husus daha bulunmaktadır. Bu mecmû'a içeriğini bakımından; Eski Türk edebiyatının kaynakları konusunda koca bir okyanustan, aynı okyanusun her hususunu içeren bir avuçtur. Yazıldığı asırdan itibaren geçmişe doğru, kronolojik olarak en az 11 asrın izlerini taşımaktadır. Ayrıca Fasîh'in sonradan bilim dünyasına tanıtılan nazirelerini de içermesinden ve özellikle İran edebiyatından 'Örfî'nin şiirleri için yapılan şerhlerden dolayı kaynaklarımız açısından iki değerin anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu değerler indimizde nazire bağlamında bir şiirin başka bir şiirin ortaya çıkmasına sebep olması ve Örfî'nin özelinde şairin üslubunun, ifadesinin ve ifade ettiklerinin şerhe muhtaç olması; bu ihtiyacın sanatsal bir ifade ile şerhe dönüşmesidir. Bu değerler kişilerin ve şiirlerin; şerhler ve nazireler bağlamında kaynak olmasını gerektirir. Yani şiir ve edebiyat da Osmanlı sahası edebiyatı için şiir ve edebiyata kaynaklık etmektedir.

Kaynakça

Ahmed, Kemâl Paşa-zâde (2021). *Dîvan ve Diğer Şiirler*. (M. A. Saraç, Dü.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akdağ, E. (2017). Ebû Medyen'in (ö. 594/1197) Hayatı, Tasavvuf Anlayışı ve İstiğfâr Kasidesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (43), 283-324.

Anay, H. (1994). Devvânî. https://islamansiklopedisi.org.tr/devvani. [Erişim tarihi:16.06.2023].

Atalay M. (2007). *Fasih Ahmed Dede Farsça Divançe*. İstanbul.

Ayan, H. (1986). Abdülbâkî Ârif Efendi'nin Mi'râciyyesi. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* (21), s. 1-11.

Aydemir, Y. (1999). *Behiştî, Hayatı, Şahsiyeti, Eser ve Divanı'nın Tenkidli Metni*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

Bilkan, A. F. (1998). *Rami Paşa Divançe*. İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları.

Çelebi, Katip (1999). *Keşfü'z-Zünûn 'an-Esâmî'l-Kütüb ve'l-Fünûn* (Cilt 2). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.

Çıpan, M. (1991). *Fasîh Ahmed Dede Hayatı, Edebî Kişiliği ve Dîvânı'nın Tenkidli Metni.* Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

El-Hamîs, e.-H. b. (2006). *Menâkibü'l-Ebrâr ve Mehasinü'l-Ahyâr*. Abu Dabi: Merkezün Zâyed li't-Türâs ve't-Târîh.

Günaydın, E. (2020). *İsmeti Dîvânı İnceleme-Metin-Dizin.* Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İçli, A. (2015a). Fasîh'in Tenbâkû-nâmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 149-157.

İçli, A. (2015b). Fasîh'in Yayınlanmamış Türkçe Rubaîleri. *Türk Dünyası Araştırmaları, 111*(219), 209-222.

İçli, A. (2015c). Fasih'in Yayınlanmamış Türkçe Şiirleri-Gazeller. *BELGÜ,* (1), 49-73.

Kalkışım, M. M. (1988*). Nâbî'nin Tuhfetü'l-Harameyn'i Dil İncelemesi Transkripsyonlu Metin ve İndeks.* Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Kallek, C. (2003). Mâverdî. https://islamansiklopedisi.org.tr/maverdi. [Erişim tarihi:17.06.2023]

Karabey, T. ve Atalay, M. (1999). *Neşâtî Şerh-i Ba'z-ı Kasâ'id-i Urfî*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Levend, A. S. (2015). *Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Özerol, N. (2016). Şeyhülislâm Yahyâ Tevfik Efendi'nin "Müntehab" Adlı Şiir Mecmûası. *Littera Turca (Journal of Turkish Language and Literature)*, 2(1), 343-366.

Revânî. (2009). *Revânî Divanı*. (Z. Avşar, Dü.) Ankara: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.

Tarlan, A. N. (1997). *Necati Beg Divanı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tulum, M. ve Tanyeri, M. A. (1977*). Nev'î Divan Tenkidli Basım*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Uludağ, S. ve Bayburtlugil, N. (1991). Aynülkudât Hemedânî. https://islamansiklopedisi.org.tr/aynulkudat-el-hemedani. [Erişim tarihi: 17.06.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 284-297.
Geliş Tarihi-*Received*: 16.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1344350

Türk Atasözlerinde Köylü ve Şehirli Algısı

The Perception of Peasant and Urban Dweller in Turkish Proverbs

Ahmet Erman ARAL*

Öz

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de halk biliminin bir disiplin olarak kabul edilmesi ilk olarak "halkın kim olduğu" sorusunu ve tanımlama çabasını beraberinde getirmiştir. 19. yüzyıldan itibaren, milleti oluşturan toplumsal gruplar halk olarak tanımlanırken halkın fiziksel olarak köylerde olduğu yönündeki kabul halk bilimcileri araştırma alanı olarak köylere yöneltmiştir. Türk halk bilimi tarihinde halkın kim olduğu birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Atasözleriyle ilgili referans kaynaklarının büyük bölümünün tarandığı bu çalışma, içinde köy, köylü, şehir, şehirli sözcüklerinin geçtiği Anadolu sahası Türk atasözlerine odaklıdır. Yazılı kaynaklardan tespit edilen örneklerden hareketle, yazının temel amacı sözlü bellekte halkın iki temel dinamik olan "köylü" ve "şehirli" kimliği üzerinden nasıl tanımlandığını ortaya koymaktır. Mekân olarak köy ve şehirdeki imkânlar, fiziksel şartlar ile sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkiler kaçınılmaz olarak toplumsal rol, sorumluluk ve kimlikleri de etkilemektedir. Sözlü anlatım türlerinden biri olan atasözlerinin uzun gözleme dayanması, halkın deneyiminin ürünü olmasının yanı sıra bilgece söylenmiş özlü anlatımlar olması yönüyle atasözlerinde köylü ve şehirli algısının tespiti önemlidir. Bu bakımdan köy, köylü, şehir ve şehirlinin nasıl tanımlandığı, köylü ve şehirli arasındaki ilişkinin olumlu veya olumsuz bakış açısıyla nasıl vurgulandığı ve atasözlerinde niceliksel olarak hangisinin ön planda olduğu gibi sorular yanıtlanmıştır. Çalışmanın neticesinde, atasözlerinde fiziksel, mecazi veya temsilî bir mekân olarak köyün şehre göre bariz biçimde öne çıktığı görülmüş; olumlu, olumsuz ve nötr özellikleriyle köy algısının çok boyutlu bir görünüm taşıdığı anlaşılmıştır. Bu sınıftaki atasözlerinin halk biliminin araştırma konularını ve Türk kültürünün kodları ile köy arasındaki yakın ilişkiyi yansıttığı tespit edilmiştir. Öte yandan, "şehir" veya "kent" sözcüklerinin geçtiği az sayıdaki atasözü, sözlü bellekte şehrin yaşam kalitesi ve düzeniyle hiyerarşik olarak köyden daha yukarıda konumlandırıldığını göstermiştir. Diğer taraftan, "köylü" kelimesinin; başta cehalet olmak üzere terbiye veya anlayış noksanlığı, manipülasyona açıklık, sosyal statüde düşüklük, sahtekârlık ve güvensizlik gibi durumlarla ilgili mesajlar vermek amacıyla sıkça kullanıldığı ve bu açıdan "köylü"den; insanların karakter, kimlik, tutum ve dünya görüşüne dair olumsuzluk veya eksiklikleri ifade etmede sıkça yararlanıldığı anlaşılmıştır. Bu görünümün, 19. yüzyılda halk bilimi araştırmalarındaki köye yönelen dikkatle ve halkın nasıl tanımlandığıyla da örtüştüğü belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sözlü anlatımlar, Türk atasözleri, halk, köylü, şehirli.

Abstract

The recognition of folklore as a discipline in Türkiye, as in the whole world, first brought with it the question of "who the folk are" and the efforts to define it. Since the 19th century, while

* Doktor Öğretim Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Halk Bilimi Bölümü, Ankara/Türkiye, e-posta: ahmet.aral@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0713-8649.

the social groups that make up the nation were defined as the folk, the general acceptance and tendency that the people were physically in the villages, folklorists addressed the villages as the main field of study. In the history of Turkish folklore, the concept "folk" has been defined by many researchers. This study, for which most of the main reference sources related to proverbs are scanned, focuses on the Turkish proverbs in Anatolia, in which the words village/peasant and city/urban dweller are mentioned. Based on the examples identified, the main purpose of the article is to show how the folk is defined in the oral memory through the two basic dynamics of "peasant" and "urban dweller" identities. Opportunities, physical conditions and social, cultural and economic relations in villages and cities inevitably affect social roles, responsibilities and identities. It is important to identify the perception of peasant and urban dweller in proverbs, as proverbs are the products of the experience of the people, being wisely produced and articulated as concise expressions. In this respect, questions such as how village and peasant, city and urban dweller are defined, how the relationship between peasants and urban dwellers is emphasized in a positive or negative sense, which one is quantitatively more visible in proverbs and to what extent the peasant and the urban dweller meet within the framework of the definition of folk have been answered. As a result of the study, the following conclusions were reached: As a result of the study, it is seen that the village stands out clearly compared to the city as a physical, metaphorical or representative place in proverbs. It is understood that the perception of village is diverse with its positive, negative and neutral features. It is identified that the proverbs reflect the research topics of folklore and the close relationship between the codes of Turkish culture and the village. On the other hand, the few proverbs which include the word "city" show that the city is hierarchically positioned higher than the village in oral memory with its quality of life and order. And the word "peasant" is frequently used in proverbs that refer to ignorance, lack of discipline or understanding, openness to manipulation, low social status, dishonesty and distrust. It is understood that the word is frequently used to express the negativities or deficiencies in people's character, identity, attitude and worldview. It should be noted that this view also coincides with the focus on village in folklore research in the 19th century and how the term "folk" was defined.

Keywords: Oral expressions, Turkish proverbs, folk, peasant, urban dweller.

Giriş

Atasözleri toplumların kendilerine, yaşama, çevrelerine olduğu kadar sosyal, kültürel, ekonomik ve hukuki ilişkilerine dair hüküm bildiren, uzun deneyime dayalı özlü sözlerdir. Halk biliminin yanında edebiyat, felsefe, tarih, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlar için de pek çok tema, bakış açısı ve araştırma malzemesi sunan bu hikmetli sözler, farklı boyutlarıyla sosyal bilimlerin çeşitli dallarında etraflıca irdelenmiştir. Türkiye'de ve daha geniş ölçekte Türk dünyasında bölgesel ve ulusal kapsama sahip atasözü sözlükleri hazırlanmış (Oy 1972; Soykut 1974; Parlatır 2007; Aksoy 2017; Kaçalin 2019; Çobanoğlu 2020) veya atasözleri, Türk dilinin bilinen ilk sözlüğü *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te olduğu gibi, Türk kültürünün temel kaynaklarının önemli bir parçasını oluşturmuştur (İpek 2004; Ercilasun ve Akkoyunlu 2018; Atlı 2019). Atasözleri, farklı kültürlerdeki tanımları çerçevesinde ve milletler arası benzerlik ve farklılıkların gözlemlenebildiği bir alan olarak (Başgöz, 1998) ve ayrıca sosyal değişimlerle ilişkisi bakımından da incelenmiştir (Başgöz, 1993). Atasözleri edebî, biçimsel, kavramsal özellikleri bakımından pek çok çalışmaya konu olmuş ve tez düzeyinde ise ağırlıklı olarak dil ve edebiyat araştırmacıları tarafından incelenmiştir. Bu sözlü ürünler oluşumları, tarihî kaynaklarda yer almaları ve edebiyattaki kullanımları bakımından analiz edilmiş, karşılaştırmalı çalışmalarda esas alınmış veya içeriğe, yapıya, şekle, zamana göre sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte, toplumların sosyal, kültürel, ahlaki, ekonomik ve hukuki deneyimlerine dair mesajlar içeren ve insanların kendilerini ve başkalarını nasıl algılayıp konumlandırdıklarını anlamaya yardımcı olan atasözlerindeki "köylü" ve "şehirli" algısının ne olduğu araştırılmamış; iki grubun atasözlerindeki varlığı ile halk bilimi araştırmalarındaki "halk" tanımı arasındaki ilişki incelenmemiştir. N. Köymen, bir ömrü ve çağı olan atasözlerinin bir kısmının muayyen devirlerin ürünü olduğunu; o devirle beraber canlılıklarını

kaybettiklerini söylemiştir (1942, s. 6). Atasözlerinin bu özelliği köy, şehir ve buralarda yaşayanlara dair algının bu sözlü ürünlere nasıl yansıdığının incelenmesini gerektirir. Dolayısıyla atasözlerinin bu bakışla değerlendirilmesi, halk bilimi tarihi araştırmalarındaki "halk" algısının tespiti ve sözlü anlatımın bu türünde karşılaşılan "köylü" ve "şehirli"nin halk tanımlarıyla ne ölçüde uyumlu olduğunun gösterilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca, halk bilimi tarihi araştırmalarında söylem düzeyinde "halk bilgisinden kastedilenin köye ve köylüye ait bilgi olduğu" kabulü sıkça belirtilir. Ancak, atasözlerindeki köylü ve şehirli algısı, Nusret Köymen'in 1942'de yayımlanan "Türk Atasözlerinde Köy ve Şehir" başlıklı derlemesi dışında henüz makale formatında yazılı bir araştırmaya konu edilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışma, konuya yönelik araştırmaların eksikliğinin giderilmesine ve alana katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın konusu ve sınırları köy, köylü, şehir ve şehirli sözcüklerini birbirinden ayrı veya birlikte barındıran ve buna ek olarak "Türk" sözcüğünün "köylü" sözcüğü yerine kullanıldığı Anadolu sahası Türk atasözlerinin tespitine dayanmaktadır. Buradan hareketle üretilen tasnifi esas alarak köylü ve şehirli algısı üzerinden kimlikler ortaya konmuş ve şimdiye kadar getirilmiş "halk" tanımları ile atasözleri arasındaki ilişkinin niteliği irdelenmiştir. Fiziksel bir mekân olarak köyün ve şehrin maddi şartları, sahip olduğu veya olamadığı imkânların yanında insanlar arası ilişkilerin şekillendirdiği sosyal rol ve kimliklerin atasözlerindeki yansımaları anılan sözcüklere odaklı şekilde incelenmiştir. Böylece, şimdiye kadar araştırmacı kimliğiyle (kaçınılmaz olarak) "dışarıdan bir bakışla" üretilmiş "halk" tanımları ile halkın kendi karakterini ve dünyaya bakışını atasözleri aracılığıyla nasıl ifade ve temsil ettiği arasında bağlantı kurulabilecektir.

Bu makaledeki bulgu ve değerlendirmeler köy, köylü, şehir ve şehirli sözcükleri odağında, yazılı kaynak olarak atasözü sözlüklerinin[1] taranmasıyla tespit edilen örneklerin içerik analizi tekniğiyle incelenmesine dayanmaktadır. Çalışmada kullanılan atasözlerinin kaynağını metin içinde belirtmek amacıyla, kullanılan her atasözünün başına kaynağın kısaltması eklenmiş ve kısaltmalar makalenin sonunda gösterilmiştir. Sözlüklerden tespit edilen 121 atasözü; "köy veya köylü sözcüğünün geçtiği atasözleri", "şehir veya kent sözcüğünün geçtiği atasözleri", "köy ve şehir sözcüklerinin birlikte geçtiği atasözleri" ve "Türk sözcüğünün 'köylü' sözcüğü yerine kullanıldığı atasözleri" olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Bu başlıklar, makalenin bulgular kısmında da korunmuş ve tespit ile yorumlar anılan tasnife bağlı kalınarak oluşturulmuştur. İçinde bu kelimelerin geçtiği her atasözü çalışmanın hedef ve kapsamına uygun olmamakla birlikte makalenin amacına ulaşması için yeterli sayıda örnek seçilmiştir.

Başlıca Halk Tanımları

Makalenin başlıca amacı sözlü bellekte atasözleri temelinde halkın "köylü" ve "şehirli" kimliği üzerinden nasıl tanımlandığını göstermektir. Dolayısıyla, Türk halk bilimi araştırmalarının geleceğine yön vermiş araştırmacıların "halk" tanımlarına veya açık bir tarife rastlanmasa dahi "halk" kavramına nasıl baktıklarına dikkat çekilmesi ve bu tanımlarda (varsa) köy, şehir vurgusunun yorumlanması gerekir. Türk folklor

[1] Kaynakçadaki sözlükler, makalede yer verilen örneklerin tespit edilebildiği kaynaklardır. Çalışma kapsamında taranan ancak içinde "köy" ve "şehir" sözcüğü tespit edilemeyen eserler şunlardır: Özkul Çobanoğlu'nun *Tarihte ve Günümüzde Türk Boylarının Ortak Atasözleri Sözlüğü (2020),* Dehri Dilçin'in *Edebiyatımızda Atasözleri* (1945), Demir Alp'in *Türk Darbımeselleri yahut Atalar Sözü* (1933), Ahmet Bican Ercilasun'un *Dîvânu Lugâti't-Türk'teki Şiirler ve Atasözleri (2020),* Selim Nüzhet Gerçek'in *Atalar Sözü* (yyy), Enver Naci Gökşen'in *Atasözleri ve Deyimler* (1983), Esat İleri'nin *Sözlerin Özü Atalar Sözü* (1947), Velet İzbudak'ın *Atalar Sözü* (1936) ve *Halk Bilgisi Haberleri Dergisi* (3, 21-22, 23-24, 25, 26, 28-30, 33, 40, 48, 55, 64 ve 98. sayılar).

tarihinin ilk yazarlarından Ziya Gökalp, "milletin ruhu" olarak gördüğü halkın "aile, köy, aşiret, hırfet, sanat şirketleri, cemiyetler, siyasi fırkalar, dinî ve lisani cemaatler gibi birtakım ocaklar"dan oluştuğunu söylemiştir (2020, s. 615). Ziya Gökalp'ın, halkı köy veya şehirle sınırlandırmadığı ve Alan Dundes'ın 1980'de ortaya attığı halk tanımına (2006, s. 16) yakın bir tarif geliştirdiği anlaşılmaktadır. Fuat Köprülü ise halkı "millet" olarak görüp "avam" ile "havas" arasındaki kültür farkına dikkat çekmiştir. Köprülü, bir milletin "merkez kudreti, şahsiyeti, dehasının halkta toplandığını" (2020, s. 618) söylemiş ve halkın yaşadığı yer anlamında köy ile şehir arasında bir ayrım gözetmemiştir. Bu çerçevedeki isimlerden sonuncusu Rıza Tevfik Bölükbaşı, kapsamına atasözlerini de kattığı "folklor" sözcüğünü ve milletin büyük bölümünü oluşturduğunu belirttiği kitleyi tarif ederken "avam" ve "avam edebiyatı" karşılıklarını kullanmıştır. Bölükbaşı, atasözüne "hikmet-i avam" dendiğini söylemiş (2020, s. 621) ancak köy ile şehir veya bu yerleşim birimlerinde yaşayanlar arasında bir farktan söz etmemiştir.

Türk halk bilimi alanının öncü isimlerinden Pertev Naili Boratav, halk biliminin araştırma konularının başlıca özelliğinden söz ederken toplumsal ortamın kültür ikiliği aşamasında bulunmasından ve yüksek sınıfın tekelindeki edebiyat, sanat ile halk sanatı, halk edebiyatı arasındaki fark ve çelişkilere değinmiştir (1969, s. 8-9). Bununla birlikte, Boratav kendisinden önceki araştırmacılarda olduğu gibi, köy ile şehir veya köylü ile şehirli arasında açık bir ayrıma gitmemiştir. Halk biliminde etnoloji geleneğinin temsilcisi Sedat Veyis Örnek ise "belli bir ülkede yaşayan, kan birliğini taşıyan, aynı dili konuşan, benzer yaşama alışkanlıklarını sürdüren, ortak bir tarihi olan, az ya da çok birlik bilincine sahip olan insanların oluşturduğu büyük birlik" olarak verdiği halk tarifinin devamında, aynı yerde toplanmış kimselere de halk (ev halkı, mahalle halkı) dendiğini belirtmiştir (1971, s. 107). Dolayısıyla onun yaklaşımında da "halk" kavramı ile köy veya şehir arasında bir yakınlık kurma gayreti yoktur. Halk edebiyatı araştırmalarının önde gelen isimlerinden Şükrü Elçin ise kavim, devletin tebaası, millet ve ümmet anlamlarında kullanıldığını söylediği "halk" sözcüğünün dinî, siyasi ve sosyal gelişmeler sonucu birtakım zümrelerin ortaya çıkmasıyla doğduğunu söylemiştir. Ayrıca, İslamiyet'in kabulünden itibaren şehir ve kasabalarda kurulan medreselerin etkisiyle, herkesi içine alan "halk" kavramının medreseliler tarafından sınıflandırılması neticesinde "havas" ve "avam" ikiliğinin doğduğunu belirtmiştir (2004, s. 1-2). Elçin'in düşünceleri halk kavramının gelişimine dair bir katkı olmakla birlikte halk tanımında köy veya şehir vurgusu bulunmamaktadır. Onun öğrencisi Dursun Yıldırım da Tanzimatçıları zihinlerinde yarattıkları "hayali halk" nedeniyle eleştirmiş ve halkı "sokaktaki gerçek halk, avam" olarak ifade etmiştir (1998, s. 48). Yıldırım'ın yaklaşımında köy veya şehir ağırlığı bulunmamaktadır. Bir diğer deyişle, Yıldırım'ın bakışında halkın mekânının sokak olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu tanımlarda halkı kavramsal olarak köy veya şehirle sınırlandırmaya yönelik bir bakış bulunmadığı söylenebilir. Bu araştırmacıların, halkı "yaşam ortamını" esas alarak tarif etmedikleri ve anılan kavrama bütüncül yaklaştıkları açıktır.

"Halk" tanımlarının ardından, atasözü tariflerine ve sınıflandırmalarına da değinmek gerekir. Türk kültürünün temel kaynaklarında ve öne çıkan bazı sözlüklerdeki atasözü tanımlarında köye, köylüye veya şehre bir atıf görülmemiştir (Gönen, 2011, s. 15-16). Bununla birlikte, bu ürünlerin temsil yoluyla anlatıma ve karşılaştırmaya dayanması sözlü kültürde köylü ve şehirli algısının tespiti açısından atasözlerini değerli bir kaynak kılmıştır. Atasözleri yere, zamana ve birden fazla özelliğe göre tasnif edildiği gibi konularına göre de sınıflandırılmıştır (Gönen, 2011, s. 86-87). Taranan kaynakların büyük bölümünde atasözleri tematik bir sınıflandırma çerçevesinde sunulmamıştır. Bununla birlikte, bazı sözlüklerde bu çalışmanın odağındaki kelimeleri içeren atasözlerinin "menfaat, ölüm" (Parlatır 2007); "tabiat, aç-tok, arka-gariplik, ahmaklık, güvenme, huy,

namertlik, muhit, sonucu belli iş, uygunluk, talihsizlik, açık öğütler" (Soykut 1974) gibi başlıklar altında yer aldığı tespit edilmiştir. Nitekim konuların çeşitliliği göz önüne alındığında köy, köylü, şehir ve şehirli kelimelerinin geçtiği atasözlerini belli bir tematik alanla sınırlandırmak pek mümkün ve gerekli değildir. "Halka verir talkını, kendi yutar salkımı" örneğinin gösterdiği gibi, atasözlerinde "halk" kelimesinin toplumun herhangi bir kesiminden "diğerlerini, başkalarını" ifade ettiği; dolayısıyla çeşitliliği temsil ettiği söylenebilir. Öte yandan, atasözlerinde rastlanan halkın "yaşanan ortam" temelinde köylü ve şehirli olarak ayrıldığı; halk algısının bu iki gruba yakıştırılan karakter ve tutum özellikleriyle şekillendiği anlaşılmıştır.

Temel Tanımlar: Köy, Köylü, Şehir ve Şehirli

Atasözlerinin köy, köylü, şehir ve şehirli gibi anahtar kelimelere göre sözlüklerde taranması neticesinde oluşturulan tasnif çerçevesinde çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan söz etmeden önce, anlatımın bütünlüğüne katkı ve çalışmanın odağına vurgu açısından, makalenin merkezindeki anahtar kelimelere ait bazı tanımların sunulması faydalıdır. Türk Dil Kurumu köyü "Belediye teşkilatına sahip olmayan, ortak veya özel malları bulunan, nüfusu iki binden aşağı olan, genellikle tarımsal alanda çalışılan, konutları ve öteki yapıları bu hayata uygun yerleşim birimi" olarak tanımlarken, şehri ise "Yirmi binden çok nüfusu olan, bu nüfusunun çoğu ticaret, sanayi, hizmet veya yönetimle ilgili işlerle uğraşan, genellikle tarımsal etkinliklerin olmadığı yerleşim alanı; kent, site" (www.sozluk.gov.tr) olarak tarif etmiştir. *Antropoloji Sözlüğü*'nde köy "Halkı çeşitli tarımsal etkinliklerle uğraşan ve kırsal alanda bulunan küçük yerleşim birimi" (Aydın, 2020, s. 644); kent ise "Yoğun nüfus, ticaret ve servetle bürokratik gücün biriktiği merkez ve çevresiyle eşitsiz ilişki içindeki yerleşim birimi" (Emiroğlu, 2020, s. 980) olarak tanımlanmıştır. *Halkbilim Terimleri Sözlüğü* şehir tanımı içermemekle birlikte köyü "Birbirleriyle akraba olan ya da olmayan birden çok ailenin bir araya gelerek tarım yapmaya ya da hayvan yetiştirmeye elverişli yerey parçasının bir köşesinde kurdukları, alan ve sokaklar çevresinde toplanan küçük ya da büyük, dağınık ya da toplu yapılarla, bunların eklentilerinden oluşan evrensel ve geleneksel yerleşme yeri" olarak açıklamıştır. Aynı kaynak, köylüyü ise "Konukseverlik, gelenekçilik, yazgıcılık, toprağa bağlılık, doğaya bağımlılık, yeniliğe isteksizlik, okuma yazma yetersizliği vb. özellikleri olan, köyde yaşayan kimse" olarak tanımlamıştır (Acıpayamlı, 1978, s. 69). Öte yandan, köylü sözcüğü Türk Dil Kurumu tarafından "köyde yaşayan veya köyde doğmuş olan; köy halkı; şehir yaşayışının gerektirdiği incelik ve titizliği gösteremeyen (kimse)" olarak tarif edilmiştir. Şehirli kelimesi, köy tanımına kıyasla nötr ve daha kısa bir biçimde "şehir halkından olan; kentli" şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla, Türk Dil Kurumunun tarifleri içinde köylü tanımı (özellikle sonuncu tarifi dikkate alındığında), negatif değer yüklü olma bakımından diğerlerinden ayrışır.

a. Köy veya Köylü Sözcüğünün Geçtiği Atasözleri

İçinde köy veya köylü sözcüğünün geçtiği 92 atasözü tespit edilmiştir. Bu açıdan, tespit edilen atasözlerinin büyük bölümünü bu sınıftaki atasözleri oluşturmaktadır. Bu atasözlerinde mekân olarak köy, dolaylı olarak da köylünün fiziksel olarak yaşadığı ortam tasvir edilmekte ve köylünün karakteri yansıtılmaktadır. Bir diğer deyişle, "köy" fiziksel, mecazi veya temsilî bir mekânı belirtirken içinde "köylü" kelimesinin geçtiği atasözleri "kimliği, karakteri" işaret etmektedir. "Bir şeyin sonunu işaret etme" anlamında köyün bir referans noktası olarak (ör. *TASH*- Abdalın dostluğu köy görününceye kadar; *ADA*- Ölümden öte köy yoktur) yer aldığı örnekler dikkat çekicidir. Bunun dışında, sözlü kültür bakımından güçlü yapısının ve Türkiye'de özellikle 1960'lara kadar nüfusun

köylerde toplanmış olmasının doğal bir sonucu olarak, "mecazi veya temsilî bir yerleşim birimi" anlamında köyün şehre kıyasla daha sık kullanıldığı da göze çarpmaktadır:

TBTA- Horozu çok olan köyde sabah geç olur;

TBTA- Köpeksiz köye kurt iner;

BAAD- El atına binen köy ortasında kalır;

BAAD- Yıkık köyden haraç alınmaz;

MDE- Sözün dinlenirse köy âyanısın, dinlenmezse boşboğaz;

MDE- Köyün gezerine çatan aç kalmaz;

ADA- Eşeğin yorulduğu yere köy yapılmaz.

Öte yandan, hayvan adları, dağ ve ağaç sözcüklerini barındıran örneklerden anlaşıldığı üzere, şehirde yaşayanlara kıyasla köylünün tabiatla bütünleşmiş bir yaşamının olduğu Türk atasözlerinde açıkça görülür. İ. H. Soykut'un "atasözlerinin insan duygularının ve insanla hayat ve tabiat arasındaki ikiliğin mahsulü" (Soykut, 1974, s. 54) olduğuna yönelik tespiti de bunu doğrular. Bu durum, "*TAKŞ*- Sinekten başka kuş, Zeyrek'ten başka yokuş bilmez." atasözünde, İstanbul örneği üzerinden bütün şehirlilere getirilmiş eleştiriyle de açık biçimde ortaya konmuştur. Hacı Kurt, 8 ile bağlı köy ve şehirlerde yaşayan 1276 kişiyle görüşerek yürüttüğü çalışmasında hem köylü hem şehirlilerin köy yaşamının olumlu yönleri arasında temiz hava, su ve yeşilliği saydığını belirtmiştir (2006, s. 9). Bununla bağlantılı olarak, köy ile tabiat unsurlarını yan yana getiren atasözlerinin çokluğu, köylü ile çevre arasındaki ilişkinin atasözlerine güçlü biçimde yansıdığını gösterir:

TASH- Ağacı çok olan köyün mezarı az olur;

TASH- Ağaçlı köyü sel basmaz;

BAAD- Ağaçtan o yana köy vardır;

BAAD- Evin iyisi suya yakın, daha iyisi köye yakın;

BAAD- Köy delisiz, dağ çalısız olmaz.

Dolayısıyla bu sınıftaki atasözleri, günümüzde artarak süren insan ile doğa arasındaki irtibatsızlık ve uyumsuzluğun zıttı bir görünümü sunarken bu ahenksizliğin doğal afetlerle ortaya çıkan olumsuz neticelerini de hatırlatır. Diğer taraftan, bu kategoride kurt, dana, eşek, at, kaz, tavuk gibi pek çok hayvan adına rastlanmakla birlikte, diğerlerine kıyasla "köpek" sözcüğüyle sıkça karşılaşılması, köpekle insan arasındaki yakın ilişkinin sözlü kültüre de yansıdığını gösterir:

BAAD- Ekmeksiz ev, köpeksiz köy olmaz;

TASH- Aç kurt köyün ortasından gider;

ADA- Köpek köyü için değil kendi için havlar;

ADA- Köpeksiz köy bulmuş da çomaksız oynar, gezer;

TBTA- Köpeksiz köye kurt iner/girer;

ADA- Suya gidenin susağı, köye gidenin köpeği;

BAAD- Bir alaca dananın şerri yedi köye dokunur;

BAAD- Dokuz köyü bir eşeğe korlar;

TASH- El atına binen köy ortasında kalır;

ADA- Eşeğin yorulduğu yere köy yapılmaz;

BAAD- Kurt bunalırsa köye iner, kul bunalırsa dağa çıkar;

TASH- Kurt köyünü değiştirir, huyunu değiştirmez;

BAAD- Yabanın kazından köyün tavuğu iyidir.

Bununla birlikte, (geneli temsil etmese de) H. Kurt'un çalışmasında, köylülerin köyün olumsuz özellikleri arasında ilk sıralarda "başıboş köpekleri" saydığına yönelik tespiti ilgi çekicidir. Çünkü köylülerin bu bakışı, atasözlerinin sosyal değişimlerle paralel olmayabildiğini hatırlatır. Bu sınıftaki atasözlerinde, köylünün geçim kaynakları ve köy ekonomisine dair örneklere de rastlanır: "*BAAD-* Köylünün ineği var yağı gelir, tarlası var buğdayı gelir."

İçinde köy kelimesinin geçtiği "*MDE-* Köyün gezerine çatan aç kalmaz" atasözünün misafir ağırlamayla ilgili bir mesaja sahip olduğu söylenebilir. Dede Korkut Kitabı'ndaki hikâyelerden ve âşıklık geleneğinden bilindiği gibi, gezen kişiler gittikleri yerlerde iyi ağırlanırlar. Dolayısıyla bu husus, gezen kişiyle birlikte hareket edenlerin de bu durumdan nasipleneceği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, "*TASH-* Böyle köyün böyle kıllı yoğurdu olur" mutfak kültürü aracılığıyla mecazi bir anlam üreterek "uygunluğu" işaret eder. Aynı zamanda, bu atasözünün "olmazlığı" da ima ettiği söylenebilir. Bu kategorideki atasözlerinin ağalık sistemi, adaletsizlik, emek sömürüsü, hiyerarşi ve nihayetinde sosyolojik gerçekliği işaret ettiği de tespit edilmiştir. Ayrıca, aşağıdaki son üç örnek, N. Köymen'in belirttiği gibi, "köyün cemiyet şuuru ve topluluk benliği" (1942, s. 6) hakkında önemli bilgiler içerir:

TASH- Babası köy kâhyası, neden olsun pervâsı;

TASH- Keyif benim, köy Mehmet Ağanın;

MDE- Köy kethüdası gibi her işe karışır;

TAKŞ- Köylü demiş ki "Ağa ile şahna olmasaydı, bir yılda kâhya kadar zengin olurdum";

MDE- Sözün dinlenirse köy âyanısın, dinlenmezse boşboğaz;

TAKŞ- Komşular işi astı, köyümüzü su bastı;

TAKŞ- Elin köyüne zerdeli, bizim köye zırdeli yağar.

Ayrıca bu kategoride komşuluğu, misafirlik ilişkilerini anlatan "*BAAD-* Köy kalksa komşuluk kalkmaz; Gönlün sığdığı yere köy sığar" ve evlenme ve ölüm gibi geçiş dönemlerini ifade eden "*BAAD-* Açık gelen köy tutar, çeyizli gelen yer tutar; Düğüne giden övünür, köyde kalan dövünür" gibi atasözleri bulunur. Ek olarak, birini veya bir yeri iyi tanımaktan gelen güveni bildiren, yabancılarla mesafeyi korumayı öğütleyen ve bilinen yerden veya kimseden kolay kolay zarar gelmeyeceğini anlatan "*BAAD-* Arkadaşını köyden; ekmeğini evden al" atasözü de burada karşımıza çıkar. İslamiyet'i ve dinî ifadeleri yansıtan "*MDE-* Ötesinde Bektaşî köyü yok ya; Minareli köye abdestsiz girilmez; *TAS-* Varamadığım köyler zekâtım olsun; *TAKŞ-* Helâsız evde, selâsız köyde oturma" gibi atasözleriyle de bu kategoride sıkça karşılaşılır. İlk atasözü, "Sonunda ölüm yok ya" gibi bir mesajla ötekine (Bektaşi) dolaylı bir gönderme yaparak Sünnilerin karşısına Bektaşileri yerleştirmiş gibidir. İkincisinde ise, camisi olan bir köye girmek camiye girmekle eşdeğer görüldüğünden, abdestli olmanın önemi belirtilir. Ancak daha da önemlisi, insanın içinde bulunduğu duruma uygun davranmasına yönelik bir mesaj vardır ve "köy" kelimesi türlü koşul ve durumları ifade eden bir anlamda kullanılmış gibidir. Üçüncü atasözü, Köymen'e göre, "çerçi softanın bedavadan yaşamak için dolaştığı köyler arasında varamayarak atladığı köyler de kalırsa bunlar da yediklerinin

zekâtı olsun" anlamını taşır (1942, s. 7). Sonuncu atasözü de yine Köymen'e göre, "insanlarında Allah korkusu ve cemiyet şuuru olmayan yerde oturulmaması" gerektiğini öğütler. Aynı zamanda bu örnek, şehirle ilgili atasözlerinde rastlanmayan türden bir "topluluk olma, birlikte hareket etme" bilincini yansıtması bakımından önemli bir farkı yansıtır. Şehrin nimetlerine ve cazibesine hemen kapılmamayı öğütleyen şu atasözünün, söz konusu topluluk bilincini dolaylı da olsa koruma amacı taşıdığı söylenebilir: "*TAKŞ*- Köyünden sakın deprenme; suyu görmeden çeprenme." Bununla bağlantılı bir atasözünde ise köylü ve şehirli arasındaki ilişkilerin daha ziyade şehirde sürdüğü iması vardır. Bu; sağlık, eğitim, ticaret, alışveriş vb. amaçlarla köylülerin şehre gitme zorunluluğunu da yansıtan, günümüzde de süren bir durumun sözlü kültürdeki yansımasıdır: "*TAKŞ*- Köylüden akrabası olanın, kapısı büyük olur." Paylaşılan örneklerden hareketle, köy kelimesini içeren atasözlerinin aynı zamanda halk biliminin kadrolarını barındırdığı ve bu sınıftaki atasözlerinin Türk kültürünün kodları ile köy arasındaki yakın ilişkiyi yansıttığı söylenebilir.

Köylü sözcüğünü içeren atasözlerinde "*BAAD*- Bozuk saatin varsa köylüye onart; *ADA*- Köylünün kahve cezvesi karaca amma sürece" gibi olumlu anlam içeren sınırlı sayıda örneğin, olumsuz anlam ve çağrışımlar içeren örnekler karşısında azınlıkta kaldığı ilk bakışta dikkat çeker. Köylüyü cehalet, terbiye veya anlayış noksanlığı, manipülasyona açıklık, sosyal statüde düşüklük, sahtekârlık ve güvensizlik ile ilişkilendiren atasözleri de vardır:

BAAD- Köy yeri kör yeri;

TAS- Bir gün köyde oturana kırk gün terbiye lazım;

TAS- Köy sahibini dolandırır, dilendirmez;

MDE- Baban öldüyse köylüye meram anlat;

AGDET- Köylünün oğlu bey olmaz, olsa da bu ona yakışmaz;

BAAD- Köylü köyünden geçmiş de huylu huyundan geçmemiş;

TAS- Köylünün zabun iken görme yüzünü, yüz verüp sakın açtırma gözünü, dinleme onun her bir sözünü;

ADA- Köylü birbirine düşmezse Osmanlı mıkla/nukla [yumurta] yiyemez.

Yukarıdaki paragrafta misafirliğe dair verilen örneğin aksine, bağlamın anlamı belirleyici rolü göz ardı edildiğinde birbiriyle çelişiyor gibi görünen (Gönen, 2011, s. 277-282; Röhrich ve Mieder, 2006) atasözlerine de rastlanır: "*TBTA*- Köylü 'misafir kabul etmeyiz' demez, 'konacak konak yoktur.' der." Bunun dışında, atasözlerinde köylü kavramının cehaletle daha fazla ilişkilendirildiği anlaşılır. Kurt'un çalışmasında "kentli" sözcüğünün şehirliler arasında "daha uygar, eğitimli, çağdaş, teknolojiyi kullanan, hareketli, özgür insan" olarak anlaşıldığı ve yine şehirlilerin kendilerini "köylüye göre daha iyi yaşayan insan, köylünün yanında üst bir sınıf" olarak gördükleri tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan kaynak kişilerin tamamı içinde %66'sının "köylü" sözcüğünü olumsuz, istenmeyen çağrışımlarla anmaları ve şehirli kaynak kişilerin köylüye ilişkin olumsuz algılarında ilk sıraya "cahilliği" koymaları (2006, s. 20, 23 ve 24) atasözlerinde köylü kavramının cehaletle birlikte anılmasını anlamaya katkı sağlar.

Sunulan örneklerin neticesinde; fiziksel, mecazi veya temsilî bir mekân olarak köyün olumlu, olumsuz ve nötr yönlerinin atasözlerine dengeli şekilde yansıdığı ve özellikle insanın çevresiyle ilişkisi ve arkadaşlık konularında olumlu örneklerin fazla olduğu görülmüştür. "Köylü" sözcüğünün; insanların karakter, kimlik, tutum ve dünya görüşüne dair olumsuzlukları ifade ve temsil etmede daha fazla kullanıldığı anlaşılmıştır.

Burada elbette, L. Röhrich ve W. Mieder'in (2006, s. 239-240) belirttiği üzere, köy ve köylü kelimelerini içeren atasözlerinin tek başına bir milletin veya belli bir sosyokültürel grubun aynası olarak görülemeyeceği ve bu ürünlerin daha ziyade bir topluluğun kimlik, karakter ve dünya görüşünü anlamaya katkı sağlayan pek çok kaynaktan yalnızca biri olarak bakış açısı sunduğu vurgulanmalıdır.

b. Şehir veya Kent Sözcüğünün Geçtiği Atasözleri

İçinde sadece şehir ya da kent sözcüğü geçen atasözlerinin köy sözcüğü geçen atasözlerine kıyasla daha az olduğu anlaşılmıştır. Bu kapsamda beş atasözü tespit edilmiştir. Şehrin kendi içinde belli düzen ve kuralları barındırdığı veya şehir hayatının insanı büyük ölçüde değiştirdiği "*TBTA*- Şehirde eşek bile makamla anırır" atasözü ile anlatılır. Ayrıca köylünün zorunlu nedenlerle şehre gitme gerekçelerinden biri olan hastane de atasözlerinde yer bulmuştur: "*MDE*- Şehre bir hasta geldi; derdi börek derdi çörek." Kurt'un, kentlilere göre kentin öne çıkan avantajları arasında geçim, iş ve daha iyi yaşam imkânlarını sıralaması (2006, s. 13) da bu açıdan önemlidir. Özellikle belli bir dönemde köylülerin askerlik, evlenme, eğitim, işsizliğe bağlı iç ve dış göç gibi nedenlerle şehirlere gitmesinin yanı sıra hastane imkânlarından yararlanma da köylünün şehre gitme gerekçesidir. Bunun dışında, özellikle 1950'li yıllardan itibaren iç göçün bir sonucu olarak büyük şehirlere iş bulmak için giden köylülerin "hemşehrilik" duygusu da atasözlerine yansımıştır: "*BAAD*- Yiğit harpte, dost kentte, kâmil insan hiddette belli olur." Şehirde yaşayanların dolaylı da olsa köydekilere nazaran giyim kuşam gibi hususlarda daha özenli ve estetik açıdan duyarlı oldukları mesajını veren atasözleri de vardır: "*MDE*- Şehir oğlanının düşkünü ak sade giyer kış günü." Kısaca, içinde "şehir" kelimesinin geçtiği sınırlı sayıdaki atasözü sağlıklı bir değerlendirme için yeterli olmasa da bu kategorideki atasözlerinde şehrin bir yerleşim alanı olarak nitelik, yaşam kalitesi, düzen ve sayılan bu yönlerinin etkisiyle içinde yaşayanları daha üstün kıldığı algısı, şehrin köyden daha yukarıda konumlandığını işaret eder. Bu örnekler şehrin olumsuz herhangi bir yönüne atıf içermez. Bununla birlikte, "Yiğit harpte, dost kentte, kâmil insan hiddette belli olur." atasözü, şehri zor şartlar altında bulunma bakımından savaş ve öfkeyle benzer seviyede yansıtır. Bu yönüyle, günümüzün kentlerinde artarak devam eden yaşam güçlüğünün sosyal yönüne gönderme yapılır. Bu açıdan, atasözlerinde şehrin sadece imkân ve avantajlarıyla öne çıkmadığı ve insanı yanlış tercih, tutum ve alışkanlıklara sürükleyebilecek ve bu yönüyle sosyal ilişkileri zedeleyebilecek tehlikelerinin de ima edildiği görülür. Nitekim, "*TAKŞ*- Ektiğim nohut, biçtiğim nohut, şehre gitti leblebi oldu." atasözü, köyden çıkıp şehre gidince değişen tek şeyin ürün olmadığını, insanların da şehre gidince değiştiğini anlatır.

c. Köy ve Şehir Sözcüklerinin Birlikte Geçtiği Atasözleri

İçinde köy(lü) ve şehir(li) sözcüklerinin birlikte geçtiği 14 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözlerinde köy ve şehrin karşılaştırıldığı ve bu kategoride köy(lü)nün çoğunlukla olumlu, şehirlinin ise olumsuz yanlarıyla atasözlerine yansıdığı görülmüştür. Bu mukayeseyi barındıran atasözlerinden dördünde köydeki yaşam, şehir hayatına tercih edilmektedir:

BAAD- Köy yeri bey yeri, şehir yeri zehir yeri;

MDE- Şehirde tavuk olup gıgıklamaktan köyde horoz olup ötmek yeğdir;

TAKŞ- Yurdum yuvam köyüm; ben köyümde beyim;

TAKŞ- Köylünün yediği bazlama, ayvazın yediği baklavadan tatlıdır.

Köy ve şehir arasında herhangi bir ayrım yapılmayan ve neticede her ikisinin de aynı olduğunu belirten, bir başka ifadeyle kişileri aynı potada eriten atasözleri ise şunlardır: "*TASH*- Alma şehir kızını, 'hamam' der ağlar; alma köylü kızını, 'harman' der ağlar."; "*BAAD*- Dayım adam olmadıktan sonra, ha şehirli olmuş ha köylü"; "*TAKŞ*- Köylü şehirde sıkılır, şehirli köyde." Elbette bu görünüm, köylülerin şehirlerin nimetlerinden faydalanma isteğini ortadan kaldırmaz: "*TAKŞ*- Köyün iyisi şehre yakın olanı; tarlanın iyisi de köye yakın olanı; Evim şehir olsun da köyüm şehir olmasın." Öte yandan, şehir ve köyde yaşayanların tabiatlarının farklı olduğunu ise "*TASH*- Şehirliyi ad yıkar, köylüyü inat yıkar." atasözü ortaya koyar. İki grubun ihtiyaçları ve estetik anlayışı arasındaki fark da yine atasözlerinde karşılık bulmuştur: "*TAKŞ*- Köylü dizinden, şehirli gözünden ısınır." Köy ve şehir ekonomisi arasındaki farka emeğin şekli yönünden gönderme yapan bir atasözü de dikkat çekmektedir: "*TAKŞ*- Köylü eliyle, şehirli diliyle kazanır." Buradaki örnekler arasında; kıvrak zekâ ve kurnazlıktan uzak, kavrayışı zayıf, saf kimseleri anlatmak amacıyla şehirlinin karşısına köylüyü yerleştiren, bu bakımdan da "köylü" sözcüğüne olumsuz anlam yükleyen örnekler de vardır: "*TAS*- Köylü kapı örtmesini öğreninceye kadar, şehirli üst köşeye geçer." Burada, köylünün misafire hürmet gösterip onu iyi ağırlamaya çalışırken şehirlinin iyi niyeti suistimalde geç kalmadığı anlatılır. Bununla bağlantılı olarak, şehirlinin köylünün elindekini hileyle aldığını anlatan bir atasözüne de rastlanmıştır: "*TAKŞ*- Köylünün koyunu biter de şehirlinin oyunu bitmez." Köylülerin memnuniyetle misafir ağırladıklarını, buna karşılık şehirlilerin ancak zorunlu hâllerde kapılarını başkalarına açmak zorunda kaldıklarını anlatan şu atasözü sosyal ilişkiler ve komşuluk bakımından bugün derinleşerek devam eden problemleri yansıtır: "*TAKŞ*- Köylünün kapısı yolcuya, şehirlinin kapısı kolcuya açılır." Görüldüğü üzere, mukayesenin esas olduğu bu kategorideki örneklerde şehirlilerin ve şehir hayatının olumsuz tasviri ağır basmaktadır. "*ADA*- Türk 'poh poh'dan, şehirli 'peh peh'den hoşlanır" atasözünde ise "Türk" sözcüğün "köylü" yerine kullanılması dikkate değerdir. Bu kullanım sonraki kısmın konusu olduğundan, anılan örneğin sadece bu kategoriye giren bir atasözü olarak paylaşılmasıyla yetinilmiştir.

d. Türk Sözcüğünün Köylü Sözcüğü Yerine Kullanıldığı Atasözleri

Bu kategorideki örneklerin tespit edildiği sözlükleri hazırlayan Aydın Oy, İsmail Parlatır ve kısa bir derleme yayımlamış N. Köymen'in ifadelerine dayanarak, "köylü" kelimesinin "Türk" sözcüğüyle karşılandığı 10 atasözü tespit edilmiştir: "On (bazı versiyonlarda bin) köylü bir turp, yazık o turpa" anlamında "*TBTA*- On Türk bir turp hayf ol turpa" ve "köylünün [Türkçe konuşanın] köpeği şehre gelince Farsça havlar" anlamında "*TBTA*- Türk iti şehre gelecek Fârsice ürer" atasözleri, tespit edilebilen dikkat çekici örneklerdendir. Oy, "bu sözün kentlilerce söylenmiş olduğunun iyice belli olduğunu" (1972, s. 207) ifade etmekle yetinmiştir. Köymen'in, Osmanlı devrinde "Türk" sözcüğünün "köylü", "Osmanlı" sözcüğünün de "şehirli" anlamına geldiğini söylemesi de Oy'un görüşünü destekler (1942, s. 6). Şu örnek, Köymen'in görüşünü pekiştiren türdendir: "*TAKŞ*- Osmanlı yüzünden, Türk tabanından ısınır." Ek olarak, köylülerin, şehirlilerin incelik anlayışına sahip olmadığını anlatan "*TAKŞ*- Türk ne bilir bayramı, lık lık içer ayranı" şeklinde atasözleri olduğu gibi, köylü bir kere ilgi ve yakınlık gördüğünde ondan kurtulmanın zorluğunu belirten "*TAKŞ*- Sırtını kürke, kapını Türke alıştırma" gibi atasözleri de vardır. "Köylü" ve "şehirli" sözcüklerinin birlikte geçtiği bazı atasözlerindeki "kurnazlıktan uzak, saf" köylü tasvirinin aksine, buradaki kimi atasözlerinde köylünün kurnazlığına dikkat çekilir: "*TAKŞ*- Türkün bildiğini tilki bilmez." Bu örneklerin yanında, "Türk" kelimesiyle temsil edilen köylüyü iki yönüyle de yansıtan ve köylünün konukseverliğini gösteren atasözleri de tespit edilmiştir: "*TAKŞ*- Türkün ipeği de olur köpeği de; Türke selam ver, yiyeceğini düşünme."

Diğer taraftan, Türk kavramının Osmanlı tarih yazıcılığında yoğun biçimde tartışıldığı anlaşılmaktadır. M. Öz'ün belirttiği gibi, "Türk" kelimesi yöneticiler tarafından bazen nötr veya olumlu anlamda "köylü Türkleri" ifade etmek için de kullanılmıştır (www.turkyurdu.com.tr). Bununla birlikte, yönetici statüsündeki Osmanlıların, Türkleri "idraksiz, basit, cahil bir güruh" olarak "Etrâk-ı bî-idrâk" tabiriyle kalıplaştırması, 16. yüzyıla ait çeşitli eserler üzerinden (Purde, 2022, s. 284-285) ve F. Emecen'in bu konuya doğrudan eğildiği bir çalışmasıyla (2016, s. 285-294) analiz edilmiştir. Bu konu popüler okuyucuya hitap eden bir kitapta da gündeme getirilmiş ve tabirin Osmanlı sınırlarında yaşayan bütün Türklere yönelik kullanılmadığı vurgulanmıştır. Söz konusu ifadenin kimi zaman konargöçer hayat tarzına sahip, Osmanlı Devleti ile çatışan, otoriteye isyan eden, vergiden kaçan, bazen Osmanlı'nın düşmanlarıyla ittifak yapan grupları hakaretamiz biçimde anlatmak için kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, Osmanlı'da benzer amaçlı kullanımların farklı etnik gruplar için de söz konusu olduğu söylenmiştir (Gürkan, 2020, s. 146-148). "Türk" sözcüğünün "köylü" sözcüğü yerine kullanıldığı atasözlerinin geneli temsil etmediği ortada olsa da bu durum ilgi çekicidir ve şunun altını çizmek gerekir: E. Akyol; Semih Tezcan'ın, Türk sözcüğünün "kaba, görgüsüz, bilgisiz, köylü" anlamına gelmesinin, Osmanlı seçkinlerinin halkı küçük görmüş olması sonucu Anadolu'da ortaya çıkmış bir anlam kaymasıyla açıklanmasını hatalı bulduğunu söylediğini aktarmıştır. Tezcan, sözcüğün henüz 10. asırda Eski Uygurca metinlerde "cahil, barbar, Budizm'i bilmeyen" anlamında kullanıldığını ve günümüzdeki Türk dillerinde de buna yaklaşan anlamlarının bulunduğunu belirtmiştir (Akyol, 2021). "Türk" sözcüğünün sözlü kültürdeki serüveni, "köylü" sözcüğünün atasözlerindeki kullanımını daha iyi anlamayı sağlar. Ancak "Türk" adı tarih kaynaklarında (ör. *Tevârih-i Âl-i Osman*) farklı bağlamlarda çeşitli gruplar için kullanıldığından, atasözlerindeki Türk sözcüğüne ihtiyatlı yaklaşmak ve konuyu anlamaya engel anakronik yaklaşımlardan kaçınmak gerekir.

"Türk" adının "köylü" sözcüğü yerine kullanıldığı diğer örnek ise mutfak kültürüyle ilişkilidir. Aynı zamanda sosyal ilişkiler, alışveriş ve dayanışmaya bakışa dair izler de taşır: "*TBTA*- Türk aşı ödünç düğün aşı borç." Köylünün övülmeyi, şehirlinin de alkışlanmayı sevdiği anlamındaki son örnekte ise köylü ve şehirli algısına dair olumlu bir benzerlik söz konusudur: "*ADA*- Türk "poh poh"dan, şehirli "peh peh"den hoşlanır." Kısaca, "Türk" sözcüğünün geçtiği atasözlerinde bu sözcüğün olumlu, olumsuz ve nötr anlamları yansıtacak şekilde bazen köyde yaşayan insanları bazen de konargöçer, Osmanlı ile anlaşamayan, kendi çıkarına göre hareket eden grupları temsil ettiği anlaşılmıştır. Hatta S. Tezcan'ın görüşü esas alınırsa, "Türk" sözcüğünün yalnızca Osmanlı dönemindeki bir halkı değil, Osmanlı İmparatorluğu kurulmadan önce yaşamış ve Türk kabul edilen farklı grupları da kapsadığı söylenebilir.

Sonuç

Köy, köylü, şehir ve şehirli sözcüklerinin geçtiği Anadolu sahası Türk atasözlerinin incelendiği bu çalışmada, tespit edilen 121 örnekten hareketle, sözlü bellekte halkın "köylü" ve "şehirli" kimliği üzerinden nasıl tanımlandığına dair bir bakış ortaya konmuştur. Atasözlerinde fiziksel, mecazi veya temsilî bir mekân olarak köyün şehre göre bariz biçimde öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum, bir yaşam alanı olarak insanlık tarihinde şehirlerin köye kıyasla çok daha yeni oluşması, Türkiye'de nüfusun pek uzak olmayan bir geçmişe kadar köylerde yoğunlaşmış bulunması ve bu faktörlere bağlı olarak, sözlü kültürün üretiminde köyün çok daha güçlü olmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla, günümüzde folklorun yoğun biçimde üretildiği şehirlerin atasözlerindeki yansımalarının zayıf olduğu söylenebilir. Ayrıca, atasözlerinde köyün olumlu, olumsuz ve nötr taraflarıyla temsil edildiği ve özellikle insanın doğayla ilişkisi ve arkadaşlık, dostluk konularında olumlu örneklerin görece fazla olduğu anlaşılmıştır. İnceleme neticesinde,

"köy" sözcüğünü barındıran atasözlerinin halk biliminin araştırma alanlarını ve Türk kültürünün kodları ile köy arasındaki yakın ilişkiyi yansıttığı da görülmüştür. Bu açıdan, bu sınıfa dâhil edilen atasözlerindeki genel görünüm, halk biliminin alışılageldik araştırma konularıyla örtüşmektedir.

Diğer taraftan, içinde "şehir" veya "kent" sözcüklerinin geçtiği sınırlı sayıdaki atasözünden hareketle temsil gücü yüksek bir yorum veya tespit üretmek zordur. Ancak nitelik, yaşam kalitesi, düzen ve bu şartların ortaya çıkardığı insan modeliyle atasözlerinde şehrin hiyerarşik olarak daha yukarıda konumlandığı anlaşılmıştır. Bu kategorideki atasözlerine şehrin olumsuz herhangi bir özelliği açık şekilde yansımamıştır. Bununla birlikte, şehirlerdeki zorlu yaşam şartlarına ve bu şartların insanları sosyal, kültürel veya ekonomik açıdan olumsuz etkileyebilecek taraflarına yönelik imalar dikkat çekmiştir. Atasözlerindeki bu görünüm, köyden kente göçün, köyden göçmüş insanlar arasında yarattığı tedirginlik ve güvensizliğin yanı sıra imkân ve fırsatların beraberinde gelen tehlike ve risklerin sözlü kültürdeki tezahürü olarak yorumlanabilir. Köy, köylü, şehir ve şehirli sözcüklerinin birlikte kullanıldığı atasözlerinde ise farklı bir görüntü dikkat çekmiştir. Köy ve köylünün genellikle olumlu, şehir ve şehirlilerin ise olumsuz özellikleriyle atasözlerinde yer aldığı anlaşılmıştır. Köy ile şehir arasında ayrım yapmayan veya köylülerin şehrin nimetlerinden faydalanmayı iyi bir şey olarak gördüğü atasözleri olsa da bunların önemli bir kısmında köy hayatının şehre göre daha makul bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, karşılaştırma odaklı bu başlıktaki atasözlerinin, tek başına "şehir" sözcüğünü içeren atasözlerine kıyasla köy, köylü, şehir ve şehirli hakkında çok daha fazla bilgi içerdiği anlaşılmıştır.

Atasözlerinde "köylü" sözcüğünün, "köy" sözcüğüyle taşınan göreceli anlam çeşitliliğinden uzak olduğu; bu kelimenin daha ziyade olumsuz anlam, algı ve çağrışımları yansıtmak amacıyla sözlü bellekte yer edindiği söylenebilir. Cehalet, terbiye veya anlayış noksanlığı, manipülasyona açıklık, sosyal statüde düşüklük, sahtekârlık ve güvensizlikle ilgili mesaj verme gayesi taşıyan atasözlerinde "köylü" kelimesine sıkça başvurulmuştur. Bu açıdan, özellikle cehalet ile "köylü" sözcüğünün sık sık yana geldiği görülmüştür. Diğer ifadeyle, "köylü" sözcüğünden; insanların karakter, kimlik, tutum ve dünya görüşüne ilişkin olumsuzluk, tutarsızlık veya eksikleri özlü biçimde ifade etmede sıkça yararlanıldığı anlaşılmıştır. Bu durum, Andrew Lang'in 1884'te halk biliminin çalışma alanından söz ederken "eğitimle daha az değişmiş, gelişmeyi daha az paylaşan sınıfların kültürünü" vurgulamasını akla getirmektedir. Ayrıca, bu vaziyet Alan Dundes'ın 19. yüzyıl bilim insanlarının tarifine göre halkı "vahşi (ilkel)" ile "medeni veya seçkin" insanlar arasında bir yere yerleştirirken onun temel karakterini "cahil, taşralı ve alt tabaka" olarak tanımlamasını (Dundes, 2006, s. 13) hatırlatır. Dundes'ın halk tanımındaki kapsayıcılığın (halkın her yerde oluşu), köy, köylü, şehir ve şehirli gibi anahtar kelimelerle sınırlı tutularak söylenecek olursa, atasözlerinde henüz karşılık bulmadığı ifade edilebilir. Atasözlerinde "şehirli" sözcüğü daha az geçtiğinden kurulacak ilişki ve üretilecek değerlendirmelerin de bununla doğru orantılı olacağı söylenmelidir. Bununla birlikte iki tespit öne çıkmaktadır: İlki, sadece "şehir" sözcüğünün geçtiği atasözlerinde şehirli algısının köylü algısına göre daha olumlu olduğudur. İkincisi ise "köylü" ve "şehirli" sözcüklerinin birlikte geçtiği karşılaştırma odaklı atasözlerinde bunun tersi söz konusudur. Burada şehir yaşamının maddi ve manevi zorlukları öne çıkarken şehirlilerin iyi niyeti kötüye kullanmaya ve manipülasyona meyilli oluşları işaret edilmiştir. Ayrıca, şehirlilerin köylüyü dezavantajlı kılan kurnazlıklarına ve şehirde sosyal ilişki ve yardımlaşma duygusunun zayıflığına dikkat çekilmiştir.

Kısaltmalar

ADS - *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*

AGDET - *Antoine Galland Durûb-ı Emsâl-i Türkî*

BAAD - *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler*

TBTA - *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*

ADA - *Atasözleri ve Deyimler-1. Atasözleri*

TASH - *Türk Atalar Sözü Hazinesi*

MDE - *Atalar Sözü/Müntehabât-ı Durûb-ı Emsâl*

TAS - *Türk Atalar Sözü*

TAKŞ – *Türk Atasözlerinde Köy ve Şehir*

Kaynakça

Acıpayamlı, O. (1978). *Halkbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ahmet Rıza (toplayan) (1933). *Türk Atalar Sözü*. Çankırı: Çankırı Matbaası.

Ahmet Vefik Paşa (2007). *Atalar Sözü/Müntehabât-ı Durûb-ı Emsâl*. (haz. Recep Duymaz). İstanbul: Gökkubbe.

Aksoy, Ö. A. (2017). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Akyol, E. [@ercanakyol86]. (2021). *İstanbul Oğuznamesi'nde geçen bu atasözü 14. asır öncesine aittir ve Türk kelimesinin pejoratif kullanımlarından birine örnektir. Semih Hocam durumu şöyle açıklıyordu* [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/ercanakyol86/status/1374300887124955136 [Erişim Tarihi: 01.08.2023].

Atlı, S. (2019). Dîvânu Lugâti't-Türk'teki Atasözleri Üzerine Yapılan Bir Çalışma: Abdülahad Nûrî ve "Atalar Sözü." *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2243-2279.

Aydın, S. (2020). Köy. *Antropoloji Sözlüğü* (s. 644) (haz. Suavi Aydın ve Kudret Emiroğlu). İstanbul: Islık Yayınları.

Başgöz, İ. (1993). Proverb Image, Proverb Message, and Social Change. *Journal of Folklore Research*, 30(2/3), 127-142.

Başgöz, İ. (1998). Halkın Atasözlerini Tarifi veya Atasözleri Üzerine Söylenmiş Atasözleri. *Folklor/Edebiyat*, 14, 113-122.

Boratav, P. N. (1969). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Bölükbaşı, R. T. (2020). Folklor-Folk Lore. *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. 17. Baskı (ed. M. Öcal Oğuz). Ankara: Grafiker Yayınları, 621-629.

Çobanoğlu, Ö. (2020). *Tarihte ve Günümüzde Türk Boylarının Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Dundes, A. (2006). Halk Kimdir. *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1* (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayıncılık, 11-26.

Elçin, Ş. (2004). *Halk Edebiyatına Giriş*. 8. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Emecen, F. (2016). Osmanlılarda Türklük Kavramı Üzerine Notlar: Aşağılama Edebiyatı Miti. *İlk Osmanlılar.* İstanbul: Timaş Yayınları, 285-294.

Emiroğlu, K. (2020). Kent. *Antropoloji Sözlüğü* (s. 980) (haz. Suavi Aydın ve Kudret Emiroğlu). İstanbul: Islık Yayınları.

Gönen, S. (2011). *Batı Türklerinin Manzum Atasözleri*. Konya: Kömen Yayınları.

Gürkan, E. S. (2020). *Bunu Herkes Bilir*. İstanbul: Kronik Kitap.

İpek, Y. (2004). Dîvânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözleri. *Erciyes*, 27(315), 14-17.

Kaçalin, M. S. (2019). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler*. Ankara: TDK Yayınları.

Kâşgarlı Mahmud (2018). *Divânu Lugâti't-Türk* (haz. Ahmet B. Ercilasun ve Ziyat Akkyounlu). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koç Keskin, N. (ed.) (2020). *Antoine Galland Durûb-ı Emsâl-i Türkî*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Köprülü, F. (2020). Yeni Bir İlim: Halkiyat "Folk-lore." *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. 17. Baskı (ed. M. Öcal Oğuz). Ankara: Grafiker Yayınları, 617-620.

Köymen, N. (1942). Türk Atasözlerinde Köy ve Şehir. *Ülkü*, 3(29), 6-7.

Kurt, H. (2006). Türkiye'de Kent-Köy ve Kentli-Köylü Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 2-32.

Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Örnek, S. V. (1971). *Etnoloji Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Parlatır, İ. (2007). *Atasözleri ve Deyimler-1. Atasözleri*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Purde, K. (2022). Gelibolulu Mustafa Âlî'de Aitlik ve Kimlik Kavramları: Türk, Türkmen ve Rûmî. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology*, 32(1), 275-314.

Röhrich, L. ve Mieder, W. (2006). Atasözü "Millî Karakter"i Yansıtır Mı? *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1* (haz. M. Öcal Oğuz vd.). 3. Baskı. Ankara: Geleneksel Yayıncılık, 239-240.

Soykut, İ. H. (1974). *Türk Atalar Sözü Hazinesi*. İstanbul: Ülker Yayınları.

www.sozluk.gov.tr [Erişim Tarihi: 04.08.2023].

www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=702 [Erişim Tarihi: 21.07.2023].

Yıldırım, D. (1998). Türkiye'de Folklor Araştırmalarının Gelişme Devreleri. *Türk Bitiği*. Ankara: Akçağ Yayınları, 43-60.

Ziya Gökalp (2020). Halk Medeniyeti. *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. (ed. M. Öcal Oğuz). Ankara: Grafiker Yayınları, 613-616.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 298-319.
Geliş Tarihi-*Received*: 19.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1330046

Kutadgu Bilig'de Odgurmış'a Söylenen Ağıt

Elegy Sung to Odgurmış in Kutadgu Bilig

Ceyda ADIYAMAN*

Öz

Toplumsal, kültürel ve tarihsel bir olgu olarak ölüm insan yaşamında merkezi bir rol oynar. Farklı din, inanç ve dönemlere göre değişiklik gösteren ölüm ve sonrası uygulamalar çeşitli edebî türlerin ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Ölümün Kutadgu Bilig'in kurgusal iki ana kahramandan Aytoldı ve Odgurmış'ın ölümüyle ana olay akışında yer alması eserde ölüm temasının işlendiği bir edebî türün olup olmadığının araştırılmasına yol açmıştır. Buna bağlı olarak bu incelemenin amacı ölüm konusunun işlendiği sagu, ağıt, mersiye gibi edebî bir türün Kutadgu Bilig'de bulunup bulunmadığını, varsa bu türün biçim ve içerik özelliklerinin ve edebî bakımdan değerinin, işlevinin ne olduğunu; diğer yandan Kutadgu Bilig'de var olan ölüme bağlı türün bir örneğini ve tarihi temellerini belirleyip dünle bugün arasında köprü kurarak alana katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda incelemede karşılaştırmalı eş zamanlı, gerekli görüldüğü durumlarda art zamanlı bir yöntem izlenerek Türk halk edebiyatında saguları, ağıtları ele alan incelemeler ve klasik Türk edebiyatında mersiyeler ile ilgili çalışmalar etrafında Kutadgu Bilig'deki ilgili beyitlerin söz konusu türler ile benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilk ve en eski tür olduğu düşünülen ve pek çok araştırmanın konusu olmuş, tarihsel süreç içinde değişen yapısına rağmen geleneğin devamını sağlayan bir edebî ürün olarak varlığını sürdüren ağıt geleneği içinde Kutadgu Bilig'deki ilgili beyitler değerlendirilerek çeşitli yayımlarla karşılaştırılmıştır. Kutadgu Bilig'in vezni ve beyit sayısı üzerine olan görüşler ele alınmış; eserin klasik Türk edebiyatı nazım biçimiyle ve vezniyle yazılmış olmasına karşın farklı biçim ve türleri barındıran yapısına değinilerek içerisinde yer alan ağıtın dil, üslup ve yapısal özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece Kutadgu Bilig'deki ağıtın hangi ortamda, ne sebeple, ne şekilde ve ne zaman, nasıl söylendiği; ağıtın kim için kim tarafından yakıldığı, bu ağıtın yapısı, geleneğin aktarımında toplumsal ve kültürel belleğin taşıyıcısı ve yazılı kültürdeki sözlü kültür ögelerinden biri olarak ağıtın rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kutadgu Bilig, folklor, ölüm, ağıt, mersiye.

Abstract

As a social, cultural, and historical phenomenon, death plays a central role in human life. Death and post-mortem practices, which vary according to different religions, beliefs, and periods, have led to the emergence of various literary genres. The fact that death takes place in the main plot with the death of Kutadgu Bilig's two fictional main characters, Aytoldı and Odgurmış, has led to the investigation of whether there is a literary genre in which the death theme is handled in the work. Accordingly, the aim of this study is whether there is a literary genre such as lamen tor elegy, in which the subject of death is handled, in Kutadgu Bilig, and if so, what the form and content features of this genre, its value and function in terms of literature; on the other hand, it is aimed to contribute to the field by determining an example

* Dr., Türk Dili ve Edebiyatı, e-posta: ceyrinnur@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2609-7480.

and historical foundations of the death-related genre in Kutadgu Bilig and building a bridge between yesterday and today. For these purposes, the similarities and differences of the related couplets in Kutadgu Bilig with the mentioned genres were tried to be evaluated around the studies dealing with elegies in Turkish folk literature and laments in classical Turkish literature, by following a comparative synchronic method, diachronic method when deemed necessary. In this direction, the related couplets in Kutadgu Bilig have been evaluated, and compared with various publications within the tradition of elegy, which is thought to be the first and oldest genre and has been the subject of much research, and continues its existence as a literary product that ensures the continuation of the tradition despite its changing structure in the historical process. The views on the meter and the number of couplets of Kutadgu Bilig were discussed; although the work is written in classical Turkish literature verse and meter, it has been tried to determine the language, style, and structural features of the elegy in it by mentioning to its structure that includes different forms and genres. Thus, in which place, for what reason, in what way, and when the elegy in Kutadgu Bilig is said; it has been tried to determine the role of the elegy as a carrier of social and cultural memory in the transmission of tradition and one of the oral culture elements in written culture.

Keywords: Kutadgu Bilig, folklore, death, elegy, lament.

Giriş

Ölüm, doğum ve evlenme gibi insan yaşamında merkezi bir rol oynar. Kendi ölümünün bilincinde ve yaşam-ölüm karşıtlığı içinde trajik bir varlık olan insanın ölüm karşısında aldığı tavır, duyuş, düşünüş, eylem ve söylemleriyle ölüm salt biyolojik bir gerçeklik değil, tarih boyunca toplumlara, din ve inançlara bağlı olarak yüklenen anlamların farklılaşmasından kaynaklanan toplumsal, kültürel ve tarihsel bir olgudur. Bu olgu edebiyat, sanat, din, felsefe, tıp, biyoloji, hukuk, sosyoloji, siyaset, psikoloji, görsel sanatlar gibi pek çok disiplin tarafından farklı açılardan ele alınmıştır.

Toplumsal, kültürel, tarihsel bir olgu olarak ölüm ve ölüme bağlı olarak gerçekleştirilen uygulamalar, cenaze, defin, yas ve matem törenleri gibi gelenekler mimari, süsleme, terennüm ve söze bağlı sanatların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dramatik bir sahneyi gösteren cenaze törenleri dualar, tazarrular, sagular, mersiyeler ve ağıtlarla lirik türlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Ölüm temasının işlendiği lirik türlerin başında da "sagu, ağıt ve mersiyeler" gelmektedir. Bunların dışında elbette bir mektup türü olmakla beraber ölüm temasıyla yakından ilişkili olan ve vefat edenin yakınına, akrabasına başsağlığı dileklerini içeren "tâziyetnameleri" de bu türler arasında saymak gerekir (Çakır, 2006, s. 269-291). Ölümle ilgili olarak ortaya çıkan ve diğer türlere göre yeni sayılabilecek bir tür olarak gazete, dergi gibi süreli yayınlarda bir kişinin ölümü ardından yazılan "nekroloji"[1] yazıları (Canbek, 2001, s. 161) da ölüme bağlı türler içinde değerlendirilmelidir.

Ölüme bağlı ortaya çıkan türler bağımsız bir edebî ürün olabileceği gibi bir başka türde yazılmış edebî metinlerin içinde de yer alabilmektedir. Dolayısıyla ölüm temasının işlendiği sözlü veya yazılı ürünlerin içinde ölüme bağlı ortaya çıkan bir türün de varlığı sorgulanmalıdır. Bu hem temsil ettiği türün özelliklerini belirlemek hem de yapıtın içerdiği edebî türlerin çeşitliliğine bağlı olarak taşıdığı yazınsal değeri belirlemeye yardımcı olur. Bu bağlamda Türk dilinin İslami çevredeki ilk edebî eseri Kutadgu Bilig'de de ölüm olgusu dört temel kahramandan ikisinin -Aytoldı ve Odgurmış- ölümü üzerine

[1] Ölüm ardı yazılan nekroloji yazıları çoğunlukla biyografi veya deneme türleri içinde değerlendirilmiştir. Türk edebiyatı araştırmalarında nekroloji yazılarının göz ardı edildiğini belirten Mengi bu tür yazıları anıya/paylaşmaya dayalı, portresel, eleştirel, eklektik nekroloji yazıları olarak sınıflandırır (2016, s. 163). Baycanlar da nekroloji yazılarını değindikleri konulara göre gruplandırmıştır (2005, s. 105-112). Nekrografi (ölüm öyküsü yazısı), nekroloji (ölüm ardı yazısı), obituary (vefeyât), eulogy (ihtisâsât) terimlerinin açıklaması için bk. (Ata, 2017, s. 117).

kurgulanarak dinî, sosyal, felsefi vb. bakımlardan işlenmiştir. Aynı zamanda ölüm öncesi, sırası ve sonrasına yönelik çeşitli uygulamalar da Türk tarih, toplum ve kültür kodlarına bağlı biçimde aktarılmıştır.

Kutadgu Bilig üzerinde pek çok araştırma ve inceleme yapılmasına karşın KB'deki Odgurmış'ın ölümü üzerine söylenen beyitler ağıt olarak ele alınmamıştır. Ağıt ve mersiyenin Türk dil ve edebiyatındaki tarihsel gelişim sürecini ele alan çalışmalarda KB'deki yas, yoğ, yoğ aşı gibi kavramlar etrafında değerlendirmeler yapılmıştır. KB'deki kurgusal kahramanlardan Aytoldı'nın ölümünün çok daha geniş ve ayrıntılı olarak anlatılmasından dolayı ölüme bağlı gerçekleştirilen uygulamalar da bu bölüm etrafında incelenmiştir. Oysa KB'deki diğer kurgusal kahraman Odgurmış'ın ölümü sonrasında da taziye, yas gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu çalışmada Odgurmış'a söylendiği ileri sürülen ağıt parçası Reşit Rahmeti Arat tarafından hazırlanan metinde *Ögdülmiş Odgurmışka Yas Tutmışın Ayur* başlığında yer almaktadır. Birer metin cümle olan bu başlık altında bulunduğundan beyitler olay ve anlatının akışı ile içeriğe dikkat edilmediği için ağıt olduğu belirtilmeyerek genellikle yas tutma geleneği içinde değerlendirilmiştir. Ancak KB'de pek çok türle beraber ağıtın varlığından söz eden iki çalışmayı da anmak gerekir. Ceyda Adıyaman *"Kutadgu Bilig'de Aytoldı ve Odgurmış'ın ölümü üzerinden yas tutma, **ağıt**, vasiyet ve taziye gibi geleneksel törenlere yer verilmesi eserin kendi içinde farklı türlerin ilk örneklerini içermesi bakımından değerlidir."* diyerek dikkat çekmiştir (2018, s. 92). KB'in anlatı yapısına ilişkin ayrıntılı incelemesinde F. Sema Barutçu-Özönder de ağıttan (63. dipnotta) şöyle söz etmiştir.

*"Ögdülmiş Odgurmış'ı ziyaretine gidip ölümünü öğrendiği günün gecesidir. Metin Ögdülmiş'in Odgurmış'ın kabri başındaki **ağıtının** ilk birkaç beytinden sonra eksiktir (6300-6303). Biz bu eksik kısımda Ögdülmiş'in biraz daha süren **ağıt** sözlerinin, evine dönüşünün, geceyi nasıl sabah ettiğinin, tuttuğu yasın olduğunu düşünebiliriz. Metin birden hükümdarın Ögdülmiş'e taziye ziyaretini sahneleyen LXXXV. babla (6304) başlar."* (Barutçu-Özönder, 2018, s. 239).

KB'deki söz konusu beyitler ağıt geleneği içinde değerlendirilmeden önce Türk dili ve edebiyatında ölüm ile ilişkili yoğ, ağıt, sığıt, sagu, mersiye ve ölmek kavramları yapı, anlam ve terim bakımından incelenmiş; Türk dili ve edebiyatındaki tarihsel seyri ve örneklerinden söz edilmiştir. KB'de Odgurmış'un ölümünden sonra Ögdülmüş tarafından söylenen beyitler Reşit Rahmeti Arat (1999) tarafından hazırlanmış tenkitli metin ile yine Arat (2003) tarafından Türkiye Türkçesine aktarımı ve eserin Robert Dankoff (1983) tarafından yapılan İngilizce çevirisi karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Eserin yazıldığı vezin ve nazım biçimi dikkate alınarak değerlendirilen söz konusu beyitler araştırmacılar tarafından da belirtildiği gibi ağıt geleneği içinde ele alınarak ağıtın icra ortamı, ezgisi, anlatıcı tipi, zamanı, ölene yönelik hitapların işlevi, ağıt söylerken sergilenen davranışlar gibi özellikler KB'in kurgusal, anlatısal ve biçimsel yapısı ile Türk kültür, inanç ve düşüncesi göz önünde bulundurulup değerlendirilmeye ve işlevleri belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece KB'deki halk edebiyatı ve sözlü kültür etkisi, toplumsal ve kültürel belleğin aktarımında ağıtın rolüne değinilerek eserin metinler arası okumaya da elverişli, çok katmanlı ve çeşitli türleri içinde barındıran zengin yapısı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Türk Dilinde Yapı ve Anlam Bakımından *yoğ, ağıt, sığıt* ve *ölmek*

Ölüm veya ayrılık sonucunda ortaya çıkan türün Türk dilinin tarihsel gelişim dönemlerdeki adlandırmaları olan *sagu, ağıt ve mersiye* Türk dilinde çeşitli biçimlerdeki adlandırmalarla devam etmektedir. Bu adlandırmalarla ilişkili olan ve anılan türlerin ortaya çıkmasını sağlayan en eskicil sözcüklerden biri *yoğ*'dur. Türk dilinin ilk yazılı

kaynaklarından itibaren ölüm ve sonrası uygulamalarına ilişkin kaydedilen *yoğ* ve bununla ilgili olan *sagu, ağıt, yas, ağla-, sıgta-* gibi sözcükler arasında yapı, anlam ve köken bakımından bir ilişki bulunmaktadır. Bu sözcüklerden *ağıt* üzerine bağımsız bir inceleme yapan Şaban Sözbilici'ye göre *ağıt* ad olarak "beyaz", eylem olarak "yükselmek" anlamına gelen kökteş (ortak kök) *ağ / ağ-* sözcüğüne -ı yardımcı ses ve -t addan ad yapan ek getirilerek oluşturulmuştur (2002, s. 325). Ağıtların bir acı karşısında üzülen, ağlayan, hıçkıran insanın duygularının söze dökülmesi ile ortaya çıktığından hareket eden M. Naci Önal'a göre de *ağıt* sözcüğü "acı veren, çok etkileyen, çok sert ve keskin" anlamına gelen *ağı* sözcüğünden -t yapım eki ile türetilmiş olmalıdır (2011, s. 4). Ağıt sözcüğünün ilişkili olduğu kavramlarla bağlı olarak daha geniş ve bütüncül olarak ele alan Hakan Aydemir'e göre *ağıt* "ruhun bedenden ayrı olarak uçmağa ağdırılması", *sığıt* ise "vücudun ruhtan ayrı olarak toprağa sığdırılması" demektir. Bu sözcüklerle ilişkili olan *sagu* "hesap, ölçek", *sagula-* "ölçekle ölçmek" anlamlarından "ruhun uçmağdaki yerinin ölçülmesi ve tahdit edilmesi" anlamını kazanmıştır (2013, s. 795). Bu durumda "ağlamak" anlamına gelen ve ağlarken *ığ ığ* biçiminde çıkarılan sesle ilgili olan *ığ ~ ağ* ile ilişkili olan *yoğ* ve *sığıt* sözcüklerinin kökeni ad veya eylem *-ı- ~ -a-* köklerine kadar götürülebileceğini Aydemir şöyle ifade eder:

"Türkçenin coğrafyası ve tarihi dönemleri içinde, yıgla-; 'ığla- > ağla- > akıla- > ıkıla- > ıkı- > ıgı- > ık- ~ ak- > ıg- ~ ağ- > -ı- ~ -a-' şeklinde gelişme göstermiş olmalıdır. 'Sagu', 'sığıt' ve 'ağıt' ise 's-' önsesi ve '-t' ekleriyle oluşmuş eş ve artzamanlı versiyonlardır. Anlaşılıyor ki bu görünüm ve gelişmelerin en iptidaî hali '-ı- ~ -a-' fiil veya yerine göre isim kökleridir." (Aydemir, 2013, s. 786).

Yapı ve anlam bakımından *ağ-* "çıkmak, belirmek, aşmak, yükselmek, ağmak, meyletmek, dönmek" eylemiyle *ağlak* "boş, ıssız, tenha", *ağla-* "yalnız olmak, boş olmak", *ağla-t-* "savmak, uzaklaştırmak, ıraklaştırmak, boşaltmak" *ve ağ* "iki bacak arasındaki boşluk"; Moğolca *ağ* "sahra, bozkır, inzivaya çekinilen yer" sözcükleri arasında ilişki bulunmaktadır. Bununla beraber *oğ* "boş, hali" kökünden türetilen *oğlak ve ağlak* sözcükleri arasında da ses, yapı ve anlamsal bakımdan bir ilişki vardır. (Ata, 2001, s. 21-22). Gerek *ağ-* gerekse *ağ* ve *oğ* sözcüklerinin anlam alanlarında var olan "yok, boş; yok olmak, yükselmek, ayrılmak, uzaklaşmak" temel izlekleri Türk dilinin en eskicil sözcüklerinden olan *yoğ* sözcüğünün *yok* ile ilgili olduğuna işaret etmektedir. Nitekim -(U)k ile türetilmiş bir sıfat olan *yok* "bulunmayan, yok, değil"[2] sözcüğü benzer kavram alanına ait olan *yōg* "cenaze merasimi" ve *yōd-* "silmek, süpürmek" örneklerine bağlı olarak **yō-* "ortadan kalkmak, kaybolmak" fiil kökünden gelmektedir (Ağca, 2015, s. 98; Çakmak, 2013, s. 466.). Hacer Tokyürek tarafından yapılan incelemeye göre ise *yog* sözcüğü "yok olmak" değil *yok* "yüksek yer", *yok yer* "yokuş", *yok+la-* "yukarı çıkmak, yükselmek", *yok* + *garu* "yukarı" sözcüklerinde de görüldüğü gibi **yo-* "yukarı çıkmak, yükselmek" eylemine bağlanabilir (2019, s. 207). Bu açıklamalardan sözcükte yukarı çıkıp yükseldikçe yani özne ile nesne arasındaki mesafe arttıkça nesnelerin uzaklaşması, gözden kaybolması, yok olması gibi aşamalı gerçekleşen bir eylemin gözleme dayalı varlığının dildeki ifadeleri olarak değerlendirip bir anlam geçişinden ve genişlemesinden söz edilebilir.

Yapı ve anlam bakımından açıklanmaya çalışılan ve gerçekte birbiriyle aynı veya benzer kavram alanında bulunan yukarıdaki sözcüklerin temel ortak noktası *ölüm*dür.

[2] Ağca *bar* ve *yok* sözcüklerini incelediği çalışmasında *yok* sözcüğünü anlam ve işlevine göre şöyle sınıflandırır: Eylem olarak **yōk-* "ortadan kaldırmak, silmek, yok etmek", sıfat olarak *yōk* "ortadan kalkan, silinen; yok olan", ad olarak *yōk* "ortadan kalkmış, mevcut değil, yok, değil, hayır; fakir", yüklem işaretleyici olarak *yōk* (erür / bolur / turur / titir / ol) "yok(tur), mevcut değil(dir), bulunmaz" (Ağca, 2015, s. 100). İlgili bir diğer çalışma için ayrıca bk. (Çakmak, 2013, s. 463-471).

Türk kültür ve düşünündeki ölümün bir "yok oluş" olarak algılandığının ve anlamlandırıldığının bilişsel yapıdaki dilsel ifadeleridir. Ölümün doğrudan bir "yok oluş" olarak da algılandığının bir diğer kanıtı "ölmek" karşılığında Bilge Kağan ve İhe Hüşotu Yazıtlarında *yok bol-*, Uygurca İyi ve Kötü Prens Öyküsünde *yokad-* eylemlerinin kullanılmış olmasıdır (Sağol-Yüksekkaya, 2009, s. 26). Yok olmak bir yanıyla ontolojik bir varlık olarak insanın var oluşunun açıklaması olduğundan Türk dilinde *ölmek* karşılığında kullanılan sözcükler insanın varoluşsal zeminin toplumsal ve kültürel yönünün dildeki somut bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda Türk dilinin eldeki ilk yazılı örneklerinde "ölmek, vefat etmek" karşılığında kullanılan *kergek bolmak*, *uçabarmak*, *adrılmak, ölmek, yok bol-* eylemlerinde de benzer bir duyuş ve düşünüş görülmektedir. Bu ifadelerden *kergek bolmak* ve *uçmak* arasında anlam ve kavram bütünlüğü kuran O. Nedim Tuna, Eski Türk inanç ve yaşayışını göz önünde tutarak öldükten sonra ruhun kuş olarak düşünülmesinden dolayı ölmek karşılığında *uçmak* "uçmak" ve *şunkar bolmak* "şahin olmak" ibarelerinin kullanıldığını belirtir (Tuna, 1960, s. 131-148). Eski Türk inancını bağlı kalarak *kergek bol-* eylemini kuş adıyla ilişkilendirerek yapılan açıklama pek çok araştırmada yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak bu yaygın görüş ve kabulün aksine burada *kergek* sözcüğünün *egsük kergek* ikilemesindeki *kergek* "namevcut" sözcüğü olması gerektiğini ve dolayısıyla *kergek bol-* "gerek olmak, namevcut duruma geçmek, eksik hale geçmek" anlamında olduğunu belirten Ceval Kaya, Yazıtlarda kağanların ölümü için kullanılan *kergek bol- uça bar- yok bol-* deyimlerini ölüm sonrası yapılan uygulamaların bir ifadesi olarak değerlendirir. Ona göre "*öldükten sonra hâlâ mevcut olan ceset yakılıyor ve kişi namevcut duruma geliyor, yok oluyor, duman hâlinde uçup gidiyor.*" (Kaya, 2010, s. 136).

Eski Türk inancına göre ölen kişinin göğe uçması veya yükselmesi aynı zamanda doğrudan *öl-* "ölmek" sözcüğünün de kökenindeki anlamı desteklemektedir. Nitekim Ercilasun'a göre *öl-, ör-, ön-* "havalanmak, yükselmek" ve hatta *öz* "can, ruh" sözcükleri temelde uzun ünlülü bir **ö-* köküne dayanmaktadır (Ercilasun, 2007, s. 374). Bu yükselme motifi hem *ölmek* ile ilgili sözcüklerde hem de *yoğ* sözcüğünün kökeninde görülmektedir. Temelde bu inanış ve algılayışa dayalı olan Türk ölüm anlayışı sosyal, kültürel ve dinsel değişmelere bağlı olarak değişmiş ve çeşitlenmiştir. Türk dilinin tarihsel sürecinde "ölmek" karşılığında kullanılan sözcüklerin zenginliğinden de bu değişim ve çeşitlilik izlenebilmektedir (Sağol-Yüksekkaya, 2009, s. 3-40; Demirtaş, 2009, s. 41-66; User, 2009, s. 67-74; Ergun, 2013, s. 134-148; Kocasavaş, 2000, s. 77-115; Tokyürek, 2009, s. 169-198; Usta-Ayaz, 2009, s. 236). Türk dilinin en eski yazılı belgelerinde dahi "ölmek" kavram alanıyla ilgili otuz ayrı eylemin kullanılmış olması (Arslan-Erol, 2012, s. 388) ölüm düşüncesinin Türk kültüründeki yerine, dilinin eskiliğine ve yazı dilinin gelişmişliğine işaret etmektedir.

Edebî Bir Tür Olarak Sagu, Ağıt ve Mersiye

Edebî birer tür olarak *sagu*, *ağıt* ve *mersiye*nin şüphesiz ortak noktası ölümdür. Bu türlerin ortaya çıkmasına Türk toplumunda ölüm sonrası yapılan "sığır", "şölen" ve "yoğ" törenleri kaynaklık etmiştir. Türk kültüründe *yoğ* törenine çeşitli boy ve devletlerin temsilcileri ile ağıtçı, sığıtçıların katılması, çeşitli hediyeler getirilmesi, saçların ve kulakların kesilmesi yoğ törenine ne kadar önem verildiğini göstermektedir. Bilge Kağan ve Kültigin Yazıtında *yoğ* merasiminin nasıl yapıldığı, kimlerin katıldığı ve neler yapıldığı şöyle kaydedilmiştir:

Bunça kazganıp kangım Kağan It yıl onunç ay altı otuzka uça bardı. Lağzın yıl bişinç ay yiti otuzka yoğ ertürtüm. Bukuğ Totok….kangı Lisün Tay-Sengün başadu biş yüz eren kelti. Kokılık ö… altun kümüş kergeksiz kelürti. Yoğ yıparığ kelürüp tike birti. Çıntan ığaç kelürüp öz yar….Bunça bodun saçın kulkakın bıçdı. Edgü özlik atın, kara kişin, kök teyengin sansız kelürüp kop kottı. "Bu kadar (çok) kazanıp babam hakan köpek yılının onuncu ayının yirmi

altısında vefat etti. Domuz yılının beşinci ayının yirmi yedisinde cenaze törenini tamamladım. Bukug Totok….. babası Lissün Tay- Sengün kumandasında beş yüz kişi geldi. Kokuluk….. altın ve gümüş bol miktarda getirdi. Cenaze mumları getirip dikiverdiler. Sandal ağacı getirip…… Bunca halk (cenaze töreninde) saçlarını kulaklarını kesti. Cins has atlarını, kara samurlarını, gök sincaplarını sayısız (miktarda) getirip (hediye olarak) hep bıraktılar." (BK G 10-13; Tekin, 2003, s. 79).

Yoğçı sıgıtçı Kıtany, Tatabı bodun başlayu Udar Sengün kelti. Tabgaç kağanta İşiyi Likeng kelti; bir tümen ağı, altun kümüş kergeksiz kelürti. Tüpüt Kağanta Bölön kelti. Kurya, kün batsıktaki Soğud, Berçik er, Bukarak uluş bodunta Nek Sengün, Ogul Tarkan kelti. On-Ok oğlum Türgiş kağanta Makaraç tamgaçı Oğuz Bilge tamgaçı kelti. Kırkız kağanta Tarduş Inançu Çor kelti. Bark itgüçi bediz yaratıgma bitig taş itgüçi Tabgaç kağan çıkanı Çang Sengün kelti. "Yogçı / yasçı ve ağlayıcı olarak Kıtay ve Tatabı halkları temsilcilerinin başında General Udar geldi. Çin İmparatoru'ndan (onun temsilcisi olarak) İşiyi Likeng geldi; ... Tibet Hakanı'ndan (onun temsilcisi olarak) Bölön geldi. Geride, gün batısındaki Soğdlar, İranlılar ve Buhara şehri halkından General Nek ve Oğul Tarkan geldi. On- Ok oğlum Türgiş hakanından Mühürdar Makaraç ve Mühürdar Oğuz Bilge geldi. Kırgız Hakanı'ndan Tarduş İnançu Çor geldi. Türbe yapımcısı, süsleme sanatçısı ve mezar taşı ustası (olarak) Çin İmparatoru'nun yeğeni General Çang geldi." (KT K 11-13; Tekin, 2003, s. 53).

Bilge Kağan kardeşi için diktirdiği Kül Tigin Yazıtı'nda da onun ölümünden duyduğu üzüntüyü, acıyı, duygu ve düşüncelerini şöyle aktarır:

İnim Kül Tigin kergek boltı. Özüm sakıntım. Körür közüm körmez teg, bilir biligim bilmez teg boltı. Özüm sakıntım. Öd Tengri aysar kişi oglı kop ölgeli törimiş. Ança sakıntım. Közde yaş kelser tıda, köngülde sıgıt kelser yanturu sakıntım. Katıgdı sakıntım. Eki Şad ulayı iniygünüm, oğlanım, beglerim bodunum közi kaşı yablak boltaçı tip sakıntım. "Kardeşim Köl Tigin vefat etti. Kendim yas tuttum. Gören gözlerim görmez gibi, eren aklım ermez gibi oldu. Kendim düşünceye daldım. Zamanı Tanrı tayin eder; insanoğlu hep ölmek için yaratılmış. Öyle düşündüm. Gözlerimden yaş gelse engel olarak, gönülden feryat gelse geri çevirerek yas tuttum. Çok yas tuttum. İki şad başta olmak üzere kardeşlerimin, oğullarımın, beylerimin, halkımın gözleri kaşları berbat olacak diye kaygılandım (KT K 10-11; Tekin, 2003, s. 53)

Bilge Kağan'ın kardeşinin ölümü üzerinden betimlediği bu duygu ve düşünceler ile kardeşinin hayattayken yaptıklarını yazıtta anlatması nedeniyle bazı araştırmacılar tarafından her bir Bengü Taş "ağıt metni" olarak kabul etmiştir (Yıldırım, 1986, s. 448; Ögel, 1988, s. 765-767). Bununla beraber ölen kişinin ağzından veya üçüncü kişi üzerinden kahramanlıklarının, yiğitliklerinin, cesaretinin anlatıldığı, yakınma ile beraber ünlem cümlelerinin sık kullanıldığı E 28 Altın Köl I ve E 48 (Abakan) ve Talas Yazıtları*"bir nevi ağıt niteliğinde anlatma geleneği"*nin en güzel örneklerindendir (Mert, 2022, s. 6). Ancak ağıt niteliğinde sayılabilecek kadar lirik ve canlı bu anlatımlar ölenin ardından söylenmiş içten, yalın, duygusal, canlı ifadeler olarak değerlendirilmelidir.

Köktürkler döneminde Eski Türk inancına bağlı olarak gerçekleştirilen *yoğ* törenlerinde önceleri dinî nitelikte iken daha sonraları çoğunlukla "bedîî" bir amaç gözetilerek kopuzlar eşliğinde lirik ve destani bir karakter taşıyan *sagu*lar söylenmiştir (Köprülü, 1980, s. 75-76). Bu geleneğin yaşatıldığı ve türün ilk örneği İslami dönemde yazılan *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te kaydedilmiştir. Bilinmeyen bir kahramana ağıtın da yer aldığı (Tekin, 1989, s. 12-15) DLT'de şimdiye değin Türk edebiyatının ilk "sagu"su olarak kabul edilen Alp Er Tunga veya Tunga Tigin "sagu"su yer almaktadır (bk. Mert, 2022, s. 10; Tekin, 1986, 104-105; Tekin, 1989, s. 1-11). 11. yüzyıldan önceki bir döneme ait olduğu düşünülen ve İslamiyet öncesine ilişkin izler taşıyan bu "sagu"nun ilk parçasına Kâşgarlı Mahmut *ögreyük* maddesi içinde yer verir. Muhan Bali'ye göre tek bir ağıt değil birden

fazla ağıtın parçaları niteliğinde olan DLT'deki bu metinler, kafiye sıralaması bakımından da değerlendirildiğinde Alp Er Tunga destanının *ağıt* bölümü olabilir (1997, s. 25).

Ölüme bağlı olarak ortaya çıkan türlerden ve Türk edebiyatının başlangıcından beri var olan *sagu* belki de Türk edebiyatının en önemli kısmıdır. *Sagu* zamanla yerini *ağıt*a ve daha sonra da *mersiye*ye bırakır. Türk dilinin yayıldığı alan üzerinde yaratılan ve yaşatılan atasözü, fıkra, mâni, masal, türkü gibi sözlü kültür ürünlerinden biri olan ağıtlar bir bakıma kayıp, ayrılık ve ölüm şiirleri olarak tanımlanabilir ve ölüm merasimleriyle olan ilişkisinden dolayı yas, matem gelenekleriyle yakın ilişkilidir (Başgöz, 1986, s. 245). Ölüme bağlı olarak belli bir gelenekle gerçekleştirilen törenlerde söylenmiş veya yakılmış ve böyle bir törende yakılıp daha sonra da hatıralarda yaşayan türkü olarak iki farklı anlamı olan ağıtlar (Boratav, 1982, s. 471) başlangıçta ölen kişinin özelliklerini, iyiliklerini, güzelliklerini, değerlerini, yakınlarının acılarını dile getirirken zamanla doğal afetler, savaşlar, düğün ve kına gibi olaylar üzerine söylenerek/yakılarak kapsamı genişlemiştir (Artun, 2005, s. 1). Mâni, koşma, türkü, destan biçimlerinde olan ve genellikle 7, 8, 11'li hece ölçüsüyle dörtlükler biçiminde yazılan ağıtların kendine özgü ezgisi ve nakaratları hatırda kalmayı sağlar (Artun, 2005, s. 5; Görkem, 2001, s. 26; Elçin, 1990, s. 2).

Türk halk edebiyatındaki *ağıtlar* 15. yüzyılda özellikle Fars edebiyatının etkisi ile *mersiye* olarak adlandırılır. Konu bakımından dinî, tasavvufi, destani, felsefi ve sosyal veya sarayla, önemli kişi ve ailelerle ilgili olabilen mersiyelerin içeriği ağıtlar gibi zamanla genişlemiştir. Arap ve İran edebiyatının etkisiyle meydana getirilen mersiyeler kaside, gazel, müseddes, muhammes, kıt'a, terkib-i bend, terci-i bend gibi nazım biçimleriyle yazılmaktadır (İsen, 1994, s. 218, 272). Konu ve kapsamları bakımından ortak olan ağıt ve mersiyelerde nazım biçimleri dışında fazla bir farklılık görülmez (İsen, 1994, s. 465). Ancak ölü gömme âdetleri ile ilgisi yüzünden sosyoloji ve folklorla, şiirle ilgisi yüzünden edebiyatla veya halk edebiyatıyla ilgisi bulunan ağıtları mersiyeden ayırmak gerekmektedir. Klasik edebiyatın ürünü olan mersiye İslamiyet sonrası ortaya çıktığı için İslami etki ve üsluba bağlı kalınmış ve dolayısıyla daha dar ve sınırlı bir alanda kalmıştır (Bali, 1997, s. 12). Ayrıca devlet adamı, din adamı gibi önemli kişilerin ölümünü konu edinen mersiyelere göre ağıtların herhangi bir kişinin ölümü üzerine söylenmiş olması nedeniyle kapsamı daha geniştir. Mersiyelerin şairi belli iken ağıtlar genellikle anonimdir. İcra biçimleri bakımından da ağıtlar yas veya geçiş törenlerinde ağlama, feryat ve çeşitli beden hareketleri eşliğinde gerçekleştirilirken mersiyelerde Kerbela olayını konu edinen bazı cem törenlerinde bu duygu yoğunluğu ve hareketler görülebilir (Tahtaişleyen, 2017, s. 233).

İslamiyet öncesi *sagu*, halk edebiyatında *ağıt*, klasik Türk edebiyatında ise *mersiye* olarak adlandırılan ölüm ardından söylenen manzum ve lirik şiirler biçim bakımından farklılaşsa da konu bakımından bütünlük ve devamlılık göstermektedir. Evrensel değerleri işleyen KB'de de eserin biçim ve içeriği dikkati alınarak yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda evrensel bir tür olarak ağıtın varlığı ve özellikleri incelenmeye çalışılmıştır.

Kutadgu Bilig'deki Ağıt Parçası

Kutadgu Bilig'in iki kahramanı Aytoldı ile Odgurmış'ın ölümü eserde dramatik şekilde aktarılır. Aytoldı'nın ölümü çok canlı ve gerçekçi olarak dramatize edilir. Diğer taraftan zahit tipini temsil eden Odgurmış'ın ölüm haberi müridi Kumaru tarafından Ögdülmiş'e bildirilir. Ögdülmiş bunun üzerine "kadaşı" olarak tanımladığı Odgurmış'ın mezarını ziyaret etmek ister. Kumaru Ögdülmiş'i mezarına götürür ve mezarı başında Ögdülmiş'in hareketleri şöyle betimlenir:

6299. turup bardı kördi kadaşı gürin

kuçup yıgladı yaşı saçtı barın (Arat, 1999, s. 624).

(Kalkıp gitti ve kardeşinin mezarını gördü, onu kucaklayıp, ağladı ve göz yaşlarını döktü.) (Arat, 2003, s. 451).

Bu beyitten sonra Ögdülmiş'in dilinden şu beyitler söylenir:

6300. ayur ay kadaşım manga bak turup üdiklerim uçsun yüzüngi körüp	*6300. Ey kardeşim, kalkıp bana bir bak, yüzünü göreyim de hasretim dinsin-dedi-*
6301. küsep keldim erdi sini körgeli nelük kizleding yüz manga kelgeli	*6301. Buraya seni görmek arzusu ile gelmiştim; benden neden yüzünü gizledin.*
6302. ay könglüm talusı sevüg canka can seningsiz negü teg tirilsü revan	*6302. Ey gönlümün tâcı, sevgili cana can; sensiz bu fâni can nasıl yaşasın.*
6303. tüşümdemü kördüm sini men yatıp körürde yitürdüm yıradıng batıp (Arat, 1999, s. 624)	*6303. Seninle geçen hayatımız bir rüyâmı idi: görürken kaybettim; sen gözlerimden silinip, benden uzaklaştın (Arat, 2003, s. 451)* [3]

Arat, 6303. beyitten sonra gelmesi gerekli olan kısmının (Ögdülmiş'in mezar başındaki sözlerin tamamlanması, kardeşinin müridiyle konuşması, kardeşinin vasiyeti ve bırakmış olduğu *rekve* "çanak, kase" ile *tayag* "değnek"in alınması, evine dönmesi, hükümdarın bu vaziyetten haberdar olması vb.) eksik olduğunu belirtir. KB'nin Arat tarafından hazırlanan metninde *"Ögdülmiş Odgurmışka Yas Tutmışın Ayur"* başlığında yer alan ağıt Uygur harfli Herat nüshasında ise "*Kumaru Ögdülmişke Odgurmışnıng Ölmişin Ayur"* başlığı altında yer almaktadır (Arat, 1999, s. 624). Eserin teorik ve anlatı yapısı gereği Odgurmış'a söylenen ağıt her iki başlık altında da konumlandırmaya uygundur.

Yukarıda da belirtildiği gibi aralardan ve sondan eksik olan ve şimdiye değin Herat, Fergana ve Kahire olmak üzere üç nüshası bilinen KB'nin elde tam bir metni yoktur. Ancak Clauson'a göre KB'nin bu üç nüshası elde olmasına karşın en az 11 nüshası vardır ve nüshalar arasında da birtakım farklılıklar bulunmaktadır (Naskali, 2021, s. 233). Arat'ın KB'in nüshalarını karşılaştırarak hazırladığı metin 6645 beyitten oluşmaktadır. Ancak O. Fikri Sertkaya'nın belirttiğine göre Arat'ın metninde dipnotlarda 33 beyit daha bulunmaktadır. Bu durumda Arat'ın hazırladığı metin gerçekte 6645 + 33 = 6678 beyitten oluşmaktadır. Bu beyitlerden 21'i metne taşınırsa 6666 beyit olur ve geriye kalan 13 beyit de diğer beyitlerin varyantları olabilir. Dolayısıyla Sertkaya, KB'nin beyit sayısının 6666 olabileceği görüşünü ileri sürer. Çünkü Kur'an'a ve dine saygı gereği "her ayeti için bir beyit" yazılmıştır. Her ne kadar Kur'an'ın ayet sayısına ilişkin farklı görüşler bulunsa da genellikle kabul gören Zemahşeri'nin verdiği 6666 sayısı esere esas alınmış olmalıdır (Sertkaya, 2020, s. 1148; 2004, s. 58).

Yukarıda beyitleri Ögdülmiş'in Odgurmış'ın mezarını kucaklayıp ağlayarak söylemesi ağıt olarak değerlendirilmesine olanak vermektedir. Bu nedenle KB'deki bu beyitler, Türk ağıt geleneği içinde incelenmeye çalışılacaktır.

Kutadgu Bilig'deki Ağıtın İncelenmesi

KB'deki ağıtın vezin, kafiye gibi dış yapısına yönelik belirlemelerde bulunurken genel olarak içinde yer aldığı eserin nazım birimi ile biçimi, türü ve vezni dikkate alarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda bakıldığında KB'nin genel yapı itibariyle mesnevi

[3] Dankoff, Arat'ın çevirisine bağlı kalarak yukarıdaki beyitleri şöyle İngilizceye çevirmiştir: *"Arise and look at me, O my brother, let me see your face that my ardent yearning may subside. I came to see you: why have you concealed your face? O heart of my heart and soul of my soul! How can I go on living without you? Was it in a dream that I saw you last? You disappeared before my very eyes, and now I have lost you."* (Dankoff, 1983, s. 245).

nazım biçiminde Şehname vezni *Fa'ûlün, Fa'ûlün, Fa'ûlün, Fa'ûl* ile yazıldığı kabul edilir. Ancak KB'nin vezninin belirlenmesi uzun süre araştırmacıları uğraştırmış, yanılgılara sebep olmuştur (Köprülü, 1980, s. 170). İranlıların Arap aruzunu alırken kendi geleneklerine ve dillerinin yapısına uydurmak için bazı değişiklikleri yaptıkları gibi Türkler de Acem aruzunu alırken kendi dil ve söyleyişlerine uydurarak almışlardır. Bundan dolayı 11'li hece veznine uyan aruz vezninin kalıbına uydurmak için Türkçe kelimelerin söylenişi değiştirilerek hatta aynı sözcük aynı mısrada dahi farklı şekillerde kullanılmıştır. Bundan dolayı bazı mısraların aruzdan çok hece veznine daha kolay uyduğu görüldüğü için KB gibi bazı eserler hece vezni ile yazıldığı yanılgısına yol açmıştır (Köprülü, 1986, s. 343). KB üzerine yapılan ilk incelemelerde eserin 11'li hece ölçüsü ile yazıldığına ilişkin bu yanlış kanı Hartmann'ın ve Necmi'nin aktardığına göre Vambery, Radloff ve Giese tarafından da kabul edilmiştir (Hartmann, 1942, s. 142; Necmi, 1942, s. 127, 128). KB'de vezin ve kafiye gereği aynı anlama gelen sözcük ve ekler yani denk çiftler yeğlendiği gibi (Gülsevin, 2007, s. 276-299), aynı nedenle Türkçe söyleyişe uydurulan sözcükler, ünlü-ünsüz düşmeleri, farklı yazım ve imla kullanımları da görülmektedir (Mahdum, 2011, s. 379-390). KB'deki buna benzer kullanımlar veya hatalar aruz kalıplarına tam bir uyumun olmadığını ancak Yusuf Has Hacib'in İran edebiyatını yakından bildiğini ve KB'nin aruz vezniyle yazılmış ilk değil, ondan önce de yazılmış eserler olabileceği görüşünü güçlendirmektedir (Köprülü, 1986, s. 340; 1980, s. 171).

Klasik edebiyatın nazım şekli ve ölçüsü ile yazılmış olan eserde halk edebiyatının etkisi de vardır. Bu halk edebiyatı etkisi eserin vezninde görülmektedir. İmin Tursun'un da vurguladığı gibi *"Aruz ölçüsü de halk şiiriyetinden neş'et eden kalıplı bir nazım şeklidir… Kutadgu Bilig millî-an'anevi hece vezninin 11'li kalıbı (6+5) ile aruz tef'ilesi ile söylersek ""faûlün faûlün faûlün faûl" bahri ile yazılmıştır."* (Tursun, 2017, s. 156-157). Ancak KB'de eski halk edebiyatı geleneğinden kalan başlıca özellik İran edebiyatındaki mesnevilerde görülmeyen ve halk edebiyatının özelliğinin devamı niteliğindeki mesnevi tarzı arasında şiir veya mâni adı altında dört mısralık kıt'aların bulunmasıdır (Köprülü, 1980, s. 171; 1986, s. 341; Tursun, 2017, s. 156). Eski Türk şiirindeki dörtlükleri Manici ve Budacı çevrede, dinî ve din dışı Mani ve Uygur harfleriyle yazılanlar ile İslami çevrede[4], dinî ve din dışı Arap ve Uygur harfleriyle yazılanlar olmak üzere iki grupta ele alan Sertkaya, eski Türk nazım birimi "dörtlükler"in yer aldığı KB'de Banarlı tarafından 173 dörtlük, Mahmudov tarafından 176 dörtlük belirlendiğini aktarır. Ona göre KB'deki 176 dörtlükten 3'ü tam baş kafiyeli, 20'si ise kısmen baş kafiyelidir (Sertkaya, 2004, s. 58-62). Eski Türk şiirinin en önemli özelliklerinden olan baş kafiye biçimindeki dörtlüklerin KB'de de kullanılması tarihsel sürekliliği ve kültürel bütünlüğü göstermektedir. KB'deki dörtlükler, meseller gibi dolaylı aktarımlar yalnız dış yapı unsurları ve halk edebiyatı geleneğinin bir ögesi değil edebî bir eser olarak KB'nin kurguya dayalı anlatı yapısı, üslup ve söylemi ile de ilgilidir. Eserdeki dörtlükler veya alıntılar hem okuyanı / dinleyeni ikna etmek için (Batur ve Gölcü, 2013, s. 170) hem de yazarın / şairin görüş, yorum veya serzenişte bulunurken kendi düşüncelerini destekleyecek biçimde "ara söz"[5] olarak kullanılmıştır (Duman, 2019, s. 25).

[4] İslami çevrede yazılan şiirlerin özelliklerini Sertkaya şöyle belirtir:
"1. Metinler genellikle beyitler halinde yazılmaktadır. Nazım ölçüsü olarak kullanılan beyit İslamî Türk edebiyatına Arap ve Fars şiirinden girmiştir.
2. Vezin genellikle aruz veznidir. Az da olsa hece vezni görülür.
3. Metinlerde kafiye satır sonundadır. Ayrıca kafiye göz içindir. Kafiyeden sonra bazan redif kullanılır.
4. Beyit çoğu zaman kendi içinde bir bütündür. Fakat birçok örnekte de beytin ikinci ve daha sonraki beyitte sona erdiği de görülür." (2004, s. 58).

[5] Anlatıcının üçüncü şahıstaki anlatımı birinci şahsa çevirip ses tonunu, anlatım hızını değiştirerek veya el, kol, mimik hareketleriyle kendisi hakkında veya kendi adına konuştuğunu dinleyicilere bildiren ve geçmiş ile bugün arasında köprü kurup kültürel devamlılığı sağlayan ara sözleri Başgöz şöyle açıklar: *"Ara sözün ikinci*

KB'de dörtlükler ve "ara söz"ler yanında eski Hint, İran, Çin, Yunan, Arap, Soğdak, İbrani kültür ve medeniyetlerine ilişkin etkilerin, atasözlerinin, adı verilen veya verilmeyen boy beylerinden ve şairlerden, bilgelerden aktarılan sözlerin, tarihî ve efsanevi kişilere yapılan atıfların, ayet ve hadislere göndermelerin bulunması (Dilaçar, 1988, s. 148, 158-195) Yusuf'un kendinden önceki ve çağdaşı olan eserleri bildiğini ve eserini yapılandırırken çeşitli materyalleri kendi üslubuna göre bir araya getirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle KB metinler arası bir nitelik kazanır (Duman, 2019, s. 20-22). Çeşitli sözlü kaynakların ve konuya uygun geleneksel türlerin kullanıldığı KB'de ağıtın yer alması onun hem bu zengin yapısından ve üslubundan hem beslendiği kaynaklardan hem de ağıtın çeşitli edebî türlerle olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Nitekim ağıtların masal, efsane, fıkra, halk hikayesi, ninni, mâni, atasözü, deyim, dua gibi türlerle ve aynı zamanda seyirlik oyunlar gibi dramatik türlerle yakın bir ilişkisi vardır (Şimşek, 1991, s. 57; Tahtaişleyen, 2017, s. 235). Sahnede canlandırmaya elverişli "alt yapısı hikâye, üst yapısı tiyatro" olan KB'de olayların anlatıldığı bölümlerde tahkiye, konuşmaların olduğu yerlerde mükâleme/diyalog ve hikmet/öğüt üslubu vardır (Dilaçar, 1988, s. 148, Ercilasun, 2009, s. 304-306; Toprak, 2022, s. 3-28).

KB'nin yukarıdaki özellikleri bakımından Odgurmış'a söylenmiş ağıt değerlendirildiğinde eserin başlangıçta yazıldığı düşünülen 11'li hece veznine uygun olduğu söylenebilir. Bu manzum (eksik) parçada biçim bakımından klasik Türk edebiyatının, üslup bakımından halk edebiyatının ve sözlü kültürün etkisi görülmektedir. Yusuf Has Hacib sözlü kültür ortamlarındaki pek çok öğe yanında bu ortamlarda icra edilen ağıtı yeni sayılabilecek bir şekil, tür ve vezinde edebî bir üslupla dile getirmiştir.

Odgurmuş'a söylenen ağıt biçembilim bakımından ele alındığında yüklemlerde kip/zaman olarak görülen geçmiş zaman (4)[6], görülen geçmiş zamanın hikayesi (1), emir-istek (3) kiplerinin kullanıldığı görülmektedir. Geçmiş zamanın çoğunlukla kullanılmış olması gerçekte birbirine benzer özellikler gösteren methiyeler ile ağıtların fiil çekimindeki farkı ortaya koymaktadır. Şimdiki zamanın methiyelerde, geçmiş zamanın ise ağıtlarda kullanıldığı bu iki türün ortak noktası ise belli zamanlarda bir kişinin yapıp ettiklerinden ve ününden söz edilmesidir. Bu yönüyle ağıtlar ile methiye ve epik şiir birbirine çok yakındır; hatta "*tarihi bakımdan methiye ve ağıt, epik şiirden daha eski olmalıdır.*" (Bali, 1997, s. 8-9). Odgurmış'a söylenen ağıtta üç yüklemin fiil çekimi ise emir kipinde olmakla beraber bir isteği ifade etmektedir. Bu istek KB'de Tanrı'ya dua ve yakarışta emir cümlelerinin kullanımına benzer bir kullanım ve üslup özelliğidir.

Ağıtta dikkati çeken diğer bir özellik de zarf / bağ-fiillere (ulaç) sıkça başvurulmuş olmasıdır. Sebep bildiren "-mAk için" anlamı veren -gAlI zarf-fiili ekiyle (2), hal ve bağlama işlevindeki "-mek suretiyle, -erek" olarak Türkiye Türkçesine aktarılabilecek -p zarf-fiil ekiyle (5) ve zaman bildiren "-ken; -dığı zaman" anlamını veren sıfat-fiil eki ve bulunma hal ekinin birleşmesinden oluşan -UrdA zarf fiil ekiyle (1) oluşturulmuş zarf- fiiller (8) kullanılmıştır. Zarf-fiillerle yüklemlerin kullanım sıklığının birbirine eşit olması fiillerin oluş biçimini ve zamanını betimleyerek dramatik bir sahne canlandırılmıştır.

---

bir kategorisi esası itibariyle, ata sözü, fıkra, efsane, halk şiiri ve yazılı ve sözlü kaynaklardan alıntılar gibi, geleneksel halk bilgisi türlerinin icra içine dahil edilmesinden oluşur. Ara sözün bu kategorisinde anlatıcı, doğrudan doğruya kendi duygularını, fikirlerini, değerlerini ve yorumlarını açığa vurmaz. Fakat, bu duyguları kendi cümlelerinin ifade etmesi yerine, geleneksel bir türün ifade etmesine bırakır. Böylesi bir ifade, kendinin dolaylı bir manifestosudur. Anlatıcı, bu tür ara sözün yaratıcısı değildir -mesaj ve türün kendisi gelenek tarafından anlatıcıya verilmiştir- fakat anlatıcı, seçicidir. Anlatıcı seçer, geleneksel bilgiyi asıl anlatmaya bağlar ve seçtiği bu türe, özel bir görev verir ve bu görev, sadece icranın dikkatli bir incelenmesi yoluyla anlaşılabilir." (2001, s. 89).

[6] Parantez içindeki sayılar kullanım sıklığını belirtir.

Fiillerin ve zarf-fiillerin dengeli kullanımı bir üslup özelliği olmakla beraber ağıtta aynı kavram alanına ait dillik yapılara ve karşıt kavramlara yer verilmiştir: *bak-* "bakmak" *yüzüngi kör-* "yüzünü görmek", *üdik* "özlem", *körgeli küse-* "görmeyi istemek", *tiril-* "yaşamak" ile *yüz kizle-* "yüzünü gizlemek", *tüş* "düş, rüya", *revân* "geçici, fani", *yat-* "yatmak", *bat-* "silinmek, kaybolmak", *yıra-* "uzaklaşmak", *yitür-* "yitirmek, kaybetmek" eylemleri arasında hem anlamsal bir yakınlık ve uygunluk hem de karşıtlık görülmektedir. Ölmenin sanatsal başka bir ifadesi *bat-*, *yıra-*, *yitür-* eylemleri ile sağlanarak ölmek ve yaşamak (tiril-) karşıtlığı dile getirilmiştir. Böylece ölümün getirdiği olumsuz hava ve duygu ile uyumlu olan eylemler kullanılarak güçlü ve etkili bir anlatım oluşturulmuştur.

KB'deki ağıtın biçim bakımından olduğu kadar içerik olarak da ele alınmalıdır. Çünkü ağıtlar biçimden çok içerik bakımından belirleyicidir ve ön plana çıkmaktadır. Halk edebiyatı ürünlerinin "şekil" ve "tür"ünü belirlemede farklı görüşlerle beraber "görev/işlev"in ve "ezgi"nin de rolünün belirleyici olduğunu söyleyen M. Öcal Oğuz, "tür"ü belirlemede "konu"nun önemli olduğu sonucuna varır. "Şekil" bakımından ölçü, uyak gibi dış yapı unsurlarının, "tür" kavramıyla iç unsurların anlaşıldığını belirten Oğuz, halk şiirlerinin müzik eşliğinde icra edilmesinden dolayı tür ve şeklin belirlenmesinde "makam"ın rolünün ihmal edilmemesi gerektiğini vurgular. Bu doğrultuda halk şiirinde tür, şekil ve makam ile ilgili değerlendirmeleri ele alan Oğuz, nazım türlerini "Ezgi Ağırlıklı Türler" ve "Konu Ağırlıklı Türler" olarak sınıflandırıp ezgi ve konu ağırlığı aynı yoğunlukta olan türler içinde ninni ve mâni ile birlikte ağıta da yer verir (1993, s. 14, 17). Genellikle serbest ritimle icra edilen ve en doğaçlama, en katartik tür olan ağıtlarda acıyı dile getirmede söz ve şiir yetersiz kaldığı için ezgi bir iletişim aracı işlevi görür. Böylece ağıtlara eşlik eden müzik ile iletişim ve empati kurmak kolaylaştırılır (Dönmez, 2008, s. 143).

KB'deki ağıtın hangi makam veya ezgiyle söylendiğine yönelik bir bilgi yoktur. Ancak Karahanlı toplumunun ve daha genelde Türk konuşma etnografyasına ilişkin bilgiler de sunan (Barutçu-Özönder, 2018, s. 229) KB'de Odgurmış'a söylenen ağıtın belli bir ritim ve ezgi ile söylendiğine ilişkin bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda eserde Tanrı'yı "zikretmek, yad etmek" karşılığında *ülgülüg yırla-* ifadesini kullanılmış[7] olması bir veri olarak değerlendirilebilir. DLT'te *yır* "şarkı, makam, güfte, beste, melodi, motif", *yırla-* ~ ırla- "şarkı söylemek, ezberden okumak", *ülgü* "ölçü (Ar. faymân)" demektir (Kaçalin ve Ölmez, 2019, s. 535; Clauson, 1972, s. 230; Ölmez, 2011, s. 482; Asker ve Asker, 2008, s. 32). Bu da belli bir ritim, vezin ve melodi ile birlikte şarkı söyler gibi ve belli hareketler eşliğinde zikredildiğinin dilsel göstergesi olarak anlaşılabilir. Nitekim Odgurmış'ın "akıbeti, kanaati" temsil ettiği zahit tipi, Kumaru'nun müridi olduğunun belirtilmesi gibi pek çok özellik onun dinî bir karakter olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda farklı tasavvuf ekollerine bağlı olarak tekkelerde dönerek, oturarak veya ayakta belli hareketlerle, belli bir ritim ve ezgi ile bir müzik aleti eşliğinde gerçekleştirilen zikirlere benzer biçimde KB'deki ağıtın da *ülgülüg yırla-* biçiminde ifade edildiği gibi ölçülü, belli bir ritim ve ezgi ile söylenmiş olduğu ileri sürülebilir. Eserdeki bu genel ifade biçimi yanında ağıtın yapısında var olan sözde soru cümleleri ve seslenmeler de ağıtın belli bir ezgi ile söylendiğine ilişkin bir dilsel veri olarak değerlendirilebilir. Bürünsel[8] bir özellik olarak konuşmanın tamamında var olan ezgi tonların toplamından, ton ise sözcüklerdeki vurguların toplamından meydana gelir

[7] 779. barı boldı şeksiz maña belgülüg / köñül bütti **yırlar tilim ülgülüg**

[8] Sese ahenk ve akıcılık kazandıran, duyguların etkili bir biçimde aktarılmasını sağlayan, parça özelliği sunmayan ve ses birimlere indirgenemeyen olgular yani sesin yüksekliği, süresi, vurgu, ton, ezgi gibi "parçalar üstü sesbirimler" *bürün olguları*, *bürünsel sesbirimler* veya *prozodi* olarak adlandırılır (Aksan, 2003, s. 66; Vardar, 1982, s. 80-83).

(Coşkun, 2000, s. 127). Bu bağlamda ağıtta Ögdülmiş'in kardeşi kadar yakın gördüğü Odgurmış'ın ölümünden duyduğu acı, üzüntü, şaşkınlık, yakarış ve sevgi gibi duyguları dile getirirken vurgu, ton, ezgi gibi bürünsel özelliklerden yararlanmıştır. Anlatmaya ve sahnelenmeye dayalı bir eser olarak KB'de bu bürünsel özellikleri bağlam, anlam ve karşılıklı konuşmalar sırasındaki beden dili gibi sözsüz iletişimle yazar/şair okuyan/dinleyende ses ve görüntü olarak zihninde canlandırmasına imkân verecek bir dil ve anlatım sergilemiştir.

Sahnelenmeye dayalı bir tiyatro olma özelliği gösteren KB'de kahramanların davranışlarını, duygularını okuyan/dinleyende canlandırmak için dokunma, koku, tat ve özellikle görme ve işitme olmak üzere tüm duyular harekete geçirilerek bir diğer yandan da el kol hareketleri, mimikler, yüz ifadeleri gibi sözlü olmayan çeşitli ve zengin iletişim yöntemleri sıklıkla kullanılır.

"…konuşurların konuşma akışı içindeki duygu ve düşünceleri ile bunları istemli ve/veya istemsiz dışa vuran davranışlarının dilsel işaretleyicilerine uyumunu sağlatmada, Yûsuf'un başarısı gözler önüne serilir. Yûsuf karakterlerinin içinde bulunduğu duygu ve düşünce durumlarını okur/dinlere sunmada ve aktarmada mahirdir …konuşma atmosferini değiştiren, fakat onların konuşma içeriğini destekleyici ve yönlendirici jest ve mimiklerinin 3. kişide/dışarıdan betimlenerek katılımcıların el, yüz ve bedenlerine yansıyan duygu ve düşünce bildiren tepkilerinin onların konuşmalarının akışını belirlemelerinde oynadığı rolü tespit etmek açısından karakteristiktir. (Barutçu-Özönder, 2018, s. 226- 227).

KB'in kahramanlarından Ögdülmiş'in ölüm karşısındaki beden dili gerek "kadaş"ı olarak nitelendirdiği Odgurmış'ın ölüm haberini duyunca gerekse ağıt yakarken betimlenir.[9] Ögdülmiş Odgurmış'ın mezarının başına gelip kardeşinin mezarını kucaklar, ağlar, gözyaşı dökerek ağıt yakar. Ağıtta ezgiye eşlik eden çeşitli el kol hareketleri, saç, yolma, toprağı başa saçma, diz dövme, feryat etme gibi hareketler acının dile getirilmesinde bir iletişim yöntemidir. Acı, üzüntü ve kederin dışa vurumu feryat ederek, ağıt yakarak, ağlayarak vb. yollarla işitsel; diz dövme, saç baş yolma, toprağı başa saçma gibi davranışlarla da görsel bir bütünlük sağlanarak gerçekleştirilir.

Eserde ölüm ardındaki bu davranışların yapılmamasına yönelik öğütler hükümdar Küntogdı, Odgurmış (henüz ölmeden hastayken) ve onun müridi Kumaru tarafından Ögdülmiş'e verilmiştir.[10] Bunda ölüm sonrası ağlama, hüzünlenme ve isyan içermeyen ağıta ilişkin olumsuz bir tutum bulunmazken feryat etme, isyan etme, saç baş yolma, üst baş yırtma gibi uygulamaların İslam dininde hoş karşılanmaması, salık verilmemesi ve hatta yasaklanmasının etkili olduğu açıktır. İslamiyette ölümü metanetle karşılamak ve Allah'tan geldiğini kabullenmek yolunda bir anlayış bulunmaktadır (Gençel Efe, 2019, s. 68). Burada dikkat çeken durum Odgurmış'ın da kendi ölümünden sonra bu davranışların olmamasına yönelik Ögdülmiş'e ölmeden önce, hastayken öğütte bulunmasıdır. Odgurmış'ın bu söylemleri onun kişiliğinde temsil edildiği ileri sürülen

[9] 6292. ünün **sıġtadı** eştip ögdülmişe / **urundı toḳındı aḳıttı yaşa**
6299. turup bardı kördi kadaşı gürin / **kuçup yıgladı yaşı saçtı barın**.
[10] Kumaru Ögdülmiş'e
6289. **ulıma** sen emdi **seringil tıḍın** / tirigke çıḳış yoḳ ölümde aḍın
6293. ḳumaru tegip **tıḍtı** aydı **serin** / bayat ḥuḳmi tapla köñül ög tilin
6295. **negüke ḳılur sen sıġıt** ay urı / kim urdı ya kim sökti ne ol ḳorı
Küntogdı Ögdülmiş'e
6312. **negüke ulır sen negü bu sıġı**t / bu ḳılḳ eḍgü ermez munı sen ağıt
Odgurmış' Ögdülmiş'e
6180. yana oḳ ayur ay bağırsaḳ ḳadaş / meniñ ḳaḍġuma sen **köñül ḳılma baş**
6181. **ulıma köñül bertme** ménde basa / köñül bas du'ā ḳıl ḳatıġlan usa
6182. **sıġıt ḳılma** artuḳ **tıḍa tut özüñ** / bu işni bayat ıḍtı kesgil sözüñ
6183. yorı yanġıl emdi yana ewke bar / **saḳınç ḳaḍġu birle köñül ḳılma tar**

dini karakteri, zahit, derviş veya sufi tipini ve Budist etkiyi (Çağatay, 1967, s. 44-45; Kök ve Eker, 2019, s. 22-29) açıklamaya yardımcı olabilir.

Ağıtlar onu söyleyenin yani anlatıcısının bilgi, eğitim, kültür ve ölen kişiye yakınlığına ilişkin bilgiler sunar. Ağıtlarda anlatıcılar metinde anlatılanların dışında olup olayları tahkiye eden bir durumdaysa "şair-anlatıcı"; ölenin anası, bacısı, karısı, akrabası, erkek kardeşi, ağabeyi, babası ise "kahraman-anlatıcı" görevindedir. Kahraman-anlatıcının olduğu ağıtlar diyaloğa dayalı ve daha dramatiktir (Görkem, 2001, s. 115). Kimi zaman anlatıcısı değişebilen ağıtlar, anlatıcılarına göre şöyle gruplandırılabilir:

"1. Tek kişi tarafından tamamen tek bir kişini -ölenin, annesinin veya babasının- ağzından söylenen ağıtlar.

2. Tek kişi tarafından anne, baba, çocuk, eş, akraba, komşu gibi birçok kişinin ağzından söylenen ağıtlar.

3. Birçok kişi tarafından kendi ağızlarından söylenen ağıtlar.

4. Birçok kişi tarafından hem kendi hem de anne, baba, çocuk, eş, akraba, komşu gibi kişilerin ağızlarından söylenen ağıtlar" (Tahtaişleyen, 2017, s. 236-237).

KB'deki ağıt, anlatıcısına göre değerlendirildiğinde tek bir kişi tarafından Ögdülmiş tarafından bir kişiye Odgurmış'a söylenmiştir. Ögdülmiş ve Odgurmış eserde kurgusal kahramanlardandır. Bir yandan ise KB yazarının/şairinin Ögdülmiş ve Aytoldı olmak üzere her iki kahraman tarafından iki ayrı kişide temsil edildiği varsayıldığında söylenen ağıt şair-anlatıcı tarafından söylenmiştir. Eserin kurgusuna dayalı olarak kahraman-anlatıcı bakış açısından değerlendirildiğinde ağıt Ögdülmiş tarafından "kadaşı" olarak nitelendirdiği Odgurmış'a söylenmiştir.

Ağıtı söyleyen ve ağıtın söylendiği kişi arasındaki ilişkiyi belirlemek bakımından üzerinde durulması gereken sözcük "kadaş"tır. KB'in Uygur harfli Herat (Viyana) nüshasında yer alan mensur mukaddimede Odgurmış "vezīrniñ karındaşı"[11], Fergana (Taşkent) nüshasında "vezirnin yagukı"[12], eserin yazarı / şairi tarafından kurguya dayalı asıl bölümlerinde "kadaş"[13] olarak nitelendirilmiş ve bu bölümlerinde "karındaş" sözcüğü hiç kullanılmamıştır. Dolayısıyla yazar/şair ile müstensih veya mukaddime yazarının dil kullanım ve seçimleri birbirine uymamaktadır. DLT'de *yak-ın* "yakın, kardeşlerden daha yakın olan kişi", *kadaş* "kardeş gibi yakın olan hısım", *karındaş* "bir anadan doğan, beraber bulunmuş", anlamları kaydedilen *kadaş*[14] Arapça *el-kurbu mine'l-ihvan* karşılığındadır (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018, s. 687, 674; Kaçalin ve Ölmez, 2019, s. 209). Arapça'da aynı anne babadan doğan veya annesi ya da babası veyahut sütninesi

[11] A.0035. oḍgurmış at bérip **vezirnin ḳarındaşı** tép aymış turur
[12] B.0071. ḳana'atḳa oḍgurmış atı bérür/muñar ma **vezirniñ yaguḳı** téyür
[13] 6286. ḳadaşı mürîdi ḳumaru çıḳıp/selâm ḳıldı ötrü közi yaş saçıp
6287. yorıp keldi utru ayur ay **ḳadaş**/muyan bérsü teñri köñül ḳılma baş
6288. **ḳadaşıñ** keçip bardı ḳoḍtı ajun/sen inçin tirilgil yaşagıl uzun
6298. ayur tur **ḳadaşıñ** gûrin körgile/ziyâret ḳılıp sen yana yangıla
6314. **ḳadaşıñ** ölümi saña bolsu pend/seringil muyan ur şeker bolsu ḳand
6323. ayur uş **ḳadaşım** maña ḳoḍmışı/bu erdi neñi uş turu ḳalmışı
6326. sen algıl bu rekve **ḳadaşıñ** özin/munıñ birle üşgür tilese yüzin
[14] Clauson'a (1972, s. 578, 607) göre Çince *jia "aile, aile ocağı, ev halkı" sözcüğünden alıntılanmış ka* "aile (family)" sözcüğünden türetilen *kadaş* "akraba, aile üyeleri; akraba, arkadaş, dost" anlamındadır. *Ka kadaş, adaş kadaş, urug kadaş, tugmış kadaş* gibi ikilemeler kuran (Li, 1999, s. 46) *kadaş* "akraba, dost, erkek kardeş" ile *kang/kañ/kan* "baba", *ka* "akraba, arkadaş", *kangdaş* "babaları aynı olan" sözcükleriyle birlikte "kan"ile ilgilidir ve "*akrabalık da kan ile ilgili biyo-genetik bir yakınlıktır."* (Buran, 2000, s. 173). Diğer yandan Clauson'un belirttiği gibi Çince'den alıntılanıp "birliktelik" anlamı veren +dAş ekiyle oluşturulduğu görüşünde olan Akalın'a göre *kadaş* sözcüğü *karındaş*'a göre daha eskidir ve *kap* "karın, annenin rahmi" sözcüğüne benzetilerek *karındaş* sözcüğü ile değiştirilip güncelleme (updating) yapılmıştır (Akalın, 2017, s. 18).

aynı olan kişilere *ahî*; bir kişinin bir başkasına inanç, boy, iş, sevgi, sağlık, açıklık, doğruluk gibi konularda ortaklığı varsa *kardeş* denilmektedir (İsfâhanî, 2015, s. 65). Bu sözcük karşılıkları dikkate alındığında "kadaş" sözcüğü üzerinden Odgurmış ile Ögdülmiş arasındaki yakınlık, konum ve ilişkiye Adıyaman'ın şu belirlemeleri açıklık getirmektedir:

"Sözcük kan bağına dayalı bir ilişkiyi dile getirmenin yanında Kutadgu Bilig'de yoldaşlığı, gönüldaşlığı, inanç ve duygu ortaklığını dile getirmek üzere de kullanılmıştır. Bu bağlamda özellikle Ögdülmi ve Odgurmış'ın birbirlerine her zaman "ay kadaş" diye ünlemeleri önemlidir. Bu iki ana kahraman arasındaki kardeşlik aynı anne babanın çocuğu olmaktan kaynaklanmamaktadır… Ayrıca Odgurmış'ın müridi Kumaru da Ögdülmiş'e "ay kadaş" biçiminde seslenmektedir" (Adıyaman, 2018, s. 173).

Yukarıda da belirtildiği gibi Odgurmış, Ögdülmiş ve Kumaru'nun kardeşliği kan bağına dayalı ailevi bir kardeşlik değil, gönül birliğine, duygu ve düşünce ortaklığına dayalı bir kardeşliktir. KB'de bu bağlamda yalnız kan veya soy bağına dayalı değil inanç, duygu, düşünce, gönül birlikteliğine dayalı bir toplumsal dayanışma biçiminin olduğu da görülmektedir. İbn Haldun'un "asabiye" dediği bu kavram KB'de "kadaş" sözcüğünün ikincil anlamında ortaya çıkmaktadır. İlki kan bağına dayalı olup doğal kardeşliği ve mekanik toplumu; diğeri ise kişinin kendi emek ve çabasıyla, kendi aklı ve iradesiyle kurduğu sevgi, gönül, inanç, duygu, ahiret, düşünce ortaklığına dayalı uzlaşımsal veya kültürel kardeşliği ve organik toplumu belirtmektedir. Adıyaman'ın da belirttiği gibi "*Karahanlı kültür çevresinin mekanik düzeyden organik düzeye; topluluktan topluma evrilmiş yüksek bir toplumsal yapı olduğu düşünülebilir."* (Adıyaman, 2018, s. 176).

Ağıtta "ay kadaşım", "ay könglüm talusı sevüg canka can" hitapları ile ölen kişiye -Ogurmış'a- seslenilmiştir. Okuyanı/dinleyeni uyarıp iletişim ortamına çeken bu seslenmeler, seslenme ünlemleriyle işaretli veya işaretsiz kullanılarak kuvvetlendirme, pekiştirme ve vurgulama işlevi üstlenerek belirten-belirtilen veya tamlayan-tamlanan ilişkisi kurarlar (Alyılmaz, 1999, s. 534). Ağıtta "ay", eserin genelinde ise "aya" ünlemlerinden sonra seslendiği kişiye yönelik Türk düşünce ve kimliğine uygun ve Türk mitine dayalı hayvan adlarıyla veya Türk siyaset ve devlet geleneğine, Türk kültürüne bağlı kalarak Odgurmış'a "ay körklüg yüzüm", "ay bilgi ulug" gibi hitap sözcükleri ve çeşitli sıfatlarla sistemli bir biçimde seslenilmiştir (Barutçu-Özönder, 2017, s. 22; Kök ve Eker, 2019, s. 31). Ögdülmiş hayatta iken de Odgurmış'a yönelik yakınlık, duygudaşlık, gönüldaşlık bildiren "*adaş, koldaş, kadaş, oğul, can, edgü kişi / urug, bilgi tolu, kılkı silig, köngli tüz, körklüg yüzüm, kutlug öz, köngli örüg, könglüm yarukı hakikat yakın"* gibi sözcük ve söz öbekleriyle seslenişler (Alkan-Ataman, 2019, s. 300-301; Küçüker, 2019, s. 194-197) onun iyi özelliklerinin sıralandığı birer övgüsü gibidir. Ağıtlarda ölen kişinin yapıp ettiklerini sayma, iyiliklerini anlatma ve ardından hayırla anma geleneği Odgurmış'a yakılan ağıtta da görülmektedir. Ağıtı söyleyen kişiyle olan bağını, yakınlığını, kimliğini, kabullerini, saygı, sevgi ve samimiyetini açığa çıkaran bu seslenişlerdeki benzetme ve metaforlar klasik Türk edebiyatındaki mersiyelerdeki seslenişlerle de benzerlik göstermektedir. Toplum dilbilim bakımından bu seslenişler alt-üst ilişkisi, statü, nezaket, saygı gibi stratejilerini içinde barından önemli dilsel verilerdir.

Konuşanların birbiriyle olan ilişkilerine ve vermek istediği iletiye göre çeşitlenen seslenme öbekleri iletişimin başlangıcında konuşan/yazar tarafından dinleyiciye/okuyana verilmek istenen iletiye inandırmak, önemini belirtmek, dikkatin dağılmasını önlemek, sevgi ve empati oluşturmak için belli aralıklarla yinelenir (Alyılmaz, 2015, s. 37). İşlevi okuyucuya seslenmek ve dikkati çekmek olan seslenme öbekleri mısra başında veya vezin, vurgu, ritim gibi nedenlerle mısra sonuna da yer alabilir (Toprak, 2022, s. 5). KB'deki ağıtta mısra başında yer alan seslenmeler

Ögdülmiş'in "ay kadaşım" diye Odgurmış'a seslenişiyle ölen kişiyle iletişim başlatılmasında kullanılmış; okuyan/dinleyen iletişim ortamına çekilmiş, daha sonra ise "ay könglüm talusı sevüg canka can" seslenişiyle bu iletişim hem sürdürülmüş hem dikkat tekrar ölen kişiye yöneltilmiş hem de inandırıcılık arttırılmıştır.

Ağıtta ölene hâlâ hayattaymış gibi seslenişlerle başlatılan diyalog, soru ekleri ve edatları "-mU" ve "nelük", "negü teg" kullanılarak soru cümleleriyle sürdürülmüştür. Ölüye dönerek ona canlıymış gibi sorular sorulup diyaloğun kurulmasının sebebi geride kalanların onunla olan bağını, ilişkisini devam ettirmek istemesinden kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle dramatik olan ağıtlar (Bali, 1997, s. 8) söyleyiş biçimi bakımından "zaman dışı bir anlatım"a sahiptir (Boratav, 1997, s. 25). Ağıtların bu zaman dışılığı, bugün ve geçmişin iç içe olması ölünün ardında kalanların onun hâlâ yaşadığını ve toplumdan henüz ayrılmadığını düşünmelerinin bir sonucudur. Dolayısıyla cenaze törenleri ve sonrasındaki uygulamalar, ölenin eşyaları ve ağıtlar yoluyla ölen kişinin toplumsal yaşama katılımı son kez temsil edilir.

Ölen kişiyle geride kalanların ilişkisini, bağını devam ettirmesine aracılık eden ağıtların icra ortamları cenaze, mezarlık, evlenme, asker uğurlama gibi geçiş törenleri ve mekânlarıdır. KB'deki ağıtın icra ortamı Odgurmış'ın mezarıdır. Odgurmış'ın mezarının bulunduğu mekâna ilişkin KB'de açık bilgi bulunmamasına karşın diyaloglardan bir sonuca varmak mümkündür. Odgurmış ile Ögdülmiş ve Küntogdı arasındaki konuşmalar sırasında onun dağ başında, mağarada yaşayıp ot kökü yiyip yağmur suyu içtiğinden söz edilmiştir[15]. Bu durumda Odgurmış'ın mezarı da yaşadığı yere yakın dağ başında, yüksek bir tepede olmalıdır. Nitekim Köktürk ve Uygurlar dönemindeki kağanların, kumandanların, beylerin gerçek mezarları[16] *"ölen kimsenin cesedinin ve eşyalarının da içinde yer aldığı; daha ziyade dağlarda, yüksek tepelerde, sarp kayalıklarda, ormanlık arazilerde, yönü değiştirilmiş nehir yataklarında inşa edilmiş, kurgan ve saklı kabir / saklı ev şeklinde"*dir (Alyılmaz, 2012, s. 181). Mezarın dağ veya yüksek bir yerde olması Türk kültüründeki mezar geleneğinin bir devamı olarak değerlendirilebileceği gibi aynı zamanda Odgurmış'ın kişiliğinde temsil edildiği düşünülen Budizmde de tapınakların dağlık veya ulaşılması zor yerlerde olması (Tokyürek, 2020, s. 212) ile de açıklanabilir.

Ögdülmiş "kadaş"ı olarak nitelendirdiği Odgurmış'ın mezarını ziyaret etmesi İslami esaslara uygun olmakla beraber İslamiyet öncesi Türk inancındaki ölenin öteki dünyaya geçişini kolaylaştırmak, öteki dünyada ve geride bıraktıklarının gözünde saygınlığını sağlamak işlevleriyle de uygunluk göstermektedir (Çıblak, 2002, s. 606). Mezar ziyareti ve ölüm sonrası uygulamalardaki kalıp davranışlarından biri olan ağıtların söylenmesi ölen kişiyi anarak unutmamayı, bellekte canlı tutmayı ve toplumsal bir zemine taşıyarak ölümsüzleştirilmesini sağlamaktadır. Böylece ölenin ardından söylenen ağıtlar bireysel bellekten toplumsal belleğe taşınır ve kültürel belleğin aktarıcısı işlevini görür (Ergöz ve Doğan, 2020, s. 35).

Toplumsal ve kültürel bellekte var olan ve yemek yeme, selam verme, ayrılma, karşılaşma, konuşmaya başlama, kutlama, dua etme, üzüntü veya sevinci dile getirme, vedalaşma gibi çeşitli iletişim biçimlerinde kullanılan kalıp sözler KB'de sıkça başvurulan söz edimleridir (Akyalçın ve Aydoğan, 2019, s. 128). Bu kalıp sözlere Odgurmış'ın ölümünden sonra KB'in *"Kumaru Ögdülmişke Tazi'yet Kılmışın Ayur"* ve *"İlig Ögdülmişke Ta'ziyet Kılmışın Ayur"* başlıklı bölümlerinde Türk toplumunun inanç, gelenek, görenek ve

[15] 6155. ḳayu tagda yügrür ünürde ewi/ yimi ot köki içgü yagmur suwı

[16] Alyılmaz üç ayrı mezarın olduğundan söz eder: 1. Gerçek mezarlar. 2. Sahte mezarlar: Ölenin gerçek mezarını saklamak/gizlemek için yapılır. 3. Temsili mezarlar: Ölen kişinin adını, anısı yaşatmak, saygı ve bağlılık göstermek, asıl mezarın yerini gizli tutmak için yapılır (Alyılmaz, 2012, s. 181-182). Eski Türklerdeki mezar geleneği ve kurganların yapısı ve özellikleri için bk. (Çoruhlu, 2012, s. 157-177).

kültürünü yansıtan kalıp sözlere yer verilmiş ve İslam dininin esaslarına bağlı olarak çeşitli hadis ve ayetlere telmihte bulunularak baş sağlığı dilenmiştir. Odgurmış'ın ölümü üzerine müridi Kumaru ve Küntogdı tarafından şu kalıp sözler söylenmiştir: *Serin* "sabırlı ol!", *bayat ḫuḳmi tapla köñül ög tilin* "Tanrının hükmüne gönlünle, aklınla ve dilinle rıza göster." *ta'ziyet ḳıl-* " başsağlığı dilemek", *öglen* "makul ol!", *bayat yarlıkasu* "Tanrı rahmet eylesin", *keçürsü yazuḳ ḳılmışıġ* "(Tanrı) taksiratını (günahlarını) affetsin", *bérsü teñri muyan* "Tanrı ecrini versin", *bayattın sewinç bul tamudın amān* "Tanrı senden razı olsun, cehennemden korusun". Bu bölümler bir "taziyetname" olarak da okunabilir.

Ağıtın meydana gelme zamanı değerlendirildiğinde de birtakım olaylar zincirinin ardından gerçekleştirildiği görülür. Bu olaylar zincirinde zamanın akışı gök cisimlerinden faydalanarak betimlenir. Odgurmış'ın hastalandığını Ögdülmiş'e haber veren yumuşçı "haberci" gittikten sonra evinde oldukça hüzünlü, tedirgin, gözünü kapatsa bile uyuyamadığı bir ruh hâli içinde sabahı zor olan bir gece geçiren Ögdülmiş, sabah erkenden Odgurmış'a gider ve ölmeden önce onu ziyaret eder. Onu bırakmak istemese de aynı gün evine döner ancak üzüntü, kaygı ve endişe içinde, yatsa bile uyuyamadığı, dışarı çıkıp sabahın ilk habercilerini gördüğü ana kadar uyanık geçirdiği bir gece daha geçirir[17]. Sabah saraya gidip hakanın huzuruna gider, durumu anlatır ve karşılıklı konuşmalar gerçekleşir. Ögdülmiş keder ve endişe içinde birkaç gün daha sabredip tekrar Odgurmış'ı görmeye gittiğinde öldüğünü öğrenir ve mezarına gidip ağıt söyler. Bütün bu olay ve zaman akışına göre Odgurmış'ın hastalandığı haberini aldıktan sonra uzun ve ayrıntılı bir biçimde iki gece ve iki sabah betimlenir. Ardından "*serdi kaç gün*" [18] denilerek belirsiz bir zamandan söz edilmiştir. Buradaki "kaç" sözcüğü tıpkı "ne, neçe, mu" soru sözcükleri bazı kullanımlardaki gibi soru işlevinden ziyade "çok, çokluk" ifade etmektedir (Çetin, 2007, s. 440). Zamanın anlatımında gök cisimlerinin ayrılıp uzaklaşması, aşağı yukarı yönlü hareketleri, hızları, renkleri, parlaklıkları vb. bakımlardan nitelikleri ile söz konusu beyitlerdeki aliterasyon ve asonansların kaybolmasının eserin genel ritminin dışındaki anlatımı üzüntü, keder, kaygı içindeki Ögdülmiş'in içinde bulunduğu ruhsal dağınıklığa ve zihinsel bulanıklığa uygun olarak rahatsızlık verici bir biçimde betimlenmiştir (Barutçu-Özönder, 2018, s. 244-245). Bu betimlemeler göz önünde tutulduğunda Ögdülmiş'in Odgurmış'ın hastalandığını öğrenip ziyaretine gidişi ile onu tekrar ziyaret edip ölümünü öğrenmesi arasında üç veya beş gün gibi kısa bir zamanın geçmiş olabileceği söylenebilir.

Bireyin ve bireysel yaşamın değil toplum ve toplum yararına yaşamın öncelendiği KB'de Odgurmış'ın ölümü ve sonrasında söylenen ağıt eserde açık ve örtük biçimde bireyselliğin biyolojik ölümle yok olduğunu ve bireyin ölüm ve sonrasında dahi toplumsal bir varlık olduğunu vurgular niteliktedir. Eserde bireyselci-toplumsalcı yaklaşımların çatışmasında Odgurmış'ın ölümü ile bireyselci yaklaşım ve tutum bir kez daha yerilmiştir. Çünkü halkın içinde yaşayıp topluma ve insanlığa yararlı olmayı öneren Ögdülmiş ile Hakan Küntogdı'ya karşı toplumdan uzak münzevi bir yaşamı benimsemiş Odgurmış, ölümü ardından yapılan mezar ziyareti, bu sırada yakılan ağıt ve ardında bıraktığı armağan/vasiyet onu toplumsal bir zemine taşıyarak ölümsüzleştirmiştir. Türker-Küyel ölümsüzlük isteğiyle toplumdan uzaklaşıp dağlara giden Odgurmış ile Kılkamış'ı benzer karakterler olarak değerlendirir (Türker-Küyel, 1990, s. 225; 1996, s. 798). Kök ve Eker'e göre ise Odgurmış toplumdan uzaklaşarak ölümsüzlüğü değil öteki dünyayı kazanmak için Allah'a yaklaşmayı, kavuşmayı istemektedir (Kök ve Eker, 2019, s. 28). Odgurmış temsil ettiği akıbet ve kanaat kavramlarına uygun olarak metinde

[17] KB'deki sabah betimlemelerinde kullanılan benzetme ve anlamlandırmalar için bk. (Uzuntaş, 2022, s. 378-393).

[18] 6275. yime serdi ḳaç kün bu ögdülmişe / saḳınç ḳaḍġu birle yorıdı tuşa

ölümsüzleşmesi toplumsal olarak var olmasıyla gerçekleşmiştir. Odgurmış'ın ölümünden sonra hem kendisini hatırlatmasını sağlayacak *rekve* "çanak" ve *tayag* "asa, değnek"i *kumaru* "armağan/vasiyet" olarak bırakması hem de bu eşyaların sembolik anlamları onun toplumsal ve kültürel bellekte yaşamaya devam etmesine aracılık eder.

Sözden yazıya geçişin anlaşılması bakımından önemli bir metin olan KB'de sözlü kültür ortamının etkileri metin dışı unsurlarda, metnin yapısında ve metnin icrasında görülmektedir. Eserde "karşılıklı konuşma, hitaplar, atasözü, dua, kalıp sözler, istişare" gibi sözlü kültür ve sözlü icra unsurları; geçmiş ile bağın devam ettirildiği geçiş dönemi törenleri olan düğün, doğum, sünnet, yoğ aşı, arkadaş ziyafeti, rütbe kutlama aşı ve sözlü iletişim aracı görevini yerine getiren satıcı ve kervanlar gibi sözlü kültür ortamları bulunmaktadır (Küçükbasmacı, 2020, s. 808, 825). Söze dayalı veya sözlü eylemlerin, adların ve sözcük öbeklerinin ve sözlü iletişime ilişkin kavramların eserin söz varlığında yoğun olarak bulunması da eserdeki sözlü kültür etkisinin göstergelerindendir (Ergene, 2019, s. 542).

Yazılı kültür ürünlerinde sözlü kültür ögeleri KB'de doğal olarak kullanılarak öncüllük-ardıllık ilişkisiyle yumuşak bir geçişle sağlamıştır. "*Eski sözlü zihin yapısı, hemen yazının icadıyla silinmemiş, aşama aşama değiştiği"* (Ong, 2020, s. 89) ve sözün yazıyla olan bağını her zaman koruduğu, birbirini tamamladığı görüşünden (Küçükbasmacı, 2021, s.18) hareketle değişerek devam eden özellikleri Türk dili, kültürü ve edebiyatının ilk yazılı eserlerinde araştırmak Türk edebiyatında başka etkilerden ziyade çok daha zengin ve köklü bir sözlü geleneğe dayandığını ortaya koymak bakımından önemlidir. Ong "*sözlü ve yazılı kültüre eşzamanlı olarak, aynı zaman diliminde yaşamış sözlü ve kirografik (yazılı) kültürleri karşılaştırarak yaklaşmak, yararlı olabilir."* demektedir (2020, s. 14). İnsan bilincinin yazısız özgeçmişinin yeniden inşa edildiği yazılı eserlerde bu özgeçmişi yeniden kurgulamak veya özelliklerini ortaya çıkarmak Türk dili ve edebiyatının yazılı eserlerinin ortaya çıkış şartlarını, kültür birikimini, geçirdiği aşamaları, yüzyıllardır süregelen geleneği belirlemeye yardım eder. Yazılı ürünlerin "arkeolojisi" denilebilecek bu tür bir çalışmanın ortaya koyduğu bulgular Türk toplumunun sözlü geleneğine, kültürel ve toplumsal belleğine ışık tutarken bir yandan da yazılı eserlerin çok katmanlı yapısının ortaya konulmasına aracılık eder.

Sonuç

KB mesnevi nazım biçimiyle ve aruz vezniyle yazılmış olsa da üzerine yapılan ilk araştırmalarda 11'li hece vezni ile yazıldığına ilişkin kanı eserde gerek şekil gerekse içerik bakımından sözlü kültürün etkisini göstermektedir. Eserin yazarı Yusuf Has Hacib sözlü kültürde yaşayan pek çok ögeyi görece daha yeni sayılabilecek bir şekil, tür ve vezinde edebî bir üslupla dile getirmiştir.

Odgurmış'ın ölümü üzerine "kadaşı" olan Ögdülmiş tarafından mezarı başında söylenen manzum parça gerek halk edebiyatı türü olarak ağıt gerekse klasik Türk edebiyatı türü olarak mersiye diye adlandırılsın eserde anılan türün bir örneğini gösteren eksik parça bu çalışmayla incelenip ortaya koyulmuştur. Bu manzum parçada şeklen klasik Türk edebiyatının, üslup bakımından ise halk edebiyatının ve sözlü kültürün etkisi bulunmaktadır.

Türk kültürü ve medeniyetinin dönem ve tabakalarına göre değişiklik gösteren sagu, ağıt ve mersiyelerde soru sorma, seslenme gibi diyaloğa dayalı bir konuşma üslubunun olduğu görülmektedir. Odgurmış'a söylenen ağıtta benzetmeli, mecazlı anlatımlara başvurularak yapılan soyutlamalar ağıtı icra eden kahraman-anlatıcının veya şair-anlatıcının (kurgusal olarak Ögdülmiş gerçekte Yusuf Has Hacib) eğitim, bilgi ve kültürel düzeyine ilişkin bilgiler vermektedir.

Tarihsel, toplumsal ve kültürel belleğin aktarıcısı olan ağıtlar toplumun ortak mirası ve geleneğin bir devamı olarak varlığını çeşitli biçimlerde sürdürmektedir. Sözlü kültürden yazılı kültüre geçişin izlerinin görüldüğü KB'de sözlü kültüre ait ve bütün türlerin ilk biçimi sayılan ağıtın kültürel belleğin aktarıcısı olarak KB'de kökensel hatırlatma biçimine aracılık ettiği söylenebilir. Bu da Türk kültüründeki bütünlük ve devamlılık düşüncesinin somut göstergesidir.

Türk toplumunun kolektif belleğinin yaşadığı ve yaşatıldığı ortak bir kültür ve medeniyet hazinesi olan KB çok kültürlü, çok katmanlı, evrensel değerleri taşıyan bir eserdir. KB'nin kendine özgü söylemiyle derin anlam dünyası, eserin yazıldığı dönemin ve daha genelde Türk toplumunun iletişim ve kültür kodlarını taşıyan yüksek yapısı, pek çok türü içinde barındıran geniş kurgusu farklı bir okumayla çeşitli açılardan incelenmeye açık bir yapıttır.

Kısaltmalar

DLT: Dîvânu Lugâti't- Türk.

KB: Kutadgu Bilig.

>: Bu biçime gider.

< : Bu biçimden gelir.

Kaynakça

Adıyaman, C. (2018). *Kutadgu Bilig'in Adbilim Bakımından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Ağca, F. (2015). Eski Türkçede Varlık ve Yokluk İşaretleyicilerinin (ba:r, yo:k) Gramerleşme Süreçleri. *Dil Araştırmaları,* 16, 83-101.

Akalın, Ş. H. (2017). One of The Word-Formation Ways in Turkish: Updating. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 13-19.

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: TDK Yayınları.

Akyalçın, N. ve Aydoğan, D. (2019). Kutadgu Bilig'de Yer Alan Kalıp Sözler Üzerine Bir Değerlendirme. *Homeros*, 2(4), 125-138.

Alkan-Ataman, H. (2019, 45). Kutadgu Bilig'de Hitaplar ve Göreceli Seslenişler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *45*, 287-306.

Alyılmaz, C. (1999). Ünlemlerin Seslenmeleri Kuvvetlendirici İşlevleri. *Türk Gramerinin Sorunları II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alyılmaz, C. (2012). Eski Türklerde Mezar Geleneği. *Defin Kitabı* (ed. E. G. Naskali). İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları.

Alyılmaz, S. (2015). Türkçenin Söz Diziminde Seslenmeler ve Seslenme Öebekleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 54, 31-50.

Arat, R. R. (1999). *Kutadgu Bilig I Metin.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arat, R. R. (2003). *Kutadgu Bilig Çeviri.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Arslan Erol, H. (2012). Eski Türklerde "Ölüm" İçin Kullanılan Sözler. *Defin* (ed. E. G. Naskali). İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları.

Artun, E. (2005). Osmaniye'de Ağıt Söyleme Geleneği ve Osmaniye Ağıtları. *Karacaoğlan'dan Bela Bartok'a Dadaloğlu'ndan Âşık Feymani'ye Osmaniye Kültür Sanat ve Folklor Sempozyumu Bildirileri,* Ankara: Matsa Basımevi. 8-34.

Asker, R. ve Asker, L. (2008). Kâşgarlı Mahmud ve XI. Yüzyıl Musikisi Üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi (Çetin Cumagulav Armağanı)*, 8 (1), 31-34.

Ata, A. (2001). Derleme Sözlüğü'nde Eski Türkçe Bir Kelime: Aglak. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi,* 14 (1), 21-27.

Ata, B. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölümardı (Nekroloji) Yazılarından (Vefat İlanları, Vefeyat) (Obituary) ve İhtisasat (Eulogy) Yararlanma. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydemir, A. (2013). Manevi Kültürümüze Ait İki Kelime 'Ağıt' ve 'Sığıt' Üzerine: Semantik Bir Yaklaşım. *Turkish Studies,* 8 (1), 781-802.

Bali, M. (1997). *Ağıtlar.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Barutçu Özönder, S. (2018). Kutadgu Bilig II, Kutadgu Bilig'in Metin Türü ve Tarihsel Diyalektoloji İçin Değeri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi,* 3(2), 179-253.

Başgöz, İ. (1986). Ağıtlar Üzerine. *Folklor Yazıları*. İstanbul: Adam Yayınları.

Başgöz, İ. (2001). Sözlü Anlatımda Ara Söz: Türk Hikaye Anlatıcılarının Şahsi Mülahazalarına Ait Bir Durum İncelemesi (çev. Metin Ekici). *Millî Folklor,* 50, 86-104.

Batur, Z. ve Gölcü, İ. (2013). Kutadgu Bilig'de Anlatımı Güçlendiren Materyaller: İkna Etme Teknikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 17 (2), 169-202.

Baycanlar Çetin, S. (2005). Cahit Sıtkı Tarancı'nın Ölümü Ardından Yazılanlar ve Ölüm Ardı (Nekrolojik) Yazıları Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 105-112.

Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve Edebiyat I-II*. İstanbul: Adam Yayınları.

Boratav, P. N. (1997). Türk Ağıtlarının İşlevleri, Konuları ve Biçimleri. *Anadolu Ağıtları* (ed. P. N. Boratav ve R. Dor). İstanbul: İletişim Yayınları.

Buran, A. (2000). Gakgo/Gakgoş Kelimesinin Kökeni ve Anlamı. *Türk Dili Dergisi,* 578, 173-177.

Canbek, N. (2001). *Yeni Türk Edebiyatında Bir Anlatı Türü Olarak Deneme.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkis.* Oxford: Oxford University Press.

Coşkun, M. V. (2000). Turkiye Turkçesinde Vurgu, Ton ve Ezgi. *Türk Dili Araştırmaları, 584*, 126-130.

Çağatay, S. (1967). Kutadgu Bilig'de Odgurmış'ın Kişiliği. *Türk Dili Arastırmaları Yıllığı Belleten,* s. 39-49.

Çakır, Ö. (2006), Türk Edebiyatında "Taziyetnâme". *TÜBAR*, 19, 269-291.

Çakmak, S. (2013). Var ve Yok Sözcüklerinin Morfolojik Kimliği. *Turkish Studies 8 (4)*, 263-471.

Çetin, E. (2007). Kutadgu Bilig'de Ne Soru Sözcüğü ve Kullanımları. *Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Sempozyumu Bildirileri (21-26 Mayıs 2007).* Almatı. 437- 444.

Çıblak, N. (2002). Anadolu'da Ölüm Sonrası Mezarlıklar Çevresinde Oluşan İnanç ve Pratikler. *Türk Kültürü*, 474, 605-614.

Çoruhlu, Y. (2012). Eski Türklerde Başka Bir Dünyada Yaşantı Mekanı Olarak Mezar (Defin) Odası. *Defin Kitabı* (ed. E. G. Naskali). İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları.

Dankoff, R. (1983). *Wisdom of Royal Glory (Kutadgu Bilig): A Turko-İslâmic Mirror for Princes. By Yusuf Khass Hajib.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Demirtaş, A. (2009). Karahanlı Türkçesinde Ölümle İlgili Ad Aktarmaları. *Uçmağa Varmak Kitabı* (ed. E. Gürsoy-Naskali, G. Sağol-Yüksekkaya). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Dilaçar, A. (1988). *Kutadgu Bilig İncelemesi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Dönmez, B. M. (2008). Müziksel İletişim Biçimi Olarak "Anadolu Ölüm Ağıtları": Doğaçlamaya Dayalı Müziksel İletişim Biçimi Olan 'Anadolu Ölüm Ağıtları'nın Diğer İletişim Biçimleri İçindeki Yeri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 139-148.

Duman, M. (2019). Yapısal ve İşlevsel Bir Anlatı Unsuru Olarak Ara Sözler: Kutadgu Bilig Örneği. *Millî Folklor,* 124, 17-29.

Elçin, Ş. (1990). *Türkiye Türkçesinde Ağıtlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2007). Türkçede Öl- Fiili Üzerine. *Makaleler* (haz. E. Arıkoğlu). Ankara: Akçağ Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2009). *Türk Dili Tarihi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2018). *Dîvânu Lugâti't-Türk.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ergene, O. (2019). Kutadgu Bilig'de Sözlü İletişim. *Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı (26-28 Eylül 2019)*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 501-544.

Ergöz, R. ve Doğan, O. (2020). Kültürel Bellek Mekânı ve Milli Kimlik Yaratmada Pınarbaşı Ağıtlarının İşlevi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi,* 47, 29-43.

Ergun, P. (2013). Türk Kültüründe Ölümle İlgili Bazı Terimler. *Millî Folklor,* 25 (100), 134-148.

Gençel Efe, Z. (2019). *İlk Dönem İslam Toplumunda Ölüm, Techiz ve Defin.* Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Görkem, İ. (2001). *Türk Edebiyatında Ağıtlar.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Gülsevin, G. (2007). Kutadgu Bilig'in Dilinde Lehçelerin Özellikleri: Denk Çiftler. *Turkish Studies,* 2 (2), 276-299.

Hartmann, M. (1942). Kutadgu Bilig'in Şekline Dair. *Kutadgu Bilig Tıpkıbasım I, Viyana Nüshası* (çev. Sabit Paylı). İstanbul: Alaeddin Kıral Basımevi.

İsen, M. (1994). *Acıyı Bal Eylemek Türk Edebiyatında Mersiye*. Ankara: Akçağ Yayınları.

İsfâhanî, R. (2015). *Kur'an Kavramları Sözlüğü Müfredat.* İstanbul: Yarın Yayınları.

Kaçalin, M. S. ve Ölmez, M. (2019). *Dîvânu Lugâti't-Türk.* İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Kaya, C. (2010). Orhun Yazıtlarının Dikilişiyle İlgili Yeni Sorunlar. *I. Uluslararası Uzak Asya'dan Ön Asya'ya Eski Türkçe Bilgi Şöleni. 18-20 Kasım 2009*. Afyonkarahisar:

Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Bölümü ve Türk Dil Kurumu Yayınları, 135-141.

Kocasavaş, Y. (2000) Türkçenin Tarihî Dönemlerinde Ölüm Kavramının İfadesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi,* 29, 77-115.

Kök A. ve Eker Ö. (2019). Yusuf Kutadgu Bilig'de Odgurmış'a Türkçe Ne Söyletir, *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi,* 3 (1), 20-59.

Köprülü, F. (1986). *Edebiyat Araştırmaları.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Köprülü, M. F. (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Küçükbasmacı, G. (2020). Söz Uçar Yazı Kalır: Yazılı Bir Metin olarak Kutadgu Bilig'de Sözlü İcra Unsurları, *Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı Bildirileri,* (26-28 Eylül 2019). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 805-837.

Küçükbasmacı, G. (2021). "Bitise Kalır Söz": Söz ve Yazı İlişkisi Açısından Kutadgu Bilig. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi,* 14 (33), 1-23.

Küçüker, E. (2019). *Kutadgu Bilig'de Kültür Unsurları*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Li, Y. S. (1999). *Türk Dillerinde Akrabalık Adları.* İstanbul: Simurg Yayınları.

Mahdum, A. N. (2011). Kutadgu Bilig'de Vezin ve Kafiye Kullanımı Üzerine. *Doğumunun 900. Yılında Yusuf Has Hacib ve Eseri Kutadgu Bilig Bildirileri (26-27 Ekim 2009).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 379-390.

Mengi, N. (2016). Bir Öüm Yazısı: Nekroloji. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum,* 5 (13), 161-168.

Mert, O. (2022). Türk Kültüründe Ağıt Geleneği ve Alper Tonga Sagusu. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi,* 3(1), 1-15.

Naskali, E. G. (2021). Kutadgu Bilig: Clauson'un Nüshaların Kökenine Dair Gözlemleri, (çev. Ebubekir Eraslan). *Dil Araştırmaları,* 15 (29), 233-237.

Necmi, İ. (1942). Kutadgu Bilig'in Vezni Meselesi. *Kutadgu Bilig Tıpkıbasım I, Viyana Nüshası*. İstanbul: Alaeddin Kıral Basımevi.

Oğuz, M. Ö. (1993). Halk Şiirinde Tür ve Şekil Meslesi. *Millî Folklor,* 19, 13-18.

Ong, W. J. (2020). *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözün Teknolojileşmesi.* İstanbul: Metis Yayınları.

Ögel, B. (1988). *Dünden Bugüne Türk Kültür Tarihnin Gelişme Çağları (Genişletilmiş 3. Baskı).* İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Ölmez, M. (2011). Türkçe'de Ezgi ve Kopuz Hakkında. (ed. O. Elbaş, M. Kalpaklı), *Türkiye'de Müzik Kültürü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Önal, M. N. (2011). Muğla'da Yas Etme Geleneği. *Ağıt Kitabı* (ed. E. Gürsoy Naskali). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Sağol Yüksekkaya, G. (2009). Türklerde Ölümün Algılanışı 'Ölmek' Karşılığı Kullanılan Kelimelerden Hareketle. *Uçmağa Varmak Kitabı* (ed. E. Gürsoy-Naskali, G. Sağol-Yüksekkaya). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Sertkaya, O. F. (2004). Kutadgu Bilig'deki Dörtlükler Üzerine. *Türk Dilleri Araştırmaları,* 14 (14), 57-66.

Sertkaya, O. F. (2020). Kutadgu Bilig Kaç Beyitten Oluşmuştur? *Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı 26-28 Eylül 2019 Bildiriler, (ed. I. I. Altun, E. Beyaz).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 1146-1150.

Sözbilici, Ş. (2002). Ağıt Kelimesinin Kökeni. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 325-332.

Şimşek, E. (1991). Ağıtların Halk Edebiyatının Anlatmaya Dayanan Türleri İle Olan Münasebeti. *Millî Folklor,* 12, 55-58.

Tahtaişleyen, N. (2017). Ağıtların Edebî Özellikleri Üzerine Bir Literatür ve Veri Analizi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 1 (16), 222-239.

Tekin, T. (1986). İslam Öncesi Türk Şiiri. *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı I (Eski Türk Şiiri),* 3-42.

Tekin, T. (1989). *XI. Yüzyıl Türk Şiiri (Dîvânu Lugâti't Türk'teki Manzum Parçalar).* Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, T. (2003). *Orhon Yazıtları.* İstanbul: Yıldız Dil ve Edebiyat.

Tokyürek, H. (2009). Eski Uygur Türkçesinde "Ölüm" Kavramı ile İlgili İfadeler, *Bilig*, 50, 169-198.

Tokyürek, H. (2019). Runik Türk Yazıtlarında Yükselme Riti: Yog Kelimesi Üzerine. *International Journal of Old Uyghur Studies*, 1 (2), 197-210.

Tokyürek, H. (2020). Kutadgu Bilig'de Semboller Üzerinden Budist Etki. *Karadeniz Araştırmaları*, 17 (65), 203-216.

Toprak, F. (2022). Kutadgu Bilig'in Üslubu. *Anlam Bilim Araştırmaları- I* (ed. F. Toprak). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tuna, O. N. (1960). Köktürk Yazıtlarında "Ölüm" Kavramı ile İlgili Kelimeler ve "Kergek bol-" Deyiminin İzahı. *VIII. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler,* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 131-148.

Tursun, İ. (2017). Kutadgu Bilig'in Üslubu (aktaran: Y. Yasin). *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi,* 10, 153-158.

Türker Küyel, M. (1990). Kutadgu Bilig ve Farabi. *Uluslararası İbn Türk, Harezmi, Farabi, Beyruni ve İbn Sina Sempozyumu Bildirileri (9-12 Eylül 1985),* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. 219-231.

Türker Küyel, M. (1996). Kutadgu Bilig'de Toplumdan Kaçış ve Topluma Dönüş Fikri, *Erdem*, 9 (26), 793-808.

User, H. Ş. (2009). Gebermek Fiili. *Uçmağa Varmak Kitabı.* (ed. E. Gürsoy-Naskali, G. Sağol-Yüksekkaya). İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Usta Ayaz, N. (2009). *Tarihi Türk Şivelerinde Ölüm Kavramının Anlambilimsel Yönden İncelenmesi.* Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Uzuntaş, H. (2022). Kutadgu Bilig'de "Vakt-i Subh". *Humanıtas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (20), 378-393.

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, D. (1986). Orta Asya Bozkırlarından Urum'un Eline (Türk Sözlü Şiir Sanatının Yayılması Üzerine). *III. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, II-Halk Edebiyatı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Millî Folklor Araştırma Dairesi Yayınları. 441-458.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 320-334.
Geliş Tarihi-*Received*: 17.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 02.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1345233

"Zümrüdüankâ Kuşu Hikâyesi" Metni Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme

A Comparative Study on The Text of "The Folk Tale The Phoenix"

Elif Şebnem DEMİRCİ*

Öz

Halk anlatıları ait oldukları toplumun kültürel değerlerini bünyesinde barındırır. Tarihî süreç içinde nesilden nesile aktarılan bu anlatılarda değişik kültürel unsurlar söz konusudur. Anlatılarda kutsallıkla ilişkilendirilmesinden dolayı kuşlar da kutsiyet kazanmıştır. Mitik anlatılardan masallara uzanan süreçte "kuş" ile ilgili tasavvurlar oldukça yaygındır. Bu kuşlardan biri de farklı kültürlerde farklı adlandırma ve işlevlerle karşımıza çıkan Zümrüdüankâ kuşudur. Olağanüstü özelliği ile sıra dışı bir kuş olarak kabul gören Zümrüdüankâ pek çok çalışmaya konu olmuştur. Zümrüdüankâ kuşunun bugüne kadar yapılan çalışmalarda genellikle sözlü kültür ürünleri içerisindeki yeri değerlendirilmiştir. Makalede mevcut olan metin ise Zümrüdüankâ kuşunun en eski kayıtlarından olmalıdır. Çalışmada ele alınan Zümrüdüanka Kuşu Hikâyesi adlı metin Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Seyfettin ÖZEGE bölümünde, 0137114 demirbaş numarasında, 30054/SÖ yer numarasıyla kayıtlıdır. Ele alınan eser İtimad Kütüphanesi tarafından neşredilmiştir. Makalede Zümrüdüankâ kuşu ile ilgili elde edilen çalışmalar kapsamında literatür taraması yapıldıktan sonra tespit edilen masallar incelenmiştir. Bu çalışmada, metin latinize edildikten sonra Zümrüdüankâ kuşunun sözlü kültür ürünleri içerisinde daha çok masallarda karşımıza çıkmasından dolayı masallar ile metin üzerine mukayeseli bir inceleme yapılmıştır. Zümrüdüankâ kuşunun tespit edilen ilk nüshası olduğunu düşündüğümüz bu metnin, sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş sürecinde sözlü kültür ürünleriyle kıyasla bazı farklılıklar bünyesinde barındırdığı gibi daha çok benzer unsurları içerdiğini söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Zümrüdüankâ, Simurg, masal, mitik kuş

Abstract

Folk narratives contain the cultural values of the society they belong to. There are complex cultural elements in these narratives, which have been transmitted from generation to generation in the historical process. Conceptions about the "bird", the process from mythical narratives to fairy tales are quite common. One of these birds is the Phoenix, which appears with different naming and functions in different cultures. Phoenix which is accepted as an extraordinary feature, has been the subject of many studies. The place of the Phoenix in the oral culture products has been evaluated in the studies carried out so far. The text available in the article must be one of the oldest records of the Phoenix. The text named "Phoenix Folk Tale" which is discussed in the study is registered in the Seyfettin ÖZEGE section of the Central Library of Atatürk University, with the fixture number 0137114 and the place number

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: elif.demirci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000000202175766.

30054/SÖ. The work in question was published by "İtimad Library". In the article, the tales that were determined after the literature review within the scope of the studies on the Phoenix were examined. In this study, after the text was latinized, a comparative study was made on the tales and the text since the Phoenix is mostly encountered in the tales among the oral culture products. We can say that this text which we think is the first copy of the Phoenix contains some differences in the transition from oral culture to written culture, as well as contains more similar elements compared to oral culture products.

Keywords: Phoenix, Simurg, fairytale, mythic bird

Giriş

Tarihî süreç içerisinde nesilden nesile aktarılan anlatılarda farklı kültür kodları mevcuttur. Mitik anlatılardan masallara süregelen bu durumda "kuş" ile ilgili kavramlar oldukça yaygındır. Anlatılarda kutsal sayılan gökyüzü ile bağdaştırılmasından dolayı kuşlar kutsal kabul edilmektedir. Değişik kültürlerde öteden beri var olan, güneş ile ilişkilendirilen kuş tasavvuru Doğu'da Simurg etrafında toplanmıştır (Daşdemir, 2021, s. 44). İslamiyet'ten sonra ise bu kuş Anka olarak tasavvur edilmiştir.

İbranice "anak" kelimesinden türemiş olan Anka; gerdanlık, uzun boyunlu dev ve gerdanlık takmak, boğmak, boğazı sıkmak anlamlarına gelmektedir. Anka, uzun boyunlu, ismi olup cismi olamayan büyük bir kuştur (Batislam, 2002, s. 195). İslamiyet'ten sonra daha çok yaygınlaşan bu kuş, İslamiyet'ten evvelki diğer bazı efsanevi kuşlarla ilişkilendirilmiştir (Çoruhlu, 2014, s. 7). Zümrüdüankâ kuşu, farklı kültürlerde değişik isimlerle bilinmektedir. Anka yerine Semender, Devlet Kuşu, Phoenix, Tuğrul, Hümâ adları da kullanılmaktadır. Bulunduğu yerdeki kuşları avlayarak batıya doğru uçtuğundan bu kuşa Anka-yı mugrib de denir (Batislam, 2002, s. 195). Abdülkadir İnan, Simurg efsanesinin motif olarak İran edebiyatından geçtiğini belirtirken Türk kavimlerinin folklorunda, destan ve masallarında yer alan epizotun bilinenin aksine sadece İran edebiyatından geçmediğini, İslâm-İran edebiyatı eski Türk masallarındaki kuşun Tuğrul, Alp Kara Kuş adı yerine Simurg olarak sokulduğunu vurgular (1987, s. 350).

Diğer kuşlardan farklı olarak olağanüstü özelliklere sahip olan bu sıra dışı kuş, farklı dinlerde de karşımıza çıkmaktadır. Taoizm'de Zümrüdüanka, Tanniao kuşu olarak bilinmektedir. Ayrıca Zincifre Kuşu olarak da adlandırılmıştır. Zincifre civa maddesinden elde edilen kırmızı renkli sülfüre verilen isimdir. Tanniao kuşunun tüyleri rengini bu maddeden almıştır (Sarıoğlu, 2009, s. 27). Farklı kültürlerin mitlerinde de bu mitolojik kuş ile benzerlik gösteren kuşla karşılaşmaktayız. Çin mitlerinde Fenghuang olarak isimlendirilmiş mitolojik kuş, Zümrüdü Anka ile birçok benzerlik taşımaktadır. Hayatı ve kadını temsil ettiğine inanılan kuş aynı zamanda Çin Takviminde "Ağustos Horozu" olarak adlandırılmıştır (Yıldırım, 2016, s. 741). Farklı kültürlerde değişik isimler ile anılan bu efsanevi kuş anlatılarda benzer özellikleri ile dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, sözlü kültür ürünlerinde sıklıkla karşılaştığımız efsanevi kuş Zümrüdüankâ'nın en eski metinlerinden biri olan *Zümrüdüankâ Kuşu Hikâyesi* incelenerek metin, literatür taraması sonucunda tespit edilen ilgili masallar ile karşılaştırılmıştır. Zümrüdüankâ kuşu ile ilgili çok sayıda çalışma mevcuttur. Ancak bu çalışmalar sözlü kültür ürünleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise Zümrüdüankâ kuşu ile ilgili tespit edilen ve daha önce hiçbir çalışmada değinilmemiş olan metin üzerinde durulmuştur. İlgili metnin başlık kısmı hikâye olarak adlandırılmıştır. Ancak metin, giriş formeli dışında hikâye ile örtüşmemektedir. Metni hem içerik hem de şekil olarak incelediğimizde masal ile benzerlik gösterdiğini görmekteyiz. Zümrüdüankâ kuşu sözlü kültür ürünleri içerisinde en çok masallarda karşımıza çıktığı için, çalışma masallar ile mukayese olarak şekillenmiştir.

Zümrüdüankâ Kuşu Hikâyesi

Zümrüdüankâ Kuşu Hikâyesi adlı metin Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi Seyfettin ÖZEGE bölümünde, 0137114 demirbaş numarasında, 30054/SÖ [y.t.y.] yer numarasıyla kayıtlıdır. Ele alınan eser İtimad Kütüphanesi tarafından neşredilmiş olup İstanbul Kadınlar Dünyası Matbaası tarafından yayımlanmıştır. Eserin üzerinde "Milli masallarımızdan" notu bulunmaktadır. Hikâye, 24 sayfadan oluşmaktadır, hikâyenin genişliği ise 19 cm'dir.

Metnin Mukayesesi

Metnin başlangıcında, senede bir defa üç elma veren elma ağacından bahsedilmektedir. Sözlü kültür ürünlerinde bereketin ve zürriyetin sembolü olan elma, sıklıkla karşımıza çıkan bir motiftir. Anadolu'da birçok masal ve hikâyede elma neslin devam etmesini sağlaması açısından sihirli bir unsur olarak düşünülmüştür (Ateş, 2017, s. 209). Kıbrıs Türk masallarından "Zümrüdü Halka Kuşu" masalında (Sakaoğlu, 1983, s. 100) da tespit edilen metinde olduğu gibi padişahın üç oğlunun en küçüğü elma ağacından her yıl elma çalan devin peşinden giderken başka bir ülkeye gider. Buradaki fark metindeki devin sözlü anlatının aksine yedi başlı olarak tasvir edilmesidir. Masallarda farklı şekillerde karşımıza çıkan devler metinde kahramanı yer altına sürükleyen olağanüstü bir yaratıktır.

Formulistik sayılardan biri olan *yedi* masallarda oldukça sık karşımıza çıkmaktadır. "Zümrüdüanka Kuşu" masalında kuyuya düşen çocuk karşılaştığı koyunun rengine bağlı olarak yer altına iner (Karabacak, 2022, s. 131). Metinde de hem yedi başlı dev hem de benzer şekilde yerin yedi kat altına inilmesi ile yedi sayısı arasında ilişki kurulmuştur. Mitolojik inanışta da yedi sayısı önem arz eder. Tanrı Ülgen başlangıçta kemikleri kamıştan, etleri topraktan yedi insan yaratmıştır.

Kırk sayısı da sözlü ve yazılı ürünlerde oldukça yaygın olarak kullanılan önemli bir formulistik sayıdır. "Zümrüdüanka Kuşu" masalında kuş, büyüklüğüyle bağlantılı olarak yapacağı yolculukta kırk tulum et, kırk tulum su taşımaktadır (Duymaz, 1998, s. 93). Metinde ise Zümrüdüankâ, kırk tulum et ve kırk tulum şarap taşımaktadır.

Bir diğer formulistik sayı ise üçtür. Metnin başlangıcında senede sadece bir defa meyve veren elma ağacından bahsederken elmaların sayısı üç olarak belirtilmiştir. Mevcut olan üç elma da her sene yedi başlı bir dev tarafından alınmaktadır. Halk anlatıları genellikle bir sorun ile başlar. Bu başlangıç aslında okuyucuya/dinleyiciye bu durumu çözecek bir kahramanın doğumu ya da varlığının habercisi olarak bildirilmiş olur. Metindeki üç elma sırasıyla şahın oğulları tarafından korunmaya çalışılır.

Yer altı, yeryüzü ve gökyüzü mekân olarak masallarda kahramanın yolculuğunu gerçekleştirdiği yerlerdir. Bu yolculuğun başlangıç aşamasında ise kuyu yer almaktadır. Kahramanın iki mekân arasındaki geçişini sağlayan kuyular masallarda karşılaşılan bir motif olduğu gibi metinde de karşımıza çıkmaktadır. Propen'de yer alan "Ejderha Kuyusu" adlı masalda padişah ile lalası gezerken kuyuya rastlarlar ve lala kuyudan indiğinde bir sarayla karşılaşır (Bakırcı, 2015, s. 206). Uşak masallarında da kahraman kara bir koçun sırtında ya da kuyudan urganla sarkıtılarak yer altına inmektedir (Özcan ve Bahadur, 2020, s. 272). Metinde de kardeşler sırayla kuyuya inerler. Sıra küçük kardeşe geldiğinde ipi beline bağlamış ve kuyuya inmiştir. Olağanüstü unsurların mevcut olduğu anlatılarda yer altı, kötü ruhların ve Erlik'in bulunduğu mekân olarak tasavvur edilmektedir. O nedenle kahraman bu karanlıklar âleminden yeryüzüne çıkmak için Zümrüdüankâ kuşundan yardım alır.

Masallarda kahramanı yeraltına indiren hayvanlardan biri de koyundur. Bu mitolojik hayvan metinde de kahramanı yeraltına taşımaktadır. İhanete uğrayan küçük şehzade, kızın verdiği kılları birbirine çakmış ve ortaya çıkan koyunlardan ak olanının üzerine binecekken yanlışlıkla kara olanının sırtına binmiş böylece yerin yedi kat dibine inmiştir. Böylece kahramanın anlatılarda genellikle karşılaşılan imtihanı başlamış olur.

Ölümsüzlüğün sembolü olan Zümrüdüankâ kuşu dünya mitolojisinde varlığını sürdürmektedir. Metne göre, ağacın üzerinde Zümrüdüankâ kuşunun yuvası bulunmaktadır. Yuvada yavruları vardır. Bu kuş her sene yavrulamakta ancak büyük bir yılan gelip yavrularını yemektedir. Yılan tekrar geldiğinde yavruların sesini duyan şehzade, okunu çıkararak yılanı öldürür. Zümrüdüanka geldiğinde yavrularını her sene öldürenin şehzade olduğunu zannederek tam şehzadeyi öldürecekken yavrularının bağrışlarıyla öldürenin şehzade değil yılan olduğunu anlar. Kanatlarıyla şehzadeyi gölgelendirerek onun uyanmasını bekler. Şehzade uyandığında Zümrüdüankâ'dan yeryüzüne çıkmayı ister. Bunun üzerine şehzadenin Zümrüdüankâ'yı yeryüzüne çıkmak için binek olarak kullandığı görülmektedir. Zümrüdüankâ, başı sıkışan, zorda kalan kahramana yardımcı olma vasfını üstlenmiştir.

Zümrüdüankânın kanatlarıyla kahramana gölge yapması metinde olumlu bir durum olarak düşünülür. Ancak tüm sözlü kültür ürünlerinde aynı özelliği göremeyiz. Bir masalda Anka kanatlarını yayıp güneş ışığına engel olarak bir ülkeyi karanlıkta bırakmaktadır (Duymaz, 1998, s. 93).

Yılan, hayatın her aşamasında hem inanış hem de pratiklerde karşımıza çıkmaktadır. Yeniden doğuşun, canlılığın sembolü olan yılan halk hekimliğinde de aktif rol oynar. Mitik bir unsur olan yılan ile anlatılarda sıklıkla karşılaşmaktayız. Metinde Zümrüdüânka'nın yavrularını yılan yemektedir. Yılan *Qara At* masalında ise ejderha şeklinde tasvir edilmiştir. Masalda, İbrahim, üvey annesinin zulmünden kaçmak için kara atıyla gökyüzüne uçarak şehirden çıkar ve epey gittikten sonra bir çınar ağacının dibine atını bağlar. O sırada bir ejderhanın Zümrüd kuşunun yavrularını yemeye çalıştığını görür ve İbrahim, kılıcıyla ejderhayı ikiye bölüp öldürür (Bayrakdarlar, 2022, s. 547). Türk dünyasında yer alan bu masalda yılan motifinin yerini ejderha almıştır.

Mitolojik renklere de anlatılarda rastlamaktayız. Metinde, şehzâde kardeşlerinin ihaneti üzerine sevdiği kızın verdiği kılları birbirine çakınca kuyunun dibinde biri ak, diğeri siyah iki koyun peyda olur. Şehzâde ak koyuna bineyim derken yanlışlıkla kara koyuna binince yerin yedi kat altına gider. Kara renk ile yeraltının ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Yeraltı ile aslında kötü ruhlar ve Erlik sembolize edilir.

Türk kültürüne ait bir tip olarak kabul edilen Keloğlan, hem sözlü hem de yazılı kültür ürünlerinde, dinleyicilerin/okuyucuların merakla beklediği bir tip olarak karşımıza çıkmaktadır. Keloğlan, genellikle masallarda zorluklarla, haksızlıklarla aklını kullanarak mücadele eder. Masallarda iki tip Keloğlan bulunmaktadır: Asıl Keloğlan ve Düzmece/Sahte/Yalancıktan Keloğlan. İkinci tip Keloğlan gerek sembolik gerekse fiziksel açıdan Keloğlan'ın özelliklerini taşımaz. Kimliğini gizlemek için çobandan aldığı koyunu kesip işkembesini çevirerek başına geçirir (Şimşek, 2017, s. 44). Metinde de şehzade dünyaya vardıklarında doğruca bir kasap dükkânına gelerek bir deri parçası almış ve kafasına geçirerek Keloğlan kılığına girmiştir. "Zümrüdüanka", "Ağlayan Elma ve Gülen Elma" adlı masallarda sıkıntıların üstesinden gelmek için kahraman Keloğlan kılığına girer. Çünkü masallarda Keloğlan aklıyla her güçlüğün üstesinden gelebilen bir tip olarak karşımıza çıkar (Bakırcı, 2015, s. 191). Keloğlan aynı zamanda Zümrüdüankâ ile ilişkilendirilmiştir. Zümrüdüanka kuşuna binip Kaf Dağı'na giden kişiler arasında Hz. Hamza, Keloğlan ve Hipokrat da yer almaktadır (Çakmakçı, 2011, s. 34).

Sözlü kültür ürünlerinde kahraman genellikle benzer statüde olmakla birlikte farklılıklar olabilmektedir. "Zümrüdüanka Kuşu" masalının kahramanı, Sarıkamış'ta Mülkünaz Topçu'dan derlenen "Yusuf 'un Hekiyası" adlı anlatıda karşımıza "Yusuf" olarak çıkmaktadır (Daşdemir, 2013, s. 1012). Tespit edilen metinde de diğer masallar ile benzerlik gösterdiği gibi kahraman şehzadenin en küçük oğludur.

Metni genel olarak değerlendiğimizde hem içerik hem de biçim olarak halk hikâyesi ile kıyasla farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Tespit edilen metnin adı her ne kadar hikâye olarak geçse de metnin içerisindeki çok sayıda mitolojik unsurlar metni masala daha çok yaklaştırmaktadır. Aynı zamanda metnin üzerinde bulunan "Millî masallarımızdan" ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir. Kültürlerarası geçişte çok sık adını duyduğumuz Zümrüdüankâ kuşu ile ilgili anlatıların daha çok masallar olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle çalışmada, masallar ile mukayese tercih edilmiştir.

Metin

Zümrüdüankâ Kuşu Hikâyesi. Râviyân-ı ahbâr, nakilân-ı âsâr şöyle rivâyet ederler ki:

Zaman-ı sâbıkta bir şâhın has bahçesinde bir elma ağacı olup senede bir def 'a üç elma verir. Tamam kemâle erdiğinde yedi başlı bir dev gece yarısı gelüb bu elmaları koparub gider ve bu sûretle bu elmalardan hiçbirini şâh yemeye kısmet olmazdı.

Şâhın, üç erkek evladı olup günlerden bir gün bunların büyüğü huzuruna çıkarak etek öpüb şâha:

– Şâh baba! Elmalar bu senede kemâle erdi. Müsaade buyurulur ise ben bu gece bekleyeceğim ve gelen devi öldürüb elmaları huzurunuza getireceğim.

Şâh:

– Oğlum, pek a'lâ söylüyorsun fakat devi nasıl öldürebileceksin, korkarım ki sana bir ziyân gelmesün.

Çocuk şâhı iknâ' ederek müsaadesini bi'l-istihsâl eline bir ok alarak doğru bahçeye gidüb gizlendi. Gecenin tam nısfında bir gürültü, bir inilti peyda olarak yer gök siyah duman içinde kaldı ve nihayet duman içinden yedi başlı azim bir dev çıkub doğru elma ağacının yanına geldi. Şehzade bunu görünce aklı başından gidüb feryat ederek saraya kaçtı. Dev ise elmaları koparub gitti. Sabah olunca Şâh şehzâdeyi huzuruna celb ile:

– Oğlum ne yaptın! Devi öldürüp, elmaları getirebildin mi? diye su'al edince şehzâde:

– Aman Şâh babacığım! Devin elinden ancak canımı kurtarabildim. Bu dev öyle bir devdir ki görenin aklı başından gider.

Ertesi sene ortanca şehzâde şâhın huzuruna gelerek:

– Şâh baba! Büyük karındaşım geçen sene devi öldüremedi. Müsaade-i şâhâneniz lâhik olur ise bu def 'a ben gidüb öldürmek isterim.

dedi, Şâh:

– Oğlum! Büyük kardaşın ana bir şey yapamadı. Sen nasıl öldürebileceksin?

Şehzâde:

–Anın kolayını ben bilirim.

diyerek ricasında ısrar etti. Pederi dahi hatırını kıramadı, ruhsat verdi. Bu şehzâde dahi büyük kardaşı gibi eline bir ok aldı ve bahçeye giderek bir yere gizlendi. Gece yarısı bir gürültü, bir inilti peyda olup yer gök simsiyah duman içinde kaldı ve bu dumanın içinden

azim bir dev çıkub ağacın yanına vardı. Şehzâde devi görünce korkusundan aklı başından giderek eli ayağı titremeye başladı ve hemen koşub saraya kaçtı. Dev ise elmaları alub gitti. Üçüncü sene en küçük şehzâde pederinin huzuruna gelerek:

–Muhterem Şâh baba! Bu senede bana müsaade et de devi ben öldüreyim.

deyince Şâh:

–A oğlum! Büyük kardaşların buna bir şey yapamadılar, sen gidüb ne yapabilirsin?

dedi. Küçük şehzade ricasında ısrar ederek nihayet pederinin ikna‘ etmeye muvaffak olarak doğru odasına gelüb zehirli bir ok aldı. Kelâm-ı kadimini dahi koynuna koyub bahçeye giderek devin vürûduna muntazır oldu. Tam gecenin nısfı olunca bir gürültü, bir inilti peyda olub, yer gök simsiyah oldu. Nihayet bu yedi başlı dev zuhur ederek ağaca doğru yürüdü. Tam bu sırada şehzade yayı kurub: “Ya Allâh!” diyerek devin başına oku attı. Ok devin bir başından girüb yedi başından çıktı. Ve dehşetli bir na’ra atub yerler gökler güm güm öttü ve kanlar akarak elmaları alamadan geldiği yere gitti. Şehzade hemen yerinden çıkub elma ağacına gelerek elmaları koparub doğruca saraya gelerek pederine:

–Şâh baba, Allah’ın inayetiyle ben devi urdum ve elmaları alub huzurunuza getirdim.

Şâh oğlundan ziyadesiyle memnun oldu. Şehzâde ise tekrar yer öpüp:

–Efendim müsâade buyurulur ise ben devi takip edeceğim, gittiği yeri bulup vücudunu bu dünyadan kaldıracağım.

Şâh:

–Gel oğlum gitme! Korkarım ki bu devin sana ziyanı dokunmasun.

diyerek nasihat eyledi ise de fa‘ide vermedi. Şehzâde istirhamda ısrar ederek nihayet şâhı ikna‘ eyledi.

Sabah oldukda kardaşları dahi beraber geleceklerini söylediler ve üçü beraber devin kan izlerini ta‘kip ederek yürüdüler. Gide gide bir kuyuya vardılar. Kan izleri burada nihayet bulmuş idi. Anladılar ki dev kuyuya girmiş, oradadır. Küçük şehzâde:

–Kardeşlerim müsaade ederseniz kuyuya ben ineyim de devi öldüreyim.

Büyük kardeş:

–Hayır olmaz. Yaşta ben cümlenizden büyüğüm. Ben durur iken sizlere bu iş düşmez.

dedi. Bunlar razı oldular ve büyük şehzâdenin beline bir ip bağlayub kuyuya sarkıttılar. Şehzâde kuyunun içine iner inmez:

–Aman yandım yandım. Beni yukarıya çekin!

diye feryada başlayınca kardeşleri bunu yukarı çektiler. Bu def ‘a da ortanca kardeş atladı. Ben ineceğim dedi. Razı oldular. Bunun beline de ipi bağlayub kuyuya sarkıttılar. Aşağı doğru inerken o da:

–Aman üşüdüm üşüdüm. Beni çekin donacağım.

diye bağırmaya başladı. Bunu da yukarı aldılar. Nihayet küçük şehzâde kardeşlerine:

–Kardeşlerim, bu def ‘a da ben ineceğim. Fakat bir şart ile; aman yandım der isem yine ipi çekmeyüb beni indiriniz, üşüdüm der isem de yine ipi koyuverin velhâsıl ne söyler isem ehemmiyet vermeyüb kuyunun dibine varıncaya kadar ipi koyuverin.

dedi. Biraderleri bu şartı kabul ettiler ve beline ipi bağlayub kuyuya salıverdiler. Şehzâde, aman yandım, dedikçe ipi sarkıttılar, üşüdüm dedikçe yine sarkıttılar. Nihayet şehzâde kuyunun dibine kadar vardı. Belinden ipi çözerek ilerüye gitti. Kuyunun nihayetinde bir kapı görüp, anı açtı geniş bir meydanlık ortasında büyük bir ev var, eve girdi, odalardan birini açtı. Odada ayın on dördü gibi güzel bir kız oturmuş, gergef işliyor. Oradan diğer bir odaya girdi. Orada dahi evvelkinden daha güzel bir kız oturmuş o da nakış işliyor, diğer bir odaya daha varub orada dahi cihanda güzellikte manendi olmayan bir kız daha gördü. Zülüflerini iki tarafa ayırmış, gözleri kamaştıracak bir halde oturuyor. Şehzâde bu kızı görünce derûn-i dilden âşık olarak:

–Ey Melek, sen insan mısın, cin misin?

Kız:

–Ben senin gibi beni âdemim. Aman yiğidim, sen buraya nasıl oldu da düştün burada öyle bir dev vardır ki seni görür ise aman virmeyüb helâk eder.

Şehzâde:

–Sultanım, ben ancak o devi öldürmek, vücudunu bu dünyadan kaldırmak içün buraya geldim. Bunun nerede olduğunu bana göster.

dedi. Kız devin bulunduğu odayı gösterdi. Şehzâde odaya gelüb içeri girince bir de ne görsün minare gibi bir dev! Görenin aklı başından gider. Dev şehzadeyi görünce bir na'ra urdu ki yer gök güm güm öttü ve hemen şehzâdenin üzerine hamle etti. Şehzâde kendini siper edüb devin hamlesinden kurtuldu ve: Ya Allah! diyüb kılıncı çeküb bu mel'ûnun başına indirdi ve boynunu ikiye biçüb canını cehenneme gönderdi. Oradan şehzâde doğru kızların odasına gelüb bu üç kızı ve bahada ağır, yükte hafif elmas, mücevher, la'l, yakut velhâsıl her ne var ise alub cümlesini beraber kuyunun dibine geldiler ve ipi salladılar. Yukarıdan kardeşleri cevap verince şehzâde kızın birisini belinden ipe bağlayub kardeşlerine:

–Al büyük kardeşim bu senin kısmetindir.

Kız yukarıya çıktı. İpi tekrar aşağı sarkıttılar bu def'a dahi şehzâde diğer kızı bağlayub:

–Al ortanca bu da senin kısmetindir.

Bunu da yukarı çektiler ve ipi tekrar bıraktılar. Şehzade ma'şûkası olan kıza:

–Haydi bakalım sıra sana geldi.

dedi. Kız:

–Şehzâdem evvela sen çık, sonra ben çıkarım. Zira korkarım ki kardeşlerin beni görünce haset edip seni çıkarmasunlar ve ipi kessünler.

Şehzâde kızın bu sözüne ehemmiyet virmedi ve çıkmak istemeyüb kendisini aldatacak zannedüb:

–Olmaz. Sen evvel çıkmalısın. Ben biraderlerime eminim.

Kız:

–Öyle ise ihtiyâten saçımdan sana üç kıl vereyim. Şayet biraderlerin tahminim vech ile ipi kesüb seni kuyuya bırakırlar ise bu kılları birbirine çak. Derhal kuyunun dibinde biri ak diğeri kara iki koyun peyda olur. Dikkat et ki ak koyunun üzerine düşesin. Derhal seni dünyaya çıkarır. Eğer kara koyunun üzerine düşer isen yedi kat yerin dibine kadar gidersin.

Şehzâde kızdan kılları alub koynuna koydu ve kızı bağlayub kardeşlerine:

–Alınız bu da benim kısmetimdir.

dedi. Bunlar ipi çeküb kızı yukarıya aldılar. Birde ne görsünler ayın on dördü gibi güzellikte misli yok. Kıskandılar ve:

–Vay bizlere fenalarını layık görüb kendisi en güzelini almış.

diyerek şehzâdeyi yukarıya çekerken yarı yolda ipi kesüb kuyuya bıraktılar. Şehzâde, biraderlerinin bu hıyâneti üzerine mâ'şukası olan kıza hak verdi ve derhal verdiği kılları birbirine çakınca kuyunun dibinde biri ak, diğeri siyah iki koyun peydâ oldu. Şehzâde ak koyuna bineyim derken yanlışlık ile kara koyuna binince yedi kat yerin altına gitti.

Biz şehzâdeyi burada yedi kat yerin altında bırakalım da öbür şehzâdelere gelelim. Bunlar üç kızı alub doğru saraya gelerek pederlerine:

–Şâh baba! Küçük kardeşimizi kuyuda dev öldürdü. Biz bu kızları orada bulup getirdik.

dediler. Şâh küçük oğluna ağlayub matemini tuttu. Biz bunları da burada bırakalım da yine küçük şehzâdeye gelelim. Küçük şehzâdeyi kara koyun yerin yedi kat altına getürüb bırakınca şehzâde gözünü açtı. Kendini bir şehirde bulup etrafına baktı ve nihayet bir evin kapusını çalub bir kocakarı geldikde şehzâde buna:

–Valide! Ben bu diyârın garibiyim. Beni bu gecelik misafir kabul et.

dedi ise de kocakarı:

–A oğlum! Benim yatacak yerim yoktur. Seni nasıl kabul edebülirim.

cevabını verince şehzâde cebinden üç altın çıkarub verince kocakarı:

–Buyurun oğlum! Elbet sana bir yatak buluruz.

dedi ve şehzâdeyi içeri aldı. Şehzâde ziyadesiyle susamış olduğundan biraz su istedi. Kocakarı buna içinde bir parmak büyüklüğünde kurtlar ile dolu mülevves bir su verdi. Şehzâde bu sudan iğrenüb:

–Valide bu nasıl sudur. Bunu insan değil, hayvan dahi içmez.

deyince kocakarı:

–A oğlum ne yapalım. Bu memlekete senede bir kere bir ejderha gelüb suyumuzu kesiyor, biz buna senede bir kız ta'yîn ettik. Anı parçalayub âkil edinceye kadar suyumuzu bırakıyor. Herkes bu müddet zarfında alabildiği kadar su alur ve tam bir sene bununla idare eder. İşte şimdi senelik nihayetindeyiz. Bu sene ise kur'a Şâhın kızına isabet ettiğinden yarın şâhın kızını ejderhaya vereceklerdir.

dedi. Sabah olunca memlekette bir harekettir başladı. Şehzâde dahi evden çıkub doğru çeşmenin yanına vardı. Herkes elinde bir desti suyun akmasına intizâr ediyorlar. Tam bu sırada şâhın kerimesine al elbiseler giydirmişler, koltuğundan tutarak çeşmenin yanına getirüb bırakmışlar idi. Şehzâde bu hali görünce müteessir oldu. Doğru kızın yanına gelüb:

–Sultanım! Sen benim arkama sarıl, beni muhkem tut ve sakın korkma. Allah'ın inayetiyle ben seni kurtaracağım.

dedi. Kız buna arkadan sarıldı. Şehzâde dahi yayı kurup ejderhayı bekledi. Şehzâdenin intizârı çok sürmedi. Mağrip tarafından yedi başlı bir ejderha görünerek tozu dumana katarak ağzından, burnundan ateşler saçarak dehşetli bir inilti ile geliyor idi. Çeşmenin yanında şehzâde ile sultan hanımı görünce:

–Vay, bu sene benim kısmetim iki olmuş. Ne bahtiyârlık.

diyüb yarım saatlik yoldan soluğunu çekmeye başladı. Şehzâde ayaklarını muhkem olarak yere basmış teprenmiyor idi. Ejderha biraz daha takarrüb edüb daha şiddetle soluğunu çekmeye başladı. Önünde dağ olsa bu soluğa tahammül edemeyüb yerinden sökülür idi. Fakat şehzâdeyi yerinden tepretemedi. Ejderha biraz daha yaklaşınca şehzâde:

–Bismillah ya Allah.

diyüb oku ejderhaya attı. Ok kurşun gibi gidüb ejderhanın ağzından girüb ensesinden çıktı. Ejderha üç kere kendini kaldırub yerlere urdu. Toprakları adeta harman yerine döndürdü ve nihayet ağzından burnundan kan gelerek helak oldu. Sultan hanım ise derhal elini kana bulayub şehzâdenin arkasına urarak:

–Mâşâ'âllah yiğidim. Sana aşk olsun!

dedi ve oradan doğru saraya gelerek keyfiyetini şâh babasına anlattı, Şâh ve bütün memleket ahalisi bundan mesrûr oldular. Ejderhanın seyrine gittiler. Nihayet şâh kızına:

–Kızım ejderhayı öldüren bu yiğidi görür isek tanur mısın?

Kız:

–Benim onun arkasında işaretim vardır. Görür isem tanurım, cevabını verince derhal tellallar çıkarılub bir yaşından yetmiş yaşına kadar dişi, erkek, çoluk çocuk herkes sarayın önünden geçtiler. Şehzâde dahi oradan geçmekte iken kız bunu görüp heman üzerine çevresini attı. Nöbetçiler bunu ta'zîm ile alub şâhın huzuruna çıkardılar. Şâh buna:

–Oğlum, dile benden ne dilersen!

Şehzâde:

–Sağlığınızı dilerim efendim!

deyince şâh bunu üç def'a tekrar edince şehzâde:

–Şâhım bana üç gün mühlet ver.

dedi. Şâh buna razı oldu. Şehzâde ise canı gayet sıkılmış dünyaya gönderdiği ma'şûkasını düşünmekten kendini alamıyor idi. Şâhın yanından çıkınca doğru bir dağa gitti. Büyük bir ağacın gölgesi altına oturdu. Meğer bu ağacın üzerinde Zümrüdüankâ denilen kuşun yuvası ve yuvada yavruları var idi. Bu kuş her sene yavruladıkça büyük bir yılan gelüb bunları yer imiş. Bu sene dahi yılanın gelmesi o güne tesadüf etmiş. Şehzâdenin keyfiyetten haberi yok! Yılan gelüb ağaca sarılarab yuvaya tırmanmakta iken kuşlar acı acı bağrışmaya başladılar. Şehzâde kuşların bağrışmaları üzerine dönüp yılanı görünce belinden oku heman çıkarub: Ya Allah! diyerek attı ve yılanı ortasından ağaca mıhladı. Bu aralık şehzâdenin uykusu galebe ederek oracıkta uyudu. Bir müddet sonra bir gürültü peyda olup gökte Zümrüdüankâ'nın kanat urmakda olduğu göründü. Kuş yukarıdan şehzâdeyi görünce:

–Vay! Benim yavrularımı her sene öldüren meğer bu imiş.

Diyerek havadan kurşun gibi şehzâdenin üzerine süzülüb inerken yavruları bağrışub:

–Aman valide bu yatan yiğit bizi kurtardı. Bir kere ağaca bak, düşmanın kim olduğunu gör.

Dediler. Zümrüdüankâ ağaca bakub yılanı görünce; Allah'a hamd etti ve kanadını gerüb şehzâdeyi gölgeledi. Bir müddet sonra şehzâde uyanub kuşun kanadını görünce hayretler içinde kaldı. Kuş ise lisana gelüb:

–Yiğidim, dile benden ne dilersen.

Şehzâde:

–Senden beni dünya yüzüne çıkarmayı dilerim.

Kuş:

–Bu biraz müşkülce ise de sen benim evlatlarımı düşmandan kurtardın, ben de seni dünyaya çıkaracağım. Yalnız bana kırk koyun ile kırk tulum şarap bulup bunları bana getirir, kanatlarıma yükletüb ortasına otur. Ben sana 'gak' deyince et, 'guk' deyince şarap verir. Allah'ın izniyle dünyaya çıkarız.

Dedi. Şehzâde derhal Şâha gidüb kırk koyun ile kırk tulum şarap isteyüb aldı. Şâh kızını vermeye ne kadar rica etti ise de kabul etmeyüb bunları alınca doğru kuşun yanına geldi ve ta'rîfi vechile koyunlar ile şarapları kanadına yükletip kendisi ortasına bindi. Kuş dahi uçub yükseldi. Yolda 'gak' dedikçe et, 'guk' dedikçe şarap verüb böylece kırk gün kırk gece gittiler. Kuş yine 'gak' dedikde şehzâde baktı ki et kalmamış. Hemen baldırını kesüb kuşa verdi. Kuş bunun insan eti olduğunu anlayub ağzında sakladı. Ve o gün dünyaya vâsıl oldular. Kuş şehzâdeye:

–İşte yiğidim, dünyaya geldik. Kalk da yürü.

Dedi. Şehzâde teşekkür edüb:

–Sen git ben sonra yürür giderim.

Deyince kuş:

–Ben senin ne yaptığını biliyorum.

Diyerek ağzından et parçasını çıkarub şehzâdenin ayağına yapıştırdı ve Allah'ın izniyle eskisinden daha a'lâ olarak yürümeye başladı. Kuş dahi şehzâdeyi bırakarak gitti. Şehzâde yürüye yürüye memleketine gelerek doğru bir kasap dükkânına girüb bir deri alarak başına giydi ve bir çoban ile elbiselerini değiştirüb bir keloğlan kıyafetine girerek doğru pederi şâhın has bahçesi bahçıvanının yanına gelüb:

–Aman bahçıvan başı beni yanına çırak al.

Diye yalvardı. Bahçıvan her ne kadar kabul etmek istemedi ise de o ısrar etti. Ve nihayet bahçıvan aciz kalarak bunu kabul eyledi. Günlerden bir gün bahçıvan buna:

–Ey Keloğlan, benim bugün işim vardır, dışarı çıkacağım sen bahçeyi iyice gözet bir ziyân olmasun.

Diyerek çıkub gidince şehzâde kızın verdiği kılları heman birbirine çakub derhal bir Arap zuhûr etti ve şehzâdeye:

–Emret şehzâdem!

Dedi. Şehzâde Arap'a:

–Şimdi bir al at ile bir kat da al elbise ve silâh isterim.

Dedi. Arap gâib olub bir an sonra şehzâdenin istediklerini getirdi. Şehzâdenin giyinerek ata binüb, bahçede at koşturmaya ve ne kadar çiçek var ise cümlesini ezüb harâb etmeye başladı.

Kızlar ise sarayın penceresinden bunu görüb hayret ettiler. Nihayet şehzâde bahçıvan gelmeden elbiseleri ve hayvanı tekrar Arap'a teslîm edüb yine Keloğlan kıyafetine girerek yerine oturdu. Bu aralık bahçıvan gelüb bahçenin halini görünce aklı başından gidüb:

–Vay Keloğlan bu ne haldir.

Diyerek döğmek istedi ise de kızlar pencereden bahçıvana:

–Bahçıvan başı Keloğlan'a ilişme biz gördük. Kabahat onun değildir. Dışarıdan bir al atlı adam gelüb bahçeyi bu hale koydu.

Dediler. Ve Keloğlan'ı bahçıvanın dayağından kurtardılar. Bir müddet sonra bahçıvanın yine dışarıda bir işi zuhûr edüb Keloğlan'a:

–Ben yine dışarı gidiyorum fakat bahçeye dikkat yine bir ziyân olur ise bu def'a seni öldürürüm.

Tembihinde bulundu. Şehzâde ise minvâl-i sâbık veçhile kılları birbirine çaktı ve derhal Arap zuhûr edüb:

–Emret şehzâdem!

deyince bu def'a da siyah bir at ile siyah elbiseler isteyüb yine bahçeyi hürde-hâş eyledi. Kızlar ise bu def'a da bunu görüb küçük kız diğer kızlara:

–Ben bu halden şehzâdenin kurtulub tekrar dünyaya geldiğini zannediyorum.

Diyerek cümlesinin ümitlerini uyandırdı. Yine günlerden bir gün bahçıvanın işi olub bahçeyi Keloğlan'a emanet ederek çıkub gitti. Şehzâde ise bu def'a minvâl-i sâbık veçhile ata binüb bahçede ne çiçek ne de ağaç bıraktı. Cümlesini kırub döktü. Bahçıvan gelüb bu hali görünce Keloğlan'ın elinden tutup kovdu.

Şehzâde, bahçıvanın yanından çıkub şehre girdi ve bir kuyumcu dükkânına varub kuyumcuya:

–Usta! Beni yanına çırak al.

Dedi ise de kuyumcu:

–Be Keloğlan ben seni ne yapayım. Haydi buradan.

Diye def etmek istedi ise de Keloğlan:

–Aman usta beni bırakma. Hiç olmazsa mangalına ateş koyarım. Ben senden bir şey istemem.

Diye yalvardı yakardı ve nihayet kendini kabul ettirdi.

Şâhın sarayında ise şehzâdeler düğün istiyorlar. Kızlar ise işi te'hîre çalışub bin türlü bahaneler buluyorlar idi. Nihayet kızlardan biri:

–Ben düğünden evvel bir altun gergef ve bir altun iğne isterim ki kendi kendine nakış yapsun.

Diğer kız ise:

–Ben de bir altun tepsi isterim ki üzerinde altundan bir tavuk ve bu tavuğun kırk adet pilici olub bunlar kendi kendilerine altundan arpa yiyüb tepsi üzerinde gezsinler.

Küçük kız ise:

–Ben de bir altun tazı ve bir altun tavşan isterim ki bunlar birbirini kovalasınlar.

Kızların talepleri Şâh'a haber verilince ne kadar kuyumcu var ise cümlesi celp edilerek bu siparişleri kırk gün kadar ikmâl edemeyecek olurlar ise cümlesinin başı urulacağı bildirildi. Keloğlan'ın ustası dahi bunların arasında olup bu emri alınca zavallı, şaşırıp dükkâna geldi. Düşünmeye başladı. Keloğlan ustasını böyle derin derin düşünmekte görünce:

–Aman usta, ne düşünürsün. Bana söyle derdin nedir? Belki bir hal çaresine bakarım.

Dedi. Ustası dahi:

–Git be Keloğlan! Ben düşünmeyim de kim düşünsün. İşimiz Mevlâ'ya kalmıştır. Bugün saraydan bütün kuyumcuları davet ettiler. Şâh'ın oğulları üç kız getirmişler. Her biri bir şey istiyor ki yapılması mümkün değildir. Kırk güne kadar yapamaz isek Şâh boynumuzu uracak.

Dedi. Ve Keloğlan'a kızların istedikleri şeyleri anlattı. Keloğlan:

–Aman usta, bu da merak edilecek bir şey midir? Buna hiç teessüf etme. Sen bana bir katar fındık ile bir katar üzüm ve kırk okka mum getir. Ben senin istediklerini her halde kırk güne kadar ikmâl edüb seni kurtarırım ve arkadaşlarının arasında mevki'ini yükseltirim.

Dedi. Kuyumcu kendi kendine:

–Keloğlan'ın canı fındık ile üzüm istemiş. Ne zararı var. Başım gözüm sadakası alurım. Hem de bir tecrübe etmiş olurum. Ne bilirsün ummadığın taş baş yarar.

Diyerek şehzâdenin istediği fındık ile üzümü ve mumları alub getirdi. Şehzâde kırk gün fındık ile üzümleri yedi, mumları yakub zevkine baktı. Kırk birinci günü kılları çaktı. Arap gelerek:

–Ne emredersin şehzâdem!

Deyince şehzâde:

–Kızların istedikleri altun gergef ile altun tavşan, altın tavuk ve tazıyı isterim.

Dedikde Arap bir müddet ga'ib olup cümlesini alarak getirdi. Şehzâde bunları kuyumcunun dolabına koyub oturdu. Sabah olub ustası düşüne düşüne dükkâna gelerek:

–Ey Keloğlan ne yaptın? Bugün bizim boynumuzu uracakları gündür.

Dedikde Şehzâde:

–Usta, bana ne sorarsın, dolabı aç da bak!

dedi. Kuyumcu dolabı açub her şeyi hazır görünce şaşırub Keloğlan'ın boynuna sarılarak teşekkürler etti ve bunları alub heman saraya koştu.

Kızlar siparişlerinin yapıldığını ve bunun ancak ma'hût Arap vasıtasıyla yapılabileceğini bildiklerinden şehzâdenin dünyaya çıkmış olduğuna ümitleri kuvvetlendi.

Kuyumcu saraydan ikramlar görerek avdetinde şehzâde ustasına:

–Usta, ben artık burada oturamayacağım, bana izin ver.

dedi. Ustası razı olmayub ne kadar rica minnet eyledi ise de kâr etmedi. Keloğlan kuyumcu dükkânını bırakarak oradan doğru bir terzi dükkânına gidip terziye:

–Usta, beni yanına çırak al.

Diye rica etti. Terzi ise:

– Bana çırağın lüzumu yok. Haydi, buradan def' ol be Keloğlan.

dedi ise de Keloğlan yalvardı, yakardı ve nihayet kendisini kabûl ettirdi.

Saraydaki kızlar ise kuyumcuların yaptığı hediyelere memnûn olub bu def'a da:

–Biz bunlardan başka birer kat elbise isteriz ki makas ile kesilmemiş, iğne ile dikilmemiş ve istenildiği zaman bir fındıkkabuğu içinde muhafaza edilebilsün. Bu istediğimiz elbise yapılmadan düğüne razı değiliz.

Dediler. Kızların bu talepleri dahi Şâh'a bildirildi. O da derhal memlekette ne kadar terzi var ise cümlesine celb edüb kızların istedikleri elbisenin i'mâlini emr ve kırk güne kadar yetiştirüb getirmezler ise cümlesinin başını uracağını bildirdi. Terziler dükkânlarına gelüb istişareye başladılar. Keloğlan ise bunları dinleyüb cümlesine:

–Merak etmeyin ustalar. Bu bir şey değildir. Siz bana yalnız kırk kantar fındık, kırk kantar üzüm ve kırk okka mum getirüb bırakın ve kırk birinci günü yanıma gelin siparişleri hazır bulursunuz.

Dedi. Terziler Keloğlan'ın sözüne inanmadılar ise de:

–Zararı yok bir tecrübe edelim. Ummadığın taş baş yarar.

diyüb Keloğlan'ın istediği fındık, üzüm ve mumları alub getirdiler. Keloğlan, bunları alub odasına çekildi. Kırk gün fındık, üzüm yiyüb, mumları yakarak safasında bulundu. Kırk birinci günü kılları birbirine çakub gelen Arap'a kızların istedikleri elbiseyi ta'rîf edüb getirmesini emreyledi. Arap heman ga'ib olub bir saniye sonra istenilen elbiseleri getirüb şehzâdeye verdi. Şehzâde dahi bunları dolaba koyup rahatça sabaha muntazır oldu. Sabah olunca bütün terziler Keloğlan'ın odasına toplandılar. Mahzûn, me'yûs bir surette Keloğlan'dan işin ne olduğunu sordular. Keloğlan bunlara:

–Bana ne sorarsınız dolaba bakın.

Dedi. Dolabı açub bir de ne görsünler, elbiseler istenildiği gibi hazır olmuş. Cümlesi hayretler içinde kalub Keloğlan'ıñ elini, yüzünü öperek teşekkürler ettiler ve elbiseleri alub heman saraya Şâh'a götürdüler. Elbiseler gelince Şâh artık düğünü emretti. O zamanın âdetince düğünde gügeyler, meydanda at koşturub, ok atmaları adet etti. Bu adete mebnî ilk gün büyük şehzâde meydana çıkacak ve memleketin bütün halkı bunun temâşâsına gelecek idi. Bu ciheti Keloğlan'a haber verüb beraber seyre gitmelerini istedi ise de Keloğlan razı olmadı. Ustası seyre gidince Keloğlan kılları birbirine çakub Arap gelince Arap'tan bir at ve bir takım temiz ok ve siyah elbise istedi. Bunları giyüb hayvana bindi ve doğru ok meydanına varub büyük şehzâdeyi cirit oynamakta görünce ardına düştü ve fırsatını bulub kolundan urarak yaraladı ve kendisi kaçub dükkâna gelerek tekrar Keloğlan kıyafetine girdi.

İkinci günü ise ortanca şehzâde ata binüb meydana çıktı. Keloğlan ise minvâl-i sâbık veçhile Arap'ı çağırub bir ok ile bir sarı at ve sarı elbise istedi. Bunları giyüb ata binerek meydana vardı. Ortanca kardeşinin cirit oynamakta olduğunu görünce atılub fırsatını kollayarak bacağına bir ok atarak yaraladı ve oradan kaçub evvelki gibi dükkâna gelerek Keloğlan kıyafet(in)e girdi.

Üçüncü gün ise küçük kıza nişanlanan vezirin oğlu meydana çıktı. Küçük şehzâde minvâl-i sâbık veçhile bu def'a da Arap'tan bir ok ve bir beyaz at isteyerek meydana çıktı. Vezirin oğluna cirit oynar iken hamle edüb oku yüreği üzerine urdu. Ve o anda vezirin oğlu helâk oldu. Bu def'a kaçmayub meydanda durdu. Askerler etrafını ihâta edince teslim olup kendisini doğru Şâh'ın huzuruna getürdiler ve Şâh'a keyfiyeti bildirdiler. Şâh bunun katline emir verince küçük şehzâde:

–Ey Devletlü Şâh'ım, ben senin küçük oğlunum. Kardeşlerim beni kuyunun içine bıraktılar. Bu def'a da sen beni öldüreceksin öyle mi Şah baba?

deyince Şâh bunun küçük şehzâde olduğunu anladı ve heman kalkub boynuna sarıldı. Ve:

–Oğlum, ne istersin şimdi kardeşlerini öldürteyim mi?

Dedikde Şehzâde:

–Hayır baba! Bu Allah'ın bir muradı idi yerini buldu. Zararı yok. Kötülük eden kendisi kötülük bulur. Şimdi büyük kız, büyük kardeşime; ortancayı dahi ortanca kardeşime, küçüğü dahi bana nikâh edilmesini ferman ve cümlemize ayrı ayrı birer saray bahşetmenizi rica ederim.

Dedikde Şâh:

–Peki

Diyüb, yeniden kırk gün kırk gece düğün dernek yapıldı ve bunların cümlesi de bu suretle muratlarına na'il oldular.

Hitâm

Sonuç

Topluma ait olan kültürel değerler, mitik anlatılardan masallara uzanan süreçte aktarılarak süreklilik sağlamaktadır. Masallar içinde barındırdığı bu değerlerle ait olduğu toplumu yansıtması açısından ayna işlevi görür. Zümrüdüankâ kuşu değişik kültürlerde farklı isimlendirme ve işlevler ile karşımıza çıkmaktadır. Tespit edilen metinde Zümrüdüankâ kuşu hikâyeye ismini vermiştir. Ancak içerisinde barındırdığı mitolojik renkler, sayılar, hayvanlar, olağanüstülük, mekân vb. unsurlar metnin hikâyeden ziyade masala daha yakın bir tür olduğu izlenimini vermektedir. Nüshanın üzerindeki "Millî masallarımızdan" ifadesi de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Aynı zamanda Zümrüdüankâ kuşunun masallarda daha yaygın olarak varlığını koruması çalışmayı masallar ile mukayese bağlamında biçimlendirir.

Çalışmada, masallar ile tespit edilen metin arasında motifler açısından mukayese yapıldığında büyük ölçüde benzerlikler görülmekle birlikte farklılıkların da olduğunu görmekteyiz. Nüshada, tespit edilen motiflerin mitik anlatılarla ilişkili olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda, masallar ile tespit edilen metnin genel olarak örtüştüğünü söyleyebiliriz. Şimdiye kadar sözlü kültür ürünleri içerisinde varlığını sürdüren Zümrüdüankâ kuşunun nüshasının tespiti yeni nüshaların olabileceğini de düşündürmektedir. Bu yazma eserin, ileride bu sahada yapılacak yeni çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Kaynakça

Ateş, F. (2017). Saim Sakaoğlu'nun "Kıbrıs Masalları" Adlı Kitabında Yer Alan Mitolojik Unsurlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(11), 199-220.

Bakırcı, N. (2015). Ignacz Kunos'un Derlediği Masal Metinlerinde Yer Alan Mitolojik Unsurlar Üzerine Bir İnceleme. *IJOESS*, 6(20), 183-210.

Batislam, H. D. (2002). Divan Şiirinin Mitolojik Kuşları: Hümâ, Anka ve Simurg, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, (7), 185-208.

Bayrakdarlar, T. (2022). Türkmen ve Azerbaycan Masallarında Mitolojik Kuş Motifi: Simurg-Zümrüd, *Söylem*, 7(2), 533-552.

Çakmakçı, H. (2011). *Türk-İslam Minyatürlerinde Simurg Tasviri ve İkonografisi*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi.

Çoruhlu, Y. (2014). *Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi*. Konya: Kömen Yayınları.

Daşdemir, Ö. (2013). Yeniden-Yazılmış Bir Yusuf ile Züleyha Hikâyesi Üzerinde Metinlerarası Bir Okuma, *Turkish Studies*, 8(9), 1009-1018.

Daşdemir, Ö. (2021). Simurg ile İlgili Açıklayıcı Bir Metin: Der Beyân-ı Ahvâl-i Sîmurg-ı 'Anka, *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (67), 42-51.

Duymaz, A. (1998). Anadolu ve Balkan Türklerinin Halk Anlatmalarında Mitolojik Bir Kuş: Zümrüdü Anka, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 91-97.

İnan, A. (1978). Türk Folklorunda Simurg ve Garuda. *Makaleler ve İncelemeler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Karabacak, A. (2022). Zümrüdüanka Kuşu Adlı Masalda Mitolojik Motifler. *Uluslararası Sanat ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Çanakkale: Paradigma Akademi, 127-134.

Özcan, D. ve Bahadur, Y. (2020). Uşak Masallarında Olağanüstülükler Motifi, *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 268-285.

Sakaoğlu, S. (1983). *Kıbrıs Türk Masalları*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Sarıoğlu, M. S. (2009). *Filmsel Anlatıda Hayvan Söylenleri: Harry Potter'da ZümrüdüAnka*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Şimşek, E. (2017). Türk Masallarının Millî Tipi: Keloğlan. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi,* (11), 41-57.

Yıldırım, B. B. (2016). Mitolojide Kullanılmış Hayvan Figürlerinin Seramik Yüzeylerde Kullanımları, Anlamları ve Türk Sanatına Etkileri. *10. Uluslararası Eskişehir Pişmiş Toprak Sempozyumu*, 737-757.

Zümrüdüankâ Kuşu Hikâyesi, Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Seyfettin ÖZEGE Koleksiyonu, Demirbaş No: 0137114.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 335-348.
Geliş Tarihi-*Received*: 26.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1332920

Türk Halk Anlatılarındaki Kahraman Betimlemelerinde Dinî Özellikli Göstergeler ve İşlevleri

Religious Indicators and Functions in Hero Descriptions in Turkish Folk Narrations

Fatma Zehra ŞAHİN*

Öz

Türk halk anlatılarının tümünde inanç unsurlarını yansıtan karakterler yer almaktadır. Bu karakterler reel ve irreel özellikleriyle öne çıkmaktadır. Karakterlerin reel ya da irreel olarak belirlenmesinde din kavramı önemlidir. İslam dininin kaidelerine göre hareket edenler reel, İslamiyet ile eski Türk inançlarını birleştiren bir düşünce yapısına göre hareket edenler ise irreel karakterlerdir. Karakterlerin reel veya irreel ayrımı, onların ortak bir tip altında değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca karakterleri belirlerken dinin kavram olarak alanı genişleten ve sıkıntıları beraberinde getiren bir ifade olduğu söylenebilir. Nitekim din derken ne kastedildiği sorunsalı, anlatılardaki pek çok kahramanın dinî özellikler taşıması ve dinî karakter olarak nitelendirilebilecek kahramanların her anlatıda farklı biçimlerde karşımıza çıkması, ortak bir tipten bahsetmenin güç olduğunu gösterir. Ancak kahramanların ait oldukları dönemin din anlayışına sahip olmaları, dinî faaliyetleri yürütme yetkisi bulunması ve davranışlarının kaynağının din olması, bu kahramanların ortak bir tip olarak değerlendirilebileceğini gösterir. Dolayısıyla dinî karakterleri temsil eden bir tipten söz etmenin mümkün olup olmadığı tartışılmalıdır. Eğer böyle bir tip söz konusuysa kastedilen tipolojinin sınırlarının belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda konuyla alakalı pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda ekseriyetle dinî karakterler din adamı tipi olarak değerlendirilmiş ve söz konusu tipin Türk halk anlatı türleri özelinde ya da tipin herhangi bir dönemde karşımıza çıkan şekli üzerinde incelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Türk halk anlatılarına bütüncül bir bakış açısıyla bakılarak Türk toplumunun dinsel yapısını temsil eden ikincil karakterler değerlendirilecektir. Türk halk anlatılarında dinî karakterler, dönemlerin sosyolojik değişimlerine bağlı olarak asırlar boyunca değişim ve dönüşüme uğrayarak anlatılmaya devam etmiştir. Bu değişim ve dönüşümün dinî karakterler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çalışmada sırasıyla destan-halk hikâyesi-masal türleri incelenmiştir. Neticede Türk halk anlatılarında dinî karaktere sahip fakat özellikleri ve işlevleri farklı olan iki tip belirlenmiş, bu tiplerden ilkinin "kutsal yardımcı", diğerinin ise "dinî görevli" tipi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinî karakterler, tipoloji, destan, halk hikâyesi, masal.

Abstract

There are characters reflecting the elements of belief in all Turkish folk narrations. These characters stand out with their real and irreel property. The concept of religion is important in

* Arş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: f.zehrabolat@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5805-2696.

determining the characters as real or irreel. Those who act according to the rules of the religion Islam are real characters, those who act according to a mentality that combines Islam and old Turkish beliefs are irreel characters. The real or irreel difference of the characters makes it difficult to evaluate them under a common type. Moreover, while determining the characters, it can be said that religion is an expression that expands the field as a concept and brings with it troubles. Thus, the problematic of what is meant by religion, the fact that many of the heroes in the narratives have religious characteristics and that the heroes that can be described as religious characters appear in different forms in each narrative show that it is difficult to talk about a common type. However, the fact that the heroes have a religious understanding of the period they belong to, have the authority to carry out religious activities and the source of their behavior is religion shows that these heroes can be considered as a common type. Therefore, it should be discussed whether it is possible to talk about a type that represents religious characters. If such a type is in question, the boundaries of the intended typology should be determined. In this context, there are many studies related to the subject. In these studies, mostly religious characters were evaluated as clergy type and it was determined that the type in question was examined in terms of Turkish folk narrative genres or on the form of the type that we encounter in any period. In this study, secondary characters representing the religious structure of Turkish society will be evaluated by looking at Turkish folk narratives from a holistic perspective. Religious characters in Turkish folk narratives have continued to be described by undergoing changes and transformations for centuries depending on the sociological changes of the periods. In order to determine the effects of this change and transformation on religious characters, epic- minstrel strories-tale genres were examined respectively in the study. As a result, different characteristics and functions two types with religious character were determined in Turkish folk narratives, first of these types "sacred helper" and the other "religious official" was determined.

Keywords: Religious characters, typology, epic,minstrel strories, tale.

Giriş

Türk halk anlatılarında ekseriyetle bir mücadele anlatılır. Bu mücadele, anlatının başkahramanının muhtelif kişi ya da durumları ortadan kaldırmak için verdiği mücadeledir. Kahraman, mitlerde doğaüstü güçlere, destanlarda dış dünyaya, halk hikâyelerinde toplumun iç meselelerine, masallarda kötülere ve kötülüklere karşı savaşır. Anlatılar yapı ve içerik bakımından birbirinden farklı olsa da insanoğlunun bir tür mücadelesini anlatmaları bakımından hepsi ortaktır. Anlatılardaki bir diğer ortak unsur ise ana kahramanların haricinde dinsel kültürü temsil eden muhtelif kahramanların olmasıdır. Bu kahramanlar, inanç unsurlarını yansıtmaları bakımından belirgin bir dinî kimlik sergilemekle birlikte, anlatıdaki iç ve dış dünyaya yönelik olayları yaşayan kişiler olmaları ve her anlatıda farklı özellikler göstermeleri nedeniyle karakter olarak adlandırılabilirler (Ekici, 1999, s. 123). Dolayısıyla söz konusu kahramanlardan dinî karakter olarak bahsedilecektir. Dinî karakterler anlatıların tümünde yer alsa da söz konusu kahramanların nitelikleri ve işlevleri birbirinden farklıdır. Çoğunluğu İslam'ın etkisinde şekillenen Türk halk anlatıları, aynı din anlayışının hâkim olduğu bir atmosferde yaratılmış olsalar da birbiriyle tamamen aykırı dinî karakterler içermektedir. Bu durum, Türk toplumunun inanç yapısıyla ilişkilidir.

Öncelikle Eski Türk dininden bahsetmek gerekir. İslamiyet'ten önceki eski Tük ruhunun ifadesi "alp tipi"dir. Bu tipin en ideal şekli ise Oğuz Kağan'da görülür. Oğuz Kağan dışa dönük, mekânda genişlemek isteyen, hayvanlar ve başka insanlarla çarpışan, göçebe ve akıncı Türkü temsil eder. Oğuz Kağan'ın yapmış olduğu seferleri, Gök Tanrıya bir borç ödeme, ilahi bir vazifeyi yerine getirme şeklinde göstermesi eski Türk cihangirliğinin dinî bir manası olduğunu gösterir. Eski Türk dininin eski Türkler gibi savaşçı bir karaktere sahip olduğu anlaşılır (Kaplan, 1952, s. 400). Bununla birlikte İslamiyet'ten önceki Türk toplumunun dinsel yapısını temsil eden ikincil karakter, Türk destanlarında karşımıza çıkan bilge tipidir. Bilge tipin özellikleri ilk olarak Türk kültür geleneğinde "şaman"ın şahsında görülür. Beydili'ye göre şaman, başka bir dünyayla,

gökteki varlıklarla veya genellikle göze görünmeyen ruhlar dünyasıyla insanoğlu arasında ilişkiyi sağlayan güçtür. Buna göre şamanın en önemli işlevleri iki dünya arasında aracılık yapmak, ölüleri diriltmek, ruhları çağırmak, kötü ruhların insanlara zarar vermesini önlemek, hekimlik yapmak, gelecekten haber vermektir (2005, s. 509). Türk kültür geleneğinde şamanın işlevini yitirmesiyle birlikte şamanın işlevini devam ettirecek tipler ortaya çıkar. İslamiyet öncesi Türk destanlarında bu tipin ilk örneği bilge tipidir. İslamiyet öncesi Türk destanlarında bilge tipin ilk örneği ise Uygurca Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz Kağan'ın yanında bulunan Uluk Türük'tür. Bilge tipin belirgin özellikleri vardır. Bu özellikler söz konusu tipin fiziksel, kişisel ve olağanüstü özellikleri, işlevleri ve adlandırmaları olmak üzere sınıflandırılabilir. Bu bağlamda bilge tipi, Uygurca Oğuz Kağan destanında "Uluğ Türük", "Uluğ Ordu Beğ" olarak adlandırılır. Fiziksel özellikleri; koca bir kişi, sakalı ak ve saçı boz olarak tarif edilir. Kişisel özellikleri; tecrübeli, asil, akıllı ve düşünceli bir insan olarak belirtilir. Olağanüstü özellikleri geleceği görmek ve rüya yorumlamaktır. Rüyasında altından bir yay ve üç gümüş ok görür. Altın yay doğudan batıya uzanmış, gümüş oklar ise kuzeye yönelmiştir. Rüyasını Oğuz'a anlatır ve tabir eder. İşlevi ise yol göstermektir. Bununla birlikte Uygurca Oğuz Kağan Destanı'nda Uluğ Ordu Beğ, İdil nehri sularının nasıl geçileceğiyle ilgili Oğuz'a akıl verir. Ağaçların dallarından bir sal yaparak İdil nehrini geçirir. Uluğ Türük ise gördüğü rüya ile Oğuz'un cihan hâkimiyeti ülküsünü şekillendirir (Ögel, 2014, s. 139-143). Dolayısıyla bilge tip; aksakallı, kutsal, gelecekten haber veren, rüya yorumcusu, yol gösterici ve bilge devlet adamı özelliklerine sahiptir. Uygurca Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz'un karşısına çıkan kurt üzerinden de bilge tipi tarif edilir. Destanda ışığın içinden çıkan kurda bir kutsiyet atfedilir. İslamiyet öncesi kutsallık ışık motifiyle verilirken İslamiyet sonrası nur şeklinde devam eder. Kurdun fiziksel özellikleri, tüyleri gök rengine benzetilir. Dahası kurdun olağanüstü özelliklere sahip olduğu görülür. Tıpkı bir insan gibi Oğuz ile konuşur. Aynı zamanda Oğuz'un dileğini bildiğini söyler. Kurdun işlevsel özelliklerinde yol gösterici kimliği ön plana çıkar. Kurt, koca bir orduya ve ordunun kumandanına rehberlik eder. Oğuz, kurdun sözlerini doğru kabul eder ve yerine getirir. Ordusuna rehberlik etmesine müsaade eder. Destanın sonraki bölümlerinde ise kurdun birdenbire ortadan kaybolduğu görülür (Ögel, 2014, s. 136-141). Buradan hareketle Bozkurt; boz renkli, kutsal, olağanüstü özelliklere sahip ve yol gösterici bir tip olarak karşımıza çıkar. Bozkurt, Uluğ Türük'le aynı işlev ve özelliklere sahiptir. İslamiyet öncesi Türk destanlarında görülen Uluğ Türük ya da Oğuz'a yol gösteren Bozkurt, İslamiyet sonrası Türk halk anlatılarındaki inanç unsurlarını yansıtan kahramanlarla benzer özellikler taşır. İslamiyet öncesi ve sonrası bu kahramanlar arasındaki tek fark, İslam öncesi kutsallığın Gök Tanrı inancına, İslam sonrası kutsallığın ise eski Türk dini ile İslamiyet'in sentezine dayanmasıdır. Başka bir deyişle söz konusu karakterlerin kutsallığı, içinde bulunulan dönemin dinsel kültürüne bağlanır.

İkincisi ise Türklerin X. yüzyılda İslamiyet'i kabul ettikleri aşamadır. Orta Asya Türkleri İslamiyet'e geçtikleri sıralarda, İslamiyet'in göçebe yapılarına uymayan özelliklerini kolayca kabullenmemişlerdir. Orta Asya'dan şamanlıkla karışık gelen inançlara en yakını sufilik olmuştur. İslamiyet ile geleneksel Türk yapısı arasındaki bu uyumsuzluk, Türklerin şehirlere yerleşmesinden sonra kurumlaşmış bir hâl almıştır. Bir tarafta şehirlerdeki seçkinler İslam'ı olduğu gibi kabul ederken, şehir medeniyetinin dışındaki Türkmen aşiretleri ve seçkin olmayanlar İslam'ın heterodoks şeklini tercih etmişlerdir. Bu bakımdan Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemleri, İslam'ın heterodoks biçimini kabul edenler ile Sünni İslam'ı hâkim kılmak isteyenler arasındaki çatışmalara sahne olmuştur. Sufilik zamanla Osmanlı Devleti'nde kurumsallaşmıştır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan sonraki yıllar, İslam'ın bu iki yönünün, hâsılı Sünni İslam'ın ve kurumsallaşmış sufiliğin uzlaştıkları dönemlerdir. Böylece Osmanlı Devleti'nde her iki

kurum, birbiriyle girift bir şekilde toplum üzerinde etkili olmuştur. Bir yandan resmî dini yayanlar İslam'ın Sünni imajını rafine ederken, diğer yandan toplumun çeşitli kademelerindeki kuruluşların tarikatlarla ilişkileri resmî bir şekil almıştır. Tarikatların, resmî ulemanın kuru, doğru yoldan ayrılmayan, kılı kırk yararak sonuçlara varan öğretilerinden ayrılarak onlara cazip şekiller vermeleri bilinen bir özelliğidir. Edebiyat, sanat, gizemcilik gibi bedii ihtiyaçların çoğu tarikatlar tarafından karşılanmıştır. Halk arasında tarikat yapısıyla birlikte dinsel kültüre paralel olan heterodoks bir kültür gelişmiştir (Mardin, 2002, s. 94- 97). İslamiyet Türk toplumunda Sünni ve heterodoks olmak üzere iki farklı tarzda yayılır. Sünni İslam, dinin kurallarına sıkı sıkıya bağlıyken heterodoks kültür, sufizim gibi İslamiyet'i yumuşatan ve eski Türk inançlarıyla harmanlayan bir düşünce tarzıdır. İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türk toplumunda birbiriyle tamamen bağdaşmayan iki hayat tarzının, iki düşünüş şeklinin, iki insan ve medeniyet anlayışının ve iki edebiyatın olduğu söylenebilir (Kaplan, 1952, s. 400). Dolayısıyla dinî toplumsal görüş, kendi tabanını ifade eden gösterge karakterler de sunar. Burada tarikatların etkileriyle şekillenen fakat tam bir tarikat anlayışı yansıtmayan heterodoks kültür ile İslamiyet'in kurallarına sıkı sıkıya bağlı resmî kültürün halk anlatılarındaki gösterge karakterleri tespit edilecektir. Eski Türk inancının ifadesi bilge tipi, İslamiyet'in heterodoks görüntüsüyle birleşerek kutsal bir tip olarak devam eder. İslamiyet'in Sünni ideolojisi ise halka inmemiş, aydın çevreler arasında kalmıştır (Mardin, 2002, s. 89). Bu resmî kültürün halk anlatılarındaki gösterge karakterleri ise din görevlileridir. Bu bağlamda Türk toplumunun dinsel yapısını halk anlatılarında temsil eden karakterler incelenecek ve bu karakterlerin bir tipolojiye işaret edip etmedikleri tartışılacaktır.

Bu bakımdan Türk halk anlatılarında karşılaşılan dinî karakterleri kronolojik açıdan değerlendirmek gerekir. Bu noktada anlatı tiplerinin değişim ve dönüşümlerinin anlatıcı tipiyle de ilişkili olduğuna dikkat çeken Arslan, bu ilişkinin dönemsel şartların etkisiyle biçimlendiğini ifade eder. Başka bir deyişle toplumsal veya bireysel bilince, hatta kitlesel davranışlara sirayet edebilen ve dönemi etkileyen duygu, düşünce ve davranış biçimi anlamında kullanılan zamanın ruhu kavramı, sofistike bilgi ve düşünce üreticileri kadar geleneksel bilginin toplum içindeki dolaşımını sağlayan anlatıcı tipleri de doğal olarak etkilediğinden bahseder. Dolayısıyla genel olarak halkbilgisini özel olarak halk anlatılarını önceki nesillerden alıp kendi zamanında yaşatan ve geleceğe aktarılmasında önemli bir işlev üstlenmiş olan anlatıcı tiplerin de, bir yönüyle zamanın ruhunu yansıttığı söylenebilir. Buna bağlı olarak zamanın ruhundan anlatıcının tasarımına uzanan ve anlatıcıların anlatılar üzerinden yansıttığı farklı kodlamalar, metinlerin değişimi-dönüşümü ve katmanlaşması yanında kahraman tiplerin değişimi-dönüşümü ve katmanlaşmasını beraberinde getirmiştir (2021, s. 3). Bu çalışmada anlatıcı tipi temel alınmasa da dinî kahramanların değişen ve dönüşen özellikleri, zamanın ruhuna bağlı kalınarak ele alınıp değerlendirilmiştir. Böylelikle dinî kahramanların anlatı formları içindeki değişim ve dönüşümleri üzerinden bir tip oluşturup oluşturamayacakları ortaya çıkacaktır. Bununla birlikte Türk halk anlatıları mit, efsane, masal, destan, halk hikâyesi ve fıkra metinlerinden oluşmaktadır. Mitler kahramanları ve olayları bakımından dünya dışı oldukları için çalışmada yer almamıştır. Çalışmada dünyevi alana dâhil olan anlatılar ele alınmıştır. Öte yandan efsane ve fıkra olay örgüleri bakımından kısa metinler olduklarından dinî karakterlerin karakteristik özelliklerini takip etme açısından problem yaratırlar. Bu nedenle destan, halk hikâyesi ve masal olay örgüsü bakımından uzun anlatılar olmaları ve dinî karakterlerin değişim ve dönüşümlerini takip etmeye olanak vermeleri nedeniyle ele alınmış ve çalışma bu üç türle sınırlandırılmıştır.

Destan, halk hikâyesi ve masal metinlerinde karşımıza çıkan dinî karakterler anlatı formu içinde kahramana rehberlik etmek, yol göstermek, eğitmek gibi işlevler üstlenirler.

İşlevleri benzer olsa da söz konusu dinî karakterler, İslamiyet öncesinde kutsi özellikleriyle İslamiyet sonrasında ise dinî özellikleriyle ön plana çıkarlar. Burada kutsilikten kasıt, kahramanın Tanrıyla ilgili bir yanının olmasına işaret ederken, dinsel olması İslamiyet'in kaidelerine sıkı sıkıya bağlı olmasını gösterir. İslamiyet öncesi ve sonrası anlatılardaki dinî karakterleri aynı kaynaktan beslenmedikleri için din kavramı altında toplamak mümkün olmasa da metinlerdeki işlevlerinin benzer olması ve söz konusu işlevleri manevi bir statü vasıtasıyla gerçekleştirmelerinden dolayı ortak bir tip altında toplamak mümkün olabilir. İslamiyet'ten sonra ortaya çıkan destan, halk hikâyesi ve masallardaki dinî karakterlerin aynı inanç zemininde oluşmaları bakımından din kavramı altında değerlendirilmesinin olasılığı tartışılacaktır. Bu amaçla söz konusu kahramanların yaratıldıkları inanç zeminleri, anlatı formundaki adlandırmaları, ortaya çıkışları, işlevleri, fiziksel ve olağanüstü özellikleri, olumlu-olumsuz nitelikleri ele alınacak ve elde edilen bulgulara göre nasıl bir tip özelliği gösterdikleri belirlenecektir.

Dinî Karakterlerin Adlandırılması ve Ortaya Çıkışı

Türk destanlarında dinî karaktere sahip kahramanlar kişiye özgü adlarıyla karşımıza çıkar. İslamiyet öncesi Türk destanlarında Uluğ Türük, Bozkurt; İslamiyet sonrası Türk destanlarında ise Bakay, Irkıl Ata, Yuşi Hoca ve Tevabil adlı kahramanlar dinî karakterleri temsil ederler. İslamiyet sonrası Türk kültür geleneğinde dinî karakterlerden biri de Dede Korkut'tur. Ayrıca Manas destanında Bay'ın oğlu Bay-Bakay, Acu Bay, Aksakallı Koca Hızır (Ögel, 2014), Reşideddin'in Oğuz destanında Yuşı Hoca, Irgıl Hoca vardır (Togan, 1982). Dolayısıyla destanlardaki dinî karakterler ekseriyetle şahsi kimlikleriyle yer alır. Halk hikâyelerine gelince dinî karakterlerin Derviş, Pir, Aksakallı, Kırklar, Hoca, Dede, Hızır, İhtiyar, İmam, Âlim gibi gruba özgü bir adla adlandırıldığı tespit edilmiştir. Örneğin Kirmanşah hikâyesinde Derviş (Sakaoğlu vd., 1997), Eşref Bey hikâyesinde Pir, Lâtif Şah hikâyesinde Aksakallı (Sakaoğlu vd., 1999), Hurşit ile Mahımihrî hikâyesinde Kırklar (Sakaoğlu ve Duymaz, 1996), Derdiyok ve Zülfisiyah hikâyesinde Hoca (Akkaş, 1999), Asuman ile Zeycan hikâyesinde Dede (Kaya ve Koz, 2000), Tahir ile Zühre hikâyesinde Hızır (Türkmen, 2015), Kerem ile Aslı hikâyesinde İhtiyar (Duymaz, 2001), Ebali Sinan Ebilharis hikâyesinde İmam (Alptekin, 2015), Bağdat Hanım ile Hafız hikâyesinde Âlim (Türkmen vd., 2017) gibi muhtelif adlar alırlar. Masallarda da dinî karakterler Derviş, Arap, İmam, Hızır, Müftü, Hoca, Aksakallı Dede, Yediler, Kırklar gibi gruba özgü bir adla karşımıza çıkar. Örneğin Ağlayan Nar ile Gülen Ayva adlı masalda derviş, Aslan Ali adlı masalda Hızır (Alptekin, 2002), Eşek Kafası adlı masalda Arap, Altı Kız Babası adlı masalda İmam (Boratav, 1969), Ahu Melek adlı masalda Müftü (Boratav, 2009), Helvacı Güzeli adlı masalda hoca, Kedi (Arslan, 2008), Sırmalı Pabuç adlı masallarda Aksakallı Dede, Zümrütanka adlı masalda Yediler, Kırklar (Güney, 1992) olarak adlandırılır. Dolayısıyla halk hikâyeleri ve masallardaki dinî karakterlerin çoğunlukla grup kimlikleriyle yer aldığı ve grupların inanç düzeniyle alakalı olduğu saptanmıştır.

Şahsi kimlikleriyle ön plana çıkan kahramanlar, kutsalla ilişkileri bakımından dinî karakter özelliği gösterseler de herhangi dinî grubu temsil etmemeleri nedeniyle tek başlarına bir tip özelliği göstermezler. Bu karakterlerin dinî olarak varsayılmalarının sebebi ise eylemlerinin kaynağının Tanrıyla ilişkili olmasıdır. Öte yandan halk hikâyelerinde ve masallarda dinî karakterlerin bireysel kimliklerinden sıyrılarak grup kimliğiyle öne çıktığı ve grupların inanç zeminiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak burada bir inanç zeminini temsil etmeleri bakımından ortak yönleri olmakla birlikte, Eski Türk inancı- İslamiyet karışımından doğan heterodoks kültür ve Sünni İslam'ı ifade eden resmî kültür gibi başka kültürlerin göstergesi olmaları bakımından farklılık gösterirler. Dolayısıyla farklı inanç sistemlerinin gösterge karakterlerini tek bir tip altında

değerlendirmek problem oluşturur. Çünkü farklı inanç sistemlerini temsil eden karakterlerin olay örgüsündeki işlevleri de farklılaşır. Söz gelimi aksakallı dedeler heterodoks kültürün bir göstergesi iken imamlar İslamiyet'in din görevlileridir. Netice de her iki kahraman da dinî bir hüviyet gösterse de anlatı formu içinde farklı işlevler üstlenirler. Bu sebeple grup kimliğiyle ön plana çıkan kahramanların tümünü tek bir tip altında değerlendirmek mümkün olmaz.

Türk halk anlatılarında dinî karakterlerin ortaya çıkış biçimleri farklıdır. Destanlarda dinî karakterler; rüyada görülmek, kahraman tarafından çağrılmak, Tanrı tarafından gönderilmek ve birdenbire ortaya çıkmak gibi çeşitli şekillerde görülür. Bu bağlamda İslamiyet sonrası Türk destanlarından Manas destanında yeni doğan Manas'ın olağanüstü özellikler gösterdiğini gören babası Yakup-Han, Bay-Bakay'ı çağırır. Yine Manas destanında Manas'ın oğluna ad koymak için birdenbire aksakallı bir adam ortaya çıkar (Ögel, 2014). Dirse Han Oğlu Buğaç Han destanında kahramanın zor anında ansızın Hızır ortaya çıkar (Ergin, 2009). Halk hikâyelerinde dinî karakterler rüyada görülmek, kahraman ile yolda karşılaşmak, birden bire ortaya çıkmak ve kahraman tarafından çağrılmak olarak türlü biçimlerde görülür. Örneğin Asuman ile Zeycan hikâyesinde rüyada görülür (Kaya ve Koz, 2000), Kirmanşah hikâyesinde kahraman ile yolda karşılaşır (Sakaoğlu vd., 1997), Âşık Garip hikâyesinde birdenbire ortaya çıkar (Türkmen, 2018), Nevruz Bey hikâyesinde kahraman tarafından çağrılır (Duymaz, 1996). Masallarda dinî karakterler ekseriyetle rüyada, yolda veya birden bire gibi muhtelif biçimlerde görülür. Örneğin Dünya Güzeli adlı masalda kahraman ile yolda karşılaşır (Alptekin, 2002); Dev Baba adlı masalda rüyada görülür; Ahu Melek adlı masalda birden bire ortaya çıkar (Boratav, 2009). Bununla birlikte dinî karakterler muhtelif biçimlerde ortaya çıkar. Kedi adlı masalda camide karşılaşılır (Arslan, 2008); Aslan Mehmet adlı masalda padişahın çocuğunun olmadığını duyup gelir; Yedi Kardeş Yedi Dev adlı masalda hoca anlatının içinde bir anlatıda karşımıza çıkar; Mercimek Çocuk adlı masalda çocuğu olmayan bir karı koca hocaya gitmeye karar verirler; Süleyman Bey adlı masalda mahallenin hocası, kahramanlar ağlaşırken çıkagelir; Şah İsmail adlı masalda çocuğu olmayan padişah, hocaya gider (Alptekin, 2002). Anlatılardan hareketle dinî karakterler olağanüstü ve sıradan olmak üzere iki şekilde ortaya çıkarlar. Rüyada görülmek, kahraman tarafından duayla çağrılmak, Tanrı tarafından gönderilmek ve birdenbire ortaya çıkmak gibi olağanüstü bir biçimde; kendisi gelmek, kahraman tarafından iletişime geçilerek çağrılmak, kahraman tarafından ziyaret edilmek, rast gelmek gibi sıradan bir biçimde kendilerini gösterirler. Bu durumda ortaya çıkış biçimleri farklı dinî karakterleri tek bir tipin sınırları içinde değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü karakterin olağanüstü ya da sıradan bir şekilde ortaya çıkışı, olay örgüsündeki niteliklerine ve işlevlerine tesir etmektedir. Nitelikleri ve işlevleri farklı olan karakterleri aynı çatı altında ele almak güçleşir.

Dinî Karakterlerin Fiziksel ve Olağanüstü Özellikleri

Türk halk anlatılarında dinî karakterler muayyen fiziksel özelliklere sahiptir. Manas destanında karşımıza çıkan Hızır, elinde bir âsa tutan, ak-boz bir ata binmiş, aksakallı bir ihtiyardır (Ögel, 2014). Reşideddin'in Oğuz destanında Irgıl Hoca görmüş geçirmiş yaşlı bir insandır (Togan, 1982). Halk hikâyelerinde dinî karakterlerin fiziksel özellikleri; aksakallı olması (Şah İsmail hikâyesinde derviş, aksakallı olarak tarif edilir (Sakaoğlu vd., 1997), nur yüzlü olması (Ülfet'in Hikâyesinde aksakallı, nur yüzlü bir ihtiyar olarak tarif edilir (Alptekin, 2015) şeklinde sıralanabilir. Masallarda dinî karakterlerin fiziksel özellikleri ihtiyar, nur yüzlü, aksakallı olarak belirtilir. Bu bağlamda dinî karakter, Çan-Kuşu Çor-Kuşu adlı masalda ihtiyar bir derviş olarak (Boratav, 1969); Sitti Nusret adlı masalda ihtiyar biri olarak; Yatalak Mehmet adlı masalda nur yüzlü

aksakallı olarak (Boratav, 2009); Yılan adlı masalda aksakallı bir dede olarak; Azrail adlı masalda aksakallı bir adam olarak (Arslan, 2008); Allah'ı Arayan Adam adlı masalda aksakallı bir ihtiyar olarak tarif edilir (Alptekin, 2002). Bu tasvirlerden hareketle fiziksel özellikler bir tipin ayırt edici özelliği olarak görülebilir. Ancak metinlerdeki tasvirlere bakıldığında Derviş, Aksakallı, Kırklar, Hızır, Pir, Dede, İhtiyar gibi dinî karakterlerin kendilerine has fiziksel özellikleri bulunurken; Hoca, İmam, Âlim, Müftü gibi dinî karakterlerin belirgin bir fiziksel tasviri yoktur.

Türk halk anlatılarında dinî karakterler olağanüstü özellikler taşır. Destanlardaki dinî karakterler zaman ve mekânlar arasında seyahat etmek, gelecekten haber vermek, dua ve beddualarının kabul edilmesi olmak üzere muhtelif gerçeküstü niteliklere sahiptir. Örneğin Manas destanında zaman ve mekânlar arasında seyahat eder. Destana göre aksakallı Koca Hızır, çocuğun adını koyduktan sonra birdenbire ortadan kaybolur. Manas destanında dua ve bedduası kabul edilir. Destana göre Manas, Bay-Bakay'ın duasını alarak mesut bir şekilde yaşar (Ögel, 2014). Halk hikâyelerinde dinî karakterler zaman ve mekânlar arasında seyahat etmek, gelecekten haber vermek, gizli olanı bilmek ve kahramana insanüstü özellikler kazandırmak, sihirli yardımcı unsurlara sahip olmak gibi olağanüstü özelliklere sahiptir. Tahir ile Zühre hikâyesinde zaman ve mekânlar arasında seyahat eder. Hikâyeye göre Tahir, Hızır'ın yardımıyla göz açıp kapayıncaya kadar kendisini Zühre'nin köşkünün önünde bulur (Türkmen, 2015). Gündeşlioğlu hikâyesinde gelecekten haber verir. Hikâyeye göre kahraman rüyasında bir aksakallı görür. Aksakallı, kahramana başına bir felaket geleceğini haber verir (Alptekin, 2015). Lâtif Şah hikâyesinde gizli olanı bilir. Hikâyeye göre gurbete giden Gamsız Şah ile vezirinin yanına gelen derviş, onların derdini bilir (Sakaoğlu vd., 1990). Varaka ile Gülşah hikâyesinde kahramana olağanüstü özellikler kazandırır. Hikâyeye göre derviş, Varaka'nın üç kez sırtını sıvazlar. Böylece Varaka'nın sırtı yere gelmeyecektir. Dervişten güç ve hüner alır (Alptekin, 2015). Masallarda dinî karakterler zaman ve mekânlar arasında seyahat etmek, gelecekten haber vermek, don değiştirme, dile benden dilediğini söyleme gücüne sahip olma, dua ve beddualarının kabul olması, sözü tutulmadığında kahramanın başına bir felaket gelmesi gibi olağanüstü özellikler taşır. Papağan adlı masalda zaman ve mekânlar arasında seyahat eder. Masala göre yolda rastladığı kızı evlatlık edinen derviş, kızı atının terkisine bindirip yum gözünü diyerek zaman ve mekânlar arasında seyahat eder. Kız gözünü yumup açınca kendini büyük virane bir konağın önünde bulur. Sitti Nusret adlı masalda istediği kıyafete girer. Masala göre derviş, kahramanın babası, annesi ve dadısının kılığına girer (Boratav, 2009). Gençlikte mi İhtiyarlıkta mı adlı masalda gelecekten haber verir. Masala göre aksakallı ihtiyar kahramanın rüyasına girerek ileride başına gelecek felaketin gençliğinde mi yoksa ihtiyarlığında mı ne zaman gelmesini istediğini sorar. Aslan Ali adlı masalda bedduası kabul edilir. Masala göre üç Hızır, kendi aralarında padişahın oğlunun başına gelecekleri konuşurken konuştuklarını duyan olduysa her tarafı taş olsun diye dua ederler. Konuşulanları dinleyen padişah taş kesilir. Padişahın Kırk Oğlu adlı masalda tılsımlı yardımcı unsuru vardır. Masala göre dervişin yardımcı unsuru görünmez yapan külahtır (Alptekin, 2002). Eşek Kafası adlı masalda sözü tutulmadığında kahramanın başına bir felaket gelir. Masala göre derviş, çocuğu olmayan çiftçiye cebinden bir elma çıkarıp verir. Elmanın yarısını kendisinin yarısını da karısının yemesini tembih edip ortadan kaybolur. Çiftçi çift sürmeye devam eder. Hararet basınca "Elmadan çocuk olur mu?" diye düşünüp elmayı yer. Aradan dokuz ay geçer. Bir gün çift sürerken bir sancı gelir. Adam karnından bir eşek kafası çıkarır. Kara Tavuk adlı masalda "Dile benden dilediğini" sözüyle yapabileceklerinin sınırı çizilmez. Masala göre derviş, hamala dilediğini istemesini söyler. Çan-Kuşu Çor-Kuşu adlı masalda derviş, duası kabul edilir. Masala göre deniz kenarında yakaladığı sandıktan çıkan iki çocuk için dua eder. Duasında çocuklarla birlikte rızıklarını da ister. Tanrı duasını kabul

eder ve dağdan aşağı bir geyik gönderir. Geyiğin iki memesi süt doludur. Derviş, hayvanın memelerinden birini çocuklardan birinin ağzına ötekini de ötekinin ağzına tutturur (Boratav, 1969). Olağanüstü özellikler bir tipin göstergesi olarak okunabilir. Bu noktada Derviş, Aksakallı, Kırklar, Hızır, Pir, Dede, İhtiyar gibi dinî karakterler olağanüstü özelliklere sahipken; Hoca, İmam, Âlim, Müftü gibi dinî karakterlerin herhangi bir olağanüstülüğüne rastlanmaz. Dinî karakterlerin olağanüstü özelliklere sahip olup olmaması, olay örgüsündeki eylemlerini ve buna bağlı olarak işlevlerini etkiler. Dolayısıyla farklı özellik ve işlevlere sahip iki tür dinî karakterden bahsetmek mümkündür.

Dinî Karakterlerin Olumlu ve Olumsuz Nitelikleri

Türk halk anlatılarında dinî karakterlerin yaşam tarzları noktasında ortak bir anlayış yoktur. Destanlarda dinî karakterlerin yaşam tarzı sade, gösterişsizdir: Manas destanında Manas'ın babası Yakup-Han'ın yaşam tarzı bir dervişe benzetilir: "Başında şapkası yok, çıplak başlı, Ayağında çarığı yok, çıplak ayaklı, Sırtında kaftanı yok, tek gömlekli bir Han idi" (Ögel, 2014, s. 550). Masallarda dinî karakterler dünya işleriyle ilgilenmeyen bir yaşam biçimine sahiptir. Çan-Kuşu Çor- Kuşu adlı masalda yaşam tarzı şu şekilde anlatılır: "Dünyadan elini eteğini çekmiş, dağ başında yaşayan, çadır kuran, sürekli ibadet ile meşgul olan, geçimini av avlayarak ya da balık tutarak geçiren, Allah ne verdiyse onunla geçinen, içinde bulunduğu şartlara şükreden, dünya işlerine karışmayan. Denizde bulduğu sandığı açmadan malsa tekrar atarım denize, cansa bana can yoldaşı olsun" (Boratav, 1969, s. 132) diye düşünen insandır. Sitti Nusret adlı masalda dinî karakter bir pösteki, bir tesbih, bir Kuran ile namazını kılar, Kuran'ını okur. Papağan adlı masalda derviş hayatını büyük, virane bir konakta sürdürür (Boratav, 2009).

Türk halk anlatılarında dinî karakterlerin olumsuz bir tipe dönüştüğü örnekler de vardır. Derviş, Aksakallı, Kırklar, Hızır, Pir, Dede, İhtiyar gibi dinî karakterlerin olumsuz özelliklerine ilişkin çok fazla örnek yoktur. Fakat Hoca, İmam, Âlim, Müftü gibi dinî karakterlerin İslam dininin kaidelerine aykırı davrandıklarında olumsuz bir tipe dönüştüklerine ilişkin örneklere rastlanır. Söz konusu dinî karakterlerin olumsuz özellikleri karısını aldatması, uygunsuz fetva vermesi, dünyalık yaşaması, yalan söylemesi, kendisine emanet edilen kıza göz koyması, insanları kandırması, kötü alışkanlıklar edinmesidir. Hasses Paşa adlı masalda karısını aldatır. Masala göre hoca yolda karşılaştığı kadına ne aradığını sorar. Kadın eş aradığını söyleyince hoca talip olur. Hocanın aynı zamanda evde bir eşi ve iki çocuğu vardır. Kadının şartı ise hocanın soyunup karşı ağaçlığa kadar hiç arkasına bakmadan koşa koşa gitmesi, giderken "üçten dokuza şart olsun karımı boşadım" diye üç defa tekrar etmesidir. Hoca kadının dediklerini yapar. O esnada kadın hocanın tespih ve saatini alıp hocanın evine gider. Hoca efendi gönderdi diyerek 200 lira para alıp ortadan kaybolur. Çıplak eve koşan hoca ise hem karısından, hem çocuklarından hem de parasından olur (Boratav, 2009). Ahu Melek adlı masalda uygunsuz fetva verir. Masala göre Padişahın karısı, kendisi öldükten sonra padişah evlenmeyi düşünürse sandıkta bir pabucu olduğunu ve pabuç kime uyarsa onunla evlenmesini vasiyet eder. Padişahın karısı vefat edince padişah evlenmeye karar verir. Kızı pabucu alır, memleketi dolaşmaya başlar. Kimin ayağına giydirdiyse olmaz. Bir gün evde otururken pabucu giyer. Pabuç ayağına tıpatıp uyar. Halayıklardan biri padişaha haber verir. Padişah, müftüye bir mektup yazar: "Bahçemde bir elma ağacı dikmişim, bir tek elma vermiş. Ben mi yiyeyim, halka mı yedireyim?" Müftü de:" Niçin tek elmayı halka yedireceksin? Kendin ye." Bunun üzerine padişah düğün hazırlıklarına başlasın diye kızına haber salar (Boratav, 2009). Bazı masallarda dünyalık yaşadığına dikkat çekilir. Üselek adlı masalda hoca, her Perşembe günü mektep uşaklarından cumalık ister. Baş Müneccim adlı masalda sekiz on tane çocuğu olan çok fakir bir adam

çocukları çalışarak beslemekten bıkınca hoca kılığına girmeye karar verir. Böylece köy köy dolaşıp çocukların karnını doyuracaktır. Bu masalda hocaların bedavadan geçinmelerine gönderme yapılır. Masallarda dinî karakterlerin yalan söylediği örneklere de rastlanır. Üselek adlı masalda hoca, çocuğun tenceredeki yemekleri yememesi için yemeklerin zehirli olduğu yalanını söyler (Alptekin, 2002). 51. Masalda kendisine emanet edilen kıza göz koyar. Masala göre hacıya giden bir adam kızını hocanın birine bırakır. Hacıdan gelene kadar kızına bakmasını ister. Hoca bir iki gün sonra kıza göz koymaya başlar. Banyo yaptırma bahanesiyle kızla birlikte olmaya çalışır. Kız kaçınca kıza iftira atarak adını çıkarır. Helvacı Güzeli adlı masalda hacıya giden bir adam kızını hocaya emanet eder. Adam gidince hoca kıza ilişecek olur. Kız karşı koyunca, hoca kızın babasına kızın kötü yola düştüğüne dair mektup yazar (Arslan, 2008). Baş Müneccim adlı masalda insanları kandırır. Masala göre hoca kılığına giren adam, harman kaldıran bir köylünün eşeğini saklar. Köylü eşeğini bulamayınca hoca, kitap açarak eşeği bulabileceğini söyler. Kitabı açıp, eşeğin yerini söyler. Eşeğini bulan köylü hocaya minnettar kalır ve bir çuval buğday verir. Kervancının develerinin yönünü değiştirir, çaresiz kalan kervancının karşısına çıkıp kitap açarak güya develerin yerini söyler (Alptekin, 2002). Bu örneklerden hareketle dinî karakterler içinde hoca, imam, müftü gibi kahramanların İslam dininin kaidelerine aykırı davrandıklarında olumsuz bir tipe dönüştükleri söylenebilir.

Dinî Karakterlerin Sonu

Dinî karakterlerin sonu değişkenlik gösterir. Derviş, Aksakallı, Kırklar, Hızır, Pir, Dede, İhtiyar gibi dinî karakterler görevini tamamladıktan sonra birdenbire ortadan kaybolur. Kara Tavuk adlı masalda, derviş adamın arkasını sıvazlayıp gözden kayboluverir. Papağan adlı masalda derviş, kahramanların arkasını sıvazlayıp: "Mesut olunuz evlatlarım. Benim vazifem bu kadardı. Bir daha beni göremezsiniz." deyip ortadan kaybolur. Eşek Kafası adlı masalda Arap adlı derviş kahramana elmayı verdikten sonra ortadan kaybolur. İlik Sultan adlı masalda derviş padişaha elmayı verip dokuz ay sonra kızı olacağını müjdeledikten sonra ortadan kayboluverir. Üç Bilecenler adlı masalda Kara Bilecenler olarak adlandırılan üç derviş kahramanın parasını bulduktan sonra ortadan sır olup giderler (Boratav, 1969). Hızır adlı masalda çocuk kıyafetine giren Hızır, fakir adamı ölümden kurtardıktan sonra ortadan kaybolur. Yılan adlı masalda aksakallı dede, kahramana ne yapması gerektiğini anlattıktan sonra birdenbire ortadan kaybolur (Arslan, 2008). Yatalak Mehmet adlı masalda derviş, kahramanın arkasını sıvazladıktan sonra gözden nihan olur (Boratav, 2009). Aslan Mehmet adlı masalda derviş, çocuğun adını koyduktan sonra ortadan kaybolur (Alptekin, 2002). Öte yandan Hoca, İmam, Âlim, Müftü gibi dinî karakterler ise anlatının sonunda ölerek ya da öldürülerek sıradan bir şekilde yok olurlar. 51. Masalda anlatının sonunda hocanın ayağı bir katıra bağlanır. Katıra deh denince katır, hocayı dağlarda taşlarda sürüyerek parça parça eder. Helvacı Güzeli adlı masalda hoca, kızın babası tarafından vurularak öldürülür (Arslan, 2008).

Dinî Karakterlerin İşlevleri

Türk halk anlatılarında dinî karakterlerin muhtelif işlevleri vardır. Destanlarda yol göstermek, kahramana mücadelesinde yardım etmek, kahramana yoldaşlık etmek, kahramanı eğitmek, rüya yorumlamak, ad koymak, hekimlik, ölüyü diriltmek, ölüyü defnetmek ve kahramana olağanüstü özellikler kazandırmak gibi çeşitli işlevlere sahiptir. Reşideddin'in Oğuz destanında yol gösterir. Destana göre Yuşı Hoca, Oğuz'a rehberlik eder. Oğuz ve ordusu susuz bir sahrada yolculuk yaparken bir damla su bulamazlar. Bunun üzerine Kara-Sülük, babası Yuşı Hoca'ya danışır. Yuşı Hoca birkaç ineğin başını bir araya bağlayıp onları çok susayıncaya kadar devamlı koşturmalarını sonra onları bırakmalarını, ineklerin tırnakları ile kazmaya başladıkları yerde su bulunduğunu söyler.

Oğuz ordusuyla birlikte hırsız, yol kesici bir vilayete gider. Vilayetin ahalisi Oğuz'un askerlerinin atlarını çalarlar. Bunun üzerine Oğuz, Kara-Sülük'ü çağırır. Kara-Sülük hırsızlara karşı nasıl tedbir alınacağını babasına danışır. Bu yerin bir tarafında deniz bir tarafında sarp dağlar vardır. Yuşı Hoca bu vilayetin dört bir yanındaki ekili-dikili yerleri tamamen yağmalayıp harap ederek halkı aciz bırakıp itaate mecbur etmeyi önerir. Reşideddin'in Oğuz destanında Irgıl Hoca, Oğuz Kağan'ın ölümünden sonra yerine geçen oğlu Kün Han'a devleti oğulları arasında bölüştürüp ileride çekişme çıkmaması için yol gösterir (Togan, 1982). Manas destanında kahramana yoldaşlık eder. Destana göre Manas'ın uzun yolculuklara çıkmak istemesi üzerine babası Yakup-Han, Bay-Bakay'dan oğluna yoldaşlık etmesini ister. Manas destanında kahramanı eğitir. Destana göre Manas'ın babası Yakup-Han, Bay-Bakay'dan oğlunu yetiştirip büyütmesini, ata binmesini, giyinmesini, Kuran ile dinî bilgilerini öğretmesini ister. Manas destanında rüya yorumlar. Destana göre Acu-Bay, Manas'ın gördüğü rüyayı yorumlar. Manas destanında ad koyar. Destana göre aksakallı Koca Hızır, Manas'ın oğlunun adını Semetey koyar (Ögel, 2014). Reşideddin'in Oğuz destanında Irgıl Hoca, Oğuz'un oğullarından olan yirmi dört evladın her birine birer lâkap verir (Togan, 1982). Dirse Han oğlu Buğaç Han destanında hekimlik yapar. Destana göre yaralanan Buğaç'ın yanına gelen Hızır, yarasını sıvazlayarak yarasına anasının sütü ile dağ çiçeğinin merhemini sürmesini söyler (Ergin, 2009). Manas destanında ölüyü diriltir. Destana göre gökten Tanrı tarafından gönderilen melek, ölmüş olan Manas'a yeniden can verir. Manas destanında ölüyü defneder. Destana göre Bay-Bakay, Manas'ın cenazesini mezara koyar (Ögel, 2009).

Halk hikâyelerinde dinî karakterler çocuksuzluğa çare bulmak, ad koymak, hekimlik, kahramanı eğitmek, kahramanı âşık etmek, kahramana mücadelesinde yardım etmek, kahramana çeşitli hünerler öğretmek, nikâh kıymak, yol göstermek olmak üzere muhtelif işlevlere sahiptir. Örneğin Kirmanşah hikâyesinde çocuksuzluğa çare bulur. Hikâyeye göre Hurşit Şah ve vezirinin çocuğu olmaz. Bir derviş, şaha ve vezirine iki elma vererek hanımlarıyla birlikte yemelerini söyler. Zamanı gelince Hurşit Şah'ın bir oğlu olur. Şah İsmail hikâyesinde kahramana ad koyar. Hikâyeye göre derviş, on beş yaşına giren çocuğa Şah İsmail, taya ise Kamer Tay adını verir (Sakaoğlu vd., 1997). Köroğlu hikâyesinde hekimlik yapar. Hikâyeye göre Hızır, Telli Nigâr'a bir çiçek göstererek bundan ilaç yapmasını söyler. Telli Nigâr, o çiçekten yaptığı ilacı Hasan Bey'in yaralarına sarar. İlâcın tesiriyle yaralar iyileşmeye başlar (Türkmen vd., 2009). Âşık Garip hikâyesinde kahramana âşıklık verir. Hikâyeye göre Âşık Garip rüyasında pir elinden bade içer, Tiflis'li Hoca Sinan'ın kızı Şah Senem' âşık olur ve saz çalmasını öğrenir (Türkmen, 2018). Seyyad Bey ile Güllü Kız hikâyesinde kahramana mücadelesinde yardım eder. Hikâyeye göre derviş, Seyyad'a kuvvetli olabilmesi için kuvvet suyu içirir. Kenan ile Hanzade hikâyesinde kahramana yol gösterir. Hikâyeye göre Kenan'ın rüyasına giren derviş kılavuzluk eder (Türkmen vd., 2017). Derdiyok ve Zülfisiyah hikâyesinde kahramanı eğitir. Hikâyeye göre kahraman beş yaşına gelince hocaya verilir. On beş yaşına kadar ilim tahsil eder (Akkaş, 1999). Varaka ile Gülşah hikâyesinde kahramana çeşitli hünerler öğretir. Hikâyeye göre derviş, Varaka'ya türlü beceriler kazandırır. Ebali Sinan hikâyesinde nikâh kıyar. Hikâyeye göre imam Helvacı Güzeli ile Mısır Padişahının kızının nikâhını kıyar (Alptekin, 2015)

Masallarda dinî karakterlerin kahramanı büyütmek, kahramanı eğitmek, çocuksuzluğa çare bulmak, yol göstermek, ad koymak, hekimlik, kahramana arkadaşlık etmek, ölüleri diriltmek, zor durumda kalana yardım etmek, fetva vermek, nikâh kıymak, muska yazmak, kahramanı imtihan etmek gibi türlü işlevleri vardır. Örneğin Çan-Kuşu Çor-Kuşu adlı masalda derviş çocukları on iki, on üç yaşlarına kadar büyütür. Telli Top adlı masalda kahramanı eğitir. Masala göre hoca zengin tüccarın en küçük kızını okutur. Eşek Kafası adlı masalda çocuksuzluğa çare bulur. Masala göre derviş çocuğu olmayan

çiftçiye cebinden bir elma çıkarıp vererek kahramanın çocuk sahibi olmasını sağlar. Hızır adlı masalda zor durumda kalana yardım eder. Masala göre padişah Hızır'ı bulup getirene istediğini vereceğini söyler. Fakir bir adam ve ailesi açlıktan ölmek üzeredir. Adam, padişaha Hızır'ı bulacağını, kırk gün müsaade etmesi gerektiğini, bu kırk gün boyunca da ailesinin nafakasını karşılamasını söyler. Padişah kabul eder. Kırk günün sonunda adam Hızır'ı bulamadığını zaten bulamayacağını, zaruret dolayısıyla yalan söylediğini söyler. Adam hakkında hüküm verecekleri sırada gözlerine bir çocuk ilişir. Çocuk, fakir adamı utandırmamak için oraya gelen Hızır'dır. Hızır, adamı ölümden kurtarır. Böylece zor durumda kalana yardım eder. Altı Kız Babası adlı masalda imamın görevi nikâh kıymaktır. Kral Padişahının Kızı adlı masalda muska yazar. Masala göre şehzade hoca kılığına girer. Hoca kılığında kızlara muska yaparak kral padişahının kızına ulaşır (Boratav, 1969). Yatalak Mehmet adlı masalda kahramana yol gösterir. Masala göre derviş, padişahın en küçük kızına babasına ne cevap vereceğini söyleyerek; aynı zamanda kuyunun dibine inerken yarı yolda karşılaştığı kahramana kuyuya inince bir Arap ile karşılaşacağını, Arap'ın kahramana soru soracağını, sorulan soruya ne şekilde cevap vermesi gerektiğini söyleyerek kılavuzluk eder. Sitti Nusret adlı masalda ad koyar. Masala göre derviş, kızın adını yedi yaşına gelince Sitti Nusret koyar. Ahu Melek adlı masalda ölüleri diriltir. Masala göre bir derviş, ölen Ahu Melek ile şehzadeyi sıvazlayıp uykudan uyandırır gibi uyandırır. Ahu Melek adlı masalda fetva verir. Masala göre padişahın karısı ölmeden önce vasiyet eder. Kendisi öldükten sonra padişahın evlenmesi durumunda sandıkta bir pabucunun olduğunu ve bu pabucun kime uyarsa onunla evlenmesini ister. Padişah, karısı vefat edince evlenmeye karar verir. Bunun üzerine Padişahın kızı pabucu alıp memleketi dolaşmaya başlar. Pabucu kimin ayağına giydirdiyse olmaz. Bir gün evde otururken pabucu giyer. Pabuç ayağına tıpatıp uyar. Halayıklardan biri padişaha haber verir. Padişah, müftüye bir mektup yazıp bahçesinde bir elma ağacı yetiştirdiğini ve ağacın bir tel elma verdiğini söyleyip bu elmayı halka mı vermesinin yoksa kendisinin mi yemesinin uygun olduğunu sorar. Müftü ise elmayı kendisinin yemesini söyler. Bunun üzerine Padişah düğün hazırlıklarına başlaması için kızına haber salar. Sitti Nusret adlı masalda kahramanı imtihan eder. Masala göre derviş, kızı imtihan eder. Konağı gezdirirken bir kapalı oda gösterip bu odayı açmaması için tembihler. Kız dervişin açma dediği kapıyı açar. Papağan adlı masalda yolda rastladığı kızı konağına götüren derviş kırk tane anahtar çıkarıp kıza verir. Kırk bir odanın kırkını açıp yalnız bir odayı göstererek o odayı açmamasını tembihler. Kahraman yasağı çiğner (Boratav, 2009). Dünya Güzeli adlı masalda hekimlik yapar. Masala göre padişah hastalanır, gözleri görmez olur. Doktorlar derdine deva bulup gözlerini açamazlar. Bir derviş çıka gelir ve Padişahın gözünün ilacının atının ayağının basmadığı topraklar olduğunu söyler. Mercimek Çocuk adlı masalda hocanın görevi çocuğu olmayanlara muska yazmaktır. Şah İsmail adlı masalda hoca, çocuğu olmayan padişaha muska yazar (Alptekin, 2002). Azrail adlı masalda kahramana arkadaşlık eder. Masala göre aksakallı dede kıyafetine giren Azrail kahramana arkadaşlık eder (Arslan, 2008).

Yukarıdaki tespitlerden hareketle dinî karakterler kahramanın yiğitlik serüveninde, sevgiliye kavuşma uğraşında ya da iyilik-kötülük mücadelesinde türlü işlevler üstlenirler. Bu işlevler reel ve irreel olmak üzere iki gruba ayrılır. İrreel işlevler olağanüstü özellikler barındırırken, reel işlevler sıradan eylemler olarak görülür. Dolayısıyla reel ve irreel eylemleri tek bir tipin özelliği olarak değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü reel işlevler sıradan tipe işaret ederken, irreel işlevler olağanüstü tipe işaret eder. Bu sebeple kahramanların ayırt edici özelliklerinden yola çıkarak bir tip belirlemek ve söz konusu kahramanların hangi tipe işaret ettiklerini ortaya koymak gerekir. O halde işlevlerden hareketle iki ayrı tipten söz etmek mümkündür. İrreel tip, kahramana mücadelesinde yol göstermek, yoldaşlık etmek, eğitmek, rüya yorumlamak,

ad koymak, hekimlik yapmak, olağanüstü özellikler kazandırmak, çocuksuzluğa çare bulmak, âşıklık vermek, çeşitli hünerler öğretmek, büyütmek gibi işlevlerle kutsal bir tipe işaret eder. Reel tip ise kahramanı eğitmek, muska yazmak, fetva vermek, nikâh kıymak gibi işlevlerle sıradan bir tipe işaret eder. Dolayısıyla dinî karakterlerin olay örgüsündeki işlevlerine göre iki farklı tip özelliği gösterdiğini söylemek mümkündür.

Sonuç

Türk halk anlatılarına inanç perspektifinde bakıldığında çeşitli dinî karakterlerle karşılaşılır. Bu dinî karakterlerin anlatılardaki adları, fiziksel ve olağanüstü özellikleri, ortaya çıkış biçimleri, sonları ve işlevleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar iki ayrı kategoride toplanabilir. Dolayısıyla her kategori, nitelikleri ve işlevleriyle ayrı bir tipe işaret eder. Bu noktada İslamiyet öncesi ve sonrası nitelikleri ve işlevleri aynı olan kutsal bir tipten söz etmek mümkündür. İslamiyet öncesi "bilge tipi" olarak kabul edilen bu tipin bilgelik sadece vasıflarından biridir. Sahip olduğu diğer özellikler ise İslamiyet sonrası destanlarda görülen bilge tiplerle aynıdır. Destanlarda bu tipin ortak özelliği kahramana yardımcı olmasıdır. Kahramana yardımcı kimliğinin temelinde ise ister Gök Tanrı ister İslamiyet olsun mutlaka kutsallık vardır. Bu tip İslamiyet öncesi destanlarda kimi zaman bir kurdun şahsında kimi zaman bilge bir devlet adamının şahsında görülür. İslamiyet sonrasında ise kimi zaman eski geleneklere bağlı bilge devlet adamı kimliğinde kimi zaman ise yeni dinin kutsal şahsiyetleri aracılığıyla bu tipin işlevselliği devam eder. Sonuç olarak İslamiyet öncesi ve sonrası Türk destanlarından hareketle bu tipe en genel manasıyla "kutsal yardımcı" denilebilir. Halk hikâyelerinde; Derviş, Aksakallı, Kırklar, Hızır, Pir, Dede, İhtiyar adlarıyla karşımıza çıkan, masallarda; Derviş, Aksakallı, Kırklar, Hızır, Arap adlarıyla karşımıza çıkan şahsiyetler de "kutsal yardımcı" olarak kabul edilebilir. Nitekim bu anlatı türlerinde de değişen toplumsal yapıya paralel olarak farklı adlar ve işlevlerle ortaya çıkan bu tipin her zaman kahramana yardımcı olarak ön plana çıktığı görülür.

Türk Halk Anlatılarında Kutsal Yardımcı Tipin Özellikleri:

1. Derviş, Aksakallı, Kırklar, Hızır, Pir, Dede, İhtiyar, Arap gibi türlü adlar alır.

2. Ortaya çıkışı olağandışıdır. Kahramanın zor anında ya birdenbire ortaya çıkar ya rüyasına girer ya da yolda karşısına çıkar.

3. İşlevleri kahramana yol göstermek, kahramana mücadelesinde yardım etmek, rüya yorumlamak, ad koymak, hekimlik, çocuksuzluğa çare bulmak, kahramanı eğitmek ve kahramana âşıklık vermektir.

4. Olağanüstü özelliklere sahiptir. Zaman ve mekânlar arasında yolculuk yapar, gelecekten haber verir, her şeyi bilir (gizli, geçmiş, gelecek), don değiştirebilir, dua ve bedduaları kabul edilir.

5. Mukaddestir.

6. Her söylediği doğru kabul edilir ve yerine getirilir. Aksi takdirde kahramanın başına felaket gelir.

7. Fiziki özellikleri; aksakallı, nur yüzlü bir ihtiyar olarak tarif edilir.

8. Yaşam tarzı sade ve gösterişsizdir. Dünyadan elini eteğini çekmiş, sürekli ibadetle meşgul olan, Allah ne verdiyse onunla geçinen, dünya işlerine karışmayan, bir tespih ile namazını kılan ve Kuran'ını okuyan biridir.

9. Yardımcı unsuru çoğunlukla asasıdır.

10. İşlevini yerine getirdikten sonra birdenbire ortadan kaybolur.

Öte yandan anlatılarda nitelikleri ve işlevleriyle kutsal yardımcı tipten ayrılan, resmî dinî kültürü temsil eden dinî karakterler vardır. Bu karakterleri dinî görevli olarak adlandırmak mümkündür.

Türk Halk Anlatılarında Dinî Görevli Tipin Özellikleri:

1. Hoca, İmam, Âlim, Müftü gibi türlü adlar alır.

2. Ortaya çıkışı sıradandır. Herhangi bir olağanüstülük görülmez. Örneğin; Kedi adlı masalda camide karşılaşılır (Arslan, 2008). Mercimek Çocuk adlı masalda çocuğu olmayan bir karı koca hocaya gitmeye karar verirler. Süleyman Bey adlı masalda mahallenin hocası, kahramanlar ağlaşırken çıkagelir. Şah İsmail adlı masalda çocuğu olmayan padişah, hocaya gider (Alptekin, 2002).

3. İşlevleri kahramanı eğitmek, nikâh kıymak, fetva vermek ve muska yazmaktır.

4. Olağanüstü özellikler göstermez.

5. Kutsallık atfedilmez.

6. Olumsuz özelliklere sahip olabilir. Bu özellikler dünyalık yaşamak, yalan söylemek, insanları kandırmak, kendisine emanet edilen kıza göz koymak ve kötü alışkanlıklar edinmektir.

7. İşlevini tamamladıktan sonra çoğunlukla ölür ya da öldürülür.

Sonuç olarak Türk halkı hangi devirde olursa olsun anlatı formunu aynı şekilde biçimlendirir. Anlatı formunun alt birimleri olan tipler de zaman ve mekân kavramı içerisinde bize farklı görünseler de özleri itibariyle aynılık taşır. Bu bağlamda "kutsal yardımcı" olarak adlandırabileceğimiz bu tip yaşanmış tüm devirleri içine alır, her devirde anlamlandırılır. Değişen toplumsal yapıya paralel olarak farklı adlar ve işlevlerle ortaya çıkan bu tipin her zaman kahramana yardımcı olarak ön plana çıktığı görülür. Türk milleti başlangıçtan günümüze her daim Tanrı tarafından ya da iyi bir ruh aracılığıyla korunduğuna inanır. Bu kimi zaman Türk mitolojisinde Umay olarak kimi zaman bir kurt olarak kimi zaman ise aksakallı bir ihtiyar olarak görülür. Ancak hangi adlarla çıkarsa çıksın her zaman kahramanın, Türk insanının koruyucusu, yardımcısıdır. Dinî görevli tipi ise anlatılarda İslam'ın kurallarına bağlı olarak ortaya çıkan resmî kültürü temsil eden sıradan bir kahramandır.

Kaynakça

Akkaş, S. (1999). *Derdiyok ile Zülfüsiyah Hikâyesi Üzerinde Mukayeseli Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi: Niğde: Niğde Üniversitesi.

Alptekin, A. B. (2002). *Taşeli Masalları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Alptekin, A. B. (2015). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Arslan, M. (2008). *Denizli Yöresinden Derlenmiş Masallar*. Denizli: Zirve Yayınları.

Arslan, M. (2021). Zamanın Ruhundan Anlatıcının Tasarımına Katmanlaşan Kahraman: Köroğlu. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5 (3), 1-13.

Beydili, C. (2005). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Yurt Kitap-Yayın.

Boratav, P. N. (1969). *Az Gittik Uz Gittik*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Boratav, P. N. (2009). *Zaman Zaman İçinde*. Ankara: İmge Kitabevi.

Duymaz, A. (1996). *Nevruz Bey Hikâyesi*. Aydın: Milli Folklor Yayınları.

Duymaz, A. (2001). *Kerem ile Aslı Hikâyesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ergin, M. (2009). *Dede Korkut Kitabı – 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ekici, M. (1999). Dede Korkut Kitabı'nda Kadın Tipleri. *Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni Bildirileri*, Ankara: AKM Yayınları, 123-138.

Güney, E. C. (1992). *Masallar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kaplan, M. (1952). İki Destan İki İnsan Tipi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 4 (4), 399-417.

Kaya, D. ve Koz, S. (2000). *Halk Hikâyeleri,* İstanbul: Kitabevi.

Mardin, Ş. (2002). *Din ve İdeoloji,* İstanbul: İletişim Yayınları.

Ögel, B. (2014). *Türk Mitolojisi I-II.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Sakaoğlu, S. ve Duymaz, A. (1996). *Hurşit ile Mahmihri Hikâyesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Sakaoğlu, S. vd. (1997). *Behçet Mahir'in Bütün Hikâyeleri I.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Sakaoğlu, S. vd. (1999). *Behçet Mahir'in Bütün Hikâyeleri II*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Togan, Z. V. (1982). *Reşideddin Oğuznâmesi, Tercüme ve Tahlili.* İstanbul: Enderun Yayınları.

Türkmen, F. (2015). *Tahir ile Zühre.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Türkmen vd. (2017). *Âşık Şeref Taşlıova'dan Derlenen Halk Hikâyeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkmen, F. (2018). *Âşık Garip Hikâyesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 349-362.
Geliş Tarihi-*Received*: 22.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348092

Âşık Veysel'in Şiirlerinde Dinî Tasavvufi Bir Unsur Olarak Toprak*

Soil as a Religious Sufi Element in Âşık Veysel's Poems

Hakan TİKDEMİR**

Öz

Toprak, insanlık tarihi boyunca kutsal bir değere sahip olmuştur. Birçok kültürde hayatın kaynağı olarak kabul edilmiş, insanlar tarafından korunması ve saygı gösterilmesi gerektiğine inanılmıştır. Türkler arasında toprağın kutsallığı İslamiyet ile birlikte korunmuş, tasavvuf anlayışı ile anlamı genişletilmiştir. Toprak unsuru, dinî tasavvufi açıdan yüklenen pek çok anlam ile beraber âşıklık şiir geleneği içinde yüzyıllar boyunca işlenmiştir. Toprak unsurunu şiirlerinde dinî ve tasavvufi yönleri ile ele alan ve geleneği temsil eden âşıklar arasında Âşık Veysel (1894-1973) bulunur. Şiir söyleyerek insanlara dinî ve tasavvufi düşüncelerini motifler aracılığıyla yansıtan Âşık Veysel'e göre toprak, insanın köklerinin bulunduğu aynı zamanda ölümden sonra döneceği yerdir. Allah'a olan teslimiyetin ve sadakatin göstergesidir. İnsanın arayışına yol açar, kendine ve yaratıcısına dönüşünü sağlar. Vuslat için çıkılan yolculukta yol gösteren bir mürşittir. Allah'ın rahmet ve bereketinin neticesi olarak tabiatın dengesini kurar, ürün verir, yedirir, içirir. Çalışkan insana kollarını açarak onu bağrına basar, emeğine karşı cömert davranır ve alın teri ile kazanılan kazancın helal olmasını sağlar. Âşık Veysel, doğumundan ölümüne kadar her zaman yanında durup kılavuzluk eden bu mürşidine "sadık yâr" ve "dost" olarak seslenir. Çalışmada, Âşık Veysel'in toprak unsuruna yer verdiği şiirlerinin tamamı ele alınmıştır. Belirlenen dize veya dörtlükler, toprağın dinî tasavvufi yönlerini vurgulamak amacıyla bağlamına uygun bir şekilde yaratılış; ölüm; nefis; ilahi aşk, seyri sülûk ve teslimiyet; mürşit; hayat, rahmet ve bereket; çalışkanlık, emek ve helal rızık imgeleri altında incelenmiştir. Bu sayede, diğer çalışmalardan ayrılarak Âşık Veysel'in şiirlerdeki toprak unsurunun dinî ve tasavvufi anlamları üzerine daha derinlemesine bir inceleme sunulmuştur. Şiirlerin insanın kendisiyle, toplumla, tabiatla ve Allah ile ilişkisini anlaması noktasında yol gösterici olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Âşık şiiri, toprak, din ve tasavvuf.

Abstract

Soil has had a sacred value throughout human history. It was accepted as the source of life in many cultures and it was believed that it should be protected and respected by people. Among the Turks, the sanctity of the land was preserved with Islam, and its meaning was expanded with the understanding of Sufism. The earth element, along with many religious and mystical meanings, has been used in the minstrelsy poetry tradition for centuries. Âşık Veysel (1894-1973) is among the minstrels who deal with the earth element in their religious

* Bu çalışma yazarın hazırlamakta olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, e-posta: hakan.tikdemir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6248-6240.

and mystical aspects in their poems and represent the tradition. According to Âşık Veysel, who reflects his religious and mystical thoughts to people through motifs by singing poetry, soil is the place where man's roots are located and where he will return after death. It is a sign of submission and loyalty to Allah. It leads to man's search and enables him to return to himself and his creator. He is a mentor who guides the journey towards reunion. As a result of God's mercy and blessings, it establishes the balance of nature, produces crops, provides food and drink. He embraces hard-working people with open arms, treats them generously towards their efforts, and ensures that the earnings earned through hard work are halal. Âşık Veysel calls this mentor, who always stood by him and guided him from birth to death, as his "faithful companion" and "friend". In this study, all of Âşık Veysel's poems that mention the element of soil have been examined. The identified lines or quatrains have been analyzed under the themes of creation, death, ego, divine love, spiritual journey and submission, guide, life, mercy, blessing, hard work, labor, and halal sustenance in order to emphasize the religious and Sufi aspects of soil in their context. Thus, a more in-depth examination of Âşık Veysel's poems regarding the religious and Sufi meanings of the element of soil is presented, setting it apart from other studies. It has been determined that the poems guide people in understanding their relationships with themselves, society, nature, and God.

Keywords: Minstrel poetry, soil, religion and sufism.

Giriş

Toplumlar birbirlerinden farklı kültürlere sahip olsalar da bünyelerinde ortak değerler bulunur. Bu değerler toplumların belleğinde kodlanarak kültüründe yer edinir. Toprak da ilkel dönemlerden günümüze kadar toplumların kültüründe anlam kazanan, insanların yaşayışına etki eden, pek çok ürünün oluşmasına yol açan değerlerden biri olmuştur. Toprak, geçmişten günümüze kadar tüm toplumlarda ehemmiyet kazanmış, saygı duyulmuş, kutsi bir özellik atfedilmiş bir unsurdur. Bununla beraber toprak dört unsur içinde kabul edilen hava, su ve ateşle birlikte karşımıza çıkarak temel elementlerden biri olarak kendini göstermiş, yaratılışın temelini oluşturmuştur.

Pek çok ulusun mitolojisinde makro kozmos olarak kabul edilen dünyanın ve mikro kozmos olarak kabul edilen insanın yaratılışında toprak temel unsur olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda Radlof'un derlediği Altay yaratılış mitinde "Tanrı bir gün insana, şöyle bir buyruk verdi: 'İn suların dibine, bir toprak getir' dedi. İnsan daldı sulara, aldı bir avuç toprak. Sulardan çıkıp verdi Tanrısına sunarak. 'Yaratılsın yer!' dedi, Tanrı sulara saçtı. Yeryüzü yaratıldı, denizler karalaştı" (Ögel, 2003, s. 452) şeklinde geçen ifadeler ile tanrının sudan çıkarttığı toprak ile yeryüzünü yarattığı anlatılır. Bunun yanında Altay ve Sibirya Türklerinin insanın yaratışı ile ilgili anlattığı mitlerinde toprak, ilk ve temel unsur olarak karşımıza çıkar. Göktanrı inancına sahip Türklere göre tanrının, ilk insan şeklini topraktan yaptığı ifade edilir (Ögel, 2003, s. 286). Toprak yaratılışın yanında "Yer Ana" şeklinde mitolojik düşüncenin de temelini oluşturmuştur. Mircea Eliade'ye (2003, s. 28, 244, 248) göre toprak bir anne (Yeryüzü Ana) olarak kabul edilmiş, kutsal sayılmıştır. Bunun nedenini ise toprağın sonsuz üretkenlik kapasitesi yani doğurganlığının olmasına bağlar. Toprak imgesi ile ilgili pek çok inanışın, mitin ve ritüelin günümüze kadar ulaştığını söyler. Ona göre bir anlamda kozmosun temelini oluşturmuş olan toprak, dinsel açıdan pek çok simgeye ve anlama sahiptir ve ürettiği her şeyi bağrına bastığı için kutsal sayılmıştır.

Eski Türk inanç sisteminde kutsal olarak kabul görünen toprağın önemi İslamiyet'in kabul edilişi ile beraber korunmuştur. İslam dini ile beraber Türklerin toprağa verdiği kutsi anlayış değişmeyerek yeni din ile sürdürülmüştür. İslamiyet'e göre yaratılan ilk insan olan Hz. Âdem'in özü topraktır. Elmalı Hamdi Yazır (2011) tarafından yapılan meale göre *Kur'an-ı Kerim*'de bu durum "Onu topraktan yarattı, sonra da ona "Ol" dedi, o da hemen oluverdi" (Âl-i İmrân 3/59), "O'nun ayetlerindendir ki sizi bir topraktan yarattı" (Rûm 30/20), "Sizi bir topraktan yarattı sonra, bir nufte'den, sonra bir

alaka'dan" (Mü'min 40/67) gibi ayetler ile bildirilmiştir. Yine *Kur'an-ı Kerim*'in "Araf 7/11-17" ayetlerinde Allah'ın ateşten yaratılan şeytana topraktan yaratılan insana secde etmesini istemesi, şeytanın bunun üzerine kendisinin ateşten insanın ise topraktan yaratıldığını belirterek secde etmemesi ve bunun üzerine kovulması anlatılarak toprağın ateş karşısında değeri bildirilmiştir.

İslamiyet'in kabulü ile oluşmaya başlayan İslami dönem Türk edebiyatı, tasavvufun etkisi ile gelişim göstermiş, dinî tasavvufi edebiyatın ana kavramlarından birini toprak oluşturmuştur. Toprak, madde âleminin dört unsuru (anasır-ı erbaa) arasında yer almakla birlikte anâsır-ı çehârhâne olarak karşımıza çıkan nefsin dört mertebesi, dört unsur ile temsil edilmiştir. Bu temsile göre nefs-i emmâre ateş, nefs-i levvâme havaya, nefs-i mülhime su, nefs-i mutmainne topraktır (Uludağ, 2005, s. 40-41). Bununla beraber toprak, hâk terimi ile eş değer anlama gelerek türbe, bir ermişin veya yatırın kabrinin bulunduğu yer manasında kullanılmıştır. Toprak, edebiyatta birçok nitelikle karşımıza çıkmakla beraber özellikle tenasüp yolu ile anlatımlarda kullanıldığı görülür. Bazen içinde mücevherler, hazineler, kıymetli şeyler barındırması ile ele alınır bazen insanın yaratılışı nedeniyle anılır bazen ise ölenlerin toprak olacakları gerçeği hatırlatılır (Pala, 2002, s. 194). Bu bağlamda Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Mevlânâ Celâleddîn Rûmî gibi dinî tasavvufi edebiyatın güçlü isimleri, eserlerinde toprağı farklı şekillerde işlemiştir. Yunus Emre, *Risâletü'n Nushiyye* adlı eserinde "Topragıla bile geldi dört sıfat/Sabr u eyü hû tevekkül mekremet" diyerek Hz. Âdem'in dört unsurdan yaratıldığını belirtmiş, insanın iyi huylarının topraktan geldiğini ifade etmiştir (Harmancı, 2014, s. 27). Hacı Bektaş Veli, *Makalat* adlı eserinde "dört kapı" olarak zikredilen kapılardan hakikat kapısının birinci makamı olarak toprağı ele almış; Mevlânâ ise toplum tarafından sıkça bilinen "tevazu ve alçakgönüllülükte toprak gibi ol" nasihatinde bulunmuştur (Çetin, 2015, s. 291).

Hem eski ananelerden hem de İslam inancından beslenerek on dördüncü yüzyıldan itibaren ilk ürünlerini vermeye başlayan âşık edebiyatı dinî tasavvufi etkilerle daha da zengin bir hâl alarak on altıncı yüzyılda sistemleşmiştir. Anadolu'daki dinî tasavvufi hayat, âşıklar arasında etkili olmuş ve bu gelenek içinde yetişen âşıklar zaman içinde dinî tasavvufi şiirler söyleyerek geniş halk kitlelerine seslenmiştir. Bazı âşıklar tekke çevresinde yetişerek sahip oldukları dinî tasavvufi bilgileri derin anlamlar içeren şiirler ile saz çalarak terennüm etmiştir. Âşıkların dinî tasavvufi konularda söyledikleri şiirlerde derin anlam kazanan unsurlardan biri toprak olmuştur.

Toprak konusu âşıklık geleneğinde yüzyıllar boyunca dinî tasavvufi açıdan işlenmiştir. Toprak unsurunu şiirlerinde güçlü biçimde ele alan ve geleneği en güzel biçimde temsil eden âşıklar arasında asıl adı Veysel Şatıroğlu olan Âşık Veysel (1894-1973) bulunur. Âşık Veysel, "İnsanları birlik ve beraberliğe çağıran ve hepsinden önemlisi bölücülüğü ve ayrımcılığı en büyük düşman olarak kabul eden, son asrın unutulmayan ismi"dir (Şimşek, 2016, s. 118). Âşık Veysel, gözlerini sonradan kaybetmesi ile kendini düşünmeye, gözlerini kendi iç dünyasına çevirip Allah'ı içinde görmeye başlamış ve tasavvufa yönelmiştir (Uyguner, 1971, s. 146). Onun şiirlerinde tabiata dair unsurların çeşitli temalar etrafında işlendiği görülür. Ele aldığı bu unsurlardan biri toprak olmuş, toprağı dinî tasavvufi düşüncelere göre dile getirmiştir. O, toprağı somut ve soyut yönleri ile tasavvuf esaslarından gelen düşüncelerle kendi tecrübelerini birleştirerek ele almıştır (Çeribaş, 2011, s. 70).

Çalışmamızda Âşık Veysel'in toprak ile ilgili dörtlüklerinden hareketle onun toprağa bakışı, toprağa yüklediği anlamlar ve topluma iletmek istediği mesajlar din ve tasavvuf ışığında tespit edilip değerlendirilecektir.

1. Yaratılış İmgesi Olarak Toprak

Yüzyıllardır insanoğlunun hangi maddeden yaratıldığı merak konusu olmuştur. İnsanlığın yaratılış merakına dair cevapları dinî boyutta kutsal kitaplar verir. İslamiyet'in kutsal kitabı olan *Kur'an-ı Kerim*'in pek çok ayetinde Allah'ın insanı hangi maddelerden yarattığı bildirilmiştir. İslam inancında insanın yaratılışı "Allah sizi bir topraktan, sonra bir nufteden yarattı" (Fatır 35/11) ayetinde olduğu gibi toprak eksenli olmuştur. Âşık Veysel, bu bağlamda insanın topraktan yaratılışını şöyle ifade eder:

"Cümle canlı hep topraktan
Var olmuşuz emir Hak'tan
Rahmet dile sen Allah'tan
Tükenmez rahmet deryası" (Kaya, 2004, s. 148).

Âşık Veysel, tüm canlıların topraktan yaratıldığını vurgulayarak Allah'ın emri sonucunda insanoğlunun toprak ile yoktan var edilişine dikkat çeker. Âşık Veysel'e göre varlığın var olmasının temel nedeni Allah'ın emridir. Allah'ın emri ile varlık, toprak vasıtası ile var olma hüviyeti kazanmıştır. Ona göre insanın yaratılışında kullanılan toprak tek başına değerli değildir. Toprağı değerli kılan ise yaratılışı sağlayan Allah ve O'nun emridir. Âşık Veysel, dörtlükte bir yandan insanın topraktan yaratılışına dikkat çekerken bir yandan da *Kur'an-ı Kerim*'de "Rahmetim ise her şeyi kuşatmıştır" (Araf 7/156) ayetine telmihte bulunarak Allah'ın rahmetinin tükenmez bir derya olduğuna değinmiştir ve topraktan yaratılan insanlara kendisini yoktan var olma özelliği kazandıran Allah'tan rahmet istenmesi gerektiğini söylemiştir (Araz, 2008, s. 2).

Âşık Veysel'e göre tüm canlılar yaratılış bakımından ortak bir kaynağa (Allah'a) ve ortak bir maddeye (toprağa) sahiptir. Bu nedenle kendisi de dâhil yaratılmış olan diğer varlıkları birer parça olarak görür. Bu anlayışından hareketle insan sevgisi, birlik beraberlik, eşitlik gibi toplumsal yapının korunmasına katkı sağlayacak vurgular yapar. Yaptığı vurguların merkezini ise yaratılışın ana maddesinin toprak, kaynağını ise Allah düşüncesi oluşturur. Herkesin aynı kaynaktan ve aynı maddeden geldiği bu nedenle herkesin eşit olduğu, Allah'ın rahmetinin bol olup herkese yeteceğine dair kullandığı ifadeler ile toplumu çatıştıran sınıfsal, ırksal, mezhepsel ayrımları gidermek ve toplumu birleştirip dayanışmaya katkıda bulunmak ister.

"Tabiata VEYSEL âşık
Topraktan olduk kardâşık
Aynı yolcuyuz yoldâşık
Sen yolcusun ben bac mıyım" (Kaya, 2004, s. 217).

Âşık Veysel'in şiirlerinde tabiat önemli bir temadır. O, kendi ifadesi ile tabiata âşıktır. Ona göre insan ile tabiat yaratılış bakımından aynı kaynaktan gelir. Bu nedenle insan ile tabiat arasında sıkı bir ilişki bulunur. Diğer bir yönüyle de tabiat, Allah'ın tecellilerini içinde barındırır. Allah'ın tabiat içinde tecelli ettiği yegâne varlık ise topraktan yaratılan insandır. İnsan, bu özelliği ile Allah'ın kulu olup aynı zamanda yaratılmış olan en üstün varlıktır. Âşık Veysel'e göre topraktan yaratılan her insan kardeştir ve aynı zamanda dünyada bir yolcudur. Bu yolculuk topraktan/Allah'tan gelip yine toprağa/Allah'a dönme yolculuğudur. Bu nedenle tüm insanlar eşittir ve aynı yolun yolcusudur.

2. Ölüm İmgesi Olarak Toprak

Ölüm, *Türkçe Sözlük*'te (2011, s. 1847) canlı hayatının tam ve kesin olarak sona ermesi, ahiret yolculuğu, ebedi uyku, emrihak, irtihal, memat, mevt, vefat olarak tanımlanır. İslami literatürde, "ruhun, bedeni terk etmesi ve insanın bu dünyadan ahirete

göç etmesi" (Şentürk ve Yazıcı, 2005, s. 54) olarak açıklanır. *Kur'an-ı Kerim*'de ise "Her nefis ölümü tadacaktır" (Al-i İmran 3/185) ayeti ile tüm canlıların bir gün mutlak bir şekilde öleceği bildirilmektedir. Hayat, toprakla başladığı gibi toprakla son bulunur. Yaşam topraktan çıkmak ölüm ise bir anlamda toprağa dönüştür (Eliade, 2003, s. 255). Maddi âlemin temelini teşkil eden toprak, dünya hayatının bitiş yeri ve ölüm ile beraber tüm insanlar için ahiret eşiği olması bakımından mistik bir anlam kazanmıştır. Toprağa yüklenen bu anlam ile varlıkların sonu, bitişi, geçişi; dünyanın faniliği, değersizliği, gerçek ile yüzleşme, kul olma idraki dile getirilmeye çalışılmıştır. Âşık Veysel de toprağı mistik bir bakış açısı ile şiirlerinde işlemiş son nefesine kadar insanlara çağrıda bulunmuştur.

"Evvel de topraktır sonra da adım
Geldim gittim bu sahnede oynadım
Türlü türlü tebdilâta uğradım
Gâhi viran şen olurdu pos(t)larım" (Kaya, 2004, s. 211).

Âşık Veysel'e göre insanın evveli de toprak ahiri de topraktır. Fani dünyayı bir sahneye, yaşamı ise bu sahnede rol almaya benzeterek insanın dünyaya toprak ile çıktığını, bazen mutlu bazen mutsuz oyunlar oynayarak değişim ve gelişim gösterdiğini ifade eder. İnsanın dünya sahnesine nasıl toprak ile çıktıysa rolü bittiğinde bu sahneden toprak ile ineceğini vurgular.

"VEYSEL der çıkayım yüce dağa
Ağaçlar bezenmiş yeşil yaprağa
Zaman gelir tenim düşer toprağa
Karışır toprağa toz olur gider" (Kaya, 2004, s. 258).

Âşık Veysel, beşerî cisminin vadesi dolunca toprağa karışıp toz olacağını belirtir. Onun, "toz olur gider" söylemi sadece bedensel bir yok oluşu dile getirmek içindir. Sözgelimi diğer şiirlerinde ölüm sonrası hayatı "*ebedi yurt*" (Oğuzcan, 1971, s. 248) olarak ele alması ahiret inancına sahip olduğunun delilidir. Bir taraftan toz, tasavvufta "içinde âlemdeki bütün suretlerin açıldığı, şekillerin meydana geldiği madde" (Uludağ, 2005, s. 164) olarak kabul edilir. Bu bakımdan toz, madde âleminden gayb âlemine geçiş aracıdır. Âşık Veysel de bedeni toprağa karışıp toz olunca gayb âlemine geçeceğini ifade eder.

"Aslıma karışıp toprak olunca
Çiçek olur mezarımı süslerim
Dağlar yeşil giyer bulutlar ağlar
Gök yüzünde dalgalanır seslerim" (Kaya, 2004, s. 211).

Âşık Veysel'in toprak-ölüm algısı tasavvuftaki devir düşüncesine uygunluk gösterir. Devir; dönüş, bir eksen veya yörünge etrafında dönme (Uludağ, 2005, s. 105); manevi âlemden maddi âleme gelen ruhların tekrar ilk ve asli vatanlarına geri döndürülüşüdür (Şimşek, 2017, s. 91). Âşık Veysel, "Sizi yerden (topraktan) yarattık, yine sizi oraya döndüreceğiz" (Tâhâ 20/55) ayetine uygun olarak topraktan gelip tekrar toprağa geri dönerek asli vatanına kavuşacağını belirtir. Bedeni toprak ile karışınca tabiattaki diğer canlıların oluşumuna zemin hazırlayacaktır. Mezarında çiçekler açacak, dağlar türlü bitkilerle yeşillenecek, bulutlar yağmur yağdıracak ve şiirleri her tarafta yankılanacaktır. Âşık Veysel'de görülen toprağa giren bedenin, başka bir canlının oluşumuna zemin hazırlaması tasavvuf terimi ile "vücudiyetçi" bir anlayışın ürünüdür (Çerkezoğlu, 2015, s. 83). "Allah'tan başka varlık olmadığının idrak ve şuuruna sahip olmak" (Uludağ, 2005, s. 371) şeklinde açıklanan vahdet-i vücut anlayışı Araz'a göre (2008, s. 8) Âşık Veysel'in şu mısralarda daha belirgindir:

"Ne zaman toprakla birleşir cismim

Cümle mâhluk ile bir olur ismim
Ne hasudum kalır ne de hasmım
Eski düşmanlarım olur dos(t)larım" (Kaya, 2004, s. 211).

Âşık Veysel'e göre kendisi toprağa/Allah'a kavuşunca geriye bıraktığı bedeni çürüyerek bütün mahluklar ile birleşerek bir olur. Bu birleşim dünyadaki esaretinin bitişi ve özgürlüğe kavuşan ruhun galibiyetidir. Galibiyetin getirdiği kazanım ise Allah'a kavuşmak, Allah ile bir olmak, bütün kötülüklerden uzaklaşmak ve düşmanlıkların yerini dostluğa bırakmaktır.

"Benden ayrılınca kin ve buğuzum
Herkese güzellik gösterir yüzüm
Topraktır cesedim güneştir özüm
Hava yağmur uyandırır hislerim" (Kaya, 2004, s. 211).

Âşık Veysel, bedenini dört anasırdan biri olan toprak ile ruhunu ateş gibi yanan güneş ile hislerini ise tertemiz olarak dünya inen su ile dile getirir. İnsanın, toprak olunca kin ve düşmanlık besleyen nefsinden kurtulacağını böylece yüzünün güneş gibi parlayıp etrafa güzellikler saçacağını belirtir.

"Her kim ki olursa bu sırra mazhar
Dünyayı bırakır ölmez bir eser
Gün gelir VEYSEL'i bağrına basar
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 267).

Âşık Veysel'e göre ölüm gerçeği insanın hakikatidir. Ölümün insanın başına ne zaman ve nerede geleceği belli olmayıp bir nefes kadar yakındır. Toprak ise ölümün sırrına mazhar olmuştur. O, bu sırra ulaşan insanların dünyada kalıcı bir eser bırakmasını önerir. Toprağın herkesi bağrına bastığı gibi kendisini de bir gün bağrına basacağını söyler. Kara toprağı sadık yar olarak kabul eder. "Tasavvuf kültüründe nurlar renkle anlatılırken, kara nurun öncelikli bir yerinin olduğu ifade edilir" (Kalafat, 2017, s. 146). Âşık Veysel'in şiirinde sıfat görevi gören kara, bu dörtlüğünde ölümün yatağı anlamında kullanılır.

"Hakikat ararsan açık bir nokta
Allah kula yakın kul da Allah'ta
Hakk'ın hazinesi gizli toprakta
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 267).

Âşık Veysel, bu dörtlükte Allah'ın "Biz ona şah damarınızdan daha yakınız" (Kâf 50/16) kelamına gönderme yapar hem de ölümün ansızın gelişine dikkat çeker (Çeribaş, 2011, s. 72). Ona göre ölüm, vuslat için çıkılan yolda gösterilen son teslimiyet ve karşılaşılan son duraktır. İçinde Allah aşkını barındıran kul için ölüm bayram sayılır. Çünkü Allah'a kavuşmak için öne çıkan engel ölüm ile ortadan kalkar. Öyle ki Allah ile insan arasında perde olarak sadece iki karış toprak bulunur. Toprak, insanın hakikati olup aynı zamanda Hakk'ın hazinesini içinde barındırır.

3. Nefsin Tezahür İmgesi Olarak Toprak

Nefs, sufilere göre kulun kötü özellikleri ve yerilecek huy ve eylemleri manasına gelir (Kuşeyrî, 2013, s. 172). *Kur'an-ı Kerim*'de "Çünkü nefis kötülüğü emreder" (Yusuf 12/53) bildirilmektedir. Bu anlamda kullanılan nefs kişinin en büyük düşmanı olduğundan onu ezmek, kırmak ve onunla mücadele etmek gerekir (Uludağ, 2005, s. 247, 274).

"Bunların hepsi mevcut VEYSEL'de
Yoktur diyeceğim emmare elde

Çamuruma karışmıştır temelde
Sabır bunun cümlesine bağ idi" (Kaya, 2004, s. 155).

Âşık Veysel, toprak/çamur ile yaratılan insanların hamuruna nefsin de karıştığını ifade eder. Ona göre insan, yaratılış ile beraber gelen daima hevâ ve heveslerini emredici nefis ile hayat yaşar. Emmare olan nefis, "kişinin en büyük düşmanı olduğundan onu ezmek, kırmak ve mücâhede kılıcı ile katletmek gerekir. Bunun için riyazet yapılır ve çile çıkarılır." (Uludağ, 2005, s. 274). Âşık Veysel ise aç gözlülük, hırs, kin, kibir gibi kötü istek ve arzuları emreden nefsin riyazet ve çilesinde sabrın önemine dikkat çeker. Sabır ise insanın başına gelen her türlü sıkıntı nedeniyle Allah'tan başka kimseye şikâyetçi olmamak, sızlanıp yakınmamak ve kendini acındırmayıp her tülü musibete dayanıklılık göstermektir (Uludağ, 2005, s. 302). Bu bağlamda Âşık Veysel, nefsine karşı sabredenlerin muradına ereceklerine, zafere ulaşacaklarına inanır.

"Topraktandır cümle beden
Nefsini öldür ölmeden
Böyle emretmiş yaradan
Sen kalemsin ben uç muyum" (Kaya, 2004, s. 217).

Ölümün tasavvufta ihtiyari şekli "ölmeden önce ölmek" deyimi ile ifade edilir (Uludağ, 2005, s. 284). Ölmeden önce ölmek ise insanın maddi ve manevi dileklerinden, tümden vazgeçmesine denir (Gölpınarlı, 2017, s. 250). Ölmeden önce ölmek, nefsin ölümü anlamına gelmekte olup maddi ve bedensel zevklere yönelten hevâ ve heveslerin kökünü kazımaktan geçer. Bu doğrultuda Âşık Veysel, yaratılış hakkındaki düşüncelerini, nefis terbiyesinin önemini, Allah'ın nazarında insanlar arasında farklılık olmadığını anlatmak için toprak unsurunu halk dilinin tüm samimiyeti ve sıcaklığı ile kullanır (Çeribaş, 2011, s. 71). O, nefis terbiyesinin Allah'ın emri olduğunu vurgulayarak ölmeden önce nefsin öldürmesi gerektiğini dair nasihatte bulunur.

4. İlahi aşk, Seyri Sülûk ve Teslimiyet İmgesi Olarak Toprak

Aşk; aşırı muhabbet, aşırı sevgi, sevginin son mertebesi, sevginin insanı tam olarak hükmü altına alması, varlığın aslı ve yaratılış şekli (Uludağ, 2005, s. 48) olarak tanımlanır. İlahi aşk ise Allah'a olan şiddetli muhabbet ve sevgidir. İlahi aşka sahip insan vuslata ermek ister. Bunun için seyr u sülûk adı verilen manevi yolculuğa çıkar. Seyr u sülûkun amacı insanın arzu ve isteklerini yok edip tam manası ile kendisini ilahi iradenin hâkimiyeti altına sokmasıdır (Uludağ, 2005, s. 316). Bu yolculuk, beraberinde karşılaşılan zorluklara dayanmayı ve Allah'a tam teslimiyeti gerektirir. Çünkü aşkın bedeli zorluk ve teslimiyettir.

Âşık Veysel'in sevgi dünyasına adım atıldığında, derin ve içten bir Allah sevgisiyle karşılaşılır. Bu noktada, onun sadece kelime ve dizelerle değil, aynı zamanda varlık formlarını kullanarak da Allah'a olan tutkusunu anlatma çabası gözlemlenir. "Âşık Veysel'deki Allah sevgisi o kadar derindir ki, bunu ifade edebilmek için varlık formlarının değerli gördüklerine şiirler düzmüş ve onlarla Allah'a olan sevgisini dile getirmiştir" (Çerkezoğlu, 2015, s. 84). Onun Allah sevgisini dile getirmek için kullandığı varlık formlarından biri ise topraktır. Ona göre toprak, Allah'a duyulan aşkın bir ifadesi, teslimiyetin göstergesi ve vuslata ermek için çıkılan yolun son durağıdır. "Yâr yolunda toprak olsam toz olsam" (Kaya, 2004, s. 193) ifadesi bu anlayışın ürünüdür. Onun dörtlüklerinde toprak, Allah'a olan aşkını, vuslat için çektiği zorlukları, teslimiyetini ve sadakatini göstermek için araçtır.

"Dilsiz oldum pepelendim
Yağmur oldum sepelendim

Toprak oldum tepelendim
Senin yolunda yolunda" (Kaya, 2004, s. 101).

Yaşamının farklı zaman dilimlerinde çeşitli sıkıntılar çeken çileli bir hayata sahip Âşık Veysel, Allah'a karşı tam bir teslimiyet içinde bulunmak için çektiği acı ve ıstıraplara karşı kendi ifadesiyle yeri gelmiş dilsiz olup pepelenmiş, yeri gelmiş yağmur olup sepelenmiş, yeri gelmiş yeri gelmiş toprak olup tepelenmiş dik durmaya, mücadele etmeye çalışmıştır. Çünkü Allah'a kavuşmak için çıktığı yolculuktaki çile dolu günlerinin sonunda istediği vuslat vardır. Ona göre Allah'a kavuşabilmek için çıkılan yolda karşılaşılan çilelerden başarılı çıkabilmek için her zaman çaba gösterilmelidir.

5. Mürşit İmgesi Olarak Toprak

Âşık Veysel, toprağı duygu ve anlam yüklü bir varlık olarak kişiselleştirir. Ona göre toprak, yeryüzünde her türlü olay ve duruma tanıklık ederek bilgeliğe ulaşmıştır. İnsanın Allah'ın yarattığı düzen içindeki yerini ve önemini anlamasını sağlar. İnsanın her zaman yanında olup yardım eder. Hayatın anlamını, nasıl yaşanılması gerektiğini öğretir. Bu nedenle toprağı mürşit olarak görür. Mürşit, "rehber, delil, kılavuz, yol gösteren" (Uludağ, 2005, s. 263) anlamına gelir. Âşık Veysel, bu özel anlamıyla toprağa "kara" diyerek ona büyüklük atfeder. "Kara" Türklerin hukuki rumuzunda büyüklük ve yükseklik anlamına gelen bir ifade olarak kullanılır, aynı zamanda "büyük, baş, kuvvet, kudret, azamet" gibi manalar taşır (Cemiloğlu, 1991, s. 24). Bu bağlamda kara toprağı insanın rehberi olarak gören Âşık Veysel, onu mürşit olarak benimseyip ona "sadık bir yâr" ifadesi ile seslenir.

"Dost dost diye nicesine sarıldım
Benim sadık yârim kara topraktır
Beyhude dolandım boşa yoruldum
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 266).

Dörtlükte görülen "sarılmak" fiili sadece sevgi ve teslimiyet gösterilen insanlara karşı uygulanır. "Sadık yârim" tabiri ile toprağı kişiselleştiren Âşık Veysel, toprağın sağlam, güvenilir oluşuna dikkat çekerek doğumda da ölümde de hayatın her noktasında insanın yanında oluşunu gösterir. Buna binaen insanın doğumundan başlayıp ölümüne kadar süren seyr u sülük adı verilen yolculuğu düşündürmek ister. Bu yolculukta ona yol gösterip hakikatin kapılarını açacak rehber bulamayıp boşa yorulduğunu görür. Nitekim bu yolculukta onunla başından beri beraber olan ona mutlak gerçeği gösteren mürşidinin toprak olduğunu fark eder ve ona teslimiyet göstererek "sadık bir yâr" olarak kabul eder.

Âşık Veysel, mürşidini bulma sürecinde bir seri imtihandan geçerek pek çok deneyimi kazanmıştır. Birçok vefasızlar ve hayırsızla tanışmıştır. Nice mürşit adayından sonra en sonunda onun her türlü isteğine cevap veren toprakta karar kılmıştır.

"Nice güzellere bağlandım kaldım
Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum
Her türlü isteğim topraktan aldım
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 266).

Âşık Veysel, dörtlükte güzeller teşbihi ile doğru mürşit bulmanın önemine atıfta bulunur. Ona göre herkes mürşit olamaz. Çünkü mürşit; istikamet, şefkat, merhamet gibi güzel ahlaka sahip olan vefalı ve faydalı kişilerden olmalıdır. Kendisi de nice mürşitlere bağlandığını fakat hiçbirinden vefa ve fayda göremediğinden yakınır. Hakiki mürşit olmayanlara karşılık topraktan her türlü istediğini aldığını belirten Âşık Veysel için toprak, Allah'ı bilmek, Allah'ı bulmak ve Allah ile beraber olmak için yol gösteren en iyi mürşittir.

"Karnın yardım kazmayınan belinen
Yüzün yırttım tırnağınan elinen
Yine beni karşıladı gülünen
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 266).

Mürşit ve müridin ilişkisinin konu alındığı bu dörtlükte Âşık Veysel, toprağa teşhis unsurları yükleyerek mürşitlerin öncelikle müritlerine merhamet ve şefkat nazarıyla baktıklarını vurgular. Çünkü mürit, yalnız olup ilahi bilgiye aç ve susuzdur. Bu yalnızlığı, açlığı ve susuzluğu gidermek için mürşidine tabi olur. Mürit çıktığı bu yolda eline kazma ve bel alıp mürşidinin karnını yarsa da elleri ile yüzünü yırtsa da mürşidi yine de müridini güller ile karşılar. Çünkü kendisine ihanet edilse de şefkat ve merhametiyle müritlerinin ayıplarını örten mürşit, Allah yolu çağrısından vazgeçmeyip istikametinden ayrılmayan güçlü bir sığınaktır. Yine bu dörtlükte Âşık Veysel, *Kur'an-ı Kerim*'de "Hem iyilikle kötülük bir olmaz. Sen kötülüğü en güzel olan iyilikle sav. O zaman bakarsın ki seninle arasında bir düşmanlık bulunan yakın bir dost gibi olmuştur" (Fussulet 41/34) ayeti doğrultusunda kötülüğe iyilik yaparak karşılık vermenin faziletine dikkat çeker.

"Bütün kusurlarım toprak gizliyor
Merhem çalıp yaralarım düzlüyor
Kolun açmış yollarımı gözlüyor
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, 267).

Âşık Veysel'e göre toprak; kusurları örten gizleyen, dertlere derman sağlayan, yaralara merhem çalıp iyileşmesini sağlayan, bağrına basmak için kollarını açıp bekleyen mürşit gibidir. Allah'tan uzaklaşan insan, nefsinin peşinden koşarak kusurlu ve kalben hasta duruma gelir. Mürşit de hakikatten ve doğrudan yana olup Allah'tan ayrı kalan insanı terbiye ederek, tecrübeleri ile yönlendirerek bu kusurları örtüp, yaralarını iyileştirir.

"Havaya bakarsam hava alırım
Toprağa bakarsam dua alırım
Topraktan ayrılsam nerde kalırım
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 267).

Âşık Veysel, toprak ve havayı karşılaştırarak insanın yaratılışının iki yönlü olduğunun çağrışımını yapar. Toprak, insanın bedenini hava ise ruhu temsil eder. Ruhun dünyevi, hayvani, menfi yönünü teşkil eden kısmı ise insanın nefistir. Âşık Veysel, nefsin arzu ve isteklerinin peşinden giderse ziyan olacağının farkındadır. Bu itibarla nefsinin kontrol altına alınması ve terbiye edilmesini bilir. Bunun için mürşit olarak kişileştirdiği toprağın izinden gider. Çünkü toprak/mürşit, havanın/nefsin tezkiyesinde önemli bir rehberdir. Yüzünü topraktan/mürşitten çevirirse havanın/nefsin tesiri altında kalıp Allah'tan uzaklaşarak kötü arzu ve isteklerin kurbanı olacağını anlar. Bu nedenle toprağa/mürşide bakarsa dua alacağını, yolunu bulacağını; havaya/nefse bakarsa da kayba uğrayıp yolunu kaybedeceğini vurgular. Burada "bakmak" ifadesi" yolundan gitmek anlamında kullanılır. Toprağa/mürşide her bakış mürşidin müridine "Özüne dön!" çağrısı ve nefsin ıslahının önemli bir adımıdır.

6. Hayat, Rahmet ve Bereket İmgesi Olarak Toprak

Kur'an-ı Kerim'de "Eğer üzerinizde Allah'ın ihsanı ve merhameti olmasaydı, elbette hüsrana düşenlerden olurdunuz" (Bakara 2/64) ayeti ile Allah'ın kullarına bol nimet ve rahmet sağladığı bildirilmiştir. Allah'ın rahmet ve bereketinin tabiattaki mazharlarından birisi topraktır. Toprak, Allah'ın sonsuz rahmet ve bereketinin bir perdesi olup doğadaki canlıların yaşam alanının korunmasında, canlı hayatının devam

etmesinde, üretkenlikte, verimlikte temel unsur olarak karşımıza çıkar. Toprağın bu özellikleri Âşık Veysel'in şiirlerinde Allah'ın rahmet ve bereketi neticesinin bir sonucudur.

"Çağlayarak o bahçeden o bağa
Hayat verir kuvvet verir toprağa
İrenk verir çiçeklere yaprağa
Nebatı toprağın bağlayan sular" (Kaya, 2004, s. 244).

Toprak, Allah'ın koyduğu tabiat kanunları içinde su ile birlikte tabiatın dengesini kuran, tüm bitkilerin yetişmesine olanak sağlayan önemli bir unsurdur. Bu itibar ile toprak, yeryüzünün kalbi su ise bu kalbin hayatta kalmasını sağlayan damarlarıdır. *Kur'an-ı Kerim*'de "Allah, gökten su indirdi de onunla yeryüzüne ölümünden sonra hayat verdi" (Nahl 16/65) ayeti ile toprağın su ile hayat bulduğu bildirilir. Bu bağlamda Âşık Veysel'e göre toprak, su sayesinde yetiştirdiği bitkilerini zamanı gelince renk verip sergilemeye başlar. Bu sergi zamanı ise bahar mevsimidir. O, toprağın bahar mevsimi ile üretkenliğini şöyle ifade eder:

"Baharda coşarsa bu ulu toprak
Vücuda getirir her türlü yaprak
Al yeşil giyinmiş dağlara bir bak
Besleyip büyütür yer çiçekleri" (Kaya, 2004, s. 165).

Bahar gelince tabiat, adeta yeniden doğar ve bağrına bastığı tüm canlıları birbirleri ile tekrar buluşturur. Bahar mevsimi toprak ile beraber hayatı yenileme ve tekrar diriltme mevsimidir. *Kur'an-ı Kerim*'de bahar mevsiminden alınması gereken ders için "Sen yeryüzünü görürsün boynu bükük huşû halinde; derken üzerine suyu indiriverdik mi deplenir ve kabarır. Şüphe yok ki ona o hayatı veren elbette ölüleri dirilticidir. Hakîkat O her şeye kadirdir" (Fussilet 41/39) ayeti ile Allah'ın kudret ve iradesine dikkat çekilir. Bu netice ile Âşık Veysel, toprağın Allah'ın kudret ve iradesinin tezahürü olarak canlıları besleyen, büyüten, hayata bahar mevsimi ile yeniden kazandıran bir kaynak oluşuna dikkat çeker.

Âşık Veysel, tabiatın bir dengeye göre yaratılıp hayat verilişini dizilerinde işler. "Toprak mevce geldi yer yeşillendi" (Kaya, 2004, s. 228) diyerek yeryüzünün canlanışını anlatır. "Taş eritir toprak yapar" (Kaya, 2004, s. 171) diyerek doğanın sürekli değişim içinde olduğunu gösterir. "Düşer yaprak toprak olur" (Kaya, 2004, s. 171) diyerek mevsimlerin döngüsüne dikkat çeker. Âşık Veysel, bu dizeleriyle Allah'ın rahmet ve bereketinin bir göstergesi olarak doğadaki tüm canlıların birbirine bağlı olduğunu ve birbirlerine katkıda bulunduklarını ifade eder.

"Âdem'den bu deme neslim getirdi
Bana türlü türlü meyve yetirdi
Her gün beni tepesinde götürdü
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 266).

Âşık Veysel, toprağı Allah'ın rahmet ve bereketinin sonucu olarak Hz. Adem'den bu zamana kadar nesillerin devamını sağlayan bir varlık olarak görür. "Allah öyle bir ilâhtır ki gökleri ve yeri yarattı ve yukarıdan bir su indirdi de onunla size rızk için türlü ürünler çıkardı" (İbrahim 14/32) ayeti kerimesine atıfta bulunarak Allah'ın kullarını ilk insandan günümüze kadar toprak ve su vasıtası ile çeşitli meyveler verip rızıklandırdığını dile getirir.

"Dileğin var ise Allah'tan
Almak için uzağa gitme topraktan
Cömertlik toprağa verilmiş Hak'tan

Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 267).

Âşık Veysel, Allah'a yapılan dualara ve Allah'ın dualara icabet edişine dikkat çeker. Dua, her şeye muhtaç olan insanın ihtiyacının karşılanması için Allah'a yalvarıp yardım dilemesidir. Duada kulun herhangi bir aracı olmadan doğrudan Allah ile muhatap olması esastır. *Kur'an-ı Kerim*'de "Rabbiniz buyurdu: 'Yalvarın ki size karşılık vereyim" (Mü'min 40/60) ayeti ile Allah'ın kullarının duasına icabet ettiği bildirilir. Bu bağlamda Âşık Veysel, duanın sadece Allah'a yapılacağına dikkat çekip toprak örneği ile Allah'ın duaları kabul ettiğini ve cömert oluşunu ifade eder. Çünkü ona göre toprağın cömert oluşu, kulun duasının neticesi ve Allah'ın cömertliğinin tezahürüdür.

7. Çalışkanlık, Emek ve Helal Rızık İmgesi Olarak Toprak

İslamiyet'te her Müslümanın rızkını kazanmak için çalışması temel kaidelerdendir. Çalışmak Müslümanın bir görevidir ve aynı zamanda kazancının da helal olması gereklidir. Allah'ın tüm kullarını çalıştığı kadar rızıklandırılması, insanın çalıştıktan sonra Allah'a tevekkül edilmesinin gerekliliği *Kur'an-ı Kerim*'de "Allah'ın bazılarınıza diğerlerinden fazla verdiği şeyleri istemeyin. Erkeklere çalışmalarından bir pay vardır, kadınlara da çalışmalarından bir pay vardır; çalışın da Allah'tan lütfunu isteyin" (Nisâ 4/32) ayeti ile bildirilmiştir. Âşık Veysel bu ayet ışığında toprağın Allah'ın cömertliği ile gelen bir rızık kapısı olduğunu, herkesin emeğine ve çalışkanlığına göre rızkını verdiğini söyler:

"Çalışırsan toprak verir cömerttir
Emeksiz istemek dermansız derttir
Çalışmak insana büyük servettir
Kese coşar gönül coşar el coşar" (Kaya, 2004, s. 249).

Âşık Veysel'e göre toprak, kendisine emek harcatmadan ekmek yerdirmez. Çalışan insan her türlü ekmeğini topraktan çıkartır. Helal lokma tedariki için toprak verilen en büyük nimettir. Emeksiz elde edilen kazanç ise derde fayda vermeyen derman gibidir. Alın teri ile çalışıp kazanmak insanın en büyük servetidir. Alın teri ile ıslanan toprak kurumaz ve cömertliği sayesinde insanı mutluluğa kavuşturur. Maddi refahın yanında manevi refahı sağlayarak insanın hayatını cennete dönüştürür.

"Koyun verdi kuzu verdi süt verdi
Yemek verdi ekmek verdi et verdi
Kazma ile dövmeyince kıt verdi
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 266).

"Ne ekersen onu biçersin" atasözüne uygun olarak kişi alın teri ile ne kadar toprak ile uğraşırsa vaktini ne kadar harcarsa toprak o kadar ürün verir. Kendisi ile ilgilenmeyen kişiye karşı toprak Allah'ın bereketli yüzünü göstermez. Bakılmayan sürülmeyen toprak, biçimden ve düzenden yoksuz, uyumsuz bir varlığa dönüşür. Oluşan bu kaos durumu toprağın işlenmesi ile yerini kozmosa bırakır. Her işlendiğinde besin zincirinin oluşmasına katkı sağlayarak hayatı canlandırır. Toprağı alın teri ile işleyen insan bir bakıma kendi gönül tarlasını da işlemiş olur. Alın teri, insanı gönül tarlasına zarar veren tahrip eden nefsinin hırs, harama meyil gibi kötülüklerinden arındırır ve Allah'a daha da yaklaştırır.

Âşık Veysel, toprağın bereketli olup ürün vermesi için ihtiyaç duyduğu suyu, yağmuru teşbih yaparak kendi alın teri ve gözyaşları ile temin ettiğini söyler. Böylelikle helal rızık ile bereketlenmiş olur:

"Yağmur olsam yağa yağa
Terim gözyaşım toprağa

VEYSEL bağlanmış bir bağa
Gözyaşların siler gider" (Kaya, 2004, s. 255).

Bir yandan Âşık Veysel, toprağı alın teri ile işleyerek Allah'ın rahmet ve bereketinden yararlanan insanın türküsünü şu mısralar ile ifade eder:

"İşkence yaptıkça bana gülerdi
Bunda yalan yoktur herkes de gördü
Bir çekirdek verdim dört bostan verdi
Benim sadık yârim kara topraktır" (Kaya, 2004, s. 266).

Toprağa atılan her tohum, Allah'ın emri ve rahmeti ile hayat bulup yeşerir. İnsan, toprağa karşı vefalı olmasa da toprak insana bağlı olup cömert davranır. İnsanoğlu toprağa işkence etse de buna karşılık toprak bir çekirdeğe dört bostan vererek bolluk dağıtır. Nitekim insan da Allah'ı unutsa, Allah kulunu unutmayıp ona cömert davranarak rızıklandırır. Kul, Allah'a ne kadar yaklaşırsa Allah da kuluna o kadar yaklaşır. Bir hadiste Cenab-ı Hak "Eğer kulum bana bir karış yaklaşırsa ben de ona bir arşın yaklaşırım. Eğer kulum bana bir arşın yaklaşırsa ben de o kuluma bir kulaç yaklaşırım. Eğer kulum bana yürüyerek gelirse ben de ona koşarak varırım" (Ez-zebdî, 2014: s. 1107) geçer.

Köyün toprakla iç içe yaşadığı 1944 senesinde Köy Enstitüsü'nde görev yapan ve aynı zamanda çiftçi bir aileden gelen Âşık Veysel, toprağın kıymetini herkesten daha iyi bilir (Şenocak, 2017, s. 517). O, toprak kıymetini ve sevgisini yansıttığı şiirleri ile insanlara doğanın dengesini korumanın önemini anlatarak derin bir etki bırakır. Onun mirası, toprağa ve çiftçilerin emeğine olan değeri hatırlatır. Onun öğretileri, toprağın sadece geçim kaynağı olmadığını, aynı zamanda gelecek nesillere aktarılması gereken bir miras olduğunu vurgular. Bu nedenle, toplumun toprakla olan bağını güçlendirmeyi kendine görev edinir. İnsanlara iyi bir gelecek için izlenmesi gereken yolu şu şekilde çizerek nasihatte bulunur:

"Eğer çiftçi isen sarıl tutaktan
Ne ekersen onu biçen topraktan
Yaklaşma tembele geç git uzaktan
Tembelin çenesi gevezec'olur" (Kaya, 2004, s. 276).

Âşık Veysel, bir taraftan toprağa sarılmak gerektiğini vurgularken bir taraftan tembel olup alın teri ile çalışmayan ve çenesi ile aldatıp helal kazanç sağlamayan insanlara yaklaşmamak gerektiğini öğütler. Bir anlamda, Allah'a sarılmak gerektiğini ve Allah'a yakın olmak için çalışmayan, Allah yolunda olmayan insanlardan uzak durulmasını tembihler. Nitekim kendisini yaratan, ona rahmet ve bereketi ile bakıp rızıklandıran Allah'tan uzak kalan insanın varlığın sırrını anlayabilmesi mümkün değildir.

Sonuç

Dinî tasavvufi konulu âşık şiirlerinde en çok kullanılan unsurlardan biri olan toprak, varlığın temel maddesidir. Toprak bir taraftan Allah'ın yarattığı tüm varlıkların özünü bünyesinde barındırırken bir taraftan da çeşitli inanç ve değerlerin sembolü olarak karşımıza çıkar. Şiirlerinde toprağa dinî ve tasavvufi açıdan bakarak insanlara çağrıda bulunan, öğüt veren Âşık Veysel, toprağı sembolleştirerek farklı anlamlarda kullanmıştır. Onun dörtlüklerinden hareketle toprağa atfettiği manalar, insanlığa bulunduğu çağrılar ve öğütler din ve tasavvuf ışığında semantik (anlambilim) yönden incelenmiştir. Bu bağlamda Âşık Veysel'in şiirlerindeki toprak unsuruna dair şu tespitlerde bulunulmuştur:

Yaratılışın temel maddesinin toprak olduğu; Allah'ın emri ile varlığın (insanın) toprak vasıtası ile var olma hüviyeti kazandırıldığı ifade edilmiştir. Bu anlayıştan hareketle din ve tasavvufun amaçları arasında yer alan insan sevgisi, birlik beraberlik, eşitlik gibi toplumsal yapının korunmasına katkı sağlayacak vurgular yapılmıştır. Ölümün, yadsınamaz bir gerçek olduğu, insan bedeninin bir gün kara toprak ile buluşarak ahiret kapılarının açılacağı dile getirilmiştir. Fani olan hayatın nasıl yaşanması gerektiğine dair çağrılarda bulunulmuştur. Toprak ile yaratılan insanın hamuruna kötülüğü emredici nefsin karıştığını dile getirilmiştir. Nefsin ölmeden önce öldürülmesi gerektiğini belirtilip sabrın nefis tezkiyesi için önemine dikkat çekilmiştir. Allah'a duyulan aşk, teslimiyet ve sadakat toprak üzerinden ifade etmiştir. Toprak mürşit olarak kişiselleştirmiş; Allah'ı bilmek, Allah'ı bulup vuslata ermek için kılavuzluk gösteren bu mürşide "sadık yâr" denilmiştir. Allah'ın toprak aracılığıyla varlığa hayat vermesi, tabiatın dengesini koruması, üretimi ve beslenmeyi sağlaması vurgulanmıştır. Allah'ın çalışkanlığa ve emeğe karşı cömert olduğu, dualara icabet ettiği toprak unsuru ile anlatılmış, toprağın helal rızık kapısı olduğu ifade edilmiştir.

Yaptığımız tespitlere göre Âşık Veysel'in toprak unsurunu işlediği şiirleri insanların kendileriyle, toplumla, tabiatla ve Allah ile ilişkilerini anlamaları noktasında yol gösterdiği görülmektedir. Bu şiirler, onun derin dinî tasavvufi düşüncelerini ifade ederek insanın ruhsal derinliklerine inmek ve varoluşsal sorularını sorgulamak için kullandığı güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

Araz, R. (2008). Âşık Veysel'in Şiirinde Dinî ve Tasavvufî Temayüller. *Berceste Aylık Kültür Sanat Edebiyat Dergisi*, 7 (68), 28-33.

Cemiloğlu, İ. (1991). Dilimizdeki "Kara" Kelimesi Hakkında. *Milli Folklor*, 12, 22-26.

Çeribaş, M. (2011). Âşık Veysel'in Duygu ve Düşünce Dünyasında Toprak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 134, 70-72.

Çerkezoğlu, E. (2015). *Âşık Veysel Şatıroğlu'nun şiirlerinde Din ve Dindarlık*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Çetin, N. (2015). İslâm Tarihinde Birlikte Yaşama Ahlâkına Tasavvuf Düşüncesinin Katkısı (Hacı Bektâş-ı Velî, Mevlânâ ve Yûnus Emre'den Örnekler). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 281-298.

Eliade, M. (2003). *Dinler Tarihine Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Ez-zebidî (2014). *Sahîh-i Buhârî Muhtasarı Tecrîd-i Sarîh ve Tercemesi.* (Çev. Harun Ünal), İstanbul: Ravza Yayınları

Gölpınarlı, Abdülbaki (2017). *Tasavvuftan Dilimize Geçen Deyimler ve Atasözleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Harmancı, M. (2014). Kutlu Başlangıçtan Ebedi İstirahatgaha: Türk Tasavvuf Edebiyatında Toprak Algısı. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 13, 23-38.

Kalafat, Y. (2017). Mitoloji-Tasavvuf İlişkilendirmesinde Âşık Veysel'de Toprak. *Dünya Ozanı Âşık Veysel Sempozyumu Bildirileri*, 24-25 Mayıs 2015, Sivas: İlk Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları, C. 1, 139-151.

Kaya, D. (2004). *Âşık Veysel*. Sivas: Sivas Valiliği Yayınları.

Kuşeyrî, A. (2013). *Tasavvuf İlmine Dair Kuşeyrî Risalesi*. İstanbul: İlk Harf Yayınevi.

Oğuzcan, Ü. Y. (1971). *Âşık Veysel Şatıroğlu Dostlar Beni Hatırlasın*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ögel, B. (2003). *Türk Mitolojisi*, C. I. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: LM Yayınları.

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

Şentürk, L. ve Yazıcı S. (2005). *İslâm İlmihali. Ankara*: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Şimşek, E. (2016). Âşık Veysel'in Âşıklık Geleneği İçerisindeki Yeri Üzerine Değerlendirme. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 9, 117-126.

Şimşek, S. (2017). *Tasavvuf Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük* (haz. Haluk Şükrü Akalın - vd.). Ankara: Tük Dil Kurumu Yayınları.

Uludağ, S. (2005). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Uyguner, M. (1971). Âşık Veysel'in Tasavvuf'a Dönük Şiirleri. *Türk Dili Aylık Dil ve Edebiyat Dergisi*, 24 (236), 144-150.

Yazır, E. M. H. (2011). *Kur'ân-ı Kerîm'in Yüce Meali* (Sad. Mustafa Kasadar). İstanbul: Ravza Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 363-380.
Geliş Tarihi-*Received*: 31.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1334610

Nasreddin Hoca Bibliyometrik Analizi

Nasreddin Hodja Bibliometric Analysis

Halil Ziya ÖZCAN*

Öz

Bu araştırmada, Nasreddin Hoca kimliği ve eserlerine yönelik yazılan ya da özet ve anahtar kelime bölümünde Nasreddin Hoca ismine yer vermiş bilimsel makalelerin genel görünüm, yıl, en fazla atıf alan yazar, en fazla atıf alan kurum, en fazla yayın yapılan dergi, en fazla yayın yapan ülke ve anahtar kelime değişkenlerine göre analizinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışma olup desen olarak doküman analizi benimsenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, Scopus veri tabanı resmî web sitesinde "Nasreddin Hodja" ve "Nasreddin Hoca" anahtar kelimelerini içeren bir tarama yapmıştır. Yapılan bu tarama makale başlığı, özet ve anahtar kelime değişkenleri ile sınırlandırılmıştır. Taramanın sonucunda 34 makaleye ulaşılmış ve analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında bilimsel verileri görselleştirme imkânı sunan VOSviewer programı kullanılmıştır. VOSviewer programından elde edilen görseller ise araştırmanın bulgular bölümünde paylaşılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, en fazla makalenin 2016 (f: 4) yılında yazıldığı, en fazla atıf alan yazarın N. Özdemir (f: 21), en fazla atıf alan kurumun Hacettepe Üniversitesi (f: 19), en fazla yayın yapılan derginin *Milli Folklor* (f: 18), en fazla yayın yapan ülkenin Türkiye (f: 28) ve en fazla tekrar edilen anahtar kelimenin ise Nasreddin Hodja (f:15) olduğu görülmüştür.

Keywords: Nasreddin Hoca, bibliyometri, Scopus, VOSviwer, makale.

Abstract

In this current study, it was aimed to analyze the scientific articles on Nasreddin Hodja's identity and works or that included Nasreddin Hodja's name in the abstract and keyword section according to the variables of general appearance, year, most cited author, most cited institution, most cited journal, most published country and most repeated keywords. The research is a descriptive study and document analysis was applied as a design. In this context, the researcher conducted a search on the official website of the Scopus database, including the keywords "Nasreddin Hodja" and "Nasreddin Hoca". This screening was limited to article title, abstract and keyword variables. As a result of the searching, 34 articles were reached and analyzed. In the analysis process, the VOSviewer program, which offers the opportunity to visualize scientific data, was used. The visuals obtained from the VOSviewer program are shared in the findings section of the study. As a result of the analysis, it is seen that the most articles were written in 2016 (f: 4), the most cited author is N. Özdemir (f: 21), the most cited institution is Hacettepe University (f: 19), the most published journal is Milli Folklor (f: 18), the most published country is Turkiye (f: 28) and the most repeated keyword is Nasreddin Hodja (f: 15).

Keywords: Nasreddin Hodja, bibliometrics, Scopus, VOSviwer, article.

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: halilziyaozcan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3868-0972.

Giriş

Türkler yüzyıllar boyunca hem yazılı hem de sözlü birçok edebî eser ortaya koymuştur. Bu edebi eserler destandan efsaneye, maniden ağıta, şiirden fıkraya farklı türlerde kaleme alınmış ya da söylenmiştir. Bu eserlerin hitap ettikleri kitle ve yaş grubu da farklılık göstermektedir. Ninni, fabl, masal, mani, kısa öykü gibi türleri, birey bebeklik yıllarından çocukluk döneminin bitimine kadar dinlediği veya okuduğu gibi hikâye, roman, deneme tarzı türleri de gençlik döneminde okuyabilmektedir. Birey ilerleyen yaşlarında ise daha farklı türlere yönelebilmektedir. Bireylerin farklı yaş dönemlerine hitap eden edebî türler olduğu gibi tüm yaşamı boyunca okuyup dinlediği türler de vardır. Bunlardan biri de fıkradır.

Fıkraları hem çocukluk ve gençlik döneminde hem de daha sonraki dönemlerde kullanılabilecek bir tür olarak ifade eden Arıcı (2018), fıkraların kısa öykülerden oluşması ve güldürü unsurunu barındırmasından dolayı toplumun önemli bir bölümünün ilgisini çektiğini belirtmektedir. Fıkralarda konu edinilen olayların, barındırdığı karakter ve coğrafyanın gerçek hayatı yansıtması bireylerin fıkralara karşı ilgisini canlı tutmaktadır. Fıkralar güldürmek ve hoş vakit geçirmenin yanında içerisinde geçen olaylar, karakterler üzerine de derinlemesine düşünme fırsatı veren ve bireyin kendi payına hayat dersleri de çıkarabileceği türlerdir. Fıkralar bireylerin duygusal zekâsının gelişimine fayda sağladığı gibi zihinsel becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda Arıcı ve Ungan (2009), bireylerin fıkraları okuduklarında gerçek hayattaki olaylar hakkında düşünmek suretiyle içeriği hakkında eleştiri yaparak bazı durumları birbirleriyle karşılaştırıp meselelerin analiz ve sentezini daha iyi yapabileceğini ifade etmektedir. Çağlayan (2012) da fıkraları günlük yaşamda herhangi bir konu hakkında konuşma esnasında dinleyici kitlenin dikkatini çekmek ya da dağılan dikkati toplamak amacıyla sıklıkla başvurulan sözlü edebî bir tür olarak tanımlamaktadır.

Türk yurtlarının farklı coğrafyalarında, farklı karakterleri barındıran fıkralar mevcuttur. Bu sözlü edebî türe verilebilecek en iyi örnekler arasında Nasreddin Hoca fıkraları da gelmektedir. Nasreddin Hoca karakteri birçok Türk yurdunda farklı adlandırmalar ile bilinen ve sevilen önemli bir figürdür. Fıkraları da sınırları aşmış ve farklı farklı bölgelerde anlatılagelmektedir. Nasreddin Hoca fıkraları günlük yaşamdan unsurları barındırdığı gibi toplumu temel alan yanlışlıkları, sorunları, düzensizlikleri ve çarpıklıkları güldürürken düşündürmek suretiyle adeta ders verircesine hedef kitleye aktarmaktadır. Ulutaş ve Kara (2017), Nasreddin Hoca fıkralarının farklı bir yönüne dikkat çekmiştir. Hoca'nın fıkralarını güldürürken düşündürme özelliklerinin dışında Türk dilinin söz varlığına da kaynaklık ettiğini, birçok fıkranın da iyice kısalarak deyimleştiğini ifade etmiştir (Ulutaş ve Kara, 2017, s. 65).

Nasreddin Hoca'nın yaşamı hakkında çok az bilgi bulunsa da yapılan araştırmalardan hareketle 13. yüzyılda yaşadığı belirtilen Hoca'nın Eskişehir'in Sivrihisar ilçesine bağlı günümüzdeki adı Nasreddin Hoca olan Hortu köyünde dünyaya geldiği ve Konya ilinin Akşehir ilçesinde de vefat ettiği ifade edilmektedir (Oğuz, 2009; Özçelik, 2008). Özçelik (2008), fıkralardan hareketle Nasreddin Hoca'nın kadılık, imamlık, vaizlik, müezzinlik, kâtiplik gibi farklı meslekleri yaptığının tahmin edildiğini belirtmektedir.

Tör (1992), "*Türkçe ve Rumca Söylenen Nasreddin Hoca Fıkraları Üzerine Bir İnceleme*" başlıklı doktora tezinde, Nasreddin Hoca fıkralarının dil ve üslup olarak akılda kalıcı, anlaşılır ve kendine özgü bir ifade şeklinin olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında fıkraların boyut olarak kısa olduğunu, çeşitli konularda hedef kitleye mesajlar verdiğini ve fıkranın genellikle Nasreddin Hoca'nın söylediği bir söz ile sona erdiğini ifade etmektedir.

Herhangi bir konu üzerine yazılan bilimsel çalışmaları farklı değişkenler açısından irdelemek suretiyle var olan durumu ve eğilimleri ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma teknikleri mevcuttur. Bunlardan bir tanesi de bibliyometrik analizdir. Bibliyometrik analiz, yayınlanmış araştırmaların etki ve nüfuzunu değerlendirmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu analiz türü tipik olarak bilimsel alanyazının atıf sayısı, yayın sayısı ve yazar sayısı gibi çeşitli yönlerinin analiz edilmesini ve ölçülmesini içerir. Bibliyometrik analizin amacı, belirli bir araştırma alanının durumunun nicel bir temsilini sağlamak ve alanyazındaki eğilimleri ve kalıpları belirlemektir. Al ve Coştur (2007), bibliyometrik çalışmaların, belge veya yayınların birtakım özelliklerinin analiz edilmesi esasına dayandığını belirtmektedir. Aydın (2017) da belirli bir alana yönelik literatürün geçmişten günümüze gelişim sürecini değerlendirmek ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutabilmek için bibliyometrik analiz tekniğinden birçok alanda yararlanıldığını ifade etmektedir. Şahin vd. (2018), yapılan bu analizlerin sonucunda elde edilen verilerin düzenli hâle getirilip tasnif edildiğini belirtmektedir. Yapılan bu tasnifler de ilgili konu üzerinde çalışma yapmak isteyen araştırmacılara kaynak oluşturması noktasında önemli bir dokuman hâline gelmektedir.

Bibliyometrik analiz kapsamında kullanılabilecek atıf analizi, ortak atıf analizi ve ortak kelime analizi gibi birkaç farklı yöntem bulunmaktadır. Atıf analizi, belirli bir makale veya yazara diğer araştırmacılar tarafından kaç kez atıfta bulunulduğunun incelenmesini içerir. Bu, belirli bir makalenin veya yazarın araştırma topluluğu içindeki etkisi hakkında fikir verebilir. Ortak atıf analizi, belirli bir araştırma alanındaki atıfların ortak oluşumunun incelenmesini içerir. Bu, farklı yazarlar ve çalışmaları arasındaki ilişkilerin yanı sıra farklı makaleler arasındaki ilişkiler hakkında da bilgi sağlayabilir. Ortak anahtar kelime analizi, belirli bir araştırma alanındaki anahtar kelimelerin ortak oluşumunun incelenmesini içerir. Bu analiz belirli bir alanda tartışılan temel temalar ve kavramlar hakkında fikir verebilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, son yıllarda farklı disiplinlerde ve konularda bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak yapılan araştırmaların (Murathan, Murathan ve Bozyılan, 2020; Batur ve Özcan, 2020a; Batur ve Özcan, 2020b; Ergün ve Kalıpçı, 2020; Zeren ve Kaya, 2020; Köşker, 2020; Baynal Doğan, Doğan ve Aykan, 2021; Ayanoğlu, Demir ve Gür Erdoğan, 2021; Yılmaz, 2021; Gülmez. Özteke ve Gümüş, 2021; Özcan ve Batur, 2021; Güneş, Gündoğdu ve Aksu, 2022; Babacan ve Tektaş, 2022; Batur, Özdil ve Özcan, 2022; Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022; Ayna, 2023; Baş, 2023; Daşlı, Demir Yurtseven ve Türkmenoğlu, 2023; Öçal, 2023; Şeker ve Atasel, 2023) olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmada da Scopus veri tabanında taranan bilimsel dergilerde Nasreddin Hoca üzerine yazılan ya da özet ve anahtar kelime bölümünde Nasreddin Hoca ismine yer veren makalelerin bazı değişkenler bağlamında analizi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Yayınlanan makalelerin genel görünümü nasıldır?
- Yayınlanan makalelerin yıl değişkeni bazında dağılımı nasıldır?
- Yayınlanan makalelerin en fazla atıf alan kurum değişkeni bazında dağılımı nasıldır?
- Yayınlanan makalelerin en fazla yayın yapılan dergi değişkeni bazında dağılımı nasıldır?
- Yayınlanan makalelerin en fazla atıf alan yazar değişkeni bazında dağılımı nasıldır?

- Yayınlanan makalelerin en fazla tekrar edilen anahtar kelime değişkeni bazında dağılımı nasıldır?
- Yayınlanan makalelerin ülke değişkeni bazında dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, Scopus veri tabanında taranan dergilerde Nasreddin Hoca üzerine yazılmış makaleleri farklı değişkenler açısından analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Verilerin toplaması ve analizi süreci adım adım açıklanmıştır.

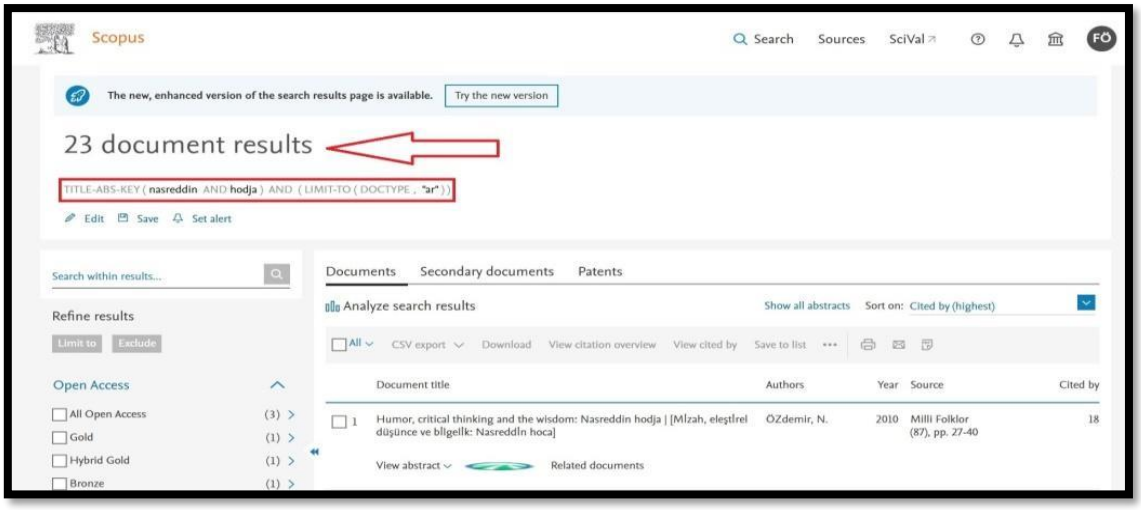
Araştırma Deseni

Nasreddin Hoca'nın kimliği ve eserlerini konu alan makaleleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi sürecinde ise nitel araştırmalarda kullanılan tekniklerden biri olan doküman analizi benimsenmiştir. Wash (2013), doküman analizini yazılı belgelerin içeriğine yönelik yapılan ayrıntılı ve sistematik bir nitel araştırma tekniği olarak tanımlamaktadır. Kıral (2020) da doküman analizini hem yazılı hem de elektronik ortamda bulunan tüm belgeleri incelemek ve analizini yapmak amacıyla kullanılan bir yöntem olarak ifade etmektedir. İlgili bu araştırmada da elektronik ortamda bulunan dokümanlar araştırmacı tarafından çeşitli açılardan irdelenmiştir.

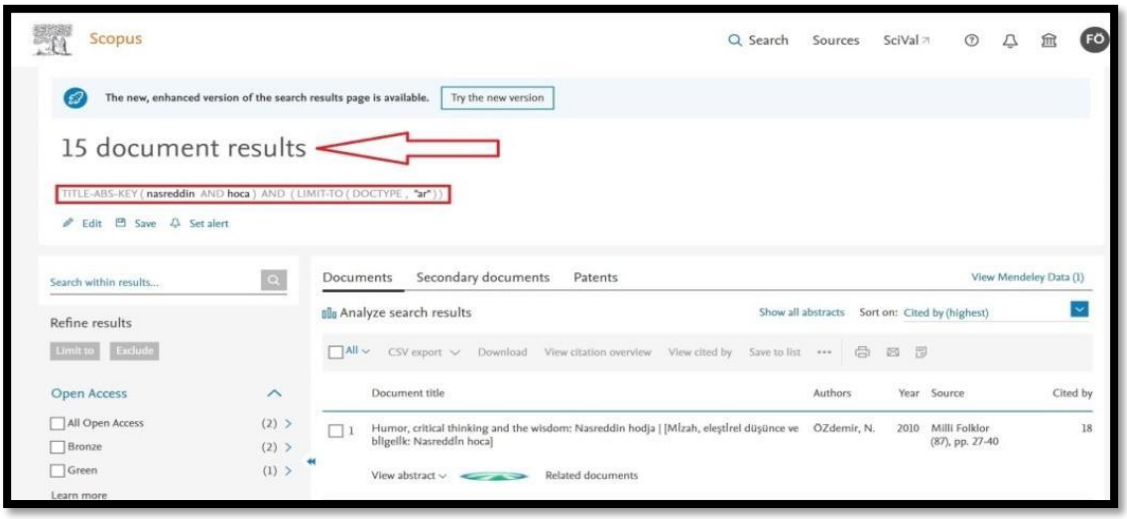
Veri Toplama Süreci

Bilimsel dergilerin içeriğine yönelik yapılan derinlemesine çalışmalarda bibliyografik veri tabanı son derece önemlidir. Uluslararası birtakım veri tabanları bu tür çalışma yapmayı amaçlayan araştırmacılara farklı seçenekler sunmaktadır. Bibliyometrik araştırmalar kapsamında araştırmacıların sıklıkla başvurduğu bazı uluslararası veri tabanları şunlardır: Web of Science, Scopus, Microsoft Academic, Education Resources Information Center ve Google Scholar. Web of Science ve Scopus'tan veri alabilmek için sisteme üye olmak gerekirken, Education Resources Information Center, Microsoft Academic ve Google Scholar veri tabanlarına üyelik gerekmemektedir. Nasreddin Hoca'nın kimliği ve eserlerine yönelik yayımlanan makalelerin analizini amaçlayan bu araştırmada, ilgili veriler Scopus veri tabanından alınmıştır.

Veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada verilerin alınması ikinci aşamada ise verilerin bilgisayar ortamına kaydedilmesi işlemi yapılmıştır. Verilerin elektronik ortamdan alınması aşamasında ilk olarak araştırmacı Scopus veri tabanı sistemine üye olmuştur. Ardından ilgili veri tabanında doküman taraması yapılmıştır. "Nasreddin Hodja" ve "Nasreddin Hoca" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramanın sonucunda ilk olarak 38 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerin bir kısmının aynı çalışmalar olduğu görülmüş olup benzer olanlar tek çalışma olarak sayılmıştır. Bu işlemin sonucunda 34 farklı makale tespit edilmiştir. Yapılan taramanın ekran görüntüsü Şekil 1 ve Şekil 2'de paylaşılmıştır.



Şekil 1. "Nasreddin Hodja" Anahtar Kelimesi ile Yapılan Taramanın Sonucu



Şekil 2. "Nasreddin Hoca" Anahtar Kelimesi ile Yapılan Taramanın Sonucu

Yapılan taramanın ardından ikinci aşamaya geçilmiştir. Bu aşamada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı ilgili verileri alt problemlere göre Microsoft Excel dosyasına kaydetmiştir. Bu işlemle araştırmanın veri toplama süreci sona erdirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu aşamada, araştırmacı elde ettiği verileri yayın yılı, en fazla atıf alan yazar, en fazla atıf alan kurum, en fazla yayın yapılan dergi, en fazla tekrar edilen anahtar kelime ve en fazla yayın yapılan ülke değişkenlerine göre analiz etmiştir. Veriler betimsel ve görsel olarak iki boyutta analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen verilerden hareketle tablolar oluşturulmuş olup görsel analizde ise VOSviewer 1.6.18 haritalama programı kullanılmıştır. Nees Jan van Eck ve Ludo Waltman tarafından geliştirilen VOSviewer, Web of Science ve Scopus gibi veri tabanlarından aldığı verileri görselleştirmek suretiyle analizini yapan bir bilgisayar programıdır. VOSviewer araştırmacılara ağ, katman ve yoğunluk görselleştirme olmak üzere üç farklı görselleştirme imkânı sunmaktadır (Van Eck ve Waltman, 2020, s. 3). Verilerin analizinde görselleştirme seçeneklerinden üçünden de faydalanılmıştır. Atıf-yazar analizinde ağ

görselleştirme seçeneği kullanılırken anahtar kelime analizinde ise katman görselleştirme tercih edilmiştir. En fazla atıf alan kurum ve en fazla yayın yapılan dergi analizinde yoğunluk görselleştirme kullanılmıştır. Yıl analizinde betimsel analiz yapılmış ve sadece ilgili veriler tablo şeklinde sunulmuştur. Ülke analizinde de benzer şekilde sadece betimsel bir analiz yapılmış ve tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur. Her alt probleme yönelik tablo ve görseller yorumlanarak paylaşılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Yayınlanan makalelerin genel görünümü nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Makalelerin Genel Görünümü

Sıra	Makalenin Adı	Yazar/lar	Yıl	Scopus Atıf Sayısı	Dergi
1	Humor, Critical Thinking and The Wisdom: Nasreddin Hodja (Mizah, Eleştirel Düşünce ve Bilgelik: Nasreddin Hoca)	Özdemir, N.	2010	18	Milli Folklor
2	"Old Oxen Cannot Plow": Stereotype Themes of Older Adults in Turkish Folklore	Marcus, J. ve Sabuncu S.	2016	10	Gerontologist
3	The Educational Value of Nasreddin Hodja's Anecdotes	Aşılıoğlu, B.	2008	7	Children's Literature in Education
4	Molla Nasr Al-Din in Persia	Marzolph, U.	1995	4	Iranian Studies
5	Timur's Humorous Antagonist, Nasreddin Hoca	Marzolph, U.	1996	3	Oriente Moderno
6	Nasreddin Hodja As a Cultural Economic Image (Kültürel Ekonomik İmge Olarak Nasreddin Hoca)	Özdemir, N.	2008	3	Milli Folklor
7	Anecdotes in the Scope of Teaching Turkish As a Foreign Language: Nasreddin Hodja anecdotes (Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları)	Akkaya, A.	2013	3	Milli Folklor
8	Nasreddin Hodja's Foolish Wisdom: Slavic Literary Adaptations of a Turkish Folk Hero	Sabatos, C.	2016	3	World Literature Studies

9	Children's Understanding of Human–Nature Interaction After a Folk Storytelling Session	Yılmaz, S., Temiz, Z., Karaarslan Semiz, G.	2020	3	Applied Environmental Education and Communication
10	Bektashi Anecdotes and Laughter Theories (Bektaşî Fıkraları ve Gülme Teorïleri)	Şahin, H.I.	2010	3	Turk Kulturu ve Haci Bektas Veli - Arastirma Dergisi
11	Justus Raphelengius (1573-1628) and Turkish Folk Tales	Palabıyık, N.	2019	2	Journal of the American Oriental Society
12	Nasreddin Hodja in the Act of Creating Humor (Mïzah Yaratma Eylemïnde Nasrettïn Hoca)	Aydın, B.	2002	1	Milli Folklor
13	Nasreddin Hodja Tales May Inspire Turkish Foreign Language Gifted and Talented Students to Speak Better English	Yurtbaşı, M.	2016	1	Journal for the Education of Gifted Young Scientists
14	Re-Reading Nasreddin Hodja as An Opportunity for "Intercultural Contact" (Nasreddin Hoca'yı "Kültürlerarası Temas" İmkânı İçin Yeniden Okumak)	Oğuzhan, Ö.	2017	1	Bilig
15	The Multinational Files of Turkey in The Ich Representative List of Unesco (Unesco Soküm Temsili Listesinde Türkiye'nin Çok Uluslu Dosyaları)	Ekici, M.	2018	1	Milli Folklor
16	Nasreddin Hodja The Son of Nasreddin in Albania (Arnavutluk'takï Nasrettïn Oğlu Nasrettïn)	Çetaku, D.	2002	0	Milli Folklor
17	Intervention To "Degeneration" of Jokes and The Trace of Digression in Idealized Stereotypes: Temel'li Fikralar (Fıkra Türünde "Kïrlenmeye" Müdahale ve İdealleştïrïlen Fıkra Tïpïnde Arasözlerïn İzï: Temel'lï Fikralar)	Öztürk, B.	2007	0	Milli Folklor
18	The 'Fakelore' Term and Nasreddin Hodja (Fakelore Kavramı ve Nasreddïn Hoca)	Şimşek, F. I.	2008	0	Milli Folklor
19	Nasreddin Hodja and Timur Anecdotes in Turkmenistan	Şahin, H. I.	2010	0	Bilig

	(Türkmenistan'da Nasrettin Hoca ve Timur Fıkraları)				
20	Is Nasreddin Hodja of The Eastern Turks a Mythological Hero? (Doğu Türklerinin Nasreddin Hocası Mitolojik Bir Kahraman mıdır?)	Alptekin, A. B.	2011	0	Bilig
21	Facts Processing Anecdotes of Nasreddin Hodja As a Hypertext	Aktulum, K.	2011	0	Milli Folklor
22	Looking at Humour Through Wahdat Al-Wujud: Salahi's Risale Şerh-i Nutk-i Nasreddin Efendi (Mïzaha Vahdet-ï Vücûd Penceresïnden Bakmak: Salâhî'nïn Şerh-ï Nutk-i Nasreddïn Efendï Adlı Rïsalesï)	Pehlivan, G.	2011	0	Milli Folklor
23	The Functions of "Old Wise Man" And "Trickster" On The Basis of Noncompliance Theory: Why Is Nasreddin Hoca Funny? (Uyumsuzluk Kuramı Bağlamında "Yaşlı Bïlge Adam" ve "Oyuncu"nun İşlevlerï: Nasreddïn Hoca Neden Komïktïr?)	Şahin Yeşil, S.	2012	0	Milli Folklor
24	Relating to The Translatability of Humour (Mïzahın Çevrïlebïlïrlïk İhtïmalï Üzerïne)	Ekti, M.	2013	0	Milli Folklor
25	Evaluation of Saltuknâme With Regard to Rites of Passage (Saltuknâme'nïn Geçïş Dönemlerï Açısından Değerlendïrïlmesï)	Alptekin, A. B.	2014	0	Milli Folklor
26	An Example of Intertextual / Intersemiotic Transformation: The Story of Joseph (Metinlerarası / Göstergelerarası Bir Dönüşüm Örneği: Yusuf Kıssası)	Öztekin, Ö.	2015	0	Milli Folklor
27	Violation of Grice's Cooperative Principle in Nasrettin Hodja Anecdotes (Nasreddin Hoca Fıkralarında Grice'in İşbirliği İlkesinin İhlali)	Coşar, A. M. ve Usta, Ç.	2016	0	Milli Folklor

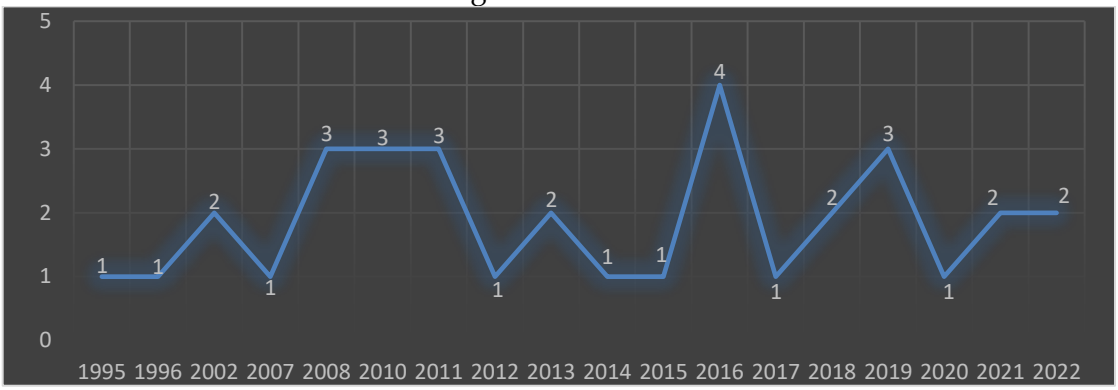
28	On An Unpublished Work 'Introduction To Turkish Folklore' of Prof. Dr. İlhan Başgöz (Prof. Dr. İlhan Başgöz'ün Yayımlanmamış Bir Eseri 'Türk Folkloruna Giriş' Üzerine)	Bekki, S.	2018	0	Folklor/Edebiyat
29	Criticism of Poverty in Nasrettin Hodja Anecdotes (Nasrettin Hoca Fıkralarında Yoksulluk Eleştirisi)	Sol, S.	2019	0	Folklor/Edebiyat
30	Intangible Cultural Heritage Elements in The Visuals of The 6th Grade Turkish Textbook	Gülden, B. ve Kaplan, K.	2019	0	Journal of Language and Linguistic Studies
31	Common Trends in Saint Veneration in Turkish Festive Culture in the Twentieth Century	Gürkaş, H.	2021	0	Journal of the Ottoman and Turkish Studies Association
32	A Character in the Context of Local Color Realism and Meddah Style Storytelling: Meşhedî Cafer	Apaydın, D.	2021	0	Milli Folklor
33	The Resurrection of Nasreddin Hodja: An Unpublished Play by Baha Tevfik and Ahmet Nebil	Eskin, Ş.	2022	0	Milli Folklor
34	The Analysis of Anecdotes of Nasreddin Hodja in The Context of the Concepts Crime and Punishment (Suç ve Ceza Kavramları Bağlamında Nasreddin Hoca Fıkralarının Tahlili)	Şenocak, E., Özmen, F.	2022	0	Milli Folklor

Tablo 1'de Nasreddin Hoca üzerine yazılmış ya da özet ve anahtar kelime bölümünde Nasreddin Hoca'ya yer vermiş bilimsel makalelerin farklı değişkenler açısından genel bir görünümü sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde, 34 farklı bilimsel makalenin başlıkları, yazarları, yayım yılları, Scopus atıf sayısı ve yayınlandıkları dergiler görülmektedir. Tabloda yer alan yıl değişkenine bakıldığında, Nasreddin Hoca'ya ilişkin olup Scopus veri tabanında taranan dergilerde ilk yayınlanan makalenin 1995 yılında Prof. Dr. Ulrich Marzolph tarafından kaleme alındığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen 34 makaleden 14'ünün atıf aldığı, 20 makaleye ise herhangi bir yayın tarafından atıf yapılmadığı görülmektedir. En fazla atıf alan makale, Prof. Dr. Nebi Özdemir tarafından kaleme alınan "Mizah, Eleştirel Düşünce Ve Bilgelik: Nasreddin Hoca" (f: 18) başlıklı çalışmadır. Bu çalışmayı, Doç. Dr. Justin Marcus ve Dr. Neslihan Sabuncu'nun ortaya koyduğu "'Old Oxen Cannot Plow': Stereotype Themes of Older Adults in Turkish Folklore" (f: 10) adlı araştırma izlemektedir. Makalelerin yayınlandığı dergi değişkeni irdelendiğinde, 14 farklı bilimsel dergide yayın yapıldığı görülmektedir. En fazla yayının *Milli Folklor* (f: 18) dergisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu dergiyi, *Bilig* (f: 3) ve *Folklor ve Edebiyat* (f: 2) dergileri izlemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Yayınlanan makalelerin yıl değişkeni bazında dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Makalelerin Yıl Bazındaki Dağılımı

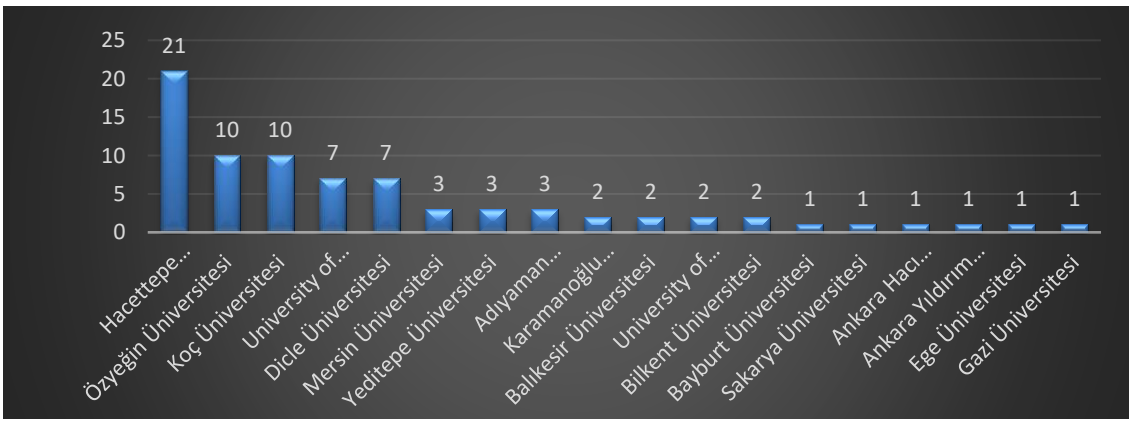


Tablo 2, hem Nasreddin Hoca'nın kimliği ve eserleri üzerine hem de özet ve anahtar kelime bölümünde Nasreddin Hoca'ya yer veren makalelerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, yıllar içerisinde yayınlanan makale sayısında keskin farklılaşmaların olmadığı görülmektedir. Tablodaki verilere bakıldığında, en fazla makalenin "2016" (f: 4) yılında yapıldığı anlaşılmaktadır. 2016 yılını sırasıyla "2008" (f: 3), "2010" (f: 3), "2011" (f: 3) ve "2019" (f: 3) yılları izlemektedir. "2002" (f: 2), "2013" (f: 2), "2018" (f: 2), "2021" (f: 2) ve "2022" (f: 2) yıllarında ikişer yayın yapılmıştır. "1995" (f: 1), "1996" (f: 1), "2007" (f: 1), "2012" (f: 1), "2014" (f: 1), "2015" (f: 1), "2017" (f: 1) ve "2020" (f: 1) yıllarında ise birer yayın yayımlanmıştır. 2023 yılında ise taramanın yapıldığı son tarih itibari ile (15.03.2023) herhangi bir yayın yapılmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

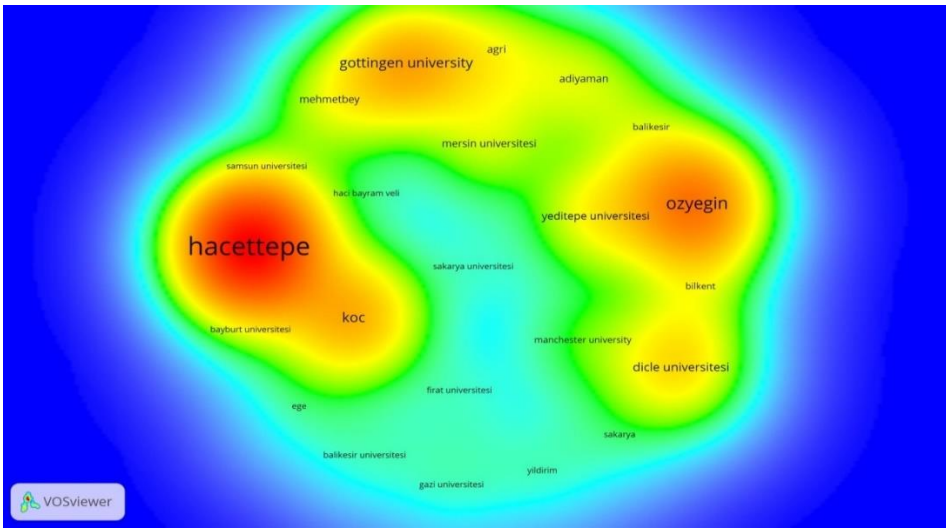
Araştırmanın üçüncü alt problemi "Yayınlanan makalelerin en fazla atıf alan kurum değişkeni bazında dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3'te ve Şekil 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. En fazla Atıf Alan Kurum Dağılımı



Tablo 3'te, Nasreddin Hoca üzerine yayınlanan makalelerin kurum bazındaki atıf dağılımı gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, en az bir atıf sayısına ulaşan 20 farklı kurum olduğu anlaşılmaktadır. Scopus veri tabanındaki atıf sayısı dikkate alındığında ise en fazla atıfı "Hacettepe Üniversitesi" (f: 18) bünyesindeki yazarların aldığı

görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi'ni, "Özyeğin Üniversitesi" (f: 10), "Koç Üniversitesi" (f: 10), "Gottingen Üniversitesi" (f: 7) ve "Dicle Üniversitesi" (f: 7) takip etmektedir. Tabloda yer alan diğer üniversitelerin atıf sayısı ise üç, iki ya da birdir.



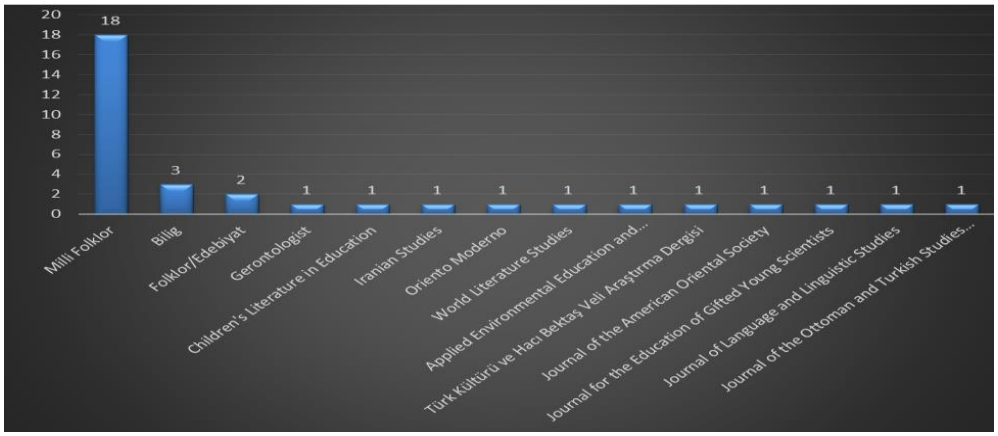
Şekil 3. En Fazla Atıf Alan Kurum Yoğunluk Haritası

Şekil 3'te, üçüncü alt probleme yönelik elde edilen verilerden hareketle VOSviewer programı yardımıyla oluşturulan yoğunluk haritası görseli yer almaktadır. Görsel incelendiğinde mavi zemin üzerinde farklı kümeleşmelerin oluştuğu görülmektedir. Bu kümelerin merkez noktalarına dikkat edildiğinde, açık maviden sarıya, sarıdan da kırmızıya doğru değişen renkler olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda kümelerin adlandırmalarındaki punto büyüklüğü de değişim göstermektedir. İlgili bu renk ve yazı puntosu değişimi kümelerin sayısal veri değişimini göstermektedir. Açık mavi renkli kümelerin içerik yoğunluk değeri en az iken kırmızı merkezli kümelerdeki değer en yüksektir. Görseldeki renk ve yazı punto değişiminden hareketle kurum bazında en fazla atıf alan kurumun "Hacettepe Üniversitesi" olduğu söylenebilir. Bu kümeyi sırasıyla "Özyeğin Üniversitesi", "Koç Üniversitesi", "Gottingen Üniversitesi" ve "Dicle Üniversitesi" izlemektedir.

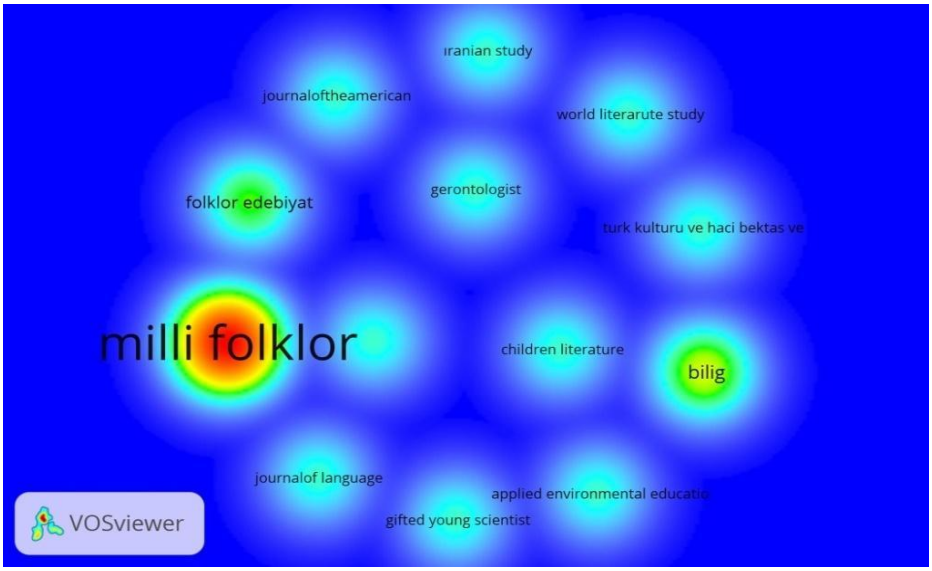
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Yayınlanan makalelerin en fazla yayın yapılan dergi değişkeni bazında dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4'te ve Şekil 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. En Fazla Yayın Yapılan Dergi Dağılımı



Tablo 4, Nasreddin Hoca'yı konu alan ya da özet ve anahtar kelime bölümünde yer veren makalelerin yayınlandığı dergi dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde 14 farklı dergide yayın yapıldığı anlaşılmaktadır. İlk sırada yer alan "*Milli Folklor*" (f: 18) dergisi ile tabloda yer alan diğer dergiler arasında sayısal anlamda büyük bir farkın olduğu görülmektedir. "*Milli Folklor*" dergisinin ardından en fazla yayın yapılan dergi olarak "*Bilig*" (f: 3) gelmektedir. "*Bilig*" dergisini ise "*Folklor ve Edebiyat*" (f: 2) izlemektedir. En fazla yayın yapılan ilk üç derginin dışındaki diğer dergilerde ise birer yayın yapılmıştır. 1989 yılında yayın hayatına başlayan "*Milli Folklor*" dergisinin tarandığı indeksler ve yayın kapsamı olan Türk dünyasında yer alan halk bilimi ve somut olmayan kültürel miras çalışmalarına yer vermesi sebebiyle yazarların bu dergiye yöneldikleri düşünülmektedir



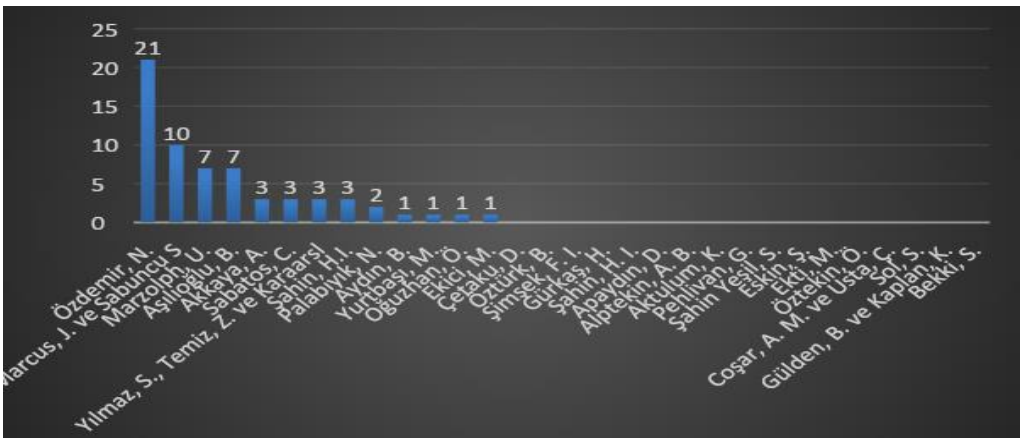
Şekil 4. En Fazla Yayın Yapılan Dergi Yoğunluk Haritası

Şekil 4, araştırmanın dördüncü alt problemi olan yayın yapılan dergi değişkeni bazındaki dağılımın yoğunluk haritasını göstermektedir. İlgili bu görsel VOSviewer programı kullanılarak elde edilmiştir. Görsel incelendiğinde, farklı renklendirmeler ile kümeleşmelerin olduğu anlaşılmaktadır. Oluşan kümelerdeki renk değişiminin açık mavi, yeşil, sarı ve kırmızı renkler arasında olduğu görülmektedir. Bu renk değişimi küme içerisindeki sayısal değişimi ifade etmektedir. Açık mavi renk sayısal anlamda en az kümeleşmeyi ifade ederken yeşil renkten sarı renge, sarı renkten de kırmızı renge doğru olan değişim ise kümeleşme sayısının arttığını belirtmektedir. Dolayısıyla kırmızı rengin yoğun olduğu "*Milli Folklor*" kümesinin içerik değeri en fazla olan küme olmuştur. Ayrıca şekilde yer alan kümelerin merkezindeki yazı puntolarının değişimi de küme içerik sayısını ifade etmektedir. Yazı puntosu büyüdükçe küme içerik sayısı da artmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Yayınlanan makalelerin en fazla atıf alan yazar değişkeni bazında dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5'te ve Şekil 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. En Fazla Atıf Alan Yazar Dağılımı



Tablo 5'te, Nasreddin Hoca'nın kimliği ve eserleri üzerine yazılan veya özet ve anahtar kelime bölümünde yer veren makalelerin en fazla atıf alan yazar dağılımı gösterilmektedir. Tabloda yer alan verilerden hareketle en az bir atıf alan 13 farklı yazar olduğu anlaşılmaktadır. Yazarlara bakıldığında, en fazla atıf alan yazarın Prof. Dr. Nebi Özdemir olduğu görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Halk Bilimi bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan yazar, halk bilimi üzerine araştırmalar yapmaktadır. Prof. Dr. Nebi Özdemir'i, Doç. Dr. Justin Marcus ve Dr. Ayşe Neslihan Sabuncu izlemektedir. Doç. Dr. Justin Marcus hâlen Koç Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Ayşe Sabuncu ise Özyeğin Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak görev almaktadır. İlgili bu araştırmacıların ardından Prof. Dr. Ulrich Marzolph ve Doç. Dr. Bayram Aşılıoğlu gelmektedir. İslam kültürü üzerine çalışmaları olan Prof. Dr. Ulrich Marzolph 2019 yılında emekli olmuş ve akademik çalışmalarına bireysel anlamda devam etmektedir. Doç. Dr. Bayram Aşılıoğlu ise Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe Eğitimi bölümünde akademik çalışmalarına devam etmektedir.



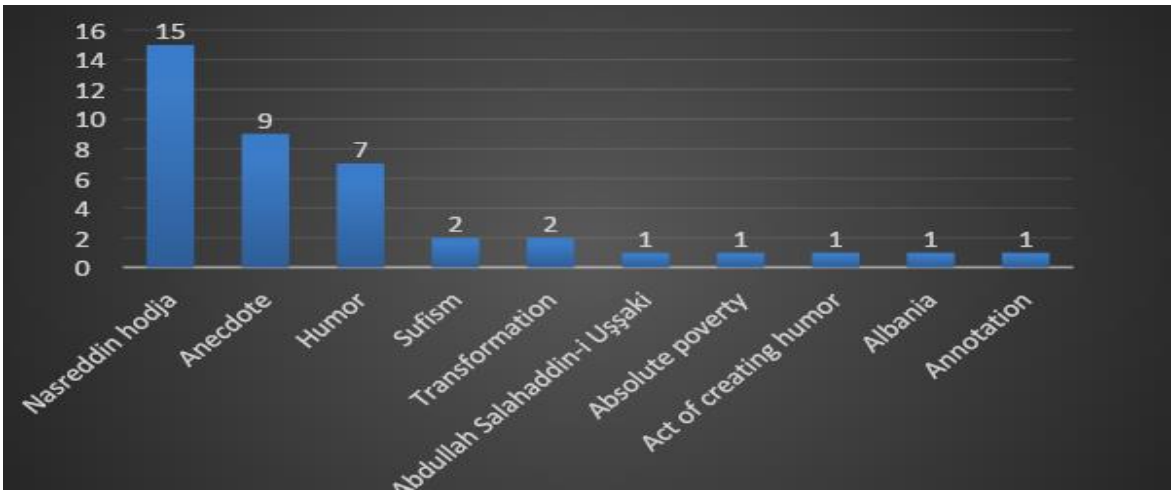
Şekil 5. Yazar/lar Atıf Ağ Görseli

Şekil 5, araştırma kapsamında elde edilen makalelerden en az bir atıf alan çalışmaların yazar(lar)ını göstermektedir. İlgili bu görsel VOSviewer programı kullanılarak oluşturulmuştur. Şekil incelendiğinde, farklı renklerde ve boyutta kümelerin olduğu görülmektedir. Kümelerin farklı renklerde olmasının herhangi bir istatistiksel bir anlamı yokken boyutlarının büyüklüğü ve küçüklüğü ilgili kümedeki yazar(lar)ın aldıkları atıf değerini ifade etmektedir. Bu bilgilerden hareketle şekil irdelendiğinde, boyut olarak en büyük kümenin "Özdemir, N." olduğu dolayısıyla en fazla atıf değerinin bu kümede yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu kümeyi boyut olarak sırasıyla "Marcus, J.", Marzolph, U." ve "Asilioglu, B." kümeleri izlemektedir. Ayrıca bazı kümelerin içerisinde bağlantı çizgilerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlantı çizgileri küme içerisindeki yazar ilişkisini ifade etmektedir.

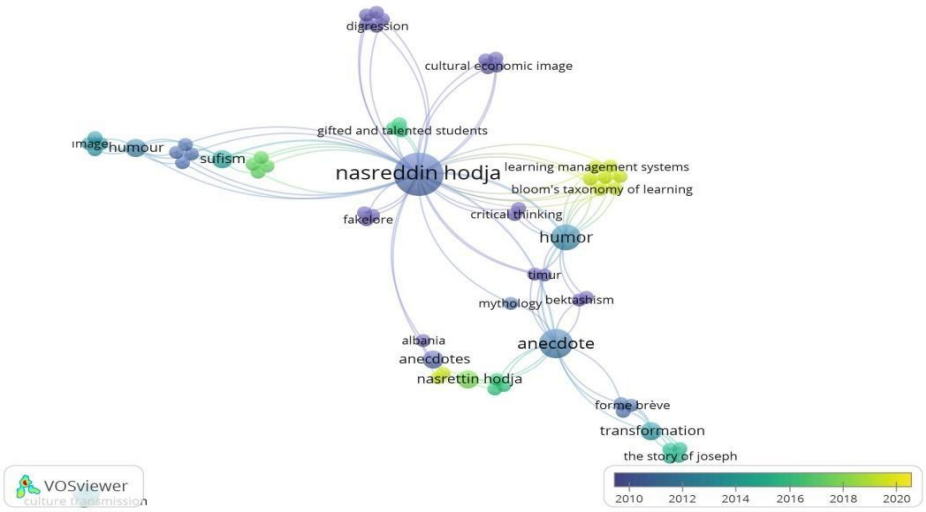
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Yayınlanan makalelerin en fazla tekrar edilen anahtar kelime değişkeni bazında dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda toplam 81 farklı anahtar kelime tespit edilmiştir. Tespit edilen 81 farklı anahtar kelimenin paylaşılması yerine en fazla tekrar edilen ilk 10 anahtar kelime tablolaştırılarak paylaşılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6'da ve Şekil 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. En fazla Tekrar Edilen Anahtar Kelime Dağılımı



Tablo 6, araştırmanın altıncı alt problemine yönelik elde edilen bulguları içermektedir. Tabloda ilgili makalelerin anahtar kelime bölümlerinde en fazla tekrar edilen ilk on anahtar kelime gösterilmektedir. Yapılan analizlerin sonucunda 81 farklı anahtar kelimenin yazarlar tarafından belirtildiği görülmüştür. Ancak elde edilen tüm anahtar kelimelerin tablolaştırılmasında sayfa düzeni açısından problem yaşanması öngörüldüğünden dolayı araştırmacı ilk on anahtar kelimeye tabloda yer vermeyi tercih etmiştir. Bu noktadan hareketle tablo incelendiğinde, en fazla tekrar edilen anahtar kelimenin Nasreddin Hodja (f: 15) olduğu anlaşılmaktadır. Bu anahtar kelimeyi Anecdote (f: 9) ve Humor (f: 7) anahtar kelimeleri takip etmektedir.



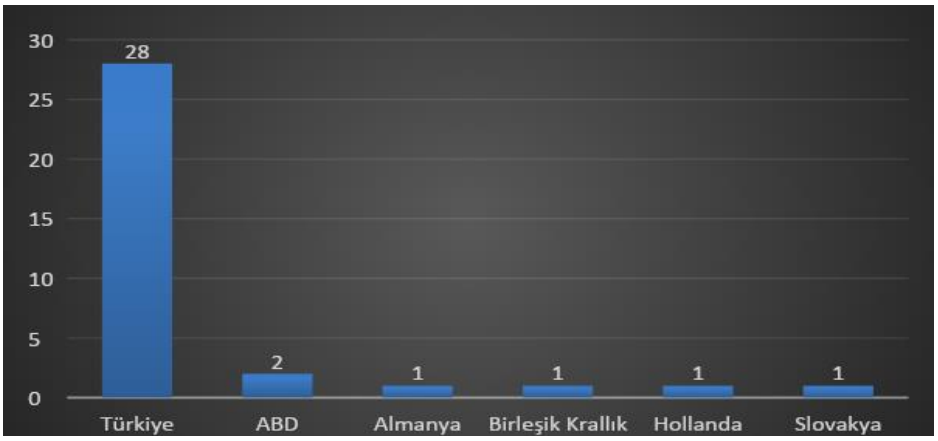
Şekil 6. Anahtar Kelime Ağ Haritası

Şekil 6'da, Nasreddin Hoca anahtar kelime ağ haritası yer almaktadır. Bu görsel, Scopus veri tabanından elde edilen verilerden hareketle VOSviewer programından alınmıştır. Görsele bakıldığında, farklı renklerde ve boyutlarda kümelerin oluştuğu görülmektedir. Görseldeki renklendirmelerin herhangi bir anlamı bulunmazken küme boyutlarının büyüklüğü ve küçüklüğü ilgili anahtar kelimenin sıklık frekansını ifade etmektedir. Görselin merkezinde yer alan "nasreddin hodja" kümesi en büyük küme olup içerik olarak sayısal değeri en yüksek kümedir. Kümelerin boyutu küçüldükçe içerik sayı değeri de düşmektedir. Ayrıca görselin sağ alt bölümünde yıl gösterge ölçeği de yer almaktadır. Bu ölçek okuyucuya görselde yer alan içerik ile ilgili güncellik bilgisi vermektedir. İlgili bu gösterge ölçeğinde yıllar ikişer yıl olarak artmakta ve mavi renkten sarı renge doğru bir değişim olmaktadır. Bu renk değişimi anahtar kelimenin güncel makalelerde kullanılıp kullanılmadığını ifade etmektedir. Buradan hareketle mavi renkli anahtar kelimeler daha eski yıllarda yayınlanan makalelerde kullanılırken yeşil ve sarı renkli anahtar kelimelerin daha güncel makalelerde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Yayınlanan makalelerin yayınladığı ülke değişkeni bazında dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Makalelerin Yayınlandığı Ülke Bazındaki Dağılımı



Tablo 7, araştırma kapsamına dâhil edilen makalelerin yayınlandığı ülke dağılımını göstermektedir. Tabloda yer alan veriler Scopus veri tabanından alınmıştır. Tablo incelendiğinde, 34 makalenin 6 farklı ülkede yayınlandığı anlaşılmaktadır. Ülke dağılımında ilk sırayı Türkiye (f: 28) alırken Amerika Birleşik Devletleri (f: 2) ikinci sırada gelmektedir. Bu iki ülkeyi sırasıyla Almanya (f: 1), Birleşik Krallık (f: 1), Hollanda (f: 1) ve Slovakya (f: 1) takip etmektedir. Türk kültüründe ve edebiyatında önemli bir yer edinen Nasreddin Hoca'nın şahsiyetini ve eserlerini konu alan makalelerin en fazla Türkiye menşeili dergilerde yayınlanmış olması doğal bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Ancak Türk kültür ve folklorunun dünya çapında tanıtılması amacıyla farklı dil ve ülkelerde akademik çalışmalarının yayınlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Türk folkloru üzerine çalışmaları olan araştırmacı ve akademisyenlere de çok önemli görevler düşmektedir. Özellikle etki değeri yüksek dergilerde Türk folklorunu konu alan yayınların çıkartılması son derece önem arz etmektedir.

Sonuç

Bu araştırmada, Nasreddin Hoca kimliği ve eserleri üzerine yazılan veya özet ve anahtar kelime bölümünde Nasreddin Hoca'dan bahseden bilimsel makalelerin bibliyometrik analizi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bibliyometrik analiz yapılırken dokuman incelemesi yapılmıştır. Yapılan dokuman incelemesi çevrimiçi materyaller üzerinden yapılmış olup araştırma Scopus veri tabanı ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen verilerin farklı değişkenlere göre analizi yapılmış ve araştırmanın bulgular bölümünde paylaşılmıştır. Araştırma sürecinin sonunda alt problemlere yönelik sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Scopus veri tabanında taranan dergilerde Nasreddin Hoca üzerine yazılan makaleler yayın yıllarına göre irdelenmiş ve ilk makalenin 1995 yılında, son makalenin de 2022 yılında yazıldığı ancak 2023 yılında 21.07.2023 tarihi itibari ile herhangi bir makalenin yazılmadığı görülmüştür. En fazla yayının 2016 (f: 4) yılında yapıldığı tespit edilmiştir. "2008", "2010" ve "2011" yıllarında üçer yayın kaleme alınırken diğer yıllarda bir ya da iki yayın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan en fazla atıf alan kurum ile en fazla yayın yapılan dergi değişkeni analizinin sonucuna göre en fazla atıf alan kurumun "Hacettepe Üniversitesi" (f: 21), en fazla yayın yapılan derginin de "Milli Folklor" (f: 18) olduğu görülmüştür. En fazla atıf alan kurum bazında Hacettepe Üniversitesi'ni, "Özyeğin Üniversitesi" (f: 10) ile "Koç Üniversitesi" (f: 10) 'nin takip ettiği tespit edilmiştir. En fazla yayın yapılan dergi değişkeninde ise Milli Folklor dergisinin ardından "Bilig" (f: 3) ve "Folklor-Edebiyat" (f: 2)'ın geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

En fazla atıf alan yazar/lar, en fazla tekrar edilen anahtar kelime ve en fazla yayın yapılan ülke değişkenlerine yönelik yapılan analizlere göre en fazla atıf alan yazarın "Prof. Dr. Nebi Özdemir" (f: 21) olduğu, en fazla tekrar edilen anahtar kelimenin "Nasreddin Hodja" (f: 15), en fazla yayın yapılan ülkenin ise Türkiye (f: 28) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

Arıcı, A. ve Ungan, S. (2009). *Çocuk Edebiyatında Türler,* Ankara: Doktorum Yayınları.

Al, U. ve Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin Bibliyometrik Profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 142-163.

Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü* (2. baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Avcı, M. ve Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede İki Dillilik Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.

Ayanoğlu, Ç., Demir, T. ve Gür Erdoğan, D. (2021). 2023 Eğitim Vizyonunun Akademik Çalışmalara Yansımaları: Bibliyometrik Bir Analiz. *OPUS International Journal of Society Researches, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı,* 4482-4518.

Ayna, S. (2023). *Kimya Eğitiminde Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Bibliyometrik Analizi.* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aydın, B. (2017). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde (Yöktez) Yiyecek İçecek İşletmeciliği Alanında Kayıtlı Bulunan Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Disiplinlerarası Turizm Akademik Dergisi,* 2(1), 23-38.

Babacan, C. ve Tektaş, N. (2022). Mekânsal Ekonometri Alanında Yazılan Tez Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi. *Kafdağı,* 7(2), 39-53.

Baş, H. (2023). Beyin Göçüne İlişkin Yayınların Vosviewer ile Bibliyometrik Analizi. *Toplumsal Politika Dergisi,* 4(1), 52-65.

Batur, Z. ve Özcan, H. Z. (2020a). Eleştirel Düşünme Üzerine Yazılan Lisansüstü Tezlerinin Bibliyometrik Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 9(2), 834-854.

Batur Z., ve Özcan H. Z. (2020b). An Analysis of The Postgraduated Theses on the Köroğlu Epic İn Terms of Different Variables: A Biblometric Analysis. *Azerbaijan Journal of Educational Studies,* 692(3), 79–102.

Batur, Z., Özdil, Ş. ve Özcan, H. Z. (2022). Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Türkçe Eğitimi Açısından Bibliyometrik Analizi. *Milli Eğitim Dergisi,* 51(234), 1591-1612.

Baynal Doğan, T. G., Doğan, S. ve Aykan, E. (2021). Liderlik Tarzlarının Bibliyometrik Analizi. *Erciyes Akademi*. 35(1), 161-189.

Çağlayan, B. (2012). *Arnavut Ve Türk Kültürlerinin Ortak Değeri Olarak Nasreddin Hoca. Uluslararası Dil Ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı,* Tiran, 25-26 Mayıs 2012, Bildiri Kitabı, 42-48.

Daşlı, Y., Demir Yurtseven, E. ve Türkmenoğlu, B. (2023). Violence In Health: A Bibliometrıc Analysis. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (1), 268-281.

Ergün, G. S. ve Kalıpçı, M. B. (2020). Turizm ve Şikâyet: Bibliyometrik Bir Analiz. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi,* 17(3), 444-463.

Gülmez, D., Özteke, İ. ve Gümüş, S. (2021). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Türkiye Kaynaklı Eğitim Araştırmalarının Genel Görünümü: Bibliyometrik Analiz. *Eğitim ve Bilim,* 46(206), 213-239.

Güneş, S. G., Gündoğdu, K. ve Aksu, H. S. (2022). Ulakbim Tarafından Taranan Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanmış Gönüllü Turizm Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 5(1), 1-15.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15, 170-189.

Köşker, H. (2020). Coğrafi İşaret Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Journal of Humanities and Tourism Research,* 10(4), 775-787.

Murathan, G., Murathan, F. ve Bozyılan, E. (2020). Fiziksel Aktivite" Konulu Tezlerin Bibliyometrik Analizi (2002-2019). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 14(2), 158-167.

Oğuz, Ö. (2009). *Nasreddin Hoca'nın Fıkraları Mı? Nasreddin Hoca Fıkraları Mı?,* 21. Yüzyılı Nasreddin Hoca İle Anlamak Uluslararası Sempozyumu, Akşehir. İstanbul: Atatürk Kültür Merkezi.

Öçal, B. (2023). Türkiye'de Konteyner Taşımacılığı Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 22(85), 340-360.

Özcan, H. Z. ve Batur, Z. (2021). A Bibliometric Analysis of Articles on Text Simplification: Sample Of Scopus Database. *International Journal of Education & Literacy Studies,* 9(2), 24-40.

Özçelik, M. (2008.) *Nasreddin Hoca, Doğumunun 800. Yılı Hatırasına,* İstanbul: Sütun.

Şahin, E., Akdağ, G., Çakıcı, C. ve Onur, N. (2018). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dallarında Yayınlanan Tezlerin Bibliyometrik Analizi, *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi,* Ek Sayı 1, 30-41.

Şeker, Y. ve Atasel, O. Y. (2023). Muhasebe Alanındaki Çalışmaların Scival Analitiğe Dayalı Bibliyometrik Performans Analizi. *Fiscaoeconomia, 7*(1), 862-884.

Tör, N. (1992). *Türkçe ve Rumca Söylenen Nasreddin Hoca Fıkraları Üzerine Bir İnceleme.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ulutaş, M. ve Kara, M. (2017). Türkçe Ders Kitaplarında Nasreddin Hoca ve Fıkraları. *Journal of Wolrd of Turks,* 9(3), 63-87.

Van Eck, N.J. ve Waltman, L. (2020). *Vosviewer Manual*. (https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.18.pdf)

Wach, E. (2013). *Learning About Qualitative Document Analysis.* https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%20 13%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4. (Erişim Tarihi :05.02.2023)

Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistematik Derleme, Meta Değerlendirme Ve Bibliyometrik Analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10(2), 1457-1490.

Zeren, D. ve Kaya, N. (2020). Dijital Pazarlama: Ulusal Yazının Bibliyometrik Analizi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 17(1), 35-52.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 381-392.
Geliş Tarihi-*Received*: 24.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1349038

Arap Seyyahların Seyahatnamelerindeki Gastronomik Unsurlar

Gastronomic Elements in the Travel Books of Arab Travelers

İbrahim ÜNALAN*

Öz

Seyahatnameler, seyyahların gezip gördükleri yerler hakkında çeşitli bilgiler verdikleri edebî eserlerdir. Tarih, coğrafya ve edebiyat gibi alanlara kaynaklık eden seyahatnameler, gastronomik çalışmalar için de son derece önemlidir. Farklı yüzyıllarda aynı veya başka coğrafyalara seyahat eden seyyahlar; tattıkları lezzetleri, yemek ve yiyecekle ilgili şahit oldukları olayları ve ilginç buldukları durumları olumlu veya olumsuz şekilde seyahat kitaplarında dile getirmişlerdir. Ayrıca seyahatnamelerde pişirme usullerinden, yemek ve yiyecek yapımıyla ilgili yöntemlerden, saklamada ve serviste kullanılan malzemelerden, yemekle ilgili mesleklerden ve yemek yenilecek mekânlardan söz etmişlerdir. Bazı seyyahlar, alışılagelen yemekleri, pişirme tekniklerini ve sofra alışkanlıklarını kendi kültürleriyle karşılaştırarak vermişlerdir. Seyahatnamelerde geçen bu tür gastronomik unsurlar, seyahatnamenin yazıldığı dönemin ve geçen coğrafyanın yemek ve mutfak anlayışını da yansıtmaktadır. Gastronomik unsurların yer aldığı seyahatnamelere İbn Fadlan'ın *er-Risâle*, İbn Battûta'nın *er-Rıhle*, el-Gırnâtî'nin *Tuhfetu'l-Elbâb ve Nuhbetu'l-A'câb*, Bedreddin el-Gazzî'nin *el-Metali'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye*, Ahmed Fâris eş-Şidyâk'ın *el-Vâsıta ilâ Ahvâli Malta*, Kutbeddin el-Mekkî'nin *el-Fevâ'idu's-Seniyye fi'r-Rihleti'l-Medeniyye*, İbrahim el-Hıyârî'nin *Tuhfetu'l-Udebâ' ve Selvetu'l-Gurabâ'*, el-Ayyâşî'nin *er-Rihletu'l-Ayyâşiyye* ve Abdulganî en-Nâblusî'nin *el-Hakîka ve'l-Mecâz fî Rihle Bilâdi'ş-Şâm ve Mısr ve'l-Hicâz* isimli seyahatnameleri örnek olarak verilebilir. Bu seyyahlar seyahatnamelerinde seyahat ettikleri yerlerin yemek kültüründen, orada yetişen meyve ve sebzelerden, şehrin veya bölgenin geleneksel lezzetlerinden, yemek yeme usulü ve âdetlerinden söz etmişlerdir. Ayrıca yemek ve yiyecekle ilgili ilginç durumlara yer vermişlerdir.

Bu çalışmada bahsi geçen seyyahların seyahatnamelerinde geçen gastronomik unsurlara yer verilmiştir. Buna bağlı olarak seyyahların seyahat ettikleri yüzyılda ve yerde hangi tür yiyeceklerin tüketildiği, bunların hazırlama ve saklama teknikleri, seyyahların garip buldukları besinler ve âdetler bu çalışmada değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gastronomi, seyahatname, seyyah, yemek kültürü.

Abstract

Travel books are literary works in which travelers give various information about the places they have seen. Providing reference to areas like history, geography and literature, travel books are of vital importance for gastronomic studies as well. Travelers visiting the same or different geographies during different centuries mentioned in their travel books the flavors

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, Bayburt/Türkiye, e-posta: iunalan@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3656-8832.

they had tasted, incidents they had witnessed concerning food and situations they had found interesting in a positive or negative way. In their travel books, they also mentioned cooking styles, methods of cooking and making food, materials used in storage and service, food-related professions and places to eat. Some travelers gave place to ordinary foods, cooking technics and table habits by comparing with their own culture. Such gastronomic elements mentioned in travel books also reflect the food and cuisine concept of the period and geography in which the travel book was written. Examples to travel books that include gastronomic elements are İbn Fadlan's *er-Risâle*, İbn Battûta's *er-Rıhle*, el-Gırnâtî's *Tuhfetu'l Elbâb* and *Nuhbetu'l Acâb*, Bedreddin el-Gazzî's *el-Metali'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye*, Ahmed Fâris eş-Şidyâk's *el-Vâsıta ilâ Ahvâli Malta*, Kutbeddin el-Mekkî's *el-Fevâ'idu's-Seniyye fi'r-Rihleti'l-Medeniyye*, İbrahim el-Hıyârî's *Tuhfetu'l-Udebâ' and Selvetu'l-Gurabâ'*, el-Ayyâşî's *er-Rihletu'l-Ayyâşiyye* and Abdulganî en-Nâblusî's *el-Hakîka ve'l-Mecâz fî Rihle Bilâdi'ş-Şâm and Mısr ve'l-Hicâz*. The aforementioned travelers mentioned in their travel books the food culture of the places they had visited, fruits and vegetables growing there, traditional flavors of the city or the region, as well as eating styles and customs. In addition, they gave place to interesting situations about eating and foods.

In this study, gastronomic elements mentioned in the travels books of the aforementioned travelers were discussed. Accordingly, the study evaluated what kind of foods were consumed during the century and in the geography where the travelers had traveled to, as well as the preparation and storage technics of these foods, and the nutrients and customs the travelers had found odd.

Keywords: Gastronomy, travel book, traveler, food culture.

Giriş

Seyahat, kişilerin çeşitli amaçlar doğrultusunda bir yerden bir yere gidişini ifade eder. Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın yasaklı meyveyi yedikten sonra cennetten yeryüzüne gönderilmesi insanlık tarihinin ilk seyahati olarak görülebilir (Varlık, 2010. s. 147). Seyahat ve yemek ilişkisi tarihin ilk dönemlerinden itibaren vardır. İnsanlar yeme-içme ihtiyacını karşılayabilmek için zaman zaman mekân değiştirerek yeni yerler keşfetme eğiliminde olmuştur. Avcı-toplayıcı toplumlarda hayatta kalabilmek için yeni av peşinde olma uğraşı, kişileri küçük geziler yapmaya zorunlu kılmıştır. Tarım ve hayvancılıkla uğraşan toplumlarda da bu çaba devam etmiştir. Hayvanlarını daha verimli topraklarda otlatmak isteyen konar-göçerler, verimli toprak arayışında olmuştur. İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren ortaya çıkan bu seyahat yemek ilişkisi tarihin her döneminde devam etmiştir. Beslenme ihtiyacını karşılamak isteyen insanoğlu bu uğurda okyanuslar aşıp yeni kıtalar keşfetmiştir. Günümüzün modern dünyasında da yemek için yapılan seyahatler devam etmektedir. Herhangi bir yiyeceği arzu eden kişiler, o yiyeceğin merkezine seyahat ederek aradıkları lezzete ulaşmaktadırlar. Bu durum, dolayısıyla seyahat ve yemek arasındaki ilişki günümüzde *gastronomi turizmi* kavramının gelişmesini sağlamıştır. Hangi amaçla seyahat yapılırsa yapılsın ziyaretçiler beslenme ihtiyacını karşılayabilmek için gerek gittikleri yerlerde gerekse yolculuk esnasında beslenmekte, böylece yiyecek ve içecek faktörü seyahatin içerisine dâhil olmaktadır (Yıldız ve Yılmaz, 2019, s. 54).

Seyahat ve yemeğin bir başka ilişkisi de ne için seyahat yapıldığı fark etmeksizin seyahat eden kişinin gittiği yerde yeni yiyecekler görmesi veya yeni tatlar denemesi üzerinedir. Bu durum Arap seyyahlar için de böyledir. Hac farizasını, elçilik vb. görevleri yerine getirmek isteyen veya yeni yerler görüp keşfetmeyi arzulayan seyyahlar; gittikleri yerlerde çeşitli yemeklerle ve ikramlarla karşılaşmışlar ve daha önce görmedikleri meyve veya sebzeleri tatmışlardır. Bu bağlamda "yemeği iyi yeme merakı, sağlığa uygun, iyi düzenlenmiş hoş ve lezzetli mutfak, yeme düzeni ve sistemi olarak" (Türkçe Sözlük, 1998, s. 186) tanımlanan gastronomi bazı seyyahların eserlerinde geniş yer bulmuştur. Seyyahlar gezip gördükleri yerlerdeki halkın yeme içme alışkanlıklarını, kullandıkları yağ vb. ürünleri, tercih ettikleri etleri, sofra kurallarını, yemekli merasimlerini, yemek

tariflerini, yemekle ilgili çeşitli inanış ve âdetleri seyahat kitaplarında dile getirmişlerdir. Gastronomiyle ilgili olarak gördükleri bazı âdetleri veya tattıkları yiyecekleri zaman zaman ilginç bulmuşlar, kimi zaman da yedikleri yemekten, kendilerine yapılan ziyafetlerden ve ikramlardan hoşnut olmuşlardır. Seyyahların gastronomiyle ilgili aldıkları notlar ve dolayısıyla seyahatnameler, yemek ve mutfak kültürü üzerine yapılan çalışmalara kaynaklık etmektedir. Bir başka ifadeyle yemek kültürü ve gastronomi tarihi üzerine hazırlanan çalışmalarda seyahatnamelerden yararlanılmaktadır.

Bu çalışmada Arap edebiyatının farklı dönemlerinde yazılmış, Arap seyyahlara ait seyahatnamelerdeki gastronomik unsurlara yer verilmiştir. Her bir seyahatnamenin genel özellikleri kısaca verildikten sonra seyahatnamelerde geçen yemek, meyve veya sebze isimlerine, mutfak araç ve gereçlerine, yemek tariflerine, yemek adabına, yemek yeme alışkanlıklarına ve geleneklerine dair çeşitli bilgiler aktarılmıştır. Seyahatnameler isimlerine göre ve yazıldıkları yüzyıla göre verilmiştir.

1. er-Risâle/Rıhletu İbn Fadlân

İbn Fadlân'ın (ö. 310/912'den sonra) 921 yılında Türk ve Bulgar ülkelerine yaptığı seyahati konu edinen kitabı, X. yüzyılda Türklerin tarihî ve kültürü hakkında bilgi veren önemli bir kaynaktır. Eser Oğuzlar, Bulgarlar, Başkurtlar, Peçenekler, Hazarlar, Ruslar ve diğer milletlerin evlilik ve cenaze merasimlerini, yemek ve mutfak kültürlerini, dinî akidelerini, ahlak kurallarını, tarihî ve doğal güzelliklerini içerir. Bu seyahatin önemli yanlarından biri de İbn Fadlân'ın İdil Bulgar Hanlığı'na gönderilen Abbasi elçilik heyetinin kâtibi olarak görevlendirilmesidir (Aliev, 1999, s. 477). Seyyah yolculuğuna 21 Haziran 921'de Bağdat'tan başlamış 11 Mayıs 922'de Bulgar krallığı yanındaki Volga nehrine ulaşmıştır. İbn Fadlân'ın seyahatinin on bir ay sürdüğü bilinmektedir fakat dönüş yolu ve tarihi hakkında net bir bilgi yoktur (İbn Fadlân, t.y, s. 37). İbn Fadlân Türklerdeki yemek ve ziyafet kültürünü geniş bir açıdan ele almıştır. Ziyafet esnasında sofrada yemek için sadece kızarmış et olduğunu söylemiş, hükümdarın eti bıçakla keserek üç kez kendisinin yediğini daha sonra da misafirlere taktim ettiğini bildirmiştir. Ayrıca hükümdarın misafirlere yemek ikramında bulunarak yemeğe başladığını belirtmiştir. Seyyahın sözlerinden anlaşılacağı üzere ziyafetlerin sonrasında ***sucû*** adı verilen bal şerbeti ikram edilmiştir (İbn Fadlân, 2020, s. 52-53). İbn Fadlân'ın Rus halkının yemek adabıyla ilgili en önemli tespiti, Rusların yemekten sonra ellerini yıkama âdetlerinin olmamasıdır (İbn Fadlân, 2020, s. 76). İbn Fadlân, Bulgar ülkelerinde buğday ve arpanın bol olduğunu bildirmiş, Bulgar halkının da en çok karaca darı ve et yediğini söylemiştir. Ayrıca "arpadan yapılan çorbayı kızlar ve erkekler içerler. Bazen arpayı etle pişirirler. Erkekler bunun etini, kızlar ise arpasını yerler. Yalnız, çorba teke başıyla pişirilirse bunun etinden kızlar da yerler." (İbn Fadlân, 2020, s. 62). Yazarın bildirdiğine göre, Bulgarlar arasında balıkçılık gelişmiş buna bağlı olarak da çoğunlukla balık yağı tercih edilmiştir. Seyyah bu yağ ile yapılan yemeklerin değişik koktuğunu ifade etmiştir. Ayrıca burada ekşi elma ve fındık yetişir. Ekşi elmayı genellikle kızlar yer, bunu yiyen kızlar semiz olur (İbn Fadlân, 2020, s. 60). Seyyahın bu tespitlerinden anlaşılacağı üzere İbn Fadlân Bulgar halkının gastronomi kültürüne dair önemli verilerde bulunmuştur. Onların yeme zevklerinden ve tercihlerinden söz etmiştir.

2. Tuhfetu'l-Elbâb ve Nuhbetu'l-A'câb

Ebû Hâmid Muhammed el-Gırnâtî (ö. 1169) tarafından kaleme alınan bu eser, seyyahın 1114 yılında İspanya'nın Gırnata şehrinden yola çıkarak elli beş yıl süren gezisindeki izlenimlerini içermektedir (Selek, 2016, s. 13). Kuzey Afrika'yı, Arap Yarımadası'nı, İran'ı, Kafkasları ve Doğu Avrupa'yı gezen seyyah; seksen yaşına ulaştığında buradaki şehir ve muhitlerin kendine has özelliklerinden söz eden seyahat

kitabını yazmıştır. Eser bir mukaddime ve dört bölümden oluşur. el-Gırnâtî bu bölümlerde ilginç bulduğu şehirlere ve onların iklim türlerine; şehirlerdeki meşhur iş sahalarına, yöresel kıyafetlere, yiyecek ve içeceklere; insandan cine dünyanın özelliklerine ve yeryüzü şekillerine dair bilgiler vermiştir (Yücetürk, 2014, s. 28). Ayrıca seyahatnamede gastronomik unsurlardan da sıkça bahsedilmiştir. Eserde, seyyahın gezip gördüğü bölge halkının yeme içme alışkanlıklarına, tercih ettikleri besin türlerine, eti tüketilen balık çeşitlerine, yetiştirilen ürünlere ve yiyeceklerin pişirme usullerine dair bilgiler yer alır.

Eserde gastronomik olarak çeşitli şehirlerde yetiştirilen, görünümü ve tatlarıyla meşhur olan meyvelere, halkın yemek kültürüne ve yemeklerde kullanılan et türlerine değinilmiştir. el-Gırnâtî dünyanın özellikleri ile dünyada yaşayan insî ve cinnî varlıkların söz edildiği birinci bölümde Çin halkının Hintliler gibi hayvansal ürünleri tüketmediğini dolayısıyla bal, süt vb. ürünleri yiyip içmediğini belirtmiştir (el-Gırnâtî, 2015, s. 177). Seyyah bu durumu Çin halkının Hintliler gibi putlara tapmasına bağlamıştır. Ayrıca Müslümanlar arasında inek kesmenin yasak olduğunu bildirmiştir. Bu yasak da yine bir inanışa bağlı olarak gelişmiştir ve ineğin Hintli Müslümanlar arasında kutsal bir hayvan olarak nitelendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Seyyah gittiği şehirlerdeki halkın yemek kültüründen bahsederken onların tükettiği etlere de yer vermiştir. Bu bağlamda birinci bölümde Sudan bölgesinde yaşayan Zeyla halkının köpek ve fare yediğini, köpek etini de koyun etinden daha lezzetli bulduğunu gözlemlemiştir (el-Gırnâtî, 2015, s. 167).

el-Gırnâtî, seyahatnamenin üçüncü bölümünde denizler ve deniz içindeki ilginç hayvanlardan bahsederken eti son derece lezzetli olan bir balık türünden söz etmiştir. Bu balık etinin yağı ve kokusu yoktur. Dünyanın her yerinde tüketilir. Seyyahın verdiği bilgiye göre bu balığın içine pirinç doldurulup kızartılır. Bu şekilde kuzu ve tavuk etinden daha lezzetli hâle gelir. Ayrıca bu balığın eti tuzlanarak kurutulur. Bir müddet sonra etin rengi kehribar rengine döner, herhangi bir pişirme gerektirmez ve balığın eti çok lezzetli olur (Sabuncu, 2010, s. 136-137). el-Gırnâtî yiyeceklerden söz ederken o yiyeceklerin, şifa amacıyla tüketildiğini de belirtmiştir. Örneğin Mecma'u'l-Bahreyn'de (iki denizin birleştiği yerde) *tenin* adı verilen bir balık türünün olduğunu söylemiş, bu balığın etinin felçli hastalara ve soğuk algınlığına iyi geldiği, bu nedenle de felçli hastalara bu balık etinin yedirildiğini ifade etmiştir (el-Gırnâtî, 2015, s. 341).

Bir bölgenin iklimi ile o bölgede tüketilen besin türleri arasında yakın bir ilişki vardır. İklime bağlı olarak üretilen belli başlı ürünler bölge halkının mutfak kültürünü belirler. Diğer taraftan bireylerin yazın sıcağında serinlemek, kış soğuğundan da korunmak için tükettiği çeşitli yiyecekler vardır. Bu durumun bir örneğini el-Gırnâtî'nin seyahatnamesinde bulmak mümkündür. el-Gırnâtî, Bulgar şehrinden söz ederken buradaki halkın soğuğa karşı dayanıklılık sağlayan yiyecek ve içecekler tükettiğini, bu amaç doğrultusunda özellikle de balın çok kullanıldığını ve ucuz olduğunu söylemiştir. Ayrıca gezip gördüğü şehirlerin meşhur meyvelerini bildirmiştir. Hatta bu mevzuyu ayrı bir fasıl olarak ele almıştır. Buna göre "Irak üzümü, Kirman meyveleri, Cürcan üzümü, Sebt armudu, Nişâbur ayvası, Şam elması, Tus kaysısı, Nihavend armudu, Taberistan kavunu, Basra narenciyesi, Halvan inciri, Bağdâd üzümü, Hera kaysısı, Yemen muzu, Hint cevizi, Hârezm karpuzu ile bilinir." Yazar meyvelerden söz ederken zaman zaman onlarla ilgili detaylı bilgiye de yer vermiştir. Örneğin Hârezm'de yetişen karpuzlar şekerden ve baldan tatlıdır. Bazı karpuzların içi akik gibi kırmızıdır. Bu tür karpuzlar kış boyu bozulmadan durur ve pazarlarda satılır. Ayrıca Hârezm'in kışın toplanan ve oldukça ucuz olan kırmızı ve beyaz üzümleri de meşhurdur (Sabuncu, 2010, s. 75, 153). el-Gırnâtî seyahatnamesinde gezip gördüğü şehirlerin yemek kültürüne dair oldukça ilginç bilgiler vermiştir. Müslümanlarca yenmesi sakıncalı görülen bazı hayvanların etleri başka

toplumlar tarafından sevilerek tüketilmiştir. Diğer taraftan seyyah, seyahat ettiği coğrafyanın koşullarına bağlı olarak en çok tüketilen besinleri ayrı fasıllar altında değerlendirmiştir.

3. Tuhfetü'n-Nuzzâr fî Garâibi'l-Emsâr/ Acâibi'l-Esfâr/ Rıhle

Orta Çağ'ın ve İslam dünyasının en meşhur Müslüman seyyahlarından olan İbn Battûta (ö. 770/1368-69), seyahatnamesinde gezdiği coğrafyalardaki halkın sosyal ve kültürel yaşamına dair bilgiler verirken yemek kültürü üzerine de çeşitli bilgiler aktarmıştır. Eser, 14. yüzyıl yemek ve mutfak kültürüne dair ayrıntılı tespitler içerdiği için gastronomi tarihi çalışmalarına da kaynaklık etmektedir. Aysel Yılmaz ve Sibel Öncel, *İbn Battuta Seyahatnamesinde Yeme İçme Kültürünün Değerlendirilmesi* isimli çalışmalarında İbn Battûta'nın seyahatnamesinde geçen yemekle ilgili unsurları on üç başlık altında incelemişlerdir. Söz konusu başlıklar "Tahıllar", "Unlar ve Unlu Mamuller", "Baklagiller", "Etler", "Deniz Mahsulleri", "Süt ve Süt ürünleri", "Aromatik Otlar, Baharatlar ve Renk-Lezzet Vericiler", "Yağlı Yemişler ve Yağlar", "Meyve ve Sebzeler", "Tatlılar", "İçecekler", "Mutfak Araçları" ve "Diğerleridir." (Yılmaz ve Öncel, 2018, s. 698). İbn Battûta misafir oldukları yerlerde karşılaştıkları ilgiden bahsederken kendilerine sunulan yemekleri ve ikramlıkları da dile getirmiştir. Bu doğrultuda çeşitli yemek isimlerine hatta yemek tariflerine de yer vermiştir. Vâsıt şehrinden söz ederken akşam yemeği olarak pirinç ekmeği, balık, süt ve hurma getirildiğini bildirmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 260). Makdeşav halkından söz ederken onların yemek yeme ve hazırlama tarzı hakkında şu bilgileri vermiştir: "Bunların yiyecekleri yağla pişmiş pirinçten ibaret. Ağaçtan yapılmış kocaman bir kaba bunu yayıyorlar. Üzerine *kûşân* denilen yemek konuluyor; tavuk, et, balık ve sebzeden oluşur bu. Muz henüz olgunlaşmadan taze süt ile pişirilip bir çanağa konuluyor. Başka bir tabağa yoğurt konularak üzerine tuza yatırılmış limon, sirke, salamura biber salkımları, yeşil zencefil ve anba (mango) denilen Hint meyvesi konuluyor. Anba biraz elmaya benziyorsa da dairevî çekirdekleri var. Bu meyve olgunlaşınca gayet lezzetli olur. Ham iken limon gibi ekşidir, bu yüzden sirke içinde muhafaza edilir. Makdeşav halkı bir lokma pirinçten sonra bu salamuradan alıyor; birini diğerine katık ediyorlar yani…" demiştir (İbn Battûta, 2004, s. 363). *Türklerin Yemeği; Tatlıya Karşı Tutumları ve İçtikleri Şıra* başlığı altında Türklerin yemek kültürüne geniş bir yer ayırmıştır. Burada Türklerin ekmek ve katı yiyecekler yemediğinden *dûkî* adı verilen ince bulgurla (düğür/düğ) yapılan yemeğinden söz etmiştir. Bu yemeğin tarifini ise şu şekilde vermiştir: "Önce suyu ateşin üzerine koyarlar. Kaynayınca dûkîden bir parça içine atarlar. Yanlarında et varsa onu lime lime edip tencereye koyarlar ve beraber pişirirler. Yemek pişince herkesin payını tabaklara koyup servis yaparlar. Ve nihayet tabaklardaki yemeğin üzerine yoğurt dökerler." Ayrıca küçük küçük kesilmiş hamur parçalarından yapılan piştikten sonra üzerine yoğurt dökülerek servis edilen borani yemeğinin de tarifine yer vermiştir. Yazar Türklerin daha çok kısrak ve koyun eti yediğini belirtmiş tatlı yemenin ise ayıpla karşılandığını söylemiştir. İçecek olarak da boza ve kısrak sütünden yapılan kımız içildiğini söylemiştir (İbn Battûta, 2004, s. 467-469). Seyyah, Tüster'de Şeyh Şerefüddin Musa b. Şeyh Sadreddin Süleyman'ın medresesinde on altı gün konaklamış, bu esnada kendisine bol miktarda kızarmış tavuk, et yemekleri, yağda biberle pişirilmiş pirinç ve ekmek ikram edilmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 274). Masîra adasında ise "Uman tüccarlarından biri, un hâline getirilmemiş mısırı pişirip üzerine "seyelan" denilen hurma balından dökerek garip bir yemek" yapmıştır. Seyyah bu yemeğin ne daha önce ne de daha sonra yediği yemeklere benzemediğini dile getirmiştir. Ayrıca yazarın belirttiğine göre Umân halkı yemeklerini cami bahçesinde toplanarak bir arada yemektedir (İbn Battûta, 2004, s. 379, 382). Mısır gezisi esnasında karşılaştığı bir tekkeden söz ederken "her tekkenin bir şeyhi ve muhafızı vardır. Gelenekleri çok ilginçtir. Mesela yemek konusunda

şöyle yaparlar: "Zaviyenin hizmetçisi sabahleyin gelir ve her derviş ona arzu ettiği yemeği açıklar. Yemek için toplanıldığı vakit herkesin önüne ekmekle, yalnız kendine ait ayrı bir kap içinde çorbası konulur. Dervişler günde iki öğün alır. Cuma gecesi tatlı verilir." (İbn Battûta, 2004, s. 49). Seyyah tekke, zaviye ve türbelerde yolculara ve fakirlere ikram edilen yemeklere de değinmiştir. Örneğin Hz. Ebû Ubeyde b. Cerrah'ın kabrinin başında bulunan zaviyede gelip geçen herkese yemek dağıtıldığını bildirmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 90). Ayrıca seyyah çeşitli merasimlerde verilen yiyeceklerden de söz etmiştir. Mekke seyahati esnasında bir Kur'an hatmine katılır, hatimden sonra hatmeden çocuğun babasının yemek ve tatlı ikramında bulunduğunu söyler (İbn Battûta, 2004, s. 231). Benzer şekilde katıldığı bir cenaze merasiminden sonra gelen giden herkese yemek verildiğini anlatır (İbn Battûta, 2004, s. 279). Mekke'den Medine'ye dönüşü esnasında *düsût* adı verilen büyük bakır kazanlarda yemek pişirildiğini ve yolculara bu yemekten pay edildiğini belirtmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 244). Yazar yemekle ilgili olarak ilginç bulduğu âdetlere de yer vermiştir. İsfihan halkının ekmeğe *nân,* yoğurda da *mâs* adını verdiğini söylemiş, bu halkın yemek konusunda çok meziyetli olduğunu bildirmiştir. Şaşkınlık belirten bir ifadeyle yemekleri ipek veya mum ateşinde pişirenlerin olduğunu eklemiştir (İbn Battûta, 2004, s. 281). Ayzâb şehrinden söz ederken yemeklerinin deve sütünden ibaret olduğunu belirtmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 72). İbn Battûta Anadolu'ya ulaştığında dünyanın en lezzetli yemeklerinin burada piştiğini söyler. Burada halkın ekmeği haftada bir ve topluca yaptığını, erkeklerin kendilerine sıcak ekmek ve yemek ikramında bulunarak kadınların hayır dua istediklerini ekler. Yemekle ilgili inanışlar seyyahın dikkatinden kaçmamıştır. Eğirdir'de halkın uğur olması için orucunu *tirit*le açtığını bildirir. Kendilerine de şeker ve yağ ile ezilerek, mercimekten yapılan ve küçük tabaklara konularak sunulan tirit ikram edilmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 402, 407). Seyyah seyahat boyunca yemek ikramı yanında kendilerine sunulan içecek ve meyve ikramından da söz etmiştir. Bu ikramlardan bazen genel olarak söz etmiş bazen de bu ikramların ayrıntısına inmiştir. Huvârezm'de kendilerine verilen yemekleri anlatırken "sofrada kızartılmış tavuk, ruma, güvercin cücüğü, külıca adı verilen yağla pişirilmiş ekmek, kek ve helva" olduğunu söylemiştir. Ayrıca altın ve gümüş tabaklarda, altın kaşıklar eşliğinde tanelere ayrılmış nar, Irak yapımı porselen tabaklarda ve tatlı kaşıklar eşliğinde üzüm ve kavunlar ikram edildiğini ifade etmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 522). İbn Battûta seyahatnamesinde genel olarak ekmekten ve tahıllardan, etlerden, süt ve süt ürünlerinden, meyve ve sebzelerden söz etmiştir. Meyve ve sebze başlığı içinde yetiştirilen meyve ve sebze çeşitlerinden, kurutulmuş meyvelerden ve meyveleri saklama yöntemlerinden bahsetmiştir. Cava adasında anbâ (mango), yeşil zencefil, biber, şekî, berkî, tatlı portakal, üzüm, nar, mehvâ, kesirâ, limon ve muz yetiştiğini, Maldivler'de ise cammûn, limon, kulkas, ve Hindistan cevizi olduğunu ifade etmiştir (İbn Battûta, 2004, s. 331-332, 565). Aromatik Otlar, Baharatlar ve Renk-Lezzet Vericiler başlığında ise çeşitli baharatlardan ve kokulu bitkilerden söz etmiştir. Özellikle Hint ülkesine yaptığı seyahatte baharatlardan çokça söz etmiştir (Yılmaz ve Öncel, 2018, s. 698). Arap edebiyatı seyahatnameleri içinde İbn Battûta'nın seyahatnamesi, gastronomik unsurlara en fazla yer veren seyahatnamelerden biridir. Seyyah bizzat verdiği başlıklarda gezdiği halkların yemek kültüründen, gittiği coğrafyalarda yetiştirilen ürünlerden, yemeklerin yapımında ve ikramında kullanılan araçlardan, bazı yemeklerin tariflerinden söz etmiştir. Bu manada İbn Battûta'nın seyahatnamesi gastronomi tarihi açısından son derece önemlidir.

4. el-Metali'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye

Bedreddin el-Gazzî (ö. 1577) tarafından yazılan bu seyahatname, seyyahın 16 Mayıs 1530'da Şam'dan İstanbul'a yaptığı seyahate dair izlenimlerini içermektedir. Seyyah, İstanbul yönetiminden birtakım taleplerde bulunmak için bu seyahati

gerçekleştirmiştir (Elger, 2015, s. 296). Şam'dan yola çıkan el-Gazzî, Anadolu'nun bazı şehir ve muhitlerine uğrayarak İstanbul'a ulaşmıştır. Bu seyahatinden elde ettiği tecrübelerini *el-Metali'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye* adlı seyahat kitabında yazmıştır. Geçtiği, gördüğü yerlerin tarihine, tabiat güzelliklerine, sosyal ve kültürel özelliklerine dair bilgiler vermiştir. el-Gazzî, Fatih Camii ve külliyesinden söz ederken külliyenin bilginlere, fakire ve yolculara sabah akşam yemek verilen bir imarethanesi olduğunu belirtmiştir. Seyyah, burada her çeşit koyun ve kuş etinin olduğunu söylemiş çeşit çeşit yemeklerin bol miktarda pişirildiğini bildirmiştir (Küçükaşçı, 2013, s. 74). Bu bilgiler 1500'lü yıllarda Osmanlı Devleti'nin sosyal devlet anlayışını ve insan-mutfak ilişkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Anadolu'da bazı kişiler veya bir yöre halkı da aynı amaç doğrultusunda yemekler dağıtmaktadır. Bu bağlamda el-Gazzî, Kanuni Sultan Süleyman'ın sütkardeşi olarak tanıttığı Yahya Çelebi'den söz ederken onun Beşiktaş'taki evinde kimsesizlere sürekli yemek çıkardığını söylemiştir (Küçükaşçı, 2013, s. 84). Ayrıca İzmit'teki izlenimlerine yer verirken buradaki hayırseverlerin, misafirlere ve yolculara ikram edilmesi için yemeklerin pişirildiği bir mutfak ve ziyaret evi açtığını belirtmiştir. el-Gazzî seyahatnamesinin bazı bölümlerinde mutfakta kullanılan araç ve gereçlerden söz etmiştir. Örneğin İzmit'teki kâse, fincan ve tabakların beyaz kilden yapıldığını, bunların çok ince ve güzel işlendiğini, Çin işlemelerine benzediğini bildirmiştir (Kâmil, 1937, s. 15). Diğer seyyahların seyahatnamelerinde karşılaşılan meyveyle ilgili izlenimler el-Gazzî'nin seyahatnamesinde de yer almaktadır. Buna göre el-Gazzî, İbn Said'in *Menazıru'l-Avalime* adlı eserine atıf yaparak Konya'nın meyvesi bol bir şehir olduğunu, özellikle de *kamerüddin* adını taşıyan zerdalisiyle ünlendiğini söylemiş başta üzüm olmak üzere Konya'nın diğer meyvelerini de güzel ve lezzetli bulmuştur (Kâmil, 1937, s. 29). Osmanlı dönemi seyahatnamelerinden olan bu eser, el-Gazzî'nin Anadolu'nun bazı beldelerinden geçerek İstanbul'a seyahatini ihtiva eder. Eserde o dönemin imarethanelerinden söz edilmesi Osmanlının gastronomik anlayışını yansıtması açısından son derece önemlidir.

5. Sulvetu'l-Garîb ve Usvetu'l-Erîb

Arap edebiyatının önemli edip ve şairlerinden olan İbn Ma'sûm (ö. 1708) on dört yaşındayken, Hindistan'da resmî görevde bulunan babasını ziyaret etmek için bir seyahat gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda 1654 yılında Hicaz bölgesinden yolculuğa çıkmış ve bu yolculuğu on dokuz ay sürmüştür. Seyahati boyunca gördüğü yerleri, karşılaştığı ilginç olayları ve kişileri 1663-1664 yılları arasında kaleme aldığı ve *Sulvetu'l-Garîb ve Usvetu'l-Erîb* olarak adlandırdığı seyahat kitabında dile getirmiştir. Daha sonra eser, Şâkir Hâdî Şükr tarafından 1988 yılında *Rihletu İbn Ma'sûm el-Medenî ev Sulvetu'l-Garîb ve Usvetu'l-Erîb* adıyla yayımlanmıştır (Öz, 1999, s. 173). İbn Ma'sûm seyahatnamesinde kahvenin keşfedilmesi ve kullanımıyla ilgili olarak ayrıntılı bilgi vermiştir. Buna göre kahve Ali İbn Ömer eş-Şâzeli tarafından bir tesadüf sonucunda bulunmuştur. eş-Şâzeli, otlattığı devenin bir ağacın meyvelerini yedikten sonra sütünün daha güzel olduğunu fark etmiştir. Bunun üzerine eş-Şâzeli devenin yediği ağacı bulmuş, bu ağacın meyvelerinden kendisi de yemiş ve kahvenin kendisini iyi hissettirdiğini fark etmiştir. Kahveyi önce kızartarak sonra da pişirerek kullanmış bu şekilde kahve şimdiki şöhretine kavuşmuştur. İbn Ma'sûm Rîcâbûr limanına ulaştığında burada karşılaştığı çeşitli ağaçlardan ve bu ağaçların meyvelerinden de söz etmiştir. Örneğin üzüm ağacı meyvelerinin Hindistan'ın en iyi meyvelerinden olduğunu söylemiş, besleyici bir gıda olduğunu belirtmiş, reçelinin kalp atışını düzenlediğini çekirdeklerinin ise dişleri beyazlattığını bildirmiştir (Bağatur, 2019, s. 91, 103). İbn Ma'sûm'un seyahatnamesiyle ilgili en önemli husus, kahvenin kökeni ve geçirdiği aşamaları bildirmesidir.

6. Tuhfetu'l-Udebâ' ve Selvetu'l-Gurabâ'

Bu seyahatname 17. yüzyıl Arap seyyahlarından olan İbrahim el-Hıyârî'nin (ö. 1672) 1 yıl, 9 ay ve 17 gün süren İstanbul seyahatini içermektedir. 22 Haziran 1669'da Medine'den yola çıkan seyyah, bir hac kafilesi aracılığıyla önce Şam'a ulaşmış burada bir müddet kaldıktan sonra İstanbul'a gitmek üzere 11 Ağustos 1669 tarihinde tekrar yola çıkmıştır. Daha sonra el-Hıyârî Antakya, Adana, Ulukışla, Ereğli, Konya, Akşehir, Eskişehir, İznik, Gebze, Pendik, Kartal ve Üsküdar gibi yerleşim yerlerinden geçerek 20 Eylül 1669 tarihinde İstanbul'a ulaşmıştır (Türkhan, 2021, s. 54-55). Seyyah bu seyahatten elde ettiği izlenimlerini de *Tuhfetu'l-Udebâ' ve Selvetu'l-Gurabâ'* isimli seyahatnamesinde dile getirmiştir. *Tuhfetu'l-Udebâ' ve Selvetu'l-Gurabâ'*, el-Hıyârî'nin 17. yüzyıl Osmanlı İstanbul'unu anlatması ve Türklere dair görüşlerine yer vermesi bakımından son derece önemlidir. Yazar İstanbul'da karşılaştığı ilginç durumları zaman zaman alaycı bir dille ifade etmiştir. Örneğin Türklerin Ramazan Bayramı'nı iki gün önceden kutlamaya başlamasını veya bazı müneccimlerin depremle ilgili ön görüşlerde bulunmasını eleştirmiştir (Elger, 2015, s. 300). Diğer taraftan seyyah, Ramazan Bayramı'nın birinci günündeki izlenimlerinden söz ederken ev sahiplerinin kendilerine yiyecek ve içecek ikramında bulunduklarını da belirtmiştir. Bu da Osmanlı dönemi İstanbul'unda bayram hazırlıklarının gün öncesinde yapılmaya başlandığını, bayram ziyaretlerinde yiyecek içecek ikramında bulunulduğunu ve Türklerde bayram geleneğini göstermesi açısından son derece önemlidir. el-Hıyârî, bu görüşlerinin yanı sıra zaman zaman İstanbul'daki imarethaneler hakkında da bilgiler vermiştir. Sultan Selim Camii ve Külliyesi'nden söz ederken burasının çevresinde medreseler ve imarethaneler bulunduğunu, bu medreselerde eğitim görenler ve ihtiyacı olanlar için imarethanelerde yemekler hazırlandığını bildirmiştir (Türkhan, 2021, s. 20, 97). el-Hıyârî, 17. yüzyıl Osmanlı imarethaneleri hakkında verdiği bu bilgilerle Osmanlının yemek ve mutfak algısını ortaya koymuştur. Bir aşevi özelliği taşıyan imarethanelerle yolcuların, yoksulların ve öğrencilerin doyurulması amaçlanmıştır. İmaret mutfağında pişirilen yemekler, bu yemeklerin yapımında kullanılan malzemeler; kandil, bayram, cuma ve ramazan günlerinde yapılan özel yiyecekler ve aşçısından ekmekçisine, kilercisinden buğday ve pirinç ayıklayıcısına imaret mutfağında görev yapan kişiler Osmanlı mutfak kültürünü yansıtmaktadır (Ertuğ, 2000, s. 219).

Yeme-içme kültüründe önemli bir yeri olan meyve, el-Hıyârî'nin seyahatnamesinde geniş bir yer bulmuştur. Seyyah, İstanbul'un meyveleriyle Şam'ın meyvelerini karşılaştırarak İstanbul'un meyve çeşidi açısından daha zengin olduğunu bildirmiştir. Bu meyveler içinde bilhassa kirazdan ayrıntılı bir biçimde söz etmiş; kirazın tadına, rengine, sunumuna, çeşitlerine ve sosyal hayattaki yerine dair bilgiler vermiştir. İstanbul kirazlarının mayhoş fakat lezzetli bir tada sahip olduğunu ve diğer meyvelerden daha önce olgunlaştığını bildiren yazar, kirazı renk bakımından hünnaba dayanıklılık açısından da nebik meyvesine (Arap kirazı) benzetmiştir. O dönem İstanbul'unda kirazın Hisarî (Hisar kirazı), Sultanî (Sultan kirazı) olmak üzere başlıca iki çeşidi vardır. Aynı zamanda kiraz bir hediyeleşme aracıdır. Tadı ve güzel görünümü sebebiyle birbirlerine kiraz hediye eden halk, bu şekilde küslüklerine son vermektedir. Kiraz devlet büyüklerine ikram edileceği zaman ise kiraz tabakları buzlarla süslenerek servis edilmektedir (Türkhan, 2021, s. 56-57). el-Hıyârî seyahatnamesinde el-Gazzî gibi imaretlere yer vermiş ve imarethanelerin yemek yenilen bir mekân olmasının yanı sıra sosyal bir işlevi olduğundan da söz etmiştir. Ayrıca meyveler içinde en çok kiraza yer vermiş ve kiraz çeşitlerini özellikleriyle anlatmıştır.

7. er-Rihletu'l-Ayyâşiyye

Asıl ismi *Mâ'u'l-Mevâ'id* olan bu seyahatname, 17. yüzyıl Osmanlı dönemi seyyahlarından Ebû Sâlim el-Ayyâşî (ö. 1679) tarafından yazılmıştır. el-Ayyâşî'nin seyahatnamesinde Medine halkının yemek kültürüyle ilgili çok fazla bilgi yer almaktadır. Seyyahın bu konuda öğrendiği bazı hususlar onda büyük şaşkınlık yaratmıştır. Örneğin, Medine'deki yerlilerin sürekli et yemesi ve Medineli kadınların etten başka bir şey pişirmediklerini söylemeleri seyyaha çok garip gelmiş ve bu durum seyyahın eleştirisine neden olmuştur (Ünalan, 2021, s. 134). Her ne kadar bu durum el-Ayyâşî için bir abartı ve israf olarak görülse de toplumların sıklıkla tükettikleri ve tercih ettikleri belli başlı yiyecekler olabilir. el-Ayyâşî, Medine'nin kenar mahallelerinde yaşayan ve Nahâvele olarak bilinen topluluktan bahsederken onların pilav ve etli yemekler dâhil olmak üzere yedikleri yiyecekleri zikretmiştir (Ünalan, 2021, s. 149). Bununla birlikte doğum, evlenme ve düğün merasimlerinde yapılan ve geleneksel olarak devam ettirilen törensel yemekler vardır. el-Ayyâşî seyahatnamesinde bu tür merasimlerden ve buralarda ikram edilen yemeklerden de söz etmiştir. Seyyahın verdiği bilgilere göre her perşembe günü Mescid-i Nebevi'de sünnet törenleri düzenlenir. Perşembe sabahları çocuklar sünnet merasimi için buraya getirilir, buradaki şehitlik civarında pilav ve *herse* gibi yemekler pişirilerek ziyaretçilere dağıtılır (Ersöz, 2019, s. 107). el-Ayyâşî'nin belirttiği üzere *herse,* Hicaz halkının en sevdiği yemeklerden biridir. Kişiye güç verir, onun açlığını giderir ve onu uzun süre tok tutar. Seyyah hersenin hazırlanma aşamalarını ve pişirme usulünü şu şekilde anlatmıştır: "Et pişirme tenceresine konulur ve buğdayla karıştırılır. Kemikten ayrılıp buğday yumuşayana kadar pişirilmeye devam edilir. Ardından et buğdaya karıştırılıp hamur hâline gelinceye kadar ezilir. Bu işlemlerin sonrasında üzerine yağ dökülerek servis edilir." (el-Ayyâşî, C.I, 2006, s. 456).

Sünnet merasimlerinde ve Medine halkının türbe ziyaretleri esnasında yemek pişirip dağıtma âdeti vardır. Örneğin İsmâ'îl b. Cafer es-Sâdık'ın türbesi perşembe günleri ziyaretçi akınına uğrar, burada çeşitli yiyecekler pişirilir ve türbe ziyareti yapanlara bu yemeklerden ikram edilir (el-Ayyâşî, C.I, 2006, s. 423-425). el-Ayyâşî Medine'nin yemek kültürü hakkında bilgi verirken yabancıların Medine halkının yemeklerine ve bu yemeklerde kullanılan yağlara alışamayıp onların rahatsızlandığını bildirmiştir. Ayrıca kıyafette ve diğer hususlarda olduğu gibi yemek konusunda da Medine halkının yabancılardan etkilendiğini, yeme içmeyle ilgili yabancılardan geçen çeşitli âdetlerin Medine mutfağına yansıdığını ifade etmiştir (Ünalan, 2021, s. 150). el-Ayyâşî'nin verdiği bilgiye göre Hicaz mutfağında kahvenin önemli bir yeri vardır. Mısır halkı arasında kahve içme pek hoş görülmemesine rağmen seyyah, Hicaz halkının kahve içme kültürünü anlayışla karşılamış ve bu durumu halkın ekonomik durumuna bağlamıştır. Buna göre; "kahve, Allah'ın Hicaz halkına verdiği nimetlerden biridir. Zira Hicaz halkının çoğunun ekonomik durumu iyi değildir. Uzak ülkelerden insanlar onlara misafir gelir. Bir insanın misafirlerine sunabileceği bir ikramı olması gerekir. Onların misafirlere zengin sofraları hazırlamaya maddi imkânları yoktur. Bu manada kahve misafirlere ikram etmek için son derece ekonomiktir. İnsanlar da zengin olsun fakir olsun, yönetici olsun normal vatandaş olsun herkes kahveye razı olur. Kahve bir misafir geldiğinde fakirlerin yüzlerinin koruyucusudur. Hicaz halkı nezdinde kahve müstehap bir içecektir çünkü insanın kahveye sahip olması şer'an istenilen insan onurunu korur." (Ünalan, 2021, s. 150; el-Ayyâşî, C.I, 2006, s. 456). Ebû Sâlim el-Ayyâşî'nin seyahatnamesi Osmanlı dönemindeki Arapların yemek kültürünü tanıtmaktadır. Seyyah türbe ziyaretlerinde ikram edilen yemeklerden, bazı meşhur yemeklerin tarifinden ve Araplar arasında kahvenin tüketiminden söz etmiştir.

8. el-Hakîka ve'l-Mecâz fî Rihle Bilâdi'ş-Şâm ve Mısr ve'l-Hicâz

XVII. yüzyılın ikinci yarısı ve XVIII. yüzyılın ilk çeyreğinde yaşayan 'Abdulganî en-Nâblusî, *el-Hakîka ve'l-Mecâz fî Rihle Bilâdî'ş-Şâm ve Mısr ve'l-Hicâz* isimli seyahatnamesi ile kutsal topraklara yaptığı yolculuğu anlatmıştır. Dımaşk'tan yola çıkan seyyah; Kudüs, Kahire, Medine ve oradan da Mekke'ye ulaşmıştır. On üç ay süren seyahati doğrultusunda ziyaret ettiği mekânları, âlim ve salih kişileri eserinde ayrıntılı bir biçimde dile getirmiştir. Ziyaret ettiği şehirlerin yemeklerinden yiyen, sofralarında bulunan en-Nâblusî verilen ikramlardan da tatmıştır. Seyahatnamesinde de yediği yemeklerden ve gittiği şehirlerin sofra kültüründen bahsetmiştir. Seyahatinin on dokuzuncu gününde kılacakları öğlen namazını beklerken yediği yemeklerden ve yapılan ikramlardan şu şekilde söz etmiştir: "Genişliği beş zira uzunluğu yirmi zira ya da daha fazla olan nefis reçellerle ve çeşitli yiyeceklerle donatılmış geniş ve büyük bir sofra serildi. Ömrümüzde o sofranın eşini benzerini görmedik. Bu sofraya ilk olarak biz ve yanımızda olanlar çağrılmıştık bir kenarına oturup yemeğimizi yedik ve ihvanla beraber kahve içtik." demiştir (Uysal, 2019: 44). en-Nâblusî seyahati boyunca birçok yerde yemeğe davet edilmiş ve çok iyi ağırlanmıştır. Kendisine yapılan davetlerle ve ikramlarla ilişkili olarak gittiği yerlerdeki halkın yardımseverliği ve misafirperverliğinden söz etmiştir. Seyahatleri esnasında en-Nâblusî ve beraberindekilerin zaman zaman yiyecek ve içecekleri tükenir. Bundan dolayı zor durumda kalırlar. Bu esnada Nebah'da bir kadınla karşılaşırlar. Çok sayıda çocuğu olan bu kadın, Nâblusî ve arkadaşlarına koyun kestirip etini pişirerek onlara yemek verir, meyve hazırlar ve çeşitli ikramlarda bulunur. Artan eti de yolda azık etmeleri için verir. Yenbu' Şehri'ne ulaştıklarında da Hicâz emiri Sa'd b. Zeyd'in çadırına konuk olurlar. Sa'd b. Zeyd, Nâblusî ve beraberindekileri çok iyi karşılar, kendi çadırının yanında Nâblusî'ye de bir çadır verir. Orada bulundukları süre zarfında Nâblusî ve oğlunu sabah kahvaltılarında kendi çadırında ağırlar. Ayrıca onların akşam yemeklerini de ikram eder (Ünalan, 2021, s. 142). Nâblusî yaşadığı bu tecrübe ile o dönem İslam coğrafyasının misafirperverliğini ve cömertliğini yansıtmıştır. en-Nâblusî seyahatnamesinde Ramazan Ayına ve buna bağlı olarak yemek kültürüne dair bilgiler de vermiştir. Akşam yemeğinden sonra hurmayı suda ıslatıp birkaç saat bekledikten sonra sahur yemeğiyle bunu içtiklerini ve bu suyun sağlık, bereket getirdiğini bildirmiştir. Seyyah hurma konusunu genişçe ele almış hurma çeşitlerinden de söz etmiştir. *Helva* isimli hurmanın küçük salatalıklara benzediğini, çok lezzetli ve bal gibi olduğunu ve hediye olarak tercih edilebileceğini söylemiştir. Ayrıca kitabında yüz on üç çeşit hurma ismine değinmiştir. Seyyahın sahurlarda tükettiği yiyeceklerden biri de *kuru mışmış* olarak bilinen kuru kayısıdır (Keskin, 2019, s. 167).

en-Nâblusî, İbn Ma'sûm ve el-Ayyâşî gibi kahve geleneği hakkında bilgi vermiştir. Mekke ve Medinelilerin kahveyi *cebâ* olarak isimlendirdiğini ve bu ismin de kahvenin çıktığı beldeden geldiğini bildirmiştir. Kahveyi ikram eden kişi kahveyi *cebâ huz* diyerek sunmuş ve kahve bu şekilde telaffuz edilmeye başlanmıştır. Ayrıca seyyah kahvenin ortaya çıkışıyla ilgili olarak Hz. Süleyman kıssasına yer vermiştir. en-Nâblusî'nin 17 Zilkade Pazar günü gerçekleşen kutlamalarla ilgili izlenimleri de gastronomik unsurlar içermektedir. Seyyahın verdiği bilgilere göre bu kutlamalarda Harem-i Şerif'in damına çıkılmış buradan toplanan çocuklara fındık, kek, çerez, badem, üzüm, hurma vb. yiyecekler saçılmıştır. Bir bayram havasında geçen bu özel günde herkes hazırladıkları yiyeceklerle hurma bahçelerinde piknikler yapmıştır (Ünalan, 2021, s. 202-203). en-Nâblusî seyahati boyunca birçok kişi tarafından yemeğe davet edilmiş ve çeşitli ikramlarla karşılaşmıştır. Bu doğrultuda Arap halkının misafirperverliğini, el açıklığını ve fedakârlığını ortaya koymuştur. Arap halkı arasında kahve çok tüketilen bir içecektir. Bu sebepten de birçok seyyah, Araplarda kahvenin kullanımına dair tespitlerini ortaya koymuştur.

9. el-Vasıta fî Ma'rifeti Ahvali Malta

Fâris eş-Şidyâk (ö. 1305/1887) tarafından yazılan bu seyahatname, seyyahın 1834 yılında Malta adasına yaptığı yolculuğu konu edinir. Modern dönem seyahatname örneklerinden olan eser, yedi bölümden oluşmaktadır (Savran, 1991, s. 60). Yazar on yıl Malta'da kalmış ve buradaki izlenimlerini kaleme almıştır. Seyyah, genel olarak Malta'nın dünya üzerindeki konumundan, ikliminden, bitki örtüsünden, halkın geçim kaynağından, gelenek ve göreneklerinden söz etmiştir. İkinci bölüm Malta'nın iklimine ve bahçelerine, Malta'da yetiştirilen meyve ve sebzelere, bunların fiyatlarına ayrılmıştır. Yazarın verdiği bilgilere göre baklagiller ve meyve yetiştiriciliğinin yapıldığı adada, üretilen ürünler halkın tüketim ihtiyacını karşılamamaktadır. Bu nedenle buğday, zeytin, meyve vb. ürünler Türk, Rum ve Mısır şehirlerinden temin edilir (eş-Şidyâk, 2004, s. 42). Malta halkı mesire yerlerine ve meşhur bahçelere ziyarete gittiklerinde yanlarında yiyecek, içecek götürme kültürü yoktur. Bu nedenle bu tür gezi yerlerinde yeme-içme için oturma yerleri yer almaz (eş-Şidyâk, 2004, s. 45). eş-Şidyâk, seyahatnamesinin dördüncü bölümünde Malta halkının yiyecek ve içecek kültürüne dair ayrıntılı bilgiler vermiştir. Yemeklerin yapılışından, ekmek çeşitlerine Malta mutfak kültürünü geniş bir perspektifte değerlendirmiştir. Bu konudaki bazı gelenekler eş-Şidyâk'a ilginç gelmiş ve seyyah Malta halkını eleştirmekten geri durmamıştır. Bu konuda Müslümanlara benzemediklerini ve temiz olmadıklarını söyleyerek Malta'yı sevmediğini belirtmiştir. Malta halkının denizden çıkan kaplumbağa vb. tiksinilecek yiyecekleri yediklerini, korktukları zamanlar fare veya kurbağa yiyerek korkularını gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Seyyah için garip gelen bir başka alışkanlık da halkın eti kanlı yemesi ve bu konuda birbirleriyle yarış içinde olmasıdır. Seyyahın belirttiğine göre Malta halkı boğulmuş hayvan eti veya ölü tavuk vb. hayvan etlerini tercih ederler ve et pişirme konusunda oldukça iyidirler. Ayrıca soğan ve sarımsağı genellikle çiğ olarak tüketirler ve bu onlarda ağız kokusu yapar (eş-Şidyâk, 2004, s. 82-88). Yazarın objektif bir bakış açısıyla ortaya koyduğu bu veriler 19. yüzyılda Malta halkının yemek kültürünü yansıtmıştır.

Sonuç

Önceleri insanoğlunun isteğe bağlı olarak veya zaruretten yaptığı geziler zamanla yeni yerler görme ve yeni tatlar tatma isteğine dönüşmüş, bu merak ve istekle bireyler çeşitli yerlere seyahatlerde bulunmuştur. Seyahati birer yaşam tarzı hâline getiren ve bunu aldığı notlarla taçlandıran kişiler tuttukları notlar arasında gezip gördükleri yerlerin sosyal ve kültürel hayatlarına da yer vermişlerdir. Söz ettikleri yöre halklarının yemeğe karşı tutumları zaman zaman onların ilgilisini çekmiş ve seyyahlar bunları yazmaktan kendilerini alamamışlardır. Bu durum farklı yüzyıllarda çeşitli yöre ve beldelere ziyarette bulunan Arap seyyahlar için de geçerli olmuştur. Hac ziyaretinde bulunmak, çeşitli sorunları dile getirmek veya görevleri icra etmek için seyahatler gerçekleştiren Arap seyyahlar gittikleri yörelerin çok sayıda gastronomik özelliklerinden söz etmişlerdir. Onların edindiği tecrübeler ve bu doğrultuda ele aldığı eserler, herhangi bir yemeğin tarihi ve geçmişi hakkında birer belge niteliği taşımaktadır. Bu çalışmada gastronomik unsurların yer aldığı, farklı zamanlarda yazılmış, benzer veya farklı bölgelere yapılmış seyahatleri içeren dokuz seyahatnameye yer verilmiştir. Birbirlerine yakın zamanlarda, benzer veya farklı coğrafyalara yapılan seyahatleri içeren eserler benzer tespitleri içermektedir. Seyyahlar genel olarak tüketilen yiyeceklerden, yetişen ürünlerden, kullanılan araç ve gereçlerden, yeme-içmeyle ilgili çeşitli âdet ve inanışlardan söz etmişlerdir.

Kaynakça

Aliev, S. M. (1999). İbn Fadlân. *İslam Ansiklopedisi*. (C. 19, s. 477-479). İstanbul: TDV Yay.

el-Ayyâşî, Ebû Sâlim Abdillâh b. Muhammed. (2006). *er-Rihletu'l-Ayyâşiyye I-II*. Tah. Sa'îd el-Fâdılî, Süleyman el-Kuraşî, Ebu Dabi/BAE: Dâru's-Suveydî.

Bağatur, G. (2019). *İbn Ma'sûm ve Sulvetu'l-Garîb ve Usvetu'l-Erîb Adlı Seyahatnâmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

Ersöz, Ş. N. (2019). *17. Yüzyılda Mağrib'den Bir Seyyah: el-Ayyâşî'nin Seyahatnamesinde Haremeyn Yolculuğu*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Ertuğ, Z. T. (2000). İmaret. İslâm Ansiklopedisi (C. 22, s. 219-220). İstanbul: TDV Yayınları.

el-Gırnâtî, Ebû Hâmid Muhammed. (2015). *Tercüme-i Tuhfetu'l-Elbâb ve Nuhbetü'l-A'cab Gırnâtî Seyahatnamesi İnceleme-Metin-Sadeleştirme-Tıpkıbasım* (Haz. Sadık Yazar), İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.

İbn Fadlân. (t.y). *Risâletu İbn Fadlân* (Thk. Sâmî Dehhân), Kahire.

İbn Fadlân. (2020). *İbn Fazlân Seyahatnamesi.* (Çev. Ramazan Şeşen). İstanbul: Tarih Encümeni Yayınları.

Keskin, Mustafa. (2019). *Abdulganî en-Nâblusî'nin Seyahatnamesi'nde Medine*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Öz, M. (1999). İbn Ma'sûm. *İslâm Ansiklopedisi* (C. 20, s. 172-173). İstanbul: TDV Yayınları.

Sabuncu, F. (2010). *Ebû Hâmid Muhammed el-Gırnâtî'nin Seyahatnamesi (Giriş-Tercüme-İndeks)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Savran, A. (1991). *19. YY. Osmanlı Döneminde Yeni Arap Edebiyatı*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Selek, C. İ. (2016). *İbn Fadlan ve el-Gırnâtî Seyahatnamelerinde Türklük ile İlgili Kavramlar.* Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi.

eş-Şidyâk, Ahmed Faris. (2004). *el-Vasıta Fi Ma'rifeti Ahvali Malta*. Dımaşk.

Türkhan, A. (2021). *Arap Seyahatnamelerinde Osmanlı İstanbul'u ve Türkler: İbrahim el-Hiyârî Seyahatnamesi*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Türkçe Sözlük. (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uysal, F. S. (2019). *Abdulğanî en-Nablusî ve "el-Hakikatu ve'l-Mecâz fî Rihleti Bilâdi'ş-Şâm ve Mısr ve'l-Hicâz" Adlı Seyahatnâmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ünalan, İ. (2021). *Osmanlı Dönemi Arap Edebiyatında Seyahatname*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Varlık, M. B. (2010). İbn Battûta Anadolu Yollarında Neler Yedi? *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi,* 29, 147-152.

Yıldız, M. ve Yılmaz, M. (2019). Türkiye'de Gastronomi Turizmi Üzerine Bir Literatür İncelemesi. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi,* 4, 51-60.

Yılmaz, A. ve Öngel, S. (2018). İbn Battuta Seyahatnamesinde Yeme İçme Kültürünün Değerlendirilmesi, *Geojournal of Tourismand Geosites*, 11(22), 470-479.

Yücetürk, G. (2014). Ebu Hâmid el-Gırnâtî'nin Seyahat-Nâmesi'nde Geçen Deniz Hayvanlarının Etimolojik ve Semantik Yönden İncelenmesi ve Türkçe Karşılıkları. *IX. Uluslararası Büyük Türk Dil Kurultayı Bildirileri 26-27 Eylül 2014*. (Red.: R. Özyürek), Ankara: Bilkent Üniversitesi Yayınları, 27-34.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 393-403.
Geliş Tarihi-*Received*: 26.06.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1320350

Türk Halk Hekimliğinde Anne Sütü

Breast Milk in Turkish Folk Medicine

İlker AVCIOĞLU*

Öz

Günümüzde anne sütünün faydaları modern tıp çalışmaları ile kanıtlanmıştır. Son yıllardaki araştırmalar, anne sütünün suni ortamlarda üretilebileceği ve sadece bebeklerin beslenmesi için değil aynı zamanda tedavi amaçlı kullanılabileceğini de göstermektedir. Türk inanç ve düşünce sisteminde anne sütü, temizliğin ve berraklığın simgesi olarak kabul edilir. Tarihi kaynaklar çok eski dönemlerde, Türklerin anne sütünün faydalarından haberdar olduğunu ve halk hekimliği uygulamalarında anne sütünden yararlandıklarını gösterir. Bu çalışmada, Türk halk hekimliğinde anne sütünün kullanıldığı geleneksel tedavilere yer verilmiştir. Türk halk hekimliğinde anne sütünün tedavi amacıyla kullanılmasının mitolojik kökenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Türk halk hekimliğinde anne sütü kullanılarak yapılan tedaviler, yetişkin ve çocuk hastalıkları olmak üzere iki grupta tasnif edilmiştir. Yetişkinlerde arpacık, baş ağrısı, çatlak, göz ağrısı, göz iltihabı, göz kanlanması, göz kaşıntısı, karın ağrısı, kulak ağrısı, kulunç, uçuk ve yara tedavisinde; çocuklarda ise bağışıklık, burun tıkanıklığı, gaz çıkarma, göz ağrısı, göz çapaklanması, hıçkırık, kabakulak, kabuklanma, karın ağrısı, kırk basması, kızılca, kulak ağrısı, leke, mantar, öksürük, sarılık, ağlayan çocuk, sivilce, tüylenme, yara ve yüksek ateş tedavisinde anne sütünün kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk halk bilimi, Türk mitolojisi, Türk halk hekimliği, anne sütü, geleneksel ve tamamlayıcı tedavi.

Abstract

Today, the benefits of breast milk have been proven by modern medical studies. Recent studies show that breast milk can be produced in artificial environments and can be used not only for feeding babies but also for therapeutic purposes. In the Turkish belief and thought system, breast milk is considered the symbol of cleanliness and clarity. Historical sources show that Turks were aware of the benefits of breast milk in ancient times and that they benefited from breast milk in folk medicine practices. In this study, traditional treatments using breast milk in Turkish folk medicine are included. The mythological origins of the use of breast milk for treatment in Turkish folk medicine have been tried to be determined. Treatment of stye, headache, fissure, eye pain, eye examination, eye bleeding, eye itching, stomachache, earache, shingles, herpes and wounds in adults; in children, towel, nose throat, gas, eye pain, eye burring, hiccups, mumps, crusting, stomachache, flushing, scarlet fever, earache, stain, fungus, cough, jaundice, crying child, acne, hairiness, wound and high treatment fever, it has been determined that breast milk is used.

Keywords: Turkish folklore, Turkish mythology, Turkish folk medicine, breast milk, traditional and complementary treatment.

* Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, Şebinkarahisar Meslek Yüksekokulu, Giresun/Türkiye, e-posta: ilker.avcioglu@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3028-8730.

Giriş

Halk hekimliği; halkın hastalıkları tanılama ve sağaltma amacı ile başvurduğu geleneksel görüşlerin bütünüdür (Boratav, 1973, s. 122; Yoder, 2015, s. 398). Gözlem ve deneme yanılma yoluyla elde edilen geleneksel hekimlik bilgilerinin kökeni, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlunun hastalıklarla mücadele etmek için uyguladığı yöntem ve teknikler toplumsal hafızada canlılığını koruyarak günümüze kadar ulaşmıştır. Günümüzde halk hekimliği (folk medicine) uygulamaları için alternatif tıp, tamamlayıcı tıp, geleneksel tedavi vb. gibi adlandırmalar kullanılır.

Halk hekimliğini modern tıptan ayıran en temel özellik, halk hekimliğinde *dinsel ve büyüsel* (religious and magical) uygulamaların varlığıdır (Boratav, 1973, s. 123-127; Rivers, 2004, s. 11; Pritchard, 1976, s. 176-201; Yoder, 2015, s. 398; Kaplan, 2010, s. 37-42). Günümüzde halk arasında birçok hastalığın tedavisi için dinsel ve büyüsel pratiklere başvurulduğu bilinmektedir. Geleneksel tedavi ruh ve beden bütünlüğünü esas alan bütüncül tedavilerdir. Halk arasında kabul gören inanışlar, ruhsal tedavileri başka bir ifadeyle telkin tedavilerini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle geleneksel tedavilerde dinsel ve büyüsel yöntemler ön plandadır. Bu bağlamda insanoğlunun hastalıkları inanışlarına göre tasavvur ettiğini ve bu inanışlar doğrultusunda tedavi yöntemleri geliştirdiğini söylemek yerinde olacaktır. Türk halk hekimliği sistemi başlangıçta dinsel ve büyüsel temellerinden beslenirken zamanla bu yöntemlerin yanı sıra bitkisel, hayvansal ve madensel ilaçlar da tedavilerde kullanılmaya başlanmıştır.

Birçok toplumda geleneksel tedavi yöntemlerinde karşımıza çıkan büyü ve din ilişkisinin Türk kültüründe bilinen ilk uygulayıcıları şamanlardır. Şamanların yağmur yağdırmak, fala bakmak, mevsim ritüellerini düzenlemek, büyü yapmak, ölen insanların ruhlarını öteki dünyaya götürmek vb. gibi birçok görevi olsa da bir şamanın asıl görevi dinsel ve büyüsel uygulamalar yaparak hastalıkları tedavi etmektir (Bayat, 2018, s. 23; Örnek, 2014, s. 50-57). Bu noktada şu soru üzerinde düşünmek gerekir: *Türk halk hekimliğinde, dinsel ve büyüsel uygulamalara başvurulmasının sebebi nedir?* Bu soruyu hastalık tasavvuru ile açıklamak yerinde olacaktır. Modern tıbbın henüz ortaya çıkmadığı dönemlerde ruhun bedeni terk etmesi, hastalıkların temel sebebi olarak görülmüştür. Ruhun bedenden kısa süreliğine ayrılması ya da kötü ruhlar tarafından kaçırılması sonucu insan hasta olur. Hasta olan bir kişinin iyileşmesi için ruhun bedene geri döndürülmesi gerekir. Şaman/kam adı verilen ve özel yetenekleri olan tedavi ediciler, gizemli güçlerini kullanarak ruhlarla iletişime geçer ve hasta olan kişinin ruhunu bulmak için uzun bir yolculuğa çıkar. Şaman, yapmış olduğu ritüelin sonucunda kaybolan ruhu geri getirebilirse hasta iyileşir. Şamanik şifa, beden ve ruh bütünlüğüne dayanır. Bir insanın hasta olmasının en önemli nedeni beden-ruh bütünlüğünün bozulmasıdır. Bu nedenle ilkel toplumların hekimlik uygulamalarının büyük çoğunluğunu, hasta olan kişinin kaybolan veya kaçırılan ruhunun geri getirilmesine yönelik dinsel ve büyüsel uygulamalar oluşturur.

Sedat Veyis Örnek, hastalıkların kötü ruhlardan kaynaklandığını ifade ederek Türk toplumunda şamanların bir doktor olarak görülmesinin nedeni şu şekilde açıklamaktadır:

> "Şaman, zararlı cinlerin etkisiyle belli bir süre için terk eden ruhu bularak onu yeniden hastanın bedenine koymaya uğraşır ya da hastalığa sebep olan cini hastadan uzaklaştırmaya çabalar; bu işleri yapmak için trans durumuna geçer ve böylece doğaüstü varlıklarla ilişkiler kurar." (2014, s. 56).

Günümüzde, bazı Türk topluluklarında (Yakut, Çuvaş vb.) şamanik tedavi yöntemleri canlılığını korusa da tarihsel süreç içerisinde tedavi edici şamanlar yerlerini ocaklılara/kocakarılara bırakmıştır.

Türk halk hekimliğinde kullanılan ilaçlar genellikle "kocakarı ilaçları" olarak adlandırılır (Öncül, 2013, s. 2032; Kaplan, 2010, s. 53-73; Şar, 2008, 1170; Avcıoğlu ve Fidan, 2020, s. 211; Türkmen, 2011, s. 22-24; Çıblak, 2005, s. 200-210). Türk halk hekimliğinde kullanılan ilaçlara neden kocakarı ilaçları adı verilir? Bu soruya cevap vermek için ilkel toplumların kadın algısına değinmek yerinde olacaktır. İlkel toplumların evreni algılama ve yaratıcıyı bulma çabalarında kadın, önemli bir yere sahiptir. Kadının doğumun efendisi olması, dünyaya yeni bir can getirmesi, çocuklarını emzirmesi ve büyütmesi kadının kutsanmasını sağlamıştır. Kadınların her ay yaşadığı özel durumlar karanlık güçlerle de ilişki ve temas halinde olduğu inancını doğurmuştur. Bu nedenle birçok kavim, kadınları en eski sağaltma metotlarını bilen kişiler olarak görmüştür (Bayat, 2018, s. 20; Türkmen, 2011, s. 21-27). Türk halk hekimliğinde kadın şamanlar, en zor hastalıkları tedavi edebilme yeteneğine sahip kişiler olarak değerlendirilir. Özellikle Sibirya şamanlarının konu olduğu anlatılarda en güçlü şamanların kadın olduğu görülür (Bayat, 2018, s. 50).

Türk mitolojisinde anne, genel olarak *Umay Ana* ile sembolize edilir. Hekimlik bağlamında annenin koruyucu ve şifacı özelliklerini Umay Ana anlatılarında görmek mümkündür (Çoruhlu, 2010, s. 39-44) Beydili'ye göre, Yakutlarda çocukların koruyucu ruhu olarak bilinen, çocuğa can veren ve yeni doğum yapmış kadının yardımına gelen Umay Ana, çocuğun ve annenin en önemli koruyucusudur. Etnik kültürün kendi içinde *iye* olarak görünen bu varlık için mitolojik sembolizm ve taşıdığı işlevlere uygun olarak *Ana-Ene, Evliya, Melek* vb. gibi adlandırmalar da yapılır (2015, s. 581-582). Türk mitolojisinde ilah olarak bilinen Ülgen, genellikle erkek olarak tasavvur edilir. Ancak Türk ve Moğol mitolojisinin semantik-tipolojik araştırmaları, Ülgen'in birçok mitolojik varlık gibi kadın başlangıçtan erkek tipine geçtiğini gösterir. Şaman metinlerinde Ülgen, *Yer Ana* olarak tasvir edilir (Bayat, 2017, s. 321-322). Yaratıcı Ülgen'in kadın olması kodu, Türk mitolojisinde kadının kutsal olarak kabul edildiğinin önemli göstergelerindendir.

Sibirya Türk halklarının inanışına göre yeni doğan bebeklerin beşiklerinin başında ok asılır. Umay Ana, bu okları çocuklara zarar vermek isteyen kötü ruhların üzerine yağdırır ve çocuğu kötü ruhlardan korur (Beydili, 2015, s. 442-443). Bugün Anadolu'nun birçok yerinde yeni doğan bebeğin, özellikle kırkı çıkana kadar, beşiğinin üzerine metal nesneler asılması bu inanışın devamı niteliğindedir. Birçok toplumda olduğu gibi Türk kültüründe de kadın; bitkilerden ilaç yapan, bilge ve şifacı olarak kabul edilmiştir. Kadına atfedilen bu kutsiyet, anne sütünün şifalı olabileceği fikrini ortaya çıkarmıştır.

Günümüzde, modern tıp çalışmaları ile anne sütünün faydaları bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Anne sütünün içeriğinde çocuğun gelişimi için gerekli olan protein, yağ, laktoz, kalsiyum, magnezyum, fosfor, kükürt, demir ve vitaminler (A, C, D, B6, B12) gibi zengin gıdalar bulunmaktadır. Modern tıp araştırmaları, anne sütünün bebek sağlığının korunması için son derece önemli olduğunu göstermektedir (Samur, 2002, s. 39-42; Balcı, 2011, s. 137). 2014 yılında Rusya Bilimler Akademisi uzmanları tarafından yapılan bir çalışmada, anne sütü bileşenlerinin meme kanseri hücrelerinin büyümesini geciktirdiği tespit edilmiştir (Koval vd., 2014, s. 1-10). Anne sütünün bileşenleri suni ortamda üretilerek ilaç yapımı için kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda halk arasında canlılığını koruyan anne sütü ile yapılan tedavilerin tespit edilmesi, modern tıp çalışmalarına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, Türk halk hekimliğinde anne sütü kullanılarak tedavi edilen hastalıklara ve bu hastalıkların geleneksel tedavi yöntemlerine yer verilmiştir.

Türk Halk Hekimliğinde Anne Sütü

Süt, Türk kültüründe kutsal kabul edilen içeceklerdendir. Ruhların sütü çok sevdiği inanışı, sütün dinsel ve büyüsel ritüellerde saçı olarak kullanılmasını sağlamıştır. Şamanlar tarafından yapılan bu ayinlerde inek, kısrak, at ve keçi sütü kullanılır. Bunlarla birlikte anne sütü de kutsal olarak kabul edilir (Dilek, 2021, s. 744). Türk mitolojisinde, "Süt Gölü" ile ilgili anlatılar oldukça yaygındır:

> "Sayan-Altay Türklerinin mitolojik inanışlarına göre, yedi katlı gökyüzünün üçüncü katında bulunan ve bütün hayatın kaynağı sayılan bir göldür. Bu, Sayan ve Şorların inanışlarındaki 'Süttügköl' veya Teleütlerdeki 'Süt Ak Göl' ile aynıdır. Burası Umay Ana'nın olduğu yer sanılır. Bu süt mayalı sihirli gölün yeri, yüksek bir dağın başında düşünülüyordu. Onun da en zirvesinde Dünya Ağacı ve dünyanın tam ortasını sembolize eden "Bay Terek" bulunur. Bu göl, göklere yükselmeden önce şamanların temizlenmeleri için kullanılırdı. Yakut şamanlarının mitolojik inanışına göre, 'Ayıısıt' adındaki ruh, bu süt gölünden bir damla süt getirip çocuğun ağzına dökerdi. Bu damla çocuğun ruhu ve canı olup, ona hayat verirdi." (Beydili, 2015, s. 508).

Süt Gölü, cenin ruhların ve Umay'ın bulunduğu kutsal yerdir. Umay, bu gölün beyaz sütünden doğmuştur. Epik kahramanları kirlerinden temizleyen bu göl, Sümer Dağı'nın kutsal zirvesinde bulunur (Dilek, 2021, s. 745-746). Anlatılardan anlaşılacağı üzere kâinatın kaynağı kutsal Süt Gölü olarak kabul edilir. Dişil bir ruh olan Umay Ana'nın kutsal Süt Göl'den doğduğu inanışı kadına özel bir statü kazandırmıştır. Halk arasında anne sütünün temizliğin sembolü olarak kabul edilmesinin mitolojik kökeni Süt Gölü anlatılarına kadar uzanır. Çok sık kullanılan *anne sütü gibi helal* ve *anne sütü gibi ak* deyimleri, anne sütünün temizliğini gösteren örneklerdir.

Modern tıp çalışmalarında anne sütünün faydaları XX. yüzyılda tespit edilebilmiştir. Ali Berat Alptekin, Türklerin çok eskiden beri anne sütünün faydalarını bildiğini ve bu durumun şaşırtıcı ve dikkat çekici olduğunu ifade eder (2010, s. 7).

Türk halk hekimliğinde anne sütüyle yapılan sağaltma yöntemleri Türk halk anlatılarında karşımıza çıkar. Dede Korkut Hikâyelerinden, Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi'nde babası tarafından öldürülmek istenen Boğaç Han'ın yarası Hızır tarafından sığanır. Hızır, yaranın anne sütü ve dağ çiçeği ile tedavi edilmesi gerektiğini Boğaç'a bildirdikten sonra kaybolur. Boğaç'ın annesi oğlunu yaralı halde bulur. Boğaç'ın yarasına anne sütü ve dağ çiçeği karışımı sürülerek tedavi edilir. Boğaç Han, kırk gün sonra iyileşir (Ergin, 2014, s. 88-90). Kirmanşah Hikâyesi'nde, Kirman Şah aldığı kılıç yarasını süt ile tedavi etmiştir. Kirman Şah, kılıç yarasını tabiplerden önce tedavi etmek için Mahperi'den süt bulmasını ister. Süt, dağ çiçekleriyle merhem yapılarak yaraya sürülür (Alptekin, 2018, s. 882). Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi'nde Boğaç Han'ın ve Kirmanşah Hikâyesi'nde Kirman Şah'ın yaralarının tedavi ediliş şekli benzerlik göstermektedir. Kazak halk masalı Jartı Töstik'de; " *... ejderhayı yenen kahraman yiğit, ejderhanın ısırığından zehirlenir ve kötüleşir. Yiğidi annesinin sütüyle tedavi ederek iyileştirirler.*" (Ashırkhanova, 2019, s. 57). Masalda zehirlenen kahramanın anne sütü ile tedavi edilmesi, anne sütünün zehirlenmelere karşı bir panzehir olarak kullanıldığını gösterir.

Anadolu'da anne sütü için ağız, ağuz, uvuz, anuh vb. gibi adlandırmalar kullanılır (Özgen, 2007, s. 106; Ünalan, 2021, s. 320; Avcıoğlu, 2017, s. 147). Anne sütü, geçmişte olduğu gibi günümüzde de pek çok kişinin doktora gitmeden evvel bazı hastalıkların tedavisinde başvurduğu sağaltıcı unsurlardan biridir. Ancak bu tedavilerde kullanılacak olan anne sütünün hangi kadından temin edileceği konusunda görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Hastalıkların tedavisi için kullanılan anne sütünün erkek çocuğu olan

annelerden (Baştürk Soydemir, 2019, s. 39), kız çocuğu olan annelerden (Avcıoğlu, 2017, s. 32; Altındağ, 2021, s. 171; Kaplan, 2010, s. 63; Aladağ, 2021, s. 26; Dost, 2018, s. 34; Eyuboğlu, 2017, s. 108) ve lohusa kadınlardan (Bozyiğit, 2011, s. 60; Bayat, 1992, s. 47) temin edildiği anlaşılmaktadır. Türk halk hekimliğinde anne sütü kullanılarak yapılan tedaviler, yetişkin hastalıkları ve çocuk hastalıkları olmak üzere iki grupta tasnif edilmiştir.

Yetişkin Hastalıklarında Anne Sütünün Kullanımı

Erzurum, Gaziantep, Bingöl, Bitlis ve Şanlıurfa'nın Siverek ilçesi halk hekimliğinde, arpacık olan göze anne sütü damlatılır (Diş, 2018, s. 69; Bozyiğit, 2011, s. 35; Eprem, 2019, s. 99; Yetkin, 2022, s. 86; Köprüdüz, 2019, s. 57). Yalova halk hekimliğinde, arpacık tedavisi için lohusa kadının sütü göze damlatılır (Bayat, 1992, s. 47). Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde baş ağrısı tedavisi için anne sütü kullanılır. Anne sütüne kömür veya is eklenerek karıştırılır. İğne ucu ile alınan karışımla kadınların alın, çene ve el bölgelerine dövme yapılır (Köprüdüz, 2019, s. 65). Bu dövmenin baş ağrısını engellediği yönündeki inanışlar yörede oldukça yaygındır. Gaziantep'te, vücutta oluşan çatlak bölgelerin tedavisi için çatlak bölgelere anne sütü sürülür (Bozyiğit, 2011, s. 44). Gaziantep halk hekimliğindeki bu uygulama çatlak bölgeleri yumuşatmaya yönelik bir uygulama olarak görünmektedir. Hatay, Osmaniye, Gaziantep, Adıyaman, Adana, Aydın, Rize, Yozgat, Elâzığ (Baskil), Siirt, Niğde ve Mersin'de ağrı olan gözün tedavisi için göze anne sütü damlatılır (Atahan, 2019, s. 112; Karataş, 2016, s. 263-264; Bozyiğit, 2011, s. 6; Çifçi, 2019, s. 196; Özgen, 2007, s. 118; Ülger, 2012, s. 81; Zorluer, 2018, s. 116; Sinoğlu, 2017, s. 156; Sarıaydın, 2021, s. 47; Altındağ, 2021, s. 170; Çolak, 2015, s. 51; Çıblak, 2005, s. 210). Anadolu halk hekimliğinde karşımıza çıkan göz ağrısı tedavisi için kullanılan bu uygulamaya diğer Türk topluluklarında da rastlamak mümkündür. Örneğin, Kerkük Türkmenleri halk hekimliğinde göz ağrısı tedavisi için göze anne sütü damlatılır (Shukur, 2021, s. 62). Mersin (Erdemli), Çorum, Yozgat, Osmaniye ve Siirt halk inanışlarında, iltihap olan gözün tedavisi için göze anne sütü damlatılır (Çetinel, 2019, s. 105; Tozlu, 2017, s. 66; Zorluer, 2018, s. 116; Karataş, 2016, s. 264; Altındağ, 2021, s. 170). Rize'de göz iltihabı sonucu oluşan çapaklanmaların giderilmesi için göze anne sütü damlatılır (Sinoğlu, 2017, s. 157). Kazak halk hekimliğinde, göz iltihabı "*közdın irini*" olarak adlandırılır. İltihaplı göze anne sütü damlatılır (Ashırkhanova, 2019, s. 126). Gaziantep, Hatay, Kastamonu (İnebolu), Şanlıurfa (Siverek), Iğdır ve Artvin'de göz kızarıklığı veya göz kanlanmaları tedavisi için göze 1-2 damla anne sütü damlatılır (Bozyiğit, 2011, s. 60; Köprüdüz, 2019, s. 57; Saygı, 2018, s. 66; Zorluer, 2018, s. 117; Aladağ, 2021, s. 61; Aktaş Küçükay, 2019, s. 61). Gaziantep'te göz kaşıntısı olan hastanın gözüne lohusa kadının sütü damlatılır (Bozyiğit, 2011, s. 60). Türk halk hekimliği sisteminde anne sütünün göz hastalıklarının tedavisi için yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Konya halk hekimliğinde karın ağrısı tedavisi için anne sütü ile haşhaş karışımı kullanılır (Çevik, 2008, s. 82). Adıyaman, Niğde, Mersin (Erdemli), Bingöl, Şanlıurfa (Siverek), Yozgat, Hatay, Ağrı, Aydın, Elâzığ, Trabzon, Osmaniye, Iğdır, Antalya (Alanya), Isparta ve Çorum halk hekimliği uygulamalarında, yetişkinlerde olan kulak ağrılarının tedavisi için anne sütü kullanılır. Ağrı olan kulağa anne sütü damlatılır (Çetinel, 2019, s. 81; Çolak, 2015, s. 65; Çifçi, 2019, s. 170; Eprem, 2019, s. 82; Köprüdüz, 2019, s. 41; Zorluer, 2018, s. 123; Ünal, 2019, s. 47; Ülger, 2012, s. 75; Dost, 2018, s. 34; Karataş, 2010, s. 200; Sarıaydın, 2021, s. 45; Aladağ, 2021, s. 26; Ünalan, 2021, s. 254; Arslan, 2022, s. 52; Tozlu, 2017, s. 69). Giresun, Siirt, Şanlıurfa (Siverek), Niğde ve Bingöl halk inanışlarında, kulak ağrısı tedavisi için anne sütüne tuz eklenerek kulağa damlatılır (Avcıoğlu, 2017, s. 32; Altındağ, 2021, s. 210-211; Köprüdüz, 2019, s. 40; Çolak, 2015, s. 65; Eprem, 2019, s. 83). Ankara'da 3 damla anne sütüne 1-2 damla zeytinyağı eklenerek ağrı olan kulağa damlatılır

(Temizsoylu, 2012, s. 106). Bazen yeni doğum yapan kadının yüzünde doğum lekeleri oluşur. Oluşan bu lekelerin tedavisi için annenin yüzüne ilk sütü sürülür (Ünalan, 2021, s. 321). Rize'de kulunç tedavisi için sırt bölgesi anne sütü ile ovalanır (Sinoğlu, 2017, s. 190). Adıyaman'da anne sütüne kül eklenerek karıştırılır. Oluşan karışım uçuk olan bölgeye sürülür (Çifçi, 2019, s. 145). Rize halk hekimliğinde, vücutta oluşan kesik ve yaraların tedavisi için yaraya anne sütü sürülür (Sinoğlu, 2017, s. 195). Şanlıurfa'da anne sütüne barut, sabun ve vazelin karıştırılarak egzama yaralarına sürülür (Dağ, 2019, s. 75). Iğdır'da ağız yaralarına anne sütü sürülür (Aladağ, 2021, s. 26).

Yetişkin hastalıklarında anne sütünün göz ağrısı, kulak ağrısı ve yara tedavilerinde yaygın olarak kullanıldığı görülür. Söz konusu bu hastalıklar iltihap ile ilişkilidir. Halkın anne sütünü, ağrıya ve iltihaba neden olan mikropları yok etmek amacıyla bir antibiyotik işlevinde kullandığı anlaşılmaktadır.

Çocuk Hastalıklarında Anne Sütünün Kullanımı

Yeni doğan bebeğin hastalıklara karşı bağışıklığını güçlendirmek için anne sütüyle yapılan geleneksel uygulamalar mevcuttur. Bingöl, Adana ve Şanlıurfa'da anne sütünün çocuğu bütün hastalıklardan koruyacağı inanışı yaygındır (Eprem, 2019, s. 113; Özgen, 2007, s. 106; Dağ, 2019, s. 113). Adana, Hatay ve Şanlıurfa halk hekimliği uygulamalarında, yeni doğan bebeğin gözlerinin daha sağlıklı olması için bebeğin gözüne anne sütü damlatılır (Özgen, 2007, s. 118; Ünal, 2019, s. 49; Dağ, 2019, s. 115). Adana halk inanışlarında, yeni doğan bebeğin gözünde ve kulağında ağrı olmaması için anne sütüne tuz eklenerek bebeğin gözüne ve kulağına damlatılır (Özgen, 2007, s. 103). Yukarıda ifade edilen anne sütüyle yapılan uygulamaların yeni doğan çocuğun bağışıklığının güçlendirilmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Rize ve Ankara'da bebeklerin burun tıkanıklığını tedavi etmek için bebeğin burnuna anne sütü damlatılır (Sinoğlu, 2017, s. 152; Kaplan, 2010, s. 63). Burun tıkanıklığı tedavisi ile ilgili bir başka uygulamada muskat kullanılır. Adana'da anne sütüne muskat eklenerek çocuğa yedirilir. Bu uygulama anne sütüne 1 çay kaşığı kimyon eklenerek de uygulanabilir (Özgen, 2007, s. 103-106). Şanlıurfa'nın Siverek ilçesi halk hekimliği uygulamalarında, bebek gazını gidermek için özel bir karışım mevcuttur. Köprüdüz'e göre, 1 kaşık kurutulmuş hıyar çemberi otu tozuna anne sütü eklenerek bebeğe içirilmesi bebek gazının giderilmesine yardımcı olur (2019, s. 66). Konya'da bebek gazını gidermek için üzerlik otu ve ayva dene çiçekleri kullanılır. Anne sütüne 2-3 damla haşlanmış üzerlik otu suyu eklenerek çocuğa içirilir (Çevik, 2008, s. 82). Konya halk hekimliğinde bebek gazı tedavisi için uygulanan bir diğer yöntem şu şekildedir: "Ayva dene çiçekleri, dövülüp toz haline getirilerek bebeklerde gaz giderici, rahatlatıcı olarak kullanılır. Kahve kaşığının ucuyla alınan toz anne sütü ile eritilerek bebeğe içirilir." (Çevik, 2008, s. 43).

Adıyaman halk hekimliği uygulamalarında, kurutulmuş yavşan otu tozu ve anne sütü karıştırıldıktan sonra 1-2 damla çocuğun ağzına sürülür. Karışım acı olduğundan çocuğun anne sütünden tiksinmesine neden olabilir. Bu nedenle ölçüye dikkat edilmelidir (Çifçi, 2019, s. 146). Adıyaman, Bingöl, Siirt, Antalya (Alanya) ve Şanlıurfa halk hekimliğinde, göz ağrısı olan çocuğun gözüne anne sütü damlatılır (Çifçi, 2019, s. 196; Eprem, 2019, s. 113; Altındağ, 2021, s. 170; Ünalan, 2021, s. 321; Dağ, 2019, s. 113). Adana, Giresun, Aksaray, Siirt, Şanlıurfa, Antalya (Alanya) ve Ankara'da göz çapaklanması tedavisi için anne sütü kullanılır. Gözü çapaklanan çocuğun gözüne anne sütü damlatılır (Özgen, 2007, s. 103; Avcıoğlu, 2017, s. 32; Akpınar, 2020, s. 121; Altındağ, 2021, s. 170; Dağ, 2019, s. 113; Ünalan, 2021, s. 321; Kaplan, 2010, s. 66). Göz çapaklanması tedavisi için anne sütüyle yapılan karışımlar da mevcuttur. Örneğin, Rize halk hekimliğinde gözünde çapaklanma olan çocuğun gözüne anne sütü ve limon suyu karışımı damlatılır (Sinoğlu, 2021, s. 112). Artvin halk hekimliğinde hıçkırığı olan çocuğa anne sütü verildiğinde

hıçkırığın kesileceğine inanılır (Aktaş Küçükay, 2019, s. 97). Erzurum, Bitlis ve Bingöl'de kabakulak olan bölgeye anne sütü sürülür (Diş, 2018, s. 100; Yetkin, 2022, s. 86; Eprem, 2019, s. 100). Gaziantep halk hekimliğinde, çocukların cildindeki kabuklanmaların giderilmesi için kabuklanan bölgelere anne sütü sürülür (Bozyiğit, 2011, s. 43). Konya halk hekimliğinde, karın ağrısı tedavisi için anne sütü ile yapılan uygulamalar mevcuttur:

> "Haşhaş kapsülü, rafine edilmemiş zeytinyağına batırıldıktan sonra ateşte çevrilerek hafifçe kızartılır. Kızartılmış kapsül, havanda ezilerek un haline getirilir. Kahve kaşığının ucuyla alınan toz, bir tatlı kaşığı anne sütüne karıştırılarak çocuğa içirilirse, çocuğun karın ağrısını keser ve uyumasını sağlar. Çocuklardaki gaza bağlı karın ağrılarını gidermek için arı çiçeği (civanperçemi) üzerine anne sütü sağılarak yumuşatılır. Kaşıktaki posa atılıp karışım bebeğe içirilir; üzerine hemen anne sütü verilir." (Çevik, 2008, s. 83-84).

Mersin'in Erdemli ilçesinde loğusa olan iki kadın karşılaşırsa, kırk basmasını engellemek amacıyla, anneler çocuklarını değiştirerek emzirirler (Çetinel, 2019, s. 167). Kırk basması; kırkı henüz çıkmamış iki bebeğin birbiriyle karşılaşması sırasında birinin diğerine baskın gelmesi durumudur. Kırk basması olan çocuğun gelişiminin yavaşlayacağı, konuşma veya yürüme güçlüğü yaşayabileceği yönündeki inanış Anadolu'da oldukça yaygındır. Mersin'in Erdemli ilçesinde, loğusa olan iki kadının karşılaştıkları sırada annelerin çocuklarını değiştirerek emzirmesi kırk basmasına neden olan kötü ruhu şaşırtmaya yönelik bir uygulamadır. Afyonkarahisar'ın Dinar ilçesi halk hekimliğinde, kızılca tedavisi için anne sütü kullanılır. Kızılca/kızık, yeni doğan çocukların vücudunda oluşan kızarıklıklara denir. Hastalığın tedavisi için solucan suyu anne sütüyle karıştırılarak çocuğa içirilir (Baştürk Soydemir, 2019, s. 80). Solucan suyu ve anne sütünün karıştırılarak çocuğa içirilmesi dikkat çeken bir uygulamadır. Anadolu halk hekimliği uygulamalarında, solucan suyu daha ziyade gıda zehirlenmelerinde kullanılan hayvan kökenli emlerdendir. Ancak Dinar yöresi halk hekimliği uygulamalarında bebeklerin cilt sağlığı için de kullanıldığı anlaşılmaktadır. Afyonkarahisar (Dinar), Şanlıurfa, Ordu (Ulubey), Adıyaman, Antalya (Alanya) ve Konya'da kulak ağrısı olan çocuğun kulağına anne sütü damlatılır (Baştürk Soydemir, 2019, s. 39; Dağ, 2019, s. 113; Eren, 2018, s. 658; Çifçi, s. 169; Ünalan, 2021, s. 321; Çevik, 2008, s. 93). Adıyaman ve Ankara'da anne sütüne bir tutam tuz eklendikten sonra kulağa damlatılması şeklinde uygulamalar da mevcuttur (Kaplan, 2010, s. 63; Çifçi, 2019, s. 169). Adana'da yeni doğmuş bebeklerin yüzlerinde *sütlük* adı verilen kırmızı lekeler olur. Bu lekelerin tedavisi için bebeğin yüzüne anne sütü sürülür (Özgen, 2007, s. 103). Rize'de çocuğun ağzında oluşan mantarlara anne sütü sürülür (Sinoğlu, 2017, s. 114). Konya'da öksürük tedavisi için haşhaş kapsülleri kullanılır: Haşhaş kapsülü zeytinyağına batırıldıktan sonra ateşte kızartılır. Kızarmış kapsüller ezilerek toz haline getirilir. Oluşan tozdan bir tutam alınarak anne sütüyle karıştırılıp öksürüğü olan çocuğa içirilir. Bu uygulama yapıldıktan sonra çocuğun öksürüğünün kesileceği yönünde inanış oldukça yaygındır (Çevik, 2008, s. 52). Iğdır halk hekimliğinde pişik olan bölgeye toprak ve anne sütü karışımı sürülür (Aladağ, 2021, s. 108). Adıyaman yöresinde, çocuklarda sarılık hastalığı tedavisinde yengeçlerden yararlanılır. Yengeçlerin içerisindeki sarı su ile anne sütü karıştırılarak çocuğa içirilir (Çifçi, 2019, s. 253). Yengeç ile yapılan bu uygulama, Anadolu halk hekimliğinde yaygın olmayan ilginç bir tedavi yöntemidir. Bingöl'de, sarılık olan bebeğe bol miktarda anne sütü içirilirse çocuğun sarılığının kesileceği yönünde inanış yaygındır (Eprem, 2019, s. 72). Erzurum'un Horasan ilçesinde, çok ağlayan çocuğun tedavisi için anne sütüyle yapılan karışımlar mevcuttur: Dövülmüş yer cevizi, toz zencefil veya arpa suyu anne sütüyle karıştırılıp çocuğa içirilir (Diş, 2018, s. 119-120). Hatay'ın Dörtyol ilçesinde bebeklerde çıkan sivilcelere anne sütü sürülür (Ünal, 2019, s. 39). Adana ve Bingöl'de bebeğin yüzündeki tüylerin dökülmesi için anne sütü kullanılır. Yüzü tüylü olan bebeklerin

yüzüne anne sütü sürülür (Özgen, 2007, s. 103; Eprem, 2019, s. 114). Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde, göbek bağının düşmesi sonucu oluşan yaranın iyileşmesi için yara olan bölgeye anne sütü sürülür. Rendelenmiş sabun ve anne sütü karışımı diken batması yaralanmaları için kullanılır (Köprüdüz, 2019, s. 63-65). Siirt halk inanışlarında, yüksek ateşi olan çocukların ateşini düşürmek için çocuğun vücuduna anne sütü sürülür: "Havale geçiren bebeği iyileştirmek için anne sütüne sureler okunduktan sonra bu süt bebeğin vücuduna sürülür." (Altındağ, 2021, s. 269). Yörede, yüksek ateşi olan çocukların ateşini düşürmek amacıyla anne sütüne sureler okunduktan sonra çocuğun vücuduna sürülmesi irrasyonel bir uygulamadır. Kırgız Türkleri (Oş Bölgesi) halk hekimliğinde, yeni doğmuş bebeklerde ve çocuklarda oluşan yaralar anne sütü sürülerek tedavi edilir (Kiyat, 2022, s. 129).

Çocuk hastalıklarında anne sütü kullanılarak yapılan tedavilerin yetişkin hastalıklarına göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Kadının doğurganlık özelliği birçok toplumda olduğu gibi Türk topluluklarında da kadının kutsal olarak kabul edilmesini sağlamıştır. İlk şamanın kadın olması, anne ve çocuğun koruyucusu olan Umay Ana'nın güçlü bir dişil ruh olması ve amansız hastalıkları tedavi edebilme yeteneğine sahip şamanların kadın olması örnekleri Türk toplumunda kadına kutsiyet atfedildiğini gösterir. Bu bağlamda anne sütü ile hastalıkların tedavi edilmesi yöntemlerinin kaynağını mitolojik düşünce sistemine dayandırmak yerinde olacaktır. Bugün halk hekimliği uygulamalarında kullanılan ilaçların "kocakarı ilacı" olarak adlandırılması, kadının kutsal olarak görülme kodunun günümüze yansımasıdır. Kadına atfedilen bu kutsiyet, anne sütünün şifalı olabileceği fikrini ortaya çıkarmış ve anne sütü geleneksel hekimlik uygulamalarında kullanılmaya başlanmıştır.

Türk halk hekimliğinde anne sütü, göz hastalıklarının (arpacık, göz ağrısı, göz kanlanması, göz iltihabı, göz çapaklanması ve göz kaşıntısı), deri hastalıklarının (çatlak, leke, uçuk, kabuklanma, kızılca, mantar, pişik, sivilce, tüylenme ve yara) ve kulak, burun ve boğaz hastalıklarının (kulak ağrısı, sarılık, burun tıkanıklığı, hıçkırık ve kabakulak) tedavisi için yaygın olarak kullanılır. Birçok hastalığın tedavisinde anne sütü doğrudan uygulanırken; bazı hastalıklarda tuz, kül, zeytinyağı, sabun, vazelin, barut, muskat, kimyon, limon suyu, zencefil, hıyar çemberi otu, haşhaş üzerlik otu, papatya, ayva dene çiçekleri, civanperçemi, yavşan otu, arpa, yer cevizi, solucan ve yengeç (içindeki sarı su) anne sütü ile karışım yapılarak uygulandığı görülür.

Türk halk hekimliğinde, hastalıklar için kullanılacak sütün hangi kadından temin edileceği konusunda görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bölgeden bölgeye farklılık gösteren anne sütü tercihlerinde kimi yerlerde kız çocuğu kimi yerlerde erkek çocuğu olan annelerinin sütü kullanılırken lohusa kadınların sütünden de faydalanıldığı görülmektedir. Aslında tedavi amacıyla kullanılacak anne sütünün en etkili olanı, lohusa dönemi tamamlanmamış kadınlardan elde edilen sütün olduğuna dair inanışlar oldukça yaygındır.

Anne sütü ile yapılan tedavilerin genel olarak rasyonel tedaviler olduğu anlaşılmaktadır. Ancak anne sütüyle yapılan uygulamalarda, az da olsa, irrasyonel uygulamalara da başvurulduğu görülür.

Tedavi amacıyla kullanılan anne sütünün hem yetişkinlerde hem de çocuklarda benzer hastalıklar için kullanıldığı görülür. Bu noktada anne-çocuk ilişkisinin daha güçlü olduğunu düşünecek olursak anne sütünün ilk olarak çocuk hastalıklarının tedavisi için kullanıldığı muhtemeldir. Çocuk hastalıklarındaki başarılı sonuçlardan sonra

yetişkinlerin de benzer hastalıkların tedavisi için anne sütüne başvurduğu söylemek yanlış olmayacaktır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, anne sütünün kanser başta olmak üzere tamamlayıcı tedavilerde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu noktada Türk halk hekimliği uygulamalarının derlenmesi yeni tedavilerin keşfi bağlamında modern tıp çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Akpınar, B. (2020). *Sağlık-Kültür İlişkisi Ekseninde Ocak Kültürü ve Halk Hekimliği: Eskil-Aksaray Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.

Aktaş Küçükay, T. (2019). *Artvin Merkez Köylerinde Halk Hekimliği Uygulamaları (Derleme, İnceleme, Tasnif)*. Yüksek Lisans Tezi. Artvin: Artvin Çoruh Üniversitesi.

Aladağ, A. (2021). *Iğdır Yöresi Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Iğdır: Iğdır Üniversitesi.

Alptekin, A.B. (2010). Türk Halk Hikâyelerinde Halk Hekimliği. *Milli Folklor*, 86, 5-19.

Alptekin, M. (2018). Meddah Behçet Mahir'in Halk Anlatılarında Halk Hekimliği ve Baytarlığı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 17(3), 879-893.

Altındağ, N. (2021). *Siirt'in Kurtalan İlçesinde Halk Hekimliği Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Arslan, A. (2022). *Isparta ve Çevresinde Halk Hekimliği Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Ashırkhanova, K. (2019). *Kazakistan'da Halk Hekimliği*. Doktora Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.

Atahan, O. (2019). *Hatay Yöresi Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Avcıoğlu, İ. (2017). *Şebinkarahisar Halk Hekimliği Uygulamaları.* Ankara: Gece Kitaplığı.

Avcıoğlu, İ. ve A. Fidan (2020). Doğu Karadeniz Bölgesi Halk Hekimliğinde Isırgan Otu. *Doğu Karadeniz'de Toplum ve Kültür I* (ed. Musa Yavuz Alptekin). Trabzon: Serander Yayınları.

Balcı, E. (2011). Anne Sütünün Çocuk Büyüme ve Gelişmesi Üzerine Etkisi. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 15(3), 135-138.

Baştürk Soydemir, H. (2019). *Dinar ve Çevresinde Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Bayat, A. H. (1992). Anadolu Tıbbi Folklorunda Göz Hastalıkları. *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri*, 43-58.

Bayat, F. (2017). *Ana Hatlarıyla Türk Şamanlığı*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Bayat, F. (2018). *Türk Kültüründe Kadın Şaman*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Beydili, C. (2015). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Yurt Kitap-Yayın.

Boratav, P. N. (1973). *100 Soruda Türk Folkloru (İnançlar, Töreler ve Törenler, Oyunlar).* İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Bozyiğit, N. (2011). *Gaziantep'te Halk Hekimliği (Merkez)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Çetinel, E. (2019). *Erdemli'de Halk Hekimliği Uygulamaları ve İnanışları*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Çevik, B. (2008). *Konya'da Halk Hekimliği Uygulamalarının Dünü ve Bugünü*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Çıblak, N. (2005). Çukurova'da Halk Hekimliği ve İlgili Uygulamalarda Eski Türk İnançlarının İzleri. *Türk Kültürü Dergisi*, 18 (507-508), 199-214.

Çifçi, T. (2019). *Adıyaman ve Çevresinde Halk İnançları ve Halk Hekimliği*. Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

Çolak, F. (2015). *Yazılı ve Sözlü Belgeler Işığında Niğde Halk Hekimliği*. Konya: Kömen Yayınları.

Çoruhlu, Y. (2010). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. Kabalcı Yayınevi.

Dağ, M. (2019). *Şanlıurfa (Merkez) İli Halk Hekimliği Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Dilek İ. (2021). *Türk Mitoloji Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Diş, Y. (2018). *Erzurum İli Horasan İlçesinde Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Dost, E. (2018). *Trabzon ve Giresun Yöresi Çepnilerinde Eski Türk İnanışlarının İzleri*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Eprem, M. (2019). *Bingöl Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

Eren, M. (2018). Ordu İli Ulubey İlçesi Geleneksel Tedavi Yöntemleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 637-649.

Ergin, M. (2014). *Dede Korkut Kitabı-I,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eyuboğlu, İ. Z. (2007). *Anadolu İlaçları*. İstanbul: Derin Yayınları.

Kaplan, M. (2010). *Geleneksel Tıbbın Yeniden Üretim Sürecinde Kadın*. Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Karataş A. (2016). *Değişim Sürecinde Osmaniye Halk Hekimliği*. Adana: Karahan Kitapevi.

Kiyat, A. (2022). *Oş Bölgesi Kırgız Türklerinde Halk Hekimliği*. Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.

Koval, O. A.- vd. (2014). Lactaptin Induces P53-Independent Cell Death Associated With Features Of Apoptosis And Autophagy And Delays Growth Of Breast Cancer Cells İn Mouse Xenografts. *Plos One*, 9(4), 1-12.

Köprüdüz, İ. (2019). *Siverek Halk Hekimliği Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi.

Öncül, K. (2013). Kars Örnekleminde Halk Hekimliğinin Arkaik Unsurları. *Turkish Studies*, 8(1), 2031-2035.

Örnek, S. V. (2014). *100 Soruda İlkellerde Din, Büyü, Sanat, Efsane*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Özgen Z. N. (2007). *Adana (Merkez) Halk Hekimliği Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Pritchard, E. E. (1976). *Witchcraft, Oracles, And Magic Among The Azande*. Oxford: Oxford University Press.

Rivers, W. H. R. (2004). *Tıp, Büyü ve Din*. (çev. İbrahim Enis Köksaldı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Samur, G. (2002). Anne Sütünün Çoklu Doymamış Yağ Asitleri Bileşimi ile Omega 6/Omega 3 Yağ Asitleri Oranı. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 31(1), 39-42.

Sarıaydın, N. (2021). *Elâzığ İli Baskil İlçesi Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Saygı, E. (2018). *İnebolu Halk Kültüründe Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Shukur, M. İ. (2021). *Kerkük Türkmenleri Arasında Yaşayan Geleneksel Halk Hekimliği Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Sinoğlu, S. (2017). *Rize İlinde Geleneksel Halk Hekimliği Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Şar, S. (2008). Anadolu'da Rastlanan Halk Hekimliği Uygulamalarına Genel Bir Bakış. *38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi,* 10.15, 1163-1178.

Temizsoylu, A. (2012). *Ankara'da Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Tozlu, S. (2017). *Çorum İli Halk İnançları ve Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Artvin: Artvin Çoruh Üniversitesi.

Türkmen, H. Ö. (2011). Tarihsel Olarak Kadın Şifacılık ve Tıbbın Değerleri. *Mersin Üniv. Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi* 1.2, 21-27.

Ülger, Z. (2012). *Aydın (Merkez) ve Çevresinde Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Ünal, Ö. (2019). *Hatay'ın Dörtyol İlçesinde Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ünalan, Ö. (2021). *Alanya'da Halk Hekimliği*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Yetkin, F. (2022). *Bitlis'te Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Muş: Muş Alparslan Üniversitesi.

Yoder, D. (2015). Halk Tıbbı ve Modern Tıp. *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 3* (haz. Mehmet Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.

Zorluer, S. (2018). *Çayıralan (Yozgat) Yöresinde Halk Hekimliği ve Halk İnançları*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 404-418.
Geliş Tarihi-*Received*: 05.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 24.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1338299

Geleneğin İcrasında Sembolik Bir Araç: Honça

A Symbolic Tool in the Execution of Tradition: Honça

Oğuz DOĞAN*

Öz

Honça, Tunceli ve çevresinde geleneğin icrasında kullanılan ve derin sembolik anlamlara sahip önemli bir iletişim aracıdır. Bu sembolik nesne, nikâh ve sünnet gibi geçiş dönemlerinde geleneğin icrasına bağlı olarak toplumsal yapı içerisinde yer almaktadır. Honça, aynı zamanda belirli anlamları somutlaştırarak nesiller arasında gelenek ve kültür aktarımını da sağlamaktadır. Nesneye bağlı olarak sürdürülen honça indirme ritüeli, inançsal açıdan birlik ve beraberliği koruma amacı taşımakla birlikte semboller aracılığıyla da toplumsal anlamda kendini icra imkânı bulmaktadır. Bu ritüelin gerçekleştirilme maksatlarından biri de geçmişin derinliklerinde var olan kültürel anlayışın, içtenlik değerlerine dönüşmesini sağlamaktır. Yöre insanının uzun yaşanmışlıklarının bir sonucu olarak var olan kültürel ve geleneksel anlayış, honçanın sembolik dili aracılığıyla "hatırlatma" misyonunu yerine getirmektedir. Böylece toplumun ortak yaşam serüveninden yansımalar taşıyan honça, kişilerin etrafında bir araya geldiği bütünleyici bir imge konumuna erişmektedir. Sözü edilen nesne, ayrıca yöre insanının inançsal ve kültürel belleğine açılan mistik kapı olma hüviyetini de taşımaktadır. Yapılan çalışmayla yöre insanı tarafından gelenek ve kültürün yeni nesillere aktarılması için kullanılan honça indirme ritüeli, icra aşamasında kullandığı sembolik nesne ve uygulamalar açısından ele alınmaya çalışılacaktır. Bu ritüelin barındırdığı sembolik değer ve üstlendiği toplumsal işlev tanıtılarak kültür açısından önemi ayrıca vurgulanacaktır. Çalışma kapsamında üzerinde durulacak noktalardan biri de mandala sembolüdür. Nitekim yöredeki nikâh ve sünnet törenlerinin odak noktasında yer alan honça, şekil özelliği ve yüklenilen anlamlar açısından bir mandala planını andırmaktadır. Bu bağlamda nikâh ve sünnet törenlerinde geleneksel rolünü yerine getiren honça, içsel dengeyi temsil ederek söz konusu ritüele katılan kişilerin, merkez etrafında bir araya gelmesini sağlamaktadır. Çalışmada ayrıca yöre insanı arasında sembolik açıdan derin anlamlar barındıran honça ve honça indirme ritüelinin kültürel bağlamda nasıl işlev gördüğü de ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Honça, Tunceli, Sünnet, Nikâh, Alevi, Mandala

Abstract

Honça is a significant communication tool used in the performance of tradition in Tunceli and its surroundings, possessing profound symbolic meanings. This symbolic object takes its place in the societal structure during transitional periods like weddings and circumcisions, according to the performance of tradition. Honça also

* Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Iğdır/Türkiye, e-posta: doganoguz32@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7752-8378.

embodies specific meanings, facilitating the transmission of tradition and culture across generations. The honça lowering ritual, performed in relation to this object, not only aims to preserve unity and harmony from a spiritual perspective but also finds its expression in societal terms through symbols. One purpose of this ritual is to transform the cultural understanding rooted deep in history into values of sincerity. The cultural and traditional understanding, a result of the locals' long-lived experiences, achieves its "reminder" mission through the symbolic language of honça. Thus, honça, reflecting communal life experiences, becomes an integrative image around which people gather. The mentioned object also bears the characteristic of a mystical gateway to the spiritual and cultural memory of the locals. This study will examine the honça lowering ritual, especially concerning its symbolic objects and practices, used by the locals to transmit tradition and culture to newer generations. The symbolic significance and societal function that the ritual encapsulates will be introduced and its cultural importance will be emphasized. One aspect the study will focus on is the mandala symbol. Indeed, honça, central to weddings and circumcisions in the region, in its form and ascribed meanings, resonates with a mandala blueprint. In this context, honça, fulfilling its traditional role during these ceremonies, represents inner balance, bringing participants together around a central point. The study will also explore how honça and the honça lowering ritual, which holds deep symbolic meanings among the locals, function culturally.

Keywords: Honca, Tunceli, Circumcision, Wedding, Alevi, Mandala

Giriş

Evrende var olan diğer canlıların aksine insan, gerçekleştirdiği eylemlere anlam ve misyon yükleyen bir yapıya sahiptir. Bireyin, yaşama tutunma gayesiyle anlam yüklediği eylemlerden biri de yemek yeme alışkanlığıdır. Kolektif yaşamın ortaya çıkardığı yemek yeme alışkanlıkları, kültürel değer dizgelerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu düşünceden ötürü her toplumun ortak hayat görüşü doğrultusunda sahip olduğu yeme alışkanlıkları, yemeğe hazırlık süreci ve yeme eylemini gerçekleştirdikleri alan veya araçlar bulunmaktadır. Beslenme alışkanlıkları, toplumların kimliği ve kültürel belleklerinden derin izler de taşımaktadır. Bu izler, çoğu zaman yemek veya yemeklerin sunulduğu gereçlerle kendini sembolik olarak göstermektedir. Özellikle bireyler için bazı yemek veya gereçlerin doğrudan kültürel yapıyla ilişkili olması, onları kendilik nesnesi konumuna eriştirmektedir. Zira bireyler, farklı kültürel alanlarda yaşamaya başladıklarında dahi sahip oldukları alışkanlıkları beraberinde götürme eğilimi göstermektedir. Böylesi eylemlerle de bireyler, kültürel ve toplumsal açıdan yabancılaşmanın önüne geçmeye çalışmaktadır.

Türk toplumunda yemek yemenin, beslenme ihtiyacının giderilmesinden öte toplumsal kimliğin geliştiği ve kültürel aktarım sürecinin gerçekleştiği bir eylem olma özelliği bulunmaktadır. Nitekim insanlar, kurulan sofra etrafında bir araya gelerek güçlü bir iletişim yapısının kurulmasını sağlamaktadır. Bu yapı, aynı zamanda toplumsal açıdan birlik ve beraberliğin güçlenmesini de mümkün hâle getirmektedir. Sofranın çevresine toplanan kişiler arasında oluşan güçlü iletişim ve etkileşim, zamanla toplum denilen yapıyı oluşturan bellek mekânlarını ortaya çıkarmaktadır. Sağır, yemeğin; toplumsal fonksiyon olarak bütünleşme ve kolektiflik olma düşüncesini güçlendirdiğini ileri sürmektedir (Sağır, 2012, s. 2681). Bu açıdan topluluk hâlinde yemek yemeyi gerekli kılan durumlarda sadece yemek malzemesinin seçiminde değil malzemenin pişirilme biçimi, sunumu hatta konukların oturma düzenleri de üzerinde durulması gereken odak noktalardandır. Söz konusu aşamada yemek tarzından tutun da beslenme alışkanlıklarına kadar yemekle ilişkili pek çok durum, sosyalleşme sürecini oluşturmaktadır. Ayrıca yemek masasının, sosyalleşme sürecinde yadsınamayacak bir yeri bulunmaktadır (Beşirli, 2010: 168). Birlikte yemek yeme alışkanlığı yüksek bir toplum olan Türkler, bu eylemi gerçekleştirirken hem yemek yenilen alana hem de kullanılan araçlara farklı sembolik

değerler yüklemektedir. Nitekim bazı yemek veya araçların sembolik dili, örtük anlam dizgesinin ardında toplumsal yapıya ait önemli sosyokültürel değerler barındırmaktadır. Türk toplumu açısından sembolik değer yüklenen bu unsurlardan biri de "honça"dır.

Esmail; "Xonça, Gonça, Honca veya Konca" sözcüğünün düğünlerde damadın yaptığı bağış veya armağanlara karşılık geldiğini ayrıca bahse konu kelimenin Sümerce'de yer alan "Gun" kökünden türemiş olabileceğini öne sürmektedir. Araştırmacı bu düşüncesini, Azerbaycan Türklerinde damadın misafirlere sunduğu tatlı ve meyvelerin büyük tabaklara konulduktan sonra baş üstünde taşınarak misafirlere ikram edilmesiyle Sümer tapınaklarında Tanrı'ya sunulan armağanlar ile koncaların baş üstünde taşınması durumunu ilişkilendirmektedir. Ayrıca Göktürkçe'de de hediye ve bahşiş anlamlarına gelen "Gonça" sözcüğünün de honçayı tarif etme maksadıyla kullanıldığını da belirtmektedir (Esmail, 2017, s. 1). Bu görüşten hareketle honçanın, farklı Türk topluluklarında eski dönemlerden itibaren benzer misyonlarla kullanıldığı ve mistik değeri bulunan sembolik bir eşya olduğu anlaşılmaktadır. Zira Azerbaycan'da Nevruz için özel olarak hazırlanan tatlılar, kuru ve taze meyveler bir arada honçaya dizilerek bırakılmaktadır. Honça kabrin üzerine bırakıldıktan sonra Kur'an okunmakta ve dua edildikten sonra kabrin başından uzaklaşılmaktadır. Kabrin başına bırakılan honçanın içerisindeki yiyecekler; kuşlar, mezarlıkta çalışan kişiler, fakirler veya mezarlık ziyaretinde bulunan kişiler tarafından yenilmektedir (İmamverdiyev, 2005, s. 228). Bunun yanında Azerbaycan'ın bazı bölgelerinde gelinin yengesi, damatla birlikte yemeleri için kıza yiyecek honçası da hazırlanmaktadır. Honça, süslendikten sonra içerisine tatlılar yerleştirilmektedir (Kalafat, 2008, s. 520). Hatta Azerbaycan Türklerinde misafirlere sunulmak üzere farklı farklı meyvelerin dizildiği tepsi olan honça, toplum yaşamındaki kültürel değeriyle ilişkili olarak mânilerde de yer almaktadır.

"Bağçadan üzdüm narı
Honçaya düzdüm narı
Küstürüb yola saldım
Gaşları çatma yarı" (Akman, 2008, s. 212).

İran Türkleri, düğünlerinde honça gönderme geleneğine büyük önem vermektedir. Gelin evinin temsilcileri, düzenlenen yemekten sonra damadın evinde yapılan düğüne, honçaların taşınmasına yardım etmek amacıyla katılmaktadır. Bu vesileyle öncesinde kız evinde iki büyük honça hazırlanmaktadır. Honçaların düzeninden kadınlar sorumlu tutulmaktadır. Hazırlanan iki büyük honçadan biri damat, diğeri ise düğün evine gelen misafirler içindir. Düğüne katılan misafirler için hazırlanan honçada çeşitli tatlılar yer almaktadır. İkinci honça ise sadece damat için hazırlanan hediyelerden oluşmaktadır (Cemiloğlu-İmamverdi, 2021, s. 55-56). Honçaların, düğün evine getirilmesinden gelinin yakın ailesine mensup kişiler sorumludur. Bu kişiler, getirdikleri honçaları erkek evine teslim ettikten sonra damadı giydirmektedir. Honçaları getiren kişilerin, sağlıklı olması ve honçaları başlarının üstünde taşımaları gerekmektedir. Gelen temsilciler, damadın babası tarafından kapıda karşılanarak meclise davet edilmektedir. Misafirler, saz müziği eşliğinde başlarındaki honçaları yere indirmektedir (Cemiloğlu-İmamverdi, 2021, s. 57). Honçalar, düğün evine getirildikten sonra mecliste bulunan âşıklar mübarek badlar okumaktadır.

"Bezendi ẖoncalar, yandı şamları
Mübarek, mübarek, mübarek olsun.
Geldi meclisime damat elleri,
Mübarek, mübarek, mübarek olsun." (Cemiloğlu-İmamverdi, 2021, s. 77).

"Honcama koymuşum noğulnan, badam,

Toyuna gelmişem yürekten şadam,
Bu toyuna gele Hazreti Âdem,
Görüm a bey toyun mübarek olsun,
Gelen konukların, elin sağ olsun." (Cemiloğlu-İmamverdi, 2021, s. 111).

Kırım Karaylarında da düğünden birkaç hafta önce kumaş ve reçelden oluşan honça, erkek tarafından gelin evine götürülmektedir. Gelin tarafı, honçayı aldıktan sonra damada karşılık olarak "honça avazı" olarak adlandırılan hediyeleri göndermektedir. Gelinin annesi, honçayı getiren kişiye bir mendil ve para vermektedir. Honça alındıktan sonra gelinin evinde "honça kesme" töreni düzenlenmektedir. Bu törene, bahşiş verileceği düşüncesiyle sadece fakir ailelere mensup kadınlar davet edilmektedir. Gelen misafirlere ayrıca reçel ve su ikram edilmektedir (Suleymanov, 2012, s. 120-121). Borçalı Türklerinde de "honça" uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulama için bir tepsinin içine kına ve kınanın üzerine de mum konulmaktadır. Honça tepsisinin içine çeşitli tatlılar, takı ve altın bırakılmaktadır (Çetinkaya, 2004, s. 66).

Honça, Anadolu'da da genellikle gelin ve damadın birlikte yediği ilk yemeğin taşındığı tepsi olarak bilinmektedir. Farklı yörelere göre "honça günü, honça yemeği ve honça hediyesi" gibi adlandırılmalarla da karşılaşmak mümkündür (Gözüaydın, 2017, s. 107). Ancak genel anlamda honça, üzerinde yemek yenilen hamur tahtası (yer sofrası, ayaklı sini) olarak bilinmektedir. Ayrıca honça, Tokat'ta kentin marka değeri konumuna erişmiş önemli bir ticari unsur hâlini almıştır. Bahsedilen şehir, honçayı coğrafi işaret olarak 03.03.2021 tarihinde Türk Patent ve Marka Kurumu nezdinde tescillemiştir. Nesneye bağlı olarak yörede anlatılan efsaneye göre Osmanlı Dönemi'nde bakır ustaları; saray için honça yaparken ahi kültürüyle yetişen hafızlar, honça tepsisi bitene kadar hatim indirir ve böylece bu tepsiyle yapılan servislerin, padişaha şifalı olacağını ümit etmişlerdir (Çetinkaya, 2023, s. 301). Balıkesir'in bazı bölgelerinde oğlan tarafı, gelin almaya gidilirken bir honça hazırlamaktadır. Erkeğin yengeleri, sinilerle tatlı ve tavuk hazırlayarak gelin evine bırakmaktadır (Ayaz, 2013, s. 213). Iğdır ve çevresinde de "Nevruz Honçası", yörenin önemli kültürel değerlerinden birine karşılık gelmektedir. Iğdır'da Nevruz Bayramı'nda kız evine erkek tarafından çeşitli hediyeler gönderilmektedir. Bahsi geçen hediyeler, honça adı verilen tepsilerle geline ve gelinin ailesine verilmek üzere hazırlanmaktadır. Honça; "Yeddi Levin Gecesi" bölünen paylardan, yeni gelin için ayrılan pay ile kızın ailesine alınan kıyafetlerden oluşmaktadır (Batu-Kayacan, 2021, s. 476). Bu durum, gelinin artık aile üyesi olarak görüldüğüne işaret eden bir uygulamadır. Bunların dışında Tunceli ve yöresinde honça, geleneğin icrasında daha aktif kullanılmakta ve toplumun derin yaşanmışlıklarından izler taşımaktadır. Toplumsal bellek açısından dayanışma, misafirperverlik ve paylaşma gibi sosyokültürel değerlerin sembolik durağı konumunda olan honça indirme ritüeli de incelenmesi gereken önemli uygulamalardandır. Nitekim bireylerin kurulan sofranın/honçanın etrafına toplanması ve iletişim kurması onu, bir yönüyle toplumsal açıdan kurucu nesne konumuna eriştirmektedir. Hatta kurulan her honçayla geleneğe ait değerler, kendini yeniden yaratma fırsatı yakalamaktadır. Anadolu insanının yaşam tecrübesini, kültürel belleğinde biriktiren honça; Nevruz Bayram'ında, sünnet törenlerinde, nikâh ve kına gecesi gibi pek çok toplumsal olayda böylece odak noktasında yer almaktadır.

Geleneğin İcrasında Sembolik Bir Araç: Honça

Kendilik değerlerini ölümsüzleştirmeyi amaçlayan bireylerin, gerçekleştirmeye meyilli oldukları eylemlerden biri de nesneleri, varlıkları veya bazı unsurları sembolleştirmedir. Zira içerisinde bulunduğu çevrede ontolojik olarak kendini güvende hissetmeye çalışan kişileri harekete geçiren dürtü, onların sembollerin ardında saklı olduğuna inanılan gerçeği anlama arayışlarının bir sonucudur. Kişiler, söz konusu

ihtiyaçlarının sonucu olarak varlık alanlarında sembolik işaretler aramaya başlamaktadır. Zira bu uğurda insan, kendini ifade edebilmek için bir sembol bulmak zorundadır. Nihayetinde "ifade etme"nin kendisi bile bir sembolizmden ibarettir (Whitehead, 2019, s. 74). Devamlılık algısı içinde yaşama yönelen bireylerin, anlam yüklediği sembolik işaretlerinden bazıları da geometrik formlardır. Özellikle bu geometrik formlar arasında dairenin ve daireden türetilen geometrik örüntülerin, simgesel olarak kullanımı farklı toplumlar arasında sıklıkla görülmektedir (Doğan, 2021, s. 463- 464). Bu aşamada farklı din ve birçok kültürün çeşitli yönlerinde bulunan arketipsel sembollerden olan mandalalar merkezinde daire ve daireden türetilen örüntüler barındırmaktır. Mandala sözcüğü Sanskritçe olup "büyülü halka/daire" anlamına gelmektedir (Snowden, 2013, s. 61). Mandala, aynı zamanda "tamamlama, bütünlük" anlamıyla da kullanılmaktadır. Mandala sözcüğü, manda (enerji, öz) ve la (kap) anlamını taşıyan kelime köklerinin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı mandalayı ifade etmek için söylenilen "özü içeren kap" şeklindeki bir tanımlamayla da karşılaşmak mümkündür (Özçelikbaş, 2022, s. 182). Birinci Dünya Savaşı'nın sonuna doğru Jung, yaşadığı çıkmazların üstesinden gelmek amacıyla mandalalar çizmeye başlamış ve böylece kendi ruhsal dönüşümlerini günbegün anlamayı ve nihayetinde içsel karanlık döneminden çıkmayı başarmıştır. Jung, bu imgenin; evreni ya da "iç evreni"ni temsil edebileceğini fark edip benlik olarak gönderme yapılan bütünlüğün, mandala olabileceğini anlamıştır. Ona göre benlik, merkezi ve egoyu aşan bütünlük/düzen arketipidir (Snowden, 2013, s. 61-62). Ayrıca Jung, psikolojik açıdan her mandala yapısının, arketipsel bir içeriğin dış dünyaya yansıması olduğu fikrini de ileri sürmüştür.

Dede Nikâhında (Allah'ın Emri/ Ana Fatma Honçası) Honça

Çalışma kapsamında Türk kültürü açısından önemine değinilen nesnenin (honça) Tunceli'de çeşitli toplumsal törenlerde üstlendiği geleneksel rol oldukça dikkat çekicidir. Görsel 1'de de görüldüğü üzere honça, fiziksel olarak dairesel bir yapıya sahiptir. Nesnenin dairesel yapısının yanında yörede gerçekleştirilen bazı ritüellerde, kişiler honçanın etrafında dairesel bir şekil alarak ritüele katılmaya çalışmaktadır. Yörede sünnet ve nikâh törenlerinde honçanın kurulması toplumsal algıda yapılması zorunlu kılınan bir eylem niteliğindedir. Bütün bu durumlar zihni, mandala denilen yapıya götürmektedir. Nitekim yöre insanı honçayı kurduktan sonra gerçekleştirdiği ritüellerle ruhsal olarak rahatladığını söylemektedir. Yörede nesnenin geleneğin icrasında kullanıldığı ilk ritüel gelin-damat veya nikah honçasıdır. Alevi-Bektaşi toplumunun geçmişini yansıtan kutsal bir nesne olan honça, dini nikâh törenlerinde merkez sembol olma hüviyetini göstermektedir. Evlilik yolunda olan kadın ve erkek arasında nikâh kıyılmadan önce söz konusu mekânın ortasına honça bırakılmaktadır. Yörede ritüel düzeyinde gerçekleştirilen dini nikâh toplumsal açıdan bireylerin farklı statüye geçmelerinde herhangi bir engel bulunmadığına işaret eden bir eylemdir. Bu durum bir bakıma kişilerin bireyleşmesi yani benzersiz varlığını bilinçli olarak fark etmesi durumdur. Jung, bu aşamada ruh evriminin çizgisel olmadığını, bunun "benliğin çevresini dolaşma" süreci olduğunu dile getirmektedir (Snowden, 2013, s. 63). Jung'un bahsettiği benlik, honçanın dairesel formuyla kendini gerçekleştirmektedir. Bu dairesel yapı, mandalayla ilişkili olarak farklı sorumlulukları olan toplumsal bir statüye geçen bireylerin bilinç yarılmasına uğramasını engelleyerek sembolik mesajları bilinç dışına taşımaktadır. Zira evlilik yolunda adım atmaya karar veren bireyler, benliklerini bu nesnenin yatay boyutu üzerinden topluma sunmaktadır. Benliklerini toplumsal manada meşrulaştıran kişiler böylece bireyleşme yolunda ilk eşiği atlamaktadır. Ritüel süresince mandalanın (honça) önünde derin tefekküre dalan kişiler bir iç barışa, yaşamın yeniden anlam ve düzen kazanması duygusuna erişmektedir (Jung, 2009, s. 213). Alevi- Bektaşi inancı açısından honçanın

etrafında oturabilmek için düşkün olmamak gerekmektedir. Kişiler arasında küslük ve anlaşmazlıkların olmaması ayrıca şart koşulan durumlardandır. Eğer kişiler arasında düşkün ilan edilen varsa o kişinin törene katılabilmesi için nikâhı kıyan Dede tarafından dara çekilip suçunun kaldırılması gerekmektedir. Bu aşamada düşkün olmasına sebebiyet veren suçun niteliği de oldukça önemlidir. Çünkü büyük günahlardan birini işleyen kişilerin düşkünlükleri Dede tarafından dâhi kaldırılamamaktadır (KK.4). Bu açıdan ritüel öncesi kişilerin toplumsal açıdan suç teşkil eden durumu veya kendi vicdanını rahatsız eden herhangi bir günahı var ise kişi samimiyetle günahını açıklamakta ve isteği doğrultusunda dara çekilmektedir. Dara çekildikten sonra düşkünlüğü ortadan kalkan kişi katıldığı ritüelle yaşamını yeniden anlamlandırmaya ve davranışlarını düzenlemeye çalışmaktadır. Uygulama bu yönüyle kişileri topluma kazandırma misyonu da taşımaktadır.



Görsel 1. Nikâh Honçası

Tunceli ve çevresinde honçaya yüklenen kültürel ve sembolik değeri anlayabilmek için öncelikle yöre insanının atalarından miras alarak günümüzde yürütmeye çalıştıkları geleneksel uygulamalara bakmak gerekmektedir. Geleneğin icrasında sembolik bir araç olarak kullanılan honça, fiziksel özelliği ve ritüellere katılan insanların oluşturdukları dairesel formdan ötürü mandala planını andıran bir modele işaret etmektedir. Bu minvalde mandala simgesini aynı anda iki temel yönden ele almak mümkündür. İlk olarak mandala, eski düzenin yeniden tesis edilmesi gibi tutucu bir amaç gütmektedir. İkinci aşamada ise henüz olmayan bir şeyi biçimlendirmek gibi yaratıcı bir amaca hizmet etmektedir. Bu iki temel yön birbiriyle çelişmekten ziyade çoğunlukla eski düzenin yeniden kurulması için aynı anda bir yeni yaratılışa gerek duyulması ihtiyacından ileri gelmektedir. Çünkü yeninin içinde eski, aynı zamanda daha yüksek bir düzeyde geri dönmektedir. Bu durum tıpkı bir spiralin belli bir yönde geliştikçe durmadan aynı hizadan yeniden geçmesi gibidir (Jung, 2009, s. 225). Evliliğin toplumsal alana ilan edilmesi ve meşrulaştırılması için yapılan törende honça indirilmesi, eski düzenin yeniden tesis edilmesine karşılık gelmektedir. İkinci temel özelliği, olmayan bir şeyi biçimlendirmesi de yeni kurulacak ailenin temellendirilmesi için burada ikrar

verilmesidir. Aynı zamanda on iki hizmetten biri olan zakirlik görevini icra eden kaynak kişiye göre nesnenin Alevi- Bektaşi inancı doğrultusunda ritüellerdeki işlevi şöyledir:

"Honça genellikle nikâh erkânlarında önemli rol oynamaktadır. Buna bağlı honça indirme ritüeli daha çok Tunceli ve çevresinde görülmektedir. Bu honçaya yörede ayrıca 'Ana Fatma Honçası' da denilmektedir. Ritüele Ana Fatma Honçası denmesinin sebebi törenin temelinde kadına atfedilen bolluk ve bereket düşüncesi bulunmaktadır. Çünkü bizim inancımıza göre kadın çok kutsaldır. Bundan dolayı kurulan honça, Ana Fatma sofrası olarak nitelendirilmektedir. Çünkü o sofranın üzerinde lokmalar pay edilir. Aynı zamanda süt hakkı dediğimiz ana hakkı için o honçaya lokmalar bırakılır. Honçanın üstünde kemik kırılır. Bu uygulama da yalnızca Tunceli yöresinde bulunmaktadır. İşte bize göre honçanın böyle bir manası ve kutsiyeti vardır. Buna bağlı olarak honça; sofra, niyaz ve lokma dediğimiz olayların genelini kapsama niteliğindedir. Şöyle ki sofra, lokma gibi kavramlar Alevilikte çok önemlidir. Çünkü Alevilikte; fakir fukarayı yedirme ve elindekileri insanlarla pay etme gibi toplumsal bir anlayış bulunmaktadır. Aynı zamanda cem ibadetlerinde, hayırlarda, kirvelik, nikâh erkânlarında, düğünlerde buna benzer inançsal ve geleneksel ritüellerde, işleyişlerde sofra bilinci, sofra adabı gibi olgular çokça önemlidir. Bunun yanında sofraya bağlı olarak yenen lokmaların itikat boyutu da bulunmaktadır. Pirler, lokmalara dualar vererek insanlara pay eder. Bazen özel durumlar olur örneğin kişiler ruhsal açıdan kendilerini iyi hissetmez rahatsız olurlar. İşte o kişiye hangi lokmayı getirmişse o niyaz dualanır ve karşı tarafa şifa bulması için verilir. Bu şekilde bir manası var honçanın. Tarihsel anlamdaki çıkış noktası da peygamberin, imamların genel anlamda lokmadan, sofradan bahsetmeleridir. Din büyüklerinin insanlara bu noktada honça üstünde lokmaları pay etmesi, onlara faydalı olması gibi bir davranış bizlere de yansımıştır. Zira peygamber döneminde de, imamlar döneminde de sürekli lokmalar kaynatılıp pişirilmiş ve insanlara pay edilmiştir." (KK.3).

Görüşülen kişilerin bildirdiğine göre honça, geçmiş yaşantıların ve deneyimlerin görüntü düzeyinde nesnesi olma konumundadır. Kadına verilen değerle orantılı olarak etrafında birleşilen honçaya Ana Fatma adının verilmesi başlı başına toplumun yaşamı anlamlandırma ve kendini ifade etme şeklini göstermektedir. Ritüelin odak noktası olan honçanın üzerinde analık hakkı için lokma bırakılması, dağıtılacak etlere ait kemiklerin kırılması, hazırlanan niyazların sunulması, fakirlerin yedirilip içirilmesi ve kişilere şifalı olması için lokmalara dua okunması bir bakıma nesneye yüklenilen kutsiyeti ve kültürel değeri ortaya koymaktadır. Bu bağlamda honça, mandalanın toplumsal düzenin sembolik bir ifadesi olma işlevini de böylelikle yerine getirmektedir. Honça yörede aynı zamanda toplumsal düzen ve işleyişin kurucu nesnesi olarak da rol üstlenmektedir. Nikâh öncesinde kurulan honçanın nedenlerinden biri de gelin olarak evden ayrılacak kızın annesine analık hakkını vermesi şeklindedir. Bunların yanında honça üzerinde kıyılan nikâhla birlikte kurulacak ailede dünyaya gelecek kişilerin toplumun bir parçası olacağı düşüncesi bulunmaktadır. Bu düşüncenin sonucu olarak evliliğe adım atacak kişiler, honçanın başında toplumsal yapıya uygun evlatlar yetiştireceği konusunda ikrar vermektedir. Görüşme gerçekleştirilen kişilerden biri söz konusu uygulamayla alakalı şöyle bilgiler vermektedir:

"Honça yöremizde anneyi razı etmek için de kurulur. Anne zaten her şeyini kızına helal ediyor, helali hoş olsun çocuklarımıza ama geleneklerimizde varmış böyle şeyler. Süt hakkı gibi de olabilir. Ben kızlarımı 'Allah'ın emri' yapılırken gördüm. İnsan unutuyor eski şeyleri. Kızlarımdan ben kendim için bir şey istemedim. Onlar süt hakkı diye, gönlü hoş olsun diye honçaya üç tane burma bilezik ve biraz para indirdiler ama ben bilezikleri kızıma taktım. Bunun amacı da hani bende yoktur, kendi tarafımdan kızıma takı takamam, diyedir. Yani bir bakıma fakir olan veya durumu uygun olmayan

insanların o anda elinde avucunda yoktur, düşüncesiyle bu yol tutulmaktadır. İşte bunun için o sofraya, honçaya konur. O sofra boş kalkmaz, günahtır. Damat tarafı bir şeyler getirir. Gömbe getirirler. Honçaya paylaştırılır. Hoca gelir duasını verir. Ondan sonra da kurbanımızı keseriz. Bir tike damada pişirip veririz. Bir tike de kıza veririz. Niyazdan da biraz kıza biraz damada veririz ve niyazın üstünde dua okuruz" (KK.2)."

Alevi-Bektaşi inancında üzerinde yemek yenilen sofra oldukça kutsal bir niteliktedir. Sofra/honça üzerinde yalnızca yemek yenilen bir alan olmaktan ziyade toplumsal bütünlüğün ve birlikteliğin kurucu olgularından birine karşılık gelmektedir. Özellikle honça indirme sırasında dört başı mamur, post niteliğinde bir kilim serilmektedir. Serilen örtü bir yönüyle post makamını temsil etmektedir (KK.7). Honçanın üzerine genellikle yörede süt veya analık hakkı olarak bırakılan bedel, bilezik olmaktadır. Ayrıca yörede yapılan musahiplik töreninde de yine kurulan honçanın üzerine niyaz bırakılmaktadır. Dede, honçanın başına gelerek musahip olacak kişilerin yüzüklerine, niyazın üzerinde dua okumaya başlamaktadır. Dua okunan yüzükler, musahipliğe talip olan kişiler arasında güçlü bir bağlılık tesis etmesi amacıyla onlara geri verilir (Kaval- Taş, 2019, s. 3795). Her iki ritüelin odak noktasında yer alan yüzük ve bilezik, fiziksel olarak dairesel bir yapıya sahiptir. Bu arada yine dairenin evrensel olarak yüklendiği sembolik işlev karşımıza çıkmaktadır. Zira evlilik öncesi eşlerin birbirlerine taktıkları yüzük halka olduğundan bu gönüllü birleşmede sadakat kadar karşılıklı güven duygularının var olduğu anlamı bulunmaktadır (Ersoy, 2000, s. 75). Bu ritüelde özellikle erkek tarafının honçaya bıraktığı bilezikler (halka), bir bakıma karşı tarafa sunulan iyi niyet belirtisi olarak okunabilir durumlardandır. Farklı sosyoekonomik yapıya sahip ailelerin aynı zeminde eşitlenmesine karşılık gelen bu uygulamayla birlikte erkek tarafı, gönüllü birleşmede kız tarafına duyduğu güvenini honçaya bıraktığı maddi unsurlarla göstermeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca Jung'a göre, yuvarlaklık (mandala motifi), genellikle doğadaki bütünlüğü simgelemektedir. Hatta yuvarlak masa, bütünlüğün iyi bilinen bir simgesidir ve mitolojide de önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumun en bilinen örneği ise ona göre Kral Arthur'un Yuvarlak Masası'dır. Bahsi edilen masa, aslında "Son Yemek" imgesinden türemiştir (Jung, 2009, s. 215). Bunun dışında Ersoy, yuvarlak masa toplantılarında ön görülen düşüncenin, kişilerin Tanrı katında da eş değer ve aynı düzlemde olduklarını ifade eden gizli bir anlama sahip olduğunu ileri sürmektedir (Ersoy, 2000, s. 75). Zira tarafımıza aktarıldığına göre "*Alevilik inancında bu sofraya oturmanın bir ahlakı bulunmaktadır İlk öncelikle sofraya abdestli olarak oturulmalıdır. Bahsi geçen bu uygulamanın aşamaları arasında dilin, gözün ve kalbin de ayrıca abdesti olmalıdır. Ancak o zaman kişiler bu sofraya layık olmaktadır. Alevilik inanışında honçanın başına oturan kişinin makamı, mevkisi sorulmaz. Herkes o sofranın başında eşit ve bir can olarak kabul edilmektedir.*" (KK.1). Honça indirilirken uyulması gereken kurallar, yöredeki Alevi-Bektaşiler açısından oldukça önemli kabul edilen ve toplumsal norm olarak yaşamı şekillendiren eylemler hâlini almıştır. Mensup olunan inanç, insanların ayrıştırılması ve ötekileştirilmesini kesinlikle reddetmektedir. Bu durum, honçanın etrafında bir araya gelen ve honçanın kutsiyetinden medet bekleyen kişiler için de geçerlidir. Honça indirme, yöredeki Alevi-Bektaşilerde uygulanması çoğu kez mecbur kılınan bir gelenektir. Yörede bu geleneği sürdürmek toplumsal vazifelerin başında gelmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan veya honça kurmaya gücü yetmeyen kimselere imtina ile yardım edilmekte ve bu kişiler honçadan mahrum bırakılmamaktadır. Birlik ve beraberliğin simgesi olarak sunulan honça ve üzerinde yer alan niyaz (lokma), aşağıdaki görselde yer almaktadır.



Görsel 2. Honça üzerinde pay edilen lokma (Niyaz)

Nikâh honçası indirildiği zaman hazırlanan lokma (niyaz), nesnenin (honça) üzerine bırakılmakta ve ritüelden sonra pay edilmektedir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta, Dede tarafından lokmaya dua verilmesidir. Yörede lokmaya okunacak duayı, yalnızca Dede yapabilmektedir. Bunun için lokmaya dua verilmeden niyaz pay edilmemekte ve kişilerce yenilmemektedir (KK.5). Görsel 2' ye bakıldığında lokmanın, dairesel bir formda pişirildiği ve ortasına da yine bir daireye karşılık gelecek merkezî bir nokta bırakıldığı görülmektedir. Zira Ersoy, dairenin alanını oluşturan çemberle merkez arasını birleştiren ışınların açısal olarak giderek birbirlerinden ayrılmasını mistik düşünce ve toplumsal boyutlarda olduğu gibi her şeyin birbirinden ayrıldığını ve çeşitli yönlere doğru uzayarak çoğalıp farklılaştığını belirtmektedir. Tam tersi durumlarda ise çemberden merkeze yaklaşıldıkça birbirlerine daha fazla sokulmakta, fikir ve amaçlarını birleştirerek aynı merkezin içinde tek vücut hâlinde kaynaşmakta sonuçta bir varlığın birliği (vahdeti vücut) oluşmaktadır. Karşılıklı güçler, dağılmadan çoğalma olanağı bulunduğundan daha mükemmel bir yaşam elde edilmektedir. İşte bu nedenledir ki merkeze, dairenin odak noktası denilmektedir (Ersoy, 2000, s. 72-73). İnsan, bilinçsiz bile olsa kendi merkezine yönelmektedir. Bu merkez, ona bütüncül gerçeği yani "kutsallığı" göstermektedir. İnsanda derinlere kök salmış olan bu hakikatin tam ortasında olma, dünyanın merkezinde olma, gök ile iletişimin kurulduğu yerde olma isteği "dünyanın merkezleri"nin kullanım alanlarının çok bol olmasını açıklamaktadır (Eliade, 1992, s. 37). Merkez sembolü olarak honçaya yönelen kişiler, düşünsel açıdan ortak bir ülküye yönelmektedir. Görsel 1'de de görüleceği üzere honçanın etrafında daire oluşturan bireylerin hepsi eşit ve merkeze aynı mesafede yer almaktadır. Nitekim honçanın çevresinde konumlanabilmek için daha önceden belirtilen şartları yerine getirmek gerekmektedir. Bu şartlar bireylerin koşulsuz bir araya gelmelerini ve sonrasında birlikte hareket etmelerini sağlamaktadır. Böylelikle insanlar arasında inançsal, kültürel ve sosyal açıdan bağlar gelişerek söz konusu toplumun varlığı da geleceğe taşınmaktadır. Toplumsal yaşam içerisinde farklı statü ve sosyoekonomik yapıya sahip olan kişiler, çeşitlilikleriyle honçanın çevresinde bir bütünlük oluşturmaktadır. Nesnenin yatay boyutunda tesis edilen bütünlük sayesinde farklılıklar ortadan kalkmaktadır. Merkez etrafında uyum ve dengeye gelen bireyler, inanç veya kültürlerinin istekleri/buyrukları doğrultusunda hareket etmeye başlamaktadır. Yaşamları boyunca aidiyet hissettikleri toplumsal yapının gereklerini uygulamaya çalışmaktadır. Geleneksel yapının yaşam alışkanlıklarını, bu yörede şekillendirmesinin önemli nedenlerinden biri de yerine getirilen söz konusu ritüel ve inançsal yapının nesnelere yüklediği sembolik anlamlardan

kaynaklanmaktadır. Yöre insanı, indirdiği honçayla kendi olma değerlerini tekrardan ölümsüzleştirmekte ve toplumsal varlığını koruma altına almayı ümit etmektedir.

Honça indirildiğinde üzerine ayrıca bırakılan niyazın tam ortasında yer alan daire, merkez sembolü olarak ruh alanına yani anne imgesine karşılık gelmektedir. Bu bağlamda barındıran, büyüten ve kucaklayan anne, ruhun asıl düzeni ve bütünlüğü olan mandalaya uymaktadır (Jung, 2009, s. 293). Bebeğin anne rahminde gerekli olan besinleri aldığı uzuv olan göbek kordonu, doğumun gerçekleştiği an itibariyle kesilmektedir. Annenin besleme ve kucaklama misyonu, doğumla birlikte artık şekil değiştirmektedir. Zira göbek kordonunun kesilen yeri, adeta yaşamı simgeleyen dairenin merkezi gibi kişilerin karnında hiç bozulmadan kalmaktadır (Ersoy, 2000, s. 75). Evlilikle annesinin koruyucu ve besleyici alanından çıkarak farklı bir konuma erişmeye hazırlanan genç kız, analık/süt hakkı verme düşüncesiyle merkezde bir sözleşmeye girişmektedir. Nitekim gerçekleştirilecek eylemle (evlilik) doğumdan sonra tekrardan yeni bir hayatın başlangıcına adım atmaktadır. İlk ayrılış neticesinde vücutta kalan merkez noktası, ikinci ayrılış aşamasında niyaza bırakılan dairesel noktayla bir sembolik bir değere dönüşmektedir.

Sünnet Töreninde Honça

Yörede kurulan honçalardan biri de sünnet honçasıdır. Honçanın, Tunceli ve çevresindeki bir diğer adı "Muhammed Honçası"dır. Söz konusu ritüel, geçmişten günümüze kadar varlığını canlı olarak sürdürmektedir. Ritüelin, il merkezinden ziyade kırsalda uygulaması oldukça mühim kabul edilmektedir. Yöre insanının kültürel belleğinde derin izler barındıran kirvelik, birbirine ekonomik ve sosyal olarak eş konumda bulunan iki ailenin, ailelerden birinin sünnet töreni masraflarını karşılamasıyla oluşan sosyal bir akrabalık kurumudur (Kudat, 2004, s. 11). Buna göre kirve olan kişi, sünnet ritüelinde çocuğu kucağına almakta korkmaması için onu yatıştırmakta, eliyle çocuğun gözlerini kapatmakta ve bu sırada sünnet gerçekleşmektedir. Sünnetin yapılacağı gün kirve, çocuğu şehre götürüp ona elbiseler ve oyuncaklar almaktadır. Törenden önce kurbanlık alınarak sünnetin yapılacağı alana gelinmektedir. Sünnet çocuğunun, mutlu ve huzurlu olması için tüm imkânlar seferber edilmektedir. Bu aşamadan sonra sünnetçi tarafından "Muhammed Honçası" denilen bir sofranın kurulmasına girişilmektedir. Bunun için bahçede daha önceden hiç kullanılmamış bir cacım[1], kilim vb. yere serilmektedir. Yere serilen örtünün üzerine honça konulmaktadır. Honçanın üzerine de bir tepsi ve içine de çocuk sayısı kadar kullanılmamış havlu, sabun, sünnet kıskacı ve mil bırakılmaktadır. Sünnetçi, bu honçanın üç metre kadar gerisinde durarak orada toplanmış misafirlerin huzurunda önce sela vermekte ve sonrasında şu duayı okumaktadır:

"Dünya kuruldu Pazar ertesi
Yukarıdan indi Muhammed Honçası
Üstüne yazıldı İsm-i Azam duası.
Hakka kul oldum, Muhammed'e ümmet
Mürteza'ya mürid.
Âdem Ata'dan türedi zürret,
İbrahim Halil'den kaldı bu adet.
Hem farzdır hem sünnet. Her kim Muhammed'i sever ise
Muhammed'e getirelim salavat."

[1] Cacım: yatak, masa veya tepsi örtüsü

Sela ve bu dua, üç defa okunduktan sonra sünnet olacak çocuk/çocukların ailesi, gidip honçayı bir kenarından öpmekte ve sünnet honçasına para bırakmaktadır. Bu eylemi kirveler takip etmektedir (Soylu, 2017, s. 42-43). Çemişgezek ilçesinde yaşayan Aleviler de ise sünnet öncesinde cemaat bir çember şekilde toplanmaktadır. Cemaatin bulunduğu alanın ortasına bir honça ve onun üzerine de kül tepsisi, elek ve havlu bırakılmaktadır. Hoca, sela verdikten sonra gelen davetliler, havluyu öpmekte ve duasını yapmaktadır. Tekbir ve salavatlar eşliğinde orada bulunan halk tek tek kalkıp küle para atarak yerlerine oturmaktadır. Kül parası da sünnetçiye kalmaktadır. Ritüel içinde kurulan bu düzene "kül meclisi", yapılan uygulamaya da "kül tutma" denilmektedir. Bu yöredeki Aleviler arasında küle para atma geleneğine "Muhammed'in külü" denilmektedir (Koçoğlu, 2018, s. 100). Görüldüğü üzere Tunceli ve çevresinde yapılan honça indirme ritüellerinde yöreden kişiler yuvarlak bir nesnenin (honça) etrafında bir araya gelmekte ve bir dairesel form almaktadır. Bu durum, kişilerin ritüel esnasında tam anlamıyla bir mandala oluşturduğunu göstermektedir. Zira mandala oluşturulurken var olan duyguların ve dileklerin nesnede tutulduğuna dair düşünce, kolektif bilinç dışında var olduğu düşünülen bir gerçektir. Hatta bazı felsefik anlayışlara göre güzel enerji yüklenilen mandalayı, tılsım gibi taşımanın veya duvara asmanın kişiyi ruhsal açıdan rahatlattığı bilinmektedir. Ayrıca olumsuz enerji yüklenilen mandalaları da yakıp küllerini savurmak kişileri bir şifa sürecine kavuşturmaktadır (Ergür, 2021, s. 37-38). Gerçekleştirilen ritüelle sünnet olan çocuğun, fazlalık ve olumsuzluklardan arındığı düşünülmektedir. Bu arınma sürecinde ortadan kaldırıldığı düşünülen olumsuzluklar, külün sembolik değeri üzerinden verilmeye çalışılmaktadır. Ritüele katılan kişilere göre külün içerisine atılan paralarla olası kötülük ve sıkıntılardan uzaklaşılacağı düşünülmektedir.

Ritüelin odağında olan honça ve geleneğin icrasına katılan kişilerin oluşturdukları dairesel form, tam anlamıyla bir mandala motifi oluşturmaktadır. Bu düşünceyle ilişkili olarak mandala, yeni yetmeyi (sünnet çocuğu) her türlü dış kötülük gücüne karşı savunduktan sonra aynı zamanda ona yoğunlaşması ve kendi merkezini bulması için yardım etmektedir (Eliade, 1992, s. 34-35). Ayrıca Eliade'ye göre sünnet töreni, insanların yeni yetmelikten kurtulmaları için gerçekleştirilen erginleşme ritüellerindendir. Bu bağlamda her ritüelin, bir ilahi modeli bulunduğu ve sünnetinde bu uygulamalardan biri olduğunu belirtmektedir. Ona göre her türden insani eylem, zamanın başlangıcında bir Tanrı, bir kahraman ya da bir ata tarafından icra edilen bir eylemi tamı tamına tekrarladığı ölçüde geçerlilik kazanmaktadır (Eliade, 1994, s. 35-36). Sünnetçinin törenden sonra ettiği duada "*Halil İbrahim'den kaldı bu adet.*" şeklinde belirttiği sözlerle ritüelin ilahi bir model olduğu ortaya konulmaktadır. Sünnet töreninin amacı yeni yetmenin yani çocuğun her türlü kötülüğe karşı korunması ve kendi merkezini bulmasıdır. Törenin odak noktasında yer alan honça, "merkez"in sembolik görüntüsü olarak karşımıza çıkmaktadır. Merkezde bulunan kişi için her şey birlik içindedir. Zira o, her şeyi ilkenin birliği içinde görmektedir (Guenon, 2017, s. 70). Ayrıca dairenin kişileri kendini güvende hissettirme işlevi de bulunmaktadır. Hatta insanların daireye bir güven sembolü ve muska gözüyle baktığı ve günlük yaşamında bu düşünceyle kullandığı bilinmektedir. Özellikle dairesel takı veya eşyalarda bir kutsallık ve koruyuculuk niteliği bulunduğu inanışı zamanla insanlar arasında gelenek hâline gelmiştir. Bu düşünceden hareketle eskiden sefere çıkan askerler, evlerinden ayrılırken yere bir daire çizmeye ve ceplerine dairesel eşyalar bırakmaya önem göstermişlerdir. Böylece bu objelerin onları ölümden koruyacağına ve ruhlarının bedenden ayrılmasını önleyeceğine inanmışlardır (Ersoy, 2000, s. 75). Sünnetçinin ettiği duada dillendirdiği "*Yukarıdan indi Muhammed Honçası.*" şeklindeki ifade savunulan düşünceleri güçlendirecek niteliktedir. Sünnet töreni, bireyi yaşam içerisinde güvenli bir alana oturtma maksadıyla yapılan ve kutsal bir alana dayandırılan

önemli erginleşme ritüellerinden biridir. Daha önceden bahsedildiği gibi bu ritüeller, insanların sıklıkla tekrar ettikleri ilahi modelleri olan uygulamalar niteliğindedir. Honça indirilmesiyle uygulanmaya başlanılan süreç erginleşmenin, bütünleşme aşamasına karşılık gelmektedir. Nitekim gerçekleştirilen sünnetle birlikte bireyin, önceki toplumsal statüsü ortadan kalkmaktadır. Birey, artık yeni bir statüye geçmekte ve elde ettiği bu statüyle topluma ayak uydurmaya çalışmaktadır. Honçanın çevresinde konumlanan kişiler, bir yönüyle sünnet çocuğuna farkındalık kazandırmaya çalışmaktadır. Honçanın merkez sembol olduğu ve ritüelin odağında bulunduğunu gösteren durum ise sünnet çocuğunun ailesinin uygulamadan önce honçanın bir köşesinden öpmesidir. Öpülen honçanın çevresinde ritüel gerçekleştirilmekte ve böylece sünnet çocuğu mandala planı dâhilinde toplumla olan bütünleşmesini tamamlamaktadır.

Sonuç

Kolektif yaşamı düzenleyen ve işlevsel kılan eylemlerin temelinde bireylerin düzen kurma anlayışı yatmaktadır. Düzenin kurulabilmesi için toplumu meydana getiren kişilerin, birlikte hareket etmesi ve bu düşünce ölçeğinde bir araya gelmesi gerekmektedir. Birlik ve beraberliğin sağlandığı yerlerin başında ortak yemek yenilen alanlar gelmektedir. Anadolu'nun önemli kültürel olgularından biri de sofra kültürüdür. Sofra, bir yönüyle toplum veya aile olabilmenin en önemli göstergelerindendir. İnançsal veya kültürel aidiyet duygusuyla bir çatı altında kurulan sofranın çevresinde bir araya gelebilen kişiler, zamanla toplumu var etmekte ve düzenin sağlanmasına ön ayak olmaktadır. Bu gibi kültürel bellek mekânlarında yetişen bireyler, devamlılık algısı içinde kendilik değerlerinin farkındalığını yaşayarak gelişimini tamamlar ve tecrübe ettiği yaşanmışlıkları davranış modeli olarak içselleştirir. Bu nedenlerden ötürü Tunceli ve çevresindeki Alevi-Bektaşilerde aile ve sofra oldukça kutsaldır. Ayrıca aileye bağlılıkta esas olan önemli toplumsal değerlerdendir. Zira yörede kurulan sofranın etrafında bulunmak da toplumsal açıdan oldukça farklı bir misyona sahiptir. Sofra/honça bahsedilen toplumsal değerini hem sünnet töreninde hem de evlilik erkânında kutsallık ölçüsünde sürdürmektedir. Nitekim geleneklerine ve kültürel değerlerine bağlı bireyleri yetiştirmek ancak toplumun geçmişini yansıtan ve onlara geçmişi hatırlatan ritüel veya uygulamaların sürdürülmesiyle mümkündür.

Çalışma neticesinde Tunceli ve yöresinde yaşayan Alevi-Bektaşi toplumunda honçanın sembolik açıdan oldukça değerli ve dikkat çekici olduğu görülmüştür. Özellikle nesneye (honça) bağlı olarak gerçekleştirilen honça indirme ritüelinin; mandala motifine karşılık geldiği ve insanları yardımlaşma, dayanışma ve hoşgörü ölçeğinde içsel bir zemine taşıma misyonu olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda nikâh ve sünnet törenlerinde honçanın yatay yüzeyine bırakılan nesnelerin sembolik açıdan bağlı olunan inançsal yapının manevi yönüyle ilişkili olduğu görülmüştür. Honça etrafında gerçekleştirilen ritüellerle insanlar, ruhsal dönüşümlerini tamamlamakta ve kendisini yeniden yaşam içerisinde konumlandırmaya çalışmaktadır. Bu açıdan incelendiğinde honçanın bir yönüyle kişileri geleceğe hazırlama ve topluma tekrardan kazandırma işlevinin olduğu anlaşılmaktadır. Zira ritüele katılmanın şartlarını sağlamak başlı başına ruhsal bir arınma ve içsel hesaplaşmayı beraberinde getirmektedir. Böylece mandala işlevi gören honça indirme ritüeli, kişilerin bütünlük veya ontolojik olarak kendini güvende hissettiği bir uygulama hüviyetine erişmektedir. Daha çok yöredeki nikâh ve sünnet törenlerinde uygulama alanı bulan honça indirme ritüeli, yeni statüye geçişin meşrulaştırıldığı bu uygulamalarda zorunlu

kılındığı için toplumsal aidiyet ve kimliğin oluşmasında da oldukça önemli işlevler taşımaktadır. Nitekim honçanın etrafına oturabilmek için kişilerin; dilinin, gözünün ve kalbinin abdestli olması, makam, mevki ve dünyalık olan şeylerden arınması gerekmektedir. Ritüel böylelikle mandala planına uygun bir anlayışla kişinin "benliğiyle" yüzleşmesine imkân vermektedir. Söz konusu imkânı elde eden kişiler bir bütünlük içerisinde benliklerini keşfederek ötekileştirme ve ayrıştırma eğilimlerini ortadan kaldırmaktadır. Honçanın etrafında bir araya gelen kişiler; sahip oldukları konum, mevkii ve statülerinden kurtularak sözü edilen gönül sofrasında eşitlenmektedir. Bu birlik ve beraberlik kişilerin daire/mandala planı dâhilinde kendilik değerleriyle bütünlük oluşturmasına işaret etmektedir. Kurulan honçanın çevresine oturabilmek için kişinin düşkün ilân edilmiş olmaması gerekmektedir. Kişi eğer toplumsal ve sosyal anlamda küçük bir suça bulaşmış ise Dede tarafından dara çekilerek düşkünlüğü kaldırıldıktan sonra sofra/honçaya oturabilmektedir. Kişilerin honça çevresinde oluşturduğu dairesel alan, ruhsal bir bütünlüğe karşılık gelmektedir. Nitekim honça indirme ritüeli esnasında daire oluşturan kişiler, sosyal yaşamlarını katıldıkları manevi ortamın dışında bırakmaktadır.

Sonuç olarak Tunceli ve yöresinde Alevi-Bektaşi inancı bağlamında yöre insanları arasında var olan honça indirme geleneği, toplumsal ve kültürel değerlerin bir karşılığı olarak varlığını sürdürmektedir. Nikâh ve sünnet gibi törenlerde bir araya gelen kişiler, dairesel bir yapıya sahip olan honça etrafında bir çember oluşturmakta ve söz konusu ritüelleri gerçekleştirmektedir. Ritüelin odak noktasını oluşturan honça; sosyolojik, inançsal ve felsefi boyutlarıyla kolektif bilinç dışında derin anlamlara sahip önemli sembolik bir nesne konumundadır. Ritüellere katılanların tam bir mandala planı dâhilinde bir merkez sembolü konumunda olan honça etrafında bir araya gelerek ruhsal manada bütünlük oluşturması, varoluşsal düzenin prova edilmesi şeklinde açıklanabilir durumlardandır. Bu bölgedeki insanlar tarafından inançsal ve kültürel bağlardan kopmamak için yerine getirilmesi zorunlu kılınan honça indirme ritüeli, toplumsal düzeni tesis etmesi rolünü günümüze kadar dahi sürdürmektedir.

Kaynakça

Akman, E. (2008). Azerbaycan Manilerinde/Bayatılarında Meyve. *Turkish Studies*, 3(5), 209-216.

Ayaz, B. (2013). *Balıkesir Yöresinde Kan Bağı ve Evlilik Dışı Akrabalık İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme*. Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniv.

Batu, M.; Kayacan, Ş. (2021). *Kültürel Bir Miras Olarak Iğdır'da Nevruz Kutlamaları*. 4th International Nowruz Conference on Scientific Research, The Book Of Full Texts Volume- II. March 18-21. Karabagh, Azerbaijan.

Beşirli, H. (2010). Yemek, Kültür ve Kimlik. *Millî Folklor*, 22 (87), 159-169.

Cemiloğlu, İ., İmamverdi, F. (2021). *İran Türklerinde Âşık Düğün Törenleri*. Ankara: İksad Yayınları.

Çetinkaya, H. (2004). Karapapah Türklerinde Halk İnançları. *Karadeniz Araştırmaları*, 2, 49- 72.

Doğan, H. (2021). Mandala Desenlerinden İslami Süslemelere Dairesel Örüntüler ve Çağdaş Sanata Yansımaları. *Atatürk Üniv. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(47), 463-479.

Eliade, M. (1992). *İmgeler Simgeler*. (çev. Mehmet Ali Kılıçbay). İstanbul: Gece Yayınları.

Eliade, M. (1994). *Ebedi Dönüş Mitosu*. (çev. Ümit Altuğ) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Ergür, İ. , Ergür, E. & Ergür, E. (2021). Mandala ve Sanat Terapisine Tarihsel ve Klinik Bakış. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 4(7), 36-48.

Ersoy, N. (2000*). Semboller ve Yorumları*. İstanbul: Dönence Yayınları.

Esmail. A. (2017). *Honca, Konca, Xonca*. Bakü, Azerbaycan.

Gözüaydın, N. (2017). Somut Olmayan Kültürel Miras Tokat, *Türk Dili* (Kitaplık).

Guenon, R. (2017). *Yatay ve Dikey Boyutların Sembolizmi*. (çev. Fevzi Topaçoğlu). İstanbul: İnsan Yayınları.

İmamverdiyev, İ. (2005). Azerbaycan ve İran Türklerinde Nevruz Etkinlikleri ve Âşık Şiirinde Nevruz. *A. Ü. TAED*, 28, 223-239.

Jung, C. G. (2009). *İnsan ve Sembolleri*. (çev. Ali Nahit Babaoğlu). İstanbul: Okyanus Yayınları.

Kalafat, Y.(2008). Talişlerde Halk İnançları. *Turkish Studies*, 3(4), 515-530.

Kaval, Y., Taş, S.(2019). Niyaz: Tunceli'de Kansız Bir Kurban Geleneği. *Turkish Studies*, 14(7), 3789-3798.

Koçoğlu, S. (2018). *Tunceli Çemişgezek Yaygın Halk İnanışları*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

Kudat, A. (2004). *Kirvelik-Sanal Akrabalığın Dünü ve Bugünü*. İstanbul: Ütopya Yay.

Özçelikbaş, Ö. (2022). Mandala Terapisi ile Şifalanma: Jung ve Çok Kültürlü Bir Sanat Terapisi Yaklaşımı. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 4(1), 181-195.

Sağır, A. (2012). Bir Yemek Sosyolojisi Denemesi Örneği Olarak Tokat Mutfağı. *Turkish Studies*, 7(4), 2675-2695.

Snowden, R. (2013). *Jung Kilit Fikirler*. (çev. Kemal Atakay) İstanbul: Optimist Yay.

Suleymanov, S. (2012). *Kırım Karayları*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniv.

Soylu, H. K. (2017). *Tozporan (Tanz) Köyü*. Bursa: Star Ajans Mat.

Whitehead, A. N. (2019). *Sembolizm Anlamı ve Etkisi*, (çev. Ramazan Ertürk). Ankara: Fol Kitap.

Kaynak Kişi Listesi

NO:	Ad- Soyad	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleği	Derleme Y.	Derleme T.
KK.1	H.M.H.	73	Lise Mezunu	Dede	Tunceli	26.04.2023
KK.2	E.Ç.	63	İlkokul Mezunu	Ev Hanımı	Tunceli	01.05.2023

KK.3	D.B.	32	Üniversite Mezunu	Zakir	Tunceli	09.06.2023
KK.4	C.Y.	51	Lise Mezunu	Dede	Tunceli	26.07. 2023
KK.5	M. Ç.	49	Ortaokul Mezunu	Zakir	Tunceli	22.07. 2023
KK.6	S.S.	50	Ortaokul Mezunu	Ev Hanımı	Tunceli	24.07. 2023
KK. 7	H.D.	65	İlkokul Mezunu	Dede	Tunceli	24.07. 2023

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 419-429.
Geliş Tarihi-*Received*: 09.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 02.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1339932

Atasözlerine Koruyucu / Önleyici Halk Hekimliği Açısından Bir Yaklaşım

An Approach to Proverbs in Terms of Protective/Preventive Folk Medicine

Sezai DEMİRTAŞ*

Öz

Halk hekimliği, insanların maruz kaldığı hastalıkları tedavi etmek için nesilden nesile aktarılarak geleceğe taşınan bilgi ve tecrübeleri ifade eden kavramsal bir çerçevedir. Söz konusu çerçevenin içinde hastalıkları tedavi etme öncelik göstermekle birlikte, hastalıkları önlemeye başka bir ifadeyle hastalıklardan korunmaya dayanan pratikler de kendine yer bulmaktadır. Bu durum, halk hekimliği bilgi ve uygulamalarını günümüzün sağlıkla ilgili yaklaşımlarından koruyucu sağlık hizmetleri kapsamında değerlendirmeyi öneren bir bakış açısını beraberinde getirmiştir. Koruyucu/önleyici halk hekimliği adı verilen bu bakış açısına göre, halk hekimliği bilgi ve uygulamaları, hastalıkları tedavi etmeye ve hastalıklardan korumaya dönük olmak üzere iki grupta ele alınmalıdır. Hastalıkları önleme niteliği taşıyan bilgi ve uygulamaları kapsayan koruyucu/önleyici halk hekimliğinde öncelikli husus, sağlığın korunması ve hastalıklara zemin hazırlayabilecek koşulların ortadan kaldırılmasıdır. Bu makale, insanları hastalıklardan korumayı amaçlayan bilgi ve uygulamaları, sözlü kültür ürünlerinden atasözlerine yansıyan yönleri üzerinden değerlendirme amacıyla ortaya konulmuş bir çalışmadır. İnsanların edindiği bilgi ve tecrübelerin kalıp ifadelerle dile getirildiği atasözleri, kültür aktarımında önemli işlevler üstlenen sözlerdir. Ataların tecrübelerinin torunlarına aktarımını sağlayan atasözlerinde halk hekimliği ile ilgili bilgiler de kendine yer bulmaktadır. Atasözlerine koruyucu/önleyici halk hekimliği bağlamında yaklaşılan bu çalışmayla, koruyucu/önleyici halk hekimliği kapsamında değerlendirilmesi uygun olan atasözleri; beslenme alışkanlıkları, mekân tercihleri ve davranış şekilleri olmak üzere üç başlıkta incelenerek konuyla ilgili tespitlerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Halk hekimliği, koruyucu/ önleyici halk hekimliği, atasözleri

Abstract

Folk medicine is a conceptual framework that expresses the knowledge and experiences that are passed down from generation to generation to treat the ailments that people are exposed to. Within this framework, although the process of treating diseases has priority, practices based on preventing diseases, in other words, preventing diseases, can also find a place for themselves. This situation has brought along a perspective that proposes to evaluate the knowledge and practices of folk medicine within the scope of preventive health services, one of today's health-related approaches. According to this perspective, which is called protective/preventive folk medicine, the knowledge and practices of folk medicine should be handled in two groups: for treating diseases and for protecting against diseases. The primary

* Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Konya/Türkiye, e-posta: sezai.demirtas@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8219-255X.

issue in protective/preventive public medicine, which includes knowledge and practices that have the quality of preventing diseases, is the protection of health and the elimination of conditions that may predispose to diseases. This article is an attempt to evaluate the knowledge and practices aiming to protect people from diseases through the aspects reflected in proverbs from oral culture products. Proverbs, in which the knowledge and experiences acquired by people are expressed in stereotyped expressions, are words that undertake important functions in the transmission of culture. Information about folk medicine is also found in the proverbs that enable the transfer of the experiences of the ancestors to their descendants. In this study, which approaches proverbs in the context of protective/preventive folk medicine, proverbs that are appropriate to be evaluated within the scope of protective/preventive folk medicine are examined under three headings: eating habits, place preferences and behavioural patterns.

Keywords: Folk medicine, protective/preventive folk medicine, proverbs.

Giriş

Nesilden nesile aktarılmak suretiyle günümüze kadar ulaşmayı başaran kültür, geçmişin bilgi ve deneyimlerinin geleceğe taşınmasında önemli bir işleve sahiptir. Kültürün söz konusu işlevini somut kültür unsurları yanında somut olmayan kültür unsurlarında da görebilmek mümkündür. Kısa adı UNESCO olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün somut ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasına dönük sözleşmeleri, bu bağlamda önemli girişimlerdir. Somut kültürel mirasın korunmasını amaçlayan "Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi" ile "Sualtı Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi" ve somut olmayan kültürel mirasın korunmasını hedefleyen "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi" ile "Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi" adlarını taşıyan sözleşmeler, kültürlerin korunarak gelecek kuşaklara aktarılması (Oğuz, 2009, s. 9-15) ve kültürün sahip olduğu aktarım işlevinin devamlılığını önemseyen bu girişimlerin sonuçlarıdır. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nde doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar başlığı altında yer alan *halk hekimliği* bilgi ve uygulamalarının, aynı sözleşmenin sözlü gelenekler ve anlatımlar başlığı altında yer alan *atasözleri* (Oğuz, 2009, s. 133, 139) çerçevesinde ele alınacağı bu çalışmada, insanları hastalıklardan korumaya yönelik tavsiyelerin atasözlerindeki yansımaları inceleme konusu yapılmıştır.

1. Halk Hekimliği ve Atasözleri

Halk tıbbı, geleneksel hekimlik, geleneksel tıp, tıbbî folklor, folklorik tıp, ev tedavisi, alternatif tıp, tamamlayıcı tıp, yerel tıp, halk tababeti, halk sağaltmacılığı gibi adlarla bilinen halk hekimliği, halk biliminin önemli dallarından biridir (Saygı, 2018, s. 9). İmkânların bulunmadığı veya çeşitli sebeplerle doktora gidilemediği ya da gidilmek istenmediği şartlarda hastalıkları tanılama ve sağaltma amacıyla halkın başvurduğu yöntem ve işlemlerin tümünü ifade eden halk hekimliği (Boratav, 2015, s. 139), asırlardır tecrübe edilmek suretiyle yaygın ve açık şekilde öğrenilmiş, faydalanılmış, bilgisi ve uygulamaları sözlü olarak sonraki nesillere aktarılmış bir sistemdir (Sever, 2015, s. 181-182).

Don Yoder tarafından *tabii halk tıbbı* ve *dinsel-büyüsel halk tıbbı* olarak ikiye ayrılan halk hekimliğinde; insanın doğaya tepkilerinden birini temsil eden tabii halk tıbbı, hastalıkları tedavi etmede çeşitli bitkiler, madensel ve hayvansal kaynaklardan yararlanılmasını kapsarken dinsel-büyüsel halk tıbbı, hastalık tedavisinde muska, kutsal sözler vb. işlemlerden faydalanılmasını ifade eder. Hans Otto Münstererer ise halk tıbbı kavramıyla ifade ettiği halk hekimliğini, insanların hastalıklardan koruyucu ve hastalıklarla savaşıcı düşünceleri bilimsel tıbbın resmi sistemi dışında tanımlamak gerektiğini ileri sürer (Yoder, 2009, s. 392).

Asırlar boyu varlığını devam ettiren halk hekimliğinin izlerini sözlü kültür ürünlerinin yanı sıra yazılı eserlerde de görmek mümkündür. Türk edebiyatının kaynak eserlerinden Divanü Lügat'it Türk ve Kutadgu Bilig'de ilaç karşılığında *em*, *ot*; hekim karşılığında *emçi*, *otaçı* kavramlarının kullanılması, halk hekimliğinin Türk kültüründeki etkisinin yalnızca halk bilimiyle sınırlı kalmadığının göstergelerinden biridir (Alptekin, 2010, s. 6). Sağlığın yanında hastalıkla da yaşamaya devam eden insanın, hastalıklarına çare ararken uzun denemeler sonucu ortaya koyduğu bilgi ve uygulamalara dayanan halk hekimliği (Gönen, 2011, s. 244), asırlar ötesinden getirdiği birikimi atasözleriyle ifade etmek suretiyle daha kalıcı hâle getirmiştir.

Ataların yüzyıllar boyunca karşılaştığı olay ve tecrübelerden aldığı dersleri, bilgece düşünce veya nasihatleri, değer yargılarını genel kurallar hâline getirmek suretiyle gelecek nesillere devrettiği özlü sözler şeklinde tanımlanan atasözleri; bir milletin zekâsını, dünya görüşünü, ideallerini, beklentilerini, inançlarını içeren kalıplaşmış ifadelerdir (Kaya, 2007, s. 110). Atasözleri, Türk toplumunun düşünce sistemi ve dünyaya bakış açısını ortaya koyan dün, bugün karşılaşılan veya gelecekte karşılaşılması muhtemel durum ve sorunların karşısında gerekli tutum ve davranışları, kolektif bilince dayalı olarak öğütlemiş ve öğütlemeye devam eden bir başvuru kaynağıdır (Kurudayıoğlu ve Temur, 2021, s. 19).

Yaşanmışlıkların eseri olan ve bünyesinde hayatın hemen her alanından izler taşıyan atasözlerinin, insanların sağlıklı olmak ve sağlıklı kalmak için ortaya koyduğu halk hekimliği bilgi ve pratiklerinden etkilenmemesi kaçınılmazdır. Atasözlerine ilk bakışta "Ayağını sıcak tut, başını serin; gönlünü ferah tut, düşünme derin." (Aksoy, 1993, s. 166), "Güneş girmeyen eve doktor girer." (Aksoy, 1993, s. 296), "Acı acıyı keser (bastırır), su sancıyı." (Aksoy, 1993, s. 107), "Ağrılarda göz ağrısı, her kişinin öz ağrısı" (Aksoy, 1993, s. 123), "Hastalık kantarla girer, miskalle çıkar." (Aksoy, 1993, s. 303) şeklindeki örneklerle kendini gösteren bu durum, atasözlerinin halk hekimliği çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesini ortaya koymaktadır.

Atasözleri ve tıp arasındaki ilişkiyi uygulamalı halk bilimi sorunu olarak değerlendiren Larisa Fialkova'nın çalışmasında ifade edildiği üzere, gerek tıp camiasında kullanılan atasözleri ile gerek insanlar tarafından söylenen atasözlerinin doktor ve hasta ilişkilerini, hastalıkları, ölümü, yaşamın muhafazasını, insanlığın mevcudiyetinin bütün bir düzeni boyunca yapılan tavsiyeleri, fikirleri ve özlü gözlemleri içermesi (Fialkova, 2014, s. 214) de konunun önemine işaret etmektedir.

2. Koruyucu/Önleyici Halk Hekimliği ve Atasözlerindeki Yansımaları

Hastalıklardan korunma düşüncesi, halk hekimliğinin ortaya çıkması ve varlığını sürdürmesinde hastalıkların tedavi edilmesi kadar önemli bir rol oynamakla birlikte hastalıkları iyileştirmeyi önceleyen halk hekimliği bilgi ve uygulamalarının gölgesinde kalmıştır. Tedaviye dönük halk hekimliği yöntemlerinin öne çıkmasının nedeni, yaşanan rahatsızlığın bir an evvel iyileştirilmesi gerektiği dikkate alındığı zaman izah edilebilir. Halk hekimliği araştırmalarında da kendini gösteren bu durum, söz konusu çalışmalarda -halk hekimliğinin hastalıklardan koruyucu yönüne değinilmekle birlikte- halk hekimliği uygulamalarının tedavi ağırlıklı bir bakış açısıyla değerlendirmesini zorunlu hâle getirmiştir. Ancak, insanın yaşam kalitesini düşüren rahatsızlıkların tedavi edilmesi kadar, rahatsızlıklara neden olan şartların ortadan kaldırılmak suretiyle bireyin sağlıklı olma durumunun korunması da önem arz etmektedir.

Sağlık hizmetlerinin günümüzde koruyucu, tedavi edici ve rehabilitasyon hizmetleri olmak üzere üç sacayağının üzerine şekillendirilerek koruyucu sağlık hizmetlerinin insanları hastalık oluşmadan önce koruma altına almayı hedeflemesi,

koruyucu/önleyici sağlık hizmetleriyle halk hekimliği arasında bağ kurulmasını ileri süren bir yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tedavi etmeden ziyade önleme nitelikli bazı halk hekimliği uygulamalarının koruyucu/önleyici halk hekimliği başlığı altında değerlendirilebileceğinin ileri sürüldüğü bu yaklaşımda, halk hekimliği üzerine yapılan çalışmaların koruyucu/önleyici halk hekimliği ve tedavi edici halk hekimliği olarak iki bölümde oluşturulabileceği ifade edilmektedir (Demirtaş, 2019, s. 255-256). Bu çalışmada da söz konusu bakış açısından yola çıkılarak atasözlerine koruyucu/önleyici halk hekimliği bağlamında yaklaşılmış ve konuyla ilgili tespit edilen atasözleri üç başlıkta incelenmiştir.

2. 1. Beslenme Alışkanlıklarıyla İlişkili Atasözleri

Sağlığı korumak ve yaşam kalitesini yükseltmek için vücudun gereksinimi olan besin öğelerini yeterli miktarlarda ve uygun zamanlarda almak amacıyla bilinçli yapılan eylemi ifade eden beslenme, sadece canının çektiği gıdaları yemek içmek ve karın doyurmak değildir. Beslenmenin önemini ortaya koyan çalışmalar; bilinçli beslenmenin yaşam süresinin uzaması, ileri yaşların verimli ve sağlıklı geçirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Avcu, 2017, s. 32). Yetersiz ve aşırı, başka bir ifadeyle sağlıksız beslenmenin kalp damar hastalıkları, kronik solunum yolu hastalıkları, kanser ve diyabet gibi hastalıkların oluşmasıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Aktaş ve Özdoğan, 2016, s. 147). Vücudun gereksinimini karşılayan besinlerin yeterli, dengeli ve uygun zamanlarda tüketilmesini ifade eden sağlıklı beslenme ise çeşitli hastalıkların önlenmesi ve toplum sağlığı bakımından oldukça önemlidir (Özenoğlu vd., 2021, s. 2).

Beslenme alışkanlıklarıyla ilişkili olduğu düşünülen atasözlerine bakıldığında, insan hayatının temel gereksinimlerinden beslenmenin önemine vurgu yapılan "*Can boğazdan gelir (geçer).*" (Aksoy, 1993, s. 211) atasözüyle karşılaşılmaktadır. Yaşamın devamlılığı için yeme içme eyleminin sürekliliğine işaret edilen bu atasözü, toplumun beslenme ve sağlık ilişkisine yaklaşım tarzını gösterir mahiyettedir.

İnsan bedeninin sağlıklı şekilde hayatına devam edebilmesi için gerekli besin ihtiyacının sağlanmasında tüketilecek besin miktarına ilişkin önerilere atasözlerinde rastlamak mümkündür. Örneğin; "*Az yiyen az uyur, çok yiyen güç uyur.*" (Aksoy, 1993, s. 172), atasözünde az yemenin sağlık açısından önemine vurgu yapılırken "*Tok iken yemek yiyen mezarını dişiyle kazar.*" (Aksu vd., 2022, s. 461) atasözüyle aç olmadığı hâlde yemek yemenin zararına dikkat çekilir. Eline geçeni zamansız ve ayırt etmeden yiyen kimsenin durumunu ifade eden pisboğazlığın (TDK, 2005, s. 1609-1610) insan yaşamına olumsuz etkisi, "*Pisboğaz ile boşboğaz beladan kurtulmaz.*" (Aksu vd., 2022, s. 422) atasözüyle açık şekilde ifade edilir.

Alınacak besin miktarında aşırıya kaçılmaması, yukarıdaki atasözlerinde altı çizilen husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki sağlıklı bir insan midesinin 200-250 gr. yemeğin hazmını kalbi zorlamadan gerçekleştirmesi için ortalama 3-4 saatlik bir süreye ihtiyaç vardır. Yemek miktarının ikiye katlanması durumunda yemeğin hazmedilmesi, kalbin 4-6 kat fazla çalışmasını gerektirmesi yanında diğer organların da yıpranmasına neden olur. Fazla yemenin alışkanlık hâline gelmesi, yemekle vücuda alınan fazlalıkların vücutta depolanmasını, bu durum da depolanan atıkların zamanla kanla birlikte vücutta dolaşmaya başlamasını beraberinde getirir. Atıklar nedeniyle kan dolaşımının yavaşlaması organların yeterince beslenememesine ve vücudun kısır bir döngüye girmesine sebep olduğundan hastalıklara zemin hazırlar (Salih, 2008, s. 12-13). Fazla yeme, insan vücuduna başta obezite ve fazla kilolar olmak üzere karaciğer yağlanması, yürüme ve nefes almakta zorlanma, mide hastalıkları vb. zararlar verebilmektedir (https://www.egitimsistem.com). Aşırı yemenin zararı hadislere de

konu olmuş; "İnsan mideden daha şerli kap doldurmaz.'', "Müslüman bir mide ile yer, kâfir yedi mide ile yer." şeklindeki hadislerle yeme içmenin ölçülü olması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Cihan, 1982, s. 40-41). Pisboğazlık ise insanın beslenme ihtiyacını karşılarken kontrolden çıkmasının kavramsallaşmış şekli olarak kendini göstermektedir. İslami devir Türk edebiyatının ilk eserlerinden Kutadgu Bilig'de geçen "Boğazın esiri olma, ey boğazına düşkün adam; boğazının esiri olursan, bir daha bu esaretten kurtulamazsın." (Alan, 2023, s. 80) şeklindeki ifadeler de insanları boğazlarının esiri olmamaları noktasında ikaz etmektedir.

Atasözlerinde karşılaşılan başka bir husus da tuz tüketim miktarıdır. *"Aş tuz ile tuz oran ile."* (Aksoy, 1993, s. 157) atasözüyle tuz ve tuz tüketim miktarının sağlık açısından önemi vurgulanır. İnsanın beslenmesinde önemli bir yere sahip olan tuzun ne kadar tüketilmesi gerektiği araştırmaların konuları arasındadır.

Besinlerin pek çoğunun içinde bulunan sodyum, sofra tuzunun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Lezzet vermesi sebebiyle besinlerin hazırlanmasında kullanılan tuz (sodyum klorür), küflenme, böceklenme gibi durumların önlenmesi amacıyla besin saklama işlemlerinde de kullanılır (Avcu, 2017, s. 34). Hücre dışı sıvının ana katyonu olan sodyum, vücutta elektrolit, sıvı, asit-baz dengesinin sağlanması, normal kas hareketlerinin sürdürülmesi, sinirlerin uyarılması, kan basıncının düzenlenmesi gibi önemli işlevlere sahip bir mineraldir. Aşırı tuz tüketiminin insan sağlığı üzerindeki etkisi araştırıldığında hipertansiyon, kardiyovasküler hastalıklar, kanser, osteoporoz, obezite, böbrek hastalıkları, multiplskleroz (MS), akciğer inflamasyonu, katarakt ve diğer hastalıklarla aşırı tuz tüketimi arasında ilişki olduğu görülmektedir (Öztürk ve Garipağaoğlu, 2018, s. 59).

Atasözlerinde beslenme alışkanlıklarıyla ilişkili hususlar arasında yiyecek ve içeceklerin tüketim tercihleri ve şekilleri de bulunmaktadır. *"Soğuk su, sıcak aş diş düşmanı; genç avrat koca herifin baş düşmanı."* (Aksu vd., 2022, s. 437) *"Ye tatlıyı içme suyu yandırırsa yandırır, ye yağlıyı iç suyu dondurursa dondurur."* (TDK, 2004, s. 205), *"Etin çiği et getirir, ekmeğin çiği dert getirir."* (Aksoy, 1993, s. 276), *"Teke eti ilaç olur, keçi eti yel."* (Aksu vd., 2022, s. 456) şeklindeki atasözleri bunun örneklerindendir.

Soğuk su içmek, bilimsel araştırmaların tartışma konularından biridir. Soğuk su içmenin insan sağlığı olumsuz etkileyen riskleri arasında mukusun artması, baş ağrısı, diş hassasiyeti, mide-bağırsak-sindirim problemleri ve kalp-damar rahatsızlıkları yer alır. Soğuk su içmek, baş ağrısını tetikleyerek migren ataklarını artırır. Mukus oluşumunu artırarak burun ve geniz akıntısını tetikleyen soğuk su, soğuk algınlığı belirtilerini de kötüleştirebilir. Soğuk su dişlerde sızlama, batma hissi, ağrı gibi belirtilere ve diş hassasiyetine neden olabilir. Soğuk su içmenin yaygın olarak rastlanan zararlarından biri ise mide-bağırsak hareketlerini olumsuz yönde etkilemesidir. Araştırmalara göre, soğuk su sindirimi zorlaştırarak mide ve bağırsak hareketlerinin düzenini bozar; şişkinlik, hazımsızlık, kabızlık gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Soğuk su tüketmek, kan damarlarını daraltacağından kalp ritminin düzenini bozarak kan basıncını etkiler, tansiyon problemlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Bilimsel araştırmalarda faydasından çok zararı olduğu tartışılan soğuk su içmenin daha iyi bir metabolizma hızı, hızlandırılmış kilo kaybı, vücut ısısı dengesi ve artan uyanıklık gibi faydaları olduğu araştırmalarda ifade edilmektedir (https://www.uplifers.com).

Yiyecek ve içecekleri aşırı sıcak tüketmemek de sağlık açısından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalarda 60-70°'nin üzerindeki sıcaklığa sahip içecek ve yiyecekleri tüketmenin özellikle yemek borusu kanseri yaptığı, ağız içerisinde yaralar oluşturduğu, mide ağrısı ve mide kanseri yaptığı, gırtlak kanseri riskini artırdığı, dil ve dişlere zarar verdiği ortaya konulmaktadır. Ağızdan itibaren mideye kadar olan

bölgedeki organların, tekrarlayan şekilde yıllar boyu yüksek sıcaklığa maruz kalması bu bölgedeki dokuların, proteinlerin yapısının bozulmasına neden olarak kanser oluşumu için önemli bir risk faktörü olarak ortaya çıkar. Sıcak yemek ve içmek ağızda çıkan aftların da en önemli nedenleri arasında yer almaktadır (https://www.cnnturk.com).

Atasözünde, tatlı yedikten sonra su içilmemesine karşın yağlı yedikten sonra su içilmesi yönündeki tavsiyeyle ilgili olarak şunlar söylenebilir. Araştırmalarda yağlı yemeklerin üzerine içilen suyun yemekteki yağı dondurarak emilimini yavaşlattığı ve bağırsaklar vasıtasıyla fazla yağın atılmasını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Tatlılar özellikle de şerbetli tatlılar üzerine içilen suyun şekeri eriterek emilimini kolaylaştırdığı bunun da zaman içerisinde karaciğer tarafından yağa dönüştürüldüğü tespit edilmiştir. Bu durum ise yavaş metabolizmalarda depolanan yağ miktarının artması, kilo alımını ve obeziteye neden olabilmektedir (https://keyifle.net).

Et ve ekmeğin tüketimine ilişkin tavsiyeler içeren atasözünde etin çiğ tüketimine olumlu yaklaşılırken ekmeğin çiğ tüketimi olumsuz karşılanmaktadır. Bu durumla ilgili olarak yapılan araştırmalar, unun çiğ gıda gibi görünmemesine rağmen çoğu unun çiğ olduğunu ve gıda zehirlenmelerine neden olabilecek E. Coli gibi mikroplar içerdiğini ortaya koymaktadır. Tarladayken tahıla, üretim aşamasında una bulaşan zararlı mikroplar, unun öğütülmesi ve ağartılması gibi işlemler sırasında ölmediğinden unlarda zararlı mikroplar bulunabilir. Mikroplar sadece un pişirildiği zaman öleceğinden çiğ hamur hastalıklara neden olabilir (https://www.klimik.org.tr). Etin çiğ tüketimi de insanlarda hayvansal kaynaklı hastalıkların yanında mikrobiyolojik kaynaklı gıda zehirlenmeleri ve enfeksiyonlara yol açabileceğinden tehlikeli görülmektedir (https://www.diatek.com.tr).

Teke etiyle keçi etinin kıyaslandığı "Teke eti ilaç olur, keçi eti yel." atasözünün Dîvânu Lugâti't-Türk'te de aynen (*Erkeç eti em bolur, eçkü eti yil bolur.*) yer aldığı ve izahının "Erkecin eti deva olur; keçinin eti ise şişirici olur, karında gazı harekete geçirir." şeklinde yapıldığı görülmektedir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 46). Buradan hareketle keçinin erkeği olan tekenin etinin dişisine göre daha sağlıklı olduğu gibi bir sonuç ortaya çıksa da yapılan araştırmalar keçi etinin (cinsiyet ayrımı yapılmadan) kuzu etine göre daha sağlıklı olduğunu göstermektedir. Çok lezzetli, B vitamini içeriği yüksek ve metabolizmayı hızlandıran etkiye sahip olan keçi etinin, özellikle kalp damar sağlığı açısından tüketilmesi önerilmektedir. Özellikle kilo vermek isteyenlerin diyetlerinde keçi eti yer almasının daha hızlı kilo verdireceği yönünde araştırmalar bulunmaktadır (https://www.tarimtv.gov.tr).

Beslenme alışkanlıklarıyla ilişkili atasözlerinde karşılaşılan tespit ve tavsiyelere bakıldığında; beslenmenin insan sağlığı için gerekliliği, az yemenin faydası, tokken yemenin ve pisboğazlığın zararı, tuz kullanım miktarının önemi, yiyecek ve içeceklerin tüketim tercihleri ve şekilleri gibi hususlar öne çıkmaktadır.

2. 2. Mekân Tercihleriyle İlişkili Atasözleri

Halk hekimliği kapsamında değerlendirilebilecek atasözlerinde karşılaşılan hususlar arasında insan hayatının merkezinde konumlanan mekân olgusu da yer almaktadır. Mekânla insan sağlığı arasındaki etkileşimin öne çıktığı ve güneşin insan sağlığı için önemini vurgulayan "*Güneş girmeyen eve doktor girer.*" (Aksoy, 1993, s. 296) atasözü mekân sağlık ilişkisinin ifade edildiği örneklerden biridir.

İnsan için hayati bir rol üstlenen güneşin sağlık açısından en önemli katkısı; kolesterolden üretilen, kemik ve kas sağlığını, bağışıklık sistemini düzenlediği gibi kanser, şeker hastalığı, bunama vb. hastalıklardan da koruyucu etkisi bulunan D

vitaminin sentezini sağlamasıdır. Besinlerle az miktarı alınabilen D vitamininin çoğu güneşin Ultraviyole B (UVB) ışınları ile ciltte üretilir. Bahar ve yaz aylarında, saat 10-14 arası güneşlenmek D vitaminin doğal yollarla yükselmesini sağlayan ideal zamanlar olarak kabul edilmektedir. Öte yandan cilt kanseri, güneş ışınlarının en korkulan etkisi olarak bilinirken yapılan çalışmalar, güneşin UVB ışınlarıyla ciltte üretilen D vitamininin asıl ölümcül seyreden cilt kanseri olan melanom oranlarını azalttığını ortaya koymuştur. Bunun yanında güneş ışınları ve D vitamini; pankreas, meme ve kalın bağırsak kanserleri başta olmak üzere pek çok kanser oluşumunu da ciddi oranlarda azaltırken mevsimsel depresyon üzerine olumlu etki meydana getirir. Güneş ışınlarının bağışıklık sistemini güçlendirici ve mikrobik hastalıklardan koruyucu etkisi ise yüzyıllardır bilinmektedir (https://www.butunselsaglikklinigi.com). Güneş ışınlarının kardiyovasküler sistemi korumada ve insanın kendini iyi hissetmesini sağlayan beyin kimyasalı serotinin üretiminde önemli bir rolü olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (https://www.ntv.com.tr). "Güneş girmeyen eve doktor girer." atasözünün en çok tüberküloz hastalığında anlam ifade ettiği, güneşten gelen ultraviyole ışınların tüberküloz (verem) mikrobunu kısa sürede öldürdüğü de konuyla ilgili çalışmalarda ifade edilmektedir (https://www.erciyes.edu.tr). İnsan sağlığı ve psikolojisini yakından etkileyen güneş ışığı yaşam alanlarının da baş aktörü konumunda olup yapılan araştırmalara göre, sağladığı D vitaminiyle kapalı mekânlardaki kişilerin daha canlı ve mutlu hissetmesini sağlamaktadır (https://www.ekoyapidergisi.org).

İkamet edilecek yerin belirlenmesinde kapsamlı bir tercihi ifade eden *"Hekimsiz, hâkimsiz memlekette oturma."* (Aksoy 1993: 305) atasözü de halk hekimliği için dikkate değer bir tavsiyedir. İnsan için hayati öneme sahip sağlıkla toplum düzenin temelini oluşturan adaletin birlikteliği üzerine kurgulanmış bu atasözü, sağlığın temsilcisi hekim ile adaletin temsilcisi hâkimin bulunmadığı yerleri yaşamak için uygun görmemektedir. Çünkü insan sağlığı ve toplum huzuru için önemli olan söz konusu kurumların varlığı, bir yerdeki yaşam standartlarının ölçütleri arasındadır.

İnsanın mekân noktasında temkinli olması beklenen yerlerden biri de su kaynaklarıdır. *"Dibi görünmeyen sudan geçme (tastan su içme)."* (Aksoy, 1993, s. 241) ve *"Akarsuya inanma, eloğluna dayanma."* (Aksoy, 1993, s. 126) atasözleri bunun örneklerdir. İnsan için hayatın kaynağı olan su, aynı zamanda felaketlerin de nedeni olduğundan, her zaman temkinli davranılması gereken bir konumda yer almıştır. Suyun insan hayatındaki öneminden dolayı kadim yerleşimlerin su kaynaklarının etrafında kurulması, insan ve tabiatın canlılığını sağlayan suyun bazen taşkın ve sellerle etrafına zarar vermesi veya su kaynaklarının ölümlere neden olması vb. durumlar bununla ilişkilidir. Dere, akarsu, nehir, göl gibi su kaynaklarının tehlikelerine dikkat çekilen yukarıdaki atasözleri; insanları boğulma, akıntıya kapılma gibi olumsuz durumlarla karşılaşmamak için su kaynaklarının durgun ve tehlikesiz görünümüne aldanmama noktasında uyarmaktadır.

Mekân değişiminin insan sağlığına olumlu yöndeki katkısı da atasözlerinde görülen hususlar arasındadır. *"Tebdil-i mekânda ferahlık var."* (Aksoy, 1993, s. 445) atasözüyle ifade şeklini kazanan bu durumda, insanın bunaldığı ve kendini iyi hissetmediği zamanlarda bulunduğu yeri değiştirmesi tavsiye edilmektedir.

Mekân tercihleriyle ilişkili atasözlerinde, yaşam alanı tercihlerinin sağlık açısından fayda ve zararları yanında, su kaynaklarının insan sağlığı için muhtemel riskleri ve mekân değişiminin sağlığa faydasına dair tavsiyeler dikkat çekmektedir.

2. 3. Davranış Şekilleriyle İlişkili Atasözleri

Halk hekimliğinin atasözlerindeki yansımaları arasında davranış şekillerinin insan sağlığını korumaya dönük katkıları ve insan sağlığına zararları da görülmektedir.

Davranış şekilleriyle ilgili hususlardan ilki, giyim-kuşam tercihlerinde dikkat edilmesi gerekenlerdir. "*Soğuk; "kırk kat keçe, ben ondan geçe; bir kat deri, ben ondan geri" demiş.*" (Aksoy, 1993, s. 429) ve "*Karadut giyindi, sen soyun; karadut soyundu, sen giyin.*" (Aksu vd., 2022, s. 343) atasözleri bunun örnekleridir. Beden sağlığının korunmasında vücudun soğukla temasını konu edinen "*Ayağını sıcak tut, başını serin; gönlünü ferah tut, düşünme derin.*" (Aksoy, 1993, s. 166), "*Kışın taşa oturma, yazın yaşa oturma*" (TDK, 2004, s. 159) şeklindeki atasözleri de bu kapsamda değerlendirilebilir.

Özellikle kış aylarında soğuk havanın olumsuz etkilerinden korunmak için giyim kuşamda keçe yerine derinin tercih edilmesi gerektiğinin vurgulandığı atasözünde, keçenin deriye göre soğuğu daha fazla geçirdiği ifade edilmektedir. İnsan sağlığı açısından faydalı mı yoksa zararlı mı olduğu araştırmalara konu olan soğuk havanın astım, KOAH, kalp hastalıkları, solunum yolu enfeksiyonları ve yüz felci rahatsızlıklarının ortaya çıkmasına neden olması yanında eklem ağrılarını azalması, cildin sıkılaşması, kilo vermenin kolaylaşması ve serotonin artmasına bağlı olarak mutluluğun artması gibi olumlu katkılar sağladığı ortaya konulmuştur (http://www.yeditepehastanesi.com.tr).

Vücudun (özellikle de ayakların) soğuktan korunması gerektiğinin ifade edildiği atasözleriyle de soğuk havanın ortaya çıkarabileceği muhtemel rahatsızlıkların önüne geçilmek istenmektedir. Çünkü ayak ve bacakların aşırı soğuk havayla teması idrar yolu enfeksiyonunu kolaylaştıran etkenler arasında yer almaktadır. Ayak ve bacak bölgesinin soğuğa maruz kalması damar duvarının kasılmasına sebep olur. Bu durum ise idrar yolu bölgesindeki mukozada kanlanmanın azalması ve bu bölgeden girecek mikroplara karşı direncin düşmesini beraberinde getirir. (https://www.aksam.com.tr).

Beden sağlığı yanında ruh sağlığını korumada dikkat edilmesi gerekenler de atasözlerine konu olmuş hususlardandır. İnsanın beden ve ruh olmak üzere bir bütün olduğu düşünülürse bu durumun atasözlerinde kendine yer bulması gayet doğaldır. "*Duvarı nem, insanı gam yıkar.*" (Aksoy, 1993, s. 250), "*Ağacı kurt, insanı dert yer.*" (Aksoy, 1993, s. 118), "*Ayağını sıcak tut, başını serin; gönlünü ferah tut, düşünme derin.*" (Aksoy, 1993, s. 166) ve "*Başın sağlığı, dünya varlığı.*" (Aksoy, 1993, s. 182) şeklindeki atasözleri, ruh sağlığının korunmasının önemine vurgu yapan örneklerdir. İnsanın içinde bulunduğu şartlar sebebiyle kendine dert edindiği bazı hususları başkalarıyla paylaşmak yerine içine atarak kendini sıkıntıya sokmaması gerektiğinin tavsiye edildiği söz konusu atasözleri, sıkıntıların paylaşılarak çözülmesini öncelemektedir. Ruh sağlığının yaşam kalitesi, beden sağlığı ve toplumsal huzuru büyük ölçüde etkilemesi koruyucu hekimlik kapsamında değerlendirilmesini ve koruyucu psikiyatrinin giderek önem kazanmasını beraberinde getirmiştir (https://www.psikoterapi.pro).

Davranış şekilleriyle ilişkili atasözleri incelendiği zaman, vücudu soğuktan ve dolayısıyla hastalıklardan korumak için ne zaman nasıl giyinilmesi gerektiği yanında ruh sağlığının en az beden sağlığı kadar önemli olduğu ve korunması gerektiği hususları dikkat çekmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç

İnsanoğlunun sağlığını korumak ve karşı karşıya kaldığı hastalıkları tedavi etmek için deneme yanılma yöntemiyle edindiği bilgi birikimini ifade eden halk hekimliği, bazı durumlarda modern tıpla çelişen bir konumda bulunmakla birlikte asırlardır varlığını sürdürmektedir. Birtakım inanış ve uygulamalarla bilgi ve tecrübe aktarımının sağlandığı halk hekimliğinin yansımalarıyla karşılaşılan atasözleri de söz konusu sürekliliğin bir parçası konumundadır. Koruyucu/önleyici hekimlikle halk hekimliğinin uyarlanmasına dayanan bu çalışmada, halk hekimliği inanış ve uygulamalarının koruyucu/önleyici

nitelikte olanları atasözleri çerçevesinde ele alınmış, konuyla ilgili atasözlerinin *beslenme alışkanlıkları*, *mekân tercihleri* ve *davranış şekilleri* olmak üzere üç grupta incelenmesi sonucunda aşağıdaki tespitlere ulaşılmıştır.

Besin tercihleri ve beslenme alışkanlıkları ekseninde şekillenen atasözleri yeme içmenin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymanın yanında yeterli ve dengeli beslenmenin sağlık açısından önemine vurgu yapmaktadır. Yiyecek ve içeceklerin seçimi, nasıl ve ne kadar tüketilmesi gerektiği de atasözlerinde kendine yer bulmuştur. Beslenmeyle ilişkili atasözlerinde çizilen çerçeveye göre; özellikle tok karnına ve fazla yenmemesi, fazla tuz tüketilmemesi, yiyecek ve içeceklerin aşırı sıcak ve soğuk tüketilmekten kaçınılması tavsiye edilmektedir.

Mekân tercihleri doğrultusunda şekillenen atasözleri de yaşam alanlarının belirlenmesi ve tabiat koşullarında hareket edilmesi noktasında insan sağlığını önceleyen bir yaklaşım sergilemektedir. Hekimin bulunmadığı yerde ikamet edilmemesi, oturulacak evin mutlaka güneş alması, su kaynaklarından geçerken temkinli davranılması gibi hususlar bu yaklaşımın yansımalarıdır.

Davranış şekilleri çerçevesinde insan sağlığının korunmasını amaçlayan atasözlerinde ise hem beden hem de ruh sağlığı için dikkat edilmesi gereken hususlara göndermeler yapılmakta ve vücudun soğuktan ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen stres ve sıkıntılardan korunması gerektiği ifade edilmektedir.

Koruyucu/önleyici halk hekimliği kapsamında ele alınan atasözlerinde, insan sağlığını korumaya olumlu katkı sağlayan tavsiyeler içeren sözler yanında "*Etin çiği et getirir, ekmeğin çiği dert getirir.*" atasözünde olduğu gibi, örneklerle de karşılaşılması söz konusudur. Çiğ ekmeğin insan sağlığı için zararına dikkat çekilen atasözünde etin çiğ de olsa tüketilebileceği yönünde mesaj verilmesi bilimsel araştırmalarla çelişen bir tavsiye niteliğindedir. Bu durum insan sağlığının korunmasına dayanan koruyucu/önleyici halk hekimliği yaklaşımına uymayan bir örnek olarak karşımızda durmaktadır.

Sosyal hayattan beslenen bir yapıya sahip olan kültür ve kültürün ürünü olan atasözlerinin halk hekimliği gibi toplum hayatının içinde konumlanmış geleneksel bir kaynaktan beslendiği, yansımalar içerdiği görülmektedir. Eğitimin anlatmaya, söylemeye ve uygulamaya dayalı geleneksel metotla verildiği toplumsal bir yapı içinde, halk hekimliği birikiminin geleceğe aktarımında atasözlerinin kullanılması da folklorun işlevselliği açısından dikkate değer bir husustur.

Kaynakça

Aksoy, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1 (Atasözleri Sözlüğü)*. Ankara: İnkılap Kitabevi Yayınları.

Aksu, B. T. - vd. (2022). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, N. ve Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 146-153.

Alan, S. (2023). Kutadgu Bilig'de Doğru Beslenmenin Önemi ve İnsan Sağlığına Etkileri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(34), 71-91.

Alptekin, A. B. (2010). Türk Halk Hikâyelerinde Halk Hekimliği. *Millî Folklor*, 86, 5-19.

Avcu, E. Ç. (2017). Sağlıklı Beslenme-Neleri Gözden Kaçırıyoruz? *Klinik Tıp Bilimleri Dergisi*, 5(5), 31-34.

Boratav, P. N. (2015). *100 Soruda Türk Folkloru (İnanışlar, Töre ve Törenler, Oyunlar)*. Ankara: Bilgesu Yayınları.

Cihan, S. (1982). Hz. Peygamberin Sünnetinde Yeme ve İçme Adabı. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 33-43.

Demirtaş, S. (2019). Asırlar Ötesinden Gelen Bilgelik: Koruyucu/Önleyici Halk Hekimliğine Dair Bir Uygulamanın Efsanelerdeki Yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 63, 253-262.

Ercilasun, A. B, ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk Giriş Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Fialkova, L. (2014). Atasözleri ve Tıp: Uygulamalı Halk Bilimi Sorunu. *Uygulamalı Halk Bilimi*. (çev. Banu Yılmaz). (haz. M. Öcal Oğuz, vd.). (s. 214-224). Ankara: Geleneksel Yayınları.

Gönen, S. (2011). *Batı Türklerinin Manzum Atasözleri*. Konya: Kömen Yayınları.

Kaya, D. (2007). *Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. ve Temur, N. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinden Türk Atasözlerine Bir Bakış. *Bilig*, 99, 1-25.

Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?* Ankara: Geleneksel Yayınları.

Özenoğlu, A. - vd. (2021). Yetişkinlerde Beslenme Okuryazarlığının Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutumlar ve Beden Kütle İndeksi ile İlişkisi. *Life Sciences*, 16(1), 1-18.

Öztürk, R. İ. ve Garipağaoğlu, M. (2018). Tuz Tüketimi ve Sağlık. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 57-65.

Salih, A. (2008). *Gerçek Tıp*. İstanbul: Sade Hayat Yayınları.

Saygı, E. (2018). *İnebolu Halk Kültüründe Halk Hekimliği*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Sever, M. (2015). Folk Medicine, Folk Healing. *Gazi Akademik Bakış*, 9(17), 181-192.

TDK (2004). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yoder, D. (2009). Halk Tıbbı ve Modern Tıp. *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 3*. (çev. Sibel Yoğurtçuoğlu ve Ayfer Gülüm). (haz. M. Öcal Oğuz, vd.). (s. 391-397). Geleneksel Yayınları: Ankara.

https://www.uplifers.com/ilik-su-mu-soguk-su-mu-suyu-nasil-icelim/ [Erişim Tarihi: 03.07.2023].

https://www.egitimsistem.com/fazla-yemenin-zararlari-nelerdir-75505h.htm [Erişim Tarihi: 20.06.2023].

https://www.butunselsaglikklinigi.com/sifanin-kaynagi-gunes [Erişim Tarihi: 04.07.2023].

https://www.ntv.com.tr/saglik/gunes-isiginin-yeni-faydalari,3rIU1SAnZkGvVai42D86WQ [Erişim Tarihi: 04.07.2023]

https://www.ekoyapidergisi.org/insan-sagligi-cevre-ve-ekonomi-icin-gun-isigi [Erişim Tarihi 04.07.2023].

http://www.yeditepehastanesi.com.tr/soguk-hava-yuz-sinirlerini-etkileyerek-yuz-felci-riskini-artirabilir [Erişim Tarihi: 10.07.2023].

https://www.aksam.com.tr/saglik/aman-dikkat-ayaklarinizi-sicak-tutun/haber-587156 [Erişim Tarihi: 12.07.2023].

https://www.klimik.org.tr/2022/12/28/cig-hamur-yemek-sizi-hasta-edebilir/[Erişim Tarihi: 13.07.2023]

https://www.tarimtv.gov.tr/tr/video-detay/keci-eti-kuzu-etine-gore-daha-5721 [Erişim Tarihi: 14.07.2023].

https://www.diatek.com.tr/Makale-Yontem/Et-ve-Et-Urunlerinde-Olusabilecek-Mikrobiyolojik-Tehlikeler/Et-ve-Et-Urunlerinde-Olusabilecek-Mikrobiyolojik-Tehlikeler_30.htm [Erişim Tarihi: 14.07.2023].

https://www.psikoterapi.pro/makaleler/ruh-sagliginin-korunmasi [Erişim Tarihi: 13.07.2023].

https://hastaneler.erciyes.edu.tr/tr/haber-detay/gunes-girmeyen-eve-doktor-girer-atasozu-en-cok-tuberkuloz-verem-hastaliginda-onemli/c88cc6d1-7e10-4fc6-988f-b1dabe8002ac?newstypeid=4 [Erişim Tarihi: 04.07.2023]

https://www.cnnturk.com/saglik/sicak-yemek-ve-icmek-kanser-riskini-artiriyor [Erişim Tarihi: 10.07.2023].

https://keyifle.net/ye-yagliyi-ic-suyu-donarsa-donsun-ye-tatliyi-icme-suyu-yanarsa-yansin/ [Erişim Tarihi: 12.07.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 430-437.
Geliş Tarihi-*Received*: 19.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 01.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346197

Derlemeden Uygulamaya Cumhuriyet'in 100. Yılında Halk Bilimi Dernekleri

Folklore Associations from Compilation to Application in the 100th Year of the Republic

Tuna YILDIZ*

Öz

Dernekler, halk biliminin bir disiplin olarak hem dünyada hem de Türkiye'deki doğuşunda ve gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu dernekler halk kültürünün araştırılması, arşivlenmesi ve yayına dönüştürülmesine yönelik çeşitli faaliyetler yürüterek disiplinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Yapılan derleme gezileri, yayımlanan derleme kılavuzları ve dergicilik faaliyetleri halk bilimiyle ilgili önemli bir literatürün oluşmasını sağlamıştır. Bu şekilde, dernekler halk biliminin disiplin olarak tanınmasına ve değer kazanmasına yardımcı olmuştur. Bu makalede, öncelikle dünyadaki folklor derneklerinin etkisi kronolojik olarak açıklanmış ardından da Türkiye'de halk bilimi çalışmalarıyla ilgili derneklere, faaliyetlerine dair bir açıklama getirilmeye çalışılmıştır. Makale, halk bilimi çalışmaları ile dernekler arasındaki ilişkinin evrimini ve Türkiye'deki derneklerin somut olmayan kültürel mirası koruma perspektifine nasıl adapte olduğunu ele almaktadır. Metinde özellikle 2003 UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin halk bilimi derneklerinin çalışmalarındaki değişime etkisi vurgulanmaktadır. Bu Sözleşme, somut olmayan kültürel miras öğelerinin yaşatılmasını, korunmasını ve gelecek kuşaklara aktarılmasını hedeflemektedir. Dernekler, bu Sözleşme çerçevesinde geleneksel uygulamaları ve kültürel mirası canlandırmak, yaygınlaştırmak ve eğitim yoluyla gelecek nesillere aktarmak için önemli bir role bürünmüştür. Makalede, çeşitli derneklerden örnekler verilerek, bu derneklerin nasıl faaliyet gösterdiği, projeler düzenlediği ve kültürel mirası nasıl yaşattığı anlatılmaktadır. El sanatları, masal anlatıcılığı, okçuluk gibi farklı alanlarda faaliyet gösteren derneklerin, Sözleşme'ye uygun olarak geleneksel değerleri canlandırmaya yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Sonuç olarak makale, Türkiye'deki halk bilimi derneklerinin tarihçesi, faaliyetleri ve bir disiplin olarak halk biliminin gelişimine yaptıkları katkıyı derleme, arşivleme, belgeleme perspektifinden incelerken diğer yandan günümüzde uygulama, yeniden canlandırma ve gelecek kuşaklara aktarma perspektifinden derneklerin değişimini anlatmaktadır. Yerelden evrensele, ulusaldan uluslararası bir bakış açısına doğru değişen bu sürecin anlaşılması dernekler ve halk bilimi arasındaki sıkı ilişkinin çözümlenmesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sivil toplum kuruluşları, folklor, dergici devre, akreditasyon, UNESCO.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halk Bilimi Bölümü, Ankara/Türkiye, e-posta: tuna.yildiz@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1100-9794.

Abstract

Associations have an important role in the emergence and development of folklore as a discipline both in the world and in Türkiye. These associations have contributed to the development of the discipline by carrying out various activities for the research, archiving and publication of folk culture. Compilationtrips, published compilation guides and journaling activities have led to the formation of an important literature on folklore. In this way, associations have helped folklore to be recognized and valued as a discipline. In this article, firstly, the influence of folklore associations in the world is explained chronologically, and then an explanation of the associations and activities related to folklore studies in Türkiye is tried to be brought. The article discusses the evolution of the relationship between folklore studies and associations and how associations in Türkiye have adapted to the perspective of safeguarding intangible cultural heritage. The text particularly emphasizes the impact of the 2003 UNESCO Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage on the change in the work of folklore associations. This Convention aims to safeguard, protect, and transmit intangible cultural heritage elements to future generations. Within the framework of this Convention, associations have assumed an important role to revive, disseminate and transfer traditional practices and cultural heritage to future generations through education. In this article, examples of various associations are given to explain how these associations operate, organize projects, and keep cultural heritage alive. It is seen that associations operating in different fields such as handicrafts, storytelling, archery, etc. carry out activities to revive traditional values in accordance with the Convention. In conclusion, the article analyses the history of folklore associations in Türkiye, their activities, and their contribution to the development of folklore as a discipline from the perspective of compilation, archiving and documentation, while explaining the change of associations from the perspective of implementation, revitalization and transmit to future generations. This transformation, evolving from local to universal and from national to international perspectives, sheds light on the symbiotic relationship between folklore associations and the field of folklore studies.

Keywords: Non-governmental organizations, folklore, journal circuit, accreditation, UNESCO.

Giriş

Halk bilimi ve dernekler arasındaki ilişki aslında folklor kelimesinin ilk kez kullanımına götürülebilecek kadar uzun bir tarihe dayanmaktadır. W. John Thoms, Athenaeum isimli dergide 22 Ağustos 1846 tarihinde "folklore" kelimesini ilk kez kullandığında[1] aynı zamanda folklor alanıyla ilgili sayılabilecek Antikiteler Derneğinin de üyesiydi (Dorson, 1997, s. 89). Folklor kelimesinin kullanımından 32 yıl sonra 1878'de İngiltere'de Folklore Society isimli dernek kurulmuştu. Bu derneğin de ilk yöneticisi yine W. J. Thoms'tu. Ardından 1888 yılında ise American Folklore Society isimli dernek kuruldu (Zumwalt, 1988, s. 8). Folklorun bir bilim dalı olarak gelişim evresinin ilk aşamaları sayılabilecek yıllarda bu derneklerin kuruluşu son derece önemlidir. Başka bir deyişle halk bilimi disiplininin doğuş aşamalarından itibaren bir araya gelmiş toplulukların veya derneklerin özel bir yeri bulunmaktadır. Simon Bronner de bu konuya "The Intellectual Climate of Nineteenth-Century American Folklore Studies" başlıklı yazısında değinmektedir. Bronner, 1895 yılında gerçekleştirilen Amerikan Bilim Adamları Kongresine morfologlar ve matematikçilerin yanında halk bilimcilerin de katıldığını ve bu disiplinlerin akademi dışında 1880'lerden itibaren farklı meslek dallarından eğitimli insanlar tarafından örgütlenerek birer topluluk hâline geldiklerinden söz eder. Bronner, bu tarz derneklerin yaptıkları yayınlar ve bilimsel etkinlikler sayesinde bilimsel ilerlemeyi sağladıklarından söz eder (1988, s. 6). Bronner'in bahsettiği bilimsel yayınlara belki de en iyi örnek 1888 yılında Amerikan Folklore Society'nin kuruluşundan beri yayımladığı *Journal of American Folklore* isimli dergidir. Günümüzde de yayımlanmaya devam eden bu

[1] Folklor kelimesinin W. J. Thoms'tan önce 1800'lü yılların başında Almanya'da "wolkskunde" olarak kullanıldığına dair bkz. Gözaydın, Nevzat, "Folklor Sözcüğü Üzerine", *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 351, 1978. Gözaydın, Nevzat, "Yine Folklor Üzerine", *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 486, 1992.

dergi, halk bilimi alanında birçok öncü bilimsel makalenin ortaya çıkmasını sağlamış, halk bilimi disiplinindeki kuramsal tartışmaların gelişimine öncülük etmiştir.

İngiltere ve Amerika'daki bu dernekleşme faaliyetlerinin benzerinin aynı tarihlerde diğer ülkelerde de gerçekleştiğinden söz edilebilir. Louise Pound, "Folklore and Dialect" başlıklı yazısında 1886'da Fransa'da Société des Traditions Populaires isimli derneğin kurulduğunu, İtalya'da *Archivio per lo Studio delle Tradizioni Popolari* isimli bir derginin 1882'de yayın hayatına başladığını anlatır (1945, s. 147). İngiltere'de Folklore Society'nin kuruluşundan yirmi yıl sonra 1898'de ise The Folk Song Society isimli dernek kurulmuştur (Keel, 1948, s. 111). Halk bilimi disiplinine yönelik 19. yüzyılın sonlarında kurulmuş bu ilk derneklerin ardından 20. yüzyılın başlarında başka ülkelerde dernekleşmelerin arttığı görülmektedir. Fernando Fischman, "Folklore And Folklore Studies in Latin America" başlıklı yazısında bu duruma örnekler verir. Fischman, 1909'da Şili'de Sociedad de Folklore Chileno isimli bir derneğin kurulduğunu ve 1910 yılında *Revista de Folklore Chileno* isimli dergiyi çıkarmaya başladığını, Panama'da Sociedad de Folklore isimli derneğin 1911 yılında kurulduğunu, Brezilya ve Venezuela'da benzer oluşumları görmenin mümkün olduğunu yazar (2012, s. 268). Aynı yıllarda Uzak Doğu'da da halk bilimi disiplininin kurumsallaşmasında folklor derneklerinin rolü ve etkisi olduğu görülmektedir. Örneğin Çin'de 1920 yılında Halk Geleneklerini Araştırma Derneği kurulmuştur ve çıkardığı dergi ile öncü çalışmalar yapmıştır (Lui, 2012, s. 192). 1935'te ise Japonya'da Folklor Araştırmaları Topluluğu kurulmuştur (Mori, 2012, s. 213). Elbette dünyanın farklı ülkelerinden halk bilimi ve dernekler arasındaki ilişkiye dair örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu bağlamda halk biliminin bir disiplin olarak gelişiminde çoğu ülkede derneklerin ilk ve öncü çalışmaların içinde yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar halk bilimi disipliniyle bağlantılı antropoloji, etnoloji gibi alanlarla da yakından ilişkilidir. Kimi ülkelerde derneklerin etnoloji ve antropoloji çatısı altında da kümelendiği ve aynı zamanda halk bilimi disiplinine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bjarne Rogan "The Institutionalization of Folklore" başlıklı yazısında bu konuya değinmektedir. Rogan, Büyük Britanya'da 1843 yılında yani Folklore Society'nin kuruluşundan önce Londra'da The Ethnological Society of London isimli derneğin varlığından söz eder. Ayrıca 1868 yılında Londra Antropoloji Derneğinin kurulduğunu, 1870 yılında İtalya'da Società Italiana di Antropologia e di Etnologia isimli derneğin kuruluşunu da yazar (2012, s. 606). Dolayısıyla halk bilimi ve dernekler ilişkisini tarihî düzlemde incelerken yalnızca adında folklor kelimesi geçen dernekleri dikkate almak eksik bir yaklaşımdır. Antropoloji, etnoloji, müzikoloji gibi alanlarda kurulmuş derneklerin de halk bilimi disiplininin tarihindeki konumlarını belirlemek gerekir. Ayrıca halk bilimi ve dernekler ilişkisinin her ülkede benzer yaklaşımlarla ortaya çıkmadığını da bilmek gerekir. Amerika ve İngiltere'den farklı olarak Almanya ve Doğu Avrupa'da başka bir sürecin işlediğinden söz etmek mümkündür. Bu derneklerin bazılarının folklorik malzemeyi etnografik eşya olarak gördüğü, bazılarının sözlü tarih çalışmaları ve ulus bilinci oluşturma çabalarında olduğu görülebilir. Dolayısıyla folklorun bir disiplin olarak ortaya çıkış motivasyonu nasıl ki ülkelere göre değişiyorsa kurulan derneklerin de amaçları ve ortaya çıkış motivasyonları benzer şekilde değişmektedir.

Türkiye'de ise halk bilimi dernekleri folklor çalışmalarının ilk yıllarından itibaren etkili olmuştur. Halk biliminin bir disiplin olarak Türkiye'deki oluşumuna bakıldığında ilgili dernekler kronolojik olarak şu şekilde sıralanabilir[2]:

1) Türk Derneği (1908)

[2] Folklor derneklerinin kuruluş aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Avcı, Esengül. *Türk Folklor Araştırmalarının Kurumsallaşma Tarihi*. Gaziantep Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Türk Halk Bilimi Bilim Dalı Lisans Bitirme Tezi, 2022.

2) Türk Yurdu (1911)

3) Türk Ocakları (1911)

4) Türk Bilgi Derneği (1913)

5) Âsâr-ı İslamiyye ve Milliyye Tetkik Encümeni (Encümen-i Tedkik) (1915)

6) Anadolu Halk Bilgisi Derneği (sonradan Türk Halk Bilgisi Derneği olmuştur) (1927)

7) Sivas Halk Şairlerini Koruma Derneği (1931)

8) Halk Evleri (1932)

9) Türk Halk Sanatlarını ve Ananelerini Tetkik Cemiyeti (1955)

10) Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Derneği (1961)

11) Yüksek Tahsil Gençliği Türk Folklor Enstitüsü Kurma Derneği (1964)

Bu derneklerin halk bilimi literatüründe yeri kuşkusuz önemlidir. Bu yönüyle Dursun Yıldırım'ın "Türk Folklor Araştırmalarının Problemleri" isimli yazısında sözünü ettiği "dergici devre"ye (1991, s. 14) ek olarak belki de "dernekçi devre"yi eklemeyi önermek gerekir. Bu derneklerin folklorun bir bilim dalı olarak Türkiye'deki gelişimine üç farklı noktada katkıda bulundukları söylenebilir. Birincisi söz konusu derneklerin çıkardıkları dergiler, ikincisi yayınladıkları kılavuzlar, üçüncüsü ise yaptıkları alan araştırmalarıdır. Selcan Gürçayır Teke, Türk Halk Bilgisi Derneğinin yaptığı çalışmalardan söz etmiştir. Gürçayır Teke, "Halk Bilgisi Toplayıcılarına Rehber" isimli bir derleme kılavuzu yayımlanmasıyla dağınık ve sistemsiz derleme çalışmalarına bir metot kazandırılmaya çalışıldığını, dernek üyelerinin dört derleme gezisi düzenlediğini ve bu derlemelerden elde edilen verileri yayımladıklarını, ayrıca *Halk Bilgisi Haberleri* isminde bir dergi çıkardıklarını, bu durumun derleme tarihi açısından önemli olduğunu söylemiştir (2020, s. 43). Benzer şekilde yukarıda ismi geçen dernek ve oluşumların çoğunda yayın ve derleme faaliyetleri yürütülmüştür. Örneğin Halkevleri içinde de folklora yönelik önemli çalışmalar yürütülmüştür. Türk Halk Bilgisi Derneğinin Halkevlerine devredilmesiyle birlikte (2020, s. 89) derneğin çalışmaları ve belleği de Halkevlerine aktarılmıştır. Halkevlerinin içindeki folklorla ilgili çeşitli şubeleri sıralamak mümkündür. Ancak doğrudan folklorla ilişkili olarak Dil, Tarih ve Edebiyat şubesinin ismi geçirilebilir. Bu şube içinde gerçekleştirilen derleme faaliyetleri, çeşitli illerde çıkarılan Halkevleri dergileri ve bu dergilerde çıkan derleme yazılar folklorun gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca "Halkiyat Derleme Kılavuzu" isimli bir derleme kılavuzunu da Aydın Halkevi yayımlamıştır (Ülkütaşır, 1972, aktaran Gürçayır Teke 2020, s. 92).

1900'lü yılların başından başlayarak 1970'lere kadar süren bu dernekleşme ve kurumsallaşma çabalarının Türk folklor araştırmaları tarihinde derlemeci, arşivci ve yayıncı bir temelde şekillendiğini söylemek mümkündür. Bu derneklerin faaliyetlerinden örnekleri çoğaltmak ve ayrıntılandırmak elbette mümkündür. Ayrıca bu dernekler dışında adında folklor kelimesi geçmeyen ya da folklorun sadece bir alanıyla doğrudan ilişkili olan derneklerden de söz etmek mümkündür. Örneğin 1934 yılında "Karagözü Sevenler ve Karagöz Sanatkârlarını Himaye Cemiyeti" kurulmuş ve birkaç yıl sonra kapanmıştır (Topal, 2019, s. 67). Dolayısıyla folklorun Türkiye'de kurumsallaşması çabalarında ilk bakışta çok önemli faaliyetleri olan dernekler göze çarpmaktadır diğer yandan ise daha kısa süreli kurulan ve bir meslek örgütlenmesini andıran dernekler de bulunmaktadır. Bu derneklerin çalışmalarının da araştırılarak folklor literatürüne kazandırılması faydalı olacaktır. Bu tip dernekleri daha çok örneklendirmek mümkündür ancak konuyu günümüzle kıyaslayarak aktarmak Cumhuriyet'in yüzüncü yılında

folklorun dernekleşmesindeki önemi kavramak açısından daha önemlidir. İlk folklor derneklerinin çabaları, kuruluş ve bilimsel sistemi oturtma, folkloru derleme ve arşivleme faaliyetleri bakımından değerlendirilebilirken özellikle 2003 yılında imzalanan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesiyle birlikte folklor ve dernekler arasındaki ilişkinin başka bir boyuta evrildiğinden söz edilebilir. 2003 yılında imzalanan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi topluluk, grup, bireyler ile sivil toplum kuruluşlarına ayrı bir önem vermektedir. Bu da folklor çalışmalarının son yirmi yılında folklorla ilişkili derneklerin yeniden gündeme gelmesini sağlamıştır.

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin çeşitli maddelerinde sivil toplum kuruluşlarının bu Sözleşme için önemine değinilmektedir. "Toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar" (UNESCO, 2003) olarak tanımlanan somut olmayan kültürel mirasın korunmasında Sözleşme'nin 9. Maddesi açık bir şekilde sivil toplum kuruluşlarını ön plana çıkarır. Somut olmayan kültürel miras alanında yetkileri kabul edilmiş olan hükûmet dışı kuruluşların çeşitli akreditasyon ölçütleri ile Sözleşme'ye akredite olabileceği ve danışmanlık görevinde bulunabilecekleri bu maddede geçmektedir. Dolayısıyla halk bilimi alanında dernekler için yerelden evrensele doğru başka bir deyişle ise ulusaldan uluslararasına doğru bir yönelme başlamıştır. Folklorun bir bilim disiplini olarak kurumsallaşması sürecinde derlemeci, arşivci bir yaklaşımı sürdüren dernekçilik anlayışından günümüzde uluslararası boyuta taşınan, uluslararası toplumla bütünleşmiş projeler yürüten, arşivleme yerine aktarım ve yaşatmaya odaklanan yeni bir dernekçilik anlayışı gelişmiştir. Bu anlayışın örneklerini ise UNESCO süreçlerine akredite olan sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarında bulmak mümkündür.

UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'ne 2023 Haziran ayı itibarıyla toplamda 217 sivil toplum kuruluşu akreditedir.[3] Türkiye'den ise 7 sivil toplum kuruluşu akredite olmuştur. Akşehir Nasrettin Hoca Turizm Derneği 2010 yılında, Kültürel Araştırmalar Vakfı 2012 yılında, Geleneksel Sanatlar Derneği, İstanbul Çamlıca Klasik Sanatlar Derneği ve Somut Olmayan Kültürel Miras Derneği 2018 yılında, Okçular Vakfı, Anadolu El Sanatlarını Yaşatma ve Geliştirme Derneği ise 2022 yılında akredite olmuştur. Bu 7 dernek dışında ise geçmişte Sözleşme'ye akredite olan ancak gerekli prosedürü tamamlayamadığı için akreditasyonu düşen dernekler de olmuştur. Bu derneklerin faaliyetlerine bakıldığında daha çok Sözleşme'nin "somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına gelir; buna kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması dahildir" (UNESCO, 2003) şeklindeki koruma yaklaşımına uygun faaliyetler yürüttükleri görülebilir. Sözleşme kimlik saptama ve belgelemeyi önemsemektedir ancak Sözleşme metninin ve Uygulama Yönergesi'nin tamamına bakıldığında yaşatarak ve yeniden canlandırarak korumanın daha öne çıktığı rahatlıkla görülebilir. Söz konusu yedi derneğin düzenlediği faaliyetlerden bazı örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Kültürel Araştırmalar Vakfı[4] tarafından geliştirilen Folk Portal çevrim içi katılımlı bir envanter sistemidir. Derneğin internet sitesinde bu proje için "halen yaşayan ya da belleklerde kalan verilerin dijital, ortak bir platformda kayıt altına alınarak geleceğe taşınması amacıyla, Kültürel Araştırmalar Vakfı (KAV) tarafından tasarlanmış bir web sitesidir" ifadesi kullanılmıştır. Dijital envanterleme yönteminin giderek arttığı

[3] Ayrıntılar için bkz. https://ich.unesco.org/en/accredited-ngos-00331
[4] Kültürel Araştırmalar Vakfının çalışmaları için bkz. https://kultur.org.tr/projeler/

günümüzde bir sivil toplum kuruluşunun bu farkındalığa sahip olması önemlidir. Kültürel Araştırmalar Vakfı'nın Çocuklar İçin Somut Olmayan Kültürel Miras, geleneksel mutfak, düğün, pazarcılık gibi konularda araştırma, belgeleme ve arşivleme çalışmaları yürüttükleri görülmektedir.

Somut Olmayan Kültürel Miras Derneği[5] ise somut olmayan kültürel miras konusunda bilimsel ve akademik niteliği yanında çeşitli kurumlarla iş birliğinde yürütülen çalışmaları ile dikkat çekmektedir. Derneğin özellikle somut olmayan kültürel miras konusunda farkındalık ve bilinç yaratma konusunda kış okulu konsepti ile bir eğitim düzenlediği görülmektedir. Kalkınma ajansları uzmanları, halk bilimciler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin katılımıyla düzenli olarak her yıl gerçekleştirilen kış okulu ile somut olmayan kültürel mirasın yaygınlaşması ve bu konudaki bilincin artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca derneğin farklı kurumlarla iş birliği içinde yürüttüğü faaliyetleri bulunmaktadır. Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi gibi kurumlarla çeşitli sergiler, atölyeler, festivaller ve bilimsel toplantılar düzenlenmektedir. Örneğin masal anlatıcılığı eğitimi, ipli kukla kursu, keçe atölyesi, oyuncak atölyesi, taş boyama atölyesi gibi doğrudan somut olmayan kültürel mirası yaşatmaya ve gelecek kuşaklara aktarmaya yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Bunun yanında Hıdırellez, Nevruz, Çiğdem Günü gibi günümüz kentinde uygulama alanları son derece kısıtlı olan kutlamaların da yeniden canlandırıldığı görülmektedir.

Geleneksel Sanatlar Derneği[6] de internet sitesinde yaptığı faaliyetlere yer vermiştir. Bu derneğin el sanatları alanında bilimsel toplantılar, sergiler, yarışmalar, envanter çalışmaları, atölye ve kurslar düzenlediği görülmektedir. Örneğin; Temel Geleneksel Sanat ve Zanaatlar Eğitimi, Sanat Eserlerinin Dijital Olarak Pazarlanması ve Sosyal Medya Kullanımı Eğitimi, Geleneksel Sanatlarda İmge Tasarımı Atölyesi gibi eğitim faaliyetleri, Türkiye'nin Ustaları, İstanbul'un Ustaları gibi envanterleme çalışmaları yürütülmüştür.

Anadolu El Sanatlarını Yaşatma ve Geliştirme Derneği[7] de el sanatları alanında faaliyet gösteren bir dernektir. Derneğin ulusal ve uluslararası alanda düzenlediği el sanatları festivalleri, sanatkârlar kampı gibi etkinlikleri bulunmaktadır. Örneğin sanatkârlar kampı derneğin internet sitesinde verilen bilgilere göre 2016, 2017, 2018 ve 2019 yılında olmak üzere dört kez düzenlenmiştir. İstanbul Çamlıca Klasik Sanatlar Derneği[8] de yine el sanatları alanında ön plana çıkan derneklerden biridir. Bu derneğin internet sitesinde yer alan bilgilere göre yayın, eğitim, proje, sergi ve seminer faaliyetleri düzenlenmektedir. Derneğin uzaktan eğitim sistemi ile kurslar düzenlediği de görülmektedir.

Somut olmayan kültürel mirasın beş alanından biri olan el sanatlarında faaliyet gösteren derneklerin sayısının görece fazla olduğundan söz etmek mümkündür. Ancak Akşehir Nasrettin Hoca Turizm Derneği[9] ve Okçular Vakfı[10] gibi sözlü anlatımlar ve performansa dayalı spor ve oyunlarla daha yakından ilgili derneklerin varlığından da söz edilmelidir. Okçular Vakfı internet sitesinde yer alan bilgilere göre çeşitli ulusal ve

[5] Somut Olmayan Kültürel Miras Derneğinin çalışmaları için bkz. http://www.sokumenstitusu.org.tr/
[6] Geleneksel Sanatlar Derneğinin çalışmaları için bkz. http://www.gelenekselsanatlar.org/tr/faaliyetler
[7] Anadolu El Sanatlarını Yaşatma ve Geliştirme Derneğinin çalışmaları için bkz. http://www.anelsander.com/
[8] İstanbul Çamlıca Klasik Sanatlar Derneğinin çalışmaları için bkz. https://www.klasiksanatlar.com/
[9] Akşehir Nasrettin Hoca Turizm Derneğinin aktif bir internet sitesi bulunmadığından güncel faaliyetleriyle ilgili bilgi edinilememiştir.
[10] Okçular Vakfının faaliyetleri için bkz. https://www.okcularvakfi.org

uluslararası festivaller düzenlemekte, okçulukla ilgili eğitim faaliyetleri yürütmekte, tiyatro, sergi, panel gibi çalışmalar da yapmaktadır. Örneğin Kemankeş ismiyle yürütülen proje kapsamında Yunus Emre Enstitüsü ile iş birliği yapılmış ve 32 ülkede 122 kişinin katılımı ile Türkiye'nin Somut Olmayan Kültürel Miras Temsilî Listesinde de yer alan Geleneksel Türk Okçuluğu kursları düzenlenmiş ve eğitmenler yetiştirilmiştir.

Yukarıdaki örneklerden de görüleceği üzere günümüzde folklorla ilgili derneklerin 2003 Sözleşmesi perspektifinde yereli evrensele taşıyan, yok olmaya yüz tutmuş unsurları yeniden canlandıran, kültürel mirasın yaşaması için eğitimler düzenleyen ve yeni çıraklar, ustalar yetişmesine aracılık eden, bilimsel yayın ve faaliyetler yürüten bir anlayışla hareket ettikleri görülmektedir. Elbette 2003 Sözleşmesinin getirdiği bu farkındalık günümüzde folklorla ilgili tüm derneklerde mevcut değildir ancak gün geçtikçe Sözleşmeye akredite olan dernek sayısının artması bu konudaki bilincin de arttığını göstermektedir. Dolayısıyla folklorun kuruluş aşamasında derleme, arşivleme ve yayın odaklı dernek faaliyetlerinin günümüzde yaşatarak koruma ve gelecek kuşaklara aktarma çabasına dönüştüğü ilgili derneklerin faaliyetlerinden görülebilmektedir. Cumhuriyet'in yüzüncü yılında yaşanan bu bilinç değişiminin folklorun geleceği ile ilgili de önemli bir adım olduğunu söylemek gerekir. Tuna Yıldız katılım, sivil toplum ve somut olmayan kültürel mirası ele aldığı kitabında Ziya Gökalp'ın "Halk Medeniyeti" başlıklı yazısına vurgu yapar. Yıldız, Gökalp'ın resmî medeniyet ve halk medeniyeti şeklinde iki ayrım yaptığını ve sözlü gelenekte kuşaktan kuşağa aktarılan değerlerin Gökalp'a göre ocaklarda yaşamakta olduğunu söyler (Yıldız, 2020, s. 25). Halk denilen heyetin ocaklarda, aşiretlerde, hırfet ve sanat şirketlerinde, siyasi fırkalarda, dinî ve lisani cemaatlerde var olduğunu söyleyen Ziya Gökalp, resmî teşkilat karşısında halk teşkilatını ön plana çıkarır ve halk teşkilatının kültürün aktarımındaki öncü rolünü "ocaklar (kökleri) mazide ve (dalları) istikbalde olan canlı tekâmulî an'anelere mâliktir" sözüyle anlatır (Ziya Gökalp, 1913, s. 3 aktaran Yıldız, 2020, s. 25). Bu bakımdan folklor derneklerinin Gökalp'ın deyimiyle en az resmî medeniyet kadar önemli olduğu ve kültürel mirasın yaşatılmasında birincil role sahip oldukları görülmelidir.

Sonuç olarak derneklerin toplumların ortak belleğinin korunmasında ve geleneksel kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında aracı rolleri olduğu bilinmelidir. Dernekler ayrıca, geleneksel kültürü yaşatan ve gelecek kuşaklara aktaran kişiler arasında bir köprü görevi de görürler ve bu sayede geleneksel kültürün yaygınlaştırılmasına da katkıda bulunurlar. Folklor derneklerinin sürdürülebilir olması onların uzmanlıklarının ve kapasitelerinin artırılması ile mümkündür. Bu nedenle özellikle de UNESCO sürecine hâkim derneklerin kendi aralarında sağlayacağı iş birliği ve eşgüdüm faydalı olacaktır. Bu sayede diğer derneklerin bilgi ve deneyimi de artar. Türkiye'de folklorun kurumsallaşması aşamasında ortaya çıkan derneklerin ömrünün kısa süreli olduğu, çeşitli siyasi, sosyal ve ekonomik nedenlerle kapandığı ve çoğunun günümüze kadar gelemediği görülmektedir. Bu da derneklerin sürdürülebilirlik noktasında desteklenmesi ve bir sivil toplum belleği ve hafızasının folklor alanında oluşması gerekliliğini gösterir. Bu nedenle de günümüzde folklorla ya da somut olmayan kültürel mirasla ilgili çatı federasyonların oluşması, daha çok üye ve şubeleşme ve daha çok uluslararasılaşmanın olması gerekir. Bu sayede folklorla ilgili derneklerin sayısı artacak ve folklorun korunmasında sivil toplum kuruluşları güçlü bir aracı olarak varlığını sürdürecektir.

Kaynakça

Avcı, E. (2022). *Türk Folklor Araştırmalarının Kurumsallaşma Tarihi*. Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Bronner, S. (1988). The Intellectual Climate of Nineteenth-Century American Folklore Studies. *100 Years of American Folklore Studies A Conseptual History* içinde (s. 6-7). American Folklore Society.

Dorson, M. R. (1997) William John Thoms ve Folklor Başlıklı Yazısı (çev. Serpil Aygün Cengiz) *Millî Folklor,* 36, 89-92.

Fischman, F. (2012). Folklore and Folklore Studies in Latin America. R. F. Bendix & G. Hasan Rokem (Ed.) *A Companion to Folklore* içinde (s. 265-285), Blackwell Publishing Ltd.

Gözaydın, N. (1978). Folklor Sözcüğü Üzerine. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, (351).

Gözaydın, N. (1992). Yine Folklor Üzerine. *Türk Dili Dergisi*, (486).

Gürçayır Teke, S. (2020). *Türk Halk Biliminde Derleme Çalışmalar, Tartışmalar*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Keel, F. (1948). The Folk Song Society 1898-1948. *Journal of The English Folk Dance And Song Society*, 5(3), 111-126.

Liu, L. H. (2012). Translingual Folklore And Folklorics in China. R. F. Bendix ve G. Hasan Rokem (Ed.), *A Companion to Folklore* içinde (s. 190-210). Blackwell Publishing Ltd.

Mori, A. (2012) Japan. R. F. Bendix ve G. Hasan-Rokem (Ed.), *A Companion to Folklore içinde* (s.2111-233) Blackwell Publishing Ltd., 211-233.

Pound, L. (1945). Folklore and Dialect. *California Folklore Quarterly*, 4(2), 146-153.

Rogan, B. (2012) The Institutionalization of Folklore. R. F. Bendix & G. Hasan-Rokem (Ed.) *A Companion to Folklore* içinde (s.598-630). Blackwell Publishing Ltd.

UNESCO, (2003). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi. UNESCO ICH Web Sitesi. https://ich.unesco.org/en/in-other-languages-00102 [Erişim tarihi: 23 Haziran 2023].

Topal, U. (2019). *İstanbul Kültür Ortamlarında Karagöz Oyunu*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yıldırım, D. (1991). Türk Folklor Araştırmalarının Problemleri. *Millî Folklor*, (11), 13-21.

Yıldız, T. (2020). *Somut Olmayan Kültürel Miras Yönetimi ve Toplumsal Katılım: Türkiye Örneği.* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Ziya Gökalp (2007). Halk Medeniyeti. M. Ö. Oğuz vd. (Yay. Haz.). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.

Zumwalt, R. L. (1988). On the Founding of the American Folklore Society and the Journal of American Folklore. *100 Years of American Folklore Studies A Conseptual History* içinde (s. 8-10). Washington D.C.: American Folklore Society.

https://ich.unesco.org/en/accredited-ngos-00331 [Erişim tarihi: 23 Haziran 2023].

https://www.okcularvakfi.org [Erişim tarihi: 20 Haziran 2023].

https://www.klasiksanatlar.com/ [Erişim tarihi: 20 Haziran 2023].

http://www.anelsander.com/ [Erişim tarihi: 20 Haziran 2023].

http://www.gelenekselsanatlar.org/tr/faaliyetler [Erişim tarihi: 20 Haziran 2023].

http://www.sokumenstitusu.org.tr/ [Erişim tarihi: 20 Haziran 2023].

https://kultur.org.tr/projeler/ [Erişim tarihi: 20 Haziran 2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 438-454.
Geliş Tarihi-*Received*: 25.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 19.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1349958

15 Temmuz'u Konu Alan Bir Dönem Romanı Olarak Bahadır Yenişehirlioğlu'nun *Kara Güneş* Adlı Eseri

Bahadır Yenişehirlioğlu's Work Called Kara Güneş as a Period Novel Theme of July 15

Asuman GÜRMAN ŞAHİN*

Öz

Fransız İhtilalinden sonra Avrupa'da uyanmaya başlayan tarih bilinci, yazarlara yeni bir tür olan tarihî romanın kapısını aralamıştır. Batı tarzında yazılmış tarihî romanın Türk edebiyatına yansıması ise tam olarak Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi'nin kaleme aldığı eserleri ile XIX. yüzyıla tekabül etmiş ve Türk tarihinin zengin bir kaynağa sahip olması hasebiyle günümüze kadar pek çok tarihî roman kaleme alınmıştır. Ancak tarihî roman ile dönem/çağ romanının sınırları zaman zaman birbirine karıştırılmıştır. Esasında tarihî roman türünün alt kategorisinde değerlendirilen ya da değerlendirilmesi gereken dönem/çağ romanı, belli özellikleriyle birbirlerinden farklılık gösteren bir türdür. Türk edebiyatı literatüründe de bu kavram ile ilgili yapılmış açıklama ve tanımlamaların dışında bütüncül çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan taramalar neticesinde dönem/çağ romanına yalnızca teorik yaklaşan, kavramın tanımından gösterdiği özelliklere ve tarihî romandan ayrıldığı noktalara işaret eden birkaç müstakil çalışma tespit edilmiştir. Makalenin yazılışındaki amaç, bu müstakil çalışmaları merkeze alarak, tarihî romandan ayrılan dönem romanı türü üzerinde durmak ve sözü edilen türe örnek gösterilebilecek Bahadır Yenişehirlioğlu'nun *Kara Güneş* adlı eserini inceleyerek literatüre kazandırmaktır. Bu romanın tercih edilmesinin sebebi, 100. yılının kutlanılmakta olduğu Türkiye Cumhuriyeti devletinin millet iradesine dayalı varlığını ortadan kaldırmaya yönelik 15 Temmuz 2016 kalkışmasını ve bu olayın failleri FETÖ terör örgütünün yapılanmasını ilk kez ele alan "dönem romanı" türünün önemli bir örneği olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Kurmaca, dönem romanı, çağ romanı, tarihî roman, Bahadır Yenişehirlioğlu.

Abstract

The historical consciousness that started to awaken in Europe after the French Revolution opened the door to a new genre, the historical novel. The reflection of the historical novel written in Western style on Turkish literature has been exactly with the works written by Namık Kemal and Ahmet Mithat Efendi in nineteenth century and since Turkish history has a rich source, many historical novels have been written until today. However, the boundaries of the historical novel and the period/era novel are sometimes mixed up. In fact, the period novel that is or should be evaluated in the sub-category of the historical novel, ıt is a species that differs from each other in certain characteristics. Apart from the explanations and

* Öğr. Gör. Dr., Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, TÖBİR, e-posta: gurman.asuman@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3838-1019.

definitions made about this concept in Turkish literature, holistic studies are more limited. As a result of the scans, a few independent studies have been identified that approach the period/age novel only theoretically, pointing out the features it shows from the definition of the concept and the points where it differs from the historical novel. Our aim with this article is to focus on the type of period novel that differs from the historical novel by centering these independent studies and to bring it to the literature by examining Bahadır Yenişehirlioğlu's work called *Kara Güneş*, which can be shown as an example of the mentioned genre. The reason why this novel was chosen is that it is an important example of the "period novel" genre, which first deals with the 15 July 2016 attempt to destroy the existence of the Republic of Türkiye, whose 100th anniversary is being celebrated, based on the will of the people, and the structuring of the FETÖ terrorist organization, the perpetrators of this event.

Keywords: Fiction, period novel, time novel, historical roman, Bahadır Yenişehirlioğlu.

Giriş

Roman, edebiyat türleri içerisinde en zengini olmakla birlikte, diğerleri ile mukayese edildiğinde "belirgin olarak görülen kural veya sınırlılıkları pek dikkate alınmayan, kaçınılmaz bir yapı, şekil veya konuya bağımlı olmayan" (Huyugüzel, 2018, s. 418) ve en temel anlamda hacim bakımıyla hikâyeden ayrılan bir türdür. Her bir yazarın kendi düşünce ikliminde şekillenen, gerçek ya da hayalî unsur, karakter, mekân, zamandan bazılarını veyahut hepsini tercih ettikten sonra vücut bulan geleneksel, modernist ya da postmodernist karakterlerdeki yazınsal bir üründür. Fatih Andı'ya göre ise genel anlamıyla roman, farklı gözlerle görülen hayatın, farklı kalemlerden yeniden yorumlanması; yazarın elinde tekrar değişim ve başkalaşım göstermesiyle ortaya çıkmasıdır (Andı, 2010, s. 8). Bu farklılıklar içerisinde kaleme alınan romanlar doğal olarak konularına, içeriklerine, yapılarına göre sanatçı romanı, olgunlaşma romanı, casus romanı; mektup romanı, anahtar romanı gibi pek çok türe ayrılır. Tarihî roman ve çalışmamızın esas konusunu teşkil eden 'dönem/çağ romanı' da bunlardan biridir.

Batı'da ve Türk edebiyatında tarihî romanın çıkış noktasına takvimsel olarak bakıldığında birbirlerine çok uzak düştükleri söylenemez. Avrupa'da meydana gelen Fransız İhtilali; Osmanlı Devleti'nde yayınlanan Tanzimat Fermanı birçok değişimin ve yeniliğin öncüsü olmuştur. Avrupa tarihinin önemli dönüm noktalarından biri olan Fransız İhtilalinin yaşandığı XVIII. yüzyılda devrimin yansımaları politik, sosyal ve daha pek çok alanda akis bulurken edebiyatta da kendini hissettirmiş ve bir süre sonra tarih bilincini kazandıran tarihî roman türünün doğmasına zemin hazırlamıştır (Yalçın-Çelik, 2005, s. 57). XIX. yüzyılda ise Walter Scott'un *Waverey*'i ile başlayan, Türk edebiyatında ise çeviri eserlerden sonra Batılı tarzda kaleme alınan ilk tarihî roman, XIX. yüzyılın ikinci yarısında Namık Kemal tarafından kaleme alınan *Cezmi*'dir. Türk tarihinin çok köklü bir geçmişe uzanması dolayısıyla zengin bir tarihî birikime sahip olması, yazarların bu türde eserler yazmasına zemin hazırlamıştır. Ahmet Mithat Efendi'den Hüseyin Nihal Atsız'a, Kemal Tahir'den M. Necati Sepetçioğlu'na, Halide Edip Adıvar'dan Tarık Buğra'ya dek kaleme alınan pek çok tarihî romanın yanı sıra postmodern roman yazarlarından İhsan Oktay Anar ve Orhan Pamuk'un eserlerinde de tarih meselesi roman düzlemine yeni tarihselci bir perspektif eşliğinde taşınır. Yazarlar 'tarihi' bir tarihçiden farklı olarak, farklı perspektiften anlamlandırarak kurmaca dünyada anlatmanın yolunu seçmişlerdir. Tarihçi, arşivden çıkardığı belgeleri olduğu gibi, objektif olarak üzerinde çalışmak ve aktarmak zorundayken tarihî roman yazarından aynı hassasiyeti göstermesi beklenemez.[1]

[1] Yakup Çelik, "Tarih ve Tarihî Roman Arasındaki İlişki Tarihî Romanda Kişiler"(*Bilig*, Yaz, Sayı 22, 2002, 49-68) adlı makalesinde tarihçiden beklenenle tarihî roman yazarı arasındaki farkı vurgulamak için Sadık Kemal Tural'ın "Tarihçinin Edebiyat Dünyasından Alması Gerekenler", (*Töre* Aylık Fikir ve Sanat Dergisi, Sayı 159, Ağustos 1984, s. ll-14.) adlı yazısından alıntı yaparak şu tespitlerde bulunur: Sadık K. Tural, bütün tarih yazımıyla ilgilenenlerin ve tarih felsefecilerinin aksine, tarihçinin görevini kesin çizgilerle tanımlar: "'Tarihçi, ne vak'aya saplanıp kalmak ne de vak'alar tesbit etmek düşüncesiyle felsefe yapmak hakkına sahiptir. O,

Hülya Argunşah, "Tarihî Roman ve Postmodernist Yaklaşımlar" adlı çalışmasının giriş kısmında, tarihî romanın ne olduğu hususunda bilgi verirken tarihçi ile tarihî roman arasındaki ayrımına değinir:

"Tarihî roman (ise), tarihi malzemeye dayanan yani başlangıç ve sonucu mazi denilen zaman içerisinde gerçekleşmiş olanın anlatımını üstlenmiş romandır. Yaratıcılık noktasında sanatın bir kolu olan edebiyatın bütününde olduğu gibi romanda da yaratma ve yeniden inşa sayesinde mevcut malzeme, algılar ve algıları yönlendiren etkenler sayesinde değişerek yeniden kurgulanır, yeni bir bütün oluşturulur. Romanın dünyasında özellikle tarih ve tarihilik söz konusu edildiğinde de unutulmaması gereken bu defa tarihî gerçekliğin kurgusal bir gerçeklikle değiştirildiğidir. Tarihî malzemeyi kullanan yazarlar tespit edilebilmiş bir tarihî gerçeklikten hareket ederler. Fakat tarih biliminin verilerine bağlı kalmak zorunda değildirler." (Argunşah, 2002, s. 17).

Argunşah, tarihî romanın sınırlarını çizerken ilk şartı tabii olarak tarihî malzemeye verir. Edebî eserlerde kullanılacak olan tarihe ait olay, kişi, mekân ya da zaman tarihçininkiyle aynı değildir. Tarihçi araştırmasını yaparken "tutarlı", "objektif" ve "gerçekçi" (Göğebakan, 2004, s. 36) olmak zorundadır. Ancak kurmaca dünyasını yaratan yazar, tarihçiyle aynı tutumu sergilemez. Roman unsurlarında kendi perspektifinden yola çıkarak esneklik, değişkenlik gösterebilir. Tabii ki bilim olarak tarihle tarihî roman arasındaki bağ güçlüdür. Fakat bir bilim dalı olan tarih, romana göre daha sıkı kurallara bağlıdır (Yalçın, 2002, s. 248). Ömer Faruk Huyugüzel de tarihî roman yazarının, romanının dinamiklerini oluştururken ne derece özgür olduğundan şöyle söz eder:

"Tarihî romanlarda yazarların, ele aldıkları tarihî şahsiyetler ve etkileriyle ilgili veya tarihî olayların, hareketlerin ve değişmelerin sebep ve sonuçlarıyla ilgili şahsî görüş ve sezgileri de ifade edilir, hatta çoğu zaman tarihî romanlar, -söz gelişi Kemal Tahir'in romanlarında belirgin şekilde görüldüğü gibi- daha çok yazarların tarih ve tarihî bir dönem konusundaki şahsî görüşlerini veren bir araç hizmeti görürler. Tarihî romanlarda hem de kurgusal kişilikler değişen ölçülerde bir arada bulunurlar" (2018, s. 478).

Tarihî romanda bulunması gereken bir diğer özellik ise tarihin zamanı, mazisi; periyodu meselesidir. Yani romana konu edilen tarih ile yazarın yaşadığı döneme uzaklığına işaret edilir. "Walter Scott'ın geleneğine göre olayın gerçekleştiği tarih ile yazarın bunu yapıtına aktardığı tarih arasında zaman mesafesinin yaklaşık 70 yıla tekabül eden iki-üç kuşaklık bir zaman aralığının bulunması gerekmektedir" (Genç, 2022, s. 786). Öyle ki bir romanın tarihî roman olarak sayılabilmesi için "zaman mührünü yemiş olması" (Tural, 1992, s. 225) şarttır. Örneğin Kemal Tahir'in *Devlet Ana* adlı eseri bu türün en önemli romanı olarak gösterilirken Halide Edip Adıvar'ın *Ateşten Gömlek* ya da Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Ankara*'sı için aynı şeyden söz edilemez.[2] Zira bu eserler

tarihî süreci meydana getiren vak'aların, en vazgeçilmezlerinin kronolojisini yapmak; bunlar arasındaki sebep - netice bağlantılarını görmek ve göstermek; oluş, kılış ve buluşların o cemiyetin ve insanlığın hayatındaki yerini hükme bağlamak işlerini üzerine almıştır. Asli gerçeklerin altındaki hakikatlere ve oradan en büyük hakikate ulaşmak.' (Tural, 1984; 12) Tarihçi, belgelerin ve tarihî malzemenin felsefesini ve kendi ideolojisini katarak yorum yapmak durumunda değildir. Daima gerçeğin peşinde olacaktır, gerçeği yansıtmaya çalışacaktır. Bu, Sadık K. Tural'ın, ilmî prensipler doğrultusunda arzu ettiği tarihçidir. Yorum ve kurguyu da romancının görevi kabul eder."

[2] Bu çalışmada amaçlanan tarihî roman türünün detaylı olarak ne olduğunu ortaya koymak değildir. Zira bu türle ilgili Prof. Dr. Hülya Argunşah, Prof. Dr. Zeki Taştan, Prof. Dr. Turgut Göğebakan'ın çalışmaları başta olmak üzere daha pek çok yayın bulunmaktadır. Bu nedenle makalede dönem/çağ romanını izah edebilmek için tarihî romanla ilgili bilgi son derece sınırlı tutulmuştur. Fakat yine de İlhan Tekeli'nin *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek* adlı eserindeki tarihî romanla ilgili önemli tespitlerine dikkat çekmek uygun bulunmuştur: "1. Tarihî roman tarihi açıklayan roman değildir. 2. Tarihî romanda tarihî kişiler ve tarihsel önermeler, kurmacanın önüne geçerse, yapılan iş siyaset ve propaganda olur. 3. Romanda tarihî tezler öne sürmek ve tarihle ilgili tartışmalar yapmak kabul edilir bir tutum değildir. 4. Tarihî romanda anakronizma mümkündür;

yazarın tanık olduğu devrin bir parçasıdır ve bu durumda da "tarihî romanın alt türü" (Göğebakan, 2004, s. 15) diyebileceğimiz dönem/çağ romanı içerisinde değerlendirilmesi gerekir. Dolayısıyla dönem romanı ile tarihî romanı ayırt etmenin en belirgin ölçütü yazarın ele aldığı tarihî gerçeğe tanık olmaması gerekliliğidir. Sözgelimi Türk millî kültürünü anlatmayı esas alan ve Anadolu'da teşekkül eden Türk tarihinin neredeyse bütün aşamalarını anlatan Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun *Kilit*, *Anahtar*, *Çatı* gibi nehir romanları bu bahse örnek gösterilebilir.

Tarihî romanı, çağ/dönem romanından ayıran en önemli nokta da yine zaman mefhumudur. Tarihî romanda ele alınan tarihî olaya yazarın bizzat tanıklık etmesi mümkün değildir. Ancak bunun tam aksine çağ/dönem romanı "yazarın tanık olduğu bir sürecin toplumsal, siyasal, kültürel, ideolojik vb. özelliklerinden birini veya birkaçını yansıtmak için toplumun bir kesitini örnek olarak seçen ve örnek olarak aldığı süreci objektif biçimde aksettirip düşünsel analizler yapmayı mümkün kılan" (Bozdoğan, 2020, s. 35) bir türdür. Köken itibariyle 18. yüzyıla dayanan ve Gürsel Aytaç'ın zeitroman (zaman romanı) (Aytaç, 1972, s. 19) olarak da adlandırdığı bu roman türünün en belirgin özelliği yazarın 'içinde yaşadığı dönemde' yaşanılanın bir panoramasını anlatmayı hedeflemesidir.

Ahmet Bozdoğan, "Dönem Romanı Kavramı" adlı makalesinde dönem romanının özelliklerini maddeler hâlinde verir ve ona göre de dönem romanın ilk gerekçesi vakanın tarihsel zamanı olarak yazarın "bizzat tanık olduğu" ve "tarihî açıdan bir önemi haiz süreci" (Bozdoğan, 2020, s. 35) içermesidir. Dönem romanı, tarihî roman gibi vakasını önemli bir tarihî durumdan alacaktır fakat iki türü birbirinden ayıran nokta, yazarla vakanın aynı zaman düzlemi içinde bulunması şartıdır. Dönem/çağ romanı yazarının bizzat olayları yaşaması ya da "yaşanan olayların derin etkisinin hâlihazırda kendi yaşadığı dönemde devam etmesi" (Genç, 2022, s. 787) beklenmektedir. Çünkü yazar, içinde yaşanılan durumdan yola çıkarak kaleme aldığı eserinde analitik düşünce ekseninde oluşturduğu eseriyle, okuyucuya yaşanılanları olabildiğince objektif ve aynı zamanda eleştirel bir biçimde aktararak devrinin panoramasını çizebilmelidir. Bu açıdan bakıldığında da dönem romanı diğer pek çok roman türünden gerçekliğe daha bağlıdır. Çünkü yazarın amacı yaşanılanları gerçeğe uygun bir şekilde anlatarak döneme ayna tutup okuyucuyu hem bilinçlendirmek hem de bu kitle üzerinde farkındalık yaratmaktır. Kurtuluş Savaşı, Millî Mücadele yılları veya Türk siyasî tarihinin önemli kırılma noktalarına sebebiyet veren darbeleri çağının içinde bizzat tanık olarak gören, hisseden ve yorumlayan yazarların eserleri dönem romanı türü içerisinde değerlendirilmektedir.

Dönem romanlarında yazarın döneme olan "uzaklığı" ve dönemde yaşanan "hadisenin önemi" ölçütünden sonra, romanlarda aranan bir diğer özellik toplumda yarattığı aksin boyutu, etkileme alanıdır. Çünkü Bozdoğan'a göre vakanın önemi kadar toplumda hissedilişi, algılanışı, yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçların yaygın etkisi de bu tür için bir kıstas yaratmaktadır (Bozdoğan, 2020, s. 35). Yani söz gelişi romanların kurgusundaki kişiler sadece bireyi değil, onun üzerinden daha geniş bir kitleyi temsil etmelidir. Dönemin içerisindeki temsil edilen topluluğun genişliği kadar yazardan bu

bütünüyle anakronik yapılar da kurulabilir, yer yer anakronik hallerin göze çarptığı yapılar da. 5. Tarihî roman, yazarın kendi yaşadığı tarihten geçmişe doğru baktığı varsayımsal bir geçmiş bilgisine dayanır. Romancı, geçmiş üzerinde fikir yürütürken bile şimdiki zamanın bilgisiyle geçmişini tartıştığını unutmaz. 6. Tarihî roman, bugününden geçmişe doğru uzanan bir sürecin mantıksal ve kavramsal çapta tanımlanması işi değil (bu olsa olsa tarihin işidir), varsayımsal bir tarih zemini üstünde yaratılan estetik bütünün, geçmişte olduğu ifade edilen yaşam hallerinin duyular ve imgelem düzeyinde çözümlenmesi işidir. 7. Büyük tarihî kişiler hakkında yazmak, büyük roman yazmak anlamına gelmediği gibi, tarihte hiç işitilmemiş kişiler hakkında yazmak da önemsiz şeyler yazıldığı anlamına gelmez. Tarihî roman yazan kişinin estetik normları, genel roman estetiğinin normlarından hiçbir biçimde ayrılmaz" (1992, s. 122).

topluluğun tüm gerçekliğiyle aktarılması beklenir. Ancak bu aşamada yazara düşen bir görev daha vardır. Dönem romanı yazarından gerçeklikleri mümkün olduğunca "objektif bir bakışla sunması" (Bozdoğan, 2020, s. 36), herhangi bir grup ya da kitlenin bayraktarlığını yapmaması umulur. Muhakkak ki yazarların tamamen yansız bir şekilde olayı yorumlamasını beklemek pek mümkün değildir. Tarihî belgeler, durumlar, olaylar karşısında objektif kalmak yalnızca tarihçiden beklenecek bir tavırdır. Dolayısıyla roman yazarı, tarihçiye göre daha özgürdür. Bu minvalden bakıldığında gerek mazide kalmış bir durumu eserine taşıyan tarihî roman yazarı gerekse de tanık olduğu dönemden seçtiği olay, kişi ya da karakterleri kaleme alan dönem romanı yazarı bir tarihçi gibi olamaz. Çünkü her yazar, tabii bir şekilde kendi düşünce iklimi içerisinde kurgusunu oluşturma eğilimi içerisinde olacaktır.

Bozdoğan, dönem romanlarının bir diğer özelliğinden bahsederken madalyonun arka yüzünü çevirerek romanın okuyucular üstündeki etkisine de işaret eder. Dönem içerisinde seçilen konu, vaka sıradan olamayacağı gibi anlatılanlar da okuyucu üzerinde bir etkiye sahip olmalıdır. Yazar, öyle güçlü bir kurgu içinde vakasını oluşturmalıdır ki okuyucuyu bahsedilen konuda "meraka" hatta "araştırmaya sevk etmelidir" (Bozdoğan, 2020, s. 37). Çünkü dönem romanı yazarı yaşadığı zamanda öne çıkan olayı "iyi tespit etmeli", olaylar karşısında "ortaya çıkan durumları analiz ederek" (Genç, 2022, s. 787) okuyucunun düşünce dünyasında farkındalık yaratmalıdır. Dolayısıyla dönem romanının odaklandığı olay sıradan olmamalı; kurguya seçilenler dönemdeki geniş bir kitleyi etkilemesi gerekeceğinden aynı zamanda çarpıcı olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında dönem romanı yazarının görevi içinde yaşadığı dönemdeki "egemen olan olayları tahlil edebilmek" (Göğebakan, 2007, s. 503) ve bu yaşanılanların psikolojik, sosyolojik, politik vb. izlerini eserine iyi bir şekilde aksettirebilmektir. Nihayetinde dönem romanı kaleme alan bir yazarın üstüne düşen en temel görevi tanığı olduğu döneminden bir vaka seçmek; seçtiği vakayı gerçekçi bir üslupla anlatırken yansız olmak ya da mümkün olduğunca yansız kalmaya çalışmaktır. Ancak geniş kitleleri etkilemesi gereken vakanın çarpıcı olması gerekmekle birlikte romanı okuduktan okuyucuda merak duygusu uyandırarak onları daha da detaylı bir şekilde araştırma yapmaya sevk etmesi istenir. Dönem romanı aynı zamanda okuyucu için "belge niteliği taşımalıdır" (Bozdoğan, 2020, s. 37). Fakat bu noktada belgesel romanla da bir karışıklığa mahal vermemek gerekir. Çünkü dönem romanında, belgesel roman türünde yer alan gerçek belgeler verilmez. Örneğin Turgut Özakman'ın *Şu Çılgın Türkler* ya da *Diriliş-Çanakkale 1915* adlı romanlarında konusunu kuvvetlendirmek için tercih ettiği gibi birtakım gerçek belgelerin kullanımı söz konusu değildir.

Ahmet Bozdoğan, dönem romanını yukarıda belirtilen belli dinamikler üzerine oturtarak değerlendirirken Hatice Genç, "Çağ Romanı (Zeitroman) Kavramına Dair Genel Bir Değerlendirme" adlı makalesinde ise aranması gereken özelliklere ek olarak dönem romanının olay örgüsü ve kişileri üzerine de dikkatleri çeker. Genç'e göre dönem/çağ romanı, tarihî romandan farklı olarak "olayları bir bütün içerisinde" (Genç, 2022, s. 788) ele alır. Tarihî romanda tarihin içinden herhangi bir zaman dilimi, kişi, yer veya bir olay gibi daha küçük bir tercih yapılabilirken dönem romanı için durum farklıdır. Çünkü burada amaç okuyucuya politik, sosyolojik ve kültürel alanda gerçekleşenleri bütün bir şekilde verip tamamıyla o dönemi yansıtarak okuyucunun bilinçlendirilmesi istenmektedir. Bu sebeple de romandaki "başkişi ya da diğer kişilerin ön plana çıkartılması beklenmez" (Genç, 2022, s. 788). Yani romanda kişilerin karakteristik özelliklerinden ziyade onları etkisine alan dönem olayları ve olayların yansımalarını ortaya koymak daha önemlidir. Dönem romanı bu perspektiften değerlendirildiğinde tarihî romanın yanı sıra anahtar ve mektup romanlarından da farklı bir yerde durur.

Türkiye Cumhuriyeti tarihi içerisinde yer alan en önemli hadiselerden biri de 15 Temmuz kalkışmasıdır. Yaşanılan bu olay, toplum üzerinde geniş akis uyandırmış; siyasi, sosyal, ekonomik düzlemde olduğu kadar edebiyatta da kendini göstermiş ve pek çok türde eser kaleme alınmasına zemin hazırlamıştır.[3] Bahadır Yenişehirlioğlu da kendi yaşadığı dönemde gerçekleşen 15 Temmuz kalkışmasını ve bu kalkışmaya zemin hazırlayan örgütün yapılanmasını fiktif dünyada "ilk kez" *Kara Güneş* adlı eserde işleyerek dönemin politik, sosyal ve kültürel panoramasını ortaya koymuştur. Bu çalışmada pek yakında meydana gelen 15 Temmuz kalkışmasını konu alan *Kara Güneş*, dönem romanı özellikleri açısından değerlendirilecektir.

15 Temmuz'u Konu Alan Bir Dönem Romanı Olarak Bahadır Yenişehirlioğlu'nun *Kara Güneş* Adlı Eseri

Türk edebiyatı tarihinde romanın başlangıcından günümüze kadar politikayla yakından temas ettiği ve özellikle Tanzimat dönemiyle birlikte şiirden sonra roman türünde de politik görünümleri yansıttığı bilinmektedir. "Romanın siyasete güdümlü olması veya siyaseti yönlendirmesi ve dolayısıyla toplumun inşasında önemli görevler yüklenmesi hususunda Tanzimat'ın öne çıkması devrin ruhuyla alakalıdır" (Balık, 2007, s. 2377). Yeni Türk edebiyatının dönemlerine bakıldığında bile siyasî dönüm noktalarıyla ne denli paralellik gösterdiği açıktır. Roman türünün ise çok daha politik bir yapı arz etmesi 1970'lerin sonlarına doğru olsa da Tanzimat Fermanı, II. Meşrutiyet, Millî Mücadele, Cumhuriyet'in ilanı, çok partili hayata geçiş, 1960'tan itibaren yaşanan darbeler ve son olarak 15 Temmuz FETÖ terör örgütünün kalkışması yazarların edebî üretimlerini belirleyen önemli hadiselerdir.

Yakın tarihimizde büyük tesir uyandıran 15 Temmuz kalkışmasını kurgu dünyasında hayat veren ilk isim *Kara Güneş* romanının yazarı Bahadır Yenişehirlioğlu'dur. Bu eser, Yenişehirlioğlu'nun tek dönem romanı değildir. 2011 yılında kaleme aldığı *Beyaz Usta Siyah Çırak* adlı ilk romanında da 1980 darbesinden bahseder. *Kara Güneş*'te de yaşanılan hayatın orta yerinde duran bir kalkışma hareketinden söz edilir. Yazar, darbe girişiminin planlayıcısı olmakla suçlanan Fethullah Gülen'in liderliğini yaptığı Gülen örgütlenmesini Manisa'nın bir köyünde yaşayan üç arkadaş üzerinden kurgular. FETÖ örgütünün kırk yıllık girişimini; insanların kandırılışını, sadece Anadolu köylüsünün değil, okumuş ve zenginlerin de aldatılmalarını; örgütün toplum içinde yapılanmalarını, riyakârlıklarını ve kumpaslarını dile getirir.

Roman üzerinde değerlendirmeye geçmeden önce kısaca romanın özetini anlatmakta fayda var. Yazarın "Güneşin Altında", "Güneşin Ucu Bulutta", "Putlarını Yeni Dinin Merkezine Taşırlar Gayretle" gibi isimlendirmelerden oluşan ve on dokuz

[3] Alperen Akçay, *Dedeağaç'ın Dalında Kızılelma Kokusu*; Cevat Akkanat, *15 Temmuz Direniş Şiirleri Antolojisi*; Fatma Çağdaş Börekçi, *Temmuz Elması*, Kemalettin Çalık, *Pahalı Oyunlar*; İrfan Gürkan Çelebi, *Korkma Sönmez: 15 Temmuz'un Destansı Öyküsü*; Duran Çetin, *Ateşe Uçan Kelebekler*; Safiye Çetinkaya, *Asrın İhaneti: Bir 15 Temmuz Romanı*; Ebubekir Demir, *15 Temmuz Halkın Direniş Destanı*; Yusuf Dursun, *Bir Destandır 15 Temmuz*; S. Serra Erdoğan, *Temmuz Selası*; Bünyamin Genel, *15 Temmuz Destanı*; Kübra Gülşah, *Kim Tutar Bizi*; Melike Günyüz (ed.), *Okçular Tepesi: 15 Temmuz Kahramanlarının Hikâyeleri*; Sara Gürbüz-Özeren, *Uyanış: 15 Temmuz 2016*; Bünyamin Gürel, *15 Temmuz Destanı*; Bünyamin Gürel, *Ölümsüz… Çanakkale ve 15 Temmuz Destanı*; Serhat Kabaklı, *Bil Oğlum*; M. Fatih Kahraman, *15 Temmuz Mesajları - Milli Şuûr Şiirleri*; Fatih Kaplan, *15 Temmuz Ruhu*; Ziya Karatekin, *15 Temmuz Ordu Millet Destanı*; Ali Erkan Kavaklı, *15 Temmuz Diriliş Destanı*; İsmet Kaymak, *O Gece (15 Temmuz ve Öyküler)*; Kemal Tekden, *15 Temmuz Diriliş Şiirleri Güldestesi*; Mehmed Nuri Yardım, *İstiklalden İstikbale*. 15 Temmuz kalkışmasını konu alan çalışmalarla ilgili daha ayrıntılı bilgi için bknz: Gülay Karaman – Müzeyyen Sağlam Gümüş – Ahmet Can, "15 Temmuz Darbe Girişimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi (2016-2018)", *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 2, Aralık 2020, s. 25-71.

bölümden meydana gelen eseri, hayatını Manisa'nın bir köyünde sürdüren on iki yaşındaki Ebubekir, Kadir ve Züleyha adlı üç çocuğun ilkokul yıllarıyla başlar. İlerleyen bölümlerde romanın zaman düzlemindeki akronik değişmelerle, bir yandan 15 Temmuz gecesindekiler anlatılırken geriye dönüşlerle de bu üç arkadaşın başına gelenler dile getirilir.

Roman, Ebubekir ile Kadir'in uçurtma uçurmak için çıktıkları tepedeki konuşmalarıyla başlar. İki arkadaş bir yandan hayallerinden bir yandan da yeni gelen öğretmenleri ve onun kurallarından bahsederler. Köyün önceki öğretmeni trafik kazasında ölünce yerine Hasan öğretmen tayin edilir. Öğretmen, çocuklara ve köy halkına kendini kabul ettirmek ve sevdirmek için çeşitli girişimlerde bulunur. Bir yandan çocuklarla okulun dışında görüşerek, onlara ödevler vererek iyi ve ilgili bir öğretmen profili çizerken bir yandan da yapılacak köy hayrını üstlenerek köylünün de gönlünü kazanıp güvenilirliğini artırma çabası içerisine girer. Öte taraftan sürekli olarak çocukların sevgisini kazanmaya çalışan öğretmen, yapacağı bir çekilişle çocukları Galatasaray-Fenerbahçe maçına götüreceğini söyler. Sınıfta yapılan çekilişte aynı anda üç yakın arkadaşın isimlerinin çıkmasından Ebubekir şüphe duyar ve öğretmenin çöpe attığı kâğıtlardaki hileyi görünce yaşananları ve öğretmeni sorgulamaya başlar. Durumu yakın arkadaşı Kadir'e anlatırken bir yandan da Hasan öğretmenin köyün imamı hakkındaki gereksiz negatif söylemlerinden bahseder. Ebubekir'e karşı çıkan Kadir, çoktan öğretmenin etki alanına girmiştir. Yaşadıkları karşısında Ebubekir'de içsel sorgulamalar baş gösterir. Kadir gibi öğretmene ve "hocaefendi[4]"ye inanmaması yüzünden kendi iman seviyesini sorgular. Babası Koca Yusuf ve köyün imamı ile gerçekleri anlatmadan konuşan Ebubekir, iyiden iyiye öğretmenin gösterdiği iyi niyetlerden şüphelenir. Güven duygusu günbegün zayıflarken bir taraftan da çocukluk aşkı Züleyha'nın İstanbul'a okumaya gönderileceğini duyunca çok üzülür. Önce İstanbul'a gitmemesi için Züleyha'yla, ardından öğretmenle konuşmak için evlerine gider. Züleyha'dan eli boş dönen Ebubekir, gizlenerek izlediği yerde Kadir'le Hasan öğretmen arasında geçen diyaloglar ve yaşananlar karşısında kanı donar. Hasan öğretmen imam efendi ve Koca Yusuf'un kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelerini öğrenince, emeklerinin boşa gidip "cemaat"in ilgisini kaybetmekten korkar ve bir an olsun kendini kontrol edemeyip çeşitli sebepler öne sürerek sinirlenip Kadir'e tokat atar. Ancak bu tokat, içinde daha büyük bir korkuya sebebiyet verdiği için durumu toparlamaya çalışır. Kadir, Hasan öğretmenin elini öptükten sonra öğretmenin "hocaefendi"nin fotoğrafını da öptürdüğüne şahit olan Ebubekir, bu manzara karşısında fenalaşarak bayılır ve böylelikle öğretmen tarafından fark edilir. Bu durumdan iyice rahatsızlık duyan öğretmen, sahte tavrını takınarak Ebubekir'i kendi tarafına çekmeye çalışır. Fakat artık Ebubekir, öğretmenin gerçek yüzünü görür ve sürekli "altın nesil", "hizmet erleri" vaatleriyle kandırıldıklarını anlar. Öğretmene ve Kadir'e karşı gelerek oradan uzaklaşan Ebubekir, kendini hiç olmadığı kadar özgür hisseder. Tüm bu yaşananların ardından önce yolda karşılaştığı Kadir'in babasına öğretmeni evden çıkarması gerektiğini söyler, sonra kendi babasına her şeyi anlatır. Bunun üzerine Koca Yusuf, öğretmenle yüzleşir ve öğretmen planlarının anlaşılmasının yanı sıra cemaatiyle başının derde gireceğinden endişe ettiği için Kadir'i ve Züleyha'yı da alıp İstanbul'a gider. Kadir'in annesinin olmaması ve babasının da kısa süre önce intihar etmesi Kadir'i beraberinde götürmesi için öğretmene kolaylık sağlamıştır; Züleyha ise zaten sözde eğitimi için İstanbul'a gidecektir.

Romanın bundan sonraki kısmında olaylar İstanbul'da geçer. Züleyha cemaatin "abla evleri"nde kalır. İlk zamanlar karşılaştığı ilgi onu mutlu etse de sonrasında ona verilen sorumluluklar ve istekler karşısında ne yapacağını bilemez, ama yine de

[4] Romandaki kullanımına sadık kalınmıştır.

"ablalar"a kendini teslim eder. Özellikle ablaların Kur'an okumasını engellemesini, bunun yerine hocaefendinin kitaplarını okumasını telkin etmelerini yadırgar. Tüm bu dayatmalara alışan Züleyha bir süre sonra cemaatin evlerinde ablalık yapmaya başlar. Üniversite sınavına hazırlandığı bir gün soruları ona vererek ezberlemesini isterler. Bu durumu önce garip bulup, etik olmadığını düşünse de onun düşüncelerini denetim altına alan ablaları çoktan Züleyha'nın hayatına ve tercihlerine yön vermiştir. Neyse ki ablaların kıskacından nadir de olsa çıkıp Ebubekir'le görüşmeye devam eder. Kadir'den ve cemaatin olumsuz taraflarından bahsederler. Kadir'in bir gözünü kaybetmiş olmasına rağmen askeriyeye alınmış olması karşısında şaşıran Ebubekir, Züleyha'nın yanından ayrılarak tekrar külliyeye döner.

Cemaatin topluma zarar veren tüm yapılanmasına örnekler vermeye çalışan yazar, bu kez Yavuz karakteriyle yeni bir olayın kapısını aralar. Ebubekir, külliyeye döndüğünde Yavuz Bey'in cemaat hakkında birisiyle hararetli bir tartışmasına tanık olur. Üstelik tartışma, cemaate karşı olumsuz fikirleri olduğu için Yavuz Bey'in tehdit edilmesiyle sonlanır. Ne hikmettir ki bir süre sonra Yavuz Bey'in makalesi üzerinde çalışırken Ebubekir'in ve Yavuz Bey'in evine hırsız girer, bilgisayarları çalınır. Çok geçmeden Yavuz Bey hakkında gazetelerde uygun olmayan haberler çıkar ve Yavuz Bey'in intihar ettiği duyulur. Ebubekir, tüm bu olaylar karşısında çok üzülür ve Züleyha'nın yaşadığı sokağa gidince ayrı bir şok edici olayla karşılaşır. Başörtüsünü çıkaran Züleyha'nın adının Rabia olarak değiştirilip Kadir'le zorla evlendirildiğini görür. Bir de bunun üzerine Kadir, Züleyha ve külliyede Yavuz Bey'le tartışan adamın aynı arabaya binip gitmeleri Ebubekir'i bir kez daha şaşkına çevirerek sorgulamalar anaforuna doğru sürüklenmesine sebep olur. Kendini toparlayabilmek için bir kafede oturduğunda Yavuz Bey tarafından kendisine atılmış mesajı görünce bir kez daha bu yapılanmanın ne kadar tehlikeli olduğunu anlar. Yavuz Bey mesajında örgüt tarafından kumpasa düşürülerek onurunun kırıldığından bahsetmektedir. Yaşanılanlar karşısında Ebubekir, memleketini terk ederek Amerika'ya yerleşir, ta ki Züleyha'nın attığı tweeti görene kadar.

Romanın ilk ekseni örgütün yapılanmasını gözler önüne serebilmek için üç arkadaşın hayatı etrafında kurulurken diğer eksen, 15 Temmuz gecesinden sabahına kadar geçen süreyi konu eder. Ebubekir, İstanbul'a döndüğünde Boğaziçi Köprüsünün jandarmalar tarafından trafiğe kapatıldığını öğrenir ve durumu anlamaya çalışır. Köprüye giden Ebubekir kalabalık halkla beraber, askerlerden darbe yapılmak istendiğini öğrenir. Yazar, kurgu dünyasında gerçekçi bir üslupla 15 Temmuz gecesi yaşanılanları, reel hayatta tanık olunan geceye uygun bir şekilde anlatır. Bunun yanı sıra kurgu gereği Ebubekir, Züleyha ve Kadir'i de burada karşı karşıya getirerek romanına bir son hazırlar. Kalkışma sabahının erken saatlerinde Kadir'le Ebubekir, tüm yaşadıklarıyla yüzleşir. Kadir, yaptığından hiçbir pişmanlık duymadığını dile getirirken Ebubekir bir an arkadaşının geri adım atacağını düşünse de artık onun tanıdığı Kadir olmadığını anlaması çok uzun sürmez. Bir süre sonra televizyonda olup biteni gören ve içinde Ebubekir'e karşı umudunu diri tutan Züleyha da köprüye gelir. Eski arkadaşları konuşurken bulduğunda Kadir'in kendi babasını bizzat zehirlediği itirafını duyunca istemsizce çığlık atar. Bunun üzerine Kadir, önce Züleyha'yı sonra da kendi vurarak öldürür ve roman nihayete erer.

Şahıs Kadrosu Üzerinden Bir Dönemin Dışavurumu

Kara Güneş, bir dönem romanıdır çünkü yazar romanın konusunu bizzat tanık olduğu bir periyottan almıştır. Aynı zamanda ele aldığı konu, seçtiği dönemde halk üzerinde yaygın bir etkisi olan politik, sosyolojik ve dinî dinamikler üzerinde temellenen önemli bir konudur. Gerek gerçek hayatta yaşanılanlara gerekse romana bakıldığında 15 Temmuz gecesi yaşananlar bu örgütün planlarının sonudur. Esas olan örgütün darbe yapmak için uzun yıllar nasıl çalıştığı ve belli bir kitle üzerinde ne kadar etkili olduğu

gerçeğidir. Yenişehirlioğlu, örgütün yapılanmasını romanın başkişi Ebubekir; kart karakterler olan Hasan öğretmen, Kadir ve Züleyha ve norm karakter Yavuz Bey üzerinden açıkça gözler önüne serer. Dolayısıyla bu makaleyle karakterler analiz edilerek, yazarın kaleme aldığı dönem romanında hangi meseleleri gün yüzüne çıkardığı tespit edilmiş olacaktır.

Romanın Başkişisi: Ebubekir

Züleyha ve Kadir karakterlerinin karşısında sevgi dolu bir ailenin içinde yetişen romanın başkişisi Ebubekir, sorgulayabilme ve gözlemleyebilme yeteneği sayesinde, aslında pek çok insan gibi, bu örgütün ağına düşmekten kurtulur. O, öğretmeninin Kadir'e karşı neden sempati gösterdiğinin farkındadır. Fakat evine çağırdığı vakitlerde kibirli tavırlar takınmasını son derece samimiyetsiz bulur. Ayrıca öğrencileriyle verimli vakit geçirmek adına gidilecek futbol maçı gibi küçük bir gezi için hile yapması Ebubekir'i şüpheye sevk etmeye yeter. Hemen hemen her gün zihinlerinin "sır kâtibi", "altın nesil" gibi kavramlarla doldurulmaya çalışılmasına ilk zamanlar anlam veremez. Sonraları, büyüdükçe, "hocaefendinin" abartıldığını anlamaya başlar. Herkes ağlayarak sözlerini ezberlerken Ebubekir, bunların hiçbirini yapamaz. Çünkü arkadaşlarının öğretmenin zihinlerine kazımaya çalıştığı ifadeler onda soru işaretine dönüşür ve kısa bir süre sonra da onlardan uzaklaşır. Yıllar sonra da Boğaziçi Köprüsünde yaşananlar karşısında örgütle ilgili değişmeyen fikirlerini açıkça dile getiren Ebubekir aracılığıyla yazar, eleştiri oklarının ucunu sivriltmekten hiç çekinmez:

"Türkiye din meselesinde duracağı yeri bir türlü belirleyemezse, görmez, duymaz, bilmez numarası yaparsa o zaman din maskesiyle karşımıza çıkan birileri bu durumu kendine hasat tarlası haline getiriverir. Sözde iman kurtarıcısı olarak yola çıkan bir hainin sayısız günahla dolu kırk yıllık hikâyesinin kendi milletine kurşun sıkmak gibi emsalsiz bir alçaklıkla sona ermesi değil de ne bu yaşadıklarımız? Hiçbir dini bilgisi olmayan, seküler bir yaşam tarzını seçen insanlardan önce kendini dindar olarak tanımlayan insanların nerede hata yaptık diye sorgulaması gerekiyor kendilerini. Bunun yıllar önce yapılması gerekiyordu. Geç kalındı, çok geç. Bu adam Hz. Peygamber ve sahabe neslinin suretini kendi şahsına ve inanlarına telkinde çok başarılı oldu. Sıradan, basit insanlara, öğrenciliklerinden beri ilgilenip beynini yıkadıkları eğitimlilere kutsiyet yüklediler. Bu insanlar da kendilerini sahabe gibi ilahi bir davaya baş koymuş kimseler olarak görmeye başlayınca, doğal olarak kendilerine bu fikri enjekte eden kişiyi en kutsal makama yerleştirip yaptığı, söylediği hiçbir şeyi sorgulamadılar. Yaptıkları fedakârlıklarla, 'adanmışlık' fikirleriyle kendilerini vazgeçilmez bir konuma getirdiler. Kendilerine katmak istedikleri insanlarla ailelerinden daha çok ilgilendiler. Onlara makamlar mevkiler hazırladılar. Dinden anlayana dinle, dinle alakası olmayanlara ise inandıkları dille yaklaştılar. Gönülleri kazanılmış insanlardan daha güçlü bir ordu olabilir mi?" (s. 131)

Ebubekir, örgütün karşında direnen, kandırılmayan, bozulmayan, yapılanların farkında olan ve arkadaşlarını da uyandırmaya çalışan bir kişi olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle kart karakterlerin karşısında duran Ebubekir, örgütün yapılanmasını, sisteminin kötü yüzünü gören romanın olumlu karakterlerindendir.

Kart Karakterler:

Romanın başkişisi Ebubekir, küçük yaşından itibaren Hasan öğretmenin samimiyetsiz tavrını fark ettiği için kısa bir süre sonra örgütün ağına düşmekten kurtulur. Ancak o, roman boyunca kart karakterler olan Hasan öğretmen, Kadir ve Züleyha ile

çatışma içerisindedir. Böylelikle yazar, örgüt yapılanmasını kart karakterler üzerinden daha belirgin bir şekilde vermiştir.

1. Hasan Öğretmen

Hasan öğretmen, temiz kıyafetleri, güzel Türkçesi, samimiyeti, saygısı, çocuklara ilgisi ve özellikle dinî değerlere sahip çıkmasıyla ilk hedef olarak tüm köy halkının gönlünü kazanır. Asıl adı Tarık olan Hasan öğretmen "hizmet abileri"nin evinde "özel ilgi, şefkat, öğreti kuralları" içerisinde şekillenerek, "kendi ideallerini" topluma itina ile yayması için örgütün oluşturduğu, kurgulanmış bir köy öğretmenidir. Yazar, FETÖ'nün bilerek tayin ettirdiği öğretmenin çocukları kendine bağlamasını, altın nesle dâhil edeceği çocuklar seçmesini, onlar üzerindeki planlarını, evine çağırıp sohbetlerine katılmalarını detaylı bir biçimde anlatır. Böylelikle örgütün inceden inceye nasıl bir akıl tutulması yarattığı, koşulsuz şartsız aklı ortadan kaldırarak bir insana bağlanışı ve örgütün bir parçası hâline gelişleri, yıllar sonra hedeflediklerine ulaşmak için insanları nasıl tuzağa düşürüp, zihinleri başka düşüncelerle kirlenmemişken kendilerine hizmet eri yetiştirmeleri dile getirilmektedir. Bu minvalden değerlendirildiğinde örgütüne koşulsuz şartsız bağlılık gösteren "hizmet erleri"ne "cemaat mankurtları" demek çok daha doğru olacaktır.

FETÖ'nün kolektif bir bilinç üzerine temellenmiş, güçlü kaynaklardan beslenen, toplumun her kademesine sızmış bir örgüt olduğunu vurgulamak isteyen yazar, amaçları için hazırlanan Hasan öğretmenin eğitim alanında yetiştirilişinden; kodlanmış ve zihni iğdiş edilmiş birinin gerçekleştirdiği faaliyetlerden ve örgütü sembolize eden "kırmızı kitap"tan söz eder:

"Ne öğrendiyse ondan öğrenmişti. Öğrenci evine hep aynı saatte girme mecburiyeti, kırmızı kitaplardan başka kitap okunmasına izin verilmemesi. Teheccüd vakti zorla da olsa kaldırıp namaz kılmak, başlarda zor gelmemişti; ama kendi iyiliği için yapıyorlardı bunu, öyle söylüyordu hizmet abisi" (Yenişehirlioğlu, 2016, s. 27).*

Belli bir eğitim silsilesinden geçen hizmet abileri, gösterdikleri, aslında sahte ve zoraki fedakârlıklar, şefkatlerle ağına düşen bireyleri ailelerinden koparıp kendilerine, örgüte sıkı sıkıya bağlanmalarına hizmet eder. Onları bu yolda güdüleyen şey ise hem 'altın neslin' bir üyesi olmak hem de mutlaka üniversitede okuyarak başarılı bireyler olacaklarına inandırılmalarıdır. Büyük bir oyunun içinde yer alan piyon misali bu kişiler de ailelerinden uzakta çeşitli vaatlerden aldıkları motivasyonla örgüte bağlanır. Böyle bir sistem içerisinde yetişen Hasan öğretmen de her türlü baskı altında olsa bile laiklik yanlısı toplum düzeniyle mücadele etmek noktasında kararlı ve bu uğurda Anadolu'nun her yerinde görev yapmaya hazır biridir (s. 27).

Aklı örgütün ölçülerini tayin ettiği bir kalıba dökülen Hasan öğretmen, dindar görüntüsünün altında, İslâmiyet'in getirilerini sömürerek halkın beğenisini toplayıp asıl derdi olan altın neslin kutsal davası için Anadolu'nun bir köyünde çalışmaktadır. Bunun için de "son derece mütevazı, samimi, seviyeli, zeki ve dindar" (s. 28) imajı altında geldiği köyde çalışmalarını yapar. İlk hedefi kendisini başta muhtar olmakla beraber tüm köylüye beğendirmek; halkın sevgisini ve güvenini kazanmaktır. Sağladığı güvenden sonra örgüt sisteminin diğer bir aşaması gereği içlerinden hizmet eri olarak ailelerinden koparacağı çocuklara odaklanır. Öncelikle onlara daha önce hiçbir öğretmenin yapmadığı kadar ilgi gösterir. Onların ruhsal gelişimlerinde, ahlaklarında, zevklerinde, din anlayışlarında gösterdiği ilgi ve öğütler çocuklar kadar ailelerini de etkiler. Hasan öğretmen örgütün öğrettiği gibi köyün ilgisini toplamayı başarır. Çocuklarla sadece

* *Kara Güneş*'ten yapılacak alıntılar bundan sonra sadece sayfa numarasıyla belirtilecektir.

okulda değil, mesai saatleri dışında da ilgilenir. Seçtiği öğrencileri evinde toplar, üzerlerine eğilir, onlara özel ödevler verir. Bu ilgi ve sevgi çocukların sınamadan kendisine bağlanması için örgütün planıdır. Böylelikle masumiyeti temsil eden çocukları bir çırpıda kendine bağlar.

Halkın sevgisini kazanan öğretmenin en büyük hedefi içlerinden seçtiği Kadir, Züleyha ve Ebubekir'in de bulunduğu zeki öğrencileri kendi öğretilerine bağlayabilmektir. Onları ürkütmeden "hocaefendi"den bahsederek, bir bavul dolusu kaset ve kitaplarını özel çalışma adı altında öğrencilerine aktarmaya başlar. Evinde onun sesinden kayıtları dinleterek ağlama seansları düzenler. Başta kendisi ağlar, çünkü ağlamazsa gerçek mümin olamayacakları öğretilmiştir. Başkalarının yanında büyük bir tevazu içinde bulunan Hasan öğretmen, çocuklara "hocaefendi"den bahsederken kibir içinde hepsine tepeden bakar. Ona öğretilen bu kişi, onun için "Melek gibi temizdir ve manevi lekelerden kaçar. Namusla, onurla uyuşmayan her hareket, onun gözünde mahkûmdur. Sigara içmez, içki de kullanmaz. Gençlik eğlenceleriyle başı hiç hoş olmamıştır. O, 'ilahi ve çok adil bir hâkim gibidir" (s. 63). Kaldı ki romanın ilerleyen kısımlarında, altın nesil mensuplarının beklediği mehdi olarak tanıtılır. Öğrencilerini yavaş yavaş zehirleyen Hasan öğretmen zamanla içinde bulundukları yapının kendilerinden ne istediğini açıklar:

"İnsanoğlu adaletten ve soygundan, oruç tutmaktan ve zevkten, alçak gönüllülükten ve küstahlıktan zenginlikten ve yoksulluktan böbürlenebilir. Altın nesil ise asla bu şekilde davranmadı, davranmayacak. Fedakârlığa ve alçakgönüllülükleri ile hizmeti dünyanın her köşesine yayacaklar. Yayıyorlar da zaten. Bu yüzden Rabbimizin gözünde değerimiz yüksektir. Bu yolda sevdiklerimizi kaybedebiliriz, sevdiklerimizin ölümü ve hiçbir zulüm altın nesil olmamıza engel olamaz. Altın nesil, baskılarla azalmaz, aksine genişler ve giderek çoğalır. Tek tek toprağa düşen buğday taneleri gibi çoğalarak dirileceğiz, git gide bollaşan bir ürünle zenginleşeceğiz. (…) Biz doğacak günü neşeyle ve büyük bir gizlilikle bekliyoruz. Çünkü biz Allah'ın bir nimeti, güçsüzlüğün yardımı bir erdem örneği ve inancımızın şanlı örnekleriyiz.

Hiçbirinizde hiçbir fark görmüyorum. Altın nesil hepimizi benzer yaptı ve ölüm bizi aynı yazgıda birleştirdi.

Allah'ın merhametini elde edebilmek için, yaşamamızın tüm zorluklarında Efendi Hz.lerinin askerleri olacağız. Emirlerini bizi ölüme götüreceğini bilsek bile uygulayacağız, her zaman destek olacağız. İleride sizin gibi adanmış ruhlara çeşitli görevler verilecek. Abileriniz sizin için en iyisini söyleyecek. Sizin gibi yetişmiş evlatlarla birlikte birbirinizi hiç görmesiniz de aynı hedef doğrultusunda farklı yüzler ve maskeler takarak vazifenizi yapacaksınız" (s. 89-90).

Yazar, insanların dinî duygularını istismar edip yıllarca örgütleri için "adanmış ruhlar" seçildiğini Hasan öğretmen ve üç arkadaş üzerinden açıkça verir. Cemaatin evlerinde yetişen abla ve abiler, zihinleri arzu edilen forma sokulduktan sonra yeni gelen, "altın neslin" hizmet erlerini toplumun her kademesine yerleştirilmek üzere hazırlar. Bu sistematik döngüyü anlatırken seçilen karakterler esasında bir devrin insanlarını sembolize etmektedir. Yazarın, bir kurgu içerisinde örgütün tüm işleyişini anlatması mümkün değildir. Ancak eğitim meselesi üzerinden oynanan oyunları açıkça göstermesi çok çarpıcıdır ve tesadüfi değildir. Çünkü eğitim, bir bireyin hayatî damarıdır. Yenişehirlioğlu da hayatın en önemli temellerinden olan 'eğitim' üzerinden bir insanın, örgütün elinde rahatça oynanarak şekillendirilişini gözler önüne sermekten çekinmez. Bu büyük oyuna ayna tutarak bir neslin kandırılmasını, kukla gibi yönetilmesini ve hizmet eri olma adına birçok etik olmayan durumun içine sokulmasını aşama aşama anlatır. Bu nedenle romanında hayat verdiği Hasan öğretmen, örgütün eğitim adı altında

faaliyetlerin ne şekilde yürütüldüğünü ve "cemaat mankurtları"nın nasıl yetiştirildiğini temsil eden kirli yüzüdür.

2. Kadir

Kasetlerden dinleyerek, kırmızı kitaplardan okuyarak, kendisini etkileşime sokarak iradesini teslim eden Hasan öğretmenin çıkarları için Kadir'i, Kadir gibi zayıf karakterli çocukları seçmesi rastlantı değildir. Küçük yaşlarda öksüz kalan Kadir, genç bir üvey anne ve çok da ilgili olmayan bir babanın çocuğudur. Böyle bir aile içerisinde yetiştiği için son derece çekingen ve içine kapalı olan Kadir'in, aynı zamanda çiftlikte geçirdiği bir kaza yüzünden gözünün birinde ileri derecede hasar kalması kişiliğinin üzerinde gölge gibi durur. Zayıf ve problemli olan böylesi karakteri yönetmek kolay olduğundan hemen öğretmenin ağına düşer. Ailesinden görmediği sözde ilgi, koruma ve şefkatle Kadir, kısa sürede öğretmeninin 'sır kâtibi' olur. Öğretmeninin sırrını taşımak elbette ki küçük bir çocuk için onurdur:

"Sır kâtibinin ne demek olduğunu ikisi de bilmiyordu o zamanlar. Öğretmenlerinden duymuşlardı. Güzel bir şey olduğunu söylemişti Hasan öğretmen. 'Bildiklerinizi, duyduklarınızı kendinize saklayacaksınız. Bu sizi daha da büyütecek, düşmana ancak böyle galip gelebilirsiniz. Dinimizi yok etmek isteyenlere ancak böyle direnebilirsiniz. Bu sizi bir arada tutacak, kardeş yapacak. Böylece Hizmet eri olacaksınız. Zamanı geldiğinde her şeyi daha iyi anlayacaksınız. Bu sizi altın nesil yapacak" (s. 13).

"Hizmet eri", "altın nesil", "sır kâtibi", "efendi hazretinin askerleri", "ruhları adanmış" olmak gibi kavramların arasına sıkıştırılan benlikler arasında Kadir'in zihni öğretmeninin gösterdiği rotada sorgusuzca tüm inancıyla yol alır. "Nasıl gusül alınacağını, bir kadına nasıl yaklaşılacağını anlatan, öğrencisinin saçını, tırnağını bile kontrol eden" (s. 67) birine güvenmemek onun için mümkün değildir. Ebubekir'in tüm içtenliğiyle Kadir'in defalarca gözünü açmaya çalışmasına rağmen o, cemaate bağlanmasına engel olamaz.

Kendini çocuklara ve köylü halka inandıran Hasan öğretmenin ikinci görevi çocuklara dinin doğrularını anlatan köyün imamını çocukların gözünde değersizleştirmek ve örgütün zihnine işlediği hurafelere inandırmaktır. Öğretmenine koşulsuz inanan Kadir için imamı yok sayması çok da zor olmaz, fakat Ebubekir için aynı şey söz konusu değildir. Öğretmenin dolayısıyla örgütün amacı seçtiği öğrencilerin zihnini istedikleri dinî öğretilerle donatmak ve onları diledikleri gibi yönetmektir. Hasan öğretmenin imam için "doğru adam" olmadığını söylediğinde "vardır bir bildiği" diyerek hiç düşünmeden ona inanan Kadir, bir kez daha saf duygularla öğretmenine bağlılığını ortaya koyar.

Hasan öğretmenin imamın değersizleştirilmesi; "hocaefendi", "hizmet eri olma" gibi telkinlerinden sonra yapması gereken onları bu yolda motive etmektir. Bu da bir insanın hayatındaki eğitimden sonra diğer önemli dönüm noktasına tekabül etmektedir ki o da gelecek kaygısının bertaraf edilmesidir. Öğretmenin gelecekte mutlaka iyi yerlerde olacaklarını söylemesine "sağlıksız, çabuk bozulmaya meyilli, kırılgan ve korkak" (s. 74) Kadir'in inanmaktan başka bir ihtimali olamaz. "Siz aynen bu şahıs gibi asker olacaksınız, hâkim olacaksınız, doktor olacaksınız. Hocamızın sizin için uygun gördüğü meslekleri yapacaksınız" (s. 137). Ancak burada yazarın vurguladığı ve son derece çarpıcı olan tespit, bireylerin ne olmak istedikleri değil, "hocaefendi"nin buyurduğu mesleği yaptıklarını göstermektir. Kaldı ki Kadir için seçilen meslek de askerlik olmuştur. 15 Temmuz kalkışma hareketinden sonra örgütün askeri düzenle ilgili planlarından çokça bahsedilmiş, bu yönde birçok çalışma yayınlanmıştır. Yenişehirlioğlu da 40 yıllık planlama içerisinde askeriyedeki örgütlenmeyi Kadir üzerinden anlatır. Toplumda birçok örnekleri de görüldüğü gibi ufak tefek bahanelerle, baskıyla askeriyeye alınmayan ya da

askeriyeden atılan gençler yerine kendi istediklerini yerleştirme hadisesi, bu haksız meşrulaştırma romanda bir gözü neredeyse görmeyen Kadir ile verilir. Yazar, Ebubekir'in Züleyha'yla bir diyaloğunda yapılanların son derece hakkaniyetsiz olduğunu vurgularken bu örgüt içinde kalanların da özgür iradelerini kaybedip, onların "adanmışlık uğruna" kişiliklerindeki negatif değişime ayna tutar:

"Züleyha, bu adanmışlık söylemiyle bütün özgürlüklerini, iradelerini, duygularını kaybediyorlar. Kendileri gibi düşünmeyen ve bu adanmışlığı doğru bulmayan herkese karşı yabancılaşıyorlar. Bu sebeple giderek içlerinde bir nefret büyütüyorlar. Hak yiyorlar. Kadir askeriyeye girdiyse hakkı yenen bir başka çocuk girememiş demektir. Sınavda elenip bütün hayallerini kaybetmiştir. Kör gözüyle girmiş baksan. Bu hak mı? Adalet mi? Bu Allah'ın hoşuna gider mi? Bunu görmüyor musun? Bu seni rahatsız etmiyor mu?" (s. 194).

Yazar, tüm bu haksızlıklar karşısında bir kişinin örgüt elinde adeta evrim geçirişini anlatırken bir taraftan da bu örgütün ağına düşen insanların kendi içlerine dönüp kendileriyle yüzleşememelerini, kurtulmaya çalışamamalarını daha doğrusu içine düştükleri durumu fark edememelerini yadırgar. Bu durumda yazarın karakterlerini küçük çocuklardan seçmesi de tesadüfi değildir. Zira Yenişehirlioğlu, küçük yaşlarda saf ve tertemiz bir haldeyken örgüt tarafından ele geçirilerek sonradan kötüleştirilen bu insanların değişimini vurgular.

3. Züleyha

FETÖ yapılanmasında Kadir, zayıf karakteri ve ailesinin arkasında olmamasından ötürü tuzağa düşürülenleri simgelerken, yazar Züleyha ile kız çocuklarının bir örgütün içerisine nasıl çekildiğini anlatır. Züleyha'nın seçilmesinin nedeni babasının zengin olmasıdır. Cemaatin varlığını sürdürmesinde inanmış kişiler ve para kaynağı önemli yer tutar. Bu nedenle Züleyha gibi zengin ailelerin çocukları cemaat için mühim bir ekonomik gelirdir. Öğretmene güvenen Züleyha'nın babası, kızını okuması için İstanbul'a gönderirken cemaatin evlerinde kalmasında bir sakınca görmez. Züleyha'nın babası ve daha nice babalarda olduğu gibi bu evler, ailelerinden uzakta okuyacak özellikle kız çocukları için ailelerin emanet edebilecekleri en güvenilir yerlerdir(!):

"Evet, devir kötüydü, evlatları korumak gerekiyordu, tamam. İşte bu evler tam da bunun için vardı. Kızını onlara gönül rahatlığıyla emanet edebilirlerdi. Böyle temiz insanlar oldukça bu milletin sırtı yere gelmez, diyerek kızına sarılmış ardına bile bakmayarak oradan ayrılmıştı. (…) Milletin kızları ortalıkta fink atarken bu kızların böyle dinini diyanetini yaşayan, tesettüre riayet eden evlatlar olmalarından, kızının da onların arasında yetişecek olmasından müsterihti" (s. 185).

Büyük bir şehirden ürken Züleyha için elbette ki bu ev ve "ablalar" ona güven telkin eder. Fakat yazar, Züleyha ile birlikte bu yapıların bir başka dikkati çeken yönünden, Kur'an'a karşı aldıkları tavrından da bahseder. Dini bütün kişilerle kaldığı için rahatlıkla Kur'an'ı okuyabileceğini düşünen Züleyha, ablaları tarafından engellenir. Yaşadıklarına başta anlam veremez. Ablalara bu reddedilişin sebebini sorduğunda ise "bize Hocaefendimizin kitaplarını okumak yeter" (s. 186) cevabını alır. Oysaki *Kur'an-ı Kerim*'in gönderilen ilk ayetinin ilk sözcüğü "ikrâ!"[5] ile başlamaktadır. Bu emir hem kutsal kitabı oku hem de aklını kullanabilmek için oku, emridir. Yazar, böylelikle FETÖ

[5] Komisyon. (2001). "Alak Sûresi", *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara. 597.

yapılanmasının, kıskacına aldığı zihniyetleri iğdiş edebilmek için Kur'an'ın okutulmayarak gerçek dinden uzaklaştırılmalarını da vurgulamış olur.

Yazarın Züleyha üzerinden örgütün yapılanmasıyla ilgili değindiği diğer bir durum ise üniversite sorularının çalınmasıdır. Züleyha'dan sınav öncesinde eline tutuşturulan üniversite sorularını, istedikleri bölüme puanı yetecek kadar ezberlemesi istenir. Dindar bir insan olarak böyle bir hırsızlığa göz yummasını sorgulasa da yine ablalarının onu ikna etmesi uzun sürmez. Soruların çalınarak ya da öncesinde verilerek sınavları kazandırılması meselesi, bu örgütün eğitim üzerinde yaptığı en büyük haksızlıklardan biridir. Yenişehirlioğlu hem örgütün eğitim alanında gösterdikleri bu ahlaksız davranışını hem de örgüt üyelerinin sorgulama yetilerini kaybedişini eleştirir:

"Amaç; İslâm dinini tüm dünyaya yaymak, ezanın ve peygamberimizin namını dünyanın her yerine ulaşmasını sağlamaktı. İslâm'ı tüm dünyaya yayma hedefini mutlaka gerçekleştirmek gerekiyordu. Türkiye'de ve dünyada İslâm'ı barışı yaymanın tek yolu, tüm ülkelere dünya standartlarında insan yetiştirmenin yolu buradan geçiyordu" (s. 186).

Küçük yaşlarda ablalarının eline teslim edilen ve gün geçtikçe onların dedikleriyle hareket eden Züleyha da evin ablası olma sorumluluğuyla ödüllendirilirken yazar, cemaat evlerindeki ablaların, altın neslin hizmet erlerini yetiştirirken her yolun mubah olarak telakki edilen "ablalalık" müessesi üzerinden verir:

"Daha mutedil yaklaş. Sana güvenmesini sağla. Gerekirse bizi eleştir. Haklısın, de. Bunu mutlaka yapmalısın, zira babası bizim için önemli. Haber geldi, her şeyi bırakın, bu konuyla ilgilenin, dedi abiler. Kafasının içinde ne var öğren, sana açılmasını sağla. Sohbete götür. Kızın istifhamlarını, rüyalarını öğren. Sohbet öncesi bunları ablalarına aktarırsın, onlar da sohbeti bunun üzerine kurgularlar. Kız, aklının okunduğunu sansın. Bu çok etkili bir yol. Yeni gelen gibi sistem tarafından zehirlenmişlerin üzerinde çok etkili oluyor, unutma. Erkek arkadaşı var mı öğren. Bu da çok önemli. Varsa hâlâ irtibatlı mı? Dışarıya yalnız çıkmasın. Mümkün olduğunda beraber çıkın. Erkeklere ilgi duyuyorsa abilere durumu iletiriz, gereğini yaparlar" (s. 188).

Yazarın, kurgu dünyasına aldığı fakat gerçek hayattan alıntıladığı bu vaka unsurları çok etkileyicidir. Kızların cemaat evlerinde sadece düşünceleri değil, tüm hayatı yönlendirilmek istenmektedir. Bunun için de ne tür oyunlar döndüğünü yazar tek tek göstermekten çekinmez. Akıl tutulması yaşayarak türlü kirli oyunlar içerisine çekilen Züleyha üzerinden örgütün "evlilik" ile ilgili yaptırımlarından da romanda söz edilir. Öncelikle yukarıdaki alıntıyla cemaat evinde kalan kızların eş seçimlerinde bile özgür bırakılmadıkları görülmektedir. Kaldı ki Ebubekir'in varlığının farkında olan "abi" ve "abla"lar Züleyha'nın bu tercihini elinden alırlar. Yazar, örgütün bu yönünü anlatırken yine son derece dikkat çekici bir kurgu yaratır. Züleyha çocukluk aşkı Ebubekir'le değil, sırf onların yolundan ayrıldığı için Ebubekir'i cezalandırmak maksadıyla bu aşkı bilen Kadir'le evlendirilir. Üstelik Züleyha asker eşi olabilmek için başörtüsünü çıkarmak zorunda bırakılır. Yazar, bu örneği ile hem örgütsel yapıdaki cezalandırma ve evlilik sistemini hem de amaç uğruna dinî değerlere bir çırpıda sırt çevirebildiklerini göstermek ister.

Norm Karakter: Yavuz Bey

Roman olay örgüsünde sıkça görünüm vermese de vakadaki kırılma anlarından birinde ortaya çıkan Yavuz Bey ise örgütün kendi çıkarları için istediklerinde çeşitli kumpaslar düzenleyebileceklerini gösterildiği norm karakterdir. Yavuz Bey, cemaatin olumsuz yapılmasının farkında olmasının yanı sıra bunu açıkça dile getirdiği için

cezalandırılır. Yazar, ilahi bakış açısıyla kaleme aldığı eserinde Yavuz Bey ile bu örgüt üzerindeki düşüncelerini açıkça verir:

"Beyefendi, hakikatin tek temsilcisi biziz, diye konuşmak sizce kabul edilebilir bir şey mi? Birinin 'mutlak doğru' dediği şey, bir diğerimize 'zinhar yanlış' görünebilir. Hepimiz hata yapabiliriz, unutabiliriz, beşeriz. Kim hata yapmam diyebilir ki? Hangi cüretle 'din bizden sorulur' derecesine konuşabiliriz? Dini alanda söylediğimiz hemen her şey, özellikle aklımızı ve düşünce tarzımızı şekillendiren tarihsel koşullara bağlı birer yorumdan ibarettir. Kuran'ın herhangi bir ayetine verdiğimiz mana ve meal de yorum alanına dâhildir. Her meal düpedüz çeşitli anlam ihtimallerinden birini tercihten ibarettir. Bu dönemde dindarlara geniş alan açılıp rahat nefes alma imkânı sağlanmasıyla birlikte Hizmet hareketi, kendisine rakip veya nüfuz alanını genişletmek için kabul edilemez yöntemlere kalkışmıyor mu? Bu hareket hem çarpık ideolojisi hem de gizli yapılanmasıyla size tehlikeli gelmiyor mu? Çünkü bu dini hareket görünümlü son derece tehlikeli yapılanma kimseye rahat nefes aldırmıyor"(s. 206).

Yavuz Bey'in bu yapılanmaya karşı net bir şekilde düşüncelerini dile getirmesi örgütün hoşuna gitmez ve cemaate karşı tutum geliştiren bu kişiye kumpas hazırlanır. Bilgisayarı çalınıp içinde uygunsuz veriler bulunduğu iftirasıyla Yavuz Bey toplum nezdinde itibarsızlaştırılır ve bu duruma dayanamayıp intihar eder. Aslında bu karakter ve üzerinde oynan oyun okuyucu için son derece tanıdık bir durumdur.

Yenişehirlioğlu, *Kara Güneş* ile 15 Temmuz kalkışmasına hazırlanan uzun süreci, yarattığı karakterler üzerinden çok net bir şekilde anlatmıştır. Hasan öğretmen örgütün bir prototipi olarak gerçek hayattaki tüm örgüt üyelerini; Kadir ve Züleyha örgütün ağına düşerek aslına, dinî değerlerine yabancılaştırılan kesimi; Ebubekir ise örgütün gerçek yüzünü anlayarak bu tuzağa düşmeyenleri; Yavuz Bey örgütün habis ruhunu anlayan ve ortaya koyduğunda acımasızca cezalandırılan insanları temsil etmektedir.

Sonuç

Tarihî romanlar ve dönem romanları işledikleri konu itibariyle birbirlerine yakınlık gösterse de romanda ele alınan vakanın yazarın yaşadığı döneme mesafesi, iki türü en temel anlamda birbirinden ayırır. Bu iki tür, yukarıda izah edilen özellikleri itibariyle birbirinden farklılıklar göstermektedir. Demokrasiyi kaba kuvvetle tahakküm altına almaya çalışan 15 Temmuz 2016 darbe girişimi, FETÖ'nün TSK üzerindeki tesiri ile şekillenir. Yenişehirlioğlu'nun *Kara Güneş* adlı dönem romanı da bu olay üzerine konumlanır.

Eserin bir dönem romanı olarak kabul edilmesinin ilk kriteri yazarın yaşadığı dönemde, bizzat tanık olduğu bir tarihî vakayı ele almasıdır. Bu kriter, bir eseri tarihî romandan ayırıp dönem romanı olarak kabul edilmesinin ilk şartını oluşturmaktadır. Yazarın tarihî sürece tanıklığı; vakaya uzaklığı ile beraber aynı zamanda da vakanın dönemde egemen bir olayı işaret etmesi gerekmektedir. *Kara Güneş*, tüm ülkenin tesiri altında kaldığı 2016'daki kalkışma hadisesini konu edindiği için bir dönem romanıdır.

Vakanın seçimi ve yazarın döneme olan uzaklığının yanında dönem romanının diğer bir ölçütü de ele alınan egemen olayın toplum üzerindeki kapsayıcılığıdır. Dönemde yaşanan bu vakanın toplumun hemen hemen tamamını etkilemesi beklenir. *Kara Güneş* romanı bu özelliği ziyadesi ile karşılar. Çünkü iki eksene oturtulan eserde bir tarafta 15 Temmuz gecesinden sabahına kadar yaşanan süreç, diğer tarafta da bu örgütü 15 Temmuz'a hazırlayan örgütün sistemi anlatılmaktadır. Dolayısıyla sözü edilen iki eksende de yaşananlar milletin tamamını etkilemiştir.

Edebiyatın ve onun en güçlü türü olarak gördüğü romanın büyük bir etkiye sahip olduğunu düşünen Yenişehirlioğlu, 15 Temmuz kalkışmasının yaşandığı gün tüm Türkiye'yi; öncesinde ise toplumun belli bir kısmını etkileyen yapılanmayı eserinde realist bir üslupla kaleme almıştır. Kalkışma gecesinin gerilimi ve yaşananlar okuyucuda romanı okurken tekrar aynı duyguları hissettirir. Yazarın eğitim meselesi üzerinden örgütün yapılanmasını anlattığı kısmında ise zaman zaman okuyucu şaşırtsa da yapılanların çoğu toplumun aşina olduğu şeylerdir. Fakat yazarın, eleştiri oklarını sivrilterek ortaya döktüğü tüm bu gerçekler okuyucuda ayrı bir merak ve araştırma duygusunu da tetiklemiştir.

Eserin bir dönem romanı olarak telakki edilmesindeki bir diğer özellik de olay örgüsünün dönemdeki vakayı kapsayacak bütünlükte olmasıdır. 15 Temmuz kalkışma hareketi, devlet yönetiminin dinî bir cemaat tarafından tamamıyla ele geçirilme hadisesinin bir sonucudur. Yönetimi ele geçirebilmek için devletin her kurumuna mezkûr cemaat yapısına yüzde yüz bağımlı, verilecek her görevi sorgusuzca yapacak kişilerin nasıl yetiştirildiği eser boyunca bir bütün olarak işlenmiştir. Yani yazar, cemaatin içinde yetişip her türlü haksızlığı ve ahlaksızlığı kendi perspektiflerince meşrulaştıran topluluğa; kendi vatanına, millî değerlerine yabancılaştırılan bir kesime ayna tutarak bu örgütü ve 15 Temmuz kalkışmasının bir panoramasını ortaya koymuştur.

Devletini ortadan kaldırmaya teşebbüs edebilecek kadar sahip olduğu bütün değerleri yok sayarak kendisine verilen bütün emirleri yerine getiren Hasan öğretmen, Kadir ve Züleyha gibi karakterlerin hangi eğitim aşamalarıyla ve kumpaslarla "cemaat mankurtları" olarak nasıl yetiştirildiğini yazar ayrıntılı bir şekilde eser boyunca anlatmıştır. Bu kişilerin karşısına Ebubekir ve Yavuz Bey'i koyarak kendi devletini ve milletini şahsi menfaatlerinin üzerinde tutan, hiçbir baskıya boyun eğmeyen karakterlerle devletin ilelebet varlığını devam ettireceğini gözler önüne sermiştir.

Türk kültürünün ve tarihinin bilinmesinin önemli olduğunu her fırsatta vurgulayan Bahadır Yenişehirlioğlu, maziyi bütün derinlik ve zenginlikleriyle bugünlere taşıyabilmenin, dünü ve bugünü, geleceğin derinliğini de gözeterek bu potanın içine katabilmenin en önemli yollarından birinin edebî ürünler olduğuna inanır. Bu sebeple kültürel kodlarımızın bütün muazzamlığını objektif olarak tespit etmeye gayret eden yazar, sadece tarihi bugün ile harmanlayarak evrensel bir bakış açısıyla genç nesle aktarılmasını önemsemez. Aynı zamanda da *Kara Güneş* eserinde görüldüğü üzere yakın dönemde gerçekleşen 15 Temmuz kalkışmasını kurgulayarak hem bugünün okuyucusunu düşündürmeyi ve bilgilendirmeyi hem de yarına miras bırakmayı hedefler.

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılının kutlandığı bugünlerde devletin millet iradesine son vermeye yönelik 15 Temmuz kalkışmasını ele alan ilk roman olma özelliğine sahip *Kara Güneş*, bir devrin trajedisini tüm boyutlarıyla ele alan 'dönem romanı'dır.

Kaynaklar

Andı, M. F. (2010). *Roman ve Hayat*. İstanbul: Akademik Kitaplar.

Argunşah, H. (2002). Tarihi Romanda Post-Modern Arayışlar. *İlmi Araştırmalar*, 14, 17-27.

Aytaç, G. (1972). *Thomas Mann'ın "Der Zaurberberg" ve "Lotte In Weimar" Romanlarındaki Edebî Kişiliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yay.

Balık, M. (2009). Türk Romanında 12 Eylül Darbesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(1-2), 2373-2412.

Bozdoğan, A. (2020). Dönem Romanı Kavramı. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(XLIV), 31-40.

Çelik, Y. (2002). Tarih ve Tarihî Roman Arasındaki İlişki Tarihî Romanda Kişiler. *Bilig*, 22, 49-68.

Genç, H. (2022). Çağ romanı (Zeitroman) Kavramına Dair Genel Bir Değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 782-794.

Göğebakan, T. (2004). *Tarihsel Roman Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Göğebakan, T. (2006). Tarihsel Romanda Ölçüt/Sınıflandırma Sorunu. *Erciyes Üniversitesi II. Kayseri ve Yöresi Kültür, Sanat ve Edebiyat Bilgi Şöleni*.

Huyugüzel, Ö. F. (2018). *Eleştiri Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karaman, G.– Sağlam Gümüş, M.– Can, A. (2020). 15 Temmuz Darbe Girişimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi (2016-2018). *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-71.

Komisyon. (2001). Alak Sûresi. *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*, Ankara: TDV Yayınları.

Tekeli, İ. (1998). *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*. Ankara: Dost Yayınları.

Tural, S. K. (1992). *Zamanın Elinden Tutmak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Yalçın, A. (2002). *Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı (1920-1946)*. Ankara: Akçağ.

Yalçın-Çelik, D. (2005). *Yeni Tarihselcilik Kuramı ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları.* Ankara: Akçağ.

Yenişehirlioğlu, B. (2016). *Kara Güneş*. İstanbul: Timaş Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 455-470.
Geliş Tarihi-*Received*: 16.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 09.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1344085

İnce Memed Serisinde Toplumcu Gerçekçiliğin İzleri*

Traces of Socialist Realism in the Ince Memed Series

Elif GÜN**

Öz

Karl Marks ile Friedrich Engels'in öncülüğünü yaptığı Marksizm'in temelinde açılım kazanan toplumcu gerçekçilik, Jdanov'un Sovyet Yazarlar Birliği'ndeki açış konuşmasıyla sanatla buluşturulur. Ekonomiye bağlı sınıflaşmayı ve sınıflar arası çatışmayı konu edinen toplumcu gerçekçiliğin nihai amacı; adaletsizliklerin ve sınıflaşmanın olmadığı, insanların eşit ve mutlu bir şekilde yaşadığı düzene ulaşmaktır. Bu sebeple sanat anlayışını devrimci romantizm ve olumlu kahraman kavramları üzerine inşa eder. Haksızlıklar karşısında boyun eğmeyen, ezilenin yanında yer alarak adaleti sağlamaya çalışan olumlu kahramanın hikâyesi, sosyalizmin savunucusu olan devrimci romantizm anlayışı içinde anlatılır.

Sosyalizmin aktif bir savunucusu olan Yaşar Kemal'in siyasi görüşlerini kurgularına yansıtması sebebiyle çalışmada, *İnce Memed I, II, III, IV*'teki toplumcu gerçekçiliğin etkisi aranmış ve çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniğiyle hazırlanmıştır. Buna göre Kemal, oluşturduğu soylu eşkıya profili İnce Memed ile toplumdaki adaletsizliğe başkaldırmanın romanını yazar. İşçi-işveren görünümündeki ağa/bey-köylü arasındaki eşitsizliğe vurgu yaparak ezilen kesimin yanında yer alır. Eserlerde köylüler, sadece ağalardan zarar görmekle kalmaz, devlet aygıtlarından dağdaki eşkıyalara kadar pek çok kesim tarafından maddi manevi şiddete maruz kalır. Toprak ve emek sömürüsü, ezen/ezilen kesimler arasındaki çatışmanın başlıca nedeni durumundadır. İnce Memed, toplumdaki düzensizliğe başkaldırarak toplumcu gerçekçiliğin hedefi olan eşit ve mutlu dünyanın hayalini kurar ve zorlu bir mücadele ile köylü ve ağalar arasındaki haksızlıkları gözler önüne serer.

Anahtar Kelimeler: Toplumcu gerçekçilik, Marksizm, Sosyalizm, Yaşar Kemal, İnce Memed.

Abstract

Socialist realism was developed on the basis of Marxism pioneered by Karl Marx and Friedrich Engels. Socialist realism was introduced to art with Zhdanov's inaugural speech at the Union of Soviet Writers. Dealing with the economic class and inter-class conflict, the ultimate aim of socialist realism is to achieve an order in which there is no injustice and classism. That is an order where people live equally and happily. In this respect, he builds his understanding of art on the concepts of revolutionary romanticism and the positive hero. Within the understanding of revolutionary romanticism, the story of the positive hero who does not submit in the face of injustice and tries to achieve justice by taking the side of the

* Bu çalışma, *Yaşar Kemal'in İnce Memed, Demirciler Çarşısı Cinayeti, Yusufcuk Yusuf Adlı Romanlarında 'Toplumcu Gerçekçilik'* (2016) adlı yüksek lisans tezinden ve Kırklareli Üniversitesi, KLÜBAB 046 nolu projeden üretilmiştir.

** Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Dil Hazırlık Bölümü, e-posta: elif.yanik39@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9208-3338.

oppressed is told within the understanding of revolutionary romanticism, which is the defender of socialism.

The study aims to determine the effect of socialist realism in the *Ince Memed I, II, III,* and *IV* since Yaşar Kemal, who is an active advocate of socialism, reflects his political views in his fiction. The study was conducted with the content analysis technique, one of the qualitative research methods. Therefore, Kemal writes a novel of rebellion against injustice in society with the noble bandit profile of Ince Memed that he created. He sided with the oppressed by emphasizing the inequality between the landlord/lord-peasant in the appearance of the worker-employer relationship. In the novels, the peasants are not only harmed by the landlords but also subjected to material and moral violence by many groups, from the state apparatus to the bandits in the mountains. The exploitation of land and labor is the primary cause of the conflict between the oppressors and the oppressed. Ince Memed rebels against the disorder in society and dreams of an equal and happy world, which is the goal of socialist realism, and reveals the injustices between the peasants and the landlords through a fierce struggle.

Keywords: Socialist realism, Marxism, Socialism, Yaşar Kemal, Ince Memed.

Giriş

Karl Marks ve Friedrich Engels'in fikirleri doğrultusunda ortaya çıkan ve oluşumunu Plehanov, Lunaçarski, Troçki gibi düşünürlerle tamamlayan Marksist felsefe, toplumcu gerçekçiliğin temelini oluşturmaktadır.

Tümel kuşatıcı bir felsefe sistemi olan Marksizm, diyalektik materyalizme ve tarihsel materyalizme dayanmaktadır. Diyalektik materyalizm, felsefe alanlarını inceleyen bilgi teorisi, ontoloji ve bilim felsefesi gibi disiplinleri içine alırken; tarihsel materyalizm, toplum felsefesi, tarihsel felsefe manasını taşır (Tunalı, 1993, s. 11). Marks, Hegel'in *tez*, *antitez*, *sentez* aşamalarından oluşan *diyalektik* görüşünü, Feuerbach'ın maddeci yaklaşımıyla birleştirerek *diyalektik materyalizm* düşüncesini ortaya atar. Hegel, *varlık* üzerine kurguladığı diyalektiğinde; her varlığın (özün) kendini oluşturma çabası ile antitezini ürettiğini ve varlık ile antitezin birleşerek bir senteze ulaştığını ileri sürer. Görüşlerini ekonomi üzerine yoğunlaştıran Marks, kendi diyalektik sürecine üretim araçlarını, üretim güçlerini ve üreten kesimi yerleştirir. Buna göre, üreten kesim yani işçi (proletarya) kesimi üretim araçları ile üretimi sağlamaktadır ancak üretim araçlarına işçi değil de üretim güçleri (burjuva kesim) sahiptir. Bu nedenle işçi, bir süre sonra üretim araçlarına yabancılaştığından sınıflar arası bir çatışmaya neden olur. İşçinin yapacağı devrim, sınıflaşmayı ve sınıflar arası çatışmayı noktalayan sentezdir. Böylelikle çatışma ortadan kalkar ve sınıfsız bir toplum oluşur (Yanık, 2016, s. 14).

Burjuva sınıfı söz konusu olduğunda rahatlıkla ezilen sınıfların trajedisinden bahsedilebilir (Tural, 2014, s. 21). Bu sebeple Marks, sınıf çatışmalarını ele alırken özellikle ekonomi ile ilgilenir. Çünkü toplumda yaşamın kurallarını ekonomiyi elinde tutan sınıf belirler. Tarihsel materyalizmin, Berna Moran'ın deyişiyle tarihî maddeciliğin aşamaları şöyledir: *ilkel toplumlar*, *kölelik üzerine kurulmuş toplumlar*, *feodalizm*, *kapitalizm*, *sosyalizm* ve *komünizm*. Tarihî maddeciliğe göre üretim güçleri ve üreten sınıfların arasındaki ilişki, toplumun ekonomik yapısını meydana getirir. Altyapı denilen bu yapı o toplumun üstyapısı denilen ahlaki, hukuki yapısını ya da sanat anlayışını belirlemektedir (2010, s. 43).

Kapitalist sistemde üretim vasıtalarını elinde tutan burjuva sınıfı gittikçe zenginleşir, üretimi sağlayan işçi sınıfı ise mevkiini kaybetmemek için burjuva sınıfı ile çatışır. Bu durum üretim vasıtalarını elinde tutan kesim ile emekçi kesim arasında bir zıtlık oluşturur. Burjuva sınıfı gittikçe zenginleşirken fakirler, fakirleşir. İşçi hakkını alamaz (Kongar, 2014, s. 132). Böylece toplumda ezen-ezilen, yöneten-yönetilen, zengin/fakir, güçlü-güçsüz vs. iki farklı sınıf ve bu sınıflaşmaya bağlı bir çatışma

meydana gelir. Marksizmin amacı, sınıflaşmayı ortadan kaldırarak ayrımcılığı yok etmek ve insanlar arasında eşitliği sağlamaktır.

Toplumcu gerçekçilik akımının resmî olarak başlaması, Marks ve Engels'in *feodal yapının yıkılıp yerine sosyalist bir yapının gelmesi* iddiasının Rusya'da gerçeklik bulmasından sonradır. 1922 yılında Vladimir Lenin'in kurduğu yeni yönetim şekli Marksist felsefenin daha önceden bahsini ettiği *sosyalist yönetim*dir (Yanık, 2016, s. 18-19).

Yeni yaşam tarzını yansıtacak yeni sanat biçimi de elbette gecikmez. 1917'de kurulan *Proletkult* grubu yeni yönetimin öngördüğü sanatı meydana getirir ve tüm geçen sanatı yok sayar (Oktay, 2008, s. 75). Proletkult anlayışı, 1932 yılında doruğa ulaşır ve toplumcu gerçekçilik sanat anlayışına doğru bir gelişim süreci gösterir. Maksim Gorki'nin öncülüğünü yaptığı *Sovyet Yazarlar Birliği* kurulur ve Stalin'in baskıcı, parti yanlısı, çıkarcı sanat anlayışının bildirgesi Andrey Jdanov tarafından açış konuşmasında resmî olarak okunur (Acar, 2012, s. 174). Sovyet Yazarlar Birliği'nin 1934 yılında gerçekleşen ilk kongresinde toplumcu gerçekçilik kavramı üzerinde durularak akımın ilkeleri belirlenir.

Açıklanan ilkeler doğrultusunda edebiyatta yerini alan toplumcu gerçekçiliğin mahsulü olarak öncelikle *devrimci romantizm* ve *olumlu kahraman* kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Devrimci romantizm Jdanov tarafından "Edebiyatımız romantizme sırt çevirmemelidir ama bu yeni tarz bir romantizm olmalıdır, devrimci romantizm, Sovyet edebiyatı bizim kendi kahramanlarımızı nasıl çizeceğini bilmeli, yarınımıza bakabilmelidir" (Moran, 2010, s. 62) şeklinde açıklanır. Olumlu kahraman ise "kendini görevine adamış, nefsine hâkim ve güçlü bir kişidir. Halk çok acı çekmiş, ama kendi başına çıkar yolu kestirememektedir; eğitime, bir yol göstericiye, bir lidere muhtaçtır. Olumlu kahraman karşılaştığı türlü güçlükleri yener, yardım etmek istediği insanlar içinde, düştüğü yalnızlığa katlanarak tarihin kendisine verdiği görevi yerine getirir" (Moran, 2010, s. 61).

Türk edebiyatında toplumcu gerçekçiliğin yeşermesi Rusya'da olduğu gibi bir devrimin neticesi değildir. Özellikle 1940'lı yıllara kadar toplumcu gerçekçiliğin Marksizm ekseninde dönen konularına uzaklık, toplumun sınıfsız yapısından kaynaklanmaktadır. İlerleyen Batılılaşma hareketi içinde materyalizmin ve pozitivizmin değer kazanması edebiyatta gerçekliğin dolayısıyla toplumsal ve sosyal gerçekliğin işlenmesine zemin hazırlar. Tural'a göre Cumhuriyet'in ilk yıllarında dönemin sosyal ve siyasal havasının da etkisiyle edebî eserlerin inkılap edebiyatına yönelmesiyle ideolojik içerik görülmeye başlar (2006, s. 260). Sosyalizmin tanınmasına en büyük etken ise süreli yayınlardır denilebilir.[1]

Türk edebiyatında sosyalizmin ilk etkilerini şiirde görmek mümkündür. Rusya'da gerçekleşen devrime tanık olan ve Rus şairi Mayakovski'nin şiir ve görüşlerinden ilham alan Nazım Hikmet, eserlerinde ezen/ezilen çatışmasını işleyerek işçi sınıfının bilinçlenmesini ister. O, propagandacı tavrı ile hak arayışındaki şiire öncülük eder.

[1] İştirak Dergisi, toplumumuzda oluşan ilk sosyalist hareketin bir ürünü olarak ortaya çıkar ve sosyalist düşüncenin tohumunu atar. İştirak çevresi Osmanlı'nın ilk sosyalist partisi olan Sosyalist Halk Fırkası'nı oluşturur. "Sosyalizmin ilk açık propagandasını yapacak olan Kurtuluş Mecmuası, 20 Eylül 1919 tarihinde yayın hayatına başlar. Bu derginin kapatılmasından sonra Aydınlık Dergisi (1920-1925) çıkartılır" (Kör, 2010, s. 15). Aydınlık Dergisi çevresi 1921 yılından itibaren, 1919 yılında kurulmuş olan Türkiye Komünist Partisi'nin siyasî fikirlerini destekleyen ve bu fikirlerin yayılmasında önemli katkısı olan bir dergidir (Babalık, 2003, s. 34). Sosyalizmin ifade bulduğu dergilerden bir diğeri Resimli Ay'dır. Derginin amaçlarından biri sosyalizmin halka benimsetilmesidir. Üyeleri tarafından bir dönem Türkiye Komünist Partisi'nin devam ettirildiği Kadro Dergisi ve toplumcu gerçekçiliği ilk defa bir kuram olarak ortaya koymaya çalışan Yeni Edebiyat Dergisi de söz edilmesi gereken diğer önemli sosyalist dergiler olarak görülür.

Nazım Hikmet'in şiir anlayışını devam ettirme çabasında olan 1940 Kuşağı şairleri de eserlerinde sosyalizme, işçiye/proletaryaya, adaletsizliğe, antikapitalizme yer verir. Ancak İsmet İnönü iktidarı baskıcı bir politika yürüttüğünden ve sosyalist temalı eserlere sansür uyguladığından bahsi geçen şairler Nazım Hikmet'in başarısına ulaşamaz.

Cumhuriyet döneminde toplumcu gerçekçiliğin izlerinin bulunduğu ilk romanlarda ezen/ezilen çatışmasının işveren/işçi arasında değil de ağa/köylü arasında olduğu görülür. Türkiye'de henüz işçi sınıfının olmayışı toplumcu gerçekçiliğin köylü üzerinden işlenmesine zemin hazırlar. Bu romanlara bakıldığında, "Düşünce bakımından iki eğilim vardır. Cumhuriyet'in prensiplerine bağlı ve köy meselelerini bu açıdan görenler (Yakup Kadri Karaosmanoğlu); Cumhuriyet'e bağlı kalmakla birlikte sosyalist görüşü roman ve hikâyede yerleştirmeye çalışanlar (Sadri Etem / Ertem ve Sabahattin Ali: 1907-1948). Düşünce planındaki bu eğilimlerden ikincisi, aynı zamanda, 1950'den sonraki sosyalist köy romanı hareketinin ilk habercisidir" (Kaplan, 1997, s. 75-76).

1940 yılında açılan Köy Enstitüleri köy romanın oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Burada yetişen yazarlar köyün bilinmeyen gerçeklerini kaleme alır. Fakir Baykurt, Yaşar Kemal gibi haksızlığın karşısında olan yazarların eserlerinde; ezen/ezilen, ağa/köylü, muhtar/köylü gibi *stereotip* arası çatışmalar yer alır. Bu eserlerde devrimci romantizm ve olumlu kahramanın izlerini görmek mümkündür. Öte yandan Kemal Tahir'in eserlerinde tüm çıplaklığı ile yazılmış bir köylüden söz etmek gerekir (Yanık, 2016, s. 36). Üslubunda küfür ve argoyu kullanacak kadar köylüyü ahlaki yönden aşağıda göstermesinin altında natüralizmden etkilenmesi yatar (Tural, 2011, s. 178).

Sınıfsız yapı, 1950'de iktidara Demokrat Parti'nin gelmesi ile yavaş yavaş değişime uğrar. Artan sanayileşme hareketleri ile birlikte kapitalizm, toplum üzerinde etkisini gösterir ve köyden kente doğru olan göç, işçi sınıfının oluşmasına sebep olur. 27 Mayıs (1960) Devrimi ile Demokrat Parti'nin egemenliğine son verildikten sonra devlet tarafından güçlü bir işçi sınıfı oluşturma uğraşına girilir. 13 Şubat 1961 tarihinde kurulan Türkiye İşçi Partisi bu uğraşın bir parçası olarak ortaya çıkar. 27 Mayıs Devrimi neticesinde yaşanan politik durumlar, toplumcu gerçekçi edebiyatın erginleşmesine kaynaklık eder.

Öncesinden farklı olarak 12 Mart sonrasında yazılan romanların başlıca özelliklerinden biri işkencedir. Çünkü 12 Mart hem kamuoyunun hem de romancıların zihninde işkence olarak kayıtlı kalır. Bu süreçte darbeden dolayı hepse girenlere *içerdekiler*, hapishanenin dışındakilere ise *dışardakiler* adlandırmaları yapılır. Eserlerine darbenin etkilerini yazanlar içerdekilerin durumunu dışarıdakilere kurgusal yönden aktarır (Belge, 2012, s. 114-115).

1980 sonrasında eserlerde siyasi algının değiştiği görülür. Bunun sebebi ise sermayenin emek karşısında üstünlük sağlamasıyla sağın yükselişe geçmesidir. Turgut Özal'ın iktidara geçmesiyle birlikte serbest piyasa ekonomisi yaygınlaşarak edebiyatın seyrini değiştirir. 12 Mart ve 12 Eylül darbeleri sosyalist aydında bir bellek kaybına sebep olur (Oktay, 2004, s. 442).

Çalışma, 1955-1987 yılları arasında Yaşar Kemal'in yazdığı İnce Memed serisinde toplumcu gerçekçi fikirlerin nasıl ve hangi yönden ele alındığını ortaya koymak amacıyla kaleme alınmıştır. Romanların incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniğine başvurulmuştur.

1. İnce Memed Serisinde Toplumcu Gerçekçi Unsurlar

1.1. Eşkıyalık Meselesi

Dört ayrı romana ismini veren başkahraman İnce Memed'in yaşadıkları, eserlerin yazıldığı dönemdeki eşkıyalık sistemini irdeler ve yazarın gerçeklerden yola çıkarak oluşturduğu kurguyu meydana getirir. Denilebilir ki eşkıyalık meselesi, bu serinin yazılış amacını ve ana konusunu teşkil eder.

İnce Memed, temeli eşkıyalık meselesi olan bir seri olduğundan onlarca eşkıyayı içine alır ancak bu eşkıyalar aynı özellikleri taşımaz. Seride eşkıyalık meselesinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki şekilde ele alındığı görülür. Bununla birlikte kurgunun olumlu kahraman üzerine inşa edildiğini belirtmek gerekir.

1.1.1. İyi Eşkıya/Olumlu Kahraman

Jdanov'a göre Sovyet edebiyatı, romantizme sırtını çevirmemeli ancak dönüştürülen bir romantizmi eserlerine konu etmelidir. Adı *devrimci romantizm* olan bu yeni akımın kahramanları konuya uygun bir biçimde oluşturulmalıdır (Moran, 2010, s. 62). Devrimci romantizm ekseninde oluşturulan yeni karakter *olumlu kahraman*dır. "Toplumcu Gerçekçilik akımı ile beraber Sovyet edebiyatını şekillendiren "devrimci romantizm" ve "olumlu kahraman"ın izlerini, toplumculuğu işleyen edebiyatlarda görmek mümkündür. Sosyalizmin savunucusu olan ve bir zamanlar Türkiye İşçi Partisi'nin yöneticiliğini üstlenen Yaşar Kemal'in eserlerinde varlığı yadsınamaz olan toplumcu tez, İnce Memed'in olumlu kahramanlar öğretisinden izler taşıdığını düşündürmektedir. Şüphesiz ki, İnce Memed'in ve İnce Memed'in kanından olan eşkıyaların örnek alınacak vasıfları eşkıyalıkta değil, kişisel vasıfları ve eşkıyalığı kullanış biçimlerinde aranmalıdır. İnce Memed, olumlu kahraman olduğu gibi toplumcu eşkıyalardan da biridir" (Yanık, 2016, s. 205). Olumlu kahraman bir tehlike anında dimdik durabilen ve değişmez kararlar alabilen bir kimliktedir. Olumsuz düşünmez, hilekâr düşmanın karşısında olumlu vasıflarını ortaya çıkarır. Düşmanını kurnazlıkla değil gururuyla yener. Bulunduğu tüm mekânlarda fikirlerini savunmaktan çekinmez (Akçay, 1998, 26).

Seride iyi eşkıya profili İnce Memed'le çizilmekle birlikte eserlerde İnce Memed'e benzeyen başka iyi eşkıyalar da bulunur. Bu karakterlerin iyi niyetli olduklarını, halka zulmetmemeleri, halkın hakkını yememeleri, içinde bulundukları modele uygun hareket etmeleri kanıtlar. Yoksul ve güçsüz halka yardım ederler yahut meselesi halk olmayıp halka karşı zararsız konumda kalırlar. Dolayısıyla seride devrimci romantizmin etkisiyle oluşturulan olumlu kahraman(lar)dan söz etmek mümkündür.

Toplumcu gerçekçiliğin öngördüğü eşkıya modeli, devlet tarafından suçlu olarak addedilmesine rağmen halk tarafından sevilir, desteklenir ve hatta önder ya da kahraman vasıflarıyla nitelendirilir. Toplumcu eşkıya modeli, boyun eğmeme özelliğiyle diğer halktan insanlar içinde dikkat çeker ve sivrilir. Böylelikle de suça dönük bir özellik kazanır. Her ne kadar suçlu görülseler de boyun eğmek yerine yaşam biçimlerini bu yönde oluşturmayı tercih ederler. Baskın olan özellikleri ise içlerinde yanlış olana karşı başkaldırma kapasiteleridir. Bu sebeple reformcu bir profil çizerek haksızlıkların önüne geçme ve öcünü alma çabasına girerler. Güçlü ile güçsüz arasındaki adaletsizliği ortadan kaldırma amacı güderek kötülere başkaldırıp insanların eşit olduğu bir dünya arzularlar (Hobsbawm, 1990, s. 9-18).

Eric Hobsbawm'ın, *soylu eşkıya* olarak adlandırdığı haydutların özelliklerini Berna Moran kısaca şöyle açıklar:

"1. Soylu eşkıya bir suç işlediği için dağa çıkmaz, bir haksızlığa uğradığı için dağa çıkar ve eşkıya olur.

2. Yapılan haksızlıkları düzeltir.

3. Zenginden alıp fakire verir.

4. Ancak kendini savunmak ya da haklı olmak koşuluyla öç almak için adam öldürür.

5. Eğer yaşarsa halkının arasına, toplumun saygın bir üyesi olarak döner.

6. Halk kendisine hayrandır ve onu destekler.

7. Ancak ihanet sonucu ölür, çünkü dürüst hiçbir insan onu ihbar etmez.

8. Hiç değilse teorik olarak görünmezdir ve yenilgiye uğratılamaz.

9. Kralın ya da imparatorun düşmanı değildir, çünkü onlar adaletin kaynağıdır. Soylu eşkıyanın düşmanı, bölgesindeki mütegallibedir (halka zulmeden toprak sahipleri, derebeyleri)" (2012, s. 104-105).

Soylu eşkıya olan İnce Memed'in eserler üzerindeki tavırları ele alındığında, ilk romanda, hak yememe durumundan ne kadar etkilendiği görülür. Kasabaya döndüğünde insanların kendi emeklerinin karşılığını alabildiğini öğrenmesi, İnce Memed'i fazlasıyla mutlu eder. Çünkü geçmiş yaşantısında hanesi ve tüm köylünün ağaya boyun eğerek emeğinin karşılığını almaması aksine kazandığından fazlasını ağasına vermesi söz konusudur. Küçük yaşlarında yaşadıkları haksızlığı fark edemeyen İnce Memed, ileriki yaşlarında köylünün emeğinin karşılığını alması hatta emek verdiği toprağın sahibi olması gerektiği fikrini benimseyerek toplumcu gerçekçi ilkelere sadık bir karakter olduğunu kanıtlar. Böylece soylu eşkıyanın birinci maddesinde olduğu gibi geçmişte yaşadığı haksızlıklara katlanmadığından dağa çıktığı anlaşılır.

Soylu eşkıyaların özellikleri arasında ikinci ve üçüncü sırada yer alan haksızlıkları düzeltme, zenginden alıp fakire verme vasıfları İnce Memed'in hayallerini süsleyen unsurlardır. Dağdaki vaktini etrafına topladığı köylüye, toprağı ve hayvanları dağıttığı hayalleriyle geçirir. Yoldaşlarına büyük bir heyecan içinde emek verenin hak ettiği karşılığı alacağını anlatarak eşitlik ve adalet duygusuyla dolu olduğunu hissettirir. Çakırdikenlik'i köylüye bırakması, köydeki eşitliği sağlaması, güç durumdaki insanlara yardım etmesi, Amber Ağa'nın sakladığı altınları alıp, "babaları Kafkas cephesinde, Çanakkalede kalmışlara" (Kemal, 1993, s. 337) dağıtması, yıllarca emek vererek birikim sağlayan emekçi konumundaki Ali ve Hasan'ın kazancına dokunmaması aynı arzunun bir neticesidir.

Hüsne Hatun'un aşağıdaki sözleri yine ikinci ve üçüncü maddeleri örnekler niteliktedir: "Malı çok olandan alıp, malı olmayanlara verecekmiş. Zuhur ve huruç ettikten sonra Çukurovada, ve hem de koca Toroslarda kurt ile kuzu birlikte yayılacakmış. Kimsenin kimsede gözü kalmayacakmış. O İnce Memed zuhur ve huruç edince değil insanın insanı en küçük bir biçimde incitmesi, en küçük bir biçimde de kimse kimsenin gönlünü bile kırmayacakmış" (Kemal, 1994b, s. 209).

Süleyman, İnce Memed'in soylu eşkıya kimliğinde olumlu bir görev üstlenir. Verdiği öğütlerle iyi bir eşkıya olmanın yolunu gösterir. Suçsuzlara dokunmaması, para için insan öldürmemesi ancak hak yiyenlere, güçsüzü gasbedenlere acımaması gerektiği yönünde verdiği tavsiyeler, İnce Memed'in aklından çıkmaz. Bu sebeple Deli Durdu'ya söylediği "Fakir fıkaraya zulmetmeyeceksin. Haksızlara, kötülere istediğini yap" (Kemal, 1993, s. 133) sözleri, İnce Memed'in felsefesi hâline gelir ve Eric Hobsbawm'ın dördüncü maddesinin karşılığını sunar. İnce Memed beşinci maddede olduğu gibi halk tarafından toplumun saygın bir üyesi olarak görülür ancak kurgunun sonundaki belirsiz gidişiyle eski yaşamına geri dönmediğini söylemek mümkündür.

Altıncı maddeye uygun olarak zalim ağaların zulmüne uğramış tüm köylüler, "İnce Memed'e karşı derin bir sevgi beslemekte ve onu umut ışığı olarak görmektedir. İnce Memed'in ünü tüm Toros köylüleri tarafından duyulur. İnce Memed tüm köylülerin sevgisini kazanır bu sebeple köylü de her zor anında yardıma koşar. İlkinde olduğu gibi üçüncü ve dördüncü romanlarda da İnce Memed'e halk tarafından yapılan yardımlar kesilmez. Yaralı bir şekilde mağarada saklanan İnce Memed'e, Kasım ve Temir aracılığı ile obalardan ve köylülerden yardım yağar. İnce Memed'in iyileşmesi ile Toroslarda bayram sevinci yaşanır" (Yanık, 2016, s. 210).

İnce Memed'in tesiri halkın üzerinde ne kadar büyükse atının tesiri de o denli büyüktür. Çünkü Memed'e yakıştırılan olumlu nitelemelerin çoğu atı için de söylenir. Örneğin Memed, şanslı ise atı da şanslı, güçlü ve hızlı ise atı da güçlü ve hızlıdır. Halk arasında ikisi üzerine söylenen efsaneler gittikçe artar. Öyle ki her ikisinin de evliyalığa eriştiği anlatılır. Yalnız kurgunun sonunda yitip gitmesiyle yani ölmemesiyle yedinci maddede bir farklılık arz eder. Ancak onun dürüst insanlar tarafından ihbar edilmemesi aynı maddenin İnce Memed için de geçerli olduğunu gösterir. Yine sekizinci maddede olduğu gibi halkından uzakta, görünmez bir şekilde yaşamaya devam eder ve ölümüne dair bir bilgi olmadığından öldürülmez vasfını üstlenir.

İnce Memed, adaletin timsali olduğundan devlet görevlilerine karşı olumsuz bir düşünce beslemez. Jandarmayı öldürmek isteyen Müslüm'ü "Eşkıyalar candarma öldürmezler" (Kemal, 1994b, s. 635) diyerek azarlaması durumu kanıtlar. Askerle uzun mücadeleler geçirmesine rağmen öldürmek için ateş etmez. Örneğin sevdiği kadını öldüren Yüzbaşı'yı öldürmez, eline defalarca şans geçtiği hâlde Asım Çavuş'u vurmaz. Aksine uyarılarda bulunarak kendinden saklanmasına yardımcı olur. Bir sefere mahsus yaralamak zorunda kaldığında ise Asım Çavuş "Düşmanın yiğidine can kurban" (Kemal, 1994b, s. 556) sözlerini sarf eder.

İnce Memed, dört roman boyunca halka zulmeden zalim ağaların korku sebebidir. İlk romanda Abdi Ağa, ikinci romanda Ali Safa Bey, Kel Hamza ve Murtaza Ağa, üçüncü ve dördüncü romanlarda baskın bir şekilde Murtaza Ağa olmak üzere köylerdeki ve kasabadaki tüm ağa/beylerin İnce Memed'den korktuğu görülür. Murtaza Ağa'nın *yılan/sarıca karınca* benzetmesi ile dile getirdiği sözler İnce Memed'in reformcu yönünü göstermesi açısından dikkate değerdir: "Yılan iğne ucu kadar da olsa bir yara alınca, sarıca karıncalar o yaraya üşüşürler. Bir gün içinde yılanı yer bitiriverirler (...) İnce Memed Abdi Ağayı öldürdü, toprağını köylüye dağıttı, bu yarayı açtı. Şimdi sarıca karıncalar bedene üşüştüler. İnce Memed ölse de yaşasa da gayri ne biz ne de bu Hükümet kolay kolay iflah olamayız. Başımız dertten kurtulmaz. Köylü sarıca karıncalar gibidir, akılsız, yolsuz, yordamsız. Amma velakin bir yerde, iğne ucu kadar bir yara açılmasın, yer bitirirler. Bizi işte bu İnce Memed yüzünden önce teker teker, sonra toptan yiyip bitirecekler" (Kemal, 1994a, s. 357-358).

Murtaza Ağa'nın sözlerine göre yılan ağaların, sarıca karınca ise köylünün/halkın temsilidir. Ağa her ne kadar kendi tarafından olayı nakletse de durum tersidir. İnce Memed, yarayı açan nesne olarak halkın yanında yer alıp onlara yol gösterir. Epigraf ezilen kesimin onun sayesinde bir araya gelerek eşitsizliğe, haksızlığa karşı savaşacağını ve hak ettiğini elde edeceğini böylece adaletsizliğin sona ereceğini ima etmesi bakımından önemlidir. Ancak duruma Murtaza Ağa'nın gözünden bakıldığında hem İnce Memed'e hem de akılsız olarak nitelendirdiği köylülere karşı derin bir korku görülür.

Nihayetinde bahsi geçen tüm özellikleri üzerinde barındırdığından İnce Memed'i soylu eşkıya olarak nitelendirmek yanlış olmaz. İnce Memed, antikapitalist bir dünya hayaliyle hareket eder. "Çünkü kapitalizm, uyumlu bir insan yerine, uyumsuz bir insan; tutarlı bir toplum yerine, bölünmüş bir toplum; insanlar arasında uygunluk yerine,

yabancılık; ortak iyilik için yaşayan birey yerine, bencil düşünce ve duyguları olan bireyi" (Suçkov, 1982, s. 51) ortaya çıkarmıştır. İnce Memed ise sosyalizmin savunduğu eşitlik duygusunu benimseyerek ekonomik toplumsal sorunları ortadan kaldırmayı amaç hâline getirir. Tural'a göre (2023) de devrimci kahraman özellikleriyle İnce Memed, toplumcu gerçekçiliğin başarılı bir örneğini sunmaktadır.

1.1.2. Kötü Eşkıya

Eserlerdeki olumsuz eşkıyalar, reel hayattaki eşkıya profiline uygun hareket eden, sosyal bir problemi teşkil eden ve toplumdaki her kesimin korktuğu, kaçındığı modeli gösterir. Kötü eşkıyalar, güvensiz karakterlerinden dolayı hem halkın hem de ağa ve beylerin korku nesnesi durumundadır.

Seride yer alan kötü eşkıyalar; Deli Durdu, Kalaycı Osman, Horali, Kara İbrahim ve Kuzgun Veli'dir. Kötü eşkıyaların iyi eşkıyalara oranla çok daha az sayıda olmasının sebebi kurgunun soylu eşkıya üzerine yazılmış olmasından kaynaklanır. Eserlerde kötü eşkıyanın görevi soylu eşkıyayı yüceltmek olup olumsuz bir mana uyandıran eşkıya sözcüğünün kahraman, önder gibi vasıflarla da nitelendirilebileceğini göstermektir. Dolayısıyla kötü eşkıyalar, iyi eşkıyaya bakışın değişmesinde yardımcı unsur olarak kullanılır. Örneğin *İnce Memed I*'deki kötü eşkıya Deli Durdu'nun özellikleri, İnce Memed'i kötü eşkıyalardan ayırır. Deli Durdu masum insanlara zarar verirken İnce Memed aksi yönde hareket eder.

Başka bir örnekte çoğu kötü eşkıya için geçerli olan Kalaycı Osman'ın nitelikleri şöyle açıklanır: "Atılgan değildi, cesur da değildi. Hilekârdı. Çarpıştığı, takip ettiği hiçbir insanla yüz yüze çarpışmamış, her zaman arkadan vurmuştu. Onun yaptığı hilekârlık, kurduğu tuzak akla hayale gelmezdi" (Kemal, 1993, s. 323). İnce Memed ise Kalaycı'nın aksine atılgandır, cesurdur, dürüsttür ve mertçe savaşır. Görüldüğü üzere, eserlerde yer alan kötü eşkıyalar, İnce Memed'in vasıflarını yüceltmek, niteliklerini açıklamak amacı ile çizilmiş karakterler olarak yer almaktadır.

1.2. Ezen-Ezilen Çatışması

İnce Memed kurgusunun kapsadığı zaman göz önüne alındığında 1920'li, 1930'lu yıllara tekabül ettiği görülür. Bu dönemde Türkiye'de işçi sınıfının tam anlamıyla oluşmaması nedeniyle ezen/ezilen çatışması daha çok ağalar ve köylüler arasında geçer. Çünkü "sanayi toplumundan çok tarım toplumu olan bir ülkenin yazarları doğal olarak işçi sınıfı yerine köylüyü eserlerinin merkezine koymak zorunda kalmışlardır" (Tural, 2019, s. 161). İşçi sınıfı (proleterya) *ırgat* adlandırmasıyla kurguya ilk kez *İnce Memed IV*'te dâhil olur.

Bu tür romanlarda geniş toprak sahibi olan ağalar, kendi mal varlıklarını tehlikeye düşüreceğinden kapitalistleşmeye karşı çıkar. Değişimin yönünü etkileme amacıyla tutucu konumda kalırlar. Var olan iktidarı destekleyerek muhafazakâr bir görünüm sergiler (Gültekin Akçay, 2013, s. 160).

Eserlerde ezen kesim ağalar, ezilen kesim ise köylüler olarak karşımıza çıkar. Seri boyunca parayı dolayısıyla da gücü elinde tutan ağalar, güçsüz köylüyü dilediğince çalıştırarak kendi menfaatini korur. Ağaların zengin ve refah yaşamlarının karşısında köylü sefalet içindedir, itilir ve hor görülür. Ancak köylünün her zaman pasif olmadığını da söylemek gerekir. Çünkü eserlerde soylu eşkıya modellerinin dışında köylünün de yergilere ve yapılan bazı zulümlere karşı çıkışlarına yer verilir (Yanık, 2016, s. 214). Dolayısıyla sosyal sorunların toplumcu gerçekçi edebiyatın bir varyantı şeklinde işlendiği, soylu eşkıya profilinin temel alındığı *İnce Memed*, bir *başkaldırı romanı* olması

sebebiyle *güçlü/güçsüz çatışması*nı ele alır. Buradaki başkaldırı çoğunlukla köylüye zulmeden ağalara yöneliktir. Memed'in çatışmayı başlatacak olan manevi yükselmesi aslında Ferhat Hoca'nın vaazıyla dile getirilir: "eeeeeey, insanoğlu baş kaldır, diye bağırıyordu, korkma, içindeki o yüz bin yıllık ağının, korkunun üstüne yürü, ona baş kaldır. Önce içindeki, yüreğindeki zinciri kopar, baş kaldır. Sonra dünyanın bütün zincirlerini kır, tekmil kötülüklere baş kaldır, iyilik getir. Getirdiğin iyilikler de belki bir gün insanlar için kötülük olur, kendi iyiliğine de baş kaldır" (Kemal, 1994c, s. 304).

İnce Memed'in başkaldırısı, kurguda çatışma adına önemlidir. Çünkü başkaldırı söz konusu olmadığında ezen ezmeye, ezilen ezilmeye devam eder. Memed'in yaşadığı ve tanık olduğu haksızlıklar başkaldırmasına sebep olurken diğer yandan halka hakkını arama şevki vererek çatışmayı tetikler.

İnce Memed I'deki ilk ezen/güçlü/zengin karakter Abdi Ağa'dır. Abdi Ağa'nın ezilen/güçsüz/fakir köylüye yaptığı zulümler sayfalarca devam eder. Ezme eylemi, mertebesinden aldığı güçten ve bu gücü kötüye kullanarak edindiği zenginlikten kaynaklanır. Güçlendikçe zalimleşen Abdi Ağa, köylünün hasadının üçte ikisini mal varlığına katmakla kalmaz kışın ilerleyen zamanlarına doğru aç kalan köylüyü kendine muhtaç ederek borçlandırır. Böylelikle ezilen kesim her geçen gün ağaya bağımlı hâle gelir.

Abdi Ağa'nın eziyetleri elbette maddi konularla sınırlı değildir. Gücünü zayıf köylüye şiddete yönelik eylemlerle de gösterir. Hiçbir sınırı, ahlaki kuralı olmayan Abdi Ağa, kadınları ve çocukları döver, onlara yasadışı ve haksız yaptırımlarda bulunur. İnce Memed ve annesi buna ilk örneği teşkil eder. Her ikisi de ağadan ölesiye dayak yer ve anne bu şiddet sonucu ölür. Bir diğer örnek ise İnce Memed'in sevdiği kadın rolündeki Hatçe'dir. O da şiddet görür ayrıca gerçek dışı suçlamalar ve yalancı şahitler yoluyla hapse atılır. Sevdiklerinden uzaklaştırıldığı yetmiyormuş gibi hapishane günlerinde annesiyle görüştürülmez.

Ezen ve ezilen arasındaki çatışma ezilenin başkaldırmasıyla neticelenir. İnce Memed, ailesi için ağaya boyun eğmez ve onu öldürür. Öç alma duygusu sadece ailesinin çektiği eziyetler neticesinde gerçekleşmez, ağanın öldürülmesiyle ezilen ve eziyet gören tüm köylünün intikamı alınmış olur.

Romanda ikinci ezici güç olarak karşılaşılan Ali Safa Bey'in sadece zayıf köylüye değil eli silahlı eşkıyalara ve devlet erkânına da yapmadığı eziyet kalmaz. Bu sebeple cahil Abdi Ağa'dan okumuşluğu ve bilmişliği yönüyle ayrılır. Açgözlülük, hilekârlık, düzenbazlık, kurnazlık, saldırganlık, zalimlik, ahlaksızlık belli başlı özellikleri olarak sıralanabilir. Verdiği maddi/manevi zarar Abdi Ağa'nınkine göre çok daha geniş bir çerçevededir.

Aslında fakir bir ağanın oğlu olan Ali Safa'nın eziyetleri açgözlülüğü sebebiyle başlar. Babasının kaybettiği toprakları geri almak için başladığı düzenbazlıklarla dolu yolda dur durak bilmeden ilerler ve topraklarının sınırını fazlasıyla genişletir. Hak sahibi ancak güçsüz olan köylü, hileli yollarla toprağının alındığını fark ederek Ali Safa ile çatışmaya girer. Hiçbir ahlaki sınırı olmayan Ali Safa, köylünün malına, canına zarar verdiği gibi namusuna da göz koyar. Tüm halkın gözünü korkutmak için köylünün kızlarını kaçırtır.

Ali Safa Bey, üç farklı kesimi topraklarını genişletebilme amacına alet eder. Bunların ilki güçsüz ve yandaş profilindeki *köylü*dür. Bu kesim kullanılması en kolay olanıdır. Bir diğeri ise *eşkıyalar*dır. Toprağına sahip çıkmaya çalışan köylüyle başa çıkamayacağını anlayan Ali Safa, eşkıya ile iş birliği yapar. Böylece köylüyü kötü eşkıya modeli ile muhatap ederek güçsüzleştirir. İşkenceler gören canından, malından, ırzından,

yurdundan olan köylü sindirilir. Hatta köylünün dışında eşkıyalar da eziyet görür çünkü Ali Safa'nın yanında olanlar ve ona karşı olanlar şeklinde gruplaşmalar başlar. Son kesim ise *devlet aygıtı*dır. Bu kesimin Ali Safa ile iş birliği içinde olduğu ve köylüye zulmettiği açıktır. Yobazoğlu'nun çavuş tarafından ölesiye dayak yiyip köyden atılması; yüzbaşı ve kaymakamın köylünün kurşunlanmasında, hayvanlarının çalınmasında beye yardım etmesi konuya örnektir.

Ezen faktörün karşısında ezilen halkın tavrı başlarda mücadeleci olsa da sonralara doğru, yılgın, bitkin, pes eden yönde şekillenir. Köylünün yarısı toprağından göç ederken diğer yarısı İnce Memed, beyi öldürene kadar sessiz savaşına devam eder.

İnce Memed III'te zengin ve ezen karakter, Abdi Ağa'nın bir benzeri olan Mahmut Ağa'dır. Kendi sistemiyle halk üzerinde baskısını kuran bu ağa gittikçe zenginleşir, zenginleştikçe de zalimleşir. Ancak bu romanda gücün soylu eşkıya üzerine çekildiği görülür. İnce Memed, üç ağa öldürmüş bir eşkıya olarak korku nesnesi hâline gelir. Bir başka ağa olan Murtaza'nın tasvir edilen ruh hâlleri bunu kanıtlar. Büyük bir endişeyle ve ne yapacağını bilmez hâlleriyle Murtaza Ağa, güçlü pozisyonundan indirilerek soylu eşkıyanın etkisi altına itilir. Ağanın iç savaşı, korku nöbetleriyle birlikte roman boyunca sürer. İnce Memed sayesinde ezilen halk, gücünü toplamaya başlar. Dolayısıyla dengeler değişse de ezen/ezilen çatışması devam eder.

İnce Memed IV'te diğer romanlardan farklı olarak toplumcu gerçekçiliğin esaslarında sözü edilen işçi sınıfını görmek kısmen mümkündür. Diğer romanlarda ezici faktör olan ağa/beylerin eziyetleri daha çok toprağa sahip olmak amacıyladır. *İnce Memed IV*'te ise hâlihazırda topraklarını fazlasıyla genişletmiş olan Şakir Bey'in gayesi, kendinden zayıf olan kesimle toprak mücadelesi değildir. Şakir Bey, dönümünü bilmediği toprakları boyunca çeltik eken ve tarlalarında ırgat çalıştıran bir ağadır. Bu sebeple de işveren/işçi çatışmasına yakın tek örneği sunar.

"Kasabada Şakir Bey gibi pek çok daha çeltik ağası bulunmaktadır. Sonbahar mevsiminde çeltikler olgunlaşınca sayısız ırgat çeltik tarlalarında çalışmaya gelir. Her yıl olduğu gibi çamura bulanan ırgatlar zorlu yaşam şartları altında çeltikler biteceği vakit ağaların vereceği parayı beklemeye başlar. Ağalar, günlerce peşinde koşan ırgatların yüzüne bile bakmaz. Elbette bu ağaların en zalimi de Şakir Bey'dir" (Yanık, 2016, s. 219). O, işçiye ve zayıf olanlara sadece maddi yönden zarar vermez. Büyük bir araziye sahip olduğundan halkın çevresi çeltik tarlalarıyla ve doğal olarak sivrisineklerle dolar. Ne yayılan sıtma hastalığı ne de ölen onlarca çocuk ağayı ilgilendirmez. Böylece Şakir Bey'in çalışanın hakkını gözetmediği, emekçinin hak ettiğini vermediği, yalnızca kazancını dikkate alarak kendinden güçsüz olanı korumadığı özellikleri dikkat çeker.

Şakir Bey'in de karşısında tamamen sessiz kalan bir kesim yoktur. Eserde hakkını alamayan ırgatların uzun süren manevi çatışmaların ardından bir araya gelerek güçlü pozisyona geçtiği, farklı ağaların konaklarını yıktığı görülür. Yani ezen/ezilen çatışması bir başkaldırıyla sonuçlanır. Hak arama savaşı İnce Memed'i Şakir Bey'i de öldürmeye iter. Şakir Bey'i kurşunlarken İnce Memed'in "bu muallim Zeki Bey için (...) Bu da sıtmadan ölen çocuklar için (...) Bu da hakkını yediğin ırgatlar için" (Kemal, 1994c, s. 300) sözleri hem haksızlığa hem de eşitsizliğe tahammülü olmadığını gösterir. Zayıfın yanında yer alan İnce Memed sayesinde dört romanda da kötü niyetli ağalar cezalandırılır, ezilen halk emeğinin karşılığı alır.

Serinin kurgusunda ezen kesim sadece ağalar olmayıp devlet aygıtlarının da ezici konumda yer aldığını belirtmek gerekir. Kurguya *İnce Memed II*'de dâhil olan Arif Saim konunun bariz örneğidir. Mebus olan Arif Saim, sadece köylünün değil ağaların da korkulu rüyasıdır. Mevkiini kullanarak hem ağaları hem köylüyü sindirir. Topraklarını

korumak adına can almaktan çekinmez. Bu özellikleriyle ezen/ezilen çatışmasının içinde yer alır.

1.3. Devlet Kurum ve Kişilerine Bakış

"Toplumcu gerçekçiliğin sosyalist bir dünya görüşü içinde toplumdaki adaletsizliklerin temeli olarak sınıf çatışmasını öne çıkarmasını ve ezilen kesimlerin sözcülüğünü üstlenerek ideal sosyalist tipler yaratmak suretiyle sosyalist devrimin gerçekleşeceğine dair ümitleri diri tutan eserler" (Tural, 2020, s. 274) meydana getirdiği aşikârdır. *İnce Memed* serisinde devlet aygıtları hâkim güç olarak görülmekle birlikte toplumcu gerçekçiliğin ilkeleri doğrultusunda işçinin (proletaryanın) devlet aygıtına yönelik başkaldırısı söz konusu değildir. Çünkü devlet aygıtlarına bağlı neredeyse tüm alt personel genellikle baskıcı, yıkıcı, işbirlikçidir ve bunun karşısındaki halk fazlasıyla güçsüz ve cahildir. Her ne kadar köylülerin zaman zaman birleşerek ağalara karşı çıktıkları görülse de devlete ya da devlet personeline karşı bir başkaldırı gerçekleşemez. Bunun sebebi hakkı gasbedilen köylü kesimin işçi sınıfı şuuruna henüz sahip olmamasıdır.

Eserlerde devlet/ağa/halk uçurumunun bariz örneği işlenir. Devlet, halkı düşünmemesi hatta yeri geldiğinde halka işkence etmesi yönüyle korku nesnesi hâline gelir (Altun, 2015, s. 136). Bu sebeple devlet aygıtının olumsuz bir profili vardır. Hükümete bağlı kişilerin çoğu mevkiini kullanarak halka istediği yaptırımda bulunur. Bununla birlikte halka zulmeden ağalar gibi diğer güçlü kesimle de iş birliği içinde olduğundan halkın karşısında yer alır. "Özellikle devlet gücünün zayıf olduğu, kamusal hizmetlerin halka ulaşamadığı yerlerde ağalık bir toplumsal kurum olarak halkla devlet arasındaki boşluğu doldurmuştur (Gültekin Akçay, 2013, s. 155).

Seride hükümetin ve hükümet adamlarının bir örnek dışında köylünün hakkını savunduğuna, onu koruduğu ve desteklediğine şahit olunmaz. Yalnızca, hakkı olan toprak parçasını hükümet desteğiyle amcasının elinden alan İbrahim, devlet aygıtlarından faydalanabilir. Bunun dışında ezicidir, güçsüz köylüye zulmeder, hakkını korumadığı gibi hakkına göz koyar, ağalara destek verir, yaptıkları haksızlıklara ve yolsuzluklara göz yumar hatta onların hakkını savunarak köylünün bilinçlenmesinin ve güçlenmesinin önüne geçer. "Yakalayıp seni kanlı hükümete teslim edecekler. Abdi Ağanın kanını ödetecekler sana. Ya Hatçenin kanı, ya ananın, ya Irazcanın, Rızanın, ya Recep Çavuşun kanı? Onların kanı. ne olacak? Hükümet onların kanını kimseden sormaz. Abdi Ağanın kanını senden sorar" (Kemal, 1994a, s. 73) cümleleri köylünün hükümete olan bakışını göstermesi açısından dikkate değerdir.

Eserler boyunca Döne, Hatçe, Iraz, Memed gibi hakkı yenen, canından, malından ve yurdundan olan nice köylünün gördüğü maddi manevi şiddet devlet aygıtları tarafından görmezden gelinir ve sorgulanmaz. Öte yandan masum halkı kurşunlamaktan çekinmeyen ağalar, millî kahraman ilan edilir.

Ağalar her türlü yolsuzluklarında korkusuzca ilerler çünkü arkalarında devlet adamlarının olduğunu bilirler. Ali Safa, dilediği devlet adamını dilediği işte araç olarak kullanır. Bu sebeple *İnce Memed II*'de Zeynel, sırtını hükümete yaslayan Ali Safa'nın her şekilde haklı çıkacağı savunusunda haklıdır. Dolayısıyla köylüler, devlet aygıtlarının ve idaresindeki kişilerin düşmanca tavır sergilediğinin farkındadır ancak hakkını savunduğu anda zarar görenin kendisi olduğunu bildiğinden sesini çıkaramamaktadır.

Hükümet, ağa ve hatta onlara yardımcı olan bazı eşkıyaların iş birliği ve köylüye karşı olumsuz tavırları dört romanda onlarca örnekle gösterilir. Aç köylüye zulmeden ağalardan nasıl hesap sorulmuyorsa, her yıl sıtmadan ölen çocukların hesabı da öyle

sorulmaz. Ağalar çeltik ekmeye, para kazanmaya; çocuklar ölmeye, hükümet de yaşanan felaketleri görmezden gelmeye devam eder (Yanık, 2016, s. 225).

Eserlerde hükümet aygıtına bağlı olan kahramanlar içerisinde mebuslar, askerî kesim, öğretmenler ve imamlar sayılabilir. Mebus örneği Arif Saim ile sağlanır. Hilekârlık, düzenbazlık konularında oldukça zeki bir adam olan Arif Saim, savaşta ikili oynayarak çıkarlarını korur bununla birlikte kendini bir kahraman olarak göstermeyi de başarır. Mebusluğa başladıktan sonra makamını menfaati için kullanır. Aç gözlülüğü ile maddi/manevi şiddete yönelerek hem halkı hem de ağaları yıldırır.

Kurguda askerî kesime dâhil olan Yüzbaşı Faruk, Onbaşı Kertiş Ali, Jandarma Komutanı, Uzatmalı Hasan Çavuş, Yüzbaşı Şevket, Karafırtına Azmi Bey, Jandarma, Bekir Çavuş, Binbaşı Nazif Bey, halka eziyet ederek görevini kötüye kullanan başlıca kahramanlardır. Aldıkları emirler doğrultusunda köylüye türlü işkencelerde bulunurlar. Özellikle İnce Memed'i bulmayı kendine birinci görev atayan Yüzbaşı Faruk ve komutasındaki Onbaşı Kertiş Ali dikkat çekicidir. Yüzbaşı, İnce Memed'i bulamadıkça çılgına döner, nihayetinde tüm acısını köylüden çıkarır. Yüzbaşının emriyle Kertiş Ali'nin elinde can veren köylülerin sayısı bilinmez. Onbaşı'nın azameti eserde şöyle dile getirilir: "Ona şimdiden, eşkıya kasabı Allahsız Kertiş Ali diyorlardı. Şu candarmalar içinde köylüleri döğmekte de onun üstüne yoktu. Hele dağ köylülerini" (Kemal, 1994b, s. 87). Devlet aygıtları tarafından köylüye yapılan zulüm görmezden gelinir. Ölenler İnce Memed'in hanesine yazılarak devlet aygıtı tarafından yalan suçlamalarda bulunulur.

Eserlerde işlenen imam profiline bakıldığında yine görevini kötüye kullanan bir devlet aygıtıyla karşılaşılır. "İmam rolündeki karakterler de çoğu kez köylülerin yanında yer almak yerine ağa veya devlet ricalinin yanında yer almaktadır" (Altun, 2015, s. 154). Genellikle hilekârlıkla işlerini yürütür ve halkın çektiği eziyeti karşıdan seyretmekle yetinir. Vaazlarında anlattıklarını reel hayatta uygulamaz, bu sebeple sözüne sadık olmayan kişilerdir. Sadece Ferhat Hoca'nın eserlerdeki imam profiline uymadığı görülür. Ferhat Hoca, sözü ve davranışları bir olan, imamlık görevini gerektiği gibi yerine getirmeye çalışan bir karakterdir. Halkın savunucusu olarak köylünün hakkını korur, adaletsizliğe son vermek ister.

Seride dört öğretmen bulunmaktadır. Sami Turgut, Muallim Rüstem ve Zeki, ağalar safında yer almaktadır. Ancak Muallim Zeki Nejad diğerlerinden farklı bir görünüm arz eder. Nejad, köylüye yapılan haksız suçlamaların ve eziyetlerin farkında olan aydın bir karakter olduğundan köylünün yanında yer alır. Ağalara karşı savaşmaktan çekinmeyerek bu uğurda elinden gelen mücadeleyi gösterir. Şefkatli karakter özelliğiyle Şakir Bey'in sebep olduğu sıtma hastalığının önüne geçmek ve bitmek bilmeyen ölümlere son vermek ister. Ancak Şakir Bey, çıkarlarına zarar veren Nejad'ı öldürür.

1.4. Toprak Sorunu

Toplumcu gerçekçiliğin esasları doğrultusunda ezen/ezilen çatışması, işçi/işveren arasında geçer. Hakkını alamayan ve hakkını savunan işçi sınıfı birleşerek işverene hatta haksızlıklara mahal veren hükümete karşı çıkar. *İşçi* sınıfı ve burjuvaya işaret eden *işveren* sınıf arasında gerçekleşen bu çatışmanın mahali, üretimin gerçekleştiği fabrikalardır. Bu sebeple toplumcu gerçekçi eserler, üretim ilişkilerinden kaynaklı bir çatışmayı ele alır. Ancak *İnce Memed* serisi, yazıldığı yıllardaki toplumun yapısı ve işçi sınıfının henüz ortaya çıkmaması açısından farklılık arz eder. Kurguda çatışmanın başkahramanları köylü ve ağalar olduğundan çatışmanın mekânı fabrikalar değil köy topraklarıdır. Bu sebeple toprak başlı başına çatışmanın nedenidir. Öncelikle toprağa sahiplik sonrasında toprak üzerinden yaşanan üretim ilişkileri kurgunun merkezinde yer alır.

Eserlere göre toprak, sosyalist açıdan bakıldığında yegâne mülk konumundadır. Diğer taraftan gücün sembolü ve sınıfsal ayrımın da nedenidir. Yaşanan çatışma ya haksız toprak dağılımı ya da topraktan gelen mahsulün haksız dağılımı üzerine gerçekleşir. Dağılım haksız olsa da toprağın fazlasını elinde tutan kesim güçlü konuma geçer. Toprağın sahibi konumundaki kişiler yani ağalar, ezen sınıfın oluşmasına neden olurken topraksız kalan köylünün ezilen konumuna düştüğü görülür. Böylelikle sınıflaşmalar oluşur, güçlü sınıf, güçsüz sınıfı sömürmeye devam eder (Yanık, 2016, s. 230). Toprakla birlikte güçlendiğini fark eden ağaların durumu şöyle ifade edilir. "Onların çokları, toprağa, mümkün olduğu kadar bol toprağa sahip olmak için savaşırlar. Bunu başarırlar da. Fukara halkın elinden tarlalarını almak için başvurmadıkları çare kalmaz. Kimisi kanun yoluyla, kimisi rüşvetle, kimisi de zora başvurarak. Halkla yeni zenginler arasında bir boğuşmadır başlar. Zenginlerin toprakları gittikçe büyür. İşte bu sıralarda, toprağı için canını dişine takıp vuruşan, hakkını arayan halka karşı dağlardaki eşkıyalar da bir zor silahı olarak kullanılır" (Kemal, 1993, s. 297).

Toprağın gücün sembolü olmasının sebebi zenginliktir. Dolayısıyla toprak öncelikle zenginliğin sembolü olmalıdır. Eserlerde toprak kazandıkça zenginleşen ve zenginleştikçe güçlendiğini fark eden ağalar, toprak sahibi olmanın önemini kavrar. Çünkü mal varlığına her bir toprak parçası eklediğinde sadece zavallı köylüye karşı değil kendinden daha az toprağı olan ağalara karşı da güçlenir. Böylece hem tanınırlığı hem de sözünün geçerliliği artar.

Toprak, köylü için hayata tutunabilmeye ve geçime işaret eder. Hem devlet aygıtları hem de ağalar yüzünden mülküne sahip çıkamayan köylü için zenginlik hayalleri söz konusu olamaz. O sadece yaşayabilmek için toprağa bağlıdır ancak hem toprağının hem de topraktan kazandığının çoğunu ezen sınıfa kaptırmaktadır.

Toprağın yokluğu ise sefaletin sembolüdür. Toprağı olmayanlar yoksuldur ve ezen sınıfa yani ağalara bağlıdır. Yine uğruna canların feda edildiği mülk de topraktır. Öte yandan çatışmanın olduğu gibi adaletsizliğin ve hilekârlığın da asıl sebebi durumundadır. Çünkü açgözlü ağaların, göz koyduğu toprak parçasını alabilmek için yapmayacağı düzenbazlık, göstermeyeceği şiddet yoktur. Bu topraklarda çalışan köylülerin emeği daima sömürüldüğünden adaletsizlik toprak sorununun asıl nedenini oluşturur (Yanık, 2016, s. 231).

Ağalık kurumu toprağın sahibi olmakla aynı toprak üzerinde yaşayan insan toplulukları üzerinde de hak sahibi olmayı anlatır. Romanlarda ağalar, ortakçılık yöntemiyle toprağı kullanırken köylünün kendisi, evi, tarlası, hayvanları da ağanın ve ailesinin mülkü olarak gösterilir (Gültekin Akçay, 2013, s. 155). Mesela *İnce Memed I*'de Abdi Ağa, Dikenlidüzü toprağının hepsine sahip olduğundan Dikenlidüzü insanına da sahipmiş gibi davranır ve köylülere de aynı düşünceyi empoze eder. Bu sebeple köylü ağadan korkar, söylediklerinin dışına çıkmaz, hakkını savunmakta zayıf kalır ve ses çıkaramaz.

Toprak, eserlerde korku nesnesi olarak da yer alır. "Köylülerin gelişen olaylara karşı duyarsız olmasının temelinde ağa korkusu yatmaktadır. Köylülerin çoğu ağayı sevmez, fakat ona karşı da gelemez" (Güvenç, 2009, s. 165). Abdi Ağa'nın korkusu, İnce Memed ve onun gibi eşkıyalar yüzünden kendi toprağını ve istediği toprakları kaybetmektir. Ali Safa da aynı korkuyu yaşar. Toprağını kaybetmemek adına devlete bağlı kişilerle iş birliği yapar, Vayvay topraklarına sahip olabilmek tek amacı hâline gelir.

İnce Memed II'de Kel Hamza; *İnce Memed III*'de Talip Bey, Mahmut Ağa, Molla Duran; *İnce Memed IV*'de Şakir Bey, toprak sevdası uğruna türlü kötülüklere başvurur. Savaşta ikiyüzlülüğü sayesinde kazandığı madalyaları ve başarıları öne sürerek topraklar

üzerinde hakkı olduğunu savunan Arif Saim'in dönümünü bilmediği topraklar edinmesindeki baş etken ise Tapucu Zülfü'dür. Nitekim reel hayatta Arif Saim gibi hilebaz olan savaş kahramanları, Çukurova'yı paylaşır ve haksız toprak paylaşımında tapucuların payı yadsınamaz.

1.5. Yoksulluk

İnce Memed serisi, toplumcu gerçekçiliğin esasları doğrultusunda ele alındığında, işçi sınıfına tekabül eden köylülerin ilk vasfı fakir olmalarıdır. "Kapitalist düzen içinde sermayedar sınıf güçlenirken, emekçi sınıf yoksulluğa itilmiştir" (Yılmaz, 2019, s. 175). Topraklarına sahip çıkamayan köylünün mülkü, zalim ağalar yüzünden her geçen gün azalır. Böylece fakir halk yoksullaşmaya devam ettiği için yoksul olmak bu eserlerde yoksullaşmanın bir nedeni olarak görülür.

Köylüler, devlet aygıtıyla olan ilişkisinden dolayı ağalara hem fiziksel hem de ekonomik olarak bağlıdır (Gültekin Akçay, 2013, 155). Usulsüz yollarla topraklarını ağalara kaptıran köylünün emeğinin sömürülmesi bu duruma bir örnek teşkil eder. Kazancının fazlasını ağalara vererek aç ve açıkta kalan halk, bir süre sonra ağalara borçlanmaya başlar. Borcunu ödeyemeyince ağanın kölesi hâline gelir. Bu sebeple yoksulluk, gayri resmî köleliğin de sebebi durumundadır.

Seride yoksulluk, hakkını arayamamanın da nedenidir. Zenginlik, gücün sembolü olduğu gibi fakirlik de güçsüzlüğü temsil eder. Güçsüz halk, zengin ağalar karşısında her geçen gün fakirleşirken aynı zamanda güçsüzleşir ve ağaların her buyruğunu yerine getirmek ya da sessiz kalmak zorunda kalır. Hâl böyleyken ne elinden kaçırdığı ata topraklarının ne de yıl boyunca verdiği ancak karşılığını alamadığı emeğinin hakkını arayabilir.

Eserlerde ölümün nedeni de yoksulluktur. Açgözlü ağalar, servetini ve toprak sınırını genişletmek amacıyla fakir köylüye çeşitli eziyetler yapar. Hakkını arayamayan güçsüz köylüler yoksulluktan öleceklerini bildikleri için ağalara boyun eğerler. Hakkını aramaya çalışanlar derhâl şiddetle cezalandırıldığı gibi sessiz olanlar da hesapsızca dövülür ve öldürülür. Ölüm sadece şiddetin neticesi de değildir. Şakir Bey'in çeltik tarlalarından yayılan sıtmayla ölen onlarca çocuk örneğinde olduğu gibi görmezden gelme ve acımasızca devam eden zenginlik hırsı yoksul halkı katleder. *İnce Memed II*'de üç yıl boyunca tüm mahsulü alacağını söyleyen Kel Hamza'ya köylünün karşı gelememesinin nedeni ölüm korkusudur.

Yoksulluk diğer taraftan başkaldırının nedenidir. Sefalet içinde yaşayan halk, yaşama umudunu kaybettiğinde, canından başka kaybedecek bir değeri kalmadığında ve soylu eşkıya kıyafetindeki İnce Memed gibilerinden destek gördüğünde ağalara karşı başkaldırır. İlk romanda İnce Memed'in kafa tutmasıyla yüreklenen halkın Abdi Ağa'ya karşı başkaldırması ve kazancını yedirmemesi duruma örnek teşkil eder.

Yoksulluğun merkez olduğu bu romanlarda İnce Memed'in görevi, toplumda eşitliği sağlayarak köylünün refah düzeyini yükseltmektir. Nitekim İnce Memed, her bir ağayı öldürdüğünde köylü hayalini kurduğu bollukla karşılaşır. Böylece İnce Memed, Berna Moran'ın *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2*'de vurguladığı gibi *bereket*in sembolü hâline gelir.

Sonuç

Toplumcu gerçekçilik meselesinin İnce Memed serisi üzerindeki etkilerinin ve izlerinin incelenip konu edildiği çalışmada söz konusu kuramın ilkelerinin toplumun güncel durumuna göre uyarlanarak işlendiği açıktır. Kuramın merkezinde yer alan

işçi/işveren çatışmasının köylü/ağa, çatışma mekânı olan fabrikanın köy toprakları olarak toplumla özdeşleştirilmesi ve asıl tema olan emeğin sömürülmesinin bu iki yönlü çatışma üzerinden verilmesi çalışmanın içeriğini oluşturmaktadır.

İnce Memed serisi, belirtilen ilkelere uygunluk göstermesi açısından toplumcu gerçekçilik kuramıyla incelenmeye uygun bir yapı sergiler. Devrimci romantizmin öne sürdüğü olumlu kahraman profili İnce Memed karakteriyle karşılanır. Eric Hobsbawm'ın soylu eşkıya olarak nitelendirdiği olumlu kahraman İnce Memed'in toplumcu gerçekçi ilkelerde olduğu gibi adaletsizlikleri ortadan kaldırarak eşitliği sağlama çabasında olduğu görülür. Yaşar Kemal, İnce Memed ile düzendeki yanlışları ortadan kaldırmaya çalışırken ağalık sistemine başkaldıran, ezilen kesimin hakkını savunarak canını, malını, namusunu gözeten, halkın refah seviyesini yükselterek sınıflaşmayı ortadan kaldıran bir karakter olmasıyla olumlu eşkıyanın bir örneğini sunar. Yazarın sosyalist görüşünü canıyla kanıyla savunan bir karakterdir. İçindeki adalet ışığı hiçbir zaman sönmez, karşılaştığı tüm haksızlıklara başkaldırır. Ezilen kesimin taraftarı, ezen kesimin ise acımasız düşmanı görünümündedir.

Eserlerden anlaşıldığı üzere ikili çatışma toplumsal yaşamı olumsuz yönde etkileyen başlıca etkendir. Açgözlülük neticesinde ezen ağalar ile ezilen halk arasındaki uçurum gittikçe büyür. Böylece sosyal yaşam adaletsizlik üzerine kurulu bir hâl alır. Adaletsizliğin ortadan kalkmasında devlet kurum ve kişilerinin beklenilenin aksine bir yardımı olmaz. Hatta zalim ağalarla iş birliği içinde olmalarıyla halka karşı ezen vasfını yüklenirler.

İkili çatışma ekonomik temeller üzerine inşa edilir. Ekonomik düzensizliğin sebebi ise köy topraklarıdır. Toprağa sahip olmak gücü elinde tutmak demektir. Eserlerde ağaların toprak hırsı köylünün bir yandan maddi/manevi şiddete maruz kalmasına diğer yandan yoksullaşmasına ve güçsüzleşmesine sebep olur.

Yaşar Kemal'in kapitalist hayata karşı çıkarak sosyalizmin mutluluk getireceği, manevi değerlerin çöktüğü ekonomiye bağlı bir yaşamdansa eşitliğin getireceği huzurlu ortamda yaşanması gerektiği fikirleri göz önüne alındığında İnce Memed serisinin toplumcu gerçekçi bakış açısıyla değerlendirmenin önemi ortaya çıkar. Bununla birlikte yazarın tüm eserlerini ideolojik görüşünün etkileri yönünden incelemek, Türk edebiyatının önemli yazarlarından olan Yaşar Kemal'i anlamak adına önem arz eder.

Kaynakça

Acar, A. (2012). *Estetik Marksçı Estetik Toplumsal Gerçekçilik.* İstanbul: Doruk Yayıncılık.

Akçay, C. (1998). *Hannâ Mîne'nin Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Altun, V. K. (2015). *Köy Romanlarında Dini ve Ahlaki Motifler: Yaşar Kemal Örneği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Babalık, N. (2003). *Türkiye Komünist Partisinin Sönümlenmesi Sözlü Tarih Araştırması Cilt 8.* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Belge, M. (2012). *Edebiyat Üstüne Yazılar.* İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Gültekin Akçay, Z. (2013). *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Yazılı Kültür Ürünlerinde Köylülük: Türk Romanında Köylülük İmgesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Güvenç, A. Ö. (2009). *Yaşar Kemal'in İnce Memed Romanı Üzerine Oluşumsal Yapısalcı Bir İnceleme*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Hobsbawm, E. (1990). *Haydutlar* (çev. Fatma Taşkent). İstanbul: Logos Yayıncılık.

Kaplan, R. (1997). *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Kemal, Y. (1993). *İnce Memed 1*. İstanbul: Toros Yayınları.

Kemal, Y. (1994a). *İnce Memed 2*. İstanbul: Toros Yayınları.

Kemal, Y. (1994b). *İnce Memed 3*. İstanbul: Toros Yayınları.

Kemal, Y. (1994c). *İnce Memed 4*. İstanbul: Toros Yayınları.

Kongar, E. (2014). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kör, F. (2010). *1974 Yılında Yayımlanan Türk Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik.* Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Moran, B. (2010). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Moran, B. (2012). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2 Sabahattin Ali'den Yusuf Atılgan'a.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Oktay, A. (2004). 1980 Sonrası Romanı Üzerine Birkaç Önvarsayım. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi, Hayat-Edebiyat-Siyaset Özel Sayısı*, 90/91/92, 442-450.

Oktay, A. (2008). *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları Sosyalist Realizm Üstüne Eleştirel Bir Çalışma.* İstanbul: İthaki Yayınları.

Suçkov, B. (1982). *Gerçekçiliğin Tarihi*. (çev. Aziz Çalışlar). İstanbul: Adam Yayıncılık.

Tunalı, İ. (1993). *Marksist Estetik.* İstanbul: Altın Kitaplar Yayın.

Tural, S. (2011). Kemal Tahir'in Romanlarında Natüralist Bir Eğilim Olarak Cinselliğin Vulgarize Edilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(17), 177-185.

Tural, S. (2014). Eleştirel Gerçekçilik Bağlamında Mehmet Akif Şiirine Bir Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 20-25.

Tural, S. (2019). Toplumcu Edebiyat Bağlamında Eleştirel Gerçekçiliğin Türk Edebiyatına Uygulan(ama)ması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 160-166.

Tural, S. (2020). Eleştirel Gerçekçilik Bağlamında Tevfik Fikret Şiirine Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 272-279.

Tural, S. (2023). Put Kırma Töreni: İnce Memed'e İnce Bir Bakış. *Cins*. https://www.gzt.com/cins/put-kirma-toreni-ince-memede-ince-bir-bakis-3769300 [Erişim Tarihi: 06.09.2023].

Tural, Ş. (2006). Türk Edebiyatında Eleştiri: Cumhuriyet Devri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(8), 259-310.

Yanık, E. (2016). *Yaşar Kemal'in İnce Memed, Demirciler Çarşısı Cinayeti, Yusufcuk Yusuf Adlı Romanlarında "Toplumcu Gerçekçilik"*. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi.

Yılmaz, İ. (2019). *1978-1979 Yıllarında Yayımlanan Türk Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik.* Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 471-484.
Geliş Tarihi-*Received*: 25.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1332653

Irmak Zileli'nin Romanlarında Annelik

Motherhood and Beyond in Irmak Zileli's Novels

Gülçin OKTAY*

Öz

Annelik, bir kadının hayatını değiştiren dönüm noktalarından biridir. Biyolojik bir süreç gibi görünmekle birlikte annelik, kadının psikolojik durumunu da etkiler. Yüzyıllar boyunca "kutsallık" üzerinden tanımlanan annelik, son yıllarda çeşitli tartışmaların odağındadır. Buna göre; en çok dillendirilen sorular anneliğin içgüdüsel olup olmadığı ve her kadının anne olmayı isteyip istemediğidir. Bu soruların cevabı kişiden kişiye değişmekle birlikte son yıllarda kadınlar lehine bir tablo ile karşılaşmaktayız. Kadınlar artık anneliği içgüdüsel, dinî bir görev veya soyun devamlılığı dayatması üzerinden görmemekte bunu bir "tercih" üzerinden okumaktadırlar. Özellikle doğum kontrol yöntemlerinin yaygınlık kazanması ve kadınların iş hayatına katılarak ekonomik özgürlüklerini ele almaları bunu kolaylaştırmıştır. Avrupa'da ve Amerika'da "childfree" kavramı üzerinden tanımlanan bu durum, gönüllü olarak çocuk sahibi olmamayı ve çocuksuzluğu bir tercih olarak görmeyi ifade eder. Türkiye'de ise çocuk sahibi olmanın bir tercih üzerinden konuşulması yaygın olmamakla birlikte son yıllarda artmaktadır. Edebiyat metinleri de kadınların hayatını meşgul eden böyle bir meseleye kayıtsız değildir. Anne, anne olmak ve çocuk; uzun zamandır edebiyat eserlerinde yer verilen bir konuyken son dönemlerde anne olmama kararı da edebiyat eserlerine konu olur. Bu eserlerden biri de Irmak Zileli'nin 2014 yılında yayımlanan *Gözlerini Kaçırma* romanıdır. Zileli, anneliği bir tercih üzerinden değerlendirirken çeşitli anne örnekleri üzerinden de konunun sorunlu yanlarına değinir. Üstelik Irmak Zileli sadece bu romanında değil diğer romanlarında da annelik, anne olma, anne-kız ilişkisi gibi meselelere odaklanır. Bu makalede de annelik kavramı, anneliğin edebî eserlere yansıması irdelenecek ve Irmak Zileli'nin romanları üzerinden gelinen nokta hakkında çıkarım yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Irmak Zileli, roman, annelik, gönüllü çocuksuzluk, tercih.

Abstract

Motherhood is one of the most life-changing milestones in a woman's life. Although motherhood seems to be a biological process, it also affects a woman's psychological state. Having been defined in terms of "sacredness" for centuries, motherhood has been the focus of various debates recently. The most frequently asked questions in these debates are whether motherhood is instinctive and whether every woman wants to be a mother. Answers vary from person to person, and in recent years, the situation has shifted in favor of women. Women no longer see motherhood as an instinctual, religious duty or an imposition for the continuity of the lineage, but rather as a "choice". Especially the widespread use of contraceptives and women's economic independence gained by participating in business life have made it easier to create this situation. In Europe and the United States, the concept of "childfree" refers to voluntarily not having children and seeing childlessness as a choice.

* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: oktaygulcin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3745-5896.

Although it is not common in Turkey to talk about having children as a choice, it has also been increasing in recent years. Literary texts have also not been indifferent to such an issue preoccupying women's life. While mother, motherhood, and children have long been the subject of literary works, the decision not to become a mother has recently also been the subject of literature. One of these works is Irmak Zileli's novel, titled *Gözlerini Kaçırma*, published in 2014. While Zileli considers motherhood a choice, she also addresses the problematic aspects of the issue through numerous examples of mothers. Furthermore, Irmak Zileli focuses on issues such as motherhood, being a mother, and mother-daughter relationships not only in this novel but also in her other novels. This article will examine the concept of motherhood, and the reflection of motherhood on literary works and draw conclusions based on Irmak Zileli's novels.

Keywords: Irmak Zileli, novel, motherhood, chilfree, choice.

Giriş

Annelik, evrensel olarak yüceltilen ve teşvik edilen bir ideolojidir. Biyolojik bir süreç olmakla birlikte anneliği sadece bu eksene hapsederek açıklamak yanıltıcı bir yaklaşımdır. Annelik; bir kadının hayatı için başlı başına bir değişim demektir. Bu değişim, sadece bedensel olarak değil psikolojik olarak da büyük etkilere sahiptir. Bu sebeple annelik, cinsel-ruhsal bir süreç olarak da tanımlanabilir. Sadece kadını, kadın bedenini ve psikolojisini ilgilendiren bir konu olmadığı da erkeklerin anneliğe kadınlardan daha çok müdahil olmalarından anlaşılabilir. Üreme, annelik ve çocuk bir anlamda insan türünün devamlılığına gönderme yapan ve ataerkil toplumun başlıca ilgi alanlarından biridir. Bu nedenle kadın bedenini ilgilendiren bir olay, bireysel olmaktan çıkıp toplumsal bir mevzuya dönüşmüştür. İşte bu, kişisel olanla politik olanın kesiştiği noktadır.

Annelik ve anne olma deneyimleri her ne kadar evrenselmiş gibi sunulsa da kültürden kültüre farklılık gösterir. Aynı zamanda dönem ve ekonomik koşullar da bu deneyimin yaşanmasında farklı uygulamaları gözler önüne serer. Yüzyıllar boyunca kendi başına, evde ve normal olarak yapılan doğumlar, şartların değişmesiyle birlikte farklı bir noktaya evrilmiştir. Anne ve çocuk ölümlerindeki artışlar, doğumların teknolojik ve tıbbî gelişmelerle birlikte daha güvenli, hijyenik ve profesyonel olan hastane ortamına taşınmasına yol açmıştır (Miller, 2010, s. 88-95). Sezaryen oranlarındaki artış da doğumun kadınlar için daha güvenli olmasını sağlayan önemli bir aşamadır. Ancak buna rağmen doğum, her zaman birçok riski içerisinde barındırır. Bu aşamayı atlatıp sağlıklı bir doğum yapan kadınlar için yeni bir süreç başlar: Annelik.

Annelik ile ilgili en çok tartışılan meselelerden biri de anneliğin içgüdüsel olup olmadığıdır (Welldon, 2001, s. 23). Yaygın kanaat, anneliğin içgüdüsel olduğu ve her kadının anne olmayı istediğidir. Oysaki bu, anneliği ve anneliğin yüzyıllar içinde kazandığı anlamları düşününce gerçekçi bir bakış değildir. 1970'li yıllardan önce anne olmak ve çocuk bir evliliğin olmazsa olmaz unsurlarından sayılıyordu. Sağlık problemi olmayan her kadının anneliği arzuladığı ve sorgulamadan çocuk yaptığı düşünülüyordu. Elisabeth Badinter'in ifadesiyle anne olmanın üç temel niteliği vardı:

1. İçgüdüsel

2. Dinî bir görev

3. Türün devamlılığı (2011, s. 17).

Ancak doğum kontrol yöntemlerinin kullanılmaya başlanmasıyla bu durum, kadınlar lehine değişmeye başladı. Böylece kadınlar bedenlerini ve hayatlarını bütünüyle değiştirecek böyle bir kararı düşünerek almaya başladılar. Elbette bu değişim kısa bir sürede olmadı; ancak artık anneliğin içgüdüselliğine, dinî bir görev oluşuna ve türün devamlılığını sağlamasına başkaldıran kadınların sayısı arttı. Kadınlar, "Bir kadın neden

anne olmalı?" sorusunu daha fazla dillendirdiler. Bu noktada ataerkil dayatmaları rafa kaldırdıklarını ve bunu duygusal bir karar olmaktan çıkardıklarını rahatlıkla söyleyebiliriz (Badinter, 2011, s. 20). Kadınlar, bu kararı almadan önce mevcut hayatlarını da göz önünde bulundurarak bir sorgulama sürecine girdiler. Özellikle kariyer ve çift ilişkisinin yapısı bu sorgulamayı daha da arttırdı. Bunda kadınların doğum ve doğum sonrası süreç ile ilgili kendi aralarındaki "sessiz anlaşma"yı yıkmaları da etkili oldu. 70'li yıllardan önce annelik bir görev, doğal bir süreç ve kutsal bir olay olarak görülürken kadınlar çekilen zorlukları konuşmaktan kaçınırdı. Çünkü anneliğe yüklenen o "kutsal" özellikleri eleştirmekten ve "norm"un dışına çıkmaktan korkarlardı (Miller, 2010, s. 106-109). Ancak kadın hareketlerindeki gelişim, kız kardeşlik söylemi ve elbette teknolojinin gelişimi bu "kutsal" olayın iç yüzünü daha fazla ortaya döktü. Bu nedenle kadınların bir kısmı yine anneliği kutsal görürken bir kısmı bunu enine boyuna düşünmeye başladı. Böylece doğurganlık azalmaya veya anne olma yaşı yükselmeye başladı.[1]

2000'li yıllardan itibaren de anne olmak giderek sorgulanan ve reddedilen bir olgu olmaya başladı. Sağlık sorunu olmaksızın çocuk yapmama kararı içgüdü söylemlerine, dinî görevlere ve neslin devamlılığına bir başkaldırıdır. Bu durumun arkasında ise bireyselden toplumsala çeşitli nedenler gizlidir. Türkiye'de de son dönemlerde kadınların anne olmayı bilinçli bir şekilde reddettikleri görülür. Her reddedişin arkasında farklı sebepler olsa da artık kadınlar kendilerine yüklenen misyonları kabul etmezler ve hayatlarının kontrolünü ellerine alırlar. Gelinen bu nokta, elbette toplumsal hayatın bir yansıması olan edebiyat eserlerinin de konusu olur. Anne, anne olmak ve çocuk; uzun zamandır edebiyat eserlerinde yer verilen bir konuyken son dönemlerde anne olmama tercihi üzerine de eserler yazılmaya başlanır. Bu eserlerden biri de Irmak Zileli'nin 2014 yılında yayımlanan *Gözlerini Kaçırma* romanıdır. Eser, anneliği bir tercih üzerinden değerlendirirken çeşitli anne örnekleri üzerinden de konunun sorunlu yanlarına değinir. Üstelik Irmak Zileli sadece bu romanında değil *Eşik* (2011), *Gölgesinde* (2017), *Bozuk Saat* (2019), *Son Bakış* (2019), *Arkadaşım İçin* (2022) ve *Bende Ölen Sensin* (2022) romanlarında da annelik, anne olma, anne-kız ilişkisi gibi meselelere değinir. Bu sebeple annelik üzerine düşünmek ve anneliğin 21. yy'da geldiği noktayı değerlendirebilmek için geçirdiği aşamalara bakmak gerekir.

Anneliğin Edebî Serüveni

Anneliğin ve anneliğe yüklenen anlamın değişmesi modernleşme sürecinden bağımsız düşünülemez. Bu süreçte Batı'ya açılan Osmanlı toplumu, gözlemlediği pek çok yapıyla birlikte kadını ve onun toplumdaki konumunu da sorgular. Elbette bu sorgulama süreci birtakım değişiklikleri de beraberinde getirir. Kadın artık sadece evin bir parçası ve toplumsal hayattan kopuk bir yapının içinde değildir. Geniş ailelerden çekirdek aileye doğru ilerleyiş kadının aile içerisindeki durumunu da kısmen değiştirir. Kadın "henüz" bir birey olarak kabul edilmese de bir "anne" olarak eğitimine önem verilmeye başlanır. Üstelik dönem romanlarında baba yokluğunda evin idaresini ele almak zorunda kalan eğitimsiz kadınların durumu açıkça gözler önüne serilir. Jale Parla'nın "yetimlik korkusu" ile tanımladığı bu durum, güçlü İmparatorluğun/otoritenin/babanın yıkılış süreciyle

[1] Elisabeth Badinter, 1970'ten 2009'a kadar doğum oranlarının değişim sürecini Kuzey ve Güney Avrupa ekseninde aktarır. Badinter'in aktardığı tablo incelendiğinde doğum oranlarında 1970'li yıllardan beri belirgin bir düşüş vardır. Ayrıntılı bilgi için bk. (Badinter, 2011, s. 26-27). Türkiye İstatistik Kurumunun 2001-2022 yılları arasındaki verilerine göre durum, Türkiye'de de benzerdir. 15-49 yaş arası kadınlar üzerinden alınan verilere göre Türkiye'de toplam doğurganlık hızı 2001 yılında 2,38 çocuk iken 2022'de 1,62'ye gerilemiştir. Bu oran, Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında hala yüksek olmakla birlikte ülke çapında yıllara göre belirgin bir düşüşü göstermektedir. Ayrıntılı bilgi için bk. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2022-49673 (Erişim Tarihi: 20.05.2023).

oğullardaki endişe sendromudur (2018, s. 15). Bu sebeple yetim kalan oğullar, Şerif Mardin'in ifadesiyle "Bihruz Bey sendromu" yaşayarak züppeleşirler (1991, s. 40). Oğul için Batı, baba yokluğunda yeni rol modeldir ve bu modelden nelerin alınıp nelerin alınmayacağına dair sınır sarsıntılıdır. Baba yokluğunda tek otorite ise tecrübesiz ve eğitimsiz annelerdir. Bu sebeple dönem romanlarında erkek karakterlerin Nurdan Gürbilek'in ifadesiyle bariz bir "kadınsılaşma endişesi" taşıdıkları görülür (2004, s. 51). Otoritesiz anneleri güçlü hâle getirmenin de felakete sürüklenen oğulları kurtarmanın tek yolu da eğitimdir. Eğitim, özellikle de kadının eğitimi modernleşme sürecinin en önemli konularından biridir. Şemseddin Sâmi, 1296 [1878/1879] yılında yayımlanan *Kadınlar* risalesini bu konuya ayırır ve toplumun yarısı dediği kadınların hâllerine odaklanır (Akt. Karakoç, 2008, s. 11). Yazara göre kadınlar; erkekleri yetiştiren, onları eğiten kişiler olarak toplum içerisinde çok önemli bir role sahiplerdir. Bu sebeple Şemseddin Sâmi, "medenî" ve "ahlâklı" bir toplum olmanın yolunun eğitimden geçtiğini vurgular (Akt. Karakoç, 2008, s. 15). Şemseddin Sâmi yazarı olduğu *Aile* dergisinde de bu bakış açısını sürdürür.[2] Namık Kemal de 'Aile', 'Nüfus', 'Maarif' gibi yazılarında Tanzimat kadınının durumu ve aile konularında önemli görüşler öne sürer (Durmuş, 2022, s. 52).

Dönemin dergilerinde ve romanlarında kadınların eğitimi üzerine yazılanlar etkili olur ve eğitim alanında önemli düzenlemeler yapılır. 1869 Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi ile kızlar için öğretmen okulları açılması, rüştiyelerin çoğalması, 1876 yılında ilân edilen Kânun-i Esâsî ile birlikte ilköğretimin kız ve erkek çocuklar için mecburî hâle getirilmesi eğitim alanındaki önemli adımlardır (Kodaman ve Saydam, 1992, s. 479-483). Ayrıca 1843'te Tıbbıye Mektebi'nde başlayan ebelik eğitimi ve 1859'da rüştiyelerde başlayan dikiş, nakış gibi teknik eğitimler kadınlara meslek alanında fırsatlar sunar (Kurnaz, 2013, s. 108, 130). 1869 yılında kız ilkokullarına ve rüştiyelerine öğretmen yetiştirmek maksadıyla Dârü'l Muallimât okullarının açılması kadınların hem aile içinde hem de kamusal alanda görünürlüğünü arttırır (Kodaman ve Saydam, 1992, s. 493). Bu gelişmelerden sonra iyi bir eş ve anne olmanın yolu eğitim olarak sabitlenir. Artık erkekler de kadınların eğitim almalarını desteklerler ve yazılarında eğitimli eşin önemine dikkat çekerler.[3]

Bir önceki dönemin eğitimsiz anne profilinden veya annesizlikten alınan dersler, bir sonraki nesilde telafi edilmeye çalışılır. Ancak eğitim aile kurumunu sarsmadığı, kadını eş, çocuk ve hasta bakımından uzaklaştırmadığı sürece makbuldür. Kadının bireyleşmeye başlaması -dönem romanlarında sıklıkla görüldüğü üzere- kitap okumaya başlaması erkekler açısından rahatsız edici bulunur. Çünkü onlara göre kadın sadece çocuk yetiştirmek için eğitilmelidir. Fazla eğitimin getireceği sorgulamadan ve erkeklere "itaat" kültürünün ortadan kalkmasından endişe edilir. Ataerkil ve dindar bir toplumda aile kurumu her zaman ön plandadır. Öyle ki anneliğin ihmal edilip cinselliğin ön plana çıkarılması sorun oluşturur. Bu konuda verilebilecek en net örnek ise Halit Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnu* (1901) romanıdır. Romanda Firdevs Hanım'ın ve kızı Bihter'in eşlerini aldatmaları, özellikle bir anne olarak Firdevs Hanım'ın kadınlığının önünde çocuklarını bir yük olarak göstermesi oldukça önemli bir ayrıntıdır. Toplum, aileye ve ailenin getirdiği ahlâkî sınırlara kadını yerleştirdiği için Firdevs Hanım norm dışı kabul edilir. Bihter ne kadar annesine benzemek istemese de cinselliği/kadınlığı ön plana aldığı için "onun kızı" olarak görülür.[4] Bu anlamda kadının tıpkı erkekler gibi cinselliği öne

[2] 27 Mayıs 1880-10 Haziran 1880 tarihleri arasında üç sayı yayımlanan *Aile* dergisinde Şemseddin Sâmi; kadınlara, kadınların görevlerine, ev idaresine ve çocuk terbiyesine dair önemli yazılar yazar. Ayrıntılı bilgi için bk. (Karakoç, 2008, s. 21-24).

[3] Ataerkil aile sistemini eleştiren dönem romanları için bk. (Durmuş, 2022, s. 53-55)

[4] Seda Başer Çoban, "Tanzimat'tan Servet-i Fünûn'a Anneliğin Kaybı ve Çocuksuzluk" adlı yüksek lisans tezinde konuyu Halit Ziya'nın *Aşk-ı Memnu*, Mehmet Rauf'un *Eylül* ve Halide Edip'in *Handan* romanları

çıkarması kabullenilemez. Buna göre; arzularını yaşamak isteyen kadın ya hafifmeşreptir ya cariyedir ya gayrimüslimdir ya da yasak aşk peşinde koşan kötü tabiatlı bir varlıktır.

1912 Balkan Savaşları ve 1914-1918 Birinci Dünya Savaşı ile kadınların durumunda belirgin bir farklılık görülür. Kadın artık erkekten kalan yerleri idare eden, hatta erkeklerle birlikte savaşa katılan "özgür" bir yapıdadır. Bizzat kadınlar tarafından çıkarılan dergiler[5], açılan dernekler de bu özgürlüğün ispatı gibidir. Henüz ürkek bir yapıda olsalar da gelinen bu nokta, kadınlar açısından devrim niteliğindedir. Savaşın kazanılması, Cumhuriyet'in ilânı ve inkılâplarla birlikte kadınlar artık sadece "ev içi" mekâna ait değillerdir ve "geçici" olarak da kamusal alanda bulunmazlar.[6] Çalışan kadın sayısındaki belirgin artışa rağmen yine de kadınların aslî görevi annelik olarak belirlenir. Annelik genç ve dinamik Cumhuriyet için önemli bir statüdür ve her daim kutsanır. Gelecek nesiller söylemi ve anneliğin öne çıkarılması ulus-devletleşme süreçlerinin tipik refleksidir. Cynthia Enloe'nin ifadesiyle kadınlar; ulusun en kıymetli malları, ulus değerlerini aktaran araçlar ve milliyetçi rahimlerdir (2003, s. 90). Bu sebeple doğum oranları sıkı kontrol altındadır ve nüfusun azalıp artmasına göre yeni politikalar benimsenir (Sever, 2015, s. 75).

Bu tablonun kırılması ise 1960'lı yıllarda dünyadaki feminist hareketlere dayanır. Simone de Beauvoir, Kate Millett, Shulamith Firestone, Adrienne Rich, Betty Friedan, Juliet Mitchell gibi kadınların yazdıkları eserler kadınlığın doğuştan değil sonradan edinilen bir rol olduğunu ortaya çıkarır. Aynı durum annelik için de geçerlidir ve anneliğin içgüdüsel olup olmadığı tartışılmaya başlanır (Bahar, 2019, s. 2). Ancak bir kısım kadın anneliği bağımsızlık korkusunu perdelemek için kullanır. Colette Dowling'in "Sindrella kompleksi" olarak bahsettiği bu durum, kadınların kendi ayakları üzerinde durmaktan korkmalarını ve bir erkeğe yaslanmayı gerekli görmelerini ifade eder (2022, s. 38). Bu kompleksi yaşayan ve uzun yıllar da bunu göz ardı eden kadınlar genellikle bir kayıp veya boşanma sonrası durumlarını gözden geçirirler. Kendisi de hayatının bir döneminde bu komplekse kapılan Dowling; eş olmayı, anne olmayı ve dışarıdaki hayatı erkeğin yönetmesini bir tür kaçış olarak değerlendirir (2022, s. 11-14). Ancak bu kaçış, kadını bir başka esaretin içerisine sokar ve evliliğin/ilişkinin, ev işlerinin, çocukların bütün yükü kadına kalır. Simone de Beauvoir da Jean-Paul Sartre ile olan ilişkisinde "Sindrella kompleksi"ne kapıldığını hisseder ve Sartre hegemonyasından kurtulmak, öz-saygısını geri kazanabilmek için adımlar atar (Dowling, 2022, s. 254-257). Aynı zamanda bu adımlar, kadınların mevcut durumları üzerine düşündüklerini, anneliği sorguladıklarını; ataerkil topluma ve her şeyden önce de kendilerine başkaldırdıklarını gösterir. Özellikle anneliğin "kutsal"lığı üzerindeki dokunulmazlığı kaldıran bu çabalar, meseleyi getirdiği yükler üzerinden konuşmaya fırsat verir. Böylece anneliği eleştirmek, anne olmaktan memnun olmamak ve anne olmayı tercih etmemek yadırganacak bir tavır olmaz.

üzerinden ele alır. Başer'e göre, bu romanlardaki -sırasıyla- Bihter, Suat ve Handan Tanzimat dönemindeki kadın tiplerinden farklı bir noktayı temsil ederler. Bu kadınların çocuksuz olmalarına rağmen anneliğe olumsuz bir bakışları yoktur; ancak yasak aşk üçgeninde annelik rollerini üstlenemezler. Bu sebeple Tanzimat dönemindeki otoriter olmayan ve yok sayılabilecek anneler, bu dönemde farklı bir nedenle yine yoklardır. Ayrıntılı bilgi için bk. (Başer, 2012, s. 10-16, 49-59).

[5] *Şükûfezar*, *Hanımlara Mahsus Gazete*, *Demet*, *Mahâsin*, *Kadın/Selânik*, *Kadın/İstanbul*, *Kadınlar Dünyası*, *Kadınlık* adlı dergiler kadınların çıkardıkları veya ağırlıklarının olduğu dergilerdir. Kadınlar bu dergilerdeki yazılarda, daha önce erkeklerin kullandıkları "kadınlığın terakkisi ve teâlisi" ifadelerinin yerine "hakk-ı hayat"ı kullanmaya başlarlar. Bu ifade hem erkeklerin tanımlarından kurtulmanın hem de özgürlük taleplerinin ilk adımıdır. Ayrıntılı bilgi için bk. (Demirdirek, 2011, s. 64-65).

[6] Cumhuriyet döneminde kadınların eğitimde, hukukî ve siyasi alanlarda kazandıkları haklar ve kadın hareketlerinin geldiği yer için bk. (Durmuş, 2022, s. 67-89).

1970'lerden sonra ise Avrupa ve Amerika'da yepyeni bir terim olan "childfree" kullanılmaya başlanır. Bu terim, "childlessness" ifadesinin çocuksuzluğu bir eksiklik olarak gören anlayışına tepkidir. Bir anlamda "childfree" gönüllü olarak çocuk sahibi olmamayı, çocuksuzluğu bir tercih olarak görmeyi ifade eder (Gillespie, 2015, s. 122-123; Avison-Furnham, 2015, s. 47). Burada önemli olan ise kadının anne olmasını engelleyecek herhangi bir sağlık sorununun olmamasıdır. Bu sayede çocuk, arzu edilen bir şeye dönüşür ve dayatmalar üzerinden bir kadının hayatını şekillendirmez (Eke, 2022, s. 100-101). Ancak çocuksuzluğu tercih eden kadınlar genellikle bencil ve sapkın olmakla, kadınsı olmamakla, çocuk sevmemekle ve kariyer odaklı olmakla suçlanırlar (Gillespie, 2015, s. 124). Oysaki bu kadınların çocuksuzluk tercihinin altında çeşitli sebepler yatmakta ve her karar bireysel bir hikâyeyi içermektedir. Üstelik gönüllü çocuksuzluğu seçen kadınlarla erkeklere eşit muamele yapılmamakta, bu konuda çifte standart uygulandığı görülmektedir.[7] Gönüllü çocuksuzluğu tercih edenler ise İngiltere, Amerika, Almanya gibi gelişmiş ülkelerden iyi eğitimli, kariyerli ve orta sınıfa mensup kadınlardır (Avison-Furnham, 2015, s. 46; Buhr-Huinink, 2017, s. 597). 2000'li yıllardan itibaren de bu tercih, gelişmekte olan ülkeleri ve buralarda yaşayan yine iyi eğitimli, kariyerli, orta sınıf kadınları kapsamaktadır (Eke, 2022, s. 118). Belgeseller, filmler, sosyal medya üzerinden kurulan ağlarla da çocuksuzluğu tercih eden kadınlar birbirlerine ulaşma imkânı bulmaktadırlar.[8] Türkiye'de çocuk sahibi olmanın bir tercih üzerinden konuşulması henüz yaygın değildir. Ancak 1980'li yıllardan itibaren çocuğun getirdiği fiziksel ve psikolojik yükler gibi konulara daha fazla yer verilmekte; bunlarla ilgili tezler, makaleler yazılmakta ve çeviriler yapılmaktadır. 1980 sonrası kadın yazarların eserlerinde bu konuyu ele alan Ürün Şen-Sönmez de gelinen noktayı 118 roman üzerinden aktarır (2021, s. 449). Adalet Ağaoğlu'ndan Şebnem İşigüzel'e uzanan bu incelemede Türk romanında anneliğin artık sorgulandığı ve tercihe dönüşmeye başladığı görülür (Şen-Sönmez, 2021, s. 449-460).[9]Artık anne olmak "kutsallık" üzerinden değil getirdiği yükler üzerinden öne çıkarılır. İncelenen romanlarda da aile içi tecavüz, kürtaj, doğum sonrası depresyonu gibi konuların sıklıkla işlendiği görülür. Irmak Zileli'nin romanları da anne olmayı reddeden veya anneliğin ağırlığı altında ezilen kadınları ısrarla vurgulaması açısından ayrı bir yerde durmaktadır.

Annelik Bir Kader mi?

[7] Arieke J. Rijken ve Eva-Maria Merz gönüllü çocuksuzluk konusunda erkeklere ve kadınlara uygulanan çifte standardı 25 Avrupa ülkesi örneği üzerinden incelerler. Rijken ve Merz bu incelemeyi yaparken sadece farklı ülkelerden erkek ve kadın örnekleri ile yetinmemişler, bu örnekleri de yaş, eğitim düzeyi, çalışma düzeyi, dinî inanç, medenî hâl, ebeveynlik düzeyi gibi çok düzeyli bir modele ayırmışlardır. Rejken ve Merz'in elde ettiği sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ise Avrupa ülkelerinde kadınların gönüllü çocuksuzluğu erkeklerden daha fazla onay almıştır. Bu konu, ülkelerdeki toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili olup gönüllü çocuksuzluğun onaylanma değerleri de bu eşitlik düzeyine bağlıdır. Ancak bu incelemelerde Kıbrıs farklı bir yerde durmakta; burada çocuk sahibi olmamayı seçen kadınlar erkeklerden daha fazla yargılanmakta ve onaylanmamaktadır. Özellikle Kıbrıs örneği ülkemizdeki cinsiyet eşitliği durumuna da benzerliği sebebiyle önemli bir örnektir. Ayrıntılı bilgi için bk. (Rijken-Merz, 2014, s. 476-480).

[8] Pınar Eke, 2022 yılında yayımladığı *Tercihen Çocuksuz-Kadınlık Arzuları Değişirken* kitabında gönüllü çocuksuz kadınların iletişim ağlarından bahseder. Eke; Childfree Humor, Childfree Is Not A Dirty, The Childfree Choice, Why No Kids?, Non.Parents.Com, The Childfree Life, Don't Kid Yourself-Childless by Choice, Cheerfully Childfree adlı facebook hesaplarına ve bu hesapların giderek artan kitlesine dikkat çeker. Ayrıca Eke bu gelişmeleri ABD'de, İsveç'te çocukların giremediği kafeler, köyler haberleri ve Belçika'daki Çocuksuz Bayramı (21 Mayıs), Uluslararası Gönüllü Çocuksuzluk Günü (1 Ağustos) kutlamaları üzerinden destekler. Ayrıntılı bilgi için bk. (Eke, 2022, s. 119-124). Amy Blackstone da eşi Lance ile birlikte 2013 yılında kurdukları "We're (not) having a baby!" (Bir bebeğimiz olmayacak) adlı bir blogtan bahseder. Amy, kitapta, gönüllü çocuksuzluk üzerine düşüncelerini ve blog çerçevesinde kendilerine yöneltilen olumlu veya olumsuz eleştirileri aktarır. Ayrıntılı bilgi için bk. (Blackstone, 2023, s. 19-20).

[9] Ürün Şen Sönmez, kitabında Irmak Zileli'nin sadece *Gözlerini Kaçırma* ve *Eşik* romanlarına odaklanır.

Irmak Zileli, yazarlık serüvenine hikâye ve dergilerde başlamış son dönemin dikkat çeken isimlerinden biridir. Yazar, 2011 yılında yayımlanan ilk romanı *Eşik*'ten sonra toplam altı roman çıkarmıştır. Bu romanlardan 2019 yılında yayımlanan *Bozuk Saat* ve 2022 yılında yayımlanan *Arkadaşım İçin* gençlik romanı kategorisinde değerlendirilmektedir. *Eşik*'ten sonra yayımlanan *Gözlerini Kaçırma* (2014) ve *Gölgesinde* (2017) romanları temel meseleler açısından benzerlikler göstermektedir. Yazarın 2019 yılında yayımlanan ve 2020'de Duygu Asena Roman Ödülü'nü alan *Son Bakış* ve 2022 yılında yayımlanan *Bende Ölen Sensin* romanları da son dönemin güncel sorunlarına değinmesi bakımından dikkat çekicidir.

Yazarın annelik, kadınlık, anne-kız ilişkileri konularına değinen romanları *Eşik*, *Gözlerini Kaçırma* ve *Gölgesinde*'dir. 2012 yılında Yunus Nadi Roman Ödülü'nü alan *Eşik*, devrimci mücadelenin içinde olan bir aileyi ve bu ailenin kızları ile olan ilişkisini anlatır. Eser, daha çok baba-kız ilişkileri üzerinde dursa da annelik ve anne-kız ilişkilerine dair örnekler sunar. Romanın başkarakteri, ailenin kızı Eylül'dür. Eylül'ün annesi Ayşe'nin ise annelik süreci bahsedilmeye değer örnekler içerir. Bunlardan birincisi, Ayşe'nin hiç hesapta yokken hamilelik haberini almasıdır. Baba Hasan için bu haber, mevcut siyasi ortam içerinde doğru bir karar değildir. Bu sebeple Hasan, Ayşe'yi kürtaja ikna eder. Ayşe kürtaj yaptırsa da hiçbir zaman bu olayı unutamaz ve bu konuda Hasan tarafından manipüle edildiğini düşünür. İkinci hamilelik haberini aldığında ise otuzlu yaşlarda olmasına ve doğumun riskler barındırdığını bilmesine rağmen doğurmakta ısrar eder. Ayşe için annelik bir tercihtir ve bu yükü üstlenmeye de hazırdır. Nitekim annelik süreci tam da Ayşe'nin beklediği gibi geçer. Hasan, doğum esnasında bile bir an önce davasının başına dönmek isteyen ve doğumu hayatı önünde engel olarak gören eştir. Ayşe, Eylül'ün bütün sorumluluklarını üstlense de tahmin edemediği zorluklarla baş eder. Bunlardan birincisi, devrimci bir aile olmaları sebebiyle sürekli saklanmak zorunda kalmaları; diğeri ise ilgisiz bir babanın kızında açtığı yaraları görmesidir. Üstelik Ayşe'nin kızı ile zaman zaman yaşadığı çatışmalar da anneliğin bir gül bahçesi olmadığını vurgular. Daha da ötesinde bir çocuk büyütmek, "devrimin provası gibi[dir]" (Zileli, 2017a, s. 110) ve romanın başında Ahmet Hamdi Tanpınar'dan alıntılanan epigrafta olduğu gibi annelik "[o]lup olmamanın eşiklerinde" yaşamaktır (Zileli, 2017a, s. 8).

Irmak Zileli'nin *Gözlerini Kaçırma* romanı ise annelik meselesini derinlemesine ele alan ve önemli örnekler sunan bir eserdir. Zileli; Didem karakteri ve Didem'in yakın çevresindeki anne olan kadınlar üzerinden anneliği detaylı bir şekilde irdeler. Didem, akademisyen bir kadındır. Roman, Didem'in kızı Rüya'ya anlattığı bir masal üzerinden başlar ve sonunda küçük kızın sesinin tamamen kesildiği vurgulanır. Bundan sonra Didem, kendisinin artık bir üçüncü sayfa haberi olduğunu söyler. Romanın bu ilk kısımlarında okuyucu, Didem'in anneliği ile ilgili bir şeylerin yolunda olmadığını anlar. Didem'in "toplumun en küçük birimi aile", [h]er kadın anne doğar" klişelerini sorgulaması ve kızı Rüya'nın başka bir anneyi doğuramayacağını söylemesi okuyucunun gerçeği görmesini sağlar (Zileli, 2018, s. 11). Didem, kızı Rüya'yı öldürmüş veya ölümüne sebep olmuştur ve bulunduğu yerde yargılanmayı beklemektedir. Ancak yine de romanın rüya ile gerçekler arasında karışan anlatımı bu cinayetin sembolik de olabileceğini düşündürmektedir.

Roman boyunca da Didem'in sembolik veya gerçek bu olay üzerine yaptığı sorgulamaları okuruz. Didem arkeologdur ve yaptığı bu katman katman sorgulamayı da işine benzetir. Didem'in ilk incelediği kısım annesi ve onun da annesinin anneliğidir. Karşısına çıkan anneler ise mutsuz, sevgisiz ve zorunlu annelerdir. Didem'in anneannesi Kamile Hanım, öğretmen olmayı arzularken asker Namık Bey ile evlenmiş ve öğretmenlik hayallerini rafa kaldırmış bir kadındır. İlk çocuğu Vedat daha üç yaşındayken bir kaza

sonucu babasının silahıyla kendini vurur ve ölür. Bu olay, aile içerisinde bir skandaldır ve Kamile Hanım'ın anneliği etrafında dedikodulara sebep olur. Olay, aile içerisinde bastırılsa da Kamile Hanım'ın kendi çocuğunu öldürmüş olabileceği ihtimali hep ima edilir. Didem'in annesi Hicran da işte bu acı olaydan sonra bir teselli olması amacıyla doğurulur. Ancak Hicran da mutlu bir anne değildir ve Didem'i bir aşk evliliği sonucunda doğurmamıştır. Didem bu kanaati annesinin gençlik fotoğraflarını görünce edinir. Üniversite okuyan ve fotoğraflarda neşeli olan Hicran, evlendikten sonra ve doğum yaptıktan sonra soğuk, somurtkan ve bıkkın bir kadın olur. Didem, annesi ile babası arasındaki sevgisiz ve tutkusuz evliliği de sık sık düşünür. Didem'e göre ailesinde ve toplumun pek çoğunda sevgisizlik genetik bir mirastır. Parçaları birleştirince Didem, anneannesi Kamile Hanım'ın da annesi Hicran'ın da sevdikleri adamlarla evlenemediklerini anlar. Üstelik bu kadınların evlendikleri adamlar da kocalığı, babalığı bir görev gibi sürdüren adamlardır. Dışarıya verilen bu geleneksel aile görüntüsünün altındaki sırlar ise halının altına süpürülür ve böylece "kutsal aile", "toplumun en küçük birimi olan aile" tehlikeye atılmaz. Oysaki bunun karşısında anne olmayı reddetmek veya anneliği tercihe dönüştürmek daha sağlıklı bir toplum yapısının kurulmasına olanak verir. Didem'e göre; mecburî evlilikler, tutkusuz sevişmeler ve bir miras gibi sahiplenilmeye çalışılan annelikler toplumun başlıca yaralarıdır. Didem, toplumdaki kısır döngüyü şu şekilde ifade eder:

> Her-kadın-anne-doğar. Her-kadın-anne-doğar. Her-kadın-anne-doğar. Bunu da söylediler. Aslında kimsenin kız çocuğu doğurduğu yoktu. Doğurulan yeni bir anneydi. Anneannen Kâmile Hanım, senin anneni doğurmuştu. Kendi kızını değil. Annen Hicran, Rüya'nın annesini doğurmuştu. Gözü gibi sevmek için adını Didem koyduğu bebeği değil. Sen şimdi bu döngüyü kırdın. Neslin devamına ağır darbe. Rüya yeni bir anne doğuramayacak. Bunu planlamamıştın. Aksine, hep korktun. Onu doğurduğun ve kucağına aldığın ilk günden beri korkuyorsun. Her kadın anne doğar, deseler de korkuyorsun. Söylediğinin aksi olmasından. Anne doğmamış olmaktan, çıbanbaşlarından (Zileli, 2018, s. 11).

Didem, sevgisiz hayata başkaldırmak ve kendini bu kötü mirastan kurtarmak ister. Hayatına pek çok erkek girer; ancak istediği şekilde sevilmez. Bu sevilmeme duygusu da onu sarhoş olduğu bir gece doğru düzgün tanımadığı bir adamla birlikte olmaya yönlendirir. Bu şekilde yaralarını saracağını düşünen Didem, bir süre sonra hamile olduğunu öğrenir. Didem'in annelik ile imtihanı da burada başlar. Didem; babasının onu evlatlıktan reddetmesine, doktorun babasız çocuk doğurma konusundaki uyarılarına ve annesinin, arkadaşlarının ekonomik ve fiziksel yüklere dair anlatılarına rağmen 35 yaşında anne olmayı seçer. Doğurmaya karar verdiği bu aşamada Didem'in en çok sorguladığı nokta, bir kadının çocuk sahibi olmasının nedenidir. Didem, kadınların bu sorunun cevabını pek düşünmediklerini ve hatta sonrasında yaşayacaklarını hesaba katmadıklarını fark eder. Didem her ne kadar anneliği bir tercih olarak görse de bir süre sonra kendisi de bu sorunun cevabını aramaktan vazgeçer. Corinne Maier'in ifadesiyle "[h]ayatın anlamı sorusuna üreyerek yanıt vermek, soruyu sonraki nesle aktarmaktır" (2015, s. 81). Didem de bu kararıyla içindeki boşlukları dolduracağını, hayatın anlamını bulacağını ve bir anlamda ailesindeki sevgisiz anne profillerini kıracağını düşünür. İlk başlarda bu profil değişir ve Didem annesinin, arkadaşlarının beklentilerinin üstünde bir anne olur. Ancak annelik, Simone de Beauvoir'ın da dediği gibi ayrıcalıklı bir kendini gerçekleştirme biçimi değildir ve çocuk sahibi olmayı hayatında bir değer olarak gören anneler bile yaşamlarını doğrulama işini başkasının ellerine verdikleri için rahatsız olurlar (Akt. Durmuş, 2022, s. 224).

Didem, Rüya doğduktan sonra evine gelen arkadaşlarının anneliği üzerinden de bazı sorgulamalar yapar. Arkadaşları Zuhal, Aynur ve Özlem üzerinden yapılan bu sorgulamalarda kadınların ortaklaştığı nokta anneliğin getirdiği yüklerdir. Zuhal için bu, annelikle birlikte cinsel hayatın bitmesi, Aynur için çocuğun kendisine bağımlılığı, Özlem için ise kariyerine bir engel oluşturmasıdır. Didem, ilk başlarda bu sıkıntıları yaşamasa da iki yıl sonra midesindeki o boşluğu ve yanmayı tekrar hissetmeye başlar. Çünkü artık Didem için de anneliğin yanında kariyer ve cinsellik arzuları vardır. Ancak toplumsal yapı, Didem'i bu roller içerisinde zorlamakta ve ona sürekli anneliğin kutsallığını hatırlatmaktadır. Bu sebeple Didem, arkadaşı Zuhal'in kocası ile yasak bir aşk yaşamaya başladığında kendini kötü hisseder. Çünkü Didem, kadınlığını öne çıkarmak suretiyle anneliğini arka plana itme korkusu yaşar. Özellikle romanın son kısımlarında Didem'in Rüya uyurken Fırat ile birlikte olması ve bu eylemden sonra hissettiği suçluluk duygusu dikkate değerdir. Romandaki cinayet de bu aşamadan sonra işlenir. Bir anlamda Didem karakteri etrafında "annelik içgüdüsü" söylemi de yerle bir edilir. Estela V. Welldon, *Anne: Melek mi, Yosma mı?* kitabında bu konuyu detaylı bir şekilde irdeler. Welldon'a göre; toplum, anneliği kutsallık halesi etrafında konumlandırdığı için bir annenin sapkın olabileceğini düşünmez. Bunda kadının penis sahibi olmaması ve bir erkek gibi etrafına zarar veremeyeceği düşüncesi de etkilidir (2001, s. 23). Welldon ise klinik deneyimlerine dayanarak bir annenin de sapkın olabileceğini ortaya koymuş ve annelik içgüdüsü diye bahsedilen şeyin var olmadığını vurgulamıştır (2001, s. 23). Nitekim Didem örneğinde de görüldüğü gibi annelik mucizeler yaratmamış, toplumun beklentileri baskı oluşturmuş ve sapkınlığa ulaşmıştır. Irmak Zileli bu romanında muğlak bir cinayet üzerinden annelik meselesine yaklaşsa da son dönemlerin en önemli konusunu ele alır. Bu açıdan roman, sadece "marjinal" bir annenin anlatımı değil, toplumun bir kadına yüklediği anneliğin sorunlu yanlarıdır. Kariyeri, anneliği ve kadınlığı arasında parçalanmış karakterler ve bir anlamda onların bu yüklerle başa çıkma/çıkamama durumları anlatılır.

Aynı tavır, Irmak Zileli'nin *Gölgesinde* (2017) romanında da vardır. Bu eser, meseleye *Gözlerini Kaçırma* romanıyla benzer bir taraftan yaklaşır. Fikret isimli bir psikiyatrist ile evli olan Leyla, tıpkı yukarıda bahsettiğimiz Didem karakteri gibi anneliğe, kadınlığa ve eş olmaya dair sorgulamalarda bulunur. Leyla özellikle annesinin hayatı üzerinden ilerler. Leyla'nın annesi, eğitimli bir kadındır ve doktora tezini savunurken intihal ile suçlanmıştır. Leyla'nın babası da öğretim üyesidir ve bu olaylar olurken eşini yeterince savunmamıştır. Leyla'nın annesi kariyeri yarıda kalan, çocuk ve ev işlerine hapsedilen mutsuz bir kadındır. Baba ise profesör olur, başka kadınlarla da ilişki kurar ve evdeki yaşamın dışındadır. Bu durum, Leyla'nın annesini hasta eder ve onun ruhsal sıkıntılar içerisinde boğulmasına sebep olur. Nitekim kadın, kaza mı intihar mı olduğu belli olmayan bir olayda ölür. Annenin mutsuzluğu ise kızı Leyla'ya miras kalır ve o da annesi gibi mutsuz bir evliliğin içerisinde boğulur. Fikret; tıpkı Leyla'nın babasının annesine yaptığı gibi onun hayatını kontrol altına alır; Leyla'nın kıyafetlerine, yazdıklarına müdahale ederek onu silikleştirir. Leyla, hamile kaldığını öğrendiğinde habere sevinmez ve bir süre sonra da bebeği kaybeder. Bazı testleri yaptırmayı ihmal ettiği sonradan ortaya çıkar. Bir anlamda Leyla, kendisi gibi mutsuz bir çocuk doğurmak istemez ve bilinçaltı bu testleri ona unutturur (Zileli, 2017b, s. 55). Chollet'in ifadesiyle "çocuk yapmamak demek, (…) ailenin önceki nesillerinden birikmiş ve size miras kalmış -bazen ezici ağırlığı olan- bir valiz dolusu hikâyeyi, kaderi, acıyı ve hazineyi devrettiğiniz birinin olmayacağını bilmek demektir" (Akt. Eke, 2022, s. 228). Üstelik Leyla, bir daha hamile kalamayacağını da öğrenir; ancak bu haber onda bir hafiflik hissi yaratır. Leyla için anne olmak toplumda yaygın olarak düşünüldüğü gibi bir çocukluk hayali değildir. Bundan sonra Leyla için sadece eseri/yürüyüşü/hayatı/düşünceleri vardır ve bu yeni yaşam onun için özgürlük demektir. Böylece Leyla, annesi gibi bir anne olmayacak ve

kendisi gibi mutsuz bir çocuğu dünyaya getirmeyecektir. Burada önemli olan bir ayrıntı da Leyla'nın annesinin otuz altı yaşında ölmesi ve onun da çocuğunu aynı yaşta düşürmesidir. Bu sayede romanda Leyla'nın annelik travmasıyla kendi annesinin travmalı hayatı iç içe geçirilir ve anneliğin kuşaklar boyu birbirini etkileme süreci vurgulanır. Leyla'nın kocası Fikret ise yetiştirme yurdunda büyümüştür ve o da mecburî anneliklerin bir kurbanıdır. Romanda Fikret ile polis memuru arasında geçen konuşma tercih edilmemiş, zoraki anneliklerin açtığı yaraları özetler:

> "Yok yok, işin gerçeği bu," diye devam etti Fikret, "hepimizin ruhunu sakatlamışlar. Siz haklıydınız demin, hani dediniz ya sevilmemişsiniz diye. Doğru lafa ne denir? Benimseyememişler anne olmayı. Emzirememişler. Kucaklayamamışlar. Adayamamışlar kendilerini. Hasta etmişler hepimizi. Siz şanslısınız, şanslısınız ki sevmiş ananız sizi. Baksana saçını bile süpürge etmiş." (Zileli, 2017b, s. 155).

Irmak Zileli'nin gençlik romanı olarak geçen *Bozuk Saat* (2019) ve *Arkadaşım İçin* (2022) adlı kitaplarında da yer yer annelik meselesine göndermeler yapılır. Ayrı ayrı hikâyelerden oluşan *Bozuk Saat*'te kızıyla çatışmalı ilişkisini düzeltmeye çalışan Zeliha, anne olmaktan korkan ve getirdiği yüklerden bunalan Selen gibi karakterler dikkat çeker (Zileli, 2019, s. 141, 159). *Arkadaşım İçin* romanı ise ergen bir kız olan Ezgi ile eskici çırağı Yunus üzerinden arkadaşlık ve aile meselelerini sorgular. Bu iki karakteri bir araya getiren ise Yunus'un yüzündeki büyükçe bir lekedir. Resme yeteneği olan Ezgi için Yunus bulunmaz bir malzemedir. Bu sayede başlayan ilişki, bir arkadaşlığa dönüşür ve roman boyunca da ikili yetiştirme yurdunda büyüyen Yunus'un ailesini bulmaya çalışır. Bir yandan da Yunus gibi alt sınıftan bir çocuk ile arkadaşlık kuran kızlarına tepki gösteren anne baba ve onların kızları ile olan çatışmaları anlatılır. Bu anlamda Irmak Zileli gençlere yönelik yazdığı bu iki eserinde -diğer romanlarındaki kadar olmasa da- aileyi ve aile ilişkilerini görünür kılar. Romanın sonunda Yunus ailesini bulur; ancak anneliğin dünyaya bir çocuk getirmekten ibaret olmadığını anlar. Yunus, Ezgi'ye "[e]ğer ki benim bir ailem varsa, o da sensin" diyerek kurulan bağların daha önemli olduğuna dikkat çeker (Zileli, 2022a, s. 188).

Irmak Zileli'nin *Son Bakış* (2019) ve *Bende Ölen Sensin* (2022) romanları ise annelik meselesine odaklanmamakla beraber alt satırlarda değerlendirilmesi gereken örnekler sunar. *Son Bakış* romanı Gürcü Tina'nın bir mülteci olarak Türkiye'deki zorlu hayatını anlatır. Bir balerin olan Tina, Kaveh adlı İranlı bir şaire âşık olur ve onunla birlikte Türkiye'ye giriş yapmaya çalışır. Ancak Kaveh siyasî meselelerden dolayı tutuklanır ve Tina yapayalnız kalır. Kaveh'i ele veren ise Tina'nın ona yönelik endişeli son bakışıdır. Tina bir daha da Kaveh'ten haber alamaz. Bu acı olaya rağmen Tina devam etmelidir ve bilmediği bir ülkede hayatta kalmalıdır. Bunun için de çok az bir ücrete, sigortasız bir şekilde yaşlı, yatalak bir kadına bakıcılık yapar. Yaşlı kadının kızı Seval ise Tina'nın patronudur ve ona hiç de iyi davranmaz. Bir patron olarak özellikle de kaçak işçi çalıştıran bir patron olarak Seval, Tina'dan hem faydalanır hem de onu hiçe sayar. Seval için Tina kendi dilinde konuşmamalı, gezmemeli, penceresi olmayan küçücük bir odada yatmalı, az yemeli, bale yapmamalı ve asıl kimliğine dair hiçbir şeyi barındırmamalıdır. Bu sebeple kadın, evin her yanına kameralar koyarak Tina'yı gözetler. Seval'e göre Tina sadece bir hasta bakıcı olmalı ve kendisinin izin verdiği ölçüde yaşamalıdır. Tina'ya karşı bu ötekileştirme mahalleli tarafından da tekrarlanır. Bakkal Hasan için Tina taciz edilecek bir bedendir; çocuklar için ise o bir sokak köpeğinin adıdır. Tina anahtarını evde unuttuğunda da patronunu işte bu sebeple arayamaz. Seval, Tina'ya anahtarı unuttuğu için kızacak ve çağrılan çilingirin parasını da maaşından kesecektir. Bu gerçek, Tina'yı beş katlı bir apartmanın çatısına çıkarır ve oradan evin balkonuna geçmeye çalışırken

düşmesine sebep olur. Romanın asıl kısmı da Tina'nın çatıdan düşmesinden öldüğü ana kadar yarı bulanık bilinçle hayatını sorgulamasıdır. Başına toplanan insanların bir nakarat gibi tekrarladıkları "Bu şey değil miydi, hani şey ya…" sözleri Tina'nın değersizliğini ortaya koyar:

> Eli kıpırdıyor gördünüz mü?
>
> Bu şey değil miydi, hani şey ya….
>
> İstemsiz kıpırdıyor bir kere.
>
> (…)
>
> Moldovyalı mıydı bu?
>
> Ukrayna galiba.
>
> Suriyeli olmadığı kesin.
>
> Moldovya'ydı Moldovyalı (Zileli, 2021, s. 29).

Tina'nın bu sürede aklına gelen ise Gürcü dilindeki ifadesiyle "deda" dediği annesi ve "bebia" dediği anneannesidir. Bu sebeple kesik kesik de olsa Tina'nın annesine ve anneannesine dair çıkarımlar yapmak mümkündür. Bu kadınların sert ve soğuk bir yapıya sahip oldukları, zorlu bir hayat yaşadıkları ve mutsuz oldukları ortadadır. Anneanne ailesi kamplarda öldürülmüş, yetim büyümüş ve "erk"in çıkardığı savaşlar içerisinde ezilmiştir. Hayatı boyunca da bu kadın; bir kız çocuğu olmanın, kadın olmanın ve anne olmanın zorluklarını yaşamıştır. Öteki ve yetim olmanın verdiği hınç ise kendi kızı ile olan ilişkisini etkilemiştir. Tina'nın annesi ise bu hıncı bir miras gibi devralmış, o da kendi kızına yansıtmıştır. Bu sebeple Tina'nın annesi ile olan ilişkisinde bu döngünün izlerine rastlamak mümkündür. Tina'nın âşık olması ve özellikle sevdiği adamla gideceğini söylemesiyle bu çatışma had safhaya çıkar. Tina da kaderden kaçamaz ve anneannesi ile annesi gibi mutsuz olur. Ancak onun tek farkı erken ölümüyle bu mutsuzluğu aktaracak bir mirası olmamasıdır.

Yazarın son romanı *Bende Ölen Sensin* ise kentli-beyaz yakalı Volkan karakteri üzerinden daha çok "erkeklik" meselesini sorgular. Roman, Volkan'ın bir barda karıştığı kavgayla ve kafasına aldığı darbeyle başlar. Volkan'ın hastane süreci ve hafızasıyla ilgili sorunları hayatını sorgulamasına sebep olur. Bu sorgulama esnasında karşısına çıkan üç önemli konu ise kadınlarla ilişkileri, iş hayatı ve ailesidir. Kendisini "flörtöz bir adam" (Zileli, 2022b, s. 111) olarak tanımlayan Volkan, cinsel başarısızlık korkusu yaşar ve bu korku onun kadınlarla sağlıklı ilişki kuramamasına sebep olur. Romanın ilk kısımlarında Volkan'ın eski ve yeni sevgilileri üzerinden yaşadığı erkeklik krizine dair önemli detaylar verilir. İş hayatı ise Volkan'ın ikinci kendini ispatlama ve "erk" olma alanıdır. Kırk yaşında bir reklamcı olarak Volkan, yaptığı anlaşmalarla ve ilişki ağlarıyla mutlak güç olma çabasına girer. Ancak hastane süreci ve hafıza sorunları işlerin o olmadan da başarılı bir şekilde yürüdüğünü gösterir. Bunun üzerine Volkan iş yerinden ayrılır, parasını borsaya yatırır ve kendine yeni bir şirket kurma amacıyla arkadaşlarını yanına toplar. Ancak işler Volkan'ın planladığı gitmez ve borsada büyük kayıp yaşayarak parasını tamamen kaybeder. Bundan sonra Volkan için şehri terk etmek ve küçük bir yerde yaşayan ailesinin yanına göç etmek tek çözümdür. Aile ise toplumun küçük bir birimi olarak Volkan'ın yaşadığı "erkeklik" krizlerinin temellendiği yapıdır. Buna sebep olan da sert baba profilidir. Romanın özellikle bu kısımları Volkan'ın kişiliğini ve krizlerini anlamaya; aynı zamanda da annesine dair çıkarımlar yapmaya imkân verir. Buna göre; Volkan'ın annesinin silik bir karakter olduğunu, ailede hâkimiyetin babada olduğunu görebiliriz. Nitekim Volkan eski fotoğraflara baktığında ve annesinin yazdıklarını

bulduğunda ona dair pek de bir şey bilmediğini fark eder. Volkan genç yaşta kanserden ölen annesinin bir kardeşi olduğunu da cenazede öğrenir. Bu kadın ile ailesi arasına set çeken de babadır ve baba eşinin de oğlunun da hayatında travmalar yaratır. Ancak romanın sonunda baba, alzeimer hastası olup kendi oğlunu bile tanımayacak hâle gelir. Bu anlamda Volkan için aile -onun üslûbuyla- "Ne çetrefil işler abi. Ailen mi var derdin var işte. Ağırlık çöktü üzerime" diye tanımlanacak bir yapıdır (Zileli, 2022b, s. 234). Bu sebeple Irmak Zileli'nin diğer romanlarında da bahsedildiği gibi mecburî evlilikler ve doğumlar mutsuzluğun ve yaraların nesiller boyu tekrarlanmasına sebep olur. Volkan'ın eğlenceli bir kişilik profili çizmesinde de üslûbunda da bu yaraların örtülme çabaları gizlidir.

Sonuç

Irmak Zileli'nin 2011 yılından 2022 yılına kadar yayımlanan yedi romanında annelik öne çıkarılan meselelerdendir. Yazarın özellikle *Eşik*, *Gözlerini Kaçırma* ve *Gölgesinde* romanları kadın olmayı, anneliği, ebeveynliği sorgulayan metinlerdir. *Gözlerini Kaçırma* romanı ise Didem karakteri üzerinden özellikle annelik konusuna odaklanır. Didem, anne olmayı bir tercih üzerinden okuması ve yine bir tercih üzerinden bunu sonlandırması açısından önemli bir yerde durur. Irmak Zileli, Didem karakterini ve onun ailesindeki kadınların anneliğini ön plana çıkararak kuşaklar boyu sergilenen annelik algısını ortaya koyar. Buna göre; annelik, sorgulanmamış ve pronatalist politikaların bir parçası olarak benimsenmiştir. Eğitimli, özgür ve orta sınıf Didem ise bu döngüyü kırmış ve bu politikaların oldukça dışına taşan bir tarzda çocuk sahibi olmuştur. Zileli, Didem karakterinin arkadaş çevresi üzerinden de çeşitli anne profillerine yer vermiştir. Bu profillere göre annelik, "kutsal" görülmekle birlikte birtakım eleştirilere tabi tutulmuştur. Bu eleştirilerin başında da çocuk sahibi olmanın kişisel alanı yok etmesi, fazlasıyla sorumluluk yüklemesi ve kariyerden uzaklaştırması gelir. Üstelik çocuk, kadının eş ile olan ilişkisini etkilemekte ve cinselliği de sekteye uğratmaktadır. Toplum anne olan kadına belli başlı görevleri yüklemekte ve bir kadının arzularını ön plana çıkarmasını "sapkın" annelik olarak kodlamaktadır. Bu sancılar içinde kıvranan Didem için ise çıkış yolu bu döngüyü kırmaktır. Bu sebeple Didem, kızı Rüya'yı öldürür ve kız çocuklarına yüklenen bir sonraki neslin annesini doğurma misyonunu ortadan kaldırır. Romandaki cinayet, gerçek olarak okunabildiği gibi sembolik okumalara da elverişlidir. Marjinal bir örnek üzerinden işlenen konu, anneliğin günümüzdeki algılanışını göstermesi açısından önemlidir. 2014 yılında yazılan bu roman üzerinden anneliğin eskisinden daha çok sorgulandığını ve dümenin çocuksuzluktan yana kırıldığını söyleyebiliriz. Ancak yine de anneliğin getirdiği yüklerden bahsedilirken "kutsallık" halesini dağıtmaktan çekinildiği ve daha yumuşak bir söyleme geçildiği gözlenmektedir. Irmak Zileli'nin *Gölgesinde* romanındaki Leyla da anne olmayarak dikenli bir yolda yürümeyi seçer. Böylece Didem de Leyla da evliliği, anneliği bir başarı olarak görmemekte ve yaygın olana karşı durma cesaretini göstermektedirler. Yazarın ilk romanı *Eşik*'te ise anne olmak ve bir çocuğu yetiştirmek başlı başına bir devrim olarak görülür. Bu sebeple çatışmalar, umut ve umutsuzluklar bir aradadır. Bu çatışmalı ebeveynlik deneyimleri, anne olma korkuları yazarın gençlik romanı olarak değerlendirilen *Bozuk Saat* ve *Arkadaşım İçin* adlı eserlerinde de görülür. Yazarın *Son Bakış*, *Bende Ölen Sensin* romanlarında da annelik satır aralarında dikkat çeken meselelerdendir. Zileli'nin eserleri ve bu eserlerde kurguladığı karakterler, kendi içlerinde yaşadıkları çatışmalarla toplumsal yapıdaki değişikliklerin temsilcileri olurlar. Avrupa ve Amerika'da 1970'li yıllardan itibaren "childfree" kavramı etrafında gündeme gelen bu konu Türkiye'de "henüz" konuşulmaya başlanmıştır. Artık kadınlar, anneliğin çeşitli sebeplerle kendilerine uygun bir deneyim olmadığını itiraf etmekte ve kendi tercihleri üzerinden bir hayat yaşamaktadırlar. Üstelik anne olmayı reddetmek

veya anneliği bir tercih üzerinden okumak aile kurumu üzerinde bir tehdit değildir. Aksine bu tercih, daha sağlıklı ve sevgi dolu ailelerin kurulmasına ve toplumsal yapının da sağlamlaşmasına imkân tanır. Böylece çocuk sahibi olmak; herkes çocuk sahibi olduğu için değil bilerek, isteyerek, fiziksel ve psikolojik yükünü düşünerek tercih edilen bir eylem hâline gelir. Ancak bu tercihi yapabilen kadınlar -Irmak Zileli'nin romanlarında da gözlendiği gibi- hala avantajlı bir sosyal statüye sahip olanlardır.

Kaynakça

Avison, M.-Furnham, A. (2015). Personality and Voluntary Childlessness. *Journal of Population Research*, 25 (1), 45-67.

Badinter, E. (2011). *Kadınlık mı Annelik mi?* (çev. Ayşen Ekmekci). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bahar, B. (2019). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadının Annelik Rolü: Elisabeth Badinter ve Eleştirel Annelik Teorisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Başer Çoban, S. (2012). *Tanzimat'tan Servet-i Fünûn'a Anneliğin Kaybı ve Çocuksuzluk*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.

Blackstone, A. (2023). *Gönüllü Çocuksuzluk-Aileyi Baştan Tanımlayan ve Yeni Bir Bağımsızlık Çağı Yaratan Hareket*. (çev. Hilal Dikmen). İstanbul: İletişim Yayınları.

Buhr, P.-Huinink, J. (2017). Why Childless Men and Women Give Up on Having Children. *European Journal of Population*, 33 (4), 585-606.

Demirdirek, A. (2011). *Osmanlı Kadınlarının Hayat Hakkı Arayışının Bir Hikâyesi*. Ankara: Ayizi Yayıncılık.

Dowling, C. (2022). *Sindrella Kompleksi: Çağdaş Kadının Bağımsızlık Korkusu*. (çev. Selçuk Budak). İstanbul: Afrika Yayınları.

Durmuş, Gökay (2022). *Feminist Edebiyat Kuramı Bağlamında Gülten Akın Şiiri*, Ankara: Günce Yayınları.

Eke, P. (2022). *Tercihen Çocuksuz-Kadınlık Arzuları Değişirken*. İstanbul: NotaBene Yayınları.

Enloe, C. (2003). *Muzlar, Plajlar, Askeri Üsler: Feminist Bakış Açısından Uluslararası Siyaset*. (çev. Berna Kurt, Ece Aydın). İstanbul: Çitlembik Yayınları.

Gillespie, R. (2003). Understanding the Gender Identity of Voluntarily Childless Women. *Gender and Society*, 17 (1), 122-136.

Gürbilek, N. (2004). *Kör Ayna, Kayıp Şark-Edebiyat ve Endişe*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Karakoç, İ. (2008). *Bir Elde İğne Bir Elde Kitap-Şemseddin Sâmi ve Osmanlı Kadınları*. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Kodaman, B. ; Saydam, A. (1992). Tanzimat Devri Eğitim Sistemi. *150. Yılında Tanzimat*. (haz. Hakkı Dursun Yıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 475-496.

Kurnaz, Ş. (2013). *Osmanlı Kadınının Yükselişi (1908-1918)*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Maier, C. (2015). *Çocuk Yapmamak İçin 40 Neden*. (çev. Z. Canan Özatalay). İstanbul: Esen Kitap.

Mardin, Ş. (1991). Tanzimat'tan Sonra Aşırı Batılılaşma. *Türk Modernleşmesi Makaleler IV*. İstanbul: İletişim Yayınları, 23-81.

Miller, T. (2010). *Annelik Duygusu-Mitler ve Deneyimler*. (çev. Gül Tunçer). İstanbul: İletişim Yayınları.

Parla, J. (2018). *Babalar ve Oğullar: Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Rijken, A. J.-Merz, E. M. (2014). Double Standarts: Differences in Norms on Voluntary Childlessness for Men and Women. *European Sociological Review 30* (4), 470-482.

Sever, M. (2015). Kadınlık, Annelik, Gönüllü Çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den *Kadınlık mı Annelik mi?*, Tina Miller'dan *Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler* ve Corinne Maier'den *No Kid* Üzerinden Bir Karşılaştırmalı Okuma Çalışması. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 7 (2), 72-86.

Şen-Sönmez, Ü. (2021). *1980 Sonrası Kadın Yazarların Romanlarında "Annelik"*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu. Doğum İstatikleri, 2022. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2022-49673 (Erişim Tarihi: 20.05.2023).

Welldon, E. V. (2001). *Anne: Melek mi, Yosma mı?-Anneliğin İdealleştirilmesi ve Alçaltılması*. (çev. Semra Kunt Akbaş-Can Kurultay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Zileli, Irmak (2017a). *Eşik*. İstanbul: Everest Yayınları.

Zileli, Irmak (2017b). *Gölgesinde*. İstanbul: Everest Yayınları.

Zileli, Irmak (2018). *Gözlerini Kaçırma*. İstanbul: Everest Yayınları.

Zileli, Irmak (2019). *Bozuk Saat*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Zileli, Irmak (2021). *Son Bakış*. İstanbul: Everest Yayınları.

Zileli, Irmak (2022a). *Arkadaşım İçin*. İstanbul: Günışığı Kitapları.

Zileli, Irmak (2022b). *Bende Ölen Sensin*. İstanbul: Everest Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 485-497.
Geliş Tarihi-*Received*: 25.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1350043

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Fikri Dergiler ve Felsefi Kültür

Intellectual Journals and Philosophical Culture in the First Years of the Republic

Hilal KAHRAMAN*

Öz

Dergiler içeriği, sayfa yapısı, sayfa sayısı ve düzeni açısından gazetelerden ve kitaplardan farklı, belli zaman aralıklarıyla yayımlanan süreli yayınlardır. Düşünce, sosyal hayat, siyasi oluşum, eğitim, sanat, ekonomi, bilimsel gelişim ve kültürel yaşam gibi toplumun sistemleşmekte olan temel dinamiklerinin değiştirilmesinin ve topluma yayılmasının etkili ve önemli bir parçası olmuşlardır. Aynı zamanda toplumun tarihsel, siyasal ve benzer çeşitli unsurları aracılığıyla içerikleri ve çeşitli özellikleri şekillenmeye, gelişmeye devam etmekte olan dergiler, yayımlandıkları yılların düşünsel eğiliminin, felsefi kültürünün anlaşılması konusunda yol gösteren tarihsel belgelerdir. Özellikle felsefe ve fikir dergileri düşüncelerin, yaklaşımların ilk yansımalarının görülebildiği, bu fikir ve yaklaşımların gelişiminin ve olgunlaşmasının da kendileri aracılığıyla gerçekleştiği bir yapı sergilemektedirler. Bu durum Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde var olan ve sonrasında Cumhuriyet döneminde de devam eden fikir hareketleri ve eğilimlerinin neler olduğunu anlamamızı sağlayan felsefe ve fikir dergileri için de geçerlidir. Tanzimat Fermanı sonrası başlayan fikir alanındaki gelişmeler ile birlikte felsefi faaliyetlerin I. ve özellikle II. Meşrutiyetin ilanı sonrası çok hızlı bir şekilde artması fikri dergilerin çıkmasında etkili olmuştur. Birçok felsefi akım ve filozofların fikirleri dergilerde konu edilmiş ve felsefi tartışmalar yapılmıştır. Millî Mücadele'yle birlikte çıkan dergi sayısı ciddi oranda azalsa da Cumhuriyetin ilanıyla birlikte yeniden artış göstermiştir. Bu dönemde felsefi kültür oluşturma çabası yayın hayatına devam eden ya da yeni çıkmış olan fikri dergilerle devam etmektedir. Bu çalışmayla 29 Ekim 1923 sonrasında Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkan dergiler aracılığıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun toplumsal ve entelektüel arka planını anlamak, ilk fikir eğilimlerinin ve düşünce yapısının nasıl şekillendiğini irdelemek, mevcut felsefi kültürü incelemek amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fikir, dergi, felsefi kültür, Cumhuriyet, düşünce

Abstract

Journals are periodicals that differ from newspapers and books in terms of content, page structure, number of pages and layout, and are published at certain time intervals. They have been an effective and important part of changing and disseminating the systematizing basic dynamics of society such as thought, social life, political formation, education, art, economy, scientific development and cultural life. At the same time, journals, whose contents and various features continue to be shaped and developed through the historical, political and similar elements of society, are historical documents that guide us in understanding the intellectual tendency and philosophical culture of the years in which they were published.

* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bilim Tarihi ve Felsefesi Ana Bilim Dalı, İzmir/Türkiye, e-posta: hilal.kahraman@ikcu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7627-3679.

Especially journals of philosophy and ideas exhibit a structure in which the first reflections of ideas and approaches can be seen and the development and maturation of these ideas and approaches are realized through them. This is also true for journals of philosophy and ideas, which enable us to understand the intellectual movements and tendencies that existed in the last period of the Ottoman Empire and continued in the Republican period. Along with the developments in the field of ideas that started after the Tanzimat Edict, the rapid increase in philosophical activities after the declaration of the First and especially the Second Constitutional Monarchy was effective in the emergence of intellectual journals. Many philosophical movements and philosophers' ideas were made the subject of journals and philosophical discussions were held. Although the number of journals published with the National Struggle decreased to a certain extent, it increased again with the proclamation of the Republic. The effort to create a philosophical culture in this period continues with the intellectual journals that continue to be published or newly published. This study aims to understand the social and intellectual background of the founding of the Republic of Turkey through the journals published in the first years of the Republic after October 29, 1923, to examine how the first intellectual tendencies and thought structure were shaped, and to reveal whether there was a philosophical culture.

Keywords: Idea, journal, philosophical culture, Republic, thought.

Giriş

Felsefi bir kültür ancak felsefe tarihini bilmek ve o tarihe dâhil olabilmekle kazanılabilmektedir. Tarihsel olarak felsefenin M.Ö. 600'lerde Anadolu topraklarında ortaya çıktığı kabul edilmektedir, ancak Batı eksenli düşünce tarihi yazımlarında Hristiyan ve Yahudi düşünce geleneğiyle yakın bağları olduğu iddiasıyla felsefenin Batı'ya ait bir faaliyet olduğu algısı yerleştirilmek istenmektedir. Bununla beraber İslam düşüncesinin antik Yunan ile yüzeysel bir bağla ilişkilendirildiği, yalnızca çeviri faaliyetleriyle sınırlandırılmaya çalışıldığı Batı kaynaklı felsefe tarihi okumalarında görülmektedir. Oysa İslam düşüncesinin felsefeyle ilişkisi çok daha belirleyici ve kuvvetlidir, Antik Yunan'ın mirasçıları İslam düşünürleridir (Direk, 1998, s. 88). Yunan filozoflarının eserlerinin aktarımıyla birlikte Orta Çağ'da İslam filozoflarının yoğun düşünce faaliyetinde bulundukları, aynı zamanda Hıristiyan ve Yahudi filozofların da ortaya attığı düşüncelerle çeşitli tartışmalara katıldığı bilinmektedir; ancak Batı tarafından bu çağ *karanlık çağ* nitelemesiyle sınırlı kalmaktadır. Batı düşünce geleneği yazımlarında dönüm noktası olarak öne sürülen Rönesans'ın kaynağında antik Yunan felsefesinin yeniden doğuşu isteği bulunmakla birlikte, antik Yunan'a ait eserlerin yeniden yorumlanmasında ve tümeller tartışmasında İslam filozoflarının katkısı çevirilere indirgenmiştir. Rönesans'la birlikte bilimin ve felsefi faaliyetin Kutsal Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkıldığı topraklarda yeniden oluşmasının, çeşitli düşüncelerin ve akımların ortaya çıkmasının nedenleri bu yazımlarda Batı'ya özgü bilimsel ve felsefi yöntem arayışlarına bağlanarak açıklanmaktadır. Çağdaş düşünceye kadar olan dönemin tarih yazımlarında ise Hıristiyan ve Yahudi dininin çeşitli kavramlarının yeniden yorumlandığı ve felsefi birikimlerine dâhil edilerek bir bütünlük sağlamaya çalışıldığı görülmektedir.

Orta Çağ'dan Cumhuriyet'e Felsefi Kültür ve Dergiler

Batı düşüncesinin felsefi kültüre sahip çıkma, kendi tarih yazımları aracılığıyla sınırlar çizerek diğer düşünsel temelleri dışarda tutma eğiliminin (Goody, 2007, s. 340) karşısında İslam coğrafyasında ise felsefe Orta Çağ'da çok önemli bir faaliyet alanı hâline gelmiş, çevirilerle birlikte antik Yunan filozofları yeniden yorumlanarak felsefi birçok problem tartışılmış, bilimsel yöntemlerle çeşitli aletler icat edilmiştir (Karlığa, 2004, s. 175). Toprakların giderek büyümesi, yönetimsel, dinsel kaygılar ve çeşitli sebeplerle felsefi düşüncenin toplumun odağından uzaklaştığı sonraki dönemlerde felsefi faaliyetin din karşısında bir meşruiyet kaygısıyla yapılmaya devam ettiği, değişik isimlendirmeler

ya da alanlarla ilişkisi içinde bazen yönetimde bazen eğitimde, bazen de toplumda halk arasında faaliyetini sürdürdüğü görülmektedir. Örneğin felsefe Osmanlı dönemi medrese eğitiminin bir parçasıdır ve bu dönem İbn-i Rüşd, İbn-i Sina, Farabi, Biruni gibi filozofların düşünceleri öğretilmiş ve onlar aracılığıyla Antik Yunan filozofları da medrese öğrencilerine tanıtılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun yaşamış olduğu çeşitli olumsuzluklara karşı Avrupa ile ilişkilerdeki siyasi düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, Fransız İhtilali'nin etkisiyle yayılan milliyetçilik gibi akımlara karşı toprak bütünlüğünün korunması amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Düşünce alanında modernleşmenin gerekliliği fark edilmiş, felsefi düşüncenin Batı'daki mevcut aktif haliyle incelenmesi ve bilimsel gelişmelerle birlikte aktarılması gerekliliği görülmüştür. Aynı zamanda bu amaçların gerçekleştirilmesi için ilan edilen Tanzimat Fermanı sonrası, Osmanlı düşüncesine çeşitli felsefi akımlar girmeye başlamış, seçilen öğrenciler çeşitli nedenlerle ve felsefe öğrenmeleri için yurt dışına gönderilmişlerdir. Rene Descartes, Henri Bergson gibi filozofların düşüncelerinin yanında, Pragmatizm, Egzistansiyalizm, Yeni Ontoloji, Yeni Pozitivizm, Felsefi Antropoloji, Fenomonoloji, Yeni Realizm gibi düşünce akımlarının Osmanlı tarafından tanınması sağlanmıştır. Düşünce hayatının şekillenmesinde önemli yer sahibi olan dergilerin ilki 1849'da yayımlanmış, ancak felsefi anlamda yazılar içeren ilk dergi olan Mecmua-i Fünun 1862'de çıkarılmıştır (Berkes, 2002, s. 265). Darülfünun'un 1860'larda kuruluşuyla birlikte Kant'a ait eserler kütüphanede yer edinmiş daha sonra çeşitli filozofların eserleri tercüme edilerek düşünce hayatına dâhil edilmişlerdir.

19. yüzyılın sonunda Osmanlı İmparatorluğu'nun önem verdiği Batılılaşma hareketi aracılığıyla çeşitli fikir akımları ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında "Osmanlıcılık", "İslamcılık" ve "Türkçülük" ana başlıkları ön plana çıkmaktadır ve bu akımların ortak iddiaları çökmekte olan İmparatorluğun çöküşünü ancak savundukları fikir sayesinde durdurabilecekleri şeklindedir. Bu düşünce akımlarının ortaya çıkışı felsefe ve fikir dergiciliğinin oluşması için gerekli zemini hazırlamıştır. II. Meşrutiyet sonrası gelen basın serbestliği sayesinde çatışan fikirler gün yüzüne çıkarken siyasal alana ve düşünce dünyasına yansıyan ana düşünce akımları aracılığıyla geleneksel İslâmî öğreti sınırlarının dışında ve kavramsal altyapısından farklı, Batı düşüncesi ve kavramlarının ağır bastığı yeni bir düşünce ve bilim paradigmasının ortaya çıkmakta olduğu görülmektedir. Artık, ülkede var olan sorunlara çözüm üretme isteğindeki tüm akımlar, yeni bir toplum oluşturma ve fikirlerini örgütlü bir yapı içinde açıklama çabasındadırlar (Gümüşoğlu, 2018, s. 19). Dernek, cemiyet örgütlenmeleri ve bunlara bağlı en az bir yayın organı yaygın hâle gelmiştir. Birçok derginin bu dönemde ortaya çıkmasıyla birlikte materyalizm, evolüsyonizm, ateizm, liberalizm ve pozitivizm gibi düşünce akımları yaygın olarak tartışılarak açıklanmaya çalışılmış; dönemin fikir adamları benimsemiş oldukları felsefi görüşler ışığında yazılar yazarak fikirlerini yaymaya ve diğer fikir dergilerinin iddialarına cevaplar vermeye çalışmışlardır. Kurutuluş Savaşı yıllarında Millî Mücadele'yi destekleyenler ve desteklemeyenler olarak ayrılan bu dergiler ve yazarları ülkenin içinde bulunduğu durum ve işgal kuvvetlerinin baskısıyla yayınlarını halka ulaştıramamış, dergilerin bazıları kapanmış, bazıları ara vermişlerdir. Gazi Mustafa Kemal Paşa da Millî Mücadele'nin örgütlenebilmesi ve haberlerin yaygınlaştırılabilmesi için bu süreçte dergilerin ve gazetelerin çıkarılmasına destek vermiştir (Özkaya, 1985, s. 880-881).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında basın henüz tam bir özgürlük kazandığı söylenemez. Yeni kurulmuş devletin karşısında olanların dergiler aracılığıyla devlete zarar verebileceği düşünülerek, yayımlar sıkı takip edilmiş ve bazıları engellenerek kapatılmıştır. Yerel dergi ve gazeteler bu dönemde yoğun bir çalışma sergilemişlerdir. Tüm bunlara rağmen Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yılları modernleşme sürecine bağlı olarak birçok faaliyetin gerçekleştirildiği bir dönemdir. Entelektüel düşünce birikiminin

yayılması ve felsefi bilinç düzeyinin yükselmesi amacıyla belli aralıklarla basılan birçok düşünce yayını ve felsefi dergi de bu dönemde modernleşme sürecinin parçası olmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarında düşünce alanında yoğun bir faaliyetin gerçekleşmesine önemli katkı sunan bu dergilerin bazıları ilk defa basılırken, bazıları ise daha eski kökene sahip olup Cumhuriyet'in başlarında hala basılmaya devam etmiştir. Bu dergiler, felsefi düşüncelerin yayılması, tartışılması ve felsefi bilincin gelişmesine katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında öne çıkan düşünce akımlarının tanıtıldığı arşiv belgelerinden ulaşılabilen felsefe ve fikir dergilerinin bazıları alfabetik sırayla; *Aklın Hâkimiyeti*, *Anadolu*, *Aydınlık, Dârülfünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası, Dârülfünûn İlâhiyat Fakültesi Mecmuası, Dergâh, Felsefe ve İçtimaiyat, Felsefe Yıllığı, Hayat, İçtihad, Kadro, Millî Mecmua, Servet-i Fünun, Türk Yurdu, Yeni Fikir* dergileridir.

Aklın Hâkimiyeti: 1928 yılında 3 sayı olarak basılmıştır. Dergi ana başlığı altındaki "Halkın, halk tarafından, halk menfaatine, halk rızasiyle idaresi, meslek-i içtimaisine hâdim bir hazine-i ilm-ü edeptir" sunumuyla basılan Aklın Hâkimiyeti dergisinin sahibi ve başyazarı İzmirli Pirinççizade Emin Süleyman'dır. Derginin 3. sayısının kapağında Gazi Mustafa Kemal Paşa üstte olmak üzere Voltaire, Karl Marx, Immanuel Kant, Galileo Galilei, Sokrates, Raffaella, Isaac Newton, William Shakespeare ve Frederich Nietzsche'nin resimleri bulunmaktadır. Aynı sayıda Emin Süleyman Nietzsche'nin görüşleri açısından Gazi Mustafa Kemal Paşa'yı ve idareciliğini değerlendiren övgü dolu bir yazı kaleme almıştır (Emin Süleyman, 1928, s. 1). Bu yazıda Gazi Mustafa Kemal'in özellikleri Nietzsche'nin üstün-insan metaforuna göre yorumlanarak, onun diğer filozoflardan ayrılan yönleri üzerine özel betimlemelerde bulunulmuştur.

Anadolu: Nisan 1924-Şubat 1925 tarihleri arasında toplam 12 sayfa yayımlanan Anadolu dergisi Anadoluculuk düşünce hareketinin yayın organıdır ve Türk düşünce tarihi açısından önemli bir yere sahiptir. Felsefe, edebiyat, tarih, coğrafya, siyaset, din, pedagoji, sosyoloji konularında yazılar yer alan dergi büyük bir hedefle ortaya çıkmış, bir Anadolu ilmi ve Anadoluculuk mesleği oluşturmak amaçlanarak yayımlanmıştır (Bayrı, 2011, s. 443). Dergi yazarlarına göre Türk milletinin mazisini bilmemesi, tarihinden habersiz olması, içinde bulunduğu durumu değerlendirememesi ve gelecek günlerde de nelerle karşılaşacağını öngörememesi endişe edilecek bir vaziyettir. Anadolu dergisinin amacı, bu topraklarda ortaya çıkmış Türk kültürünün ve Türk medeniyetinin bilimsel bir yolla öncelikle Türklere ve sonrasında bütün dünyaya ilan edilmesidir (Dirican, 2014, s. 390). Osmanlıcılık, Turancılık ve İslamcılığa alternatif olarak öne sürülen Anadoluculuk anlayışına göre Anadolu toprakları Türk Milletinin asıl vatanıdır, ülke coğrafyası Türk kimliğinin temel unsurlarındandır. Bu topraklar hem Türk kimliğinin yeni baştan tanımlanabilmesi hem de Doğu-Batı ilişkisinin oluşturulması yönlerinden önemli bir noktadadır (Köksal, 2001, s. 134). Millet, devlet, milliyetçilik, halkçılık ve vatan gibi konular üzerinden fikirlerin öne sürüldüğü Anadoluculuk akımına bağlı olarak dergide millet, devlet, milliyetçilik, eğitim gibi konularda özellikle John Dewey'e ait pragmatizm eksenli eğitim anlayışının, Türk inkılabına uygun olduğunu iddia ettikleri Immanuel Kant'ın din-bilim ayrımlı görüşlerinin vurgulandığı görülebilmektedir. Türkçü ve modernist olan dergi Marksizm'e hararetle karşıdır, Türk-İslam uygarlığına ait değerler ile Batı uygarlığının bir sentezini yapmayı istemektedir. Bilimi, sanayiyi ve demokrasiyi önemseyen dergi, ilerlemeci ve kalkınmacıdır. Anadolu Mecmuası, bilimcidir ancak pozitivizm yanlısı değildir (Yıldız, 2022, s. 16). Bu anlamda sentezci ancak daha çok milli değerleri ön plana çıkarmayı amaçlayan bir dergi olduğu söylenebilir.

Aydınlık: İstanbul'da 1921-1925 yıllarında "Aydınlık" ana başlığı ve "İçtimai, Terbiyevi ve Edebi Bir Mecmua" alt başlığıyla çıkan Aydınlık dergisi 31 sayı

yayımlanmıştır. Derginin üst başlığı "Bütün dünya işçileri birleşiniz!" sloganıdır. Tüm sayılarında iktisat, işçi hakları, sendika gibi konulara yer verilen dergide felsefe tarihi, demokrasi, tarihsel materyalizm, Marksizm gibi konularla birlikte Karl Marks, Rosa Luxemburg, Vladimir Lenin, Anatole Franke gibi filozofların görüşlerinden de sık sık bahsedilmektedir. Ele aldığı konuları ve filozofların düşünceleri açısından sol ve radikal bir tavra sahip olan Aydınlık dergisinin Türkiye İşçi Çiftçi Sosyalist Fırkası ile yakınlığı bulunmaktadır (Toprak, 1984, s. 33), bu duruma bağlı olarak tarihsel materyalizmin eylemsel yönüne ağırlık veren bir dergi olarak tanımlanabilmektedir.

Dârülfünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası: İstanbul'da Mart 1916 ve Ocak 1933'te 49 sayı olarak çıkan Dârülfünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası edebiyat, coğrafya, felsefe, içtimaiyat, tarih alanlarında hazırlanmış yazıları içermektedir. Türkiye'de akademik kurumlarda düzenli olarak dergi çıkarma geleneği 1916'da Dârülfünun'da başlamıştır ve Dârülfünun Edebiyat Fakültesi Mecmuası adıyla düzenli olarak yayınlanmıştır (Kaynardağ, 2002, s. 42). Dönemin felsefe alanından önemli birçok yazarı bir araya getiren dergide Le Bon Cara de Vaux, Emile Durkheim, Farabi, Paul Janet, Alexis Bertrand, Jean Novikov, Carré ve Liquier, Henri Poincaré, T. Ribot, Salomon Reinach, Gabriel Monod, Henri Bergson, Arthur Schopenhauer, Abbé Barbe, Lévy-Bruhl, Johann Gottlieb Fichte, İbn-i Sina, Emile Bréhier, Frederich Nietzsche, Sigmund Freud, Baruch Spinoza, Jean-Jacques Rousseau, Sokrates, George Berkeley, Auguste Comte, Johann Wolfgang von Goethe gibi filozof ve yazarların çeşitli yazılarına ve tercümelerine sıklıkla rastlanmaktadır.

Dârülfünûn İlâhiyat Fakültesi Mecmuası: Kasım 1925'te birinci sayısı, Şubat 1933'te sonuncu sayısı çıkmış olan dergi toplam 25 sayı yayınlanmıştır. Alt başlığında da belirtildiği gibi tarihi, içtimai, dini, felsefi bir içeriğe sahiptir ve yazarlarının birçoğu bu dönemde Dârülfünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası'nın da yazarlarıdır. Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu'yla Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin kapatılması sonrası 1924'te Dârülfünun içinde İlâhiyat Fakültesi kurularak idare heyeti tarafından bir yıl sonra dergi çıkarılmıştır (Şenel, 2011, s. 445). Tüm sayılarda öncelikle Fakülte hocaları ve önemli ilim adamlarının yazıları yayınlanmıştır. Özellikle Kelâm ve Felsefe alanındaki makaleler, büyük bir boşluğu doldurmuştur (Aydar, 2006, s. 30). İslam Felsefesine daha fazla olmak üzere; derginin içeriğinde "Kelâm, İslam Tarihi, Türk ve İslam Sanatları Tarihi, Dinler Tarihi, Mezhepler Tarihi ve Antropoloji ile ilgili konulara ağırlık verilmiştir. Tefsir, Hadis, Fıkıh gibi şer'î ilimlere ait konulara ise makalelerde yer verilmediği görülmektedir" (Bayram, 2019, s. 27-28). Dergide Nicolai Hartmann, Philon, St. Augustin, St. Thomas, Martin Luther, Philipp Melanchton, Jean Calvin, Emile Boutroux, Gnostik Marius, Aristoteles, Platon, Francis Bacon, Rene Descartes, Leonardo da Vinci, Galileo Galilei, Pierre Gassendi, Epikür, Baruch Spinoza, Gottfried Leibniz, Blaise Pascal, John Locke, Nicholas Malebranche, Jean-Jacques Rousseau, Thales, Pisagor, Elealılar, Sofistler, Sokrates, Antisthenes, Diyojen, Zenon, Porfiryus, Galenos, İranlı Mani, Atomist Demokritos gibi filozofların görüşleri yanında Kindî, Fârâbî, İbn Sînâ, İbn Rüşd, İbn Bacce, İbn Tufeyl, Sa'deddin et-Teftâzânî, Molla Fenârî, Hızır Bey, Hocazâde, Seyyid Şerîf Cürcânî, Gazzâlî, Zekeriyyâ er-Râzî, İbn Yunus, Hayâlî, İbnu'l-Heysem, Miskeveyh, Bağdâdî, İbn Haldun gibi İslam filozoflarının görüşlerine de yer verilmiştir. Bu düşünceler aracılığıyla birçok felsefi problemin tartışıldığı, tanıtıldığı aynı zamanda düşünceler arası kurulan ilişkiler aracılığıyla yeni felsefi içerikli görüşlerin öne sürüldüğü söylenebilmektedir.

Dergâh: 1921 ve 1923 yılları arasında 42 sayı çıkmıştır. Mesul Müdürü Mustafa Nihat'tır (Özön). Dergiye ismini Yahya Kemal (Beyatlı) vermiştir. Dergâh dergisi milli kaynaklara inilmesi, milli hayatın o günün ve mazinin meselelerinde aranması gerektiğini öne süren bir görüşle basılmıştır. Türk Tarihi ve coğrafyası Batı'nın etkisiyle

sentezlendiğinde milli tarihi oluşturmaktadır ve Dergâh dergisi bu yeni tarih, sanat ve kültür milliyetçiliği düşüncesinin yayın organıdır (Koç, 2019b, s. 5). Mustafa Şekip yazılarıyla Henri Bergson, William James, Emile Boutroux gibi çeşitli filozoflar ve görüşleri hakkında bilgiler vermiştir. Fikir olarak Millî Mücadele'yi destekleyici bir duruş sergileyen Dergâh, spiritüalizm ve mistisizm eğilimli bir dergi olarak geçmişle ve gelecekle ilişkisini korumayı öneren yeni bir milliyetçilik düşüncesine öncülük etmiştir (Toprak, 1984, s. 31). Derginin görevi modern felsefeye göre Doğu'nun aydınlatılması ve Doğu'nun değerlerinin yeni metafiziğe bağlı olarak ortaya çıkarılmasıdır (Ülken, 2001, s. 377). Mecmuanın edebî ve felsefî temelinde Bergsonculuk fikrinin bulunduğu, pozitivizm ve mekanik evrimciliğe karşıt bir tepkinin sonucu olarak doğan ve yöntemi sezgicilik olan bu görüşün muhafazakâr kesimler tarafından benimsenme eğiliminde olunduğu (Şenel, 2011, s. 446) iddia edilmektedir.

Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası: 1927- 1930 tarihleri arasında çıkmış olan 'Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası', makale içeriği ve 'Türk Felsefe Cemiyeti'ne ait yayın organı olması açısından Türk felsefe tarihi için önemli bir felsefe dergisidir (Coştu, 2006, s. 71). Cumhuriyet'in kuruluş dönemi düşünürlerinden Hilmi Ziya Ülken 1923-1925 yıllarında bazı dergilerde sosyolojizmle ilgili son yazılarını yazmış ve sonrasında yalnızca felsefeyle ilgilenmeye başlamıştır (Kaynardağ, 1991, s. 176-177). Daha sonra felsefe öğretmeni Servet Berkin İçtimaiyat adında bir mecmua çıkarmayı Ülken'e teklif ettiğinde böyle bir derginin öğretici olmaktan ziyade tartışmalar ve meseleler ortaya atmak için yayımlanabileceğini ve derginin adının Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası olması gerektiğini ifade etmiştir (Ülken, 1943, s. 364). Arayış içinde olan Hilmi Ziya Ülken ve diğer felsefecilerin de katılımıyla mecmua 1927 yılında yayımlanmaya başlamıştır. Ortak belirledikleri 'Tedris ve siyaset planının üstünde bir felsefe problemi koymak ihtiyacı' uzlaşmazlıkları olsa da birbirlerine yaklaşmalarını sağlamış ve ilk felsefe cemiyeti 1928 yılının başlarında kurulmuş, Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası da felsefe cemiyetinin yayın organı olmuştur (Koç, 2011, s. 504). Ülken'e göre amaçları sadece sohbet etmek değildir, Türkiye'deki tüm felsefecileri olabildiğince birleştirmek, felsefi problemler üzerine düşünmektir. Bu yüzden Darülfünundaki tüm felsefe öğretim üyeleriyle birlikte lise felsefe öğretmenleri de cemiyetin doğal üyesi olarak kabul edilmektedir (Ülken, 1943, s. 361). Felsefi problemlerin yanında tüm sosyal bilimlerle ilgili yazıların da bulunduğu Felsefe ve İçtimaiyat dergisi Türk Felsefe Cemiyeti'nin resmi yayın organı olması nedeniyle, herhangi bir felsefi düşünceyi topluma dayatma amacı gütmemekte, buna bağlı olarak bir felsefe dergisinden daha çok sosyal bilimler dergisi görünümündedir. Çağdaşlaşma sürecindeki Türk toplumunun felsefi ve sosyal konuları serbestçe tartışabilmesine bir zemin oluşturmayı amaçlamakta ve bununla birlikte eğitici öğretici bir misyon yüklenmektedir (Coştu, 2006, s. 119). A.S. Eddington, Henri Poincare ve Aldo Franceschini'ye ait bilim felsefesi, doğa felsefesi ve özellikle İtalyan felsefesi ile ilgili yazıların yayınlandığı mecmuada birçok filozofun (Rene Descartes, Giambattista Vico, Immanuel Kant, Giordano Bruno, Antonio Rosmini, Vincenzo Gioberti, Pasquale Galuppi, Roberto Ardigo) karşılaştırıldığı; spritualizm, pozitivizm, Alman idealizmi, pragmatizm ve fenomenoloji gibi görüşlerin tanıtıldığı eserler tercüme edilmiştir. Bunların yanı sıra Heinrich Maier'e ait Sokrat adlı eserin tanıtıldığı, felsefenin ne olduğu probleminin tartışıldığı, Türk fikir hareketlerinin ele alındığı, bilim felsefesinin sınırlarının ve bilimin felsefi değerinin tartışıldığı, estetiğin ne olduğu ve diğer alanlarla ilişkisinin tanıtıldığı, mantık ve Türk mantıkçıları hakkında bilgi verildiği görülen yazılar da yayımlanmıştır.

Felsefe Yıllığı: 1932 yılında ilk sayısı çıkan Felsefe Yıllığı, ikincisi 1934 yılında basılan iki sayı olarak yayımlanabilmiştir. Hilmi Ziya derginin müdürüdür ve yıllığın ilk sayısının konusu felsefe ve ruhbiliminin kişilik sorunu analizidir, yine bu konuyu ikinci sayısında yöntem ve toplumbilim yönlerinden irdelemiştir (Kaynardağ, 2002, s. 44).

Yıllığın iki sayısında ayrıca Türkiye'de ve dünyada basılı felsefe kitaplarının tanıtımları ve çevirilerine rastlanmaktadır. Derginin amacını "Maksat" başlıklı bir yazıyla uzun uzun açıklayan Hilmi Ziya dergide *Année philosophique* adlı Fransız felsefe yıllığından ve *Jarhbuch der Philosphie* adlı Alman felsefe yıllığından bahsetmektedir. Edmund Husserl'in fenomenoloji hakkındaki görüşlerinin önemli olduğunun altını çizmektedir. Ona göre Felsefe yıllıkları genellikle tekrar eden bir felsefî problemin, bir yönelim ve bakış açısının temsilcileridir. Bu yıllıklarda tezler ve orijinal incelemeler genel bir amaç etrafında birleşirler ve o amaca yönelirler. İnsan merkezci bir bakış açısına sahip Hilmi Ziya için 'Şahsiyetçilik' yalnızca felsefe, sistem ya da fikir değildir, bunun yanında bir ruh hali ve tavırdır (Şenel, 2011, s. 454). Hilmi Ziya için Felsefe Yıllığı'nın çıkarılma maksadı da bu tavrı bir felsefî sistem olarak yaygın hale getirmektir.

Hayat: Dergi "Haftalık İlim, Felsefe ve Sanat Mecmuası" alt başlığıyla Cumhuriyet'in ilânının üç yıl sonrasında Ankara'da yayımlanmaya başlamıştır. 2 Aralık 1926 ile 30 Aralık 1929 tarihleri arasında yayımlanan Hayat mecmuası, Cumhuriyet düşüncesinin sesi olarak kabul edilmiş fikri ve edebi bir dergidir (Uçman, 2006, s. 521). Atatürk'ün "Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir" sözleri derginin yayın ilkesi olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda "Her sayının ilk sayfasında Hayat başlığı altında da Friedrich Nietzsche'nin, 'Hayata, daima hayata... Dünyaya daha çok hayat katalım!' sözü derginin prensiplerini ifade etmektedir" (Uçman, 1998, s. 12). Cumhuriyet sonrası kurulan yeni Türkiye'de var olan toplumsal ve ekonomik problemlerin çözümlenebilmesi için gençlerin öncelikle bilimsel bir zihniyetle yetiştirilmesi gerektiği öne sürülürken, bilimle birlikte sanatın da önemli olduğu öngörülmektedir (Günyol, 1984, s. 88). İlk sayıda derginin mesul müdürü Mehmet Emin Erişirgil tarafından derginin gayesi "Hayat Niçin Çıkıyor" başlığı altında açıklanmıştır. Yazıda Tanzimat'tan sonra garptan çok fazla malumat alındığını, ancak hakiki ilim zihniyetinin çok az dimağlarda yerleşebildiğini öne süren yazar "Yeni Türkiye inkılâptan sonra birtakım iktisâdî ve içtimâî meseleler muvahecesindedir. Bugünün ve yarının münevverleri bu meseleleri ancak ilmî bir zihniyetle hâl eyleyebilirler. Her devirden ziyade bugünün gençliği hakîki bir ilimle mücehhez olmak mecburiyetindedir. Hayat, gençliğin ilme karşı muhabbetini artırmaya çalışacaktır" (Mehmet Emin, 1926, s. 1) sözleriyle derginin amacının gençlerin ilim sevgisini artırmayı, genç nüfusta ilime ve sanata karşı sevgi ve zevk oluşturmayı amaçladığı öne sürülmektedir. Bu hedef için dergide garp düşüncesiyle ulusal kaynaklar uzlaştırılmaya çalışılmaktadır (Shukur, 2019, s. 3). Bunu yaparken eskiyi bırakıp yeniye yönelme teşvik edilmektedir:

> *Hayat'ta mütemadiyen 'yeni' vurgusu vardır. 'Eski'den olabildiğince uzaklaşmak, 'yeni'ye doğru koşmak. Bu sebepledir ki, mevcut her şeyi yenileştirme çabası hâkimdir. Yeni ilim anlayışı, yeni insan, yeni Türk kadını, yeni içtimai hayat, yeni maarif sistemi, yeni kurumlar vesaire şeklinde uzayıp giden bir yeniler zinciri (Cora, 2010, s. 9).*

Bunun etkisiyle Cumhuriyet yanlısı olan Hayat dergisinde Batı'da var olan pragmatizmle ilgili yazılara sık sık rastlanırken bazı yazılarda Henri Bergson, Emile Durkheim, Friedrich Nietzsche gibi çağdaş düşünürlerin etkisi de hissedilmektedir (Kaynardağ, 2002, s. 43). Fuzuli, Eflatun, Aristoteles, Firdevsi, Gustave Lanson, İbn-i Batuta, İbn-i Haldun, Kâtip Çelebi, Baruch Spinoza, Epikuros, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Oswald Spengler, John Dewey gibi filozofların isimlerine ve tarih felsefesi, hukuk felsefesi, eğitim felsefesi, pragmatizm, realizm, klasizm, sembolizm gibi alanlardaki düşüncelerine de yer yer rastlanmaktadır.

İçtihad: 1904-1932 tarihleri arasında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu öncesi 158 sayı, sonrası 200 sayı olmak üzere toplam 358 sayı çıkmıştır. Farklı zaman aralıklarıyla yayımlanan ve kurucusu Abdullah Cevdet'le bütünleşen İçtihad dergisi ilmi, siyasi ve

edebi bir içeriğe sahiptir. "Bu dergi kanalıyla materyalist düşünceler, Türkiye'de sistematik bir surette yayılma ve gelişme kaydetmiştir" (Çetinkaya, 2002, s. 75). Dergide çeşitli konularda birçok yazarın çalışmaları yayımlanmıştır, bunun yanında dergi sahibi Abdullah Cevdet daha çok kendi amaçları doğrultusunda derginin içeriğine yön vermiştir. "Mecmuanın imtiyaz sahibi, sermuharriri daha doğrusu can damarı Abdullah Cevdet eserine yön verirken zihninde hâkim olan iki konu vardır: Kültür birikimi yaratmak, toplumda biyolojik materyalizmi yerleştirmek" (Seçkin, 1990, s. 75). Tefrikaları, yazdığı biyografiler, şiirler, tenkitler, kitap ilanları ve tercümeler gibi her çalışmasını bu amaçları için birer araç olarak kullandığı düşünülen yazarın devrin siyasi şartlarına göre fikirlerini dile getirdiği, yönetime ters düştüğü, çeşitli sansürler ve kapatılma cezalarıyla karşılaştığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanı öncesi "artık dinin cemiyet hayatında miadını doldurduğunu ve toplumu uyuşukluğun içerisine ittiğini, dinin içtimai bünyedeki rolünü Biyolojik Materyalizme bırakması gerektiğini" (Yıldız, 1991, s. 28) savunan daha çok din eleştirileriyle öne çıkan derginin Cumhuriyet yılları en serbest olduğu yıllardır; ancak başka bir sabit fikre kapılmıştır ve ana teması inkılaplardır (Seçkin, 1990, s. 79-81). Dergideki biyografilerden bazılarının konusu Batılı filozoflardır, ayrıca Friedrich Schiller, Titus Lucretius, E. Renan, Ludwig Büchner, Charles Darwin, Friedrich Nietzsche, Arthur Schopenhauer, Immanuel Kant, William Shakespeare, Epiküros, Ömer Hayyam, İbn-i Rüşd, Fuzuli, Johann Wolfgang von Goethe, Moliere, Henri Bergson, Charles Dickens, Oscar Wilde, Maurice Bloch, Voltaire, Jean Marie Guyau, Gustave Le Bon, Jean Meslier gibi yazar ve düşünürlerin düşünceleri ve kitapları da tanıtılmaktadır. *Feylesofun Köşesi* başlığı ve *İhtiyar Filozof* imzasıyla yazılan yazıların ise Abdullah Cevdet'e ait olduğu kabul edilmektedir. Derginin genel olarak konuları; değişen dünya siyaseti, Türklerin ve Türkiye'nin bu siyaset üzerine görüşleri, Batılı devletlerin başarılarının sırları ve medeniyette ulaştıkları seviye ve haber niteliği taşıyan yazılardır. "Devrin şartlarına göre ileri sürülen görüşler ve mütalaalar İçtihad'ı daima aktüel kılmıştır bununla birlikte Batıcılık ve Osmanlıcılık fikri zaman zaman geri plana itilmekle beraber her zaman mecmuada savunulmuştur" (Seçkin, 1990, s. 84-85). İctihad dergisinin özelliği ve değişmeyen misyonu Batıcılık ve Batılılaşmadır. Bu doğrultuda pozitivist Gustave Le Bon, Jean Marie Guyau, İslam karşıtı Reinhart Pieter, Anne Dozy gibi birçok Batılı filozofun, şairin ve yazarın, İctihad için önemli görülen eserleri ve yazıları Türkçeye çevrilmiş ve dergide yer bulmuştur (Şenel, 2011, s. 460). Sonuç olarak İçtihad dergisi Türk fikir dünyasının bir cephesini tek başına temsil kabiliyetine sahip, Garpçılık fikrinin en etkili yayın organı (Yıldız, 1991, s. XVII) olarak tanımlanabilmektedir.

Kadro: 1932 ile 1935 tarihleri arasında 36 sayı çıkmıştır. 1930'ların fikir dergiciliği için önemli bir süreli yayın olan Kadro Dergisi, Kadro Hareketi isimli fikir akımıyla Türk siyasal hayatına dâhil olmuş ve devletçi bir politika izlemiştir (Koç, 2019a, s. 818). Kadro dergisi kapitalizm ve sosyalizmden farklı bir fikir arayışındadır ve Marksist düşüncelerden etkilenmiş ancak resmi ideolojiye uygun bir duruş sergilemiştir (Toprak, 1984, s. 38). 1933 yılında basılan 22. sayısında dergi hakkında Gazi Mustafa Kemal'e ait "Hatırlıyorum ki, Kadro intişar ederken maksadının Türk milletine hâs meslek ve metodun millet ve memlekette teessüs ve inkişafına hizmet olduğunu yazmıştı. Kadro'ya bu maksadında geniş muvaffakıyet temenni ederim." (Kadro, Ekim 1933, s. 3) sözleri derginin amacını özetlemektedir. Bu sözlerin onlara şevk ve cesaret verdiğini dergide ifade etmişlerdir. Onlara göre Türkiye'nin var olan durumundan yola çıkılarak, ülkenin uygun olan ekonomi temelli bir siyaset anlayışıyla kalkınması sağlanmalıdır, sermaye birikimi oluşturularak sömürülmesi engellenmelidir, bu amaçla dergide Atatürk'ün ilkelerinin ve inkılâplarının açıkça anlatılması, böylece toplumda yerleşmesi ve derinleşmesine hizmet etmek gerekmektedir (Kaya, 2018, s. 18). Devletçi bir ekonomi

görüşüyle iktisat ve inkılap konularını daha çok incelediği görülen Kadro dergisi fikir hareketleri, modernizm, tarih, sanat, edebiyat, kentleşme ve eğitim konularında da yazılar içermektedir.

Millî Mecmua: 1 Kasım 1923- 1 Haziran 1928 tarihleri arasında 112 sayı yayımlanmış, 1933'te 145. sayısı sonrası ara vermiş ve sonra aralıklarla yayımlanmaya devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında var olan millileşme problemini çözmeye yönelen bir dergi olan Millî Mecmua'da felsefi düşüncelerin tartışılmasının yanında sanata ve edebiyata dair de yazılar yer almaktadır (Koç, 2019a, s. 817). Uzun yıllarca süren, yetişmiş beyin gücüyle birlikte aydın olarak tanımlanan dönemin önemli isimlerinin cephelerde yitirildiği Türkiye Cumhuriyeti için sağ kalmış olan fikir adamları önemli ve güç işler başarmalıdır. Millî Mecmuanın hedefi bu fikir adamlarıyla yeni kurulmakta olan devlete düşünce alanında yol göstermek ve genç nesli bu amaçla yetiştirmektir (Özlük, 2006, s. 546). Türk Devrim ilkelerinin ve eğilimlerinin yanında, milliyetçiliğin ne olduğu gibi problemlerin ele alındığı dergide Henri Bergson, Immanuel Kant gibi filozofların düşüncelerinin aktarıldığı makalelerin yanında, Kudretiyyat felsefesi, Hayat ve Madde İkiliği, Finalizm ve Energetizm, Felsefe Adamı, Ruhiyyat gibi başlıklarla yazılar çıkmıştır. "Musahabe" adlı yazıda harf inkılabının kabulüyle ilgili "Artık dünkü çürük düşünceler, fikirler yeni hayat Türkiye'sine yabancı kalacak ve yetişecek soydaşlarımız yeni bir güneşin doğuşunu göreceklerdir. Medenî milletlerin yükseliş yolları, fen ve san'at vasıtaları bizim de yücelmemizi kolaylaştıracak; asrın bulgu ve bilgileri ülkemizi kaplayacaktır." (Şenel, 2011, s. 468) cümleleriyle harf inkılabı sonrası eski harflerle birlikte, çürük düşünceler diye tabir ettikleri eski düşüncelerin de geride kalmasının sağlanacağı düşünülmektedir. Böylece yetişen gençliğin geleceği şekillendireceği ve yücelteceği beklenmektedir. Yazıya göre dilini kazanması aracılığıyla Türkiye yeni bir varlık elde etmiştir.

Servet-i Fünun: 1891-1942 yılları arasında 2464 sayı basılan Servet-i Fünun dergisi Yeni Edebiyat ve Fikir Hareketi'nin yayın organıdır (Akgün, 2005, s. 121). Konuları edebiyat, fen, sanayi, çeviri, seyahat, bilim gibi kategorilere ayrılmaktadır, felsefi anlamda ise pozitivizm, materyalizm, realizm, natüralizm gibi felsefi akımlar ve bu düşünceleri ileri süren filozoflar hakkında yazılara rastlanmaktadır (Koç, 2011, s. 503). 1914 yılı sonrası üç yıl süreyle günlük gazete olarak yayımlanan Servet-i Fünûn (914 sayı) 1924'te tekrar yayımlanmaya başlamıştır ve bir magazin dergisi niteliğine bürünmüştür. Başlangıcında Batı'ya dayalı bilimsel ve teknik bilgiler içerirken "yazı işleri müdürlüğüne Tevfik Fikret'in getirilmesiyle edebiyat ve sanat ağırlıklı bir dergi haline gelmiş, Edebiyat-ı Cedide'nin yayın organı olmuş ve genç yazar kadrosuyla geleneksel kültür ve edebiyata savaş açmıştır" (Koç, 2019a, s. 815). Latin harflerinin kabulü ile adı Servet-i Fünûn-Uyanış olarak değiştirilmiştir. İlk sayılarında içeriğinde var olan edebi ve felsefi yazılar sonraları magazin ve reklamlardan oluşan yazılarla yer değişmiştir.

Türk Yurdu: Türk Derneği 1908'de kurulmuştur ve ilk Türkçü cemiyettir, sonrasında 1911'de Türk Yurdu Cemiyeti, 1912'de Türk Ocağı kurulmuştur. Türk Derneği ve Türk Yurdu Cemiyeti kısa ömürlü olmuşlardır, Türk Yurdu Cemiyetinin çıkarmış olduğu Türk Yurdu Dergisi, zamanla Türk Ocağı'nın yayın organı olmuştur (Sadoğlu, 2005, s. 37). Zaman zaman kesintiler olsa da yayımlanmaya günümüzde de devam eden Türk Yurdu dergisinin Türkiye'deki en uzun süreli ve fikir dergiciliği alanında üzerinde durulması gereken en önemli dergilerden biri (Şenel, 2011, s. 478) olduğu iddia edilmektedir. "Türklerin faidesine çalışır" alt başlığıyla çıkan dergi Türk milliyetçiliğinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir, dönemin aydın birikimini kucaklayarak, sayfalarını onlara açmıştır. Dergide tartışılan konular ve çözüm önerileri bir bakıma Cumhuriyet'in kuruluşuna giden yolda önemli bir kilometre taşı işlevi görmüştür (Gümüşoğlu, 2018, s.

20). Türk milliyetçileri eğitim, din, tarih, dil, millet, siyaset, dış politika, iktisat, gibi konularda fikirlerini öne sürerek tartışmışlar ve bir düşünce ortamı oluşturmuşlardır. Türk Yurdu'nda farklı görüş ve düşünceden aydınların yazıları çıkmıştır. İslamcılar, Batıcılar, Türk milliyetçileri ve Sosyalistler dergiye katkıda bulunmuştur (Erkan, 2016, s. 132). Türk Yurdu dergisinin neredeyse tüm sayılarında Aydınlanma düşüncesinin etkisi ve pozitif bilimler aracılığıyla konuların incelendiği, çözümler üretildiği görülmektedir. Millî dilin ve tarih yazımının önemli olduğuna sık sık değinilmektedir ve buna uygun makaleler yazılmıştır. Millî tarih, dil ve milli ekonominin gelişimini sağlamak için eğitim vazgeçilmez koşuldur (Gümüşoğlu, 2018, s. 21), bu yüzden eğitimle ilgili çok sayıda yazıya dergide yer verilmiştir. Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Johann Gottfried Herder, George Wilhelm Friedrich Hegel, Aleksandr Puşkin, Jean-Jacques Rousseau, Herbert Spencer ve Herman Lich gibi ünlü yazar ve düşünürlerin isimlerine dergi sayılarında rastlanmaktadır. Türk Yurdu dergisinin ilk döneminde milliyet fikrinin dağılmış halkı ortak bir amaçla bir araya getireceği savunulurken, Millet tanımlama da aydınlanmacı bir tavır sergilenmiştir. "Milletin sosyolojik bütünleşmesini dil ve kültür birliğinin sağlayacağı düşünülmüştür. Bu dönemde ağırlıklı tema Türklüğe itibar kazandırmak, Türklere Türklüklerini hatırlatmak ve Türklüğü birleştirici ve bütünleştirici politikaların merkezine taşımak olmuştur" (Erkan, 2016, s. 143). Cumhuriyetin kurulması sonrası milliyetçilik fiili hale geçerek Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının hepsinin Türk olduğu kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak millet tanımları değişmiştir. Türk Yurdu dergisi de bu değişikliğe uygun bir yapıya bürünmüştür. "1924 sonrası derginin yeni yayın hayatında millet tanımında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasındaki (1924) tanıma uygun bir tanım benimsenmiştir. Irka dayalı yaklaşımlar reddedilmiş, devlete bağlılık, ortak tarih, duygu ve ideal birliği, kültürel birlik öne çıkmıştır" (Erkan, 2016, s. 143). Derginin amacı her alanda Türklüğün yükselmesidir ve bunun için her dönemde ürettiği fikirler ve tartışmalarla bu amaca hizmet etmeye devam etmiştir.

Yeni Fikir: 1 Ocak 1925 ile 15 Ekim 1929 tarihleri arasında Konya'da çıkan Yeni Fikir dergisi ilmi ve edebi bir içerik taşımaktadır. Yeni bir fikir olan, Enerjetizm fikrini Türk düşünce hayatına yerleştirmek (Koç, 2019a, s. 817) gayesiyle derginin önde gelen isimleri savundukları Enerjetizm felsefesiyle Konya Enerjetizm Felsefe Okulu'nu kurmuşlardır. Alman filozof ve kimyacı W. Friedrich Ostwald tarafından ortaya atılan Enerjetizm akımı aracılığıyla orijinal bir sisteme ulaşma iddiasında bulunan Yeni Fikir dergisinde Bergsonculuk ve pragmatizm eleştirilmiştir. Felsefe dışında edebiyat, arkeoloji, dinler tarihi, eğitim, tarih gibi konularda da yazılara rastlanmaktadır. Derginin amacını Naci Fikret;

> *İnsanları sırf hayvanî bir vahşet ve ibtidailikten kurtararak bugünkü mertebe-i tekâmüle yükselten; beden değil, dimağın faaliyeti olmuştur. En kuvvetli fert ve cemiyet, faaliyet-i fikriyye itibariyle en ziyade inkişafa mazhar olmuş olan fert ve cemiyettir. Binaenaleyh her şeyden evvel ve her şeyden ziyade terbiyei fikriyye lazımdır. Muhitimizde ilmî ve fikrî bir cereyan açmak gayesiyle bu mecmuayı tesis etmek lüzumunu hissettik* (Karakuş, 1995, s. 197).

sözleriyle ifade ederken aklın faaliyetlerinin insanı kamil bir seviyeye ulaştırdığını, insanı ve toplumu kuvvetli hale getirenin fikri faaliyetler olduğunu, bu yüzden fikirleri terbiye etmek ve gerekli ortamı sağlamak amacıyla dergi çıkardıklarını öne sürmektedir. Hapishaneler ve suçluların durumunun nedeninin kafa darlığı ve gelişmemiş dimağları olduğu iddia edilmiştir. Yazılarda ayrıca Dergi ve dergicilik için de önemli bir rol biçilmektedir: "İşte mecmuaların vazifesi; muhîtinin gençlerinde ilme karşı, hakikate karşı ilmî ve fikrî cereyanlara karşı bir incizâb, samimi bir alaka uyandırmak ve bunu besleyerek idame etmekten ibarettir" (Şenel, 2011, s. 483). Kitaplar ve cemiyetlerden ziyade dergilerin toplumda bu değişim için en uygun araç olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına süreli yayınlarda öne çıkan bu fikri dergiler aracılığıyla Anadolu topraklarında filizlenen ve sonra tüm dünyada insana ve hayata anlam katan sorularla faaliyetine devam eden felsefe yeni kurulan Cumhuriyet'in modernleşme sürecinin etkili bir parçası hâline gelmiştir. Farklı temellendirmelerle oluşan felsefi akımlar ve tartışılmaya başlayan felsefi problemler felsefi kültürün oluşması ve yerleşmesi açısından önemli yere sahiptir. Cumhuriyet'in ilanı öncesindeki fikri dergilerin hem Aydınlanma'nın etkisiyle hem de Osmanlı İmparatorluğu'nun durumuna çözüm arayışıyla yer verdiği pozitivizm, materyalizm, ateizm, yeni realizm, fenomenoloji, pragmatizm gibi felsefi düşünceler yanında Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük gibi fikirlerden oluşan içerikleri Millî Mücadele sonrası bir nebze değişmektedir. Önceki fikirlerin yanında yeni fikirlerin de tartışıldığı, Cumhuriyet'in ilk yıllarında var olan yeni sistemi koruma adına ya da karşı çıkma adına yazılarla başlayan düşünce ortamı; Anadoluculuk, Milliyetçilik akımlarıyla birlikte Bergsonculuk, enerjetizm, materyalizm gibi düşünceler, mekanik evrimcilik ve pozitivizm karşıtı tartışmalarla şekillenmektedir. Fikri dergiler bu düşünsel ortamın en hızlı genişletildiği, tartışıldığı özel yayınlardır, buna bağlı olarak dönemin aydınlarının toplumu yönlendirmek amacıyla bazen Batı felsefesinden örnekler seçerek, filozofları tanıttığı, yorumladığı, bazen de kendilerinin öne sürdüğü felsefi problemlerle istedikleri düşünsel temeli oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Tüm bu faaliyetlerle Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında çıkan fikri dergiler modern Türkiye'nin oluşması için gereken düşünce zemininin oluşturulması ve felsefi kültürün yerleştirilmesi çabalarına katkıda bulunmuşlardır.

Kaynaklar

Akgün, M. (2005). *Materyalizmin Türkiye'ye Girişi*, Ankara: Elis Yayınları, Ankara.

Aydar, H. (2006). Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi ve Türk Kültür Hayatına Katkıları, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13,* 23-43.

Bayram, Ş. N. (2019). *Dârülfünun İlahiyat Fakültesi Mecmuası'nda İslam Felsefesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bayrı, M. H. (2011). Hasbihal, (Haz. Arslan Tekin, Ahmet Zeki İzgöer), *Anadolu Mecmuası*, (443-444) Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Cora, Z. R. (2010). *Hayat Mecmuası Analitik İndeksi ve İslam Düşüncesi Açısından Tahlilî*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Coştu, F. C. (2006). *Felsefe Mecmuası ve Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası'nın Tahlil ve Tasnifi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Çetinkaya, B.A. (2002). Modern Türkiye'nin Felsefi Kökenleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6(2),* 65-91.

Direk, Z. (1998). Türkiye'de Felsefenin Kuruluşu. *Defter, 33*, 85-95.

Dirican, R. (2014). Anadolu Mecmuası'nın Türk Düşünce Hayatı Açısından Değerlendirilmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies, 25*(I), 387-398.

Erkan, Ü. (2016). Türk Yurdu Dergisinde Milliyetçiliğin Analizi (1911-1931). *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13,* 132-144.

Goody J. (2007). *Tarih Hırsızlığı*, (G. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Gümüşoğlu, F. (2018). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'e Türk Yurdu Dergisinde Eğitim Anlayışı. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 18-36.

Günyol, V. (1984). Cumhuriyet Sonrası Sanat ve Edebiyat Dergileri. *Türkiye'de Dergiler Ansiklopediler (1849-1984)*, s. 85-122.,İstanbul: Gelişim Yayınları.

İzmirli Pirinççizade Emin Süleyman, (1928) Gazi Mustafa Kemal. *Aklın Hâkimiyeti Mecmuası*, *3*, 1-2.

Kadro Aylık Fikir Mecmuası (1933), 22, 3.

Karakuş, R. (1995). *1908-1933 Türkiye'de Felsefenin Kavranışı ve Bu Kavranışta Dinin Konumu-Felsefe Serüvenimiz*. İstanbul: Seyran Kitap.

Karlığa, B. (2004). *İslam Düşüncesinin Batı Düşüncesine Etkileri*. İstanbul: Litera Yayınları.

Kaya, Z. (2018). *Kadro Dergisi Üzerinde Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.

Kaynardağ, A. (1991). Türkiye'de Felsefe Cemiyetleri ve Felsefenin Kurumlaşması, *Türkiye 1. Felsefe, Mantık, Bilim Tarihi Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, 176-177.

Kaynardağ, A. (2002). *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Koç, E. (2011). Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Felsefe Cemiyetleri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 9(17),* 489-520.

Koç, E. (2019a). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Felsefe ve Fikir Dergileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12(62),* 814-821.

Koç, E. (2019b). Türkiye'de Felsefe ve Fikir Dergileri (1849-1980). *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, *6(33),* 1-15.

Köksal, A. (2001). Anadoluculuk ve Hilmi Ziya Ülken. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1),* 133-138.

Mehmet Emin, (Kanun-i Evvel 1926). Hayat Niçin Çıkıyor", *Hayat Mecmuası, 1(1),* 1.

Özkaya, Y. (1985) Millî Mücadele Başlangıcında Basın ve Mustafa Kemal Paşa'nın Basınla İlişkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi 1,* 871-912.

Özlük, N. (2006). Millî Mecmua, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 4*(7), 545-561.

Sadoğlu H. (2005). Türk Yurdu (1911-1931). *Türk Yurdu Dergisi, 25*(213), 37-40.

Seçkin, S. (1990). *İçtihad Mecmuası: 101-200. Sayılar*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Shukur, İ. A. (2019). *Hayat Mecmuası'nda Yer Alan Klasik Türk Edebiyatı ve Kültürü ile İlgili Yazılar*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Şenel, C. (2011). Tanzimat'tan Günümüze Felsefe Dergileri: Açıklamalı ve Seçme Bir Bibliyografya Denemesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 9*(17), 433-488.

Toprak, Z. (1984). Fikir Dergiciliğinin Yüz Yılı, *Türkiye'de Dergiler Ansiklopediler (1849-1984)*. İstanbul: Gelişim Yayınları, 13-54.

Uçman, A. (1998). Hayat, *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. *17*, s. 12-14). İstanbul: TDV Yayınları.

Uçman, A. (2006). Dergiler Arasında: Dergâh, Hayat, Ma'lûmât ve Bilgi Mecmuaları, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, *4*(7), 519-532.

Ülken, H. Z. (1943) Yeni Felsefe Cemiyeti ve Türkiye'de Felsefe Cemiyetinin Tarihçesi. *Sosyoloji Dergisi, 2*, 358-416.

Ülken, H. Z. (2001). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

Yıldız, N. (2022). Doğuyla Batı Arasında Anadolu Mecmuası'nın Dünya Görüşü: Derginin Tarih, Siyaset ve Uygarlık Algısı. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 16-38.

Yıldız, O. (1991). *İçtihad Mecmuası: 201-265. Sayılar*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Altıkulaç Demirdağ, R. (2023). Türk Çocuk Edebiyatı Tarihini Yeniden Düşünmek: Osmanlıca Dergi ve Gazetelerde Çocuklar İçin Tefrikalar. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 498-505.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 498-505.
Geliş Tarihi-*Received*: 08.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 27.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1339818

Türk Çocuk Edebiyatı Tarihini Yeniden Düşünmek: Osmanlıca Dergi ve Gazetelerde Çocuklar İçin Tefrikalar

Rethinking the History of Turkish Children's Literature: Serial Novels for Children in Ottoman Magazines and Newspapers

Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ*

Öz

II. Meşrutiyet öncesi çocuklar için yayımlanan dergi ve gazetelerde çocuk edebiyatı kapsamına giren birçok edebî esere rastlanabilir. Şiir, hikâye, bilmece, mektup gibi türlerin yanı sıra tefrika formuyla romanlar da bu yayınlarda yer bulmuştur. Tefrika geleneğinin uzun zaman gazete ve dergilerde yetişkinler için olduğu kadar çocuklar için de önemli bir edebiyat hamlesi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu yayınlardaki artış, okurun ilgisiyle ilişkilidir. Bununla birlikte Türk çocuk edebiyatı yazınında çoğu zaman çocuk romanı yazma eğiliminin Cumhuriyet sonrası başladığı ifade edilmektedir. Oysa çocuklar için yayımlanan bu gazete ve dergilerde neredeyse unutulmuş, çocuk edebiyatı açısından değerlendirmesi yapılmamış pek çok eser olduğu görülmektedir. Bu eserlerin içinde özellikle Faik Sabri'nin Jules Verne'den etkilenerek yazdığı macera romanları dikkat çekmektedir. Çocuk romanının II. Meşrutiyet öncesi yazılmaya başladığı iddiası bu araştırmanın hipotezini oluşturmaktadır. Bu araştırma, çocuklar için yayımlanan gazete ve dergilerdeki tefrikaların çocuk edebiyatı açısından uygunluğunu tartışmaya açmaktadır. Henüz birçoğunun çeviri yazısı yapılmamış bu eserlerin çocuk edebiyatına uygunluk ilkeleri yönünden değerlendirilmesi, uygun bulunanların çeviri yazısının yapılarak günümüz Türkçesiyle çocuklara ulaştırılması bu araştırmanın beklenen etkisidir. Böylece II. Meşrutiyet öncesi sanılandan çok daha fazla edebî ürün olduğu, Türk çocuk edebiyatının sanılandan daha erken bir dönemde geniş bir ürün yelpazesine sahip olduğu ispatlanmış olacaktır. Bu çocuklar için yazılmış tefrika romanların tanıtımı ve çocuk edebiyatı açısından değerlendirmesi bu çalışma kapsamında yapılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlıca dergi ve gazeteler, tefrika, çocuk edebiyatı.

Abstract

Many literary works within the scope of Turkish children's literature can be found in magazines and newspapers published for children before the second constitutional monarchy period. In addition to genres such as poetry, stories, riddles and letters, novels in serialised form also appeared in these publications. It can be seen that the tradition of serial novels has long been an important literary movement for both children and adults in newspapers and magazines. Therefore, the increase of these publications is related to the interest of the readers. However, it is noted that the practice of writing children's Turkish children's novels began after the Republic. By reading these newspapers and magazines published for children, it has become clear that there are many works that have been almost forgotten and have not been evaluated

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adana/Türkiye, e-posta: raltikulac@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-6143-1985.

in terms of children's literature. The hypothesis of this project is the claim that the writing of children's novels started before the second constitutional monarchy period. The research consists of several stages: reading the serial novels in newspapers and magazines published for children, evaluating them in terms of suitability with regard to the principles of children's literature, translating the appropriate ones to Latin letters and delivering these works to children in today's Turkish. Its aim is to analyse the serial novels in terms of content, language and style, to evaluate them in terms of compliance with children's literature standards and to present the results as articles and papers. Thus, it will be shown that Turkish children's literature has a wide range of products and that there were many more literary works produced before the second constitutional monarchy period than was originally thought. This study presents the serialised novels written for these children and evaluates them in terms of children's literature.

Keywords: Ottoman magazines and journals, serial novel, children's literature.

Giriş

Çocuk edebiyatı çalışmalarının Avrupa'da on sekizinci yüzyılın ikinci yarısında göreceli olarak geç başladığı kabul edilir. Türk edebiyatında ise on dokuzuncu yüzyılda çocuklar için eserler kaleme alınmış olmakla birlikte yayın hayatında önemli bir yer tutan çocuk dergi ve gazeteleri sanılanın aksine Türk çocuk edebiyatının geniş bir ürün yelpazesine sahip olduğunu ispatlamaktadır. II. Meşrutiyet öncesi dergi ve gazetelerde yayımlanan, şiir, hikâye, bilmece vb. eserlerin büyük çoğunluğunun çeviri yazısının yapılmamış olması bu alanda pek çok eserin ve emek veren pek çok ismin unutulmasına ya da göz ardı edilmesine neden olmuştur. Bu çalışma Türk çocuk edebiyatının dergi ve gazetelerde kalmış, henüz çeviri yazısı yapılmamış tefrikalarına yönelmeyi ve Türk çocuk edebiyatının sanılandan daha zengin bir birikimi olduğunu ispatlamayı amaçlamaktadır.

II. Abdülhamid döneminde Türkçe çocuk dergi ve gazetelerinin sayısında artış olduğu ve bunların birçoğunun 1908'e kadar yayın hayatında yer bulduğu söylenebilir. Bu durum okurlar tarafından çocuk edebiyatına bir rağbet olduğunu ispatlar. Dünya çocuk edebiyatının da aynı dönemde yükselişe geçtiği, bu alanda çalışmaların ivme kazandığı ve Avrupa'nın altın çağını yaşadığı görülmektedir (Hunt, 1996, s. 654-655). Fakat Türk çocuk edebiyatının kaydettiği ilerlemenin dünya çocuk edebiyatı içinde yeterince öne çıktığı söylenemez. Türk edebiyatı tarihi yazımında II. Meşrutiyet öncesi çocuk edebiyatı örnekleri hakkında bilgi verilirken genellikle dergi ve gazetelerin isimlerinin anılmasıyla yetinilir. Tanzimat yazarlarının çocuklar için uygun eserler kaleme aldıkları varsayılır (Güleryüz, 2006; Oğuzkan, 2010; Şimşek, 2002; Yalçın 2014). Hatta Cumhuriyet dönemine dek, çocukların hedef alınarak öykü yazıldığına pek tanık olunmadığı ifade edilerek (Kıbrıs, 2010, s. 180) çocuklar için roman yazma eğiliminin Cumhuriyet sonrası dönemde ortaya çıktığı iddia edilir (Gökşen, 1972, s. 134). Oysa II. Meşrutiyet öncesinde yayın hayatında çocuklara yönelik dergi ve gazete sayısında görülen artış, edebi eserlerin de dikkat çekici düzeye ulaşmış olmasını gerektirir. Kuşkusuz bu yayınlarda yapılacak eleştirel bir değerlendirme sonucunda edebî değeri yüksek, bugün de çocuklara okutulabilecek ürünler olduğu görülebilir. Özellikle *Çocuklara Rehber*, *Hanım Kızlara Mahsus Gazete* ve *Çocuklara Mahsus Gazete* gibi dergilerde yayımlanan ve yabancı dillerden çeviri olmayan Türkçe şiir, hikâye ve romanların çocuk edebiyatına uygunluk açısından değerlendirilmesi ve yeniden basılması kültürel anlamda gölgede kalmış bir alanın canlanmasını ve çocuk edebiyatının yetkinliğine dikkat çekilmesini sağlayacaktır.

Çocuklara Mahsus Gazete yayımlandığı yıllarda Halit Fahri Ozansoy, henüz küçük bir çocuktur ve ünlü şair, gazetenin okurlarından biri olarak şu değerlendirmeyi yapar:

> Fâik Sabri o zamanlar iki farklı gazete yayımlardı. Bunların biri 'Çocuklara Mahsûs Gazete', diğeri de 'Hanımlara Mahsûs Gazete' idi. Ben bilhassa ve pek tabiî olarak 'Çocuklara Mahsûs Gazete'nin çok meraklı ve heyecanlı bir küçük okuyucusu idim.

> O gazetede hayalimi uzak diyarlara sürükleyen hikâyeler ve çocuk romanları bulurdum. Ekserisi seyahat edebiyatından seçilerek dilimize çevrilmiş olan bu yazıları o tarihte kim bilir benim gibi okuyan daha ne kadar çocuk vardı. (Ozansoy, 1970, s. 74).

Tefrikalar yayımlandığı dönemde çocukların hayatlarında önemli bir yer edinmiştir. Dolayısıyla çeviri yazısının yapılmasının ve yeniden değerlendirilmesinin kültür tarihimiz açısından önemini ortaya çıkaracak bir değeri vardır.

Tefrika Romanlar ve Çocuk Edebiyatı

Tanzimat Dönemiyle birlikte birçok alanda olduğu gibi çocuğa ve çocuk edebiyatına bakışta da bir değişim başladığı görülmektedir. Özellikle 15 Ekim 1869'da yayımlanan ilk çocuk dergisi olarak yayın hayatında yer bulan *Mümeyyiz* (Bayram, 2005, s. 484-500) bu konuda öncü rolü üstlenir. Mümeyyiz; iyiyi kötüden doğruyu yanlıştan ayırabilen kişi anlamına gelip bu anlam derginin amacını da içerir. Çocuklar için yapılan yayınlardaki artış, bazı müstakil gazete ya da dergilerle kendini gösterdiği gibi bazen bir gazetenin eki olarak ortaya çıkmıştır. *Mümeyyiz*'in ardından *Sadakat/Etfâl* (1875) dikkat çeker (Güven, 2015, s. 109-130). Birbirine yakın tarihlerde yayın hayatına giren diğer dergiler şunlardır: *Ayine* (1875), *Arkadaş* (1876), *Tercüman-ı Hakikat* (1880), *Aile* (1880), *Bahçe* (1880), *Çocuklara Arkadaş* (1881), *Çocuklara Kıraat* (1881), *Vasıta-i Terakki* (1882), *Mecmua-i Nevresidegân* (1882/1883), *Teşvik* (1886), *Nümune-i Terakki* (1887), *Debistan-ı Hıred* (1887), *Çocuklara Talim* (1887), *Parça Bohçası* (1889/1890), *Mektep* (1891). Bu listeye eklenebilecek açılıp kapanmış başka dergi ve gazeteler olduğu da kaydedilmektedir (Acaroğlu, 1970, s. 461). Birkaç yıl içinde bu kadar çok derginin yayımlanmış olması dikkat çekicidir. Okurların bu çocuk dergi ve gazetelerine çocuk eğitiminin bir parçası olarak ilgi duymaları yayınlardaki artışın nedeni olabilir. Bu yayınlar arasında özellikle *Çocuklara Mahsus Gazete*'nin okur üzerinde etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Yayın hayatına: "Zükûr ve inâs, etfal-i vatanın tezhib-i ahlakına ve tevsî-i malumatına hâdim olarak şimdilik haftada bir çıkar ve her şeyden bahseder Osmanlı gazetesidir." takdimiyle 21 Mayıs 1896 günü başlamış, son sayısını 13 Ağustos 1908'de yayımlanmıştır. Dergide çocuklar için, hikâye, şiir, deneme, bilmece, sohbet, tiyatro, anı, biyografi, gezi yazısı, mektup gibi türlere yer verilir. Hatta *Çocuklara Mahsus Gazete*'de bazı eserler resimli olarak basılır. Resimlerin kullanılması derginin sanatsal yönüne verilen önemin göstergesidir. Sohbet yazılarının konusu genellikle fennî veya eğitici bir üslupla kaleme alınmıştır. Kısacası dergi; çocukları hem fen, matematik, coğrafya ve genel kültür gibi alanlarda eğitme hem de sanat eserleriyle buluşturarak yetiştirme misyonu yüklenmiştir (Küçük, 2010, s. 221-257). Bu noktada derginin özellikle edebî metinler yoluyla çocuklara ahlaki değerleri aktarma yolunu tercih ettiği söylenebilir. Çocuklar için yayımlanan diğer gazete ve dergilerin de benzer amaçlarla yayın yaptıkları gözlemlenmektedir.

Çocuklar için yayınlanan tefrikaların büyükler için yayımlananlardan farklı bazı özellikleri olduğu söylenebilir. Osmanlıca çocuk dergilerinde yetişkinlere hitap eden "mabadı var" ibaresiyle bitirilen tefrika geleneğinin çocuklara uyarlanırken özellikle hacimde bir küçülmeye gidildiği görülmektedir. Bazı tefrikaların kısa sürede sonlanması ve dergide verilen yer bakımından kısa olması eseri romandan çok hikâye türüne yaklaştırır. Bununla birlikte bu kısaltma eğilimi eserlerin çocuk edebiyatı açısından uygunluğunu artıran bir etken olarak değerlendirilmektedir.

II. Meşrutiyet öncesi çocuklar için yayımlanan tefrikaların belli başlıları aşağıda listelenmiştir:

Tablo 1. Çocuklara için Yayımlanmış Tefrikalar[1] (Serdar, 2017)

Yıl	Dergi adı	Yazarı	Eser Adı
1894	*Mektep*	İsmail Hakkı	*Çiftlikte*
1897	*Çocuklara Mahsus Gazete*	Muallim-i Şehir Tabib Miralay Hüseyin Remzi	*Bir Farenin Seyahati*
1897	*Çocuklara Rehber*	Yazarı bilinmiyor	*Hafi'nin Küçük Bahçesi*
1897	*Çocuklara Rehber*	Yazarı bilinmiyor	*"Mektepli Ferit"*
1898	*Hanım Kızlara Mahsus Gazete*	Emine Semiye	*Muallime*
1899	*Çocuklara Rehber*	H. A. [Ayn]	*Küçük Bir Devr-i Âlem*
1899	*Hanım Kızlara Mahsus Gazete*	Üsküdar Kız Sanattan İhsan	*Hasude*
1899	*Çocuklara Mahsus Gazete*	Halil Rüşdü	*İbtilâ-yı Masumâne*
1899	*Çocuklara Mahsus Gazete*	İbrahim Ethem	*Seyyie-i Sefahat*
1899	*Çocuklara Mahsus Gazete*	İlyas Sükûti	*Edebiyat Çiçekleri*
1899	*Çocuklara Mahsus Gazete*	İlyas Sükûti	*"Sararmış Yapraklar"*
1900	*Çocuklara Mahsus Gazete*	Ahmet Faik	*Küçük Seyyah*
1900	*Çocuklara Mahsus Gazete*	Ahmet Faik [Faik Sabri Duran]	*Mösyö Elektrik*
1900	*Çocuklara Rehber*	İbn-i Asım Refet	*Genç Tacir*
1901	*Çocuklara Mahsus Gazete*	Fâik Sabri Duran	*Bahr-i Sefid'de Bir Cevelan*
1901	*Çocuklara Mahsus Gazete*	Ahmet Faik	*Tahtü'l-Arz Bir Cevelân*
1904	*Çocuklara Mahsus Gazete*	Fâik Sabri Duran	*Bir Haftada Devr-i Âlem*
1908	*Çocuk Bahçesi (1905)*	Akil Koyuncu	*Yıldız*

Yukarıdaki listeye *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde yayımlanan tefrikalar ilave edilebilir. Bu gazete "rüştiye mekteplerinde okuyan ve yaşları 9-12 aralığında bulunan öğrencilere yönelik çıkarılmaya başlanmış" (Göçen, 2018, s.15) olmakla birlikte tefrikaların büyük çoğunluğunun Ahmet Mithat Efendi'ye ait olduğu ve bunların birçoğunun da yetişkinlere yönelik kaleme alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra M. Fenarizade adlı bir yazara ait *Zavallı Mari*, *Teodora*, *En Muzic Saadet* adlı üç tefrika daha bulunmaktadır.

Yukarıdaki liste II. Meşrutiyet döneminde çocuklar için yazılan romanların varlığının dikkat çekici düzeyde olduğunu ispatlar. Bununla birlikte listedeki yazarların birçoğunun bugün neredeyse unutulmuş olduğunu ve bu eserlerin çocuk edebiyatı içinde anılmadığını söylemek mümkün.

Tefrikaların konularının kısmen yetişkinler için yazılanlara benzediği söylenebilir. *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde yayımlanan *Zavallı Mari'de*, fakir bir kızla hasta annesinin hikâyesi anlatılır. Kadın verem hastasıdır ve genç kız çaresizlik ve sefalet içinde annesine bakmaktadır. Ölüm döşeğindeki kadın, ateşinin yüksekliğiyle hararetini bir dilim karpuzun dindireceğini sayıklar. Kızcağız annesinin bu son arzusunu yerine getirmek için para bulmanın yolunu arar ve sonunda çareyi saçlarını satmakta bulur. Hikâyenin betimleme ve anlatım yönüyle çocuk edebiyatına uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte konunun aşırı duygusal işlenişi açısından eleştirilebilirse de dünya edebiyatında da bu türden eserlerin (*Kibritçi Kız*, *Sefiller*, *Küçük Kadınlar*) çocuklara uyarlandığı ve oldukça

[1] Bu liste, Özyeğin Üniversitesi "Türk Edebiyatında Tefrika Roman Tarihi (1831-1928)" başlıklı proje kapsamında yayımlanan tablodan yararlanılarak oluşturulmuştur. https://tefrikaroman.ozyegin.edu.tr/tr/tefrikalar

rağbet gördüğü unutulmamalıdır. Tefrikanın ikinci kısmında Mari'nin annesinin hikâyesi anlatılır. Onun çektiği acılar ve hikâyenin içeriği Tanzimat romanı özellikleri gösterir. Bununla birlikte eserin çocuk edebiyatı açısından tekrar değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çocuklar için yazılmış eserlerde kız ve erkek çocuklara hitap eden eserler olmak üzere ayrım yapılabileceği söylenebilir. Örneğin *Hanım Kızlara Mahsus Gazete*'de Üsküdar Kız Sanattan İhsan tarafından yazılan *Hasude* adlı tefrika, kız çocukları için kaleme alınmış bir eser olarak değerlendirilebilir. Romanın kahramanı Bedia Hanım'ın annesinin ölümü ve ardından yaşadığı acıyı anlatarak başlar öykü. Bedia'nın ağabeyi Adil Bey, Binnaz adlı bir kızla evlenmek istemektedir. Bu kız huysuzluğu, hırçınlığı ve kötü ahlâkı ile meşhur olmasına rağmen arkadaşları Adil Bey'i aldatarak kızın evlenmek için uygun biri olduğuna inandırmışlardır. Binnaz'ın bir giydiği elbiseyi bir daha giymemek, hazırlanan yemeği bahanelerle beğenmemek ve dedikodu yapmak gibi kötü huyları olduğu anlatılır. Evlendikten sonra bu huyları gün yüzüne çıkar ve özellikle eşinin kız kardeşi Bedia'ya karşı tutumu onun kıskanç karakterinin yansıması olarak öne çıkar. Bedia gibi piyano çalmak ister örneğin ama dedikodu yapmaktan piyano öğrenmeye fırsat bulamaz. Sonunda Bedia evlenir, Binnaz'ın kötü şöhreti yayılınca eşi onu boşar ve tekrar evlenebilmesi için kız kardeşi ona, iyi ahlâklı başka bir kız bulur. İkinci evliliğinde Adil Bey'in mutlu olduğu ama Binnaz'ın başka evliliklerinde de aynı hataları yaptığı için sonunda mutsuz ve sefil bir hayat sürmek zorunda kaldığı, ilk eşini de uzaktan içi yanarak izlediği anlatılarak hikâye bitirilir. *Hanım Kızlara Mahsus Gazete*'nin okur kitlesinin kız çocukları ile genç kızlar olduğu varsayıldığında bu hikâyenin aslında onlara yönelik açık veya gizli bazı nasihatler içerdiği söylenebilir. Bunlar arasında, dedikodu yapmamak, iyi giyinmek, piyano çalmayı öğrenmek ve kıskançlığa kapılmamak sayılabilir: "Öyle ya! Dünyada dedikodu kadar hanımlara yakışmaz bir şey var mı?" (sayı 216, sayfa 8). Bu hikâyenin doğrudan evlilik kurumu hakkında olması nedeniyle çocuk edebiyatı içinde değerlendirilmesi mümkün olmayıp ancak gençlik edebiyatı içinde değerlendirilmesi mümkündür. Bununla birlikte gençlik edebiyatında kızlar için ya da erkekler için anlayışına bağlı cinsiyet odaklı eser kaleme alınması temel prensipler açısından uygun bulunmamakla birlikte bu eserin dönemin sosyal hayatını ve geleneklerini yansıtması bakımından ilgi çekici bir farklılığı olduğu söylenebilir. Tanzimat Dönemi yazarlarının görücü usulü evliliğe karşı aldıkları tavır bu eserde görülmediği gibi, geleneksel uygulamaların yararları vurgulanır. Bu tutum da çocuk edebiyatı eserlerinde geleneklere bağlılığın daha görünür kılındığı savını desteklemektedir. Bununla birlikte eserlerde kız çocuklarına ya da genç kızlara verilen nasihatlerin erkek çocuklar için yazılan eserlerde farklılaştığı söylenebilir.

Çocuklara Rehber'de 18 Nisan 1313 tarihinde yayımlanmaya başlayan, yazarı bilinmeyen *Mektepli Ferit* adlı tefrikada Ferit çok fazla kitap okuduğu, oyuna ve eğlenceye az vakit ayırdığı için arkadaşları tarafından eleştirilmesine rağmen onlara pek kulak asmayan, olgun yaradılışlı bir çocuktur. Yazar, Ferit'in kitap okurken kimsenin onu rahatsız edemeyecek derecede okumaya odaklandığını anlattıktan sonra okura seslenerek Ferit'in okuduğu kitabın birkaç sayfasını birlikte okumayı teklif eder. Ferit'in okuduğu "Hıfz-ı Sıhhat Kitabı"dır. "Nezafetin lüzum u faidesi" başlıklı bölüm temizliğin neden gerekli olduğunu anlatmakla birlikte bazı biyoloji bilgileri de içerir. Tefrikanın devamında Ferit, kitabını okumayı bırakınca arkadaşlarıyla birlikte gezintiye çıkar. Bu gezinti sırasında arkadaşlarından Vahit isimli bir çocuk nehir kenarında bir nilüfer çiçeğini koparmaya çalışırken suya düşer ve akıntıyla birlikte gözden kaybolur. Ferit, çocuğu kurtarmak için hiç tereddüt etmeden suya atlar. Arkadaşlarının şaşkın bakışları altında çocuğu suyun içinden çıkarıp kıyıya taşımayı başarır. Nefes alamayan Vahit'i tedavi için birçok çareler dener, sonunda bunu da başarır. Tabip geldiğinde Vahit kendine gelmiştir. Ferit'in arkadaşını kurtarmak için yaptıklarını duyunca Tabip, onu tebrik ve takdir ederek daha

iyisini kendisinin bile yapamayacağını ifade eder. Hikâyenin devamında Ferit ve Vahit iyi arkadaş olmuşlardır. Yılan sokması, köpek ısırması ya da duman zehirlemesi gibi vakalarda yapılması gereken ilk yardımlar hakkında sohbet ederler. Bu sohbetin amacı okuyup öğrenilenlerin hafızada tutulmasının gerekliliği ve faydalarının okurlara anlatılmasıdır. Bu tefrika, on sayı sürdüğü için kısa bir roman olarak değerlendirilebilir. Hikâyenin bir tek konuya odaklanması, roman kahramanlarının sayısının az olması, dilinin sadeliği ve olay odaklı olması gibi özellikler çocuk edebiyatı açısından eserin uygun olduğunu ve çocuklara rahatlıkla okutulabileceğini düşündürür. Bunun yanı sıra eğitme amacının öne çıkması edebî yönden eserin eleştirilmesine neden olabilirse de genel olarak baktığımızda çocuklara bilgiyi edebi eser aracılığıyla aktarma uygulaması çocuk edebiyatı tartışmalarının başladığı 18. yüzyıl Avrupa edebiyatında da sıkça rastlanan bir durumdur. Bu nedenle eserin didaktik olması çocuk edebiyatı açısından sanatsal yönü zayıf eser olarak değerlendirilmesine gerekçe olabilirse de çocuk edebiyatı içinde değerlendirmeyi engelleyecek ölçüde bilgi odaklı olduğu sonucuna ulaşmayı gerektirmez. Bu nedenle eserin çocuklara okutulmasında sakınca olmadığı hatta yazıldığı döneme ait bazı geleneksel unsurlarla çocuk okurların karşılaşmasını sağlamak için uygun bir eser olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çocuklar için kaleme alınan tefrikalarda çocuklara doğru davranışın ne olduğu örneklendirilirken yanlış davranışların sonuçlarının ne olacağına da dikkat çekilerek bir bakıma çocukların gözü korkutulmaya çalışılır. Aslında bu tutumun geleneksel eğitim anlayışını yansıttığı söylenebilir (Aksoy, 2011, s. 11-19). Bu konuya verilebilecek örneklerden biri İbrahim Ethem'in *Seyyie-i Sefahat* adlı tefrikasıdır. Pederi oldukça varlıklı olan Sabit adlı bir gencin, babasının servetinden faydalanmak isteyen düzenbazlar tarafından sefahate alıştırılması ve çocuğun bu caniler tarafından tuzağa düşürülerek ormanlık bir alanda öldürülmesi anlatılır. Hikâyenin sonunda çocuğun anne ve babasının çektiği acılardan ve evladını kaybetmiş ebeveynlerin hayatta bir daha asla mutlu olamayacaklarından bahsedilir. Böylece hikâyeden çocuklara verilen birçok mesaj çıkarılabilir. Kötü arkadaşlara karşı uyarılmış olurlar örneğin. Ayrıca çocukların anne babalarından gizli işler çevirdiklerinde başlarına gelebilecek korkunç olaylara karşı korumasız kalacakları mesajı da dolaylı olarak iletilmiş olur. Bu hikâyenin dilinin ağır olmaması, konusunun sadeliği ve anlatımın akıcılığı çocuk edebiyatına uygun olduğunu gösterir. Hikâye tefrika olduğu için roman gibi algılanabilirse de yedi sayı içinde bitirilmiş kısa bir eserdir.

Halit Fahri Ozansoy'un çocukluk yıllarında *Çocuklara Mahsus Gazete* sayfalarından okuduğunu söylediği, hayatında yer edinen seyahat romanlarından biri Ahmet Fâik'in "Küçük Seyyah" adlı tefrikası olsa gerek. Hikâyenin kahramanı Muhsin Bey, oğlu Rıfkı ile bir gemi seyahatine çıkarlar. Seyahat küçük Rıfkı için oldukça faydalıdır. Birinci bölümde etrafındaki her şeye karşı dikkat kesilen ve öğrenmeye meraklı bir çocuk olan Rıfkı, pusulanın ne olduğunu sorduğunda babası ona önce mıknatısı ve nasıl bulunduğunun hikâyesini anlatır. Daha sonra gemi kaptanından pusula hakkında bilgi vermesini rica eder. Böylece Rıfkı ve babası gemi mürettebatıyla da dostluk kurarlar. Seyahatleri İstanbul'dan Gelibolu'ya doğru devam eder. Bu arada yazar, çocuklara 'parakete' gibi bazı aletlerin ne işe yaradıklarını da hikâye yoluyla anlatmış ve çocukları bilgilendirmiş olur. Küçük seyyah Rıfkı, yolculuk sırasında gemi mürettebatı ve yolcularıyla hem arkadaşlık ederek eğlenir hem de pek çok yeni şey öğrenir. Selanik-İstanbul arasında süren bir haftalık seyahat onun çalışkan bir öğrenci olmasının mükâfatıdır. Bu tefrika, çocuk edebiyatına pek çok açıdan uygun olmakla birlikte dramatik aksiyonun zayıf olması yönüyle eleştirilebilir. Eserin birincil amacının çocukları eğitmek olmasına karşın edebî yönünün zayıf olduğu söylenemez. Eserde betimlemeler ve diyaloglar akıcı, dil yalındır. Bu açıdan bugün çocuklara okutulması uygun bulunabilecek eserler arasında sayılabilir. Ahmet Faik'in

keleme aldığı *Tahtü'l-Arz Bir Cevelân* adlı eserde de Jules Verne etkisi izlenebilir. Faik Sabri'nin *Bir Haftada Devr-i Âlem*, *Bahr-i Sefid'de Bir Cevelan* adlı tefrikalarının isimlerindeki anıştırma da bu açıdan önemlidir. Bununla birlikte eserlerin konusunun orijinalliği ve dönem toplumunun gelenekleriyle uyumlu üslubu dikkat çekicidir. Ayrıca akıcı dili ve hikâyelerin sadeliği açısından bugün de değerlendirilmesi gereken eserlerdendir. Yine Ahmet Faik'in *Mösyö Elektrik* (Küçük, 2013, s. 713-740) adlı tefrikası da bilime dikkat çekmesi ve çocukları pozitif bilimlerle düşünmeye yönlendirmesi açısından oldukça önemlidir.

Yukarıda adı geçen eserlerin büyük oranda çocuk edebiyatının genel ilkelerine uygun; geleneklerin, eğiticiliğin ve didaktik anlatımın öne çıktığı eserler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte hem anlatım olarak hem de içerik olarak çocuklara uygun olup olmadığı konusunda tartışmalı tefrikalara da rastlamak mümkün. Örneğin Halil Rüşdü'nün "İbtilâ-yı Masumâne" adlı eserinde Mini Mini adı verilen kahramanın bir tiyatrocuya âşık olması konu edilir. Bu hikâyenin tartışmaya açık mesajları ve çocuğu tasvir ettiği mekânlar bakımından çocuk edebiyatına uygunluğu konusu tartışmalı olmakla birlikte eserin sonunda çocuklara gezip dolaşarak aylaklık etmek yerine derslerini çalışmaları, ailelerine karşı dürüst olmaları gerektiği yönünde verilen mesajlar hikâyenin çocuklara okutulabileceğini düşündürmektedir.

Çocuklara Mahsus Gazete'de İlyas Sükûti'nin *Sararmış Yapraklar* ve *Edebiyat Çiçekleri* adlı iki eseri tefrika edilmiştir. *Sararmış Yapraklar*, bir mezarlık âleminin edebiyatıdır. Bu tefrikada gazetede yayımlanmış diğer bazı hikâyelerde olduğu gibi yetim kalmış çocukların çektikleri sıkıntılar da çocuklarını kaybetmiş ebeveynlerin yaşadıkları acılar da ancak mezarlıkta biter fikrinden hareket eder. İlyas Sükûti'nin Servet-i Fünun Edebiyatı özellikleri gösteren bir üslubu olmakla birlikte, uzun cümleler, soyut anlatım ve tamlamalar kullanmayı tercih etmesi eserlerinin çocuk edebiyatına uygunluğu konusunda şüphe uyandırmaktadır. Yine de çocuk okurlara ailenin önemi hakkında zaman zaman fazla duygusal olduğunu söyleyebileceğimiz anlatımlar yoluyla farkındalık oluşturmaya çalışması konumuz açısından önemlidir. Örneğin eserin sonunda çocuğunu kaybetmiş bir ebeveynin hayatta bir daha asla mutlu olamayacağı uzun uzun anlatılır. Böylece çocukların aile kurumunda bireylerin birbirlerine olan bağlılıklarının farkına varmaları sağlanır. Ayrıca yetim çocukların çektikleri sıkıntıları da empati kurarak anlamaları beklenir.

Sonuç

II. Meşrutiyet öncesi çocuklar için yayımlanan Osmanlıca dergi ve gazetelerde yayımlanan roman tefrikalarında genellikle çocuklara bazı önemli değerlerin aktarılmaya çalışıldığı söylenebilir. Özellikle ailenin öneminin yanı sıra anne ve babasını kaybetmiş çocukların yaşadıkları acılar, anne-baba sözü dinlememenin sakıncaları gibi konular eserlerde öne çıkan meselelerdir. *Hanım Kızlara Mahsus Gazete*'de yayımlanan eserler göz önünde bulundurularak konuların zaman zaman çocukların cinsiyet özellikleri göz önüne alınarak seçilmiş olduğunu söylemek mümkün. Bununla birlikte genel olarak eserlerde eğitimin önemine ilişkili didaktik mesajlar öne çıkmaktadır. Bazı eserlerin dil ve anlatımının çocuklara uygun olduğunu söylemek mümkün değilse de birçoğu hem içerik hem de üslup olarak bugün de çocuklara rahatlıkla okutulabilecek eserler olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle çocuklar için yayımlanmış tefrikaların tamamının yeniden gözden geçirilmesi, edebiyat dünyasına yeniden tanıtılması, Latin harflerine aktarılması ve günümüz Türkçesiyle çocuk okurlara ulaştırılması, edebiyat tarihimizin zenginliğini görünür kılmak açısından önemlidir.

Kaynakça

Acaroğlu, M. T. (1970). Çocuklar İçin Süreli Yayınlar. *Türk Dili*, XXII (228), 459-462.

Aksoy, İ. (2011). Türklerde Aile ve Çocuk Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 11-19.

Bayram ,Y. (2005). Türk Edebiyatının İlk Çocuk Dergisi: Mümeyyiz, *Hece*, 484-500.

Göçen, M. B. (2018). *Tercüman-ı Hakikat Gazete'sinin II. Abdülhamid Dönemi Çocuk Eğitimine Katkısı (1296-1297/1879-1880)*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih S. Mehmet Vakıf Üniv.

Gökşen, E. N. (1972). İlk Çocuk Romanlarımız. *Türk Dili*, XXVI(248), 134-138.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ercan, A. N. ve Ş. Akpınar. (2015). Eski Harfli Bir Çocuk Gazetesi: Sadâkat/Etfâl. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 109-130.

Hunt, P. (ed). (1996). *International Companion Encyclopedia Of Children's Literature*. Taylor & Francis, 654-655.

Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Küçük, S. (2010). İlk Çocuk Dergileri ve 'Çocuklara Mahsus Gazete'. *Edebiyat Fakültesi Dergisi/Journal of Faculty of Letters,* 24, 221-257.

Küçük, S. (2013). Osmanlı Algısında Garb Teknolojisi: 'Mösyö Elektrik'in Sergüzeşti. *Belleten*, 279, 713-740.

Neydim, N. (2019). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Neydim, N. (1998). *Çocuk ve Edebiyat Çocukluğun Kısa Tarihi ve Edebiyatta Çocuk Figürleri.* İstanbul: Bu Yayınevi.

Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Anı Yayıncılık.

Ozansoy, H. F. (1970). *Edebiyatçılar Çevremde*. Sümerbank Kültür Yay.

Serdar, A.(2017). Bir Tefrika Roman Tarihi Projesi Sergüzeşti. *Monograf*, 8, 275-282.

Şimşek, T. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.

Yalçın, A. ve G. Aytaş. (2014). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 506-533.
Geliş Tarihi-*Received*: 17.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 02.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1345341

Değirmen Dergisindeki Şiirler ve Şiirle İlgili Yazılar Üzerine Tematik Bir İnceleme

A Thematic Analysis of Poems and Essays Regarding Poetry in the Journal of Değirmen

Seçil DUMANTEPE*

Öz

Dergiler edebiyat, kültür, sanat ve düşünce tarihimiz içinde önemli bir yere sahiptir. Bu dergilerden biri de 1942-1944 yılları arasında "Aylık Fikir, San'at ve Ahlâk Dergisi" alt başlığı ile yayımlanmış olan *Değirmen*'dir. *Değirmen*, on iki sayı süren kısa yayın hayatına rağmen hem fikrî hem edebî yazıları hem de dönemin önemli yazar ve şairlerinin katkılarıyla 1940'lı yılların dikkat çeken dergileri arasında kendine yer bulmayı başarmıştır. Edebiyat, tarih, sanat, felsefe, düşünce, eleştiri gibi geniş bir alandaki birikimlere yer veren dergi, özellikle şiir ve şiirle ilgili yazılar bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmada *Değirmen*'deki şiirler ve şiirle ilgili yazıların tematik yönden ana hatlarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle derginin biçimsel özellikleri, yayın politikası, içeriği, yazar ve şair kadrosu gibi genel bilgilerin verildiği bir girişten sonra dergideki şiirler temaları bakımından sınıflandırılarak incelenmiştir. Bireysel konuların ön planda olduğu bu şiirlerde görülen başlıca temler "ölüm", "aşk" "ayrılık/gurbet", "geçmişe özlem/geçen zaman", "karamsarlık/umutsuzluk", "büyük şehirdeki küçük insanın yaşamı, sorunları, yalnızlığı", "sevinç/mutluluk", "çocuk", "tabiat" başlıkları altında verilmiştir. Ayrıca dönemin fikir ve edebî akımlarının şiirlerin biçimsel ve içerik özelliklerine etkisi üzerinde durulmuştur. Dergideki şiirle ilgili yazılar ise, ayrı bir başlık altında bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, bu açıdan derginin edebiyat tarihindeki yeri ve öneminin belirlenmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Değirmen*, dergi, şiir, edebiyat, tema.

Abstract

Journals hold a significant place within our literary, cultural, artistic, and intellectual history. One of these journals is *Değirmen*, which was published under the subheading "Monthly Journal of Thought, Art, and Ethics" between 1942 and 1944. Despite its brief twelve-issue existence, *Değirmen* managed to secure its place among the notable journals of the 1940s with both its intellectual and literary writings, as well as contributions from prominent writers and poets of that era. Encompassing a wide range of accumulations spanning literature, history, art, philosophy, thought, and criticism, the journal features a rich content, particularly in the realm of poetry and writings about poetry. This article aims to provide a thematic evaluation of the poems and writings related to poetry within *Değirmen*. In this regard, firstly, general information about the journal's formal characteristics, editorial policy, content, and roster of

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

authors and poets has been provided in the introduction section. Subsequently, the poems within the journal have been categorized and analyzed based on their thematic aspects. These poems, prominently centered around individual themes, are found to address key themes such as "death," "love," "separation/exile," "longing for the past/passage of time," "pessimism/despair," "life, problems, and loneliness of the individual in the metropolis," "joy/happiness," "childhood," and "nature." Furthermore, this article has also emphasized the impact of the intellectual and literary movements of the period on the formal and content-related characteristics of the poems. On the other hand, this study has evaluated the essays concerning the poems in the journal as a whole under a separate heading. In this regard, this article aims to contribute to determining the place and significance of the journal within literary history.

Keywords: *Değirmen,* journal, poem, literature, theme

Giriş

Değirmen, İstanbul'da, Ekim 1942 - Nisan 1944 yılları arasında on iki sayı olarak çıkmış, bir "Aylık Fikir, San'at ve Ahlâk Dergisi"dir. Cavit Orhan Öz [Tütengil], Halit Tanyeli ve M. Naci Baysal'ın birlikte kurdukları derginin imtiyaz sahibi M. Naci Baysal, neşriyat müdürü Cahit Tanyol, idare müdürü ise Cavit Orhan Öz'dür.

Değirmen, hem fikrî hem edebî yazıları, hem de Behçet Necatigil, Salah Birsel, Nahit Ulvi Akgün, Tahir Alangu, Kaya Bilgegil, Abdülbaki Gölpınarlı, Ali Nihat Tarhan, Hilmi Ziya Ülken, Z. Fahri Fındıkoğlu gibi önemli isimlerin katkılarıyla 1940'lı yılların dikkat çeken dergileri arasında yer alır.

İki cilt halinde yayımlanan *Değirmen*'in ilk altı sayısı birinci cildi oluşturur. Bu nedenle sayfa numaraları her sayıda tekrar başlamak yerine birinci cildin sonuna kadar birbirini takip eder. İkinci cildin başladığı yedinci sayıdan itibaren de tekrar birden başlar. İlk on sayıya kadar her ay düzenli bir şekilde çıkan dergi, 10. Sayının yayımlandığı Temmuz 1943 tarihinden sonra uzun aralıklarla çıkmıştır. 11. Sayı Ocak 1944, derginin son sayısı olan 12. sayı ise Nisan 1944 tarihlidir.

Derginin ilk on sayısı Ahmet İhsan Ltd. Şti. Matbaası'nda, 11. sayı Sebat Matbaası'nda ve 12. sayı İktisadi Yürüyüş Matbaası'nda basılmıştır (Varlık, 2019, s. 418). Müracaat yeri İstanbul olarak belirlenen derginin abonelik ücreti altı aylık 120 kuruş, yıllık 240 kuruştur. Yurtdışı abonelik bedeli ise yıllık 5 TL olarak belirlenmiştir.

Derginin kapak kompozisyonu B. Mazhar Apa tarafından yapılmıştır. "Mustafa Şekip Tunç Özel Sayısı" olarak yayımlanan 6. sayı dışında bütün sayıların kapak tasarımları aynıdır. Her sayının kapağında, o sayıya ait, "İçindekiler" başlığıyla bir çerçeve içine yerleştirilmiş içerik yer alır. Mustafa Şekip Tunç'a ayrılan sayının kapağında ise sadece onun fotoğrafına yer verilmiştir.

Değirmen, sayfalarında siyasete pek fazla yer vermemesine rağmen, dönemin iktidarı tarafından izlenmiş, "sol" eğilimli bir dergi olarak kabul edilmiştir (Varlık, 2019, s. 430). Fakat bu görüşün aksine, özellikle Halit Tanyeli, Cahit Tanyol, Cavit Orhan Öz [Tütengil] gibi isimlerin dergideki yazılarında sık sık Türklük ve milliyetçilik vurgusu yapılır. Diğer yandan Cahit Tanyol'un sosyalizmi ve sosyalistleri ağır bir dille eleştirdiği "Milliyet ve Sanat" adlı yazısında Tanyol (Aralık 1942b, s. 70), Nazım Hikmet için de "milliyet düşmanı" ifadesini kullanır. Anadolucu bir milliyetçilik anlayışının savunulduğu dergide Turancı bir çizgide olması bakımdan Ziya Gökalp ve takipçileri eleştirilir (Tanyol, Aralık 1942b, s. 68-70). Bununla birlikte derginin ilk sayılarında "Ziya Gökalp İçin Bibliyografi" başlığıyla dört seri yazı yayımlanmıştır.

Değirmen, Kazım Alöç'ün "İfşa Ediyorum" adlı yazı dizisinde belirttiği gibi Hasan Ali Yücel'in talebi ile kurulan bir komisyon tarafından hazırlanan "basının siyasi eğilimi"ni takip eden raporlarda, açıktan solculuk ya da sağcılık yaptığı iddiasıyla ikaz

edilmesi gereken dergiler arasına girmiştir (Alöç 2006, Depe 2020'den). Ayrıca, Halit Tanyeli'nin (Kasım 1942, s. 36) bazı matbuat münevverlerini Türkçülük adı altında Turancılık yaparak bu yolda bir iki post kapmakla eleştirdiği "Türkçülük ve Anadoluculuk" başlıklı yazısı da "sakıncalı" bulunmuştur (Alöç 2006, Varlık 2019'dan). Tüm bu gelişmeler neticesinde, Varlık'ın ifadesiyle "muhtemelen yaşanan ortamın getirdiği gerilim sonucu olarak derginin sayfa sayısı 11. sayıda yarıya indirilmiş" (Varlık, 2019, s. 421), Nisan 1944 tarihli son sayı ile birlikte kapanmıştır.

Değirmen, önemli fikir ve edebiyat adamlarının katkılarıyla mecmua tarihimizde dikkate değer bir konumda yer alsa da döneminde istediği etkiyi uyandıramamış bir dergi olarak nitelendirilebilir. Aynı yıllarda çıkan *Millet, Çınaraltı, Ülkü, İnsan, Yücel, Türk Amacı, Gökbörü* gibi dergilerde *Değirmen'*in anılmamış olması da dikkat çeker. Sadece *Yeni Adam* dergisinde, *Değirmen*'in önsözünün eleştirildiği bir tanıtım yazısı yayımlanır (Depe, 2020, s. 183, 186, 187). Diğer yandan *Millet, Dikmen, Çınaraltı* gibi aynı dönemde çıkan dergilerdeki bazı yazılar üzerinden başlatmak istedikleri polemikler de cevapsız kalmış, bir anlamda görmezden gelinmiş, dolayısıyla istenen varlığı gösterememiş bir dergi olarak yayın hayatı son bulmuştur.

Derginin amacı, ilk sayıda yer alan "Önsöz Yerine" başlıklı yazıda açıklanır. Yazı, Nurullah Ataç'tan seçilen o günün yazar ve okuruyla ilgili bazı görüşlerini sert bir üslupla dile getirdiği bir epigrafla[1] başlar. Derginin genel yayın politikası açıklanmadan önce, bu şekilde vurgulu bir giriş yapılmasının okurun dikkatini uyandırmaya yönelik olduğu söylenebilir. "Değirmen" imzalı bu önsözde, öncelikle diğer dergilerden farklı oldukları, diğerleri gibi okuyucuların karşısına hiçbir peşin iddia ile çıkmadıkları vurgulanır. Çünkü onlara göre bir memleketin fikir kısırlığını en iyi ispat eden durumlardan biri de iddia bolluğudur. "Son zamanlarda tiksindirici bir mahiyet alan" bu durum sebebiyle, "ne olduğumuzu değil ne olmadığımızı söylemekle iktifa edeceğiz" diyerek 12 maddede görüşlerini sıralarlar. Buna göre, *Değirmen*'in yazarları arasında "öyle dehası tahsiline mani olacak kadar büyük yaratılmış gençler" ile "hayatı bin türlü kötülük ile kararmış hamiyet donkişotları" yoktur. Kendilerini mensup oldukları neslin fikir öncüleri olarak da düşünmezler. Bu gibi düşünceleri İstanbul'un genç çelebilerine bıraktıklarını söylerler. İçlerinde "haysiyetli bir deli olmak şerefinden bile mahrum birtakım biçareleri genç neslin mümessili olarak takdim etmeye cür'et edebilecek kadar izansız muharrirler de bulunmaz." Diğer maddelerde de bu şekilde fikir ve sanat anlayışlarını onaylamadıkları yazar ve şairleri çeşitli olumsuz sıfatlarla niteleyerek ne olmadıklarını anlatmaya devam ederler. Aralarında "her akşam Beyoğlu sokaklarında adları sinema artistlerine benzeyen birkaç frenk şairinin adını arka arkaya sıralamayı hüner zanneden şair müsveddeleri", "âdiliklerine büyük fikir nazariyelerini kırparak yama yapmaya çalışan tahta kuruları", "hamiyet tellallığı yapan kahve miskinleri" yoktur. Baudlaire, Rimbaud gibi kendilerini büyük sanatkâr olarak görüp serseri olmaya niyetleri de yoktur. Beyoğlu caddelerini, "eskilik-yenilik yaygarasını ortaya atan ve her gün bir kara liste tanzim eden yeni yetme gençler ile sarhoş ediplere" bıraktıklarını, kendilerinin ise güneşi köylerini, insanları doğdukları büyüdükleri Anadolu'yu hatırlattığı için Beyazıt semtini tercih ettiklerini ifade ederler (*Değirmen*, Ekim 1942, s. 3-4).

[1] Nurulah Ataç'tan alıntılanan aşağıda verdiğimiz cümlelerin "Önsöz Yerine" başlıklı yazının epigrafı olarak seçilmesi, derginin genel politikası hakkında okuyucuya ipucu vermesi bakımından önemlidir: "… İnanmadığın sesinden belli. İnansan böyle yüksek sesle, nasıl buluyorlar diye etrafına baka baka mı söylersin? Sesine kuvvet verişin, titrekliğini gizlemek için, öyle söylemek lâzım diye söylüyorsun, yaranmak için söylüyorsun…Bugünün yazarı ile okuru birbiriyle anlaşmışlar; o yalanla dolu yazıların satırları arasında onların birbirlerine göz ettiklerini görüyorsunuz. Aldanan yok: yazar da okur da çıkarını arıyor, hoş geçinmeye çalışıyor, işte o kadar." (*Değirmen*, Ekim 1942, s. 3).

Dergiyi çıkaranlar, "fikirlerinin gerisinde hiçbir gizli niyet, hiçbir habis ruh, hiçbir yabancı ayak izi, hiçbir ihtiras dalgası ve menfaat endişesi" bulunmadığı için akıllarının erdiği her konuya çekinmeden temas edeceklerini, tek amaçlarının ise yazının son cümlesinde büyük harflerle özetledikleri "samimiyeti öğretmek" olduğunu ifade ederler (*Değirmen*, Ekim 1942, s. 4).

Cavit Orhan Öz [Tütengil], Cahit Tanyol, M. Naci Baysal, Halit Tanyeli, Muzaffer A. Aşkın, Tahir Alangu, Ercümet Atabay, Orhan Ercem, Ziyaettin Fahri Fındıkoğlu, Behçet Necatigil, derginin en sık imzası görülen isimleri arasındadır. *Değirmen*'de öykü, şiir, felsefe, fikir, tarih, edebiyat, tiyatro, gezi, müzik, resim üzerine çeşitli yazılar yer alır. Bunların dışında edebiyat eleştirileri, polemikler, tanıtım yazıları, tefrika ve bibliyografya da derginin içeriğinde yer alan diğer yazılardır.

Edebiyatımızda Dergiler adlı çalışmasında Erdal Doğan (1997, s. 10), *Değirmen* dergisinin çıkış tarihlerini de kapsayan 1942-1950 arasındaki dönemi hümanizm ve toplumcu gerçekçiliğin ön planda olduğu yıllar olarak değerlendirir. Bu dönemde çıkan dergilerde, edebiyatın yanı sıra sosyal bilimler alanındaki yazıların da geniş yer bulduğu görülür. Bu eklektik tavır, *Değirmen* dergisinin içeriğine de yansır. Dergide yukarıda da belirttiğimiz gibi öykü ve şiirin yanında tarih, fikir, felsefe, edebiyat yazılarından resim, müzik, gezi yazılarına kadar hemen her konuya yer verilir. Bu durum, önsözde açıkladıkları derginin poetikasından kaynaklanır: akıllarının erdiği her meseleye çekinmeden ve samimiyetle temas etmek. Bununla birlikte, bu geniş yazı yelpazesinin içinde edebiyatın öncelikli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Değirmen'deki öykü ve şiirlere genel olarak baktığımızda şiir yönünden derginin daha yoğun bir içeriğe sahip olduğunu görürüz. Dergide üçü tercüme olmakla birlikte toplam yedi öykü varken Mustafa Şekip Tunç özel sayısı hariç her sayıda en az bir şiirle karşılaşırız.

1. *Değirmen*'deki Şiirlere Tematik Açıdan Genel Bir Bakış

Değirmen dergisi, içindeki şiirler ve şiir üzerine yazılar bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Dergide, çeviri şiirler hariç olmak üzere yirmi iki şairin toplam kırk şiiri bulunmaktadır. Dergide yer alan şairler ve şiirlerini, şair isimlerine göre yaptığımız alfabetik bir sıralamayla topluca şöyle gösterebiliriz:

Arif Nihat Asya ("Doğmak"), Behçet Necatigil ("Haltercümesi", "Hayır Sahibi", "Balık", "Üzüntülü", "Ayrılıklar"), Cahit Tanyol ("Ninni", "Mektup", "Kaygı"), Hasan Şimşek ("Bahar", "Ordadır", "Ölüme Rağmen"), K. Domaniç [Mehmet Kaplan] ("Ölü"), M.Aydın ("O Şarkı"), Mehmet Deligönül ("Mektup", "Gülhane"), Mehmet Serpin ("Alaimisema"), Mehmet Dizman ("Mevsimler"), Muzaffer Tayyip Uslu ("Düşünce", "Sevinç"), Nahit Ulvi Akgün ("Portre"), O. Sebati Erengil ("Gurbet Yollarında"), R. Ayhan ("Her Akşam Vakti"), Ruhi Su ("Muziplik"), Rüştü Onur ("Elveda", "Nedamet", "Dörtyol ağzı", "Nasıl"), Sabahattin Kudret Aksal ("Ağaçlar ve Kuşlar", "Şiir Yazamamak", "İmkansız"), Sabahattin Batur ("Pazar Senfonisi", "En Büyük Saadet Yaşamaktır"), Saffet Aykun ("Hangi Akşam"), Salah Birsel ("Salah Birsel'in Aşkı"), Sami Gürlev ("Bu Şehir"), Şükrü Enis Regü ("Yola Çıkmadan Kervan", "Güzel Kız", "Rahatlık"), V. Erkmen ("İnanmak").

Genel olarak baktığımızda *Değirmen*'de yayımlanan en az üç şiiriyle öne çıkan isimler Behçet Necatigil, Cahit Tanyol, Şükrü Enis Regü, Rüştü Onur, Sabahattin Kudret Aksal, Hasan Şimşek'tir. Geri kalan isimler bir ya da iki şiiriyle dergide yer alır. Bu isimler arasında, her dönemde görüldüğü gibi, özgünlükleriyle günümüze kadar gelen şairler

olduğu gibi, var oldukları dönemlerde etkinlik gösterip daha sonra ismi silinen şairler de bulunur.

Değirmen'deki şairler, genellikle hayatlarının belirli dönemlerinde aynı muhitte bulunmuş, çeşitli vesilelerle bir araya gelmiş, ortak dostlukları olan isimlerden oluşur. Bazıları öğretmenlik, bazıları öğrencilik yıllarında tanışarak arkadaş olmuş ya da aynı edebiyat öğretmeninden ders alarak onun etrafında şiir anlayışları filizlenmiş gençlerdir. Örneğin Adana Öğretmen Okulu'nda Arif Nihat Asya, Cahit Tanyol'un üçüncü sınıfta edebiyat hocası olur (Koyuncu, 2020). Öğrenciliğinin ilk yıllarını geçirdiği Kastamonu lisesinde Sabahattin Batur'la arkadaş olan Rüştü Onur, öğrenimini tamamladığı Zonguldak'ta da Muzaffer Tayyip Uslu'yla tanışır. Genç yaşta veremden hayatlarını kaybederek aynı zamanda kader ortağı da olan bu iki şairin lisedeki edebiyat öğretmenleri Behçet Necatigil'dir (Tonga, 2020). Ayrıca bir edebiyat mahfili olarak İstanbul, daha sonraki yıllarda da bu şair ve yazarların edebî faaliyet ve birlikteliklerini sürdürmelerinde önemli rol oynamıştır.[2] *Değirmen*'de şiirleri yer alan Cahit Tanyol, Sabahattin Kudret Aksal, Salah Birsel, Nahit Ulvi Akgün, Ruhi Su bu açıdan örnek verebileceğimiz isimler arasındadır.

Bu şairlerin dergide yer alan şiirlerine genel olarak baktığımızda toplumsal temalardan çok bireysel temaların ön planda olduğu görülür. Bu tercihin temel sebeplerini yine "Önsöz Yerine" başlıklı yazıda bulmak mümkündür:

> "Büyük fikirlerin yalnız kafadan değil, kalpten doğduğuna inanıyoruz; kalbin işlediği hatayı zekânın bulduğu doğrudan üstün tutuyoruz. Sahte cemiyet şiirleri yazmaktansa aşklarımızı söylemeyi tercih ediyoruz. Her samimi sözün indimizde iş kadar değeri var. Biz düşündüğümüz ve yazdığımız gibi yaşıyan kimseleriz." (*Değirmen*, Ekim 1942, s. 4)

Dergiyi çıkaranların burada olduğu gibi yazının sonunda da özellikle üzerinde durdukları samimiyet vurgusu, şiir anlayışlarını da şekillendiren en önemli ölçüttür. Bu anlayış, dergide yer verilen şiirlere de yansır. Bunlar, daha çok aşk, ölüm, ayrılık, yalnızlık, karamsarlık, umut/umutsuzluk, yaşama sevinci gibi bireysel duygu ve temaların işlendiği lirik şiirlerdir. Günlük hayatın küçük mutlulukları, mutsuzlukları, hüzünleri bu şiirlerin temel konularını oluşturur. Şairler kimi zaman kendi iç dünyalarını anlatırken kimi zaman da günlük hayattaki sıradan insanların duygularına tercüman olurlar.

Diğer yandan derginin yayınlandığı yıllar, edebiyatta Garip etkisinin ön plana çıktığı yıllardır. Bu etkinin izleri *Değirmen*'de de görülür. Behçet Necatigil, Sabahattin Kudret Aksal, Muzaffer Tayyip Uslu, Rüştü Onur dergide bu tarz şiirleriyle dikkati çeken isimlerdir.

İncelemede, öncelikle, dergide yer alan şiirler temaları bakımından belli başlıklar altında sınıflandırılarak ana hatlarıyla değerlendirilmiştir. Bu şiirlerde görülen başlıca temler ölüm, aşk, ayrılık/gurbet, geçmişe özlem/geçen zaman, karamsarlık/umutsuzluk, büyük şehirdeki küçük insanın yaşamı, sorunları, yalnızlığı, sevinç/mutluluk, çocuk, tabiat başlıkları altında verilmiştir.

1.1. Ölüm

Şiirlerde en sık karşımıza çıkan bireysel temalardan biri ölümdür. Şairler, şiirlerinde bu temi farklı açılardan işlemişlerdir. Kimi ölümü sonsuzluğa ulaşma ya da

[2] Yeni Türk Edebiyatında edebiyat mahfilleri konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. (Anar, 2011)

Tanrı'ya kavuşmanın bir aracı olarak kabul edip tevekkülle yaklaşmış, kimi bu dünyanın acı ve zorluklarından bir kaçış, bir sığınak, kimi de hayatın güzellikleri karşısında, korkuyla beklenen bir mutlak son olarak görmüştür.

Değirmen'de bu temanın ön plana çıktığı ilk şiir, derginin ilk sayısında yayımlanan "Hangi Akşam" adlı şiiriyle Saffet Aykun'a aittir. Ortaokullarda dilbilgisi konusunda ders kitapları da bulunan Aykun'un bu şiirinde ölüm, mutlu olmadığı hayattan kaçmanın bir yolu olarak görünür:

"Tanrım, biçilmiş kefen üstümde hazır,
Hangi ağaç dalına asılacağım?
Tanrım, sen bilirsin bu, hangi akşamdır?
Hangi göklerin altı hür salıncağım?

Tanrım atıversinler, ölümü çıplak,
Bir sokak ortasına, avcumda dua…
Doğduğum gün kadar da hazin ve ıslak,
Hayat eski halile kalsın dudaklarımda…" (Aykun, Ekim 1942, s. 8)

Şiirin öznesi, ölüme hazır bir ruh hali içinde beklediği sona bir an önce ulaşmak için Tanrıya seslenir. "Hangi göklerin altı hür salıncağım?" sorusu, onun ölümü bir kurtuluş, özgürlük olarak algıladığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ölüme duyulan bu güçlü arzuda, ilahi olana sığınmanın getirdiği tevekkül ve inanç da rol oynar. Artık yaşamdan beklentisi kalmamış olan özne, "atıversinler, ölümü çıplak, bir sokak ortasına, avucumda dua" diyerek ölüm karşısındaki bu kayıtsızlığını vurgular (Aykun, Ekim 1942, s. 8).

Dergide, ölüm temasının işlendiği bir diğer şiir olan Rüştü Onur'un "Nedamet" adlı şiirinde ise bireyin ölüm karşısındaki çaresizliği ve kabullenişi dile getirilir. Şair,

"Tanrım açamadık içimizi,
Artık buluşmak mahşere kaldı." (Onur, Şubat 1943, s. 156)

mısralarıyla Tanrıya seslenerek, sevdiklerine istediği gibi duygularını dile getiremeden onları kaybetmekten duyduğu pişmanlığı ifade eder. Şair, öznenin sevdikleriyle kavuşmasının tek yolunun artık ölüm olduğunu, "mahşer, gemi, liman, sahil, uzun sefer" metaforlarını kullanarak anlatır. Sevdiğini ya da sevdiklerini kaybetme, yaşayamadıklarından duyduğu pişmanlık, üzüntü karşısında ümitsiz bir ruh haline giren özne için ölüm, aynı zamanda bir kaçış olarak görünür:

"Ne yelken ne gemi var limanda
Kaçmak; bir uzun sefere kaldı.
Mercan bir sahildeymiş gemiler,
Bulmak kasvetli günlere kaldı." (Onur, Şubat 1943, s. 156)

Rüştü Onur'un aynı teme yer verdiği "Elveda" adlı şiiri, acı bir tesadüfle şairin ölüm ilanıyla birlikte yayımlanır. Onur, dergiye şiirlerini gönderdiği tarihten kısa bir süre sonra vefat eder. "Elveda ey Tanrım artık elveda" mısralarıyla başlayan şiirinde şair, her mısrada sevdiklerine veda eder. Bu, aşklarına, karısına, dünyaya, dostlarına, kuşa, kısacası tüm bir hayata vedadır:

"Elveda ey hayat, elveda dünya;
Elveda bahçesinden geçtiklerim.
Elveda kahvesini içtiklerim
Elveda yarım bıraktığım rüya." (Onur, Ocak 1943a, s. 112)

Değirmen yazarları yayınladıkları ilanda, "Hayatının 23'üncü baharını görmeden, yaşamak arzusuyla tutuşan bir kalbin «beni kurtarın.» cümlesiyle sükûn âlemine göç etmesi ne kadar acıdır." ifadeleriyle şairin zamansız ölümünden duydukları üzüntüyü dile getirirler (*Değirmen,* Ocak 1943, s. 112). İki mısra haricindeki bütün mısraları "Elveda" sözcüğüyle başlayan şiir, tam anlamıyla bir yaşama veda şiiridir.

Dergide "'Kendini Vermek' Hakkında" (Ayhan, Nisan 1943, s. 13-14) adlı bir sohbet yazısının dışında, tek bir şiiriyle yer alan R. Ayhan'ın "Bahaettin Baysal'a" ithafıyla yayımladığı "Her Akşam Vakti" de, bir veda şiiri havasındadır. Hayattan vazgeçme, ümitsizlik ve ölüm düşüncesinin ön planda olduğu şiirde, pencereden bulutlara bakan özne bulutlarla beraber gitmek, Tanrıya kavuşmak arzusundadır. Bilindiği gibi gökyüzüne, semaya ait unsurlar genellikle yüksek, ulvi duyguları çağrıştırır. Burada da bulutlar özneyi Tanrıya götürecek bir araç olarak temsil edilir:

"Gemsiz atım şahlanıyor
Dalgalanıyor semada.
Diz çökmek, ağlamak için
Kendime ve başkalarına,
Günün bu son deminde Tanrıya gideceğim
Bulutlarla." (Ayhan, Temmuz 1943, s. 106)

Dört kısımdan oluşan şiirde son kısım hariç, her kıtanın sonunda "Bulutlarla" kelimesi tekrarlanır. Şiir, öznenin kendi dünyasındaki yalnızlığını ve mutsuzluğunu vurgular şekilde bir veda imajıyla sonlanır. Hayattan bir beklentisi kalmayan özne için ölüm, bir kurtuluş, onu Tanrıya kavuşturacak bir yoldur:

"Allahaısmarladık ıstıraplarım
Ve dünyamın nimetleri,
Saksıdaki çiçek, kafesteki kuş
Hakkınızı helâl edin." (Ayhan, Temmuz 1943, s. 106)

V. Erkmen'ın, "İnanmak" adlı şiirinde de Tanrıya sığınma söz konusudur. Fakat burada, diğer şiirde olduğu gibi Tanrıya kavuşma arzusuyla ölümü bir araç ya da kurtuluş olarak görmek yoktur. Dünya nimet ve zevklerinden arınma ve duayla Tanrıya makbul olma düşüncesi ön plandadır. Şair özne, kendi aczini idrak ederek Tanrıya sığınır ve ondan duayla yardım ister:

"Gururu, erilmez bir levha gibi
Alnıma nakşeden düşünce sarhoş,
Diyorum her şeyin eşsiz sahibi:
Katından ellerim dönmeyecek boş!" (Erkmen, Şubat 1943, s. 138)

Özne, içinde bulunduğu olumsuz ruh halinden kurtulmak, huzur bulmak için inanmak ihtiyacı içindedir. Dualarının karşılık bulacağı, katından eli boş dönmeyeceğinden şüphesi yoktur.

"Atıp bu nisyanı muhayyileden,
Rabbim, sevaplardan çok daha temiz;
Yeniden başlasın ilk hikayemiz." (Erkmen, Şubat 1943, s. 138)

Coşkulu bir ruh halini yansıttığı şiirinde şair, Tanrının yüceliği ve ilmi karşısında düşüncesinin sarhoş, idrakinin diz çökmüş, aczine ağlar bir durumda olduğunu ifade eder. Şiirin başlığında da vurgulandığı gibi özneyi asıl kurtuluşa ulaştıracak olan "inanmak"tır.

Değirmen'de ölüm temasının ön planda olduğu son şiir Mehmet Kaplan'a aittir. Mehmet Kaplan, dergide K. Domaniç imzasıyla "Ölü" adlı tek bir şiirle görünür. Bu şiirde adından da anlaşılacağı gibi zamansız kaybedilen bir arkadaşa ya da dosta olan özlemin bir tasviri yapılır. Birinci çoğul kişi anlatımıyla yazılan şiirde, kaybedilen dostun, herkesin sevdiği, hayat dolu bir kişi olduğu tabiata ait imajlardan da yararlanarak vurgulanır. Şiirin öznesi, kaybettikleri dostlarına seslerini duyurması için tabiattan yardım ister:

"Beyaz mermer altında uyuyor,
Güneşin ve güllerin sevdiği,
Ilıt toprağını bahar çiçeği,
Yaşadığımızı ona duyur,
O, hayatı severdi ve bizi.
Birleşir uzatsak elimizi;
Yüzü içimizde her gün doğan,
Aydınlık kardeşi gecemizin;
Ve bizi Tanrımıza bağlıyan
Şen aksi sadası sesimizin." (Domaniç, Şubat 1943, s. 144)

"Ölü", kaybedilen dostun hatırasının güzel duygularla yad edildiği bir şiirdir. Burada ölüme çok olumsuz, karamsar bir bakış görülmez. Giden dostu her an hatırlayış, tabiatla insan arasında kurulan bağ yardımıyla, onunla iletişimin kopmadığı duygusu Tanrı sevgisiyle birleşince öznede bir devamlılık düşüncesi yaratır. Bu da özneyi ölümü bir son olarak gören olumsuz bakış açısından uzaklaştırır.

1.2. Aşk

Aşk temi, şiirlerde beşerî ve ilahi olmak üzere iki düzeyde karşımıza çıkar. *Değirmen*'deki şiirlere baktığımızda ise bu tem daha çok sevgiliye, eşe duyulan aşk şeklinde beşerî planda görünür. Bunlardan biri, derginin ilk sayısında yer verilen Arif Nihat Asya'nın eşine yazdığı mensur şiirdir. Arif Nihat Asya, Adana Erkek Lisesi'ndeyken eşine yazdığı mektupların vefatından sonra "Sevgi Mektupları" adı altında basılmasını vasiyet eder. Dergide yayınlanan "Doğmak" adlı mensur şiiri, ikinci eşi Servet Hanım'a yazdığı 32. mektupta yer alır.

Cumhuriyet dönemi Türk şiirinin önemli isimlerinden biri olan Arif Nihat Asya'nın şiirinde, vatan sevgisi, kahramanlık, din ve tarih temaları yanında aşk da önemli bir yer tutar. "Anne sevgisiyle başlayan bu aşk; vatan, millet, bayrak, sevgili, eş, çocuk, tabiat, tarih sevgilerinde yoğunlaşarak Allah aşkına kadar uzanmaktadır" (Asya, 2018, s. 21). "Doğmak" başlığı ile "Servet'ime.." ithafıyla (16 Kasım 1940, Adana tarihli) yazmış olduğu ve eşine olan yoğun sevgisinin vücut bulduğu bu şiirde, anima arketipinin de izleri vardır. Jung'un kollektif bilinç dışıyla ilgili çalışmalarında ortaya koyduğu anima arketipi, erkeğin bilinç dışında var olan dişil yönünü ifade eder. Bu arketipin izleri, Arif Nihat Asya'nın özellikle anne temalı şiirlerinde de görülür. Annesinden çocuk yaşta ayrılmak zorunda kalan şairin ömrü boyunca duyduğu anne hasreti, eşine olan sevgisine de yansır. Eşini, bir sevgili olarak görmesinin yanında bir anne olarak görmek, ondan doğmak isteğinde, eşinde anne şefkatini ve yumuşaklığını bulmasının da rolü vardır:

"Ondan doğmak isterdim.
Ona, bu dünyaya ayak bastığım günün hatırasını acılı bir hatıra yapmazdım.
Göğsü iyilik ve güzellik emzirirdi bana.
İyi bir çocuk olurdum, «onun çocuğu» derlerdi." (Asya, Ekim 1942, s. 16)

dizeleriyle belki de bir eş olarak layık olduğu mutluluğu veremediğini düşündüğü karısını ondan doğan bir çocuk olarak mutlu edebilme arzusunu ifade eder.

Dergideki aşk temalı şiirlerden biri de edebiyatın yanında özellikle sosyoloji alanındaki çalışmalarıyla ön plana çıkmış olan Cahit Tanyol'un "Mektup" adlı şiiridir. "Mektup" bir sevgiliye sesleniş şiiridir. Başlığından da anlaşılacağı gibi ona bir mektup aracılığıyla hitap eder. Şiir, giden ya da kaybedilen sevgiliye duyulan özlem, geri döndürülemeyen zaman ve bunlar karşısında hayale, rüyaya, uykuya sığınış temleri etrafında toplanır (Tanyol, Kasım 1942, s. 52). Her birimi ayrı uzunlukta olan üç kısma ayrılmış şiirin birinci kısmında şair,

"Ve sen ey bahçelerin ardında
Böğürtlenlerle güzü bekliyenim!
Ve sen ey tarla kuşlarının kanadında
Geri dönmiyenim!"

diyerek sevgiliye seslenir. Sevgilinin varlığı adeta baharla bütünleştirilirken, ayrılığın yarattığı ruh halini

"Çöker mi senin de beyaz alnına
Karlı kış akşamlarının sisi…
Ve gece yarısı karanlığına
Dağılan mektupların melankolisi…"(Tanyol, Kasım 1942, s. 52).

ifadeleriyle anlatır. "Karlı kış, akşam, gece yarısı, karanlık, sis, melankoli" kelimeleri, şiirin öznesinin içinde bulunduğu bu melankolik atmosferi yansıtmak üzere aynı yan anlam katına bağlanırlar. Sevgiliyle baharı çağrıştıran kelimeler bir arada kullanılırken sevgilinin yokluğuyla şimdiki zaman karlı kış atmosferiyle tasvir edilir. İkinci kısımdan itibaren, şiirin öznesindeki umutsuzluk duygusunun giderek yoğunlaştığı görülür. Zamanın akıp geçtiğini, karlar altındaki şehre ne sevgilinin hatırasının ne de onu getiren geminin dönemeyeceğini dile getirerek, artık kavuşmaya dair hiçbir beklentisinin kalmadığını vurgular. Son kısımda ise, arka arkaya üç mısraya "Senin olsun" ifadeleriyle başlayarak, dünyaya, yaşama dair ne varsa her şeyin onun olmasını ister. Buna karşılık ,

"Bana beyaz kulübende

Bir masal uykusu ver!." mısralarıyla son bulan şiirde, öznenin sevgiliye kavuşmaya dair ümidinin bittiği yerde rüyaya ya da ölüme sığınış söz konusudur. Diğer yandan Cahit Tanyol'un bu şiirinde sıklıkla kullandığı "beyaz, uyku, rüya, masal" kelimeleri onda hocası Ahmet Hamdi Tanpınar'ın etkisine de bağlanabilir.

Değirmen'de "Mektup" adıyla yayımlanan bir başka şiir eğitimci, şair ve yazar Mehmet Deligönül'ün imzasını taşır. Sevgiliye hitaben yazılan bu şiirde de aşk ve özlem duygularının iç içe geçtiği görülür:

"Bulutlar taşıyor haberini,
Yollara sığmıyor selâmın.
Ve böyle seni her bekleyişim,
Bir yağmur sonu süzülüşüdür gökte,
Alâimisemanın…
Sana nemli meltemler yolluyorum,
Sana kınalı kuşlar yolluyorum Cenuptan;
Sana, tren çığlıkları ile dolu
Mendilimi yolluyorum." (Deligönül, Ocak 1944, s. 144)

Sevgiliden ayrı kalan şiirin öznesi, ona olan hasretini ve duygularını tabiat unsurlarına yüklediği imajlarla anlatır. Bulutlar sevgiliden haber getirir. "Bulut, kuş yağmur, alaimisema, meltem" gibi tabiata ait unsurlar sevgiliden haber alan ya da haber götüren bir aracı haline dönüşerek şiirin başlığını taşıyan "mektup" temine bağlanır.

Döneminde, bir aşk şairi olarak nitelendirilen, özellikle ilk şiirlerinde romantik aşk temasına yoğunlaşan (Necatigil, 2004, s. 31) Nahit Ulvi Akgün'ün "Portre" adlı şiiri de bu tarz şiirlerinden biridir. Akgün, *Değirmen*'de sadece bu şiiriyle görünür:

"Başım dinleniyor akşam aydınlığında.
Bırakmışsın artık mendilini didiklemeği
Dudağının kenarında ince bir gülüş var.
Belki hatırlıyorsun konağın bir odasını,
Sediri daha sımsıcak, havası ılık.
Sevdiğinle yeni çıkmışsın oradan;
Ve yarı açık kalmış kapı.
Şimdi aşkımızdan kalan bir şarkıdır
Billûr avizenin sonsuz şıkırtıları." (Akgün, Mayıs 1943, s. 45)

Burada, şiirin öznesi sevgilisiyle beraber geçirdiği güzel bir zamanın hatırasını gözünde canlandırır. Sevgilisine hitap ederek onun da bu anları belki ince bir gülüşle hatırladığını hayal eder ve onun bu anları düşünürkenki halini bir portre çizer gibi tasvir eder. Şair, aşkla birlikte kullandığı bazı imajlarla cinselliği de çağrıştıran bir şiir kurar.

Cumhuriyet döneminde "şairliğinin yanı sıra çocuk edebiyatı yazarlığı ile de tanınan" (Türk, 2020) Şükrü Enis Regü'nün "Güzel Kız" adlı şiiri, sevdiği kıza olan duygularını sade ve samimi bir dille ifade ettiği bir aşk şiiridir. Şirin öznesi, yağmurun yağmasının, bulutların geçmesinin, kuşların yuva kurmasının, semanın maviliğinin hep sevgilisi için olduğunu ifade eder. Bu şekilde, tabiattın doğal süreç içinde gerçekleştirdiği hareketlerin sebebini, sevgilisinin varlığına bağlayarak hüsn-i talil sanatına başvurur.

"Seni nasıl sevmiyeyim
Güzel kız
Seni nasıl sevmiyeyim" (Regü, Temmuz 1943a, s. 112) mısralarıyla başlayan şiir, aynı mısraların tekrarıyla son bulur.

Dergide aşk temasının ön planda olduğu son şiir ise Salâh Birsel'e aittir "Salâh Birsel'in Aşkı" adını taşıyan şiir, "Birinci Fasıl" ve "İkinci Fasıl" olmak üzere iki bölümden oluşur. Kendinden 3. tekil kişi olarak bahseden şair, ilk bölümde bir bahar mevsimi genç bir kıza âşık oluşunu anlatır. Bunu yaparken, lirizmden son derece uzak bir tarzda sanki bir haber metni yazar gibi şiirini kurar:

"Bu vak'alarla cereyan eden mevsim bahardır.
Salâh Birsel'in âşık olduğunu haber veren âlametlerdir.
Kızla oğlanın arasını ayıran bir dört duvardır.
Oğlanın karşısına geçip oturduğu levha: Ya sabır'dır.
O İstanbul şehri işte bu aşkın geçtiği yerdir.
Bu aşkın mabadini hikâye eden "Faslı Diğer"dir." (Birsel, Ocak 1944, s. 139)

Birsel'in şiirinin ayırıcı özelliklerinden sayılan "santimantalizm"den uzaklık ya da lirizmi dışlama, alaycı üslup "(Vahapoğlu, 2020), bu şiirde de görülür.

"Bu aşkın dal budak saldığı ay nisandır.

Kız, Taksim'de oturan bir sarışındır" dizeleriyle başlayan ikinci bölümde de bu aşkın gelişimini aynı lirizmden uzak tonda ifade etmesi, onun şiir anlayışını ortaya koyar. Son dizelerde ise, klasik aşk hikayelerine telmihte bulunan "ah" ifadesiyle bu tarz şiire karşı alaycı yaklaşımını hissettirir:

"Geceleri "AH" ile yatağa düşen oğlandır.
Bu şiir ise arzuhal hükmünde bir ilândır." (Birsel, Ocak 1944, s. 139)

1.3. Ayrılık/Gurbet

Ayrılık, gurbet temleri şairlerin en sık başvurdukları temler arasında gelir. Bu tem, bazen aşkın diğer bir yüzü olarak sevgiliden ayrılmanın verdiği hüzün şeklinde karşımıza çıkarken, bazen de memleketinden, ailesinden ayrılmanın getirdiği sıla hasretiyle birleşir.

Dönemin birçok gazete ve dergilerinde şiirleri yayımlanmış olan O. Sebâti Erengil'in *Değirmen*'de yer alan "Gurbet Yollarında" adlı şiiri bunlardan biridir:

"Yar peşinden tepe bayır
Aktım çağlayı çağlayı..
Gönülcüğmü cayır cayır
Yaktım dağlayı dağlayı.." (Erengil, Aralık 1942, s. 78)

Sevgiliden ayrı kalmanın verdiği ızdırabı anlattığı şiirinde Erengil, halk şiirinin şekil ve söyleyiş özelliklerinden yararlanmıştır. 8'li hece ölçüsüyle yazılan, iki dörtlükten oluşan şiirde geçen "gurbet, hasret, hicran" kelimelerinin yanında "gönlün yanması, dağlamak, gurbet halkası takmak, ağlayı, çağlayı" gibi halk söyleyişinden gelen ifadeler de kullanılır.

Gurbet ve ayrılık temlerinin farklı bir üslupla işlendiği şiirlerden biri de Şükrü Enis Regü'nün, "Yola Çıkmadan Kervan" adlı şiiridir. Yola çıkmak üzere olan kervan imajıyla ayrılık, gurbet, hüzün atmosferini şiirine taşıyan Regü,

"Kuşlar, uçurun gaganızdan sulhu,
Dökülsün petek petek aydınlık.
Dua bitmeden, yola çıkmadan kervan
Öpüşler, gözyaşları ve ilk ayrılık.." (Regü, Aralık 1942, s. 78)

mısralarıyla ümit, aydınlık, barış ve iyimserliği de aynı anda vurgular. Şiirlerinde iyimser duygularla daha çok çocuklara yönelen şair (Kutlu, 1990, s. 306), bu iyimser ve ümit dolu bakış açısını tabiat, aşk, hasret gibi farklı temlerdeki şiirlerine de yansıtır.

Bazen günlük hayat mücadelesi içinde insanın zaman zaman hissettiği yalnızlık duygusuna sıla hasretinin de eşlik ettiği görülür. Mehmet Deligönül'ün "Gülhane" adlı şiiri de yalnızlığın sıla hasretiyle birleştiği şiirlerden biridir. Bir dönem öğretmenlik için Ankara'da bulunan Deligönül, şiirinde buradaki Gülhane parkını mekân olarak alır. *Yalnız* adlı bir şiir kitabı bulunan şairin şiirlerinde genellikle yalnızlık, özlem, ayrılık, aşk, sıla temaları ön plandadır. Burada da parkın, insanları, tabiatı ve çevresindeki diğer unsurlarla beraber bir öğle sonu vaktindeki görüntüsünden küçük bir kesit verir. Parkın bu öğle vakti tasviri onda yalnızlık duygusunu, beraberinde sıla hasretini uyandırır. Şair, bu etkiyi yaratmak için "gemi, tren, vapur, deniz" gibi ayrılık ve sılayı çağrıştıran imajları bir arada kullanır:

"Bir öğle sonu mahmurluğu var bu parkta
Âvâre insanların dolaştığı bir an.
Ne ağaçlarda bir kıpırtı,
Ne heykellerde bir ürperme..
Bir tarafta tren, bir tarafta vapur,
Deniz hiç seyredilmeğe gelmiyor;
Bilinen şarkılar unutuluyor ansızın,
Gemiler durmadan hasret taşıyor.
Bu parkta sıla kokusu var…" (Deligönül, Nisan 1944, s. 159)

Günlük hayatın içinde sıradan insanın çeşitli hallerini şiirine taşıyan Necatigil, "Ayrılıklar" adlı şiirinde hasret temasını ön plana çıkarır. Şair, burada birbirinden uzakta,

hasret çeken gençlerin duygularını dile getirir. Altışar mısralık iki bölümden oluşan şiirde ayrılık temi ele alınırken Yusuf kıssasına da telmihte bulunulur:

"Kervanlar kalktı gitti
Yusuf kuyu köşesinde
Uyudu, uyandı âhetti.
Yusufçuk bahçesinde
Dala dayandı âhetti.
Kervanlar kalktı gitti.

Hasret ne vakte kadar?
Oğlan otel odasında
Oturur, kalkar, ağlar.
Kız anası yanında
Aynaya bakar, ağlar.
Hasret ne vakte kadar?" (Necatigil, Ocak 1944, s. 136)

1.4. Geçmişe özlem/ geçen zaman

Geçmişe özlem, geçen zamana ya da zamanın geçiciliğine karşı duyulan hüzün, karamsarlık teminin şiirlerde en sık görülen yansımaları olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda değerlendirebileceğimiz M. Aydın'ın[3] iki dörtlükten oluşan "O Şarkı" adlı şiirine de geçen zamanın yarattığı hüzün hakimdir. Geçen zamanla birlikte bizi hep aynı sona doğru yolculayan hayatın geçiciliği vurgusu, şiirde "hep aynı şarkılar" ifadeleriyle yapılır. Şair, insan hayatının geçiciliğini, hep aynı şarkıyla sürüp giden yolculuklara benzetir:

"Sonsuz maviliklerinden uykumuzun
Geceye bir selâm gibi gitmekte martılar;
Kervanlar dolusu geçen zaman
Ve dudaklarda hep aynı şarkılar.

Hep aynı şarkılarla yolculuklar
Bitmez bir masal gibi yıllarca sürmede;
Hep aynı şarkılarla bahçelerden
Kuşlar kanatlarında çiçekler götürmede."(Aydın, Kasım 1942, s. 47)

Şiirde yer alan "martılar, kuşlar, çiçekler, bahçeler" kelimeleri bizi bahar temine götürürken, zamanın hızlı akışı ve hep aynı noktada son bulan yolculukların getirdiği hüzünle tezat oluşturur.

Aynı tem, Behçet Necatigil'in "Haltercümesi" adlı şiirinde de karşımıza çıkar. Necati soyadıyla dergide beş şiiriyle görünen şair, *Değirmen*'den önce 1940'da *Hamle*'de (Necatigil, 2009, s. 18) yayımlanan bu şiirinde, başlığının da çağrıştırdığı gibi öznenin içinde bulunduğu karamsar ruh halini anlatır. Geçen zaman, bu zamanın öznenin fiziki ve ruhsal durumunda yarattığı değişim ve dönüşümler, sevdiklerini kaybetme, eski günlere özlem, ümitsizlik ve beraberinde getirdiği ölme isteği işlenen temel temlerdir.

"Yılların çarmıhında vücudumu günler,
Taşa tuttu.
Çivilenip kaldı ufkumda,
Mevsimler var, yağmur bulutu." (Necati, Aralık 1942, s. 80)

[3] Dergide M. Aydın imzasıyla tek bir şiiri yer alan şair hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgiye ulaşamadık.

mısralarıyla yılların geçişinin şairde bıraktığı izleri, zamanın insanın vücudunda yaptığı değişimi Hz.İsa'nın çarmıha gerilişine telmihte bulunarak ifade eder.

"Hatıralar bana gelmekte,
Tamamen aldanmışlar.
Bir sır gibi ele verdi beni
Kuyularda kamışlar." (Necati, Aralık 1942, s. 80)

mısralarında ise "kuyu-kamış" ifadeleriyle ney kıssasına telmih vardır.

Divan şiirinde de sık kullanılan bu mazmundan hareketle kamıştan yapılan neyin ilahi sırları ifşa etmesi gibi, şairinde kimseye söyleyemediği dertlerini, sıkıntılarını kuyudan taşan kamışların ifşa etmesi anlatılır. Tamamen ümitsizliğin ve korkunun hâkim olduğu son mısralarda da şair geceye seslenerek kendisini kurtarmasını ister. Gece, karanlık gerçeklerden kaçılan, sığınılan bir varlık olarak karşımıza çıkar.

Behçet Necati'nin üç birimden oluşan "Balık" adlı şiiri, bir hatıranın canlanışı üzerine kuruludur. Burada hatırayı çağrıştırmaya aracı olan unsur balık imajıyla ifade edilir. Sen diyerek her birimde balığa hitap ettiği şiirinde, tabiattaki bir canlıyı da hatıraları canlandıran bir araç olarak kullanır. Bir deniz kenarında arkadaşlarıyla birlikte bir ateşin kenarında otururken dalgaların kıyıya, yanlarına taşıdığı küçük bir balık, onda eski bir dostunun hatırasını çağırır:

"Sen, küçük balık, bu gezintiyi
Hatıraya çağıracak rumuz.
Sen, balık, sayende
Eski bir dostu hatırlayaraktan
Derse devam ediyoruz." (Necati, Nisan 1943, s. 14)

Rüştü Onur'un, "Nasıl" şiiri ise dergideki geçmiş günlere özlemin dile getirildiği bir başka şiirdir. "Nasıl geçmişti günlerimiz nasıl" mısralarıyla başlayan şiirde, arkadaşıyla birlikte geçirdiği güzel günleri, acı tatlı paylaştıkları günlerin hatırasını yansıtır. Şairin bu arkadaşı büyük ihtimalle aynı kaderi paylaştıkları Muzaffer Tayyip Uslu'dur. Hayata genç yaşta veda eden bu iki şair, ölüm ve yaşamın kıyısında omuz omuza sürdürdükleri kısacık yaşamlarında, hayat ve yaşama dair şiirler yazdılar.

"Öten bir kuş ki dalda muttasıl,
Şarkılar getirdi bize bahardan
Uzak kaldığımız günler o yardan
Nasıl geçmişti günlerimiz nasıl." (Onur, Ocak 1943b, s. 112)

İki dörtlükten oluşan şiirde, geride kalan güzel günler bahar ve kuş metaforlarıyla ifade edilir.

Hasam Şimşek'in "Ordadır" adlı şiirinde ise geçmişe özlem, sıla hasreti şeklinde mısralara yansır. Tarsus'ta doğan, ortaöğrenimini Adana Ziraat Lisesi'nde tamamlayan Hasan Şimşek, "Ordadır" şiirinde çocukluk ve gençlik yıllarının geçtiği bu yerlere olan özlemini dile getirir:

"Bir gün beni de alıp götürseler
Cenuba giden bu gemiler;

Ordadır evim-barkım ve annem
Ordadır kalbim ve düşüncem,
Odam, kitaplarım, yattığım sedir
Beyaz manolyalar ve pencerem

Sanırım bıraktığım gibidir…

Ve en fazla bir şey var unuttuğum;
Küçük elbisemde kalan gölgem;
Mes'ud çocukluğum…" (Şimşek, Temmuz 1943, s. 112).

Memleketine, annesine ve mutlu çocukluk günlerinin geçtiği bu yerlere tekrar gitme isteğini de belirten şair, bu sıla hasretinin arkasında, bulunduğu halden mutlu olmama, yalnızlık duygusunun saklı olduğunu da bize kullandığı imajlar vasıtasıyla sezdirir. Şimşek'in "Bahar" şiirinde olduğu gibi bu şiirinde de yaşadığı yerlerin bir yansıması olan "cenub" önemli bir yer tutar.

1.5. Karamsarlık / Umutsuzluk

Dergideki şiirlerde en sık görülen temlerden biri de karamsarlık, dolayısıyla da umutsuzluktur. Bu durum, bazen sevgiliden ya da sevdiklerinden ayrılmaya, geçmişe, geri gelmeyecek çocukluk dönemlerine karşı, büyük bir özlem duygusuna bağlı olarak karşımıza çıksa da bazen de başlı başına bir tem olarak şiirlerde yerini alır. Bunda 1940'lı yılların siyasi ve sosyal atmosferinin, II. Dünya Savaşı'nın getirdiği olumsuzlukların şairlerin duygu ve düşünce dünyalarında yarattığı izlerin de etkisi vardır. Cahit Tanyol'un "Kaygı" adlı şiiri de bu temel izlek etrafında oluşmuştur.

Adından da anlaşılacağı üzere şiir, Tanyol'un kaygılı ruh halinin izlerini taşıyan, daha çok bir ben şiiridir. İkinci Dünya Savaşı yıllarının karamsar ve kaygı dolu atmosferinin yansıdığı şiirde, hâkim duygu ümitsizliktir. Tanyol, şiirini Alâettin Hakgüder'e ithaf eder. Alâettin Hakgüder, o dönemin edebiyat mahfillerinde yer alan bir isimdir.[4] Şiir, üç öbekten oluşur. Her öbek, "Ne harp olacağına üzülürüm" mısralarıyla başlar.

"Ne harp olacağına üzülürüm,
Ne de öleceğime…
Acırım yalnız caddeler boyunca hür
Çocuklar gibi büyür
Bırakıp gittiğim düşündüklerime…" (Tanyol, Aralık 1942a, s. 77)

Şair, savaş ve ölüm karşısında üzülmek yerine "zaman içinde geliştirdiği, çocuklar gibi büyüttüğü hür düşüncelerini bırakıp gitmesinden dolayı üzgün olduğunu ifade eder. Bu biraz da kaygılı ruh halinin düşünsel faaliyetlerini engellemesinden kaynaklanır. İkinci ve üçüncü öbekte aynı düşünce tekrar edilerek ne harp olacağına ne de sevgilim diye mektup yazamadığına üzüldüğünü söyler. "Fakat kimlere bırakayım seni / Ey, alnımda yanan humma!" (s. 77) mısralarıyla aynı kaygı dolu ruh halini gösterir. Kaygı ve endişe, insanın düşüncelerini bir noktaya toplamasına engel olan bir durum yaratır. Şiirin ilk mısralarında onun düşünsel faaliyetlerine yansıyan bu durumun, dolayısıyla okumasına da engel teşkil ettiğini ve bunun kendisinde yarattığı üzüntüyü son mısralarında şöyle ifade eder:

"Acırım tozlanan kitaplarımı
Kaldıran ihtiyar anneciğime…" (Tanyol, Aralık 1942a, s. 77)

Dergide beş şiiriyle yer alan Behçet Necatigil'in "Üzüntülü" adlı şiiri, onun karamsar ruh halini yansıttığı şiirlerinden biridir. Genellikle şiirlerinde karamsar bir bakış

[4] Beyazıt'ta bir üniversite yurdu işleten Alaettin Hakgüder, dönemin önemli edebiyat dergilerinden olan *Küllük* dergisinin finansörlüğünü üstlenerek derginin çıkmasında önemli rol oynamıştır. Bunun yanında görüşleriyle de dergi etrafında toplanan birçok şair ve yazar arasında belli bir yer edinmiş olan Alaettin Hakgüder için *Küllük* dergisi bir özel sayı ayırmıştır (Anar, 2011, s. 176).

açısına sahip olan şair, tek dörtlükten oluşan bu şiirinde de kendi yalnızlığına, umutsuz ruh haline tabiattaki bir varlığı ortak eder. Evindeki kanarya kuşunun aslında kafes içinde yalnız ve tutsak oluşuna bakmadan mutlu bir şekilde ötmesi ona kendi yalnızlığını hatırlatır:

"Bir kanarya kuşum var,
Haline bakmıyarak
Ötüyor şakrak şakrak;
Ne talihsiz başım var." (Necati, Mayıs 1943, s. 39)

Şairin *Değirmen*'deki diğer şiirleri gibi *Kapalı Çarşı* kitabında yer alan ve Garip etkisinin hissedildiği ilk dönem eserleri arasında yer alan bu şiirde de üslup bakımından aynı etkinin izleri görülür.

Muazaffer Tayyip Uslu'nun "Düşünce" adlı şiirinde de karamsarlık temasının ön planda olduğu görülür. Uslu, Behçet Necatigil'in "Üzüntülü" adlı şiirinde olduğu gibi karamsar bakış açısını serçe, ağaç gibi bazı tabiat unsurlarına yansıtarak ifade eder:

"Küçük serçe,
Nafile uçamazsın,
Kanadın kırılmış.

Erik ağacı,
Çiçek açamazsın,
Bahar çoktan gitmiş.

Ve sen postacı,
Kapımı çalamazsın,
Sevgilim darılmış." (Tayyip, Mayıs 1943, s. 39)

Şiirin her bölümünde bir kaybedişin, eksikliğin izleri görülür. Şiirin başlığının düşünce adını taşıması da onun ironik tavrını gösterir. Diğer yandan edebî sanatlardan arınmış sade üslubu da onu Garip şiirine yaklaştırır.

Her ne kadar Garip tarzında şiirler yazsa da tıpkı arkadaşı Rüştü Onur ve edebiyat hocası, üstadı Behçet Necatigil gibi kendi şiir dünyasını kurabilmiş, şiirini kendine has bir ahenk ve üsluba ulaştırabilmiş bir şair olan Uslu, yaşadığı tüm sıkıntılara ve acılara rağmen, kaybetmediği umudu ve yaşama sevincini Cahit Sıtkı gibi şiirlerine yansıtmayı başarmıştır (Tonga, 2020). Fakat burada olduğu gibi hastalığının verdiği tesirle bazen içine düştüğü umutsuzluk ve karamsarlığı şiirine de taşıdığı görülür.

1.6. Büyük Şehirdeki Küçük İnsanın Yaşamı, Sorunları, Yalnızlığı

Değirmen'de büyük şehirdeki küçük insanın yaşamına, sorunlarına ve içinde bulunduğu yalnızlığına dair küçük kesitlerin sunulduğu birkaç şiir de yer alır. Bunlardan biri Behçet Necatigil'in, "Hayır Sahibi" adlı şiiridir. Yalnızlık temasının ön planda olduğu şiir, bir diyalog üzerine kurulmuştur. Şair özne, gece vakti sokakta bir fener ışığı altında durup şiir yazarken, kendisine "merhaba dostum" diyen birisiyle karşılaşır. Şiire başlığını veren "hayır sahibi" olarak adlandırdığı bu kişi ona yalnızlığını unutturmak için evinin sıcak ortamına davet eder.

"-Merhaba gece vakti sokakta,
Bir fener ışığında durup
Şiir yazan!
-Merhaba dostum.

Seni gökte ararken
Yerde buldum;
Yalnızlığını unutur insan,
Bir soba başında oturup.
Sıcak odama gelmez misin?" (Necati, Şubat 1943, s. 144)

Şiir, bu şekilde şairin yalnızlığını paylaşmaya aday olan, yolda karşılaştığı biriyle olan diyaloğu üzerine ilerler. Bu belki de şairin yalnızlığını paylaşacak birini bulma isteğinin sonucu olarak kurulan hayali bir diyalogdur. "Hayır Sahibi", Necatigil'in Garip etkisinin hissedildiği şiirlerinden biridir.

Rüştü Onur'un "Dörtyolağzı" adlı şiiri de gündelik yaşam içindeki insanların dertlerini, duygularını, yalnızlıklarını, birbirleriyle ilişkilerini, sorunlarını nükteli bir üslupla dile getirir. Bu üslupta Necatigil'de olduğu gibi Garip tarzının izleri de görülür:

"Dörtyolağzına oturmuşum,
Mektup yazıyorum isteyene" (Onur, Haziran 1943, s. 72)

mısralarıyla başlayan şiirde, özne, mektup yazma vasıtasıyla şahit olduğu küçük insanın günlük yaşamındaki sorunlarından, duygularından, dertlerinden küçük kesitler sunar.

1.7. Sevinç / Mutluluk

Dergide az da olsa mutluluk, sevinç temlerinin işlendiği şiirler de vardır. Bu durum şiirlerde, geleceğe ümitle bakışın bir sonucu olarak aydınlık bir atmosfer çizerken, bazen de gerçek dünyada yakalanamayan mutluluk, hayal dünyasında yaratılır. Diğer yandan özellikle Garip etkisinin hissedildiği şiirlerde kullanılan mizahi üslup, hayata alaycı bir gözle bakma ve anı yaşama duygusu da bu tarz şiirlerde sevinç tonunu hâkim kılar. Ruhi Su'nun "Muziplik" adlı şiiri de bu tarz şiirlerden biridir.

1940'lı yıllar, Garip hareketinin ön planda olduğu yıllardır. Şiirin başlığından da anlaşılacağı gibi, mizahi bir üslupla kaleme alınmıştır. Burada şiirin tamamı, öznenin, sen diyerek karşısında olduğunu varsaydığı bir kişiyle tek taraflı diyaloğu üzerine kurulur. Aslında şiir, öznenin bu hayali diyaloğun muhatabı olan kişinin evine girip yapmayı planladığı şeylerin haberini verdiği, bir gelecek zaman anlatısıdır. Özne, ilk bölümde bu kişinin evine arkadaşlarıyla beraber bir gece penceresinden gireceklerini, önce elini öpeceklerini, sonra ise ekmeklerini yiyip testilerden suyunu boşaltacaklarını anlatır. Şiirin ikinci bölümünde ise ondan alacakları soyut nesneleri ya da varlıkları anlatır:

"Bir gece sen uyurken,
Karıncalarla sabaha kadar
Kitaplarından çekeceğiz düşünceyi
Ve kalemlerinden alfabeyi!.
Uyanınca!
Ağzında ses bulamayacaksın
Bağıracak!
- Kamburum nerede ?
- Kamburum nerede?" (Su, Ekim 1942, s. 18)

Özne, karıncalarla birlikte kitaplarından düşünceyi, kalemlerinden alfabeyi çekeceklerini, uyanınca bağıracak ses bile bulamayacağını ifade eder. Şiiri iki mısrada tekrarlanan "kamburum nerede?" sorusuyla bitirir. Burada mizahi ve ironik üslubun yanında, yine Garip şiirinde de görülen "gerçeküstücü" bir anlatımla karşılaşırız.

Mehmet Serpin'in "Alâimisema" adlı şiiri de ümit duygusunun ön planda olduğu dergideki aydınlık şiirlerden biridir. Üç dörtlükten oluşan şiirin ilk dörtlüğünü oluşturan,

"Gözlerimdeki aydınlık,
Kirpiklerime dizilen damlalardan geçti;
Açıldı gözlerimin bulutsuz ikliminde
Küçük bir alâimisema" (Serpin, Kasım 1942, s. 58)

mısralarıyla şair, gözlerinin içinde açılan küçük bir gökkuşağı imajı çizer. Sonraki mısralarda bu imajı genişleterek bütün tabiata yansıtır. Böylece tabiatı kendi mutlu ruh haline ayna yapan şair, bulutların gitmesiyle gökyüzünün açılmasını "şehrin üstünden geçiyor mavi bir şarkı" mısralarıyla anlatır. Diğer yandan "mavi bir şarkı" ifadesiyle ses-renk ilişkisine dayalı sinestetik bir imaj kullanır. Buradaki mavi sözcüğüyle de genellikle şiirlerde anlamsal karşılığı olan mutlu, romantik hayalleri çağrışım alanımıza getirir. Bu aydınlık atmosfer onda "hedefsiz seyahatlere çıkmak merakı" uyandırır. Şair bu şekilde mutlu, geleceğe dair ümit ve merak dolu duygular uyandıran aydınlık bir şiir meydana getirmiştir.

Sabahattin Kudret Aksal'ın "İmkansız" adlı şiiri de, şehir insanının gündelik yaşamla çalışma hayatı arasında yaşadığı çatışmayı nükteli bir üslupla anlattığı dergideki garip tarzında yazılmış şiirlerden biridir:

"İnsanı hiçbir şey alıkoymamalı
Yürümekten ve düşünmekten.
Fakat memuriyetin ve âvareliğin
Bir arada olması
İmkânsız" (Aksal, Nisan 1943c, s. 9)

Aksal'ın şiirlerinde belirgin olarak yer verdiği büyük kent avare gencinin yaşama sevinci izleği (Çetin, 2020) bu şiirde de karşımıza çıkar.

Sabahattin Batur, "Pazar Senfonisi" adlı şiirinde ise küçük insanların günlük yaşamında mutlu oldukları bir zaman diliminden bir kesit sunar. Sade ve serbest bir tarzda yazdığı şiirinde, insanların dinlendikleri, güzel vakit geçirdikleri, sosyalleştikleri güzel bir pazar gününün tasvirini yapar. Son mısralarda kendisi de sevgilisine seslenerek onunla bu güzel günde dışarı çıkmak arzusunu dile getirir:

"Ver elini sevgilim,
Bütün genişliği ve sıcaklığıyle
Bizi bekliyor dışarısı." (Batur, Nisan 1943, s. 12)

Sabahattin Batur'un "En Büyük Saadet Yaşamaktır" adlı şiiri de dergideki yaşama sevincinin izlekselleştirildiği şiirlerden biridir. "Pazar Senfonisi"nde insanların günlük hayatında bir arada bulundukları, güzel vakit geçirdikleri bir zaman diliminin tasvirini yapan şair, bu şiirde ise sadece tatil günlerinde değil, insanın günlük hayatın koşuşturmacası, telaşı içine daldığı iş günlerinde, diğer bir ifadeyle hayatın her anında sadece yaşadığı için bile mutlu olabileceğini anlatır. Bu şekilde, şiirin son mısralarında da görüldüğü gibi yaşamanın, sağlıklı olmanın mutlu olmaya yeteceğini anlatan, umut ve yaşama sevinci dolu bir tablo çizer:

"Düşünmeye bile lüzum yok
İşte ben yaşıyorum…
Elim, kolum, ayağım, başım
Hepsi afiyetteler hamdolsun,
Mes'ut bir ülkedeyim, gönlüm huzur içinde." (Batur, Mayıs 1943, s. 42)

Muzaffer Tayyip Uslu'nun "Sevinç" adlı şiiri ise dergide yayımlanan diğer şiiri olan "Düşünce"'nin aksine umut ve yaşama sevinci yüklüdür. Arkadaşı Rüştü Onur gibi

genç yaşta veremden hayatını kaybeden Uslu, daima yakınında hissettiği ölüm fikrine karşılık güçlü bir yaşama sevinci ve tutkusuyla hayata bağlılığını ifade eden şiirler yazar.

"Sevinç" de, çektiği bütün acılara rağmen, içindeki yaşama sevincini kaybetmediğini, tabiattan, yaşamaktan keyif aldığını, sade ve samimi bir dille anlattığı şiirlerinden biridir:

"Şikayetçi değilim;
Vaktinde doğan güneşten,
Dalında öten kuştan.
Memnunum,
Bu topraktan,
Bu taştan.
Islık çalıyorsam
Kederden değil,
Sevinçten." (Tayyip, Haziran 1943, s. 75)

Şükrü Enis Regü, "Rahatlık" adlı şiirinde yaşama sevincini farklı bir açıdan ele alır. Bu şiir, dergide Orhan Ercem'in Regü'nün ikinci baskısı yapılan *Buğu* adlı şiir kitabı üzerine yazdığı bir tanıtma yazısıyla birlikte yayımlanır. Bu şiirde, şair adından da anlaşılacağı gibi huzurlu olduğu bir akşam vaktinin tasvirini yapar. Sevdiklerini, sılayı belki bu iç huzurun verdiği rahatlıkla korkmadan düşünebilmesini, onlara kavuşmayı hayal etmesini anlatır. Şairin olumlu ruh hali, dış dünyayı kavrayışını şekillendirir:

"Bu akşam kalbim rahat,
İçim ufuklardan geniş…
Artık düşünebilirim sılayı."(Regü, Temmuz 1943b, s. 119)

Şiirlerinde çocuk temasını yoğun olarak kullanan şair, burada da iyimser ruh halini yansıtmak için tabiat unsurlarının yanı sıra çocuk imgesine de başvurur:

"Alınları gelincik çelengile süslü çocuklara
Uzun uzun bahsedebilirim yaşamaktan" (s. 119)

Şair için gece, gerçeklerden kaçıp tamamen iç dünyasına yöneleceği bir atmosfer yaratır. Şiirin son mısralarında olduğu gibi rüyalarda davet edilen yaşam, ondaki bu mutlu ruh halinin kaynağı olarak görülür:

"Bu akşam kalbim rahat;
Bu gece rüyaların davetindeyim."(s. 119)

1.8. Çocuk

Değirmen dergisinde çocuk temalı şiirler de görülür. Cahit Tanyol'un "Ninni" adlı şiiri bunlardan biridir. Tanyol'un şiirlerinde çocuk, çocuk sevgisi en sık işlediği temalardandır. Bu duyarlılıkta babasını çok küçük yaşta kaybetmesinin de izi vardır.

"Nurten'e" ithafıyla başlayan "Ninni" şiirinde Tanyol, bir çocuğa hitap eder. Bu, aynı zamanda özlem ve hüzünle andığı kendi çocukluğuna da bir sesleniş, bir gönderme olarak değerlendirilebilir:

"Beyaz uykusunu sevdiğim çocuk,
Alnında hülyanın mahmur kesafeti
Ve dudaklarında eski bahçelerin
Islak bekâreti…
Uyu! Sıcak yıldızlar altında…

Artık ne sedef dağlarına hasret çektiğimiz Ayda,
Mürahik gökleri var ömrümüzün,
Ne de yeşil ışıklı yüzün
Gülümser salıncakta…

Beyaz uykusunu sevdiğim çocuk,
Bâdem çiçekleri kadar güzel alnın
Ve şafaklar burkulan karanlığın
Son hikâyesile kaldı uzakta…" (Tanyol, Ekim 1942b, s. 18).

Şair, eski çocukluk günlerine, çocukluğunun geçtiği tabii ortama olan özlemini de şiirde seslendiği çocuk aracılığıyla dile getirir. Artık güzel günlerin rüyalarda kaldığını, "Uyu!.. sıcak yıldızlar altında.." dizeleriyle vurgular.

Öte yandan, bilindiği gibi çocuk imajı saflık ve samimiyetin de bir simgesi olarak şiirlere girer. Burada da çocuğu tasvir ederken kullanılan "beyaz uykusu", "dudaklarında eski bahçelerin ıslak bekareti" "badem çiçekleri kadar güzel alnın" ifadeleri, bu dönemin saflık ve temizliğini çağrışım alanımıza getiren imajlardır. İkinci dörtlükte de "ömrün mürahik gökleri" olarak tanımladığı bu çocukluk günlerinin artık geride kaldığını ifade eder.

Tanyol, bir röportajında şiirlerinde sıklıkla kullandığı çocuk temasının arkasındaki gerçeği "çocukluk günlerinde değil, ondan sonraki yaşamda, hatta Adana'daki öğretmen okulunu bitirinceye kadar olan yaşamında aramak gerektiğini, ondan sonraki yaşamında büyük hayal kırıklıkları olduğunu ifade ederken, çocukluğunun, şairliğinin de temel yönlerinden biri olduğunu sözlerine ekler. Bu günlere olan yoğun duyarlılığı dolayısıyla, yaşamının diğer kesitlerinde çocukluk anılarının ve çocukluğunun ön planda yer tuttuğunu belirtir (Ayhan, Ocak 2016, s. 5-24).

1.9. Tabiat

Değirmen dergisinde yer alan şiirlerde, tabiat bazen tek başına bir tema olarak bazen de aşk, ölüm, hasret gibi ferdi temaların işlenmesinde bir metafor olarak karşımıza çıkar. "Kuş, deniz, bahar, çiçekler, ağaçlar, bahçe, yağmur, bulut vb." pek çok şiirde geçen ortak tabiat unsurları arasındadır.

Tabiatın başlı başına bir tem olarak göründüğü şiirlerden biri Sami Gürlev'in "Bu Şehir" adlı şiiridir. Burada, şairin ismini vermediği fakat aşinası olduğu şehir, doğal güzellikleriyle bir mutluluk ve huzur nesnesi haline getirilir. Şehrin tabiat güzelliklerinin sabah ve akşam saatlerindeki farklı görünüşleri bahar mevsimine ait imajlarla tasvir edilir. Bahçeleri, çiçekleri, temiz havası, güvercinleri kuşları, söğüt ağaçları, bembeyaz evleri bu tasvirde kullandığı imajlardan bazılarıdır (Gürlev, Aralık 1942, s. 90).

Hasan Şimşek[5] ise, "Bahar" adlı şiirinde baharın gelişinin şiirin öznesinde uyandırdığı mutluluk ve huzur atmosferini konu alır. Şükrü Enis Regü, Şimşek'in, Tarsus'ta doğup büyümesi, mesleğinin ziraatçı olması sebebiyle şiirlerinde tabiat sevgisinin daima ön plânda olduğunu belirtir (Tabakçılar, 2007, s. 281). Regü'ye göre yaşadığı yerlerin etkisiyle cenubun kokusunu ve sıcaklığını eserlerinde tüm güzelliği ile duyurmaya çalışan şâirin (2007, s. 281) şiirlerinin sade, pürüzsüz bir dili ve tatlı bir ahengi

[5] *Varlık Dergisi*'nin 268-269. sayılarında Hasan Şimşek üzerine bir değerlendirme yazısı yazan Şükrü Enis Regü, ondan Anadolu'nun küçük bir kasabasında her türlü sanat ve edebiyat âleminden uzak kaldığından yeterince tanınmamış, fakat Cahit Sıtkı Tarancı ve Orhan Veli'den sonra şiir dilini en güzel kullanan genç ve başarılı bir şair olarak söz eder (Türk, 2020).

vardır (Türk, 2020). "Bahar" şiirinde de sade dil ile birlikte seslerin ve kafiyelerin yarattığı ahenk görülür:

"Fecre karşı açtım penceremi
Güneş yüklü günler yollardadır.
Yüzümde, saçlarımda meltemi
Cenubun ki sade his ve ıtır.
Toprağa düşmek üzredir cemre
Sesler ve kokular rüzgârdadır,
Renk akıyor ıslak bahçelere
Salkım salkım huzur dallardadır." (Şimşek, Şubat 1943, s. 144)

Hasan Şimşek'in, "Ölüme Rağmen" şiirinde ise, tabiat, ölümün çaresizliği karşısında bir sığınma ve huzur mekânı olarak tasvir edilir. "Kendi halinde küçük burjuva insanın doğa ve yaşam karşısındaki duygulanmalarını, çevre ilişkilerinin yarattığı izlenimleri" (Kurdakul, s. 362) şiirlerine yansıtan şair, yaşam ve ölüm karşıtlığı üzerine kurulu bu şiirinde de mutlak son olan ölüme rağmen tabiatın, insan yaşamını güzelleştirdiğini, insana yaşama enerjisi, mutluluk verdiğini, ömrünü arttırdığını belirtir.

"Güzel geçsin diye günümüz
Her sabah mavileşir gökyüzü
Kuşun, yaprağın, dalın türküsü
Muttasıl şâd eder gönlümüzü
Ölüme rağmen artar ömrümüz" (Şimşek, Haziran 1943, s. 80)

Ölüm karşısında umudun ve yaşama sevincinin ağır bastığı şiiri, bu bakımdan Cahit Sıtkı'yı andırır.

Mehmet Dizman'ın "Mevsimler" adlı şiiri de dergideki tabiatla ilgili şiirlerden biridir:

"Baharı geçirdik
Nane kokulu,
Katır tırnaklı dağlarda
Şikayetimiz yok,
Yağan kardan.
Bir bardaktan
Nasıl içdikse toprak kokulu pınar sularını
Bir yorgandan.
Muazzam bir istifadeyi de biliriz
Ve biliriz ki bu da geçer
Yine bahar gelir." (Dizman, Şubat 1943, s. 151)

Servet-i Fünûn dergisinin tertip şefi olan ve aynı zamanda bu dergide muhtelif zamanlarda şiirleri yayımlanan Dizman, baharın geçen güzel günlerini andığı bu şiirinde, gelen kışı da aynı güzellikle, sevdikleriyle paylaşarak karşılamayı bileceklerini ifade eder. Birinci çoğul şahıs anlatımıyla yazılan şiirde kışın gelişi karamsar bir atmosfer yaratmaz. Şiire her şeyin olduğu gibi bunun da geçeceğini ve yeniden bahar geleceğini bilmenin yarattığı kabul ve ümit duygusu hâkimdir.

Sabahattin Kudret Aksal'ın "Ağaçlar ve Kuşlar" ve "Şiir Yazamamak" adlı şiirleri insan ve doğa ilişkisini Garip tarzında ele aldığı şiirleridir. "Ağaçlar ve Kuşlar"da insanın doğayla bütünleşmesini ve doğanın insana verdiği yaşama sevincini sade ve yalın bir üslupla anlatır:

"Ne yağmurdan korkmalı!

Ne hatıralardan
Her sabah sokakta başlamalı
Ağaçlar ve kuşlarla yaşamıya." (Aksal, Nisan 1943a, s. 9)

Aksal, "Şiir Yazamamak"da da güzel bir havanın insan ruhunda yarattığı mutluluk ve avarelik hissini ve bu duygularla şiir yazılamayacağını ikinci tekil şahıs anlatımıyla hayali bir kişiye ya da kendisine hitaben ifade eder. Şiir, Orhan Veli'nin "Güzel Havalar" şiirini andırır nükteli bir üslupla yazılmıştır:

"Uğraşma beyhude
Şiir yazamazsın
Bu kadar maviyken sema
Ve deniz
Böyle yanıbaşındayken" (Aksal, Nisan 1943b, s. 9)

Değirmen'de adı geçen şairlerin ana hatlarıyla değerlendirdiğimiz bütün bu şiirlerinin dışında, derginin 3. sayısında "Güzel Sözler Antolojisi" adlı bölümde, Ziya Paşa'nın Terkib-i bend'inden seçilmiş beyitlere yer verilir (*Değirmen*, Aralık 1942, s. 79). Ayrıca gelecek sayıda yayımlanacaklar listesinde (Değirmen, Mayıs 1943, s. 34) bulunduğu halde yayımlanmayan Kaya Bilgegil'e ait bir koşmanın da ismi geçmektedir.

Değirmen'in bazı sayılarında ise dünya edebiyatından seçilmiş şiir çevirilerine de yer verildiği görülür. Saliha Atıl, Ferzan Kocagöz, Orhan Ercem tarafından hazırlanan bu şiirler, şair hakkında kısa bir tanıtım yazısıyla yayımlanır. Bunlardan ilki İngiliz Edebiyatı şairlerinden Sir Philip Sidney'e (1554-1586) aittir. "Zalim Sevgili", "Bir Şarkı" adlı şiirlerinde asli temalar aşk, sevgilinin vefasızlığı, "Uyku" adlı şiirinde de yaşanılan hayattan kaçış ve hayaller alemine sığınmadır (Sidney, Nisan 1943, s. 21-22).

9. sayıda ise yine İngiliz edebiyatının dram ve şiirde en göze çarpan isimlerinden biri olarak tanıtılan Cristopher Marlowe'un (1564-1593) iki şiirine yer verilir. Şairin, "Bir Parça" ve "Âşık Çobandan Sevgilisine" adını taşıyan bu şiirlerinde aşk ve tabiat temaları ön plandadır (Marlowe, Haziran 1943, s. 91-92).

Son olarak Alman şiirinde sembolist akımın temsilcilerinden Richard Dehmel (1863-1920)'e ait bir şiir de Behçet Necatigil'in çevirisiyle dergide yerini alır. Dehmel, "Kuşlar Gibi" adlı bu şiirinde, günlük hayatın meşgaleleri içinde sıkışan sıradan insanın eksikliğini hissettiği en büyük şey olarak zaman kavramı üzerinde durur. Kuşlar gibi, başıboş, güzel ve cesur olmak için insanın ihtiyaç duyduğu tek şeyin zaman olduğu her bölümün sonunda tekrarlanan "Yalnız, vakit" dizeleriyle vurgulanır (Dehmel, Temmuz 1943, s. 113).

Bunların yanında Necatigil'in R. M. Rilke'in *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge (Malte Laurids Brigge'nin Notları*) (1910) adlı romanından çevirdiği "Şiir Nasıl Yazılmalıdır" adlı yazı da derginin son sayısında yayımlanır. Otobiyografik bir karakter taşıyan bu roman, genç bir şairin Paris yaşantısını anlatan bir günlük şeklinde yazılmıştır. Bu romandan alıntılanan yazıda R.M. Rilke (1875-1926), kahramanın bakış açısından kendi şiir anlayışını yansıtır. Şiirin hislerle değil yaşantılarla yazılacağını ifade eden şair, bu yaşantılardan kalan hatıraların da iyi bir şiir yazmaya yetmeyeceğini belirtir. Rilke'e göre hatıraların da zamanın süzgecinden geçip unutulduktan ve sabırla bekledikten sonra geri gelenleri bizimdir (Rilke, Nisan 1944, s. 168). "Onlar ancak bizde kan haline geldikleri, bakış ve tavır oldukları, isimsizleştikleri ve artık bizden ayrılamadıkları zaman, işte ancak o vakit, çok nadir bir saatte? bir şiirin ilk kelimesi, hatıraların ortasından ve hatıralardan doğar" (s. 168). Dergide bu yazıyla birlikte, Hırvat şair Josip Velebit'in (1911-2000) Rilke üzerinde yazdığı aynı adlı şiir de yine Necatigil'in çevirisiyle yayımlanır. On

üç mısradan oluşan bu şiirde yalnızlık, insanın zayıflıkları, kinleri karşısında Tanrının şefkatine sığınma temaları ön plandadır (Velebit, Nisan 1944, s. 168).

2. *Değirmen*'deki Şiirle İlgili Yazıların Tematik Açıdan Değerlendirilmesi

Değirmen'de yer alan şiirle ilgili yazılara genel olarak baktığımızda beş yazıyla Cahit Tanyol'un ön plana çıktığını görürüz. Tanyol, derginin birinci sayısında "Yahya Kemal ve Rindlerin Ölümüne Dair" adlı yazıyla yer alır. Ahmet Hamdi Tanpınar'a ithaf ettiği bu yazısında Yahya Kemal'i esrarengiz, ilahlara ait bazı ihsanları kendisinde taşıyan bir şair olarak nitelendirir (Tanyol, Ekim 1942a, s. 6-8). Böyle bir şaire sahip olmamıza rağmen ona gereken kıymeti veremediğimizi, fakat günün birinde ondaki millî cevherin daha şuurlu bir şekilde anlaşılacağını ifade eder (Tanyol, 1985).

Onun ustalığını överken "Rindlerin Ölümü" şiirinden örnek veren Tanyol, bu şiirde bize eski Şiraz bahçelerinin esrarlı aydınlığını, ebedi şark gecelerinin büyülü atmosferini, zengin bahar iklimini mısralarıyla hissettirdiğini, bunu da hiçbir hayal cambazlığına başvurmadan, hafif ve duru mısralarla ve olgun bir ahenkle birleştirerek yaptığını belirtir (Ekim 1942a, s. 8). Yahya Kemal'i, Muallim Naci ve kendinden önceki diğer şairlerle kıyaslayan Tanyol, "Yahya Kemal'den evvelki şairler ancak melodi yaptılar; fakat o, Türk şiirinde ilk senfoniyi yazan adamdır" sözleriyle onun Türk şiirindeki yeri ve önemine vurgu yapar (Ekim 1942a, s. 8).

Cahit Tanyol, derginin üçüncü sayısında yer alan "Milliyet ve San'at" başlıklı yazısında "millî şiir, millî şair, milliyetçi san'atkâr" gibi isimlendirmelerle, millîlik vasfının sadece bazı şairlere ait gibi gösterilmesine karşı çıkar. Bu bağlamda nazariyatta kaldığını ifade ettiği Ziya Gökalp ve takipçilerinin milliyetçilik anlayışını eleştirir. Millî sanatı, sadece milliyet cereyanının neticesi olarak görmenin yanlış olduğunu, hece vezniyle ya da Ayşe, Fatma türküsü yazmakla millî şair olunamayacağını vurgular (Tanyol, Aralık 1942e, s. 68-70). "Mili eser denince onun örgüsünde ait olduğu milletin içinde yaşadığı cemiyetin, mensup olduğu tarih ve an'anenin bütün kokularını aksettiren bir mânayı anlamak lâzımdır." diyen Tanyol, bu mananın anlaşılmasında Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu ve Ahmet Kutsi Tecer gibi isimlerin önemli bir rol oynadığını ifade eder. Ona göre "San'at bir form olabilir, fakat milliyet, bir form değil bir muhtevadır. Millî san'ata hizmet edenlerle millî sanatı, birbirinden ayırmak lâzımdır." Bu bakımdan bazı şairler ve eserlerinden örnekler vererek, Süleyman Nazif'in Mehmet Emin'den, Nazım Hikmet'in *Şeyh Bedreddin Destanı*'nın Yusuf Ziya'nın *Göç* romanından, Baki'nin mersiyesinin Orhan Seyfi Orhon'un "yapmacık ve sıska tahassüsünden" daha millî olduğunu, çünkü milliyet ve millî sanatın bir hassasiyet meselesi, bu hassasiyeti teşkil eden şeyin de "toprak" olduğunu ifade eder (Tanyol, Aralık 1942e, s. 68-70).

Cahit Tanyol, "Bir Dilenci Şairi" başlıklı yazısında Rıfat Ilgaz'ı *Yarenlik* adlı kitabındaki şiirleri üzerinden sert ve alaycı bir dille eleştirir. Burada toplumcu realist şiir adı altında, toplumdaki çalışmayan, dalkavuklukla, dolandırıcılıkla para kazanan, bu paraları da meyhane köşelerinde harcadıktan sonra kasap, bakkal gibi borçlularından köşe bucak kaçan "tufeyli" olarak adlandırdığı tipleri övdüğünü belirtir. Ilgaz'ın sahte bir realizmle toplumun sefaletini, sorunlarını anlattığını düşünerek aslında böyle tiplerin avukatlığını yaptığını söyleyen Tanyol, bu yüzden onu dilenci şairi olmakla itham eder. Daha sonra onun şiirlerini beğenen ve öven başta Sabahattin Ali olmak üzere aynı görüşte olan diğer isimlere de eleştirilerini yöneltir. Bu tarz şiirlerin içtimai yönden bir değerlerinin olmadığı gibi sanat değerlerinin de olmadığını belirtir (Tanyol, Haziran 1943, s. 78-79). Bize yalnız bizim olanı sunan Yahya Kemal gibi bir büyük şairin saltanat sürdüğü bir devirde bu tarz yazıları piyasaya sürmenin millî şahsiyetimize bir hakaret olduğunu sert bir dille ifade eder. Yazısının sonunda, insanlığa hizmet eden her doktrin

gibi sosyalizme de saygı duyduğunu, fakat asıl amacının sosyalizm perdesi altında memlekete hamiyet tuzağı kuranları teşhir etmek olduğunu belirtir (Tanyol, Haziran 1943, s. 80).

Cahit Tanyol'un, "Bir Cehalet Mucizesi" başlıklı yazısında hedef aldığı kişi ise Orhan Seyfi Orhon'dur. Orhan Seyfi Orhon, *Çınaraltı* dergisinde Tanpınar'ın "Bursa'da Zaman" şiirini ve Mehmet Kaplan'ın bu şiiri tahlilini eleştiren bir yazı kaleme alır. Özellikle Orhon'un makalesinin sonunda, Kaplan'ın, hocasının şiirini eleştirirken objektif davranmadığını ima eden ifadeler kullanması, onu Tanyol'un hedefi haline getirir. Bu imalarla onun asıl kötü niyetini açığa vurduğunu belirten Tanyol, başta *Çınaraltı* dergisi olmak üzere Orhan Seyfi Orhon'un kendisini, şiir anlayışını, Tanpınar'ın şiiri ve Kaplan'ın tahlili üzerine olan değerlendirmesini ağır ithamlarla eleştirir (Tanyol, Ocak 1944, s. 137-140). Kendisinin ne fikir ve sanat meselelerinden ne de şiirden anladığını, Tanpınar ve Yahya Kemal gibi isimlerin yanında bir "hiç" olduğunu vurgulayan Tanyol, bu yazıyı da ona "ehemmiyet verdiği için" değil "bazı safdil okuyucuları etkileyerek halis ve namuslu bir emek mahsulü eserleri kara bir perdeden seyretmelerine" mani olmak için kaleme aldığını belirtir. Yazısının sonunda Tanpınar'ın şöhretinin iyice yayıldığı bu yıllarda Orhon'un gittikçe kaybolan "kof" şöhretini muhafaza etmek için böyle liyakatleri kötülemek yoluna gittiğini ifade eder (Tanyol, Ocak 1944, s. 137-140).

Bunların dışında Muzaffer A. Aşkın, dergide şiirle ilgili iki yazısıyla görünür. *Değirmen*'in birinci sayısında yayımlanan "Şiire ve Müziğe Dair" başlıklı ilk yazısında, bu iki sanatı karşılaştırırken, müziği şiirden üstün tutar. Şiirin müzikten daha vâzıh olduğunu düşünenlerin yanıldığını ifade eder. Şiirin kelimelerle konuşan ve akılla anlaşılan bir tarafı olduğunu, fakat bu tarafın sanıldığının aksine bizi şiiri gördüğümüz ve anladığımız yanılgısına düşürerek aldattığını savunur. Aslında şiirin akla hitap eden bu yönü, onun doğumuna vesiledir, dayanma noktasıdır. "Çokları bu dayanma noktasını, yani şiirin kabuğunu, şiirin kendisi sanırlar. Halbuki şiir, koku gibidir, gözle görülmez, akılla kavranmaz, sadece hissedilir." (Aşkın, Ekim 1942, s. 19)

Diğer tarafta ise, müzik, Aşkın'ın ifadesiyle hiçbir dayanma noktasına ihtiyacı olmadan doğduğu, yaşadığı ve kendi kendine yettiği için şiirden üstündür. Ona göre "şiir gayeyi görür, müzik gayeye varır. Şiir arzu, müzik misaldir. Şiir aşkı tasvir eder, müzik aşkın kendisidir." (Aşkın, Ekim 1942, s. 19)

Değirmen'in ikinci sayısında ise Muzaffer A. Aşkın'ın Gedaî'nin "Vasfı İstanbul" (Gedaî, Kasım 1942, s. 42) adlı şiiri üzerine kısa bir değerlendirme yazısı yayımlanır. Bir milletin tarihi yazılırken, vesikaların tefsir ve terkibinde halk edebiyatı ürünlerinin incelenmesinin önemi ve faydası üzerinde duran Aşkın, bu bağlamda, Gedaî'nin adı geçen şiirini iyi bir örnek olarak görür (Aşkın, Kasım 1942, s. 41).

Aşkın, bu manzumede 19. yüzyılın sonlarına yaklaşırken, imparatorluk cemiyetinin ahlaki, hukuki ve askeri kıymetlerindeki karışıklığın çok başarılı bir şekilde tasvir edildiğini ifade ederken aynı zamanda toplumun alt ve üst yapısında çok yakında esaslı bir değişimin meydana geleceğine bir işaret olarak da kabul edilebileceğini vurgular (Kasım 1942, s. 41).

Mehmet Kaplan, K. Domaniç imzasıyla dergide bir şiirinin yanında bir de tenkit yazısıyla karşımıza çıkar. "Yazı hayatına 1939 yılında şiirle başlayan Mehmet Kaplan" (Kerman, 2001, s. 349), tahlil ve tenkit çalışmalarına yoğunlaşınca bu türe ilgisi şiir tahliline dönük eserlerle devam etmiştir. K. Domaniç imzalı "Tenkidin Lüzumu" başlıklı bu yazısında ise Kaplan, başta edebiyat olmak üzere her alanda ilerlemenin bir gereği olarak eleştirinin önemi üzerinde durur. Kaplan, güzel üzerine düşünmenin, onun niye güzel olduğunu aramaya kalkmanın yanlış olduğunu savunan anlayışı, bizde tenkidin

gelişmemesinin en büyük sebeplerinden biri olarak kabul eder (Domaniç, Ocak 1943, s. 111).

Ahmet Haşim'in *Piyale* mukaddimesindeki bülbül benzetmesine atıfta bulunan yazar, Osmanlı İmparatorluğu boyunca bir münekkide rastlamadığımızı, binlerce kitabın onları değerlendiren bir bakışa sahip olmadan kütüphane raflarında çürüdüğünü, dolayısıyla bu anlayışın ilerlemenin de önünde engel teşkil ettiğini ifade eder (Domaniç, Ocak 1943, s. 111).

Dergideki şiirle ilgili son yazı, Mansur Gündüz'e aittir. Gündüz, "Şiirle Tedavi" başlıklı bu yazısında, o dönemde ön plana çıkan bazı şiir görüşlerine yer vererek bunlardan özellikle bilinçaltına yönelen şiir anlayışını eleştirir. Gündüz'e göre, şiirin esasını bilinçaltının derinliklerinde arayan sanatkâr, sosyal tepkiye uğramış hislerini, hayvani taraflarını ve buna benzer komplekslerini, şuurundan kaçan kelime ve cümleleri şirine malzeme yaparak hem kendisini hem de sanatını marazi bir vaziyete sokmaktadır. Ne muhteva ne de şekil yönünden yeterli bulmadığı bu eserlerdeki her kaideden uzak hürriyetin şiir vadisinde yeri olmadığını savunur. Diğer yandan kelime ve cümlelerin hatta gramerin şiiri sınırlandırdığını düşünen, vezin ve kafiyeyi, özellikle edebî sanatları şiirin meydana çıkmasında engel addeden şairleri de eleştirir. Divan şairinin bugünkü şairin bir engel olarak gördüğü edebî sanatları kendiliğinden ortaya çıkan bir ahenk içinde kullanarak yüksek bir sanat kudretine ulaştığını ifade eder (Gündüz, Şubat 1943, s. 149-151).

Bunların dışında derginin birkaç bölümünde dönemin bazı şairlerinin özel ve sanat hayatlarındaki güncel gelişmelerden de okuyucunun haberdar edildiği görülür. Örneğin 10. sayıda "Ayın İçinden" başlığı altında Rıza Tevfik'in uzun yıllar yaşadığı Cünye'den İstanbul'a dönüşü, bu dönüş ve şairliği hakkındaki görüşler ve son zamanlardaki rahatsızlığı hakkında bilgi verilir. Ayrıca, aynı bölümde Mehmet Emin Yurdakul'un 75. Doğum yılı münasebetiyle Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin şairin de hazır bulunduğu Eminönü Halkevinde düzenlediği toplantının bilgisi de okuyuculara sunulur (*Değirmen,* Temmuz 1943, s. 99).

Son olarak, Abdülbaki Gölpınarlı, "Enderunlu Vâsıf'ın Mezar Taşı" adlı yazısında, şairlere ve önemli kişilere ait mezar taşlarının tespitinin önemine değinir. Gölpınarlı, Türk Tarih Kurumu'nun değerli mezar taşlarının tespitinde kendisine de vazife vermesi üzerine Karaca Ahmet Mezarlığı'nı tararken Enderunlu Vasıf'ın mezar taşına tesadüf etmesini anlattığı yazısında, Vasıf'ın kitabesini de aynen alıntılar. İzzet Molla tarafından nazmedilen bu kitabenin şairin son dönemlerine ışık tutması bakımından taşıdığı değere dikkat çeken Gölpınarlı, bu bağlamda, mezar taşlarının, yalnız şairin gömülü olduğu yeri değil, hal tercümesinin bir kısmını, hayatının son demlerindeki ahvalini bildirmesi bakımından da önemli olduğunu vurgular (Gölpınarlı, Haziran 1943, s. 73-75).

Sonuç

Değirmen, hem fikrî hem edebî yazıları, hem de dönemin önemli isimlerinin katkılarıyla 1940'lı yılların dikkat çeken dergileri arasında kendine yer bulmayı başarmıştır. Özellikle şiir ve şiirle ilgili yazılar bakımından derginin zengin bir içeriğe sahip olduğu görülür. *Değirmen*'de yayımlanan şiirlerde, genel olarak döneminin fikir ve edebiyat akımlarının etkisi açıkça hissedilmektedir. 1940'lı yılların şiir anlayışına yön veren başta Orhan Veli olmak üzere Garip şiirinin etkisini, dergideki şairlerin şiirlerinde de yoğun olarak takip etmek mümkündür. Sabahattin Kudret Aksal, Muzaffer Tayyip Uslu, Rüştü Onur dergide bu tarz şiirleriyle dikkat çeken isimlerden bazılarıdır. Özellikle Garip etkisinin hissedildiği şiirlerde buna paralel olarak her türlü edebî sanattan, sıfat ve

benzetmelerden arındırılmış bir üslubun ön plana çıktığı görülür. Varlığı olduğu gibi yansıtma anlayışı, aynı zamanda bu tarz şiirleri fenomenolojik üsluba da yaklaştırır.

Dergideki şiirlerde işlenen temalara genel olarak baktığımızda, bireysel temaların hâkim olduğu görülür. Ölüm, aşk, ayrılık, gurbet, geçmişe özlem, geçen zaman, karamsarlık, mutluluk, büyük şehirdeki küçük insanın yaşamı, sorunları, yalnızlığı, çocuk, tabiat en sık işlenen temalar arasındadır. Tabiat temi, bazı şiirlerde aşk, ölüm, hasret gibi bireysel temaların işlenmesinde bir metafor olarak da karşımıza çıkar. Kuş, deniz, bahar, çiçekler, ağaçlar, bahçe, yağmur, bulut vb. pek çok şiirde geçen ortak tabiat unsurları arasındadır.

Diğer yandan, *Değirmen*'deki şairler, genellikle hayatlarının belirli dönemlerinde aynı muhitte bulunmuş, çeşitli vesilelerle bir araya gelmiş, ortak dostlukları olan isimlerden oluşur. Bu şairler arasında kurulan yakınlıklar, şiir anlayışlarına yansıdığı gibi, erken kaybedilen dostluklar da şiirlerine farklı duygu düzeylerinde yansır. Dergideki şiirlerinde de ölüm, hüzün, ayrılık gibi karamsar temaların ön plana çıkmasının sebeplerinden birinin de bu kayıpların olduğunu söylemek mümkündür.

Değirmen'deki şiirlere biçimsel özellikler açısından baktığımızda ise, serbest tarzda yazılmış şiirlerin çoğunlukta olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle Garip tarzı şiirlerde şiiri nesre yaklaştırma çabası sezilir. Vezin ve kafiyenin sağladığı ahengin yerine, konunun işlenişinden ve kelimeler arasındaki ses uyumundan kaynaklanan iç ahenk ön plandadır. Bazı şiirlerde ise halk şiirinden gelen özelliklerin hâkim olduğu söylenebilir.

Bunların dışında dergide bazı çeviri şiirlere de yer verilmiştir. İngiliz ve Alman edebiyatının önemli şairlerinden seçilen bu şiirlerde de aşk, ayrılık gibi bireysel temaların ön planda olduğu görülür.

Değirmen'deki şiirle ilgili yazıları genel olarak değerlendirdiğimizde, bu yazıların millî edebiyat, klasik ve halk edebiyatı, dönemin şiir anlayışlarına dair görüşler, tenkidin önemi, şiir ve müzik gibi konular üzerine yoğunlaştığını vurgulamak gerekir. Ayrıca, bunlar arasında bazı şairlerin edebî ve fikrî yönden sert bir üslupla eleştirildiği birkaç polemik yazısına da yer verilmiştir.

Sonuç olarak, *Değirmen*'i, döneminin şiir anlayışı ve aynı zamanda edebî ve fikrî yönelimleri hakkında fikir vermesi bakımından dikkate değer bir dergi olarak nitelendirmek mümkündür. Bu bağlamda, dergideki diğer yazıların da farklı açılardan incelenmesi, *Değirmen*'in hem edebiyat tarihindeki hem de döneminin diğer dergileri arasındaki yeri ve değerinin doğru tespit edilebilmesi açısından önem taşır.

Kaynakça

Akgün, N. U. (Mayıs 1943). Portre. *Değirmen*, 2(8), 45.

Aksal, S. K. (Nisan 1943a). Ağaçlar ve Kuşlar. *Değirmen*, 2(7), 9.

Aksal, S. K. (Nisan 1943b). Şiir Yazamamak. *Değirmen*, 2(7), 9.

Aksal, S. K. (Nisan 1943c). İmkânsız. *Değirmen*, 2(7), 9.

Alöç, K. (2006). İfşa Ediyorum", Türkiye'de Komünizm ve Irkçılık- Mihri Belli; Savcı Konuştu, Söz Sanığındır. *Kırklı Yıllar 5*, İstanbul: TÜSTAV yayınları.

Anar, T. (2011). *Yeni Türk Edebiyatında Edebiyat Mahfilleri*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Aydın, M. (Kasım 1942). O Şarkı. *Değirmen*, 1(2), 47.

Asya, A. N. (2018). *Arif Nihat Asya Mektupları: Sevgi Mektupları*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Asya, A. N. (Ekim 1942). Doğmak. *Değirmen*, 1 (1), 16.

Aşkın, M. A. (Ekim 1942). Şiire ve Müziğe Dair. *Değirmen*, 1(1), 19.

Aşkın, M. A. (Kasım 1942). Gedai'nin Bir Şiiri. *Değirmen*, 1(2), 41.

Ayhan, A. (Ocak 2016)**.** Kapak Söyleşi: Türkiye'de Sosyolojinin Kurucularından, Şair, Yazar Cahit Tanyol ile Sosyoloji, Devlet, Türkler, Şamanizm, İslamiyet ve Edebiyat Üzerine. *Berfin Bahar Dergisi*, 215, 5-24.

Ayhan, R. (Nisan 1943). 'Kendini Vermek' Hakkında. *Değirmen*, 2(7), 13-14.

Ayhan, R. (Temmuz 1943). Her Akşam Vakti. *Değirmen*, 2(10), 106.

Aykun, S. (Ekim 1942). Hangi Akşam. *Değirmen*, 1(1), 8.

Batur, S. (Nisan 1943). Pazar Senfonisi. *Değirmen*, 2(7), 12.

Batur, S. (Mayıs 1943). En Büyük Saadet Yaşamaktır. *Değirmen*, 2(8), 42.

Birsel, S. (Ocak 1944). Salah Birsel'in Aşkı. *Değirmen*, 2(11), 139.

Çetin, N. (2020). Sabahattin Kudret Aksal. https://teis. yesevi.edu.tr/madde-detay/sabahattin-kudret-aksal, [Erişim Tarihi: 25.05.2023].

Değirmen (Ekim 1942). Önsöz Yerine. *Değirmen*, 1 (1), 3-4.

Değirmen (Aralık 1942). Güzel Sözler Antolojisi: «Ziya Paşa-Terkib-i Bend'den». *Değirmen*, 1(3), 79.

Değirmen (Ocak 1943). Rüştü Onur. *Değirmen*, 1(4), 112.

Değirmen (Mayıs 1943). Gelecek Sayıda. *Değirmen*, 2(8), 34.

Değirmen (Temmuz 1943). Ayın İçinden. *Değirmen*, 2(10), 99.

Dehmel, R. (Temmuz 1943). Kuşlar Gibi. (Haz. Behçet Necatigil). *Değirmen*, 2(10), 113.

Deligönül, M. (Ocak 1944). Mektup. *Değirmen*, 2 (11), 144.

Deligönül, M. (Nisan 1944). Gülhane. *Değirmen*, 2(12) 159.

Depe, D. (2020). *Değirmen* Dergisi Üzerine Bir İnceleme. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 22*, 174-188.*

Dizman, M. (Şubat 1943). Mevsimler. *Değirmen*, 1(5), 151.

Doğan, E. (1997). *Edebiyatımızda Dergiler*. İstanbul: Bağlam yayınları.

Domaniç, K. (Ocak 1943). Tenkidin Lüzumu. *Değirmen*, 1(4), 111.

Domanıç, K. (Şubat 1943). Ölü. *Değirmen*, 1(5), 144.

Ercem, O. (Temmuz 1943). Buğu. *Değirmen*. 2(10), 119.

Erengil, O. S. (Aralık 1942). Gurbet Yollarında. *Değirmen*, 1(3), 78.

Erkmen, V. (Şubat 1943). İnanmak. *Değirmen*, 1(5), 138.

Gedaî (Kasım 1942). Vasfı İstanbul. *Değirmen*, 1(2), 42.

Gölpınarlı, A. (Haziran 1943). Enderunlu Vâsıf'ın Mezar Taşı. *Değirmen*, 2(9), 73-75.

Gündüz, M. (Şubat 1943). Şiirle Tedavi. *Değirmen*, 1(5), 149-151.

Gürlev, S. (Aralık 1942). Bu Şehir. *Değirmen*, 1(3), 90.

Kerman, Z. (2001). Mehmet Kaplan. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, s. 349-351). İstanbul: TDV Yayınları.

Koyuncu, İ. (2020). Cahit Tanyol. https://teis. yesevi.edu.tr/madde-detay/cahit-tanyol, [Erişim Tarihi: 7.05.2023].

Kurdakul, Ş.(1999). *Şairler ve Yazarlar Sözlüğü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Kutlu, M. (1990). Regü, Şükrü Enis. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi* (C. 7, s. 306). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Marlowe, C. (Haziran 1943). Bir Parça/ Âşık Çobandan Sevgilisine. (Haz. Saliha Atıl, Ferzan Kocagöz, Orhan Ercem). *Değirmen*, 2(9), 91-92.

Necati, B. (Aralık 1942). Haltercümesi. *Değirmen*, 1(3), 80.

Necati, B. (Şubat 1943). Hayır Sahibi. *Değirmen*, 1(5), 144.

Necati, B. (Nisan 1943). Balık. *Değirmen*, 2 (7), 14.

Necati, B. (Mayıs 1943). Üzüntülü. *Değirmen*, 2(8), 39.

Necatigil, B. (Ocak 1944). Ayrılıklar. *Değirmen*, 2 (11), 136.

Necatigil, B. (2004). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Necatigil, B. (2009). Behçet Necatigil: *Şiirler/ Bütün Yapıtları*. (Haz. Ali Tanyeri, Hilmi Yavuz). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Onur, R. (Ocak 1943a). Elveda. *Değirmen*, 1(4), 112.

Onur, R. (Ocak 1943b). Nasıl. *Değirmen*, 1 (4), 112.

Onur, R. (Şubat 1943). Nedamet. *Değirmen*, 1(5), 156.

Onur, R. (Haziran 1943). Dörtyolağzı. *Değirmen*, 2(9), 72.

Regü, Ş. E. (Aralık 1942). Yola Çıkmadan Kervan. *Değirmen*, 1(3), 78.

Regü, Ş. E. (Temmuz 1943a). Güzel Kız. *Değirmen*, 2(10), 112.

Regü, Ş. E. (Temmuz 1943b). Rahatlık. *Değirmen*. 2(10), 119.

Rilke (Nisan 1944). Şiir Nasıl Yazılmalıdır. (Haz. Behçet Necatigil). *Değirmen*, 2(12), 168.

Serpin, M. (Kasım 1942). Alâimisema. *Değirmen*, 1(2), 58.

Sidney, P. (Nisan 1943). Zalim Sevgili / Bir Şarkı/Uyku. (Haz. Saliha Atıl, Ferzan Kocagöz, Orhan Ercem). *Değirmen*, 2(7), 21-22.

Su, R. (Ekim 1942). Muziplik. *Değirmen*, 1(1), 18.

Şimşek, H. (Şubat 1943). Bahar. *Değirmen*, 1(5). 144.

Şimşek, H. (Haziran 1943). Ölüme Rağmen. *Değirmen*, 2(9), 80.

Şimşek, H. (Temmuz 1943). Ordadır. *Değirmen*, 2(10), 112.

Tabakçılar, R. E. (2007). *Varlık Dergisi'nin 231-281.Sayılarındaki Edebî Metin Eleştirileri ve Şiirler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Tanyeli, H. (Kasım 1942). Türkçülük ve Anadoluculuk. *Değirmen*, 1 (2), 36.

Tanyol, C. (Ekim 1942a). Yahya Kemal ve Rindlerin Ölümüne Dair. *Değirmen*, 1(1), 6-8.

Tanyol, C. (Ekim 1942b). Ninni. *Değirmen*, 1(1), 18.

Tanyol, C. (Kasım 1942). Mektup. *Değirmen*, 1 (2), 52.

Tanyol, C. (Aralık 1942a). Kaygı. *Değirmen*, 1(3), 77.

Tanyol, C. (Aralık 1942b). Milliyet ve San'at. *Değirmen*, 1(3), 68-70.

Tanyol, C. (Haziran 1943). Bir Dilenci Şairi. *Değirmen*, 2(9), 76-80.

Tanyol, C. (Ocak 1944). Bir Cehalet Mucizesi. *Değirmen*, 2(11), 137-140.

Tanyol, C. (1985). *Türk Edebiyatında Yahya Kemal*. İstanbul: Remzi Kitabevi [İstanbul: Özgür yay., 2008].

Tayyip, M. (Mayıs 1943). Düşünce. *Değirmen*, 2(8), 39.

Tayyip, M. (Haziran 1943). Sevinç. *Değirmen*, 2(9), 75.

Tonga, N. (2020). Muzaffer Tayyip Uslu. https://teis. yesevi.edu.tr/madde-detay/muzaffer-tayyip-uslu, [Erişim Tarihi: 17.05.2023].

Türk, H. (2020). Şükrü Enis Regü. https://teis. yesevi.edu.tr/madde-detay/regu-sukru-enis, [Erişim Tarihi: 20.05.2023].

Vahapoğlu, B. (2020). Salâh Birsel. https://teis. yesevi.edu.tr/madde-detay/salah-birsel, [Erişim Tarihi: 20.05.2023].

Varlık, M. B. (2019). *Değirmen*-I. *Kebikeç*. 47, 417-430.

Velebit, J. (Nisan 1944). Rilke. (Haz. Behçet Necatigil). *Değirmen*, 2(12), 168.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 534-547.
Geliş Tarihi-*Received*: 24.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 20.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1332216

Başar Sabuncu'nun *Şerefiye* Adlı Tiyatro Oyununda Toplumcu Edebiyat, Özne ve İktidar

Socialist Literature, Subject and Power in the Play Şerefiye *by Başar Sabuncu*

Turhan KOÇ*
Abdullah ŞENGÜL**

Öz

Bu çalışma, Başar Sabuncu'nun 1966 yılında yazdığı *Şerefiye* adlı oyununun toplumcu edebiyatın ilkeleri açısından ve Michel Foucault'nun kavramsallaştırdığı özne ve iktidar ilişkileri bağlamında incelenmesi hakkındadır. Çalışmanın öne çıkan iki amacı söz konusudur. Bunlardan birincisi, toplumcu etiketinin sınırlarını genişleterek bu kapsamda incelenebilecek edebî üretimlerin değerlendirilmesine katkı sunmak; ikincisi, yazarın iktidarının, toplumcu bir metnin anlamlandırılmasındaki rolünü belirlemektir. Buradan hareketle ilk olarak, genel literatürde toplumculuktan ne anlaşıldığı ve kavramın ideolojik sınırlarının ne olduğu araştırılacak, devamında ilgili tabirin kapsam alanının genişletilebileceğine dair öneriler sunulacaktır. Toplumculuk söz konusu olduğunda ve bu minvalde üretilen edebî metinler dikkate alındığında kavramın, Marksist estetikle sınırlandırılarak ele alındığı söylenebilir. Makalede, bu bakış açısı tartışmaya açılarak ilgili tabirin daha geniş bir çerçeveye sahip olduğu iddia edilecektir. Daha sonra *Şerefiye* oyununda toplumculuğun ne şekilde görünür kılındığına odaklanılarak eser, özne ve iktidar ilişkisi göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Öncelikle, sınıf, toplumsal rol ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi, metin boyunca süregelen çatışmalar, ekonomik altyapının belirleyiciliğinde ve Foucault'nun terminolojisiyle ilişkilendirilerek çözümlenecektir. Sonuçta, iktidar lehine sürekli işleyen özneleştirme pratiklerinin, özelde *Şerefiye*'de, genelde toplumcu metinlerde nasıl uygulandığı üzerinde durularak okurun, söylemsel bir pratik olan metin aracılığıyla ve ideolojinin belirleyiciliğinde yazarın iktidarına tabi kılınmasının teknikleri ortaya konup tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Toplumculuk, Marksizm, Tiyatro, *Şerefiye*, İdeoloji, İktidar.

Abstract

This study is about the analysis of Başar Sabuncu's 1966 play *Şerefiye* in terms of the principles of socialist literature and the relations of subject and power as conceptualized by Michel Foucault. The study has two prominent aims. The first of these is to contribute to the evaluation of literary productions that can be analyzed within this scope by expanding the boundaries of the label socialist; the second is to determine the role of the author's power in making sense of a socialist text. From this point of view, firstly, what is understood as socialism in the general literature and what the ideological limits of the concept are will be investigated, and then suggestions will be made for expanding the scope of the related term.

* Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye, e-posta: trhnkcc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0821-8410.
**

When it comes to communitarianism and the literary texts produced in this regard, it can be said that the concept is handled by limiting it to Marxist aesthetics. In this article, this point of view will be discussed and it will be argued that the term has a broader framework. Then, by focusing on how socialism is made visible in the play *Şerefiye*, the work will be evaluated in terms of the relationship between subject and power. First of all, conflicts such as class, social role and gender roles, which persist throughout the text, will be analyzed in relation to Foucault's terminology and under the determination of economic infrastructure. Finally, the techniques of subordinating the reader to the author's power through the text, which is a discursive practice, and under the determination of ideology will be revealed and discussed by focusing on how the practices of subjectification, which constantly work in favor of power, are applied in *Şerefiye* in particular and in socialist texts in general.

Keywords: Socialism, Marxism, Theater, *Şerefiye*, Ideology, Power.

1. Giriş

Genel literatürde toplumculuk kavramının, Marksizm'le ilişkilendirildiği görülür. Bu doğrultuda, ilgili kavramın tek bir ideolojik tavır alışla ilintili olduğu ve yalnızca bu temelle ortaya konan edebî üretimlerin toplumcu edebiyat çatısı altında incelendiği söylenebilir. Sanatı işlevsel bir bağlamda ele alan toplumcu yazar ve teorisyenler, Marksizm'in felsefi, siyasi ve tarihsel savunularını tartışmasız kabul edip bu inançtan hareketle geleceğin sosyalist toplumunun inşası için edebiyata dolaysız bir rol biçer. Böyle bir bakış açısından toplumcu etiketi altında değerlendirilebilecek edebî metinlerin, sanatın amacı ve işlevi bakımından iki temel niteliği taşıması gerektiği söylenebilir. Bunlar, faydacı (işlevsel/pragmatik), bilgisel bir sanat anlayışı ve ideolojinin sınırları içerisinde dolaşan propagandist bir tavırdır. Bu perspektifin doğurduğu sonuç, sanat olgusunun arkasında yatan temel prensibin estetik/güzellik gibi soyut bir mefhum olmadığı, aksine, faydacı/pragmatist ve bilgisel bir öze dayandığıdır. Gennadiy N. Pospelov'a göre, bir sanat eserinin muhatabı (okur, seyirci ya da dinleyici), onun "yapıntı/yaratı" olduğunun bilincindedir. Buna karşın, eserde sunulan "toplumsal-tarihsel" özellikli "karakterlere" bir anlam vermeye çalışır. Sanatın, "bilgi öğretisi işlevi" tam olarak burada gerçekleşir (1995, s. 81).

Burada vurgulanması gereken önemli kavram ideolojidir. Marksist anlayışa göre, "bir toplumun ideolojisi o toplumdaki egemen sınıfın çıkarlarını korumaya, onları meşrulaştırmaya yöneliktir" (Moran, 2002, s. 44). İdeoloji ve sanat ilişkisinin göründüğünden daha karmaşık bir birliktelik oluşturduğuna yönelik tartışma yürüttüğü çalışmasında Terry Eagleton, öncelikle, "vulgar Marksist" bakış açısından, sanatın ideolojiyi doğrudan yansıttığını düşünen görüşe değinir. Bu "aşırı pozisyon" şeklinde nitelediği yaklaşıma göre edebiyat, "belirli bir sanat biçimi içerisinde ideoloji dışında" bir şey değildir. "Yani edebiyat eserleri, yalnızca dönemlerinin ideolojilerinin bir ifadesidir (2014, s. 31). Benzer şekilde Plehanov da ideolojiye sıklıkla atıf yapar ve Eagleton'un eleştirdiği yerde konumlanır. Ona göre, her ideolojinin, "-sanat ve edebiyat da dâhil olmak üzere- belli bir toplumun ya da sınıflara bölünmüş bir toplumdan söz ediliyorsa, belli bir sınıfın eğilimlerini ve ruh hallerini ifade ettiği açıktır" (1987, s. 9). Plehanov'un buradaki vurgusunda ve teorinin genelinde sanat eseri ve ideoloji arasında dolaysız bir ilişki ve ideolojinin tahakkümünde şekillenen bir sanat anlayışı söz konusudur.[1]

[1] Buna karşın Plehanov'un ideolojik telkin yani propaganda ile edebî üretim arasına bir set çekme gayreti içinde olduğu bilinir. "Toplumsal ögenin önemini vurgulayan, ama yazınsal düzeyin de öncelikle göz önünde bulundurulması gerektiğini söyleyen, dolayısıyla propaganda ile yazın arasında uzaklık koyan Plehanov" (Oktay, 1986, s. 23), bu tavrından ötürü özellikle Sovyetlerde, uzun yıllar görmezden gelinmiştir. Troçki gibi bir öncünün de, Bolşevik Devrimi'nden sonra sanatın nasıl teşekkül etmesine dair düşüncelerinin kökünde, propagandist tavra bir mesafe koymak vardır. Ayrıca Parti, ideolojik telkin noktasında sanatçıyı zorlamamalı, onun eserinin özgürlüğünü sınırlamamalıdır. Ona göre, "sanatçıların Devrim'in yaşayan bir dokusu haline geldikleri ve Devrim'e dışardan değil içerden baktıkları ölçüde, bugün için kısmî de olsa, sanatta

Marksist estetikte, metin çoğu zaman, ideolojik bir tavır alışın aracı konumuna indirgenir. Amaç, topluma, içinde yaşadığı koşulların yani kapitalizmin ne kadar kötü ve yozlaştırıcı olduğunu göstermek, kişilerin tek tek sınıfsal rollerinin farkına varmasını sağlamak, onlara, sınıflar arası çatışmanın özünü öğretmek ve sosyalizme giden yolda onu bilinçlendirerek sınıfsız topluma giden yolu açmaktır. Görüldüğü üzere, sanatın özündeki fayda olgusu, Marksist estetikte, ideolojik bir hüviyete bürünür. İngilizcedeki "socialist" kelimesinin Türkçe tercümelerinden biri olan (diğeri sosyalisttir) toplumculuk da temelde, Marksizm'le özdeşleşmiş bir ideolojik konumlanışın terimleşmiş hâlidir. Bu minvalde kaleme alınan eserler toplumcu edebiyatı meydana getirir.

Marksist ideolojinin etkisinde üretilen Türk edebiyatının toplumcu metinlerinin incelenmesinde, teorinin Sovyetlerdeki biçimi olan sosyalist gerçekçiliğin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Çünkü bu sanat anlayışı, Türkçe literatürdeki genel kabullerin kaynağı konumundadır. Sosyalist gerçekçiliğin, 1934'teki kongrede, Maksim Gorki tarafından sıralanan kıstaslarını Hasan Bülent Kahraman, "tezli oluşu", "kolektivizm", "iyimserlik", "eğitsel niteliği" yönlerinden açımlar (2000: 50). Kahraman'ın değerlendirmesinde, söz konusu teorinin çok genel hatlarla dile getirildiği söylenebilir. Nitekim, bu anlayışın en belirleyici özelliklerinden bir tanesi olan iktidara bağlılığından yani, Sovyet Komünist Partisi'nin güdümünde ve onun direktifleri doğrultusunda geliştirilen bir edebiyat oluşundan söz edilmez. Ayrıca, geleceğin sosyalist insanını belirginleştirmek ve onu güncel hakikat" gibi sunmak anlamına gelen, özünde gerçekçilikle bağdaşmayan devrimci romantizm -ki György Lukacs'ın şiddetle karşı çıktığı ilkelerin başında bu gelir (Lukacs, 1979: 139-140)- olgusuna değinilmez. Devrimci romantizm anlayışının bir çıktısı olan olumlu tip, sosyalist gerçekçi edebiyatın kendine özgülüğünün önemli bir parçasıdır.[2] Buna göre, tarihsel materyalizm düşüncesinin ve determinist bakış açısının gereği olarak komünizm, tarihsel bir zorunluluk olarak öne sürülür. Geleceğin bu, henüz değilse de nihayetinde gerçekleşecek hakikati doğrultusunda insan, komünist niteliklere sahip bir kimliğe bürünecektir. Dolayısıyla, güncelde mevcut değilse bile, gelecekte zorunlu bir şekilde var olacak bu insan tipini sosyalist gerçekçi bir metinde anlatmak, gerçeklikten sapmak değil, aksine, geleceğin hakikatini önceden ortaya koymak anlamına gelir. Olumlu tip de bütün bu varsayımın kurgusal düzlemde vücut bulmuş hâlidir. Sovyet kuramcılarına göre burada, teorinin gerçeklikle çelişen bir tarafı yoktur ve devrimci romantik tavır, Sovyet edebiyatını, burjuvazi gerçekçiliğinden ayıran yegâne unsur olarak öne çıkar. Sonuçta Marksist estetik, Sovyet durağında, angaje, partizan ve rejimin çıkarları doğrultusunda inşasına çalışılan insan tipini yaratma amacına hizmet eden araçsal bir mahiyete bürünür. Bütün bu çıkarımların, sosyalist gerçekçi edebiyat teorisinin, bir anlamda, ortaya çıktığı anavatanına özgülüğünün altını çizdiği söylenebilir.

Özellikle 1940'tan sonra ciddi bir yekûn meydana getiren Marksist temelli Türk edebî üretimleri, birçok çalışmada, sosyalist gerçekçi kıstaslarla değerlendirilmiştir. Ayrıca bu metinler genel olarak toplumcu edebiyat kategorisine dâhil edilmiştir. Sonuçta, doğru bilincin temsilcisi olumlu tip, Marksist ideoloji, devrimci romantizm, toplumsal fayda, burjuvazi eleştirisi, ekonomik alt yapının tahakkümü ve ezen-ezilen merkezli sınıf çatışması odaklı bir inceleme ortaya konmuştur.

---

yansımasını" bulacaktır (1976, s. 12). Troçki'nin bu görüşleri de dikkate alındığında, Marksist estetiği, tartışmasız angaje ve propagandist bir sanat telakkisi addetmemek gerekliliği ortaya çıkar. Buna karşın, Lenin'in ölümünden sonra Stalin'in yönetimi devralması ve özellikle 1930'lardan sonra Jdanov'un sanat politikasındaki tahakkümü, yani "Sosyalist Gerçekçi anlayış", Marksist estetiği angaje/propagandist/devletin güdümünde bir araç kılar ve bugüne değin süregelen tartışmaların yörüngesini belirler.

[2] "Devrimci romantizm" anlayışı ve "olumlu tip"e dair derli toplu bilgi için Berna Moran'ın *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (2002, s. 61-62) kitabına bakılabilir.

Literatürdeki genel kabulün dışında, toplumculuğun ideolojik kapsamını tartışmaya açan isimler de söz konusudur. Örneğin Hüseyin Nihal Atsız, "Sosyalizm Maskaralığı" başlıklı yazısında, "[t]oplumculukla sosyalizm aynı şey değildir. Toplumculuk milliyetçi bir halkçılıktır" (1992, s. 346) diyerek kavramı kendi ideolojik konumlanışının sınırlarına dâhil eder. Alparslan Türkeş de bu tabiri, *Dokuz Işık*'tan dördüncüsü olarak ele alır ve kendi ideolojik perspektifinden hareketle anlamlandırır (1976, s. 21-25). Atsız ve Türkeş'in savunuları, toplumculuğun, politik bir anlam çerçevesine sahip olduğunu gösterir. Ayrıca, Hülya Argunşah, "Millî Edebiyat" başlıklı yazısında, Mehmet Âkif Ersoy'u "toplumcu bir şair" addetmesiyle, genel literatürün dışına çıkar ve kavramın kapsamını genişletir (2015, s. 224). Buradaki vurgular, ilgili tabirin tek bir ideolojinin tekeline alınışının tartışmaya açık bir yaklaşım olduğunu gösterir. Farklı dünya görüşlerinin de, kendi idealleri doğrultusunda toplumları yönlendirme ve değiştirme niyeti taşıdığı iddia edilebilir.

Marksizm'in sanattan beklentileri ve ona yüklediği misyon dikkate alındığında, başka ideolojilerden mülhem üretilen eserlerin de benzer dayatmalar içerebileceği dile getirebilir. Temelde, Marksist bir edebî üretimdeki maksadın, okuru sosyalizme davet etmek, onu bu açıdan bilgilendirmek ve güdülemek olduğu tekrar belirtilmelidir. Farklı ideolojik konum alışlardan hareketle ortaya konan herhangi bir toplumcu metin de ilgili ideolojinin kabul görmesi noktasında işlevselliğe sahip olacaktır. Toplumcu eserlerin araçsallığının bu çalışmada özellikle vurgulanması, bir anlamda, bu tarz edebî üretimlerin propagandist yanını açığa çıkarmak niyetini taşır. Propagandanın olduğu yerde, gerçekliğin sınırlı bir şekilde sunumu söz konusudur. Yazar, kendi ideolojik perspektifinden mülhem, okura bir bakış açısı teklif eder ve edebî üretim aracılığıyla bunu somutlayarak, sunduğu ideolojik bakış açısının ürettiği bilginin, tek gerçekmiş gibi algılanmasına gayret eder. Bu durum, özne ve iktidar kavramlarıyla anlamlandırılabilecek bir nitelik taşır.

İktidar dendiğinde yalnızca, bir devletteki egemen güçlerin anlaşılmamasının ve kavramın çok daha girift ve kapsamlı bir yanının olduğunun altını çizmek gerekir. Michel Foucault'ya göre iktidar, "mümkün eylemler üzerinde işleyen bir eylemler kümesidir: Eyleyen öznelerin davranışlarının kaydolduğu imkân alanı üzerinde yer alır: Kışkırtır, teşvik eder, baştan çıkarır, kolaylaştırır veya zorlaştırır" ve "ancak eylemde bulundukları ya da bulunabilecekleri ölçüde eyleyen özne ya da özneler üzerinde eylemde bulunma biçimidir" (2014, s. 74).

Foucault'nun terminolojisinden hareketle ele alınan iktidarın, yönetimsellikle olan ilişkisinin vurgulanması, çalışmanın kavramla ilgisinin ortaya konabilmesi açısından önemlidir. "Esasen iktidar, iki rakip arasında bir çatışma ya da biriyle öteki arasında bağ kurulmasından daha ziyade, bir 'yönetim' sorunudur" ve "yönetim" sözcüğü, "sadece siyasi yapıları ya da devletin yönetilmesini anlatmakla kalm[az], bunun yanı sıra, bireylerin ya da grupların davranışlarına nasıl yön verilebileceğini (çocukların, zihinlerin, toplulukların, ailelerin, hastaların yönetilmesi) de göster[ir]" (Foucault, 2014, s. 74-75). Bu kısma değin, toplumcu metinlerin ideolojik araçsallık niteliği üzerine söylenenler ve özellikle teorinin Sovyet versiyonu olan sosyalist gerçekçiliğin edebiyata yüklediği misyon göz önüne alındığında, iktidar ve yönetimsellik vurgularıyla, ilgili edebî bakış arasında irtibat kurmak imkânı doğar. Sovyetlerde, sosyalist gerçekçilik uygulamasının dayatılmasının temel gerekçesi, bireylerin ya da grupların davranışlarına nasıl yön verilebileceğini ortaya koymak, onları yönlendirmek ve yönetmektir. Buradan yola çıkıldığında hemen bütün güdümlü ve ideolojik telkin maksatlı kaleme alınan edebî üretimlerin, Foucault'nun iktidar formülasyonuyla anlamlandırılabileceği dile getirilebilir. Yani, sosyalist gerçekçilik teorisi ve pratiğinin, tek tek okurların eylemlerinin

yönlendirilmesi ve yönetilmesi, diğer bir deyişle özneleştirilmesi için edebiyattan faydalandığı iddia edilebilir.

Foucault'ya göre "özne" sözcüğünün iki anlamı vardır. "Denetim ve bağımlılık yoluyla başkasına tabi olan özne ve vicdan ya da özbilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış olan özne. Sözcüğün her iki anlamı da boyun eğdiren ve tabi kılan bir iktidar biçimi telkin ed[er]" (2014, s. 63). Burada, iktidarın kişiyi özneleştirme tekniği, "sorunsallaştırma" kavramıyla birlikte ele alınıp somutlanabilir. Mesela, delilik deneyimi özelinde, delilikle ilişkilendirilen belli davranış biçimi ya da biçimleri, tarihin belirli bir anında sorun olarak kabul edilir. Sonrasında, söylemsel pratikler (psikoloji, psikopatoloji, kriminoloji gibi bilgi üreten alanların) ve söylemsel olmayan pratiklerin (hapishane, hastane, klinik gibi kurumların) nesnesine dönüştürülür. Bu davranış biçimi, (yani delilik ve delilik olarak sınıflandırılabilecek davranış biçimleri, deneyimler), Foucault'nun "hakikat oyunları" adını verdiği sistemlere dâhil edilir. Bundan sonra, ilgili sistem tarafından üretilen hakikatler, diğer deyişle bilgiler, bu davranış biçimini tanımlayıp sınıflandırır. Yani, delilik deneyimi, üretilen bilgiyle birlikte, bir yere konumlandırılır. Kişi de, üretilen bu bilgiden hareketle, kendisini, bu hakikat oyunu içinde deli olarak damgalayarak kendi durumunu bir hakikat gibi algılar, böylece kendisini bu deneyimin öznesi kabul etmiş olur. Sonuçta, hakikat oyunları sisteminin kendisi için tanımladığı ve hudutlarını çizdiği kimliğe bürünür. "İnsanlar bu deneyimlerin öznesi olmayı kabul ettiklerinde, davranışlarını da deneyimlerin içerimlediği normlara göre sınırlandıracak, yani modern kapitalist toplumun ihtiyaç duyduğu disiplini içselleştirecektir" (Keskin, 2011: 16).

Aynı yargı, toplumcu metinlerin araçsal kılınışıyla, Marksizm'in ihtiyaç duyduğu disiplinin okurlar tarafından içselleştirilmesi noktasında da öne sürülebilir. Foucault, ayrıca vurgulamamış olsa da onun terminolojisinden yola çıkıldığında bir edebî metnin ürettiği bilginin, söylemsel pratik biçiminde değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmelidir. Dolayısıyla toplumcu edebiyat kapsamındaki ideolojik telkin odaklı üretimlerin hemen tamamında, belli teknikleri haiz bir özneleştirme süreci işler. Sonuç olarak toplumcu bir edebî ürün, belli bir ideolojik iktidarın güdümündeki yazarın, metin vasıtasıyla okuru özneleştirme mekanizmasının unsurlarını doğal olarak içinde barındırır ve her okuma deneyimiyle sistemin çarkları iktidar(ların) lehine durmaksızın işler.

Bu çalışmada, Başar Sabuncu'nun 1966 yılında kaleme aldığı *Şerefiye* adlı oyunu, toplumcu edebiyatın ilkeleri doğrultusunda ve özne ve iktidar ilişkileri çerçevesinde çözümlenecektir. Daha sonra, adı geçen oyunda toplumculuğun nasıl göründüğüne odaklanılarak eser, Michel Foucault'nun kavramsallaştırdığı özne ve iktidar ilişkisi dikkate alınarak çözümlenecektir. Böylelikle ilk olarak, metin dâhilinde görünür kılınan sınıf, toplumsal rol ve toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki çatışma, Foucault'nun terminolojisiyle ilişkilendirilerek değerlendirilecektir. Sonuçta, iktidar lehine işleyen özneleştirme pratiklerinin, özelde *Şerefiye*'de, genelde toplumcu metinlerde nasıl uygulandığı üzerinde durularak okurun söylemsel bir pratik olan metin aracılığıyla ve ideolojinin belirleyiciliğinde iktidara tabi kılınmasının teknikleri ortaya konacaktır.

Çalışmanın öncelikli amacı, *Şerefiye*'den yola çıkarak toplumcu etiketi altında değerlendirilebilecek edebî ürünlerin incelenmesine yönelik bir katkı sunmaktır. Yazarın metin vasıtasıyla sahip olduğu iktidarı, ideolojik bir konumlanış bağlamında kullanmasının, toplumcu metinlerin anlamlandırılmasındaki rolünün belirlenmesi de çalışmanın amaçları arasındadır.

2. Toplumcu Edebiyat ve *Şerefiye*

Başar Sabuncu, *Şerefiye* adlı metnini 1966 yılında kaleme alır. Oyun, fabrika bekçisi Sabri Şengil'in gecekondusunda geçer. Sabri, karısı Sabiha, oğlu Yılmaz, kızı Saadet ve babasıyla birlikte, henüz damı tamamlanmamış bir gecekonduda yaşamakta ve kıt kanaat geçinebilmektedir. Eser, Sabri'nin çalıştığı fabrikanın sahibi Tahsin'le karısı Nezahat'ın ziyareti için hummalı bir hazırlık süreci içindeki ailenin telaşının sunulmasıyla başlar. Bu ziyaretin amacı, gece bekçisi Sabri'nin, bir hırsızı yakalaması ve patronunun parasını, tek kuruşuna dokunmadan kurtarmış olmasıdır. Böylelikle iki farklı sınıfa mensup insanlar, ortak bir mekânda buluşturulmuş olur. "[Ş]eref verdikleri evden bir şerefiye almaya gelen" (Özbek, 2023, s. 44) Tahsin ve karısı, ziyaretlerinin ilk anından itibaren zoraki ve yapmacık tavırlarla, ev sahiplerinin kendilerine sunduğu her şeyi beğenmeye çalışır. Sabri, gösterdiği kahramanlık neticesinde patronundan maddi bir mükâfat beklerken Tahsin, onlara destek olmak amacıyla evin küçük kızı Saadet'i evlat edinme teklifinde bulunur. Aile, evlerine kadar gelip kendilerine "şeref veren" patronun bu teklifini reddedemez. Ticari bir anlaşmanın tatlıya bağlanmasını andırır bir şekilde Tahsin'le Sabri bu konuda el sıkışır. Onlar gittikten sonra, babasının, patronu karşısındaki tavizlerini ve acizliğini artık kabullenemeyen Yılmaz, Sabri'yle tartışır. Sonuçta babası onu evden kovar.

Oyunun ikinci bölümü, yağmurdan dolayı gecekonduya dolan suyun elbirliğiyle boşaltılmasının çalışılmasıyla başlar. Bu sırada Tahsin kapıyı çalar. Onlara Saadet'in kaybolduğu haberini verir. Patronun bu ikinci ziyaretinde, bir önceki nezaketinden eser yoktur. Tahsin konuştukça, onun asıl kaygısının, küçük kızın kaybolması değil, kendisinin adının bu olaya karıştırılmaması olduğu anlaşılır. Sabri ve Sabiha, patronun bu isteğini de reddedemez. Polise gitmek için evden çıkacakları sırada Yılmaz, Saadet'le birlikte gelir. Küçük kız kaybolmamış, askere giden bir arkadaşı yerine dolmuş şoförlüğü yapan Yılmaz tarafından sahip çıkılmıştır. Onların gelişiyle ortam bayram havasına bürünür. Tahsin, giderayak Saadet'i tekrar götürmek istediğini dile getirse de Sabri bu sefer, güzel bir dille buna müsaade etmez. Patronu, ilk bölümdekinin aksine, ailenin fakirliğini yüzlerine vurarak evi terk eder. Böylelikle aralarındaki sınıf farkının altını iyice çizmiş olur. Sonuçta, Yılmaz'ın ve Saadet'in dönüşleriyle tekrar bir araya gelen aile, mutluluk içinde gecekondunun eksiklerini gidermek için işe koyulur.

Şerefiye'nin geneline dair bir bakış, söz konusu metnin yazarının ideolojik konumunu ortaya koyar. Burada, gecekonduda yaşayan, sömürülen sınıfa mensup işçi/emekçi Sabri ve ailesiyle; sermayeyi ve sömüren sınıfı temsil eden fabrika sahibi Tahsin ve karısı Nezahat'ın sınıfsal çatışması gündeme alınmıştır. Marx ve Engels'e göre, "[B]ugüne kadarki her toplum biçimi ezen ve ezilen sınıfların karşıtlığına dayanmıştır" (2015, s. 55). Teorinin, insanlığın tarihsel gelişiminin dinamiği biçiminde değerlendirdiği sömüren ve sömürülen arasındaki bu çatışma, *Şerefiye*'nin de temel çıkış noktasıdır. Dolayısıyla, genel literatürde benimsendiği şekliyle, Marksist eğilimli bir toplumcu edebî üretimle karşı karşıya olunduğu ortadadır. Oyun kişilerinin temsil ettikleri her bir sınıf, Lev Troçki'nin sözleriyle ifade edilirse, "birey aracılığıyla konuşur. Aynı zamanda, ulusal gereksinmeler için de geçerlidir bu, çünkü hem ulus üzerinde egemenlik kuran hem de edebiyatı kendine hizmet ettiren sınıf, ulusun ruhunu belirleyecektir" (1976, s. 216-217). Hâl böyle olunca, bu oyun kişileri, Ahmet Oktay'ın başka bağlamda dile getirdiği gibi, "öz bilinçleri ile davranamazlar hiçbir zaman, somut ilişkilere girişemezler; yazarın düşüncelerinin taşıyıcılarıdırlar" (1986, s. 15).

Şerefiye'de süregelen çatışmalar, toplumsal roller ve toplumsal cinsiyet rolleri aracılığıyla görünür kılınır. Bu çatışmalarda belirleyici olan ise sınıfsal rollerdir. Söz konusu roller, bir anlamda toplumun ve ona ait kültürün beklentileri ve gizli elinin sürekli müdahalesiyle oluşmuş ve oluşmaya devam eden dinamik bir yapıya sahiptir. Tek

tek kişiler üzerindeki etki güçleri dikkate alındığında, bir iktidar alanı olarak değerlendirilebilirler. Her bir rol, kültür aracılığıyla kişilere farklı dozlarda gark edilir. Sonuçta, kültürel iktidarın güdümünde toplumsal, toplumsal cinsiyet ve sınıfsal rolünü giyinmiş özneler ortaya çıkar ve bu yekûn, toplum denen yapıyı meydana getirir. Bu zorla ve şiddetle gerçekleşmeyen, kişinin üzerinde düşünmediği ve elde etmek için genelde çabalamadığı bir özne olma hâlidir.

Sabri'nin baba olarak oğlu Yılmaz'la yaşadıkları; Sabri'nin babasının hem oğluyla hem de gelini Sabiha'yla sürtüşmeleri; geleneksel aile yapısının gereği olarak evin maddi refahından yani geçiminden sorumlu erkeğin (Sabri'nin), bu görevini yerine getiremeyişinden kaynaklı, karısının ve oğlunun gözünde değersizleşmesi gibi hususlar, özde ekonomik sıkıntıların yarattığı bir karmaşa ve çatışma doğurur. Ayrıca, Sabri'nin, erkek ve baba olması hasebiyle, yine geleneksel aile yapısı normları kapsamında sahip olduğu iktidar alanı, onun, sınıfsal olarak kendisinden üst konumda bulunan ve ekonomik akıbetinin belirleyicisi durumundaki fabrika sahibi Tahsin'in karşısında ezilmesiyle sarsılır. Oyun boyunca para, Karl Marx'ın deyişiyle, "bütün güçleri kendinde toplamış bir varlık olarak" (1980, s. 31) hemen bütün ilişkilerin akıbetini belirler. Kısaca, eserin bütününde ayrı ayrı ve çoğunlukla birbirinin içine geçmiş bir hâlde görünür kılınan çatışma unsurları, sınıfsal, toplumsal rol ve toplumsal cinsiyet rolleri ile Marksist teorinin odak noktalarından biri olan ekonominin belirleyiciliği gibi bağlamlar dikkate alınarak anlamlandırabilecek bir nitelik taşır.

3. Sınıf Çatışması ve Bir Egemen Sınıf Portresi

Şerefiye'de Tahsin ve karısı, Sabri ve ailesiyle samimiyetsiz bir biçimde ilişki kurar, hemen her hareketlerinin arkasında küçümseme ve alaya alma söz konusudur. Hane halkı ise onların bu muamelesini, anlamazdan gelerek karşılar. Metinde, Sabri, karısı Sabiha ve babaları ne kadar samimi bir şekilde misafirlerini ağırlama niyetindelerse, diğerleri o kadar yapmacıklıkla onlara karşılık verir. Bu durum, birinci bölüm boyunca âdeta okurun ve seyircinin gözüne sokulur. Tahsin, hiç beğenmediği, hatta tiksindiği hâlde Sabri'nin gecekondusunu ve onların kendilerine sunduğu her şeyi uydurma gerekçelerle ve onlardan biri gibi görünerek özlediği ve arzusunu duyduğu yaşam biçimi olarak gıptayla dillendirir. Mesela Tahsin, yatakların portakal sandığından yapıldığını öğrenince, "(Bozuntuya vermeden) Ne diyorsunuz? Bak Nezahat, görüyor musun şekerim? Ben hep söylerim: Bizim halk zekidir, isterse dehasıyla mucizeler yaratır" (2009, s. 23) der. Evin pespayeliği ve küçüklüğünü, "Aferin yahu, valla aferin, avuç içi kadar yere neler sığdırıyorsunuz. Biz sekiz odada boğuluyoruz" cümleleriyle karşılar (2009, s. 23). Malzeme eksikliğinden dolayı yatak odasının damının bir kısmının henüz yapılmamış olması bile Tahsin için bir kusur değildir: "Olsun yahu, olsun. Yaz günü püfür püfür… Kötü mü?" (2009, s. 24). Devamında, ailenin bütün çekincelerine rağmen Tahsin, yatağı, odanın çatısız kısmına çektirir (2009, s. 25). Bu tabloda, parasızlık kaynaklı ve ailenin utanç duyduğu bir eksiklik, Tahsin'in nazarında estetik bir niteliğe bürünür. Onun, gerçeği ısrarla görmezden gelerek neredeyse hayalî bir anlatı oluşturmaya çalıştığı bu kısımlar, oyunun trajikomik bir mahiyete bürünmesine neden olur.

Tahsin, ilk perdenin sonuna kadar kendisini olduğu gibi sunmaz. Örneğin yemekte hiçbir nezaket kuralına dikkat etmez. Köfteyi bile elle yemek ister (2009, s. 30). Nezahat, onun bu hareketini zoraki kabul eder. Kocası, bu şekilde davranarak yani nezaketinden ve kendi sınıfının kültürel normlarından ödün vererek güya bulunduğu mekânın gerektirdiği gibi davranmaya çalışır. O, sanki, boğucu burjuvazi kurallarından sıkılmış gibidir. Çünkü, "çok değil 15 yıl önce, araba sahibi olacağımı rüyamda görsem hayra yormazdım" (2009, s. 27) diyerek bir anlamda, kendisinin de bir zamanlar, misafiri olduğu aile gibi bir ekonomik ve sınıfsal konumda olduğunu vurgular. Bununla birlikte o,

çok çalışmıştır ve nihayetinde şimdiki rahatına kavuşabilmiştir. Ama artık içinde yetiştiği sınıfa yabancılaşmıştır. Aradaki farkın sınırlarının kalınlığı, onun bu davranışını, ilk perdedeki diğer hareketleri gibi yapmacık kılar. Bu yüzden Tahsin, başka bir kültür dairesinin ve ekonomik sınıfın mensubu olarak, kendisini Sabri'nin habitatında doğallıkla sergileyemez.

Tahsin'in, on beş yıl önce, hayalini bile kuramadığı hayata kavuşmuş olduğunu vurguladığı cümle, aynı zamanda, "sabırla gayret gösterildikten sonra elde edilmeyecek şey yoktur" düşüncesini imler. Bu imanın, metin zamanının siyasi ve tarihsel koşullarıyla doğrudan ilintisi olduğu söylenebilir. Tahsin'in temsil ettiği egemen sınıfa ait bu yaklaşım, Sabri ve ailesinin içinde bulunduğu aczin, yokluğun ve yoksulluğun gerekçesini, onların yeteri kadar çalışmamasına bağlar. Yani kendi durumlarından doğrudan kendileri sorumludur. Dolayısıyla ortada hayıflanacak, şikâyet edilecek bir durum olmadığı gibi, onlara merhamet etmek, onların ihyası/refahı için Tahsin'in omuzlarında ahlaki ve vicdani bir sorumluluk da yoktur. Neticede "her koyun kendi bacağından asılır". Bu tespit, ilgili oyun kişisinin, birinci bölümün sonunda belirginleşen ama ikinci bölümde tam anlamıyla görünür kılınan çıkarcılığının ve bencilliğinin sebebi olarak öne sürülebilir.

Tahsin, oyunun ikinci bölümünde, kendisine emanet edilen Saadet'in kaybolduğunu haber vermek için tekrar eve geldiğinde, gerçek yüzünü göstermeye başlar. Yazarın sahne yönlendirmelerinde açıkladığı üzere, "Birinci Bölüm'deki o yapmacık gülümseme, zoraki hoşgörü silinmiştir yüzünden" (2009, s. 64). Eve adım attığında, kapı önüne yığılmış eşyalara takılıp tökezleyince "Adım atacak yer yok yahu bu evin içinde" der (2009, s. 64). Tahsin'in habersiz ziyareti nedeniyle hane halkı hem evlerini hem de kendilerini oldukları gibi göstermek zorunda kalır. O da benzer şekilde, kendisini gizlemek çabasına girmez. İlk bölümde öve öve bitiremediği portakal sandıklardan müteşekkil divana bu sefer oturmak istemez: "Aman aman, divan bana göre değil. Üç dakika oturmaya göreyim ağrımadık yanım kalmıyor" (2009, s. 65). Sınıf farkının somutlandığı en can alıcı kısım, Tahsin'in, bir önceki gece yağan ve Sabri'nin evini sular altında bırakan yağmura dair düşünceleridir: "Dışarısı cehennem yine. Hani dün geceki yağmur da olmasaydı çekilir gibi değildi şu son günlerin sıcaklığı" (2009, s. 65). Ona göre yağmur havayı epey "ferahlatmıştır" (2009, s. 65). Görüldüğü üzere Sabri ve ailesinin hayatını cehenneme çeviren yağmur, Tahsin için keyif vericidir. Bu karşıtlık, metnin bu kısmına kadar süregelen sınıf farkını tam anlamıyla görünür kılar. Gecekondu sakinlerinin insan gibi yaşama hakkı, egemen sınıfa tabi oluşla ortadan kalkmıştır. Onlar, doğanın bütün olumsuzluklarına âdeta bir hayvan gibi maruz kalmaktadır. Modern hayatın bütün nimetlerinin tadını ise "Tahsin gibiler" çıkarmaktadır.

"Tahsin gibiler" dendiğinde, bu ifadenin altını doldurmak, çalışmanın izleği açısından zaruridir. Yukarıda da vurgulandığı gibi, oyunun ikinci bölümünde, onun sınıfsal kötülüğü çıplak bir şekilde sunulur. Arabası, yağmurdan dolayı çamura bulanan yolda kirlenmiştir. Sabri, sırf babasına inat olsun diye, arabayı onun temizlemesini teklif eder. Tahsin, yarım ağız teklifi reddeder görünse de sonuçta kabul eder. Sonrasında, evdekilerden, paçalarına bulaşan çamuru temizlemek için bir fırça rica eder. Sabiha fırçayı getirince, Tahsin ayağını uzatır ve paçalarının temizlenmesini bekler (2009, s. 66). Buradan hareketle, oyunun ilk bölümünde hane halkına, kendisiyle eşitmiş gibi muamele ederek zoraki bir tevazu gösteren Tahsin'in, ikinci bölüm boyunca, sınıfsal üstünlüğünü (iktidarını) evdekilere dayatarak onları hizmetine koşturmaya çalıştığı söylenebilir. Saadet onun evinde, dili sürçtüğünde vurguladığı gibi, evlat değil, "evlatlık"tır (2009, s. 70). Bu tabloda, egemen sınıfın efendi, diğerlerinin ise ancak bir köle olduğunun altı çizilir.

Tahsin'in lügatine göre Sabri gibiler, "sustalı maymun"dan başka bir şey değildir (2009, s. 67).

Tahsin'in eve gelme gerekçesi, Sabri'ye, kızı Saadet'in kaybolduğu haberini vermektir. Daha baskın olan ikinci gerekçesi ise, küçük kızın kaybolma hadisesine adının karışmamasını sağlamaktır. Saadet, sabah ev sahiplerinin uyuduğu bir saatte bakkala gitmiş, kapıcının tanıklığına göre bir adamın arabasına binmiş ve kaybolmuştur (2009, s. 68-69). Bu haber üzerine Sabri ve Sabiha, hemen polise gitmek ister. Tahsin'in ise tek kaygısı, adının "böyle münasebetsiz bir işe bulaştırılmamasıdır" (2009, s. 71). Hatta o, kendisini aklamak için küçük kızın kendi isteğiyle kaçmış olabileceğini öne sürecek kadar çirkinleşir. Evlatlıkların böyle işlere kalkıştığı "bilinen hikâye[dir]" (2009, s. 70). Ayrıca Tahsin, gazetelerin kendi adını yayımlayacaklarından endişe duyar: "Gazetelerde bir haber: 'Tanınmış iş adamlarımızdan filancanın evlatlığı kaçırıldı'… Yani, bu… evlatlık sözü, biraz… tatsız[dır]" (2009, s. 71). Özetle o, ailenin bu olayı polise aktarırken kızlarının kendi evinde "evlatlık" olarak bulunduğunu söylememesini ister (2009, s. 72-73). Tam çıkacaklarken Yılmaz, Saadet'le birlikte eve gelir. Onu arabaya bindiren yabancının Yılmaz olduğu anlaşılır. Tahsin, küçük kızı tekrar eve götürmek istese de Sabri bu sefer ezile büzüle de olsa buna müsaade etmez (2009, s. 77). Tahsin, "Pekâlâ, madem çocuğunuzu ömür boyu şu sefalete mahkûm etmek istiyorsunuz… Keyfiniz bilir" diyerek çıkar (2009, s. 77). Son cümlesi, "Allah kahretsin! Böyle çerden, çöpten sıçan deliklerine de nasıl ruhsat verirler bilmem?" olur (2009, s. 77). Tahsin'in çıkarken söyledikleriyle egemen sınıf bütün çıplaklığı ve kötülüğüyle ortaya konmuş olur. İlk bölümdeki pembe tablo silinmiş, Tahsin özelinde sömürenlerin gerçek yüzü görünmüştür.

4. Ekonominin İktidarı

Şerefiye'deki oyun kişilerinin, kültürel normların kendilerine sağladığı iktidar alanlarının, sınıf farklılığı dolayısıyla silikleştiği söylenebilir. Sabri ve babası, erkek olarak, toplumsal cinsiyet rollerinden mülhem birtakım imtiyazlara ve dolayısıyla iktidara sahiptir. Erkeklik, "biyolojik cinsiyet olmanın ötesinde, tarihî, kültürel ve toplumsal olarak inşa edilen, şekillendirilen ve sürekli yeniden kurulan bir" toplumsal cinsiyet kategorisidir (Gür, 2019, s. 37). Bunun temel dayanaklarından biri ekonomik güçtür. Yani, kültürel normlar dolayısıyla erkeğe tanınan iktidar hakkı ve buradan doğan saygı, ekonomik yetersizlik nedeniyle sarsılabilir. Toplumsal açıdan ailenin geçiminden sorumlu erkek, bu sorumluluğunu yerine getiremeyince gözden düşer.

Şerefiye'de Sabri, hem baba (toplumsal rol) hem de erkek olarak (toplumsal cinsiyet rolü), kültürel normlar kapsamında, özellikle ailesi (karısı Sabiha, oğlu Yılmaz, kızı Saadet ve babası) üzerinde uygulayabileceği bir iktidara sahiptir. Ama metnin başından itibaren, bu imtiyazını neredeyse kaybetmiş olduğu gözlenir. Tahsin ve Nezahat'ın ağırlanması için hazırlığın süregeldiği başlangıçta, Sabiha'nın hemen hiçbir konuda Sabri'yi ciddiye almadığı görülür. Bunun temel gerekçesi, Sabri'nin, ekonomik iktidarsızlığıdır. O, hazırlanan yemeğin daha lezzetli olması için gereken miktarda pastırma dahi alamamıştır (2009, s. 8). Ayrıca, Sabiha, Sabri'ye, yakaladığı hırsızın elinden aldığı paranın hepsini neden patronuna verdiğini, bir kısmını neden kendisine ayırmadığını sorguladıktan sonra, onun bu hareketinin ne kadar "ahmakça" olduğunu savunur (2009, s. 10). Sabri'nin ona cevabı "Yahu, insan ekmek yediği kapıya böyle hıyanetlik edebilir mi?" şeklinde olur (2009, s. 10). Ama patronunun ziyaretinden, en azından bir maaş zammı beklentisi vardır: "Bu işin ucunda zam var, her bi şey var kız" (2009, s. 9). Sabiha'nın, kocasının dürüst davranışını bir türlü kabullenemeyişi, hatta aşağı görmesi, ona bu konuda kurnazca seçeneklerden bahsetmesi, sonuç olarak dürüst davranmanın maddi bir getirisinin olmayacağına dair olumsuz düşünceleri söz

konusudur (2009, s. 10). Sabri burada, ahlaki olarak doğru bir duruş sergilese de, ekonomik açıdan kendisinden bekleneni gerçekleştirememiştir. Oyunun özellikle ilk bölümünde, Tahsin ve Nezahat'ın sevimli görünmeye çalışarak hane halkına her fırsatta hatırlattığı fakirliklerinden en çok utanan, son tahlilde Sabiha'dır. Onun bu utancının temel sebebi de, Sabri'nin erkek ve koca olarak evin geçimini sağlayamaması, ekonomik açıdan toplumsal rollerinin, diğer deyişle iktidarının gereğini yerine getirememesidir.

Sabri'nin koca, baba ve erkek olarak hane halkı tarafından saygı görmemesine en çok içerleyen ve bunu sıklıkla dile getiren, hayatını garsonluk yaparak kazanmış olan babasıdır. Ama onun bu serzenişleri, kimse tarafından ciddiye alınmaz. Hatta, metin boyunca o, sürekli aşağılanır. Gelini, her fırsatta ona, "bunak" der (2009, s. 17). Sabri'ye göre babasının lafları birer "zırvadır" (2009, s. 20). O ayrıca, kültürel manada durmaksızın "statükoyu" hatırlatır. Mesela, sırf kız olduğu için Saadet'i sürekli tersler (2009, s. 13). Sabiha'ya göre Saadet'i her zaman "Yılmaz'dan ayrı tut[muştur]" (2009, s. 13). "B.Baba", Sabri'nin Sabiha'ya yardım etmesini bir türlü kabullenemez. Onun, yaptığı her ev işini, mesela gaz ocağını ayarlamaya çalışmasını bile eline yakıştırmaz" (2009, s. 19). Dolayısıyla, oğlunun iktidarının etkisizliği, en çok onu rahatsız eder. Ne var ki "B.Baba", hiçbir süreçte söz hakkına sahip değildir. Çünkü onun ekonomik olarak aileye bir katkısı yoktur. Zamanında, gecekondunun yapımı için elinde avucunda ne varsa oğluna vermiş, o parayla da ev yarım yamalak bitirilebilmiştir. Bunun sonucunda "B.Baba", toplumsal rol (baba), toplumsal cinsiyet rolü (erkek) açısından bütün statüsünü kaybetmiş, evde, kimsenin sözüne itibar etmediği silik bir konuma yerleşmiştir. Onun da iktidarsızlığı tamamen ekonomik güçsüzlükle ilişkilidir ve bir anlamda Sabri'nin gelecekteki hâline ışık tutar. Nitekim Sabri, içinde bulunduğu iktidarsızlığın ve giyindiği özneliğin temel gerekçesi olarak babasının hayatı boyunca kendisine öğrettiklerini gösterir ve onu şiddetli bir dille suçlar (2009, s. 57-64). Anlaşıldığı üzere metinde, ekonominin belirleyiciliğinde süregelen çatışmaların doğurduğu huzursuzluk, alt yapının üst yapıdaki her şeyi dolaysız etkilediği görüşünü savunan Marksist düşünceyle uyumlu bir görünüm sergiler.

5. Yazarın İdeolojik Kahramanı: Olumlu Tip

Marksist eğilimli toplumcu metinlerde idealleştirilen, sosyalizmle komünizmin habercisi ve topluma örnek teşkil edecek "olumlu tip", *Şerefiye*'de, tam anlamıyla değilse de belli özellikleri dolayısıyla Yılmaz üzerinden örneklenebilir. Çünkü, olaylara pek karışmadan her şeyi istihzayla takip eden bu oyun kişisi, otorite karşısında eğilmeyişiyle, metin boyunca olumlu bir duruş sergilemiş olur. Nitekim o, Tahsin'e göre, "bir türlü hakkına razı olmayanlardan[dır]" (Sabuncu, 2009, s. 67). Yılmaz'ın bu özelliği, babasının kendi düştüğü acizliği anlamasını sağlar ve bu sayede Sabri, o zamana değin kendisini yöneten iktidarı sorgular. Neticede, egemen sınıfın iktidarına tabi oluşla giyindiği öznelik hâlini neredeyse reddedecek noktaya gelir. İkinci bölümde onun, "B.Baba" ile yaşadığı tartışma buna örnek gösterilebilir (2009, s. 57-64).

Yılmaz'ın, metnin başından itibaren babasını pek dinlemeyen, kendi başına buyruk ve onun istediği gibi bir evlat olmadığı baştan itibaren küçük imalarla ortaya konur. Mesela o, işsizdir. Sabri, oğlunun bu durumundan duyduğu rahatsızlığı Tahsin'e, "Çalışmışsınızdır beyefendi. Bunun gibi boş gezenin boş kalfası olmakla…" (2009, s. 27) cümleleriyle ifade eder. Peşine Tahsin, Yılmaz'a, "Şoför alayım mı seni yanıma" diye sorar (2009, s. 27). O ise, bu teklifi, şoförlüğü sevmediğini söyleyerek reddeder. İlgili oyun kişisinin buradaki tavrı, babasıyla arasındaki farkın ortaya konabilmesi açısından anlamlıdır. Nitekim, Sabri'nin hayatıyla ilgili tercihleri dikkate alındığında, irade kavramından söz etmek olası değildir. O, içine doğduğu hayatı kabullenmiş, önüne çıkana razı olmuş ve yaşamını o şekilde sorgulamadan ve kıt kanaat geçinerek sürdürmüştür. Yılmaz ise, babasından farklı olarak egemen sınıfın önüne kemik atar gibi

sunduğu teklifi dik durarak reddeder. Tahsin'in, "İş çok ama çalışmayana da ekmek yok" ifadesine, (Gülümseyerek, çok yumuşak) Çalışana?" karşılığını verir (2009, s. 27). Bu imalı soru, Yılmaz'ın olumlu yanının imlenmesi açısından kayda değerdir. Çalışmayana ekmek yok da çalışana var mıdır? Mesela babası, çalıştığı hâlde, evinin geçimini sağlayabilmekte midir? Tahsin'in, "Bugün bolluk, mutluluk içinde bir ömür sürebiliyorsak, bunu ne dünyanın gün geçtikçe zenginleşmesine ne bilimsel ilerlemeye, ama yalnız ve yalnız yeryüzünde sayısı gün geçtikçe azalan namuslu insanlara borçluyuz" (2009, s. 33) şeklindeki cümleleri, Yılmaz'ın tavırlarının imlediği üzere, onun kabul etmediği bir düşüncedir. Tahsin'in, başka şekilde ifade etmiş olsa da konforunu, emrinde çalıştırdığı işçi ve emekçi sınıfa bağlamasıyla, Yılmaz'ın tam da bu düzeni reddetmesi arasında ilişki kurulabilir. Çünkü, ilk perdenin sonlarında, babasıyla yaşadığı tartışma yüzünden evden kovulan Yılmaz (2009, s. 48), daha önce sevmediğini söylemesine rağmen, askere giden bir arkadaşının yerine şoförlük yaparak geçimini sağlar. Dolayısıyla onun, Tahsin'in teklifini reddetmesinin arka planında, egemen sınıfın iktidarına babası gibi tabi olmamak, yani özneleşmemek kaygısının yattığı söylenebilir. Yılmaz'la Sabri'nin arasında ortaya çıkan çatışmanın özü, bu izlekten hareketle ortaya konabilir.

Sabri'nin, erkek ve evin babası olması hasebiyle sahip olduğu iktidar zemininin, sınıfsal konumu ve ekonomik yetersizliği dolayısıyla sarsıldığına değinilmişti. Evinde, yani kendi sınırları içinde bir şekilde işletebildiği iktidar mekanizması, Tahsin'in gelmesinin ardından âdeta çöker. Çünkü o, ekonomik açıdan Tahsin'e tabidir. Sabri'nin kendi egemenlik alanı, ötekinin tahakkümü altında silikleştikçe Yılmaz'ın babasına karşı tavrı isyan boyutuna varır. Onun metnin genelinde izleyici konumunda kaldığı söylenmişti. Az konuşur. Sözlerinin hemen hepsinde iğneleyici bir taraf vardır. Mesela, Tahsin ve Nezahat'ın varlığıyla ortaya çıkan bütün yapay diyaloglar ve herkesçe takılan maskeler, misafirler geleceği için komşudan alınan tabaklar dolayısıyla Yılmaz'ın sorduğu soruyla bir anlamda çıplak kılınır: "Böyle tabaklarımızı olduğunu hiç hatırlamıyorum. (Yiyecekmiş gibi bakan Sabiha'ya alayla) Güle güle kullanalım" (2009, s. 34). Sofradaki tabakların aslında o sofraya ve eve ait olmadığının vurgulanması, bir anlamda, buraya kadarki akışta dile gelen cümlelerin ve sunulan davranışların yine o insanlara ait olmadığını, evdeki bütün tablonun suni bir nitelik arz ettiğini ima etmesi açısından işlevseldir. Burada Yılmaz âdeta, hakikatin sesi konumuna taşınıp sahnede süregelen iki yüzlülüğü ve yalanları ifşa etme misyonu yüklenir.

Sabri'nin, Tahsin'in karşısında gittikçe küçülen iktidarı, oğlunun varlığının tepkisel olarak daha da ağırlık kazanmasına neden olur. Bir anlamda, Sabri, Tahsin'in önünde eğildikçe Yılmaz dikleşir. Misafirlerin, ağızlarındaki baklayı çıkarıp Saadet'i evlatlık edinmeyi istedikleri kısım bu bağlamda kayda değerdir. Onlar, Saadet'i alabilmek için evdekilerle âdeta pazarlığa girişir. Tahsin'e göre bu teklif, hane halkının iyiliği içindir. Nezahat, onun, "evin kızı" olacağını vurgular. Böylelikle Saadet, "ufak tefek iş de" öğrenebilecektir. Onun çeyizini bile Tahsin düzecektir (2009, s. 39). Bu pazarlık karşısında Sabri'nin tepkisi, yutkunarak "Siz elbet daha iyi düşünürsünüz" cümlesini kurmak olur. Çaresizlikle topu Sabiha'ya atar ve ondan medet umar (2009, s. 39-40). Toplumsal ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından Sabri'nin, kızlarının evlatlık verilmesine yönelik son sözü karısına bırakması, onun erkeklikten ve babalıktan dolayı sahip olduğu iktidarı karısına devrettiği biçiminde yorumlanabilir. Sabiha da benzer şekilde Tahsin ve Nezahat'a boyun eğince, Saadet'in evlatlık kisvesi altında kiralanmasına karar verilir. Söz konusu iktidar yitimi, bu pazarlığın neticesinin, Tahsin'in teklif ettiği "ben kabak olmam" oyununun oynanmasıyla âdeta somutlanır (2009, s. 43). Yazarın bu maskaralığa dair açtığı parantez şu şekildedir: "Saadet yerinden fırlar oyuna katılır. Herkesten çok da o eğlenir. Tahsin ve Nezahat'ın zorlama, B.Baba'nın çocuksu sevinci Sabri'yle Sabiha'nın oyuna hiç yakışmayan acılı yüzler… Yılmaz, yay gibi gerilmiş seyreder bu saçmalığı" (2009, s. 43).

Görüldüğü gibi, Yılmaz hariç herkes, egemen sınıfın iktidarı ve zaferi karşısında oyuncağa döner. Bu tam anlamıyla Sabri'nin teslimiyeti ve evdeki iktidarının çöküşü anlamına gelir. Metnin buraya kadarki kısmında süregelen (Tahsin iktidarı ve Sabri'nin sınıfsal rolü konumuyla giyindiği özneliği ile toplumsal ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından sahip olduğu iktidar arasındaki) çatışma, zirve noktasında (yani Saadet'in teslim edilmesiyle) son bulur. Zafer, Tahsin ve Nezahat'ın temsil ettiği egemen/sömürücü sınıfın iktidarınındır.

Sabri'nin baba ve erkek olarak sıfırlanması sonrasında Yılmaz, herkesin önünde "kayıtsızca" sigara yakar (2009, s. 41). Bu, babasının iktidarının, oğlunun gözünde yittiğinin sembolik bir ifadesidir. Yılmaz bu hareketiyle, kardeşi Saadet'i evlatlık vermeye razı olan Sabri'nin, babalığını ve erkekliğini artık kabul etmediğini ilan etmiş olur. Devamındaki tartışma bu açıdan anlamlıdır. Sabri, oğlunun sigara yakmasının, kendisini artık tanımadığının dışa vurumu olduğunu sezer ve bu hareketi kabullenemez. Ona, "Madem öküz gibi duracaktın, ne demeye hemen defolup gitmedin" sözleriyle çıkışır. Yılmaz'ın cevabı, her zamanki gibi iğneleyici ve sakindir: "(Gülümser gibi) Seyretmek için kaldım" (2009, s. 47). Bunun üzerine Sabri, ağzındaki baklayı çıkarır: "Babanı beğenmiyorsun değil mi it oğlu it" (2009, s. 47). Yılmaz, umursamazca karşılık verir: "Beğenmiyorum". Babasının üzerine yürümesi üzerine o, küçümseyerek "Bakıyorum, ansızın aslan kesildin" der. Sabri: "Ağzını topla ulan eşşoğlu eşşek! Küçük adamız biz, n'apalım?" ifadesiyle iktidarsızlığının gerekçesini dillendirir (2009, s. 47). Bütün bu diyalog, yukarıda vurgulanan noksanlığın doğrudan somutlandığı bir içeriğe sahiptir. Tahsin karşısında süt dökmüş kediye dönen Sabri'nin, oğlu Yılmaz'a karşı aslan kesilmesinin bu saatten sonra bir anlamı kalmamıştır. Saadet'in teslim edilmesiyle Sabri, baba olarak temel vazifesi olan ailesini bir arada tutma işlevini yitirmiştir. Çünkü o, küçük adamdır. Onun sınıfsal rolünden dolayı küçük adam oluşu, babalık ve erkekliğinin sönmesine neden olmuştur. Yılmaz sonrasında evi terk eder. Zafer, daha önce de söylendiği gibi, sınıfsal iktidarın yani Tahsin'indir. Sabri, kendi egemenlik hakkını kaybetmiştir. Sonuçta, ekonomik güçle orantılı olarak şekillenen sınıfsal rol, toplumsal ve kültürel bir mahiyet taşıyan toplumsal ve toplumsal cinsiyet rollerini geçersiz kılmış, çatışmanın yönünü belirlemiş ve aileyi parçalamıştır.

Oyunun sonunda Yılmaz, dik duruşu sayesinde, daha doğrusu babası gibi iktidarın güdümünde özneleşmediği için herkesi tekrar bir araya getirebilir. Eve kız kardeşiyle dönmesiyle aile, iki anlamda da "Saadet'e" kavuşur. Buradan hareketle, sınıf çatışması temelli ortaya çıkan kaosun, her sınıfın kendi yaşam alanına çekilmesiyle kozmosa dönüştüğü dile getirilebilir. Bunun sağlayıcısı, metindeki tek olumlu kişi olarak sunulan Yılmaz'dır. Bu oyun kişisinin, aynı zamanda, yazarın muhataplarına iletmek istediği mesaj(lar)ın taşıyıcılığı işlevini yüklendiği söylenmelidir.

Sonuç

Yazarın ideolojik konumu, bütün kurgunun ipini elinde tutan bir kapsama sahiptir. Oyun kişilerinin kurgulanışı, mekân, çatışma unsurlarının temeli, olay örgüsü gibi hemen bütün anlatı unsurları, ideolojik konum alışla ilişkili biçimde şekillenir. Bu durum da yazarın iktidarının metin üzerindeki etkisini gündeme getirir.

Bir toplumcu metnin ideolojik yörüngesi, doğrudan eserin sınırlarını da belirler. *Şerefiye*'de iki ayrı sınıfın temsilcisi olarak sunulan oyun kişilerinin özellikleri, ideolojinin telkiniyle şekillenir. Mesela yazarın, Tahsin'i metin boyunca olumsuz yanlarıyla sunması, egemen sınıfın okur/seyirci nezdinde mahkûm edilmesi niyetiyle ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, Sabri ve ailesinin, Tahsin'e boyun eğdiği için parçalanmasının, işçi/emekçi sınıfını böyle bir duruma karşı uyarma düşüncesine hizmet ettiği söylenebilir.

Eğer bu düzen böyle devam ederse, sonuç işçilerin aleyhine yıkım olacaktır. Sabri'nin insani olarak Tahsin'e hiçbir tepki verememesi, onun karşısında silikleşmesi ve kızını evlatlık vermeyi dahi reddedememesi, yani onun mensup olduğu sınıfın dışında bir kişiliğe sahip olamaması, yukarıdaki düşüncenin belirgin kılınmasına hizmet eder. Özetle, Tahsin hep kötü, Sabri ise aciz ve itaatkârdır.

Yılmaz'ın kurtarıcı olarak sunulması da aynı düzlemde ele alınabilir. Daha önce ifade edildiği gibi Yılmaz, oyunun tek olumlu kişisidir. Patron(lara) ve babası Sabri'ye boyun eğmez. Onun bu duruşu, olayların tatlıya bağlanmasını sağlar. Buradan hareketle yazarın, Yılmaz'ın temsil ettiği değerlerin işçilere/emekçilere örnek olmasını arzu ettiği çıkarımı yapılabilir. Onlar eğilip bükülürlerse parçalanacaklardır, ama dik durdukları takdirde mutlu sona yani "saadet"e kavuşabileceklerdir.

Oyun kişilerinin tek tipleştirilmesinin, okur/seyirci açısından bir bilgi ürettiğini, yani üç oyun kişisinin de temsil ettiği sınıflara yönelik bir bakış açısı sunduğunu söylemek gerekir. *Şerefiye*'yi takip eden bir okur/seyirci, yazarın diktası neticesinde Tahsin'in yansıttığı burjuvaziden tiksinebilecek, Sabri gibilere acıyıp öfkelenecek, neticede Yılmaz'ı örnek alabilecektir. Dolayısıyla, yazarın, ideolojik konum alışından mülhem ürettiği düşüncenin metin aracılığıyla somutlandığı, bunun da okuru/izleyiciyi özneleştirmek noktasında işlevsellik taşıdığı iddia edilebilir. Toplumcu bir edebî üretimin gerçekliği sınırlı bir şekilde sunduğuna değinilmişti. Bu sunulan gerçekliğin okur/seyirci tarafından genel hakikat yerine konarak kabul edilmesi, yazarın iktidarının muhataba yönelik işleyebilmesini sağlar. Bu, yalnızca söylemde var olan ideolojik gerçeklik içselleştirildiğinde, metin amacını yerine getirecek, okur/seyirci, yazarın iktidarının güdümünde, onun ürettiği bilginin öznesi konumuna geçecektir.

Oyunda, burjuvazinin mahkûm edilmesi, işçi/emekçi sınıfın acizliği ve bunun sonuçları, en sonunda olumlu tip aracılığıyla olması gerekenin işaret edilmesi gibi vurgular, her sınıfı ve insan tiplerini belli açılardan etiketleyip yargılar. Onları bir kalıba sokarak muhatabın zihnine işletmeye çalışır. Okur/seyirci, kurgusal düzlemde tasarlanan kalıpları özümsediğinde yazarın argümanlarını benimsemiş olur ve onun ürettiği gerçeklikle yaşamını anlamlandırmaya ve kategorize etmeye başlar. Yazarın, metin aracılığıyla muhatabını kendi safına çekebilmesiyle, özneleştirme sürecinin tamamlandığı söylenebilir.

Sonuç olarak çalışmanın başından itibaren, toplumcu bir edebî üretimde, ideolojinin beklentileri doğrultusunda metnin araçsallığına dair söylenenlerin, yazarın iktidarı ve okurun/seyircinin özneleşmesi noktasında düğümlendiği iddia edilebilir. Belli bir ideolojinin iktidarına (burada Marksizm) tabi olan yazarın, metni, kendi iktidarına tabi kılarak neticede muhatabını özneleştirme niyeti taşıdığı söylenebilir. Tek tek kişiler üzerinde işletilmeye çalışılan bu iktidar mekanizması, sonuç olarak toplumu, kendi ideolojik varsayımları veya beklentileri doğrultusunda değiştirmeye ve dönüştürmeye gayret eder. Bu bağlamda edebiyatın "masum" bir uğraş olmanın ötesine taşındığı öne sürülebilir.

Kaynakça

Argunşah, H. (2015). Millî Edebiyat. *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı 1839-2000*. (ed. Ramazan Korkmaz). Ankara: Grafiker Yayınları, 183-236.

Atsız, H. N. (1992). *Makaleler III*. İstanbul: Baysan.

Eagleton, T. (2014). *Marksizm ve Edebiyat Eleştirisi*. (çev. Utku Özmakas). İstanbul: İletişim Yayınları.

Foucault, M. (2014). *Özne ve İktidar*. (çev. Işık Ergüden ve Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gür, M. (2019). *Türk Romanında Erkeklik ve Milliyetçilik (1908-1923)*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Kahraman, H. B. (2000). *Türk Şiiri, Modernizm, Şiir*. İstanbul: Büke Yayınları.

Keskin, F. (2011). "Büyük Kapatılma". *Büyük Kapatılma*. (çev. Işık Ergüden ve Ferda Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Lukacs, G. (1979). *Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı*. (çev. Cevat Çapan). İstanbul: Payel Yayınları.

Marx, K. ve Engels, F. (1980). *Sanat ve Edebiyat Üzerine*. (çev. Murat Belge). İstanbul: Birikim Yayınları.

Marx, K. ve Engels, F. (2015). *Komünist Manifesto*. (çev. Nail Satlıgan). İstanbul: Yordam Kitap.

Moran, B. (2002). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Oktay, A. (1986). *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları*. İstanbul: BFS Yayınları.

Özbek, D. (2023). *Türk Tiyatro Yazınında Başar Sabuncu*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Plehanov, G. V. (1987). *Sanat ve Toplumsal Hayat*. (çev. Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Pospelov, G. N. (1995). *Edebiyat Bilimi*. (çev. Yılmaz Onay). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Sabuncu, B. (2009). *Toplu Oyunları I Şerefiye – Zemberek – Çark*. İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.

Troçki, L. (1976). *Edebiyat ve Devrim*. (çev. Hüseyin Portakal). İstanbul: Köz Yayınları.

Türkeş, A. (1976). *Milli Doktrin Dokuz Işık*. İstanbul: Kutluğ Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 548-562.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342708

"Yarın Cumhuriyet'i İlan Edeceğiz!": Atatürk Dönemi (1923-1938) Türk Romanında Gazetecilerin Gözünden Millî Mücadele ve Cumhuriyet

"We Will Declare the Republic Tomorrow!": Atatürk Era (1923-1938) in Turkish Novel through the Eyes of Journalists National Struggle and Republic

Zehra YAZBAHAR*

Öz

İlk çağlardan bu yana insanlar hem düzeni sağlamak hem de hayatta kalmak amacıyla iletişim olanaklarından yararlanırlar. Bu iletişim olanaklarının başında gelen ve birçok kişi tarafından yasama, yürütme, yargıdan sonra dördüncü güç olarak nitelendirilen basın, gücü hemen herkes tarafından kabul edilen kitle iletişim araçlarından biridir. Toplumu bilgilendirme, bilinçlendirme ve yönlendirme işlevlerinin olması, basının toplumda her daim geçerliliğini korumasını sağlar. Aynı zamanda düşünce ve duygu dünyası ile birlikte tutum ve davranışları da etkileyen bu kitle iletişim aracı, toplum üzerinde değiştirme gücüne de sahiptir. Millî Mücadele Dönemi'nde de basının bu gücünden yararlanılmıştır. Dolayısıyla mücadele döneminin konu edildiği birçok romanda basın hayatı ve basın çalışanları ile karşılaşırız. Bu çalışmada da 1923-1938 yıllarını kapsayan Atatürk Dönemi Türk Edebiyatı içinde değerlendirebileceğimiz ve basın hayatının ele alındığı *Iztırap Çocuğu* (Ethem İzzet Benice, 1927), *Halas* (Mehmet Rauf, 1929), *Dünkülerin Romanı* (Burhan Cahit Morkaya, 1934) ve *Ankara* (Yakup Kadri Karaosmanoğlu, 1934) romanlarında yer verilen Millî Mücadele ve Cumhuriyet, romanlardaki gazetecilerin bakış açısıyla yansıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Atatürk Dönemi Türk Romanı, basın ve basın hayatı, Cumhuriyet, Millî Mücadele.

Abstract

Since the early ages, people have benefited from communication opportunities both to maintain order and to survive. The press, which is at the forefront of these communication opportunities and is described by many as the fourth power after the legislature, executive and judiciary, is one of the mass media whose power is accepted by almost everyone. Having functions of informing, raising awareness and directing the society ensures that the press always maintains its validity in the society. At the same time, this mass media, which affects the world of thought and emotion, as well as attitudes and behaviors, has the power to change the society. This power of the press was also used during the National Struggle Period. Therefore, in many novels about the struggle period, we come across press life and press workers. In this study, the National Struggle and the Republic, which are included in the novels *Iztırap Çocuğu* (Ethem İzzet Benice, 1927), *Halas* (Mehmet Rauf, 1929), *Dünkülerin*

* Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gümüşhane/Türkiye, e-posta: zehra-yazbahar@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0419-1660.

Romanı (Burhan Cahit Morkaya, 1934) and *Ankara* (Yakup Kadri Karaosmanoğlu, 1934), which we can evaluate within the Turkish Literature of the Atatürk Period covering the years 1923-1938 and in which the press life is discussed, are reflected from the perspective of the journalists in the novels.

Keywords: Atatürk Period Turkish Novel, press and press life, Republic, National Struggle.

Giriş

> "Basın, milletin genel sesidir. Bir milleti aydınlatma ve uyarmada, bir millete gereksindiği fikrî gıdayı vermekte, özet olarak bir milletin mutluluk hedefi olan ortak doğrultuda yürümesini teminde, basın başlı başına bir kuvvet, bir okul, bir rehberdir."
>
> Mustafa Kemal Atatürk[1]

Toplumsal, sosyal, siyasal, kültürel ya da bireysel birçok olay, kamuoyu oluşturma ve kamuoyunu yönlendirme noktasında etkili haberleşme araçları içinde görülen basında kendine yer edinir. Bu olaylar arasında Millî Mücadele ve Mustafa Kemal Atatürk'ün kurucusu, aynı zamanda ilk cumhurbaşkanı olduğu Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması da vardır.

Toplum üzerinde basın kadar etkili alanlardan bir diğeri genel çerçevede sanat, özelde ise edebiyattır. Toplumu etkilemesi ve malzemesinin insan olması açısından benzer özelliklere sahip olan basın ve edebiyat, zaman zaman iç içe geçer. Bu yüzden basın hayatı, hemen hemen her döneminde edebiyatın beslendiği kaynaklar arasındadır. Çalışmamızın çerçevesini oluşturan 1923-1938 yıllarını kapsayan Atatürk Dönemi Türk Edebiyatı'na baktığımızda da *Iztırap Çocuğu* (Ethem İzzet Benice, 1927), *Halas* (Mehmet Rauf, 1929), *Dünkülerin Romanı* (Burhan Cahit Morkaya, 1934) ve *Ankara* (Yakup Kadri Karaosmanoğlu, 1934) gibi romanlarda basın ve basın hayatının ele alındığını görürüz.

Basın Çalışanlarının Millî Mücadeleye ve Cumhuriyet'in İlanına Bakışı ve Katkıları

> "Türkiye basını, milletin gerçek ses ve iradesinin belirme yeri olan cumhuriyetin etrafında çelikten bir kale meydana getirecektir. Bir fikir kalesi, düşünüş kalesi! Basınla ilgili kişilerden bunu istemek, cumhuriyetin hakkıdır. Bugün, milletin samimî olarak birlik ve dayanışma içinde bulunması zorunludur. Halkın kurtuluşu ve mutluluğu bundadır. Mücadele bitmemiştir. Bu gerçeği milletin kulağına, milletin vicdanına gereği gibi eriştirmede basının görevi çok ve çok önemlidir."
>
> Mustafa Kemal Atatürk[2]

I. Dünya Savaşı'nın ardından Osmanlı İmparatorluğu ve İtilaf Devletleri arasında 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi'yle Osmanlı topraklarının fiilen işgali başlamış olur. 1922'de Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasına kadar süren ve işgal dönemini kapsayan Mütareke Dönemi'nde işgaller karşısında pasif kalan İstanbul Hükümeti, bazı kesimlerce eleştirilir. Eleştiriler neticesinde de Anadolu'da Mustafa Kemal Paşa'nın etrafında şekillenen bir direniş hareketi oluşur.[3] İşgal ve beraberinde gelen direniş hareketi, I. Dünya Savaşı ve Mütareke dönemlerinde birbirine zıt iki düşüncenin ortaya çıkmasına sebep olur. Siyasi hayatta karşımıza çıkan bu düalite, basına ve edebiyata da yansır. Bir tarafta işgal devletleri ve işgallere karşı çoğunlukla teslimiyetçi bir politika

[1] https://www.atam.gov.tr/duyurular/basin (Erişim Tarihi: 01.02.2023).
[2] https://www.atam.gov.tr/duyurular/basin (Erişim Tarihi: 01.02.2023).
[3] Mütareke Dönemi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız: Tunaya, 2016.

izleyen İstanbul Hükümeti'ni destekleyenler varken diğer tarafta direniş hareketi ve Mustafa Kemal'in yanında olanlar vardır. İşte bu ikiye bölünmüşlük, "muhalif basın ve edebiyat" kavramını ortaya çıkarır.



Millî Mücadele ve Cumhuriyet yıllarında Mustafa Kemal'i ve onun görüşlerini destekleyen *Anadolu'da Yeni Gün*[4] gazetesinin 30 Ekim 1923 tarihli nüshasının kapak fotoğrafı.

"Kurtuluş Savaşı ve onun bereketli sonucu olan Cumhuriyet, Yeni Türkiye için yalnız siyasal bir değişim olmakla kalma(z) hazırladığı devrimlerle yeni insan tipinin, yeni bir yurtseverlik anlayışının ve yeni düşüncenin de hazırlayıcısı" (Ertop, 1964, s. 592) olur. I. Dünya Savaşı ve Mütareke dönemlerinden sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte yaşanan köklü değişim sürecinde millî birliği oluşturmaya yönelik bazı stratejiler uygulanır. Uzun yıllar devam eden Kurtuluş Savaşı sonrasında Osmanlı İmparatorluğu yerine kurulan bu yeni devletin ve rejimin kabulü noktasında siyasal iktidar ile toplum arasındaki iletişim ağında basın ve edebiyattan yararlanmak, uygulanan stratejiler arasındadır.

Toplumsal, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda yaşanan dönüşümler, malzemesini toplumdan alan basın ve edebiyata da sirayet eder. Çünkü basın ve edebiyat, "bir toplum mühendisliği aracı olarak toplumu birçok konuda etkilemeyi, yönlendirmeyi 'hedeflemesinin yanında' (Z.Y.) bu mühendisliği, (...) hedeflediği yönlendirme temelinde yerine göre din, yerine göre siyaset, yerine göre başka bir şey üzerinden yapar." (Okumuş, 2018, s. 39).[5] Her dönemde karşılaştığımız üzere bu süreçte de siyasal iktidar, her ne kadar basın ve edebiyat aracılığıyla yeni kurulan devleti tanıtmayı ve devletin değerlerini topluma kazandırmayı amaçlasa da Mütareke yıllarında olduğu gibi sosyal hayatta "muhalif basın ve edebiyat"ın oluşmasının önüne geçemez.

[4] Millî Mücadele'nin sözcüsü olarak kabul edilen gazete, Yunus Nadi tarafından 2 Eylül 1918'de *Yeni Gün* adıyla çıkarılmaya başlanmış; Millî Mücadele'yi desteklediği için İstanbul'un işgaliyle birlikte İngilizler tarafından kapatılmıştır. Ancak 10 Ağustos 1920'den itibaren *Anadolu'da Yeni Gün* adıyla tekrar çıkarılmaya başlanmıştır. İsim değiştirerek de olsa yayın hayatına kesintiye uğramadan devam eden gazete, 11 Mayıs 1924'te kapanana kadar Mustafa Kemal'e bağlılığını korur. Dergi hakkında bilgi için bakınız: Topuz, 1973; Türker, 2000.

[5] Alıntıda tek tırnak işareti içinde verilen kısım, metinde yer almayıp makale yazarı tarafından eklenmiştir (Z.Y.).



Millî Mücadele karşıtı *Aydede*[6] gazetesinin 9 Mart 1922 tarihli nüshasından bir sayfa.

"Basının siyasette toplum üzerindeki etkileri, siyaseti, devleti, bir siyasal hareketi veya partiyi destekleme yönünde olabileceği gibi, muhalefetle olumsuzlama yönünde ve dolayısıyla zayıflatma doğrultusunda da olabilmektedir." (Okumuş, 2018, s. 48-49). Mütareke Dönemi'nde Mustafa Kemal ve Millî Mücadele'yi destekleyenler ile eleştirenler şeklinde iki kanaldan hareketini sürdüren basın-yayın hareketlerinin, Atatürk Dönemi'ne gelindiğinde yeni kurulan hükümete destek verenlerin yanında hükümeti eleştirenleri de bünyesinde barındırdığını görmekteyiz. Basında karşımıza çıkan bu düalite -taraftarlık ve muhaliflik-, basın hayatını ele alan romanlarda da görülür. Zira 1923-1938 yılları arasında yayımlanan ve temelinde basın hayatının olduğu *Iztırap Çocuğu*, *Halas*, *Dünkülerin Romanı* ve *Ankara* romanlarına baktığımızda bir tarafta Mustafa Kemal ve onun yaptıklarını destekleyenler varken diğer tarafta İstanbul Hükümeti'nin yanında yer alarak Mustafa Kemal ve onun yaptıklarını eleştirenler vardır.

Basın Aracılığıyla Döneme Yönelik Olumlu ve Olumsuz Eleştiriler

Kamuoyu oluşturma gücüne sahip olan basın, birçok konuda toplumu harekete geçirme ve yönlendirme gücünü de elinde bulundurur. Bu yönüyle bazı zamanlarda kişilerin ya da iktidarların güçlü silahlarından birine dönüşür. İşte Millî Mücadele yıllarında da herhangi bir düşünceyi benimsetmek ve yaymak amacıyla basın-yayın organları, propaganda aracı olarak kullanılır. Örneğin "Millî Mücadele'nin ilk günlerinde bildiriler, kongreler ile halkı bilgilendiren Mustafa Kemal Atatürk *Minber*, *İrade-i Milliye* ve daha sonra yayınlanan *Hâkimiyet-i Milliye* gazeteleri ile de Anadolu'ya sesini duyurarak halkın desteğini almıştır." (Oğuzhan, 2009, s. 108). Edebiyatçı kimliğinin yanında gazeteci kimliği de bulunan Ethem İzzet Benice, basının toplum ve siyasi yaşam üzerindeki etkisini, konusu Mütareke Dönemi'nde (1918-1923) geçen *Iztırap Çocuğu* (1927)[7] romanındaki Refik Necati aracılığıyla yansıtan yazarlardandır.

1918'de Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasıyla I. Dünya Savaşı biter ve 1923'e kadar süren Mütareke Dönemi başlar. Bir ayağında İtilaf Devletleri ve İstanbul Hükümeti'nin, diğer ayağında ise Mustafa Kemal, Kuva-yı Milliye ve Millî Mücadele hareketinin bulunduğu bu dönemde ülke, bütüne yayılan düşman işgalleriyle karşı karşıya kalır. *Iztırap Çocuğu*'nda da düşman askerlerinin ve çetelerin çoluk çocuk, kadın erkek ne bulurlarsa öldürmeleri; ev, eşya, mal, para ellerine neyi geçirirlerse yağma etmeleri yansıtılır:

[6] 2 Ocak 1922'de Refik Halit Karay tarafından çıkarılan *Aydede*, Mustafa Kemal ve Millî Mücadele karşıtı gazetelerden birisidir. Sağ üst tarafta bulunan karikatürde Mustafa Kemal'in resminin önünde elinde sigara bulunan bir köylü resmedilmiştir. Bu köylü, karikatürde, "Çifte çubuğa biraz da onlar baksa da biz de efendiliğimizi bilsek…" diyerek aslında Mustafa Kemal'in "Türkiye'nin efendisi köylüdür," sözüyle dalga geçer. Dergi hakkında bilgi için bakınız: Apaydın, İstanbul, 2007.

[7] Romandan yapılan alıntılar, romanın Yeni Savaş Matbaası tarafından 1961'de yayınlanan baskısına ait olup yapılan alıntılarda sadece sayfa numaralarına yer verilecektir.

> Bir geceydi. Türk İzmiri gâvurlaştırmak isteyen kahpe gecelerden bir gece. İç Anadoluya karanlığı sürüyüp götüren bulutlu gecelerden bir gece. Daha sonra, eli kelepçeye, boynu zincire bendedilenlerin şaha kalktığı gece.. Mazlumların ejderlerle boğuştuğu, zayıfların kavilerle cenge çıktığı gece.. Kurtuluş ve vatan birliği idealinin beyne ateş verdiği, alın damarlarını yakıp kavurduğu bir gece!.
>
> Bu gecenin musikisi feryat, nâzımı mefkûre, bestesi vaveylâ, felsefesi kan, iman ve vatan gayretidir. (…) Düşman yendi, ihanet galip geldi. Kızıl kan derelerini kılıç şakırtısı, nal patırdısı yardı, geçti. Mavi beyaz rengin geçişi.. İhanet ve istilânın elele verip akrepleştirdiği bir sürünün geçişi.. Yerli Rum, Ermeni ve padişah çetelerinin geçişi. Yağma, talan, katil, imha, yangından bir taûnun patlayışı!. (s. 22-23).

I. Dünya Savaşı'ndan sonra 8 Ocak 1918'de savaşa dâhil olmasa da "dönemin Amerikan başkanı Thomas Woodrow Wilson tarafından açıklanan, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin Birinci Dünya Savaşı'na ilişkin on dört maddelik savaş amaçları bildirisi" (Boztaş, 2014, s. 163) olan Wilson ilkeleri, barışçıl yeni bir dünya düzeninin kurulmasını amaçlar. Fakat "Osmanlı İmparatorluğu'nun, nüfusun çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu bölümlerinde Türk egemenliği güvence altına alınmalı; İmparatorluk sınırları içindeki diğer ulusların yaşam güvenlikleri ve özerk gelişimleri sağlanmalıdır. Çanakkale Boğazı, uluslararası güvenceler altında tüm gemilere ve ticarete sürekli olarak açık hâle getirilmelidir," (Boztaş, 2014, s. 169) ifadelerine yer verilen 12. madde, Osmanlı Devleti'ni siyasi açıdan zorda bırakan bir maddedir. Öyle ki yayımlanmasından bir yıl sonra -18 Ocak 1919'da- yapılan Paris Barış Konferansı'nda bildirinin ucu açık maddelerinin verdiği güçle ve konferans sonrası aldığı izinle Yunanistan, Batı Anadolu'yu işgale başlar. Bu süreçte Anadolu'daki yerli Rumların bir kısmı Türklere karşı Yunan ordusunun yanında yer alarak Türk köylerini yakıp yıkar.[8] İşte bu olayın aktarıldığı romanda *Tasvir* gazetesinde çalışan ve Osmanlı Devleti'nin son zamanlarındaki iktidar çekişmesine şahit olan Refik, bir yazısında olaya tepki gösterir:

> Beşer bu facia karşısında susacak mı? Hükûmet vazifesini yapmıyacak mı? İstanbul niçin susuyor? Buradaki Rumlara niçin hiç olmazsa boykot yapmıyoruz.? Medeniyet dediğimiz bu canavar surat mıdır? Nerede Vilson prensipleri? Nerede milletlere vaadedilen sulh? Nerede beşerın insaniyete hizmet dâvası? Bu, beyin dondurucu haileler karşısında susamayız. Mesele bir tek genç kız meselesi değil, bütün bir millet meselesi. Bu maktel yok edilmeli, dâva bitirilmelidir. Genç, ihtiyar ve yeni bütün dünya bu kanlı komedyayı daha ne kadar zaman el kavuşturup seyredecek? Soruyoruz. Cevap istiyoruz! (s. 28).

Mustafa Kemal ve Kuva-yı Milliye'nin işgallere karşı örgütlenmesi, Damat Ferit Paşa ve buna bağlı olarak İstanbul Hükümeti'ni tedirgin eder. Millî Mücadele'ye destek vermeyen İstanbul Hükümeti de Mustafa Kemal ve Kuva-yı Milliye'nin öncülüğündeki bağımsızlık mücadelesi karşısında yer alır. Damat Ferit ve İstanbul Hükümeti'nin teslimiyetçi tavrı, *Iztırap Çocuğu*'nda gazeteci Refik Necati'nin bakış açısıyla verilir. Wilson İlkeleri'ne göndermede bulunarak hem İstanbul Hükümeti'ne hem de barış ortamı sağlamak amacıyla Wilson İlkeleri'ni ilan eden siyasi güçlere bazı sorular sorar: Soru 1. Barışçıl bir dünya düzeni kurma amacıyla yayımlanan Wilson İlkeleri'nin getirmesi gereken sulh ortamı nerede? Soru 2. Anadolu'da yaşayan Rumlar, İtilaf Devletleri'yle bir olup Türk köylerine saldırırken, insanlara eziyet edip onları öldürürken kendilerini "medeni" olarak nitelendiren Batı, beşeriyet namına bile olsa neden bir şey yapmıyor?

[8] Mütareke Dönemi'ndeki Yunan işgali ile ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız: Balkaya, 2008, s. 17-34; Bilgin, 2016, s. 37-91.

Soru 3. İstanbul Hükümeti, kendi halkına zulmediliyorken neden halkına sahip çıkmayıp susuyor?

"Bu dâvanın vekili «Mihran»ın Sabahı, «Ali Kemal»in Peyamı, «Ref Cevat»ın Alemdarı olamaz. Dilimiz döndüğü, gücümüz yettiği kadar mücadele edeceğiz.." (s. 29) diyen Refik, ülkesinin ve toplumun çıkarları doğrultusunda hareket eder ve toplumsal konulara duyarlı yönü ile dikkat çeker. Muhalif gazeteci, İstanbul Hükümeti'nin doğru bulmadığı yaptırımlarına ve izlediği politikasına karşı yazdıklarıyla romanın kurgusunda yer alır. Gazeteciye göre Damat Ferit Hükümeti, haksızlıklara ve zulümlere sesini çıkarmadığı için "beyin dondurucu haileler"le dolu, "kanlı bir komedya"dır. Bir gazeteci olarak da bu zorlu süreçte gazete ve yazı kanalıyla mücadele ve direnişin yanında olarak kamuoyuna hizmet eder. İşgallerin boyutu hususunda yazısında sorduğu sorularla kamuoyunun dikkatini çekmeye çalışır. "Millî Mücadele hareketiyle birlikte geleceğe dair umutlar artar ve gerek kamuoyuna gerekse basına hâkim olan karamsar ve umutsuz hava dağılmaya başlar. Böyle bir dönemde ise bu mücadeleyi halka duyurmak ve halkın desteğini almak şarttır."[9] Kamuoyunu yönlendirme, basının işlevlerinden biri ise Refik de yazdıklarıyla haksız işgalleri gündeme taşır ve Osmanlı toplumuna bazı haklarını hatırlatır, toplumun bilinçlenmesini sağlamayı amaçlar. Dolayısıyla basının kamuoyunu yönlendirme gücünü toplumun çıkarları doğrultusunda kullanır. İşgaller ve İstanbul Hükümeti konusundaki düşüncelerinin yanında "Gazi Mustafa Kemal Türkiye'sinin ilk hamuru, bu vatan şehitlerinin kanı ile yoğruldu; (...) ebedî Otuz Ağustosun kan rengindeki gurubu bu vatan şehitlerinin damarlarından dökülen sel ile tablolaştı." (s. 26) sözleriyle 30 Ağustos Zaferi'nin Mustafa Kemal Türkiye'sinin temelini attığını ifade eden Refik, Mustafa Kemal'i ve düşüncelerini desteklediğini de belli eder.

İşgallerden direniş hareketine ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar Türk milletinin yeniden ayağa kalkış hikâyesine yer veren yazarlardan biri de Mehmet Rauf'tur. Mehmet Rauf, "Büyüklerin En Büyüğü Gazi M. Kemal'e" diye Atatürk'e ithaf ettiği *Halas* (1929)[10] adlı romanında Mütareke Dönemi'nin görünümünü ve basının bu süreçte yaşanan olaylara bakış açısını vermeden önce Mustafa Kemal'e seslenir:

> Asırlarca müddet zavallı Türk, gaddar sultanların ökçeleri altında ezilmiş, galip geldiği zamanlarda fethettiği beldelerde bile kötü idare perişanlığından ve aciz ve gafletten mağlup zilleti çekmeye mahkûm bırakılmıştı. (...)
>
> Nihayet son savaşın feci hezimeti onu bütün bütün kırdı, bütün bütün yıktı. (...) Türk'ü de pençeleri altında baş aşağı ve hayatsız bıraktılar, harap ve kahrolmuş yere serdiler. Artık çöküş ve dağılma mutlak ve muhakkaktı...
>
> İşte doğar doğmaz etrafına harikalar ve mucizeler saçan güneş gibi sen o zaman bu karanlık içinde doğdun ve ancak o zamandır ki başında bir kahraman görünce tarihin kaydetmediği büyüklükleri meydana getirecek bir tabiatta yaratılmış Türk kendini sana kavuşunca buldu.
>
> Yokluktan varlıklar çıkardın. (s. ix).

Romanına "Bizi kurtaran sensin," diye seslendiği Mustafa Kemal'e olan minnettarlığını dile getirerek başlayan yazar, sonrasında romanı kaleme alış amacını açıklar: "Kurtuluş" anlamına gelen "Halas, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ne gibi şartlarda kurulduğu ve hangi badireler atlatılarak bu haline geldiğini anlatmak ve yazarın milletine borcunu ödemek maksadıyla kaleme alınmıştır." (Koç, 2020, s. 318). Diğer bir

[9] Yazbahar, 2017, s. 648.

[10] Romandan yapılan alıntılar, romanın Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından 2020'de yayınlanan baskısına ait olup yapılan alıntılarda sadece sayfa numaralarına yer verilecektir.

ifadeyle Mustafa Kemal'in Türk milletine kazandırdıklarını gelecek nesillerin hafızasına nakşetmek amacıyla ona ithafen yazılmıştır.

"İstanbul'un işgalinden sonra sınır tanımamakta çok ileri giden işgalciler 15 Mayıs 1919'da da İzmir'i Yunan güçlerine işgal ettirirler. Tıpkı İstanbul'da olduğu gibi İzmir'deki Türk halkı için de bu tarihten sonra felaket günleri başlar." (Haykır, 2021, s. 56). Ethem İzzet Benice'nin *Iztırap Çocuğu*'nda gazeteci Refik'in bakış açısıyla verilen Yunan işgali, *Halas*'ta bir diğer gazeteci Kemal Mümtaz'ın perspektifinden yansıtılır:

> Kemal Mümtaz bizim halkın tembelliğine, uyuşukluğuna ve kayıtsızlığına karşı her vakit, her yerde köpürür, her fırsatta, hatta çoğunlukla fırsat aramaksızın rastgele taşar ve çoşardı:
>
> – Kahveler, diye devam etti, kahveler her zamanki nargile fokurtuları, tavla gürültüleri, gazetelerin arkasında uyuklayan müşterilerle alışılmış manzarayı göstermekte kusur etmiyorlar. Fakat hükümeti geçip de azıcık Rumluk olan yerlere yaklaşınca iş çabucak kepazeliğe dönüyor. Bütün Frenk mahallesi, bütün Rum çarşısı baştan başa Yunan bayraklarıyla görünmez hâle gelmiş, ufak büyük sokaklar hep birden ayaklanmış, hepsi 'Zito Venizelos, zito...' narasıyla coşmuşlar. (s. 12-13).

Karantina Mektebi müdürlüğünün yanında İzmir'de yayımlanan *Köylü* gazetesinin de başyazarı olan Kemal Mümtaz, işgallere hem halkın hem de hükümetin sessiz kalmasını doğru bulmaz. Yazar tarafından "ateşli bir vatansever" (s. 13) olarak tanıtılan Mümtaz, vatan sevgisi ve milliyetçi bir duyarlılıkla gazetede yazdığı makalelerde de korkusuzca eleştirilerine devam eder: "(...) hatta birkaç gün evvel Enver, Talat ve arkadaşları hükümeti bırakıp kaçtıkları vakit 'Uğurlar olsun paşalar, fakat nereye?' diye yazdığı makale İzmir'de pek zevkle okunmuş ve büyük bir yankıya neden olmuştu." (s. 13). Yazısında Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nı kaybetmesiyle birlikte istifa eden Talat Paşa Hükümeti'ni ele alır. Savaş sonunda imzalanan Mondros Mütarekesi ve Wilson ilkeleri ile sulh ortamının hedeflendiği söylense de Kemal Mümtaz'a göre bu anlaşmalar; Osmanlının "boğulmakta olduğu denizde kurtulmak için sarıldığı yılan"dır, bununla birlikte "düşman devletleri tarafından Osmanlıyı aldatmak için düzenlenmiş bir oyun değilse bile Avrupalılardan daha çok insanlık sever görünmek isteyen bir Amerikalı kafasından çıkmış, yani Avrupa'da uygulanması mümkün olmayan bir garipliktir." (s. 25). Öyle ki İtilaf Devletleri'nin çıkar buldukça ve icap ettikçe anlaşmaların maddelerini ihlal edeceklerini bilir. Bu düşüncelerini de gazete yazılarında ifade ederek hem tepkisiz kalan halkı ve İstanbul Hükümeti'ni hem de İtilaf Devletleri'nin acımasız olarak gördüğü işgalci politikasını sert bir dille eleştirir.

Osmanlı halkının devlete karşı güvenlerini yok etmek, Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasından sonra İtilaf Devletleri'nin amaçları içinde yer alır. İşte Kemal Mümtaz da millî şuura sahip bir gazeteci olarak sunulsa da bir süre sonra artık Osmanlı İmparatorluğu'nun ve toplumun dağılmaya mahkûm olduğunu düşünerek umutsuzluğa kapılır:

> – Ben birtakım adamların arzusu gibi Amerikalıları tercih edemem. Amerikalılar misyoner kafalı heriflerdir. Hem onlar siyasette softa fikirli hareket ederler. Gerçi sanayide ve ticarette çok ilerlemişlerdir, fakat hayatta onlarla uğraşmamız güçtür. Amerikalılar bizimle değil, Avrupalılarla uyuşamazlar, o kadar ilerlemiş, garip adamlardır. Halbuki İngilizler Türkiye'yle gelenek haline gelmiş ilişki ve ittifakla bağlıdırlar. Gerçi bugünkü İngiltere hükümeti eski Salisburylerin, Beaconsfieldlerin fikrinde değil, fakat ne de olsa Lloyd George -ki bugün dünya hayatına hâkim vaziyettedir- eğer bizim sadakatle ve iyi niyetle himaye olunmak

> ihtiyacımızı anlar ve inanırsa ancak bu şartlarladır ki dünyada bir nefes almak ihtimalimiz vardır. (s. 65-66).

İşgaller karşısında devletin ve toplumun geleceğine olan inancını o kadar kaybetmiştir ki Mustafa Kemal ve onun başlattığı direnişin başarıya ulaşacağına da inanmaz. Bu nedenle mandacılığı savunur. Çünkü eğer İngiltere'nin himayesine girilirse ne İzmir Yunanlılara verilir ne de Anadolu'nun güneybatısı İtalya'nın eline düşer. Söylemlerini daha da üst noktaya taşıyan Kemal Mümtaz, "Her şeyden evvel benim için vatan kendim demektir. Ben iyi olursam vatan da iyi olur. Ben kötüysem vatan ne kadar bayındır ve mesut olursa olsun kaç para eder?" diyerek vatan için bırak tek bir damla kanı, bir damla ter bile israf etmeyeceğini ifade eder (s. 67). Mandacılığı savunması ve kendi bireysel isteklerini toplumun çıkarlarından üstün tutan tavrı, onun geleceğe dair umudunu yitirip idealist ve vatanperver gazeteci kimliğinden uzaklaştığının, önceki süreçte eleştirdiği İstanbul Hükümeti gibi teslimiyetçi bir tavır sergilediğinin kanıtıdır.

Halas'ta Kemal Mümtaz'ın bakış açısının yanında Anadolu işgallerinin bazı Türk ve Yunan gazetelerine yansımalarına da yer verilir. II. Meşrutiyet yıllarında iktidarda İttihat ve Terakki Hükümeti varken muhalefette Hürriyet ve İtilaf Fırkası bulunmaktadır. Ancak I. Dünya Savaşı'yla birlikte İttihat ve Terakki iktidarı da son bulur. 1911'de başkanlığına Damat Ferit Paşa'nın getirildiği Hürriyet ve İtilaf Fırkası ise Mütareke Dönemi'nin en güçlü siyasi oluşumları arasındadır. *Alemdar*, *İtilaf*, *Peyam*, *Peyam-ı Sabah, Sabah*, *Yeni Gazete* gibi gazeteler fırkayı desteklerken *Yeni Gün*, *Tasvir*, *Vakit*, *İleri*, *İfham*, *Türk Dünyası* gibi gazeteler de fırkanın karşısında yer alır (https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/hurriyet-ve-itilaf-firkasi/). Romanda da işgal sürecinde siyasi güçler arasında yaşanan çatışmanın gazetelere nasıl yansıdığına dikkat çekilir:

> (...) Hürriyet ve İtilaf gazeteleri İttihat ve Terakki rezaletlerini her gün türlü türlü makalelerle yayımlamışlardı. *Peyam* gene dağdağalı yazarının ünlü bir edebiyatçının dediği gibi "balta kesintili" üslubuyla her gün kilolarla mürekkep sarf ediyor. *Alemdar*'da Pehlivan Kadri, Refi Cevat'la beraber gene gayrete gelmişler, savaş zamanındaki yoklukların acısını çıkarmaya çalışıyorlardı. (s. 50).

Peyam ve *Alemdar* dışında yeni çıkan birçok gazete, İttihat ve Terakki'yi suçlayıp eleştirir. İstanbul'da İttihat ve Terakki ile Hürriyet ve İtilaf arasında yaşanan çekişme, Yunan işgaline maruz kalan İzmir'de Türk gazeteleriyle Yunan gazeteleri arasında yaşanır:

> Gene bir gün böyle bir maskaralığa karşı *Köylü* gazetesi sonunda sabrı tükenerek almış yürümüş ve Yunan gazetelerinin yazdığı saldırgan makaleye cevaben:
>
> "Bu efendilere şunu söylemek isteriz: Bu memleket bizimdir, istediğimiz gibi idare eder, istediğimiz gibi yaşarız, yabancıların bizim işimize karışmaya hiç hakları yoktur. İstemeyen, hoş görmeyen defolsun gitsin... Eğer bu adamlar dillerini daha uzatırlarsa yakalarından tuttuğumuz gibi fırlatıp defedeceğiz ve kıçlarına bir tekme vurmayı da unutmayacağız," yollu bir makale yazmıştı.
>
> Öbür gün Yunan gazetesi bu sözlere köpürmüş, haykırmış, hatta küstahlığı daha ilerleterek:
>
> Biz de bu Türk gazetelerine şurasını anlatmak istiyoruz ki bu memleket sandıkları ve iddia ettikleri gibi onların değildir. Buranın en eski ve en gerçek sahipleri biziz. Onlar sonradan gelmiş ve o zamanların vahşi âdetleri yoluyla zorla yerleşmiş bir sürü çapulculardır. Bu tartışmalar daha ilerleyip de bizi daha tahrik ederlerse kimin kimi defedeceğini göreceğiz! (s. 51).

Bu yazılı kavga, Kemal Mümtaz'ın başyazarı olduğu İzmir'de yayımlanan günlük gazete *Köylü* ile Yunan gazeteleri arasında bir süre devam eder. Diğer bir ifadeyle İzmir sokaklarındaki işgal, basın hayatına da yansıyarak bizlere yerli ve yabancı gazetelerin İzmir'in işgali karşısındaki tutumunu verir. İzmir'in yanında İstanbul'a da tam bir anarşi ortamı hâkimdir ancak buna rağmen bu duruma İstanbul Hükümeti ve hükümeti destekleyen gazeteler sessiz kalır.

Burhan Cahit Morkaya'nın *Dünkülerin Romanı*'nda (1934)[11] Millî Mücadele yılları; Ahmet Reşit, Cemil Hakkı ve Ahmet Rıfkı'nın bakış açılarından yansıtılır. Çocukluk arkadaşları olan bu üç gencin birbirlerine yazdıkları mektuplardan oluşan roman, II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesinden (1908) Millî Mücadele'ye (1919) kadarki süreçten bahseder.

Ahmet Reşit Paris'ten, Cemil Hakkı Anadolu'dan, Ahmet Rıfkı da İstanbul'dan dönemin olaylarıyla ilgili izlenimlerini yansıtırlar. Ancak yazar, bu izlenimlere geçmeden önce girişte romanı neden kaleme aldığını şu cümlelerle açıklar:

> Bu roman 1908 de başlayan ilk Türk inkılâbında yer alan komite neslinin macerasıdır. Bu nesil dünle bugün arasında bir köprü vazifesi görmüş, bugünden ziyade düne meylederek topal, sakat bir devrin kahramanı olmuştur. Siyasî tarih bu devirlerin ana hatlarını kaydedecektir. Fakat Türk romancısı yaşadığı bu devirlerin gizli köşelerine doğru baktığı zaman hem mesleğine hem de tarihe yarayacak çok manzaralar görebilir. Ben size bu hummalı fakat kararsız ve istikametsiz devrin bir sayfasını anlatacağım (s. 3).

Gazetecilik alanında yükseköğrenim almak amacıyla Paris'e giden Ahmet Reşit, çalıştığı gazetenin de görevlendirmesiyle orada edindiği izlenimler hakkında yazılar yazar. Paris yoluyla millî mücahitleri örgütlemek için bölgeye geçen Türk zabitlerinden bir binbaşı ile karşılaşan gazeteci, bu genç askerle Trablusgarp Savaşı ve Osmanlı Devleti'nin eksik yanları hakkında konuşur:

> Ecnebiler Osmanlı topraklarında hak iddia ediyorlarsa bunun mesulü bu imparatorluğu bir malikâne gibi idare edenlerdir, dedi. Medeniyet kendisini hazmetmeyeni çiğneyip yutan bir varlıktır. Onu tepmek imkânı yoktur. Ona intibak etmek mecburiyeti vardır.
>
> Osmanlı Devleti hâlâ ilahi saltanat usulünü terk etmiş değildir. Türk gençleri için ilim kapısı hâlâ şarkta görünüyor. Ve Osmanlı Devleti'nin siyaseti hâlâ Mekke ve Şam havası içinde idare edilmektedir. Avrupaî düşünüşün aydınlığı önümüze düşmedikçe ecnebi tazyikinden kurtulmamıza imkân yoktur. Yarın Trablusgarp'a gideceğim. Müslüman kabileleri İtalyan kuvvetlerine karşı idare edeceğim. Fakat bu vazifem bir aşiret sergerdeliğinden farklı değildir. Tarihin bu gününde ne kabile hayatına imkân vardır, ne de aşiret reisine fırsat… Medeniyetin top ve tüfeği ile girdiği yerde ona yine ancak aynı medeni hayatın bütün şeraiti ile mukabele etmek kabildir. Trablus'a gidip böyle bir vazife almak sırf memleketteki heyecana yol vermek içindir. Hâlbuki anavatanda öyle yapılacak işler vardır ki bu millî vazifeler birkaç Trablusgarp kazanmaktan daha mühimdir.
>
> (…)
>
> Trablusgarp'ta millî bir hareket uyandırmak için mahrumiyetlere, ıstıraplara katlanıp oralara kadar giden bu genç erkânıharp Çanakkale'de ilk defa düşmanın

[11] Romandan yapılan alıntılar, romanın Kanaat Kütüphanesi tarafından 1934'te yayınlanan baskısına ait olup yapılan alıntılarda sadece sayfa numaralarına yer verilecektir.

> gözünü yıldıran ve İstanbul'u muhakkak bir akıbetten kurtaran kumandandır Mustafa Kemal Paşa." (s. 28-29).

Mustafa Kemal Paşa ile sohbet etme imkânı bulan Ahmet Reşit, onun devletin ilerlemesi ve gelişmesine yönelik düşüncelerini de öğrenmiş olur. İdealist gazeteciler olarak tanıtılan Ahmet Reşit, Cemil Hakkı ve Ahmet Rıfkı, verilen alıntıda liderlik vasfı ile ileri görüşlülüğünün vurgulandığı Mustafa Kemal Paşa'nın düşünceleriyle paralel düşüncelere sahiptirler. Bu noktada da hükümetin üzerine düşen görevi yapmamasını ve savaş yıllarında süreci iyi idare edememesini dile getirerek eleştirirler. I. Dünya Savaşı başladığında *Le Journal* isimli bir Fransız gazetesinde çalışan Ahmet Reşit, ülkesine dönüp askerliğini yapmak ister ancak bir süre sonra yeni görevinin bildirildiği bir zarf alır:

> Kendisi bitaraf bir memlekette bulunduğu için düşman matbuatını serbestçe tetkik edecek, memlekete ait havadisleri tercüme edecek ve düşman istihbarat teşkilatı hakkında edinebildiği malumatı muntazaman erkânıharbiyeye bildirecekti. Ahmet Reşit'e bu vazifesi için Berlin'deki elçilik dairesinde çalışan bir heyet merkez olarak gösteriliyordu. Genç adam bu işlerin pek yabancısı değildi. Paris'te gazetelerde çalıştığı sıralarda ecnebi memleketlerdeki birçok Fransız muhabirlerinin gazeteleriyle beraber resmî ve hatta askerî daireler hesabına da çalıştıklarını görmüştü. Hatta İstanbul'da iş gören bazı mühim ecnebi gazete muhabirlerinin doğrudan doğruya mensup oldukları devletin hariciye ve harbiye nezaretleriyle alakadar olduklarını biliyordu (s. 220).

Hükümetler, bazı durumlarda bilgi toplamak amacıyla muhbirler kullanırlar. İşte Ahmet Reşit de savaş yıllarında yurt dışındaki gazetelerde konuşulan olaylar hakkında bilgi toplayıp erkân-ı harbiyeye bildirmekle görevlendirilir. Cemil Hakkı, Ahmet Reşit'e yolladığı ve I. Dünya Savaşı hezimetinden bahsettiği bir mektubunda ise şunları söyler:

> İmparatorluk yıkılıyor!
>
> Son ümit İttihat ve Terakki'nin hürriyet inkılâbı idi. Bu inkılâp da hükümdarın yerine geçen hükümdarların tecrübesiz, beceriksiz, görgüsüz siyasetleri içinde söndü, gitti. Bana öyle geliyor ki şimdiye kadar birkaç büyük tehlike geçiren Osmanlı İmparatorluğu bu defa kendini kurtaramayacak. Bir mucize olmazsa esaret muhakkaktır (s. 245).

Üç gazeteciye göre savaşların da ülkenin ilerleyememesinin tek nedeni, basiretsiz idarecilerdir. Buna karşın Mustafa Kemal'in politikasından ve görüşlerinden de övgüyle bahsederler. Cemil Hakkı'nın verilen alıntıda "Bir mucize olmazsa esaret muhakkaktır," ifadesindeki mucize, Mustafa Kemal'dir. Öyle ki İzmir'in Yunanlılar tarafından işgal edilmesiyle üç gazetecinin de "mucize" olarak tanımladığı Mustafa Kemal'in önderliğinde başlatılan mücadelenin yanında yer aldığını görürüz. "Bana büyük bir mücadelenin başındayız gibi geliyor. Eğer bu mücadele başlarsa bize iltihak etmekte gecikmezsin sanırım," (s. 267) sözleriyle Cemil Hakkı ile birlikte mücadeleye destek vermek amacıyla Anadolu'ya geçeceklerini belirten Ahmet Rıfkı, Ahmet Reşit'i de yanlarına beklediklerini ifade eder.

Atatürk'ün öncülüğünde başlayan Millî Mücadele'nin kazanılması ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temellerinin atılmasıyla bu değişimin topluma benimsetilmesinde basın ve edebiyattan faydalanılır. Mütareke Dönemi'nde olduğu gibi Cumhuriyet'ten sonraki süreçte de bazı basın çalışanları, yeni kurulan hükümetin düşüncelerini desteklerler. Yakup Kadri'nin Mütareke ve Atatürk dönemlerinin

Ankara'sının görünümünü genel hatlarıyla yansıttığı *Ankara* (1934)[12] romanının idealize edilmiş gazeteci kişisi, Neşet Sabit'tir.

Ahlaki yükümlülük ve sorumluluk bilinci ile hareket eden Neşet Sabit, İstanbul'un işgal edilmesiyle birlikte mücadele hareketine katılma arzusuyla Ankara'ya gider:

> Doğrusu, bazen, başımıza çöken millî felaketi takdis edeceğim geliyor. Eğer böyle bir felakete uğramamış olsaydık, ben, şimdi, nerede ve ne idim? İstanbul'un herhangi bir mahallesinde, bu evin içinde, herhangi bir genç adam ki, gündelik hayatın kaygıları ve istikbale ait kısır tasavvurlar içinde bocalayıp durur. Halbuki, şimdi, burada, vatanın birtakım yeni şeyler kaynayan göbeğinde, bütün bir milletin ıstırabıyla yaşıyan ve bu ıstırabın içinde peşin bir bahtiyarım. Her sabah, uyanınca -inanır mısınız- Ankara'da bulunmanın şerefini duyarım. Burada, her sabah, benimle beraber bir millet uyanıyor ve kendisini selamete götürecek olan kahramanın, başı ucunda, gülümseyerek durduğunu görüyor. İlk defa olarak, ömrümde ilk defa olarak, burada, kendi etimden, kendi kanımdan, kendi cevherimden bir cemaat içinde yaşadığımı hissediyorum. Haydi canım, burayı Göksu'ya benzetmek bir küfürdür. Burası: 1921'de Ankara'nın yanı başında akan bir dere kenarıdır. 1921 Ankarası. Hanımefendi, dört beş yıl sonra, bu basit cümle, size Kitab-ı Mukaddes'ten bir satır gibi gelecek, ve buna karışmış olmak size, hayatınızın yegâne manası gibi görünecek.
>
> (...)
>
> "Ankara; yalnız bu değil," dedi. "Ankara, bizim için emsalsiz bir 'energi' mektebi olmuştur. Sarp, yalçın ve çetin Ankara, içinde her rahattan mahrum olduğumuz, içinde zahmet, meşakkat çektiğimiz Ankara, bize sabrı, tahammülü ve inkişafımıza engel bütün zıt kuvvetlerle geceli gündüzlü çarpışmayı öğretiyor, sert bir örs gibi irademizi durmaksızın dövüyor, Nietzsche'nin dediği gibi burada 'muttasıl kahramanca ve tehlikeyle yaşıyoruz.' Bundan güzel hayat olur mu? Dünyanın hangi noktası buradan daha enteresandır? (s. 80-81).

Bağımsızlık mücadelesinin duygu ve düşünce dünyasına çok şey kazandırdığını dile getiren gazeteci, kendini "vatanın ve milletin ıstırabının içinde pişen bir bahtiyar" olarak nitelendirir. Ankara ile Millî Mücadele ve Cumhuriyet'i özdeşleştiren Neşet için bu şehir, büyük bir kahramanlık destanının yazılarak vatanın yeniden doğduğu yerdir ve Türk toplumunun yegâne manasıdır. Ankara, Millî Mücadele'nin sembolüdür.

Kalemini millet ve memleket meselelerine adayan ve işgal yıllarında basını efektif bir şekilde kullanan Neşet, savunduğu fikirleri yazarak Millî Mücadele'nin gerekliliği konusunda kamuoyunu bilgilendirmeyi, bilinçlendirmeyi ve yönlendirmeyi hedefler. Düşünce ve eylemleriyle tam bir cemiyet mistiğidir. Öyle ki hem Millî Mücadele ruhuyla hem de Mustafa Kemal'le bir gördüğü Ankara'da bulunmaktan ve bu hareketin bir parçası olmaktan şeref duyan genç adam, "Burada her sabah benimle beraber bir millet uyanıyor ve kendisini selamete götürecek olan kahramanın başı ucunda gülümseyerek durduğunu görüyor," (s. 80) sözlerinden anlaşılacağı üzere Mustafa Kemal'e ve onun düşüncelerine güvenir. Savaştan sonra da Ankara'da kalarak Mustafa Kemal'i destekleyen gazeteci kimliği doğrultusunda kaleme aldığı yazılarıyla Cumhuriyet'in getirdiği inkılapların sesi olur. "Cumhuriyet dönemiyle birlikte resmî ideoloji bir yandan, yetişen neslin millî kimliğini oluşturmak, diğer yandan da ülkeyi 'muasır medeniyetler seviyesine' ulaştırmak amacıyla 'elemeci ve faydacı bir yaklaşım' göstermiştir. Edebiyat

[12] Romandan yapılan alıntılar, romanın İletişim Yayınları tarafından 2009'da yayınlanan baskısına ait olup yapılan alıntılarda sadece sayfa numaralarına yer verilecektir.

ise 'ulus inşa sürecini, bu sürece ve sonuçlarına uygun insan modelini' yaratmanın temel araçlarından biri olarak kullanılmıştır." (Aycan, 2012, s. 177). Neşet Sabit'e göre yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'nin meyvelerini alabilmek için toplumun sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gerekir: "(...) içinden Millî Mücadele devrindeki sade, samimi ve şiddetle şahsi, karakterli hayatı hasretle andı. Hiç şüphesiz, o anormal devir devam edemezdi. Fakat, onu canlandıran ruh bu devrin yaşama prensibine de hâkim olacaktı." (s. 135). Millî Mücadele'nin kazanılmasıyla kurulan yeni Türk devletinin varlığını sürdürebilmesi için topluma büyük görevler düştüğüne inanan Neşet Sabit, Millî Mücadele yıllarının "sade, samimi ve şahsi" ruhunun Cumhuriyet Dönemi'ne de yansıtılması gerektiğini ifade eder. Bu doğrultuda Türk kadınları sadece şekilciliğin ve gösterişin hâkim olduğu salon cemiyetlerinde değil, "beşiği sallayan el, dünyaya hükmeder," düşüncesi çerçevesinde cemiyet hayatına atılmalılardır. Çünkü Türk kadını hürriyetini süslü kukla olmak için değil, Türkiye'nin kuruluşunda ve kalkınışında kendisine düşen ciddi ve ağır vazifeyi yerine getirmek için kazanmıştır. Aynı şekilde Türk erkekleri de yenileşme sürecinin yüzeysel olmaması gerektiğinin farkına varıp Tanzimat'la gelen alafranga yaşam tarzından uzaklaşmalıdırlar. Neşet Sabit'in düşünceleri, Mustafa Kemal'in değişim ve dönüşüm sürecinde toplumdan beklediklerdir. Yani genç gazeteci, Cumhuriyet sonrasında Türk kadınlarına ve erkeklerine düşen görevleri sıralarken aslında yeni siyasi rejimin "çağdaş ve laik insan modeli"ni de vermiş olur.

Basın Özgürlüğü: Basının Denetim Altında Tutulmaya Çalışılması

Toplumlarda haber ve bilgi akışını sağlayan basın, aynı zamanda düşüncelerin özgürce dile getirilmesi gereken bir mecradır. Fakat bazı zamanlarda, siyasi ilişkiler ve çıkarlar gibi farklı sebeplerle güvence altına alınmak isteyen basının özgürlüğünün önüne geçilebilir. Basın özgürlüğünün iktidar tarafından engellenmesine şahit olduğumuz romanlardan biri, Ethem İzzet Benice'nin *Iztırap Çocuğu*'dur. Romanda geçen şu ifadeler bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

> Hangi gazetenin bugün en yeni kudretlerle, en çetin kuvvetlerle çıkmasına ve en çok satış yapmasına rağmen yarın kapatılmıyacağı veya kapanmıyacağı temin edilebilir?.
>
> (...) Rejime güven yok. Meslek, teminatlı bir meslek değil. Sadece, ömrün bir hay ve huyla geçişi, midenin her gün dolup boşalışı var. Bir günden öbür güne emniyet edilemez. Kara sultanın yarın kalkıp da:
>
> – İstanbul'daki bütün gazeteler kapatılsın.
>
> Yahut Damat Feridin:
>
> – Tasviri kapattım..
>
> Diyememesine engel yoktur. Anayasada böyle bir kayıt var mı? Matbuat kanunu bu salâhiyetı reddediyor mu?. Bu kadar ağır yük içinde bir gazeteci nasıl evlenebilir? Hapis olmak var, açıkta kalmak var, sürülmek var, mahkeme mahkeme, karakol karakol süründürülmek, divanıharbe gönderilmek var. Bunların hepsi alın yazısı. (s. 41).

Millî Mücadele yanlısı bir gazete olan *Tasvir*'de çalışan Refik'e göre basın özgürlüğü, Damat Ferit Hükümeti tarafından engellenmektedir. İstanbul Hükümeti'nin her an, hiçbir sebep göstermeksizin gazeteleri kapatabileceğinin, gazetecinin hiçbir güvenliğinin olmadığının, iktidardaki gücün düşünceleri doğrultusunda hareket etmeyenlerin ya yargılanacağının ya da sürgüne gönderileceğinin vurgusunu yapan

Refik, hükümetin basına uyguladığı baskıyı eleştirir. Siyasi gazete yazarı için her daim tehlikenin olduğunu bilmesine rağmen Damat Ferit Hükümeti aleyhine bile olsa fikirlerini açıkça söylemekten ya da yazmaktan çekinmez. Çalışkan ve idealist vatansever gazeteci kimliğiyle karşımıza çıkan Refik, hürriyet ve adalet fikirlerinin temsilcisidir. Bu idealistliğinin ve hükümete eleştirilerinin karşılığını da olumsuz yönde alır. Öyle ki yazdıklarıyla özgürlüğü ve mücadeleyi savunup Mustafa Kemal'i destekleyen gazeteci, savunması dahi alınmadan tutuklanır ve sonrasında Bursa'da bir hapishaneye gönderilir. Hapishaneden kurtulduktan sonra bir süre Avrupa'da yaşar ve Millî Mücadele'nin kazanılmasıyla birlikte yurduna döner:

> Refikte: Damarlara heyecan nöbeti veren bir merak ve.. ilk haber:
>
> - Türk ordusunun büyük taarruzu başladı..
>
> İkinci haber:
>
> - Afyon düştü!.
>
> (…)
>
> Sırasiyle bütün bu haberlerin devamı..
>
> Bir:
>
> - Türk orduları Dumlupınar meydan muharebesini kazandılar..
>
> İki:
>
> - «Düveli İtilâfiye Başkumandanlığı» mütareke teklifinde bulundu.
>
> Üç:
>
> - Gazi Mustafa Kemal orduları İzmirde…
>
> Günler ve yeni yeni haberler:
>
> - Türk orduları Boğazları tehdit ediyor..
>
> Millî ordu İstanbul'a giriyor!.
>
> Mudanyada İsmet Paşa itilâf devletleri ile mütareke şartlarını görüşmektedir..
>
> Bir haber.. Bir haber daha:
>
> - İstanbul Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmetine teslim edildi… (s. 212-213).

Direniş hareketini desteklediği için engellenmeye çalışılan ve sansüre uğrayan gazeteciler arasında yer alan Refik, ancak direnişin olumlu sonuçlanmasıyla yurduna dönebilir.

Cumhuriyet'ten önceki dönemlerde olduğu gibi Millî Mücadele'nin kazanılmasından sonra da sansür devam eder. Mücadelenin kazanılmasıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin temelleri atılmış olur. Bu dönemde savaştan yeni çıkmış ve toparlanma yolunda çabalayan topluma, rejim değişikliği ile gelen yeniliklerin benimsetilmesi için basın, araç olarak kullanılır. Bununla birlikte basından, kurulan yeni hükümeti destekleyerek "Cumhuriyet'in etrafında çelikten bir zihniyet kalesi oluşturması" (Demir, 2007, s. 133) beklenir. Yani hem Mütareke hem de Atatürk dönemlerinde kışkırtıcı değil, yönlendirici vasfı çerçevesinde toplumu olumsuz yönde etkilemek yerine teşvik etmek amacıyla basın, kontrol altında tutulmaya çalışılır. Kontrol altında tutulmaya çalışılırken de kimi zaman gazeteciler zarar görür.

Sonuç

Cumhuriyet öncesi ve sonrasında yaşanan sosyal, toplumsal, siyasal ve kültürel pek çok olay, temelinde basın hayatının olduğu kimi romanlarda basın çalışanlarının perspektifinden verilerek hem dönemin önemli olaylarının toplumda nasıl yankı bulduğu gösterilmiştir hem de basın çalışanlarının Mustafa Kemal Atatürk, Millî Mücadele ve Cumhuriyet'in ilanı konularına bakışı aydınlatılmıştır. *Iztırap Çocuğu* (Ethem İzzet Benice, 1927), *Halas* (Mehmet Rauf, 1929), *Dünkülerin Romanı* (Burhan Cahit Morkaya, 1934) ve *Ankara* (Yakup Kadri Karaosmanoğlu, 1934) adlı eserler, temelinde basın hayatı ile Mütareke ve Atatürk dönemlerinde yaşanan olayların olduğu romanlar arasındadır.

Iztırap Çocuğu romanında Refik Necati; *Halas*'ta Kemal Mümtaz; *Dünkülerin Romanı*'nda Ahmet Reşit, Cemil Hakkı ve Ahmet Rıfkı; *Ankara*'da Neşet Sabit Millî Mücadele'yi ve Mustafa Kemal'i destekleyen gazetecilerdir. Mütareke ve Atatürk dönemlerinin sosyal, toplumsal veya siyasal olaylarına bakış açılarını gördüğümüz gazeteciler, benzer düşünce ve hedefler doğrultusunda hareket ederler. I. Dünya Savaşı sonrasında imzalanan Mondros Mütarekesi ile başlayan işgal sürecinde topluma umut, özgürlük ve adalet düşüncelerini aşılamaya çalışırlar. Esas amaçları; Cumhuriyet öncesi dönemde insanlara özgürce yaşamaya haklarının olduğunu hatırlatmak, Cumhuriyet sonrası dönemde ise kurulan yeni devletin politikasını topluma tanıtmak ve benimsetmektir. Diğer bir ifadeyle basının kamuoyu oluşturma ve kamuoyunu yönlendirme gücünden faydalanarak Mustafa Kemal Atatürk'ün başlatmış olduğu direniş ve mücadelenin nedenlerinin yanında amaçlarını ve gidişatını da halka duyurmaktır. İşgallerle ve savaşlarla boğuşulan zorlu süreçte Kurtuluş Savaşı'nı kazanmanın ütopik olmadığını göstermeyi amaçlayan bahsini ettiğimiz gazeteciler arasında bir süre sonra karamsarlığa kapılıp idealist kimliğinden uzaklaşanlar da vardır. *Halas*'ta Kemal Mümtaz, çalıştığı gazete aracılığıyla mücadelenin yanındadır. Fakat ülkenin işgal altındaki topraklarını ve ülkesinin parçalanışını gördükçe geleceğe dair umudunu kaybeder. Hissettiği umutsuzluk da onun mücadeleye ve Mustafa Kemal'e olan güvenini yok eder. Umutsuzluk ve güvensizlik neticesinde ise hamasi ruhunu terk edip çıkar yolu İngiltere'nin himayesine girmekte bulur. Kemal Mümtaz, sonraki süreçte mandacılığı savunması ile Refik Necati (*Iztırap Çocuğu*), Ahmet Reşit, Cemil Hakkı ve Ahmet Rıfkı (*Dünkülerin Romanı*) ve Neşet Sabit'ten (*Ankara*) ayrılır.

Çalışmamız doğrultusunda ele aldığımız romanlarda basının Mütareke ve Atatürk dönemlerindeki tutumunu ve bakış açısını gördüğümüz gazeteciler, düşüncelerini dile getirdikleri bu yolda zaman zaman sansürle karşılaşırlar. Kimi zaman İstanbul Hükümeti'nin kimi zaman da işgal devletlerinin dikkatini çekerek ya sürgün edilirler ya da tutuklanırlar. Ancak zor şartlar dahi olsa bahsi edilen dönemlerde genellikle Millî Mücadele ve Mustafa Kemal taraftarı bir basın politikası izlenir.

Kaynakça

Apaydın, M. (2007). *Türk Mizahında Bir Dönüm Noktası Aydede*. İstanbul: Karahan Kitabevi Yayınları.

Akyol Aycan, G. (Yaz 2012). Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Romanlarında Edebiyat Algısı ve Türk Edebiyatının Dönemlerine Bakış. *Turkish Studies*, 7(3), 173-181.

Balkaya, İ.S. (Mayıs 2008). Mütareke Dönemi Asayişin Üç Boyutu. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 41, 17-34.

Benice, E.İ. (1961). *Iztırap Çocuğu*. İstanbul: Yeni Savaş Matbaası.

Bilgin, T. (Mart 2016). "Savaş Yıllarında Anadolu Rumlarının Yaşadığı İkilem (1919-1922)". *VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 37-91.

Boztaş, A. (2014). Wilson İlkeleri'nin Türk Dış Politikasına Yansımaları: Realist ve Pragmatist Bir Perspektif. *Akademik Bakış*, 7(14), 163-176.

Demir, V. (2007). *Türkiye'de Medya Siyaset İlişkisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Ertop, K. (1964). Cumhuriyet Çağında Türk Romanı". *Türk Dili Roman Özel Sayısı*, 154-159, 592-607.

Haykır, T. (2021). *Türk Romanında Basın Hayatı (1872-1940)*. Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.

Karaosmanoğlu, Y.K. (2009). *Ankara*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Olpak Koç, C. (2020). Bireysel Duyarlılıktan Kolektif Disipline: Mehmet Rauf'un *Halas* Romanı ve Türk Milliyetçisi Nihat. *Humanitas*, 8(16), 312-331.

Morkaya, B.C. (1934). *Dünkülerin Romanı*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.

Oğuzhan, E. (2009). Atatürk Döneminde Basın ve Basın Özgürlüğü. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 1(1), 106-122.

Okumuş, E. (2018). Din ve Siyaset Konusunda Basının Topluma Etkisi. *Türk Basın Tarihi Uluslararası Sempozyumu 19-21 Ekim 2016/Elâzığ*. (Haz. Uzman Merve Uğur). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 35-66.

Rauf, M. (2020). *Halas*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Topuz, H. (1973). *Türk Basın Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Tunaya, T. Z. (2016). *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1938)-Mütareke, Cumhuriyet ve Atatürk*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Türker, H. (2000). *Türk Devrimi ve Basını (1922-1925)*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Yazbahar, Z. (2017). *Türk Romanında Basın Hayatı (1940-2000)*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

İnternet Kaynakları

https://www.atam.gov.tr/duyurular/basin [Erişim Tarihi: 01.02.2023].

https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/hurriyet-ve-itilaf-firkasi/ [Erişim Tarihi: 10.03.2023].

https://islamansiklopedisi.org.tr/hurriyet-ve-itilaf-firkasi [Erişim Tarihi: 10.03.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 563-580.
Geliş Tarihi-*Received*: 31.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1335029

Çağdaş Altay Türk Şiirinde Ana Dili Bilinci

Mother Tongue Consciousness in Contemporary Altai Turkish Poetry

Abdullah ELCAN*
Yavuz Sinan ULU**

Öz

Dil, en genel tanımıyla insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Aynı zamanda dil insanlar arasında ortak duygular, düşünceler oluşturur. Böylece insanları yığın olmaktan kurtarıp bir millet hâline getirir. Nesiller arasında kültür aktarımını sağlayarak millet hâline getirdiği insan topluluğunu geçmişe bağlar ve yine milletlere bir gelecek tasarımı sunar. Dolayısıyla dil en önemli millî kimlik kurucu değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir milletin dilinin yok olması, o milletin de yok olması anlamına gelir. Güney Sibirya Bölgesi'nde Rusya Federasyonu'na bağlı Altay Özerk Cumhuriyeti'nde yaşayan Altay Türkleri, dilleri ve kültürleri yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bulunan bir Türk boyudur. Hemen tamamı Altay Türkçesi ve Rusça olmak üzere iki dilli olan Altay Türkleri için ana dili bilinci, dillerini ve kültürlerini yok olmaktan kurtaracak en önemli unsurdur. Ana dilinin korunması ve geliştirilmesi konusunda herkese önemli görevler düşmekle birlikte şair ve yazarların ana dili konusundaki tutumları ayrıca önem kazanmaktadır. Şair ve yazarlar dili işleyerek zenginleştirmenin yanı sıra halkta dil bilincinin oluşmasında da etkili olabilirler. Bu bağlamda, bu çalışmada çağdaş Altay edebiyatının önemli temsilcilerinden Lazar Kokışev, Boris Ukaçin ve Pasley Samık'ın ana dili temalı şiirleri ele alınmaktadır. Ana dili temalı şiirler üzerinden Altay Türklerinin ana dili ile ilgili tutumlarına yönelik çıkarımlarda bulunulmakta, ana dilinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Altay şiiri, ana dili, dil bilinci.

Abstract

Language, in its most general definition, is a tool that enables communication between people. At the same time, language creates common feelings and thoughts among people. Thus, it saves people from being a mass and turns them into a nation. By ensuring the transfer of culture between generations, it connects the human community, which it has turned into a nation, to the past and offers a future design to nations. Therefore, language is the most important national identity-building value. The disappearance of a nation's language means the disappearance of that nation. The Altai Turks living in the Altai Autonomous Republic of the Russian Federation in Southern Siberia are a Turkic tribe whose language and culture are in danger of extinction. For the Altai Turks, almost all of whom are bilingual in Altai Turkish and Russian, awareness of their mother tongue is the most important element that will save their language and culture from extinction. Although everyone has important duties in the

* Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Mersin /Türkiye, e-posta: abdullahelcan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5635-9448.
** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gaziantep/Türkiye, e-posta: yavuzsinanulu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9709-8355.

protection and development of the mother tongue, the attitudes of poets and writers towards the mother tongue are also important. In addition to enriching the language by processing it, poets and writers can also be effective in the formation of language awareness in the public. In this context, this study deals with the mother tongue-themed poems of Lazar Kokishev, Boris Ukachin and Pasley Samik, who are important representatives of contemporary Altai literature. Through the poems on the theme of mother tongue, inferences are made about the attitudes of Altai Turks towards mother tongue and the importance of mother tongue is emphasized.

Keywords: Contemporary Altai poetry, mother tongue, language consciousness.

Giriş

Temel işlevi insanlar arasında iletişimi sağlamak olan dil, aynı zamanda insanlar arasında ortak duygu ve düşünceler oluşturarak insanları yığın olmaktan çıkarıp bir millet hâline getirir. Nesiller arasında kültür aktarımını sağlayarak millet hâline getirdiği insan topluluğunu geçmişe bağlar ve yine milletlere bir gelecek tasarımı sunar. Dolayısıyla dil, en önemli millî kimlik kurucu değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil; milleti oluşturan kültür, tarih, soy, düşünce sistemi gibi unsurların yaratıcı ve birleştirici gücü olduğu için bir milletin dilinin yok olması o milletin de yok olması anlamına gelir.

Doğan Günay (2016, s. 50), dili kültürün aynası olarak tanımlarken Ballibar ve Walterstein (2013, s. 120), "Dil cemaati en soyut kavram gibi görünüyor: Oysa gerçekte en somutudur, çünkü bireyleri, içerik olarak onların karşılıklı ilişkilerinin ve konuşulan dilin araçları ile yazılı ve kayıtlı metinlerin sürekli yenilenen bütününü kullanan gidimli iletişimlerinin ortak edimine sahip olan, her an fiile gelebilecek bir kökene bağlar" ifadesiyle dil-köken ilişkisine işaret ederek dilin yazılı ve sözlü görünümüyle bireyleri ortak bir kökene bağlayan güçlü bir birliktelik duygusu oluşturduğunu vurgular. Assmann ise (2001, s. 139) "Toplumsal kimlik olarak adlandırdığımız sosyal aidiyet bilinci, ortak bir dilin konuşulması ya da daha genel bir ifade ile ortak bir simgesel sistemin kullanımı ile ulaşılan ortak bilgi ve belleğe katılıma dayanır" der ve ortak bilgi ve bellekle beraber "biz" kimliğinin oluşumunda dilin kilit rolünden söz eder.

Dili yaratıcı bir etkinlik olarak bir halkın içsel özgürlüğünün ve enerjisinin ifadesi olarak tanımlayan Altuğ, dilin yaratıcı bir edim olduğunun ve bir halkın paylaştığı tinsel güçten başka bir şeye dayanmadığının altını çizer (2008, s. 68-69). Bir başka deyişle dil, milletin kolektif ruhunun ve zihniyetinin tezahürüdür. Her dilin kendine özgü bir düşünce sistemi vardır. Milletin düşünce yapısı, karakteri dili etkilediği gibi dilin bu kendine özgü düşünce sistemi de milletin karakterinde, tinsel görünümünde önemli bir yere sahiptir. Bu karşılıklı etkileşim dilin ve milletin eş zamanlı olarak değişip dönüşmesini ve gelişmesini sağlar.

Günümüzde Güney Sibirya Bölgesi'nde Rusya Federasyonu'na bağlı Altay Özerk Cumhuriyeti'nde yaşayan Altay Türkleri dilleri ve kültürleri yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bulunan bir Türk boyudur. Altay Türklerinin tamamı Altay Türkçesi ve Rusça olmak üzere iki dilli olup Altay Türkçesi ile Rusça arasındaki ilişkide Altay Türkçesi sosyal açıdan zayıf dili; Rusça ise baskın dili temsil eder. Günümüzde baskın dil Rusça lehine Altay Türkçesi konuşurlarının sayısı giderek azalmaktadır. Koca Sarı (2016, s. 280-283) tehlikedeki Türk dillerinin tehlike durumlarını gösterdiği tablosunda Altay Türkçesini "ciddi seviyede tehlikede"; Altay Türkçesi ağızları Tuba, Kumandı, Çalkandu, Telengit ve Teleüt Türkçelerini ise "kritik seviyede tehlikede" olarak belirlemektedir. Önümüzdeki yüz yıllık süreçte Altay Türkçesi ve ağızlarının tamamının yok olacağı öngörülebilir bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. Altay Türkleri için ana dili bilinci, dillerini ve kültürlerini yok olmaktan kurtaracak en önemli unsurdur.

Ana dilinin korunması ve geliştirilmesi konusunda herkese önemli görevler düşmekle birlikte şair ve yazarların ana dili konusundaki tutumları ayrıca önem kazanmaktadır. Şair ve yazarlar dili işleyerek zenginleştirmenin yanı sıra halkta dil bilincinin oluşmasında da etkili olabilirler. Bu olgudan hareketle çalışmada, çağdaş Altay edebiyatının önemli temsilcilerinden Lazar Kokışev, Boris Ukaçin ve Pasley Samık'ın ana dili temalı şiirleri ele alınmaktadır. Çalışmada önce çağdaş Altay şiiri ile ilgili genel bilgiler verilecek, şiirleri incelenen şairler, hayatları ve eserleri bağlamından tanıtılacak, ardından üç şairden seçilen üç şiir, ana dili bilinci çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Çağdaş Altay Şiiri

Altay Türkçesinde şiir karşılığı *ülger*, manzume karşılığı *tuucı*, şair karşılığı *ülgerçi* kelimeleri kullanılmaktadır. Dilek (1998, s. 452), çağdaş Altay edebiyatı oluşana kadar Altay Türklerinin edebî ihtiyaçlarını "tabiî olarak çok canlı bir şekilde yaşamaya devam eden *kay-çörçök* (destan), *çörçök* (masal), *tabışkak* (bilmece), *kep-sös* (atasözü), *kojoñ* (şarkı, türkü), *kabay kojoñ* (ninni), *kep-kuuçın* (efsane) gibi sözlü edebiyat mahsulleri ile karşıladıklarını" ifade etmektedir. Bu ürünlerden *kay-çörçök*, *tabışkak*, *kep-sös*, *kojoñ* ve *kabay kojoñ*'ların daha çok nazım şeklinde olması, ezgili söylenmesi ve uyak, ölçü, durak gibi unsurlar içermesi Türk Dünyasının genelinde olduğu gibi Altay Türkleri arasında da şiir türüne bir yatkınlık olduğunu göstermektedir.

Köklü bir sözlü edebiyat geleneğine sahip olan Altay Türklerinin yazılı edebiyatı, Altay Türkçesinin 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bölgede Hristiyanlığı yaymak amacıyla kurulan Altay Dini Misyonu (Altayskaya Duhovnaya Missiya) tarafından yazı dili hâline getirilmesiyle oluşmaya başlamış; Sovyetler Birliği döneminde gelişimini sürdürmüştür.

Sovyetler Birliği döneminde edebiyat "her şeyden önce bir parti edebiyatıdır. Prensipleri, Komünist Partisi tarafından belirlenen ve bu partinin programını edebî türler ve edebî tipler vasıtasıyla telkin ederek benimsetmeye ve hayata geçirmeye çalışan bir propaganda edebiyatıdır" (Karakaş, 2008, s. 461). 1920'lerden itibaren Altay edebiyatı da sınırları Komünist Parti tarafından çizilen ilkeler doğrultusunda gelişme göstermiştir.

Altaylı edebiyat bilimci Kataşev, *Altay Ülger Kereginde* (Altay Şiiri Hakkında) adlı eserinde "Sovyet iktidarı ile birlikte Altaylı şairlerin, Puşkin, Tolstoy, Shakespeare, Gorki, Şolohov, Aytmatov ve daha başka birçok edebiyatçının eserleriyle tanışma imkânı bulduklarını, kendi millî nitelikli ve sosyalist içerikli zengin edebiyatlarını geliştirdiklerini" (1974, s. 11) ifade eder. Bununla birlikte Kataşev, "1920'li yıllardaki şairlerin şiirlerinin niteliğinin 1970'li yıllara göre daha düşük olduğunu, şairlerin öncelikle devrimin içeriğini şiir aracılığı ile anlatma gayretine girdiklerini, sanat kaygısını bir tarafa bıraktıklarını" (1974, s. 11) belirtir. Dilek de aynı karşılaştırmayı temalar üzerinden yaparak bu dönemde işlenen temaların çok fazla çeşitlilik göstermemekle birlikte bu temalar arasında bir çelişkinin göze çarptığını, bir taraftan Komünizm sistemine ve Lenin başta olmak üzere yöneticilere övgü teması işlenirken diğer taraftan vatan ve dil sevgisi, Köktürk bengü taşlarını sahiplenme ve bunlarda yazılanlardan hareketle kimliğini sorgulama yönünde eserler yazıldığını (2003, s. 251) söyler.

1930'lu yıllar Altay şiirinin olgunlaşmaya başladığı yıllardır. Türker bu dönemi şöyle tasvir eder: "1930'larda Altaylı edebiyatçılar başlangıçtaki acemiliklerini atmışlar, kısmî bir felsefi derinlik kazanarak, eserlerini istenen ideolojik-estetik ölçüye ulaştırmışlardır. Ünlü yazarların eserlerinin Rusçadan tercüme edilmesi de edebî eserlerin değerinin artmasında önemli rol oynamıştır. Bu dönemde şiirler, şekil bakımından daha güzelleşmiş, hatta yeni şekiller denenmiştir. Bu da şiirin, edebî bakımdan yükseldiğini

göstermektedir. Ancak gazetelerde çıkan bazı eleştirilerin basılan eserleri ulusalcı olmakla suçlaması, yazarların takibata uğramasına sebep olmuştur. Dönemin baskı politikasının bir neticesi olarak Modern Altay Edebiyatı istenilen seviyeye gelememiştir." (2012, s. 334). Altay şiirinin kendi rengini bulabilmesi Stalin dönemi repressiya uygulamalarının bitmesinden sonra gerçekleşebilmiştir.

1940'lı ve 1950'lı yıllara II. Dünya Savaşı damgasını vurmuş, "Altaylı yazar ve şairlerin birçoğu savaşa gittiğinden savaş sırasında ve sonrasında Altay şiirinin gelişimi sekteye uğramıştır" (Kataşev, 1974, s. 14). Türker (2012, s. 342), savaş sonrası dönemde Altay edebiyatını güçlendirmek için yapılan çalışmaları şöyle sıralamaktadır: "Gençler edebiyata yönlendirilmiş, basımevleri kurularak yayınların sayısında artış sağlanmış, mevcut yazarların edebî yönü güçlendirilmeye çalışılmıştır. 1947-1951 yılları arasında Sibirya yazarlarının katıldığı toplantılar düzenlenerek edebî türlerin çeşitlenmesinin ve güncel konulara daha çok yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. 1952'de Gorno-Altay'da Tarih, Dil ve Edebiyat Enstitüsü açılmış ve bölgedeki edebî çalışmalar bu enstitüde toplanmaya başlamıştır. 1959'da Yazarlar Birliği kurularak çalışmalara bu kurum altında devam edilmiştir. Bu arada 'Altaydıñ Çolmonı' adlı gazetede ve 'Altaydıñ Tuularında' adlı yıllıkta Altaylı edebiyatçıların eserlerine yer verilmiştir. Ayrıca yine bu dönemde Rus yazarların eserleri Altay Türkçesine tercüme edilmiştir. Tüm bu faaliyetler, Altay Edebiyatı'nın olgunlaşmasında ve daha nitelikli eserler yaratılmasında etkili olmuştur." Bu çalışmaların bir sonucu olarak önce repressiya dönemi uygulamaları sonra da II. Dünya Savaşı sebebiyle gelişimi duraksayan Altay şiiri için yeni bir dönem başlamıştır.

1960'lı yıllarda Altay şiiri önceki dönemlere göre tamamen güçlenmiştir. Kataşev (1974, s. 14), bu duruma sebep olarak "Gorki Edebiyat Enstitüsü'nü bitiren A. Adarov, L. Kokışev, E. Palkin, B. Ukaçin, P. Samık, Ş. Şatinov gibi şairlerin hayatın büyük değişimlerini eserlerinde yansıtabilmelerine ve yaratıcılıklarını Altay folkloru ile beslemelerine" bağlar. Yine Kataşev'e göre "1970'li yılların Altaylı şairleri millî ve evrensel değerlere yaslanıp Altay şiirini genişletmişlerdir" (1974, s. 15). 1970'li yıllardan 1990'lara gelişimini sürdürmeye devam eden Altay şiiri Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla yeni bir çehre kazanmış olup 1990'lardan günümüze Altaylı şairler eserler vermeye devam etmektedir.

Şairler

Lazar Kokışev

Altay edebiyatının en yetenekli ve üretken yazar ve şairlerinden biri olan Lazar Vasilyeviç Kokışev, 20 Ekim 1933 yılında Şabalin rayonunun Kumşulu köyünde doğmuştur (Altay Ülgerlik, 2006, s. 298). 1942 yılında köyünde ilkokulu bitirmiş, 1945-1950 yılları arasında Şabalin'de ortaokul eğitimini almış, 1952'de Dağlık Altay Milli Okulu'nu bitirmiş, 1952 ile 1957 yılları arasında ise Moskova'da Gorki Edebiyat Enstitüsü'nde eğitim görmüştür (Adarov, 1983, s. 6-7).

1957 yılından itibaren Gorno-Altaysk'ta Devlet Basımevi, radyo komitesi ve "Altaydıñ Çolmonı" gazetesinde redaktör olarak görev yapan Kokışev, 1958 yılından itibaren SSCB Yazarlar Birliği üyesi olmuş, 1962 yılında Dağlık Altay Yazarlar Birliği sekreterliğine getirilmiştir (Adarov, 1983, s. 7). Bu yıllarda siyasi görevler de üstlenen Kokışev, Sovyetler Birliği Komünist Partisi Bölge Komitesi Üyesi, Altay Kray Sovyeti Milletvekili gibi görevlerde bulunmuş, Rusya Sovyet Federatif Sosyalist Cumhuriyeti Yazarlar Birliğinin bazı kongrelerine temsilci olarak katılmıştır (Altay Ülgerlik, 2006, s. 298). Lazar Kokışev, geçirdiği ağır bir hastalığa bağlı olarak 7 Mayıs 1975 tarihinde hayatını kaybetmiştir (Adarov, 1983, s. 7).

Kokışev, Kırgızistan, Kazakistan, Yakutistan, Osetya, Letonya, Ukrayna, Buryatya, Romanya ve Küba'da bulunmuştur. Gezip gördüğü bu yerler onun eserlerine yansımıştır (Dilek, 2011, s. 46).

Moskova'daki öğrencilik yıllarından itibaren yazmaya yönelen Kokışev hem nesir hem de şiir alanında başarılı eserler vermiştir. İlk romanı olan *Arina*, çağdaş Altay edebiyatının da ilk romanı kabul edilmektedir. "Şiirlerinde mizah ve hicvin yanında lirizm de ön plandadır" (Kataşev, 1974, s. 16). "Nesir tarzında yazdığı eserlerde daha çok millî unsurları işleyen yazar, şiirlerinde ise genellikle evrensel bir yaklaşım tarzı sergiler" (Dilek, 2011, s. 47). Günümüzde Altay Türkleri arasında hem şiirleri hem de romanları en fazla okunan yazar ve şairlerin başında kırk iki yaş gibi genç sayılabilecek bir yaşta hayatını kaybeden Lazar Kokışev gelmektedir.

Şiir Kitapları:

Altayca: *Altın Köl* "Altın Göl" (1956), *Tuba*[1] (1974), *Kızıl Çeçek* "Kızıl Çiçek" (1961), *Tuştaştar* "Karşılaşmalar" (?), *Ekinçi Cürüm* "İkinci Hayat" (1963), *Col* "Yol (1964), *Sanaalar* "Düşünceler" (1967), *Adalar Tüjelet* "Atalarımı Düşlüyorum" (1972), *Amadu* "Amaç" (1975), *Maarka* (1981), *Men Slerdi Süügem* "Ben Sizi Sevdim" (1983), *Poettiñ Külümcizi* "Şairin Gülücüğü" (1993), *Kerees Cañar* "Gizli Şarkı" (2000), *Ülgerler, Tuucılar* "Şiirler, Manzumeler" (2010), *Tuucılar, Sögüşter, Kokurlar, Köçürişter* "Manzumeler, Sataşmalar, Şakalar, Çeviriler" (2017).

Rusça: *Stihi* "Şiirler" (1953), *Trubaçi*[2] (1966), *Stihi* "Şiirler" (1977).

Hikâye ve Romanları:

Altayca: *Arina* (1959), *Povest le Kuuçındar*[3] "Uzun Hikâye ile Hikâyeler" (1962), *Çöldördiñ Çeçegi* "Çöllerin Çiçeği" (1968), *Meçin Cıldıs* "Ülker Yıldızı" (1971), *Karıçak* "İhtiyarcık" (1973), *Altaydıñ Kıstarı*[4] "Altay'ın Kızları" (1980), *Tuulardıñ Uulı*[5] "Dağların Oğlu" (2010).

Rusça: *Deti Gor*[6] "Dağların Oğlu" (1976), *Jenşçini*[7] "Kadınlar" (1977).

Piyes: *Tumantık Arkıt* "Sisli Arkıt (1969)

Mektup: *Cüs Pismo* "Yüz Mektup" (1990).

Poettiñ Külümcizi "Şairin Gülümsemesi" (1993) adlı eserde de Lazar Kokışev'in hayattayken yayımlanmayan bazı eserleri, çizdiği komik resimler ve arkadaşlarının kendisi için yazdığı anı/hatıra yazıları yer almaktadır.

Boris Ukaçin

Çağdaş Altay edebiyatının bir diğer önemli yazar ve şairlerinden Boris Ukaçinoviç Ukaçin, 18 Şubat 1936 yılında Oñdoy rayonunun Kayırlık köyünde dünyaya gelmiştir. 1956 yılında Dağlık Altay Milli Okulu'nu bitiren Ukaçin, aynı yıl askere gitmiş, 1959 yılına kadar askerlik görevi devam etmiştir (Altay Ülgerlik, 2006, s. 398).

---

[1] Tuba boyuna mensup yoksul bir avcının başından geçen acıklı ve komik olayların anlatıldığı yirmi dört bölümden oluşan manzum bir hikâyedir.
[2] *Tuba* adlı eserin Rusçaya çevirisidir.
[3] Uzun hikâye *Tuulardañ Kelgen Baldar* "Dağlardan Gelen Çocuk"; hikâyeler *Uyku Kelbes Tün* "Uyku Tutmaz Gece", *Dikarka* ve *Ene* "Anne" isimlerini taşımaktadır.
[4] *Arina* ve *Çöldördiñ Çeçegi* romanları 1980'de *Altaydıñ Kıstarı* adıyla yeniden yayımlanmıştır.
[5] *Tuulardan Kelgen Baldar* "Dağlardan Gelen Çocuk" ve *Tuulardıñ Uulı* "Dağların Oğlu" isimlerini taşıyan iki uzun hikâye 2010'da *Tuulardıñ Uulı* adıyla yeniden yayımlanmıştır.
[6] *Tuulardıñ Uulı* isimli eserin Rusçaya çevirisidir.
[7] *Altaydıñ Kıstarı* isimli eserin Rusçaya çevirisidir.

1962 – 1967 yılları arasında Moskova'da Gorki Edebiyat Enstitüsü'nde öğrenim gören Ukaçin, 1964 yılında SSCB Yazarlar Birliği'ne seçilmiştir (Altay Ülgerlik, 2006, s. 398).

1967'de Moskova'dan Gorno-Altaysk'a dönen Ukaçin, gazete ve radyo muhabiri, basımevi redaktörü, Dağlık Altay Yazarlar Birliği danışmanı ve başkanı olarak çalışmıştır (Altay Ülgerlik, 2006, s. 398).

Boris Ukaçin, 25 Aralık 2003 yılında Gorno-Altaysk'ta geçirdiği ağır bir hastalık sebebiyle ölmüştür (Altay Ülgerlik, 2006, s. 399).

Yazdığı edebî eserler yanında çeviriler de yapan Ukaçin, Altay, Rus, Tuva ve Kırgız dillerinde tamamı kırktan fazla antoloji hazırlayıp, Altay edebiyatının Sovyetler Birliği içinde tanınmasına katkı sağlamıştır. 1987 yılında seçilmiş şiirleri Moskova'da Rusça olarak yayımlanmıştır. Onun şiirleri hem Rusçaya hem de pek çok farklı dile çevrilmiştir (Altay Ülgerlik, 2006, s. 399).

Kaleme aldığı *Kiçü İzü Ay* "Haziran Ayı" (1979), *Ölörgö Cetire Em de Uzak* "Ölüm Hâlâ Çok Uzak" (1985), *Men Kem?* "Ben Kimim?" (1988) eserleri Altay Cumhuriyeti Drama Tiyatrosunda üç tiyatro oyunu olarak sahnelenmiştir (Altay Ülgerlik, 2006, s. 399).

Boris Ukaçin, çağdaş Altay edebiyatının özellikle nesir alanında en verimli ve başarılı sanatçılarından biri kabul edilmektedir (Dilek, 2003, s. 365). Hem şiirleri hem hikâyeleri hem de çevirileriyle Altay edebiyatının gelişmesinde Ukaçin'in çok önemli bir yeri vardır.

Şiir Kitapları:

Altayca: *Coldor* "Yollar" (1960), *Men Kem?* "Ben Kimim?" (1963), *Ülgerler* "Şiirler" (1966), *Çañkır Teñerilü Cer* "Mavi Gökyüzü Ülkesi" (1968), *Argımaktıñ Mañı* "Cins Atın Koşusu" (1973), *Kardıñ Üni* "Karın Sesi" (1975), *Möñkülik Altaydıñ Cañılgazı* "Ebedî Altay'ın Yankısı" (1977), *Cıldardıñ Belegi* "Yılların Hediyesi" (1979) *Süüştiñ Kaykal Kuçkajı* "Aşkın Mucize Kuşu" (1983), *Caskı Çeçekter – Küski Cıldıstar* "Bahar Çiçekleri – Güz Yıldızları" (1986), *Aydıñ-Künniñ Belgezi* "Hava Durumu Tahmini" (1993), *Tuular Möjiniñ Bürleri* "Dağ Servisinin Yaprakları" (1999), *Salım Sakıtpas* "Kader Bekletmez" (2005).

Rusça: *Est' Takaya Zemlya* "Öyle Bir Ülke Var" (1962), *Vetka Gornogo Kedra* "Dağ Servisinin Yaprakları" (1966 ve 1974), *Rojdennıye Vesnoy* "Baharda Doğan" (1969), *Zemlya Sinego Neba* "Mavi Gökyüzü Ülkesi" (1970), *Ya Jdu Uletevşego Lebedya* "Uçan Kuğuyu Bekliyorum" (1971), *Beg Argımaka* "Cins Atın Koşusu" (1975), *Golos Snega* "Karın Sesi" (1978), *Eho Veçnogo Altaya* "Ebedî Altay'ın Yankısı (1979), *Kalendar' Duşi* "Ruh Takvimi" (1982), *Postup' Vremeni Po Zemle* "Zamanın Yeryüzündeki İzi" (1986), *Avtoportret* "Otoportre" (1987), *Bıstronogiy Mongol* "Hızlı Moğol" (1987), *İzbrannoye* "Seçmeler" (1987), *Na Moy Vzglyad...* "Bana Göre..." (1996), *Çelovek, Jizn', Vremya* "İnsan, Hayat, Zaman" (2016).

Kırgızca: *Altay Jañırıktarı* "Altay'ın Yankısı" (1982).

Hikâyeleri:

Altayca: *Eelü Tuular* "İyeli Dağlar" (1971), *Ölörgö Cetire Em de Uzak* "Ölüm Hâlâ Çok Uzak" (1978), *Süüş le Öştöjü* "Aşk ve Nefret" (1981), *Tuular Tuular la Boyı Artar* "Dağlar Dağlarla Kalır" (1985).

Rusça: *Gornıye Duhi* "İyeli Dağlar" (1976, 1979, 1986 ve 1989), *V Naçale Zimı* "Kış Başlarken", *Povesti* "Uzun Hikâyeler" (1983), *Shojiye Harakterı* "Benzer Karakterler" (2001),

Tuvaca: *Dag Eezi* "Dağ İyesi" (1980).

Deneme Yazıları: *Cakşı Ulus* "İyi İnsanlar" (1961).

Çevirileri: Arseniy Rut'ko, *Ol Volgada Öskön* "O Volga'da Büyüdü"; Çıngız Aytmatov, *Tuulardıñ la Çöldördiñ Povest'teri* "Dağlar ile Bozkırların Uzun Hikâyeleri"; Çıngız Aytmatov, *Kojoñnıñ Küüzi* "Şarkının Ezgisi", Korney Çukovskiy, *Oyılgança Cunun* "Eriyene Kadar Yıkan", Yuriy Künzegeş, *Kün Çalıtkan Tıva* "Güneşin Aydınlattığı Tuva"; İvan Eroşin, *Çañkır Curt* "Mavi Yurt"; Mihail Lermontov, *Aşik-Kerib* "Âşık Garip".

Pasley Samık

Günümüz Altay şiirinin en güçlü temsilcisi olan Pasley Tordoyeviç Samık, 26 Aralık 1938'de Şabalin rayonunun Kaspa köyünde doğmuştur (Altay Ülgerlik, 2006, s. 459).

Samık, 1956 yılında Dağlık Altay Milli Okulu'nu, 1964 yılında ise Moskova'da Gorki Edebiyat Enstitüsü'nü bitirmiştir. 1964 yılından itibaren "Altaydıñ Çolmonı" gazetesinde redaktör, Devlet Basımevi'nde editör, Altay Yazarlar Birliği'nde başkan yardımcılığı gibi görevleri yürütmüştür (Pisateli, 2019, s. 59).

Pasley Samık, 1971 yılında SSCB Yazarlar Birliği üyeliğine seçilmiş, 2007 yılında Altay Cumhuriyeti Millî Şairi unvanını almıştır (Pisatel, 2019, s. 59). 9 Kasım 2020 tarihinde Gorno-Altaysk'ta ölmüştür.

Pasley Samık, Altay edebiyatına yeni temalar, söylemler ve renkler katmış bir şairdir. Samık'ın şairliği, halk destanı gelenekleri ve Altay halk felsefesi ile yakından bağlantılı olmakla birlikte Altay sınırlarının çok ötesine uzanır (Pisateli, 2019, s. 60).

Pasley Samık'ın şiirlerinde en önde gelen tema insandır. Samık, insanın hayatı anlamlandırışını, gücünü, karakterini, halkı için yaptığı işleri şiirlerinde yansıtır. Bunun yanında genç neslin hayatı ve tabiat temaları da Samık'ın şiirlerinde öne çıkmaktadır (Kataşev, 2008, s. 28-31).

Samık'ın şiirleri Rusça, Estonca, Gürcüce, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesi gibi dillere de çevrilmiştir (Pisateli, 2019, s. 60).

Yazdığı şiirler yanında yaptığı çevirilerle de Altay edebiyatına hizmet eden Samık, SSCB'den otuz dokuz, SSCB dışı ülkelerden otuz iki şairin şiirlerini Altay Türkçesine çevirmiştir. Bunlar, Lope de Vega, Pablo Neruda, Nazım Hikmet, Federica Lorca, R. Tagore, N. Rerih, W. Whitman, K. Kuliyev, M. Karim, S. Seythazin gibi şair ve yazarlardır (Pisateli, 2019, s. 60).

Nazım Hikmet'in kendisi için yol gösterici olduğunu (Dilek, 2003, s. 399) belirten Samık, hem Nazım Hikmet'in bazı şiirlerini[8] Altay Türkçesine çevirmiş hem de Nazım

[8] *Altaydıñ Çeçekteri* (2009, s. 410 - 418) adlı eserde yer alan Nazım Hikmet şiirleri şunlardır:
1. Memed'e Son Mektubumdur (Uulım Memedke Kalgançı Kat-Biçigim) s. 410-412.
2. "Denizin Üstünde Ala Bulut" ("Teñistiñ Üstinde Ala Bulut") s. 412.
3. Otobiyografi (Avtobiyografiya) s. 412-414.
4. "Ben Komünist" ("Men Kommunist") s. 414.
5. Yirminci Kongre ("Cirmençi S'ezdke Keldi Lenin") s. 415.
6. İnsanların Türküleri Kendilerinden Güzel ("Ulustıñ kojoñdorı ulustardañ keen") s. 415.
7. 1. Mayıs (Baştapkı May) s. 416.
8. Masalların Masalı (Çörçöktör Çörçöktöri) s. 416-417.
9. "Hapislerde geçen on beş sene arkamda" ("Türmede ötkürgen on tört cıl..") s. 417-418. (Şiirde geçen on beş yıl Samık tarafından on dört yıl olarak verilmiş.)
10. Yine Memleketim Üstüne Söylenmiştir (Törölim Kereginde Oyto Katap) s. 418.

Hikmet için bir şiir[9] kaleme almıştır. Samık, Nazım Hikmet'in yanı sıra Yılmaz Güney için de bir şiir[10] yazmıştır.

Samık'ın Türkiye Türkçesiyle kaleme aldığı *Türkiyem* adlı şiiri, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı tarafından yayımlanan *Türk Dünyası Tarih Dergisi*'nin 97. sayısında (Ocak – 1995, s. 47) yayımlanmıştır.

Şiir Kitapları:

Altayca: *Kün Uulı* "Güneş'in Oğlu" (1964), *Calkın Sokkon Cürek* "Yıldırım Çarpan Yürek" (1967), *Ot-Calbış Sıgın* "Alevli Geyik" (1968), *Çeyne* "Şakayık" (1969), *Möñkülük Salkın* "Zirvelerin Rüzgârı" (1972), *Alagün Caaş* "Güneşli Yağmur" (1976), *Erten Turagı Kuştar* "Sabah Kuşları" (1980), *Tınımnıñ Altın Sadtarı* "Ruhumun Altın Bahçeleri" (1982), *Ot-Ene* "Ateş Ana" (1984), *Ak Sümerlü Altaydıñ Baldarı* "Beyaz Zirveli Altay'ın Çocukları" (1986), *Tuularım, Süüjim, Törölim* "Dağlarım, Aşkım, Vatanım" (1989), *Altaydıñ Çeçekteri* "Altay'ın Çiçekleri" (2009).

Rusça: *Pesn' Moya* "Benim Şarkım" (1974), *Ognennıy Maral* "Alevli Geyik" (1978), *Veter Verşin* "Zirvelerin Rüzgârı" (1987), *Pokloneniye Beluhe* "Beluha'ya Tapınma" (1988), *Solneçnıy Dojd'* "Güneşli Yağmur" (1989), *Sozvezdiye Lyubvi* "Aşk Takımyıldızı" (2001).

Ana Dili ve Millî Kimlik İlişkisi Bağlamında Çağdaş Altay Türk Şiiri

Altay Türk şiirinde ana dili bilincinin ortaya çıkışı ve güçlenmesini iki ana etken bağlamında açıklamak mümkündür: Birincisi modern düşüncenin etki alanının genişleyerek modern dünyaya ait kavramların ve yaşam tarzının yaygınlık kazanması; ikincisi ise Rusların Altay bölgesindeki işgal ve asimilasyon faaliyetleridir.

Aklı merkeze alan bir düşünce sistemi olan modernizm, akıl aracılığıyla ilerlemeyi, sorgulamayı, eleştiriyi ve keşfi önceleyen bir yaklaşımı benimser. Avrupa'da baş döndürücü bir hızla yaşanan bilimsel buluşlar sağlıktan gündelik yaşama, ekonomiden devletlerin yönetim şekline kadar insana ve topluma dair birçok alanda kayda değer değişim ve dönüşümlere zemin hazırlar. Değişim ve dönüşümün yaşandığı bir başka husus da topluluktan millete geçişin anahtar kavramı olan millî bilincin güçlenmeye başlamasıdır. İletişim ve ulaşım araçlarının gelişmesi, matbaanın yaygınlık kazanması ve bilgi birikiminin artmasıyla insanın kendini ve toplumu inşa eden maddi ve manevi değerler silsilesini keşfetme arayışı hız kazanmış, böylece bir topluluğu millet yapan ve o milleti diğer milletlerden ayıran hususlar öne çıkarılmaya ve bu konuda bir farkındalık yaratılmaya başlanmıştır. Millî değerleri merkeze alan bir şuur hareketi olan milliyetçilik fikrinin güçlenmesinin önemli etkenlerinden biri de değişen dünya ve paradigmalara rağmen değişmeyen sınıfsal yapıyı değiştirme arzusudur. Bilimsel, sanatsal ve ekonomik ilerlemenin öncülüğünü yapan burjuva sınıfının statik sınıfsal yapı içinde istediği yükselişi elde edememesi Fransız İhtilali gibi yalnızca Fransa'yı değil tüm Avrupa'yı hatta dünyayı dalga dalga etkisi altına alan değişim hareketinin arka planını oluşturur. Tanrıların yeryüzündeki temsilcileri olarak görülen kral ve kraliçelerin otoritesi sarsılırken yüzyıllardır toplumun üst katmanını oluşturan aristokrasi derin bir yara alır. Bireysel hak ve özgürlükler; eşitlik, hak, hukuk, adalet ve demokrasi kavramları öne çıkarılarak geniş tabanlı bir toplumsal değişim hareketi başlatılır. Krallıklar ve monarşik sisteme dayalı devletlerin yerine meşrutiyet ve cumhuriyet rejimleri kurulur. Milliyetçilik fikrinin güçlenmesiyle de yeni kurulan devletler ulus-devlet modelini esas alır. Yaşanan

[9] *Nazım Hikmettiñ Salımı* "Nazım Hikmet'in Kaderi". İlk önce *Ot-Ene* (1984), daha sonra *Altaydıñ Çeçekteri* (2009, s. 364-366) adlı şiir kitaplarında yayımlanmıştır.

[10] *Yılmaz Güneydiñ Ot-Cüregi* "Yılmaz Güney'in Kor Yüreği". İlk önce *Ot-Ene* (1984), daha sonra *Altaydıñ Çeçekteri* (2009, s. 370-371) adlı şiir kitaplarında yer alır. Şiirden önce Yılmaz Güney de kısaca tanıtılmıştır.

bu gelişmeler millî kimlik kavramını öne çıkarırken millî kimliği inşa eden ulusal değerler devlet imkânlarının da katkısıyla öne çıkarılır. Dil, tarih, kültür ve ekonomi başta olmak üzere birçok alanda ulusal hususiyetler kurumsal bir çatı altında araştırılır, incelenir ve koruma altına alınır.[11] Sanat, edebiyat, eğitim ve basın faaliyetleri aracılığıyla toplumun millî kimlik etrafında birleştirilmesi amaçlanır.

Vatan toprağının işgal altında olduğu dönemlerde millî duyarlılık ve millî kimliği oluşturan unsurları koruma eğilimi güçlenir. Çünkü millî kimlik, milleti oluşturan ortak değerlerin korunması ve geleceğe aktarılmasıyla var olur. Bu değerlerin tahrip edilmesi veya yok edilmesi millî kimliğin ve milletin varlığını tehlikeye düşürür. Bu doğrultuda Altay Türk edebiyatında millî bilinç ve duyarlılığın ortaya çıkışında Altay bölgesinin Ruslar tarafından işgalinin payı büyüktür. 18. yüzyıldan itibaren Rusların ele geçirdikleri yerleri Ruslaştırma amacıyla uyguladıkları asimilasyon politikaları bölgedeki Türklerin bir kısmı üzerinde etkili olurken bir kısmında ise kimi zaman refleksif kimi zaman da bilinçli olarak millî kimlik kavramına yönelimi beraberinde getirmiştir.

Çarlık Dönemi'nde Nikolay İlmnisky tarafından sınırları çizilen Rusların asimilasyon politikasının temelini dil ve din oluşturur. İzlenen politikaya göre işgal edilen bölgelerde yaşayan insanlar bilhassa açılan okullar aracılığıyla Rus dili, tarihi ve kültürünü bilen Ortodoks Hristiyanlara dönüştürülür ve böylelikle işgal edilen bölgelerdeki Rus varlığının kalıcı hâle getirilmesi amaçlanır.[12] Çarlık Dönemi'nde uygulanan bu asimilasyon politikaları Sovyetler Dönemi'nde de devam etmiştir. 1924'te iktidara gelen Stalin, başta ulusal olmak üzere her türlü farklılığı "Sovyet" tipi insan çatısı altında eritmek amacıyla Sovyetler Birliği'nde yaşayan Türklerin millî kimliklerini yok etmek için çeşitli girişimlerde bulunmuştur. İnsanlar zorunlu göçe tabi tutulup yurtlarından edilmiş, Türk aydın ve sanatçıları türlü cezalara çarptırılmış, birçok ismin Türklüğe hizmet eden eserleri yasaklanmıştır. Stalin'in baskı ve korku merkezli dikta rejiminde "Sovyetleştirme ve sonrasında gelen Ruslaştırma sürecinde, iktidarın en önemli mücadele alanı olan dil, merkeze yerleştirilmiş ve dilin kapsam alanı içerisinde yer alan eğitim politikaları, merkez yönetim tarafından tabana doğru türlü aparatlar/araçlar kullanılarak yayılmaya çalışılmıştır" (Karabulut, 2009, s. 65). Rusça dışındaki dilleri teşvik edip koruyor gibi görünen milletler politikasının arkasında Rus olmayan milletlerin Rusya'ya karşı birleşmelerini önlemek ve onların millî kimliklerini gittikçe zayıflatarak yok etme amacı yatmaktadır. Arap alfabesinden Latin alfabesine geçen Türk topluluklarının Türkiye ile olan bağlarını zayıflatmak için kısa bir süre sonra Kiril alfabesine geçilmesi bu amacın bir yansımasıdır.

Görülüyor ki hem Çarlık döneminde hem de Sovyetler Birliği döneminde dil, Ruslaştırma politikalarının temelinde yer almıştır. Türk aydınları özellikle Stalin'in 1953'te ölümü, baskı ve sansürün nispeten azaldığı 20. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle yıllardır maruz kalınan politikalara karşı doğrudan ya da dolaylı olarak tepki göstermeye

[11] Türkiye Cumhuriyeti'nde de benzer bir süreç yaşanmıştır. Türk dili ve tarihi üzerine çalışmalar yapılması amacıyla 15 Nisan 1931'de Türk Tarih Kurumu, 12 Temmuz 1932'de ise Türk Dil Kurumu kurulmuştur.

[12] Nikolay İlminsky'nin eğitim politikasının esasları dört maddede özetlenebilir: "1. Rus olmayan çocuklar, onlar için açılmış özel okullarda kendi dillerinde eğitim göreceklerdir. Bunun için de Kiril harfleri kullanılarak bu dillerde alfabe kitapları, ders kitapları, okuma kitapları, matematik setleri ve İncil hazırlanacaktır. 2. İlkokul öğrencileri, ilk dört yıllık eğitim süresinde temel dersler arasında Rusçayı da alacaklardır. Öğrenciler bu dört yılın sonunda Rus dilini biliyor olacaklar ve bundan sonraki öğrenimlerini Rus dilinde yapacaklardır. 3. Bu okullarda görev yapacak öğretmenler, 'yabancı' öğrencilerin ana dillerini bilecekler, hatta onlarla aynı milleten olacaklardır. Bununla birlikte öğretmenler, iyi eğitimli ve samimi Hıristiyan olacaklardır. 4. Misyonerlik faaliyetlerinin geleceği için bu okullarda yarının öğretmenleri olan kız çocukları da okutulacaktır. Yani, okullar karma olacaktır" (Açа, 2013, s. 1464-1477).

çalışmışlardır. Bunun edebiyata yansıması ise millî duyarlılık ve ana dili temalı edebî eserlerin sayısının giderek artması şeklinde olmuştur.

Lazar Kokışev'in "Altay Dilime" (1962), Boris Ukaçin'in "Rus Dili" (1991) ve Paslev Samık'ın "Altay Dili Hakkında Söz" (2009) başlıklı şiirleri ana dili, vatan ve millî kimlik ilişkisi ekseninde yazılmıştır. Kısaca milletin evi olarak tanımlanabilecek vatan; millî değerlerin, kültürün ve hafızanın en canlı şekilde yaşadığı var oluş mekânıdır. Bir toprak parçasına indirgenemeyecek kadar zengin ve derin anlamlar ihtiva eden vatan, millete ait maddi ve manevi bütün kıymetleri geçmişten bugüne, bugünden geleceğe aktararak milletin devamlılığını sağlar. Bu kıymetlerden biri de ana dilidir. Ana dili ve vatan, birbirini var eden kavramlardır. Bir toprak parçasını vatan yapan hususlardan biri üzerinde ortak bir dilde konuşanların yaşaması olurken, vatan olmadan da ana dilinin topluluğu millet yapan özelliğini yitireceğini söylemek mümkündür. Bir başka deyişle ana dili olmadan vatan, vatan olmadan da ana dili var olamaz.

Boris Ukaçin'in "Rus Dili" şiirinde köyünden ayrılan bir Türk gencinin ana dilinden uzaklaşarak Rusçayla konuşmaya başlamasının verdiği mutsuzluk ve huzursuzluk konu edilir. Şiirdeki bu huzursuzluğun kaynağını dil-vatan ilişkisi bağlamında yorumlamak mümkündür. Şairin ana dilinden kopmasının sebebi vatanından uzaklaşmasıdır.

Kök-ayasta kükürtteñ küçtü	Mavi gökte gök gürültüsünden güçlü
Köksimdi bıstı kaykal sös! –	Göğsümü bastı garip söz! -
Bat kandıy uur kinçektü	İşte, nasıl ağır günahkâr
Baştap la aytkan orus sös!	Başlayıp da söylenen Rusça söz
Ulustu telekey bu meni	Kalabalık dünya beni
Uuy tudup, cudup iydi!..	Kıskıvrak yakalayıp yuttu!
Onoñ la beri orustap,	Ondan beri Rus diliyle,
Orçılañ mende ündendi.	Kâinat bende ses verdi.

(Altay Ülgerlik, 2006, s. 400-401).

İçtenlik mekânı olan vatanından uzaklaşan şair, alışkın olmadığı bir ortamın, daha önce duymadığı seslerin içinde yabancılaşmıştır. Rusçayı "garip söz" olarak nitelendiren şair, kalabalık dünyada yalnızlaşmış, yutulmuş ve yok edilmiştir. Vatanından uzak diyarlara göç etmek zorunda kalan şairin, göç etmesinin sebebi üzerinde açıkça durulmasa da bunun iş ya da eğitim kaynaklı gelişen bir durum olduğu hissettirilmektedir. Bu da Rusların, elde ettikleri ekonomik iktidar ve eğitim imkânlarıyla Türkleri isteseler de istemeseler de Rusça konuşmaya mecbur bıraktıkları bir sistem inşa ettiklerinin göstergesidir. Türklerin yoğunluklu olarak yaşadığı yerler yeraltı kaynakları açısından zengin olsa da yatırımların, eğitim ve iş imkânlarının minimum düzeyde tutulduğu bölgelerdir. Bu da tarım ve hayvancılık dışında geçimini sağlamak isteyen Türklerin prestij dili Rusçayı öğrenmeden ve konuşmadan başarı elde edemeyeceği gerçeğini ortaya koyarken Rusların tek tipleştirme ve Ruslaştırma çabalarının günlük hayattaki bir tezahürü olarak değerlendirilebilir.

Şair, Altay Türkçesini yalnızca insanlarla sınırlandırmaz. Vatan coğrafyasının her bir unsuru Altay Türkçesiyle bütünleşmiş hâlde yansıtılır. Öyle ki Altay'daki hayvanlar, kuşlar, kurtlar, bitkiler, dağlar, ay, güneş ve yıldızlar da Altay Türkçesiyle söyleşmektedir. Varlık evini dil ile inşa eden şair, Altay'daki günlerine özlem duyar ve orada olamamasının trajedisini derinden hisseder. Çocukluğunda ve gençliğinde dünyayı Altay Dağları ve Altay Türkçesinden ibaret zanneden şair, sorumluluk sahibi yetişkin bir birey olduğunda bellek mekânı olarak gördüğü vatanından uzaklaşıp kente gittikten sonra benliğini inşa eden değerlerini yitirmeye başlar ve mekanikleşen dünyanın bir

parçası olmanın sancısını çeker. Bu süreç Sovyetler döneminde Rusların arzuladığı Rus çatısı altında tek tipleştirme çabalarına da hizmet eden bir sürece işaret eder.

Lazar Kokışev'in "Altay Dilime" başlıklı şiiri, dil – vatan ilişkisini soy ve tarih bağıyla derinleştirir. Altay Türkçesinin doğuş süreci ve sonrasında geçirdiği evrelere odaklanan şiir, Altay Türkçesinin çok eski ve köklü bir mazinin ürünü olduğunu vurgularken, Altay Türkçesinin başına gelen felaketlerden kurtuluşunu kadim ve sağlam bir geleneğe sahip olmasına bağlar.

Korkıştu çaktarda tepsep salganda	Korkunç zamanlarda çiğnendiğinde
Korbolop oyto sen özüp keleteñ.	Filizlenip yine sen çiçek açtın.
As ta bolzo, altay conımnıñ	Sayısı az Altay halkımın
Ayıldarı sayın şulurıp cüreteñ...	Her evinde cıvıldayıp durdun...
Kersü conımnıñ çümi cok kojoñın	Bilge halkımın süssüz şarkısını
Kelişkençe sen keerkedip bereteñ.	Yettiğince sen süsledin.
Albatım cuunatkan altay tilim,	Halkımı bir araya toplayan Altay dilim,
Aarçızı cıtangan altay tilim!.."	Süzme yoğurt kokan Altay dilim!.."

(Kokışev, 1983, s. 99).

Bir millet için geçmişten günümüze, atalardan şimdiki nesle aktarılan en somut ve en işlevsel unsur dildir. Dilin, tarihin derinliklerinden gelen kültür ve değer aktarıcı özelliği millî varlığın muhafazasını sağlarken halkı birleştiren ve bütünleştiren bir harç vazifesi görür. Dilin bu özelliği Altay Türklerinin karşılaştıkları felaketlerden kurtulmalarını sağlar. Şiirin kaleme alındığı Sovyetler Dönemi'nde Türklerin hem diğer Türklerle bağını kesmek hem de kendi dillerini unutturmak için sistematik bir program izlenmesine rağmen Altay Türkçesinin varlığını sürdürdüğü ve halka umut aşıladığı vurgulanır. Böylece türlü felaketlerle karşılaşan Altay Türkleri, ana dilleri sayesinde dağılmamış ve Türklüklerini unutmamıştır.

Şiirde Altay Türkçesinin yoğurt ile ilişkilendirilmesi, yoğurdun Türkler tarafından keşfedilmesi ve dünyaya yayılmasından kaynaklıdır.[13] Nasıl ki yoğurt yüz yıllardan beri en saf ve doğal hâliyle günümüze ulaştıysa ve Türklerin yaşam tarzı ve geleneklerinden bir iz taşıyorsa; Türkçe de Türklerin binlerce yıllık geçmişinin; millî, maddi ve manevi tüm değerlerinin taşıyıcısı olarak günümüze gelmiştir.

Sovyetler Dönemi'nde Ruslar, Türkçeyi gözden düşürmek ve kullanımını azaltmak için devletin çeşitli mekanizmalarını kullanmak suretiyle kapsamlı bir çalışma içine girmişlerdir. Ekonomi, eğitim, iletişim, hukuk, sanat ve edebiyat politikalarının bu amaç merkezinde şekillenmesi bir süre sonra insanlar üzerinde ekonomik, sosyal, kültürel vb. baskıların meydana gelmesine sebep olurken bu baskıların bir yansıması olarak maruz kalınan yaptırımlar kimi insanların ana dillerinden ve kültürlerinden uzaklaşmalarına, Rus dili ve kültürünün kendi dil ve kültürlerinden daha üstün olduğuna inanmalarına sebebiyet vermiştir. Rusluk; medeniyetin, gelişmişliğin, modernliğin ve zenginliğin gerekliliği olarak algılanırken ve dayatılırken Türklük köylülük, gelişmemişlik ve fakirlik ile özdeşleştirilir. Bu doğrultuda kimi insanların çoğunlukla dışlanmamak, toplumda daha itibarlı bir statüye sahip olmak amacıyla kendi değerlerini küçümseyen ve yok sayan kişilerin yaşadıkları kimlik krizi bu sefer de kendi milletinin değerleriyle ters düşmesi ve onlara yabancılaşmasıyla zirveye ulaşır. Bu durumda ne tam anlamıyla Rus

[13] Asya steplerinde göçebe bir yaşam süren Türkler, yaşamlarını devam ettirebilmek için sürülerin sütünü tüketmek zorunda kalmışlar ve zamanla sütü işlemeyi öğrenmişlerdir. Yoğurt kelimesi Türkçe bir kelime olarak tüm dünyada kullanılmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bk. (Özden, 2008).

ne de Türk olabilen bireylerin sığındıkları liman yine ana dilleri ve millî kimlikleri olur. Şiirde bu süreç şöyle ifade edilir:

Seni coktu, ebi cok deşkilep, Sana yoksul, uygunsuz deyip,
Sedeñdegen nemeler undıp salgılayt... Kendini beğenmişler seni unutuyor...
Kalıktıñ aldına katkıga tüjele, Halkın önünde gülünç duruma düşünce,
Katap seni eske algılayt. Yine seni hatırlıyorlar.
(Kokışev, 1983, s. 99).

Millî kimlik, millî unsurların çeşitli araçlarla hatırlatılması ve millî hafızanın canlı tutulmasıyla inşa edilirken ana dili millî hafızanın geleceğe aktarılarak kalıcı hâle gelmesinde önemli rol oynar. Zira halkın duygu, düşünce ve hayalleri dilin yapısı, söyleyişi ve gelişimini şekillendirir. Kokışev şiirinde dilin bu özelliği üzerinde dururken ebeveynler aracılığıyla dili mazi ve soy bağıyla ilişkilendirir:

Albatımnıñ aytkan sanaazı – sen, Halkımın dile getirdiği düşüncesi, sensin,
Amadap cürgende kojoñı – sen. Hayale daldığında şarkısı, sensin.
Adamnıñ artkan cööjözi – sen, Babamın bıraktığı serveti, sensin,
Enemniñ bergen ençizi – sen. Annemin verdiği mirası, sensin.
(Kokışev, 1983, s. 100).

Halkın düşüncesi, hayale daldığında söylediği şarkısı, babanın serveti ve annenin mirası olarak nitelendirilen ana dili; hüznün, mutluluğun, doğumun, ölümün, geçmişin, geleceğin bir başka deyişle hayata dair her şeyi içeren bir kaynak olarak işlenir.

Hayat kaynağı olarak görülen Altay Türkçesinin önemi ve gerekliliği konusunda yazılan bir diğer şiir Pasley Samık'ın "Altay Dili Hakkında Söz" adlı şiiridir. Didaktik bir tarzda yazılan şiir, halkı ana dili konusunda bilinçlendirmeyi amaçlarken, ana dilinin zayıflamasıyla ne tür felaketlerle karşılaşılacağına dair uyarılar içerir. Şaire göre Altay Türkçesi sevilmeli, sayılmalı ve tüm zenginlikleriyle korunmalıdır. Yüzyıllardan beri türlü zorluklarla ve düşmanlarla savaşarak bugüne ulaşan Altay Türklerinin okuma yazmalarının olmaması, dilin korunması ve gelişimi önündeki en büyük engeldir. Altay Türkçesini geleceğe aktaracak olan büyük halk ozanlarının yetişmemesi de şair için acı bir tabloyu ortaya koymaktadır. Şair dilin yükselip gelişeceği zamanda halkın kibirlenip tembellik edip atalarından gelen mirasa sahip çıkmaması ve ana dilini korumak için mücadele etmemesini eleştirir ve bu şekilde devam edilmesi hâlinde hem halkın hem de dilin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu vurgular. Şair ana dili bilincinin altını çizerken bilinçle birlikte bilgi ve çalışmanın da gerekliğini ifade eder ve burada Şair Lazar'ın bir şiirinden örnek verir.[14] Dile dair bilgi olmazsa Altay Türkçesinde altıncı fiilin çekiminin nasıl olacağını düşünmekle insanların hayatının geçebileceğini ironik bir üslupla ifade eden Lazar'ın bu tespitinin gerçek olacağı endişesi şairi korkutur. Şaire göre böyle bir duruma düşmeye hiç gerek yoktur. Bu noktaya gelmemek için aydınlara ve bilim insanlarına önemli görevler düşmektedir.

Şiirin ikinci kısmına bazı aydınların dil anlayışlarını eleştirerek başlayan şair, aydınların Altay Türkçesini yabancı kelimelerle karıştırıp kullanmalarının ve halk ağzından derlenen kelimeleri "Dilde böyle söz yok" diyerek kullanmayı reddetmelerinin dile verdiği zarara işaret eder. Şair Altay Türkçesinin böylesi millî bilinçten yoksun sözde aydınların elinde yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu acı bir feryatla adeta haykırır. Şiir, ana dili hassasiyetine sahip ve millî değerlerine bağlı cesur insanların yetişmesiyle Altay Türkçesinin zenginleşip güçleneceği doğrultusundaki dizeleriyle sona erer.

[14] Şiirde telmihte bulunulan Lazar, bu çalışmada "Altay Tilime" adlı şiiri incelenen Lazar Kokışev'dir.

Sovyetler Birliği döneminde Altay Türklerinin sosyoekonomik düzeyinin ve eğitim seviyesinin düşüklüğü sanatçıların sadece sanat eseri üretme değil halkı aydınlatma ve bilinçlendirme misyonunu da üstlenmeye mecbur bırakmıştır. Rusların asimilasyon sürecinin tahribatından en az hasarla kurtulan sanatçı ve aydınlar, halkın içinde bulunduğu duruma sessiz kalamamış ve onları uyanışa çağırmıştır. Şairin şiirinde uyanışa çağırdığı kesim yalnızca eğitimsiz ve yoksul halk değildir. Eğitimli, bilgili ve eli kalem tutan bazı aydınların Rus eğitim sistemi ve zihniyetinin tazyiki altında kendi milletinden ziyade Ruslara hizmet edecek çalışmalar yapması şairin toplumdaki aydın kimliğini sorgulamasına yol açar. Şaire göre okumak, yazmak, çalışmak, üretmek gerçek bir aydın olmak için yeterli değildir. Aydının kimliğinde belirleyici olan yapılan çalışmaların hangi zihniyete, kime ve neye hizmet ettiği hususudur. Şair, Rusların amaçlarına hizmet eden Türk aydınları gerçek aydınlar olarak görmezken, ideal aydının millî bilince sahip millî gayeye hizmet eden kişiler olması gerektiğine işaret eder.

Samık'ın sözde aydınları eleştirisi mankurtluk ve közkamanlık kavramları merkezinde de irdelenebilir. Manas Destanı'na dayanan bu iki kavramdan mankurtluk ideolojik köleleştirmeye maruz kaldıktan sonra kendine ve milletine yabancılaşma; közkaman ise bilinçli olarak milletine ihanet etme olarak tanımlanabilir (Azap, 2017, s. 111). Şiirde kendi milletlerine ve değerlerine karşı yabancılaşmış aydınları bilinç ve bilinçsizlik doğrultusunda net olarak konumlandırmak mümkün olmasa da şiirin 2009 yılında yazıldığı, asimilasyon politikalarının eskiye göre zayıfladığı, aydınlanma/bilinçlenme imkânlarının gittikçe arttığı, Samık gibi ana dili bilincine sahip sanatçıların var olduğu düşünülürse, şiirde eleştirilen sözde aydınları bilinçli olarak milletine yabancılaşmış közkaman tipler olarak değerlendirmek mümkündür.

Sonuç

1950'lerden sonra Sovyetlerin zayıflaması ve modern düşüncenin ve bilginin yayılmaya başlaması yıllardır Rusların egemenliği altında kimlik mücadelesi veren Altay Türklerinde millî bilinç ve uyanış sürecini hızlandırmıştır. Lazar Kokışev'in "Altay Dilime", Boris Ukaçin'in "Rus Dili" ve Paslev Samık'ın "Altay Dili Hakkında Söz" başlıklı şiirleri bu sürecin edebiyattaki tezahürüdür. Halka ulaşma gayesiyle sade ve anlaşılır bir dille yazılan söz konusu şiirlerin arka planında Rusların Türklere uyguladığı asimilasyon politikaları yer alırken şairlerin ana dilini; vatan, kültür, tarih ve soy kavramlarıyla ilişkilendirerek halkta millî şuuru uyandırmayı ve ana dili ortak paydasında Altay Türklerini birleştirip güçlendirmeyi amaçladıkları söylenebilir.

Üç şiir aracılığıyla tarihî, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan geniş bir yelpazede ele alınan süreç ve sorunlar yalnızca Altay Türklerini değil, Rus asimilasyon politikalarına maruz kalmış tüm Türk topluluklarını kapsamaktadır. Bu durum Altay Türklerinin hâlen devam eden kimlik ve var oluş mücadelesinin Türk akademisi ve kamuoyunda bir farkındalık oluşturarak bu alanda yapılacak çalışmaların artmasının Türk dünyası açısından önemine işaret etmektedir.

Kaynakça

Açа, M. (2013). Misyoner-Şarkiyatçı Nikolay İvanoviç İl'minskiy'in Çarlık Rusyası'nın Hrıstiyanlaştırma ve Ruslaştırma Politikalarındaki Yeri. *Yeni Türkiye-Türkçe Özel Sayısı*, 55, 1464-1477.

Adarov, A. (1983). Carkındu la Keen Cayalta – Lazar Vasilyeviç Kokışevtiñ Çıkkanınañ Ala 50 Cajına. *Men Slerdi Süügem* (Ed. Arjan Adarov, s. 9-22), Gorno-Altaysk.

Altay Ülgerlik XIX-XXI çç. (2006). (Haz. Tokşın Torbokov, Rayisa Lıkova). Gorno-Altaysk.

Altuğ, T. (2008). *Dile Gelen Felsefe*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Assmann, J. (2001). *Kültürel Bellek*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Azap, S. (2017). Közkaman/Lık: İhanet ve Kimlik Sorunsalı, *Asos Journal*, 41, 104-117.

Balibar, E. ve Wallerstein, I. (2013). *Irk Ulus Sınıf* (Çev. Nazlı Ökten). İstanbul: Metis Yayınları.

Dilek, İ. (1998). Altay Türkleri Edebiyatı, *Türk Dünyası El Kitabı,* C. 4. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları. 451-482.

Dilek, İ. (2003). Altay Edebiyatı, *Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi,* C. 24, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Dilek, İ. (2011). Sovyet Edebiyatı İlkelerinin Modern Altay Edebiyatına Yansımaları: İlk Altay Romanı Arina. *Bilig*, 52, 45-64.

Günay, V. D. (2016). *Kültürbilime Giriş*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Karabulut, F. (2009). İktidar ve Meşrulaştırma Mücadelesinin Odağı Orta Asya: Sovyetlerin Dil ve Eğitim Politikaları. *Bilig*, 50, 65-96.

Karakaş, Ş. (2008). Sovyet Edebiyatı Hakkında Bazı Tespitler, *Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, Ankara: Akçağ Yayınları. 459-470.

Kataşev, S. (1974). *Altay Ülger Kereginde*. Gorno-Altaysk.

Kataşev, S. (2008). Kün Uulı – Pasley Samıktıñ Baştapkı Biçigi, *Pasley Samık Materialı K 70-letiyu So Dnya Rojdeniya* (Ed. L. T. Baştıkova), Gorno-Altaysk, 27-34.

Koca Sarı, S. (2016). Tehlikedeki Türk Dilleri: Genel Bir Bakış. *Tehlikedeki Türk Dilleri I* (Ed. Süer Eker – Ülkü Çelik Şavk), Ankara – Astana: Uluslararası Türk Akademisi – Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, 225-291.

Kokışev, L. (1983). *Men Slerdi Süügem* (Ed. Arjan Adarov). Gorno-Altaysk.

Özden, A. (2008). Yoğurdun Tarihi. *Güncel Gastroenteroloji*, 12(2), 128-133.

Pisateli Gornogo-Altaya (2019). (Haz. S. V. Mojokova, E. P Çinina, M. M. Aluşkina, A. B. Bobokova). Gorno-Altaysk.

Samık, P. (2009). *Altaydıñ Çeçekteri*. Gorno-Altaysk.

Türker, F. (2012). II. Dünya Savaşı'nın Modern Altay Edebiyatı'na Yansımaları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies,* XII(1), 331-344.

Şiirler ve Çevirileri

Lazar Kokışev

Altay Tilime[15]	**Altay Dilime**
Ak-carıktıñ aldına kelele,	Yeryüzüne gelince,
Aylu-kündü cerimdi körölö:	Aylı günlü yurdumu görünce:
"Adayım" – degen altay tilim,	"Babacığım" diyen Altay dilim,
"Eneyim" – degen erke tilim...	"Anacığım" diyen nazlı dilim...

[15] Şiir, daha önce Dilek, 2003, s. 340-341'te Türkiye Türkçesine çevirisiyle birlikte verilmiştir. Bu çalışmada şiir tarafımızdan yeniden Türkiye Türkçesine çevrilmiştir. Ayrıca Dilek, 2003, s. 340-341'te yer almayan altıncı ve yedinci dörtlükler ile dokuzuncu dörtlüğün son dizesi bu çalışmada verilmiştir.

Ene Altaydıñ edegi aldınañ
Erke ündenip, sen çıkkan ediñ.
Taştañ çıkkan tandalay çeçektiy,
Tañ aldınañ sen öskön ediñ.

Korkıştu çaktarda tepsep salganda
Korbolop oyto sen özüp keleteñ.
As ta bolzo, altay conımnıñ
Ayıldarı sayın şulurıp cüreteñ...

Kersü conımnıñ çümi cok kojoñın
Kelişkençe sen keerkedip bereteñ.
Albatım cuunatkan altay tilim,
Aarçızı cıtangan altay tilim!..

Öskö albatı tilile sen
Öörköşpöy, eptü tanıjıp cüreteñ.
Cayımdı süügen cakşınak uuldardıñ
Calbıştu sözi sen bolotoñ.

Seni coktu, ebi cok deşkilep,
Sedeñdegen nemeler undıp salgılayt...
Kalıktıñ aldına katkıga tüjele,
Katap seni eske algılayt.

Eceler mege çümdegen tilim,
"Eş-nökörim" degen erke tilim.
Camanıñ seniñ sespedim men,
Carajıñ şiñdep körbödim men.

Kayda da cürzem, kanayıp ta cürzem,
Kanımnañ seni men ayrıp bolbozım.
"Eneyim" degen erke tilimdi
Er-cajına undıp bolbozım!..

Albatımnıñ aytkan sanaazı – sen,
Amadap cürgende kojoñı – sen.
Adamnıñ artkan cööjözi – sen,
Enemniñ bergenençizi – sen.

Iylagan tuşta erikçil tilim,
Irıstu tujımda çeçerkek tilim...
Altay tilim,
Karu tilim....
(Kokışev, 1983, s. 99-100)

Ana Altay'ın eteği altından
Nazla seslenip sen doğmuştun.
Taşta biten dağ çiçeği gibi
Tan öncesinde sen büyümüştün.

Korkunç zamanlarda çiğnendiğinde
Filizlenip yine sen çiçek açtın.
Sayısı az Altay halkımın
Her evinde cıvıldayıp durdun...

Bilge halkımın süssüz şarkısını
Yettiğince sen süsledin.
Halkımı bir araya toplayan Altay dilim,
Süzme yoğurt kokan Altay dilim!..

Başka halkın diliyle sen
Kavga etmeden iyi geçinip yaşadın.
Özgürlüğü seven iyi gençlerin
Alevli sözü sen oldun.

Sana yoksul, uygunsuz deyip,
Kendini beğenmişler seni unutuyor...
Halkın önünde gülünç duruma düşünce,
Yine seni hatırlıyorlar.

Ablalarımın benim için süslediği dilim,
"Eşim dostum" diyen nazlı dilim.
Kötülüğünü senin sezmedim ben,
Güzelliğini takip edemedim ben.

Nerede yaşasam, nasıl yaşasam,
Kanımdan seni ben ayıramam.
"Anacığım" diyen nazlı dilimi,
Sonsuza dek unutamam!..

Halkımın dile getirdiği düşüncesi, sensin,
Hayale daldığında şarkısı, sensin.
Babamın bıraktığı serveti, sensin,
Annemin verdiği mirası, sensin.

Ağladığım zamanlarda hüzünlü dilim,
Mutlu zamanlarımda gururlu dilim...
Altay dilim,
Değerli dilim...

Boris Ukaçin

Orus Til	**Rus Dili**
Kurukundu kuştar, özümder	Kanatlı kuşlar, bitkiler

Kuuçındaytan mege altaylap.
Ay, kün, cıldıstar da –
Ar-bütkenim su-altay!..

Ulu tuularda börüler de
Ulujatan azıyda altaylap.
Attar, uylar – ak malıs
Aytkanımdı ugatan altaylap.

... Iyık tuulardı men taştap,
Iraak, öskö gorodko keldim.
Kanımdı kandıy da ediski eeledi,
Kandıy da şımırt köksimde ebeldi.

Ölöñ çilep, tabıştu tızırap,
Özögimde özöt öskö sös!..
Bala tabarda oorıgan kelindiy,
Badıspay bardım er boyım!..

Kök-ayasta kükürtteñ küçtü
Köksimdi bıstı kaykal sös! –
Bat kandıy uur kinçektü
Baştap la aytkan orus sös!

Ulustu telekey bu meni
Uuy tudup, cudup iydi!..
Onoñ la beri orustap,
Orçılañ mende ündendi.

... A men bodogom caş tuşta,
Ebire ejilgen telekey
Cañıs la tuulardañ turgan dep,
Cañıs la altay tildü dep...
(Altay Ülgerlik, 2006, s, 400-401).

Söyleşirdi benimle Altay dilinde.
Ay, gün, yıldızlar da –
Tabiatım, Altay'ım...

Ulu dağlarda kurtlar da
Uluşurdu eskiden Altay dilinde,
Atlar, inekler – ak malımız
Dediğimi işitirdi Altay dilinde.

Kutsal dağları ben bırakıp,
Uzak, farklı şehre geldim.
Kanımı bir ezgi sahiplendi
Bir fısıltı göğsümde belirdi.

Ot gibi, gürültüyle cızırdayarak,
İçimde büyür başka söz!..
Çocuk doğururken acı çeken kadın gibi,
Kendi kendime sığmaz oldum!..

Mavi gökte gök gürültüsünden güçlü
Göğsümü bastı garip söz! -
İşte, nasıl ağır günahkâr
Başlayıp da söylenen Rusça söz

Kalabalık dünya beni
Kıskıvrak yakalayıp yuttu!
Ondan beri Rus diliyle,
Kâinat bende ses verdi.

... Ben sanırdım, gençlikte,
Etrafta uzanan dünya
Yalnızca dağlardan oluşmuş diye,
Yalnızca Altay dilli diye…

Pasley Samık

Altay Til Kereginde Sös

Töröl tilibis tooylı,
Töröl ünibis süüyli,
Tilibiste büdeten
Kança söstör mızıldayt,
Ogo cayım bereli.
Olordı tuuylı,
Korboloın koıylı.
Omok lo sergeleñ
Bis tuulıktar
Orto çaktar ortozıla
Keen kultura
Kiçeeri emes
Kızıl tınıbıs korıp,

Altay Dili Hakkında Söz

Ana dilimizi sayalım,
Ana sesimizi sevelim,
Dilimizde türeyen
Birçok sözler parıldar,
Ona özgürlük verelim.
Onları duyalım,
Filizlerini koruyalım.
Dinç ve sağlam
Biz dağlılar
Orta çağlar boyunca
Güzel kültür için
Çabalamaya değil
Kızıl canımızı koruyup,

Kança uktarga
Ayrılanıp, bölinip,
Öştülerdiñ kılıjınañ
Bir uuş artarısta...
Kara köstü, ölbös tındu
Kança kalıkka berilgen
Türk tilibis –
Tuularısta
Biçik-biliktiñ tili
Bolup öspögöndö –
Kanaydar.
Attu-çuulu
Oygor kayçılarıstıñ
Attarı öylö kojo
Şiñip, ırap,
Cüre bergende.
Cayaltalu ulus ta
Cayılıp çeçektebey,
Adı çıkpaganda.
Ce açu mege –
Emdi tilibis
Sıñırap, carkındalar öydö
Törölençibis kiçeebey,
Teerkejip oturganısta,
Alıp cöögönisti le
Korkuştu tıñzınala,
Oozıs açala,
Tilis öskürbegeniste.
Aylanayın, Lazar' poedistiñ
Kokurlap aytkanıla,
Altay tildiñ
Altınçı glagolı
Kanayda kubuların
Bastıra cürümiste
Cartaarın bolorzınala.
Andıy la tıñ
Kerek pe ol?

Al-kamık söstördi
Tilibistiñ tözineñ
Taap bolboy,
Öskö tildeñ
Köndüre urup,
Altay intelligentter
Ala-çookır tildü
Biçip te, ermektejip te
Cürgenisteñ uyalbaganısta.
Açu emes pe bu?
El-kalıktıñ oozınañ
Tıñdap ekelip,
Biçikke salgan sösti

Birçok soylara
Ayrılıp, bölünüp,
Düşmanların kılıcından
Bir avuç arttığımızda…
Kara gözlü, ölmez ruhlu
Birçok halka verilen
Türk dilimiz -
Dağlarımızda
Okuryazarlık dili
Olup gelişmeyince -
Ne yapalım.
Anlı şanlı
Bilge kayçılarımızın
Adları zamanla birlikte
Çekilip, uzaklaşıp,
Gidiverdiğinde.
Yetenekli halk da
Yayılıp çiçeklenmeden
Adı yayılmadığında.
İşte, benim için acı -
Şimdi dilimiz
Çınlayıp, parıldayacağı zamanda
Ata mirasımız için çabalamadan
Kibirlenip oturduğumuzda,
Alıp kazandıklarımızla
Çokça caka satıp
Ağzımızı açıp,
Dilimizi zenginleştirmediğimizde.
Sevgili şairimiz Lazar'ın
Şaka yapıp söylediği
Altay dilinin
Altıncı fiilinin
Nasıl çekileceğini
Bütün hayatımızda
Açıklamaya çalışarak.
Öylesine güç
O gerek midir?

Bütün sözleri
Dilimizin kökünden
Bulup almadan
Başka dilden
Yanına koyup,
Altaylı entelektüeller
Alaca bulaca dilli
Yazıp konuşup da
Yaşadığımızdan utanmadığımızda
Acı değil mi bu?
Halkın ağzından
Dinleyip getirip,
Kitaba konan sözü

Kezik “bilgirler”
Tilde mındıy sös cok dep,
Borboñdojıp,
Otko-suuga tüşkülep turarda,
Moko külükter
Kolına kirip,
Mokoordıñ emeş pe,
Cebren altay til?
Cok, sen tüñey le
Caraş la cañı
Keen söstörlö
Cajarıp özöriñ,
Kersü cebren til.
Seniñ sadıñda
Kojoñçı kuştardıy
Kuulgazın söstör
Caykanıp kojoñdojor.
Poetter ülgerlerineñ,
Prozaikter romandarınañ
Caskı calañdagı
Çeçekterdiy söstör
Cayılıp ösküleer,
Senile tuduş bütken
El-kalıgıñ elbegende.
Seni süüp,
Senile cepsengen
Kalaptu poetteriñ
Tam içkeri ösköndö.
(Samık, 2009, s. 294-296).

Bazı “bilginler”
Dilde böyle söz yok deyip,
Homurdanıp,
Ateşe suya düştüklerinde,
Aptal ustalar
Eline düşüp,
Gücünü yitirmez mi?
Kadim Altay dili?
Yok, sen tıpkı
Güzel ve yeni
Hoş sözlerle
Yeşerip büyürsün,
Bilge kadim dil
Senin bahçende
Şakıyan kuşlar gibi
Büyülü sözler
Salınıp şarkı söyler.
Şairlerin şiirlerinden
Yazarların romanlarından
Baharda ovalardaki
Çiçekler gibi sözler
Yayılıp büyür,
Seninle bağlı yaratılan
Halkın genişlediğinde.
Seni sevip,
Seninle donanan
Cesur şairlerin
Tamamen büyüdüğünde.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 581-609.
Geliş Tarihi-*Received*: 22.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1347821

Çağatayca Sözlüklerde Mutfak Tabirleri

Kitchen Expressions in Chagatai Dictionaries

Ahmet KARATAŞ*

Öz

Çağatay Türkçesi, XV. yüzyıldan, XX. yüzyılın başlarına kadar doğu Türklüğünün konuşma ve yazı dili olmuştur. Çağatay Türkçesi, özellikle XV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Ali Şir Nevāyī'nin yazdığı eserlerle klasik bir edebiyat halini almış ve tüm Türk İslâm aleminde Çağataycaya olan ilgi artmıştır. Bu da Çağatayca sözlüklerin yazılmasına öncülük etmiştir. Bununla birlikte Babur'un ana vatanından uzakta bugünkü Hindistan, Pakistan, Bangladeş, Afganistan ve İran'a kadar olan bölgede Babur İmparatorluğunu kurması, Baburlu hanedanlığının, saray bürokrasinin ve askerî görevlilerin ana dillerinden uzakta yaşamalarına sebep olmuştur. Bunun sonucunda da Hindistan ve çevresinde Türkçeyi öğretmek amacıyla pek çok sözlük ve gramer yazılmıştır.

Bu çalışmada Çağatayca sözlüklerdeki mutfak tabirleri tespit edilmiştir. Çalışmada, kaynak olarak Muḳaddimetü'l-Edeb, Muḥākemetü'l-Luġateyn, El-Luġātu ʿn-Nevāʾiyye ve ʿl-İstişhādātu ʿl-Caġātāʾiyye, Nisāb-ı Türkī, Neẕr-ʿAlī'nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü, Ferāġī'nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü, Bedāyiüʾl-Luġat, Fazlullāh Ḫan Luġatı, Zebān-ı Türkī (Kelür-nāme), Nisāb-ı Ḳutbiyye, Ḫulāṣa-yi ʿAbbāsī, Feṯḥ-ʿAlī Ḳacar Luġatı, Luġat-ı Çağatay ve Türkī-yi Osm̱ānī ve Üss-i Lisān-ı Türkī adlı Çağatayca sözlükler kullanılmıştır. İlk olarak Çağatayca sözlükler ile ilgili olarak genel bilgiler verilmiştir. Daha sonra tespit edilen mutfak tabirleri ile ilgili sözlük birimler "mutfak araç gereçleri", "tahıllar", "meyveler", "sebze ve bitkiler", "baharatlar", "yağlar", "yiyecek ve içecekler" olarak sınıflandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çağatay Türkçesi, Çağatayca, Çağatay Türkçesi sözlükleri, Çağatayca sözlükler.

Abstract

From the 15th century to the beginning of the 20th century, Chagatai Turkish was the spoken and written language of Eastern Turkic. Chagatai Turkish became a classical literature, particularly in the second half of the 15th century with the works developed by Ali Şir Nevāyī, and interest in Chagatai grew throughout the Turkish Islamic world. This resulted in a number of Chagatai dictionaries. In addition, Babur's establishment of the Babur Empire in the region from his homeland to today's India, Pakistan, Bangladesh, Afghanistan and Iran caused the Baburid dynasty, palace bureaucracy and military officials to live away from their native languages. As a result, many dictionaries and grammars were written to teach Turkish in and around India.

Kitchen expressions in Chagatai dictionaries were determined in this study. In this study, Muḳaddimetü'l-Edeb, Muḥākemetü'l-Luġateyn, El-Luġātu ʿn-Nevāʾiyye ve ʿl-İstişhādātu ʿl-Caġātāʾiyye, Nisāb-ı Türkī, Neẕr-ʿAlī's Chagatai Turkish Dictionary, Ferāġī's Chagatai Turkish Dictionary, Bedāyiüʾl-Luġat, Fazlullāh Ḫan Luġatı, Zebān-ı Türkī (Kelür-nāme),

* Dr., e-posta: 10Ahmetkaratas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6698-8371.

Nisāb-ı Ḳutbiyye, Ḫulāṣa-yi ʿAbbāsī, Feṭḥ-ʿAlī Ḳacar Luġatı, Luġat-ı Çağatay ve Türkī-yi Osm̱ānī ve Üss-i Lisān-ı Türkī were used as a source. Firstly, general information about Chagatai dictionaries is given. Then, the lexical units related to the identified kitchen expressions are classified as "kitchen tools", "cereals", "fruits", "vegetables and herbs", "spices", "oils", "food and beverages".

Key words: Chagatai Turkish, Chagatai, Chagatai Turkish dictionaries, Chagatai dictionaries.

Giriş

Çağatay Türkçesi, Ali Şir Nevāyī'nin eserleriyle klasik devrini yaşamıştır. Nevāyī, çeşitli türlerde yazdığı 29 eseriyle yalnızca Çağatay edebiyatının değil, bütün Türk edebiyatının en büyük şairleri arasına girmiştir. Gerçekten de Ali Şir Nevāyī'nin şiirlerini bütün Türk İslâm alemi benimsemiş, Türklüğün mevcut olduğu her coğrafyada Nevāyī'nin eserlerinin daha iyi anlaşılması için sözlükler hazırlanmıştır. Caferoğlu, bu sözlüklerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

I. Her sözün kendi öz manası dışında, muhtelif Çağatay şairlerindeki nüanslarını ve semantik anlamlarını belirtmek. Bunun için de mutlak mukayeseli metoda başvurmak.

II. Sözlüklerde Arapça ve Farsça kelimelere yer vermemek.

III. Anadolu Türkçesinden, Azerbaycan'dan, Türkmenceden gerektiğince örnekler almak. (Caferoğlu, 2015, s. 182).

Çağatayca sözlükler ile ilgili yapılan çalışmalarda, Çağatayca sözlüklerin kaleme alınmalarının biricik sebebinin Ali Şir Nevāyī'nin şiirlerini daha iyi anlayabilmek için düzenlendiği görüşü kabul görmektedir. Ancak Çağatay Türkçesi sözlüklerinin bütününe bakıldığında, Hindistan ve çevresinde yazılmış Çağatayca sözlükler, bundan farklı olarak Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme alınmıştır. Nitekim, ana vatanından uzakta, bugünkü Hindistan, Pakistan, Bangladeş, Afganistan ve İran'a kadar olan bölgede imparatorluğunu kurma şerefine nail olmuş olan Babur'un, hakimiyet kurduğu bölgelerdeki nüfus, yabancı unsurlardan oluşmaktaydı. Bunun yanında Babur'un ölümünden sonra devletin resmî ve edebî dili de Farsça olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde imparatorların, çocuklarının, üst düzey devlet bürokrasisinin, ordu komutanlarının ve askerî yetkililerin ana dillerini korumak amacıyla Farsça açıklamalı Türkçe gramerler, sözlükler, atasözleri derlemeleri ve konuşma kılavuzları yazdırdıkları da bilinmektedir (Turan, 2019b, s. 206). Bütün bunlar, Çağatayca sözlüklerin Ali Şir Nevāyī'nin şiirlerini daha iyi anlayabilmek adına düzenlenmelerinin yanı sıra, Hindistan ve çevresinde yazılan Çağatayca sözlüklerin de Çağataycayı öğretmek amacıyla yazıldığı gerçeğini göstermektedir. Zira, eserini Hindistan'da oluşturmuş Muhammed Yaʿḳūb Çīngī, *ZT*'nin fihristinde "eserin Türkçe olduğunu, kendisinin aklına gelenleri topladığını ve Türk dilini yeni öğrenenlerin faydalanmaları için Türkçe kelime ve gramer kurallarını tercüme ettiğini" belirtmiştir (Kara, 2011, s. 6).

Bu çalışmada, dönemin, Çağatayca sözlüklere yansıyan mutfak kültürüyle ilgili sözlük birimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmaya kaynak olarak, Muḳaddimetü'l-Edeb (Yüce, 2014)[1], Muḥākemetü'l-Luġateyn (Barutçu Özönder, 1996)[2], El-Luġātu ʿn-Nevāʾiyye ve ʿl-İstişhādātu ʿl-Caġātāʾiyye (Kaçalin, 2011)[3], Nisāb-ı Türkī (Kaman ve

[1] *Muḳaddimetü'l-Edeb*, Çağatay Türkçesi yazı teşekkülünün ilk devri olan Harezm Türkçesi devresinde yazılmıştır. Bu özelliğinden dolayı eser, çalışmamıza dahil edilmiştir.

[2] *Muḥākemetü'l-Luġateyn*, Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu kanıtlamak amacıyla yazılmıştır. Nevāyī'nin bu tezini kanıtlamak için verdiği Türkçe örnekler, aynı zamanda eserin sözlük niteliğini taşıdığını da göstermektedir.

[3] *El-Luġātu ʿn-Nevāʾiyye ve ʿl-İstişhādātu ʿl-Caġātāʾiyye* ile ilgili olarak Türkologlar arasında çeşitli görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Eser üzerine çalışan Besim Atalay ve Muharrem Güzeldir'e göre söz konusu

Karagözlü, 2020), Neẕr-ʿAlī'nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü (Rahimi, 2022), Ferāġī'nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü (Rahimi, 2021), Bedāyiüʾl-Luġat (Borovkov, 1961), Fazlullāh Ḫan Luġatı (Öztürk, 2022), Zebān-ı Türkī (Kelür-nāme) (Kara, 2011), Nisāb-ı Ḳutbiyye (Turan, 2019a), Ḫulāṣa-yi ʿAbbāsī (Miandoab, 2010), Feṭḥ-ʿAlī Ḳacar Luġatı (Rahimi, 2019), Luġat-ı Çaġatay ve Türkī-yi Osm̱ānī (Şeyh Süleyman Efendi, 1881), Üss-i Lisān-ı Türkī (Toparlı ve Ilgın, 2022) olmak üzere 14 Çağatayca sözlükten yararlanılmıştır. Tespiti yapılan sözlük birimler, 7 ana grupta toplanarak sınıflandırılmıştır.

1. Çağatayca Sözlüklerde Mutfak Tabirleri

1.1. Mutfak Araç Gereçleri ile İlgili Sözlük Birimler

1.1.1. Kadeh ve Bardaklar

anḡa "kadeh" (ḪA, s. 36).

atlanur ayaġı "at sürerken alınan şarap kasesi" (ḪA, s. 24).

ayaḳ/ayaġ "[< aḍ-aḳ] ḳadaḥ démekdür." (LNİC, s. 159), ~ **ayaġ** "kase, kap, çanak" (NT, s. 75), ~ **ayaġ** "kadeh, içki bardağı; kap" (FÇTS, s. 130), ~ **ajaγ** "kadeh, fincan" ← (اياغ) (BL, s. 64), ~ **ayaġ** "kadeh" (FL, s. 254), ~ **ayaḳ** "kāse, kap, çanak" (ZT, s. 308), ~ **ayaḳ** "kadeh" (NḲ, s. 74), ~ **ayaḳ, ayaġ** "kase, kadeh" (ḪA, s. 38), ~ **ayaḳ, ayaġ** "kadeh, içki bardağı" ← (آياق-آياغ) (FḲL, s. 356), ~ **ayaġ** "ḳadeḥ, piyāle, kāse" ← (اياغ) (LÇTO, s. 45).

bardaḳ "testi, bardak" (ME, s. 98), ~ **bardaḳ** "Anadolu Türkçesinde testi, ibrik" (ḪA, s. 63), ~ **bardaḳ** "bardaḳ, ḳulblu ṣu kāsesi, çömlek ṭopu, aḳ bardaḳ, tunca, ayaġ" ← (بارداق) (LÇTO, s. 67).

bostaġan "büyük ḳadeḥ, rıṭl, ayaġ" ← (بوستاغان) (LÇTO, 81).

inā "içki bardağı, kadeh; kap." ← (إنا) (FḲL, s. 240).

ḳoş "[ḳo-ş] iki dolu kadeh" (LNİC, s. 965), ~ **ḳoş** "[çift, eş]; art arda sunulan iki kadeh" ← (قُوش) (FÇTS, s. 211), ~ **ḳoş** "sakinin art arda verdiği iki kadeh" (ḪA, s. 150), ~ **ḳoş** "art arda sunulan iki dolu kadeh" ← (قُوش) (FḲL, s. 972).

mének[4] "büyük kadeh, şarap bardağı, testi" (NT, s. 100).

oḳra "kase, bardak" (ZT, s. 370), ~ **oḳra/uḳra** "bāde, ḳadeḥ" ← (اوقرا) (LÇTO, s. 36).

ṣaġraḳ/sıġraḳ "bardak, kadeh" (ME, s. 171), ~ **saġraḳ/sıġraḳ** "ibikli testi; kadeh" (FL, s. 787), ~ **sıġraḳ** "borusu olan testi." (ḪA, s. 118), ~ **sıġraḳ** "piyāle, ḳadeḥ, ayaġ, rıṭl, kāse, çanaḳ" ← (سيغراق) (LÇTO, s. 197).

tabu saġraḳı "Anadolu Türkçesinde kinaye olarak şarap kadehi demektir." (ḪA, s. 77).

tasġıraḳ "şarāb ḳadeḥi, kāse, piyāle, ayaġ" ← (تاسغراق) (LÇTO, s. 101).

tostuġan "[< Mo. tosu(n), toġuġ-a(n)] gemi vaşfında uzun ḳadeḥe dérler" (LNİC, s. 473), ~ **tostaġan/tostuġan** "kadeh" ← (توستاغان – توستوغان) (NÇTS, s. 179), ~ **tostaġan/tostuġan** "kāse; su veya içki kabı" ← (تُوستَغَان – تُوستوغان) (FÇTS, s. 162), ~ **tostaqan**

sözlüğün ismi ve müellifi belli değildir. Sözlüğün ilk maddesi *abuşka* "yaşlı kadın, kadın" olduğu için bu ad ile anılmaktadır. Ancak Güzeldir, sözlüğün El-Luġātu ʿn-Nevāʾiyye ve ʿl-İstişhādātu ʿl-Caġātāʾiyye ve Abuşka Luġatı isimlerinin yanı sıra Luġat-i Abuşḳa, Kitāb-ı Luġat-i Abuşḳa, Abuşḳa der Luġat-i Çaġatay, Luġat-i Nevāī, Luġat-i Mevlānā Nevāī, Luġat-i Mir ʿAlī Şir Nevāī, El Luġat alā Lisān-ı Nevāī, Kitābuʾl-Luġat fi Lisān-ı Çaġatay, Kitābu Luġat-i Çaġatay ve Divān-ı Luġat-i Nevāī isimleriyle de anıldığını belirtmiştir (Güzeldir, 2002, s. 10).

[4] Çalışmada yararlanılan Çağatayca sözlüklerde, yazarların Türkçedeki é/i meselesine yaklaşımlarına saygı gösterilerek, sözlükte geçtiği biçimleri değiştirilmeden gösterilmiştir.

"kımız taşımaya yarayan kap" ← (توستاقان) (BL, s. 168), ~ **tostuġan** "borusu olan testi, ibrik" (ĦA, s. 87), ~ **tostuḳan/tostaḳan/tostuġan/tostaġan** "ibrik; kadeh" ← (- تَوْستاغان تَوْستوقان - تَوْستاقان – تَوْستوغان) (FḲL, s. 602), ~ **tostuġan** "ayaġ, çanaḳ, saġar, rıṭl, ḳadeḥ, cām" ← (توستوغان) (LÇTO, s. 119).

yamaḳ "Rūm Türkçesinde deriden yapılmış maşrapa." ← (یاماق) (FḲL, s. 1215).

1.1.2. Testi, İbrik ve Sürahiler

belbele "ibikli testi, sürahi; sürahinin sesi ve avazı." ← (بَلبَله) (FḲL, s. 449).

gügüm "Anadolu Türkçesinde büyük ibrik." (ĦA, s. 164), ~ **gügüm** "baḳır desti" ← (كوكوم) (LÇTO, s. 260).

ıpar "su tulumu" (ĦA, s. 52).

kökür/kögür "Kāşġar dilinde ibrik, su kabı." ← (كَوكور) (FḲL, s. 1068), ~ **kögür** "Kāşġar lisānıca çanaḳ ve kāse démek." ← (كوكور) (LÇTO, s. 260).

körkü "ṣu ṭulumı, ḳırba" ← (كوركو) (LÇTO, s. 258).

kūze < *Far.* "testi, bardak" (ME, s. 153).

kün bardaḳ/gön bardaḳ "deriden yapılmış su kabı." ***ĦA*** (Miandoab, 2010, s. 165), ~ **gön bardaḳ** "Rūm Türkçesinde deriden yapılmış su kabı, kırba." ← (گون بارداق) ***FḲL*** (Rahimi, 2019, s. 1076).

kündük "ibrik, su kabı." ← (كُوندوك) (FḲL, s. 1077).

küpser "ṭulum, ḳırba" ← (كوپسر) (LÇTO, s. 256).

olma "tulum, kırba" ← (أولمَه) (FÇTS, s. 106).

oyma "deriden yapılmış su tulumu" (ĦA, s. 52), ~ **oyma** "tulum, kırba" ← (أویمه) (FḲL, s. 310).

sanaç "tulum, matara" (NT, s. 104), ~ **sanac** "deriden yapılmış kap, matara" ← (سناج) (BL, s. 184), ~ **sanac** "koyun ve keçi gibi hayvanların derilerinden yapılan torba; tuluk; su kabı" (ZT, s. 380), ~ **sanac** "deriden yapılmış ufak tulum" (ĦA, s. 120), ~ **sanac** "deriden yapılmış küçük tulum veya dağarcık" ← (ساناج) (FḲL, s. 789), ~ **sanac** "meşinden büyük çuval, dağarcıḳ, ṭulum, ḳırba, sanac" ← (ساناج) (LÇTO, s. 192).

sırça "cam bardak" (ME, s. 175), ~ **sırça** "şişe" (FL, s. 306), ~ **sırça** "cam, billūr, şişe" (ZT, s. 384), ~ **sırça** "şişe, sıraç, sert, keskin" (ĦA, s. 127), "cam, sırça; [Rūm Tr. mecaz anlamda] keskin, sert; hızlı" ← (سیرچه) (FḲL, s. 847), ~ **sırça** "şīşe" (سیرچه) (LÇTO, s. 196).

sin̄gek "testi, su testisi" (ZT, s. 384).

subuḳ "suluk" (ZT, s. 385).

torsuḳ "su tulumu" ← (تُورسُوق) (FÇTS, s. 153), ~ **torsuḳ** "ibrik şeklinde yapılan bir tür tulumdur." (ĦA, s. 85), ~ **torsuḳ** "maṭhara, ṭulum, ḳırba, sanac" ← (تورسوق) (LÇTO, s. 115).

tulum "tulum, matara" (NT, s. 114), ~ **tolum** "tulum, koyun postu ve ondan yapılmış matara, su kabı" (FL, s. 315), ~ **tulum** "koyun postu, su tulumu" (ZT, s. 403), ~ **tulum** "tulum, yayık" (ĦA, s. 90), ~ **tulum** "tulum, tuluk, deri kap" ← (تُولوم) (FḲL, s. 623).

tun̄g / ton̄g "[<ton̄g-] muṭlaḳ şarāb ẓarfına dérler." (LNİC, s. 497), ~ **tün̄g** "sürahi, şarap testisi" ← (تونك) (BL, s.168), ~ **tün̄g, ton̄g** "ağzı dar olan testi" (ĦA, s. 91), ~ **tun̄g** "ağzı dar testi" ← (تُونك) (FḲL, s. 625), ~ **tön̄g** "ṣürāḥī" ← (تونك) (LÇTO, s. 128).

yatuḳ "yaṣṣı, ṣu ḳabı, ṣürāḥī" ← (ياتوق) (LÇTO, s. 290).

1.1.3. Tencere ve Kazanlar

aşıc "tencere, ḳazan" ← (اشيچ) (LÇTO, s. 14).

aşkü "ṭopraḳ tencere" ← (اشكو) (LÇTO, s. 14).

ḳasmaḳ "kazan, tencere" (ZT, s. 347).

ḳayran "kazan, tencere" (NḲ, s. 81).

ḳazġan/ḳazan "kazan, tencere" (NT, s. 91), ~ **ḳazan** "kazan, tencere" (ZT, s. 350), ~ **ḳazan** "kazan, tencere" (NḲ, s. 81), ~ **ḳazan** "aşçılık tenceresi" (ḤA, s. 142), ~ **ḳazġan** "kazan, büyük tencere" ← (قازغان) (FḲL, s. 930), ~ **ḳazġan** "büyük tencere, ḳazan" ← (قازغان) (LÇTO, s. 219).

ḳızġan "kazan, tencere" (NḲ, s. 82).

tanḡlaḳ "kazan, büyük tencere" (NḲ, s. 89).

timür ḳazan "tencere" ← (تيمورقزان) (LÇTO, s. 137).

1.1.4. Tabak, Çanak, Kap ve Çömlekler

çanaḳ "kadeh, bardak" (ME, s. 110), ~ **çanaḳ** "çanak, kāse" ← (چَنَاق) (FÇTS, s. 178), ~ **çanaḳ** "kāse, Farsçada conāġ gerd" (ḤA, s. 100), ~ **çanaḳ** "çanak, kāse" ← (جاناق) (FḲL, s. 684), ~ **çanaḳ** "ṭabaḳ, ṭopraḳ ḳap, kāse, ayaġ" ← (چاناق) (LÇTO, s. 149).

çara "büyük tabak, kase" (NT, s. 81).

çelek "kova, ahşap küp, bal kabı." (FL, s. 264).

çorġa "büyük maşrapa; büyük tahta sandık, küp, fıçı." (NḲ, s. 77), ~ **çorġa** "dibi ağzından daha geniş olan bir çeşit kap ve içine yoğurt dökerler." (ḤA, s. 102), ~ **çorġa** "içine yoğurt dökülen ve dibi ağzından daha geniş olan kap." ← (چَورغا) (FḲL, s. 709), ~ **çorġa** "yayıḳ, atıġ, küpi, fıçı ayran" ← (چورغا) (LÇTO, s. 155).

çöçek "topraktan yapılmış kap, çömlek." ← (چوچاك) (FḲL, s. 687).

çömlek/çölmek "saksı, bakırdan yapılmış tencere." (ḤA, s. 104), ~ **çölmek** "çömlek, toprak kap; taş tencere; bakır kazan." ← (چُولماك) (FḲL, s. 713).

daş "çanak, çömlek" (FL, s. 267).

digir "ḳavanos, çömlek" ← (ديكير) (LÇTO, s. 174).

idiş/iḍiş/iyiş "kap, çanak" (ME, s. 128), ~ **édiş, idiş** "ammā muṭlaḳ ẓarfa derler" (LNİC, s. 202), ~ **idiş** "kap kacak, her türlü kap, zarf" (NT, s. 87), ~ **idiş** "kap" (ايديش) ← (NÇTS, s. 169), ~ **idiš** "kap, yemek kabı" ← (ايديش) (BL, s. 109), ~ **idiş** "kāse, kap kacak, çanak çömlek gibi her türlü kap, zarf" (ZT, s. 339), ~ **idiş** "kap kacak, tabak, bardak gibi kaplar." (NḲ, s. 119), ~ **idiş** "zarf, kap, kaplar" (ḤA, s. 54), ~ **édiş** "büyük kāse, büyük kap" ← (ايديش) (FḲL, s. 343), ~ **édiş** "evānī, ẓarf, ḳap" ← (ايديش) (LÇTO, s. 48).

ḳap "çanak, kap" (ME, s. 134), ~ **ḳap** "türlü şeylerin taşınması veya saklanması için kullanılan torba" (FL, s. 277), ~ **ḳab** "genel olarak her türlü kap, özel olarak çuval, astar" (ḤA, s. 136), ~ **ḳab** "kap; çuval" ← (قاب) (FḲL, s. 895), ~ **ḳab** "ẓarf, ġılāf, maḥfaẓa, çanaḳ, ayaġ, cuval" ← (قاب) (LÇTO, s. 211).

ḳaynavuḳ "semāver, ḳaynamış ẓarf." ← (قايناووق) (LÇTO, s. 226).

könek "içine süt sağılan kap" ← (كُونَك) (FÇTS, s. 238).

köpi/küpi "yoğurdu içine döküp çalkalayarak yağ alınan kap." (ḪA, s. 161), ~ **küpi** "yağ çıkarmak için yoğurdun içinde çalkalandığı kap, yayık." ← (كُوپي) (FḲL, s. 1053), ~ **köpi** "yoğurtı ayran étmek içün ḳullanılan yayıḳ." ← (كوپي) (LÇTO, s. 256).

köynek/köynük "deriden yapılmış bir tür kap, devenin sütünü içine sağdıkları kap." (ḪA, s. 165), ~ **köynük/köynek** "içine deve sütü sağılan deriden kap." ← (ـ كَوينوك كَويناك) (FḲL, s. 1078), ~ **köynük** "ufaḳ ḳap, süt ṭoluġı" ← (كوينوك) (LÇTO, s. 263).

ḳubur "Anadolu Türkçesinde kap." (ḪA, s. 148).

külek "Anadolu Türkçesinde sütü içine sağdıkları kap." (ḪA, s. 164).

sayınç "tepsi, tabak" (ZT, s. 382).

sıġġu "ẓarf, ḳab" ← (سيغغو) (LÇTO, s. 197).

širdāγ < *Far.* "süt kabı" ← (شيرداغ) (BL, s. 199).

taẖtuḳ "ẓarf, ḳap, ḳın" ← (تاختوق) (LÇTO, s. 98).

taqar "bozkırda yaşayanların yiyecek ve içeceklerini saklamak için yaptıkları deriden kap." ← (تاقار) (BL, s. 151), ~ **taḳar** "renkli toprak kaplar; yiyecek kabı, yiyecek kesesi, azık torbası, dağarcık." (ZT, s. 389), ~ **taġar** "çamurdan yapılmış leğen, eni az ve uzun olan bir çuval" (ḪA, s. 79), ~ **taġar** "büyük kadeh, topraktan yapılmış leğen, bir tür çuval" ← (تَغار) (FḲL, s. 568), ~ **taġar** "ḳap, ẓarf, ṭobra, kīse" ← (تاغار) (LÇTO, s. 101).

tal/tel "bakır, pirinç, gümüş, altın ve benzeri şeylerden yapılmış tabak." (ḪA, s. 80), ~ **tal** "bakır, gümüş, pirinç gibi metallerden yapılan tabak ve tepsi" ← (تال) (FḲL, s. 540).

tas < *Ar.* "[<ṭās] ṭas démekdür." (LNİC, s. 395).

tépşi/tépsi/téfşi/tebsi "tepsi, tabak, büyük kap" (NT, s. 111), ~ **tépsi** "tepsi, tabak" (ZT, s. 396), ~ **téfşi/tépşi** "[<Çin] tepsi, tabak, büyük kap" (NḲ, s. 90), ~ **tebsi** "Anadolu Türkçesinde küçük tepsi" (ḪA, s. 77).

tärmäd "kase" ← (ترمد) (BL, s. 167).

tünek "taştan yapılan kap, testi, kuze" (FL, s. 318).

yaġlaġu "yağdanlık, yağ kabı" (NḲ, s. 93), ~ **yaġlaġu** "yağ ısıtan" (ḪA, s. 179), ~ **yaġlaġu** "yağ ısıtılan kap" ← (ياغلاغو) (FḲL, s. 1215).

yaġlav "yağdanlık, yağ kabı" (NḲ, s. 93).

jajïq "yoğurdu çalkalamak için kullanılan kap" ← (ياييق) (BL, s. 45), ~ **yayıḳ** "yağı yoğurttan ayırmak için kullanılan kap" (ḪA, s. 184), ~ **yayıḳ/yayuḳ** "yağ çıkartmak için yoğurdun içinde çalkalandığı kap, yayık" ← (ياييق) (FḲL, s. 1230), ~ **yayıḳ** "ayran ẓarfı" ← (ياييق) (LÇTO, s. 303).

1.1.5. Çatal, Kaşık ve Bıçaklar

badḳan "büyük ḳaşuḳ" ← (بادقان) (LÇTO, s. 67).

bıçaḳ/biçek/bïcaq/pıçaḳ "bıçak" (ME, s. 102), ~ **bıçaḳ** "bıçak" (NT, s. 59), ~ **biçek** "iğne; [bıçak]" ← (بيچك) (NÇTS, s. 172), ~**biçek** "iğne" (بيچك) (FÇTS, s. 137), ~ **bïcaq** "bıçak" ← (بيجاق) (BL, s. 147), ~ **bıçaḳ** "bıçak" (FL, s. 257), ~ **pıçaḳ** "bıçak" (ZT, s. 376), ~ **pıçaḳ** "bıçak" (NḲ, s. 87), ~ **bıçaḳ** "bıçak" (ḪA, s. 74), ~ **bıçaḳ** "sikkīn, bıçaḳ, kārd, bıçḳı" ← (بيچاق) (LÇTO, s. 89).

bıçı "bıçak, hançer" (FL, s. 257).

bıçma "bıçak, hançer" (FL, s. 257).

çanḳa "çatal" (ḪA, s. 100).

çemçe "büyük kaşık" (Ḫ, s. 100), ~ **çemçe** "büyük kaşık, kepçe, çemçe, çömçe." ← (چَمچه) (FḲL, s. 695), ~ **çemçe** "kefçe, çamçaḳ, kefgīr, susaḳ" ← (چمچه) (LÇTO, s. 154). → ***çömçe, çömüç/çömüş/çümüç/çömüc***

çömçe "ağaç veya bakırdan yapılmış büyük kaşık." (ḪA, s. 104), ~ **çömçe** "çömçe, kefçe, ṣuṣaḳ" ← (چومچا) (LÇTO, s. 158). → ***çemçe, çömüç/çömüş/çümüç/çömüc***

çömüç/çömüş/çümüç/çömüc "büyük tahta kaşık, kepçe, kevgir, çömçe" (NT, s. 82), ~ **çümüç** "büyük kepçe veya kaşık, kavgir" (FL, s. 266), ~ **çömüc** "kevgir, delikli kepçe" (ZT, s. 324), ~ **çömüç** "kepçe, kevgir, çömçe" (NḲ, s. 77), ~ **çömüş** "tencereden yemek çıkarmak için kullanılan kevgir" (ḪA, s. 104), ~ **çömüş** "büyük tahta kaşık, kepçe, çömçe" ← (چُوموش) (FḲL, s. 713), ~ **çömüş** "büyük kefçe, kefgīr, çümşüḳ daḫı dénür, çömüç, büyük ḳaşuḳ" ← (چوموش) (LÇTO, s. 159). → ***çemçe, çömçe***

gezlik "küçük bıçak." ← (كَزليك) (FḲL, s. 1032), ~ **gezlik** "küçük bıçak, ḳalemtırāş." ← (كزليك) (LÇTO, s. 254).

ḳaşuḳ "kepçe, kaşık" (ZT, s. 347), ~ **ḳaşuḳ** "ḳaşuḳ" ← (قاشوق) (LÇTO, s. 220).

kereç "bıçak" (ḪA, s. 158).

kişik "çatal" ← (كيشيك) (LÇTO, s. 266).

ḳurma "aġac ḳaşuḳ, çömçe, ḳaşuḳ" ← (قورمه) (LÇTO, s. 234).

susaḳ "kepçe, çömçe" (ḪA, s. 122), ~ **susaḳ** "çömçe, kepçe, büyük kaşık" ← (سُوساق) (FḲL, s. 817), ~ **susaḳ** "çömçe, süzüci ālet" ← (سوساق) (LÇTO, s. 190).

1.1.6. Süzgeçler

atı/atıġ/atıḳ ~ **atı** "yoğurdu veya kurutu çözmek için kullanılan bir çark." (FL, s. 253), ~ **atıġ** "dört başlı bir ağaçla yoğurdun yağını çıkarmak için küpü karıştırmak." (ḪA, s. 24), ~ **atıḳ** "yoğurdu karıştırıp yağ çıkarmaya yarayan dört kanatlı tahta." (FḲL, s. 176), ~ **atıġ** "süti ve yoġurtı içine étereḳ çalḳaladıḳları küçük yayıḳ ve küpi" ← (اَتيغ) (LÇTO, s. 5).

çoplu/çolpu "ince dallardan yapılmış pilāv süzgeci." (ḪA, s. 104), ~ **çolpu** "ince dallardan yapılmış süzgeç." ← (چولپو) (FḲL, s. 693), ~ **çolpu** "pilāv ve çalav ṣāf édici." ← (چولپو) (LÇTO, s. 158).

eläk/ilek "ince gözenekli elek, elek" ← (اِيلَكْ) (BL, s. 110), ~ **ilek** "elek" (ḪA, s. 58), ~ **ilek** "elek" ← (ايلاك) (FḲL, s. 365), ~ **élek** "élek, unu éleyeceḳ ālet" ← (ايلاك) (LÇTO, s. 58).

ḳalbur "élek" ← (قالبور) (LÇTO, s. 221).

süzek "süzek" (ME, s. 180).

süzgüç "[<süz-güç] süzecek démekdür, bāda-pālā maʿnāsına veyā ġayrı nesne süzecek démekdür." (LNİC, s. 617), ~ **süzgüc** "süzek, süzgeç" ← (سوزكوج) (NÇTS, s. 251), ~ **süzgüc/süzgüç** "süzek, süzgeç" ← (سُوزكُوچ – سُوزكُوج) (FÇTS, s. 198), ~ **süzgüc** "süzme, Arapçada meṣfāt" (ḪA, s. 123), ~ **süzgüc** "süzek, süzgeç" ← (سُوزكوج) (FḲL, s. 815), ~ **süzgüç** "süzici ālet, kefgīr, kefçe" ← (سوزكوچ) (LÇTO, s. 190).

1.1.7. Mutfak Masası ve Sehpalar

dıbsa "ince dallardan yapılmış bir alettir ve tencereyi ocaktan aldıktan sonra onun üzerine koyarlar." (ḪA, s. 114), ~ **dıbsa** "ḳazanı ocaġdan alurken üzerine vaż‘ édecek ağacdan ma‘mūl bir āletdür." ← (دبسا) (LÇTO, s. 173).

iskemle "Anadolu Türkçesinde üzerinde yemek yenilen ve oturulan sandalye." (ḪA, s. 56).

küreke/kürke/körege/körge "Meclisde bir ṣandalī olur, ki üzerine ṣurāḥī ve belbele ve ḳadeḥ ve küze ḳorlar anga dérler." (LNİC, s. 736), ~ **körege** "üzerine sürahi ve kadeh konan masa; içki kabı." (NT, s. 97), ~ **körge** "üzerine içki kabı ve başka kaplar konan sandalye ve masa" ← (کورکه) (NÇTS, s. 294), ~ **körgä** "masa, sürahilerin konduğu masa; büyük toprak sürahi" (BL, s. 226), ~ **kürke, küreke** "üzerine şarap sürahisi koyulan serir" (ḪA, s. 162), ~ **körege** "üzerine sürahi ve kadeh konan masa; içki kabı" ← (گورَکه) (FḲL, s. 1068).

şayan "aş tahtası, yemek masası" (ZT, s. 388).

1.1.8. Örtü ve Bezler

paçavra "Anadolu Türkçesinde eski keten bezi, mutfakta kapları temizlemek için kullanılan keten bez." (ḪA, s. 63).

saçaḳ "yemek yenilirken yere serilen sofra." (ḪA, s. 117), ~ **saçaḳ** "sofra" ← (ساچاق) (FḲL, s. 783).

1.1.9. Mutfak Araç Gereçleri ile İlgili Diğer Sözlük Birimler

bilev "bileği taşı" ← (بِلَاو) (FÇTS, s. 134), ~ **bilev** "bileği taşı, bıçak taşı." (ZT, s. 312), ~ **bilev** "fisan taşı" (ḪA, s. 76), ~ **bilev** "bilegü, biligü ṭaş, ḳıraḳ" ← (بِلَاو) (LÇTO, s. 93).

ersün/arsun "hamuru kazıyan aletin ismidir." (ḪA, s. 27), ~ **ersün** "tekneye yapışmış hamuru kazımak için kullanılan alet." (FḲL, s. 229), ~ **arsun** "ḳazġanın dibini ḳazacaḳ ālet." ← (ارسون) (LÇTO, s. 8).

ḳanat "ḳınnāre, et asılan şey." (ḪA, s. 145), ~ **ḳanāt** "Arapçada kasap çengeli, et çengeli." ← (قَنات) (FḲL, s. 953).

ḳayraġ/ḳayraḳ "bileği taşı" (ZT, s. 350), ~ **ḳayraḳ** "fisan taşı" (ḪA**,** s. 147), ~ **ḳayraḳ** "bilek taşı" ← (قایراق) (LÇTO, s. 225).

ḳıf "huni, kıf vasıtasıyla şişeye sıvı dökülür." (ḪA, s. 157), ~ **ḳıf** "içkiyi şişeye aktarmak için kullanılan araç, huni." ← (قِیف) (FḲL, s. 1016).

kösev "[<köz+egü] furun kösegüsine dérler, ki ve odlu egsiye dérler." (LNİC, s. 741), ~ **kösev** "ocak demiri, maşa; yarı yanmış odun, köseği" (NḲ, s. 84), ~ **küsev** "yarı yanmış olan odun." (ḪA, s. 163), ~ **kösev** "ateş karıştırmaya yarayan yarı yanmış odun, köseği" ← (کَوْساو) (FḲL, s. 1064).

oçaḳ "ocak" (NT, s. 101), ~ **oçaḳ** "ocak, kazan" ← (اوچاق) (BL, s. 82-83), ~ **ocaġ** "ocak, ateş yakılan yer" (FL, s. 296), ~ **oçaġ** "ocak" (ZT, s. 369), ~ **oçaġ** "ocak" (NḲ, s. 86), ~ **oçaġ, ocaḳ** "mutfak ocağı" (ḪA, s. 41), ~ **ocaḳ** "mutfağın ocağı" (FḲL, s. 251), ~ **ocaġ** "ocaḳ" (LÇTO, s. 26).

oḳlaġu/oḳlav/oḳlaḳ "çorba ve ekmek hamurunu yaymak için kullanılan uzun ve düz olan ağaç parçası, oklava" (ḪA, s. 47).

sac/saç "ekmek pişirilen bir tava" ← (ساج) (BL, s. 184), ~ **sac, saç** "ekmek pişirmek için kullanılan yuvarlak demir." (ĦA, s. 117), ~ **sac** "üzerinde ekmek pişirilen demir levha." ← (ساج) (FḲL, s. 775).

saġu "ölçek" (ME, s. 171), ~ **saġu** "buğday ve arpa ölçeği" ← (سَاغُو) (FÇTS, s. 190), ~ **saġu** "ölçek" (FL, s. 302).

séglig "oklava" (FL, s. 304).

soġlı/suġlı "kebap şişi" (ĦA, s. 124), ~ **soġlı/suġlı** "Rūm Türkçesinde kebap şişi." ← (سُوفلي) (FḲL, s. 819), ~ **soġlı/suġlı** "şiş kebābı, külbastı, ḳızartma" ← (سوغلي) (LÇTO, s. 191).

soḳḳur "büyük dibek, havan" ← (سوققور) (LÇTO, s. 191).

ṭaġan "Anadolu Türkçesinde omlet gibi yiyecekleri pişirmeye yarayan geniş kap." (ĦA, s. 133).

tıralıġ/tıralıḳ "kazandaki pekmezi karıştırmak için kullanılan alet." (ĦA, s. 93).

ultan͡g "meyvelerin içinde konduğu sepet" ← (اولتانك) (BL, s. 106), ~ **ultan͡g** "halk arasında uldan͡g derler ve dünbek kelimesinin aslı "tönbek" kelimesidir, o ise meyveleri satmak için ağaç ve kamıştan tepsi şeklinde yapılmış sepet demektir." (ĦA, s. 48).

yaġurçaḳ "buğday ufalamada kullanılan aletin ismi" (ĦA, s. 19). → ***yarġuçaḳ***

yarġuçaḳ "el değirmeni" ← (يارغوجاق) (NÇTS, s. 323), ~ **yarġucaḳ, yarġuçaḳ** "el değirmeni" ← (يَارغوجَاق – يارغوچاق) (FÇTS, s. 268), ~ **arġuçaḳ** "değirmen, el değirmeni" (FL, s. 252), ~ **yarġucaḳ** "el değirmeni" (NḲ, s. 94), ~ **yarġucaḳ** "el değirmeni" (ĦA, s. 177), ~ **yarġucaḳ** "el değirmeni" ← (يارغوجاق) (FḲL, s. 1197), ~ **yarġucaḳ** "él degirmeni" ← (يارغوجاق) (LÇTO, s. 291). → ***yaġurçaḳ***

yançġay "bir nesneyi ezip yumuşatmak için kullanılan alet." ← (يانجغاى) (FḲL, s. 1227), ~ **yançġay** "birşeyi dize dize édecek ālet." ← (يانجغاى) (LÇTO, s. 300).

1.2. Tahıllar ile İlgili Sözlük Birimler

arpa "arpa" (NT, s. 74), ~ **arpa** "arpa, buğdaygillerden bir bitki." (FL, s. 252), ~ **arpa** "arpa" (ZT, s. 304), ~ **arpa** "arpa" (NḲ, s. 73), ~ **arpa** "arpa" (ĦA, s. 27), ~ **arpa** "arpa" ← (اَرپا) (FḲL, s. 183), ~ **arpa** "arpa" ← (ارپه – ارپا) (LÇTO, s. 8).

arpaġan/arparġan "arpaya benzer bir tür bitki." (ĦA, s. 27), ~ **arparġan** "arpaya şebīh bir nebāṭ ismidür." ← (ارپارغان) (LÇTO, s. 8).

aşlıḳ/ašlıγ/aşlıġ "buğday, zahire." (ME, s. 94), ~ **ašlıγ** "tahıldan yapılmış ekmek." ← (اَشليغ) (BL, s. 42), ~ **aşlıḳ** "tahıl, hububat, yemeklik" (FL, s. 253), ~ **aşlıġ** "zahire" (ZT, s. 306), ~ **aşlıḳ** "tahıl, zahire" (NḲ, s. 74), ~ **aşlıġ** "buğdaygiller ürünü" (ĦA, s. 30), ~ **aşlıġ** "tahıl, aşlık" ← (اَشليغ) (FḲL, s. 188), ~ **aşlıġ** "meʾkūlāt, levāzım, ẕaẖīre" ← (اشليغ) (LÇTO, s. 14).

baş "salkım, başak" (FL, s. 256), ~ **baş** "başak" (ZT, s. 310).

başaġ/başaḳ "başak" (NT, s. 77), ~ **başaḳ** "ok temreni, başak" ← (باشاق) (NÇTS, s. 171), ~ **başaḳ** "ok temreni; başak" ← (بَاشَاق) (FÇTS, s. 137), ~ **başaḳ** "başak, salkım" (FL, s. 256), ~ **başaḳ** "başak" (NḲ, s. 74), ~ **başaḳ** "başak" (ĦA, s. 65), ~ **başaḳ** "ok temreni; başak" ← (بَشَق – باشاق) (FḲL, s. 419), ~ **başaḳ** "sünbüle, ekin başı, oḳ" ← (باشاق) (LÇTO, s. 69).

borduḳ "nohut" (NḲ, s. 75).

buġday/boġday "buğday" (ME, s. 107), ~ **buġday** "buğday" (NT, s. 79), ~ **buġday** "buğday" ← (بُوغدَای) (FÇTS, s. 144), ~ **boġday** "buğday" (FL, s. 258), ~ **buġday** "buğday" (ZT, s. 316), ~ **buġday** "buğday" (ĦA, s. 72), ~ **buġday** ← (بُوغدای) (FḲL, s. 474), ~ **buġday** "gendüm, ḥabb" ← (بوغدای) (LÇTO, s. 86).

bulġur "yarı dövülmüş buğday, bulgur." (ĦA, s. 73), ~ **bulġur** "bulgur, yarı öğütülmüş buğday." ← (بُولغور) (FḲL, s. 478), ~ **bulġur** "burġul, ḳaynadılup ḳırılmış çatladılmış buġday." ← (بولغور) (LÇTO, s. 85).

burçaḳ "nohuda benzeyen bir çeşit nebat tanesi." (ĦA, s. 70), ~ **burçaḳ** "noḫuda manend bir ḥabbedür." ← (بورچاق) (LÇTO, s. 78).

cevārī "mışır darısı, beyaż darı" ← (جواری) (LÇTO, s. 141).

çeltik "çeltik" (NḲ, s. 76).

çigit "çekirdek, tohum, çiğit" (NḲ, s. 77), ~ **çigit** "çiğit, pamuk tohumu" (ĦA, s. 106), ~ **çigit** "çiğit, pamuk tohumu" ← (چیکیت) (FḲL, s. 731).

çingin "küçük bir tahıl türü." (FL, s. 265).

çökeri "Mekke darısı, beyaż darı" ← (چوکاری) (LÇTO, s. 157).

dögmü "yarılmış olan buġday, bulġur" ← (دوکمو) (LÇTO, s. 173).

ḳara tarıġ "bir nevʿ ṭarı ismidür." ← (قرا تاریغ) (LÇTO, s. 215).

ḳavut "kavrulduktan sonra dövülmüş buğday ve nohut" (ĦA, s. 146), ~ **ḳavut** "Rūm Türkçesinde kavut, kavrulduktan sonra öğütülüp yenilen buğday veya nohut unu." ← (قاوُوت) (FḲL, s. 920), ~ **ḳavut** "leblebi, ḥumuṣ, noḫud, ḳavrulmış olan arpa ve buġday ve baḳla" ← (قاووت) (LÇTO, s. 224).

kirinç/kürünc "pirinç" (FL, s. 286), ~ **kürünc** "pirinç" (NḲ, s. 85).

ḳonaḳ/ḳonaġ/ḳonuḳ "bir çeşit darı." (FL, s. 287), ~ **ḳonaḳ** "pirinç, darı" (ZT, s. 357), ~ **ḳonuḳ** "bir tür darı, karaca darısı" ← (قُنُق – قَوناق) (FḲL, s. 954), ~ **ḳonaġ** "bir nevʿ ufaḳ darı." ← (قوناغ) (LÇTO, s. 240).

löppek "baklaya benzer fakat bakladan daha küçük bir tür tane." (ĦA, s. 168), ~ **löppek** "baklaya benzer ancak bakladan daha küçük bir tane, başak."← (لَوپّاك) (FḲL, s. 1115).

orbaġ/urbaġ "hamur sulu düştüğü vakit kabına yapışmaması için serpilen un." (FL, s. 298), ~ **urbaġ** "ḫamır ṣulu düşdügi vaḳt ḳabına yapışmamaḳ üzre sürilen un." ← (اورباغ) (LÇTO, s. 29).

sög/sök "kabuğu soyulmuş darı." (ĦA, s. 125), ~ **sök** "kabuğu çıkarılmış darı." ← (سَوك) (FḲL, s. 824), ~ **sög** "postı alınmış olan erzen." ← (سوك) (LÇTO, s. 191).

şalı "ḳabuḳlı pirinç, postı alınmamış erz." ← (شالي) (LÇTO, s. 202).

taḫıl "zaḫīre, pirinc" ← (تاخيل) (LÇTO, s. 98).

talġan/talḳan "kavut, kavrulmuş ve dövülmüş olan yarı olgunlaşmış buğday." ← (تالغان – تالقان) (NÇTS, s. 199), ~ **talḳan, talġan** "kavrulup dövülmüş buğday." (ĦA, s. 81), ~ **talġan, talḳan** "kavut, kavrulmuş ve dövülmüş buğday." ← (تالغان – تالقان) (FḲL, s. 537), ~ **talġan** "mīve; un" ← (تالغان) (LÇTO, s. 102).

tarıġ/ṭarıḳ "[< tar+ıġ] ṭaru; yaʿnī arzan maʿnāsınadur." (LNİC, s. 394), ~ **tarıġ** "darı" ← (تاريغ) (NÇTS, s. 338), ~ **tarıġ, ṭarıḳ** "darı" (تَاريق – تاريغ) (FÇTS, s. 170), ~ **tariγ** "darı" ← (تاريغ) (BL, s. 148), ~ **ṭarıḳ** "darı, ekin" (FL, s. 311), ~ **tarıġ** "darı, mısır" (ZT, s.

393), ~ **tarıġ** "darı" (NḲ, s. 90), ~ **tarıġ** "darı" ← (تاريغ) (FḲL, s. 532), ~ **tarıġ** "darı, erzen" ← (تاريغ) LÇTO, s. 100).

tırıḳ "bir giyāh ismidür, erzen, darı" ← (تيريق) (LÇTO, s. 132).

tirim "ḫūşe, başaḳ" ← (تيريم) (LÇTO, s. 133).

tuturġan/tuturġu "pirinç" ← (تُوتُورغَان) (FÇTS, s. 157), ~ **tuturġan** "pirinç" (FL, s. 317), ~ **tuturġan, tuturġu** "Moğolcada pirinç, Arapçada erz" (ḪA, s. 84), ~ **tuturġan, tuturġu** "Moğolca pirinç" ← (تُوتورغان – تُوتورغو) (FḲL, s. 598), ~ **tuturġan** "pirinç, erz" ← (توتورغان) (LÇTO, s. 114).

tügi/tögi "darıya benzer bir tür tane." (ḪA, s. 89), ~ **tügi** "darıya benzer bir tane; [pirinç, düğü]" ← (تُوكي) (FḲL, s. 619), ~ **tögi** "pirinç, erç, kerenç" ← (توكي) LÇTO, s. 124).

un/yun "un" (NT, s. 116), ~ **un** "un" (ZT, s. 409), ~ **yun** "un" ← (يُون – أون) (FḲL, s. 1315).

yasmuḳ/jüsäk "mercimek, yasmık" ← (يَسمُوق) (FÇTS, s. 257), ~ **jüsäk** "mercimek" ← (يوسك) (BL, s. 49), ~ **yasmuḳ** "mercimek" (FL, s. 324), ~ **yasmuḳ** "mercimek" (ḪA, s. 178), ~ **yasmuḳ** "yasmık, mercimek" ← (ياسموق) (FḲL, s. 1209), ~ **yasmuḳ** "mercimek" ← (ياسموق) (LÇTO, s. 294).

zaġır "keten tohumu" (FL, s. 329).

zirk "zirişk, tatum ve sumaḳ gibi ekşi ḥubūbāt." ← (زيرك) (LÇTO, s. 176).

zıġır "sisām ḳabilinden yaġlu bir giyāh ismidür." ← (زيغير) (LÇTO, s. 176).

1.3. Meyveler ile İlgili Sözlük Birimler

aġac ḳavunı "turunç" (ḪA, s. 31), ~ **aġac ḳavunı** "Rūm Türkçesinde turunç." ← (اَغاج قاوونى) (FḲL, s. 191), ~ **aġac ḳavunı** "turunç" ← (اغاج قاونى) (LÇTO, s. 15).

alma "elma" (NT, s. 73), ~ **alma** "elma" (FL, s. 250), ~ **alma** "elma" (ZT, s. 302).

aluc "Anadolu Türkçesinde dağda biten bir tür yabani erik." (ḪA, s. 35), ~ **aluc** "erik, yabanī muʿaṭṭar bir mīvedür." ← (اَلوج) (LÇTO, s. 20).

anbe "[< ***Far.*** anba < ***Skr.*** anb, ampar] bir nevʿ mīvedür, şeft-ālūya müşābih; Hind vilāyetine maḫṣūṣdur." (LNİC, s. 145), ~ **ānbe** "Hindistan'da yetişen şemāmeye benzer bir tür meyve." (ḪA, s. 192), ~ **anbe** "Hindūstān'da bir nevʿ ṭatlu ḳoḳulı mīve ismidür." ← (انبه) (LÇTO, s. 22).

arusun "zerdali; bir tür kayısı." ← (اَروسون) (FḲL, s. 231).

bögürtgen "böğürtlen" ← (بَوكورتكن) (FḲL, s. 475), ~ **bögürtgen** "bögürtlen" ← (بوكورتكن) (LÇTO, s. 84).

bunduḳ "fındık" ← (بُندُق) (FḲL, s. 450).

cevzbuba "Hindustān cevzi" ← (جوزبوبا) (LÇTO, s. 141).

cigelek "dut gibi ufacık taneleri olan bir tür meyvedir: olgunlaşmışı kırmızı, karamsı renkli ve mayhoş tadı vardır." (ḪA, s. 106).

civek "Anadolu Türkçesinde ekşi tadında olan çöl üzümü." (ḪA, s. 108).

çatlaġuc "sakız ağacının meyvesi." (ḪA, s. 97), ~ **çatlaġuc** "sakız ağacının meyvesi." ← (چاتلاغوج) (FḲL, s. 678), ~ **çatlaġuc** "saḳız aġacınıng̃ s̱emeri." ←(چاتلاغوج) (LÇTO, s. 145).

çege "Fergana dağlarında biten bir meyve." (ḪA, s. 99).

çerez "mīve, yémiş" ← (چرز) (LÇTO, s. 151).

çılan "hünnap, keçi boynuzu." (FL, s. 264).

çigde "iğde" (NT, s. 82), ~ **çigde** "iğde" (FL, s. 265), ~ **cigde** "iğde" (ZT, s. 319), ~ **igde** "iğde" (ḪA, s. 57), ~ **igde** "iğde" ← (ایکده) (FḲL, s. 382), ~ **çigde** "igde" ← (چیکدا) (LÇTO, s. 163).

çigirdek "ormanda yetişen iğde." (ḪA, s. 107), ~ **cégirdek** "orman iğdesi" ← (جَیکیردك) (FḲL, s. 731).

çilek "meyvesi kırmızı ve tatlı olan bir tür çöl bitkisi." (ḪA, s. 107), ~ **çilek, çigelem** "çilek" ← (چِیْلاك – چِیْکَلَم) (FḲL, s. 732).

çiye "vişne" (ḪA, s. 108), ~ **çiye** "vişne" ← (چیه) (FḲL, s. 726), **çiye** "erik" ← (چیه) (LÇTO, s. 164).

çoġan "yeni olmuş erik veya kayısı." ← (چَوغان) (FḲL, s. 711), ~ **çoġan** "bir nevʿ erik ismidür." ← (چوغان) (LÇTO, s. 156).

dolana "[< Moğ. dologona] aluç dédükleri nesnedür, ṭaġ almasına dérler." (LNİC, s. 570), ~ **dolana** "alıç" ← (دولانه) (NÇTS, s. 232), ~ **dolana** "çiğ, çiğ tanesi, jale, kırağı." (NḲ, s. 77), ~ **dolana** "ormanda yetişen bir tür erik." (ḪA, s. 113), ~ **dolana** "orman eriği, alıç, dağ elması." ← (دَولانه) (FḲL, s. 751), ~ **dolana** "aluca nevʿinden bir dürlü erik ismidür." ← (دولانه) (LÇTO, s. 172).

dögülük "turfanda kavun" (ḪA, s. 113), ~ **dögülek, dügülek** "olgunlaşmamış kavun, kelek." ← (دَوکولك) (FḲL, s. 756).

elkiç "kuru üzüm." (NḲ, s. 78).

erik/erük "bir çeşit erik." (ḪA, s. 28). ~ **erik** "henüz olmamış zerd-ālū." ← (اریك) (LÇTO, s. 11) → ***örük/ürük/örüg***

ezgil "mūşmūla" ← (ازکیل) (LÇTO, s. 11).

gügem "Anadolu Türkçesinde vişneye benzer bir tür orman meyvesi, yemişan da denilir." (ḪA, s. 163).

gürbek "bir nevʿ ḳavun ismidür." ← (کوربك) (LÇTO, s. 270).

ḫayva "ayva" (FL, s. 271), ~ **ayva** "ayva, Farsçada beh." (ḪA, s. 38).

ḫıṭāyī "bir nevʿ ḳavun-ı ḫıṭāyī." ← (ختایی) (LÇTO, s. 166).

ḳara bādām "kara badem. Eski bir geleneğe göre cenazenin tabutu üzerine kara badem konulurdu." ← (قَرا بادام) (FḲL, s. 945).

ḳara ḳat "biber büyüklüğünde ve zirişk gibi ekşi olan bir tür ağaç meyvesi." (ḪA, s. 140).

ḳara yimiş "emlük de denilen bir tür meyve." (ḪA, s. 141), ~ **ḳara yimiş** "karayemiş, bir çeşit meyve." ← (قَرا یِمیش) (FḲL, s. 949), ~ **ḳara yimiş** "emlük denilen bir nevʿ mīve." ← (قَرا یمیش) (LÇTO, s. 216).

ḳarpuz "karpuz" ← (قارپوز) (FḲL, s. 938).

ḳavun "kavun" (ME, s. 136), ~ **ḳavun** "kavun" (NT, s. 90), ~ **ḳavun** "kavun" (FL, s. 279), ~ **ḳavun** "kavun" (ZT, s. 348), ~ **ḳavun** "kavun" (NḲ, s. 81), ~ **ḳavun** "kavun" ← (قاوون) (FḲL, s. 938).

keçi buynuzı "keçi boynuzu: özellikle tıp alanında kullanılır." (ĦA, s. 166), ~ **kéçi buynuzı** "ḫarrūb, kéçi ḳulaġı." ← (کیچی بوینوزی) (LÇTO, s. 273).

kestane/kesdane "Anadolu Türkçesinde kestane." (ĦA, s. 159).

kile "bir nevʿ mīvedür." ← (کیله) (LÇTO, s. 267).

kisaretki, kisaretkü < *?* "kiraz ve vişne" (NḲ, s. 82).

ḳoca yemişi "Anadolu Türkçesinde hünnaba benzer bir tür künnar." (ĦA, s. 148).

ḳomaḳġan "badem" (FL, s. 287).

ḳopuz "ḳavun, ḫarpūz" ← (قوپوز) (LÇTO, s. 231).

ḳoruḳ "çi ve ḫām üzüm" ← (قوروق) (LÇTO, s. 234).

ḳoz/ḳuz "ceviz" ME (Yüce, 2014, s. 148), ~ **ḳoz, ḳuz** "ceviz" (ĦA, s. 150), ~ **ḳoz** "koz, ceviz." ← (قوز) (FḲL, s. 974).

ḳuş üzümi "çekirdeksiz ufaḳ bir nevʿ üzüm." ← (قوش اوزمی) (LÇTO, s. 236).

luça "bostan eriği." (ĦA, s. 168), ~ **luça** "bostan eriği." ← (لُوْچه) (FḲL, s. 1115), ~ **luça** "baġçe erigi." ← (لوچه) (LÇTO, s. 274).

lüçek "bir nevʿ şeftālū ve ḫavuc." ← (لوچك) (LÇTO, s. 274).

meyve/mīve < *Far.* ~ **meyve** "yemiş, meyve." (ME, s. 157), ~ **mīve** "meyve" (FL, s. 442).

mibçen "bir nevʿ mīvedür." ← (میبچان) (LÇTO, s. 281).

muşmula < *Yun.* "Anadolu Türkçesinde orman meyvesi, muşmula, yenidünya." (ĦA, s. 171).

muz < *Ar.* "muz" ← (موز) (BL, s. 240), ~ **muz** "mīve" ← (موز) (LÇTO, s. 278).

nār < *Far.* "nar" (NT, s. 100), ~ **nar** "nar" (ZT, s. 368).

örük/ürük/örüg "[< erük ür- ük] erük dédükleri mīveye dérler ve muṭlaḳ zerd-ālūya." (LNİC, s. 273), ~ **örük** "kayısı, bir kayısı çeşidi." ← (اروك) (BL, s. 41), ~ **örük** "kayısı, şeftali, erik" (FL, s. 300), ~ **örük** "kuru erik, zerdali" (ZT, s. 375), ~ **örük** "erik" (NḲ, s. 87), ~ **örük** "kayısı" (ĦA, s. 44), ~ **örük** "zerdali, bir tür kayısı." ← (اُوروك) (FḲL, s. 269). → ***erik***

piste < *Far.* "fıstıḳ" ← (پسته) (LÇTO, s. 96).

sanḡ "muz" ← (سانك) (LÇTO, s. 183).

sanġaraḳ "badem içi" ← (سانغاراق) (LÇTO, s. 183).

savaḳıl "bir nevʿ mīvedür." ← (سواقل) (LÇTO, s. 187).

sınaḳ "badem" (NḲ, s. 88).

šämmāmä < *Ar.* "bir kavun çeşidi." ← (شمامه) (BL, s. 197), ~ **şemāme** "güzel kokulu bir tür küçük kavun, şamama." ← (شَمامه) (FḲL, s. 862).

şīvrān "bir nevʿ şeftālū ismidür." ← (شیوران) (LÇTO, s. 206).

tentegil "bir nevʿ erik ve zerd-ālū." ← (تنتكل) (LÇTO, s. 111).

toḫişek "karpuz" (NḲ, s. 91).

tuturġun "turunç" (NḲ, s. 92).

tütük "kayısı, erik." (FL, s. 318).

tüynek "yarım yetişen kavun." (ḪA, s. 92), ~ **tüynek** "yarı olgunlaşmış kavun, kelek." ← (تُوىناك) (FḲL, s. 626), ~ **tüynek** "nīmres ḳavun ve ḫarpūz." ← (توىناك) (LÇTO, s. 129).

uçma "dut" (FL, s. 318),

üzüm "üzüm" (ME, s. 198), ~ **üzüm** "üzüm" (NT, s. 118), ~ **üzüm** "üzüm" (ZT, s. 414), ~ **özüm** "üzüm" (FL, s. 301).

vişne "vişne" (ḪA, s. 174), ~ **vişne** "Rūm Türkçesinde vişne." ← (وىْشنه) (FḲL, s. 1163), ~ **vişne** "ekşi kiras nevī." ← (وشنه) (LÇTO, s. 286).

yan͡gaġ ve yan͡gaḳ "[< yaġaḳ] ikisi daḫı ḳoz maʿnāsınadur." (LNİC, s. 804), ~ **yanġaġ** "ceviz" (NT, s. 119), ~ **jangaγ** "ceviz, Hindistan cevizi" ← (يانكاغ) (BL, s. 252), ~ **yanġaḳ** "ceviz" (FL, s. 323), ~ **yanḳaḳ** "ceviz" (ZT, s. 417), ~ **yan͡gaġ, yan͡gaḳ** "ceviz" (ḪA, s. 182), ~ **yan͡gaġ/yan͡gaḳ** "ceviz" ← (يانكاق – يانكاغ) (FḲL, s. 1215), ~ **yan͡gaġ, yanḳaġ** "cevz, ḳoz" ← (يانكاغ – يانقاغ) (LÇTO, s. 300).

janglïγ "fındık" ← (يانكليغ) (BL, s. 252).

yay-ı oġlaḳ "kéçi buynuzı" ← (يای اوغلاق) (LÇTO, s. 302).

yemiş "meyve, yemiş" (ME, s. 207), ~ **yémiş** "yiyecek, yemek, yenen şeyler." (NḲ, s. 95), ~ **yimiş** "bütün meyveler" (ḪA, s. 190), ~ **yémiş** "yemiş, meyve." ← (يَيْميش) (FḲL, s. 1326), ~ **yémiş** "mīve" ← (ييميش) (LÇTO, s. 314).

jïlanγač "bir tür kavun." ← (ييلانغاج) (BL, s. 48), ~ **yılanġac** "Anadolu Türkçesinde şamama, Arapçada şemāme." (ḪA, s. 190).

yimişen "bir tür meyve, Farsçada kevīc, Arapçada zeʿrūr." (ḪA, s. 190), ~ **yémişen** "yemişen, alıç" ← (يَيْميشان) (FḲL, s. 1326), ~ **yémişen** "yavşan; bir nevʿ ḫafīf ot ve giyāhdur." ← (ييميشان) (LÇTO, s. 314).

yük "meyve, yemiş" (NḲ, s. 96).

1.4. Sebze ve Bitkiler ile İlgili Sözlük Birimler

1.4.1. Sebzeler

ačrïγä/acırġa "turp" ← (آجيرغه) (BL, s. 39), ~ **acırġa** "yaban turbı" ← (اجيرغه) LÇTO, s. 5).

bal ḳabaġı "Anadolu Türkçesinde bir tür tatlı kabaktır." (ḪA, s. 67), ~ **bal ḳabaġı** "ḳabaġın͡g bir nevʿidür." ← (بال قاباغي) (LÇTO, s. 72).

bögrülce "Anadolu Türkçesinde baklaya benzer bir tür çekirdek, fasulye" (ḪA, s. 72), ~ **bögrülce** "Rūm Türkçesinde fasulye, böğrülce, börülce." ← (بَوكرولجه) (FḲL, s. 475).

büber/biber "Anadolu Türkçesinde biber." (ḪA, s. 68), ~ **biber** "Rūm Türkçesinde biber." (FḲL, s. 497).

büklen "salatalık, bir tür hıyar." (NḲ, s. 76).

cuva "yābānī ṣoġan, piyāz-ı deştī." ← (جووا) (LÇTO, s. 142).

çamġur "şalgam" (FL, s. 263).

çanḳal "havuc" ← (چانقال) (LÇTO, s. 149).

çigin "sebze" (چيكين) (LÇTO, s. 152).

çomur "şalğam, çoğundur, leblebi" ← (چومور) (LÇTO, s. 159).

éşek ḳolağı "ıspanak" (FL, s. 269).

éşek şurası "ak pazı denilen bitki." (FL, s. 269).

engenar "Anadolu Türkçesinde bir çeşit sebze." (ĞA, s. 37).

ḳabaḳ/ḳabağ "kabak; altın veya gümüşten yapılarak ok meydanında uzun bir ağaç başına takılıp düğünlerde vurulmak istenen hedef." ← (قَبَاق) (FÇTS, s. 231), ~ **qabaq** "balkabağı" ← (قباق) (BL, s. 207), ~ **ḳabaḳ** "hedef" (ZT, s. 342), ~ **ḳabaḳ** "kabak, uzun bir ağaç başına takılan hedef levhası." (ĞA, s. 136), ~ **ḳabaḳ, ḳabağ** "kabak; nişan kabağı; ok meydanında ağaç başına takılıp vurulmak istenen hedef, yüksek bir yerde ağaç başında olan nişan." ← (قاباق - قبق – قاباغ) (FḲL, s. 895).

ḳaban "kabak, bal kabağı." (NḲ, s. 80).

ḳama "bal kabağı" (NḲ, s. 80).

ḳaraca "Anadolu Türkçesinde pazı, Arapçada ʿeżod." (ĞA, s. 141).

keşir "havuç" (ĞA, s. 159), ~ **keşir** "havuç" ← (کَشیر) (FḲL, s. 1033), ~ **keşir** "havuç" ← (کشیر) (LÇTO, s. 254).

ḳopusḳa "Anadolu Türkçesinde varak varak olan bir bitki, lahana." (ĞA, s. 148).

ḳuzı ḳulağı "Arapçada hemmāż yani turşu." (ĞA, s. 150), ~ **ḳuzı ḳulağı** "bir tür bitki, kuzukulağı." ← (قُوزی قولاغی) (FḲL, s. 998), ~ **ḳuzı ḳulağı** "uşḳun, ışḳın, bir nevʿ sebzevāt." ← (قوزی قولاغی) (LÇTO, s. 236).

mantar "Anadolu Türkçesinde besin mantarı, Arapçada feṭr ve ḳomaṭ." (ĞA, s. 170).

marul "Anadolu Türkçesinde marul, Arapçada ḫes." (ĞA, s. 170).

pancar "yiyecek olan pırasaya pancar derler." (ĞA, s. 67), ~ **pancar** "ebegümeci denen bitki; sebze; [Rūm Türkçesinde pancar] ← (پَنجَر) (FḲL, s. 450), ~ **pancar** "pazı, pancar" ← (پنجر) (LÇTO, s. 96).

parısa "Anadolu Türkçesinde pırasa, zerzevat anlamındaki ferīše kelimesinin kısaltılmış şeklidir." (ĞA, s. 64).

perzem "bir nevʿ faṣulye." ← (پرزم) (LÇTO, s. 95).

pörçükli "Anadolu Türkçesinde havuç, keşür." (ĞA, s. 70).

samaruḳ "göbelek, mantar" ← (سَمَارُوق) (FÇTS, s. 195).

sarımsaḳ "sarımsak" (NT, s. 105), ~ **sarımsaḳ** "sarımsak" (FL, s. 303), ~ **sarımsaḳ** "sarımsak" (NḲ, s. 87), ~ **sarımsaḳ** "sarımsaḳ" ← (ساریمساق) (LÇTO, s. 179).

sebzi "havuç" ← (سبزی) (LÇTO, s. 185).

sıçratḳu "meşhur bir bakla türü, hindiba otu." (FL, s. 305), ~ **sıçratḳu** "baḳla" ← (سیچرتقو) (LÇTO, s. 196).

soġan "soğan" (FL, s. 307), ~ **soġan** "soğan" (ĞA, s. 124), ~ **soġan** "soğan" (سَوغان) (FḲL, s. 819), ~ **soġan** "ṣoğan, piyāz" ← (صوغان) (LÇTO, s. 191).

tere "bir tür bitki, pırasa" ← (تَرَه) (FḲL, s. 567).

ternek/terneg "başında tüyü olmayan halka salatalık." (ĞA, s. 79), ~ **ternek** "bir tür salatalık, hıyar." ← (تَرناك) (FḲL, s. 568), ~ **terneg** "bir nevʿ ḫıyār ve tere." ← (ترناك) (LÇTO, s. 109).

toḳlan "hıyar, salatalık" (NḲ, s. 91).

turma "turp, şalgam" (NḲ, s. 92).

yir köki "havuç, Farsçada zerdek, Arapçada cerer." (ḪA, s. 189), ~ **yir köki** "havuç" ← (پر كوكي) (FḲL, s. 1275).

1.4.2. Bitkiler

bayan "bir çeşit şifalı ot, sīrīn beyan ve acı beyan diye tanınan şifalı otlar ise onun çeşitlerindendir." (ḪA, s. 68).

çürdük/çördük "Anadolu Türkçesinde yaprağı kerevize benzer bir çeşit bitki." (ḪA, s. 102), **çördük** "muʿaṭṭar bir otdur." ← (چوردوك) (LÇTO, s. 155).

ebem kümeci/epem gümeci "ebem kömeci" (ḪA, s. 21), ~ **epem gümeci** "ebe gümeci" ← (اپم كماجي) (LÇTO, s. 3).

fesligen "fesliğen, Farsçada şāhesferem, Arapçada żemīran." (ḪA, s. 136), ~ **fesligen** "Rūm Türkçesinde reyhan, fesleğen." ← (فَسلِكن) (FḲL, s. 886).

gezek/gézek "şarāb meclisinde olan līsūn[5] ḳısmına dérler." (LNİC, s. 711), ~ **gezek** "içki mezesi, çerez." ← (كزك) (NÇTS, s. 286), ~ **gezek** "içki mezesi, çerez." ← (كَزَك) (FÇTS, s. 236), ~ **gezek** "şarap mezesi, tadımı değiştiren her şey." (ḪA, s. 159), ~ **gezek** "içki mezesi, çerez" ← (كَزَك) (FḲL, s. 1031).

ḳıcı/ḳıçı "yoğurda eklenen bir tür bitki." (ḪA, s. 154), ~ **ḳıçı** "hardal, dövülüp yoğurda eklenen bir tür tere." ← (قِيچِي) (FḲL, s. 1005), ~ **ḳıçı** "bir nevʿ nebāt ismidür, hindūbāya müşābih ot." ← (قيچى) (LÇTO, s. 244).

ḳomḳaḳ, ḳamġaḳ "yavşana benzer bir ot." ← (قُمقاق – قَمغاق) (FḲL, s. 953).

ölenḡ "**[< öl + enḡ]** muṭlaḳ sebzezāra dérler." (LNİC, s. 293), ~ **ölenḡ** "sebze, yeşillik, ölenḡ" ← (اولنك) (NÇTS, s. 295), ~ **ölenḡ** "çayır, çimen" (FL, s. 300), ~ **ölenḡ** "çöl; çimenlik, yeşillik." (ZT, s. 374), ~ **ölenḡ** "çemen, çayır" (ḪA, s. 49), ~ **ölenḡ** "yeşil alan; çimenlik; çayır, çimen; sebze, yeşillik; yeşil ot." ← (اَولنك) (FḲL, s. 286), ~ **ölenḡ** "çayır, çemen" ← (اولنك) (LÇTO, s. 39).

sémiz oṭ/semizlik oṭı "semizotu" (FL, s. 305), ~ **semizlik oṭı** "semizotu, Arapçada boḳletüʾl-ḥemḳa" (ḪA, s. 120).

sıġır ḳuyruḳı "sarı çiçekli bir bitki, sığırkuyruğu." ← (سِيْغير قويروقى) (FḲL, s. 850), ~ **sıġır ḳuyruḳı** "balık otı, zahire" ← (سيغير قويروغى) (LÇTO, s. 198).

sinḡirli yapraġ "Rūm Türkçesinde sinir otu." ← (سِيْنكيرلى ياپراغ) (FḲL, s. 856).

şıbaḳ "yavşan dérler bir ot vardur anḡa daḫı dérler." (LNİC, s. 627), ~ **şıbaḳ** "yavşan otu" ← (شيباق) (NÇTS, s. 257), ~ **şıbaḳ** "yavşan otu" (ḪA, s. 132), ~ **şıbaḳ** "yavşan otu" ←(شِيباق) (FḲL, s. 864), ~ **şıbaḳ** "yavşan odunı" ← (شيباق) (LÇTO, s. 204).

tala/talā/tālā "**[< Mo.]** sebzezār maʿnāsınadur." (LNİC, s. 401), ~ **tala** "yeşil alan, yeşillik, çayırlık." ← (تَلَا) (FÇTS, s. 149), ~ **tala** "çimen, otlak" (ḪA, s. 80), ~ **tala** "göveri, yeşillik, sebze; yeşil alan, yeşillik, çayırlık." ← (تالا) (FḲL, s. 529), ~ **tala** "yeşillik, çayır" ← (تالا) (LÇTO, s. 102).

tarḫan "tarhun otu" ← (تَرخان) (FḲL, s. 565).

[5] Yaprakları ince dilimli, morumsu salkım çiçekler açan tırmanıcı bitki. Tıpta kullanılan birçok uyarıcının kaynağıdır (Kaçalin, 2011, s. 711).

tänbül/tenbūl ~ tanbūl [< Far. <Hint. tāmbūl] "bir ḫoş ḳoḳulu yapraḳdur, Hind vilāyetine maḫṣūṣ, ki Hindīler yérler." (LNİC, s. 417), ~ **tänbül** "Hindistan'da iştah açıcı olarak yenilen bir yaprak." ← (تنبول) (BL, s. 152), ~ **tenbūl** "Hindistan'da ban denilen bir tür yaprak." (ḪA, s. 194), ~ **tenbūl** "Hindistan'da yenilen güzel kokulu bir yaprak." ← (تَنبول) (FḲL, s. 1339).

toraḳ otı "kengere benzer ve yoğurda eklenip yenilen bir ot, [Rūm Türkçesinde dereotu]" ← (تَوراق اوتى) (FḲL, s. 603), ~ **toraḳ otı** "kengir denilen otıng̃ ismidür." ← (توراق اوتي) (LÇTO, s. 115).

turmucaḳ "çölde biten, yenilebilen, bir tür ekşi bitki." (ḪA, s. 86), ~ **turmucaḳ** "yenilebilen ve ekşimsi olan bir tür çöl bitkisi." ← (تُورموجاق) (FḲL, s. 606), ~ **turmucaḳ** "bir nevʿ meʾkūl ve ekşi ṣaḥrāyīotdur." ← (تورموجاق) (LÇTO, s. 117).

uşġun "ravent" (ḪA, s. 46), ~ **uşġun** "ravent türü bir bitki, uşkun, ışkın." ← (أُوشغون) (FḲL, s. 275).

yavşan "[< yabçan] yavşan otı maʿnāsınadur." (LNİC, s. 819), ~ **yavşan** "Anadolu Türkçesinde süpürge otu, Arapçada şebeḥ" (ḪA, s. 183), ~ **yavşan** "yavşan otu, şıbak" ← (ياوشان) (FḲL, s. 1229), ~ **yavşan** "bir nevʿ otdur" ← (ياوشان) (LÇTO, s. 301).

1.5. Baharatlar ile İlgili Sözlük Birimler

borc/burc "biber, fülfül" ← (بورج) (LÇTO, s. 78).

bozboġa "zencefil" (FL, s. 260).

bubu "fülfül, biber" ← (بوبو) (LÇTO, s. 75).

ḥavic < *Far.* "baharat" (ME, s. 125).

ḫıyrīˉ < *Far.* "sarı renkli bir çiçek, safran." (ME, s. 126).

ḫoş yıdıġlıġ ot "safran" (ME, s. 126).

isti ot "biber" (ḪA, s. 56), ~ **isti ot** "biber" ← (اِيْستي اَوت) (FḲL, s. 340), ~ **isti ot** "fülfül, siyāh biber" ← (ايستي اوت) (LÇTO, s. 51).

ḳara çörek otı/ḳara çörüg "ekmeğin üzerine serpilen çörek otu bitkisi, Arapçada şūnīˉz." (ḪA, s. 140), ~ **ḳara çörek otı** "çörek otu, ekmek üzerine serpilen bir siyah tohum." ← (قَرا چَورَك اوتى) (FḲL, s. 942), ~ **ḳara çörüg** "bir nevʿ siyāh dāne, çöre otı." ← (قرا چروك) (LÇTO, s. 215).

ḳaramuḳ/ḳaramuġ "karamuk bitkisi." (FL, s. 278), ~ **ḳaramuḳ** "vişneye benzer bir tür meyve; buğday arasındaki siyah taneler." (ḪA, s. 141), ~ **ḳaramuḳ** "tarlada buğday aralarında biten siyah bir tohum, karamuk; vişneye benzer kırmızı bir meyve." ← (قَراموق) (FḲL, s. 949), ~ **ḳaramuġ** "buġdayıng̃ içinde bulunan siyāh dāneler; it üzümi." ← (قَراموغ) (LÇTO, s. 216).

ḳasnı "bir nevʿ ṣumaḳdur." ← (قاسنى) (LÇTO, s. 220).

ḳatıḳ "baharat" (ME, s. 136).

keklik otı "kekik otu." ← (كَكليك) (FḲL, s. 1034).

köyev otı "Anadolu Türkçesinde kekik otu." (ḪA, s. 165).

künci "ṣusam" ← (صوسام) (LÇTO, s. 262).

ot yem "baharat; bitkiler." ← (أُوت يَم) (FÇTS, s. 133), ~ **ot yem** "şifalı ve yenilebilecek otlar." (ḪA, s. 40).

yaġur "küncü, susam." (ME, s. 200).

yarpuz "kekik gibi bir otdur." ← (یارپوز) (LÇTO, s. 291).

1.6. Yağlar ile İlgili Sözlük Birimler

çav "yağ" (FL, 263).

çıçıḳ/çıçıġ/cıcıġ "koyun kuyruğu, kuyruk yağı." (FL, s. 264), ~ **cıcıġ** "koyun kuyruğunun eritilmiş yağı." (ḪA, s. 105), ~ **çıçıġ** "koyunun kuyruk yağı, koyun kıkırdağı." ← (چیچغ) (FḲL, s. 727), ~ **cıcıġ** "ḳoyunun͡g ḳuyruġının͡g yaġı." ← (جیجیغ) (LÇTO, s. 142).

ḳaḳırdaġ "Anadolu Türkçesinde kızartılmış koyun kuyruğundan yağ." (ḪA, s. 144), ~ **ḳaḳırdaġ** "ḳuyruḳ yaġını eridürken aḫırında ḳalan yanmış yaġ." ← (قاقیرداغ) (LÇTO, s. 220).

maska/meske "yepyeni yağ." (ḪA, s. 170), ~ **mesge** "taze yağ" ← (مَسکه) (FḲL, s. 1124), ~ **meske** "tāze yaġ, ṣarı yaġ, tereyağı." ← (مسکه) (LÇTO, s. 277).

may "ravġan maʿnāsına." (LNİC, s. 760), ~ **may** "yağ, yağ sürme, yağlama." (FL, s. 294), ~ **may** "Özbekçede yağ" (ḪA, s. 170), ~ **may** "Özbek dilinde yağ" ← (مای) (FḲL, s. 1120), ~ **may** "yaġ, yaġlamaḳ" ← (مای) (LÇTO, s. 276).

su yaġı "siyah yağ, zıgır yağı, bezir yağı." (FL, s. 308), ~ **su yaġı** "siyāh yaġ, zıġır yaġı, revġan." ← (سو یاغی) (LÇTO, s. 194).

şırlaġan "susam yağı, küncü yağı." (ḪA, s. 132), ~ **şırlaġan** "Rūm Türkçesinde susam yağı, şırlağan" ← (شِیرلاغان) (FḲL, s. 866), ~ **şırlaġan** "susam yaġı, revġan, siyāh bezīr yaġı." ← (شیرلاغان) (LÇTO, s. 205).

tosun "Moğolcada yağ." (ḪA, s. 87), ~ **tosun** "Moğ. yağ." ← (تَوسون) (FḲL, s. 611), ~ **tosun** "yaġ, revġan." ← (توسون) (LÇTO, s. 120).

yaġ "yağ" (ME, s. 200), ~ **yaġ** "yağ" (NT, s. 118), ~ **yaġ** "yağ" (FL, s. 321), ~ **yaġ** "sarı yağ (tere yağı)" (ZT, s. 415), ~ **yaġ** "yağ" (NḲ, s. 93), ~ **yaġ** "yağ" (ḪA, s. 179), ~ **yaġ** "yağ" ← (یاغ) (FḲL, s. 1213), ~ **yaġ** "revġan" ← (یاغ) (LÇTO, s. 296).

1.7. Yiyecek ve İçecekler ile İlgili Sözlük Birimler

1.7.1. Yiyecekler

1.7.1.1. Turşu Çeşitleri

açamlı "ḫıyār turşısı." ← (اچاملی) (LÇTO, s. 6).

açar "turşı, ekşiyle terbiye olmuş mīve ve sebzevāt." ← (اچار) (LÇTO, s. 6).

tutum "ekşimsi yiyecekler, turşu." ← (تُوتوم) (FḲL, s. 599).

1.7.1.2. Çorbalar

atala "bulamaç aşı." ← (اَتالا) (LÇTO, s. 4).

buġra "erişteden yapılan bir tür çorba, Buğra Han diye tanılırmış." (ḪA, s. 72), ~ **buġra** "[Buġra Ḫanʿa mensup olup] hamurla yapılan bir tür çorba." ← (بُوغرا) (FḲL, s. 474), ~ **buġra** "rişte aşına ben͡gzer bir nevʿ ṭaʿāmdur." ← (بوغرا) (LÇTO, s. 82).

budalmaç "ekmek kırıntılarıyla yapılan bir yemek." (FL, s. 260).

bulamaḳ/bulamaġ ve bulamac "bulamaç, bir çeşit yemek" (ML, s. 98), ~ **bulamac, bulamaḳ** "undan pişirilmiş bir tür sıvı çorba." (ḤA, s. 73), ~ **bulamac, bulamaḳ** "bir çeşit un çorbası, bulamaç." ← (بُولاماق – بُولاماج) (FḲL, s. 477), ~ **bulamac** "unla bulanılmış aş, omaç." ← (بولاماج) (LÇTO, s. 84).

maraḳ "çorba; et suyu" ← (مَرَق) (FḲL, s. 1123).

şorba < *Far.* "çorba" (ME, s. 181).

tutmac "erişte çorbası" (ḤA, s. 84), ~ **tutmac** "hamurla yapılan bir tür çorba, tutmaç." ← (تُوتماج) (FḲL, s. 581), ~ **tutmac** "rişte aşı" ← (توتماج) (LÇTO, s. 114).

umac/umaç "un ile yapılan bir çeşit çorba." (ḤA, s. 49), ~ **umac** "bir tür hamur çorbası." ← (اُوماج) (FḲL, s. 258), ~ **umaç** "oġmaç, tarḫanaya müşābih bir nevʿ aşdur." ← (اوماج) (LÇTO, s. 40).

ükre/ügre "erişte çorbası" (ḤA, s. 47), ~ **ügre** "erişte çorbası" ← (اُوكرا) (FḲL, s. 283), ~ **ükre aşı** "rişte aşı" ← (اوكرا آشی) (LÇTO, s. 35).

1.7.1.3. Et Yemekleri

asāpḳūr/asabḳur/asabḳu "[< Moġ. asabaḳūr] ḳoyunuŋ oŋurġa kemügine dérler ki Çaġatay ʿādetinde ḥürmetlü ṭaʿāmlarıdur. Bir żiyāfet olsa envāʿ-ı ṭaʿām ki anda ḥāżır olsa elbette bir néçe yérde ol kemük bütün bişüp bile olsa gerek." (LNİC, s. 124), ~ **asabqu** "haşlanmış koyun eti." ← (اَسابقن) (BL, s. 41), ~ **asabḳur** "kuzu kızartması." (ḤA, s. 29), ~ **asabḳur** "tam pişirilmiş koyun; Moġul ve Cıġatay şölenlerinde konuğun önüne konan etli kemik." ← (اَسابقُور) (FḲL, s. 159).

asıḫ "asmak; [asılmış, asılı, asık]; kızartmak için tandıra asılan kuzu veya oğlak." ← (اَسِخ) (FÇTS, s. 103).

börek "hamur ve etle yapılan salma aşı, Acem yahnisi, buğra aşı, Ebiverd aşı." (ZT, s. 316).

büryān/biryān < *Far.* "kebap" (ME, s. 109), ~ **biryān** "kebap, kavurma ve kebap yapımında kullanılan demir şiş." (FL, s. 363).

cız/cız u bız/cız u pız "yanma sesini yansıtan taklidî ses, cız bız, kebap." (FL, s. 262), ~ **cız u bız** "yağ ve kababın ateşe damlaması sonucunda çıkan ses." (ḤA, s. 106), ~ **cız u bız** "ateşte yağın çıkardığı ses, cız." ← (چیز و پیز) (FḲL, s. 730), ~ **çız u pız** "kebāb, ısḳarada pişen biryān." ← (چیز و پیز) (LÇTO, s. 162).

çızlıḳ/çızlıġ "kazanın dibinde kalan koyun kuyruğunun ufak kavurması." (ḤA, s. 106), ~ **çızlıḳ** "koyun kuyruğu eritilirken kızarıp tencerenin dibinde kalan ufak artıklar, kuyruk kıkırdağı." ← (چیزلیق) (FḲL, s. 730), ~ **çızlıḳ** "cırıḳ, ḳuyruḳ yaġınıŋ ḳıḳırdaġı ve yanığı." ← (چیزلیق) (LÇTO, s. 161).

ḳavurdaḳ/ḳavurdaġ "kavurma" (NḲ, s. 81), ~ **ḳavurdaġ, ḳavurdaḳ** "yağda kızartılmış et." (ḤA, s. 146), ~ **ḳavurdaġ** "kızartılmış et, kavurma et." ← (قاوُرداغ) (FḲL, s. 920), ~ **ḳavurdaḳ** "ḳavurma, yaġda ḳızarub pişmiş et." ← (قاوورداق) (LÇTO, s. 224).

ḳavurma "kızartma et" (FL, s. 279), ~ **ḳavurma** "ḳavurdaḳ, ḳızartma et." ← (قاوورمه) (LÇTO, s. 224).

mantuy/mantu < *Çin.* "mantı" (ML, s. 102), ~ **mantuy** "ḳıymalu yufḳa ṭaʿāmı." ← (مانتوی) (LÇTO, s. 276).

örgemeç "işkembe ve bağırsaktan yapılan bir yemek." (ML, s. 103).

sögleme "Anadolu Türkçesinde pişirilmiş et." (ḤA, s. 125), ~ **sögleme** "ṣuya pişmiş olan et." ←(سوكلامه) (LÇTO, s. 192).

sögüş "Anadolu Türkçesinde pişirilmiş et." (ḤA, s. 125), ~ **sögüş** "Rūm Türkçesinde soğuk olarak yenen haşlanmış et." ← (سَوكوش) (FḲL, s. 827), ~ **sögüş** "kemiklerle ḳaynayub soyulmuş ét." ← (سوكوش) (LÇTO, s. 192).

söglünci/söglüncü "kebap" (ME, s. 177).

sögülme "kebap" (ME, s. 177).

uça "[< ūç+a] Çaġatay diyārında bu ʿādetdür ki eger ḳoyun ve eger ḳozı eger tavuḳ ve sāyir yenecek ḥayvānātı bişürseler arḳasın eyegüleri ile bütün kesüp ayırurlar ṭaʿām üzerine ḳorlar. Ve pād-şāh veyā ġayrı ekābir bir kimesneye ikrām etmelü olsa meclisinde ol uçalardın birin gönderürler, ki pād-şāh ol kişiye tamām riʿāyet etmiş olur. Her ṭaʿāmda ki bu uçalar olmasa ol ṭaʿāmuñ ṣāḥibin ḫisset ile yād edüp ve ol ṭaʿāma çendān iʿtibār étmezler." ." (LNİC, s. 263), ~ **uça** "töreye göre at veya koyun pişirilecek olursa, uça kısmı konuğun önüne konur." ← (اوجا) (NÇTS, s. 341), ~ **uča** "saygı amacıyla konukların önüne konan tütsülenmiş koyun sırtı." ← (اوجا) (BL, s. 95), ~ **uça** "Cıġatay eli geleneğine göre tavuk, koyun veya kuzu pişirilecek olursa, uça kısmı yemeğin üzerine konularak misafire verilir. Bu kısımlar olmazsa meclis sahibinin cimriliği anlamına gelir ve o yemeğe değer verilmez." ← (اُوچا) (FḲL, s. 324-25).

yaġ örüki "Anadolu Türkçesinde içi doldurularak pişirilmiş yağlı bağırsak, Farsçada cuhūdāne." (ḤA, s. 179).

1.7.1.4. Tahıl Yemekleri

güçe "beyāż mışr darısından maṭbūḫ bir nevʿ ṭaʿām." ← (كوچه) (LÇTO, s. 270). → ***köçe aşı***

ḫaşel "çirişli bir nevʿ un aşıdur." ← (خشل) (LÇTO, s. 167).

içen/iccen "buğday ve susamı kavurduktan sonra dövüp tatlıyla karıştırarak yenilen bir tür yiyecek." (ḤA, s. 53), ~ **içen** "[tatlıyla karıştırılan] kavrulmuş buğday ve susam." ← (اِیْچان) (FḲL, s. 342), ~ **içen** "buġdayı biryān éderek döküb ṭatlu ile ḳarışdıraraḳ yédükleri bir nevʿ ṭaʿām." ← (ايچان) (LÇTO, s. 47).

ḳavurmaç/ḳavurmac "[< ḳāġ-ur-māç] ḳurı ete dérler ve ütme buġdaya daḫı dérler ve sāyir ḳavrulmış nesneye dérler." (LNİC, s. 661), ~ **qawurmač** "kızarmış buğday yemeği." ← (قاورماج) (BL, s. 209), ~ **ḳavurmaç** "buğday kavurması, kuru et." (FL, s. 279), ~ **ḳavurmaç** "kavrulmuş buğday, kavurga; kavrulmuş et, kavurma." (ZT, s. 348), ~ **ḳavurmaç** "kavurma" (NḲ, s. 81), ~ **ḳavurmac** "kızartılmış buğday vs." (ḤA, s. 146), ~ **ḳavurmac** "kavrulmuş buğday vs., kavurmaç; ʿAlāʾuʾd-devle'nin öldürülmesinde Baḳiyyetü's-Seyf fırkası burada yaşayıp kavrulmuş buğday ile geçindikleri için bu adla anılmıştır." ← (قاورماج) (FḲL, s. 892), ~ **ḳavurmac** "ḳavrulmış buġday, ḳavurma." ← (قاورماج) (LÇTO, s. 224).

köçe aşı "beyāż mercimek ṭaʿāmı." ← (كوچه اَشی) (LÇTO, s. 257). → ***güce***

şöle/şöyle "meşhur yemek; pirinç lapası." (ZT, s. 389), ~ **şöyle** "birinç lapası." ← (شويله) (LÇTO, s. 204).

talḳan/talġan "[< talḳ-ġan] bu daḫı mezraʿada buġday tamām puḫte olmadın ātişe gösterüp el ile ovup yémege dérler ki ütme buġday dérler." (LNİC, s. 405), ~ **talġan, talḳan** "kavut, [kavrulmuş ve dövülmüş olan] yarı olgunlaşmış buğday." ← (تالغان – تالقان)

(NÇTS, s. 199), ~ **talḳan, talġan** "kavrulup dövülmüş buğday." (ḤA, s. 81), ~ **talġan, talḳan** "kavut, kavrulmuş ve dövülmüş buğday." ← (تالغان – تالقان) (FḲL, s. 537).

yémden "bir nevʿ darı unundan raḳīḳ bişürülmüş ṭaʿāmdur." ← (يمدان) (LÇTO, s. 303).

1.7.1.5. Pilav Çeşitleri

butḳa "pilāv, baharatlı ve etli bir pilāv." (NḲ, s. 76).

çalav "pilāv, yağsız pilāv, çilav." (NḲ, s. 76), ~ **çalav** "bir nevʿ pilāv gibi ṭaʿāmdur." (LÇTO, s. 148). → ***çılav***

çılav "pilav" ← (چلاو) (FḲL, s. 694). → ***çalav***

ḳablı pilāv "Özbek pilāvı" ← (قابلی پلاو) (LÇTO, s. 212).

palav < *Far.* "pilav" ← (پَلاو) ***FḲL*** (Rahimi, 2019, s. 449).

ṣāfī̄ pilāv "Īrānīlerin bişürdükleri bir nevʿ pilāvdur." ← (صافی پلاو) (LÇTO, s. 206).

1.7.1.6. Sebze Yemekleri

dolma, dolama "bir tür meşhur yemek." (ḤA, s. 113), ~ **dolama** "[sarma yemeği]" ← (دَولَمه) (FḲL, s. 756), ~ **dolma ve dolama** "maʿrūf bir nevʿ ṭaʿāmdur." ← (دولمه و دولامه) (LÇTO, s. 173).

ḳalye "bir nevʿ yaġla ḳavrulmuş sebzevāt ṭaʿāmları." ← (قلیه) (LÇTO, s. 229).

ḳarnı yaruḳ "bir nevʿ yémekdür." ← (قارنی یاروق) (LÇTO, s. 219).

1.7.1.7. Et Ürünleri

basturma "Anadolu Türkçesinde pastırma." (ḤA, s. 64).

bıḫtı "ḳurutulmuş ve ṣuyunı çekmiş et, basturma." ← (بیختی) (LÇTO, s. 89).

ḳaḳ "kurutulmuş et veya meyve." (FL, s. 276), ~ **ḳaḳ** "kuru; [kurutulmuş meyve, kak.]" ← (قاق) (FḲL, s. 912), ~ **ḳaḳ** "güneş ve ateşden ḳurumuş olan, ḳupḳuru." ← (قاق) (LÇTO, s. 220).

ḳazı "ḳazı, at etiniñ ṣucuġı." ← (قازی) (LÇTO, s. 219).

ḳıyma "kıyma, ufak ufak kesilmiş et." (ḤA, s. 158), ~ **ḳıyma** "kıyılmış et." ← (قِیمه) (FḲL, s. 1020), ~ **ḳıyma** "ḳıyılmış ve pārelenmiş żarblanmış et." ← (قیمه) (LÇTO, s. 249).

suçuḳ "ṣuçuḳ, başturma." ← (سوچوق) (LÇTO, s. 188).

1.7.1.8. Süt Ürünleri

aġuz "doğumundan kısa süre sonra hayvandan sağılan katı süt, ağız." ← (اَغوز) FḲL, s. 193).

bükbüldük "yoġurt, ḳatıḳ" ← (بوكبولدوك) (LÇTO, s. 83).

coġrat "Semerkand dilinde yoğurt." ← (جُغرات) (FḲL, s. 690).

çaḳıltaḳ "yoğurt keşi, kurut." ← (چاقیلتاق) (FḲL, s. 681).

çeke "çigide ve süzme yoġurta ve ḳatıḳa daḫı dérler." ← (چکه) (LÇTO, s. 152).

çökelik "katılaştırılıp kaynatılan ekşi ayran." ĦA (Miandoab, 2010, s. 103), ~ **çökelik** "süzülüp kaynatılan ekşi ayran, çökelek." ← (چَوكاليك) (FḲL, s. 712), ~ **çökelik** "bir nevʿ turşıdur." ← (چوكاليك) (LÇTO, s. 157).

ḳaġanaḳ "Oğuzların yaptıkları koyu süt." (ĦA, s. 143), ~ **ḳaġanaḳ** "yeni doğurmuş bir sağmal hayvandan ilk günde alınıp peynir yapılan koyu, sarımtırak süt. Bu süt ağızdan farklıdır." ← (قَغَنَق) (FḲL, s. 951).

ḳara ḳurut "kaynatılmış ayran, kurut." (ĦA, s. 140), ~ **ḳara ḳurut** "kurutulmuş kurut, kurutulmuş keş." ← (قَرا قوروت) (FḲL, s. 944), **ḳara ḳurut** "bir nevʿ penīdür ve yoġurt ḳurısı." ← (قراقوروت) (LÇTO, s. 216).

ḳatıġ/ḳatıḳ/ḳatıḫ "yoğurt" (NT, s. 90), ~ **ḳatıḳ** "yoğurt" ← (قَاتِيق) (FÇTS, s. 223), ~ **qatïq** "ekmek, yiyecek" ← (قاتيق) (BL, s. 225), ~ **ḳatıḳ** "yoğurt" (ZT, s. 348), ~ **ḳatıḳ** "yoğurt" (NḲ, s. 81), ~ **ḳatıġ** "ekmekle yenilen yiyecek, katık." ← (قاتيغ) (FḲL, s. 901), ~ **ḳatıḫ** "yoğurt, ḳatıḳ." ← (قاتيخ) (LÇTO, s. 214).

ḳaymaḳ/ḳaymaġ "kaymak" (ML, s. 99), ~ **ḳaymaḳ** "kaymak, sütün üzerindeki ince perde." (FL, s. 280), ~ **ḳaymaġ** "kaymak, süt kaymağı" (NḲ, s. 81), ~ **ḳaymaḳ** "sütün üzerindeki kalın tabaka." (ĦA, s. 147), ~ **ḳaymaḳ** "süt üstünde olan ḳaymaḳ" ← (قايماق) (LÇTO, s. 226).

kiš "kuru peynir, yağsız peynir." ← (كيش) (BL, s. 234), ~ **kiş** "ḳuru yoğurt, yağsız penīr." ← (كيش) (LÇTO, s. 266).

ḳurut "kurut, yağsız bir peynir türü." (ML, s. 100), ~ **ḳurut** "süt kurusu, bir tür peynir." (FL, s. 291), ~ **ḳurut** "süt ḳurısı bir nevʿ penīr." ← (قوروت) (LÇTO, s. 235).

penīr "penīr, lor" ← (پنير) (LÇTO, s. 95).

toraḳ/toraġ/turaḳ "yolcu aşı, azık" (ME, s. 189), ~ **turaḳ** "yayık yoğurdu" (ĦA, s. 85), ~ **toraḳ, toraġ** "bir çeşit tulum yoğurdu." ← (تَوراق – تَوراغ) (FḲL, s. 591).

uymaḳ "[süt koyulaşıp yoğurt olmak, süt katılaşmak.]" ← (اُويماق) (FḲL, s. 313). → ***uyuġmaḳ***

uyuġmaḳ "süti uyutub yoğurt yapmaḳ." ← (اويوغماق) (LÇTO, s. 44). → ***uymaḳ***

1.7.1.9. Unlu Mamullar

bazlamaç "ekmek, bazlama" (ZT, s. 311), ~ **bazlamaç** "Anadolu Türkçesinde bir çeşit helva, Farsçada tū ber tū" (ĦA, s. 64).

biçek "dört köşeli bir nevʿ çörek." ← (بيچاك) (LÇTO, s. 89).

bişme ve bişi/pişme ve pişi "yağda pişirilmiş küçük ekmekler." (ĦA, s. 75), ~ **bişme ve bişi** "yağda pişirilmiş küçük ekmek, bişi." ← (بِيشمه – بيشى) (FḲL, s. 501), ~ **pişme ve pişi** "yağda bişmiş ufaḳ külçe étmek." ← (پيشمه – پيشى) (LÇTO, s. 97).

boġursaḳ "loḳma yerine ṭaʿām." ← (بوغورساق) (LÇTO, s. 82).

büksümet < *Far.* "peksimet" (ZT, s. 318).

celbek/çelpek "[< Far. çalpak] gözlemeye dérler" (LNİC, s. 519), ~ **çelpek** "yağda pişirilen ince ekmek." ← (چلپك) (FÇTS, s. 147), ~ **çelpek** "yağda kızartılmış ince, yumuşak ekmek." (ZT, s. 322), ~ **çelpek** "yağda pişirilmiş bir çeşit ince ekmek." (ĦA, s. 100), ~ **çelpek** "yağda pişirilmiş bir tür ince ekmek, gözleme." ← (چَلپَك) (FḲL, s. 694), ~ **çelpek** "yaġ içinde pişirülmüş etmek ve yupḳa." ← (چلپك) (LÇTO, s. 152).

çöreg "çörek, ekmek" (FL, s. 266), ~ **çörek** "ekmek" (ZT, s. 325), **çörgek ve çörek** "ekmek ve nān" ← (چوركاك و چوراك) (LÇTO, s. 155).

çürüg, çürük "ekmek" (FL, s. 266).

dögmec "yağa batırılıp yenilen sıcak ekmek, Farsçada çengāl." (ĢA, s. 113), ~ **dögmec** "üzerine yağ sürülüp yenilen sıcak ekmek." ← (دَوكماج) (FḲL, s. 755), ~ **dögmec** "yaġa batırub yedükleri ṣıcaḳ etmek." ← (دوكماج) (LÇTO, s. 172).

etmek/étmek/ötmek "ekmek" (ME, s. 121), ~ **ötmek** "etmek démekdür, nān maʿnāsına." (LNİC, s. 251), ~ **étmek** "ekmek" (NT, s. 85), ~ **étmek** "ekmek" (ZT, s. 332), ~ **etmek** "Anadolu Türkçesinde ekmek anlamındadır." (ĢA, s. 24), ~ **étmek** "ekmek" ← (اَيْتماك) (FḲL, s. 361).

ḳatlama "katlama" (ML, s. 99), ~ **ḳatlama** "katlayarak yapılan yağda kızartılmış ekmek." (ZT, s. 348), ~ **ḳatlama** "bir nevʿ yaġlı etmek." ← (قاتلامه) (LÇTO, s. 213).

kisme "yuvarlak ekmek." (ĢA, s. 167), ~ **késme** "kor üzerinde pişirilmiş yağlı ekmek." ← (كَيْسمه) (FḲL, s. 1096).

ḳoyman "bir nevʿ yaġlı çörek." ← (قويمان) (LÇTO, s. 242).

kömäc/kümec "ekmek, göçebeler tarafından pişirilen ekmek." ← (كماج) (BL, s. 227), ~ **kömeç** "ekmek" (ZT, s. 360), ~ **kümec** "pişirildikten sonra kurutulan bir tür ekmek." (ĢA, s. 164), ~ **kömec** "külde pişirilen ekmek; bazlama." ← (كُماج – كَوماج) (FḲL, s. 1036), ~ **kömec** "bir nevʿ etmekdür." ← (كوماج) (LÇTO, s. 261).

közlemeç "peynirli gözleme." (ZT, s. 362).

ḳuş dili "hamuru tavuk dili gibi ince ince kestikten sonra yağ ve şekerde pişirilen bir tür yemek." (ĢA, s. 150).

ḳuymaġ "bir tür ekmek, çörek." (ML, s. 101).

külçe "çörek, külçe, etmek." ← (كلچه) (LÇTO, s. 254).

lavāşī "bir nevʿ yaṣṣı ve uzun ekmek." ← (لاواشى) (LÇTO, s. 274).

tuzluḳ "ekmek katığı." (ME, s. 191).

yaġ çamur "Anadolu Türkçesinde yağ ve pekmezle yoğrulup yenilen sıcak ekmek, Farsçada çengāl." (ĢA, s. 179), ~ **yaġ çamur** "yağımçor, etmek, çörek." ← (ياغچامور) (LÇTO, s. 295).

jawä "yağda kızartılmış gözleme." ← (ياوه) (BL, s. 44), ~ **yava** "yağda pişirilmiş ekmek." (ĢA, s. 183), ~ **yava** "yağda pişirilmiş ekmek." ← (ياوه) (FḲL, s. 1213).

yubḳa/yupḳa/yupġa/yuvḳa "yufka, ince" (ME, s. 213), ~ **yubḳa, yupḳa** "ince, yufka" ← (يُوبقا – يُوپقا) (FÇTS, s. 268), ~ **yupḳa, yupġa** "ince, yufka" ← (يُوْپقا – يُوْپغه) (FḲL, s. 1297), ~ **yupḳa** "ḫafīf, żaʿīf, açulmış ḫamūr yapraġı." ← (يوپقه) (LÇTO, s. 304).

yuḳa "yupġa kelimesinin kısaltılmış şeklidir ve ince bir tür ekmek demektir." (ĢA, s. 186), ~ **yuḳa** "yupḳa sözcüğünün kısaltılmış biçimidir; ince yufka; [ince açılıp sacda pişirilen] bir ekmek türü." ← (يُوقا) (FḲL, s. 1310).

1.7.1.10. Tatlı Yiyecekler

bal "bal" (ME, s. 97), ~ **bal** "bal" (FL, s. 255), ~ **bal** "bal" (NḲ, s. 74), ~ **bal** "bal; bal suyundan yapılan bir çeşit içki." (ĢA, s. 66), ~ **bal** "bal; baldan yapılan içki, bal içkisi." ← (بال) (FḲL, s. 432), ~ **bal** "ʿasel" ← (بال) (LÇTO, s. 71).

bastuḳ "pekmezden yapılmış bir çeşit salçadır, meyvelerin suyunu pişirip yayarlar daha sonra birleştirip kullandıkları zaman ıslatırlar." (ḤA, s. 64), ~ **bastuḳ** "Rūm Türkçesinde bastık, pestil." ← (باستوق) (FḲL, s. 430), ~ **bastuḳ** "bir nevʿ mīve şurūbı." ← (باستوق) (LÇTO, s. 68).

begmez/bekmez "pekmez, dūşāb; şarap; içki içmek; şarap kadehi." (ḤA, s. 66), ~ **begmez, bekmez** "Rūm Türkçesinde pekmez; içki; içki içmek; içki kadehi; konukluk, misafirlik." ← (بكمز) (FḲL, s. 447), ~ **begmez, bekmez** "ḳoyudulmış şīre, dūşāb." ← (بكمز) (LÇTO, s. 75).

bosraḳ "bir tür helva." (FL, s. 259), ~ **bosraḳ** "bir nevʿ ḥelvādır." ← (بوسراق) (LÇTO, s. 81).

çis "ḳudret ḥelvāsı" ← (چيس) (LÇTO, s. 162).

kelāc/gülāc "lezzetli ve tatlı lokma; güllaç, ekmek kadayıfı." ← (كُلاج - كَلاج) (FÇTS, s. 240), ~ **käläč** "yuvarlak somun ekmek" ← (كلاج) (BL, s. 227), ~ **gülāc** "un ve yağla pişirilen bir tür helva, Farsçada lābelā" (ḤA, s. 164), ~ **gülāc** "un, yumurta ve yağla pişirilen bir tür helva; küçük yağlı ekmek, güllaç, ekmek kadayıfı." ← (كلاج) (FḲL, s. 1034), ~ **gülāc** "bir nevʿ ḥelvā ve ṭatlı." (LÇTO, s. 260).

reşale ve neşale "köpük ḥelvāsı" ← (رشالا و نشالا) (LÇTO, s. 175).

1.7.1.11. Yiyecekler ile İlgili Diğer Sözlük Birimler

āhār < *Far.* "yiyecek, yemek." ← (آهار) (FḲL, s. 221).

aş "aş, yemek" (ME, s. 93), ~ **aş** "yemek" (FL, s. 252), ~ **aş** "yemek, aş; meşhur bir yemek, aş." (ZT, s. 306), ~ **aş** "yiyecek, yemek, yenen şeyler." (NḲ, s. 74), ~ **aş** "yemek, yiyecek, aş" ← (آش) (FḲL, s. 158), ~ **aş** "ṭaʿām, ġıda ve pilāva daḫı dénilür." ← (اش) (LÇTO, s. 13).

ašam "yiyecek ve içecek" ← (آشام) (BL, s. 42), ~ **aşam** "ihtiyaç kadar yemek, pişirilmiş pirinç suyu." (ḤA, s. 191), ~ **aşam** "gerekecek kadar yiyecek, azık; pişen pirinçten alınan su." ← (آشام) (FḲL, s. 1333), **aşam, aşama** "birinc ḥalīmi" ← (آشام و اشامه) (LÇTO, s. 13).

azıḳ/azuḳ/azuḳa/azuġ "azık" (ME, s. 96), ~ **azuḳ** "azık, yol yiyeceği, yiyecek." (NḲ, s. 74), ~ **azuḳ, azuġ** "yiyecek." (ḤA, s. 29), ~ **azuḳ, azuġ** "azık; yiyecek" ← (- آزوق آزوغ) (FḲL, s. 188), **azuḳ, azuḳa** "ṭaʿām, ẕahīre" ← (ازوق) (LÇTO, s. 11).

binik tat "bir nevʿ ṭaʿām ismidür, yémek ve aş." ← (بنيك تات) (LÇTO, s. 94).

boġuz "yemek" (NḲ, s. 75).

çürçerk "lokma, kıyıya ayrılmış bir parça yemek, nevale." (FL, s. 266).

duzġu "azık" (ME, s. 117).

izme "bir nevʿ ṭaʿāmdur." ← (ايزمه) (LÇTO, s. 51).

ḳaġnek "ẓuhr ṭaʿāmı." ← (قغنك) (LÇTO, s. 228).

ḳırġıc "tencerenin dibinde kızartılmış yemek." (ḤA, s. 155), ~ **ḳırġıc** "tencerenin dibinde kalan kızarmış yemek, kazımık." ← (قِيرغيج) (FḲL, s. 1000), ~ **ḳırġıc** "ḳazan dibinde ḳalan yanıḳ." ← (قيرغيج) (LÇTO, s. 245).

ḳovanḳ "sirke" ← (قووانق) (LÇTO, s. 242).

ḳūt < *Ar.* "yiyecek, azık" ← (قُوْت) (FḲL, s. 964).

lapa "ṣuluca bişmüş ṭaʿām." ← (لاپا) (LÇTO, s. 273).

lıcaḳ "kişmiş ile maḫlūṭ bir nevʿ ṭaʿāmdur." ← (لیجاق) (LÇTO, s. 285).

olaba "bir yemek" (ML, s. 102).

pişuḳ/bışıġ "pişmiş, hazır yemek, olgunlaşmamış." (NT, s. 103), ~ **bışıġ** "pişmiş; olgun; [yağda pişirilen] ince ekmek, çelpek de denir." ← (بِیشِیغ) (FÇTS, s. 147), ~ **pişuḳ** "pişik, pişmiş" (ZT, s. 376), ~ **pişuḳ** "pişmiş şey, pişmiş sıcak şey" (NḲ, s. 87).

rafadan "Anadolu Türkçesinde yarı yüzü kızartılmış yumurta." (ĦA, s. 115), ~ **rafadan** "tāze yumurṭa" ← (رفدان) (LÇTO, s. 175).

sibāġ < *Far.* "ekmekle yenen yiyecek, katık." ← (سِباغ) (FḲL, s. 797).

sökdenis/sögdenis < *?* ~ **sögdenis** "kahvaltı" ← (سَوکدانیس) (FḲL, s. 825), ~ **sökdenis** "ḳahvealtı, nehār ṭaʿāmı." ← (سوکدانیس) (LÇTO, s. 192).

şılan/şilen "sultanlar ve emirler sofrası, genel olarak yemek, Farsçada ʿinnāb." (ĦA, s. 132), ~ **şilen** "ziyafet sofrası, yemek şöleni." ← (شِیلان) (FḲL, s. 867), ~ **şılan** "ṭaʿām, şölen vérmek." ← (شیلان) (LÇTO, s. 205). →***şölen***

şölen "herkes için pişirilen yemek." (ZT, s. 389), → ***şılan/şilen***

ṭaʿām < *Ar.* "yemek" (ME, s. 181), ~ **ṭaʿām** "yemek, yiyecek" (FL, s. 490).

uşlan "emr ṭarafından sipāh ve ahālīye vérilen ṭaʿām ve żiyāfet." ← (اوشلان) (LÇTO, s. 35).

yavan "katıksız çorba; yavan yemek." ← (یاوان) (FḲL, s. 1216). → ***yavġan***

yavġan "yavan yemek." ← (یاوغان) (NÇTS, s. 325), ~ **yavġan** "saf insan yiyeceği." (ĦA, s. 183), ~ **yavġan** "yavan, katıksız yemek." ← (یاوغان) (FḲL, s. 1229), ~ **yavġan aşı** "aş, géçeden ḳalma bayad ṭaʿām." ← (یاوغان اَشی) (LÇTO, s. 302). → ***yavan***

yégü "yiyecek, aş, yemek" (ME, s. 207).

yégülük "[< yé-gülük] yeyecek démekdür." (LNİC, s. 820), ~ **yégülük** "yiyecek" (NT, s. 121), ~ **jeguluk** "yiyecek, azık" ← (ییکولوك) (BL, s. 48), ~ **yégülük** "yiyecek, yemek, yenen şeyler." (NḲ, s. 95), ~ **yigülük** "yiyecek" (ĦA, s. 189), ~ **yégülük** "yiyecek, yemeklik" ← (یَیْکولوك) (FḲL, s. 1324), ~ **yégülük** "yémeklik" ← (ییکولوك) (LÇTO, s. 314).

yéme "yiyecek" (FL, s. 326).

yémeçik "yiyecek, yemek, yenen şeyler." (NḲ, s. 95).

yémek "yemek" (NḲ, s. 95), ~ **yimek** "yiyecek, yemek" (ĦA, s. 190), ~ **yémek** "yemek, yiyecek; yiyecek yemek." ← (یَیْماك) (FḲL, s. 1326).

yir azuḳ "yiyecek" (ĦA, s. 189), ~ **yir azuḳ** "yiyecek, azık" ← (یِر اَزوق) (FḲL, s. 1274), ~ **yir azuḳ** "yiyecek, azuḳa" ← (ییرازوق) (LÇTO, s. 311).

yumurtḳa/yumurtġa/yumurta "yumurta" (ME, s. 212), ~ **yumurtḳa** "yumurta" (FL, s. 328), ~ **yumurta** "yumurta" (NḲ, s. 96), ~ **yumurtġa** "yumurta" (ĦA, s. 187), ~ **yumurtḳa, yumurtġa** "yumurta" ← (یُومورتغه) (FḲL, s. 1317), ~ **yumurtġa** "yumurḳa, yumurta" ← (یومورتغه) (LÇTO, s. 309).

1.7.2. İçecekler

1.7.2.1. Alkolsüz İçecekler

ayran "ayran" (NT, s. 75), ~ **ayran** "ayran" (FL, s. 254), ~ **ayran** "ayran" (NḲ, s. 74), ~ **ayran** "ayran" (ḪA, s. 38).

boza "boza" (ML, s. 103).

çal "māş ve birinç; ayran ve dūġ çalab daḫı dérler." ← (چال) (LÇTO, s. 148).

çurġa "yayıḳ, fıçı ayran" ← (چورغا) (LÇTO, s. 155).

ḳanıḳ "bir nevʿ ayrandur." ← (قانيق) (LÇTO, s. 223).

ḳıbıḳ "ayran, çalab" ← (قيبيق) (LÇTO, s. 243).

serke "kehte yumurṭası, sıḳılmış üzüm ṣuyı." ← (سركه و سركا) (LÇTO, s. 186).

sıḳındu "ṣıḳılmış mīve ṣuyı." ← (سيقندو) (LÇTO, s. 198).

susun "ayran, kap dibinde kalan deve sütü." (ḪA, s. 124), ~ **susun** "ayran" ← (سُوسون) (FḲL, s. 818), ~ **susun** "ayran" ← (سوسون) (LÇTO, s. 190).

1.7.2.2. Alkollü İçecekler

baḫsum "darıdan yapılan bir içki." (ML, s. 103).

çaġır/çaḳır "şarap" (ME, s. 110), ~ **çaġır, çaḳır** "[<ça+ġır] süci démekdür." (LNİC, s. 512), ~ **çaġır** "şarap" (NT, s. 81), ~ **çaġır** "şarap, çakır, içki. Rumī süci der." ← (چاغير) (NÇTS, s. 218), ~ **çaġır** "şarap" (FL, s. 262), ~ **çaġır** "şarap" (ZT, s. 319), ~ **çaġır** "şarap" (NḲ, s. 76), ~ **çaġır** "şarap" (ḪA, s. 98), ~ **çaġır** "çakır, içki" ← (چاغِير) (FḲL, s. 671), ~ **çaġır, çaḳır** "şarāb, bāde" ← (چاغير و چاقير) (LÇTO, s. 147).

içkü/içgü/içki "içki" (ME, s. 128), **içkü, içki** "şarāb ṣoḥbetine dérler." (LNİC, s. 177), ~ **içkü, içgü** "şarap, içki" ← (اِيچگُو) (FÇTS, s. 126), ~ **içkü** "içki, yudumlama" (ḪA, s. 54), ~ **içkü** "meşrūbāt" ← (ايچكو) (LÇTO, s. 47).

içkülük/içgülük "içecek, içilebilen şey." (NḲ, s. 79), ~ **içkülük** "içki içme, içecek, sarhoş, içkiye düşkün." (ḪA, s. 54), ~ **içgülük** "içki içme; içilecek nesne." ← (اِيْچكولوك) (FḲL, s. 342), ~ **içgülük** "meşrūb içilmege ṣāliḥ." ← (ايچكولوك) (LÇTO, s. 47).

ḳaru "şarap" ← (قَارُو) (FÇTS, s. 216), ~ **ḳaru** "içki içenler arasında kadeh sunan kimsenin verdiği kadehi diğer sunuşta başka bir kadeh karşıtı olarak verirler ve bu alışverişe "karu" derler, eğer iki kadeh verirse ona da "kuş" derler." (ḪA, s. 142), ~ **ḳaru** "içki içenler arasında, içki sunana, verdiği kadehe karşılık, ikinci turda bir kadeh verilirse ona karu, iki kadeh verilirse koş denir." ← (قارُوْ) (FḲL, s. 908).

ḳımız "kımız" (ML, s. 104), ~ **ḳımız** "at sütünün ekşimişi, sarhoşluk getiren bir içki." (ḪA, s. 157), ~ **ḳımız** "kısrak veya deve sütünden yapılan az ekşi ve sarhoş edici bir içki, kımız. Bu içkiyi Teke Türkmenlerin arasında görüp içmiştim." ← (قِيميز) (FḲL, s. 1006), ~ **ḳımız** "at ve déve südi." ← (قيميز) (LÇTO, s. 249).

ḳızıl su "kinaye olarak: içki, şarap." ← (قيزيل سو) (FḲL, s. 1013).

pekni "bir çeşit içki, boza." ← (پَكنى) (FḲL, s. 448).

rusta "men ile yaʿnī ḳudret ḥelvāsıyla tehye édilmiş şarāb." ← (روستا) (LÇTO, s. 176).

sorma "şarap, bira" (ML, s. 104).

suçı/suci/süçi "şarap, su bardağı, şarap kadehi" ← (سوچي) (BL, s. 193), "Anadolu Türkçesinde şarap." (ḪA, s. 122), ~ **süçi** "Rūm Türkçesinde şarap." ← (سُوچى) (FḲL, s. 809).

süzme "duru şarap" (ḪA, s. 123).

Sonuç

Bu çalışmada incelenen Çağatay Türkçesi sözlüklerinde, mutfak tabirleri ile ilgili pek çok sayıda sözlük birimi tespit edilmiştir. Muḳaddimetü'l-Edeb, Muḥākemetü'l-Luġateyn, El-Luġātu ʿn-Nevāʾiyye ve ʿl-İstişhādātu ʿl-Caġātāʾiyye, Nisāb-ı Türkī, Neẕr-ʿAlī'nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü, Ferāġī'nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü, Bedāyiüʾl-Luġat, Fazlullāh Ḫan Luġatı, Zebān-ı Türkī (Kelür-nāme), Nisāb-ı Ḳutbiyye, Ḫulāṣa-yi ʿAbbāsī, Feṯḥ-ʿAlī Ḳacar Luġatı, Luġat-ı Çağatay ve Türkī-yi Osm̱ānī ve Üss-i Lisān-ı Türkī adlı sözlüklerde toplam mutfak tabirleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili 456 adet sözlük birim tespit edilmiştir. Bunların 115'i "mutfak araç gereçleri", 35'i "tahıllar", 73'ü "meyveler", 55'i "sebze ve bitkiler", 17'si "baharatlar", 9'u "yağlar", 152'si "yiyecek ve içecekler" ana başlığında toplanmıştır.

Tespit edilen sözlük birimlerinden birçoğu koşut anlamlar içermekle birlikte bazı örneklerde anlam çeşitliliği görülmektedir:

dolana "[< Moğ. dologona] aluç dédükleri nesnedür, ṭaġ almasına dérler." (LNİC, s. 570), ~ **dolana** "alıç" ← (دولانه) (NÇTS, s. 232), ~ **dolana** "çiğ, çiğ tanesi, jale, kırağı." (NḲ, s. 77), ~ **dolana** "ormanda yetişen bir tür erik." (ḪA, s. 113), ~ **dolana** "orman eriği, alıç, dağ elması." ← (دَولانه) (FḲL, s. 751), ~ **dolana** "aluca nevʿinden bir dürlü erik ismidür." ← (دولانه) (LÇTO, s. 172).

Bazı sözlük birimlerinin, farklı sözlüklerde fonetik açıdan türlü biçimleri bulunmaktadır:

yubḳa/yupḳa/yupġa/yuvḳa "yufka, ince" (ME, s. 213), ~ **yubḳa, yupḳa** "ince, yufka" ← (يُوپقا – يُوبقا) (FÇTS, s. 268), ~ **yupḳa, yupġa** "ince, yufka" ← (يُوْپقا – يُوْپغه) (FḲL, s. 1297), ~ **yupḳa** "ḫafīf, żaʿīf, açılmış ḫamūr yapraġı." ← (يوپقه) (LÇTO, s. 304).

yumurtḳa/yumurtġa/yumurta "yumurta" (ME, s. 212), ~ **yumurtḳa** "yumurta" (FL, s. 328), ~ **yumurta** "yumurta" (NḲ, s. 96), ~ **yumurtġa** "yumurta" (ḪA, s. 187), ~ **yumurtḳa, yumurtġa** "yumurta" ← (يُومورتغه) (FḲL, s. 1317), ~ **yumurtġa** "yumurḳa, yumurta" ← (يومورتغه) (LÇTO, s. 309).

Çağatayca sözlükler içerisinde yer alan mutfak tabirleri ile ilgili sözlük birimleri arasında Batı Türkçesine ait örnekler de bulunmaktadır:

dögmec "yağa batırılıp yenilen sıcak ekmek, Farsçada çengāl." (ḪA, s. 113), ~ **dögmec** "üzerine yağ sürülüp yenilen sıcak ekmek." ← (دَوكماج) (FḲL, s. 755), ~ **dögmec** "yaġa batırub yedükleri ṣıcaḳ etmek." ← (دوكماج) (LÇTO, s. 172).

güçe "beyāż mışr darısından maṭbūḫ bir nevʿ ṭaʿām." ← (كوچه) (LÇTO, s. 270). → ***köçe aşı***

Çağatayca sözlüklerde, fiilden isim türeten -mAç eki, yiyecek isimlerinde sıklıkla kullanılmıştır:

ḳavurmaç/ḳavurmac "[< ḳāġ-ur-māç] ḳurı ete dérler ve ütme buġdaya daḫı dérler ve sāyir ḳavrulmış nesneye dérler." (LNİC, s. 661), ~ **qawurmač** "kızarmış buğday yemeği." ← (قاورماج) (BL, s. 209), ~ **ḳavurmaç** "buğday kavurması, kuru et." (FL, s. 279), ~ **ḳavurmaç** "kavrulmuş buğday, kavurga; kavrulmuş et, kavurma." (ZT, s. 348), ~ **ḳavurmaç** "kavurma" (NḲ, s. 81), ~ **ḳavurmac** "kızartılmış buğday vs." (ḪA, s. 146), ~ **ḳavurmac** "kavrulmuş buğday vs., kavurmaç; ʿAlāʾuʾd-devle'nin öldürülmesinde Baḳiyyetü's-Seyf fırkası burada yaşayıp kavrulmuş buğday ile geçindikleri için bu adla anılmıştır." ← (قاورماج) (FḲL, s. 892), ~ **ḳavurmac** "ḳavrulmış buġday, ḳavurma." ← (قاورماج) (LÇTO, s. 224).

tutmac "erişte çorbası" (ḪA, s. 84), ~ **tutmac** "hamurla yapılan bir tür çorba, tutmaç." ← (تُوتماج) (FḲL, s. 581), ~ **tutmac** "rişte aşı" ← (توتماج) (LÇTO, s. 114).

umac/umaç "un ile yapılan bir çeşit çorba." (ḪA, s. 49), ~ **umac** "bir tür hamur çorbası." ← (اُوماج) (FḲL, s. 258), ~ **umaç** "oğmaç, tarḫanaya müşābih bir nevʿ aşdur." ← (اوماج) (LÇTO, s. 40).

Çağatayca sözlüklerde yer alan bazı mutfak tabirleri, yabancı bir dilden doğrudan alıntılanarak kullanılmıştır:

kūze < *Far.* "testi, bardak" (ME, s. 153)

ṭaʿām < *Ar.* "yemek" (ME, s. 181), ~ **ṭaʿām** "yemek, yiyecek" (FL, s. 490).

Çağatayca sözlüklerde yer alan bazı mutfak tabirleri de yabancı bir dilden alınarak Türkçenin kurallarına göre uyarlanıp kullanılmıştır:

kürük/körük "[< Far. kurk] yumurda başan tavuġa dérler." (LNİC, s. 735), ~ **kürük** "yumurtaya yatan tavuk, kuluçka, gurk." ← (كوروك) (NÇTS, s. 297), ~ **körük** "Anadolu Türkçesinde artık yumurtlamayan kuş" (ḪA, s. 162), ~ **kürük** "yumurtaya yatan tavuk, kuluçka, gurk." ← (كُوروك) (FḲL, s. 1044).

Eser Kısaltmaları

BL : Bedāyiüʾl-Luġat

FÇTS : Ferāġī̓nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü

FKL : Feṯḥ-ʿAlī̓ Ḳacar Luġatı

FL : Fazlullāh Ḫan Luġatı

HA : Ḫulāṣa-yi ʿAbbāsī̄

LÇTO : Luġat-ı Çaġatay ve Türkī̄-yi Oṣmānī̄

LNİC : El-Luġātu ʿn-Nevāʾiyye ve ʿl-İstişhādātu ʿl-Caġātāʾiyye

ME : Muḳaddimetü'l-Edeb

ML : Muḥākemetü'l-Luġateyn

NÇTS : Neẕr-ʿAlī̓nin Çağatay Türkçesi Sözlüğü

NK : Nisāb-ı Ḳutbiyye

NT : Nisāb-ı Türkī̄

ÜLT : Üss-i Lisān-ı Türkī̄

ZT : Zebān-ı Türkī̄ (Kelür-nāme)

Diğer Kısaltmalar

Ar. : Arapça

Far. : Farsça

Moğ. : Moğolca

Yun. : Yunanca

Kaynakça

Barutçu Özönder, F. S. (1996). *Muḥākemetü'l-Luġateyn.* Ankara: TDK Yayınları.

Borovkov, A. K. (1961). *Bedāyiüʾl-Luġat.* Moskva: Akademiya Nauk SSSR.

Caferoğlu, A. (2015). *Türk Dili Tarihi.* Ankara: Altınordu Yayınları.

Güzeldir, M. (2002). *Abuşḳa Lüġati (Giriş - Metin - İndeks).* Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Kaçalin, M. S. (2011). *Nevâyî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar.* Ankara: TDK Yayınları.

Kaman, S. ve Karagözlü, S. (2020). *Nisāb-ı Türkī.* Ankara: Gece Kitaplığı.

Kara, F. (2011). *Zebān-ı Türkī (Kelür-nāme).* Erzurum. Fenomen Yayıncılık.

Miandoab, N. Z. (2010). *Muḥammed bin ʿAbduʾṣ-Ṣabūr-ı Ḫōyī, Ḫulāṣa-i Abbāsī.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Öztürk, S. (2022). *Fazlullāh Ḫan Luġāti.* İstanbul: Kriter Yayınevi.

Rahimi, F. (2019). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Rahimi, F. (2021). *Ferāġıʾnin Çağatay Türkçesi Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Rahimi, F. (2022). *Neẕr-ʿAlīʾnin Çağatay Türkçesi Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Şeyh Süleyman Efendi-yi Buhârî (1881). *Luġat-ı Çaġatay ve Türkī-yi Oṣmānī.* İstanbul.

Toparlı, R. ve Ilgın, A. (2022). *Üss-i Lisân-ı Türkî.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Turan, F. (2019a). *Çağatayca Manzum Sözlük Nisāb-ı Ḳutbiyye.* Ankara: TDK Yayınları.

Turan, F. (2019b). Hindistan Babürlü Devletinde Yazılan Çağatayca Sözlüklerde Devlet Yönetimi ve Askeri Teşkilatla İlgili Kelimelere Dair. *TUDED*, 59(1), 203-220.

Yüce, N. (2014). *Muḳaddimetü'l-Edeb.* Ankara: TDK Yayınları

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 610-620.
Geliş Tarihi-*Received*: 22.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348164

Altun Yaruk'ta Baskın Ekler*

Dominant Suffixes in Altun Yaruk

Ayşegül GÖZEL**

Öz

Türkçede kelimenin iç yapısının unsurlarına morfem denir. Tek başına anlamı olan morfemlere kök, tek başına anlamı olmayan, ancak kökle birleştiği zaman anlamla veya çekimle ilgili işlevlere sahip olan morfemlere ise ek denir. Kökler tabi olunan morfemler olduğu için genellikle değişime uğramaz. Ekler ise tabi morfemler oldukları için köke uymak için varyantlaşır ve çok şekilli olurlar. Ancak bazen eklerin de tabanı değiştirdiği görülür. Geldiği tabanda değişiklik yaratan ek, baskın ek (*dominant suffix)* olarak kategorize edilir. Örneğin: *alkış (*< *alka-ş), küsüş* (< *küse-ş*), *ülüş (*< *üle-ş).*

Uygurca eserlerden biri olan *Altun Yaruk*'ta 3641 madde başı mevcuttur. Bunların da 2414'ü türemiş kelimedir. Bu yönüyle eser, Uygurca döneminin zengin ve önemli birkaç metninden biridir. Bundan dolayı *Altun Yaruk* üzerinde yapılacak çalışmaların sonuçları Uygurca kadar Eski Türkçe için de geçerli olacaktır.

Bu makalede *Altun Yaruk*'ta geçen baskın yapım ekleri tespit edilmiş, bunların hangi tür kelimelerde değişimlere neden olduğu tartışılmış, kelime kökeninde yaptığı değişiklikler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Baskın ek, morfoloji, Altun Yaruk, eski Türkçe.

Abstract

The constituents of the internal structure of words are called morphemes in Turkic. Morphemes that have a meaning on their own are referred as roots while morphemes that do not have a stand-alone meaning but have function related to meaning or conjugation only when combined with the root are called suffixes. Since roots are morphemes that being subjected to, they typically do not undergo any change. Beside this, suffixes are dependant morphemes, they become varied and multi-shaped to fit the root However, some suffixes are observed to change the base they are added. Suffixes that causes a change in the base they attach to are categorized as dominant suffixes. For example, *alkış (*< *alka-ş), küsüş* (< *küse-ş*), *ülüş (*< *üle-ş)* etc.

In *Altun Yaruk*, one of the Uyghur works, there are 3641 entries, and 2414 of these are derivative words. With this feature, it is one of the few rich and important texts of the Uyghur period. Therefore, the results of the studies on *Altun Yaruk* will also apply to Old Turkic as well as Uyghur.

* Bu makale, Prof. Dr. Ferruh AĞCA danışmanlığında hazırlanan "Altun Yaruk'ta Söz Yapımı" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Eskişehir/Türkiye, e-posta: aysegulgozell@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1505-3781.

In this article, the dominant derivational suffixes in *Altun Yaruk* have been identified, in what type of words these suffixes cause changes is discussed, and the changes made by these suffixes in the root have been shown.

Keywords: Dominant suffix, morphology, Altun Yaruk, old Turkic.

Giriş

Türkçe eklemeli bir dil olması sebebiyle sözcüklerin kök ya da tabanı üzerine çok sayıda ek gelebilir. Bu eklerin gelişi bir sisteme göre gerçekleşir. Taban değişmez. Ekler, uyumlar dâhilinde varyantlaşır. Ekler geldikten sonra bile taban ile ek apaçık görülür. Bu genel bir kabuldür.[1] Bu kabul ne kadar doğrudur? Ekler, kelime kök ve tabanında değişime neden olur mu? Olursa, bunun bir kuralı var mıdır?

Çağdaş Türkçede çekim ekleri geldiğinde gerçekleşen değişimler C. Kaya'nın "Türkçede Kelime Çekiminde Tabanın Değişmesi ve Türkçenin Öğretiminde Yarattığı Sorunlar" adlı bildirisinde[2] tartışılmış ve şu sonuçlar ortaya çıkarılmıştır:

1. Sonda ünlünün değişimi: Sonu geniş düz ünlüyle biten fiil tabanlarına *-yor* ekinin gelmesiyle oluşmaktadır: *yaşa-yor* > *yaşıyor.*

2. Sonda ünsüz değişmesi: Sonu *ç, k, p, t* ünsüzleri ile biten tabanlar ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında bu sert ünsüzlerin yumuşamasıdır: *ağaç-ı* > *ağacı.*

3. Sonda ünsüz ikizleşmesi: *zan-ımca* > *zannımca.*

4. İç hecede ünlünün düşmesi: *bu-ru-nun-da* > *burnunda.*

Peki, yapım ekleri geldikten sonra da benzer bir değişim meydana gelir mi? Yapım ekleri geldikten sonra bir değişim meydana geliyorsa bunun bir sistematiği var mıdır? Bu makalede Eski Uygurca *Altun Yaruk* adlı eserde tabanın son ünlüsünde değişime neden olan yapım ekleri incelenmiştir.

Eski Türkçenin hacimli eserlerinden biri olan *Altun Yaruk*'un Kaya yayınında[3] 3641 madde başı mevcuttur. Bunların yaklaşık % 70'i türemiş kelimedir. Bundan dolayı, *Altun Yaruk* üzerinde yapılacak çalışmaların sonuçları Uygurca kadar Eski Türkçe için de geçerli olacaktır.

Baskın ek (*dominant suffix*), ünlü ile biten tabanlara gelen ve sondaki bu ünlüde değişiklik yapan ektir. Bu terim, ilk kez G. Clauson tarafından kullanılmıştır (1972). Clauson, eki, "*the word 'dominant' applied to a suffixes beginning with a vowel means that this vowel is a integral part of the suffixes and the word to the which it is a attached ends in a vowel it is the latter that is elided*" (1972, s. XXXIX) şeklinde tanımlamıştır. Ona göre, ekin başındaki ünlü, tabanın sonundaki ünlüyü değiştirmektedir[4]. Baskın ekler daha sonra M. Erdal tarafından "Die Morphemfuge im Alttürkischen" (1979) adlı makalede, ardından da "Old Turkic Word Formation" (1991) adlı eserde ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Son olarak E. Uçar "Eski Türkçe *Ulug*'un 'Büyük' Yapısı Üzerine" (2020) adlı makalesinde baskın eklere değinmiştir.

Altun Yaruk'ta tespit edilen baskın ekler ve örnekleri aşağıda listelenmiş, bu konudaki görüşler değerlendirilmiştir:

{-g}

[1] Ergin, 1972, § 138-139.
[2] Kaya, 2010, s. 199-201.
[3] Kaya, 2021.
[4] Clauson, yardımcı sesi de ekin ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmektedir: < *tarma-ut* > *tarmut* (1972: XXXIX).

Bu ek, Batı Türkçesinde düşmüş/erimiş, kendisinden önceki yardımcı ses, ekin yerini alarak varyantlaşmıştır: {-X}.

ilig "hakan, hükümdar" < *il+e-g* > *ilig.*

il "ülke, devlet"[5], **ile-* "*hükmetmek, yönetmek", *ilig* "hakan, hükümdar"[6] biçiminde gelişmiştir.

Bu sözcüğün açılımı *il+lig* (Clauson, 1972, s. 141b; Erdal, 1991, s. 139; Gabain, 2000, s. 44; Eraslan, 2012, s. 99) biçiminde kabul görmüştür.

illig kelimesinin varlığı *ilig*'in de < *il+lig* olarak türediğini düşünmemize neden olmaktadır. Ancak *ilen-* (*il+e-n-*) "hükmetmek, yönetmek, hâkim olmak"[7] kelimesinin mevcudiyeti burada **ile-* tabanının varlığına kanıt oluşturmaktadır. Eski Türkçede *ilig ve illig* biçimlerinde aynı anlamda iki kelime mevcuttur: *ilig* < *il+e-g* > *ilig*; *illig* < *il+lig*. Bu iki biçim zamanla karışmış olmalıdır.

{-g} eki, *ile-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *ile-g* > *ilig* olmuştur.

kapıg "kapı" < *kap+a-g* > *kapıg.*

kap "torba"[8], *kapa-* "kapamak"[9], *kapıg* "kapı"[10] biçiminde gelişmiştir.

Bu sözcüğü Brockelmann *kap-ug* (1951, s. 101), Clauson **kap-ıg* (1972, s. 583a) biçiminde **kap-* "kapamak" fiilinden getirmişlerdir. Clauson, kelimenin ikinci hecesindeki ünlünün orijinalinin /-ı-/, ancak bazı Mani ve Uygur metinlerinde /-a-/, daha sonra ise /-u-/ olduğunu belirtmiştir.

Erdal, *kapak* biçiminden yola çıkarak kökün *kapa-* olması gerektiğini düşünür. Ancak Eski Türkçede {-Ak} ekinin bulunmaması sebebiyle **kapa-* biçiminde bir taban olması gerektiği görüşündedir. *kapag* şeklini de bu durumda < **kapa-g* olarak kabul etmiştir (1991, s. 190).

Yayınlarda bu sözcükteki {-g} baskın ek olarak kabul edilmemiş, bu yüzden de *kapa-* fiilinin son ünlüsü hakkında herhangi bir görüş ortaya konulmamıştır.

**kapa-* fiilinden hem {-g} hem de {-k} ile iki ayrı türetim olduğu anlaşılıyor: *kapag* (< *kapa-g*) ve *kapak* (*kapa-k*).[11] Kalın *k* ve *g* sesleri Uygur yazısında aynı işaretle yazıldığı için, bu iki kelimenin okunuşlarının bazılarında karışmalar da olmuş olabilir. *kapag* okuyuşları doğru ise, bu durumda {-g} baskın ekinin etkili olmadığı bir diyalektik varyant da düşünülebilir.

{-g} eki, *kapa-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *kapa-g* > *kapıg* olmuştur.

ulug "ulu, büyük" < *ul+a-g* > *ulug.*

ul "kök, temel, esas, asıl"[12], *ula-* "eklemek, bağlamak, devam ettirmek"[13], *ulug* "ulu, büyük"[14] biçiminde gelişmiştir.

[5] Wilkens, 2021, s. 253a.
[6] Wilkens, 2021, s. 355b.
[7] Wilkens, 2021, s. 254b.
[8] Wilkens, 2021, s. 331a.
[9] Wilkens, 2021, s. 331b.
[10] Wilkens, 2021, s. 332a.
[11] Clauson, 1972, s. 582b, 583a.
[12] Clauson, 1972, s. 124a.
[13] Clauson, 1972, s. 126b.
[14] Clauson, 1972, s. 136b.

< *ul+lug; ul* "temel", *ulug* "büyük" arasındaki bağlantı birçok bilim adamı tarafından genel kabul görmüştür (Räsänen, 1949, s. 139, dip. 1; Brockelmann, 1951, s. 66; Räsänen, 1969, s. 513a; Sevortyan, 1974, s. 594; Erdal 1991: s. 139).

Clauson, *ula-* kökünden 1. *ulag* "ek bağlantı", 2. *ulag* "teknik terim, postacı atı" kelimelerini zikretmiş, ancak *ulug* kelimesi ile bir bağ kurmamıştır (1972, s. 136a-b). *ulug* "büyük, yüce" kelimesinin ise kök olabileceğini, bu nedenle {+lXg} ile türetilen bir gövde olamayacağını söylemiştir (1972, s. 136b).

Uçar; *ul* "dip, kök, esas, temel', *ula-* "birleştirmek, bir araya getirmek; eklemek, bağlamak; aktarmak, nakletmek; çoğaltmak, arttırmak, büyütmek", *ulug* (*ul+a-g* > *ulug*) biçiminde geliştiğini ve {-g}'nin baskın ek olduğunu kabul etmektedir. *ula-*'dan türeyen kavram ailesine şu örnekleri de verir: *ulag* "ekleme, bağlama", *ulam* "daimî, sürekli", *uluş* "ülke, şehir, köy", *ulun* "değnek, çubuk" (Uçar, 2020, s. 25-26).

{-g} eki, *ula-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *ula-g* > *ulug* olmuştur.

ülüg "pay, baht, şans" < **ül+e-g* > *ülüg*.

**ül, üle-* "paylaşmak"[15], *ülüg* "pay, baht, şans"[16] biçiminde gelişmiştir.

Clauson, *üle-* tabanından {-g} ile türediğini, dolayısıyla da burada {-g}'nin baskın ek olduğunu kabul etmektedir (1972, s. 142b).

Erdal {-Xg} ekinin baskın bir ek olmadığını, bu yüzden taban ünlüsünü etkilemediğini örnekleyerek (*öte-g, çilte-g, ula-g*), *ülüg*'ün *üle-* "üleştirmek, paylaştırmak" ile anlam ilişkisine rağmen **ül+lüg* biçiminden meydana geldiğini kabul etmektedir (1991, s. 213).

Uçar, *ülüg* kelimesinin baskın eklere örnek olabileceğini belirtmektedir (2020, s. 25).

{-g} eki, *üle-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *üle-g* > *ülüg* olmuştur.

ürüg "sürekli, devamlı" < **ür+e-g* > *ürüg*.

ür "uzun süre"[17], **üre-* "artmak, çoğalmak, gelişmek"[18], *ürüg* "sürekli, devamlı" biçiminde gelişmiştir.

Bu kelime ne Clauson ne de Erdal tarafından ele alınmamıştır.

{-g} eki, *üre-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *üre-g* > *ürüg* olmuştur.

yiveg "donanım, teçhizat" < *yiv-e-g* > *yivig*.

yiv- "donatmak, döşemek"[19], **yive-* "donatmak, döşemek" biçiminde gelişmiştir.

Altun Yaruk'ta hem *yiveg* hem de *yivig* biçimleri bulunmaktadır.

Clauson, < **yiv-ig* biçiminde türediğini belirtmiştir (1972, s. 875b).

[15] Wilkens, 2021, s. 822b.
[16] Wilkens, 2021, s. 824a.
[17] Wilkens, 2021, s. 826b.
[18] Clauson, 1972, s. 68a.
[19] Wilkens, 2021, s. 895a.

Erdal, < *yéve-g* > *yévig* biçiminde türediğini belirtmiştir, ancak buradaki daralmada /y/ ve /v/'nin etkisi olduğu görüşündedir (1991, s. 218).

{-g} eki, **yive*- fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *yive-g* > *yivig* olmuştur.

{-k}

tilek ~ **tilik** "dilek, istek" < *tile-k* ~ *tili-k* (?).

tile- "istemek, aramak"[20], *tilek* "dilek, istek"[21] biçiminde gelişmiştir.

Clauson, *tile*- tabanından {-k} ile türediğini ifade etmektedir (1972, s. 498a). *tili-k* biçimi ise ED'de bulunmamaktadır.

Erdal, *tilik*'i tanıklanmamış **tili*- fiilinden getirmiştir. Ona göre, **tili*- veya **tilX*-'nin ikinci hecesindeki ünlü ya erimiş ya da benzeşmeyle /i/ olmuştur (1991, s. 247-248). Erdal {-k} ekini baskın ek olarak kabul etmemektedir.

Uçar ise, *tilik* kelimesinin baskın eklere örnek olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Uçar, {-k}'nin baskınlığına *yasta-k* > *yastuk* örneğini de ilave etmektedir (2020, s. 25). Bu *yastuk* sözcüğü *Altun Yaruk*'ta bulunmadığı için ayrıca ele alınmamıştır.

Erdal, {-(X)g} ve {-(O)k} ekinin Eski Türkçede baskın ek olmadığı görüşündedir (1991, s. 213, 255).

tilik kelimesini de *tilig* (< *tile-g*) okuyup {-g} baskın ekinin bir örneği olarak kabul etmesi daha tutarlı gözükmektedir.

{-Xn}

timin "derhal, hemen" < **time-n* > *timin* (?).

**time*- tabanından türemiş olmalıdır.

Clauson < *témin* taban biçiminde bulunduğunu ifade etmiştir (1972, s. 507a).

Eraslan +*n* vasıta hâli olarak düşünmüştür: < *timi*+*n* (2012 s. 226).

Wilkens, *timin* okunuşunun hatalı olduğunu belirtmiş, *témin*'e göndermiştir (2021, s. 707b, 720a).

{-n} eki, *time*- fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *time-n* > *timin* olmuştur.

ulun "sürgün, sap" < *ul*+*a-n* > *ulun.*

ul "duvarın temeli, temel"[22], *ula*- "bağlamak, uzatmak, devam ettirmek"[23] biçiminde gelişmiştir.

Clauson, *ulun* yapısı hakkında herhangi bir görüş belirtmemiştir (1972, s. 147b).

Erdal, *ulun*'un "sap, okun çubuğu" {-(X)n} eki ile *ula*- fiilinden türediğini ifade etmektedir (1991, s. 300, 305).

Uçar, *ula*-'dan türeyen kavram ailesine *ulun* "değnek, çubuk" örneğini de vermiştir (< *ula-n* > *ulun*) (2020, s. 28).

[20] Wilkens, 2021, s. 718b.
[21] Wilkens, 2021, s. 719a.
[22] Ercilasun-Akkoyunlu, 2018, s. 919.
[23] Wilkens, 2021, s. 790a.

{-n} eki, *ula-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *ula-n* > *ulun* olmuştur.

uzun "uzun" *uz+a-* > *uz+u-n.*

uz "uzak", *uza-* "uzamak"[24] biçiminde genişlemiştir.

Brockelmann **uz-un* (?) biçiminde türemiş olabileceğini ifade etmiştir (1951, s. 129).

Clauson ve Erdal *uz+a-* > *uz+u-n* biçiminde türediğini belirtmişlerdir (1972, s. 288b; 1991, s. 302).

{-n} eki, *uza-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *uza-n* > *uzun* olmuştur.

yaşın "şimşek" **yaş* "*parlak" > **yaşa-* "*parlamak" > *yaşı-n.*

Clauson, *yaşu-* > *yaşın* biçiminde türediğini ifade etmiştir (1972, s. 979a).

Erdal, *yaşo- ~ yaşı-* "çakmak, parlamak" tabanından türediğini belirtmiştir (< *yaşo-n* > *yaşın* /< *yaşı-n*) (Erdal 1991: 301).

Erdal, bu ekin baskın bir ek olduğunu belirtmiştir (1991, s. 300).

{-n} eki, *yaşa-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *yaşa-n* > *yaşın* olmuştur. Yahut da sözcük, *l ~ ş* denkliğiyle *yalın* "alev" kelimesinin *ş*'li varyantıdır.

{-ş}

Bu ek, Batı Türkçesinde kendisinden önceki yardımcı sesi bünyesine alarak varyantlaşmıştır: {-Xş}.

alkış "tebrik, kutlama" < *alka-ş* > *alkış.*

alka- "övmek"[25], *alkış* "tebrik, kutlama" biçiminde gelişmiştir.

Bu sözcüğün açılımı < *alka-ş* (Brockelmann, 1951, s. 138; Clauson, 1972, s. 137b; Röhrborn, 1979, s. 99b; Erdal, 1979, s. 87; Erdal, 1991, s. 262) biçiminde kabul görmüştür.

{-ş} eki, *alka-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *alka-ş* > *alkış* olmuştur.

arvış "büyü, sihir" < *arva-ş* > *arvış.*

arva- "büyü yapmak"[26], *arvış* "büyü, sihir" biçiminde gelişmiştir.

Bu ekin türetimi < *arva-ş* (Brockelmann, 1951, s. 138; Clauson, 1972, s. 199b; Röhrborn, 1981, s. 217a; Erdal, 1979, s. 87; Erdal, 1991, s. 262) biçiminde kabul görmüştür.

{-ş} eki, *arva-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *arva-ş* > *arvış* olmuştur.

busuş "keder" < **bus+a-ş* > *busu-ş.*

bus "sis"[27], **busa-*[28] "*kederlenmek", *busuş* "keder"[29] biçiminde gelişmiştir.

[24] Arat, 1979, s. 501; Wilkens, 2021, s. 811a.
[25] Wilkens, 2021, s. 29b.
[26] Wilkens, 2021, s. 69a.
[27] Clauson, 1972, s. 370b.
[28] Clauson, 1972, s. 372a.
[29] Wilkens, 2021, s. 204b.

Clauson, Erdal, Gabain, Tekin, < **busa-ş* (Clauson, 1972, s. 374b; Erdal, 1991, s. 262; Gabain, 2000, s. 55; Tekin, 2016, s. 90) biçiminde türediğini kabul etmektedirler.

Eraslan, *bus-* "kederlenmek"[30] kökünden < *bus-u-ş* (2012, s. 108) biçiminde türediğini belirtmiştir. Eraslan'da aynı imla ile yazılan *buş-* ve *bus-* fiilleri karıştırılmış olmalı.

{-ş} eki, *busa-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *busa-ş* > *busuş* olmuştur.

kazgış "kazanç" < **kazga-ş* > *kazgış*.

**kazga-* "*kazanmak", *kazgış* "kazanç" biçiminde gelişmiştir.

Clauson'da bu kelime geçmez, ancak **kazga-* diye bir fiil tasarlanır (1972, s. 683a).

Sözcük Erdal'da da geçmez. Ancak, aynı kökten türemiş *kazgan-* fiilinin kökeninin belli olmadığı belirtilir (1991, s. 604).

Kelime, Çetin tarafından < **kazga-ş* biçiminde okunmuş ve çözümlenmiştir (2020, s. 397).

Kaya ise, kelimeyi < **kazga-ş* > *kazgış* biçiminde izah etmiştir (2021, s. 517).

{-ş} eki, **kazga-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *kazga-ş* > *kazgış* olmuştur.

küsüş "istek, arzu, dilek" < *küse-ş* > *küsüş*.

**küs* "yansıma ses, öperken çıkan ses", *küse-* "istemek, arzu etmek"[31], *küsüş* "istek, arzu, dilek" biçiminde gelişmiştir. Krş. İng. *kiss* "öpmek" (?).

Clauson, Erdal ve Eraslan < *küse-ş* (Clauson, 1972, s. 752a; Erdal, 1979, s. 87; Erdal, 1991, s. 272; Eraslan, 2012, s. 108) biçiminde türediğini kabul etmektedirler.

Gabain **küs+ü-ş* (Gabain, 2000, s. 130) biçiminde türediğini belirtmiştir. Ancak, fiilin ikinci hecesindeki sesin /ü/ değil /e/ olduğu açıktır.

{-ş} eki, *küse-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *küse-ş* > *küsüş* olmuştur.

suvsuş "içecek" < *suv+sa-ş* > *suvsuş*.

suv ~ *sub* "su"[32], *suvsa-* "susamak"[33], *suvsuş* "içecek"[34] biçiminde gelişmiştir.

Clauson, sözlüğünde bu sözcüğe yer vermemiştir.

Erdal, *suvsuş* "tatlı içecek", *suvsa-* "susuzluk çekmek" (*suvsa-ş* > *suvsuş*) olduğunu belirtmiştir (1979, s. 87). Ancak OTWF'da DLT'de geçen "su gibi olmak, sulanmak"[35] anlamındaki *suvsuş*'un *suv+sı-*'dan türediğini, ETŞ'de bulunan "susuzluk, susama"[36] anlamına gelen *suvsuş*'un ise *suv+sa-*'dan geldiğini ve farklı sözcükler olduğunu ifade etmiştir: *suv+sı-ş* > *suvsuş* / *suv+sa-ş* > *suvsuş* (1991, s. 266).

[30] Eraslan, 2012, s. 563a.
[31] Wilkens, 2021, s. 444b.
[32] Wilkens, 2021, s. 633a.
[33] Wilkens, 2021, s. 635b.
[34] Wilkens, 2021, s. 635b.
[35] Erdal, 1901, s. 266.
[36] Erdal, 1901, s. 266.

Eraslan, *suv+suş* olarak türetmiştir (Eraslan, 2012, s. 102).

{-ş} eki, *suvsa-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *suvsa-ş* > *suvsuş* olmuştur.

uluş "ülke, şehir" < *ula-ş* > *uluş.*

ul "kök, temel, esas, asıl"[37], *ula-* "eklemek, bağlamak, devam ettirmek"[38], *uluş* "ülke, şehir"[39] biçiminde gelişmiştir.

Clauson, *uluş* biçimini taban olarak kabul etmiş, herhangi bir analize yer vermemiştir (1972, s. 152b).

Erdal, *ula-ş* (1991, s. 267) biçiminde türediğini kabul etmektedir.

Uçar, *ula-*'nın "birleşmek, toplanmak" anlamından yola çıkarak *uluş* 'birleşilen yer, toplanılan yer', yani "ülke, şehir, köy"' olarak ortaya çıktığı görüşündedir. {-(X)ş} ekinin baskın bir ek olduğunu, gövdenin sonundaki /a/'yı /u/'ya değiştirdiğini de belirtmektedir (2020, s. 28).

{-ş} eki, *ula-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *ula-ş* > *uluş* olmuştur.

ülüş "pay, hisse" < *üle-ş* > *ülüş.*

üle- "bölmek"[40], *ülüş* "pay, hisse" biçiminde gelişmiştir.

Clauson ve Erdal, *üle-ş* (Clauson, 1972, s. 153a; Erdal, 1979, s. 87; Erdal, 1991, s. 268) biçiminde türediğini kabul etmektedir.

Erdal, bu ekin baskın bir ek olduğunu belirtmiştir (1979, s. 87).

{-ş} eki, *üle-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *üle-ş* > *ülüş* olmuştur.

{-l-}

oñul- "doğruya çevrilmek, iyileşmek" < *oñ+a-l-* > *oñul-.*

oñ "sağ, doğru"[41], **oña-*[42] "*onarmak, iyileşmek", *oñul-* "doğruya çevrilmek, iyileşmek"[43] biçiminde gelişmiştir.

Clauson, **oña-* tabanından {-l-} **ona-l-/oñul-* biçimlerinin geliştiğini belirterek *oñul-* sözcüğündeki {-l-}'nin baskın ek olduğunu kabul etmektedir (1972, s. 185b).

Erdal, *oñul-* ve *oñal-* şekillerinin, Clauson'un belirttiği gibi birbirinin yerine kullanılamayacağını, *oñal-* biçiminin en iyi tahminle XIII. yüzyıldan önce görülmediğini belirterek **oña'*-nın ettirgen şeklinin *oñar-* olabileceğini ifade etmiştir (1991, 668, dip. 348).

{-l-} eki, *oña-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *oña-l-* > *oñul-* olmuştur.

tevşil- "ufalanmak" < *tevşe-l-* > *tevşil-.*

[37] Clauson, 1972, s. 124a.
[38] Wilkens, 2021, s. 790a.
[39] Wilkens, 2021, s. 797b.
[40] Wilkens, 2021, s. 822b.
[41] Wilkens, 2021, s. 510a.
[42] Clauson, 1972, s. 171b
[43] Wilkens, 2021, s. 511b.

tevşe- "karışmak, dolanmak"[44], *tevşil-* "ufalanmak"[45] biçiminde gelişmiştir.

Clauson, < *tevşe-l-* biçiminde türediğini belirtmiş, *tevşil-* biçimine yer vermemiştir (1972, s. 447a).

Erdal, < *tevşe-l-* biçiminde türediğini belirtmiş, *tevşil-* biçimine yer vermemiştir (1991, s. 676).

{-l-} eki, *tevşe-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *tevşe-l-* > *tevşil-* olmuştur.

yivil- "donanmak, teçhiz edilmek" < *yiv-e-l-* > *yivil-*.

yiv- "donatmak, döşemek"[46], **yive-* "donatmak, döşemek" biçiminde gelişmiştir.

Clauson, **yiv-* kökünden {-l-} ile türediğini ifade etmektedir (1972, s. 877b).

Erdal, *yéve-* tabanından {-l-} ile türediği görüşündedir (1991, s. 687).

*Altun Yaruk'*ta bulunan kökteş sözcük *yivet-* "donatmak, hazır hâle getirmek"[47] örneği, **yive-* tabanının da olması gerektiğini göstermektedir.

{-l-} eki, **yive-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *yive-l-* > *yivil-* olmuştur.

{-n-}

eşidigsin- "duymak istemek" < *eşid-igse-n-* > *eşidigsin-*

eşid- ~ *işid-* "işitmek"[48], *eşidigse-* "duymak istemek"[49], *eşidigsin-* "duymak istemek" biçiminde gelişmektedir.

*Altun Yaruk'*taki tüm *eşidigsin-* örnekleri nüsha farkı olarak geçmektedir. Wilkens, *eşidigsin-* okuyuşunun hatalı olduğunu düşünerek sözcüğü *eşidigse-* maddesine yönlendirmektedir (2021, s.125b).

Eğer *eşidigse-* kendinden sonra {-n-} eki alıyorsa, bu ekin bazı kelimelerde tabanın ünlüsünde değişime neden olduğu, dolayısıyla baskın ek olduğu söylenebilir.

{-n-} eki, *eşidigse-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *eşidigse-n-* > *eşidigsin-* olmuştur.

örtün- "yanmak" < *ört+e-n-* > *örtün-*.

ört "alev"[50], *örte-* "yakmak" biçiminde gelişmiştir.

Clauson, *örte-* kökünden {-n-} ile türediğini ifade etmektedir (1972, s. 209b).

Erdal, *ör-* "yükselmek", *ört* "ateş", *örte-* "bir şeyi tutuşturmak veya yakmak", *örten-* "parlamak, alevlenmek, yanmak, yanmış olmak" biçiminde gelişmiş olabileceğini belirtmiştir (1991, s. 423, 610).

AY'da hem *örten-* hem de *örtün-* biçimleri bulunmaktadır. Wilkens, *örtün-* biçiminin eski bir hata olduğunu belirtmektedir (2021, s. 541).

[44] Ercilasun-Akkoyunlu, 2018, s. 873.
[45] Wilkens, 2021, s. 706b.
[46] Wilkens, 2021, s. 895a.
[47] Wilkens, 2021, s. 895b.
[48] Wilkens, 2021, s. 125a.
[49] Wilkens, 2021, s. 125b.
[50] Wilkens, 2021, s. 541a.

{-n-} eki, *örte-* fiili üzerine geldiğinde ekin baskınlığı sonucunda *örte-n-* > *örtün-* olmuştur.

Sonuç

Sonu geniş düz vokalle (a, e) biten kelimelere gelip türetim sonrasında bu sesleri darlaştıran eklere, *baskın ek* (*dominant suffix)* denilmektedir. Darlaşma sırasında bütün örneklerde düzlük-yuvarlaklık uyumu da dikkate alınır: *alka-ş* > *alkış, örten-* > *örtün-, üleş* > **üliş* > *ülüş* gibi.

Bu baskın eklerden {-g}, Batı Türkçesinde düşmüş/erimiş, kendisinden önceki yardımcı ses, ekin yerini alarak varyantlaşmıştır: {-X}.

{-ş} ise, kendisinden önceki yardımcı sesi bünyesine alarak varyantlaşmıştır: {-Xş}.

Yapılan çalışmalarda {-ş} ekinin baskın ek olduğu genel olarak benimsenmektedir. Bu eke ilave olarak *Altun Yaruk*'taki tanıklardan yola çıkarak {-g}, {-k} (?), {-l-}, ve {-n-} eklerinin de bazı örneklerde baskın ek olduğunu söylemek mümkündür.

Altun Yaruk'ta {-g} ile 6, {-k} ile 1, {-n} ile 4, {-ş} ile 8, {-l-} ile 3, {-n-} ile 2 olmak üzere toplam 24 baskın eklerle türetilmiş örnek tespit edilmiştir.

Burada şu soruyu da sormak gerekir: Bu ekler adlandırıldığı gibi baskın/güçlü ek oldukları için mi değişime neden olmuşlar? Ses değişimlerinde esas etken emek tasarrufudur. Vurgunun gücü de etken olabilir. Bu konuda daha sağlıklı bir yargıya varabilmek için tarihî ve çağdaş lehçelerdeki bütün örnekleri ayrıntılı olarak değerlendirmek gerekir.

İşaretler

- : Fiile bağlanmayı, fiil kategorisini gösterir.

* : Tahminî biçim, metinlerde belgelenmemiştir.

~ : Birbirinin yerine geçen (alternatif) şekilleri gösterir.

\+ : İsme bağlanmayı, isim kategorisini gösterir.

< : Çözümleme işareti

> : Gelişimin yönünü gösterir.

→ : bakınız.

Kısaltmalar

DLT = *Dîvânu Lugâti't-Turk*.

ED → Clauson 1972

ETŞ → Arat, 1965

OTWF → Erdal, 1991

Kaynakça

Arat, R. R. (1965). *Eski Türk Şiiri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III*. İndeks. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Brockelmann, C. (1951). *Osttürkische Grammatik der islamischen Litteratur-sprachen Mittelasiens.* Leiden: Brill.

Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University.

Çetin, E. (2020). *Altun Yaruk*. Sekizinci Kitap. Berlin Bilimler Akademisindeki Metin Parçaları. (Karşılaştırmalı Metin, Çeviri, Açıklamalar, Dizin). Ankara: TDK Yay.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri.* Ankara: TDK Yayınları.

Ercilasun, A. B.-Akkoyunlu Z. (2018). *Dîvânu Lugâti't- Türk.* Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Erdal, M. (1979). Die Morphemfuge im Alttürkischen. *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, 71, 83-114.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation: A Functional Approach to the Lexicon*, c. I-II, Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1991.

Ergin, M. (1972). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Gabain, A. von (2000). *Eski Türkçenin Grameri*. [çev. Mehmet Akalın]. Ankara: TDK Yay.

Gözel, A. (2023). *Altun Yaruk'ta Söz Yapımı*. Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Hamilton, J. R. (2020). *Budacı İyi Kalpli ve Kötü Kalpli Prens Masalının Uygurcası Prens Kalyanamkara ve Papamkara Hikayesi.* [çev. Ece. Korkut- İsmet Birkan]. Ankara: TDK Yayınları.

Kaya, C. (2021). *Uygurca Altun Yaruk.* Giriş, Metin ve Dizin. Ankara: TDK Yayınları.

Kaya, C. (2010) Türkçede Kelime Çekiminde Tabanın Değişmesi ve Türkçenin Öğretiminde Yarattığı Sorunlar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar. 8. dünyada Türkçe öğretimi sempozyumu bildirileri*. 6-7 Mart 2009, Ankara Üniversitesi Tömer, Ankara, 199-201.

Räsänen, M. (1949). *Materialien zur Morphologie der türkischen Sprachen*. Helsinki.

Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen.* Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.

Röhrborn, K. (1977-1998). *Uigurisches Wörterbuch.* Sprachmaterial der vorislamichen türkishen Texte aus Zentralasien. I-VI. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH.

Sevortyan, E. V. (1974). *Etimologiçeskiy Slovar' Tyurkskiy Yazıkov.* ‹‹A-I››. Moskova: Nauka.

Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. İstanbul: TDK Yayınları.

Uçar, E. (2020). "Eski Türkçe *Ulug*'un 'Büyük' Yapısı Üzerine". *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2, 23-34.

Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen.* Altuigurisch-Deutsch-Türkisch || *Eski Uygurcanın El Sözlüğü*. Eski Uygurca-Almanca-Türkçe. Göttingen: Universitätsverlag.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 621-634.
Geliş Tarihi-*Received*: 23.06.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1319390

Kuran'ın Harf, Kelime ve Sure Sayısına Dair Harezm Türkçesi ile Yazılmış Bir Risale

A Treatise on the Number of Letters, Words and Suras of the Qur'an Written in Khwarezm Turkish

Gülser ERSOY*

Öz

Bu çalışmada Tire Necip Paşa Kütüphanesi 82 numarada kayıtlı olan ve Harezm Türkçesi dillik özelliklerine sahip olduğu düşünülen bir risale tanıtılmaktadır. Risale, ʿAlī b. Ḥuseyn el-Fārābī tarafından istinsah edilen El-İşāra bi-Laṭīf el-ʿİbāra adlı eserin bitiminde 196a - 197b numaralı varaklarda yer almaktadır. Hacimce küçük olan risalenin konusu Kur'anda geçen harf, ayet ve surelerin sayısı hususunda kimi âlimler tarafından ortaya konan farklı görüşlerdir. Bu bağlamda eser farklı basamak değerine sahip sayıların ifadesi hususunda önem arz etmektedir. Böylelikle risalenin tarihî Türk dili ile yazılan eserler arasında yerini alması amaçlanmıştır. Çalışmada ilk olarak Ahmet Ateş'in konu ile ilgili yazmış olduğu makaleye değinilmektedir. İlk bölümde istinsah edilen yazma hakkında, ardından yazmanın son bölümüne eklenen risalenin içeriği, dillik özellikleri ve söz varlığı hakkında bilgi verilmektedir. Tanıklık edilen fonolojik özellikler ve morfolojik işaretleyicilerden yola çıkılarak risalenin yazıldığı tarihî Türk dili saptanmaya çalışılmıştır. Yazının en sonunda risalenin transkripsiyonlu metni ve resimleri araştırmacıların ilgisine sunulmaktadır. Bu çalışmayla birlikte daha önce incelenmemiş ve yayımlanmamış Türkçenin tarihî dönemlerine ait önemli bir metin ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Harezm Türkçesi, risale, Tire Necip Paşa Kütüphanesi.

Abstract

This study introduces a treatise registered in Tire Necip Pasha Library, number 82, which is thought to have the linguistic features of Khwarezm Turkish. The treatise is located at the end of the work Al-Ishāra bi-Laṭīf al-ʿIbāra by ʿAlī b. Ḥusayn al-Fārābī on folios 196a - 197b. The subject of this small treatise is the different views of some scholars on the number of letters, verses and surahs in the Qur'an. In this context, the work is important for the expression of numbers with different place value. In this way, the treatise is intended to take its place among the works written in the historical Turkish language. First of all, the article written by Ahmet Ateş on the subject is mentioned in the study. The first section provides information about the manuscript, followed by the content and linguistic features of the treatise added to the last part of the manuscript. Based on the phonological features, morphological markers and vocabulary witnessed, an attempt has been made to identify the historical Turkic language in which the treatise was written. At the end of the article, the transcribed text and illustrations of the treatise are presented for the attention of researchers. With this study, an important text belonging to

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya/Türkiye, e-posta: gulserersoy@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1002-1967.

the historical periods of Turkish, which has not been analyzed and published before, has been revealed.

Key Words: Khwarezm Turkish, treatise, Tire Necip Pasha Library.

Giriş

Tire Necip Paşa Kütüphanesi 82 numarada, Ebū Naṣr el-Iraḳī diye tanınan Manṣūr b. Ahmed b. İbrāhīm'in El-İşāra bi-Laṭīf el-ʿİbāra adlı eseri kayıtlıdır. Bu nüsha 4 Mart 1281 (12 Zilkade 679) tarihinde ʿAlī b. Ḥuseyn el-Fārābī adlı bir Türk tarafından istinsah edilmiştir.

Söz konusu nüsha Ateş tarafından Jean Deny Armağanı içerisinde "Şark Türkçesi ile Eski Bir Şiir ve Bir Risale" başlığı ile tanıtılmıştır (1958). Adı geçen çalışmada Ateş, "İçindekiler" başlığı altında eserin bölümlerini ve bu bölümlerin içeriğini tavsif etmektedir. Buna göre varak 1b-187a'da Ebū Naṣr el-Iraḳī El-İşāra bi-Laṭīf el-ʿİbāra; varak 187a'da Li-kātibih kelimesi ile başlayan ve bahis konusu edilecek olan 6 beyitlik bir şiir; varak 188b-193b'de: Ebū Naṣr el-Iraḳī'den ve başkalarından bazı notlar; varak 194a v.d.'de Farsça tecvid ve kıraat ilmine ait küçük bir risale; varak 196a - 197b'de Kur'an'ın sure, ayet ve harflerinin sayısı hakkında yine Şark Türkçesi ile yazılan bir risale (Ateş, 1958, s. 27) bulunmaktadır.

Ateş, çalışmasının devamında El-İşāra bi-Laṭīf el-ʿİbāra isimli eserin bitişinde Türkçe tarih düşürme şiirinin metnini vermiştir. Araştırmacı 187a varak numarasında kayıtlı olan bu şiirin transkripsiyonunu ve dil içi çevirisini yapmıştır. İlgili şiirin Kutadgu Bilig ile aynı vezinde (mütekarib bahri) yazıldığına dikkat çeken Ateş, Kutadgu Bilig'in kendinden sonraki eserler üzerindeki tesirinin altını bir kez daha çizmek istemiştir.

Ateş, makalesinde El-İşāra bi-Laṭīf el-ʿİbāra adlı eserin *196a - 197b* numaralı varaklarında kayıtlı olan risaleye değinmekte ve risalenin içeriği hakkında kısaca bilgi vermektedir. Araştırmacı ardından gerek şiirin gerekse risalenin Türk dilinin en eski kaynaklarından biri olması açısından önemine vurgu yapmaktadır. Ateş burada risalenin tıpkıbasımını vermekle yetinmiştir (1958, s. 25-28). Bu bağlamda eldeki çalışma araştırmacının tespit ettiği ve önemini ortaya koyduğu ancak transkripsiyonu ve hâkim olan dillik özellikleri hakkında herhangi bir değerlendirmede bulunmadığı risale hakkındadır.

Risalenin Konusu

Kur'an'da yer alan surelerin, ayetlerin ve harflerin sayısı hususunda kimi âlimler arasında farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda risale, konu itibariyle Kur'an'ın harf, sure ve ayetlerinin sayısı hususunda âlimlerin görüşlerinin ele alındığı bölümlerden (bāb) oluşmaktadır.

Dört bölümden oluşan risalede sırasıyla şu konulara değinilmektedir:

Birinci bölümde Kur'an'da yer alan surelerin sayısı hususundaki ihtilaflara ve bu ihtilafların oluşmasına neden olan düşüncelere değinilmektedir. Buna göre Abdullah bin Mesut, felak ve nās surelerini saymadığından Kur'an'da toplam yüz on iki surenin olduğunu iddia etmektedir. Mücahit, Enfâl ve Tevbe surelerini bir sure saydığından Kur'an'da toplam yüz on üç sure olduğunu iddia etmektedir. Kunut'u iki sure kabul eden Übey bin Kaʿb'a göre ise Kur'an'da toplam yüz on altı sure bulunmaktadır.

İkinci bölümde Kur'an'da yer alan ayetlerin sayısı hususundaki ihtilaflara değinilmektedir. Buna göre örneğin Abdullah bin Mesud, Kur'an'da altı bin iki yüz on sekiz ayet olduğunu savunurken İbn-i Abbas bu sayının altı bin iki yüz on altı olduğunu ifade etmektedir.

Üçüncü bölümde Kur'an'da yer alan harflerin sayısı hususundaki ihtilaflara değinilmektedir. Örneğin Abdullah İbn-i Mesud'a göre bu sayı üç yüz yirmi iki bin altı yüz doksan iken İbn-i Abbas'a göre üç yüz yirmi üç bin altı yüz yetmiş birdir.

Dördüncü bölümde de Kur'an'ın yarısının ve çeyreğinin hangi ayetlere tekabül ettiğinden bahsedilmektedir. Buna göre örneğin Hamid el-Arec'e göre Kur'an'ın yarısı Kehf suresi içerisinde geçen اِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ayetidir.

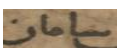
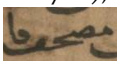
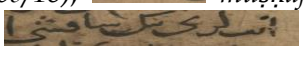
Risalenin Dil Özellikleri

Fonolojik, morfolojik ve leksik bazı özellikleri risaleyi Harezm Türkçesi ile kaleme alınan diğer tarihî eserlere yaklaştırmaktadır. Bu özelliklere geçmeden önce kısaca eserin imlâ özelliklerine değinilecektir.

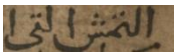
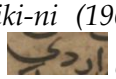
Risalenin İmlâ Özellikleri

Çalışmamızın konusunu teşkil eden risalede ünlülerin yazımı şu şekildedir:

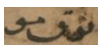
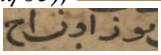
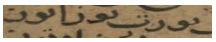
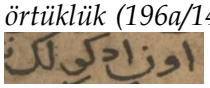
/a/, /e/ : Sözcüğün başında elif ile gösterilmektedir. Sözcüğün ünsüzle başladığı durumlarda ilk hecede ve orta hecelerde belirli bir düzen söz konusu değildir. Özellikle sözcük köküne eklenen morfemlerde yer alan ilgili sesler elif ile işaretlenmektedir:

 *aytur (196a/08);*  *samaz (196a/10);*  *ḳamuġ (196a/09);*  *saḳışı (196b/18);*  *muṣḥaf-ḳa (196a/11);*  *tururlar (196a/12);*  *erdi (196a/11);*  *āyet-leri-niŋ saḳışı (196b/09).*

/ı/, /i/ : Sözcüğün başında nadir örneklerde elif+yâ harfleri ile gösterilmekte; çoğunlukla bu sesler ilk ve orta hecelerde yazılmamaktadır. Son ses olduğu durumlarda da genel olarak yâ harfi ile yazılmaktadır. İlgi seslerin imlâsında nadir olarak kesre harekesine başvurulmaktadır:

 *ḳıldı (196a/13);*  *altmış altı (196b/17);*  *saḳışı (196b/18);*  *iki-ni (196a/15);*  *inmiş (196a/12);*  *bitimez (196a/11);*  *tiyü (196a/15);*  *erdi (196a/11).*

/o/, /ö/, /u/, /ü/ : Sözcük başında elif+ vav harfleri ile işaretlendiği örnek sayısı azdır; vav ile harekelendirildiği örnek de mevcuttur. Diğer hecelerde çoğunlukla vav harfi ile işaretlenen ilgili seslerin yazımında kimi zaman herhangi bir işaretleyiciye başvurulmamaktadır:

 *ḳamuġ (196a/09);*  *yoḳ mu (196a/15);*  *tururlar (196a/12);*  *örtüklük (196a/14);*  *yüz on üç (196a/16);*  *tört yüz otuz (196b/19);*  *on edgülük (197a/07);* üç (197b/04);  üç (197a/08).

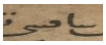
Risalede ünsüzlerin yazımına dair belirgin özellikler şu şekilde gösterilebilir:

/ŋ/: Düzenli olarak kef harfi ile yazılmaktadır*:*  *āyet-leri-niŋ saḳışı (196b/09);*  *miŋ (196b/16).*

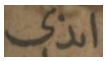
Çoğunlukla hareke kullanılmamıştır. Nadir yerlerde harekeye başvurulmaktadır.

/ç/: Çoğunlukla noktasız yazılmaktadır. Söz konusu ünsüzün tek nokta ile yazıldığı örneğe de tanıklık edilmektedir: *içinde*  *(196b/03);*  *üç (197b/04);*  *üç (197a/08).*

Noktalı olan harflerin, noktasız yazıldığı çok sayıda örneğe rastlanmaktadır:

 *oḳıġlı-ḳa tegme bir (197a/06);*  *saḳışı (196b/05).*

Risalenin imlâsına dair dikkat çeken önemli bir özellik –DI geçmiş zaman morfemi içerisinde yer alan /D/ ünsüzünün üstünde kimi örneklerde noktanın kullanılmasıdır:

 *aydı- (lar) (196a/05); (197a/03);*  *erdi (196a/11).*

Risaleyi Türk dili açısından kıymetli kılan husus dillik özelliklerinin Harezm Türkçesini yansıtmasıdır. İlgili eserin geniş hacimli olmaması ve belirli bir konu hakkında yazılmış olması net bir değerlendirme yapılmasını elbette ki zorlaştırmaktadır ancak takip eden maddelerde değinilen kimi dillik özellikler küçük hacimli risalenin Harezm sahasında yazıldığı düşüncesini destekler mahiyettedir:

Risalenin Fonolojik Özellikleri

Risalede sözcük ve morfem sonunda, hece ve morfem ön seslerinde yer alan /G/, /Ġ/ ünsüzü muhafaza edilmektedir: *ḳamuġ (196a/08),* edgülük *(197a/07), Mekkeligler (196b/12), Başralıġlar (196b/13), ellig (196b/16,19), oḳıglı-ḳa (197a/06), ḥarf-ḳa (197a/07).* Bu bağlamda birden fazla heceli kelimelerin sonundaki /G/, /Ġ/ ünsüzü ile hece ve morfemlerin ön seslerinde yer alan /G/, /Ġ/ ünsüzünün Harezm Türkçesi ile yazılan eserlerde çoğunlukla korunduğu bilinmektedir (Argunşah ve Yüksekkaya, 2014, s. 187; Eckmann, 2014, s. 53; Yüce, 2002, s. 1524).

Harezm Türkçesi ile yazılan diğer eserlerde olduğu gibi (Yüce 2014: 19) eldeki risalede de bol- sözcüğünde söz başı /b- / ünsüzünün korunduğuna tanıklık edilmektedir: *iƫtilāf boldılar (196b/04).*

Risalede ilk hecede /n/ ve /ŋ/ seslerin yer aldığı kimi sözcüklerde gerileyici benzeşmenin etkisiyle ortaya çıkan /b-/>/m-/ değişiminin izine rastlanmaktadır. Bu duruma Harezm Türkçesi ile yazılan eserlerde sıkça rastlanmaktadır (Yüce, 2002, s. 1524): *mundan aḍın (196b/07), miŋ (197a/09-10) vd., men (197a/15).*

Oğuz Türkçesinin Harezm Türkçesi üzerinde etkilerinden biri de söz başında kimi sözcüklerde görülen /t-/ ~ /d-/ ikili kullanımıdır. Ancak Harezm Türkçesi ile yazılan eserlerde genel olarak söz başı t- ünsüzünün korunduğu bilinmektedir (Yüce, 2002, s. 1524; Yüce, 2014, s.21). Bu bağlamda risalede söz başı /t-/ ünsüzünün korunduğu görülmektedir: *tururlar (196a/12 vd.), tiyü (196a/15), tört (196b/01 vd.), toḳuz (196b/20 vd.)*

Kutadgu Bilig'de *yarım* şeklinde kaydedilen sözcük (Arat, 1979, s. 526) risalede yuvarlaklaşmanın etkisiyle *yarum (197b/01); yarusı (197a/12, 197a/15, 197b/03) vd.* şekliyle kullanılmaktadır. Düzlük-yuvarlaklık hususundaki karışıklık Harezm Türkçesinin belirgin dil özelliklerindendir (Sağol, 2002, s.804).

Risalenin Morfolojik Özellikleri

Genitif durumu istikrarlı bir şekilde +nIŋ morfemi ile işaretlenmektedir. Genitif morfeminin yuvarlak şekillerine rastlanılmaması Harezm Türkçesi ile kaleme alınan Mukaddimetü'l-Edeb ve Kısasü'l-Enbiyā'nın da ortak özelliği olarak kaydedilmektedir (Yüce, 2002, s. 1523): *Ḳur'ān-**nıŋ** ḳamuġ sūre-leri (196a/08), ṣaḥābīler**niŋ** ma ḳavli (196b/02), Ḳur'ān āyetleri**niŋ** saḳışı (196b/05), Ḳur'ān kelimeleri**niŋ** saḳışı (196b/18).*

Datif durumu +ḳA morfemi ile işaretlenmektedir: *muṣḥafḳa (196a/11), Ebī Ṭālibḳa (196b/06), Ḳur'ān oḳıglıḳa (197a/06), ḥarf-ḳa (197a/07), me'y-yefcürük-ke tegi (196a/19).*

3.kişi iyelik morfeminden sonra gelen datif morfemi +ŋA şeklindedir: *muṣḥaf içi**ŋe** (196a/15).* İlgili morfemin varlığı Harezm Türkçesinin belirgin bir dillik özelliği olarak kabul edilmektedir (Eckmann, 2014, s. 53).

Akuzatif durumu düzenli olarak +nI morfemi ile işaretlenmektedir. Harezm Türkçesi ile kaleme alınan eserlerde görülen morfolojik özelliklerden biri de akuzatif morfemlerinin ünlü uyumuna uymayarak düz ünlü ile kullanılması olarak kaydedilmektedir (Yüce, 2002, s.1523) : *muʿavvi̱zeteyn**ni** (196a/10), sūre**ni** (196a/11), iki**ni** (196a/15), sūretü'l-Enfāl**nı** sūretü't-Tevbe**ni** (196a/16-17), aḳāvil-ler**ni** (197a/03).*

Ablatif durumunun işaretlenmesinde ikili bir kullanımın varlığı dikkat çekmektedir. Söz konusu kategori *Ḳur'ān**dın** (196a/10), İbrāhīm et-Teymī**din** (196b/14), müteḳaddimīnler**din** (197b/04)* örneklerinde olduğu gibi bir yandan +DIn morfemi ile işaretlenirken diğer yandan +DAn morfemi ile işaretlenmektedir: *kök**ten** (196a/12), Ḳur'ān**dan** (196a/14), İbn-i ʿAbbās-**tan** (196b/09), Ḥamīd**ten** aḍın (197a/15), müteḳaddimīnler**den** (197a/16).* Ablatif durumu işaretleyicisi olarak +DIn morfeminin kullanılması bir eserin Harezm Türkçesi ile yazıldığını gösteren önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Eckmann, 2014, s. 53; Ercilasun, 2014, s. 219; Kalsın, 2013, s. 53; Tekin ve Ölmez, 2014, s. 39). Ancak Harezm sahasında yazılan eserlerde +DAn morfeminin de kullanılıyor olması Oğuzcanın tesiri olarak kabul edilebilir.

Risalenin Leksik Özellikleri

Risalede soru edatı olarak mU'nun kullanıldığı görülmektedir: *Ḳur'ān-dan mu yā yoḳ mu (196a/15).* mU soru edatının kullanılması Harezm Türkçesinin belirgin dillik özellikleri arasında kabul edilmektedir (Eckmann, 2014, s. 53; Yüce, 2002, s. 1523).

Bildirme işaretleyicisi turur'dur: *Ḳur'ānnıŋ ḳamuġ sūreleri yüz on iki sūre **turur** (196a/8), Rabb'ül-ʿālemīn kelāmı **tururlar** (196a/12), Ḳur'ān sūreleri yüz on üç sūre **turur** (196a/16) vd.*

Risalede mA enklitiğine tanıklık edilmektedir: *mundan adın **ma** aydı-lar (197a/03; 197b/07), ṣaḥābī-lerniŋ **ma** ḳavli bu turur (197b/02).* Tekid ve bağlama edatı olarak işlev gören enklitiğin Eski Türkçe, Karahanlı ve Harezm sahalarında sıkça kullanıldığı kaydedilmektedir (Hacıeminoğlu, 2013, s. 100).

Bu işaret zamiri+ nI akuzatif morfemi+teg edatı+oḳ pekiştirme edatı (munı teg oḳ) birleşenlerinden oluşan *mundaġoḳ* (196b/02) edatı küçük hacimli de olsa risalede yerini almaktadır. Karahanlı Türkçesinde *mundaġ* şekliyle kullanılan edatın (Arat, 1979, s. 319; Mahmud Kaşgarî, 2015, s. 765) Harezm Türkçesi ile yazılan eserlerde (Ata, 2019, s. 774; Mahmud b. ʿAli, 2014, s. 298; Toparlı ve Argunşah, 2014, s. 241) oḳ pekiştirme edatı ile birleşerek kullanıldığı örneklere tanıklık edilmektedir.

Kaşgarlı Mahmut'un Dîvânu Lugâti't-Türk'te (Mahmud Kaşgarî, 2015, s. 889) kaydettiği, Şimşek'in de geç Karahanlı erken Harezm Türkçesi eseri olarak ifade ettiği Meşhed 293 numaralı satır altı Kur'an tercümesinde (2019, s. 118) tanıklık ettiği *toḳson* sözcüğüne eldeki risalede de (196b/15, 196b/19, 197a/01) rastlanılmaktadır.

Kur'an'da yer alan surelerin, ayetlerin ve harflerin sayısı hususunda farklı görüşlerin kaydedilmesi risalede az basamaklı ve çok basamaklı birçok sayıya tanıklık edilmesine neden olmaktadır. Ateş'in şu ifadeleri eserin önemini ortaya koyması açısından önemlidir: "*Mevzuu icabı çok sade olan bu metin, lügatçe ve gramer şekilleri bakımından, mütenevvi malzeme vermemekle beraber, oldukça büyüklerinden küçüklerine kadar, pek çok sayılan,*

türlü birleşik şekilleri içinde, göstermektedir ve bu itibarla oldukça kıymetli sayılabilir." (1958, s. 29). Bu bağlamda risalede üç basamaklı sayılara (yüz on iki 196a/09, yüz on üç 196a/16); dört basamaklı sayılara (altı miŋ iki yüz otuz altı 196b/07, altı miŋ iki yüz on sekiz 196b/09, altı miŋ iki yüz yigirmi iki 196b/14, altı miŋ yüz toḳson yetti 196b/15) örnek teşkil edecek kullanımlara tanıklık edilmektedir. Sayı sisteminde dikkati çeken bir diğer husus altı basamaklı sayıların ifadesinde *miŋ* sayısının yüz binler ve binler basamağında olmak üzere iki kez kullanılmasıdır: *üç yüz **miŋ** yigirmi üç **miŋ** altı yüz yetmiş bir (197a/08), üç yüz **miŋ** yigirmi beş **miŋ** yüz yigirmi (197a/09).*

Risalede kayıtlı olan Türkçe sözcüklerin –çok basamaklı sayılar hariç- bazıları ve anlamları şu şekildedir:

Ad/ḍın başka (197a/03), (197a/15)

ay(t)- söylemek (196a/08), (196a/09), (196a/11), (196a/16) vd.

biti- yazmak (196a/11), (196a/15)

bol- olmak (196b/04), (196b/17), (197a/16)

edgülük sevap (197a/07)

ellig elli (rakam) (196b/16)

iç iç (196a/15)

ikinç ikinci (197b/05), (197b/09)

ḳamuġ tüm, bütün (196a/18), (196b/01), (196b/03), (196b/10), (197a/07)

ḳayu nere, neresi (197a/12)

kök gök (196a/12)

ma dahası, de/da (196b/02), (196b/07) vd.

miŋ bin (rakam) (196b/16), (196b/19) vd.

oḳıġlı okuyan, tilavet eden (197a/06)

ol o (işaret zamiri) (196a/11), (196a/17) vd.; (işaret sıfatı) (196a/14), (196b/07) vd.

örtüklük kel- şüphelenmek, kuşkuya kapılmak (196a/14)

sa- düşünmek, farzetmek (196a/10)

saḳış sayı (196b/05), (196b/09) vd.

saḳış ḳıl- saymak (197a/13)

taḳı ve, dahi (196a/19), (197a/16)

tegi –e kadar (196a/19), (196a/20)

tegme her bir (197a/06)

ti- demek, söylemek (196a/15)

toḳson doksan (196b/15), (196b/19)

tört dört (196b/13), (196b/20) vd.

törtünç dördüncü (197b/12)

tut- varsaymak, farzetmek (196a/17), (196a/19)

üçün için (196a/16)

üçünçi üçüncü (197b/12)

üze üst, üzeri (196a/14)

yaru(m) yarım (197a/13), (197a/15), (197a/17), (197a/18) vd.

yigirmi yirmi (196b/14), (197a/09)

yoḳ yok, mevcut olmamak (196a/15) vd.

Sonuç

Tire Necip Paşa Kütüphanesi 82 numarada kayıtlı olan, 4 Mart 1281 (12 Zilkade 679) tarihinde ʿAlī b. Ḥuseyn el-Fārābī adlı bir Türk tarafından istinsah edilen yazmanın sonuna eklenen ve *196a - 197b* numaralı varaklarında kayıtlı olan risale, fonolojik ve morfolojik özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Söz başı /b-/ ve /t-/ ünsüzlerinin korunması, *yaru(m)* sözcüğünde görülen yuvarlaklaşma, birden fazla heceli kelimelerin sonundaki /G/, /Ġ/ ünsüzü ile hece ve morfemlerin ön seslerinde yer alan /G/, /Ġ/ ünsüzünün korunması, 3. kişi iyelik morfeminden sonra +ŋA datif morfeminin gelmesi, +nI akuzatif morfeminin varlığı, mU soru edatı, mundaġok sözcüğünün varlığı, mA enklitiği gibi tüm dillik özellikler risalenin Harezm Türkçesi dili yadigârlarından biri olarak değerlendirilmesi gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

Metin

Beyān-ı ʿaded-i suver'il- Ḳur'ān

(196a/7) ʿAbdullāḥ ibn-i Mesʿūd raḍıyallāhü

(196a/8)ʿanh aytur Ḳur'ān-nıŋ ḳamuġ sūre-leri yüz on iki sūre turur. Faḳīh

(196a/9) aytur raḍıyallāhü ʿanh anıŋ üçün yüz on iki sūre … muʿavviz̲eteyn-

(196a/10) -ni Ḳur'ān-dın samaz yaʿnī ḳul eʿūz̲ü bi-rabbi'l-felaḳ ḳul eʿūz̲ü bi-rabbi'n-nās-nı

(196a/11) Ol bu iki sūreni muṣḥaf-ḳa bitimez erdi. Velīkīn ayur erdi

(196a/12) Ol iki kök-ten inmiş tururlar Rabb'ül-ʿālemīn kelāmı tururlar velikīn

(196a/13) Resūl-i Rabb'ül-ʿālemīn bu iki sūre birle füsūn ḳıldı taʿvīz̲ ḳıldı

(196a/14) ʿAbdullāḥ bin Mesʿūd üze örtük-lük keldi ol iki sūre Ḳur'ān-dan mu yā

(196a/15) yoḳ mu tiyü bitimedi ol iki-ni muṣḥaf içiŋe. Mücāhid

(196a/16) aytur ḳamuġ Ḳur'ān sūre-leri yüz on üç sūre turur anıŋ üçün

(196a/17) ol sūretü'l-Enfāl-nı sūretü't-Tevbeni bir sūre tutar Übey bin Kaʿb

(196a/18) aytur ḳamuġ Ḳur'ān sūreleri yüz on altı sūre turur ol Ḳunūt-nı

(196a/19) iki sūre tutar. Biri اللهم انا نستعينک من يفجرک-ke tegi. Taḳı biri

(196a/20) بالكفار مُلحق-ḳa tegi. Sūretü'l-ḫalʿ ve sūretü'l-ḥafd … Zeyd bin

(196b/01) S̲ābit aytur ḳamuġ Ḳur'ān sūreleri yüz on tört sūre turur. ʿĀmme-i fuḳahā-

(196b/02) –lar ḳavli bu turur ṣaḥābī-leriŋ ma ḳavli bu turur. Mundaġoḳ ʿOs̲mān bin

(196b/03) ʿAffān muṣḥafı içinde ḳamuġ kendler muṣḥafı içinde. **Bāb-ı**

(196b/04) **ʿaded-i āyāt'ül-Ḳur'ān** faḳīh aytur raḍıyallāhü ʿanh ḳurrālar iḫtilāf boldı-

(196b/05) –lar Ḳur'ān āyet-leri-niŋ saḳışı içinde. Eḳāvīl-lerden Muḫtārī Kūfe-lıġ-

(196b/06) –lar ḳavli turur. Ol ʿAli bin Ebī Ṭālib-ḳa mensūb turur. Evvel

(196b/07) ol altı miŋ iki yüz otuz altı āyet turur. Mundan aḍın ma aydı-

(196b/08) –lar ʿAbdullāh bin Mesʿūd-tan rivāyet ḳıldı raḍıyallāhü ʿanh ol aydı Ḳur'ān

(196b/09) āyet-leri-niŋ saḳışı altı miŋ iki yüz on sekiz āyet. İbn-i ʿAbbās-tan

(196b/10) rivāyet ḳılındı ol aydı ḳamuġ Ḳur'ān āyet-leri altı miŋ iki yüz on

(196b/11) altı āyet. İsmāʿīl bin Caʿfer el-Medenī saḳışında altı miŋ iki yüz on

(196b/12) tört āyet. Mekke-lig-ler saḳışıda altı miŋ iki yüz on iki āyet.

(196b/13) Baṣra-lıġ-lar saḳışıda altı miŋ iki yüz tört āyet. Şāmī-ler saḳışı-

(196b/14) –da altı miŋ iki yüz yigirmi iki āyet. İbrāhīm et-Teymī-din rivāyet ḳılındı

(196b/15) ol aydı ol altı miŋ yüz toḳson yetti āyet. Şām … Amārī-

(196b/16) –si aydı altı miŋ iki yüz ellig āyet. ʿĀmme ḳavlinde altı miŋ altı yüz

(196b/17) altmış altı āyet. İḫtilāf boldı-lar Ḳur'ān kelime-leri-

(196b/18) –niŋ saḳışı içinde. Ḥamīd el-Aʿrec aytur Ḳur'ān kelime-leri yitmiş miŋ iki

(196b/19) yüz ellig kelime. İbrāhīm et-Teymī aytur toḳson toḳuz miŋ tört yüz otuz

(196b/20) toḳuz kelime. ʿAṭā bin Yesār aytur yetmiş yitti miŋ tört yüz otuz toḳuz kelime.

(197a/01) ʿAbdu'l-ʿAzīz bin ʿAbdullāh aytur Ḳur'ān kelime-leri-niŋ saḳışı toḳson

(197a/02) toḳuz miŋ tört yüz otuz altı kelime. Faḳīh aytur raḍıyallāhü ʿanh bu

(197a/03) aḳāvil-lerni aydı-lar. Mundan adın ma aydı-lar vallāhü aʿlem.

(197a/04) **Bāb-ı ʿaded-i ḥurūf'ül-Ḳur'ān**. Ḳur'ān ḥarf-leri-niŋ saḳışı

(197a/05) ʿAbdullāḥ bin Mesʿūd aytur raḍıyallāhü ʿanh üç yüz miŋ yigirmi iki miŋ

(197a/06) altı yüz toḳsan ḥarf turur. Ḳur'ān oḳıglı-ḳa tegme bir ḥarf-

(197a/07) -ḳa on edgülük turur. İbn-i ʿAbbās aytur ḳamuġ Ḳur'ān ḥarf-leri

(197a/08) üç yüz miŋ yigirmi üç miŋ altı yüz yetmiş bir ḥarf. Mücāhid

(197a/09) aytur üç yüz miŋ yigirmi beş miŋ yüz yigirmi ḥarf. İbrāhīm

(197a/10) et-Teymī aytur üç yüz miŋ on bir miŋ yüz ḥarf. **Bāb-ı**

(197a/11) **ẕikr-i āyāt-ül-Ḳur'ān**… Ḳur'ān āyet-leri-niŋ ẕikri

(197a/12) anıŋ yarusı ḳayu. Anıŋ yüz-te biri ḳayu. Rivāyet ḳıldı Ḥamīd-

(197a/13) el-Aʿrec ol Ḳur'ān-nı saḳış ḳıldı ḥarf-leri birle. Yarusını

(197a/14) bildi sūret'ül-Kehf içinde اِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ḳatında. Ḥamīd-

(197a/15) -ten aḍın kişi aydı men yarusını bildüm اِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ-dan nıṣf

(197a/16) tamām bolur مَعِيَ صَبْرًا taḳı bir yarusı içinde müteḳaddimīnlerden baʿżı-

(197a/17) –sı aydı Ḳur'ān ḥisāb ḳıldım ḥarf birle yarusını sūret'ül-Kehf

(197a/18) içinde bildim … lām-ı evvel ol yarusı içinde

(197b/01) … yarumı içinde. Ammārī-ler aydı-lar yarusı فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا

(197b/02) turur. Ḳurrālardan bir cemāʿati aydı-lar yarusıلَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا turur. ʿāmme

(197b/03) …-den yarusı sūre-i āḫir turur. Rivāyet ḳılındı Ammārī müteḳaddimīn

(197b/04-05) –lerdin Ḳur'ān üç-te birisi sūretü't-Tevbede وَقَعَدَ الَّذِينَ كَذَبُوا اللهَ وَرَسُولَهٗ سَيُصِيبُ الَّذِينَ كَفَرُوا ikinç üç-te biri ʿankebūt

(197b/06) sūresi içinde اِلَّا بِالَّتِي هِيَ اَحْسَنُ ba'żılar … evvel sülüsi

(197b/07) وَمَا يَعْقِلُهَا اِلَّا الْعَالِمُونَ ikinç sülüsi وَطَبَعَ اللهُ عَلٰى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ

(197b/08) Ammārī-ler aydı-lar rubʿ-ı evvel Aʿrāf sūresi evvelinde üç āyet-te turur

(197b/09-10) ikinç rubʿ … den turur. Üçünç rubʿ ve'ṣ-ṣāffāt sūresinde فَاٰمَنُوا فَمَتَّعْنَاهُمْ اِلٰى حِينٍ törtünç rubʿ errābiʿ-i āḫir turur. Baʿżı-lar aydı-lar

(197b/11) rubʿ-ı evvel sūretü'l-Enʿām āḫiri turur. İkinçi sūretü'l-Kehf āḫiri turur

(197b/12) üçünçi sūretü'-Ṣāffāt āḫiri turur. Törtünç rubʿ-ı āḫir turur

Kaynakça

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks* (Neşre Haz. : Kemal Arslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce). İstanbul: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.

Argunşah, M. ve Yüksekkaya Sağol, G. (2014). *Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Ata, A. (2019). *Rabgûzî Kısasü'i-Enbiya.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ateş, A. (1958). Şark Türkçesi ile Eski Bir Şiir ve Bir Risale. *Jean Deny Armağanı* (Haz. : Janos Eckmann, Agâh Sırrı Levend, Mecdut Mansuroğlu). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, ss. 25-34.

Eckmann, J. (2014). *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar* (Yayıma Haz. : Osman Fikri Sertkaya). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2014). *Makaleler Dil-Destan-Tarih-Edebiyat 1* (Haz. Ekrem Arıkoğlu). 2. Baskı. Akçağ Yayınları: Ankara.

Hacıeminoğlu, N. (2013). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. 4. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kalsın, Ş. (2013). *Harezm Türkçesi Grameri –İsim- (Memluk Kıpçak ve Kuman Kıpçak Türkçesiyle Karşılaştırmalı)*.Ankara: Gazi Kitapevi.

Maḥmūd Bin ʿAlī (2014). *Nehcü'l-Ferādīs Uştmaḫlarnıŋ Açuḳ Yolı- Cennetlerin Açık Yolu*, Yayımlayanlar: Semih Tezcan ve Hamza Zülfikar. Tıpkıbasım ve çeviri yazı: Janos Eckmann. Dizin-Sözlük: Aysu Ata. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Mahmud Kaşgarî (2015). *Dîvânü Lugâti't-Türk Giriş- Metin- Çeviri- Notlar- Dizin* (Haz. : Ahmet B. Ercilasun ve Ziyat Akkoyunlu). 2.Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

?, *Risale,* Necip Paşa Kütüphanesi 82.

Sağol, G. (2002). Harezm Türkçesi ve Harzem Türkçesi ile Yazılan Eserler, *Türkler*, 5. Cilt, s. 804-813.

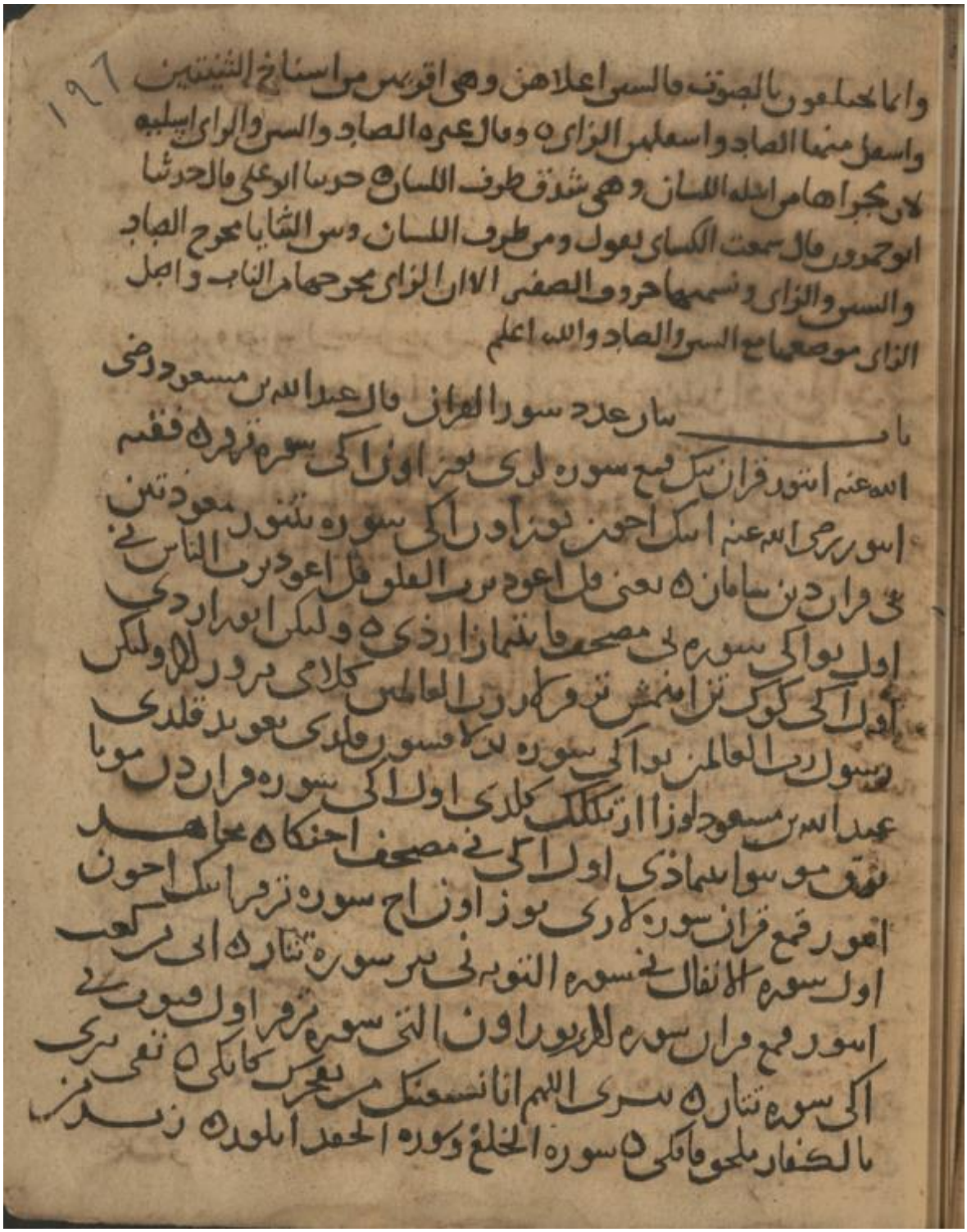
Şimşek, Y. (2019). Türkçe İlk Kur'an Tercümelerinden Meşhed Nüshasının (293 No.) Türk Dili ve Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 67, 87-152.

Tekin, T. ve Ölmez, M. (2014). *Türk Dilleri –Giriş-*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

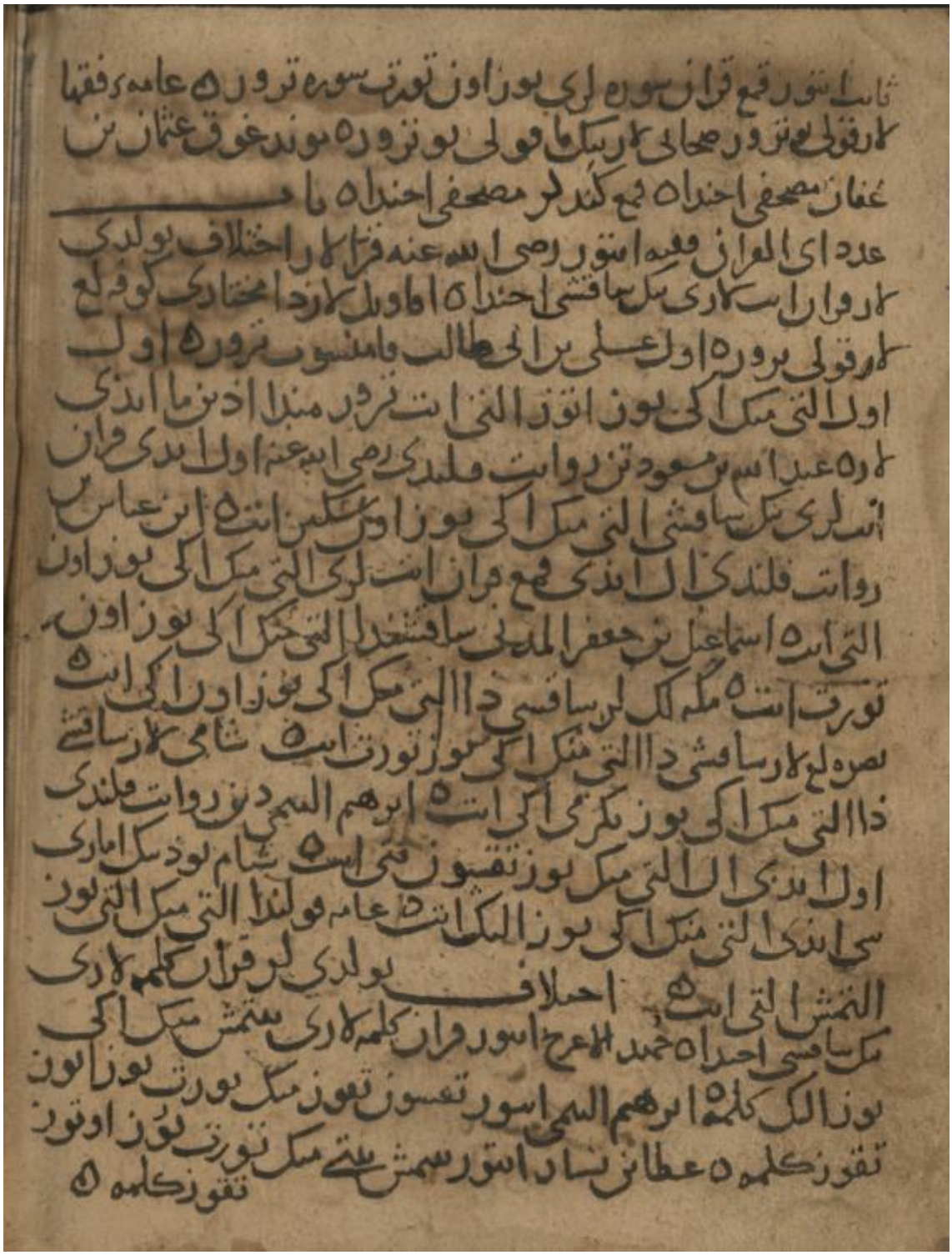
Toparlı, R. ve Argunşah, M. (2014). *Mu'inü'l-Mürid İslâm İnceleme Metin- Çeviri- Dizin-Tıpkıbasım*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yüce, N. (2002). Hârizm Türkçesi, *Türkler*, 5. Cilt, s. 1514-1536.

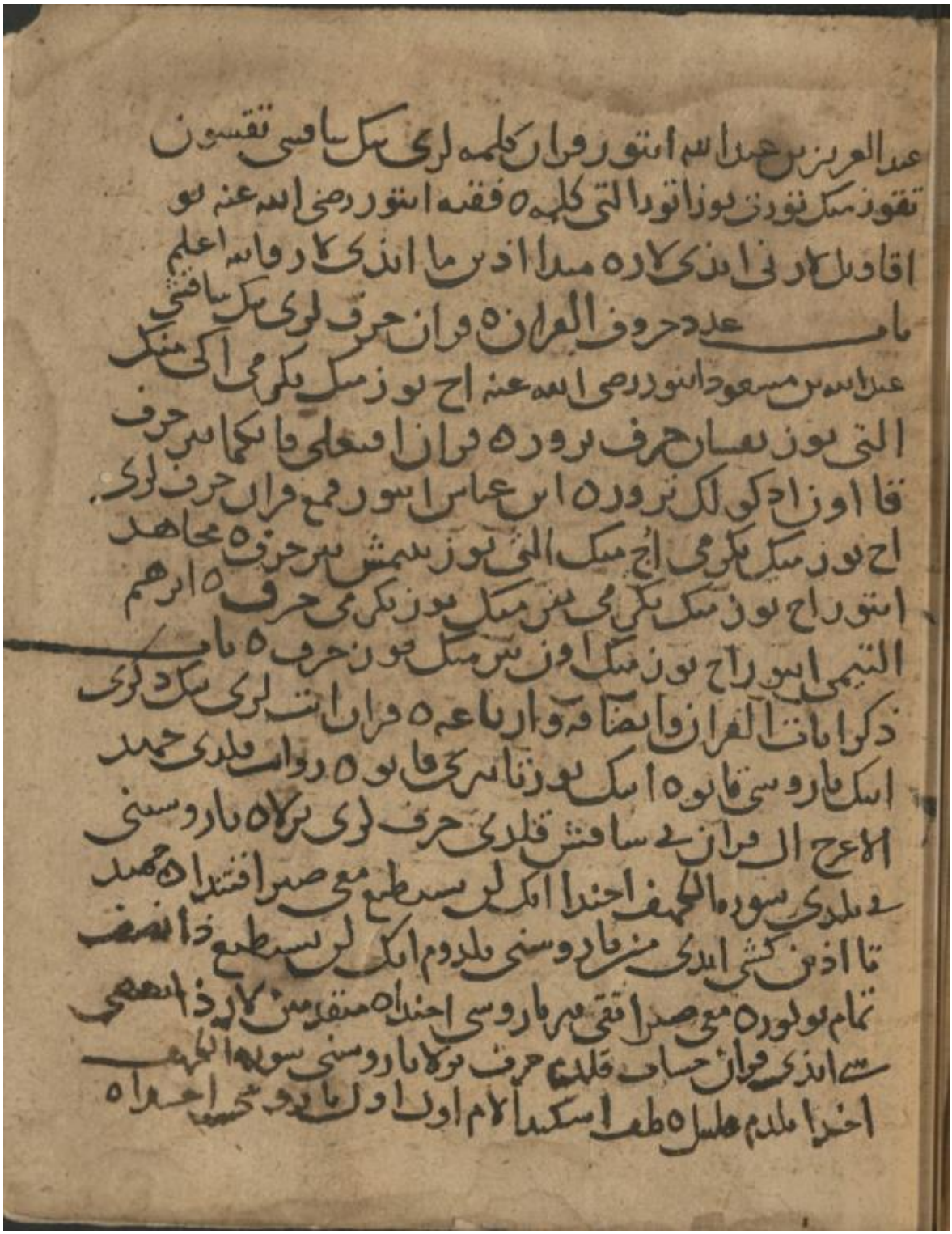
Yüce, N. (2014*). Ebu'l-Kasım Cārullāh Maḥmūd Bin 'Omar Bin Muḥammed Bin Aḥmed Ez-Zamaḫşarī El-Ḫvārizmī Mukaddimetü'l-Edeb Ḫvārizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası Giriş, Dil Özellikleri, Metin, İndeks*. 3. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.



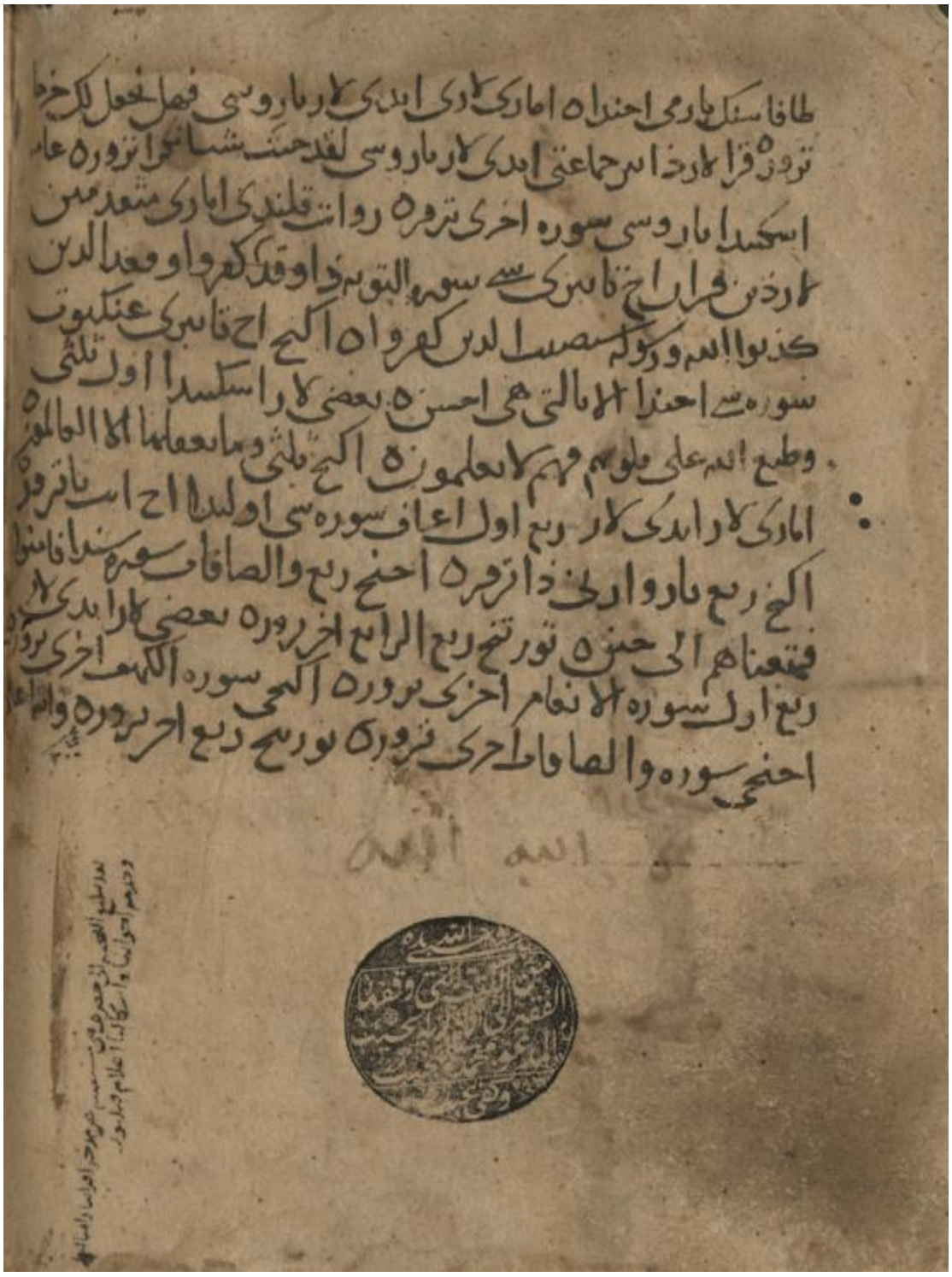
196a



196b



197a



197b

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 635-657.
Geliş Tarihi-*Received*: 23.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 09.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348972

Bridging Linguistics and Comparative Literature: Perspectives from Interdisciplinary Collaboration*

Dil Bilimi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Arasında Köprü Kurmak: Bir Disiplinler Arası İş Birliği Temrini

Halil İSKENDER**

Abstract

This study embarks upon an analytical expedition, scrutinizing the intricate and multifaceted nexus that exists between the realms of linguistics and comparative literature. It aims to shed light on the reciprocal enrichment that arises from the confluence of these two discrete yet symbiotically connected fields of study. Initially, this paper presents a comprehensive, analytical overview of linguistics, with its focus on the structural properties of language, semantics, and contextual analysis, and comparative literature, which is distinguished by its cross-cultural, diachronic, and generic examinations. As the investigation unfurls, it unveils shared thematic preoccupations and distinct, yet harmoniously complementary, methodologies employed by both disciplines. At the core of this exploration is the pivotal role of translation as a unifying conduit, the impactful nuances of language variation on literary interpretation, and the rigorous examination of the sociocultural dimensions intrinsic to both linguistic constructs and literary manifestations. The study ultimately culminates by delineating the profound and far-reaching benefits of interdisciplinary collaboration, underlining its potential to yield novel insights, pioneering methodologies, and a more holistic and nuanced comprehension of human communication and cultural expression.

Keywords: Interdisciplinary Collaboration, Linguistics, Comparative Literature, Human Communication.

Öz

Bu çalışma, dil bilimi ve karşılaştırmalı edebiyat alanları arasında var olan girift ve çok yönlü bağı tedkik eden analitik bir keşif denemesinden ibarettir. Çalışma, bu iki ayrı fakat derinden bağlantılı araştırma sahasının mezcedilmesinden neşet eden ortak zenginliğine ışık tutmaya çalışmaktadır. Bu makalede ilk olarak, dilin yapı özelliklerine, anlam muhtevasına ve bağlam tahliline odaklanan dil bilimi ile kültürler, dönemler ve türler üzerinden edebi metinleri tahlil eden karşılaştırmalı edebiyata dair kapsamlı ve kuşatıcı bir bakış sunulmaktadır. Araştırma

* This manuscript represents an expanded and thoroughly revised iteration of the presentation entitled "Dilin Sanatı ve Sanatın Dili: Dilbilim ile Karşılaştırmalı Edebiyat Arasındaki Örtüşmelerin Tahkiki," which was delivered on May 5, 2023, at the *International Bitlis Symposium in the Context of History, Culture, Language, and Art*, convened in Bitlis, Türkiye.

** Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kırklareli, Türkiye, e-posta: hiiskender@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6974-6538.

ilerledikçe, her iki disiplinin ortak endişeleri ve bambaşka görünen ancak uyumlu bir şekilde birbirlerini tamamlayan yöntemleri su yüzüne çıkmaktadır. Bu araştırmanın özünde, tercümenin birleştirici bir merci olarak işgal ettiği hayati mevki, dil çeşitliliğinin edebi yorumlama üzerindeki hassas etkisi ve dil yapıları ile edebi tezahürlere has sosyokültürel meselelerin titizlikle incelenmesi yer almaktadır. Çalışma, disiplinler arası iş birliğinin; yeni bakış açılarının, öncü yöntemlerin ve insan iletişim ve ifade yeteneğinin daha bütünlüklü ve incelikli bir şekilde anlaşılmasını sağlama ihtimalinin üzerinde teferruatıyla durarak mezkûr iş birliğinin derinlikli ve şümullü yararlarının tasrih edilmesi ile nihayetlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler Arası İş Birliği, Dil Bilimi, Karşılaştırmalı Edebiyat, İnsan İletişimi.

Introduction

In the contemporary academic milieu, the examination of language and literature increasingly recognizes the profound merits of interdisciplinary collaboration, a sentiment robustly substantiated by eminent scholars, including Bassnett (1993), Damrosch (2003), and Kellman (2020). This treatise endeavors to illuminate the intricate and multifaceted relationship between linguistics and comparative literature, positing that their symbiotic interconnection holds the potential to engender innovative insights and markedly advance our comprehension of human communication and expression.

The architecture of this paper is meticulously crafted, comprising five principal sections, each tailored to dissect a distinct dimension of the nexus between linguistics and comparative literature. The inaugural section embarks upon a comprehensive explication of the foundational principles and objectives inherent to each discipline, emphasizing the assiduous examination of language structure and context within linguistics, and the cross-cultural, diachronic, and generic analyses pivotal to comparative literature. This foundational section serves as an instrumental scaffold for establishing the groundwork requisite for comprehending the distinct, yet inherently complementary, character of these two scholarly domains.

The subsequent section constitutes an investigative incursion into the shared concerns and distinctive methodologies that are indelibly inscribed in both linguistics and comparative literature. This segment furnishes an exhaustive exploration of their mutual preoccupations, including semantic investigation, the profound imprint of language and culture on the human experience, and the indispensable role of context in interpretation, among other themes. Although these disciplines converge in their interests, their methodological trajectories are conspicuously distinct, each proffering a unique prism through which to interpret human communication.

In the third section, the article assiduously scrutinizes the salient domains wherein linguistics and comparative literature most conspicuously intersect: translation studies, language variation, and the sociocultural dimensions of language use. This analysis accentuates the collaborative endeavors of these disciplines in grappling with the intricate nuances of translation, the ramifications of linguistic diversity on literary interpretation, and the pervasive sway of sociocultural factors over both language and literature.

The fourth section is an in-depth probe into the broader implications and pragmatic applications of interdisciplinary collaboration. It underscores the fecund potential for the genesis of novel insights, pioneering methodologies, and trailblazing theoretical paradigms that emanate from the harmonious interplay between linguistics and comparative literature.

The quintessential section of this paper extends its analysis to the broader implications and applications of this interdisciplinary collaboration. This includes an exploration of the impacts on education, media, public policy, and creative industries.

This section also advocates for the potential of such collaborations to foster cross-cultural understanding and empathy, while critically addressing the critiques of interdisciplinary work and proposing solutions to challenges inherent in such collaborations.

In lauding interdisciplinary collaboration, this treatise unveils the rich and fecund intersections betwixt linguistics and comparative literature, thereby accentuating their immense potential to augment and refine our understanding of language, literature, and culture. In summation, this paper emphatically advocates for the indispensability of interdisciplinary inquiries as catalysts propelling the nuanced and critical scrutiny of human communication and expression. It synthesizes the salient findings from each section and posits a compelling argument for sustained scholarly engagement with the synergies that exist between linguistics and comparative literature.

1. Overview of Linguistics and Comparative Literature

1.1. Linguistics: Language Structure, Meaning, and Context

Linguistics is delineated as the scientific analysis and study of language, encompassing an extensive and multifaceted range of sub-disciplines that explore the complexities and dimensions of human communication (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2017, pp. 9-10).

Central to the discipline of linguistics is the investigation of language structure, which pertains to the rules and systems governing the formation and organization of words and sentences. Noteworthy subdivisions of this inquiry include phonetics and phonology, which examine the articulation and systematic organization of speech sounds; morphology, which investigates the structural composition and formation of words; and syntax, which focuses on the rules and principles underpinning sentence construction. These subfields collectively elucidate the fundamental elements and mechanisms that organize language, as exemplified by landmark contributions such as Noam Chomsky's development of transformational-generative grammar (Chomsky, 1957).

The exploration of meaning constitutes a significant counterpart to structural inquiry within linguistics. This is encompassed within the domains of semantics and pragmatics. Semantics delves into the intricate relationships between linguistic signs and the concepts they represent, undertaking rigorous analysis of components such as denotation and connotation, sense relations, and semantic features (Lyons, 1995, pp. 20-22). Pragmatics, conversely, functions akin to a linguistic anthropologist, examining the role and functionality of language within contextual environments saturated with social norms. This includes the study of speaker intention, situational context, and the influence of cultural norms, with a focus on elements such as implicature, deixis, and speech acts (Levinson, 1983, pp. 21-24, 232-235).

Beyond structural and meaning-based inquiries, linguistics also encompasses sociolinguistics, a sub-discipline that scrutinizes the variation in language use in relation to social factors such as gender, age, ethnicity, and socioeconomic status. Sociolinguistics acknowledges the integral role of language in shaping social identities and relationships and, reciprocally, the impact of social structures and ideologies on language use and evolution (Labov, 1972, pp. 308-310).

Furthermore, computational linguistics emerges as a distinct subfield, focusing on the development of algorithms and models that enable the automated analysis, processing, and generation of human language. This sub-discipline has catalyzed significant advancements in natural language processing, machine translation, and

artificial intelligence, while enabling large-scale analysis of linguistic patterns across extensive text corpora (Jurafsky & Martin, 2008, pp. 13-15).

Lastly, psycholinguistics represents an interdisciplinary confluence between linguistics and psychology, targeting the cognitive mechanisms that underlie language production, comprehension, and acquisition. This field encompasses comprehensive investigations into areas such as language development, language disorders, and the neural bases of language processing (Levelt, 1993, pp. 18-22; Fromkin, Rodman, & Hyams, 2017, pp. 430-431). Seminal research in psycholinguistics includes Jean Piaget's studies of language acquisition in children (Piaget, 1959) and Noam Chomsky's theorizations regarding the innate underpinnings of language learning (Chomsky, 1965).

1.2. Comparative Literature: Examining Literary Texts Across Cultures, Time Periods, and Genres

Comparative literature, as delineated in scholarly discourse, constitutes a dynamic field of literary studies that endeavors to transcend national, cultural, and linguistic demarcations. It is dedicated to elucidating connections, contrasts, and dialogues that exist between diverse literary traditions (Bassnett, 1993, p.1). Historically rooted in the 19th century, the field burgeoned as European scholars initiated engagements with non-Western literatures, thereby drawing discernible connections between disparate literary traditions. In its evolution throughout the 20th century, comparative literature has proven adept at incorporating new theoretical and methodological approaches, aligning itself with various literary theories and critical frameworks (Domínguez, Saussy, & Villanueva, 2015, pp. 28-30).

The field of comparative literature has been sculpted by a variety of methodological approaches and theoretical frameworks, which often serve as reflective indices of broader movements and trends in literary studies. Formalism, an early 20th century movement, invested in the intrinsic qualities of literary texts, emphasizing aspects such as form, structure, and style (Eagleton, 2008, p. 85). Structuralism, which garnered prominence in the mid-20th century, endeavored to unearth underlying structures and systems presiding over the organization of literature and other cultural phenomena (Parla, 2020, p. 179). Poststructuralism, conceived as a counterpoint to structuralism, eschewed rigid structures and systems in favor of more fluid and decentralized conceptions of meaning and interpretation (Eagleton, 2008, p. 123-124). Another influential movement, postcolonialism, directs its focus towards literature and culture emanating from formerly colonized societies, critically examining the repercussions of colonialism (Spivak, 1988, p. 294).

Within the purview of comparative literature, scholars frequently engage with the concept of intertextuality, probing the interconnectedness that manifests through references, allusions, and varied forms of influence between texts. This analytical lens facilitates the identification of literary networks, uncovering dialogic interactions between authors, genres, and movements across temporal and spatial continua. Furthermore, comparative literature is attentive to the reception and adaptation of texts across different cultures, investigating the transformations and reinterpretations that texts undergo through translation, adaptation, and transnational exchanges (Bassnett, 1993, pp. 8-11).

Advocating an inherently interdisciplinary approach, comparative literature invites engagement with allied disciplines such as history, anthropology, sociology, and philosophy. It thus nurtures a comprehensive understanding of texts by considering not only their formal and aesthetic dimensions but also their cultural, historical, and ideological contexts (Domínguez, Saussy, & Villanueva, 2015, pp. 96-97).

A distinctive emphasis within comparative literature is the focus on studying literary works in their original languages. This approach recognizes the interpretive and transformative nature of translation and celebrates linguistic diversity and multilingualism. It thereby acknowledges the richness and variety of world literatures, fostering a more inclusive and globally oriented perspective within literary studies (Domínguez, Saussy, & Villanueva, 2015, p. 104).

This introductory section is designed to lay the foundational groundwork for understanding the distinct, yet intricately interconnected, realms of linguistics and comparative literature. These disciplines collectively contribute to enriching our understanding of language, literature, and culture, thereby offering invaluable insights and perspectives that deepen our comprehension of human communication and cultural expression.

2. Shared Concerns and Distinct Methodologies: The Interplay of Linguistics and Comparative Literature

Language, incontrovertibly, serves as the foundational substrate upon which the field of comparative literature is constructed. This domain of inquiry prioritizes the meticulous dissection of the relationships, convergences, and divergences that unfold across an array of literatures and the diverse cultural matrices from which they emanate. Whether manifested in oral or written form, language is universally acknowledged as the quintessential medium of expression. A comprehensive navigation through the expansive terrains of comparative literature necessitates a rigorous analysis of disparate national literatures, genres, and temporal frameworks, thereby casting light upon the nuanced utilization of language within these works and subsequently facilitating the derivation of inferences pertaining to both the authors and their intended audiences (Kefeli, 2006, pp. 331-332).

The incorporation of linguistic methodologies into literary research is a well-entrenched practice, albeit one that is not exceptionally recent (Parla, 2020, p. 45). Linguistics, in its essence, constitutes a systematic investigation of language, endeavoring to demystify the complexities inherent in its sounds, structure and meaning. It engages with a series of compelling questions: How do phonotactic constraints in different languages influence the possible phonological shape of words, and how does this compare across unrelated languages? (İskender, 2023, pp. 92-93). Why do specific structures within a language possess particular meanings, or conversely, why are they bereft of the capacity to convey certain meanings? What underpins the presence of universal constraints across human languages, or even within the boundaries of a singular language? And how can certain structures be laden with a multiplicity of meanings? (Turgay, 2020, p. 106). These inquiries hold intrinsic value for literary interpretation, as authors, adept in the nuanced manipulation of language, astutely navigate these structure-meaning demarcations, exploit linguistic ambiguities, and may even forge innovative modalities of expression (Jakobson, 1987, p. 43).

The discourse becomes more intricate when deliberating the utility derived from a strictly linguistic perspective, as well as the role that systematic linguistic theorization plays in revealing a literary work's inherent artistic value, including both its facilitative and obstructive dimensions (Eagleton, 2008, p. 179). Linguists, on occasion, levy critiques against literary researchers, citing perceived subjectivity, a lack of methodological rigor, and epistemological vagueness. Conversely, some scholars within the realm of literary studies have critiqued the linguistic approach to literary works as sterile, an analysis ostensibly devoid of aesthetic sensibility and rendered monotonous (Fowler, 1971, pp. 58-

61). The provocative question posed by Fowler (1971) to Bateson "Would you allow your sister to marry a linguist?" and Bateson's emphatic denial, serve to succinctly encapsulate the contentious nature of this discourse (Fowler, 1971, p. 75). It is heartening to note a discernible attenuation of such polarized dissatisfaction in contemporary scholarly dialogue. Nonetheless, delineating the precise role of linguistics within the sphere of comparative literature studies persists as a formidable challenge (Lefevere, 1992, p. 7).

2.1. Shared Concerns

Upon reflecting on the vast tapestry of human intellectual pursuits, the observer is invariably struck by the interconnectedness that exists between linguistics and comparative literature, disciplines that grapple with the intricate phenomena of language and culture. Both fields manifest a profound and sustained interest in the exploration of meaning, the influence of linguistic and cultural forces on human experience, the pivotal role context assumes in the interpretative process, and the dynamic interplay of translation and language variation (Halliday, 1978, pp. 10-12).

Central to both linguistics and comparative literature is the enigma of meaning (Lyons, 1995, p. 5; Damrosch, 2003, pp. 112-113). Linguistics endeavors to unravel this enigma through the meticulous examination of semantics, pragmatics, and the ways in which linguistic structure shapes meaning. This approach illuminates the mechanisms through which words, phrases, and sentences articulate ideas and how context inflects their interpretation (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2017, p. 134). Conversely, comparative literature seeks to probe into the nature of meaning through the scrutinization of themes, motifs, and symbols, as well as the cultural, historical, and ideological contexts that inform the production, reception, and interpretation of texts, including the influence exerted by various literary traditions and movements (Damrosch, 2003, pp. 158-159).

Both linguistics and comparative literature evince a recognition of the salience of language and culture in shaping the human experience (Lyons, 1995, p. 77; Kefeli, 2006, p. 331). Linguistics is devoted to uncovering the ways in which language simultaneously mirrors and molds cultural norms, values, and identities. Comparative literature, for its part, explores how language contributes to the construction and articulation of cultural narratives and worldviews, as well as the negotiation of power dynamics. By examining language and literature within their respective cultural contexts and considering their roles in sculpting human subjectivity, these fields collectively contribute to a more nuanced and profound comprehension of the human experience (Domínguez, Saussy, & Villanueva, 2015, pp. 48-49; Hymes, 1972, p. 272).

Context emerges as a shared focal point between these disciplines, with both acknowledging the integral role played by situational, historical, and social factors in the process of shaping meaning and interpretation (Levinson, 1983, pp. 8-10). Linguists scrutinize the ways in which context influences language usage, the construction of meaning, and the perception of linguistic variation (Halliday, 1978, p. 13). Concurrently, scholars of comparative literature critically examine how texts are deeply embedded within specific cultural, historical, and literary contexts, which, in turn, exert a profound influence on their interpretation, reception, and resonance with diverse readerships (Damrosch, 2003, pp. 187-188).

The shared preoccupation with translation and language variation serves to further underscore the common ground that is cultivated between linguistics and comparative literature (Venuti, 2008, p. 13). Linguistics offers the structural comprehension of language that is indispensable for effective translation, while comparative literature provides vital insights into the cultural nuances and literary

subtleties that must be adroitly navigated during the translation process (Lefevere, 1992, p. 7). This collaborative engagement significantly enriches our understanding of the challenges and opportunities inherent in bridging linguistic and cultural divides, ultimately amplifying the appreciation of linguistic diversity and fostering an enriched acknowledgment of literary creativity across boundaries (Kellman, 2020, pp. 144-145).

2.2. Distinct Methodologies and Their Complementarity

Despite the common interests that unify them, the fields of linguistics and comparative literature are clearly delineated by their distinct methodological approaches. This divergence in methodological frameworks enables these disciplines to examine interconnected issues through singular, yet harmonizing, lenses, thereby enriching and broadening the scholarly landscape (Domínguez, Saussy, & Villanueva, 2015, p. 104).

2.2.1. Linguistic Methodologies

Linguistics, as an academic field, is firmly rooted in an empirical and data-driven paradigm. It employs methodological instruments such as corpus analysis, experimental design, and computational modeling to systematically investigate the structure, semantics, and pragmatics of language (Jurafsky & Martin, 2008, pp. 17-18). This empirically based approach equips linguistics with the tools to discern the underlying patterns, principles, and rules that function as the architecture of language, thereby providing a systematic and rigorous framework for comprehending the fundamental components of human communication (Chomsky, 1957; Hymes, 1972).

Furthermore, the utilization of linguistic theories in the detailed analysis of specific languages is not solely a descriptive endeavor. Rather, it elucidates both the common features and unique variations among different linguistic systems, thereby enhancing our understanding of the diverse means through which human cognitive processes are manifested linguistically (Greenberg, 1963, p. 74).

2.2.2. Comparative Literature Methodologies

Comparative literature, conversely, adopts a more interpretive, hermeneutic approach, focusing intently on the close reading of texts and the application of various literary theories and critical frameworks. Through this methodology, scholars of comparative literature delve into the subtleties of meaning, the interplay of form and content, and the dialogues between texts and their cultural, historical, and ideological contexts (Damrosch, 2003, pp. 26-29). Comparative literature further encourages the study of literary works across national, linguistic, and cultural boundaries, fostering an appreciation of the ways in which diverse cultures and traditions engage with, influence, and respond to one another through their literary productions (Domínguez, Saussy, & Villanueva, 2015, p. 136).

The methodological divergences between the fields of linguistics and comparative literature are not merely isolated trajectories of inquiry; instead, they may function as mutually enlightening and synergistic approaches, with each field substantially enriching the other in numerous consequential ways. For instance, linguistics, through its empirical and systematic exploration of the structure and function of language, has the potential to bestow upon comparative literature a more profound comprehension of literary devices, stylistic attributes, and the intricate mechanisms by which language molds and crafts signification within literary texts (Halliday, 1978, p. 58).

In contrast, comparative literature, with its focus on cultural, ideological, and aesthetic dimensions, can reciprocally offer to linguistics invaluable perspectives

concerning the cultural and ideological imbrications of language. Furthermore, it provides insights into the diverse manners in which language serves as a vehicle for creative and artistic expression (Lefevere, 1992, pp. 8-10).

By proactively engaging in interdisciplinary collaboration and capitalizing on the respective strengths of both linguistics and comparative literature, a more integrative and nuanced understanding of the complex interrelationship between language and literature may be fostered. This interdisciplinary synergy promotes the development of original questions, the innovation of methodological strategies, and the genesis of novel theoretical paradigms. Such collaboration thereby not only enhances our comprehension of human communication and expression but also acts to broaden the horizons of scholarly inquiry within both domains.

3. Converging Key Areas: Translation, Language Variation, and Sociocultural Dimensions

3.1. Translation: A Vital Bridge Connecting Linguistics and Comparative Literature

Translation functions as a pivotal nexus, connecting the disciplines of linguistics and comparative literature in their collaborative endeavor to understand both language and culture comprehensively. This enterprise necessitates an in-depth command of linguistic structures, which is complemented by a discerning sensitivity to the subtleties of meaning that are embedded within literary texts (Lefevere, 1992, p. 12).

3.1.1. Linguistic and Cultural Dimensions of Translation

Within the intricate domain of translation, the contours of linguistics and comparative literature converge, cultivating a distinct and harmonious collaboration. In this dynamic interaction, these disciplines integrate their separate, yet complementary, expertise in a united pursuit to unravel the complexities of language and culture. The task of translation, while demanding an intimate mastery of linguistic structures, surpasses mere technical competence. It calls for a heightened awareness of the nuanced meanings intricately woven into the framework of literary compositions.

In this collaborative context, linguistics contributes essential tools, offering precise frameworks for the analysis of the grammatical, syntactic, and semantic components of both source and target languages. Such rigorous structural examinations are vital for dissecting the mechanics of language, thereby facilitating the accurate and effective transposition of meaning across linguistic frontiers (Munday, 2012, pp. 38-40).

Comparative literature, for its part, imparts rich insights into the cultural, historical, and literary contexts that shape the texts under translation. Scholars in this field, wielding the lens of cultural analysis, illuminate the ways in which a text is deeply intertwined with its cultural fabric, thereby highlighting the significance of preserving this cultural resonance in translation. In this light, comparative literature plays an essential role in informing translators of the broader cultural and historical currents that a text navigates, thereby enriching the translator's capacity to render a text that is culturally sensitive and contextually informed.

Furthermore, the interdisciplinary collaboration between these fields in the domain of translation unveils the complex challenges involved in transferring textual nuances such as tone, style, and connotations across linguistic boundaries. By investigating the strategies translators employ to navigate these intricacies, scholars from both disciplines can glean valuable insights into the intellectual and creative choices that

inform the translation process. This examination further sheds light on how these choices ultimately influence the reception of translated works within different cultural settings, adding depth to our understanding of the ways in which translation acts as a dynamic, dialogic process that extends beyond mere linguistic conversion (Venuti, 2008, pp. 14-15).

Thus, in the sphere of translation, linguistics and comparative literature come together as complementary partners, engaging in a fruitful dialogue that enhances both the theory and practice of translation, thereby contributing significantly to the development of a more comprehensive and nuanced understanding of the complexities of interlingual and intercultural communication.

3.1.2. Translation and the Interplay of Power

The exploration of translation further prompts inquiries into the very essence of equivalence, the boundaries of translatability, and the translator's function as both an interpreter and an intermediary between cultures (Munday, 2012, p. 24). By delving into the politics of translation, linguists and comparative literature scholars are able to scrutinize the function of language in the formation and diffusion of cultural narratives, thereby revealing the subtle mechanisms through which power and ideology are negotiated through acts of linguistic and literary interchange (Venuti, 2008, p. 245).

Translation constitutes a critical juncture where linguistics and comparative literature intersect. In this intersection, these disciplines form a complementary alliance, employing their respective methodologies to enhance our understanding of the complex relationship between language and literature. This intersection is a space of vibrant and multidimensional exploration, where scholars investigate how translation acts as a prism through which the interplay of power and cultural dynamics is rendered visible.

In the sphere of interlingual translation, the achievement of complete equivalence between the diverse code units of two languages or cultures proves elusive, owing to the inherently unique grammatical patterns and cultural semantics of each language. Jakobson's (1959) theory, however, contends that these disparities do not render translation an insuperable obstacle. While a linguistic approach may yield difficulties in finding appropriate equivalents due to the uniqueness and specificity of each language, the utilization of loanwords, loan translations, neologisms, semantic shifts, and circumlocutions can serve as effective strategies to convey the essence of the source text (Jakobson, 1959, pp. 235-238).

Within this multifaceted examination of translation, linguistics and comparative literature coalesce in a powerful synergy. They shed light on the numerous dimensions of this indispensable link, offering both a theoretical and practical critique of the intricacies involved in the translation process. These disciplines deepen our comprehension of the intricate relationships between language, literature, and culture amid the ceaseless ebb and flow of human communication. They reveal translation not merely as a technical act of linguistic transference but as a rich, culturally situated practice, where issues of power, representation, and ideology are constantly at play.

This collaborative engagement between linguistics and comparative literature, through the lens of translation, therefore, becomes a vital enterprise, enabling scholars to dissect and interpret the complex layers of cultural exchange and negotiation that are inherently woven into the process of translation. It foregrounds the ethical responsibilities and interpretative choices of the translator and underscores the sociopolitical implications that translation carries in a globally interconnected world.

3.2. Language Variation: A Mutual Preoccupation of Linguistics and Comparative Literature

Language variation, which encompasses phenomena such as dialects, registers, and historical language shifts, exerts a significant influence on the ways in which literary texts are interpreted and understood (Wolfram & Schilling, 2016, pp. 343-345). Linguistics equips scholars with the essential analytical tools to dissect language variation, enabling them to identify and delineate the unique characteristics of specific dialects, sociolects, or evolutionary stages of a language (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2017, pp. 269-271). This pivotal intersection represents the juncture where linguistics and comparative literature coalesce to scrutinize the nuances of linguistic diversity and its profound ramifications on literary interpretation. For example, a meticulous examination of rural Black Sea dialects can enrich our understanding of literary works composed in this dialect, such as Orhan Kemal's renowned "72. Koğuş" (Kemal, 1971).

Comparative literature, meanwhile, investigates the ways in which language variation informs literary expression and interpretation. It scrutinizes how authors exploit dialects or archaic linguistic forms to convey nuanced meanings, to craft an atmosphere indicative of specific locales or historical periods, or to engage with pertinent sociopolitical issues (Bassnett, 1993, pp. 82-86). For instance, Kemal Tahir's lexical selections in "Devlet Ana" provide valuable insights into the social and cultural context of the early years of the Ottoman State during the late 13th century (Tahir, 1967).

In concert, linguistics and comparative literature nurture a more sophisticated comprehension of the intricate interplay between language and literature as it pertains to language variation. This collaboration underscores the dynamic and context-dependent nature of meaning construction within literary texts (Bakhtin, 1981), emphasizing the critical importance of apprehending the cultural and historical context of language variation as it significantly shapes the interpretation of a literary work.

Moreover, the interdisciplinary dialogue between linguistics and comparative literature augments our appreciation of literary artistry. Authors, observed through this collaborative lens, may be seen as skillfully manipulating language variation to craft complex layers of meaning, evoke emotional resonance, or challenge prevailing notions concerning language and identity. Through the collective exploration of these themes, scholars from both disciplines can unravel the intricate connections between linguistic diversity and the myriad strategies whereby authors harness this diversity to enrich their literary creations and engage with the broader sociocultural milieu.

Overall, by examining the profound influence of language variation on literary interpretation, linguistics and comparative literature collectively contribute to a more holistic understanding of the dynamic and evolving relationship between language and literature within the ceaseless progression of human communication.

3.3. Exploring Sociocultural Aspects of Language and Literature

Sociocultural aspects of language and literature constitute a pivotal point of intersection between the disciplines of linguistics and comparative literature. This subsection is dedicated to elucidating how these two disciplines collaborate to scrutinize the social and cultural determinants influencing both language and literature, thereby enhancing our comprehension of their roles within diverse cultures.

In the expansive and intricate tapestry of human understanding, linguistic and literary studies converge in their rigorous exploration of the sociocultural dimensions that shape language and literature (Jakobson, 1987, p. 63). Both disciplines acknowledge and

investigate the symbiotic relationship between language and literature, recognizing their dual capacity to concurrently shape and be shaped by human societies and cultures. Linguistics, for example, delves into the social and cultural factors that influence language use, variation, and change, and attends to topics such as linguistic attitudes, language contact phenomena, and the policies that govern language itself (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2017, pp. 342-343).

Comparative literature, by contrast, engages in an exhaustive analysis of the ways in which literary texts interact with, reflect, and critically evaluate pertinent social and cultural issues. This necessitates a comprehensive and nuanced analysis of themes that range from the complex constructs of identity (Hall, 1996), to the intricate dynamics and mechanics of power (Foucault, 1980), and to the challenges posed to entrenched hegemonic structures (Jameson, 1981). Furthermore, comparative literature adeptly deconstructs the complex networks linking disparate literary traditions, illuminating how literature can adeptly traverse national and linguistic boundaries and resonate deeply with a global readership (Damrosch, 2003, p. 121).

Through rigorous scrutiny of the sociocultural dimensions intertwined within language and literature, both linguistics and comparative literature collaboratively contribute to a more extensive and critically refined understanding of the pivotal roles these elements occupy within the human experience. For example, interdisciplinary collaboration between these fields can foster a profound appreciation of how authors deftly utilize language as a powerful tool to confront and navigate pressing social and cultural issues, including race (Gates, 1988), gender (Showalter, 1985), and class (Williams, 1977). Additionally, this approach elucidates how such themes are diversely received and interpreted by varied readerships (Iser, 1974).

Collectively, these disciplines enhance our discernment of the myriad ways in which language and literature serve as vehicles for articulating, negotiating, and challenging cultural norms, values, and ideologies. Through their joint examination of these domains, linguistics and comparative literature are distinctly poised to contribute to the development of innovative theoretical frameworks and methodological approaches, thus enabling a deeper appreciation of the intricate symbiosis between language and literature.

In summation, the collaborative efforts of linguistics and comparative literature fortify our comprehension of the intricate relationships interweaving language and literature, thereby fostering a holistic, integrative understanding of these interrelated fields. Through their synergistic pursuits, these disciplines continually carve new avenues in the exploration of the sociocultural dimensions of language and literature, empowering scholars to engage with and appreciate the vibrant spectrum of human expression across temporal and spatial continuums (Damrosch, 2003, pp. 21-22).

This intellectual alliance, crystallizing at the nexus of linguistics and comparative literature, significantly augments our understanding of the intricate interplay between language, literature, and culture. Within the multifaceted intersections of translation, language variation, sociocultural dimensions, and narratology, these disciplines harmoniously converge, collaboratively embarking on an interdisciplinary voyage. By navigating these interconnected realms, both disciplines reap the invaluable rewards of each other's insights, thereby cultivating a richer and more nuanced understanding of the complex tapestry that intertwines language, literature, and culture.

In this multidisciplinary research initiative, scholars are afforded the intellectual latitude to critically reassess existing theoretical paradigms and to contemplate

alternative, potentially transformative perspectives that can recalibrate and enrich our understanding of these pivotal areas of humanistic inquiry.

This expansion of theoretical frameworks cultivates growth and innovation within the disciplines, ensuring their sustained relevance within an ever-evolving global landscape. As the complexities of language, literature, and culture continue to unfold, the synergistic partnership between linguistics and comparative literature stands as a compelling testament to the enduring significance of interdisciplinary exploration in the ceaseless quest for knowledge and understanding.

4. The Benefits of Interdisciplinary Collaboration: Synergies Between Linguistics and Comparative Literature

4.1. New Insights and Perspectives

Interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature yields a multitude of advantages, primary among which is the emergence of fresh insights and perspectives. When scholars from these disparate, yet complementary disciplines engage in substantive dialogue and intellectual exchange, they are positioned to leverage each other's distinct expertise. This collaborative endeavor has the potential to shed light on facets of language, literature, and culture that might otherwise remain obscured or insufficiently examined. Such cross-pollination of ideas cultivates a richer and more nuanced understanding of the intricate interconnections between linguistic structures, literary forms, and cultural contexts.

Linguistics, in its detailed analysis of phonetic, syntactic, and semantic structures, provides a trove of invaluable insights to scholars of comparative literature. These insights elucidate the ways in which linguistic forms and structures contribute to the shaping of meaning within literary texts. Conversely, comparative literature offers to linguists novel perspectives on the functionality and variability of language as it is situated within diverse cultural, historical, and ideological contexts. By rigorously investigating these intersections, both disciplines are empowered to develop a more profound and finely textured understanding of the multifaceted dimensions of human communication and expression. A salient example of this interdisciplinary collaboration is manifest in David Damrosch's seminal work, "What is World Literature?" (2003). In this work, Damrosch deftly illustrates how insights drawn from both fields can converge to enhance our understanding of the global circulation and reception of literary works. He meticulously unpacks the mechanisms by which literary texts are translated, adapted, and reinterpreted across an array of languages and cultures, thereby furnishing a comprehensive understanding of the intricate relationships interweaving linguistic structures, literary forms, and cultural contexts.

Furthermore, the interdisciplinary exchange holds the potential to uncover previously unanticipated connections between seemingly disparate literary traditions. This empowers scholars to identify and rigorously scrutinize recurring themes, motifs, and narrative structures that span and bridge linguistic and cultural divides (Halliday, 1978, pp. 60-61). Such a comparative approach enhances our appreciation for both the universality and the vibrant diversity of human expression, while deepening our understanding of the reciprocal ways in which language and literature are concurrently influential and shaped by evolving cultural and historical contexts.

Moreover, interdisciplinary collaboration is uniquely positioned to act as a catalyst for the development of more comprehensive and robust theoretical models. These models, meticulously constructed through the integration of insights derived from both linguistics

and comparative literature, hold the promise of yielding more precise and resilient explanatory frameworks for the intricate interplay between language, literature, and culture. As a result, scholars are better equipped to contribute to a more holistic and integrated understanding of the human experience an understanding that faithfully reflects the complexities of communication, expression, and cultural engagement.

In summary, the interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature serves not only as a catalyst for the generation of novel insights and perspectives, but also stands as a poignant testament to the transformative potential of intellectual synergy. It exemplifies how collaborative scholarly endeavors can transcend disciplinary boundaries to construct a more expansive and deeply resonant understanding of the multifaceted interactions that occur between language, literature, and culture in the intricate tapestry of human existence.

4.2. Innovative Methodologies and Approaches

Another salient benefit of interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature is the genesis of innovative methodologies and approaches, which emanate from the synergies generated through this intellectual partnership. As scholars from both fields coalesce, they are poised to integrate and adapt their respective methodologies in order to navigate novel research questions and grapple with emerging challenges.

For instance, collaborations between linguists and comparative literature scholars can lead to pioneering projects that harness computational tools, such as text mining, machine learning, and network analysis, to scrutinize literary texts and their concomitant linguistic features. By weaving quantitative and qualitative methods into a coherent analytic tapestry, interdisciplinary research has the capacity to unearth fresh insights into the patterns, trends, and relationships that proliferate within and across disparate literary traditions, languages, and cultures (Jockers, 2013, p. 18). Such an approach not only capacitates researchers to process and analyze voluminous data sets, but also facilitates the discernment of previously elusive connections and patterns ensconced within literary texts and linguistic structures.

A paradigmatic example of interdisciplinary research giving rise to innovative methodologies is encapsulated in the work of Franco Moretti, who conceptualized the notion of "distant reading" as a lens through which to analyze literary texts (Moretti, 2005). Moretti's methodology melds computational tools and linguistic techniques, such as text mining and network analysis, with traditional comparative literature methods. This fusion allows for the study of extensive corpora of texts, thereby illuminating patterns and trends in literary history that had hitherto remained obscured (Moretti, 2013, pp. 229-230).

Another exemplar of an inventive interdisciplinary approach is the application of cognitive science and neuroscience to the examination of literature and language. Scholars in cognitive poetics and cognitive linguistics, such as Mark Turner and George Lakoff, delve into the manner in which cognitive processes and mental structures inform the production and reception of literary texts (Turner, 1996; Lakoff, 2008). By probing the cognitive foundations of language and literature, scholars are positioned to acquire a deeper understanding of the nexus between human cognition, linguistic structures, and literary forms. This, in turn, sheds new light on the ways in which readers engage with and interpret textual material.

Furthermore, interdisciplinary collaboration can catalyze the exploration of a rich array of theoretical perspectives. As scholars from linguistics and comparative literature engage in dialogic exchanges, they mutually challenge and enrich their respective conceptions of language, literature, and culture. Such intellectual interplay can precipitate innovative approaches in the analysis of narrative structures, linguistic styles, and the pivotal role of cultural context in the molding of literary texts (Bassnett, 2006, p. 10).

Additionally, the amalgamation of linguistic and literary expertise equips researchers to adeptly navigate the complexities of multilingualism, code-switching, and the imprints of sociopolitical factors on language and literature (Kellman, 2020, pp. 53-55). By capitalizing on the strengths inherent within each discipline, interdisciplinary collaboration holds the promise of unearthing new dimensions and engendering groundbreaking insights into the intricate and multifaceted interplay between language and literature.

In summation, the interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature acts as a crucible for the development of innovative methodologies and approaches. This collaborative enterprise expands the scholarly toolkit, enabling researchers to traverse traditional disciplinary boundaries and to craft nuanced, integrative, and insightful analyses that deepen our understanding of the rich tapestry of human communication and cultural expression.

4.3. Theoretical Frameworks and Conceptual Advances: An In-Depth Exploration

The interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature invariably serves as a conduit for the emergence of avant-garde theoretical frameworks and conceptual advances. This collaboration functions as a fulcrum that effectively bridges the intellectual chasm that exists between these two disciplines (Fuller, 1996, pp. 184-186). Through erudite dialogue and reciprocal intellectual exchange, scholars hailing from both fields are capacitated to critically interrogate entrenched paradigms, pinpoint novel areas of convergence, and meticulously fashion innovative models that encapsulate the intricate interplay between language and literature.

For instance, interdisciplinary inquiries can act as a crucible for the development of theories that explicate the influence of linguistic structures on literary aesthetics, thereby casting a revealing light on the intricate symbiosis between form and content (Wissman & Costello, 2014, p. 115). By probing how linguistic choices and syntactic constructions act as sculptors of the artistic expression in literary works, scholars are equipped to delve deeper into how linguistic subtleties contribute meaningfully to the overall impact and effectiveness of literary texts.

An exemplary instance of interdisciplinary research contributing to the evolution of novel theoretical frameworks is manifest in the work of Mikhail Bakhtin, a Russian philosopher and literary critic. Bakhtin's theory of the "dialogic imagination" is a confluence of insights from both linguistics and comparative literature, crafted to explore the multifaceted dialogues in which literary texts engage with other texts, authors, and cultural traditions (Bakhtin, 1981).

Through an exhaustive examination of the interplay among disparate voices, languages, and stylistic elements within literary compositions, Bakhtin's dialogic approach engenders a nuanced and sophisticated comprehension of the central role that language occupies in the construction of meaning and the articulation of cultural identities. This approach, anchored in a profound appreciation for the multiplicity of

voices and perspectives embedded within a text, elucidates the intricate manners in which language functions as both a conduit and an active participant in the dynamic process of meaning construction, thereby sculpting and mirroring the complex mosaic of cultural identities.

Furthermore, interdisciplinary collaboration harbors the capacity to substantially augment our understanding of the role that language fulfills in the construction of cultural narratives (Appadurai, 1996, pp. 99-100). By meticulously analyzing how language operates as a vessel through which societies articulate their histories, values, and beliefs, scholars are enabled to illuminate the ways in which linguistic choices and stylistic features function as both reflections and propagators of cultural identities. This avenue of inquiry, informed by a synthesis of insights from linguistics and comparative literature, lays the groundwork for a more profound and nuanced appreciation of the integral role that language and literature play in the crafting, preservation, and dissemination of collective memory and cultural heritage.

Additionally, interdisciplinary research holds the promise to elevate our understanding of the mechanisms through which power and ideology are mediated and negotiated through language and literature (Foucault, 1980). By dissecting how authors wield language to grapple with social, political, and ideological issues, and investigating how readers decode and react to these linguistic choices, scholars can illuminate the intricate nexus between language, power, and resistance. Such analyses can, in turn, contribute to the germination of critical theories that probe the ways in which language and literature serve as contested terrains in the struggle for social change and justice (Eagleton, 2008, p. 165).

Moreover, interdisciplinary collaboration can engender the formulation of groundbreaking theoretical frameworks that consider the reverberations of globalization, digital technologies, and cross-cultural encounters on language, literature, and culture (Appadurai, 1996, pp. 50-54). By examining how these transformative forces recalibrate linguistic practices and literary production, scholars are poised to conceive innovative approaches that elucidate the evolving dynamics of communication and expression in our increasingly interconnected and technologically mediated global landscape.

In summation, the interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature unfurls a plethora of substantial benefits, encompassing the potential for groundbreaking insights, pioneering methodologies, and cutting-edge theoretical frameworks. The sustained, synergistic dialogue between these fields not only enriches our understanding of language, literature, and culture, but also engenders a more comprehensive and nuanced approach to the study of human communication and expression. By fervently engaging in interdisciplinary collaboration, scholars are strategically situated to actualize the full potential of their research endeavors. This collaborative paradigm cultivates a deeper, more integrated, and comprehensive understanding of the intricate and multifaceted relationships that subsist between language and literature.

5. Broader Implications and Applications: The Far-Reaching Impact of Interdisciplinary Collaboration

5.1. Implications for Education, Media, Policy, and Creative Industries

The merits of interdisciplinary collaboration extend beyond the immediate domains of linguistics and comparative literature. Such collaboration, with its rich confluence of insights, methodologies, and theoretical innovations, has the capacity to

reverberate significantly across diverse academic disciplines and societal sectors. This subsection probes the expansive implications and applications of interdisciplinary engagements between linguistics and comparative literature, emphasizing the profound and broad-ranging influence that insights and methodologies stemming from such collaborations can exert across a wide array of fields and sectors.

In the educational arena, interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature stands to substantially inform the development of innovative pedagogical strategies and curricula that enhance linguistic and cultural competency among learners (Kramsch, 2003, p. 15). By synthesizing insights from both disciplines, educators are empowered to shape learning environments that foster critical thinking, empathy, and a reverence for linguistic and cultural diversity, thereby equipping students to adeptly traverse an increasingly interconnected and globalized world (Chettiparamb, 2007, pp. 48-50).

This interdisciplinary paradigm also holds promise to transform and enrich pedagogical practices within the spheres of linguistics and comparative literature themselves. Through the integration of insights and methodologies from both disciplines, educators are poised to craft more diverse, inclusive, and dynamic curricula that ignite critical thinking and inspire students to engage with texts in novel and substantive manners.

Within the classroom setting, the incorporation of linguistic analysis into literary studies empowers students to cultivate a deeper and more nuanced understanding of the stylistic and structural elements central to the process of meaning construction. Concurrently, by prompting students to critically examine the cultural, historical, and ideological milieus in which language and literature are embedded, educators can facilitate a more discerning and reflective comprehension of how texts operate within and across disparate societies.

In the media and communication realm, interdisciplinary collaboration can yield invaluable insights into how language and narrative structures are deployed across diverse media forms, including film, television, and digital platforms (Kress, 2010, pp. 6-7). By deconstructing the nexus between linguistic and literary elements within these media, scholars are strategically positioned to contribute to a deeper understanding of how narratives are crafted, consumed, and propagated across varying cultural contexts and communicative channels (Lakoff & Johnson, 2003, p. 267).

Furthermore, interdisciplinary research between linguistics and comparative literature harbors the potential to have marked implications for the creative industries, encompassing publishing, translation, and the arts. By fostering an enriched understanding of the interrelationships between language, literature, and culture, interdisciplinary collaboration can inform and animate the endeavors of writers, translators, and artists, thereby enhancing the diversity and quality of cultural productions (Munday, 2012, p. 87).

Additionally, interdisciplinary collaboration possesses the capacity to inform public policy and discourse on matters germane to language, literature, and culture. For example, research findings from such collaborations can be judiciously leveraged to shape language policies that champion multilingualism, social cohesion, and cultural preservation (Appiah, 1992, pp. 69-70). Simultaneously, interdisciplinary initiatives may elucidate the role of literature in nurturing cross-cultural understanding, tolerance, and dialogue, thereby carrying potential ramifications for cultural diplomacy and international relations.

5.2. Fostering Cross-Cultural Understanding and Empathy

The interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature emerges as an essential conduit for nurturing cross-cultural understanding and empathy. This symbiotic relationship, deeply rooted in rigorous scholarly investigation, elucidates the intricate and dynamic interplay interwoven amongst language, literature, and culture, thereby serving as an insightful lens through which the multifaceted fabric of human experience can be examined with both depth and sensitivity. Through scrupulous engagement with literary texts and linguistic structures that span a diverse array of languages and cultures, scholars and students are afforded the unique opportunity to cultivate a rich and discerning appreciation for the commonalities and divergences that define disparate cultural expressions.

For example, the meticulous examination of a varied corpus of literary texts can operate as a potent tool for interrogating and challenging extant stereotypes, and for fostering a sense of empathy towards marginalized communities. This is realized by illuminating the complexity, nuance, and richness intrinsic to these groups' lived experiences, thereby countering reductive and monolithic portrayals that may permeate mainstream discourse. Within a pedagogical framework, this form of intellectual engagement proves transformative. Students, through their immersive exploration of the diverse perspectives articulated within literature, are prompted to undertake reflective introspection concerning their own preconceived notions. As a result, they are guided towards a more refined and empathetic comprehension of "the other," thereby engendering a scholarly environment that valorizes open dialogue, critical inquiry, and the reciprocal exchange of ideas and insights.

In recognizing and earnestly engaging with this rich tapestry of human diversity, interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature becomes more than a mere academic endeavor; it evolves into a profound educational philosophy and praxis. It is through this interdisciplinary lens that individuals are encouraged to develop into more empathetic and culturally sensitive beings. Such development is not only intellectually enriching but is also imbued with significant social and ethical implications, as it fosters an ethos of tolerance, respect, and deepened understanding. This is particularly salient in an era marked by increasing interconnectedness and globalization, where the capacity for empathy and cross-cultural understanding is not merely a virtue but an essential competency for global citizenship (Appiah, 1992, p. 11).

5.3. Addressing the Critique of Interdisciplinary Collaboration

Certain critics posit that interdisciplinary collaboration risks the dilution of the focus inherent to each constituent discipline, potentially culminating in a loss of depth and rigor (Jacobs & Frickel, 2009, p. 56). Pertinent to the integration of linguistics and comparative literature, specific concerns may arise surrounding the complexities of amalgamating divergent theoretical frameworks, methodologies, or foundational assumptions characteristic of these two fields. It is incumbent upon scholars to acknowledge the validity of some of these critiques, as interdisciplinary endeavors can, indeed, confront substantive challenges and obstacles, especially when tasked with harmonizing disparate perspectives and methodological approaches (Jacobs & Frickel, 2009, pp. 59-60).

Nevertheless, interdisciplinary work holds the capacity to surmount these challenges and, in fact, to augment both the depth and breadth of understanding through the deliberate integration of complementary perspectives, methodologies, and insights emanating from distinct disciplines. This results in a more holistic, nuanced, and enriched

comprehension of the subjects under scrutiny (Repko, 2017, p. 60). By intentionally traversing and transcending disciplinary boundaries, interdisciplinary research equips scholars with the tools to more adeptly address complex, multifaceted problems and to engender innovative solutions that may remain elusive within the strictures of a single disciplinary framework (Boix Mansilla & Duraising, 2007, p. 219).

While it is essential to give due recognition to the potential drawbacks associated with interdisciplinary collaboration, it is equally critical to underscore that the manifold benefits of such collaborative endeavors frequently surpass the attendant challenges (Repko, 2017, p. 48). The interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature is replete with expansive potential, with its reach extending beyond the circumscribed boundaries of each individual field. By harnessing the robust potential inherent in interdisciplinary inquiry, scholars stand poised to contribute not merely to the enrichment of our understanding of language and literature, but also to the broader advancement of knowledge, the fostering of intercultural understanding, and the promotion of collaborative engagement across a spectrum of human pursuits (Boix Mansilla & Duraising, 2007, p. 225).

It is through sustained dialogue, rigorous methodological commitment, institutional support, and education that champions cross-disciplinary literacy that the critiques and challenges of interdisciplinary collaboration can be assiduously addressed, navigated, and ultimately surmounted.

5.4. Challenges and Solutions for Interdisciplinary Collaboration

Interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature promises manifold benefits, encompassing the genesis of novel insights and perspectives, the cultivation of innovative methodologies and approaches, the broadening of pedagogical practices, and the nurturing of cross-cultural understanding and empathy. However, despite the myriad advantages that such collaboration avails, it also introduces specific challenges that must be duly acknowledged and addressed to safeguard and nurture the continued evolution of this synergistic partnership.

One salient challenge confronting interdisciplinary researchers lies in the necessity to transcend disciplinary boundaries and cultivate a common lexicon and conceptual framework conducive to effective collaboration (Bassnett, 2006, p. 9). This undertaking can be especially intricate, given the heterogeneity of theoretical and methodological paradigms that linguistics and comparative literature each uphold. To facilitate fruitful collaboration, scholars representing both disciplines must be amenable to engaging in open, constructive dialogue, striving to delineate common ground and areas of shared interest, while concurrently valuing and honoring the distinct contributions inherent to each discipline.

In the domain of media studies, a paradigmatic example of interdisciplinary collaboration is embodied in the work of Marie-Laure Ryan, a distinguished scholar who has amalgamated insights from linguistics and comparative literature to examine narrative structures across diverse media forms, including digital platforms. Her pioneering research on interactive storytelling and digital narratives has substantially enriched our comprehension of narrative structures in emergent media, thereby acting as a nexus between linguistics and comparative literature (Ryan, 2006).

An additional challenge resides in upholding methodological rigor and coherence when assimilating insights and approaches from disparate disciplines. This task becomes particularly exigent when endeavoring to integrate quantitative and qualitative

methodologies, a common scenario in collaborations between linguistics and comparative literature. To navigate this challenge, researchers must remain acutely cognizant of the specific requisites and constraints associated with each method, and strive to establish rigorous protocols and evaluative criteria tailored to interdisciplinary research (Underwood, 2019, pp. 145-147).

In the sphere of public policy, an illustrative example of interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature is encapsulated in the genesis of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The CEFR, collaboratively conceived by linguists, literary scholars, and educators, furnishes comprehensive guidelines for language proficiency levels throughout Europe, thereby advocating for multilingualism and fostering cultural exchange (Council of Europe, 2001, pp. 9-11).

Institutional and funding constraints further complicate interdisciplinary collaboration, as research endeavors that straddle disciplinary demarcations may not conform neatly to established categories or funding paradigms (Chettiparamb, 2007, p. 38). To surmount this challenge, scholars and academic institutions must collaboratively advocate for enhanced flexibility and adaptability within the academe, thereby acknowledging the inherent value and transformative potential of interdisciplinary research and allocating requisite support and resources for its sustained development (Repko, 2017, p. 95).

To ensure the continued maturation and flourishing of interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature, it is imperative to champion cross-disciplinary education and training across all echelons of the academic continuum (Domínguez, Saussy, & Villanueva, 2015, pp. 137-138). Through the integration of linguistic and literary perspectives into undergraduate and graduate curricula, educational institutions are poised to cultivate a new cadre of scholars, individuals equipped with the acumen and competencies requisite for engaging in innovative and impactful interdisciplinary research.

In summation, while interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature introduces certain challenges, these challenges are surmountable through sustained dialogue, methodological rigor, institutional advocacy, and cross-disciplinary education. By ardently promoting and nurturing interdisciplinary research and pedagogical initiatives, scholars hailing from both disciplines are uniquely positioned to enrich our collective understanding of the intricate interplay between language and literature. This, in turn, augments our collective knowledge and deepens our appreciation of the multifaceted human experience. The interdisciplinary collaboration between linguistics and comparative literature, thus, harbors profound potential for expansive implications and applications, unfettered by the confines of their respective fields. Through the judicious deployment of interdisciplinary inquiry, scholars stand to make seminal contributions to our understanding of language, literature, culture, and to the broader advancement of knowledge and the fostering of cooperation across an array of human endeavors.

Conclusion

This scholarly investigation embarks on an intellectual odyssey through the intricate and multifaceted nexus that exists between linguistics and comparative literature, elucidating the rich tapestry woven when these disciplines converge. Central to the exposition is the assertion that these disciplines, though distinct in their ontological and epistemological grounding, are inherently complementary, and their integration in

interdisciplinary collaboration is instrumental in achieving a more comprehensive and nuanced understanding of language and literature.

The inquiry initiates with a meticulous delineation of each discipline's core tenets and fundamental principles, thereby establishing the foundational framework upon which the subsequent exploration of their intersecting objectives and distinctive methodologies is constructed. Following this exposition, the analysis proceeds to scrutinize key converging terrains of inquiry, specifically translation, language variation, and sociocultural dimensions, thereby accentuating the symbiotic and reciprocal interplay between these fields in the dissection and elucidation of complex thematic tapestries.

Subsequently, the multifarious benefits emanating from interdisciplinary collaboration are assiduously explored. This examination unveils the potential for the genesis of innovative insights, methodologies, and theoretical frameworks that such collaborative endeavors can yield. By meticulously probing these junctures of intersection, the paper posits that interdisciplinary collaboration fosters a more holistic, robust, and integrated approach to the scholarly examination of human communication and expression.

Further, the analysis extends to appraise the broader implications and applications of interdisciplinary collaboration, casting a spotlight on the profound and far-reaching impacts that such academic synergies can precipitate across a diverse spectrum of fields, including education, public policy, media studies, and creative industries. It is asserted that these collaborations, by virtue of their integrative nature, proffer a richer, more cohesive, and multifaceted understanding of language, literature, and culture, thereby serving as a conduit for fostering understanding, empathy, and cooperation across a myriad of domains.

In summation, this treatise serves to illuminate the fecund and promising intersections that are unveiled when linguistics and comparative literature are brought into dialogue, ardently advocating for interdisciplinary collaboration as an efficacious vehicle to enrich, expand, and deepen our collective understanding of language, literature, and the myriad forms of human expression. The paper emphatically underscores the critical importance and the transformative potential of such interdisciplinary inquiries in the continued advancement and evolution of the study of human communication.

In closing, it is the fervent aspiration of this exploration that it will ignite a spark, catalyzing further scholarly pursuits and intellectual voyages into the expansive and as yet untapped potential that lies in the harmonious and thoughtful integration of these intertwined and complementary disciplines. It is this potential that beckons as a fertile ground for future scholarly endeavor and discovery.

References

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.

Appiah, K. A. (1992). *In My Father's House: Africa in the Philosophy of Culture*. Oxford University Press.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Bassnett, S. (1993). *Comparative Literature: A Critical Introduction*. Blackwell.

Bassnett, S. (2006). Reflections on Comparative Literature in the Twenty-First Century. *Comparative Critical Studies, 3*(1-2), 3-11.

Boix Mansilla, V., & Duraising, I. (2007). Targeted Assessment of Students' Interdisciplinary Work: An Empirically Grounded Framework Proposed. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 215-237.

Chettiparamb, A. (2007). *Interdisciplinarity: A Literature Review.* HEA Interdisciplinary Teaching And Learning Group, Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Council Of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Damrosch, D. (2003). *What is World Literature?* Princeton University Press.

Domínguez, C., Saussy, H., & Villanueva, D. (2015). *Introducing Comparative Literature: New Trends and Applications.* Routledge.

Eagleton, T. (2008). *Literary Theory: An Introduction* (3rd Ed.). Blackwell.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.

Fowler, R. (1971). *The Languages of Literature: Some Linguistic Contributions to Criticism.* Barnes & Noble.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2017). *An Introduction to Language.* Cengage.

Fuller, S. (1996). Talking Metaphysical Turkey About Epistemological Chicken, and the Poop on Pidgins. In P. Galison & D. J. Stump (Eds.), *The Disunity of Science: Boundaries, Contexts, and Power* (pp. 170-186), Stanford University Press.

Gates, H. L. (1988). *The Signifying Monkey: A Theory of African-American Literary Criticism*. Oxford University Press.

Greenberg, J. H. (1963). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of Language* (pp. 73-113). MIT Press.

Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'? In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Sage Publications.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.

Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.

İskender, H. (2023). Syncope Through Gemination in Turkish: Exploring the Role of Sufficiently Identical Flanking Consonants. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 89-105.

Jacobs, J. A., & Frickel, S. (2009). Interdisciplinarity: A Critical Assessment. *Annual Review of Sociology*, 35, 43-65.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In R. A. Brower (Ed.), *On Translation* (pp. 232-239). Harvard University Press.

Jakobson, R. (1987). *Language in Literature.* Harvard University Press.

Jameson, F. (1981). *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. Cornell University Press.

Jockers, M. L. (2013). *Macroanalysis: Digital Methods and Literary History*. University of Illinois Press.

Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2008). *Speech and Language Processing: An Introduction to Speech Recognition, Computational Linguistics and Natural Language Processing.* Prentice Hall.

Kefeli, E. (2006). Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (8), 331-350.

Kellman, S. G. (2020). *Nimble Tongues: Studies in Literary Translingualism*. Purdue University Press.

Kemal, O. (1971). *72. Koğuş*. Cem Yayınevi.

Kramsch, C. (2003). From Practice to Theory and Back Again. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 6, 4-17.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns.* University Of Pennsylvania Press.

Lakoff, G. (2008). *The Political Mind: A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics.* Penguin.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Lefevere, A. (1992). *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context.* Modern Language Association.

Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: From Intention to Articulation.* MIT Press.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge University Press.

Moretti, F. (2005). *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary History*. Verso.

Moretti, F. (2013). *Distant Reading*. Verso.

Munday, J. (2012). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Routledge.

Parla, J. (2020). *Don Kişot'tan Bugüne Roman.* İletişim Yayınları.

Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. Psychology Press.

Repko, A. F. (2017). *Interdisciplinary Research: Process and Theory* (3rd ed.). Sage Publications.

Ryan, M.-L. (2006). *Avatars of Story*. University Of Minnesota Press.

Showalter, E. (1985). *The Female Malady: Women, Madness, and English Culture, 1830-1980.* Pantheon Books.

Spivak, G. C. (1988). Can The Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University Of Illinois Press.

Tahir, K. (1967). *Devlet Ana*. İthaki Yayınları.

Turgay, T. (2020). *Classifier Constructions of Turkish* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Boğaziçi University.

Turner, M. (1996). *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford University Press.

Underwood, T. (2019). *Distant Horizons: Digital Evidence and Literary Change*. University of Chicago Press.

Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2nd ed.). Routledge.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford University Press.

Wissman, K. K., & Costello, S. (2014). Creating Digital Comics in Response to Literature: Aesthetics, Aesthetic Transactions, and Meaning Making. *Language Arts*, 92(2), 103-117.

Wolfram, W., & Schilling, N. (2016). *American English: Dialects and Variation* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 658-667.
Geliş Tarihi-*Received*: 24.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1331981

Türkçede "Kuyu" Sözcüğü Üzerine Kültürdilbilimsel Bir İnceleme

A Cultural Linguistic Analysis on the Word "Well" in Turkish

Hanife YAMAN*

Öz

Kültürdilbilim dil-kültür ilişkisi, etkileşimi ile dil ve kültürel kavramsallaştırmalar arasındaki ilişkiyi inceleyen disiplinler arası bir alandır. Bu alanın temel bileşenlerden biri olan dil aracılığıyla kültür korunmakta ve sonraki kuşaklara aktarılmaktadır. Kültürdilbilim, dil aracılığıyla aktarılan bu kültürel ögelerin oluşumu, gelişimi, etkileşimi ve değişimi gibi konuları araştırmaktadır.

Kültürel ögelerdeki bu etkileşim ve değişiklikler dilsel materyallere de yansımaktadır. Türkçede kuyu sözcüğünün "Su katmanına varıncaya kadar derinliğine kazılan, genellikle silindir biçiminde, çevresine duvar örülen, suyundan yararlanılan çukur." göndergesel anlamının dışında çeşitli mecazi anlamlar da kazanması bu sözcüğün toplum tarafından bir kültür ögesi olarak algılandığını ortaya koymaktadır. İnsanların suya daha kolay ulaşmasını sağlayan kuyuyla ilgili pek çok unsur dilde, kültürde, edebiyatta ve sinemada kendine yer bulmuştur. Buna göre *kuyu* gerçek anlamının yanında Türk dilinde ve kültüründe tabu, sembol, motif ve metafor gibi çeşitli formlarla karşımıza çıkmaktadır. *Kuyu* sözcüğü temelinde oluşturulan *iğne ile kuyu kazmak, kazdığı çukura (kuyuya) kendisi düşmek, kazma elin kuyusunu, kazarlar kuyunu, kendi kuyusunu kendi kazmak* gibi atasözü ve deyimlerin Türkçede yoğun olarak bulunması, bu sözcüğün Türk toplumunun düşünce yapısına nasıl yansıdığı ve kaydedildiği ile kültüründe nasıl algılandığı hakkında önemli veriler sunmaktadır.

Bu çalışmada, *kuyu* sözcüğünün anlamı, kökeni ile Anadolu ağızlarında, tarihî ve çağdaş Türk şivelerindeki görünümü, deyim ve atasözlerinde kullanımı tespit edilerek Türkçenin söz varlığı içerisindeki yeri belirlenmiş olacaktır. *Kuyu* sözcüğünün Türk toplumundaki algısı ve bu algının dile yansıma şekli kültürdilbilimsel açıdan incelenecektir. İncelemede *kuyu* sözcüğünün toplumsal-kültürel anlamlarının dilsel birimlerde nasıl sunulduğu ortaya çıkartılacaktır. Bu dilsel veriler ışığında kuyunun kültürel, toplumsal, dinî ve mitolojik pek çok yönü içerisinde barındırdığı da belirlenmiş olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Kuyu, kültürdilbilim, sözvarlığı, dil ve kültür.

Abstract

Cultural linguistics is an interdisciplinary field that examines the relationship between language and culture, its interaction, and the relationship between language and cultural conceptualizations. Culture is preserved and transferred to the next generations through language, which is one of the basic components of this field. Cultural linguistics investigates

* Öğr. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tokat/Türkiye, e-posta: hanife.cicekli@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3082-9912.

the formation, development, interaction and change of these cultural elements transmitted through language.

These interactions and changes in cultural elements are also reflected in linguistic materials. The word "well" in Turkish means "a pit dug in depth until it reaches the water layer, usually in a cylindrical shape, around which a wall is built, and the water is used." The fact that this word gains various metaphorical meanings besides its referential meaning reveals that this word is perceived as a cultural element by the society. Many elements related to the well, which enable people to reach water more easily, have found their place in language, culture, literature and cinema. According to this, in addition to its real meaning, the well appears in various forms such as taboo, symbol, motif and metaphor in Turkish language and culture. The presence of proverbs and idioms such as digging a well with a needle, falling into the pit oneself dug, digging a well, digging a well, digging one's own well, created on the basis of the word well, provides important data about how this word is reflected and recorded in the mentality of Turkish society and how it is perceived in its culture.

In this study, the meaning of the word "kuyu", its origin, its appearance in Anatolian dialects, historical and contemporary Turkish accents, its use in idioms and proverbs will be determined and its place in Turkish vocabulary will be determined. The perception of the word "well" in Turkish society and the way this perception is reflected in the language will be examined in terms of cultural linguistics. In the study, it will be revealed how the socio-cultural meanings of the word "well" are presented in linguistic units. In the light of these linguistic data, it will be determined that the well contains many cultural, social, religious and mythological aspects.

Keywords: Well, culturallinguistics, lexicon, language and culture.

Giriş

Dil, kültürün gelecek kuşaklara aktarılması ile kültüre özgü, belirli bir dünya görüşünün oluşumu, ifadesi ve aktarımı için önemli bir araçtır. 20. yüzyılın ortalarında modern dilbilim araştırmalarında, dil- kültür etkileşimi sonucunda ortaya çıkan olguların çözümlenmesi ve yorumlanması amacıyla kültürdilbilim adı verilen yeni bir anlayışı ve disiplini geliştirmiştir. Sharifian, 'Kültürdilbilim' terimini, on sekizinci yüzyılda Humboldt, Boas, Sapir ve Whorf gibi araştırmacıların genellikle dil ve kültür arasındaki ilişki üzerine odaklanan genel araştırma alanına atıfta bulunmak için kullandıklarını belirterek, "Dil ile kültürel olarak inşa edilen, dillerin ve dil çeşitlerinin özellikleri aracılığıyla somutlaştırılan kavramsallaştırmalar arasındaki ilişkiyi araştıran oldukça yeni bir multidisipliner araştırma alanı"(2015, s. 516) olarak tanımlar.

Kültürdilbilimsel incelemelerin odak noktasında insan ve onun adlandırmaları vardır, bu adlandırmalara bağlı olarak ortaya çıkan dilsel ögeler ise, kültürel bilgilerin taşıyıcılarıdır. Bu çalışmada, *kuyu* göstergesinin dilsel verilerdeki görünümleri ile göstergenin taşıdığı kültürel bilgiler hakkında bilgi verilmektedir. Bu bilgilerin tespit edilmesinde de özellikle kalıplaşmış dil birimleri (deyim ve atasözleri) oldukça yol gösterici olmaktadır.

Türk dilinde ve kültüründe önemli bir yere sahip olan *kuyu* sözcüğü, genellikle su ihtiyacının karşılanması amacıyla açılan, zemininde su birikintisi olan derin çukur anlamını karşılamaktadır. Kuyuların içme suyu elde edebilmek, tarım faaliyetlerinde sulama amacıyla ve yiyeceklerin tazeliğini koruyabilmek gibi yaşamsal işlevleri yanı sıra farklı işlevlere de sahip olduğu söylenebilir. Işık, kuyunun diğer işlevlerini şu şekilde belirtir:

> "Bir dünyadan başka bir dünyaya geçit olma, eğitim ve erginleştirme, sırdaş olma, hac mekânı olma, görülmek istenmeyen şeylerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olma, karanlık duygu ve düşüncelere ev sahipliği yapma, kadın cinsel organı olma, rahim işlevi görerek yeniden doğuşa yardım etme, buluşma ve sosyalleşme mekânı olma" (2020, s. 294).

Bu çalışma, *kuyu* göstergesiyle ilgili Türkiye Türkçesinin sözvarlığını en geniş şekilde yansıtan dilsel malzemelerin tespit edilmesi ve bu malzemelerin art zamanlı ve eş zamanlı yöntemle incelenmesi üzerinedir. Dokümantasyon yöntemiyle elde edilen dilsel veriler, kültürel açıdan yorumlanarak *kuyu* göstergesinin Türk diline ve kültürüne hangi özelliklerle yansıdığı anlaşılmaya çalışılacaktır.

1. Türk Dilinde "Kuyu"

Güncel Türkçe Sözlük'te *kuyu* sözcüğü, "1. Su katmanına varıncaya kadar derinliğine kazılan, genellikle silindir biçiminde, çevresine duvar örülen, suyundan yararlanılan çukur." 2. Toprağa kazılan derince çukur, 3. mecaz İçinden çıkılamayan durum veya yer., 4. Yer altındaki iş yerlerine ulaşmak için açılmış ve kesit boyutları derinliğine oranla sınırlı, düşey veya düşeye yakın bağlantı yolu." anlamlarını karşılamaktadır.

Türkçede *kuyu* sözcüğünün kökeniyle ilgili olarak Eren, 'Su katmanına varıncaya kadar derinliğine kazılan, çevresine duvar örülen, suyundan yararlanılan çukur' anlamını verdikten sonra sözcüğün tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki biçimini vermekte ve sözcüğün kaynağını şu şekilde belirtmektedir:

> "Az. guyu. 'su, petrol, gaz vb. çıkarmak için silindir biçiminde kazılmış çukur'. -Tkm kuyı. -Kklp kuyı. Karakalpakça'da *kuyı* yanında *kudık* olarak da kullanılır. Kırgızcada da *kuduk* olarak geçer. Eski Türkçe ve Orta Türkçede *kuδug,* Orta Kıpçakçada kuyu ve kuyı olarak kullanılmıştır. Çağdaş diyalektlerde kullanılan *kuduk* biçimi göze çarpıcı ve düşündürücü bir biçim gibi gözükmektedir. Bu biçimin yabancı bir dilden alındığı anlaşılıyor. Gombocz kuduk biçimlerinin -d- dolayısıyla yabancı bir dilden (Moğolcadan?) alındığını öne sürmüştür." (2020, s. 339-340)

Gülensoy, "ET. *kuḍug 'su kuyusu' ~ OT. ḳuyuġ ~ḳuduġ ~kuduġ* (DLT)" (2011, s. 585-586) olarak kuyu sözcüğünün kaynağını belirtirken; Clauson'a göre ise *kuḍuğ* temelde 'a well' kuyu olarak kuδ- 'dökmek' kökünden kalma bir türevdir. 'Something which pours out (water)' (dökülen bir şey (su), erken çağlarda Moğolcaya *kuduk* olarak geçmiştir. *Kuduk* biçimi Moğolcadan kalma bir geri alıntıdır (reborrowing). (1972, s. 598)" şeklinde farklı görüşler vardır.

Türk dilinin tarihî metinlerinde ET'de "dökmek, boşaltmak" anlamında kullanılan *kuḍ-* fiilinden türeyen *kuyu* sözcüğü *ḳudaġ* "kuyu, pınar, deniz" (EUTS, s. 185); *ḳuduġ* (MM, s. 235); *ḳuduġ* (KB, s. 289); *ḳudu, ḳuduġ, ḳuduḳ* (NF, s. 265); *ḳuyu* (SN, s. 610); ḳuḍuġ (KE, s. 396); *ḳuyı* "kuyu, su kuyusu" (MŞ, Önler, 2019, s. 433); *ḳuyı* (EDMLT, Toparlı, 2019, s. 7); *kuyuğ* (İML, Battal, 1934, s. 48); *ḳuyı* (KTS, s. 166); *çat* (Oğuzca) (DLT, s. 137), *kudhuğ ~kuduğ ~kuyuğ* (DLT, s. 374) şeklindedir. Çağdaş Türk lehçelerinde ise *kuyu* sözcüğü Az.'nde *guyu*, Başk. *koyo*, Kzk. *kudıki, kuy*, Kır. *kuduk* biçimlerinde karşımıza çıkmaktadır (Aliyev, Şayhulov vd. 1991, s. 524).

Dilbilimde kod terimi, gösterilenin gösterene olan ilgisine dayanan işaretler sistemi olarak tanımlanabilmektedir. Kod, insan, dil ve kültüre dair bütüncül bir bakış açısı oluşturmayı mümkün kılmaktadır. Kodlar, herhangi bir dili tanımlamanın başka bir yoludur. Bir kişinin tüm değerleri, davranış normları, eylemleri ve durumları belirli bir dilsel kültürde herhangi bir kodla tanımlanabilir (Maslova, 2016, s. 28). V. V. Krasnıh kültür kodunu, "Dünyayı onu kategorize eden, yapılandıran ve değerlendiren bir 'ızgara' olarak" (2002, s. 232) tanımlamaktadır. Kültürel kodlar, hâlihazırda kültürel bir anlamla donatılmış olan ve deyim imgesinin kültürel yorumu için ilk malzeme olan gerçekliklerdir ve genellikle kültürün "dilinde" sembol, standart ve stereotipler olarak rol

alır ve kültürün "dilinin" işaretleri olarak hareket ederler (Teliya, 2006'dan akt. Renchin, 2020, s. 40). Bu çerçevede deyimsel dünya görüşünün, dil dünya görüşünün bir parçası olduğu söylenebilir. "Herhangi bir dilin deyimleri, insanların nesnel dünya hakkındaki görüşlerinin korunduğu, halkın kültürü ve tarihi hakkında paha biçilmez bir bilgi deposudur." (Renchin, 2020, s. 40).

Kültürel kodlar, eylemler, doğa, insan yapımı şeyler ve manevi dünya ile ilgili olanlar da dâhil olmak üzere birçok farklı kategoride gruplandırılabilir. Teliya, kültür kodlarını, "İnsan, hayvan, bitki, doğa, ev-eşya, giyim-eşya, gıda (yiyecek/içecek), yapı (mimari), manevi, dinî, zaman, uzam, renk ve beden" (2006'dan akt. Saraç, 2019, s. 164-165) olarak sınıflandırmaktadır. Maslova, kültürel kodları sınıflandırırken, bitkiler, hayvanlar gibi doğa unsurları, silahlar, aletler, ev eşyaları, giysiler, yiyecekler, binalar ve diğer eserler ile kültürel senaryolar (iş faaliyetleri, tatil yapma, oyunlar, yarışmalar ve müsabakalar, gösteriler, ticaret ve diğer sosyal olgular) gibi duyusal olarak algılanan herhangi bir gerçeklik nesnesi kümesinin sınıflandırma için bir temel olarak kabul edilebileceği fikrini savunur ve diğer araştırmacıların kültürel kodlarla ilgili tasniflerini dikkate alarak kültürel kodları şu şekilde sınıflandırır: kozmik, beden, uzam, zaman, maddi, bitki, hayvan, doğa, manzara, mimari, gıda, manevi ve diğerleri (2016, s. 29).

Kuyu göstergesi, kültürel kodlarla ilgili sınıflandırmalarda yapı (mimari) sınıfında yer almaktadır. *Kuyu* göstergesi göndergesel işlevleri taşımasının yanı sıra, kültürde işaret ettiği ek bilgileri içermektedir. Birçok deyim ve atasözünde *kuyu* sözcüğü kötülükle ilişkilendirilerek metaforik bir anlam kazandığı ve olumsuz bir tasarım ve duygu değeri taşıdığı tespit edilmiştir. Bu deyimleri kültürdilbilimsel bağlamda irdelemek Türk toplumunun kuyuyla ilgili var olan algılarını, kullanımlarını ve kültürel değer yargılarını yansıtması açısından oldukça önemlidir.

Türk mitolojisinde ve halk anlatılarında *kuyu*, hapsetme ve cezalandırma işlevine sahip olan bir yapıdır. Bu işlev, bir milletin dil dünya görüşünü somut bir şekilde yansıtan dil olgularından biri olan deyim ve atasözlerine de aktarılmıştır. Kuyunun bu işlevinin kaynağında Türk mitolojisinin ve dinî inancının etkisi görülmektedir. Kuyunun bu cezalandırma işlevi karanlık-ışık, yer altı-yer üstü, iyilik-kötülük arasındaki ikili karşıtlığın bir sonucu olarak görülmektedir. Kuyu, bir cezalandırma aracı olarak Harut ile Marut ve Kesikbaş gibi kıssa ve anlatılarda kendisine yer bulurken; "Türk mitolojisinde Erlik, Yunan mitolojisinde Hades, Eski Mısır mitolojisinde Seth gibi kötülükle özdeşleştirilen tanrısal varlıkların, kötülüklerin ve karanlıkların yeri olarak görülmesinde etkili olmuştur." (Balkaya, 2014, s. 61). Köktürk ise anlatılarda kuyunun hapsedilme mekânı olarak seçilmesini yaşam tarzına ve dinî inançlara bağlayarak şu şekilde izah eder:

> "Tevrat'ta ve Kur'an'da yer alan "Yusuf" kıssası ve Firdevsî'nin "Şehname"si ile ilgili olabilir. Bununla birlikte Türklerin göçebe hayat karakterine de uygun olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü göçebe bir yaşantıda, suçluyu, çadırda veya bir bina inşa ederek hapsetmek mümkün değildir. En uygun mekân kuyu olsa gerektir." (2006, s. 391).

Kuyuyla ilgili deyim ve atasözlerinde *kazmak, düşmek, çıkarmak, inmek, eşmek* gibi fiillerin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Özellikle *kazmak*, *düşmek, inmek, eşmek* fiili *kuyu* göstergesinin olumsuz anlamını yansıtan fiillerdir. Bu yönelim fiillerin olumsuz anlamı yansıtmasında, bu fiillerin yön olarak aşağıyı göstermesi etkili olmaktadır. Yukarı, aşağı, ileri-geri gibi yön bildiren ifadeler doğada fiziksel olarak bir karşılığı olsa da kültürel tecrübelere dayanan ve farklılık arz eden bir temeli vardır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 40). "Yukarıda olan iyidir; aşağıda olan kötüdür." yer-yön metaforu bu fiillere temel olmaktadır.

Kuyuyla ilgili deyim ve atasözlerinde, özellikle kişilerin kötü duruma düşmesi için çeşitli tutum ve davranış sergileyen veya bunu düşünen kişilerin ilk zararı kendilerinin gördüğü anlatılmaktadır. İnsanlar hakkında olumsuz düşünceleri ve tavırları olan kişilerin bu atasözü ve deyimlerle yanlış bir yolda olduklarının vurgulanması, Türk toplumumun kendi içerisinde bir toplumsal bir uyarı mekanizması oluşturduğunu kanıtlamaktadır. Bu atasözü ve deyimlerde kuyu "Tuzak, "belirsizlik, zorluk, tehlike" (Işık, 2020, s. 288) gibi anlamlarla farklı bir işlev kazandırılarak kullanılmıştır.

Türk dilinin deyim ve atasözleri söz varlığında kuyuyla ilgili tespit edilen deyim ve atasözleri şu şekildedir[1]:

- "*(Birinin) kuyusunu kazmak* (dey.) 'Birinin yıkımına çalışmak, kötü duruma düşmesini istemek.'
- *Kazdığı çukura (kuyuya) kendisi düşmek* (dey.) 'Başkası için hazırladığı kötülüğe kendi uğramak.',
- *Kazma elin kuyusunu, kazarlar kuyunu* (at.) 'Sen başkasına kötülük yapma yolunu tutarsan başkası da sana kötülük yapma yolunu tutar.',
- *Kendi kuyusunu kendi kazmak* (dey.) 'Kendine zarar verecek davranışta bulunmak.',
- *El için kuyu kazan, evvela kendisi düşer* (at.) 'Başkasına tuzak hazırlayan kimse, bu tuzağa ondan önce kendisi düşer.',
- *Bir deli kuyuya bir taş atar, kırk akıllı çıkaramazmış* (at.)'Bir insan bazen akla ve mantığa sığmayan bir iş yapar; yapılan iş, hiçbir kurala uymadığı için pek çok akıllı insan bunu düzeltmeye çalışır, fakat başaramaz.',
- *(Birinin) ipiyle kuyuya inilmez* (dey.)'Kendisine güvenilmez' anlamında kullanılan bir söz.'
- *Çay kenarında kuyu kazmak* (dey.) 'Elde, amaca ulaşılacak bol araç varken emek harcayarak başka yollar aramak.',
- *İğne ile kuyu kazmak* (dey.) 'Yetersiz araçlarla, sürekli ve sabırlı bir biçimde çalışıp çok güç olan veya çok ağır yürüyen bir işi başarmaya çalışmak.',
- *Kuyu gibi* (dey.) '1) Çok derin (yer); 2) Basık ve karanlık (yer).',
- *Kuyudan adam çıkarmak* (dey.) '1) Olumsuz, uygunsuz veya yasal olmayan bir duruma son vererek birini haklarına kavuşturmak; 2) Unutulmaktan kurtarmak.',
- *Kuyu kazarsan kendi boyunca kaz* (at.) 'İnsan bir iş yapacağı zaman kendi kazancını gözeterek iş yapmalıdır. Elindeki imkânlara göre işini belirlemeli ve zarara uğrayacağı bir işe asla girmemelidir.
- *Kuyu kazmadan suyunu haber verir* (at.) ' Bir işin sonu başlangıcından belli olur.'
- *Kuyuyu boyunca eş, düşünce boğulmayasın* (at.) 'İnsan bir iş yapacağı zaman kendi kazancını gözeterek iş yapmalıdır. Elindeki imkânlara göre işini belirlemeli ve zarara uğrayacağı bir işe asla girmemelidir (Aksu vd., 2022, s. 381).
- *Kudhugda suw bar, it bumı tegmes*. (at.) Kuyuda su var, it burnu değmez. (Kuyuda su var, ama köpeğin burnu ona yetişmiyor. Bu sav, bir işi dileyip de ona ermiyen, yahut başkasının yemeğine göz dikerek onu ele geçiremeyen kimse için söylenir).; *Kutsuz kudhugka kirse kum yağar.* (at.) Kutsuz kuyuya girse kum yağar. (İşleri ters

[1] Kaynağı verilmeyen tüm deyim ve atasözleri TDK'nin genel ağ sayfasından alınmıştır.

giden bahtsız kimse kuyuya girse üzerine kum yağar); *Kulan kudugka tüşse kurbaka aygır bolur*. (at.) Kulan kuyuya düşse kurbağa aygır olur. (Yaban eşeği kuyuya düşse kara kurbağası onun üzerine aygır olur) (Birtek, 1944, s. 33-43).

- *Kuyuyu büyücek kaz nâgeh sen düşesiri*. *El için kuyu kazarsan biraz geniş kaz, belki bir gün kendin düşersin. 1) El için kuyu kazan kendi düşer. 2) Kazma elin kuyusunu, kazarlar kuyunu*. (at.); *Kutsuz kuyuğka girse kum yağar* (at.) - Talihsiz kuyuya girse kum yağar.
- *Kovı er kuyuğka girse yil alır* (at.) - Talihsiz kuyuya girse yel alır (su bulamaz)" (İzbudak, 1936, s. 11).

Türkçenin söz varlığı içerisinde *kuyu* sözcüğüyle oluşturulmuş deyim ve atasözleri dışında ikilemeler ve eş dizimli yapılar da göze çarpmaktadır. Kalıplaşmış dil birimlerinde kuyuyla oluşturulmuş olan ikilemeler *otlug kuduglug* 'ateşli, kuyulu' (Wilkens, 2007, s. 210); *otlug oprılıg* 'ateşli, çukurlu' (Röhrborn, 1991, s. 25) (Karaman, 2022, s. 535) şeklindedir. *Kuyu* sözcüğünün eş dizimlilik açısından inceleyen Özkan, bunları: "Dipsiz | kör | derin | daracık | çıkrıklı | sulu | ~ dopdolu | serin | jeotermal | karanlık || alacalı | aysız | bambaşka | binlerce | büyükçe | cinli | çiçeksiz | dar | delirtici | dolma | esrarlı | gölgeli | hususi | kabarcıklı | kara ağızlı | ketum | kuytu | mazbut | mehtaplı | ~ metrelik | muzlim | olmadık | ~ önceki | örümcekli | pasaklı | rutubetli | taşkın | tılsımlı | uçsuz bucaksız | umumi | üçüncü | viran | yankısız | yıldızsız (2022, s. 445)" şeklinde sıralamaktadır. Kalıplaşmış dil birimlerinden biri olan eş dizimli yapılar kültürel ögeleri yansıtan unsurlardır. Burada, kuyuyla birliktelik oluşturmuş olan *dipsiz, derin, karanlık* gibi sözcükler kuyu göstergesinin göndergesel özelliklerini yansıtmanın yanı sıra sembolik anlamları da içermektedir. *Ketum kuyu, kör kuyu* ifadeleri kuyunun gördüklerini, duyduklarını kimseye söylemeyen, sır tutan bir varlık olarak düşünüldüğünü tanıklamaktadır. Kuyu, karanlık ve ışığı kendi içerisinde barındırması açısından körlüğü çağrıştırsa da halk anlatılarında kuyu, kahramanlarını hazırlayıcı nitelikte olan alanlardır (Balkaya, 2014, s. 59). Nitekim Hz. Yusuf'un ilk imtihanı kuyuya atılmasıdır. Hz. Yusuf kıssasında kuyu bir imtihan ve erginlenme aracı olarak karşımıza çıkar.

Kuyunun korkulacak, gizemli yerler olarak tasavvur edilmesi ve bu yerlerde doğaüstü varlıkların olduğunun belirtilmesi dikkat çekicidir. "Türk mitolojisinde iyelerin, suyun olduğu yerler olan pınar, kuyu gibi yerleri, alanları koruduğuna inanılır. Bu iyelerden biri olan Su İyesi/Su Kızı'dır ve su ıssı (su sahibi) genelde insan bazen de balık şeklinde görüntülenir ve nehir, ırmak ve pınar gibi çeşitli gruplara ayrılır" (Bayat, 2007, s. 248). Kuyu, içine düşenin ölme ihtimalinin yüksek olması sebebiyle özellikle çocukların uzak durması gereken yerler olarak tasvir edilir. "Çocuğunun suya düşme, boğulma tehlikesinin önüne geçmek amacıyla" (Işık, 2020, s. 286) kuyuda yaşayan kötücül varlıklar üzerinden bir tabu oluşturulmuştur. Bu tabunun oluşumunun çift yönlü bir yarar sağladığı düşünülebilir. Çünkü hem çocuk ve insanlar kuyudan korunur hem de temiz su kaynağı olan kuyunun çocuklar ve yetişkinler tarafından kirletilmesi önlenir.

Anadolu ağızlarında doğrudan veya dolaylı olarak *kuyu* sözcüğünü karşılayan çok sayıda dil unsuru tespit edilmiştir. Bu dil unsurları *kuyu* göstergesinin Anadolu insanının toplumsal yaşamında ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dilsel malzemelerde *kuyu* göstergesinin, insanların tarım ve hayvancılık faaliyetlerinde kullandıkları bir yapı olmasının yanında, mitolojik ve sembolik anlamlar da yüklendiği görülmektedir. Anadolu ağızlarında 'Efsanevi, tabanı olmayan bir kuyu.' (DS II, s. 981) anlamıyla *cinkörez* sözcüğünün geçmesi kuyunun karanlık ve esrarlı, tekinsiz bir mekân olduğu hissini uyandırmaktadır. Bu dil unsuru *cin* ve *körez* sözcüklerinin birleşiminden

oluşmuştur. Cinler, İslam inancında ve halk anlatılarında genellikle korkulan, uzak durulması gereken varlıklar olarak tasvir edilir ve özellikle kuyu, mağara, değirmen gibi tenha mekânlarda var olduğu düşüncesi vardır. *Körez* sözcüğü ise, Uygurların geleneksel su kanalları olan *karız* sözcüğü ile ağızlarda su kanalı anlamına gelen *kehriz*[2] sözcüğünü akla getirmektedir. Bu bağlamda sözcüğün cin kuyusu gibi bir anlamı olduğu düşünülebilir. Buna göre *körez* sözcüğünün halk ağzındaki anlamlarıyla bir bağdaşıklık oluşturamadığı kuvvetle muhtemeldir[3].

Derleme Sözlüğü'nde *kuyu* göstergesiyle ilgili *üngür (I)* 'Kuyu gibi derin, çukur yer.' (DS IV, s. 3096), *opruk (II)* 'Dağlar ve tepeler arasındaki derin ve büyük çukurlar. 5. Yazın bile karı erimeyen yüksek dağlardaki mağaralar. 7. Su biriken oyuk yer, doğal çukur. 8. Volkanik kuyu.' (DS V, s. 3287), *sahrınç* 'Dağlardaki doğal kuyular.' (DS V, s. 3518), *aylan* ' Tarla sulamakta kullanılan kuyu.' (DS I, s. 424), *burgu* 'Artezyen kuyusu.' (DS I, s. 797), *cah* 'Kuyu.' (DS II, s. 1039), *cinkörez* 'Efsanevi, tabanı olmayan bir kuyu.' (DS II, s. 981), *çırazan* 'Düden, yer altına akan suların oyup getirdiği derin kuyu.' (DS II, s. 1186), *çinçin (IV)* 'Su kuyusu.' (DS II, s. 1226), *çörten (I)* ' Kuyu veya çeşme suyunun çıktığı küçük havuz, yalak.' (DS II, s. 1294), *dudam* 'Yukardan akan suyun kuyu şeklinde oyduğu yer.' (DS II, s. 1595), *düden (I)* '1. Su kaynağı. 2. Kuyu. 3. Tabiî boşluk, tabiî lâğım. 4. Derin ve geniş su birikintisi. 5. Bataklık. 8. İçinde girdap bulunan su.', *düvet* 'Kuyu.' (DS II, s. 1642), *geran* 'Kuyu.' (DS III, s. 1994), *geriz (II)* '1. Kuyu, gölcük. 2. Çeşme. 3. Baraj.' (DS III, s. 2003), *göz (III)* '1. Suyun çıktığı yer. 3. Kuyu. 4. Derin bataklık.' (DS III, s. 2174), *guyu (I)* 'Kuyu.' (DS III, s. 2204), *hotulcuk* 'Pek derin olmayan kuyu, pınar.' (DS III, s. 2420), *imzük* 'Örme kuyu.' (DS IV, s. 2538), *kaklık (I)* ' 3. Deniz kenarında kayalıkların olduğu yer. 4. 3-4 metre derinliğindeki kuyu. 5. Su kaynağı.' (DS IV, s. 2600), *kova (II)* 'Kuyu.' (DS IV, s. 2939), *löngöz* '2. Deniz ya da nehirlerdeki derin kuyular. 3. Havuz gibi yapılmış ancak içi taşla örülmemiş su biriktirilen büyük çukur. 4. Derin göl.' (DS IV, s. 3093), *musluk (IV)* '5. Kışın dolup yazın suyu azalan kuyu.' (DS IV, s. 3224), *aşıt (I)* '5. Zahire koymak için, ev içinde yere kazılan ya da duvara yapılan kuyu.' (DS I, s. 357), *dalimba* 'Yazlık sebzeleri kışın korumaya yaran oda ya da kuyu.' (DS II, s. 1345), *aylan* '3. Tarla sulamakta kullanılan kuyu.' (DS I, s. 424), *karlık (I)* '1. Yazın kullanmak için kışın depo edilen kuyu, çukur. 2. Dam arkalarındaki kar atılan yer. 3. Çatıdan akan yağmur sularının indiği, 70-80 cm genişliğindeki yer.' (DS IV, s. 2665)" dil unsurları tespit edilmiştir. Anadolu ağızlarında *kuylamak* 'Bir şeyi gömerek saklamak.' (DS IV, s. 3020); 'Çukura gömerek saklamak.' (DS VI, s. 4576) fiilinin kullanılması da dikkat çekicidir. Bu fiil Anadolu'da 'defnetmek' anlamında da kullanılmaktadır. Bu anlamda kullanılmasının sebebi mezar olarak nitelendirdiğimiz yapının tıpkı bir kuyuyu andırması muhtemeldir.

Sonuç

Kültürdilbilim, dilsel verileri incelerken yorumlamamıza da imkân tanımaktadır. Bu yorumlamalar toplumların değer yargılarını, inançlarını, dünya görüşlerini belirlememize ve farklı toplumların bu kavramlarla ilgili bakış açılarını görmemize olanak sağlar.

[2] "Kâriz; evlerde yıkanma yeri; kanalizasyon; lağım; çeşmeye veya çeşmelere verilmeden önce suyun depolandığı dağıtım merkezi." (Erzurum Ağzı, Gemalmaz, 1995).

[3] Körez, 'Ucu aşınmış nal çivisi.' 'İçilmiş sigara artığı, izmarit., 'İnce, silik ve bozuk olduğundan okunamayan yazı.' ,'Yaz geceleri derelerden ve dağlardan esen serin yel.', 'Sevimli, şirin, güzel.', 'Sönük, donuk, az pırıltılı (ateş, ışık vb.).', 'Köpekle tazının birleşmesinden doğan melez yavru.', 'Az ışık veren lamba.', ' Küçük taş.', 'Karınca yuvası.' (DS IV: 2966), (Yıldırım, 2006:) anlamlarıyla geçmektedir. Gülensoy, sözcüğün kökeniyle ilgili "körele-[(hlk.) 'Ateş yanmaya yüz tutmak' < kör [< *kor (~ köz)] +ele-" (2007,s. 557) bilgisini verirken; Güngör, ağızlarda "Yaz geceleri, derelerden ve dağlardan esen serin yel" anlamıyla geçen *körez* (Muğla) sözcüğünün, "dağlardan esen rüzgârın gücünün zayıfladığı, aşındığı düşünülürse nitelikteki aşınmayı, yıpranmayı ifade eden kör köküne bağlanabilir." (2020, s. 295) düşüncesini aktarmaktadır.

Çalışmada kuyunun, su kaynağı olmasının yanı sıra Türk dilinde, kültüründe, mitolojisinde, dinî inançlarda, dilsel malzemelerde farklı biçimlerle ve işlevlerle karşımıza çıkan bir unsur olduğu belirlenmiştir. *Kuyu* sözcüğünün önemini ortaya koyan bu verilerden özellikle dilsel materyaller üzerine yoğunlaşılan bu çalışmada, kuyunun deyimler ve atasözlerindeki kullanımları, Anadolu ağızlarındaki, tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki görünümleri belirlenmiş ve bu olgular kültürel açıdan yorumlanmaya çalışılmıştır.

Kültürdilbilimde bir toplumun dil dünya görüşünün yansımalarını ve bunların yorumlamalarının yapılabilmesinde kalıplaşmış dil birimlerinden olan deyimler ve deyimlerde var olan kültürel kodlar önemlidir. Kuyuyla ilgili deyimler V. N. Teliya'nın tasnifinde yer alan yapı (mimari) kültürel kodlar başlığı içerisinde değerlendirilmiştir. Bu dil birimlerinde Türk toplumun kuyuya yüklediği işlevler dikkat çekmektedir. *Kuyu*, özellikle kötülük ve karanlık kavramlarıyla ilişkilendirilmiş ve işlevleri de bu doğrultuda oluşturulmuştur. Dil birimlerinde *kuyu*, özellikle cezalandırma işleviyle karşımıza çıkmaktadır. Bu işlevi kazanmasında Türk mitolojisinin ve İslam inancının etkisi olduğu belirlenmiştir.

Türk dilinde kuyuyla ilgili söz varlığının oldukça geniş olduğu ve göndergesel anlamının yanı sıra bilinmezlik, zorluk, tehlike gibi yan anlamlar da kazandığı göze çarpmaktadır. Tarihî Türk lehçelerinde genellikle *kudug* olarak karşımıza çıkan sözcük, art zamanlı incelemelerde morfolojik ve semantik olarak çok ciddi bir değişim göstermemiştir. Semantik olarak bu sözcüğün deyim ve atasözlerinde kötülük ve cezalandırma işleviyle yer aldığı da tanıklanmıştır. Anadolu ağızlarında *kuyu* göstergesini karşılayan 28 sözcük belirlenmiştir. Bu sayısal veri Anadolu ağızlarının söz varlığında kuyuyla ilgili oldukça geniş bir dilsel malzemeyle karşılaşıldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, *kuyu* sözcüğünün Türk dilinde ve kültüründeki yeri ve önemi kültürdilbilimsel yaklaşımla incelenmiştir. Özellikle *kuyu* kavramıyla ilgili deyimlere yansıyan kültürel olguların, anlamların belirlenmesi ve bunların incelenmesi ile literatüre katkı yapılmıştır.

Dilsel malzemenin (deyimler ve atasözleri) kültürdilbilimsel açıdan yorumlanması sonucunda Türk dilinde kuyu kavramıyla ilgili olarak ortaya çıkan kültürel anlamlar şu şekilde sıralanabilir:

a. "Kuyu" kavramı korkulacak, gizemli, ıssız yerler olarak tasavvur edilmekte,

b. Halk anlatılarında, özellikle masallarda kadın cinsel organı olarak simgelenmekte,

c. İnsan dışı varlıkların var olduğu (Su iyesi, cin vb.) tehlikenin, bilinmezliğin, zorluğun, kötülüğün olduğu veya buraya geçişin yapıldığı mekânlar olarak algılanmakta,

ç. 'Aşağı-yukarı', 'yer-yön' gibi metaforlara kaynaklık etmekte,

d. Bir cezalandırma, imtihan yeri ve erginlenmenin sağlandığı mekân olarak düşünülmektedir.

Kaynaklar

Aksoy, Ö. A. (1989). *Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü I, Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: İnkılap Yayınevi.

Aksoy, Ö. A. (1989b). *Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü II, Deyimler Sözlüğü*. Ankara: İnkılap Yayınevi.

Aksu, B., vd. (2022). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III-İndeks*. İstanbul: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.

Arat, R. R. (1992). *Edib Ahmed Mahmud Yügneki, Atebetü'l-Hakayık*. Ankara: TDK Yayınları.

Arat, R. R. (1999). *Kutadgu Bilig I-Metin*. Ankara: TDK Yayınları.

Argunşah, M. ve Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Ata, A. (1997). *Kısâsü'l-Enbiyâ, Giriş, Metin Tıpkıbasım*. (I. C.). Ankara: TDK Yayınları.

Atalay, B. (1999). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi*. (C. I-II-III-IV). Ankara: TDK Yayınları.

Balkaya, A. (2014). Halk Anlatılarında Kuyunun İşlevselliği Üzerine Bir Okuma. *Milli Folklor*, 102, 53- 64.

Bayat, F. (2007). *Türk Mitolojik Sistemi* 2. (2.bs.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Birtek, F. (1944). *Divan-ı Lügat-it-Türk'ten Derlemeler I: En Eski Türk Savları*. Ankara: TDK Yayınları.

Caferoğlu, A. (1993). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. 3. baskı, İstanbul: Enderun Kitabevi.

Cin, A. (2012). *Mesud bin Ahmed, Süheyl-ü Nev-bahâr (Kenzü'l-Bedâyī')inceleme-metin-dizin*. Konya: Eğitim.

Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth Century Turkish*. Oxford: Clarendon.

Eren, H. (2020). *Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Ergin, M. (2009). *Dede Korkut kitabı I: Giriş-Metin-Faksimile.* (II. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

Ergin, M. (2016). *Dede Korkut kitabı: 1-2*. Ankara: TDK Yayınları.

Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum İli Ağızları, İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler*. Ankara: TDK Yayınları.

https://sozluk.gov.tr/ [Erişim tarihi: 19.07.2023].

Işık, N. (2020). İşlevselcilik Açısından Kuyu Motifinin Türk Kültürü, Edebiyatı ve Sinemasına Yansımaları. *Folklor/Edebiyat*, 26 (102) , 281-296.

İzbudak, V. (1936). *Atalar Sözü*. Ankara: TDK Yayınları.

Karaman, A. (2022). *Eski Türkçede İkilemeler*. Ankara: TDK Yayınları.

Kâşgarlı M. (2013), *Divanü Lûgat-it Türk*. (Cilt I-II-III). B. Atalay (Çev.). Ankara: TDK Yayınları.

Köktürk, Ş. (2006). Türk Destanlarında Hapsedilme Motifi. *TÜBAR*, XIX, 383-400.

Krasnıh, V. V. (2002). *Etnopsikholingvistika i Lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: İthaki Yayınları.

Maslova, V. A. (2016). *The Russıan Language Through The Codes Of Cultural Lınguıstıcs*. Vestnik RUDN, Rusça ve Yabancı Diller ve Öğretim Yöntemleri, No: 3, pp. 27-32.

Özkan, B. (2022). *Türkiye Türkçesinde Adlarla Ön Adların Birliktelik Kullanımı ve Eş Dizimi Sözlüğü: Derlem Tabanlı Bir Uygulama*. Ankara: TDK Yayınları.

Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (Cilt II). İstanbul: MEB.

Renchin, B. (2020). Codes of Culture in English, Russian and Mongolian Langugages (on the material of idioms with the "fire"-component). *Yazyk nauki i professionalnaya kommunikatsiya*. 2(3), 38-48.

Saraç, H. (2019). Bir milletin kültürel belleğinin şifreleri: Kod kültürleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö6), 157-169.

Sharifian, F. (2015). Cultural Linguistics and world Englishes. *World EnglishesVolume* 34, Issue 4, p. 515-532.

TDK (2009). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*. (6 Cilt). Ankara: TDK Yayınları.

Teliya, V. N. (1996). Russkaya Frazeologiya: Semanticeskiy, Pragmaticeskiy i Lingvokul'turologiceskiy Aspektı. Moskva: Yazıki Russkoy Kul'turı.

Teliya, V. N. (2006). "Predislovıye". Bol'shoy Frazeologicęskiy Slovar' Russkogo Yazıka. Znaçenıye. Upotrebleniye. Kul'turologicęskiy Kommentarı / V.N. Teliya (ed.). A.P. KNIGA, 6-14.

Toparlı, R., vd. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Yüce, N. (1993). *Mukaddimetü'l-Edeb.* Ankara: TDK Yayınları.

Kısaltmalar

at.	: Atasözü
Az.	: Azerbaycan Türkçesi
Başk.	: Başkurt Türkçesi
dey.	: Deyim
DK	: Dede Korkut
DLT	: Divanü Lügat-it-Türk
DS	: Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü
ED	: Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century
EDMLT	: Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye
ET	: Eski Türkçe
EUTS	: Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü
İML	: İbnü-Mühennâ Lûgati
KB	: Kutadgu Bilig
KE	: Kısasü'l-Enbiya
Kır.	: Kırgız Türkçesi
Kklp.	: Karakalpak Türkçesi
KTS	: Kıpçak Türkçesi Sözlüğü
Kzk.	: Kazak Türkçesi
ME	: Mukaddimetü'l-Edeb
ML	: Muhakemetü'l-Lugateyn
Moğ.	: Moğolca
MŞ	: Müntahabat-ı Şifa
NF	: Nehcü'l-Ferâdis
OT.	: Orta Türkçe
SN	: Süheyl ü Nev-Bahār
TDK	: Türk Dil Kurumu

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 668-682.
Geliş Tarihi-*Received*: 12.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1326425

Kırgızların İlk Romanı Uzak Col'da Ötekileştirme ve İdeolojik Propaganda*

Othering and Ideological Propaganda in the Kyrgyz's First Novel Uzak Col

Hilmi GÜLENAY**

Öz

Savaş, göç, sel gibi felaketler toplumların belleklerinde derin izler bırakır. Bundan dolayı bu konular düz yazı türlerinin en elverişli malzemeleridir. "Ürkün" olarak adlandırılan büyük göç hadisesi de Türkistan halklarının hafızasında derin izler bırakmış acıklı bir olaydır. Ürkünü yaşayan bazı aydınlar eserlerinde bu olayı işlemişlerdir. Uzak Col romanın yazarı da Ürkün hadisesini yaşadığından eserini bu trajik olay temelinde oluşturmuştur. "Uzak Col" romanı Kırgız yazı dilinin ilk nesir örneklerinden birisidir. Bu eserin muhtevası ise Sosyalist-Realizm akımına göre tasarlanır. Eserde ilk öncelikle Çarlık rejiminin haksız uygulamaları ve zalimlikleri yoğun bir biçimde dile getirilir. Akabinde ise "Ürkün" hadisesinin yaşanması ve halkın çektiği sıkıntılar ayrıntılı tasvirler ile ele alınır. Sonlara doğru ise yoğun bir Bolşevik propagandası göze çarpar. "Uzak Col" romanı üzerine yapılan araştırmalarda Çarlık yönetiminin kötü uygulamaları ve Ürkün hadisenin trajedileri temel alınmaktadır. İncelemelerde gözden kaçırılan hususlar ise eserin tamamında olumsuz kahramanlar üzerinden Kırgız kültürünü, İslam dinini, Kırgızların akraba halklarını kötü gösterme politikasının işlenmiş olması ve Bolşevik propagandasıdır. Bu çalışmamızda eserden alıntılara yaparak gözden kaçırılan bu noktaları somut düzlemde incelemeye çalıştık.

Anahtar Sözcükler: Roman, Bolşevik, Propaganda, Kırgız Edebiyatı.

Abstract

Natural disasters such as war, migration and flood leave deep traces in the memories of societies.Therefore, these subjects are the most suitable materials of prose types.The great migration event called "Urkun" is a sad event that has left deep traces in the memory of the peoples of Turkistan.Some intellectuals living in Ürkün have treated this event in their works.Since the author of the novel "The Distant Col" also experienced the event of Ürkün, he created his work on the basis of this tragic event.The novel Uzak Col is one of the first prose examples of the Kyrgyz written language. The content of this work is designed according to the socialist realism movement.In the work, first of all, the unfair practices and cruelties of the Tsarist Regime are intensely expressed. Subsequently, the "Urkun" incident and the troubles of the people are discussed with detailed descriptions. Towards the end, an intense Bolshevik propaganda draws attention.Studies on the novel "Uzak Col" are based on the bad practices

* Bu makale, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrasya Araştırmaları Ana Bilim Dalında halen devam etmekte olan "Uzak Col Romanı Örneğinde 1930'lu Yıllarda Kırgız Yazı Dili Üzerinde Bir İnceleme" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrasya Araştırmaları Ana Bilim Dalı, e-posta : hilmigulenay043@gmail.com, ORCID:0000-0002-9160-8964.

of the Tsarist Regime and the tragedies of the Ürkün incident. The points that are overlooked in the examinations are that the policies of the Kyrgyz culture, Islam religion and the Kyrgyz's relative peoples are asimilated and processed through negative heroes throughout the work, and Bolshevik propaganda. In this study, we tried to examine these points, which were overlooked by quoting from the work, on a concrete level.

Kywords: Novel, Bolshevik, Propaganda, Kyrgyz Literature.

Giriş

Uzak Col, Kırgız yazı dilinin ilk roman örneğidir. Eser 1936 yılında Mukay Elabayev tarafından Latin harfleri ile kaleme alınır. Sonraki yıllarda Kiril alfabesi ile birçok kez basımı gerçekleştirilir. Fakat çalışmamızda alıntılar eserin Kırgız Millî kütüphanesindeki Latin harfli nüshasından yapılmıştır.

Edebiyat, ideoloji oluşturmanın ve yaygınlaştırmanın en etkili silahıdır. Çünkü edebiyat aracılığı ile halk kitleleri belli bir düşünce, ideolojiye daha rahat ve kolay yönlendirilebilir. Edebiyat, bunu eserlere sindirerek ya da doğrudan propaganda şeklinde yapabilir. Estetik kaygı ve edebî ölçütler çerçevesinde ideolojilerin eserlere sindirilmesi onların daha uzun ömürlü olmasını ve geniş kitleler tarafından kabul görmesini sağlar. Edebî eserlere doğrudan ideoloji yüklemek eseri edebî metin niteliğinden uzaklaştırarak ideolojik metin haline dönüştürebilir (Kınacı, 2010, s. 179).

Tarihte totaliter ve emperyalist rejimler benimsedikleri ideolojileri toplumlara kabul ettirebilmek için yine edebiyatı kullanmışlardır. Sovyetlerin bu eğilimi kullanmadaki farkı ise Sovyet ideolojisi temelinde olmasıdır (Tagızade, 2006, s. 8).

Sovyet-Rusya yönetiminin resmi sanat görüşü sayılan Sosyalist-Realizm 1930'larda ortaya çıkar. Fakat ana ilkeleri 1934 yılında belirlenir. Sosyalist-Realizmin içeriği oluşturulurken estetik kaygının ön planda olduğu söylenemez. Bu mesele yazarlar arasında sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Sosyalist-Realizm göre sanat yansıtmadır. Bu yansıtma nasıl olmalıdır sorusuna cevap arar. Gerçekliğin yansıtılması noktasında farklı görüşler söz konusudur. Bunlar yüzey gerçekliği, insan tabiatının özü, idealleştirilmiş gerçeklik ve toplumun günlük hayat gerçekliğidir. Sosyalist-Realizm bunların en sonuncusuna yani toplum gerçekliğine daha yakındır. Bu gerçekliği devrimci bir gelişme içinde ele alır. Edebî eserlere toplumsal gerçeklik tarihî somutlukta ve işçi sınıfının eğitim düzeyi göz önüne alınarak yansıtılır. Bu akım, bir yazarın doğru bir bakış açısı geliştirebilmesi için tarihî belirleyicilik içerisinde kölelik çağından feodalizme, feodalizmden kapitalizme, kapitalizmden sosyalizme doğru gelişim evrelerini iyi kavraması gerektiğini dile getirir (Mogan, 1994, s. 53-54).

Sosyalist-Realizm yaklaşımın en belirgin niteliği sosyalist hayat tarzının idealize edilmesi, Çarlık ve diğer sistemlerin kötü yönleri öne çıkarılarak propaganda-antipropaganda şeklinde eserlere yansıtılmasıdır. Akımın diğer bir özelliği ise kahramanların iç dünyalarındaki çatışmaların sosyalist düşünceye evirilmesidir (Yıldız, 2019, s. 2252).

Sovyet-Rusya yönetimi, Sosyalist-Realizm akımını Sovyet siyasî sınırları içinde yaşayan halkların edebiyatlarında 1934 yılından itibaren propagandist bir şekilde uygulayarak komünist ideolojisinin bir aygıtı haline dönüştürmüştür.

Bolşevikler, ortak bir Sovyet kültürü oluşturmak için Sosyalist-Realist edebiyatın görevlerinin neler olması gerektiği noktasında şu görüşleri diler getirirler: Sovyet coğrafyasında yaşayan halkların sosyal yaşam pratikleri komünizm ideolojisi ekseninde şekillendirilmeli, manevi dünyaları partinin siyasî hedefleri doğrultusunda eğitilmeli ve inşa edilmeli, Sovyet kardeşliği ve dostluğu tesis edilerek milliyetçiliğin her türlüsü ile

savaşılmalı, Sovyet değerleri temelinde vatanperverlik aşılanmalıdır (Karataş, 2009, s. 599-617). Sosyalist-Realist edebiyatının temel normları; Komünist partisine, halka, sınıfa ve parti ülkülerine bağlılığa, kendi sınıfına karşı insan severliğe dayanır (Tagızade, 2006, s. 10; İlkan, 2009, s. 72). Sosyalist-Realist edebiyatın özgürlük alanı parti programının edebiyata biçtiği sınırlar kadardır (Koraş, 2019, s. 17).

Sovyetlerin Türkistan'ı Kültürel Parçalama Faaliyetleri

Bolşevikler üst bir Sovyet kimliği yaratmak için egemenlikleri altında bulunan Türkistan halklarının diline, edebiyatına, kültürüne, dinine karşı ayrıştırıcı ve yok edici icraatları faaliyete geçirmişlerdir (Öztürk, 2022, s. 206-207). Bu ayrıştırıcı girişimlerin birincisini, Türkistan Türklüğünün ortak edebî dili olan Tarihi Çağatay yazı dilini, böl-parçala-yut politikasıyla ortadan kaldırılması teşkil eder. Bu yok etme işlemi kademeli olarak gerçekleştirildi. İlk önce Çağatay yazı dilinin kullandığı Arap alfabesi ıslah edilmiş, daha sonra Latin alfabesine geçilmiş, en sonunda ise Kiril alfabesi zorla kabul ettirilmiştir.

Latin ve Kiril alfabesine geçişteki asıl amaç yerel konuşma dillerinin temelinde edebî nitelikten yoksun yapay Türk dilleri[1] üretmektir. Bir sonraki hedef ise bu dillerin temellerinde kültürel yönden zayıf yapay uluslar inşa ederek müşterek güçlü Türk kültürünün parçalanmasıdır. Bolşevikler, konuşma dillerinden Kazak, Özbek, Azerbaycan ve Kırgız Türkçeleri[2] gibi yapay Türk yazı dilleri üretmeyi başarır. Bu üretim öylesine sistematik bir düzlemde gerçekleşmiştir ki ses, şekil bilgisi ve söz dizimi, bakımından en zayıf konuşma dilleri temel alınır. Bu durumu daha da somutlaştıracak olursak, Farsçanın her yönden tesiri altında bulunan Taşkent ağzı Özbek yazı dili için esas alınmış, bundan ötürü genel Türkçe'nin en karakteristik özelliği olan kalınlık-incelik uyumu Özbek yazı dilinde çok zayıf konumda kalır (Yalçın, 2005, s. 1938-1951).

Bolşeviklerin Çağatay Türkçesine yönelik ayrıştırıcı ve yok edici uygulamalarından Türk edebiyatı da olumsuz olarak etkilenir. Bolşeviklerden önce Orta Asya Türk edebiyatı destanlar, halk şiirleri, hikâyeler şeklinde kendi doğal mecrası içerisinde yaşamını ve gelişimini gerçekleştirirken Ekim Devrimi ile bir kırılma gerçekleşir. Bu kırılma zamanla içerisinde millî unsurlar içeren geleneksel Türk edebiyatı ürünlerinin yasaklanması ile sonuçlanır. Bu edebî ürünlerden bazıları ise komünist ideoloji çerçevesinde yeniden yapılandırılır (Naskali, 1996, s. 54).

Siyasî zorlamaların neticesinde konuşma dillerinin temelinde oluşturulan eserlerin çoğunluğunda komünist ideoloji esas alınır. Sovyet dönemi Türk edebiyatı da bu doğrultuda oluşturulan bir edebiyattır. Bu durumu Sovyet Kırgız Edebiyatı için Cigitov şu cümleler ile açıklar: "*Batıdan giren türlerin işlenmesi ile ortaya çıkan Çağdaş Kırgız Edebiyatı Sovyetler birliği döneminde ortaya çıkmıştır. Nitekim yetmiş yıllık Sovyetler Birliği döneminde Batı edebiyatından giren türler Kırgız dili kullanılmak suretiyle işlenmiş, edebî metinler kaleme alınmış ve bu sürecin sonucunda ortaya çıkan eserler ise Çağdaş Kırgız Edebiyatı olarak tarif ettiğimiz genelin temellerini oluşturur. Kırgız Edebiyatı Sovyet hükümetlerinin açtığı kampanyaların propagandasını yapan siyasi bir organ olarak kullanılmıştır*" (Cigitov, 2006, s. 7-20). O dönemde Kırgız yazı dili ile oluşturulan eserler incelenirken Kırgız Türkçesinin durumu, Sovyet hükümetlerinin etkisi, dönemin sosyal-ekonomik şartları mutlaka göz önüne alınması gerekir.

[1] İlminskiy ve Ostroumov, gibi bilim adamları Türkistan'ın ortak yazı dili Çağatayca'nın yerine Türk halklarının konuşma dillerini yazı dili haline getirmeye çalışmışlardır. Her bir Türk halkı için ayrı alfabeler oluşturulmuş, alt kimlikleri üst kimliğe çevrilmiştir. Bu süreçte bazı Tatar, Kazak, Özbek ve Azeri aydınların kendi kimliklerini oluşturma çabası müşterek Türk kültürünün muhafazasına zarar vermiştir (Şirin, 2020, s. 145).

[2] Kırgızlar arasında yuvarlaklaşmanın ileri boyutta olduğu bir Kırgız ağzı yazı dilinin esası kabul edilir.

Türkistan'da 1916 Olayları ve Ürkün

1905 yılında Rus Çarlığı, Japonlar karşısında hezimete uğrar. Bu yenilgi onları ekonomik açıdan zayıflatır. Yönetim bu savaşın olumsuz getirilerini üzerinden atamadan on yıl gibi kısa bir süre içerisinde kendini Birinci Dünya Savaşının içerisinde bulur. Çarlık yönetimi kısa aralıklar ile yaşamış oldukları bu savaşların bedelini Türkistan halklarının üzerlerinden karşılama yöntemine başvurur.

Çarlık yönetimi, Türkistan topraklarına ilk önce kendi çiftçilerini yerleştirir ve onlara Türkistanlı Türklerin geniş tarım arazilerini hibe eder. Diğer faydalanılabilir arazileri ise devletleştirir. Vergi yükünü ağırlaştırır. Türkistan'daki bu uygulamalar halkı her açıdan yıpratmış ve bezdirmiştir. Son olarak ise Çarlık yönetiminin 19-40 yaş aralığındaki gençleri savaşta asker olarak kullanma isteği Türkistan topraklarında isyana sebep olur. Bu isyan başlangıçta sistematik bir ayaklanma değildir fakat Rusların şiddetli karşılıkları sonucu birbirinden kopuk şekilde kitlesel bir mahiyet kazanır. Bu başkaldırının en şiddetli safhası Kırgızistan'ın Issık-Köl civarında yaşanır çünkü Kırgız halkı diğer Türk boylarından farklı olarak bu isyan hareketinde Ruslara karşı silahlı bir mukavemet gösterirler. Bu hareket, Osmanlı subaylarından Adil Hikmet Bey[3] ve arkadaşları tarafından teşkilatlandırılmış ve yönetilmiştir. Kırgızlar, Ruslardan ele geçirdikleri hafif ateşli silahlar ile Ruslara ani baskınlar yaparak ciddi kayıplar verdirirler. Böylece Çarlık ordusunun büyük bir bölümünü Türkistan topraklarında oyalayarak yayılmacılıklarını nispeten yavaşlatmayı başarırlar. Kırgızların bu mücadelesi Bolşeviklerin Çarlık yönetimi karşısında güçlenmesine katkı sağladığı söylenebilir (Adil Hikmet, 2022, s. 187-198).

Kırgızların silah ve teçhizat açısından yetersizliği modern silahlı Rus birlikleri karşısında onların ağır bir yenilgi almalarına sebep olur. Bu isyana katılan halk kitleleri, Rus intikam tugaylarından kurtulmak için Çin sınırına doğru yönlenir. Ağır kış şartları, arazinin engebeli ve geçitler ile dolu olması Türkistanlılar için acıklı olayların yaşanmasına sebep olur. Ruslar tarafından çok sayıda Kırgız'ın katledilmesi bu trajedinin boyutlarının ne olduğu hakkında bize önemli bilgiler verebilir (Yavuz ve Topsakal, 2020, s. 341-343).

Türkistan halkını derinden etkileyen 1916 isyanı insanların ruhlarında onulmaz yaraların açılmasına sebep olur. Bu göç hareketini Kırgızlar "Ürkün" olarak adlandırmışlardır. Ürkün hadisesini yaşayan bazı kişiler ileride yazar olarak bu olayı eserlerinde işleyeceklerdir. Bu yazarlar Mukay Elebay-uulu, Kasımaalı Bayali-uulu, Isak Şaybek-uulu'dur. Bu kişilerin eserlerinde Çarlık yönetiminin zalimlikleri, katliamları, göç sırasında yaşanan ölümler, Çin sınırları içerisinde Kalmuk ve Çin askerlerinin onlara yaptıkları, açlık, hastalıklar oldukça gerçekçi şekilde ele alınır. Şunu da unutmamak gerekir ki bu eserlerin yazıldığı yıllar 1930'lardır**.** Bolşevikler bu yıllarda komünist rejimi oturtmak için uğraşmaktaydılar. Bundan dolayı edebiyat eserlerinde ele alınan "Ürkün" teması da Bolşevik partinin çizdiği sınırlar çerçevesinde ve kontrolünde gerçekleşir. Çünkü Bolşevikler Çarlık yönetiminin izlerini silip kendi rejimlerini Türkistan halklarına kabul ettirmek için Ürkün hadisesini siyasal ve ideolojik propaganda hedefleri için bir araç olarak kullanmayı tercih ettiler. İkinci dünya savaşından sonra rejimin oturduğunu düşünen Bolşevikler, Ürkün temasının milliyetçilik duyguları uyandırdığı gerekçiyle edebiyatta işlenmesini yasakladılar (Abdıkulova, 2016, s. 159-165; Duman, 2017, s. 170-174).

[3] Osmanlı devleti tarafından Adil Hikmet Bey ve arkadaşları Türkistan'a Rus işgaline karşı halkı bilinçlendirmek için gönderilmiştir.

Bolşeviklerin başta millî unsurlar içerebilecek Ürkün temasının eserlerde işlenmesine ses çıkarmadılar. Çünkü öncelikli hedefleri komünist rejimi oturtmaktı. Bunun için Çarlık yönetimini kötülemek ve Türk halklarının konuşma dillerini yazı diline dönüştürerek müşterek Çağatay yazı dilini ortadan kaldırmak istiyorlardı.

Mukay Elebayev ve Uzak Col

Çağdaş Kırgız Edebiyatının ilk romanı Uzak Col'un yazarı Mukay Elebayev 1906 yılında Isık Göl'ün Tüp bölgesine bağlı Çoñ-Taş köyünde dünyaya gelir. Çok küçük yaşlarda anne ve babasını kaybeder. 1916 olaylarında sonra akrabaları ile birlikte Çin'e kaçar. Daha küçük yaşlarda birçok sıkıntı ile karşılaşır. Hem göç esnasında hem de Çin'de yaşanılan acılara tanıklık eder. Bu yaşadığı sıkıntılar onun hayatında derin izler bırakır. (Aşlar, 2006, s. 12; Dıykanbayeva, 2017, s. 25; Sooronov, 2015, s. 5-6).

Çağdaş Kırgız edebiyatının oluşumunda Elebayev'in büyük katkıları olmuştur. Edebiyatın şiir, piyes, roman, hikâye gibi dallarında önemli eserler ortaya çıkarır. Edebi eserlerini oluştururken büyük bir titizlik gösterir. Kendisini edebiyat noktasında geliştirmek için sürekli çabalar. Elebayev'in edebî eserlerinde komünist ideolojinin önemli etkileri mevcuttur. Onun döneminde sadece edebiyatta değil bütün sanat dallarında Sovyet yönetiminin taleplerinin dışına çıkılması imkânsızdır. Edebî eserlerinin içeriklerinde Kırgız halkının ve kendi hayatının acıklı yaşanmışlıkları önemli bir yer tutar. Eserlerinde Rus şair ve yazarların etkisinin yanı sıra Kazak şair Mağcan Cumabayev'in tesiri de görülür (Artıkbayev, 2013, s. 213-214; Akmataliev, 2015, s. 122-125).

Elebayev Kırgız edebiyatına birçok yenilik getiren birisidir. O, Kırgız edebiyatında serbest şiir tekniğinin ilk temsilcisidir. Şiirlerinde folklorik öğelerden yararlanır. Dönemin sanatı yönlendirici ağır şartlarına rağmen eserlerinin satır aralarına millî ve kültürel unsurları yerleştirmeyi başarmıştır (Artıkbayev, 2013, s. 211-215; Aşlar, 2018, s. 28).

Uzak Col romanı Sosyalist-Realizm temelinde yazılmıştır. Yazıldığı dönemde edebî eserlerde Sosyalist-Realizm akımının dışına çıkmak olanaksızdır. Eserde Çarlık yönetimi memurlarının, yerli işbirlikçilerinin Kırgız halkına yaptığı zalimlikler, 1916 olaylarında halkın Çin'e göç ederken çektiği sıkıntılar, Çin topraklarında yaşanılan kıtlık ve perişanlık gibi olaylar bir ailenin hayatı etrafında anlatılır. Romanın son bölümlerinde ise Bolşevikler aşırı derecede yüceltilerek idealize edilir. Roman her ne kadar teknik yönden zayıf olsa da o dönemin Kırgız sosyal yaşantısını anlatması bakımından önemlidir.

Romanda kahramanların ruh dünyalarının tasvirleri başarılıdır. Olay örgüsü başkahramanın iç dünyası temelinde şekillenir. Eserin adının Uzun Yol olması bir semboldür (Dıykanbayeva, 2017, s. 37-38).

Tolubayeva, Uzak Col romanının yazıldıktan sonra içerik bakımından uzun süre olumsuz eleştirilere maruz kaldığını ve bu eleştiriler doğrultusunda yeniden düzeltilerek basıldığını, söyler (2001, s. 32).

Romanın Özeti

Uzak Col romanı, yazarın annesinin ölüm döşeğindeki son anlarıyla başlar. Annesinin ölümden sonra babası yiyecek bulmak için Rus kasabalarına gider. Yazar altı kardeştir: En büyükleri Almakan adlı kız, sonra yazar, yazarın küçüğü Bekkul, onun küçüğü Eşpay en küçükler ise Aşımkan adlı kız ile Bekdayır'dır. Onlara bakmak için yol işçisi Elebes amcasının hanımı Burmake ana gelir. Açlıktan altı kardeş tifo hastalığına yakalanır. Yazar iyi olduktan sonra annesinin annesi tarafından götürülür orada zengin dayılarının kuzularını otlatır, koyun sağım işlerine yardım eder.

Babası da ölüm döşeğine düşünce amcası Elebes tarafından getirilir. Babası kısa bir süre sonra ölür. Kardeşleri ile birlikte amcasının çadırında yaşamaya başlarlar. Elebes'in Beşembi adında bir oğlu Canımcan adında Kazak bir gelini ile Cumabek adında bir torunu vardır. Elebes onu seksen tane büyükbaş hayvanı olan Vasiliy adında bir Rus'a çoban olarak verir. Vasiliy'in eşi ve oğlu yazara çok kötü davranır buna dayanamayan yazar kaçıp evine döner.

Urmanbet, yazarın ölen amcasının oğludur. Nahiye müdürü Ibıke ve etrafındaki zenginlerin halka karşı gösterdikleri kötü davranışların aynısını Urmanbet onlara gösterir. Bundan dolayı habersizce askere yazdırılarak uzaklaştırılır.

Elebes ile aynı köyde yaşayan başka bir Rus zengini olan Başarin her işlerini Elebes ve ailesine bedava yaptırmasına rağmen onlara hiç yardım etmez sadece yetmiş-seksen ineğini sağan Canımcan'a günlük kaymağı makine ile alınmış bir kova süt verir, bu şekilde yazar ve ailesi hayatta kalırlar.

Yol işçileri dar geçitlerden posta arabalarının geçmesine de yardımcı olurlar. Bir gece posta arabasına mihmandarlık görevi Elebes'te, atı yorgun olduğu için posta arabasını geçitte çekemedi ve posta arabasını getiren Rus'tan ilerlemiş yaşına rağmen dayak yer.

Karpık adlı Kırgız bir yol işçi ise zengin olmasına rağmen oldukça cimridir. Misafirlere kımız ikram ederken dahi küçük kâse kapları kullanır.

Yazarın yaşadığı Kızıl-Kıya bölgesinin amiri Çonkol lakaplı bir Rus'tur. Bu lakap ona Kırgızlar tarafından takılmış oldukça zalim, gaddar, rüşvetçi birisidir. Bölge halkı vergilerini bir gün geciktirse veya biraz eksik ödese Çonkol ve Ibıke'nin adamları tarafından köyün meydanında öldüresiye dövülürler.

Kensa, adlı kolluk kuvvetleri kendi kafalarına göre halktan rüşvet alır, mallarını çalarlar ve döverler. İçlerinden özellikle Balakurman adlı birisi halkı canından bezdirir. Öylesine cani bir kişi idi ki ufak bir sebepten ötürü birilerini öldürmekten dahi çekinmez.

Baybolot adlı bir yol işçisinin dul kızını nahiye müdürü, yüklü bir başlık parası karşılığında bir Kazak beyine verir. Kız sevdiği ile kaçar. Baybolot'u meydanda öldüresiye döverler. Baybolot haklılığını ispat için Karakol şehrine iner ve bunları dava eder. Mahkemede Çarlık rejiminin kötü uygulamaları, ileri gelenlerin zalimlikleri Baybolot'un ağzından anlatılır. Her şeye rağmen mahkeme tarafından suçlu bulunarak hapse atılır.

Yazar küçük yaşta olmasına rağmen düşük ücretler ile afyon tarlalarında zorla çalıştırılır.

Kırgızların verimli arazileri Rus çiftçilere hibe edilir; mera, ormanlık alanlar gibi kullanılabilir arazilere ise Çarlık yönetimi el koyar. Kış için ormandan bir ağaç kesmek dahi paralı olur.

Çar, Kırgızlardan asker almak için ısrar eder. Çarlık ile iş birliği yapan Kırgız ileri gelenleri dahi halkın korkusundan bu isteği kabul etmezler. Çarlık hükümeti harekete geçince büyük bir isyan başlar; halk balta, mızrak ve ok gibi ilkel aletler ile bir süre direnmeyi denerler ancak çok kayıp verdikleri için Çin sınırına doğru kaçmaya mecbur kalırlar.

Elebes, akrabalarının afyon tarlasında çalışan yazarı eve götürürken dinlemek için uğradıkları tanıdık bir çadırda çay içerken bir göç dalgasının kendilerine geldiğini görürler. Elebes, eşyaları ve aile bireylerini getirmekte olan oğlu Beşembi'yi bulur. Artık büyük Kırgız göçü başlar, yazarda buna katılmış olur.

Kırgızlar, hayvanlarını ve alabildikleri eşyaları ile birlikte Çin sınırına doğru kaçmaya başlar. Göç yolunda zaman zaman Çarlık askerleri ile çatışırlar. Sınırda ise Çin askerleri Kırgızların geçişine izin vermezler ve halkı korkutmak için top atışları yaparlar. Kalmuk askerleri ise genç kızlara musallat olur, halkın malını mülkünü yağmalamaya çalışırlar. Kırgızlar Çarlık askerlerinin de yaklaşmasından korkarak sınırı geçerler. Muzart deresinde halkın canları, malları telef olur. Belli bir müddet sonra cesetler ve hayvan ölüleri kıyıya vurur. Halkın eşyaları akıntıda kaybolup gider.

Muzart deresini geçmeye başaranların bir kısmı Urumçi, Yıldız, Küçör'ö giderken arkada kalanlar ise Çolok Terek, Kök Terek, Tekes'te kalır. Kış bastırır herkes kafasını sokacak bir yer arar, açlık ve kıtlık vardır. Halk bir tabak buğday alabilmek için kız çocuklarını dahi satmak zorunda kalır. Millet açlıktan tifo hastalığının pençesine düşer.

Yazar ve ailesi ise Kökterek'e gider. Oradan ise Isık-Köl'e gitmek için yola çıkarlar. İlk önce Kıyaz köyüne gelirler. Orada bir müddet kalırlar. Kıyaz halkının dili, adet ve gelenekleri Kazaklar ile benzerdir. Orada iken diğer Kırgız aileler ile Rus konsolosluğuna mektup yazarak açlık ve sefalet içerisinde olduklarını dile getirip yardım isterler, cevap ise olumsuzdur. Yiyecek bir şey kalmayınca kayın annesinin zalimliklerinden kaçıp kardeşlerinin yanına sığınan ablası Çüköy'ü bir sığır karşılığında Kıyaz'ın birine verirler.

Yazar ve ailesi Isık-Köl'e dönmek için yola çıkar. Bir müddet Çinli Müslümanların köyünde çalışırlar sonra tekrar yola çıkarlar ve Ak-Suu bölgesinde Mamirmazin adlı bir Uygur imamın işlerini yapmaya başlarlar. Burada Burmaeke ana, Elebes ve ailenin bütün yükünü çeken Beşembi ölür. Yengesi Canımcan ise çocuğu ile birlikte Kazak akrabalarının yanına döner, yazar ve kardeşleri Mamirmazin'de hizmetçiliğe devam ederler. Aile, yazarı ve kardeşlerini çok çalıştırır. Aşımkan adlı kız kardeşi yaşı küçük olduğu için fazla iş yapamaz ve bunun için sürekli dayak yer. Bunu öğrenen yazar Kırgızistan'a dönme planını kafasında tamamen netleşir, bu arada Bolşevikler gelecekmiş haberleri iyice yayılmaya başlar. Bu haberi duyan halk ve ileri gelenleri tedirgin olurlar.

Yazar bir gün Mamirmazin'de çobanlık yapan Kazak Iymankul adlı arkadaşı ile kaçar ve Kırgız-say adlı bir yere gelirler. Burada Rus Kazakları yaşar. İlk başlarda dilencilik yaparak hayatların devam ettirirler. Daha sonraları ikisi de çobanlık işi bulur. Iymankul bir müddet sonra ölür. Yazar, Kırgız bir ailenin yanında Kırgız-say'ın büyük baş hayvanlarını otlatmaya devam etmekteyken Bolşevikler Kırgız-say'a gelir. Halkın çoğunluğu ve zenginler kaçar. Geride garipler ve fakirler kalır. Bolşevikler kaçan halkın çoğunluğunun geri dönmesine yardımcı olurlar. Zenginler ve ileri gelenler ise kurşuna dizilir.

Bolşevikler, anlatıldığı gibi gaddar ve zalim askerler değildir. Yazara ve halka yardımcı olurlar. Onlara karşı halk ve yazar hayranlık besler. Yazar Bolşevikler sayesinde mutluluğa ve özgürlüğe kavuşacağına inanır. Bir gün Bolşevik askerlerin komutanı; yeni bir dünya düzeni kuracaklarını, bütün halkları özgürleştireceklerini, zenginler ve zalimler ile sonuna kadar mücadele edeceklerini, garipleri, fakirleri, kimsesizleri daima koruyacaklarını nutuk şeklinde halkın önünde anlatır. Zorla bir Kazak kadına tecavüz eden Bolşevik askeri ise halkın önünde öldürülerek Bolşevik adaleti somut düzeyde hissettirilir.

Yazar Kırgız-say'da tanıştığı Alımcan adlı Tatar birisiyle Mamirmazin'in eşinden kardeşlerini istemeye giderler. Fakat kadın bakma parası ister ve kardeşlerini yazara vermez. Yazar dönüş yolunda kardeşi Bekkul'u koyun otlatırken görür ve onun aklını çelerek yanında götürür. Yazar ve kardeşi Bekkul Kırgız-say'da çobanlığa biraz daha devam ederler. Yazar, yanında kaldıkları Kırgız aileden izin alarak Isık-köl'e giden bir Rus tüccarın koyunlarını götürmeye yardım etmenin karşılığında vatanına geri döner.

Vatanında her şey değişmiştir. Kırgızların çoğu telef olmuş veya Çin sınırları içerisinde kalmıştır. Az sayıda Kırgız dönmeyi başarır. İktidarda artık Bolşevikler vardır ve her şey yoluna girmiş, halkın karnı doymaya başlamıştır.

Romanda Ötekileştirme ve Bolşevik Propagandası

Ürkün hadisesi Türkistan halklarının hafızasında derin izler bırakır. O hadiseyi yaşayan bazı aydınlar eserlerinde bu olayı işler. Uzak Col romanın yazarı da Ürkün hadisesini yaşadığından eserini bu acıklı olay temelinde otobiyografik tarzda oluşturmuştur.

Uzak Col eserine yönelik yapılan araştırmalar da genellikle Çarlık Rejiminin kötü uygulamaları ve Ürkün hadisenin trajedileri temel alınır. İncelemelerde gözden kaçırılan hususlar ise eserin tamamında olumsuz kahramanlar üzerinden Kırgız kültürünü, İslam dinini, Kırgızların akraba halklarını kötü gösterme politikasının sindirilerek işlenmiş olması ve Bolşevik propagandasıdır. Bu çalışmada eserden alıntılar yaparak, gözden kaçırılan bu noktalar somut düzlemde incelemeye çalışılır.

"Uşul ubaqta coldon ötüp baratqan bir qazaq qatın kirdi. Qolunda bir baştığı bar, tübündö tompoygon birdemesi cüröt. Carıgan neme emes. Açıqqan adamdın tüsü. Tura tüşüp munun artınan cana bir cigit kirip keldi. Bul kelgenden kiyin biraz turup cañqı qatın çığıp ketti. Anın artınan keçikbey cigit da cönödü. Uşular ketkenden kiyin az turup, arı, tömön caqtan bir qoquylagan tabış çañ etti. Munu uga qoyup, Beyşembi tışqa çıqtı. Tış alay -dülöy tuman, eç nerse körünböyt. Beyşembi çığarı menen tabış çıqqan caqtı közdöy: -Oy emne?-dep qıyqırıq saldı ele :- Mınanı qaraşı aketay!- dep körünbögön biröö coopberdi. Ün ayaldıqı. Oşondo Beyşembi :-Oy colun bolgur! Oşonuqun tartıp cegenden körö ölgönüñ caqşı emesbi?! dedi, qatuu tabış menen qarañgı tumandın içinde barqıldap. Cañqılar eken. Baya qatın çığıp baratqanda anın qolundagı baştığın cigit körüp qalgan eken. Anı menen udaa çığıp ketken sebebi da oşol oqşoyt. Artınan cete barıp, qatındın baştığındagı birdemesin tartıp cegeni catıptır. Beyşembi cañqıday dep qıyqırgandan kiyin, ün öçüp qaldı" (Elebayev, 1936, s. 70). [-Tam bu sırada yoldan geçen Kazak bir kadın girdi. Elinde torbası vardı. Torbanın dibinde kabarık bir şeyler görünüyordu. Çoktan beri karnı doymayan birisi olduğu belliydi. Açlığı yüzüne vurmuştu. Bunun arkasından bir delikanlı girdi. Delikanlı girdikten sonra biraz önceki kadın gitti. Onun arkasından hemen delikanlı da çıktı. Onlar gittikten sonra aşağı taraftan "vah" diye inleme sesleri geldi. Bunu duyan Beşembi dışarıya çıktı. Dışarısı sis idi hiçbir şey gözükmüyordu. Beşembi dışarıya çıkar çıkmaz ses gelen tarafa bakarak-Hey ne oldu, diyerek bağırdı.-Bana bir bakar mısın ağabey, diyerek görünmeyen bir kişi cevap verdi. Bu kadının sesiydi. O zaman Beşembi-Hey kahrolası onun erzakını gasp ederek yiyeceğine ölsen daha iyi değil mi, diyerek avazı çıktığı kadar karanlığın içine doğru bağırdı. Bunlar biraz öncekilerdi. Kadın çıkarken onun elindeki torbayı delikanlı görmüştü. Onun arkasından çıkmasının sebebi buydu galiba. Arkasından yetişip torbasını alıp azığını yemiş olmalı. Beşembi'nin bağırmasından sonra ses kesildi.]

Olağanüstü hallerde Türk halkları birbirine kenetlenir, özellikle kadınlara ve çocuklara karşı daha korumacı davranırlar, hatta gerekirse kendilerini feda ederler. Bu cümlelerdeki göçten etkilenmiş zavallı aç bir Kazak kadınının son yiyeceğinin de bir delikanlı tarafından gasp edilmesi insanların ne kadar genel uygulamaların dışına çıktığını, yaşamak için neler yapabildiklerini gösterir.

"Batıyma degen ecem da Qıtayga bargandan kiyin, murunqu köldö eken de bergen küyöösünön qaçıp baratıp, coldo bir duñqanga qamalıp ketiptir dep uqqanbız. Qay cerde ekeni maalım emes. Biroq, algan duñqanı Qara şaar degen cerge alıp ketiptir degen qabar bar ele" (Elebayev, 1936, s. 72). [-Batıyma adlı ablam da Çin'e vardıktan sonra Isık-Köl'lü eşinden

kaçarken Dungan[4]'ın biri tarafından alıkonulmuş diye duyduk. Nerede olduğu kesin bilinmiyor. Fakat Dungan ablamı Karaşaar'a götürmüş diye haberler de vardı.]

Dunganlar, İslamiyet'i içselleştirmiş ve Kırgızlar ile tarih boyunca kardeşçe yaşamış bir halktır; romanda ise masum, evli bir kadını alıkoyacak şekilde ırz düşmanı olarak gösterilir.

"Bir künü, tüş çende cumuştan boşop kelip, barıbız üydö oturat elek. Bir kezde Bekdayır inim sop-soo turup ele qolunda qarmap turġan ayağın qarmaġan boydon şılp etip, oturġan cerinde qulap ketti. –Oy, qarma tigini!- dedi, Beyşembi çoçup ketip. Burmake "ay uşunu sen ele qıldıñ ġo" degendey şektüü közü menen Canımcanġa qaradı. Men da oşondon şek urdum. Köp bülödön qutula cadap cürgön Canımcan, munu qılbayt dep da bolboyt. Bekdayır bürt ketti. Anı alıp barıp, qıştaqtın baş cağında bir cerge tömpöytö saldıq" (Elebayev, 1936, s. 74-75). [-Bir gün öğle sıraları işteyken mola verdik. Hepimiz çadırda oturuyorduk. Bekdayır beti benzi atmış bir şekilde idi, bir anda elindeki kâse düşüverdi. Oturduğu yerde yığılıp kaldı. -Oy tut onu, diyerek Beşembi yerinden fırladı. Burmaeke ana bunu sen yaptın dercesine şüpheli tavırlar ile Canımcan'a baktı. Bende ondan şüphelendim. Kalabalık aileden sıkılan Canımcan bizden kurtulmak için bunu yapabilirdi. Bekdayır puf diyerek aniden ölüverdi. Onu götürüp köyün başındaki bir yere gömdük.]

Eserde, yazarın Kazak yengesi aç kalmaktan korktuğu için evin en küçük bireyini zehirleyip öldürecek kadar cani birisi olarak gösterilir.

Türkistan halkları arasında günümüzde dahi akrabalar ile birlikte yaşama geleneği canlılığını korur. Eserin yazıldığı 1930 yıllar da bu geleneğin daha da yoğun yaşandığı düşünülebilir. O yılların sosyal-ekonomik durumları esas alınıldığında şartlar ne olursa olsun maddi külfeti en az olan küçük bir bireyin evin gelini tarafından zehirlenerek öldürülmesi Türklerin dünyasında yaşanması uç bir olay olarak değerlendirilebilir.

Bolşevikler'in yeni Sovyet adamı oluşturma projesinin önündeki en büyük engelin din olduğunu düşünürler. Onlara göre din insanlara sahte ve soyut bir mutluluk vaad eden bir düşünce sistemidir. Bunun için dinleri insanlığın beynini uyuşturan bir afyon olarak nitelendirirler. Sosyalist ideolojiyi benimsetmek için dinleri yok etmeye ve etkisizleştirmeye yönelik çeşitli yöntemlere başvururlar. Sovyetlerin dinlere karşı bu tutumundan en çok etkilenen din ise İslam dinidir. Çünkü Sovyet Müslümanları arasında İslam dinî etkili bir şekilde sosyal canlılığını ve dinamizmini korumaktaydı. Bolşevikler İslam'ın bu etkinliğini yok etmek için sanatın bütün dallarında Müslüman din adamlarını para ve menfaat karşılığında her türlü pisliği yapabilen aşağılık tipler olarak karşımıza çıkarır. Bu faaliyetlerden edebiyatta nasibini almıştır (Adıgüzel vd, 2023, s. 81-83).

Romanda Uygur imam Mamirmazin:

"–Omiyin, alloakbar,- dep, moldo qolun cayıp, bata qılıp, emi tarayın dep catqanda, üydün qatını menin qurcunuma eki nana salıp berdi. Andan çığıp, ekinçi üygö kirdik. Qaysı üygö kirsek da menin körgönüm mından özgörgön coq. Ar bir üydön ekiden kem emes nan alıp çığabız. Bir köçönün başına çıqqandan kiyin, kötörgön qurcunumdu: eki közü teñ şıqay tolup çıqtı. Oşol ubaqta Mamirmazin : -Üygö alparıp tögüp kel,- dep meni ciberip iydi. Beş sarcanday uzap qalġanımda : - Tez kel!-dedi. Coldo ketip baratıp, "bayağı menin qayırçılıq zamanımda el uşunday mart bolsoçu"

[4] Tarihte Çinliler askerî, ticarî olarak Müslüman Araplar ve Farslar ile ilişkiler geliştirmişlerdir. Bu ilişkiler sonucunda İslamiyet Çinliler arasında yayılır. Dünya literatüründe Çin siyasî sınırları dışında yaşayan Çinli Müslümanlar "Dungan" olarak isimlendirilir. Dunganlar, Çin'de baskıya maruz kaldıklarında bir kısmı Kırgızistan topraklarına göç etmişler ve Kırgızlar ile İslam kültür ekseni çerçevesinde kardeşçe yaşamışlardır. Dunganlar, bütün Sovyetlerin ve Çinin kısıtlamalarına rağmen İslam'ın kurallarını sosyal yaşamlarında canlı bir şekilde uygulayan bir halktır. Bu konuda Kırgızlardan dahi ileri noktada olduğu söylenebilir (Filiz, 2013: 2-21).

dep bir oylop aldım. Men qayra kelgiçe, Mamirmazin bir da üygö kirbey, meni kütüp turuptur.-Bul künü üydön qur qalış bolboyt. Bul bir qudanın bergen nasibi,- dep qoyot. Oşo künü şaşkede çıqqan taq beşimge çeyin tınbay qıdırsaq kerek. Qurcundun eki közün tört colu tolturup barıp töktüm" (Elebayev, 1936, s. 81- 82). [-Âmin Allah-u Ekber, diyerek ellerini açıp dua ederek kalktı. Evin hanımı benim heybeye iki ekmek koydu. Oradan çıkıp ikinci eve girdik. Hangi eve girersek girelim benim gördüklerim aynı şeylerdi. Her bir evden en az iki ekmek aldı. Bir sokağın başına geldiğimizde taşıdığım heybenin iki gözü de ağzına kadar dolmuştu. Mamirmazin -Eve götür bunları heybeyi boşalt, diyerek beni gönderdi. Beş adım uzaklaştığımda –Tez gel, dedi. Yolda giderken benim dilencilik zamanımda da halk keşke bu kadar cömert olsaydı diye düşündüm. Ben tekrar gelene kadar Mamirmazin hiçbir eve girmeyip beni beklemişti -Bu gün evlerden boş çıkmak olmaz. Bu Allah'ın verdiği nasiptir, dedi. O gün öğle vaktinden akşama kadar gezdik. Heybenin iki gözünü dört defa doldurup boşalttım.]

Müslüman Türklerde bayramlarda, düğünlerde, cenaze törenlerinde Kuran-ı Kerim okuyan din görevlilerine çeşitli hediyeler verilmesi hala devam ettirilen bir gelenektir. Romanda ise bu geleneğin istismar edildiğine yönelik bir ima vardır.

"Uşu künü keçinde menin qoyuma çetten bir colbun qoy qoşulup keldi. Colomandıqı emes, bötön. Anı qatını menen keñeşip turup, şarıyattın bir demesine cölöp qoyup, Mamirmazin tünüçündö soyup aldı" (Elebayev, 1936 : 93-94). [-O gün benim koyunlarıma dışarıdan bir koyun karıştı. Koyun Colomon'un da değildi. Mamirmazin karısı ile konuşup şeriatın bir hükmüne kendimce dayandırıp gece yarısı kesmeye karar verdiler.]

Bu cümleler ile Müslüman din adamlarının menfaati söz konusu olduğunda harama-helale hiç dikkat etmedikleri, çıkarları için İslam dinin kurallarını içeren şeriatı da istedikleri doğrultuda istismar edebildikleri yansıtılmıştır.

-Bolşevik bir eldin taalayına qarşı caralğan qalayman. Adamdı ayoo degen coq, candan keçken buzuq. Caş baldardı qılıçtın mizinde, nayzanın uçunda oynotot. Anın bar maqsatı aldınan kezikenin atuu, qan tögüü, qıruu, mal mülkün taloo çarbanı büldürüü… Mına Bolşevikter uşul üçün ğana caralğan. Alarda mından bölök tilek coq. Anın qoluna tüşkön adam soo qalbayt…- dep tüşündürüp cattı, Qırğızsaydın buzuquları. Biroq, uşul kep qanday uqmuştuu bolup aytılıp catsa da Qırğızsaydağı malaylardı köp qorqunuç daarığan coq. Munun sebebin özüm da bilbeymin. Talağanda menin emnemdi alat, öltürgöndö menin qaysı cazığım üçün öltüröt degenibi, aytor köp sezgen coq. Qayta men da içimden oşolordun kelişin tilegen kişidey, alar kelse: uşul köñülsüz, sur ömürdün cımcırttığı çaqçalekey buzulup, özüm eki taalay coldun birine tüşüçüdöy bolup, alda qanday bir belgisizdikke köñülüm tolqundanat (Elebayev, 1936 : 108). [–Bolşevikler halkların kötülüğü için yaratılmış savaşçılar ve insanlara acıması olmayan bozuk kişilermiş. Küçük çocukları dahi kılıçtan geçirip mızrağın ucuna takıyorlarmış. Onların tek maksatları kan dökmekmiş, karşılaştıklarını öldürerek malını mülkünü talan ediyorlarmış, onların eline düşen sağ kurtulamıyormuş. Bolşevikler sadece bunlar için yaratılmış gibi şeyler anlatıyorlardı. Fakat bu söylentiler etrafta yoğun bir şekilde konuşulsa da Kırgız-say'ın fakirleri çok fazla korkmuyorlar. Bunun sebebini ben de anlayamadım. Benim neyi mi talan edebilirler ki, beni hangi suçtan öldürebilirler ki diye düşünerek hiç korku hissetmiyordum. Ben içimden onların gelmesini diliyorum. Onlar geldiğinde bu mihnetli, tekdüze hayatım yok olup mutlu bir hayata başlayacakmış gibi içimde heyecanlar peyda oluyordu.

Bu cümleler ile Bolşevikler hakkında olumsuz söylentilerin sadece dedikodudan ibaret olduğunu, onların kendisi gibi fakirlerin ve çaresizlerin rahata kavuşabilmelerinde tek umut olduğu dile getirilir.

"Beregi qaptap kele catqan sansız asker atam zamandan berki armanına cetip, cerdin çetinen baştap, bul düynönü qıyratıp, adam zattın cañı ömürün casap kele catqanday, qalıñ tuman

bolup kötörülgön qoyuu çañdı kiyin taştap, zırqıratıp aydap kelet" (Elebayev, 1936 : 110). [-Diğer taraftan her yeri kaplamış gelen askerler, babamın zamanından beri var olan sıkıntılardan beni kurtarıp yeryüzündeki diğer insanlarında dünyasını kurtararak insanlığa yeni bir yaşam tarzı sunacaklarmış gibi tozu dumana katıp hızlı-hızlı gelmekteydiler.]

Bu cümleler ile Bolşevikler sadece yazarın değil bütün insanlığın kurtarıcısı ve yeni düzen sağlayıcısı olarak görülür.

"Şanduu köp askerdi körgöndö mağa bayatan beri seziktenip kelatqan qorqunuç orduna qubanıç öñdüü bir belgisiz tüs kirdi. Uşularğa bir aralaşsam, ezelden berki armanımdı bir aytıp qalsam, oşolor menen birge bolup, qanduu maydanğa birge kirsem- oşentip, ezelden qapasta catqan cerimdi bir çığarsam degendey bir belgisiz sezim payda boldu. Etim qızıp, boyum dürküröp, cürögüm qabınan çığuçuday tolqup ketti. Munun sebebin özüm da bilbey qaldım" (Elebayev, 1936 : 110). [-Şanlı onca askeri görünce eskiden korku hissederdim. Şimdi ise korku yerine içimde anlamsız sevinç peyda oluyor. Eskiden beri yaşadığım üzüntüleri bir anlatabilsem. Onların arasına dahil olabilirsem onlar ile birlikte kanlı savaş meydanlarına gidebilsem belki kafesteki tutsak hayatımdan özgür kalabilirim diye düşündüm ve içimde tuhaf bir sevinç meydana geldi. Etlerim çekilmiş, boyum uzamıştı. Kalbim yerinden fırlayacakmış gibi heyecanlandım.]

Yazar Çarlık rejiminin askerlerinin aksine Bolşevik askerlerden hiç korkmaz onları özgürlük savaşçısı olarak nitelendirir. Kendisi için asıl özgürlüğün onlar ile savaş meydanlarında beraber savaşmak olduğunu okuyucuya hissettirir.

"Şañduu, sürdüü askerler bizdin eki üydün canındağı col menen coğoru qaray tınbay dabırttap ötüp, sayğa kirip coğulup cattı. Qatın-qalaç debey cabalaqtap, tışqa çığıp, qarap turuşat. Bizdi calt calt qarap, qoyup, attın barlıq cürüşünö salıp, coğoru qaray qoyğulap, ötüp baratqan askerlerge qarap : -Ya arbaq!...-Beçara-qarıpqa qubat ber! -Ya perberdiger saqtay kör! -Oñ coluñdan dep qoyuşat berkiler. "Quday bilet" bular uşunu kimge arnap aytıp catqanın özdörü da bilbese kerek dep oyloym. Uşunday dese çaap baratıp, qay biröö bizdi qaray qolun cazğap :- Qorqboğula qorqboğula-! dep qoyot" (Elebayev, 1936 : 111). [-Kadın çocuk demeden dışarıya çıkan kalabalık, askerleri seyrediyordu. Bize arada bir bakan askerler atlarının düzenli yürüyüşünü bozmadan yukarıya doğru gidiyor. Halk askere bakarak -Ey Atalarının ruhu, -Bu çaresiz gariplere güç kuvvet ver -Onların canları koru, -Doğru yoldalar, diyorlardı. Bu sözleri neden söylediklerini belki de kendileri de bilmiyorlar diye düşündüm.]

Bu cümlelerde toplumun dezavantajlı gruplarından olan kadınların ve çocukların Bolşeviklere yönelik anlamlandıramadıkları bir sevgi, saygı ve umut besledikleri ima edilmektedir.

"Oşentkende men çümköñüp catqan üzüktün çetin kiçene cılçıq qılıp qarasam: Soldat, bir ayaldı catqan cerinen tur dep cetelep catat. Taanıdım: Iraqımbaydın ceñesi. On toğuz caştarda suluuça kelgen bir aq cuumal kelin ele. Cañqı caman ündön kiyin soldat bilekten alıp dağı cür degende, kelin tartqınçaqtay berdi ele, beşmatçan, çıpıyıp turğan nemeni condon arı çıp ettirip tartıp ciberdi. Kelin cañq dan beter baqırış barıp üzüktün aldında catqan qayın atasının canına barıp qorğoloy tüştü. Eldin köbü şıqaalap, oquyanı körüp turat. Soldat tarsıldatıp, sabap kirdi. Añğıça bolboy : -Oybay, qarağım ay! Qayteyin, baarımız qırılamızbı endi? dedi biröö qaynatasının ünü. Oşentkende kelin tabışın çığarbay qaldı da soldattın qoştoosuna erip cürüp berdi. Artınan qarap turabız… Bizden bir az mınday uzap baqtın içine barıp toqtoştu" (Elebayev, 1936, s. 114). [-Ben örtünüp yattığım keçenin küçük deliğinden baktığımda asker, bir kadına yattığı yerden dürterek kalk diyordu. Bu kadın Irakımbay'ın yengesi. O on dokuz yaşlarında ak tenli güzel bir gelindi. Biraz önceki çığlıkların ardından asker kadının bileğinden tutup kalk dedi. Gelinin kendisini geri çekmesiyle sırtına kamçısı ile vurdu. Gelin ise biraz öncekinden daha beter bağırarak keçenin altında yatan kayınpederinin yanına sığındı.

Halkın çoğu bu olayı seyretti. Asker peş peşe vurmaya başladı. Birisi, böyle olmaz kurban olduğum hepimizi öldürecek misin, dedi. Bu kayın babasının sesiydi. Ondan sonra gelin sesini çıkarmadan asker ile birlikte gitmeye başladı. Arkalarından bakıyoruz. Asker bizden biraz uzaktaki ağaçların arasında geline tecavüz etti.]

Bu satırlarda yazarın çoban arkadaşlarından Irakımbay'ın yengesine bir Sovyet askerinin tecavüz ettiği ifade edilmektedir. Eserde Irakımbay ve ailesinin Kazak olduğu belirtilmektedir. Kadın, askerin tacizinden korunmak için kayınpederinin yanına sığınıyor fakat kayınpederi kendisinin ve diğerlerinin dayak yememesi için askerin isteklerine boyun eğmesi noktasında gelinini razı ediyor. Hayatta kalabilmek için namusunu hiç direnç göstermeden başka birisine teslim edilmesi Türklerin dinine ve geleneklerine aykırı bir durumdur.

"Ertesi biröö barıp, tündö bolgon oquyanı Bolşevikterdin bir çoñuna cetkiriptir. Bizdin arabızda, ilgeri malay cürüp, orusça til bilgen bir qırgız bar ele. Oşol aytıptır. Alardın başçısı soldattın tündögü coruğun uğup alıp, tişin qayrap açuusu kelip: oşonu taanısañar körsötkülö, azır atıp taştaymın deptir. Komandirdin bul sözü çın neeti menen aytqanına közü cetken soñ, cañqı barıp dattağan kişi "mınabu" dep, körsötö bergen eken, köptün aldında oşol ele cerden soldattı tapança menen basıp ciberiptir. Barakeldi" (Elebayev, 1936, s. 114). [-Ertesi gün birisi o gece yaşanılanları Bolşevik komutanlardan birisine ulaştırmış. Bizim aramızdaki bir Kırgız eskiden beri Ruslara hizmetkarlık yaptığı için Rusça biliyordu. O söylemiş. Komutan askerin yaptıklarını duyunca sinirden dişlerini sıkarak onu tanıyor musun göster hemen öldüreyim demiş. Komutanın iyi niyetini anlayıp bu kötülüğü yapan askeri göstermiş. Komutan hemen orada tabanca ile askeri vurup öldürmüş. İyi olmuş.]

Bu cümlelerde Bolşevik komutanların adaletliliğine vurgu yapılmaktadır. Halkın ırzına göz diken bir asker kendilerinden dahi olsa en ağır bir şekilde cezalandırılacağı ortaya konulmuştur.

"Uşunday bir top mayda barat cumuştardı bütürgöndön kiyin bir kezde Caparquldun buyruğu boyunça, keteyin dep catsam. -Ey barançuk!- dep, bir soldat mağa qolun bulğap qaldı. Baya men küypöñdöp, birdemelerdi qılıp cürgön kezde bul soldat, arı caqta biröönün canına barıp, meni qolu menen körsötüp, birdeme dep süylöşüp catqan. Alardın qıymılın alıstan körüp közüm çalıp turğan. Canına bardım. Mağa bir çoñ kesken bölkö menen bir eski köynök qarmattı. Oşondo qubanğanımdı söz menen aytıp bolboyt: talmadan cazılğan adamday qur oozumdu açıp, ırcaya beripmin. Ömürdö kişiden mınday sıy alıp körbögöndöy boldum" (Elebayev, 1936, s. 116). [-Ufak tefek işleri bitirdikten sonra Caparkul'un buyruğu ile gitmeye hazırlanırken bir asker –Hey koyuncuk, diyerek eli ile beni çağırdı. Ben telaşla içinde işleri yaparken o asker öbür taraftaki birisinin yanına giderek beni eli ile göstererek bir şeyler söyledi. Onların hareketleri uzaktan gözüme çarpıyordu. Bana büyük bir ekmek ile eski bir gömlek verdi. Sevincimi anlatacak söz bulamıyorum. Ağzımı deli gibi açıp şarkı söyledim. Ömrü hayatımda hiçbir zaman böyle bir saygı görmemiştim.]

Bolşevik askerin yazara yaptığı iyilik abartılı bir şekilde anlatılarak Bolşeviklerin cömertliği dile getirilir.

"Bolşevikter uşu künü keçinde Qırğızsaydağı qazaq, qırğız malayların cıynap alıp, söz süylöptür. Bolşevik-buzuq! Bolşevik körüngöndü atıp, asıp, qıyratıp oturat dep, duşmandar uşaq taratqan. Bolşevik körüngönün atbayt! Anın ata turğan duşmandarı bar. Bolşevik siler öñdöngön bey-beçara, qarıptar üçün caralğan. Adam balasının armanına bütkön! Al siler üçün qaşıq qanın ayabayt. Biz cer üstündögü ezüüçülör menen, baylar, pomeşçikter menen bütköncö küröşüp emgekçilerdin cırğal ömürün casaybız. Adam zat caralğandan berki armanınarğa cetkirebiz. Biz oşol üçün caralğanbız. Qorqboğula! Ömür boyu silerdi qulduqta qarmap kelgender menen tartınbay küröşüp turmuşuñardı tüzögülöt. Bolşevikter alıp bergen ençinerdi cegizbey, teñdigiñerdi alğıla. Mına, Bolşevikterdin silerge bere turğan sıylığı…- degendey calınduu canduu

sözdör süylögön. Al cerde oturġandar cabıla kötörülüp, ün salıpoy:-Oy aylanayın! Erdiginiñe barakeldi! Arman coq…!- dep küülönüp cerdi küñgüröntüp qızıp taraşıptır" (Elebayev, 1936 : 116). [-Bolşeviklerden biri o gün Kırgız, Kazak ırgatlarını bir araya toplayıp bir şeyler söylemişler. -Bolşevikler, kötü! Her gördüğünü öldürüyorlar diye düşmanlar dedikodular yaymışlar. Bolşevikler gördüklerini öldürmezler. Ama öldüreceği düşmanları da var. Bolşevikler çaresiz ve garipler için yaratıldı. İnsanlığın kederi bitti. Onlar sizler için kanlarını döker. Yeryüzündeki zalimler, zenginler ve burjuvalar ile sonuna kadar mücadele edip emekçileri saadete kavuşturacağız. İnsanoğlunu yaratılmasından itibaren arzuladıklarına bizler ulaştıracağız. Bizler onun için yaratıldık. Korkmayın. Ömür boyu mücadele edeceğiz, hayatınız düzelecek. Bolşeviklerin size verdiği hakları ve özgürlüğü kullanın. Bunlar Bolşeviklerin size verdiği en büyük ödüller gibi ateşli konuşmalar yaptılar -Kurbanınız olalım-. Cesaretinize hayranız, kederimiz bitti, diyerek coşup her yeri inlettiler. Sonra dağıldılar.]

Bu cümleler ile Bolşeviklerin; sindirilmiş, ezilmiş halklara özgürlük getireceği, zenginler ve halkı ezenler ile sonuna kadar savaşacağı, emekçilere hak ettiklerini vereceği, halkın içinden çıktıkları, bütün insanlığı mutluluğa ulaştıracak yeni bir sistem oluşturacakları dile getirilir. Aslında bu söylemler Bolşeviklerin iktidara gelirken kullandıkları özgürlük, adalet, eşitlik kavramlarının özeti niteliğindedir.

"Ertesi qarasaq- köçö köçönün baarında sayılıp qalġan qızıl celek! Biz bada çoġultçu köpürögö da celbiretip birdi sayıp ketken. Qırġızsaydan tandap turup 45 kişini atıptır. Oşolor menen birge: opekün, ataman, sudyalar atılıp ketti… Oşentip. Bolşevikter şaşke çende aqsuunu qaray dürküröp berdi" (Elebayev, 1936, s. 116). [-Ertesi gün sokaklara asılmış kırmızı bayraklar gördük. Bizim sığırları topladığımız köprüye de bir tane asmışlar. Kırgız-say'dan seçtikleri 45 kişiyi vurmuşlardı. Onların arasında zenginler, yargıçlar, idareciler de vardı. Öğle vakti Bolşevikler Aksuu'ya doğru hareket ettiler.]

"Bolşevikter Mamirmazin, anın qudası Yusup boluş öñdöngöndördü baş qılıp, bu cerden da qırq elüüdöyün sulatqan eken" (Elebayev, 1936, s. 118). [-Bolşevikler Mamirmazin'ı, onun dünürü Yusuf müdürü, ileri gelen Kırk eli kişiyi öldürmüşler.]

Bu paragraflarda Bolşeviklerin halkı ezen burjuvalar ile savaş sözünün somut bir düzlemde gerçekleştirildiği görülmektedir.

"Kenen bir çay qaynam ügüttödüm. Oşoġo çeyin Bekquldan bir ooz kep çıqqan coq. Cedep ayla ketip baratqanda: -Ömür boyu ele üşüntüp, qulduqta cürgöndü süyösüñbü? Keypiñ aldıqı. Cırġay turġan cağıña barsañ bolboybu! Qaraqolġo Bolşevik kelip, biz öñdöngön beçara- qarıptarġa cardam berip catat deyt. Sen barbasañ özüm kete berem. Qana, meni eerçip cürösüñbü"- dedim (Elebayev, 1936, s. 121). [-Çay kaynatacak kadar uzun bir süre öğüt verdim. Bekkul bir söz dahi söylemedi. Çaresiz kalınca -Ömür boyu böyle köle olarak mı yaşayacaksın, söyle. Halin perişan. Mutlu olacağın yere var. Karakol'a Bolşevikler gelmiş bizim gibi çaresiz zavallılara yardım ediyorlarmış diyorlar. Sen gelmesen de ben kendim giderim. Hadi peşimden gelmiyor musun dedim.]

Burada Kırgız topraklarına Bolşeviklerin özgürlükçü ve adaletli bir düzen getirdikleri ima edilerek gariplere yardım edildiği ifade edilmiştir.

Sonuç

Uzak Col romanın olay örgüsü tamamen sosyalist-realist akıma göre kurgulanmıştır. Romanda, Çarlık yönetiminin işgal politikaları ve Ürkün hadisesinin trajik olayları ele alınmış olsa da bunların işleniş tarzı Bolşevik propagandaya zemin oluşturacak şekildedir.

Roman Çarlık yönetiminin zalimce uygulamaları ve Ürkün olayının içeriğinin öğrenilmesi bakımından önem arz eder.

Romanda sadece Bolşevik propagandası değil Kırgızlar ve onların akraba halklarına karşı bir aşağılama söz konusudur. Örneğim: Dunganlar ırz düşmanı, yazarın Kazak yengesi evin en küçük bireyini öldürecek kadar cani olarak gösterilmiştir.

Uygur imam Mamirmazin'in şahsında dindar insanlar ve din kötülenmiştir. Kazak halkı en ufak bir sıkıntı karşısında namusunu satabilecek karakterli insanlar olarak yansıtılmıştır.

Bolşevikler idealize edilerek onlara karşı bir hayranlık özlem dile getirilmiştir. Bolşevikler, özgürlük savaşçısı, Kırgızların ve bütün dünyanın umudu, kadın, çocuk ve gariplerin koruyucusu, burjuvanın yok edicisi, yeni bir dünya düzeninin sağlayıcısı olarak gösterilmiştir.

Sovyet dönemi edebî ürünler incelenirken edebiyat ideoloji ilişkisi, Sovyetler birliğinin siyasi sınırları içerisinde uygulanan sosyalist-realist akım, edebiyatta propagandanın işleniş yöntemleri, Bolşevik hükümetlerin edebiyata müdahalesi, Sovyet Rusya'nın İslam dinini karalama kampanyası, Çağatay edebî diline yönelik parçalama faaliyetlerinin süreçleri gibi konulara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Uzak Col romanına ait bütün bulgular dikkate alınıldığında edebî eser olmaktan ziyade Bolşevik propagandasına yönelik bir üslup içermesi bakımından ideolojik fakat teknik yönü zayıf bir eserdir.

Kaynaklar

Abdıkulova, R. (2016). 1916 Türkistan İsyanı'nın Kırgız Edebiyatına Yansıması. *Ürkün. Bilig Kış,* 76, 159-165.

Adıgüzel, S. - vd. (2023). Sovyet Devri Azerbaycan Anlatılarında Kahramanın İnanç Problemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 12*(1), 81-83.

Adil Hikmet, (2022). *Asyada Beş Türk*, (Osmanlıcadan aktaran. Yusuf Gedikli). İstanbul : Ötüken Neşriyat Yayınları. 8. Basım.

Akmataliev, A. (2015). *Kırgız Adabiyatının Tarıhı XX Kılımdın Kırgız Adabiyatı (20-60-Cıldar*). Bişkek: Avrasiya-Press.

Artıkbayev, K. (2004). *XX. Yüzyıl, Kırgız Edebiyatı Tarihi*, çev. M. Dıykanbayeva. Ankara: Bengü Yayınları.

Aşlar, H. (2006). *Mukay Elebayev'in Hayatı, Edebî Kişiliği, Nesir Eserleri ve Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.

Aşlar, H. (2018). Modern Kırgız Edebiyatında İlk Yazarlar ve İlk Hikâyeler, *Türkologiya*, 3, 16-40.

Cigitov, S. (2006). Çağdaş Kırgız Edebiyatına Dair (çev. K. Göz). *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi,* 3(1), 7-20.

Dıykanbayeva, M. (2017). *Uzun Yol İlk Kırgız Romanı Üzerine Oluşumsal Yapısalcı Bir İnceleme.* Konya: Kömen Yayınları.

Duman, G.B. (2017). Ürkün Olayının Kırgız Nesrine Yansıması. *1. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu,* 11-14 Mayıs 2017, Türklerin Dünyası Enstitüsü, Antalya: Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları, 159-165.

Elebayev, M. (1936). *Uzak Çol*. Frunze: Lenin Çolu Basmakanası Samarqant.

İlkan, A. (2009). *Soğuk Savaş Döneminde ABD-SSCB Kültürel Politikalarının Sanata Yansıması: Soyut Dışavurumculuk ve Sosyalist Realizm*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Karakaş, Ş. (2009). Sosyalist Realizm (Toplumcu Gerçekçilik) ve Sovyet Edebiyatı Hakkında Resmî Bir Yazı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Temmuz 2009, c. 29, Özel sayı: Prof. Dr. Reşat Genç Armağanı, Ankara, 595-617.

Kılıç, F. (2013). Kırgızistan'daki Dunganlar: Tarihleri, Göçleri, Yaşamları, Dil Durumları, *Türkbilig,* 26, 2-21.

Kınacı, C. (2014). *Kazak Sovyet Edebiyatında İmaj ve Kimlik.* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Koraş, H. (2019). Ulpan Romanı Örneğinde Edebî Eserde Siyasi Propaganda. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmalar Dergisi,* 2(3), 16-17.

Moran, B. (1994). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*, 9. Baskı İstanbul: İletişim Yayınları.

Naskali, E. G. (1996). Sovyet Türk Edebiyatı. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* 1: 54.

Öztürk, Z. (2022). Sovyet Adamı Yaratma Çabalarının Orta Asya'ya Yansıması. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmalar Dergisi,* 5(3), 206-207.

Sooronov, O. (2015). *Mukay Elebayev, Kırgız Adabiyatının Tarıhı,* Cilt. III. Ed : Akmataliev, A. Bişkek : İmak Ofset.

Şirin, H. (2020). Başlangıcından Günümüze Türk Yazı sistemleri, 2.Baskı. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Tagızade, L. (2006). Sosyalist-Realizm: Kökeni, Oluşum Süreci ve Kavramı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi,* 3 (4), 8-21.

Tolubayeva, Ç. (2001), *Mukay Elebayev-Uluttuk Adabiyatta Psihologiyalık Prozanın Baştooçusu.* Doktora Tezi. Karakol.

Uygur, E. (2005). Sosyalist Realizm Kavramının Ortaya Çıkış Süreci. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 23-30.

Yalçın, S. K. (2008). Rusya'da Yaşayan Türklerin Konuşma Dillerinin Yazı Diline Dönüştürülme Süreci ve Ötekileştirme Ekseninde İzlenen Dil Politikaları. *Türkish Studies*, 3(3), 1938-1951.

Yavuz, F. ve Topsakal, İ. (2020). 1916 Ayaklanmasında Kırgızlar ve Ürkün. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi,* 125(247), 341-343.

Yıldız, R. (2020). Maksim Gorki'nin Ana Eseri Üzerinden Sosyalist-Realizm ve Edebiyatta Propaganda-Antipropaganda, *Turkish Studies*, 14(4), 2247-2260.

Çetin, İ. (2023). Hubeyş et-Tiflisî'nin *Kâmilü't-Ta'bîr*'i ve Türkçe Tercümeleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 683-714.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 683-714.
Geliş Tarihi-*Received*: 31.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1335366

Hubeyş et-Tiflisî'nin *Kâmilü't-Ta'bîr*'i ve Türkçe Tercümeleri

Hubaysh al-Tbilisi's Kamil al-Tabir and Its Turkish Translations

İdris ÇETİN*

Öz

Kâmilü't-Ta'bîr XII. yüzyıl bilginlerinden Hubeyş et-Tiflisî'nin rüya yorumları ile ilgili Farsça eseridir. Anadolu Selçuklu Devleti sultanı II. Kılıçarslan'a sunulmuştur. Din, dil, edebiyat, tıp, farmakoloji, astronomi, astroloji ve rüya yorumları gibi çeşitli alanlarda otuz civarında eseri olan Hubeyş et-Tiflisî'nin en meşhur eseridir.

Kâmilü't-Ta'bîr Türkçeye ilk kez Aydınoğlu İsa Bey (1360-1390) zamanında tercüme edilmiştir. Daha sonra Osmanlı padişahlarından I. Mehmed (1413-1421), II. Murad (1421-1451), II. Bayezid'in şehzadesi Şehinşah (1461-1511) ve Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) dönemlerinde de tercüme edilmiştir. Yavuz Sultan Selim (1512-1520)'e sunulmuş olarak bilinen tercüme aslında Şehinşah b. Bayezid (1461-1511)'e sunulan tercümedir. *Kâmilü't-Ta'bîr*'in dokuz farklı Türkçe tercümesi bulunmaktadır. Bunlardan sekizi Oğuzca biri Çağataycadır. Bu tercümelerden altısının birden fazla nüshası bulunmaktadır. Beylerbeyi Karaca Bey'in emriyle II. Murad devrinde yapılan tercümenin on bir, Kanuni Sultan Süleyman için yapılan tercümenin ise dokuz nüshası tespit edilmiştir. *Kâmilü't-Ta'bîr*'in Farsça aslından ve Kanuni Sultan Süleyman'a sunulan Türkçe tercümesinden ikişer seçki hazırlanmıştır.

Kâmilü't-Ta'bîr alfabetik bir rüya tabirleri ansiklopedisidir. Eserde Arap alfabesine göre sırasıyla her harf bir bölüm oluşturmuş, her bölümde madde başı olan kelimeler alfabetik sıralanmıştır. Türkçe tercümelerinin çoğunda bu düzen korunmuş madde başlarının yanına Türkçe karşılıkları eklenmiştir. Beylerbeyi Karaca Bey'in emriyle II. Murad (1421-1451) döneminde yapılan tercüme ile Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566)'a sunulan tercümede madde başları Türkçedir.

Anahtar Kelimeler: Hubeyş et-Tiflisî, Kâmilü't-Ta'bîr, Rüya Tabirleri, Tabirname, Türkçe Tercümeler.

Abstract

Kamil al-Tabir is a Persian work on dream interpretations of Hubaysh al-Tbilisi, one of the 12th century scholars. It was dedicated to Kilic Arslan II, the sultan of Anatolian Seljuk State. It is the most famous work of Hubaysh al-Tbilisi, who has around thirty works in various fields such as religion, language, literature, medicine, pharmacology, astronomy, astrology and dream interpretation.

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum/Türkiye, e-posta: cetin_idris@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3975-5801.

Kamil al-Tabir was translated into Turkish for the first time during the region of Aydinoglu Isa Beg (1360-1390). Later it was also translated during the regions of Mehmed I (1413-1421), Murad II (1421-1451), Shehinshah (1461-1511), the prince of Bayezid II, and Suleiman the Magnificent (1520-1566) of the Ottoman sultans. The translation, which is known to have been dedicated to Yavuz Sultan Selim (1512-1520), was in fact dedicated to Shehinshah b. Bayezid (1461-1511). There are nine different Turkish translations of *Kamil al-Tabir*. Eight of them are belonging to Oghuz Turkic and one of them belonging is Chagatay Turkic. Six of these translations have more than one copy. Eleven copies of the translation commissioned by Beylerbeyi Karaca Bey during the reign of Murad II and nine copies of the translation for Suleiman the Magnificent were identified. Two abridged versions have been prepared from the Turkish translation dedicated to Suleiman the Magnificent and the Persian original of *Kamil al-Tabir*.

Kamil al-Tabir is an alphabetical encyclopedia of dream interpretations. In the work, each letter formed a chapter in order according to the Arabic alphabet, and the head words of each chapter were arranged alphabetically. In most of the Turkish translations, this order had been preserved and Turkish equivalents had been added next to the head words. In the translation commissioned by Beylerbeyi Karaca Bey during the reign of Murad II (1421-1451) and the translation dedicated to Suleiman the Magnificent (1520-1566), the head words are in Turkish.

Keywords: Hubaysh al-Tbilisi, Kamil al-Tabir, Interpretation of Dreams, Tabirnamas, Turkish Translations.

Giriş

Hubeyş et-Tiflisî XII. yüzyılın başlarında Tiflis'te doğmuş, Bağdat ve Konya'da uzun yıllar yaşamış aynı yüzyılın sonlarına doğru muhtemelen Sivas'ta vefat etmiştir. Tıp, farmakoloji, dil, edebiyat, kıraat, vücûh (çok anlamlılık), astronomi, astroloji ve rüya yorumları gibi çeşitli alanlarda otuz civarında eser vermiş çok yönlü bir bilgindir (Çetin, 2022, s. 171).

Hubeyş et-Tiflisî bütün eserlerini Arapça ve Farsça yazmıştır. Eserlerinden *Kânûnu'l-Edeb*[1], *Beyânu's-Sınâ'a*[2], *Usûlü'l-Melâhim*[3] ve *Kâmilü't-Ta'bîr* Türkçeye çevrilmiştir. Bu çalışmada *Kâmilü't-Ta'bîr* ve Türkçe tercümeleri üzerinde durulacaktır.

Kâmilü't-Ta'bîr

Kâmilü't-Ta'bîr Hubeyş et-Tiflisî'nin rüya tabirleri ile ilgili Farsça eseridir. Anadolu Selçuklu sultanı II. Kılıçarslan'a (1155-1192) sunulmuştur. Mukaddime ve 28 (bazı nüshalarda 29) bölümden oluşmuştur.

Mukaddimesinde Tiflisî, *Sıhhatü'l-Ebdân* adlı eserini tamamladıktan sonra Farsça yazılmış ve her rüyayı üstatların kavilleri ile şerh ve tevil eden alfabetik tabirnamelere baktığını, kimsenin bu ilimde kâmil ve her şeyi ihtiva eden bir rehber meydana getirmediğini, bunun üzerine kendisinin zahmet ve sıkıntı çekerek Sultan-ı Muazzam Ebü'l-Feth Kılıçarslan b. Mesut için böyle bir kitap yazdığını (Ateş, 1945, s. 97) belirtmiştir.

[1] *Kânûnu'l-Edeb,* Müstakîm-zâde tarafından dört cilt hâlinde Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevirinin ilk iki cildi Mehmet Öztürk (2021), son iki cildi Abdullah Muaz Güven (2021) tarafından doktora tezi olarak çalışılmıştır.

[2] *Beyânu's-Sınâ'a*'nın "iki farklı Türkçe tercümesi" vardır (Kara, 2019, s. 11). Halil b. Abdurrahman tercümesi Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Yeni Cami 925/5 numaradadır (Kara, 2019, s. 11). Mütercimi bilinmeyen tercümenin ise bir nüshası Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Bağdatlı Vehbi 2253/1 numarada (Kara, 2019, s. 9) bir nüshası da Rusya Bilimler Akademisi Şarkiyat Araştırmaları Enstitüsü C 1095 (Nov 9) numaradadır (Dmitrieva, 2002, s. 507, nr. 2209).

[3] *Usûlü'l-Melâhim* birkaç kez Türkçeye çevrilmiştir. Mütercimi bilinmeyen bir tercümesinin Manisa Yazma Eser Kütüphanesi 45 Hk 1512 (Kıran, 2011, s. 9), Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi Isparta İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu 32 Hk 1942/8 (TÜYATOK, 2000b, s. 25, nr. 51), Konya Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi 12040/2 ve Millî Kütüphane Millî Kütüphane Yazmaları Koleksiyonu 06 Mil Yz A 3018 numarada nüshaları bulunmaktadır. Mütercimi bilinmeyen başka bir tercümesi ise Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Ayasofya 2705/1 numaradadır. Yazıcı Salih eseri *Şemsiyye* adıyla genişleterek nazmen Türkçeye tercüme etmiştir. (Çelebioğlu, 1975, s. 181, 183).

Tiflisî *Kâmilü't-Ta'bîr*'i yazarken faydalandığı kaynakları şöyle sıralamıştır:

Dânyâl'ın *Kitâb-ı Usûl*'ü; Ca'fer-i Sâdık'ın *Kitâb-ı Taksîm*'i; Muhammed b. Sîrîn'in *Kitâb-ı Cevâmi'*i; İbrahim-i Kirmânî'nin *Kitâb-ı Düstûr*'u; Câbir-i Mağribî'nin *Kitâb-ı İrşâd*'ı; İsmâil b. Eş'as'ın *Kitâb-ı Ta'bîr*'i; Me'mûnî'nin *Kenzü'r-Rü'yâ*'sı; Abdûs'un *Kitâb-ı Ta'bîr*'i; Câhiz b. İshak'ın *Kitâb-ı Ta'bîr*'i; *Kitâbu Halli'd-Delâyil fi'l-Menâmât; Kitâbu Mebâdiyi't-Ta'bîr* Fahrî'nin *Kitâbu İzâhi't-Ta'bîr*'i; *Kitâbü Kâfi'r-Rü'yâ; Kitâb-ı Ta'bîr-i Marûf-ı* بطاوس (krş. "*Kitâbü't-Ta'bîr li-Batlamyus*" Bland, 1856, s. 154); *Kitâbü Müferrihu'r-Rü'yâ; Kitâbü Makramatı'r-Rü'yâ; Kitâbü Tuhfeti'l-Mülûk;* Hâlid-i Isfehânî'nin *Minhâcu't-Ta'bîr*'i; *Mukaddemetü't-Ta'bîr; Kitâbü Hakâyıkı'r-Rü'yâ*; Muhammed b. Şâhûne'nin *Kitâb-ı Vecîz*'i; *Kitâbü Müteferriki'l-Kelimât*[4] (Kumeylî, 1394/2015, I, s. 2-3; Hubeyş et-Tiflisî, *Kâmilü't-Ta'bîr,* Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Ayasofya 2007, vr. 1b/13-21).

Tiflisî eserini hazırlarken yukarıdaki kaynaklardan yararlandığını ancak bunların ilk altısının, Dânyâl, Ca'fer-i Sâdık, Muhammed b. Sîrîn, İbrahim-i Kirmânî, Câbir-i Mağribî ve İsmâil b. Eş'as'ın tabirlerini tercih ettiğini belirtmiştir (Kumeylî, 1394/2015, I, s. 3).

Mukaddime 16 fasla ayrılmıştır. Her bir fasılda şu konular işlenmiştir:

1. Rüyanın kapsamını ve mizacını bilmek. 2. Rüyanın çeşitleri ve ilginç yanları. 3. Nefis ve ruh. 4. Rüyanın doğruluğunu alametleriyle bilmek. 5. Doğru rüya ile yalan rüyayı bilmek. 6. Rüyalar arasındaki zıtlığı bilmek. 7. Kişilere göre rüyaların farkını bilmek. 8. Fal ve zecr ilmini bilmek. 9. Unutulmuş rüyayı bilmek. 10. Cahillerin sözü ile rüyayı tabir etmek. 11. Vakit ve hâllerin değişmesi ile rüyanın değişmesi. 12. Rüya tabirinin şart ve adabını bilmek. 13. Muabbir ve muabbire soru soranın edebe riayet etmesi hakkındadır. 14. Rüyanın kaç türlü tabir olunduğu hakkında. 15. Tabiri maklûb olan meseleleri bilmek hakkında. 16. Allah, melekler ve peygamberlerin görüldüğü rüyaları yorumlamayı bilmek.

Kâmilü't-Ta'bîr "alfabe sırasına göre tertip edilmiş bir rüya tabirnamesidir" (Ateş, 1945, s. 97). Eserde her harf alfabe sırasına göre bir bölüm oluşturmuştur. Bazı nüshalarda 28, bazılarında ise 29 bölüm vardır. 28 bölümden oluşan nüshalarda ﻻ (*lâm-elif/la-)* ile başlayan kelimeler ﻝ (*lâm/l-*) bölümünün başında yer alırken, 29 bölümden oluşan nüshalarda ﻝ *(lâm/l-)* ve ﻻ (*lâm-elif/la-)* ile başlayan kelimeler iki ayrı bölümdür:

Hacı Selimağa Yazma Eser Kütüphanesi 545M[ükerrer] ile Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Ayasofya 2008 nüshalarında *"lâm-elif"* ile başlayan kelimeler *"lâm"* harfiyle aynı bölümde[5] iken, Çelebi Abdullah 226 ile Ayasofya 1727 nüshalarında *"lâm"* ve "*lâm-elif*" harfleri iki ayrı bölümdür.[6]

Bu durum eserin Türkçe tercümelerine de yansımıştır. Örneğin II. Murad devrinde yapılan tercüme 28 babdan oluşmaktadır. Bu tercümede *"lâm-elif"* ile başlayan kelimeler *"lâm"* harfi (*"bâbü'l-lâm")* ile aynı bölümdedir. (İÜ NEK TY TY 6631, vr. 183b/6). Meçhul mütercimin "Pes biz dāʿīlerine işāret olındı-kim bu kitābı Türkīye terceme idevüz. Pes ṭavʿan ve kerhen emre icābet gösterüp Allāh'dan tevfīḳ ve istiʿānet ṭalep idüp *ol Fārsī mücebince hemān ḥurūf-ı tehecci üzerine yigirmi sekiz ḥurūf* ve on altı faṣla terceme idüp…" (Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi Genel 4952, vr. 2b/11-14 (Uzun, 2022, s. 86; Taşkın 2022b, s. 100) cümleleri tercümede esas aldığı Farsça nüshanın da 28 bölümden oluştuğunu göstermektedir.

[4] Bu kitaplar için bk. Bland, 1856, s. 153-159.
[5] Hacı Selim Ağa 545M, vr. 261b/6; Ayasofya 2008, vr. 165b/1.
[6] "*lâm*" Çelebi Abdullah 226, vr. 172a/18; Ayasofya 1727, vr. 406a/1; "*lâm-elif*" Çelebi Abdullah 226, vr. 199a/16; Ayasofya 1727, vr. 481a/6.

Mir Azam-şah'ın Çağatayca tercümesinde Farsça aslının yapısını anlattıktan sonra "Men hem taġayyür bérmey şol ṣüretde Türkī lafẓige kéltürdüm ve *Kāmilü't-Taʿbīr* at ḳoydum. Bir muḳaddime *yégirme toḳḳuz* bāb birle żabt ve ser-encām bérdim" (Staatsbibliothek zu Berlin Ms. or. fol. 916, vr. 3a/15-17) demesi tercümede kullandığı nüshanın 29 bölümden oluştuğunu göstermektedir. Ancak bu tercümenin elimizdeki nüshasında "*lâm*" ve "*lâm-elif*" harfleri tek bölümde ("*lâm*" babında) birleştirilmiştir (Staatsbibliothek zu Berlin Ms. or. fol. 916, vr. 244b/13).

Konusundan dolayı çok ilgi çeken *Kâmilü't-Ta'bîr*'in yurt içi ve yurt dışındaki kütüphanelerde pek çok nüshası bulunmaktadır. Eserden biri alfabetik diğeri konu tasnifli olmak üzere Farsça iki el yazması seçki hazırlanmıştır:

1. *Kâmilü't-Ta'bîr (Müntehab).* "Güzīdeʾī-est ez-kitāb-ı *Kāmilü't-Taʿbīr*-i Ḥubeyş-i Tiflīsī be-tertīb-i ḥurūf-i elifbā" (Hubeyş-i Tiflisî'nin *Kâmilü't-Ta'bîr*'inden alfabetik bir seçki) FENHA, 1390/2011, XXV, s. 837).

2. *Ta'bîr-nâme-i Fârsî,* Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi Genel 1172. "İn zübde ez-*Kāmilü't-Taʿbīr* münteḫab şod" (Bu seçki *Kâmilü't-Ta'bîr*'den derlenmiştir) Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi Genel 1172, vr. 1b/3-4). Bu yazma yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Yaman, 2013).

Kâmilü't-Ta'bîr Tahran (1265/1849)[7], Bombay (1874; 1891[8]), Lahor (1933), Duşanbe (1993), Taşkent (1991), Kum (1994) ve İstanbul'da (2012) yayımlanmıştır. İran'da 1849 yılından itibaren farklı kişiler tarafından defalarca yayımlanan eser son olarak Muhtar Kumeylî tarafından ikisi Türkiye, üçü İran kütüphanelerinden olmak üzere beş nüshası karşılaştırılarak iki cilt hâlinde yayımlanmıştır (Kumeylî, 1394/2015).

Kâmilü't-Ta'bîr'in Türkçe Tercümeleri

Kâmilü't-Ta'bîr Türkçeye ilk kez Aydınoğlu İsa Bey (1360-1390) için tercüme edilmiştir (Çetin, 2022, s. 181). Bunun dışında farklı zamanlarda yapılmış birkaç Türkçe tercümesi daha bulunmaktadır. Farklı zamanlarda birkaç kez Türkçeye çevrilmesi şüphesiz "çok beğenildiğinin bir işaretidir" (İzgi, 1998, s. 270). Bu tercümeleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Aydınoğlu İsa Bey (1360-1390) için yapılan mütercimi meçhul tercüme

2. Çelebi Mehmed (1413-1421) için Lutfullah b. Fazlullah tarafından yapılan tercüme

3. II. Murad (1421-1451) devrinde Beylerbeyi Karaca Bey'in (ö. 1456) emriyle yapılan mütercimi meçhul tercüme

4. Şehinşah b. Bayezid (sancak beyliği: 1490-1503) için yapılan mütercimi meçhul tercüme

5. Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) için Hızır b. Abdülhadi tarafından yapılan tercüme

6. Ebubekir Paşa için yapılan mütercimi meçhul tercüme

7. Mütercimi meçhul bir tercüme

8. Muhammed bin Nurbahş el-Hüseynî tercümesi

[7] Taş basması. Bir nüshası Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi 6236 numaradadır.
[8] Bir nüshası İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Kütüphanesi Katanov Koleksiyonu 2494 numaradadır.

9. Mirza Hüda Beg için Mir Azam-şah tarafından 1175/1761-62 yılında yapılan tercüme

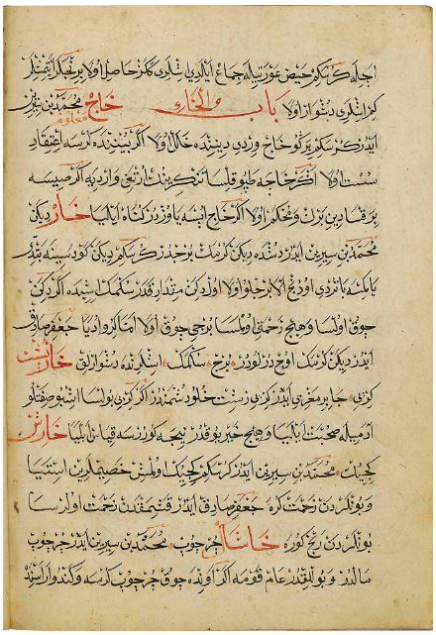
Kâmilü't-Ta'bîr çağdaş Türk lehçelerinden Özbek Türkçesi (Häsäniy, 2008) ve Türkiye Türkçesine (Yılmaztekin vd., 2017) de çevrilmiştir.

Aşağıda bu tercümeler tek tek ele alınacak, her gruptan bir nüsha ayrıntılı olarak tanıtılacak -mukayeseye imkân vermesi için başından ve sonundan geniş alıntılar yapılacak- diğer nüshalar ise kısaca tavsif edilecektir.

1. Aydınoğlu İsa Bey (1360-1390) için Yapılan Mütercimi Meçhul Tercüme

Bu tercümenin nüshasına bir müzayede kataloğunda rastlanmıştır (Çetin, 2022, s. 181). Katalogda hakkında verilen bilgi şöyledir:

Ebü'l-Fazl Kemâlü'd-dîn Hubeyş b. İbrâhîm Tiflisî, *Kâmilü't-Ta'bîr.* Rüyalar ve yorumları üzerine. Osmanlı Türkçesi. 22,5x 16 cm. ölçülerinde, II+207 vr. 15 satır. Siyah mürekkeple nesih yazı. Başlıklar ve madde başları kırmızı mürekkepledir. Mıklepli, kahverengi deri cilt Cemâziyelûlâ 853/Haziran-Temmuz 1449 yılı bir Perşembe günü Seydî b. Ali tarafından istinsah edilmiştir. 1b/9'da İsa ibn Muhammed Aydın (1360-1390) için tercüme edildiği kayıtlıdır.[9]



Resim 1. *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi* (Aydınoğlu İsa Bey için), https://www.christies.com/lot/lot-abu-al-fadl-kamal-al-din-hubaysh-bin-ibrahim-5556059/?from=salesummary&intObjectID=5556059&lid=1 [Erişim Tarihi: 10.07.2023].

2. Çelebi Mehmed (Mehmed b. Bayezid, I. Mehmed. Saltanatı: 1413-1421) için Lutfullah b. Fazlullah Tarafından Yapılan Tercüme

Çelebi Mehmed için yapılan tercümenin nüshalarını iki grupta toplayabiliriz. Birinci gruptaki nüshalarda tercümenin, ismi belirtilmeyen *kadılkudat* tarafından kendi şakirtlerinden *Lutfullah bin Fazlullah*'a, *Sultan Mehmed b. Bayezid Han* için yaptırıldığı kayıtlı iken; ikinci gruptaki nüshalarda tercümenin *kadılkudat Çelebi*'nin isteği üzerine ismi

[9]https://www.christies.com/lot/lot-abu-al-fadl-kamal-al-din-hubaysh-bin-ibrahim5556059/?from=salesummary&intObjectID=5556059&lid=1; https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2020/arts-of-the-islamic-world-india-including-fine-rugs-carpets/kamal-abu-al-fadl-b-hubaysh-b-ibrahim-tiflisi [Erişim Tarihi: 10.07.2023].

belirtilmeyen bir "*muhibb*"i tarafından yapıldığı kayıtlıdır. Buna göre bu tercüme Sultan Mehmed b. Bayezid Han için kadılkudat Çelebi tarafından şakirdi ve muhibbi Lutfullah b. Fazlullah'a yaptırılmıştır (Taşkın, 2022a, s. 126).

İkinci gruptaki nüshalarda mukaddimenin hamdele ve salvele kısmı ilk gruptaki nüshalardan farklıdır; sebeb-i telif bölümü ise kısaltılmıştır (Sultan Mehmed b. Bayezid Han isminin geçtiği kısım atlanmıştır).

2.1. I. Grup: Bu gruptaki nüshaların mukaddimelerinde tercümeyi ismi belirtilmeyen *kadılkudat*ın ("ḥażret-i aḳżā ḳużāti'l-İslām") *"kendü şāgirdlerinden" Lutfullah bin Fazlullah*'a, *Sultan Mehmed b. Bayezid Han* için yaptırdığı kayıtlıdır.

Nüshaları:

2.1.1. Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi Burdur İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu "15 Hk 2005"

Kitâbu Ta'bîri'l-Kâmil. 19 satır. 203 varak. 26x17,5-11,5x11 cm. Müstensihi belli değil. İstinsah tarihi 1035/1625-1626. 1b, 2a varaklarında vakıf mührü vardır. Tavsifi için bk. TÜYATOK, 2000a, s. 20, nr. 36. (Burada "*Terceme-i Kâmili't-Ta'bîr*" adıyla *Keşfü'z-Zünûn* (Kâtip Çelebi, 1971, II, s. 1379-1380) kaynak gösterilerek tercüme Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzîcî el-Mavsilî"ye ait gösterilmiştir).

Başı:

(1b/1) Ḥamd-i bī-ḥad ve şenā-yı bī-ʿad ḫālıḳ-ı bī-çūn ü bī-çügūneye ki vāḥid [ü] ṣamed [ü] ferd [ü] ḳādirdür (2) mālik [ü] ẕü'l-celāl [ü] ḥayy [u] fāṭırdür. Rāzıḳ-ı ḫalḳ-ı ʿālem-i żamāyirdür. Ḫālıḳ-ı sipihr [ü] nücūm [ü] ʿanāṣırdur. (3) Ṣāniʿ-i evvel ü āḫirdür. Ve hezārān dürūd ü ṣalavāt bizüm peyġamberümüz Muḥammed Muṣṭafā üzerine (4) olsun ki seyyid-i enbiyā ve baḥr-ı ẓāhirdür. Hādī-yi müʾmin ve ḳātil-i kāfirdür. Daḫı ṣaḥābeleri (5) üzerine olsun ki ve daḫı şol ṭāyife üzerine ki peyġamber aḳribā ve ʿaṣāyiridür.

Eser ve müellifi:

(1b/5) Baʿd çün (6) *Kitābü Kāmili't-Taʿbīr* ki şeyḫ-i kebīr fāżıl-ı meşhūr iftiḫārü'l-müteḳaddimīn ḳıdvetü'l-müteaḫḫirīn celālü-(7)'l-milleti ve'd-dīn Ḥubeyş[10] bin el-imāmü'l-merḥūmu'l-maġfūr tācü'l-milleti ve'd-dīn *İbrāhīm et-Tiflīsī* teġammedehü'llāhü (8) bi-ġufrānihi be-tertīb-i ḫūb cemīʿ ḳılmış Fārsīce. Şöyle ki her kime ḥācet olsa hemān sāʿat geñezligile maḳṣūd (9) ḥāṣıl olurdı. Zīrā ki ḥurūf-ı heceyi riʿāyet ḳılmışdı hem evvel ḥarfinde hem ikinci ḥarfinde (10) hem üçünci ḥarfinde. Baʿd ez-ān…

Tercüme sebebi ve mütercimi:

(1b/12) Ammā nüdemā-yı ḫāṣṣ-ı ḥażret ve üdebā-yı erkān-ı devlet… (13) …bu ʿilm-i taʿbīrüñ şerefinden ve ol *Kitābu Kāmili't-Taʿbīr*'üñ tertībinden meger ki (14) şāhenşāh-ı aʿẓam mevlā mülūki'l-ʿālem müfīżu'l-ʿadli ve'l-iḥsān ḳāmiʿu'l-bidʿati ve'ṭ-ṭuġyān (15) māḥī'l-cevri ve'l-iʿtisâf muḥyī merāsimi'l-ʿadli ve'l-inṣāf mümehhidü ḳavāʿidi'l-milleti'l-Muḥammediyye el-muḥtaṣṣu (16) bi's-saʿādeti'l-ebediyyeti pādişāh-ı zemīn ü zamān ki sāye-yi hümāyūnında rāḥat bulur ins ü cān (17) sulṭān bin sulṭān şāh-ı ʿālī-nejād… (2a/6) …sulṭān-ı civān-baḫt es-sulṭān ġıyāṣu-(7)'d-dünyā ve'd-dīn *Meḥmed bin* es-sulṭān el-merḥūm el-maġfūr es-saʿīd eş-şehīd *Bāyezīd Ḫan*… (8) …beyān ḳılup (9) ol taʿbīr-i kāmil-i Pārsīyi müṭālaʿa-yı şerīflerine yitürmişler. Fermān-ı cihān-muṭāʿ -lā-zāle muṭāʿan- ṣādır (10) olmış ki ol Pārsī kitāb Türk diline terceme olına. Zīrā ki Rūm ḳavminüñ dili Türkīdür (11) tā her şaḫṣ ki müṭālaʿa ḳıla maḳṣūdını ḥāṣıl eyleye. Ve işāret-i

[10] "Hubeyş" ismi burada ve bu grubun diğer iki nüshasında "Habeş" yazılmıştır (İÜ NEK TY 4650, vr. 1b/7; Türk Dil Kurumu Kütüphanesi Yz B 34, vr. 1b/8). Krş. 13. dipnot.

ʿāliyye olmış ki ḥażret-i *aḳżā* (12) *ḳużāt*ʾl-İslām enṣābu vülāti'l-enām melāẕü'l-erāmili ve'l-eytām mükemmel-i ʿulūmi'l-evvelīn (13) efżal-i ʿulemāʾi'l-müteʾaḫḫirīn mevlānā ḥüsāmü'l-milleti ve'd-dīn esbaʿa'llāhu ẓıllehü ʿalā kāffeti'l-müslimīn kendü (14) şāgirdlerinden birine işāret ḳılalar ki ol kitābı Türkīye terceme eyleye. Bu żaʿīf naḥīf (15) müfteḳıru ilā faẓli'llāh, *Luṭfu'llāh bin Faẓlu'llāh* -veffaḳahu'llāhü li-mā yuḥibbühü ve yerżāhü- iḫtiyār ḳıldılar (16) ki ol fermān yirine yitüre. Egerçi bu żaʿīf ḳul ol ṣadedde degüldi ammā imtiṣāl evāmir-i (17) muṭāʿa ḳılmaġ-içün be-ḳadr-i vüsʿ ol kitābuñ tertībini riʿāyet ḳılup terceme oldı.

Sonu:

(203a/1) [Eger görse ki *sırtlan*a binmiş düşmene ġālib ola. Eger görse ki *sırtlan*ın boynına ya arḫasına][11] götürmiş gider düşmenüñ yükin götüre zīr-dest ola. Eger görse ki *sırtlan*ın ḳucaġına (2) götürdi yaladı yā *sırtlan* anı götürdi yaladı düşmenden yavuzluḳ görmeye, (3) ikisi biri biriyle sāzkār ola. *Caʿfer-i Ṣādıḳ* eydür: Eger görse ki *sırtlan* ile ṭaʿām yir (4) düşmen şerrinden emīn ola daḫı ḫayr ve menfaʿat bula. Eger görse *sırtlan* anı ısırdı (5) yā ṭaladı ol ḳadar zaḫmet düşmenden göre. Eger görse *sırtlan*lar evine derilmiş çaġrışurlar düşmenler şerrinden (6) renc ve ḳatı belā irişe. Neʿ ûẕu bi'llāhi (7) min şerrihim.

Ferağ kaydı:

Temmetü'l-kitābü bi-ʿavni'llāhi teʿālā fī sene ḫamse ve ṣelāṣīne baʿde elf. [1035/1625-1626].



Resim 2. *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi*, Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi Burdur İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu 15 Hk 2005

2.1.2. Türk Dil Kurumu Kütüphanesi "Yz B 34"

19 satır. 324 varak. 30,2x19,5-20,5x12 cm. Nesih yazı. Müstensihi Salih b. Mehmed b. Şaban. İstinsah tarihi 959/1551. Tavsifi için bk. Cunbur vd., 1999, s. 5-6, nr. 11.

Başı: Ḥamd-i bī-ḥad ve ṣenā-yı bī-ʿad ḫālıḳ-ı bī-çūn ü bī-çügüneye ki vāḥid [ü] ṣamed…

Sonu: …çaġrışurlar düşmenler şerrinden renc ve ḳatı belā irişe. Neʿ ûzu bi'llāhi min şerrihim.

[11] 202b-203a arasından varak düşmüştür. Bu nedenle bu cümle İÜ NEK TY 4650, vr. 287b/6-7'dan alındı.

Bu nüshanın ilk 100 yaprağı Ramazan Özpınar tarafından yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Özpınar 2019).

2.1.3. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi "TY 4650"

19 satır. VII+287 vr. 28,5x20 cm. Harekesiz nesih. Başında 7 varaklık fihrist var. Metnin başladığı ilk sayfa tezhipli. Mıklepli yeşil meşin cilt. Müstensihi Ahmed es-Sâkî'nin öğrencilerinden Seyyid Mustafa el-Haşimî. İstinsah tarihi Recep 1184/Ekim-Kasım 1770.

Başı: Ḥamd-i bī-ḥad ve ṣenā-yı bī-ʿad ḫālıḳ-ı bī-çūn ü bī-çügüneye ki vāḥid [ü] ṣamed…

Sonu: …çaġrışurlar düşmenler şerrinden renc ve ḳatı belā irişe. Neʿūzu bi'llāhi min şerrihim.

2.1.4. Biblioteca Casanatense "Turchi 2070"

305 varak. 26,6x19 cm. 15 satır. Nesih yazı. Ebü'l-Fazl Hubeyş b. İbhâhîm et-Tiflisî'nin Farsça tabirname yani rüya yorumları kitabının tercümesidir (Bonelli, 1892: 445-46, nr. 5).

Başı: Bism… Ḥamd-i bī-ḥad ve ṣenā-yı bī-ʿad… (Bonelli, 1892, s. 446).

2.1.5. Eleazur Birnbaum koleksiyonu "T78"

Nesih yazı. 24x17,5-19x12,5 cm. 218 varak. 15 satır. Baştan ilk 17 varak (1b-17b), ortalarından muhtelif yerlerinden toplam 23 varak ile son 4 varak (215a-218b) sonradan eklenmiştir (Birnbaum, 2015, s. 389). Asıl *Kâmilü't-Ta'bîr* tercümesi metni 18b-214a arasındadır (Birnbaum, 2015, s. 384). Birnbaum'a göre bu asıl kısım 15. yüzyılın sonu veya 16. yüzyılın başında farklı müstensihlerce istinsah edilmiştir. (Birnbaum, 2015, s. 388). Nüshanın muhtelif yerlerinde *Kâmilü't-Ta'bîr* tercümesi olduğuna dair kayıtlar (Birnbaum, 2015, s. 384) ve 26a ile 127a sayfalarında Yavuz Sultan Selim'in (1512-1520) mührü vardır (Birnbaum, 2015, s. 385, 389). Geniş bir tavsifi için bk. Birnbaum, 2015, s. 384-390, nr. 187.

Birnbaum hazırladığı katalogda bu nüshanın Yavuz Sultan Selim'in (1512-1520) mührü bulunan 26a sayfasının (Birnbaum, 2015, s. 385), bir makalesinde ise bu nüshanın 25b-26a sayfalarının tıpkıbasımını vermiştir (Birnbaum, 2016, s. 47). Bu sayfalar tarafımızdan *Kâmilü't-Ta'bîr* tercümeleriyle karşılaştırılmış ve neticede bu nüshanın Lutfullah b. Fazlullah tarafından Çelebi Mehmed (saltanatı: 1413-1421) için yapılan tercümenin bir nüshası olduğu sonucuna varılmıştır.[12]

2.2. II. Grup: Bu gruptaki nüshaların mukaddimelerinde tercümenin *kadılkudat Çelebi hazretleri*nin ("aḳżā'l-ḳużāti ve'l-ḥükkām melāẕü'l-erāmili ve'l-eytām Çelebi ḥażretleri") isteği üzerine bir *"muhibb"*i tarafından Farsçadan Türkçeye tercüme edildiği kayıtlıdır.

Nüshaları:

2.2.1. Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi "Beyazıt 3926"

21 satır. 484 varak. 21,5x15-16,5x9 cm. Nesih yazı. Miklepli ve şemseli deri cilt. Müstensih belli değil. İstinsah tarihi Safer 1125/Şubat-Mart 1713. Başında ve sonunda Sultan Abdülmecid'in annesi Bezm-i Alem Sultan'ın 1266/1849-50 tarihli vakıf kaydı

[12] Birnbaum'un tıpkıbasımını verdiği 25b-26a sayfaları (Birnbaum, 2016, s. 47) Lutfullah b. Fazlullah tarafından Çelebi Mehmed için yapılan tercümenin İÜ NEK TY 4650 nüshasının 48a/19-49a/7 arasına denk gelmektedir.

vardır. Tavsifi için bk. Ateş, 1945, s. 100. (Burada nüshanın 3926 olan kütüphane kayıt numarası, sehven "2926" olarak yazılmıştır).

Başı:

(1b/1) Ḥamd-i bī-ġāyet ol Allāh'a ki bunca biñ ʿacāyib-i maḫlūḳātı yoḳluḳ ʿāleminden (2) vücūd ṣaḥrāsına getürdi ve şükr-i bī-nihāyet ol ḫālıḳa ki dimāġ ḥücresi içre (3) iki şemʿ-i nūrānī düzdi tā kim bu ẓulūmāt zindānı içre anuñ pertevi ile (4) luṭf-ı pertevini görürüz ve iki derece żamīrümüz ḫānesinden açdı tā anuñ (5) feraḥı ile nidā-yı *"yā ḳavmenā ecībū dāʿiya'llāhi ve āminū bihi"* (Ahkâf suresi 46/31) işidürüz (6) ve daḫı teşrīf Allāh ḫilḳatin bize gönderdi *"veleḳad kerremnā benī ādeme"* (İsrâ suresi 17/70) ve kendü (7) kemāl-i ḳudretinden cemīʿini bir bir yoḳluḳ ṣanduḳından pinhān ḳıldı tā gidenlerüñ (8) aḥvālinden gelenler ʿibret almaġ-içün ve taḥiyyāt-ı bī-pāyān ve ṣalāvāt-ı bī-girān (9) anuñ revānına olsun ol hādī-yi sübül ve pīşvā-yı rüsül ve ḫulāṣa-yı mevcūdāt (10) Muḥammed-i Muṣṭafā'dur. Zīrā kim āferīniş-i ʿālem anuñ ẕāt-ı pāki içündür (11) *"levlāk le-mā ḫalaḳtü'l-eflāk"* (Hadis-i kudsî) ve daḫı anuñ āli ve etbāʿı ve eşyāʿı (12) üzerine olsun.

Eser ve müellifi:

(1b/12) Ammā baʿd bilgil ki bu ʿilm-i şerīf ve nüsḫa-yı laṭīf-i (13) *Kāmilü't-Taʿbīr* ki şeyḫ-i kebīr ve fāżıl-ı şehīr iftiḫārü'l-müteḳaddimīn ḳıdvetü-(13)'l-müteʾaḫḫirīn celālü'l-milleti ve'l-ḥaḳ ve'd-dīn *Hubeyş*[13] el-merḥūm maġfūr (14) tācü'l-milleti ve'd-dīn İbrāhīm *et-Tiflīsī* teġammedehü'llāhü bi-ġufrānihi be-tertīb-i (15) ḫūb cemʿ ḳılmış Pārsī dilince şöyle kim her kime ḥācet olsa hemān (16) sāʿat maḳṣūdı ḥāṣıl olurdı. Zīrā ḥurūf-ı hecāyı tertīb (2a/1) ḳılmışıdı evvel ḥarfinde hem ikinci ḥarfinde. Baʿd-ez-ān…

Tercüme sebebi ve mütercimi:

(2a/4) …Nüdemā-yı ḫāṣṣ-ı ḥażret ve üdebā-yı (5) erkān-ı devlet… bu ʿilm-i taʿbīrüñ şerefinden ve ol (6) *Kāmilü't-Taʿbīr*'üñ tertībinden meger ki beyān ḳılup ol taʿbīr-i kāmili müṭālaʿa-yı (7) şer[ī]flerine yitürmişler. Fermān-ı cihān-muṭāʿ -lā-ẕāle muṭāʿan- ṣādır olmış ki (8) ol Pārsī kitāb Türkī diline terceme ola kim Rūm ḳavminüñ dili Türkīcedür tā her şaḫṣ ki (9) müṭālaʿa ḳıla maḳṣūdı ḥāṣıl ola ve bu işāret *aḳżā'l-ḳużāti ve'l-ḥükkâm* melāẕü-(10)'l-erāmili ve'l-eytām *Çelebi ḥażretleri* bu *muḥib*lerine buyurdılar, bu żaʿīf daḫı (11) vüsʿ-i ṭāḳatince ol kitābuñ tertībini riʿāyet ḳılup terceme ḳılduḳ…

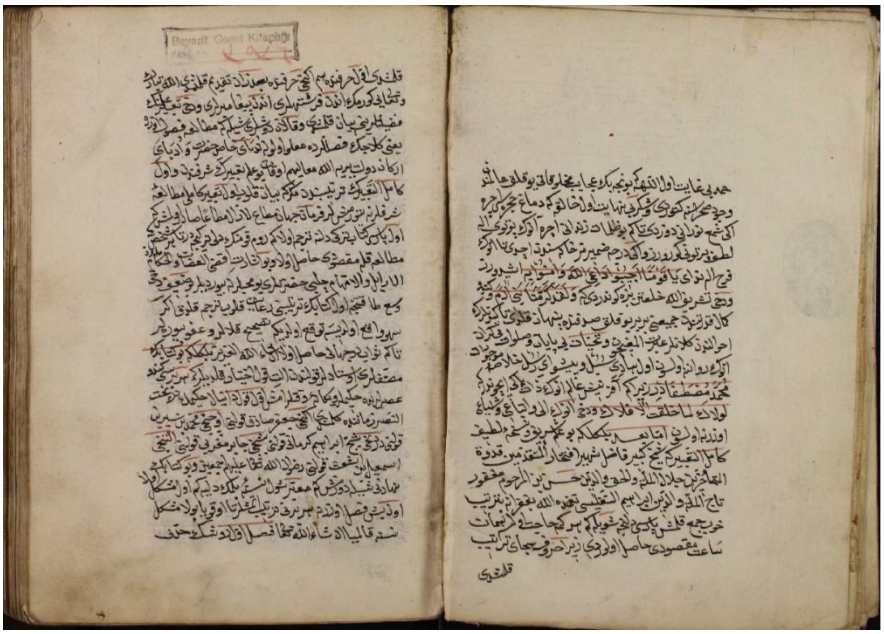
Sonu:

(484b/4) Görse ki *sırtlan*a binmişdür düşmene (5) ġālib ola. Eger görse ki *sırtlan*ı boynuna veyā arkasına (6) götürmiş gider düşmenüñ yükin götüre zīr-dest ola. (7) Ve eger görse ki *sırtlan*ı ḳucaġına götürdi yaladı (8) veyāhūd *sırtlan* anı götürdi yaladı hīç vechile (9) düşmenden yavuzluḳ görmeye ikisi biri biriyle sāzkār (10) olalar ve zindegānī ve dostluḳ ideler. Ve daḫı *Caʿfer-i* (11) *Ṣādıḳ* eydür: Eger görse ki *sırtlan*la ṭaʿām yir (12) düşmen şerrinden emīn ola ve daḫı ḫayr ve menfaʿat bula. (13) Eger görse ki *sırtlan* anı ısırdı veyāhūd ṭaladı (14) ol ḳadar kendü düşmeninden zaḫmet göre. Eger görse ki *sırtlan*lar (15) evine derilmişler çaġrışurlar düşmenlerinün şerrinden (16) renc çeke ve ḳatı belāya ve zaḫmete irişe.

Ferağ kaydı:

Temme'l-kitābü bi-ʿavni ʿināyeti'l-Meliki'l-Vehhāb. V'allāhü aʿlem bi'ṣ-ṣavāb. Taḥrīren fī şehri Ṣaferi'l-muẓaffer min şühūri sene ḫamse ve ʿişrūne ve miʾete ve elf [1125/1713].

[13] "Hubeyş" ismi burada ve bu grubun diğer iki nüshasında "Hasan" yazılmıştır (Laleli 1660, vr. 1b/12; 06 Mil Yz B 628, vr. 1b/11). Krş. 10. dipnot.



Resim 3. *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi,* Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi Beyazıt 3926

2.2.2. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "Laleli 1660"

19 satır. VIII+370 varak. 21,5x15-16,5x13 cm. Harekeli nesih. Müstensihi belli değil. İstinsah tarihi: Evâhiri Zilkade 995/Ekim-Kasım 1587. Tavsifi için bk. Ateş, 1945, s. 100. (Burada nüshanın 1660 olan kütüphane kayıt numarası, sehven "2926" olarak yazılmıştır).

Başı: (1b/1) Ḥamd-i bī-ġāyet ol Allāh'a ki bunca bin ʿacāyib-i maḫlūḳātı yoḳluḳ ʿâleminden vücūd (2) ṣaḥrāsına getürdi…

Sonu: (370b/11) Görse ki *sırtlan*a binmişdür düşmene ġālib ola. Ve eger görse (12) ki *sırtlan* boynuna veyā arḳasına götürmiş gider düşmenüñ yükin götüre zīr-(13)dest ola. Eger görse ki *sırtlan* ḳucaġına götürdi yaladı veyāḫūd ki (14) *sırtlan* anı götürdi yaladı hīç (15) vechile düşmenden yavuzluḳ görmeye (16) ikisi biri biriyle sāzkār olalar (17) ve zindegānī ve dostluḳ ideler.

2.2.3. Millî Kütüphane "06 Mil Yz B 628"

19 satır. 372 varak. 35x22-25,5x18,5 cm. Harekeli nesih. 1b-2a arasından varaklar düşmüş. Sayfalar tamir görmüş. Müstensih ve istinsah tarihi belli değildir.

Başı: (1b/1) Ḥamd-i bī-ġāyet ol Allāh'a ki bunca biñ ʿacāyib maḫlūḳātı yoḳlıḳ ʿāleminden vücūd ṣaḥrāsına getür[di]…

Sonu: (372b/10) Görse ki *sırtlan*a binmişdür düşmene ġālib (11) ola. Görse ki *sırtlan* boynına ya arḳasına götürmiş gider düşmenüñ yükin götüre zīr-dest ola. (12) Ve eger görse ki *sırtlan* ḳucaġına götürdi yaladı yā *sırtlan* anı götürdi yaladı düşmenden yavuzlıḳ (13) görmeye ikisi biri biriyle sāzikār ola. *Caʿfer-i Ṣādıḳ* eydür: Eger görse ki *sırtlan*la (14) ṭaʿām yir düşmen şerrinden emīn ola, daḫı ḫayr ve menfaʿat bula. Eger görse ki (15) *sırtlan* anı ısırdı ya ṭaladı ol ḳadar düşmenden zaḫmet göre. Ve eger (16) görse ki *sırtlan*lar evine dirilmişler çaġrışurlar düşmenler (17) şerrinden renc ve ḳatı belā irişe. Neʿūẕu bi'llāhi (18) min şerrihim. V'allāhü aʿlem.

3. II. Murad (1421-1451) devrinde Beylerbeyi Karaca Bey'in (ö. 1456) Emriyle Yapılan Mütercimi Meçhul Tercüme

Bu gruptaki nüshaların mukaddimelerinde *"Murâd bin Muhammed Han"* (1421-1451) devrinde *"begler begi Karaca Beg"*in (ö. 1456) emriyle bir *"dâ'i"*si tarafından tercüme edildiği kayıtlıdır.

Nüshaları:

3.1. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi "TY 6631"

Hâzâ Kitâbü Ta'bîr-nâmei'l-Kâmil. 17 satır. 202 varak. 28x17,5 cm. Harekeli nesih. Amasya'da Mustafa b. Abdi tarafından istinsah edilmiştir. İstinsah tarihi: Evâsıt-ı Zilkade 1046/Nisan 1637.

Başı:

(1b/1) Bism… (2) Şükr-i bī-ḥad ve şenā-yı bī-ʿad ol ḫudā-yı vedūda ki (3) aḥad u ṣamed ü ḳādirdür ve ḥamd-i bī-ḳıyās ol mālik-i ẕü'l-celāle ki (4) fāṭırdur ve rāzıḳ-ı ḫalḳ ve ʿālim-i żamāyirdür ve ḫālıḳ-ı sipihr ü nücūm ü ʿanāṣırdur (5) ve sātir-i ʿuyūb ve menāfiʿ-i evvel ve āḫirdür. Ṣad hezārān ṣıla-yı ṣalavāt-ı (6) zekiyyāt ve taḥiyyat-ı mütevāliyyāt ol server-i kāʾināt ve mefḫar-ı mevcūdāt (7) Muḥammed-i Muṣṭafā üzerine olsun kim…

Eser ve müellifi:

(1b/10) Ammā baʿdu bilgil kim bu Kitābü *Kāmili't-Taʿbīr*'üñ (11) müellifi *Şeyḫ Ḥakīm Ebü'l-Faẕl Ḥüseyin ibn-i İbrāhīm ibn-i Muḥammed* (12) *et-Tiflīsī* raḥmetu'llāhi ʿaleyhi buyurur ki…

Tercüme sebebi ve mütercimi:

(2b/4) Meger bu Farsī taʿbīr kitābı (5) seyyidü'l-ümerā ve'l-ekābir müstecmiʿu'l-meʿāli ve'l-mefāḫir *begler begi Ḳaraca Beg* ki (6) ʿadl-ile meşhūr ve ḥilm-ile mezkūrdur Sulṭānü'l-İslām ve'l-müslimīn *Murād bin (7) Muḥammed Ḫan* ḳatında maḳbūldür… semʿine irişdi. (8) Mażmūn-ı kitābdan vāḳıf olup diledi-ki Fārsīden Türkī diline tercüme ola (9) tâ kim ziyāde maḥfūẓ ve maḥẓūẓ ola. Pes biz dāʿīlerine işāret olundı-kim (10) bu kitābı Türkīye tercüme idevüz. Pes ṭavʿan ve kerhen emrine icābet (11) gösterüp Allāh sübḥānehü ve teʿālā'dan tevfīḳ ve istiʿānet ṭaleb idüp ol (12) Fārsī mūcebince hemān ḥurūf-ı tehecci üzerine tertīb idüp on altı faṣla tercüme (13) ḳılmaġa iḳdām itdük…

Sonu:

(202a/6) *Yişim* [harekeli]: Muḥammed bin Sīrīn eydür: Eger görse ki çok *yişim* var ʿavratlar-(7)dan māl ḥāṣıl eyleye. Düşde *yişim* bir bī-ʿaşıl ʿavratdur ki anı dileye. (8) Eger ʿavratı olsa ḳızı ṭoġa. Muḥammed bin Sīrīn eydür: Her ki[m] (9) kendüzin yabānda veyā yazıda görse ḳatılıkdan necāt bula ve ṭarlıḳdan ḳurtıla (10) ve günāhından tevbe eyleye (11) ve ḫastalıḳdan şifā bula (12) ve zaḫmetden emīn ola. Āmīn.

Ferağ kaydı:

Ḳad vaḳaʿa'l-ferāġu ʿan-tesvīdi hāzā'l-kitāb bi-ʿavni'llāhi'l-meliki'l-vehhāb ʿalā yedi aḳalli'l-ʿibād Muṣṭafā bin ʿAbdī fī beldeti Āmāsiyye fī evāsıṭı şehri Ẕī'l-ḳaʿde. Sene sitte ve erbaʿīne ve elf. [Evāsıṭ-ı Ẕi'l-ḳaʿde 1046/Nisan 1637].



Resim 3. *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi,* İÜ NEK TY 6631

3.2. Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Genel 4952"

15 satır. 231 varak. Harekeli nesih. 21,5x30,5-11x19,5 cm. Kahverengi meşin cilt. Mahidevran Hatun (ö. 1581)'un vakfıdır (ilk ve son sayfada vakıf kaydı vardır). Eser tamir görmüş, ilk sayfada tamir kâğıtları yazının bir bölümünü kapatmıştır. Son varağın yarıya yakını yırtılmış/kopmuştur. Tavsifi için bk. Ergin, 1950, s. 107-108 ("Müze Kitaplığı E 4/1251").

Bu nüshanın ilk 65 yaprağı Sümeyra Taşkın tarafından yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Taşkın, 2022b). Yine bu nüsha İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Muallim Cevdet K15/2 nüshasıyla karşılaştırılarak Mehmet Fatih Uzun tarafından doktora tezi olarak çalışılmıştır (Uzun, 2022: 2, 83).

Başı: (1b/1) Şükr-i bī-ḥad ve ṣenā-yı bī-ʿad ol ḫudā-yı… (tamir görmüş, yazı kapatılmış)

Sonu: (231b/1) *Yeşim:* Muḥammed bin Sīrīn eydür: Eger görse ki çok *yeşim* var ʿavratlardan (2) māl ḥāṣıl ide. Ve düşde *yeşim* bir bī-ʿaṣıl ʿavratdur (3) ki anı dileye. Eger ʿavrat (4) olsa ḳızı (5) ṭoġa.

3.3. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "Ayasofya 1732"

Kitâb-ı Ta'bîr-nâme. 119 varak. 18,5x25,5-12,5x19,5 cm. Satır sayısı değişik. Harekeli nestalik ile başlayıp 12b'den itibaren harekesiz devam etmiş. Tavsifi için bk. (Erdoğan-Öztürk, 1995, s. 75).

Başı: (1b/1) Bism… (2) Şükr-i bī-ḥad ve ṣenā-yı bī-ʿad ol ḫuẕā-yı vedūda ki aḥad u ṣamed ü ḳādirdür…

Sonu: (119a/28) *Yeşim:* Muḥammed bin Sīrīn eydür: Görse ki çok yeşim var ʿavratlardan māl ḥāṣıl ide. (29) [Ve düşde yeşim bir bī-ʿaṣl] ʿavrat ola ki anı dileye. Eger ʿavrat olsa ḳızı ṭoġa. *Yapalaḳ* görmek… (30) …görmekde hīç ḫayr yoḳdur. V'allāhu aʿlem.

3.4. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı "Belediye Yazmaları 0.55"

Hâzâ Kitâbü Kâmili't-Ta'bîr… 19 satır. 192 varak. 21,5x14,5-15,5x8,5 cm. Harekesiz nesih. Ahmed b. Abdülcelil tarafından 1164/1750-1751 yılında istinsah edilmiştir.

Başı: (1b/1) Bism… (2) Şükr-i bī-ḥad ve ṣenā-yı bī-ʿad ol ḫudā-yı vedūda ki aḥad ve ṣamed ve ḳādirdür…

Sonu: (192b/14) *Yeşim:* Muḥammed bin Sīrīn eydür: Görse ki çok *yeşim* var ʿavratlardan māl ḥāṣıl ide. Düşde *yeşim* bir bī-ʿaṣl ʿavratdur ki anı dileye. Eger ʿavrat olsa ḳızı doġa. Allāhü aʿlem.

3.5. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı "Muallim Cevdet K15/2"

13 satır. Harekeli nesih yazı. 25x17-18x10,5 cm. Baştan eksik. Mevcut kısmı 298 vr. (11a-308b).

Kâmilü't-Ta'bîr'in iki ayrı tercümesi bir arada ciltlenmiştir. Toplam varak sayısı 308'dir. Bunun ilk on varağı (1b-10b arası) *Kâmilü't-Ta'bîr*'in Şehinşah b. Bayezid için yapılan tercümesine aittir (bk. 4.4.). Diğer 298 varak (11a-308b arası) ise aynı eserin Sultan II. Murad devrinde Karaca Bey'in emriyle yapılan tercümesine aittir. İlki harekesiz ikincisi harekeli nesih ile yazılmıştır. İlki mukaddimenin *"fâl ve zecr"* ile ilgili 8. faslında kalmış; ikincisi mukaddimenin *"rûh ve nefis"* ile ilgili 3. faslıyla başlamaktadır. Biri sondan diğeri baştan eksik bu farklı tercümeler sonradan birleştirilerek ciltlenmiştir.

Başı: (Başından yaklaşık 5 (beş) varak düşmüştür. Mevcut kısmı mukaddimenin *ruh ve nefis* ile ilgili 3. faslıyla başlar ve yukarıda bu grubun 1. sırasında tanıtılan İÜ NEK TY 6631 nüshasında vr. 6a/5'e tekabül eder).

(11a/1) (eksiktir) …anun teʾvīli ise vāḳıʿ olur ve ḳul düş görür teʾvīli (2) efendisine rāciʿ olur. *Faṣl* rūḥı ve nefsi ẕikr ider…

Sonu: (İlk satır tamir kâğıtlarının altında kalmış).

(308b/2) …çok *yeşim* var [ʿavratlardan māl ḥāṣıl] ide. Düşde *yeşim* bir bī-ʿaṣıl ʿavra[tdur ki] (3) anı dileye eger ʿavratı olsa ḳızı ṭoġa. Muḥammed bin Sīrīn eydür ki ke[ndüzin] (4) yabānda yazıda görse ḳatılıḳdan necāt bula ve ṭarlıḳdan [ḳurtıla] (5) günāhından tevbe eyleye ve ḫastalikden şifā bula ve zaḫmetden emīn (6) ola.

3.6. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi "TY 6630/1"

17 satır. Harekeli nesih. 28x17,5 cm. Müstensihi ve istinsah tarihi belli değil. Başından bir varak düşmüştür. Mecmuanın ilk eseridir (vr. 1a-183b). İkinci eseri ise aynı kalemden çıkmış *"Târih-i Kostantiniyye kim İstanbul'dur"* başlıklı bir risaledir (vr. 184a-188b).

Başı: (Baştan bir varak düşmüştür. Mevcut kısmı yukarıda bu grubun 1. sırasında tanıtılan İÜ NEK TY 6631 nüshasında vr. 2a/9'a tekabül eder).

(1b/1) (eksiktir) …ki her birisi bir kāmilüñ teʾlīfi ve maḳbūlıdur. İḫtiyâr idüp bu kitābı cemʿ itdüm…

Sonu: (183b/3) *Yeşim:* Muḥammed bin Sīrīn eydür: Eger düşde (4) görse ki çok *yeşim* var ʿavratlardan māl ḥāṣıl ide. Düşde *yeşim* bir bī-ʿaṣıl ʿavratdur ki (5) anı dileye eger ʿavratı olsa ḳızı ṭoġa ve's-selām. *Yapalaḳ* görmek (6) bir uġrı ola ve anı görmekde hīç ḫayır yoḳdur, (7) dimişler ve's-selām.

3.7. Universitäts-und Landesbibliothek "Sachsen_Anhalt Halle Qu. Cod. 217e/2"

Şemseli, kahverengi deri cilt. 21x15,5-15,5x10,5 cm. Nesih yazı. 17 satır. 8b-189 arasındadır. Başlıklar kırmızı mürekkeplidir. İstinsah tarihi 17. yüzyılın ilk yarısı (Fliege, 1982, s. 342).

Ebü'l-Fazl Hüseyin ibn İbrâhîm ibn Muhammed et-Tiflisî'nin *Kâmilü't-Ta'bîr* adlı eserinin Türkçe tercümesidir. Mecmuanın ikinci eseridir. İlk eseri "*Târih-i Kostantiniyye kim İstanbul'dur*" (1b-6b) başlıklı bir risaledir (Fliege, 1982, s. 342).

Bu nüsha da önceki (3.6. İÜ NEK TY 6630/1) nüsha gibi "*Târih-i Kostantiniyye kim İstanbul'dur*" başlıklı risale ile aynı mecmuadadır.

3.8. İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Kütüphanesi "152"

Hâzâ Kitâbü Ta'bîr-nâme-yi kebîr. 434 s., 17 str., talik yazı, 26,2x16,5-18x11 cm. Müstensihi Kâtib Şu'ayb b. Hâfız Habîb (Yazar, 2016, s. 384, nr. 48).

Başı: Şükr-i bi-ḥad ve şenā-yı bi-ʿad ol ḫuẕāy-ı vedūda ki aḥad u ṣamed ü ḳādirdür…

Sonu: …eger ʿavrat olsa ḳızı doġa. *Yapalaḳ görmek:* Düşinde anı görmekde hiç ḫayr yoḳdur ve's-selām (Yazar, 2016, s. 384, 48).

3.9. Kayseri Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi "Raşid Ef. 1374"

15 satır. 232 varak. 29,5x20,4-18,2x11,7 cm. Harekesiz nesih. Müstensihi belli değil. 994/1585-1586 yılının Kurban Bayramı'nda istinsah edilmiştir.

Başı: (Baştan bir varak düşmüştür. Mevcut kısmı yukarıda bu grubun 1. sırasında tanıtılan İÜ NEK TY 6631 nüshasında vr. 2b/8'e tekabül eder).

(1b/1) (eksik) …kitābdan vāḳıf olup diledi-ki Fārsiden Türkiye terceme (2) ola tā kim ziyāde maḥfūẓ ve maḥẓūẓ (yazmada tekrar "maḥfūẓ") ola. Pes biz dāʿilerine işāret (3) olındı-kim bu kitābı Türkiye terceme idevüz. Pes ṭavʿan ve kerhen emre (4) icābet idüp Allāh'dan tevfiḳ ve istiʿānet ṭāleb idüp (5) ol Fārsī mūcebince hemān ḥurūf-i tehecci üzerine yigirmi sekiz (6) ḥurūf, on altı faṣla terceme idüp iḳdām itdük. Ammā ümiẕ…

Sonu: (231a/8) *Yeşim:* (9) Muḥammed ibn Sirin eydür görse-ki çoḳ (10) *yeşim* var ʿavratlardan māl ḥāṣıl ide (11) Düşde *yeşim* bir bi-ʿaṣl ʿavratdur ki anı dileye. ʿAvrat olsa ḳızı ṭoġa.

3.10. Millî Kütüphane Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu "06 Mil Yz A 9890"

Serlevhada "*Ta'bîr-nâme-yi İbn-i Sîrîn*" yazmaktadır. Müstensihi ve istinsah tarihi belli değil. 15 satır. 254 varak. 23x15-18x11 cm. Harekeli nesih.

Mukaddimesinin ilk sayfası (1b) bu gruptaki diğer nüshaların mukaddimelerinden farklıdır. (Taşkın 2022b: 14). Meçhul mütercim bu ilk sayfada İbn Sîrîn tabirnamesini diğer tabirnamelerden üstün ve daha anlaşılır gördüğü için Türkçeye çevirmeye karar verdiğini söyler (1b/8-9) fakat metin 2a'dan itibaren II. Murad devrinde Karaca Bey'in emriyle yapılan tercüme ile devam eder. Ayrıca II. Murad devrinde yapılan tercümenin nüshalarında geçen "*Murâd bin Muhammed Han*" (II. Murad, 1421-1451) ismi yerine bu nüshada "*Muhammedü'bnü Murâd*" (III. Mehmed, 1595-1603) ismi yer almaktadır.

Başı: (1b/1) Bism… (2) El-ḥamdü lillāhi rabbi'l-ʿālemin ve'l-ʿāḳıbetü li'l-müttaḳin ve lā ʿudvāne (3) illā ʿale'ẓ-ẓālimin ve'ṣ-ṣalātü ve's-selāmü ʿalā ḫayri ḫalḳihi (4) Muḥammedin ve ālihi ve ṣaḥbihi ecmaʿin. Ammā baʿd bu faḳir-i ḥaḳir (5) gördüm ki…

Sonu (254a/13): *Yeşim:* Muḥammedü'bni Sīrīn eydür: Eger görse ki çok *yeşim* var ʿavratlardan (254b/1) māl ḥāṣıl ide. Düşde *yeşim* bir bī-ʿaṣl ʿavratdur ki anı dileye. Ve eger ʿavrat olsa ḳızı ṭoġa.

3.11. Süleymaniye Kütüphanesi "Hacı Mahmud 6237 "

Serlevhada kırmızı mürekkeple "*Hâzâ Kitâbu Ta'bîr-nâme*" (sonradan farklı bir kalemle, siyah mürekkeple yanına "İbn-i Sîrîn" eklenmiş, altına da "İbn Sîrîn'dür gaflet olunmaya") yazmaktadır. 21 satır. 169 varak. Harekeli nesih. 26x16,5-21x11,5 cm. Müstensihi belli değil. Erzurum'da 1040/1631 yılında istinsah edilmiştir.

Bu nüshanın da mukaddimesinin ilk sayfası (1b) bu gruptaki diğer nüshaların mukaddimelerinden farklıdır. Metin 2a'dan itibaren Karacabey tarafından II. Murad devrinde yaptırılan tercüme ile devam eder.

Başı: (1b/1) Bism… (2) Ḥamdü hezār ve şenā-yı bî-şümār ol vāḥidü'l-ḳahhār ve ol ʿaẓīmü'ş-şān (3) ve ḳadīmü'l-iḥsān perverdigāra olsun ki…

Sonu: (169a/16) *Yeşim:* Muḥammed bin Sīrīn eydür: Eger görse-ki (17) çok *yeşim*i var ʿavratlardan māl ḥāṣıl ide. (18) Düşde *yeşim* bir bī-ʿaṣıl ʿavratdur ki anı (19) dileye. Eger ʿavratı olsa ḳızı vücūda gele. Allāhü aʿlem.

4. Şehinşah b. Bayezid (1461-1511) için Yapılan Mütercimi Meçhul Tercüme

Şehinşah (1461-1511), II. Bayezid'in Hüsnüşâh Sultan'dan olma oğludur (Uluçay, 1959, s. 108). 1481-1498 yılları arasında Manisa'da sancak beyliği yapmış, annesi Hüsnüşah Sultan'ın Manisa'da 1490 yılında yaptırdığı Hatuniye camii (Uluçay, 1959, s. 108) kütüphanesine 140 ciltlik küçük bir koleksiyon hediye etmiştir (Parmaksızoğlu, 1959, s. 18). 1498 yılında Konya valisi olmuş 5 Rebiyülahir 917/2 Temmuz 1511 ölüm tarihine kadar bu görevde kalmıştır (Uluçay, 1959, s. 116-117).

Şehinşah b. Bayezid'e sunulan tercüme mütercimin Arapça mukaddimesiyle başlar. Mukaddimede mütercim ismini vermez kendinden Allah'ın rahmetine muhtaç fakir ve hakir bir kişi ("faḳīrü'l-ḥaḳīr el-muḥtācü ilā raḥmeti rabbihi'l-ḳadīr") olarak bahseder, *Kâmilü't-Ta'bîr*'in Farsçadan Türkçeye *ekleme ve değiştirme yapılmaksızın ("min ġayri'z-ziyādeti ve't-taġyīr")* tercüme edilmesinin kendisine Şehinşah b. Bayezid tarafından emredildiğini, kendisinin de gücü nispetinde bu işi yaptığını söyler.[14]

Bu tercümenin diğer tercümelerden farkı mütercime ait mukaddimesinin Arapça oluşu ve mütercimin ekleme ve değiştirme yapmadığını yani eserin aslına sadık kaldığını belirtmesidir.

Nüshaları:

4.1. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi "Revan Köşkü 1769"

29 satır. 300 varak (baştan on varağı fihristtir). Güzel nesih yazı. 28x17,5-21x11 cm. Hazine-yi Hümâyûn Çukadarı Yakup Efendi tarafından 1186/1772-1773 yılında istinsah edilmiştir. Tavsifi için bk. Ateş, 1945, s. 99.

Bu nüshadan ilk bahseden Ahmet Ateş olmuştur. Ateş bu nüshayı "Yavuz Sultan Selim namına yapılmış müellifi mechûl bir tercüme" (Ateş, 1945, s. 99) olarak tanıttıktan sonra bu nüsha literatüre Yavuz Sultan Selim için yapılan tercüme olarak girmiştir. (İzgi,

[14] *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi* TSMK Revan 1769, vr. 11b/11-17; İÜ NEK TY 5026, vr. 1b/15-2a/1; İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Muallim Cevdet K15/1, vr. 1b/13-2a/4.

1998, s. 270; Yazıcı, 2004, s. 415; Nağısoylu, 2011, s. 55; Memmedli, 2018, s. 50 vs).

Ahmet Ateş'in nüshanın başından eski harflerle yaptığı alıntıda da *Şehinşah* ("Şāhenşāh bin Sulṭān Bāyezīd Ḫan" 1b/11) ismi yerine sehven[15] *Selim* ("Selīm bin es-Sulṭān Bāyezīd Ḫan") (Ateş, 1945, s. 99) ismi yer almıştır.

Aşağıdaki alıntılarda ve tıpkıbasımda (1b/11) görüldüğü gibi bu nüsha Şehinşah b. Bayezid için yapılan tercümenin nüshasıdır.

Başı:

(1b/1) Bism… (2) El-ḥamdü li'llāhi'l-leẕī ḫaleḳanā mine'l-ʿademi bi'l-cūdi ve'l-kerem ve ʿallemenā bi-teʾvīli'l-eḥādīṣi ve'ż-żamāʾiri mā lem-naʿlem (3) ve kerremenā bi'l-ʿilmi ve'l-İslāmi ʿalā cemīʿi'l-ümem ve'ṣ-ṣalātü ve's-selāmü ʿalā resūlihi ḳāmiʿi'l-küfri ve'ẓ-ẓulmi (4) nebiyyü'r-raḥmeti ve imāmü'l-eʾimmeti ve sirācü'l-ümmeti'l-müntecebi min ṭīneti'l-keremi ve sülāleti'l-mecdi'l-aḳdemi ve ʿalā (5) ālihi'l-kirāmi'l-ʿiẓām ve'l-leẕīne tebeʿūhüm bi-iḥsānin ilā yevmi'l-ḳıyām ve baʿdu

Sunulduğu kişi ve mütercimi:

(1b/5) Ve baʿdu fe-inne's-sulṭāne-(6)'l-aʿẓam… (11) …es-sulṭānü'bni's-sulṭān Sulṭān *Şahenşah bin* Sulṭān *Bāyezīd Ḫan* ḫallede'llāhü (12) milkehümā… (13) …lemmā (14) ümire'l-faḳīrü'l-ḥaḳīr el-muhtācü ilā raḥmeti rabbihi'l-ḳadīr en üreccime hāze'l-kitābe'l-müsemmā bi-*Kāmili-*(15)*'t-Taʿbīr* bi'n-naḳli mine'l-lisāni'l-Fārsī ilā'l-lisāni't-Türkī *min ġayri'z-ziyādeti ve't-taġyīri* (16) femtüṣileti'l-emrü'l-ʿālī… fetereccemtühü ve naḳaltühü ilā'l-lisāni-(17)'t-Türkī bi-ḳaderi'l-istiṭāʿati mütevekkilen ʿalā'r-rabbi'l-kerīm ve'r-raʾūfü'r-raḥīm innehü hüve'l-ḳadīrü-(12a/1)'l-ʿalīm. Şöyle dir Şeyḫ Ḥakīm Ebü'l-Faẓl Ḥüseyn bin İbrāhīm bin Muḥammed et-Tiflīsī: Çünki (2) *Ṣıḥḥatü'l-ebdān* teʾlīfinden fāriġ oldum…

Sonu:

(289b/12) *Yūz* yaʿnī *pars:* İbn-i Sīrīn eydür: *Pars* görmek düşde bir düşmen (13) ola ki anuñ düşmenligi ẓāhir ola… (26) …Ve eger göre ki *pars*ı boynı üzerine veyā arḳası (27) üzerine götürmiş gider delālet ider ki düşmen yükin çeke ve anuñ eli altında ola. Ve eger (28) göre ki *pars* anı ḳuçdı ve yiyledi veyā ol *pars*ı ḳuçup öpdi delālet ider ki düşmenden (29) yaramazlıḳ görmeye ve her ikisi bir biriyle müdārā ve sāzkārlıḳ ideler. Caʿfer eydür: Eger göre ki (290a/1) *pars*ıla ṭaʿām yir delālet ider ki düşmen şerrinden emīn ola ve düşmenden ḫayr (2) ve menfaʿat bula. Ve eger göre ki *pars* anı ışırdı veyā ṭırmaladı (3) delālet ider ki ol *pars*dan yitişen zaḫmet miḳdārı aña (4) düşmenden elem ve żarar yitişe. Ve eger göre ki bir sarāyda (5) veyā mevżiʿde *pars*lar çaġrışurlar delālet (6) ider ki düşmenler sebebiyle (7) aña zaḫmet ve elem (8) yitişe. (9) Temmet.

[15] *Kâmilü't-Ta'bîr*'in başka bir tercümesinin Laleli ve Beyazıt (eski "Umumî") nüshalarının sırasıyla 1660 ve 3926 olan kayıt numaraları da aynı makalede sehven "2926" (Ateş, 1945, s. 100) olarak verilmiştir.



Resim 3. *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi,* TSMK Revan Köşkü 1769

4.2. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi "TY 5026"

Hâzâ Kitâbu Kâmili't-Ta'bîr. 19 satır. Harekeli nesih yazı. 454 vr. 34x23,5 cm. Yaldızlı mor meşin cilt. Başta sekiz sayfa fihristi vardır. Konya'da 9 Rebiyülahir 916/16 Temmuz 1510 tarihinde istinsah edilmiştir. Mütercimi belli değildir. Bu nüsha sunulduğu Şehinşah b. Bayezid'in Konya valiliği döneminde Konya'da ölümünden bir yıl önce istinsah edilmiştir.

Başı: (1b/2) El-ḥamdü li'llāhi'l-leẕî ḫaleḳanā mine'l-ʿademi bi'l-cūdi ve'l-kerem ve ʿallemenā bi-teʾvîli'l-eḥādîṯi (3) ve'ż-żamāʾiri mā lem-naʿlem ve kerremenā bi'l-ʿilmi ve'l-İslāmi ʿalā cemîʿi'l-ümem…

Sonu: (454a/5) *Yūz* yaʿnî *pars:* (6) İbn-i Sîrîn eydür: *Pars* görmek düşde bir düşmen ola ki anuñ düşmenligi ẓāhir ola… (454b/8) … Ve eger göre ki bir sarāyda (9) veyā mevżiʿde *pars*lar çaġrışurlar (10) delālet ider ki düşmenler (11) sebebiyle aña zaḫmet ve elem (12) yitişe.

4.3. Dârü'l-Kütübi'l-Kavmiyye [Mısır Millî Kütüphanesi] TY "Maarif-i Esrâr-ı Türkî 31"

45 satır. 364 vr. 22x34 cm. Mütercim adı kayıtlı değil. İstinsah tarihsiz. Müstensihi III. Mustafa döneminde (1171-1187/1757-1774) müezzin-i şehriyarî Süleyman. (FMTO, 1987, s. 246, nr. 945).

Başı: El-ḥamdü li'llāhi'l-leẕî̄ ḫaleḳanā mine'l-ʿademi bi'l-cūdi ve'l-kerem… ve baʿd fe-inne's-Sulṭāne'l-aʿẓam Sulṭān *Şāhenşāh ibn* Sulṭān *Bāyezīd Ḫan*… lemmā ümire'l-faḳîrü'l-ḥaḳîr… en eterceme hāze'l-kitābe'l-müsemmā bi-*Kāmili't-Taʿbîr* bi'n-naḳli mine'l-lisāni'l-Fārsî̄ ilā'l-lisāni't-Türkî̄… (FMTO, 1987, s. 246, nr. 945).

4.4. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı "Muallim Cevdet K15/1"

29 satır. Mevcut kısmı 10 vr. (1b-10b arası). Harekesiz nesih yazı. Mevcut kısmı mukaddimenin "*fal ve zecr*" ile ilgili 8. faslında kalmıştır. Bk. 3.5.

Başı: (1b/2) El-ḥamdü li'llāhi'l-leẕī ḫaleḳanā mine'l-ʿademi bi'l-cūdi ve'l-kerem ve ʿallemanā bi-teʾvīli-(3)'l-eḥādīṣi ve'ż-żamāʾiri mā lem-naʿlem ve kerremenā bi'l-ʿilmi ve'l-İslāmi ʿalā cemīʿi-(4)'l-ümem…

Sonu: (10b/13) … sekizinci faṣl… ol (29) hafta içinde uġrı anuñ evin delüp cümle terekesin aldı. ʿAbdu'llāh yārānlarına… (cümlesinde eksik kalmıştır. Kaldığı yer TSMK Revan Köşkü 1769, vr. 19a/23, İÜ NEK TY 5026, vr 14a/1'e tekabül eder).

5. Hızır b. Abdülhâdî el-Bevazicî tarafından Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) için Yapılan Tercüme

Bevaziç'te[16] doğmuş Musul'da yaşamış Hızır b. Abdülhâdî tarafından Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) için tercüme edilmiştir. Mütercim, mukaddimede Tiflisî'nin *Kâmilü't-Ta'bîr* adlı eserini Farsçadan Türkçeye çevirdiğini tercümeye Arapça kitaplardan ilaveler yaptığını bunun için eserini *Kevâmilü't-Ta'bîr* olarak adlandırdığını söyler.

Nüshaları:

5.1. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi "TY 97"

23 satır. 289 varak. 19,8x31,2 cm. Harekesiz nesih. Abdüşşekur bin Mahmut bin Kurt tarafından gurre-yi R[ebiyülahir] 1128/25 Mart 1716 tarihinde istinsah edilmiştir.

Başı:

(1b/1) Ḥamd u sipās-ı bī-ḳıyās ḫudāy-rā ʿazze ve celle ki vāḥid ü ṣamed ü ḳādirdür. Mālikü'l-mülki ẕü'l-celāl (2) ü ḥayy u nāẓırdur. Rāzıḳ-ı ḫalḳ u ʿālem-i żamāyirdür. Ḫālıḳ-ı sipehr ü nücūm-ı ẓāhirdür. ʿĀlem-i ġayb (3) ve dānende-yi bāṭın u ẓāhirdür. Sātir-i ʿayb ve ṣāniʿ-i evvel ü āḫirdür. Ve dürūd taḥiyyāt ber-Ḥażret-i (4) Muḥammed-i Muṣṭafā ṣallā'llāhü teʿālā ʿaleyhi ve sellem ki ḳamu enbiyāya seyyid ve fāḫirdür, hādī-i müʾmin (5) ve ḳātil-i müşrik ve kāfirdür, muḥibb-i ehl-i īmān ve islām dīnine nāṣırdur ve ber-yārān ve her kim aña aḳārib (6) ve ʿaşāyirdür.

Eser ve müellifi:

(1b/7) Ammā baʿd hicretüñ ṭoḳuz yüz sekiz yılınuñ tārīḫinde *Kāmilü't-Taʿbīr* kitābın ki Şeyḫ Ebü'l-Faẕl (8) Ḥüseyn bin İbrāhīm bin Muḥammed et-Tiflīsī [Yazmada: Taġallübī?] ruḥimehü'llāhü taṣnīf itmişdür der-eyyām-ı ʿālī-şān sulṭān-ı (8) muʿaẓẓam şāhenşāh-ı aʿẓam seyyid-i selāṭīni'l-ʿArab ve'l-ʿAcem, mālikü riḳābi'l-ümem ʿizzü'd-dünyā ve'd-dīn (9) ḳātilü'l-kefereti ve'l-müşrikīn ġıyāṣü'l-ġuzāti ve'l-mücāhidīn sulṭānu'r-Rūm ve'l-Efrenc ve'l-Ermen (10) ṣümme'l-ʿArab ve'l-ʿAcem ve'l-Yemen … (11) … es-sulṭān ibnü's-sulṭāni'l-ʿāṣir-baṭn min nesli ʿOṣmān, es-su[lṭān Süleymān Ḫan] (12) eṭāle'llāhü beḳāhü ve edāme devletehü…

Mütercimi ve tercümeye verilen isim:

(1b/13) …bu bende-yi faḳīr aʿnī *Ḥıż[r] ibn-i ʿAbdü'l-Hādī el-Bevāzīcī* mevliden ve'l-*mavṣılī* meskenen el-kātibü bi'l-yüsrā li-inkisāri'l-yümnā saʿy-i (3) belīġ-ile ve cehd-i bī-dirīġ-ile Fārsī lüġatden ḥarf üzre şöyle ki her kelimenin evvel (2a/1) ḥarfin ṭutup daḫı anuñ ikinci ve üçünci ḥarfin ʿale't-tertīb riʿāyet idüp Türkīye mübeddel eyleyüp (2) adın *Kevāmilü't-Taʿbīr* ḳodı. Zīrā ki buña aṣl üzre baʿżı yerlerine ʿArabī kitāblardan mā-yalīḳa bihi (3) iżāfe itdi.

Sonu:

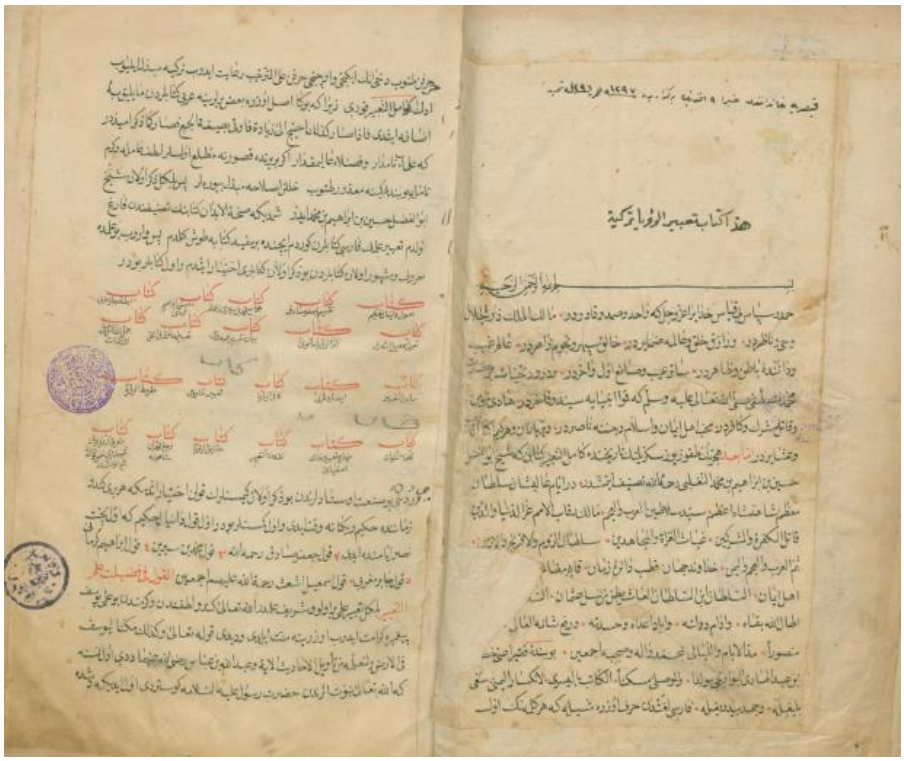
(287b/14) *Yiyesi* ve hüve't-*ṭaʿām*ü bi'l-ʿArabiyyeti ve *ḫūriş* bil'l-Fārsiyyeti. Dānyāl eydür: Her ṭaʿāma ki od irişmiş (15) ola yaramaz ola. Meger ol ki cevheri ḳavī ola. Pālūde ve ḥelvā yir görse bunlaruñ her birisi teʾvīlde māla delālet (16) ider. İbn-i Sīrīn eydür: Her ṭaʿām ki yimekde

[16] "Musul'un yaklaşık 125 km. güneybatısında Küçük Zap nehri üzerinde bir kasaba" (Birnbaum, 2015, s. 386).

düşvār ve mezesüzdür anuñ teʾvīli ḫastelik ve her ṭaʿām [ki] şīrīndür teʾvīli (17) ḫoş-ʿayş ola. Ve eger bir kimesne kendü evinde her ṭaʿām ki vardı, yidi görse ʿömri āḫiri olmış ola. Ve eger bir kimesne (18) bir ölüyi ṭaʿām yir görse ol ṭaʿāmuñ cinsi bahālu ola. Caʿfer eydür: Eger bir kimesne kendüzini bir dervīşe ṭaʿām (19) virdi görse ḳayġudan ve rencden ḫalāṣ bula. Ve ammā ḫūriş İbn-i Sīrīn eydür: Her yiyesinüñ ki düşde ṭadı ḫoşdur (20) ve pākīzedür ḫayra ve eyülige delālet ide. Ve eger bunuñ ḫilāfı olsa şerre ve yaramaza delālet ide. Eger bir kimesne kendüzini (21) sarumsaḳ yā ṣoġan yā yabān sarmusaḳı yā bunlara beñzer nesne yidi görse hâl yaramazligine ve iş (22) fesādına ve bed-nāmlige delālet ide. Ve daḫı böyledür acı ve nā-ḫoş yiyecek yimek düşde faḳīrlige ve bī-çārelige (23) delālet ider. İbrāhīm-i Kirmānī eydür eger bir kimesne kendüzini düşde ḫoş ve şīrīn ṭatlu yimek yidi görse (288a/1) [şād]lige delālet ider. Ve eger anuñ ṭadın türş ve acı ve şūr görse andan yidügi nesne ḳadarı ḳayġuya (2) ve endīşeye ve rence delīl ola. Ve ʿale'l-cümle her *yiyesi*nüñ ki ṭadı ve ḳoḳusı (3) eyü degüldür anuñ yimegi düşde yaramaza delālet ider. Ve bilgil ki (4) *yiyesi ṣatıcı* düşde söz issi kişiye delālet ider.

Ferâğ kaydı:

(288a/5) Va'llāhü aʿlem bi'ṣ-ṣavāb. El-ḥamdü li'llāhi ʿale't-tamām ve'ṣ-ṣalātü (6) ve's-selāmü ʿalā resūlihi'l-kirām temmetü'l-kitāb (7) bi-ʿavni'llāhi'l-meliki'l-vehhāb ʿalā yedi turābi (8) aḳdāmi'l-fuḳarāʾ el-muḥtāc ilā (9) raḥmeti (10) rabbihi'l-maʿbūd ʿAbdü'ş-Şekūr bin (11) Maḥmūd bin Ḳurt ġafere'llāhü li-men yaḳraʾu lehü ve li-muʿallimihi'l-fātiḥati. Sene ġurre-yi R[ebīʿu'l-āḫir] sene 1128/[25 Mart 1716].



Resim 4. *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi,* İÜ NEK TY 97

5.2. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi "Y 7613"

21 satır. 292 varak. Harekesiz nesih. 26x18-20,5x13,5 cm. Metin baştan ve sondan eksiktir. Mevcut kısmın başı yukarıda bu grubun ilk sırasında (5.1.) tanıtılan İÜ NEK TY 97 nüshasının 2a/5. satırına; sonu ise 288a/4. satırına denk gelmektedir. Bu da başından ve sonundan birer varak düşmüş demektir.

Başı: (1a/1) (eksik) …ışlāḥa mübeddel buyuralar. Pes bilgil ki ẕikr olınan Şeyḫ Ebü'l-Faẕl Ḥüseyin bin İbrāhīm bin Muḥammed raḥimehu'llāh (2) eydür: Şimdiki *Ṣıḥḥatü'l-ebdān* kitābınuñ taṣnīfinden fāriġ oldum…

Sonu: (292a/5) *Yiyesi* ve hüve'ṭ-*ṭaʿām*ü (6) bi'l-ʿArabiyyeti ve *ḫūriş* bi'l-Fārsiyyeti… (292b/21) …Ve ʿale'l-cümle her *ṭaʿām*uñ ki ṭadı eyü degüldür anuñ yimegi düşde yaramaza delālet ider. Ve bilgil… (eksik).

5.3. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "Yazma Bağışlar 4096"

Bulunduğu kütüphanede *"Terceme-i Ta'bîrnâme-i İbn Sîrîn"* adıyla kayıtlıdır. 21 satır. 430 varak. 28,2x20-19,5x13 cm. Harekesiz nesih. Müstensihi belli değildir. İstinsah tarihi 1196/1781-1782. Başında 20 varaklık fihrist var. Metin baştan eksiktir. Mevcut kısmın başı yukarıda bu grubun ilk sırasında (5.1.) tanıtılan ve her bir sayfası 23 satırdan oluşan İÜ NEK TY 97'ye göre 17b/19. satıra denk gelmektedir.

Başı: (eksik) …*"Efeaṣfāküm rabbüküm bi'l-benīne ve't-teḫaẕe mine'l-melāʾiketi ināṣen, inneküm le-teḳūlūne ḳavlen ʿaẓīmā"* (İsrâ Suresi 40) ve eger bir kimesne (2) ḳanat görüp firiştelerle uçar görse eceli yaḳın gelmiş ola ve dünyadan tevbe ile gide. Düşde (3) firiştehlere ıraḳdan baḳa yanlarına varsa…

Sonu: (430a/4) *Yiyesi* ve hüve'ṭ-*ṭaʿām*ü bi'l-ʿArabiyyeti ve *ḫūriş* bi'l-Fārsiyyeti… (430b/9) …Ve ʿale'l-cümle her *yiyesi*nüñ (10) ki ṭadı ve ḳoḳusı eyü degüldür (11) anuñ yimegi düşde yaramaza (12) delālet ide ve bilgil ki *yiyesi* (13) *ṣatıcı* düşde söz issi (14) kişiye delālet ider.(15) Temmetü'l-kitāb.

5.4. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "Hekimoğlu Ali Paşa 591"

17 satır. 285 varak. 18x28,5-11,5x19 cm. Talik yazı. Sayfalar cetvelli. İlk varak tezhipli. Yaldızlı deri cilt. Başında fihrist var. Müstensihi Sâfî mahlasıyla bilinen Cemalüddin Muhammed el-Kirmanî. İstinsah tarihi 27 Ramazan 1009/1 Nisan 1601. Tavsifi için bk. Erdoğan-Öztürk, 1995, s. 73; Nağısoylu, 2011, s. 62-63.

Başı: (1b/1) Ḥamd u sipās-ı bī-ḳıyās ḫudāy-rā ʿazze ve celle ki vāḥid ü ṣamed ü ḳādirdür…

Sonu: (285b/1) *Yiyesi* ve hüve'ṭ-*ṭaʿām*ü bi'l-ʿArabiyyeti ve (2) *ḫūriş* bi'l-Fārsiyyeti… (12) …Ve ʿale'l-cümle (13) her *yiyesi*nüñ ki ṭadı ve ḳoḳusı eyü degüldür anun yimegi düşde yaramaza delālet (14) ider. Ve bilgil *yiyesi ṣatıcı* düşde söz issi kişiye delālet ider.

5.5. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "Yazma Bağışlar 7222"

23 satır. 282 varak. Nesih yazı. 35x20-23,8x12,7 cm. Başında fihrist var. Müstensih belli değil. İstinsah tarihi 1122/1710-1711. Tavsifi için bk. Nağısoylu, 2011, s. 64-65.

Başı: (1b) Ḥamd u sipās-ı bī-ḳıyās ḫudāy-rā ʿazze ve celle ki vāḥid ü ṣamed ü ḳādirdür….

Sonu: (282a/13) …Ve ʿale'l-cümle her *yiyesi*nüñ (14) [ki ṭa]dı ve ḳoḳusı eyü degüldür anuñ yimegi düşde yaramaza delālet ider. Ve bilgil ki *yiye*-(15)*si ṣatıcı* düşde söz issi kişiye delālet ider.

5.6. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "Fatih 3648"

19 satır. 327 varak. Nesih yazı. 28,1x17,5-21,8x12,8 cm. Müstensih Yûsuf ibn Muhammed el-Mavsılî. İstinsah tarihi Zilhicce 1079/Mayıs 1669. Tavsifi için bk. Nağısoylu, 2011, s. 64.

Başı: (1b/1) Ḥamd u sipās-ı bī-ḳıyās ḫudāy-rā ʿazze ve celle ki vāḥid ü ḳādirdür. Mālikü'l-mülki ẕü'l-celāl (2) ü ḥayy u nāẓırdur…

Sonu: (327a/19) *Yiyesi* ve hüve't-*ṭaʿām*ü bi'l-ʿArabiyyeti ve *ḫūriş* bi'l-Fārsiyyeti… (327b/13) …Ve ʿale'l-cümle her *yiyesi*nüñ ṭadı ve ḳoḳusı eyü (14) degüldür anuñ yimegi düşde yaramaza delālet ider. Ve bilgil ki *yiyesi ṣatıcı* düşde söz issi kişiye delālet ider.

5.7. Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Məhəmməd Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutu "D-13"

326 varak. 27x17 cm. Karton cilt (Nağısoylu, 2011, s. 59). Harekeli nesih. Filigranlı Avrupa kâğıt (Nağısoylu, 2011, s. 57).

Möhsün Nağısoylu'ya göre bu nüsha müterciminin kaleminden çıkmıştır. (Nağısoylu, 2011, s. 56; Nağısoylu, 2021, s. 1922).

Azerbaycan'da Abdullayev Tofiq Alovsat oglı tarafından 1991 yılında kandidatlık (doktora) tezi (Nağısoylu, 2011, s. 151, nr. 90) olarak çalışılmış bu nüsha üzerinde Möhsün Nağısoylu'nun da geniş bir incelemesi (Nağısoylu, 2011) bulunmaktadır.

5.8. Biblioteca Apostolica Vaticana "Vat. Turco 131"

Serlevha: *Hâzâ Kitâbü't-Ta'bîr-nâme.* 21 satır. 303 varak. 28,5x19x5 cm. Başta 18 varakta fihrist var. Harekeli nesih yazı. Hidayetullah b. Nasıruddin b. Hacı Ali Halil el-Bağdadî tarafından 15 Cemaziyelevvel 964/16 Mart 1557 tarihinde istinsah edilmiştir. Tavsifi için bk. Rossi, 1950, s. 112-113.

Möhsün Nağısoylu'ya göre bu nüsha mütercim nüshasından (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Məhəmməd Füzuli adına Əlyazmalar İnstitutu D-13) istinsah edilmiştir (Nağısoylu, 2011, s. 61).

Başı: (1b/1) Ḥamd ve sipās-ı bī-ḳıyās ḫudāyirā ʿazze ve celle ki vāḥid ve ṣamed ve ḳādirdür. Mālikü'l-mülki ẕü'l-celāl [ü ḥayy] (2) u nāẓırdur…

Sonu: (303a/18) *Yiyesi* ve hüve't-*ṭaʿām*ü bi'l-ʿArabiyyeti (19) ve *ḫūriş* bi'l-Fārsiyyeti… (303b/9) … Ve ʿale'l-cümle her *yiyesi*nüñ (10) ki ṭadı ve ḳoḳusı eyü degüldür anuñ yimegi düşde yaramaza delālet ider. Ve bilgil *yiyesi ṣatıcı* düşde (11) söz issi kişiye delālet ider. V'allāhü aʿlem bi'ṣ-ṣavāb ve ileyhi'l-merciʿu ve'l-meʾāb.

5.9. Macaristan Bilimler Akademisi Kütüphanesi "Török F. 29"

248 varak, 23 satır, 28,7x19,5-21,5x15 cm. Nesih yazı. Deri cilt, zencirekli, miklepli. Müstensihi ve istinsah tarihi belli değil. Zahriyede 1252/1835 tarihli fevaid kaydı var. Geniş bilgi için bk. Parlatır ve Hazai, 2007, s. 493.

"Hızır b. Abdülhadi (öl.?) adlı bir zat tarafından düzenlenmiş bu kitabın sonu eksiktir" (Parlatır ve Hazai, 2007, s. 494). Sonu bu grubun ilk sırasında (5.1.) tanıtılan İÜ NEK TY 97 nüshasında 278b/23'e tekabül etmektedir.

Başı: (1b) Ḥamd u sipās-ı bī-ḳıyās ḫudāy-râ ʿazze ve celle ki vāḥid ü ṣamed…

Sonu: (248b) (eksiktir) …yaġı düşde dört veche delālet ider.

5.10. *Kevâmilü't-Ta'bîr*'in Muhtasarı

Kütüphanelerde "*Tabirname*" adıyla kayıtlı iki nüshanın *Kevâmilü't-Ta'bîr*'in muhtasarı olduğunu tespit ettik. Bunlardan biri Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY3407 numarada diğeri Millî Kütüphanede Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06

Mil Yz A 6181 numaradadır. Her iki nüsha bulundukları kütüphanelerde *"Tabirname"* adıyla kayıtlıdır. Yaptığımız karşılaştırmalar bu iki nüshanın Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzicî tercümesinin muhtasarı olduğunu göstermiştir. Bu muhtasarın mukaddimesi (Konya Bölge Yazma eserler Kütüphanesi BY3407, vr. 1b/1-2a/10; Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 6181, vr. 1b/1-2a/3) muhtasarı düzenleyene aittir.

Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzicî, tercümesine Arapça kitaplardan eklemeler yaptığını belirtmiştir (İÜ NEK TY 97, vr.2a/2-3). Bu eklemelerden biri de "akça" (Far. "direm") maddesindeki üç "hikâye"dir. (İÜ NEK TY 97, vr. 57b/18-58a/3). *Kâmilü't-Ta'bîr*'in Farsça aslında olmayan bu üç hikâye (krş. "direm" Kumeylî, 1394/2015, I, s. 440-442) bu muhtasar düzenlemenin her iki nüshasında aynen bulunmaktadır (Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY3407, vr. 33a/8-19; Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 6181, vr. 31a/8-18).

Bu muhtasarın "delürmek" maddesindeki Arapça bir beyit (Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY3407, vr. 77b/25; Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 6181, vr. 75a/1-2) ile bir hadis (Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY3407, vr. 78a/9; Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 6181, vr. 75a/10), Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzicî tercümesinde bulunduğu hâlde (İÜ NEK TY 97, vr.157b/11-12; 18) *Kâmilü't-Ta'bîr*'in Farsça aslında bulunmamaktadır (krş. "dîvânegî" Kumeylî, 1394/2015, I, s. 448). Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu örnekler iki nüshasını tespit edebildiğimiz bu muhtasarın *Kâmilü't-Ta'bîr*'in Farsça aslından değil Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzicî tercümesinden yapıldığını göstermektedir.

5.10.1. Konya Bölge Yazma eserler Kütüphanesi "BY3407"

Serlevhası boş bırakılmıştır. 1b tezhipli. 172 vr. 25 satır. Nesih yazı. 26x15,4-17,5x8,2 cm. Müstensihi Şeyh Ahmed-i Gülşenî. İstinsah tarihi 29 Rebiyülula 1126/14 Nisan 1714. Gaziantep İl Halk Kütüphanesinden devredilen yazmalardandır (Eski: Gaziantep İl Halk Kütüphanesi nr. 291).

Başı:

(1b/1) Bism… (2) Ḥamd-i bī-ġāyet ve ṣenā-yı mā lā-nihāyet ol vācibü'l-vücūd ve fāʿilü'l-muḫtār ve ṣıfāt-ı (3) kemālātıla muttaṣıf Allāh tebāreke ve teʿālāya olsun-kim irādet miftāḥıyla ḳudret (4) ḫazīnesi ḳapusın açup ʿilm-i kevn iẓhār eyleyüp *"küntü kenzen maḫfiyyen eredtü* (5) *en-uʿrefe"* veyâhûd *"aḥbebtü en-uʿrefe"* muḳteżāsınca (6) ḥaḳāyıḳ-ı eşyāyı irsāl eyledi. Ve daḫı ṣalāt-ı bī-pāyān ve selām-ı firāvān (7) …sulṭān-ı kevneyn (8) ḫātemü'l-enbiyā ve delīlü'l-etḳıyâ resūlu rabbi'l-ʿālemīn ṣems-i cihān ve derdlere dermān (9) Muḥammed-i Muṣṭafāya olsun-kim cemāl-ı nūrınuñ ʿaksi sevād-ı ṣirk ve ġıṭā-yı (10) ṣekk [ü] ṣübhe tārümār idüp… (13) ve daḫı (14) ālinden ve aṣḥābından Ḥaḳ teʿālā rāżī olsun-kim her biri…. (16) ve daḫı (2a/1) ʿulemā-yı māżī ve bāḳī fużalāya Ḥaḳ teʿālā raḥmetler eylesün-kim ʿilm ḳuvvetiyle tarīḳ-i (2) tevḥīdde ve ṣırāṭ-ı ʿibādetde olan ṣübhe ṭaşların ve şek dikenlerin gider-(3)diler. Ḫuṣūṣan meşayıḫ-ı ehl-i sünnetden ve mürşidīn-i cemaʿatden Ḥaḳ teʿālā rāżī (4) olsun-kim… (8) Ḥaḳ celle ve [a]ʿlā dilimizde (9) kelime-yi tevḥīd cārī idüp envāʿ-ı ezkārātı müyesser eyleyüp vire. Āmīn yā rabbe-(10)'l-ʿālemīn. *Ammā baʿd* el-ḳavlu fī fażli't-taʿbīr…

Sonu:

(171b/22) *Yiyesi* ve hüve't-*ṭaʿām*ü bi'l-ʿArabiyyeti ve *ḫūriş* bil'l-Fārsiyyeti. (23) Pālūde ve henegī ḥelvā bunlaruñ her birisi düş teʾvīlinde māla delālet ider. Ve her ṭaʿām-ki (24) yimekde türş ve düşvār ola teʾvīlinde renc ve yaramaz ola ve ḫastelik ola. Ve her ṭaʿām-ki (25) şīrīn ola teʾvīli ḫoş-ʿayş ola. Eger bir kimesne düşde kendü ṭaʿāmın (172a/1) bir yırtıcı cānver aldı görse mālına ziyān irişe. Eger bir kimesne düşde kendü (2) evinde ṭaʿām görüp cümlesin yidi görse ʿömrinüñ

āḫiri olmış ola. Eger bir (3) kimesne düşde bir ölüyü ṭaʿām yir görse ol ṭaʿāmuñ cinsi bahālu ola. Ve ammā (4) her ṭaʿām-ki ṭadı ḫoşdur ve pākīzedür ḫayra ve eyülige delālet ider. Ve her ṭaʿām-ki (5) bunuñ ḫılāfıdur şerre ve yaramazlıġa delālet ider. Meşelā ṣarumsaḳ veyā ṣoġan (6) veyā yabān ṣarumsaġı ve daḫı bunlara beñzer nesne yidi görse māl yaramazlıġına iş (7) fesādına ve bed-nāmlıġa delālet ider. Ve eger kendüyi acı ve nā-ḫoş yimek yidi (8) görse faḳīrlıġa ve bī-çārelıġa delālet ider. Ve ʿale- (9)'l-cümle her *yimek* ki dadı ve ḳoḳusı eyü degüldür (10) yaramaza delālet ider. Ve *yimek ṣatıcı* (11) düşde söz issi kişiye (12) delālet ider.

Ferağ kaydı:

Ḳad vaḳaʿa'l-ferāġu min taḥrīri hāẕihi'l-kitābi'l-mübāreki fī'l-yevmi't-tāsiʿ ve'l-ʿişrīne min şehri Rebīʿu'l-ūlā sene sitte ve ʿişrīne ve miʾe ve elf [29 Rebiyülula 1126/14 Nisan 1714]. Ḥarrerehü el-faḳīr en-naḥīf ez-żaʿīf el-muḥtāc ilā raḥmeti rabbihi'l-laṭīf *eş-Şeyḫ Aḥmed-i Gülşenī* ġafera'llāhu lehü ve'l-vālidiyehü ve ahsene ileyhimā ve ileyhi.

5.10.2. Millî Kütüphane Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu "06 Mil Yz A 6181"

167 varak. 25 satır. 20,3x14,5-17,7x10,2 cm. Nesih yazı. Müstensihi Mahmud b. Muhammed Said. İstinsah tarihi 29 Ramazan 1201/15 Temmuz 1787.

Başı:

(1b/1) Bism… (2) Ḥamd-i bī-ġāyet ve şenā-yı mā lā-nihāyet ol vācibü'l-vücūd ve fāʿilü'l-muḫtār ve ṣıfāt-ı kemālātıla (3) muttaṣıf Allāh tebāreke ve teʿālāya olsun-kim irādet miftāḥıyla ḳudret ḫazīnesi ḳapusın (4) açup ʿilm-i kevni iẓhār… (2a/3) *Ammā baʿd* el-ḳavlu fī faẓīleti't-taʿbīr…

Sonu:

(166b/20) *Yiyesi* ve hüve't-*ṭaʿām*ü bi'l-ʿArabiyyeti ve *ḫūriş* bil'l-Fārsiyyeti. (21) Pālūde ve henegī ḥelvā bunlaruñ her birisi düş teʾvīlinde māla delālet ider. Ve her (22) ṭaʿām-ki yimekde türş ve düşvār ola teʾvīlde renc ve yaramaz ola ve ḫastelik (23) ola… (167a/6) Ve ʿale'l-cümle her *yimek* ki (7) ṭadı ve ḳoḳusı eyü degüldür yaramaza delālet ider. Ve *yimek* (8) *ṣatıcı* düşde söz issi kişiye delālet ider. (9) Temmet bi-ʿavni'llāh.

Ferağ kaydı:

Ḳad vaḳaʿa'l-ferāġu min taḥrīrihi el-maʿrūf Ḥażret-i İmām-ı Ġazālī aḥfādından el-Ḥāc Maḥmūd ibni Muḥammed Saʿīd… fī'l-yevmi's-sābiʿ ve'l-ʿişrīn min şehri Ramażān sene iḥdā miʾeteyn ve elf [29 Ramazan 1201/15 Temmuz 1787].

6. Ebubekir Paşa İçin Yapılan Mütercimi Meçhul Tercüme

Meçhul bir mütercim tarafından hakkında herhangi bir bilgi verilmeyen Ebubekir Paşa için tercüme edilmiştir. Tek nüshası Mevlâna Müzesi İhtisas Kütüphanesi 7434 numarada kayıtlıdır. Abdülbâki Gölpınarlı ferağ kaydına ("ḳad vaḳaʿa'l-ferāġu bilā tesvīd") dayanarak tercümenin mütercim nüshası olduğunu sanıyorum, der (Gölpınarlı, 1994, s. 123). Yazmada herhangi bir tarih yoktur.

19 satır. 310 varak. 21,2x14,2-16,9x9,5 cm. ölçülerinde. Nesih yazı. Sayfalar suya maruz kalmış, mürekkep dağılmıştır. Başında sonradan eklenmiş iki sayfalık fihrist var. Tavsifi için bk. Gölpınarlı, 1994, s. 123. (Burada *Keşfü'z-Zünûn* (Kâtip Çelebi, 1971, II, s. 1379-1380) kaynak gösterilerek tercüme Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzîcî'ye ait gösterilmiştir.)

Başı:

(1b/1) Sipās u minnet ol ḫudāy-ı lā-yezāle ki vāḥid ü ṣamed ü ḳādirdür. (2) Mālikü'l-mülki ẕü'l-celāl ü ḥayy u fāṭırdur. Rāzıḳ-ı ḫalḳ u ʿālem-i żamāyir-(3)dür. Ḫālıḳ-ı sipehr ü nücūm u ʿanāṣırdur. Sātir-i ʿuyūb ve ṣāniʿ-i (4) evvel ü āḫirdür. Ve dürūd-ı nā-maḥdūd Muḥammed ʿaleyhi'ṣ-ṣalāt ve's-selām (5) üzerine ki enbiyā üzre seyyid ve fāḫirdür. Hādī-yi müʾmin ve ḳātil-i kāfir-(6)dür ve aṣḥāb ve yārānı üzerine ve her ki aḳārib ve ʿaşāyirdür.

Eser ve müellif adı

(1b/7) Fużalā-yı ʿacemden fünūn-ı ḥikmet ve ʿulūm-ı … (mürekkep dağılmış) kütüb-i (8) müdevven teʾlīf ve taṣnīfine muvaffaḳ olan *Şeyḫ Ḥakīm Ebü'l-Faẓl Ḥüseyn* (9) *bin İbrāhīm et-Tiflīsī* raḥmetü'llāhi teʿālā ʿaleyh şöyle beyān ve ʿayān (2a/1) buyurur ki çün ʿilm-i ṭıbdan *Ṣıḥḥatü'l-ebdān* … kitābı teʾlīf (2) idüp şāhenşāh-ı İrān ü Tūrān olan Ḳılıç Arslan meclisine tuḥfe (3) ve yādigār itdükde … buyurdılar ki ʿilm-i taʿbīr-i rüʾyāda (4) bir kitāb-ı kāmil ve müfīd … cümle kütüb-i taʿbīrden müstaġnī olıcaḳ (5) bir kitāb-ı kāmil teʾlīf ve taṣnīf ile işāret olındıġumda ʿilm-i taʿbīrde (6) maʿrūf ve meşhūr ve maḳbūl olan kitāblar ki… (2b/5) bu faḳīr-i ḥaḳīr ü kesīrü't-taḳṣīr… (7) ol kitāb-ı nefīsi lisān-ı Türkīye terceme idüp bir ṣāḥibü'l-cūd… (8) yaʿnī *Ebū Bekr Paşa* ḥażretlerinüñ meclis-i behcet ü… Beyt: (9) *pāy-ı melaḫī piş-i Süleymān bürden / ʿayb-est velīkin hüner-est ez-mūrī*[17] mā-ṣadaḳınca tuḥfe itmege lāyıḳ gördüm bi-mennihi ve tevfīḳihi.

Sonu:

(10) *Yūz*: *Pars* didükleri yırtıcı cānver. ʿArabca *fehd* dirler. Anı rüʾyāda görmek (11) düşmen ẓāhir olmaḳ olur. Eger görse-ki *pars* ile ceng ve ġavġā idüp ana ġālib (12) olsa delīldür ki düşmeni ḳahr ide. Eger *pars* ana ġālib ola düşmen anı ḳahr ide. Kirmānī dir ki: (13) Eger görse ki *pars*ı ṭutsa yā bir kimse ana virse delāletdür ki bir kīne-dār düşmen (14) ile aña şoḥbet vāḳıʿ ola ve ola ki düşmenden bir zen alup ḫatun idine. (15) Cābir-i Maġribī dir ki: Eger *pars*ı öldürüp etinden yise delālet ider ki māl-ı (16) düşmeni alup ḫarc ide. Baʿżı muʿabbirān didi-ki *pars*ı öldürmek (17) kendüden ḫalḳ yüz çevirmek olur, didi.

Ferağ kaydı:

El-ḥamdü li'llāhi'l-ʿazīzi'l-ḥamīd. Ḳad vaḳaʿa'l-ferāġu bilā tesvīd.

7. Mütercimi Meçhul Bir Tercüme

Bu tercümenin iki nüshasını tespit edebildik. İkisi de baştan eksiktir. Eski olanı 953/1546-1547 istinsah tarihlidir (diğeri 996/1588). Mütercimi, tercüme tarihi ve kim için tercüme edildiği belli değildir.

7.1. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "İsmihan Sultan 306"

23 satır. 224 varak. Harekeli nesih. 32x20-24x14 cm. Müstensihi belli değil. İstinsah tarihi 953/1546-1547. Baştan -muhtemelen bir varak- eksiktir. Geniş bir tavsifi için bk. Al-Kuwari, 1441/2019, II, s. 475-479, nr. 429.

Bu nüsha *Defter-i Kütübhâne-yi İsmihan Sultân*'da *"Ta'bir-nâme"* adıyla kayıtlı olup mütercimi belirtilmemiştir (s. 29, nr. 306). Al-Kuwari ise *Keşfü'z-Zünûn*'u kaynak göstererek mütercimi olarak Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzicî'yi göstermiş (Al-Kuwari, 1441/2019, II, s. 476) ve 953/1546-47 istinsah tarihli bu nüshanın -istinsah tarihi Kanuni Sultan Süleyman'ın hükümdarlık devrinde (1520-1566) olduğu için- mütercim hattı olabileceğini belirtmiştir (Al-Kuwari, 1441/2019, II, s. 479; Al-Kuwari, 1441/2019, III, s.

[17] "Çekirge ayağını Süleyman'ın huzuruna götürmek ayıptır. Lâkin götüren karınca olursa hünerdir." (Sadi).

491). Ancak bu tercüme Hızır b. Abdülhâdî el-Bevazicî'nin Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) için yaptığı *Kevâmilü't-Ta'bîr* adlı tercümeden farklıdır.

Başı: (Başından bir varak kopmuştur):

(1b/1) …ol kitāb-ı taʿbīrüñ tertībi[n] riʿāyet ḳılup tercüme ḳılduḳ. Eger sehv [ü] ḫaṭā vāḳıʿ oldısa tevaḳḳuʿ oldur ki taṣḥīḥ ideler ve ʿafv (2) buyuralar tā kim ṣevāb-ı dü cihānī ḥāṣıl ola. Baʿde-mā bu nüsḫa-yı ṣānī be-ḥażret-i ḳavāʿid-i devlet ve erkān-ı memleket be-yümn-i siyādet (3) ve şükūh-ı maʿdelet meclis-i …seyyidü'l-ümerāʾi ve'l-ekābir zaʿīmü'l-cüyūşi'l-küberāʾi cāmiʿu'l-mefāḫiri muḥrizü'l-meʾāşiri menbaʿu'l-menāḳıbi (4) ḥāvī'l-meʾāli… māḥī'l-mefāsid… ḳāmiʿu'l-mefācir zācirü'l-ʿaṭāti ve aʿdelü'l-ḥükkām muḥyī merāsimi'l-inṣāf (5) niẓāmü'd-devleti ve'd-dīn şerefü'l-İslām ve'l-müslimīn mecdi'l-melik māliki dīvāni'l-ʿadli *pādşā-yı muʿaẓẓam* (بادشاهي معظم) edāme'llāhü ʿuluvvehü (6) ḥażretleriçün vaż ḳılduḳ tā her şahş ki müṭālaʿa ḳıla ümīzdür ki muṣannifi ve yazanı duʿā ile aña… (10) ve bu kitābuñ bünyādını on altı faṣl üzerine … ḳılmış.

Sonu:

(224a/11) *Yūz pars*dur İbn-i Sīrīn eydür: (12) Düşde *pars* bir düşmendür ki düşmenlığı ẓāhirdür. Görse-ki *pars*-ıla ceng ider ve *pars* üzerine ġālib geldi (13) düşmenile ceng ide ve anı ḳahr ide. [Kirmānī] eydür: Görse-ki *pars* ṭutdı yā kimse kendüye virdi kendüyile (14) bir kin dutucı düşmen ṣoḥbet ide. Ve ola ki anlardan ʿavrat ala. Görse-ki *pars*ı varıdı ḳaçdı düşmen (15) [kendüden ḳa]ça. Görse-ki çoḳ *pars*ları var līkin cümle kendüye muṭīʿdür düşmenleri zebūn ola eli altında (16) olalar. Eger bunuñ ḫilāfın görse düşmenleri öñinde ḫor u ḫaḳīr ve zebūn ola. Cābir-i Maġribī [eydür:] Görse-ki *pars*ı depeledi (17) ve et[inden] yidi düşmenini ḳahr ide ve mālından yiye. Ve baʿżı muʿabbirler eydürler: Görse-ki *pars*ı depeledi cemīʿ-i ehli (18) [kendüden yüz] çevüre ve kendüye ḫayr olmaya. Görse-ki *pars* derisi yā tüsi yā kemügi var kendüye ol-ḳadar (19) d[üşmende]n māl ḥāṣıl ola. Görse-ki *pars*a binmişdür düşmenine ġālib ola. Görse-ki *pars*ı boynına yā arḳasına (20) götürmişdür düşmenüñ yükin götüre ve eli altında ola. Görse ki *pars* anı ḳucaġına aldı yaladı ya kendü (21) parsı ḳucaġına aldı öpdi düşmenden yaramazlıḳ görmeye ve biri biriyle müdārāyıla dirile. Caʿfer-i Ṣādık eydür: Görse-ki (22) *pars*ıla yimek yidi düşmen şerrinden emīn ola ve andan ḫayr ve menfaʿat bula. Görse-ki *pars* kendüyi ışırdı ya ṭaladı ol [kadar (23) düşman]dan kendüye zahmet yitişe. Görse-ki *pars*lar sarāyında yā mevżiʿinde çaġrışurlar düşmenler sebebinden kendüye ʿaẓīm belā (24) ve renc yitişe. V'allāhü aʿlem bi'ṣ-ṣavāb. Temm.

Ferâğ kaydı: Temme'l-evrāḳ bi-ʿavni ʿināyeti'l-māliki'l-ḫallāḳ. 953/1546-1547.

7.2. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi "Yazma Bağışlar 7153"

25 satır. 240 varak. Nesih yazı. 27x16-21,5x15 cm. Müstensihi belli değil. 7 Cemaziyelevvel 996/4 Nisan 1588 Pazartesi günü istinsah edilmiştir. Baştan 28 yaprak düşmüştür.[18]

Başı: Baştan eksiktir. Mevcut kısmı *"āhū: geyik"* maddesiyle başlar ve bu grubun ilk sırasında (7.1.) tanıtılan Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi İsmihan Sultan 306 nüshasında 23a/12'ye tekabül eder.

(1b/1) (eksik) …düşde geyik dutmaḳ kendüye gökçek yüzlü cāriye ḥāṣıl ola. Görse ki geyigüñ boġazın kesdi (2) cāriyenüñ ḳızlığın ala. Görse kim geyigi ensesinden boġazladı cāriyeye…

[18] Son varak eski numaralarla 268 yeni numaralarla 240 olarak numaralandırılmıştır. Bu da nüshanın ilk numaralandırma yapılırken tam olduğunu sonradan başından 28 yaprağın düştüğünü göstermektedir.

Sonu: (239b/16) *Yūz pars*dur. İbn-i Sīrīn eydür: Düşde *pars* bir düşmendür ki (17) düşmenlığı ẓāhirdür… (240a/10) …Görse-ki *pars*lar sarāyında yā mevżiʿinde çağrışurlar (11) düşmānlar sebebinden belā ve renc irişe. V'allāhü aʿlem bi'ṣ-ṣavāb. Temmet bi-ʿavni'llāh.

8. Muhammed bin Nurbahş el-Hüseynî Tercümesi

Bu tercüme Det Kgl. Bibliotek (Danimarka Kraliyet Kütüphanesi) Cod. Turc. 24 numarada kayıtlıdır. Katalogda hakkında verilen bilgi sınırlıdır:

278 varak. Nesih yazı. Başından bir, 108. varaktan sonra birkaç varak eksiktir. Ebü'l-Fazl Hüseyn b. İbrahim Tiflisî'nin Farsça *Kâmilü't-Ta'bîr*'inin Muhammed b. Nurbahş el-Hüseynî tarafından yapılan çevirisidir. (Mehren, 1857, s. 60).

Başı: (Bir varak eksik) …ki bunı meşhūr ve maʿrūf olan nefīs kitāblardan istiḫrāc ve istinbāt eyledi. Ḫuṣūṣan Kitāb-ı Uṣūl-i Dānyāl Ḥakīm...

Ferağ kaydından ("mütemmimühü ve mütercimühü ve muḥarririhü el-faḳīrü'l-ḥaḳīr el-muḥtāc ilā raḥmeti'llāhi'l-meliki'l-ʿaẕīmi'l-ġanī Muḥammed bin Nurbaḫş el-Ḥüseynī" (Mehren, 1857, s. 61) mütercim hattı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu nüsha İstanbul'dan satın alınarak Danimarka Kraliyet Kütüphanesine kazandırılmıştır (ZDMG, 1850, 4, s. 394).

9. Mirza Hüda Beg için Mir Azam-şah tarafından 1175/1761-62 Yılında Yapılan Tercüme

Mir Azam-şah tarafından Yarkent "hâkim beg"i Mirza Hüda Beg için 1175/1761-62 tarihinde Çağatay Türkçesine çevrilmiştir. Bu tercümenin tespit edilebilen tek nüshası Staatsbibliothek zu Berlin Ms. or. fol. 916 numarada kayıtlıdır.

19 satır. 293 varak. 28x20,5 cm. ölçülerinde. Nestalik yazı. Tavsifi için bk. Pertsch, 1889, s. 180-182, nr. 162.

Bu nüsha İdris Çetin tarafından doktora tezi olarak çalışılmaktadır (2021-).

Başı:

(1b/1) Bism… (2) *"Rabbenā ātinā fī'd-dünyā ḥaseneten ve fī'l-āḫireti ḥaseneten veḳınā ʿaẕābe'n-nār"* (Bakara suresi 2/201) Ḥadsiz ḥamd [u] şenā (3) ol ḫudāyīġa kim dostları könglining āyīnesin cemāl-ı ẕātıga cilve-gāh éyledi…

Mütercimi:

(2a/16) … Ammā baʿd faḳīr-i hāk-sār ve perīşān-ı rūz-gār kem-nāmlık birle maʿrūf ve hīç-müdānlıḳ (17) birle mevṣūf *Mīr Aʿẓam-şāh*-ı miskīn muʿtasım bi-ḥabli'llāhi'l-metīn…

Sunulduğu kişi, tercüme tarihi ve sebebi:

(2a/18) … zamān (19) ümerālarınıng muḳtedāsı ve devrān kām-kārlarınıng pīşvāsı ḥükūmet gül-zārınıng gül-i sīr-ābı (2b/1) ve aṣālet ṣadefining dürr-i nā-yābı … (2b/10) ki *Mīrzā Hüdâ Bég* ṣāḥib-kemāl aʿnī (11) ḥażret-i ḥākim bég teʾrīḫka *ming yüz yétmiş béş* érdi-kim āftāb-ı ʿālem-tāb (12) ẕerre cānibiġa tābiş ḳılġan-dék işāret-i ʿāliyye ve beşāret-i müteʿāliyyeleri bu bende-yi muḥaḳḳar (13) cānibiġa yüzlendi kim taʿbīr kitāblarıdın mecmūʿaīdür kim… pes bu kitāb-ı (16) şīrīn-ḫiṭāb Fārsī luġatıdın Türkī elfāẓıġa kélgey tā bu Moġoliyye ḫalḳı kim (17) tilleri Türkīdür ol kitābnıng maʿnīsidin behre alġaylar…

Tercümede tutulan yol:

(3a/11) Ammā bu kitāb Fārsī lafẓı birle taṣnīf tapḳaç. (12) Her némerseʾī kim tüşde vāḳıʿ bolsa şol némersening evvelḳı ḥarfini iʿtibār ḳılıp taʿbīr aytıp-(13)durlar. Meşelen her némerseʾī kim lafẓ-ı Fārsī yâ ʿArabī bilen tüşde vāḳıʿ bolupdur eger evvelḳı (14) ḥarfi *elif* bolsa taʿbīrini *bāb-ı elif*de beyān ḳılınur eger *bī* bolsa *bāb-ı bī*de ʿalā hāẕā'l-ḳıyās. (15) Men hem taġayyür bérmey şol ṣūretde Türkī lafẓige kéltürdüm ve *Kāmilü't-Taʿbīr* at ḳoydum. (16) Bir muḳaddime yégirme toḳḳuz bāb birle żabt ve ser-encām bérdim…

Sonu:

(293b/2) *Hümāy*… (12) …Eger *hümāy*ġa oḳ atıp tüşese delālet ḳılur ki uluġlarnı (13) ġıybet ḳılur. Eger *hümāy* kişini ḳanatı birle sokup yā çoḳup tüşese uluġlardın ġam ve ziyān yétkey.

Ferağ kaydı: (293b/14) va'llāhü aʿlem bi'ṣ-ṣavāb temmet tamām.

Şod be-tevfīḳ-i ḫudāy-ı lā-yenām

İn kitābet rūz-i se-şenbeh tamām[19]



Resim 7. *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi,* Staatsbibliothek zu Berlin Ms. or. fol. 916

Sonuç

Kâmilü't-Ta'bîr Hubeyş et-Tiflisî'nin Anadolu Selçuklu sultanı II. Kılıçarslan'a (1115-1192) sunduğu rüya yorumları ile ilgili Farsça eseridir. Dünyanın çeşitli kütüphanelerinde 100'ü aşkın nüshası vardır. Tahran'da 1849 yılından itibaren farklı kişiler tarafından defalarca basılmış, tenkitli neşri 2015 yılında Muhtar Kumeylî tarafından gerçekleştirilmiştir. *Kâmilü't-Ta'bîr* Kum, Bombay, Lahor, Duşanbe, Taşkent ve İstanbul'da da basılmıştır. Urduca, Tacikçe ve Türkçeye çevrilmiştir. Nüshalarının çokluğu, günümüzde hâlâ basılıyor olması, Türkçeye birkaç kez tercüme edilmesi şüphesiz çok beğenildiğini göstermektedir.

[19] Bu beyit başka Çağatayca eserlerin da ferağ kaydında görülür. Örneğin *Miftâhü'l-èAdl*'in Ali Şir Nevayi Kütüphanesi nüshasında (Seyhan, 2012, s. 27, 415) aynen; *Şerhü'r-Risale Fi't-Tasavvuf* (Özkan-Nalbant, 2011, s. 143) ile *Cümcümenâme*'de (Toker ve Uygun, 2017, s. 16, 163) gün adı farklı olarak (sırasıyla "yek-şenbeh" ve "penç-şenbeh") bulunmaktadır.

Alfabetik bir tabirname olan eserin Türkçe tercümelerini madde başları yönünden üç gruba ayırabiliriz (bu makalede 8. sırada tanıttığımız Muhammed bin Nurbahş el-Hüseynî tercümesini göremedik):

1. Madde başları *iki dilli (Farsça-Türkçe)* olan tercümeler

Tercümelerin çoğu bu gruba girer. Bu gruptaki tercümelerde Farsça madde başlarının alfabetik sıralaması eserin aslında olduğu gibi korunmuş yanlarına Türkçe karşılıkları eklenmiştir.

Örnekler (her grubun ilk sırasında tanıtılan nüshasından seçilmiştir):

ḫār: diken Muḥammed bin Sīrīn eydür düşde *diken* görmek borçdur. (1. tercüme)

ḫār: diken İbn-i Sīrīn eydür ki *diken* görmek düşde borçdur. (2. tercüme)

*ḫār: diken*dür İbn-i Sīrīn eydür düşde *diken* görmek borçdur. (7. tercüme)

ḫār yaʿnī *diken* İbn-i Sīrīn eydür *diken* görmek düşde borcı ola. (4. tercüme)

ḫār yaʿnī *tiken* İbn-i Sīrīn aytur *tiken* tüşde delālet ḳılur ḳarżġa. (9. tercüme)

2. Madde başları *üç dilli (Türkçe-Arapça-Farsça)* olan tercümeler

İki tercümede madde başları üç dillidir. Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzicî'nin Kanuni Sultan Süleyman için yaptığı tercümede madde başları *Türkçe*dir. Türkçe madde başlarının yanında *Arapça* ve *Farsça* karşılıkları verilmiştir. Ebubekir Paşa için yapılan çeviride ise madde başları *Farsça*dır. Farsça madde başlarının yanında *Türkçe* ve *Arapça* karşılıkları verilmiştir:

Pars ve hüve'l-*fehd*i bi'l-ʿArabiyyeti ve *yūz* bil'l-Fārsiyyeti. (5. tercüme)

Yūz: *Pars* didükleri yırtıcı cānver. ʿArabca *fehd* dirler. (6. tercüme)

3. Madde başları *tek dilli (Türkçe)* olan tercüme

Bu gruba bir tercüme girer. Sultan II. Murad devrinde yapılan tercümede madde başları Türkçedir. Türkçe madde başlarının diğer dillerde karşılıkları verilmemiştir. Örnek:

diken: Muḥammed bin Sīrīn eydür düşde *diken* borçdur. (3. tercüme)

Kâmilü't-Ta'bîr'in Türkçe tercümeleri arasında nüshası en çok olan tercüme on bir nüsha ile II. Murad devrinde yapılan tercümedir. Bunu (muhtasarı dâhil) yine on bir nüsha ile Hızır b. Abdülhâdî el-Bevâzicî tercümesi takip eder. Her iki tercümenin madde başlarının Türkçe olmasının bunda etkisi büyüktür.

Kısaltmalar

İÜ NEK: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi
nr. : Numara.
TSMK : Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi
TY : Türkçe Yazmalar
s. : Sayfa.
vd. : ve diğerleri.
vr. : Varak.
Yz. : Yazma, el yazması.

Kaynaklar

Ateş, A. (1945). Hicrî VI-VIII. (XII-XIV.) Asırlarda Anadolu'da Farsça Eserler, *Türkiyat Mecmuası*, 2-3(2), 94-136.

el-Bevâzicî, Hızır b. Abdülhâdî, *Kevâmilü't-Ta'bîr,* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi Y 7613; Biblioteca Apostolica Vaticana, Vat. Turco 131¿ İÜ NEK TY 97; Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Fatih 3648; Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Hekimoğlu Ali Paşa 591; Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Yazma Bağışlar 7222; Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Yazma Bağışlar 4096.

Birnbaum, E. (2015). *Ottoman Turkish and Çağatay MSS in Canada, A Union Catalogue of The Four Collections.* Leiden-Boston: Brill.

Birnbaum, E. (2016). Superstitious Tough Guy? Yavuz Sultan Selîm and Dream Interpretation. *Turkish Language, Literature and History, Travelers' Tales, Sultans, and Scholars Since The Eighth Century,* (Edited by Bill Hickman and Gary Leiser). London and New York: Routledge, 46-52.

Bland, N. (1858). On the Muhammedan Science of Tâbír, or Interpretation of Dreams. *The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland,* 16, 112-171.

Bonelli, L. (1892*). Catalogo Dei Codici Arabi, Persiani e Turchi Della Biblioteca Casanatense.* Firenze: Stabilimento Tipografico Fiorentino.

Cunbur, M.-vd. (1999). *Türk Dil Kurumu Kütüphanesi Yazma Eserler Kataloğu.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Çelebioğlu, Â. (1975). Yazıcı Sâlih ve Şemsiyye'si. *Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi Dergisi,* 1, 171-218.

Çetin, İ. (2022). Hubeyş Et-Tiflisî'nin Hayatı ve Eserleri Üzerine. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 5 (2), 169-186.

Defter-i Kütübhâne-yi İsmihan Sultân (1310/1892-93). Dersaadet: Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

Dmitrieva, L. V. (2002). *Katalog Tyurkskih Rukopisey İnstituta Vostokovedeniya Rossiyskoy Akademii Nauk,* Moskva: İzdatelskaya Firma «Vostoçnaya Literatura» RAN.

Erdoğan-Öztürk, A. (1995). Türkçe Yazma Tabirnameler. *Bir, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi,* 4, 71-76.

Ergin, M. (1950). Bursa Kitaplıklarındaki Türkçe Yazmalar Arasında. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi,* 4(1-2), 103-132.

Fliege, J. (1982). *Die Handschriften der Ehemaligen Stifts- und Gymnasialbibliothek Quedlinburg in Halle.* Halle, Saale: Univ.- u. Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.

FENHA (1390/2011). *Fihristegân-ı Nüshahâ-yı Hattî-yi İrân (Union Catalogue of Iran Manuscripts)* (haz. Mustafa Derâyetî), (C. 1-45). Tahran: Sâzmân-ı İsnâd u Kitâbhâne-yi Millî-yi Cumhûrî-yi İslâmî-yi İrân.

FMTO (1987). *Fihrisü'l-Mahtûtati't-Türkiyyeti'l-Osmâniyye el-Leti İktenethâ Dârü'l-Kütübi'l-Kavmiyye Münzü 'Âm 1870 Hattâ Nihâyeti 1980,* C. I. Kahire.

Gölpınarlı, A. (1994). *Mevlâna Müzesi Yazmalar Kataloğu IV,* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Güven, A. M. (2021). *Müstakim-zâde Süleyman Sa'deddin Efendi'nin Kânûnu'l-Edeb Tercümesi (Tahkik 3. ve 4. Cilt).* Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Häsäniy, M. (2008). *Husäyn İbn İbråhim Muhämmäd ät-Täflisiy: Mukämmäl Tuş Tä'birnåmäsi.* Tåşkänt: Måväråunnähr. [Хусайн Ибн Иброхим Мухаммад ат-Тафлисий: كامل

التعبير *"Комил ут-Таъбир" Мукаммал Туш Таъбирномаси, (*Таржима*:* Махмуд Хасаний). Тошкент: Моваройннахр].

https://www.christies.com/lot/lot-abu-al-fadl-kamal-al-din-hubaysh-bin-ibrahim-5556059/?from=salesummary&intObjectID=5556059&lid=1 [Erişim Tarihi: 10.07.2023].

https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2020/arts-of-the-islamic-world-india-including-fine-rugs-carpets/kamal-abu-al-fadl-b-hubaysh-b-ibrahim-tiflisi [Erişim Tarihi: 10.07.2023].

İzgi, C. (1998). Hubeyş et-Tiflîsî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 18, s. 268-270). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi, Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi Genel 4952; İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Belediye Yazmaları 0.55; İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Muallim Cevdet K15/2; İÜ NEK TY 6630/1; İÜ NEK TY 6631; Kayseri Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi Raşid Ef. 1374; Millî Kütüphane, Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 9890; Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Ayasofya 1732; Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud 6237.

Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı Muallim Cevdet K15/1; İÜ NEK TY 5026; TSMK Revan Köşkü 1769.

Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi, İÜ NEK TY 4650; Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi Burdur İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu 15 Hk 2005.

Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi, Mevlâna Müzesi İhtisas Kütüphanesi 7434.

Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi, Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi İsmihan Sultan 306; Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Yazma Bağışlar 7153.

Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi (Muhtasar), Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY3407; Millî Kütüphane Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 6181.

Kara, S. (2019). *Ebûl-Fazl Hubeyş bin İbrâhim bin Muhammed el-Mütatabbib et-Tiflîsî: Kitâb-ı Beyân-ı Sınâ'ât (Giriş, Dil Özellikleri, Metin, Dizin).* İstanbul: Kriter.

Kâtip Çelebi (1971). *Keşfü'z-Zünûn 'an Esâmî'l-Kütüb ve'l-Fünûn,* C. II. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Kıran, M. (2011). *Usûlü'l-Melâhim (Çeviri Yazılı Metin-Gramer İncelemesi).* Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.

Kumeylî, M. (1394/2015). *Ebü'l-Fazl Hubeyş bin İbrâhîm-i Tiflisî: Kâmilü't-Ta'bîr, Eserî Câmi' be-Zebân-ı Fârsî der-H˘âb-güzârî ve Ta'bîr-i Rü'yâ,* C. I-II. Tahran: Mîrâs-ı Mektûb.

Al-Kuwari, E. H. S. (1441/2019). *Fihrisü'l-Mahtûtâti'l-Arabiyyeti ve't-Türkiyyeti ve'l-Fârsiyyeti fî Mektebeti İsmihan Sultân,* C. I-III. İdlib: Menşûrâtü Merkezi's-Seyyidi'd-Dağîm.

Mehren, A. F. (1857). *Codices Orientales Bibliothecæ Regiæ Hafniensis, Pars Tertia: Codices Persicos, Turcicos, Hindustanicos &c. Continens*. Hafniæ: Ex Officina J. H. Schultzii.

Memmedli, Ş. (2018). *Gürcistan'da Türk Edebiyatı (Başlangıç Dönemi).* Erzurum: Fenomen.

Mir Azam-şah, *Kâmilü't-Ta'bîr Tercümesi,* Staatsbibliothek zu Berlin Ms. Or. Fol. 916.

Nağısoylu, M. (2011). *XVI Əsr Azərbaycan Tərcümə Əsəri "Kəvamilüt-Təbir (Filoloji-Tekstoloji Araşdırma, Əsərdən Parçalar).* Bakı: Elm və Təhsil.

Nağısoylu, M. (2021). Kevamil Et-Tabir Eserinde Farsçadan Tercüme Yoluyla Kelime Üretimi. *VIII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı, Ankara 22-26 Mayıs 2017,* Ankara: Türk Dil Kurumu, II, 1921-1935.

Özkan-Nalbant, B. (2011). *Çağatay Türkçesiyle Şerhü'r-Risale Fi't-Tasavvuf, İnceleme-Metin-Dizin.* İstanbul: Bilgeoğuz.

Özpınar, R. (2019). *Lutfu'llah b. Fazlu'llah'ın Kâmilü't-Tabîr (Tabîr-nâme) Tercümesi (2a-100b Varakları Arası)*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

Öztürk, M. (2021). *Türk-İslâm Edebiyatında Sözlük Yapım Çalışmaları ve Müstakîm-zâde'nin Kânûnü'l-Edeb Tercümesi (Tahkik 1. ve 2. Cilt).* Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Parlatır, İ. ve Hazai, G. (2007). *Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesi'ndeki Türkçe El Yazmaları Kataloğu.* Ankara: Türkiye bilimler Akademisi.

Parmaksızoğlu, İ. (1959). Manisa Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni,* 8(1), 17-22.

Pertsch, W. (1889). *Die Handschriften-Verzeichnisse der Königlichen Bibliothek zu Berlin. Sechster Band. Verzeichniss Türkischen Handschriften*. Berlin: A. Asher&Co.

Rossi, E. (1953). *Elenco Dei Manoscritti Turchi Della Biblioteca Vaticana,* Vaticano: Biblioteca Apostolica Vaticana.

Seyhan, T. (2012). *Pādişāh Ḫōca Külliyâtı 1: Miftāhü'l-ʿAdl.* İstanbul: Kesit.

Taşkın, S. (2022a). Eski Oğuz Türkçesine Ait Bir Tabirname: Kâmilü't-Ta'bîr. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 27, 123-129.

Taşkın, S. (2022b). *Kamilü't-Tabir-name Tercümesi (2a-65b), (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

et-Tiflisî, H. (1265/1849). *Kâmilü't-Ta'bîr.* Tahran: Dârü'l-hilâfe.

et-Tiflisî, H. *Kâmilü't-Ta'bîr.* Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi Ayasofya 2007, 2008, 1727; Çelebi Abdullah 226; Hacı Selimağa Yazma Eser Kütüphanesi 545M[ükerrer].

Toker, M. ve Uygun, M. (2017). *Çağatayca Cümcümenâme.* Konya: Palet.

TÜYATOK (2000a). *Türkiye Yazmaları Toplu Kataloğu, Burdur I.* Tülin EGE (Proje Sorumlusu), Dursun KAYA (Proje Yürütücüsü). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Başkanlığı.

TÜYATOK (2000b). *Türkiye Yazmaları Toplu Kataloğu, Isparta.* Tülin EGE (Proje Sorumlusu), Dursun KAYA (Proje Yürütücüsü). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Başkanlığı.

Uluçay, Ç. (1959). Bayazıd II. in Âilesi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi,* 10(14), 105-124.

Usûlü'l-Melâhim Tercümesi. Konya Koyunoğlu Şehir Müzesi ve Kütüphanesi 12040/2; Millî Kütüphane Millî Kütüphane Yazmaları Koleksiyonu 06 Mil Yz A 3018.

Uzun, M. F. (2022). *II. Murat Dönemine Ait Kâmilü't-Tâbir Tercümesinin Dil İncelemesi, Tenkitli Metni ve Dizini Hazırlanarak Dil ve Edebiyat Eğitimi Yönüyle İncelenmesi.* Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yaman, H. (2013). *Ta'bîrnâme-i Fârsî (Çeviri-İnceleme).* Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Yazar, S. (2016). İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'ndeki El Yazmaları Kataloğu. *Türkiyat* Mecmuası, 26(1), 339-446.

Yazıcı, T. (2004). Ḥobayš b. Ebrāhim b. Moḥammad Teflisi. Encyclopædia Iranica. (C. 12, s. 415-416). New York: Bibliotheca Persica Press**.**

Yılmaztekin L.-vd. (2017). Hüseyin *b. Muhammed İbrahim el-Tiflisî: Rüya Tabirleri.* İstanbul: İmam Rıza Dergâhı. 3. Baskı.

ZDMG (1850). Aus Einem Briefe Des Dr. Mehren. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*. 4, 394.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 715-732.
Geliş Tarihi-*Received*: 13.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 16.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342390

Bir İlmihal Yazım Türü Olarak Askerî İlmihaller: Osmanlı Son Dönemi ve Cumhuriyet Erken Dönemi

Military Ilmihals as a Genre of Ilmihal Literature: Ottoman End Era and Early Republican Era

Mahsum ASLAN*

Öz

İlmihal, Müslümanların temel dinî bilgileri öğrenmelerine yardımcı olması amacıyla yazılan el kitabı şeklindeki eserlerin genel adıdır. Günlük hayatta kişinin ihtiyaç duyduğu dinî bilgileri toplayan ilmihaller genel olarak inanç, ibadet, muamelât, ahlâk ve siyer gibi konulara dair temel bilgileri içermektedir. Bu eserler hacimlerine göre tam, muhtasar ve cep ilmihalleri şeklinde tasnif edilmişlerdir. Genel olarak ilmihaller geniş halk kitlelerine hitap edecek şekilde kaleme alınmıştır. Ancak bazı durumlarda bir zümreye veya belli kişilere yönelik olarak yazıldığı da görülmektedir. Belli bir zümreye veya bir meslek erbabına yönelik yazılan ilmihallerden biri askerî ilmihallerdir. Osmanlı döneminde ortaya çıkan askerî ilmihaller belli bir meslek erbabına yönelik yazılmış özel bir ilmihal türü olarak kabul edilebilir. Bu türün ortaya çıkmasındaki en önemli etken Osmanlı Devleti'nin ilk ve orta dönemlerinde ordu mensuplarıyla din adamları arasında sıkı bir ilişkinin sonradan zayıflamasıdır. Şöyle ki Osmanlı'nın erken dönemlerinde -özellikle düzenli ordu şeklindeki- askerlerin gerek ilmî düzeyde gerekse dindarlık düzeyinde belli bir bilgi seviyesine sahip oldukları bilinmektedir. Osmanlı Devleti'nin orduda yaptığı değişiklikler devletin son yıllarında bu iki zümre arasındaki münasebetin zamanla zayıflamasına neden olmuştur. Zamanla kopma noktasına gelen söz konusu ilişkilerin tekrar kurulması, özellikle de askerlerin ibadetlerini yerine getirmeleri, savaşta morallerinin yüksek tutulması ve onlara mânevi destek sağlanması amacıyla askerî ilmihal yazma fikri ortaya çıkmıştır. Osmanlı döneminde bu amaçlarla münferit olarak yazılmaya başlanan bu ilmihaller, Cumhuriyet döneminde bizzat devlet tarafından yazılması talep edilmiştir. Bunun yanı sıra askerlere din dersleri verilmiş ve bu çerçevede çeşitli yarışmalar düzenlenmiştir. Bu çalışmada, Osmanlıca ve Türkçe kaleme alınmış askerî ilmihaller tespit edilmiştir. Tespit edilen ilmihaller hakkında tanıtıcı ve tasvir edici bilgiler verilmiş, fıkıh literatürü açısından önemi belirtilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma ile askerî ilmihaller hakkında toplu bir bilgi sunulmuş ve yakın döneme kadar uzun bir müddet boyunca bu türe dair bir ilmihalin yazılmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İslam hukuku, ilmihal, askerî ilmihaller, Osmanlı, Cumhuriyet.

Abstract

Ilmihal is the general term for handbook-style works written to assist Muslims in learning fundamental religious knowledge. Ilmihals typically cover essential information related to

* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Hukuku Anabilim Dalı, Hakkari/Türkiye, e-posta: aslanmahsum@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2715-4363.

beliefs, worship, transactions, ethics, and the life of the Prophet Muhammad. Depending on their length, these works are classified as comprehensive, concise, or pocket-sized ilmihals. Generally, ilmihals are written to address broad audiences. However, in some cases, they are tailored to specific groups or individuals. One such category is military ilmihals, which can be considered a specialized type of ilmihal written for a particular profession. The emergence of this genre, military ilmihals, in the Ottoman period can be attributed to the gradual decline in the close relationship between members of the military and religious scholars, especially during the later years of the Ottoman Empire. In the early stages of the Ottoman state, particularly with the formation of a regular army, soldiers were known to possess a certain level of knowledge, both in terms of religious scholarship and piety. However, the changes implemented in the Ottoman military structure over time led to a weakening of the ties between these two groups. The weakening of these connections prompted the idea of producing military ilmihals to reestablish the relationship, particularly with the aim of assisting soldiers in fulfilling their religious duties, maintaining high morale during warfare, and providing them with spiritual support. While initially, individuals wrote military ilmihals for these purposes, later in the Republic period, the state itself began to request and commission the production of these works. In addition to the creation of military ilmihals, the Ottoman military also organized religious classes for soldiers and conducted various competitions related to religious knowledge. This study aims to identify and provide descriptive information about military ilmihals written in both Ottoman Turkish and Turkish. It emphasizes their significance within the context of the jurisprudential literature. The research reveals that no military ilmihal has been written for an extended period until recent times, highlighting the evolution of this genre over the years.

Keywords: Islamic law, ilmihal, military ilmihals, Ottoman, Republic.

Giriş

Müslüman birey, İslam dininin emir ve yasaklarını hayata geçirmek için öncelikle dinin temel prensiplerini öğrenmeye ihtiyaç duyar. Bu mânada Müslümanların dünya ve ahiretle ilgili pratik bilgilerinin toplamını ifade eden ve temel dinî bilgileri içeren ilmihal türü eserler, bir ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Söz konusu gereksinim doğrultusunda, inanç, ibadet, günlük yaşam etiği, ahlak konuları, peygamberler ve Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatına dair öz bilgileri içeren kısa el kitapları şeklinde ilmihaller yazılmıştır. Nitekim ilmihaller, Müslümanların yükümlü oldukları dinî vazife ve sorumluluklarını öğrenmelerine yardımcı olan eserlerdir. Müslüman için farz olan dinî bilgileri içeren ilmihal eserleri, halkın dinî bilgi edinmesi ve bu mânadaki eğitimi için yazılmıştır. İlmihaller, genellikle klasik fıkıh eserlerinin daha sadeleştirilmiş bir hali olup buralardaki konular ana hatlarıyla anlatılmıştır (Aynacı, 2009, s. 4).

"İlim öğrenmek her mümine farzdır" (İbn Mâce, 1972, 1/181) hadisinde geçen "ilim" kelimesi, âlimler tarafından Müslümanın sahip olması gereken temel bilgileri içeren namaz, oruç gibi ibadetler ile helâl ve haram konularını içeren "ilmihal bilgisi" olarak yorumlanmıştır (Arpaguş, 2000, 22/139) Bu nedenle, ilmihallerin içeriği, sorumluluk taşıyan her bireyin bilmesi gereken tüm bilgileri içerir; bu sebeple ilmihaller, fıkıh konularının yanı sıra zaman zaman akaid, ahlak, tasavvuf ve siyer gibi konuları da ele almaktadır. Dinî konularda halkı bilgilendirmek için sade ve kolay bir üslupla yazılmış olan ilmihaller, küçük bir fıkıh kitabı olma özelliğini taşımaktadır.[1] Halkın dinî bakımdan aydınlatılması amacıyla ortaya çıkan ilmihal yazımı, halkın günlük ibadetlerini sahih ve dine uygun bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olacak pratik dinî bilgileri içermektedir.

İlmihal kitapları, amentüdeki iman esaslarını, ibadetleri, evlenme, boşanma ve şehitlik gibi farklı başlıkları inceler. İlmihaller konularına göre tasnif edilmelerinin yanı sıra hacimleri göz önünde bulundurularak tam, muhtasar veya cep ilmihali şeklinde de

[1] İlmihaller her ne kadar diğer ilimlerden bahsetse de esasında ağırlıklı olarak fıkıh merkezli olduklarından küçük bir fıkıh eseri kabul edilmektedirler.

tasnif edilmektedirler. İlmihaller, bazen geniş kitlelere hitap edecek şekilde kaleme alındığı gibi kimi durum ve koşullarda ise belli bir kesimin veya bir mezhep ile meşrebin temel yaklaşımını içerecek şekilde yazılmıştır. Bu bağlamda asker, kadın, çocuk ve aileye özel ilmihaller yazılmıştır. Dolayısıyla "ilmihâl, "cep ilmihali", "namaz hocası", "askere din kitabı", "asker ilmihali", "Müslüman çocuğun din kitabı" "kadın ilmihali" ve "çocuk ilmihali" gibi isimlerle kaleme alınmış ve halkın istifadesine sunulmuştur. Bu tür eserler, dinî hayatın pratiğine dair bilgileri kolayca öğrenmek isteyen herkes için birer rehber niteliğindedir (Okumuş, 2015, s. 242). İlmihal yazan âlimler, çoğu kez mukaddimelerinde eserlerinin bir ilmihal türü olduğunu açıkça ifade etmişlerdir. Bazıları eserlerine isim verirken ilmihal ifadesini kullandığı halde bazıları da ilmihal bilgileri ihtiva etmesine rağmen eserlerine farklı isimler tercih edip ilmihal adını kullanmaktan geri durmuştur.

Osmanlının son dönemi ve Cumhuriyetin erken dönemlerinde askerin mânevî anlamda gelişmesi, kendisini güçlü hissetmesi ve dinî ibadetlerini yerine getirmesi için "Askere Din Kitabı", "Askere Din Dersleri", "Asker İlmihali" gibi çeşitli adlarla ilmihaller yazılmıştır (Kahraman, 2014, s. 153). Askerî ilmihaller yazıcılığı, Meşrutiyet öncesi dönemde başlamış, meşrutiyet sonrası ve Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Ancak son elli yıla yakın zamanda da askeri ilmihal yazım geleneği son bulmuştur. Nitekim Osmanlının son dönemi ve Cumhuriyetin ilk dönemlerinde askerî ilmihaller yazılmasına rağmen araştırdığımız kadarıyla son 50 yıldan fazla bir süredir herhangi bir askerî ilmihal yazılmamıştır.

Bu çalışmada Müslüman bireylerin dini sorumluluklarını öğrenme ve yerine getirme açısından oldukça önemli bilgileri ihtiva eden ilmihal geleneğinin çerçevesi ana hatlarıyla çizilmiştir. Söz konusu ilmihaller kapsamında değerlendirilen askerlerin dinî görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olmak amacıyla kaleme alınmış olan askerî ilmihaller ele alınacaktır. Ülkemize has olan askeri ilmihal literatürü, anayasal düzenin başlamasını işaret eden bir dönem olan Meşrutiyet döneminde ve Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında görülen bir ilmihal türüdür. Askeri ilmihaller dinin askerî ve toplumsal bağlamda nasıl yaşandığını, dini pratiğinin askerler arasına nasıl uygulandığını ve toplumsal değişimin dinî literatüre etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla ele alacağımız başlıklar, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde yazılmış askerî ilmihallerin, bu dönemlerde yaşanan siyasi ve sosyal değişimleri yansıtması açısından önemlidir. Bu eserler, mezkûr dönemlerin dinî anlayışını ve pratiğini anlama konusunda katkı sunan bir kaynak olarak istifade edilebilir.

1. İlmihal Geleneği

İlmihal kavramının, erken dönem ulemâ tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Ancak kelimenin bu dönemdeki kullanımının günümüzde kendisine yüklenen anlamda olmayıp sadece sözlük anlamı olan "durum bilgisi" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Telif olarak, ilmihal adı verilen eserlerin yakın dönem Osmanlı toplumunda ortaya çıktığı ve bu zaman diliminde çeşitli isimlerle yazılan kitapların bu alandaki gereksinimleri karşıladığı gözlenmektedir. İlmihal adıyla yazılan eserlerden önce akaid, fıkıh risâleleri, fetva kitapları ve muhtasarlar gibi belli konuları ele alan eserler yazılmaktaydı. Bu tür eserler, ilmihal kitaplarının ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır (Arpaguş, 2002, s. 26). İlmihal türü eserlerin ortaya çıkışı, Osmanlı öncesine ve hatta hicri ikinci asra kadar götürmek mümkün görünmemektedir. İmâm-ı Azâm'ın (ö. 150/767) *Fıkhu'l-ekber* adlı eseriyle ilk ilmihal eserinin ortaya çıkışı arasında bir ilişki kurulması isabetli değildir. Ne var ki bu türden bir literatürü erken dönemden itibaren başlatmak isabetli bir yaklaşım gibi görünmemektedir. İlk asırlarda kaleme alınan eserlerin birçoğunda, itikadî konulara önemli bir yer verildiği bir gerçektir. Nitekim bu dönemde yazılan hemen her kitabın başında itikadî konulara yer verildiği gözlemlenmektedir. Ancak bu durumun erken

dönemde yazılan eserlerin birer ilmihal olduğu iddiasına zemin kılınması isabetli bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Eş deyişle bir iddianın böylesi bir argüman üzerine kurulması akademik araştırma yöntemi açısından sağlıklı bir yaklaşım değildir. Söz konusu bu gerekçe göz önüne alındığında fıkıh literatürü kapsamında çeşitli isimlerle yazılan birçok eserin de esasında birer ilmihal kitabı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu kitaplardan bazıları şunlardır: Ahmed b. Muhammed b. Mahmûd el-Gaznevî (ö. 593/1197) *el-Mukaddimetü'l-Gazneviyye fi'l-fürû'i'l-Hanefiyye*, Kemâleddîn Muhammed b. Abbâd b. Melik Dâd el-Hılâtî (ö. 652/1254) *Telhîsü'l-Câmi'i'l-kebîr*, Zeynüddin Muhammed b. Ebûbekir b. Abdülmuhsin er-Râzî (ö. 666/1268) *Tuhfetü'l-mülûk*, Saîdüddîn el-Fergânî'nin (ö. 699/1300) Farsça olan eseri *Menâhicü'l-'ibâd ile'l-me'âd*, Muhammed b. Muhammed Sedîdüddîn el-Kaşgârî (ö. 705/1305) *Münyetü'l-musallî ve gunyetü'l-mübtedî*, Lutfullah en-Nesefî (ö. 750/1343) *Fıkhü'l-Keydânî* ve Mevlânâ Abdülaziz el-Fârisî'nin Farsça olarak kaleme aldığı *Umdetü'l-islâm fî erkâni'l-hams*.

Bir telif türü olarak ilmihali incelediğimizde, bu tarz eserlerin ilk defa Osmanlılar döneminde yazılmaya başlandığını görmekteyiz. Bu bağlamda karşımıza çıkan ilk eserlerden biri, Kutbüddîn İznikî'nin (ö. 821/1418), Ebü'l-Leys es-Semerkandî'ye (ö. 373/983) ait *Mukaddime fi's-salât* adlı namaz risâlesini Türkçeye çevirdiği çalışmadır. İznikî, Semerkandî'nin eserine inanç, ibadet ve ahlâk konularına dair fazladan bazı bilgiler ve notlar eklemiştir. İznikî bu çalışma için ilmihal adını kullanmasa da ilmihal formatına ve muhtevasına sahip bir eser ortaya çıkarmıştır. İlmihal adıyla kaleme alınan ilk eser ise, 16. yüzyıldan sonra yazılmış ve bugüne kadar etkisini korumuş olan *Mızraklı İlmihal*'idir (Arpaguş, 2000, 22/139).

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemleriyle birlikte, yeni eğitim kurumları açılmış ve bu kurumların ders materyali ihtiyacının giderilmesi hususu ilmihal geleneğinin de temellerinin atılmasına zemin hazırlamıştır (Arpaguş, 2002, s. 26). Nitekim, Hüseyin Remzi'nin (1853-1936) *İlmihal*'i, İbn Âbidinzâde'nin (ö. 1306/1889) *el-Hediyyetü'l-'Alâ'iyye*'si, Seyyid Abdülhamid b. Mustafa Reşid'in (ö. 1305/1887) *Zübde-i İlmihâl*'i, Süleyman Paşa'nın (ö. 1892) *İlmihâl-i Kebîr* ve *İlmihâl-i Sagîr*'i, Süleyman Âşir'in *Tuhfetü'l-etfâl*'i, Mustafa Bey'in *Telhîsü'l-mülahhas İlmihali*, Oflu Mehmed Emin Efendi'nin (1815-1902) *Necâtü'l-mü'minîn*'i ve Ahmed Ziyâeddin'in (ö. 1915) *Vesîletü'n-necât*'ı gibi eserler, bu dönemlerde telif edilen ilmihal kitapları arasında yer almaktadır. Bu kitaplar, özgün ve öncekilerden farklı bir tarzda yazılmıştır. Osmanlı döneminde, dini bilgileri manzum tarzda ifade eden ve bu nedenle ilmihal olarak belirtilen eserler de yazılmıştır. Bu eserlerin bazıları şunlardır: Ali Efendi'nin *Manzûm İlmihâl*'i, İbrahim Hakkı Erzurum'nin *Manzûm İlmihâl*'i, Vidinli Sa'dî'nin *Manzûme-i fi'l-İlmi'l-hâl* ve Manastırlı Mehmed Rıfat Bey'in çocuklara İslam dinini kolay öğretmek maksadıyla yazdığı *Manzum İlmihal*'i, gibi eserler bunlardan birkaçıdır (Eliaçık, 2010). Ancak, bu çalışmaların gerçekten ilmihal niteliğinde olup olmadığı konusu netleştirilmelidir. Bu değerlendirmenin yapılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır ki bu da daha sonra yapılacak çalışmaların üstleneceği bir görevdir.

Cumhuriyet dönemi ilmihalleri ise genellikle temel kaynaklara dayanır ve inanç, ibadet, ahlâk ile günlük yaşamla ilgileri konuları ele alır. 1928 harf inkılabının ardından, dini bilgilerin öğrenilmesi amacıyla yeni alfabeye uygun olarak yazılmış eserlere gereksinim duyulmuştur. Söz konusu ihtiyacın ortaya çıkmasının sebebi, halkın Osmanlıca ve Arapça'dan uzaklaşması ve metinlerin anlaşılması hususunda zorluk çekmeye başlamasıdır. Bu süreçte, mevcut eserlerin çoğu ağırlıklı olarak Osmanlıca ve Arapça olduğundan, yeni alfabeyle yazılmış eserlere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Cerrah, 2010, s. 9). Bu ihtiyaca binaen Ahmed Hamdi Akseki (1887-1951) tarafından *İslam Dini* adlı ilmihal kitabı ve Ömer Nasuhi Bilmen (1883-1971) tarafından da *Büyük İslam*

İlmihali isimli ilmihal kitabı yazılmıştır. Eş deyişle bu eserlerin telif sebebi söz konusu ihtiyacın karşılanmasıdır. Ahmet Tabakoğlu ve İsmail Kara'nın hazırladığı *Ansiklopedik Büyük İslam İlmihali*, konuları alfabetik olarak sıralamasıyla öne çıkan bir ilmihal çalışmasıdır. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi tarafından yayınlanan *İlmihal* ise genel olarak din, İslâm dini, akaid, bazı fıkıh kavramları, ibadet konuları, haramlar ve helâller, aile hayatı, siyasî hayat, çalışma hayatı, hukukî ve ticarî hayat, sosyal hayat ve İslâm ahlâkı gibi ana başlıkları içeren önemli bir eserdir. Osmanlılar dönemi ve sonrasında yazılan ilmihaller çoğunlukla Hanefî mezhebine göre yazılmıştır. Akademik camiada, kapsamlı bir araştırma yapılmamış olmasından kaynaklı olarak Şâfiî mezhebine dair az sayıda ilmihal yazıldığı gibi bir intiba oluşmuştur. Oysa bu araştırmamızın sonucunda ulaştığımız kanı, bilinenin aksine Cumhuriyetten sonra ülkemizde yoğun bir Şâfiî ilmihal yazım geleneğinin oluştuğu şeklindedir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yayın envanteri içerisinde Şâfiî ilmihalinin yanı sıra Ca'ferî ilmihali de mevcuttur. Sonuç olarak şunu belirtmek gerekir ki günümüzde sistematik bir ilmihal telif türü ve geleneği bulunmaktadır.

Klasik ilmihaller genel olarak toplumun her kesimine hitap eden konuları içerir. Özel bir grup, meslek veya durumla sınırlı değildir. Bu tür ilmihallerde temel dini öğretiler, ibadetler ve ahlaki kurallar gibi genel konular ele alınır. Askerî ilmihaller, klasik ilmihallerden farklı bir odak noktasına sahiptir. Bu tür ilmihallerde, askerleri ilgilendiren bazı konular öne çıkar ve askerlerin dini sorumluluklarına vurgular yapılır. Bu bağlamda, klasik ilmihallerde bulunan iman, ibadet ve ahlak konulara ek olarak cihat, şehitlik, devlete olan itaatin önemi ve devlete karşı isyanın günahı gibi konular ele alınır. Aynı zamanda askerin vatan sevgisine taşıdığı önem vurgulanır. Özellikle bazı askeri ilmihallerde, askerlerin maneviyatını ve moralini artırmayı amaçlayan hususlara da değinir. Bu, askerlerin zorlu görevlerini daha kolay bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olur. Son kısımda ise askerlerin ezberlemesi için namaz sureleri ve bazı dualar bulunmaktadır.

2. Askerî İlmihal Geleneği ve Tarihçesi

Osmanlının kuruluşundan itibaren askeriye ile din arasında sıkı bir ilişki oluşmuştur. Bu durum devletin son döneminde zayıflasa da iki taraf arasında var olan iş birliği devam etmiştir. III. Selim, Nizam-ı Cedit ordusunun kurulmasıyla birlikte, Levent Çiftliği Kanunnamesi'ni hazırlamıştır. Bu kanunnamede, her bölüğe bir imam atanması, askerlerin cemaatle namaz kılması ve *Birgivî Risâlesi*'nin okunması karara bağlanmıştır. Bunun yanı sıra II. Mahmud, 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nı kaldırdıktan sonra yerine Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye adlı yeni bir ordu kurmuş ve bu yeni orduda, askerlere dini eğitim verilmesine büyük önem verilmiştir. Bu eğitim, askerlerin hem İslami değerlere bağlı olmaları hem de savaşta daha başarılı olmaları için gerekli görülmüştür. Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye'nin kuruluşu, Osmanlı Devleti'nde ordu ve din ilişkisinin önemini göstermektedir. Söz konusu tedbirler ise şöyleydi: "Her bir bölüğe yönelik bir okul açılacak, burada günlük olarak Kur'ân-ı Kerîm ve ilmihal dersleri düzenlenecektir. Askerlerin beş vakit namazlarını cemaatle kılmalarını sağlamak amacıyla her bölüğe bir imam atanacaktır" (Beydilli, 2013, s. 12-13).

Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye alaylarının birinci taburlarında görev yapan alay imamları, dini ve ahlaki eğitim vermek, askerlere namaz kıldırmak, dini törenleri yönetmek ve askerlerin manevi ihtiyaçlarını karşılamak gibi görevler üstleniyordu. Ayrıca bu imamlar, askerlere vaaz ve nasihat veren, cenaze işleriyle ilgilenen özel üniformalı askerî memurlardı (Erdemir-Akın, 2015, s. 831). Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye alaylarında görev yapan alay imamları, terfi ettiklerinde alay müftüsü olurlardı. Alay müftüleri, kolağası ile alay emini arasında bir rütbeye sahipti. Askerî imam ve müftüler,

savaş sırasında büyük cesaret ve kahramanlık göstermiştir. Bunlara dair birçok tarihî kayıt mevcuttur (İnam, 2017, s. 5-7). Askeri gemilerde görevli olan gemi imamları, gemi içerisinde cemaatle namaz kıldırır, askerlere Kur'ân-ı Kerîm ve ilmihal konularında eğitim verir, vaazlar düzenler, cenaze hizmetleri sunar ve savaş zamanlarında askerlerin manevi moralini artırmaya çabalarlardı. Gemi imamları, Bahriye Meclisi tarafından ilmiyeye mensup adaylar arasından seçilirdi. Sarık ve cübbe giyerler ve kollarında rütbelerini gösteren sırmalı şeritler taşırlardı (İnam, 2017, s. 5-7). Yeni kurulan askerî okullarda, verilen dersler arasında Arapça, Farsça ve İslâmî ilimler yer alırdı. Bunun yanı sıra, temel dini bilgilerin öğretildiği "ulûm-i dîniyye" ve güzel ahlakın aktarıldığı "ilm-i ahlâk" dersleri de bulunmaktaydı. Harbiye Mektebi'nde, bu derslere ilave olarak ilmihal ve dinî ilimler de öğretilirdi (Eser, 2012, s. 107-109).

Cumhuriyet döneminin başlangıcında asker ve din ilişkisi inişli çıkışlı olsa da devam etmiştir. Bunun belki de en önemli emâresi Cumhuriyet ilanı sonrası askere verilecek din eğitimine yönelik ihtiyacın karşılanması amacıyla bazı kimselere eserler yazdırılması veya din dersi kitapların yazılması için yarışmalar tertip edilmesidir. Nitekim her iki Cihan Harbi'ne dair yazılan hatıralar, bu dönemdeki askerlerin dinî görüşlerini anlamak açısından önemli bir kaynak olarak kabul edilir. Cumhuriyet dönemi sonrasında Genelkurmay Başkanı Fevzi Çakmak (1876-1950) askerlere dağıtılmak üzere dönemin Diyanet İşleri Başkanlarından dinî kitaplar yazmalarını talep etmiştir. Bu amaçla Hamdi Akseki (1887-1951) tarafından "*Askerin Din Kitabı*" ve Şerâfettin Yaltkaya (1880-1947) tarafından da "*Benim Dinim*" adlı kitaplar kaleme alınmıştır. Askerler ve öğrenciler arasında Mushaf üzerine yemin etme geleneği ve yemin merasimlerinde dua geleneği sürdürüldü. Dolayısıyla genel anlamda Osmanlı'dan Cumhuriyet'e her daim orduda din derslerinin ve dinî eğitimin bir şekilde devam ettirildiğini söyleyebiliriz. Nitekim 9. yüzyılın başlarından itibaren, askeri okullardaki öğrenci ve ordu personelinin ahlaki değerlere sahip, manevi açıdan güçlü bireyler olarak yetiştirilmesi amacıyla belirli ilmihallerin öğretilmesi uygun bulunmuştur (Kara, 2007, s. 166). Bu ilmihal kitaplarında, inanç, davranış ve ibadet konuları ele alınmış, aynı zamanda bazılarında kısa bir şekilde cihat ve şehitlik konularına da temas edilmiştir (Aslan, 2019, s. 2). Ordu-din ilişkisi bağlamında değinilmesi gereken bir diğer husus da moral subaylarıdır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti'nin ordu yapılanmasında moral subayları önemli bir role sahip olmuştur. Nitekim bu subaylar "bir ordunun hakiki silâhı mâneviyatıdır" (Hakkı, 1330, s. 1-5) düsturuyla hareket etmişlerdir.

İsmail Kara'ya göre, askeri ilmihal kitaplarının ortaya çıkışının iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, askeri okulların sayısının artması ve ordu personeline öğretilecek "yeni yöntemlerle" yazılmış dini kitaplara olan gereksinimdir (Kara, 2007, 49). Mâneviyat-ı askeriyye kitapları arasında, en eski tarihli olanların II. Abdülhamid (1842-1918) döneminin son on yılı içinde yayımlanmış olması, bu gerçeği teyit eden bir belirtidir (Aslan, 2019, s. 2). İkinci bir neden ise, savaşların etkisiyle zayıflamış olan ordunun ve askerlerin maneviyatını güçlendirmeye yönelik ihtiyacın ortaya çıkmasıdır. Bu gereklilik, mâneviyat-ı askeriyye kitaplarında da dile getirilmektedir. Mâneviyat-ı askeriyye kitaplarının yazarları, eserlerinin giriş bölümlerinde ordu için maneviyatın önemine vurgu yapmaktadırlar. Bir örnek olarak, Ömer Fevzi [Mardin] (ö. 1953) tarafından kaleme alınan "*Osmanlı Efrâdına Mâneviyat-ı Askeriyye Dersleri*" adlı kitabın giriş bölümünde, mâneviyatın askerliğin özü olarak tanımlandığı ve zayıf maneviyata sahip bir askerin bir mezara benzetildiği ifade edilmektedir (Mardin, 1305, s. 25). Ali Rahmi'nin kaleme aldığı "*Orduda Terbiyye-i Mâneviyye ve Rûhiyye*" adlı eserde, zayıf maneviyata sahip bir askerin orduya zarar verebileceği vurgulanmaktadır. Yine bu giriş bölümlerinde, askerlik hizmetinin bir eğitim

merkezi olarak değerlendirildiği ve askerlerin talim yanı sıra ahlaki terbiye de almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Rahmi, 1911, s. 3).

Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı dönemlerinde yayımlanan kitap sayısındaki artış, önemli bir gelişmeyi göstermektedir. Bu dönemde basılan eserlerin içeriği, mâneviyatın güçlendirilmesi ihtiyacının olduğuna işaret etmektedir. Zira söz konusu eserlerde, mânevî değerlerin zayıflığı ve ahlâkî çöküntünün mevcudiyeti vurgulanmakta, askerlerin, içki içmekten, kumar oynamaktan, hırsızlık ve yağma yapmaktan, cinayet işlemekten ve intihar etmekten kaçınmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu vesileyle, mâneviyatın ve ahlâkî değerlerin önemi vurgulanmakta ve toplumun moral değerleri yükseltilmeye çalışılmaktadır. Askerî ilmihaller ve mâneviyatı güçlendirmeye yönelik yazılan kitaplar, genellikle neferlere yönelik yazılmıştır. Ancak, Osmanlı ordusunda okuma yazma becerisi oldukça düşüktür ve bu nedenle bilgilerin askerlere nasıl iletilmesi gerektiği sorusu önem kazanmaktadır. İlmihal kitaplarının içeriği, tabur imamları tarafından okuma yazma bilmeyen askerlere aktarılmak amacıyla düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra, subayların ve okuma yazma bilen diğer askerlerin de bu bilgileri aktarma olasılığı değerlendirilebilir. Bu bağlamda, bazı kitaplarda yazarların, kitabı öğretecek kişilere yönelik olarak yazıldığı ve kitabın öğretilmesine yönelik önerilerde bulunduğu fark edilmektedir (Aslan, 2019, s. 3).

Askerler arasında dinin pratik anlamda yaşanması, ahlaki değerlerin güçlendirilmesi ve askerlerin maneviyatının artırılmasının yanı sıra, Kadızâde Mehmed Efendi (ö. 1045/1635) farklı bir bakış açısıyla askeri ilmihallere yaklaşmıştır. Bu bakış açısına göre, askeri başarıların veya başarısızlıkların, bu ilmin öğrenilmesine bağlı olabileceği düşüncesi öne çıkmaktadır (Özkan, 2016, s. 563-564). Ona göre ilmihal bilmeyen birçok asker, az sayıdaki düşman askerine karşı zafer kazanamaz. O, bu konuda "*Siz Allah'a yardım ederseniz Allah da size yardım eder*" (Muhammed, 47/7) meâlindeki âyeti delil göstermektedir. Kadızâde Mehmed Efendi, şirkin hakim olduğu bir dönemde Hz. Peygamber ve sahabenin zafer kazanmasını da ilmihal gibi ilimleri bilmelerine bağlamıştır. O, döneminde ortaya çıkan dinî ve ahlâkî çürüme ile ilişkilendirilen askerî başarısızlıkları, yeterince etkili olmayan ilmihal öğretimine bağlamaktadır. Nitekim ona göre Hz. Peygamber'den bu yana Müslüman askerlerin sayısı artsa da ilmihal eğitimine gereken özen gösterilmediği için ordu ve toplum içindeki dinsizler tanınamıyor ve bu nedenle fetihler gerçekleşemiyor. Eğer toplum, ilmihal öğrenmeye gerekli özeni gösterip bu bilgiyi edinseydi, tüm dinsiz, sapkın ve bozuk gruplar ortaya çıkar ve ülkeden ayrılmak zorunda kalır, bunları gören küfür ehli de Müslüman olurdu (Özkan, 2016, s. 563-564).

Askerler için hazırlanan ilmihal kitaplarında, askerin savaş sırasında mümkün olduğunca abdestli olması gerektiği ve su bulamadığında teyemmüm alması gerektiği öğütleri arasında yer almaktadır. Eğer mümkünse, vakit namazlarını geciktirmeden kılmak, ancak kaza durumu söz konusu ise, kazaların en kısa sürede telafi edilmesi önerilmektedir. Askerlerin alacakları önlemlerde eksiklik yapmadan, aynı zamanda Allah'a güvenmeleri gerektiği ifade edilmektedir.

3. Meşrutiyet ve Sonrası Askerî İlmihaller

Meşrutiyet döneminde okuma ve eğitim önemli bir konu olarak öne çıkmıştır. İlk başlarda daha çok pratik amaçlar doğrultusunda bir araç olarak kullanılan eğitim, sonradan bir çeşit kurtuluş reçetesi olarak görülmüştür. Merkeziyetçi bir politikanın yanı sıra farklı eğitim kurumları arasında denge sağlama amacına dayalı olarak benimsenmiştir. Bu dönemde, eğitimin kamusal bir hizmet olduğu fark edilmiştir. Okul açma girişimleri, yeni kurulan okullara devlet tarafından mali destek sağlanması, eğitim

masraflarını karşılamak için vergilendirme yönteminin kullanılması, öğretmen yetiştirme çabaları, devlet tarafından öğretmen atanması, merkez ve taşra eğitim teşkilatlarının kurulması, Dârülfünûn'un (üniversite) kurulması gibi adımlar, bu dönemdeki eğitimdeki gelişmelerdir. Eğitimdeki bu değişim askeriye kitaplarının da değişimine sebep olmuştur. Övgü dolu padişah söylemi, yerini vatan ve millet vurgularına bırakmıştır. Meşrutiyet ve hürriyet kavramları yüceltilen ifadeler arasında yer almaya başlamıştır. Bu dönemde askerlere yönelik basılan dinî kitapların ve ilmihallerin sayısı artmıştır. Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı yıllarında basılmış olmaları, meydana gelen savaşların bu kitaplara olan ihtiyacı arttırdığını göstermektedir. Savaş yıllarında, toplum ve ordu mânevî çöküş içindeyken, kitaplarda mânevî kuvvetin yenilenmesine vurgu yapılmıştır. Abdülhamid döneminde, kitaplar özel matbaalarda basılırken, Meşrutiyet döneminde, bu kitaplardan bir kısmı resmî matbaalarda da basılmaya başlandı. Bu değişim, Osmanlı Devleti'nde yayıncılık sektörünün gelişmesine katkı sağladı. Din adamları tarafından yazılan kitapların büyük bir kısmı da yine resmî matbaalarda tabedilmiştir. Muallim Cevdet'in (ö. 1935) *Asker İlmihali* isimli kitabı, özel bir matbaada basıldı ve Harbiye Nezareti tarafından dağıtıldı. Bu kitap, savaş yıllarında basıldı ve bu da askerlerin dini eğitime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ordu mensupları tarafından yazılan kitapların tamamı özel matbaalarda basılmıştır. Sadece bir kitap, Harbiye Nezareti tarafından basılmıştır (Aslan, 2019, s. 26). Meşrutiyet ve sonrası askerî ilmihallerde genelde padişah övgüsü ön plana çıkmakta, cihat teşvik edilmekte, otoriteye itaat istenmektedir. Ayrıca bazı ilmihallerin askerlerden, gittikleri memleketlerinde halkı bilgilendirmelerini istediği ve bu yönde bir amaç da taşıdıkları görülmektedir.

Meşrutiyet ve sonrasında basıldığı tespit edilen 7 askerî ilmihal bulunmaktadır. Müelliflerinin vefat tarihine göre sıraladığımız bu eserler şunlardır: Süleyman Hüsnü Paşa'nın (ö. 1892) *İlmihal*'ı, Ahmed Ziyâüddîn'nin (ö. 1915): *Vesîletü'n-necât*'ı, Mehmed Şâkir Paşa'nın *Müslüman Nefer*'i, Mirgünlü Hamdi Mustafa Paşa'nın *Efrâd-ı Şâhâne-i Mahsûs İlmihal Kitabı,* Uryânîzâde Ali Vahîd Efendi'nin (ö. 1940) *Asker İlmihali,* Mehmed Faik'in (1868-1949) *Askerin Ahlâk ve Evsâfı* ve Yusuf Ziyâeddin'in (1888-1957) *Lübbü'l-elbâb bi'l kavli's-sevâb* ve adlı eserlerdir.

3.1. Süleyman Hüsnü Paşa (ö. 1892): *İlmihal*

Tanzimat döneminde okullarda ders kitabı olarak da okutulan bir ilmihal yazmıştır Süleyman Hüsnü Paşa, daha sonra bahse konu ilmihali özetleyerek ikinci bir ilmihal daha yazmıştır. Yazar, bu ilmihallerin her ikisinin de ilk baskısını "ilmihal" adıyla yapmış, ancak daha sonraki baskılarda ilk ilmihali "İlmihal-i Kebîr" olarak özetlemiş ve ikinci ilmihali "İlmihal-i Sağîr" ismiyle yayınlamıştır. Liselerde ders kitabı olarak okutulan *İlmihal-i Kebîr*'de daha ayrıntılı ve ağır bir dil kullanılırken, özetlenen ilmihalde ise daha sade bir dil kullanılır ve ilkinden farklı olarak cihat konusu da ele alınır. *İlmihal-i Kebîr*'in üçte iki oranında azaltılmış hâli olan *İlmihal-i Sağîr* Dârüşşafaka ve Rüşdiyelerde okutulmuştur (Güman, 2014, s. 172). Toplamda elli dört sayfadan oluşan *İlmihal-i Sagîr* yedi kez basılmıştır. Süleyman Hüsnü Paşa'nın *Muhtasar İlmihal* adındaki eseri ise ölümünden sonra hazırlanmış ve ilkokullarda okutulmak üzere düzenlenmiştir. Kitapta bazı terimlerin öztürkçe halleri değiştirilmiş ve eskileriyle birlikte yer almıştır. Süleyman Hüsnü Paşa'nın ismi geçen bu ilmihallerinin tümü, çok açık ve yalın bir Türkçe ile yazılmıştır. Yusuf Akçura'nın şu ifadeleri buna şahitlik etmektedir:

> "Süleyman Hüsnü Paşa'nın "*Sagîr İlmihal*'ini ben daha Rüşdiye-i Askeriye'de iken ders olarak okumuş ve ezberlemiştim. Bu mini ilmihâl, çok açık ve sâde bir Türkçe ile yazılmıştır. Bu risâlede Arapça, Acemce kelimelerden, bileşimlerden çekinilmiştir. Örneğin, Allah-u Teâlâ'yı târif ederken: Bir'dir, kendisinin hiç ortağı ve hiç yardımcısı ve benzeri yoktur; dünyâda gördüğümüz ve bildiğimiz

şeylerden hiçbiri O'na benzemez. Anadan, babadan, okuldan, kızdan, karıdan, uykudan, uyuklamaktan, yemeden, içmeden, gülmeden, alamadan, sevinmeden, yerinmeden berîdir der." (Akçura, 1928, s. 319).

Askerî ilmihal olarak bilinen *İlmihal-i Sagîr* adlı eserinde, fihrist bölümü yoktur ve başlangıç bölümünde eserin amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmemiştir. Metin, paragraf sistemi kullanılarak yazılmıştır ve iki ana bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler, "Bâbü'l-i'tikâd" ve "Bâbü'l-'amel" şeklinde adlandırılmıştır. Konular çoğunlukla Kur'an ve hadislerden örneklerle açıklanmış ve terimler tanımlanmıştır. Arapça metinler ve açıklamaları verilmiştir. Dipnot kullanılmamış ve farklı görüşlere yer verilmiştir. Ancak görüş sahiplerinin isimleri verilmemiştir. Konular detaylı bir şekilde ele alınmadığı için bazı yerlerde birtakım konuların gerekçeleri açıklanmıştır. Kur'an âyetlerinin geçtiği sûre ve âyet numaraları verilmediği gibi hadislerin de kaynakları belirtilmemiştir. Eser, anlaşılır bir dille yazılmış ve kısa özetler halinde sunulmuştur. Sonunda bir dua cümlesi yer almaktadır (Cerrah, 2010, s. 40-41).

3.2. Ahmed Ziyâüddîn (ö. 1915): *Vesîletü'n-necât*

Mütefekkir ve mutasavvıf Muhammed İhsan Oğuz'un (1887-1991) enişte si ve hocası olan Ahmed Ziyâüddîn, *Vesîletü'n-necât*[2] adlı eserinin dışında *Hülâsatü'l-efkâr*, *Vesîletü's-Saadet* ve *Âdabü'l-Evsıya* gibi eserleri bulunmaktadır (Özdirek, 2016, s. 654-674). Kurtuluş vesilesi anlamına gelen *Vesîletü'n-necât* adlı eseri, özellikle gençlerin faydalanması için hazırlanmış ve Meclis-i Celîl-i Meârif-i Askeriyye'ce Mekâtib-i Askeriyye'de ders olarak okutulmasına karar verilmiştir. Bu eser askerî rüşdiyelerde de uzun yıllar okutulmuştur. Kitapta amel, itikad ve "en kutsal insanî vazife olan cihada ilişkin" konular ele alınmış, konuların âyetler ve hadislerle delillendirilmesi yoluna gidilmiştir. Askerî rüşdiyelerde yıllarca okutulduğu için kitabın sürekli olarak yeni baskıları yapılmıştır (Cerrah, 2010, s. 13; Aslan, 2019, s. 7-8). Tertibi açısından ilmî kıymeti haiz bir çalışmadır. Meseleler, ihtiyaca uygun, basit ve anlaşılır bir tarzda ele alınmıştır.

Toplamda 108 dersi kapsayan eserde temel dinî bilgiler detaylı bir şekilde işlenmektedir. Kitabın girişinde, Ahmed Ziyâüddin'in bu eseri yazarken padişahın "hayırlı hoşnutluklarını" kazanarak mevcut ilmihal kitaplarına bir katkı sunmak ve din kardeşlerine ile müminlerin çocuklarına hizmet etmek amacıyla yazdığı ifade edilmektedir (Ahmed Ziyâeddin, 1317, s. 4-5). Bu kitabın öne çıkan özelliği, içeriğinde cihat ve askerlikle ilgili konuların ayrıntılı bir şekilde ele alınıyor olmasıdır (Bursalı Mehmed, ts., 1/474; Dığıroğlu, 2018, s. 54). Nitekim ilmihalin tarifiyle başlayan eserde, inanç esasları, ef'âl-i mükellefîn, edille-i şer'iyye, ülü'l emre itaatin vücûbiyeti gibi konular incelenmiştir. Eserin başlıklarından biri olan cihat konusunda ise yöneticilere itaatin gerekliliği, cihada niyet etmenin önemi, silâh tâlimi, muharebe için at beslemek, şehitliğin şerefi, askerî eğitimler, muharebe teknikleri, savaş yardımı, gazilerin ve askerlikle ilgili konular arasında, şehitlerin ailelerine yardım gibi konular da vurgulanmıştır. Eser, Kastamonu Askerî Rüşdiyesi'nde 1897 yılında yazılan ve uzun yıllar boyunca askeri okullarda ders kitabı olarak okutulan bu eserin, ağdalı bir önsöze sahip olmasına rağmen, içerikte daha anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır (Güman, 2014, s. 182)

3.3. Mehmed Şâkir Paşa: *Müslüman Nefer*

Orduda görev yapmış bir subay olan Mehmed Şâkir Paşa, *Müslüman Nefer* adlı kitabında temel dinî bilgilerle beraber aynı zamanda askerlikle ilgili konuları da ele

[2] *Vesîletü'n-Necât* adıyla yazılan birkaç eser daha vardır. Örneğin Muhammed İhsan Oğuz'un kalem aldığı Vesîletü'n-Necât'ı (İslâm İlmihali), Abdürreşîd Avanoğlu'na ait *Vesîletü'n-Necât/Seâdet Yolu* ve Süleyman Çelebiye ait *Vesîletü'n-Necât (Mevlîd).* İsimlerinden dolayı bu eserle karıştırılma ihtimali bulunmaktadır.

almıştır. Ancak, kitap içerisinde dinî konular ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Kitabın giriş bölümünde, ordu içinde dini temelleri bilmeyen askerlerin olduğu ve kitabın dini hizmet amacıyla yazıldığı vurgulanmaktadır (Şâkir Paşa, 1322, s. 2). Kitap doğru şekilde öğretildiğinde, askerlerin dinin tüm esaslarını öğrenecekleri vurgulanmaktadır. Kitap, dini farzlarla ilgili bilgilerin soru ve cevap şeklinde sunulduğu ve mümkün olduğunca basit bir dilin tercih edildiği bir eser olarak padişahın katkılarıyla yazıldığı belirtilmektedir (Şâkir Paşa, 1322, s. 5-6). Mehmed Şâkir Paşa tarafından yazılan *Müslüman Nefer* adlı eser, 1907 yılında Asır Matbaası'nda yayımlanmıştır.

Eserin içeriği, "birinci ders, ikinci ders..." gibi başlıklar altında düzenlenmiştir. Kitapta ilk olarak temel dini bilgiler sunulmaktadır. Bu bilgiler arasında imanın temel ilkeleri, İslam'ın gereklilikleri, emir ve yasaklar bulunmaktadır. Bununla birlikte, gusül, abdest, namaz ve teyemmüm gibi ibadetlerin farzları, iyiliği teşvik etmek ve kötülükten kaçınmak prensibinin önemi, ilim öğrenmenin farz olması, hayız ve nifas durumlarında uyulması gereken farzlar da anlatılmaktadır. Askerlere yönelik yazılmış bir kitapta hayız ve nifas gibi konuların ele alınmasının sebebi de açıklanmaktadır. Bu, askerlerin vatanlarına döndüklerinde bu bilgileri kadınlara iletebilecekleri ve diğer temel bilgileri paylaşabilecekleri şeklinde belirtilmektedir (Şâkir Paşa, 1322, s. 5). Namazların ve abdestin nasıl yapılacağı da detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Eserin son bölümünde ise askerlikle ilgili konular ele alınmaktadır. Bu kapsamda, padişaha olan itaatin önemi, padişahın halife olduğu gerçeği ve padişaha karşı isyanın zararları da tartışılmaktadır. Bu eserde, askerlik ve askerin dini ve vatan için taşıdığı önem vurgulanmakta, ayrıca askerlik yapmanın kuralları anlatılmaktadır. Kitabın sonunda ise namaz sureleri ve dualarına yer verilmektedir. Kitap içinde yer alan sureler şunlardır: Fâtiha, Asr, Kevser, Nasr, İhlâs, Felak, Nâs sureleri ve Âyete'l-Kürsî. Dualar ise şunlardır: Sübhâneke, Ettehiyyatü, Salli ve Bârik, Kunût ve Salât-ı münciye (Salâten Tüncînâ) (Aslan, 2019, s. 9-10).

3.4. Mirgünlü Hamdi Mustafa Paşa: *Efrâd-ı Şâhâne-i Mahsûs İlmihal Kitabı*

Efrâd-ı Şâhâne-i Mahsûs İlmihal adlı eser, Hamdi Mustafa [Mirgünlü] tarafından kaleme alınmış ve 1908 yılında yayımlanmıştır. Bu kitabın basım yerinin Selanik olduğu, İsmail Kara (2007, s. 166) tarafından belirtilmiştir. Mezkûr eserin bir örneği, Erzurum Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'nde Seyfettin Özege bölümünde bulunmaktadır. Ancak, kitap fiziksel olarak çok yıpranmış durumdadır. Dolayısıyla erişime açılamamaktadır. Kitabın kapağında, tüm haklarının orduya devredildiği belirtilmektedir. Ayrıca dış kapakta, Müşir Hacı Hayri Paşa'nın da kitaba katkı sağladığı belirtilmektedir. Kitap, Efrâd-ı Cedîde Mektebi'nde tahsil gören askerler için yazılmıştır. Yazar, mevcut ilmihaller ve fıkıh kitaplarından alıntılar yaparak kitabı oluşturmuştur. Kitapta, askerlerin dini ve askeri eğitimleri hakkında bilgiler yer almaktadır. *Efrâd-ı Şâhâne-i Mahsûs İlmihal* Kitabı, soru cevap şeklinde yazılmış bir ilmihal kitabıdır. Kitap, Allah ve O'nun sıfatlarının tanıtılması ile başlar. Ardından, basitten başlayarak temel dinî bilgiler soru-cevap yoluyla okuyucuya aktarılır. Kitabın sonunda namaz sûreleri ve duaları yer almaktadır. Kitapta yer alan sûre ve dualar şunlardır: Fâtiha Suresi, Kadir Suresi, Asr Suresi, Kevser Suresi, İhlâs Suresi, Felak Suresi, Nâs Suresi, Âyete'l-Kürsî, Sübhâneke, Ettehiyyatü, Salli ve Bârik, Kunût Duası ve Salât-ı Münciye (Salâten Tüncînâ). Kitap, askerlerin dini ve askeri eğitimleri için önemli bir kaynaktır (Aslan, 2019, s. 11-12).

3.5. Uryânîzâde Ali Vahîd Efendi (ö. 1940): *Asker İlmihali*

Meşrutiyet dönemi ve sonrasında ortaya koyduğu ilmihal eserleri ile dikkat çeken önemli şahsiyetlerden biri olan Uryânîzâde Ali Vahîd Efendi, ayrıca *Köy Hocası Mecmuâsı*'nı yayımlayarak ve din dersi kitapları ile hatıratlar kaleme alarak da tanınmıştır. Ali Vahîd, "*Asker İlmihali*," "*İbtidâîlerde Din Eğitimi*," "*Köy Hayatı İlmihali*" gibi

çeşitli konularda kaleme aldığı ilmihal eserlerinin yanı sıra ilginç çalışmalarından biri olan "*Çocuk Yetiştirme İlmihali*"[3] adlı eseri ile tanınmıştır (Yazıcı, 2015, s. 30-31; Aslan, 35). Onun çalışmaları sonraki yıllarda Ahmed Hamdi Akseki gibi yazarların da ilmihal kitapları yazmasına ilham kaynağı olmuştur (Güman, 2014, s. 185-187).

Ali Vahîd'in *Asker İlmihali* isimli eseri, Harbiye Nezâreti'nin isteği üzerine yazılmış ve 1917 yılında Ahmed İhsân ve Şürekâsı isimli matbaada basılmıştır. Ali Vahîd, Cumhuriyetin ilanından sonra kitabı genişleterek yeniden kaleme almıştır. Askerlere hitap eden ve sade bir dille yazılan eser, başlıklandırma ve sistematik açıdan bazı problemler içermektedir. Bu eserde, temel dini bilgiler titizlikle sunulmuş ve askerlikle ilgili konular dinî perspektiften ele alınmıştır. Askerlik hayatına dair örnekler, içerikte somutlaştırılarak sunulmuştur. Örneğin, Allah'ın her an her şeyi gözlemlediği ve bildiği gerçeği, bir komutanın anahtar deliğinden askeri gözetlemesine benzetilmiş; askerin farkında olmasa bile komutanın varlığının orada olduğu ve askerin eylemlerinden haberdar olduğu vurgusu yapılmıştır. Kitap, Allah'ın varlığının ispatı ve kişinin boş işlerle vaktini öldürmemesi gerektiğinden bahsederek başlar. Ardından, ilk ve son peygamberin yanı sıra Kur'an'da adı geçen diğer peygamberlerin isimleri sıralanır. Kitap, silâha düzgün bakmak, tâlimlerde dikkat göstermek, şehitlik ve gazilik, savaştan geri durmamak, temizlik, sıhhat ve tevekkül gibi konuları da ele alır. Ayrıca teyemmüm, abdest, gusül abdesti, cemaatle namaz, sırasıyla beş vakit namaz, cuma namazı, teravih namazı, bayram namazı, cenaze namazı, oruç, hacc, zekât, fitre ve öşür gibi konular da kitapta anlatılmıştır (Aslan, 2019, s. 68).

3.6. Mehmed Faik (1868-1949): *Askerin Ahlâk ve Evsâfı*

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde yaşayan önemli bir asker, yazar ve eğitimci olan Mehmed Faik, askerî eğitim alanında çalışmalar yürütmüş, ülkenin modernleşme hareketine katkıda bulunarak askerî disiplin, eğitim ve modernizasyon konularında birçok kitap yazmıştır. Eserleri arasında "*Askerin Ahlâk ve Evsâfı*", "*Harb Mektebi Talimnâmesi*" ve "*Nizâmiye Mektepleri*" bulunmaktadır. Bu eserler, Osmanlı İmparatorluğu'nun askerî eğitim ve modernleşme sürecinde önemli bir rol oynamıştır (Mehmed Fâik, 1324, s. 5). *Askerin Ahlâk ve Evsâfı* adlı kitapta, askerler tarafından yazılan diğer kitaplarda olduğu gibi, temel dinî bilgiler ve askerlikle ilgili konular anlatmaktadır. Yazar, kitabı padişah evlatları olan neferler için yazdığını belirtmiştir. Okuma yazma öğrenmiş askerlerin okuyarak faydalanabilecekleri bir ahlâk kitabına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu ihtiyacı fark eden padişah, askerlerin dünyevî ve uhrevî ihtiyaçlarını öngörerek kışlalarda bu tarz derslerin verilmesini emretmiştir. Padişah, ahlâkın orduya can veren, askerlerin en büyük şerefi, insanların dünyada ve âhirette güven duymalarının ve inancın nedeni olduğunu vurgulanmıştır. Yazar, padişahın arzusunu yerine getirmek için *Askerin Ahlâk ve Evsâfı* adlı kitabı yazmıştır. Bu kitap, Kitaphâne-i İslâm ile Askerî matbaasında 1908 yılında basılmıştır (Mehmed Fâik, 1324, s. 5).

Eserin mukaddimesinde, başkumandan olan padişahın neferlere ahlâk dersinin verilmesini arzu ettiği vurgulanmaktadır. Kitabın başında ise yayıncı İbrahim Hilmi Çığıraçan'ın (1880-1963), neferlerin bu tür kitapları okuyarak vazife-perver, bilgili ve özgüvenli birer asker olabileceklerini ifade etmektedir. *Askerin Ahlâk ve Evsâfı* adlı eser bir mukaddime ve üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ilmihal ve temel dinî bilgiler yer alırken, İkinci bölümde, ahlakın tanımı yapılmakta ve değişebilirliği üzerine tartışmalar

[3] *Çocuk Büyütme İlmihali* adını taşıyan 13 sayfalık risaledir. Ali Vahîd, Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti Hıfz-ı Sıhha Şubesi tarafından 1924 yılında neşredilen *Çocuk Büyütme İlmihali* adlı 13 sayfalık risalede çocuk beslenmesi ve temizliği konusunda detaylı bilgiler vermiştir. Güman, "*Tanzimat'tan Cumhuriyet'e İlmihal Literatürü (1839-1922)*", 185-187.

yapılmaktadır. Askerlere iyi ahlaka sahip olmaları için öneriler ve tavsiyeler sunulmaktadır. Üçüncü bölümde, askerlikle ilgili konular ve bir askerde bulunması arzulanan özellikler ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde işlenen konular arasında itaat, sadakat, askerlik sevgisi, nezaket, asker kardeşliği, gazi ve şehitlerin ailelerine yardım etmek gibi başlıklar bulunmaktadır. Yazarın bu eserde ele aldığı bazı konuları daha önce yazdığı bir eserinde de işlediği ve bu anlamda iki eser arasında bir benzerliğin bulunduğu belirtilmektedir. Nitekim her iki eserde de kullandığı aynı âyet ve hadisler söz konusu benzerliği göstermektedir. Kitapta hac başlığı altında Hicaz Demiryolu inşaatı hakkında bilgi verilmekte ve projenin önemi vurgulanmaktadır (Mehmed Fâik, s. 2; Aslan, s. 13).

3.7. Yusuf Ziyâeddin (1888-1957): *Lübbü'l-elbâb bi'l kavli's-sevâb*

Yusuf Ziyâeddin, Osmanlı İmparatorluğu döneminde yaşayan ve Topçu Birinci Alay müftüsü olarak görev yapmış bir din adamıdır. *Lübbü'l-elbâb bi'l kavli's-sevâb* adlı ilmihali, askerlerin dini ve askeri eğitimleri için önemli bir kaynaktır. "*Akılların Özü Doğruluğun Sözü*" şeklinde Türkçeye çevrilmiş ve kitap bu isimle 1909 yılında Bahriye Matbaasında basılmıştır. Kitabın kapak üzerinde "Askerler ve Osmanlı İmparatorluğu'nun tüm fertlerinin bunları bilmesi gereklidir" ifadesi bulunmaktadır. Yusuf Ziyâeddin, dinî konuları ayrıntılı bir şekilde açıklamakta ve askerlikle ilgili temaları dinî referanslarla ele almaktadır (Ziyâeddin, 1325, s. 3). Kitabın içeriği, belirli başlıklar altında düzenlenmemiştir. Bu anlamda bazı ilmihallerde görülen sistematik yapının bu eserde bulunmadığı gözükmektedir. Kitabın başlangıcında iki temel konu öne çıkmaktadır. İlk olarak, her askerin sahip olması gereken bir nitelik olarak itaat konusu ele alınmaktadır. İkinci konu olarak da hürriyet meselesi anlatılmaktadır. Kitapta, nöbet, gazâ, gazâya niyet, cesaret, savaş esnasında abdestli veya teyemmümlü olmanın önemi ve savaş anında farz ibadetlerin yerine getirilmesi gibi konular da ele alınmaktadır (Ziyâeddin, 1325, s. 3-28). Ayrıca kitapta Müslümanların günlük hayatta karşılaşabilecekleri birçok farklı durumda okuyabilecekleri dualar, zikirler ve yapacakları ibadetler yer almaktadır. Kitapta yer alan dualar, çeşitli ibadetler ve zikirler, İslâmiyet'in temel öğretilerine uygun olarak hazırlanmıştır ve bu dualarla zikirlerin etkili bir şekilde okunabilmesi için gerekli olan telaffuz kuralları, ne zaman ve nasıl okunabileceği gibi detaylar işlenmiştir.

4. Cumhuriyet Erken Dönemi Askerî İlmihaller

1920'lerin sonlarına doğru, devletin askeri alanla ilgili dini eserlere olan ilgisi devam etmiş ve Erkân-ı Harbiyye-i Umûmiyye, bu tür kitapların yazılmasını teşvik etmek amacıyla bir kitap yarışması düzenlemiştir (Kara, 2007, 51). Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ordu için yazılan dinî kitapların söylem biçimiyle dili tekrar değişmiştir. İnkılapların gerçekleştiği zaman diliminde yayımlanan kitaplarda, İslam'ın ilerlemeye açık bir inanç sistemi olduğu özellikle vurgulanmıştır. Eğitim ve aydınlatma çabalarıyla, kırsal alanların gelişimine katkı sağlayan bir içerik oluşturulmuş; ulus devlet fikriyle paralel olarak Türkçe'nin hayati rolü üzerinde durulmuştur. Yine de Cumhuriyet dönemi boyunca askerlere yönelik basılan dinî kitapların çoğunda, dinî vurgu ön planda tutulmuştur. Din vurgusunun öne çıkmasının temel nedeni, kitapların büyük bir kısmının din alimleri tarafından kaleme alınmış olmasıdır. Aynı zamanda, askerler arasında dinî duyarlılığa sahip olanların manevi desteklerini sağlamak için dinin en etkili araç olduğu da önemli bir faktördür (Aslan, 2019, s. 66). Cumhuriyet döneminde askeri ilmihal ve askeriye ile ilgili maneviyat eserlerinin dikkate değer özelliklerinden biri, bu tür kitapların devlet tarafından istenmesi ve yayımlanmasının desteklenmesidir. 1925 yılında, Mareşal Fevzi Çakmak tarafından Diyanet İşleri Başkanlığı'na yazılan bir mektupta, askerler için âyetlerin ve hadislerin Türkçe çevirilerinin yer aldığı, anlaşılır bir dilde

yazılmış kısa bir kitaba gereksinim olduğu ifade edilir. Bu isteğin nedeni, önceki kitapların padişah sevgisi ve Osmanlıcılık fikri gibi özelliklere odaklanmaları ve Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte, yeni bir içerik ve dil kullanımına yönelik bir gereksinim ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı, bu kitabın yazım görevini Ahmed Hamdi Akseki'ye vermiştir, çünkü Ahmed Hamdi Akseki daha önce din dersi kitapları yazmış, askeri okullarda din dersleri vermiş ve Müşavere Heyeti üyesi olarak görev yapmıştır (Kara, 2007, s. 49-50). Demokrat Parti hükümetinin egemen olduğu dönemde, askerlere yönelik yeni bir dinî kitap yazılmamıştır. Ancak, mevcut eserler genişletilmiş ve güncellenerek basılmıştır. 1960 yılı sonrasında çıkanlar ise önceden var olan kitapların yeniden basımı şeklinde gerçekleşmiştir. Cumhuriyet ve sonrasında basıldığı tespit edilen 4 askerî ilmihal bulunmaktadır. Müelliflerinin vefat tarihine göre sıraladığımız eserler şunlardır: Muallim Cevdet'in (ö. 1935) Askerî Din Dersleri, Ahmed Hamdi Akseki'nin (ö. 1951) *Askere Din Dersleri*, Ahmed Hamdi Akseki'nin (ö. 1951) *Askere Din Kitabı* ve Süleyman Âşir'in *Tuhfetü'l-etfâl* adlı eserlerdir.

4.1. Muallim Cevdet (ö. 1935): *Askerî Din Dersleri*

Muallim Cevdet, İbn Battûta (ö. 770/1368-69) gibi ünlü seyyahların eserlerine Arapça zeyil yazacak kadar ilmi bir yetkinliğe ulaşmış, Türk milli eğitim tarihinde önemli bir isimdir. Eserleri arasında *Şark İlyadası Şâhnâme*, *Zamanımızda Usûl-i İnşâ, Muhabere* ve *Tarihî Sözlük* gibi önemli kitaplar bulunmaktadır. Ancak, *Tarihî Sözlük* kitabı ölümü nedeniyle yarım kalmıştır. Dikkat çekici eserlerinden biri de *Askerî Din Dersleri* (veya tam adıyla *Askerî Dinî Bilgiler*) adlı çalışmasıdır. Eserini askeri personelin dinî konularda eğitim almasını sağlamak amacıyla kaleme alan Muallim Cevdet, devletin askerlere yönelik din eğitimi amacıyla düzenlediği yarışmada birinci seçilerek yazdığı kitap, ordu mensuplarına dağıtılmıştır. Ancak, harf devriminden dolayı kitap okutulmamış ve beş binlik baskının iki bin adedi yazarın elinde kalmıştır. Muallim Cevdet, kalan kitaplardan birinin kapağına yazdığı notta, kitapların adı geçen sebeple elinde kaldığını ve iki senedir borç ödediğini belirtmiştir. Ordunun aldığı üç bin nüsha imha edilmiş ve geri kalan iki bin nüsha da satılmamıştır (Ergin, 1937, s. 330). Cevdet, elinde kalan kitaplardan birinin kapağına düştüğü notta şöyle demektedir:

> "…yazık ki, kitaplarım elimde böyle kaldı ve ben iki senedir borç ödüyorum. İnsafla okuyan görür, bu eser böyle imha edilmeye lâyık mıydı?" (Muallim Cevdet, 1928, s. 3).

Eserin tarihî serüveniyle ilgili şunları da not etmekte fayda vardır: Eser ilk olarak 1914 yılında yayımlanmış, daha sonra 1928 yılında Yeni Matbaada tekrar basılmış ve Türk Silahlı Kuvvetleri personeli arasında standart bir başvuru kaynağı haline gelmiştir. Mehmet Şevket Eygi (ö. 2019), 1993'te bu kitabı *İslâmı Anlamak* adıyla yeniden yayımlamıştır.

Muallim Cevdet'in bu eseri, İslâm dininin temel konularını kapsayan ilmihal tarzında yazılmış bir ders kitabıdır. Eserde, *Kur'ân-ı Kerîm* ve hadislerde yer alan konuların yanı sıra, askerî hayatla ilgili konular da ele alınmaktadır. Bu konular arasında, askerî törenlerde yapılması gerekenler, savaştaki dinî hükümler, cenaze törenleri gibi konular yer almaktadır. Eserde sade ve etkileyici bir üslûp kullanılmıştır. Her başlığın sonunda konunun anlaşılmasını sağlamak amacıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Kitap içerisinde ayrıca konuları pekiştirmeye yönelik okuma parçaları da bulunmaktadır (Muallim Cevdet, 1928, s. 3). Bu bağlamda söz konusu okuma parçalarının birçoğunun askerlerle yapılan samimi sohbetlerden türetilmiş diyaloglar olduğu görülmektedir. Kitap içerisinde, ezan gibi Arapça metinlerin yanı sıra diğer içeriklerin de tercümeleri orijinal metinlerle birlikte sunulmaktadır. Bu yaklaşım, okuyucunun içerikleri daha

derinlemesine anlamasını sağlama amacını taşımaktadır. Kitapta öncelikle cami, ezan, sofra adabı gibi konular ele alınırken; aynı zamanda temizlik, salgın hastalıklar ve içkiye dair bilgiler de içermektedir. Ardından imanın ve İslam'ın temel prensipleri incelenirken, Kur'an-ı Kerim'in içeriği hakkında da bilgiler sunulmaktadır. Kısa namaz surelerinin ve duaların tercümeleri sunulduktan sonra, bu surelerin içerdiği anlamlar açıklanmakta, ilerleyen bölümde geçmiş savaşlardan ilham verici cesaret öyküleri aktarılmaktadır. Kitabın son bölümünde, İslam'ın askeri ve sivil yaşamda nasıl uygulanabileceğine dair önerilere yer verilmektedir. Bu öneriler, askerlerin bilinçlenmesine ve günlük hayatlarını kolaylaştırmalarına yardımcı olacak değerli bilgilerden oluşmaktadır.

4.2. Ahmed Hamdi Akseki (ö. 1951): *Askere Din Dersleri*

Ahmed Hamdi tarafından kaleme alınan "*Askere Din Dersleri*" adlı ilmihal, 1925 yılında Evkaf-ı İslâmiyye Matbaası'nda yayımlanmıştır. Bu kitap, temel dini bilgileri içermekte olup, askerlik ve askeri konuları dini kaynaklara dayandırarak ele almış ve askerlik ile İslam arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır (Kara, 2007, s. 48). *Askere Din Dersleri* adlı ilmihal, Cumhuriyet'in ilanının ardından basılan ilk kitap olma unvanına sahiptir. Bu eser, Erkân-ı Harbiye'nin özel isteği doğrultusunda kaleme alınmıştır. Kitabın giriş kısmında, Erkân-ı Harbiyye-i Umûmiyye Riyaseti'nin özel talebi doğrultusunda yazıldığı vurgulanmıştır. Aynı zamanda, kitap içinde yer alan ayetler ve hadislerin yazar tarafından tercüme edilerek, Erkân-ı Harbiyye-i Umûmiyye Riyâseti tarafından büyük levhalarda basıldığı da anlatılmıştır. Kitaptaki her başlık, soru ve cevaplarla birlikte anlatılmış ve açıklamalarla desteklenmiştir. Bazı konuların sonunda ise ilgili ayet ve hadislerin Türkçe tercümeleri bir arada sunulmaktadır. Akseki'nin 3-4 ay gibi kısa bir süre içinde hazırladığı bu eser, askerlikle ilgili konuların yanı sıra askerlerin sivil yaşamlarında da işlerine yarayacak pratik bilgileri kapsayan geniş bir içeriğe sahiptir. Eserinde, askerlerin vatan sevgisi, görev aşkı ve kahramanlık örnekleri gibi yeni konulara da özel bir yer ayırdığını ifade eden Akseki, eserini açıklarken bu unsurlara da değinmiştir. Eser, Genelkurmay Başkanlığı tarafından kabul edilerek ordunun maneviyatını artırmak amacıyla tüm askeri birimlere dağıtılmıştır (Gündoğdu, 2017, s. 495).

Bu eserde, dini inanç ve vatan sevgisi kavramlarının genel çerçevede birleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin asker yetiştirme yönteminde dini faktörün rolü incelenmektedir. Bu sayede, dini eğitim almış ve dinini tam anlamıyla anlayarak yetişen askerlerin, ordunun manevi yönünü sürekli canlı tutma amacıyla eğitildiği görülmektedir. Bu eser, özellikle 1925-1928 yılları arasında Erken Cumhuriyet Dönemi'nde okutulduğunda, askerlerin manevi değerlerini sürdürmeye yönelik çabaların yoğunlaştığı döneme işaret etmektedir (Arıkan, 2019, s. 1820). Akseki, askerlerin öğrenme kapasitelerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu değerli çalışmasını hazırlamıştır. Nitekim o, kitabını yazmaya karar verme sürecine dair giriş bölümünde aşağıda alıntılanan ifadelere yer vererek bu durumu net bir şekilde ortaya koymuştur (Akseki, 1928, s. 2-3).

4.3. Ahmed Hamdi Akseki: *Askere Din Kitabı*

"*Askere Din Kitabı*," Ahmet Hamdi Akseki tarafından yazılan "*Askere Din Dersleri*" adlı eserin genişletilmiş halidir. Bu kitap, 1944 yılında basılmış olup kapağında "Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlarından Sayı 20" ibaresi bulunmaktadır. Bu eserin önsözünde, Mareşal Fevzi Çakmak'ın Diyanet İşleri Başkanlığı'na gönderdiği mektup, Latin harflerine aktarılarak sunulmaktadır. Önsözde ayrıca kitabın ordunun maneviyatına olumlu etkiler bıraktığı ve uzunca bir süredir yoğun ilgi gören bir eser olduğu vurgulanmaktadır. Önsözde yer alan bilgilerden biri de kitabın "Türk harfleriyle tekrar

basılması" istendiğinde baştan sona gözden geçirildiği ve sadeleştirildiği şeklindeki bilgi notudur. Ayrıca önsöz bölümünde, kitabın ordu mensuplarını hem Allah'a olan bağlılıklarını hem de vatanlarına, dünyalarına ve ailelerine olan sorumluluklarını pekiştiren bir çalışma olduğu ifade edilmektedir (Akseki, 1944, s. 3).

Askere Din Kitabı'nın içeriğindeki değişiklikler oldukça fark edilir. Bu yeni baskıda her konu, sadece soru ve cevap formatında ele alınmamıştır. Kitap, dilinin sadeleştirilmesinin yanı sıra askerlerin anlattığı savaş hikâyeleriyle de zenginleştirilmiştir. Söz konusu hikâyeler, Muallim Cevdet'in *Askerî Din Dersleri*, Yüzbaşı Behçet Özdemir'in *Millî Kahramanlık Menkîbeleri* ve Celal Dinçer'in *Kahramanlık Menkîbeleri* isimli kitaplarından alınmıştır. Buna ek olarak, kitapta 1910 tarihli *Osmanlı Efrâdına Maneviyât-ı Askeriyye Dersleri* isimli eserinden sadeleştirilerek alınan pasajlara da yer verilmiştir. Ancak, Ömer Fevzi Mardin'den yapılan atıflarda kaynak belirtilmemiştir. Kitap içerisinde ayrıca İstiklâl Marşı'na ve askerleri yüreklendirecek çeşitli şiirlere de yer verilmektedir. Kitabın son bölümünde ise Türkçe ezanın metni yer almaktadır (Akseki, 1944, s. 3).

4.4. Süleyman Âşir: *Tuhfetü'l-etfâl*

Bu çalışma, Bahriye Askerî Rüşdiyesi öğrencilerine yönelik olarak okulun öğretmeni tarafından hazırlanmıştır (Memduhoğlu, 2016, s. 38). İstanbul Beyazıt Kütüphanesinde BM11932/8 arşiv numarasıyla bir baskısı bulunmaktadır. 61 sayfadan oluşan eser 1306 yılında İstanbul Süleyman Efendi Matbaası'nda basılmıştır.

Sonuç

Özel bir ilmihal yazım türü olarak askerî ilmihal literatürü Osmanlı döneminden itibaren başlamıştır. Zira Osmanlının ilk ve orta dönemlerinde ordu ve din ilişkisi güçlü bir durumdaydı. Nitekim askeriyenin içinde âlim şahsiyetler bulunmaktaydı. Bu alimler, askeri personellere Kur'an-ı Kerim ve ilmihal eğitimi verir, dini hizmetleri yönetir, cemaate namaz kıldırır, vaazlar ve nasihatler sunar, cenaze işlerini düzenler ve savaş sırasında askerlere moral sağlamak ve maneviyatlarını artırmak amacıyla çaba sarf ederlerdi. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde ortaya çıkmaya başlamış olan askerî ilmihaller, bahse konu dönemlerde askerî ilmihal ihtiyacının ortaya çıkışı iki sebebe bağlanabilir. Birincisi askerî okulların bu dönemlerde çoğalmasıyla birlikte askerlerin temel dinî bilgileri öğrenmeleri ihtiyacının hissedilmeye başlanmasıdır. Zira ordunun güçlü hale gelmesi ve girilen savaşlarda zafer elde edilebilmesi için askerlerin manevi açıdan moral ve motivasyonunun sağlanması ile savaşa hazırlık aşamasında askerlerin abdestli olması, vakit namazlarını kazaya bırakmaması ve alacağı tedbirlerde kusur etmeden Allah'a tevekkül etmesi gibi dinî motivasyon sağlayan birtakım hususlara gereksinim duyulmuştur. İkinci neden ise imparatorluğun birçok farklı bölgesinden orduya alınan bireylerin dinî bilgi bakımından zayıf oluşu ve bu anlamda askerlerin dinî açıdan bilgilendirilmeye muhtaç oluşudur. Esasen her iki nedenin de dinî rehberliğe ve mânevî desteğe ihtiyaç duyan askerlere destek olma amacı altında birleştiği rahatlıkla söylenebilir.

Osmanlının son döneminde yayıncılık sahasında öne çıkan ilmihal kitapları, yayıncılığın gelişmesiyle birlikte daha çok önem kazanmıştır. Bu kitapların bir parçası olan askerî ilmihaller, askerlere dinî bilgi öğretmek, mâneviyatlarını güçlendirmek ve sahip olmaları istenen özellikleri kazandırıp sevdirmek amacıyla yazılmıştır. Bu bağlamda askerî ilmihallerin genel itibariyle itikad, ibadet, ahlâk, itaat, sadakat, fedakârlık, cesaret, askerlik ve vatan sevgisi gibi konuları aşılamaya çalıştığı gözlemlenmektedir. Bu amaca mâtuf olarak Meşrutiyetin ilânıyla birlikte ilmihal sayısında bir artış olmuştur. Bu kitapların bir kısmı ilkin özel matbaalarda basılırken

zamanla ihtiyacın artmasıyla birlikte devlet tarafından da basılmaya başlanmıştır. Askerî ilmihallerle ilgili yaşanan bir diğer değişim ise içerik bakımından meydana gelmesidir. Şöyle ki padişah övgüsü zamanla yerini vatan ve millet vurgusuna bırakmış ve itaat yerine hürriyet olgusu öne çıkartılmıştır. Bunun sonucu olarak da askerî ilmihal kitaplarında yer alan asker tanımı değişmiş ve artık askerlerin padişahın silahlıları olarak değil, vatan müdafaası yapan kahramanlar olarak tanıtılmaya başlandığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminde ise devletin doğrudan bu tür kitapların yazılmasını talep ettiği ve askerî din dersleri için yarışmalar düzenlendiği görülmektedir. Bu değişimin en önemli nedeni, dönemin atmosferine uygun kitaplara ihtiyaç duyulmasıdır.

Ordu ve din ilişkisi Cumhuriyet döneminin başlangıcında inişli çıkışlı bir seyir izlese de bir şekilde devam etmiştir. Nitekim bu dönemde, askerler ve öğrencilerin Kur'an-ı Kerim üzerine yemin etmeleri ve gerçekleştirilen askeri seremonilerde dualaların yer alması, bu durumu destekleyen göstergelerden sadece birkaçıdır. Cumhuriyet döneminde yazılan askerî ilmihallerin çoğunda din vurgusu ön plandadır. Bu durumun en temel nedeni, kitapların dini uzmanlar tarafından kaleme alınmış olması ve askerlerin maneviyatlarını güçlendirmek amacıyla dinin en etkili ve uygun yol olduğuna olan inançtır. Bu dönemde yazılan ilmihallerde dikkat çeken özelliklerden bir diğeri de yeni içerik ve yeni bir dil kullanımına ihtiyaç duyulmuş olması ve basılan kitaplarda yeni yönetim biçiminin ve işleyişinin yoğun bir şekilde işlenmiş olmasıdır. Ayrıca Türklük vurgusu öne çıkmış, âyetler, hadisler, dualar ve ezanın Türkçe tercümeleri kitaplara eklenmiştir. Bu dönemin ilmihallerinde temel dinî bilgilerin yanı sıra hijyen ve ahlâkî konular hakkında da bilgiler verilerek askerlerin vatanlarına döndüklerinde edindikleri bilgileri çevrelerindeki insanlarla bilhassa kırsal kesimde oturanlarla paylaşmalarını teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu sebeple askerler, adeta birer kültür ve eğitim elçisi olarak kabul edilmişlerdir. Bu çalışmada incelenen askerî ilmihal kitaplarının içeriği ve söylemi, değişen siyasî konjonktürle birlikte farklılık göstermiştir. Ayrıca yazılan ilmihallerin amacının, askerlere temel dinî bilgiyi vermenin yanı sıra, moral ve motivasyonlarını yükselterek, iyi bir asker olmaları için gereken özellikleri benimsetmek olduğu anlaşılmaktadır.

Askeri ilmihallerin fıkıh literatüründeki yeri ve önemi oldukça özgündür. Bu ilmihaller, askerlerin özel gereksinimlerini karşılamak ve onları hem dini hem de askeri açıdan güçlendirmek amacıyla yazılmıştır. İlmihaller, dini hükümlerden oluşmanın ötesinde, askerlerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri durumları ele alır ve bu bağlamda pratik rehberlik sunar. Askeri ilmihaller, dinin hem askeri hem de toplumsal bağlamda nasıl yaşandığını, askerlerin günlük yaşamında nasıl uygulandığını ve toplumsal değişimin dinî literatüre olan etkilerini anlamamıza yardımcı olur. Bu sebeple ele alacağımız konular, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde yazılan askeri ilmihallerin, o dönemlerde meydana gelen siyasi ve sosyal değişimleri yansıtma rolü bakımından da büyük bir öneme sahiptir. Bu eserler, söz konusu dönemlerin dinî anlayışını ve pratiğini kavrama konusunda kıymetli bir kaynak oluşturmaktadır.

Ülkemize özgü olan askeri ilmihal geleneği, Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyet'in erken yıllarında, askerlerin manevî gelişimi, içsel güçlenmesi ve dinî ibadetlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri amacıyla "*Askere Din Kitabı*," "*Askere Din Dersleri*" ve "*Asker İlmihali*" gibi çeşitli adlar altında yazılmıştır. Askerî ilmihallerin içeriklerinin değişiminin ardında siyasi ve sosyal sebepler yatabilir. Dönemin siyasi atmosferi, askerî yapıdaki değişiklikler ve toplumsal eğilimler gibi faktörler, ilmihallerin içeriğinin evrimine etki etmiş olabilir. Ayrıca, ilmihallerin son bulmasının ardında, askeri eğitim sisteminin genel dönüşümleri ve dinin toplumdaki rolündeki değişimler gibi daha geniş bir bağlam da bulunabilir.

Askeri ilmihal yazım geleneği, Meşrutiyet öncesi dönemde başlamış ve Meşrutiyet sonrası ile Cumhuriyet döneminde devam etmiştir. Ancak, son elli yıldan fazla bir süredir askeri ilmihal yazım geleneği durmuştur. Sonuç olarak, askeri ilmihallerin tarih boyunca Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu eserler, askerlerin dini sorumluluklarını anlamalarını ve yerine getirmelerini sağlamak amacıyla yazılmıştır. Ancak, zaman içinde bu geleneğin son bulması, çeşitli nedenlere dayanıyor olabilir. Bu bağlamda, askeri ilmihallerin fıkıh literatüründeki yeri, içeriklerinin değişimi ve sona eriş nedenleri üzerine yazarın düşüncelerini yansıtan bir yazı, bu konuda daha fazla aydınlatıcı olabilir.

Kaynakça

Akçura, Y. (1928). *Türk Yılı*. İstanbul: Türk Ocağı Yayınları.

Akseki, A. H. (1944). *Askere Din Kitabı*. Ankara: Diyanet İşleri Reisliği.

Akseki, A. H. (1928). *Köylüye Din Dersleri*. Amedi Matbaası.

Arpaguş, H. K. (2002). Bir Telif Türü Olarak İlmihal Tarihî Geçmişi ve Fonksiyonu. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 25-56.

Arpaguş, H. K. (2000). İlmihal. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 22, s. 139-141). İstanbul: TDV Yayınları.

Aslan, A. (2019). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Maneviyat-ı Askeriyye Kitapları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıkan, Ö. (2019). Atatürk Dönemi'nde Türk Silahlı Kuvvetleri'nde Din Eğitimine Bir Örnek; Aksekili Ahmet Hamdi'nin "Askere Din Dersleri" Adlı Eserinin Değerlendirilmesi. *9. Uluslararası Atatürk Kongresi*, 1797-1822.

Aynacı, M. (2009). *Osmanlı Kuruluş Dönemi Türkçe İlmihal Eserleri Çerçevesinde İlmihallerin Fıkhî Yönden Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Beydilli, K. (2013). *Osmanlı'da İmamlar ve Bir İmamın Günlüğü*. İstanbul: Yitik Hazine Yayınları.

Bursalı Mehmed Tahir (1972). *Osmanlı Müellifleri* (haz. Ali Fikri Yavuz ve İsmail Özen). İstanbul: Meral Yayınevi.

Cerrah, N. İ. (2010). *Son Dönem Osmanlı İlmihallerinden Vesîletü'n-Necât. Musahahah Dürr-i Yektâ ve İlmihal'in Değerlendirme ve Latinizesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniv.

Dığıroğlu, F. (2018). II. Abdülhamid Döneminde Dinî Yayıncılık: İslâmî Metinleri Kim Üretir? -II. *Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 54(54), 1-44.

Eliaçık M. (2010). Şemsi Paşa'nın Manzum ve Muhtasar Vikayetü'r-Rivaye Tercümesi. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 2, 16-49.

Erdemir, L. ve Akın, A. (2015). Çanakkale Muharebeleri'nde Bir Tabur İmamı: Mustafa Memduh (Özaktaş) Efendi. *Yeni Türkiye Dergisi Çanakkale Özel Sayısı*, 21(65), 830-838.

Ergin, O. (1937). *Muallim M. Cevdet'in Hayatı Eserleri ve Kütüphanesi*. İstanbul: Bozkurt Basımevi.

Eser, G. (2012). Türkiye'de Modern Bilimlerin Eğitiminde Mekteb-i Harbiye Örneği. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 8(2), 99-114.

Fâik, M. (1324). *Askerin Ahlâk ve Evsâfı*. İstanbul: Kitabhâne-i İslâm ve Askerî.

Fenârî, Muhammed b. Hamza (1427/2006). *Fusûlu'l-bedâi' fî usûli'ş-şerâi'* (thk. Muhammed Hüseyn Muhammed Hasan İsmail). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

Güman, O (2014). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e İlmihal Literatürü (1839-1922). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 12(23), 167-211.

Gündoğdu, R. K. (2017). Ahmed Akseki ve Din Dersleri Serencâmı. *Ahmed Hamdi Akseki Sempozyumu*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Hakkı, H (1914). *Osmanlı Efradının Takviye-i Maneviyatı*. İstanbul: Reşadiye Matbaası.

İbn Emiri'l-Hâc, Ebû Abullah Şemseddîn Muhammed b. Muhammed (1403/1983). *et-Takrîr ve't-Tahbîr*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

İbn Mâce, Ebû ʿAbdillâh b Yezîd el-Kazvînî (1972). *Sünen-i İbn Mâce*, thk. Muhammed Fuʾâd b. ʿAbdilbâkî. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-ʿArabiyye/İsa el-Bâbî el-Halebî.

İnam, A. (2017). Türk Ordusunda İmamlık Müessesi ve Çanakkale Muharebelerindeki Mânevî Rolü, *Uluslararası Soyal ve Beşerî Bilimler Dergisi,* 1/2.

Kahraman, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi İlmihalleri: Fıkıh ve Toplumsal İhtiyaç Bakımından Bir Değerlendirme, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 12(24), 147-172.

Kara, İ. (2007). Cumhuriyet Devrinde 'Askere Din Dersleri' İyi Asker İyi Müslüman, İyi Müslüman İyi Asker Olur, *Toplumsal Tarih*, No: 166.

Memduhoğlu, A. (2016). İlmihâl Edebiyatının Tarihi Serencâmı. *EKEV Akademi Dergisi-Sosyal Bilimler*, 20(66), 21-49.

Muallim Cevdet (1928). *Askerî Dîn Dersleri*. İstanbul: Yeni Matbaa.

Okumuş, N. K. (2015). İlmihâl Dindarlığının Ahlâk Algısı Ya Da "Ahlâklı İnsan Tasavvurumuzun Geleneksel Kaynakları Üzerine Bazı Tespitler. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 234-276.

Özdirek, R. (2016). Evliyaefendizâde Ahmed Ziyaeddin Efendi ve Hülâsatül-Efkâr İsimli Usûl-i Fıkıh Eseri. *III. Uluslararası Şeyh Şa'bân-ı Velî Sempozyumu "Kastamonu'da İlmî Hayat ve Kastamonu Âlimleri*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, 06-08 Mayıs.

Özkan, M. (2016). Osmanlı'da İlmihal Geleneği: Kadızâde Mehmed Efendi ve "Risâle-İ Kadızâde" Adlı Çalışması. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 27, 553-574.

Şâkir Paşa, M. (1322). *Müslüman Nefer*. İstanbul: Asır Matbaası.

Yazıcı, Ö. (2015). Millî Mücadele Dönemi Yerel Basınına Bir Örnek: Köy Hocası Mecmuası. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Dergisi,* 12(31), 296-308.

Ziyâeddin, Y. (1325). *Lübbü'l-elbâb bi'l kavli's-sevâb*. İstanbul: Matbaa-i Bahriyye.

Ziyâeddin, A (1317). *Vesîletü'n-necât*. İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

Sawalha, M. (2023). Ali Şir Nevayi'nin Mesnevilerindeki Zincirleme İsim Tamlaması Yapısı. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 733-744.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 733-744.
Geliş Tarihi-*Received*: 15.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 28.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1327999

Ali Şir Nevayi'nin Mesnevilerindeki Zincirleme İsim Tamlaması Yapısı

The Structure of Genitive-Possessive Construction Chain in Ali Şir Nevayi's Couplets

Malek SAWALHA*

Öz

Bu çalışmada Ali Şir Nevayi'nin 15. yüzyılda kaleme aldığı hamsesindeki ilk bin beyit zincirleme isim tamlaması bakımından incelenmiştir. Çağatay edebiyatının temellerini geliştiren, Çağatay Türkçesini zirveye ulaştıran Nevayi, mesnevilerde kurduğu zincirleme isim tamlaması yapıları bakımından kendi yüksek sanatkârlığı ve yazma yeteneğindeki üstünlüğünü bir daha göstermiştir. Zincirleme isim tamlaması Türkiye Türkçesinde her ne kadar tartışmalı bir konu olsa da bazı dilciler konuyu detaylı şekilde ele almış, bazıları da bilhassa zincirleme isim tamlamasını genel isim tamlaması grubunun çeşitlerinden saymayarak ilgi dışı bırakmış ve kulağa hoş gelmeyen bir anlatım bozukluğu olarak görmüşlerdir. Esas itibarıyla zincirleme isim tamlaması yeni bir anlam ortaya çıkararak Türk dilinin zenginliğini ve ifade kabiliyetinin çeşitliliğini göstermektedir. Nevayi'nin kurduğu zincirleme isim tamlaması yapılarıyla hareket ederek; aynı cümle içinde ilgi hâli ekinin tekrarlanması ve bu ilgi hâli ekinin bir sonraki unsurla bağlanması bir zincirleme isim tamlaması teşkil etmektedir. Günümüz Türkçesiyle olduğu gibi Nevayi'nin beyitlerinde de zincirleme isim tamlamasının yapısındaki tamlayan veya tamlananın bir kelime ya da bir kelime grubu olabilme ihtimali vardır. Çalışmamızda, Ali Şir Nevayi'nin hamsesindeki her bir mesnevinin ilk bin beytinde tespit edilen zincirleme isim tamlaması yapıları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çağatay Türkçesi, Ali Şir Nevayi, hamse, kelime grupları, zincirleme isim tamlaması.

Abstract

In this study, the first thousand couplets in the khamsa of Ali Şir Nevayi in the 15th century were examined in terms of genitive-possessive construction chain. Nevayi, who developed the foundations of Chagatai literature and brought the Chagatai language to its peak, showed once again his superiority in writing ability and his sophesticated use of genitive-possessive construction chain structures he established in masnavis. The genitive-possessive construction chain is a controversial issue in Modern Turkish, linguists have discussed the issue in detail, and some of them, do not count it as part of possessive construction, consedering it uninteresting and unpleasant-sounding. Essentially, the genitive-possessive construction chain reveals a new meaning, showing the richness of the Turkish language and the diversity of it's many expressive abilities. The fact that the genitive suffix is repeated or rarely dropped and connected with the next element in the same sentence, that other words are inserted

* Doktora öğrencisi, İstanbul Üniversitesi (Doktora öğrencisi) - The University of Jordan (Araştırma görevlisi), e-posta: malikturk94@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9599-1385.

between the genitive suffix, that the phrases of the genitive suffix are often composed of different lexical structures, and that Nevayi's Chagatai genitive-possessive construction chain is an indicator of the rich aspects of the Turkish language. Acting with the genitive-possessive construction chain established by Nevayi; Repeating the relative suffix in the same sentence and connecting this suffix with the next element constitutes a genitive-possessive construction chain. As in Modern Turkish, there is a possibility that Nevayi's couplets can be a word or a word group that is a genitival or a determinatum in the structure of the genitive-possessive construction chain. Our study aims to examine the genitive-possessive construction chain structures found in the first thousand couplets of each masnavi in Ali Şir Nevayi's khamsa.

Keywords: Chagatai Turkish, Ali Şir Nevayi, khamsa, lexical structures, genitive-possessive construction chain.

Giriş

XV. yüzyılın ortasında (9 Şubat 1441) Herat'ta dünyaya gelen ve Karluk Uygur kabilesinden olan Emîr Nizâmuddîn Mir Ali Şir Nevayi, Orta Asya'da Çağatay edebiyatının en başarılı ve velud şairi, aydını ve devlet adamı olarak da tanınmıştır. Nevayi'nin yaşadığı dönemde edebiyat ve yazım dili Farsça olmakla birlikte genç yazarların sürekli Farsça yazmalarına sitem eden Nevayi çok iyi Farsça bilmesine rağmen ilk yazdığı Farsça şiirlerinin dışındaki bütün eserlerini Türkçe kaleme almıştır. Böylece Nevayi Orta Asya'da Türkçeyi canlandırmış ve Türk diline yönelik bir uyanış hareketi başlatmıştır. Ali Şir Nevayi Türk dilini yüksek bir sanat dili hâline getirdiği gibi, aynı zamanda dil şuuruna sahip bir fikir hareketi lideri olmuştur. Böylelikle Nevayi, kendi döneminde yazdığı eserleriyle Orta Asya'da bir Türk dili devrimi başlatmıştır. Nevayi'nin eserleri çok sayıda Arapça-Farsça kelime ve tamlama içermekle birlikte dönemin klasik şeklini göstermiştir. Böylece, Nevayi Çağatay Türkçesinin kurucusu olarak nitelendirilmeye hak kazanmış ve Çağatay Türkçesinin söz varlığı yanında dil özelliklerini de belirleyebilecek bir konuma sahip olmuştur. Nevayi'nin eserlerini ve kullandığı Orta Asya Türk dilini (Çağatay Türkçesi) anlamak maksadıyla Nevayi'den sonra gelen şairler ve yazarlar *Senglah*, *Abuşka Lûgatı*, *Bedâyi'ül Lügâ* gibi çeşitli sözlükler hazırlamışlardır. Bunun yanı sıra Türk edebiyatında hamse yazan ilk şair Çağatay sahasından Ali Şir Nevayi olmuştur. Nevayi, kendisinden önceki şairlere nazire olarak yazdığı hamsesinde yer alan mesneviler; *Hayretü'l-Ebrâr*, *Ferhâd ü Şîrîn*, *Leylî vü Mecnûn*, *Seb'a-yi Seyyâre* ve *Sedd-i İskenderî*'dir.

Bu çalışma, "*Ali Şir Nevayi'nin Mesnevilerinde Kelime Grubu Yapıları*" adlı doktora tezinden üretildiği için hamsede bulunan her mesnevinin ilk bin beytinde, doktora tezinde incelenmiş olan zincirleme isim tamlaması örnekleri ve terkipleri ele alınmıştır. Nevayi, hamsesini oluşturan mesnevilerde zincirleme isim tamlamalarını kullanmaktan hiç çekinmemiş, eserlerin gerek manzum gerekse mensur kısımlarında zincirleme isim tamlaması terkiplerine sık sık yer vermiştir.

Kelime grupları sınıflandırmasında yer alan isim tamlaması; belirtili isim tamlaması, belirtisiz isim tamlaması ve zincirleme isim tamlaması olarak üçe ayrılmaktadır. *Belirtili-geçicilik* ve *belirtisiz-daimilik* isim tamlaması iki unsurdan oluşur, birinci unsur yardımcı unsur tamlayan ikinci unsur ise asıl unsur tamlanandır. Genel olarak tamlayan ve tamlanan arasında iyelik ilişkisi yanı sıra ilgi ve sınırlama ilişkisi de vardır (Özmen, 2016, s. 55). Belirtili isim tamlamasında tamlayan unsuru ilgi hâli eki alırken tamlanan iyelik eki ile yetinmektedir. Belirtisiz isim tamlamasında yardımcı unsur tamlayan ilgi hâli eki almazken asıl unsur tamlanan iyelik eki almaktadır. İsim tamlamasının üçüncü türü olan zincirleme isim tamlaması ise iki ya da daha fazla iç içe giren isim tamlamasıdır. Zincirleme isim tamlamasının unsurları belirtili veya belirtisiz isim tamlaması olabilmektedir. Yukarıdaki açıklama, örnekler üzerinde şu gösterilebilir:

- *Ahmet'in arabasının kapısı*.

Ahmet'in arabası(nın): tamlayan, belirtili isim tamlaması.

kapısı: tamlanan.

- *yatak odasının halısı*.

yatak odası(nın): tamlayan, belirtisiz isim tamlaması.

halısı: tamlanan

İsim tamlamasının unsurlarının hep isim veya isim fonksiyonlu unsurdan oluşması şarttır ve bu aynı zamanda belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarının ortak özelliğidir.

Türkiye Türkçesinde Zincirleme İsim Tamlaması

Kelime grubu oluşturan ve isim tamlamasının bir türü olan zincirleme isim tamlaması, Türkçe üzerine hazırlanan çeşitli dilbilgisi çalışmalarında aşağıdaki şekillerde tanımlanmıştır:

Vecihe Hatiboğlı, *Türkçenin Sözdizimi* adlı eserde zincirleme ad tamlamasını şöyle tanımlar: "bir ad tamlamasının başka adlarla kurduğu tamlamaya *zincirleme ad tamlaması* denir." (1972, s. 33).

Rasim Şimşek, *Örneklerle Türkçe Sözdizimi* adlı eserde adtakımlarının zincirlenmesini şu şekilde açıklar: "bir adtakımının, başka bir adtakımına belirten ya da belirtilen olarak girmesi, bu belirtme öbeklerinin içiçe girip zincirlenmesine yol açar: *masa örtüsünün rengi*, *toplumun değer yargıları*, *Türk toplumunun değer yargıları*, *odanın kapısının tokmağı*, *odanın kapısının tokmağının rengi*, vb. Bu durum, adtakımının ikiden çok öğeyle kurulmuş gibi görülmesine yol açmış; sonuçta, *zincirleme adtakımı* kavramı oluşmuştur." (1987, s. 331).

Rasih Erkul, *Cümle Metin Bilgisi* adlı eserde zincirleme isim tamlamasını bu şekilde tanımlar: "belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarının birlikte kullanıldığı isim gruplarına *zincirleme isim tamlaması* denir." (2007, s. 8).

Tahir Nejat Gencan, *Dilbilgisi* adlı eserde zincirleme tümlemeyi şöyle izah eder: "şehrin sokaklarının temizliği, çocuk kitapları sergisi, Belediye başkanları toplantısı, Orhan'ın kardeşinin tarih kitabı, Sevim'in teyzesinin oğlunun arkadaşı, (sizin) teyzenizin torunu, (benim) halamın kızı.... Örneklerde görülüyor ki: 1) Her takım bir ad sayılıyor ve başka bir ada tümleyici oluyor. 2) Böylece ikileşen tümleme de bir başka ada tümleyici olabilir. Bu yolla, tümlemelerin üçüzlüsünü, dörtüzlüsünü ve daha çoğunu da kurabiliriz. Bunlara zincirleme tümleme adı verilir. İkiyi aşan tümlemeler sevimsizdir; sözde de, yazıda da kaçınmak gerek." (2007, s. 206).

Halil Açıkgöz ve Muhammet Yelten, *Kelime Grupları* adlı eserde zincirleme isim tamlamasını şu şekilde açıklarlar: "bazı gramer kitaplarında zincirleme isim tamlaması adıyla üçüncü bir isim tamlaması şeklinden söz edildiği görülmektedir. Aslında birinci ve ikinci sıradaki isim veya isim muamelesi gören dil birliklerinin yapısı ile ilgili farklı bir algılamadan kaynaklanan bir yanlış adlandırmadır. Aslında zincirleme isim tamlaması diye bir şey yoktur ve bu tamlama edebi dilde pek rağbet bulmaz." (2008, s. 49-50).

Zeynep Korkmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü* adlı kitabında zincirleme ad tamlamasını şöyle tanımlar: "tamlayanı, tamlananı veya her ikisi de ad tamlaması biçiminde olan iç içe girmiş tamlama türü; bir ad tamlamasının ikinci bir ad tamlaması kurması: *Ragıb efendinin çiçek bahçesi*, *yarın sabah ev eşyalarının taşınma ücretlerinin yarı bedelini ödeyebilirsin*." (2010, s. 253). "Her iki türden de ikiden fazla adın birleştirilmesi ile

oluşturulan tamlamalar, zincirleme ad tamlamalardır: şairin anlatımının canlılığı; hikayecinin özelliklerinin belirtilmesi." (2010, s. 10).

Nurettin Demir ve Emine Yılmaz, *Türk Dili El Kitabı* adlı eserde zincirleme isim tamlamasını şöyle tanımlar: "birden fazla isim tamlamasının art arda geldiği kelime grupları literatürde benzer biçimlerde adlandırılır. Bu tip tamlamalarda tamlayan öğelerin tümü ilgi eki alabileceği gibi (arkadaşımın babasının işyeri, Ali'nin kardeşinin oyuncağı vb.), mümkün olduğu durumlarda tamlayan öge ilgi eksiz de kullanılabilir: oda(nın) kapısının kilidi, arkadaşımın halası(nın) kızı vb." (2014, s. 255).

Leylâ Karahan, *Türkçede Söz Dizimi* adlı kitabında zincirleme isim tamlamasını şöyle tanımlar: "belirtili isim tamlamasının tamlayan unsuru da belirtili isim tamlaması olabilir. Böyle bir yapıda üç isim unsuru bulunduğu düşünülmelidir. *elbisenin yakasının / düğmesi*, *halının saçağının / rengi*." (2015, s. 44).

Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri* adlı kitabında adtakımının zincirlenmesini şöyle tanımlar: "bunlardan kimin halinde olanlar yeniden (Nesi?) sorusunu açarlar ve bir sahip olunanı, tabi olanı, kapsananı gerektirirler. Bunun cevabını katılanı bir adtakımı olan üç hadli adtakımları verir: *hasanın kaysının amcası* gibi. Aksine katkıalan bir adtakımı olabilir: *komşunun bahçe duvarı* gibi. Nihayet katılan ve katkıalan her ikisi adtakımları olabilirler: *gece bekçisinin kontrol saati* ya da sonraki adlar teker teker zincirlenirler (*Türkiye Cumhuriyeti Hükumeti temsilcisi*). Bunlara zincirleme adtakımları (suite d'annexion) deriz." (2015, s. 338).

Günay Karaağaç, *Türkçenin Dil Bilgisi* adlı kitabında zincirleme ad tamlamasını şöyle tanımlar: "Birden çok ilişkilendirmenin ve dolayısıyla birden fazla ilgi durumu çekiminin yer aldığı söz öbeğidir. Birden çok ilgi durumu çekiminin olduğu bu söz öbeklerindeki tamlanan asıl ögenin aldığı iyelik eki, doğal olarak, öbeğin bütününe aittir. Zincirleme ad tamlamasında ortak kullanılan ve tekrarlanan öge, ilgi durumu eki değil, iyelik ekidir. İyelik eki sayısı, ilişkilendirilen öge sayısını verir *sokak kapısının önü, delikanlının teyzesinin kızı, evin bahçe kapısı* örneklerinde olduğu gibi." (2016, s. 488).

Süer Eker, *Çağadaş Türk Dili* adlı eserde zincirleme ad tamlamasını şöyle tanımlar: "zincirleme ad tamlaması, tamlayanı, tamlananı veya her ikisi de ad tamlaması biçiminde olan iç içe girmiş tamlama türüdür. Bir başka ifade ile, iki ad tamlamasının yeni bir ad tamlaması kurmasıdır." (2021, 358).

Söz dizimi veya kelime grupları alanında yapılan bazı çalışmalarda ise isim tamlamasına yer verilip zincirleme isim tamlamasına yer verilmediği tespit edilmiştir: Dizdaroğlu (1976), Beserek (1991), Karaörs (1993), M. Özkan (2009), Altun (2011), Özkan, Aşçı ve Toker (2020).

Muharrem Ergin *Türk Dil Bilgisi* adlı kitabında zincirleme isim tamlamasından bahsetmeden isim tamlamasının tamlayan veya tamlanan unsuru başka bir kelime grubu olabileceğini öne sürüyor. Diğer dilcilerin sınıflandırmalarında da görüldüğü gibi kimi zincirleme ad tamlaması kimi de zincirleme isim tamlaması terimini kullanır. Banguoğlu zincirleme ad tamlaması konusunu üç kısma ayırıp ayrıntılı anlatmasında, Karahan (2015, s. 42-48) zincirleme isim tamlaması konusundan bahsetmez ve isim tamlamasının sadece belirtili ve belirtisiz tamlamalardan ibaret olduğunu açıklar, takısız tamlamayı bir isim tamlaması türü olarak görmediği gibi zincirleme tamlamasını ayrı bir tamlama türü olarak değil, belirtili isim tamlamasının bir özelliği olarak değerlendirir ve ilgi hâli ekinin ikiden fazla tekrarlanmasını sadece bir anlatım kusuru diye niteler.

Aynı zamanda zincirleme isim tamlaması oluşturan isim tamlaması terkipleri başka kelime grubu da olabilir. *Yakışıklı Ahmet'in arabasının kapısı* örneğinde tamlayan

unsuru bir sıfat tamlaması grubundan başka bir şey değildir. Zincirleme isim tamlamasının yapısı iki isim tamlamasından ibaret olup bu iki isim tamlamasında ilgi hâli ekinin tekrarlanması zincirleme isim tamlamasının özelliklerindendir. Günay Karaağaç zincirleme ad tamlaması bahsinde tekrarlanan ekin iyelik eki olduğunu söylemesi, aslında tamlayan unsurun bir belirtisiz isim tamlaması olmasındandır. Bunun üzerinde; Korkmaz (2010, s. 253), Demir ve Yılmaz (2014, s. 255)'a göre; zincirleme isim tamlaması iki isim tamlamasının, belirtili veya belirtisiz olduğu fark etmeksizin, birleşerek ve bağlanarak iç içe girmesi ve art arda gelmesidir.

Söz diziminin alt birimini oluşturan ve yargısız anlatıma (Şimşek, 1987, s. 321) sahip olan isim tamlaması; aitlik, sebep, niteleme, tür, cins ve özellik ifade etmek için en az iki isim unsurundan oluşan, birinci unsuru tamlayan, ikinci unsuru tamlanan olan ve asıl unsur olan tamlananın üçüncü iyelik şahıs eki alması şartıyla tamlayan unsurun bazen ilgi hâli eki aldığı tamlamadır. İsim tamlaması terkibindeki üçüncü iyelik şahıs eki, "tamlanana eklenerek anlamına sahiplik ve aitlik kavramı katar, tamlananı ünsüz ile biterse 3. kişi iyelik eki olan "-i" (ünlü uyumlarına göre değişimleri: -ı, -ü, -u), ünlü ile biterse "-si" (değişimleri: -sı, -su, -sü) ekidir. İlgi eki ise tamlayana eklenerek bir kavramın muayyen bir kavrama tahsisini ifade eder, tamlayanı ünsüz ile biterse "-in" (ünlü uyumlarına göre değişimleri: -ın, -ün, -un), ünlü ile biterse "-nin" (değişimleri: -nın, -nün, -nun) ekidir. Fakat su kelimesinin, bazen de ne kelimesnin ilgi hâli su-y-un, ne-y-in şeklindedir." (Hatiboğlu, 1972, s. 12,14). Zincirleme isim tamlaması ise belirtili veya belirtisiz iki isim tamlamasının birleşmesinden doğan bir isim tamlamasıdır. Zincirleme isim tamlamasının özellikleri şunlardır:

- Birbirine bağlanan en az üç isim veya isim fonksiyonlu unsurlardan oluşması: "*Ayşe'nin arabasının kapısı, düşenin dostunun hikayesi"*.

- Zincirleme isim tamlaması yapısındaki tamlayan veya tamlanan unsurun bir başka kelime grubu olması: "*yatağın nevresiminin güzel işlenen desenleri*".

- Zincirleme isim tamlamasında tamlayanın tamlananın kime ve neye ait olduğunu bildirmesi.

- Zincirleme isim tamlamasındaki belirtisiz tamlamanın sıfat görevinde kullanılması ve sonra gelen tamlamaların sıfatı gibi kullanılması: "*Kızılay Derneği İzmir Bölge Kan Merkezi* (Hatiboğlu, 1972, s. 17)".

- Zincirleme isim tamlamasının tamlayanı ve tamlananı arasında çeşitli görevlerde kullanılmış başka kelimeler bulunması: "*majestelerinin çok sevdikleri büyük validelerinin vefatı haberi*ni derin bir üzüntüyle öğrenmiş bulunuyorum (Hatiboğlu, 1972, s. 34)".

- Zincirleme isim tamlamalarında tamlayan, olabildiği kadar uzun tamlamalardan yapılabilir: "*evin bahçesinin ağaçlandırılmasının gecikmesi* (Hatiboğlu, 1972, s. 11)".

- Zincirleme isim tamlamasının yapısındaki tamlayan veya tamlananın çoğul eki ve durum eki alabilmesi: "*çocukların elbiselerinin düğmelerini* güzel diktim".

- Şiir dilinde zincirleme isim tamlalasındaki tamlayan ve tamlananın yerlerinin değiştirilmesi ve tamlananın tamlayandan önce gelmesi. "*uzunluğu Haliç'in zinciri*".

Rasim Şimşek'in *Örneklerle Türkçe Sözdizimi* kitabında zincirleme isim tamlaması hakkında verdiği bilgilere bakıldığında şu hususlar dikkat çekmektedir: "Adtakımlarının içiçe girip zincirlenmesinde başlıca dört biçim görülür: 1. Yalnızca belirten adtakımı olur: oysa, *birinin isminin anılması* / az şey değildir 2. Yalnızca belirtilen adtakımı olur: *Akif'in nazım dili* 3. Öğelerin ikisi de adtakımı olur: *Çağların donakalmış dağ seli* 4. Adtakımının zincirlenmesinde katmerli yapılar: *oturma odasının kapısının kilidi*" (1987, s. 334-335).

Nevayi'nin Mesnevilerinde Zincirleme İsim Tamlaması

Türk dilinin yazı ve edebî dili 8. yüzyılda Eski Türkçe'nin Orhun yazıtlarında şekillenmeye başlamıştır. Türk dilinin grameri ilk kez bu metinler vasıtasıyla tanınmış ve bu dönemde isim tamlaması ilk kez görülmüştür. İsim tamlaması grubunun bir parçası olan zincirleme isim tamlaması Eski Türkçe döneminde Köktürk Türkçesinde (*olurupan* ***Türk budunung ili****n* ***törüsi****n tuta birmiş* / Tahta oturarak, **Türk halkının devleti**ni yasalarını yönetivermiş, Kül Tegin, Doğu yüzü 1), (***Türk Sir budun yiri****nte bod kalmadı* / **Türk Sir halkı ülkesi**nde boy kalmadı, Tonyukuk - Batı yüzü 3), Eski Uygur Türkçesinde de (***yalaŋuklarnıŋ nızvanı otı****n öçürür siz* / **canlı varlıkların hırs ateşi**ni söndürürsünüz, Kuanşi - 202-203), (***tınlağlarnıŋ yürek uçı*** / **canlıların yürek ucu**, Totenbuch - 807) gibi örneklerle varlığını göstermiştir. Eski Türkçe döneminden sonra aydın Türk yazarlar Türkçe eser yazmalarıyla birlikte Türkçenin gramerini genişletme konusunda büyük rol oynamışlardır. Her dil bilgisi konusu gibi isim tamlaması grubu da bu konulardan biriydi. Orta Türkçe döneminde, isim tamlaması grubu belirtili, belirtisiz ya da zincirleme şekillerle 13. yüzyıldan itibaren tarihi metinlerde açıkça görülmüş ve kullanılmıştır. Karahanlı Türkçesi döneminde Yusuf Has Hacip tarafından yazılan Türk edebiyatının ilk mesnevisi *Kutadgu Bilig*'dir ve zincirleme isim tamlaması bu eserde de görülmüştür (***kişi ėutluāınıñ*** *bolur* ***belgüsi*** / **kutlu kişilerin belirtisi** olur, 4705.b). Yukarıda da belirttiğimiz gibi, sonraki dönemlerde de özellikle yazarlar ve aydın insanlar manzum veya nesir eser verdikçe Türk dilinin gramerini daha çok tanınmış bir hâle getirmişlerdir.

Bilindiği gibi Çağatay Türkçesi dönemi *klasik öncesi devir*, *klasik devir*, *klasik sonrası devir* olmak üzere üç devre ayrılmaktadır. Klasik öncesi devrin ünlü şairlerinden Şeyhzade Atayi, divanında *köŋlüm öyiniŋ éşiki* (Echmann, 2013, s. 70) örneğinde zincirleme isim tamlaması terkibini açıkça kullanmıştır. Nevayi-Baykara dönemi diye anılan klasik devirde Nevayi eserlerinde zincirleme isim tamlamasını *çābükümnıŋ raḫşınıŋ tuynağı* (Echmann, 2013, s. 70) kullandığını açıkça belli etmiştir. Sıra Nevayi'nin hamsesine gelince, doktora tezimizde incelediğimiz mesnevilerin her ilk bin beytinde zincirleme isim tamlaması az sayıda tespit edilmiş değildir. Mesnevilerin ilk bin beyt incelendiğinde en çok zincirleme isim tamlaması içeren mesnevi *Hayret'ül-Ebrar* mesnevisi iken en az zincirleme isim tamlaması içeren mesnevi *Seb'a-yi Seyyâre* olmuştur.

Türkiye Türkçesinde olduğu gibi Çağatay Türkçesinde de zincirleme isim tamlaması yapısı hemen hemen benzer bir biçimdedir. Nevayi'nin hamsesinde yer alan zincirleme isim tamlaması terkipleri şu özelliklere sahiptir:

- İkiden fazla isim unsurundan oluşması.

- Belirtili isim tamlamasında olduğu gibi, tamlayan ilgi hâli eki alırken belirtisiz isim tamlamasında tamlayan ilgi hâli eki almaz.

- Asıl unsur olan tamlanan, iyelik eki alır.

- Tamlayan ve tamlananın tek bir kelime olmayıp başka bir kelime grubu olabilmesi.

- Çoğu zaman beyitlerde tamlayan veya tamlananın Farsça isim tamlaması olabilmesi.

Çağatay Türkçesinde ilgi hâli eki bugünkü Türkiye Türkçesinden daha az kullanılmıştır. Bu ek şiirde sık sık düşürülmüştür. Çağatay Türkçesinde ilgi hâli eki şu şekildedir: *-nıŋ / -niŋ*. Çağatay Türkçesinin ilk döneminde yuvarlak bir vokalden sonra bazen *-nuŋ / nüŋ*. Özbek şivesinde Oğuzcanın etkisiyle *-nı / -ni* ekinin kullanıldığı görülmüştür. Çağatay Türkçesinde iyelik eki ise isim tamlamalarında sahip olunan isim düzenli bir şekilde üçüncü şahıs iyelik ekini alır. *-ı / -i* , iyelik eki ekleneceği kelime ünlü ile biterse *-sı / -si*.

Çağatay Türkçesinin klasik devrin kurucusu Ali Şir Nevayi'nin incelediğimiz mesnevilerinin beyitlerinde Çağatay Türkçesinin dil özelliklerini anlayabilmek ve zincirleme isim tamlaması grubundaki kullanılan terkipleri takip etmek mümkündür. İncelenen beyitler zincirleme isim tamlaması bakımından şu şekildedir: Türkçe zincirleme isim tamlaması, Farsça zincirleme isim tamlaması, tamlayanı Farsça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması, tamlananı Farsça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması, tamlayanı Arapça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması, tamlananı Arapça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması, tamlayanı veya tamlananı bir başka kelime grubu olan Türkçe zincirleme isim tamlaması. Tamlamaları bu kategorilerle yedi ye ayırmıştık. Aşağıdaki örnekler sınıflandırdığımız yedi çeşidi desteklemektedir:

- Türkçe zincirleme isim tamlaması: *belki* ***nübüvvet gülinin gülşeni*** / **peygamberlik gülünün gül bahçesi** (*Hayret'ül-Ebrar*, Beyit. 0283). ***güllerniŋ ʿadem şeb-istānı*** / **güllerin yokluk bahçesi**, ***dürlerniŋ ḫafā seḫābı*** / **incilerin gizlilik bulutu** (Türk, Doğan, 2015, s. 5). ***nübüvvet kişveriniŋ taḫt-gīri*** / **peygamberlik ülkesinin tahtı yaptı** (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0129). *hem* ***saltanat evciniŋ çerâġı*** / **sultanlığın zirevesinin kandili** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0457). ***rūm èliniŋ semendi āşobı*** / **Anadolu ülkesinin güzel ve çevik atın kargaşası** (*Seb'a-yi Seyyâre*, Beyit. 0410). *biri* ***ʿarş eyvânınıŋ ṭâyiri*** / **taht sarayının kuşu** (*Sedd-i İskenderî*, Beyit. 0233). ***şafā cāmınıŋ ṣāfī āşāmı*** / **safa kadehinin saf içeceği** (Türk ve Doğan, 2015, s. 39). *sini* ***neheng arḳasınıŋ erresi*** / **Sin'i timsahın sırtındaki bıçkıdır** (*Hayret'ül-Ebrar,* Beyit. 0017). ***maʿnī bādesiniŋ cāmı*** / **anlam içkisinin kadehi** (Alpay-Tekin, 2012, s. 99). *köksi* ***ḫaḳāyıḳ düri gencīnesi*** / **gerçeklik incilerinin hazinesi** (*Hayret'ül-Ebrar*, Beyit. 0472). ***Hind èli piliniŋ leked-kobı*** / **Hindistan ülkesi filinin çifte yiyeni** (*Seb'a-yi Seyyâre*, Beyit. 0410). ***dîn ʿilminiŋ*** *andın* ***intiẓāmı*** / **din ilminin düzeni** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0392). ***verāʿ ehliniŋ köŋli****n eylep figār* / **dindar ehlinin gönlü** (*Sedd-i İskenderî*, Beyit. 0444). *bel-ki* ***dil-dār zülfiniŋ dāmı*** / **sevgili zülfünün tuzağı** (*Seb'a-yi Seyyâre*, Beyit. 0386). *alıp* ***kişver iliniŋ iḫtiyācı***n / **ülkenin insanlarının ihtiyaçları** (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0720). ***gül-bün çemeniniŋ ittiṣāli*** / **gül ağacın çimenliğinin bağlanması** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0879)

- Farsça zincirleme isim tamlaması: ***pertev-i miṣbāḥ-ı tecellā*** *hem ol* / **ilâhî nurun tecelli ettiği** (*Hayret'ül-Ebrar*, Beyit. 0734). ***vezīr-ı ʿaḳl-ı mülk-ārāsı*** *maʿmūr* / **aklı mülk ile süslenmiş vezir** (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0057). *sin* ***küŋür-i ḳaṣr-ı ʿarş-sâ*** *bil* / **saray tahtın yüksek yeri** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0393). ***müsâfir-i bevādî-yi semâ*** / **gökyüzün çölleri yolcusu** (Tural, 2015, s. 77). ***mülk-i fānî taḫt*** / **mülkün makamı fanidir** (Tören, 2001, s. 114).

- Tamlayanı Farsça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması: ***kān-ı faẓīlet güheriġa*** *emīn* / **erdem ocağının incilerin koruyucusu** (*Hayret'ül-Ebrar*, Beyit. 0435). *ki ey* ***günc-ı melāletniŋ ḫamūli*** / **kederin hazinesinin dayanıklığı** (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0372). *bel* ***ʿarṣa-yı āsmān yüzi****ni* / **gökyüzün yerin yüzü** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0360). ***rākib-i semāvât-peymâ miʿrâcı*** / **gökyüzü kateden gözetleyenin miracı** (Tural, 2015, 77). ***ehl-i taḥḳîḳ işiniŋ ḫaḳîḳatı*** / **araştırmacı alimlerin işinin gerçeği** (Tören, 2001, s. 114). ***ḳuyaş-ı nübavvetniŋ sāyesizlıġınıŋ pāyesi*** / **peygamberlik güneşinin gölgesizliğinin derecesi**. (Türk ve Doğan, 2015, s. 27). *güher dik* ***baḫr-ı ʿummānnıŋ delīli*** / **Umman denizinin kılavuzu** (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0607).

- Tamlananı Farsça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması: ***mescidi ḳandīli sipihr-i esīr*** / **aydınlık gökyüzü mescidinin kandili** (*Hayret'ül-Ebrar*, Beyit. 0438). ***Muḫammed'niŋ*** *irür* ***zāt-ı nefīsi*** / **Muhammed'in pek güzel zatıdır** (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0542). ***ḳumnıŋ*** *hem èsip* ***nesīm-i ḫārı*** / **kumun dikenli nesimi** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0746). ***küfr èliniŋ sevād-ı mātemi*** *ol* / **imansızlık elinin yas karanlığı** (*Seb'a-yi Seyyâre*,

Beyit. 0169). ***kemâl evciniŋ ḫusrev-i encümi*** / **kemal zirvesinin Husrevin yıldızı** (*Sedd-i İskenderî*, Beyit. 0810). ***ḫıred bāġınıŋ serv-i āzādesi*** / akıl bahçesinin özgür servisi (*Sedd-i İskenderî*, Beyit. 0805).

- Tamlayanı Arapça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması: ***tuḥfetü'l-aḥrâr tuḥafı müṭâlaʿası*** / **Tuhfetü'l-ahrar'ın hediyelerinin okuması** (Tören, 2001, s. 39)

- Tamlananı Arapça isim tamlaması olan Türkçe zincirleme isim tamlaması: ***naẓm ehliniŋ efsaḥu-l-kelāmī*** / **şiir ehlinin en iyi söyleyenleri** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0297)

- Tamlayanı veya tamlananı bir başka kelime grubu olan Türkçe zincirleme isim tamlaması: ***anıŋ ḳalem-i ṣunʿı cehr-i güşād*** / **onun yaratma kaleminin ortaya açılması** (tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu olan zincirleme isim tamlaması). ***anıŋ ḫāme-i ḥikmeti cemāl-efzā*** / **onun hikmet kalemin artıran güzelliği** (tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu olan zincirleme isim tamlaması) (Türk ve Doğan, 2015, s. 5). *birmek* ***alar ḥüsniniŋ ārāyişi*** / **onların güzelliğinin süsü** (tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu olan zincirleme isim tamlaması) (*Hayret'ül-Ebrar*, Beyit. 0630). ***anıŋ himmeti meyḫānesiniŋ süçileri*** / **onun yardımının meyhanesinin tatlısı** (tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu olan zincirleme isim tamlaması) (Alpay-Tekin, 2012, s. 99). ***bu şevḳ dâstânınıŋ elifleri*** / **bu özlemin destanının elifleri** (Alpay-Tekin, 2012, s. 78) (tamlayanı sıfat tamlaması grubu olan zincirleme isim tamlaması). ***alar naẓmınıŋ allı****nda min(-ı) zār* / **onların şiirinin karşısı** (tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu olan zincirleme isim tamlaması) (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0482). ***o risâlet sipihriniŋ ḳuyaşı naʿtı****da* / **o mektubun gökyüzünün güneşin natı** (tamlayanı sıfat tamlaması olan zincirleme isim tamlaması (Şavk, 2011, 39) (tamlayanı sıfat tamlaması olan zincirleme isim tamlaması). ***ten maḫzeniniŋ nühüfte sîmi*** / **beden hazinesinin gizli gümüşü** (tamlananı sıfat tamlaması olan zincirleme isim tamlaması) (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit. 0628). *o* ***râkib-i semâvât-peymâ miʿrâcı kėçesiniŋ taʿrîfi*** / **gökyüzü katedenin gözetleyeninin miraç gecesinin anlatması** (tamlayanı sıfat-fiil grubu olan zincirleme isim tamlaması) (Tural, 2015, s. 77). ***baḫr ü kân sırrınıŋ şināsāsı*** / **deniz ve cevher sırrının bileni** (tamlayanı bağlama grubu olan zincirleme isim tamlaması) (*Seb'a-yi Seyyâre*, Beyit. 0417). ***ḫażret-i maḫdûmî mevlâ nûre'd-dîn ʿabburraḫmân-ı câmî cenâbı****da* / **Hazreti Mahdumi Mevla Nured-din Abdurrahman-ı Camî hazreti** (tamlayanı ünvan grubu olan zincirleme isim tamlaması) (Tural, 2015, s. 82). ***sipihr eliniŋ zîb ile zeyni*** *ol* / **gökyüzü ehlin süs ve zineti** (tamlananı bağlama grubu olan zincirleme isim tamlaması) (*Sedd-i İskenderî*, Beyit. 0054).

Yukarıdaki örneklere baktığımızda Nevayi tarafından hazırlanan mesnevilerin zincirleme isim tamlamasının unsur sayısı ve yapıdaki Farsça ve Arapça tamlamaların kullanımı gayet zengindir. Çağatay Türkçesiyle hazırlanan bu mesnevilerin zincirleme isim tamlaması terkiplerine bakıldığında; zincirleme isim tamlaması terkipleri Nevayi'nin yazma üslubunu ve kendi dilinin özelliğini yansıtmıştır. O dönemde Arapça bir ilim ve din dili olmakla birlikte Farsça'nın etkisi edebiyatta daha çok etkili olmuştur. Nevayi her ne kadar Türk dili davasını savunsa da Arapça ve Farsça tamlamaların o dönemin eserlerinde kullanılması bir tasavvuf geleneği hâline geldiğinden Nevayi de bunu doğal olarak sürdürmüştür. Nevayi'nin kurduğu bu zincirleme isim tamlaması yapılarına bakıldığında bu tamlamaların ikiden fazla isim unsurundan oluşması, tamlayanlar veya tamlananların Arapça veya Farsça isim tamlaması olabilmesi, Nevayi'nin zincirleme isim tamlaması yapılarında görülen ilgi hâli ekinin düşmesi Çağatay Türkçesinin dil özelliklerini yansıtmaktadır. İncelenen mesnevilerde de dikkat çeken bir başka husus; sıfat tamlaması, tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu, ünvan grubu ve bağlama grubu kelime grupları, zincirleme isim tamlamasının tamlayanı olmuştur. Hatta Nevayi'nin kullanımında Farsça tamlananlar çoğaltılarak Farsça zincirleme isim tamlaması elde

edilmiştir. Nevayi'nin eserlerinden hareketle Çağatay Türkçesinin kelime grupları genişliğini ve hacmini, birçok kelime grubunun aynı cümleye sığdırılmasını, dilin zengin ve usta bir şekilde kullanılmasını şu mısrada betimleyebiliriz:

- ***anıŋ bu sürʿat-ı miʿcrācı ḫaḳḳı*** / **onun bu miracın hızının hakkı** (*Ferhâd ü Şîrîn*, Beyit. 0226)

sürʿat-ı miʿcrāc: Farsça isim tamlaması.

bu sürʿat-ı miʿcrāc: tamlayanı sıfat tamlaması grubu olan farsça isim tamlaması.

anıŋ bu sürʿat-ı miʿcrācı: tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu olan sıfat tamlaması grubu.

anıŋ bu sürʿat-ı miʿcrācı ḫaḳḳı: tamlayanı ifade edilmiş iyelik grubu olan zincirleme isim tamlaması.

Leylî ve Mecnûn mesnevisinin ilk bin beytini incelerken üçüncü nesir parçasında dikkate değer bir Arapça ibareye rastladık: *ke-ş-**şems-i nısf-ün-nehar*** (Şavk, 2011, s. 39) "Gün ortasının güneşi" anlamına gelen bu cümle, Arapça bir edatla başlayarak cümledeki tamlama Farsça isim tamlaması kalıbına girmiştir. Bu tür sanatsal tamlamalar Nevayi'nin eşsiz şiir yazma yeteneğini göstermekten başka bir şey değildir. Bir başka husus, Çağatay Türkçesinde ilgi hâli ekinin düşmesi o döneminin yazı dilinin bir özelliğidir, bu özellik de Nevayi'nin hamse eserinde zincirleme isim tamlamalarında rastlanmıştır: "*ṣıḥḥat **bahârı** nesîmi*" / bahar nesimin ferahlığı (Şavk, 2011, s. 97) ve "*güller **ʿıṭrı** dimâġı*" / güllerin kokusunun aklı (Türk ve Doğan, 2015, s. 63). Bir zincirleme isim tamlamasının ilgi hâli eki alan birden fazla unsuru şu örnekte görülmüştür: ***kuyaş-ı nübüvvetniŋ sâyesizlıġınıŋ pâyesi*** / **peygamberlik güneşinin gölgesizlik durumu** (Türk ve Doğan, 2015, s. 27). Asıl unsur olan tamlananın kalıplaşmış Farsça bir kelime olduğu fakat isim tamlamasının tamamının Türkçe zincirleme isim tamlaması olduğu şu örnek tespit edilmiştir: ***dîn nuṣretiniŋ ʿalem-ṭırâzı*** / **din zaferinin bayrak donatanı** (*Leylî vü Mecnûn*, Beyit 0391). Buradan da anlayacağımız nokta şudur ki: Nevayi Türk dilini korumak istediği ve Farsça yerine Türkçe yazmaya olan rağbeti artırmaya yönelik gayretini göstermiştir. Bizim bu makale konusuna bağladığımızda, zincirleme isim tamlaması terkibinde tamlayan veya tamlananın Farsça isim tamlaması olmasıyla birlikte Türk dilini kökten ihya etmeyi Türkçe zincirleme isim tamlaması terkiplerinden açıkça başarmıştır.

Sonuç

Ali Şir Nevayi'nin hamsesinde yer alan mesneviler *Hayretü'l-Ebrâr, Ferhâd ü Şîrîn, Leylî vü Mecnûn, Seb'a-yi Seyyâre* ve *Sedd-i İskenderî* zincirleme isim tamlaması konusunda çeşitli örneklere sahiptir. Nevayi'nin kurmuş olduğu zincirleme isim tamlaması yapıları; Farsça ve Arapça tamlamalar, tamlayanı veya tamlananı bir başka kelime grubu olan zincirleme isim tamlaması unsurlarından oluşmuştur. Nevayi tarafından hazırlanan bu zincirleme isim tamlaması yapısındaki başka kelime gruplarının olması Nevayi'nin yazma yeteneğiyle adeta Türk dilinin canlandırmasına katkı sağlamıştır. Çağatay Türkçesinin dil özelliklerinden olan ilgi hâli ekinin düşmesi olayına Nevayi'nin mesnevilerindeki, incelenen beyitlerde ve nesir parçalarında gayet açık bir şekilde rastlanmıştır. Genel olarak isim tamlaması iki isim unsurundan oluşup onları birbirine bağlayan bir ilgi hâli ve iyelik ekinden ibaret olup asıl unsur tamlanan, iyelik eki almakla yetinirken tamlayan unsuru ilgi hâli eki aldığı hâlde belirtili isim tamlaması, ilgi hâli eki almadığında ise belirtisiz isim tamlaması ortaya çıkmaktadır. Zincirleme isim tamlaması ikiden fazla isim tamlamasından oluşan bir tamlama şekli olup tamlayanı belirtili isim tamlaması, belirtisiz isim tamlaması veya başka bir kelime grubu olabilmektedir. Çağatay Türkçesinde de incelenen mesnevilere göre zincirleme isim tamlaması terkipleri zenginlik

ve anlatım gücü bakımından kusursuz bir şekilde varlığını göstermiştir. Mesnevilerde bulunan nesir parçaları incelenen beyitlerle karşılaştırıldığında zincirleme isim tamlaması bakımından üçten fazla unsur ihtiva ettiği ve böylece uzun bir zincirleme ortaya çıktığı fark edilmiştir. Arapça tamlamalar az da olsa Farsça tamlamalar Nevayi'nin kurmuş olduğu zincirleme isim tamlamalarında sıkça kullanılmıştır. Diğer tarihî ve çağdaş şivelerde olduğu gibi Türkiye Türkçesinde bir zincirleme isim tamlamasının olması Türk dilin sözdizimi için bir kazanç hâline gelmiştir. Bu yüzden ilgi hâli ve iyelik ekiyle birbirleriyle bağlanan ikiden fazla isim tamlamasına zincirleme isim tamlaması denmektedir. Genel olarak isim tamlamasının tamlayanı veya tamlananı bir başka kelime grubu teşkil ettiği zaman bu Türkçe'nin sözdizimine uyarak uygulanan bir tasniftir. Fakat isim tamlaması yapılarında ilgi hâli ekinin yeni doğan bir başka ilgi hâli ekiyle zincirlenmesi, isim tamlamasının yeni bir çeşidini ortaya çıkarır ve üçüncü çeşit olarak buna *zincirleme isim tamlaması* diyoruz.

Esas itibarıyla yukarıda Eski Türkçeden itibaren belirtmiş olduğumuz örneklerle hareket ederek bu zincirlenme olayının eskiden beri şeklini koruduğunu söyleyebiliriz. Düşüncemizi destekleyen bir başka mesele; takısız isim tamlaması diye bir isim tamlaması türünün de bazı dilciler tarafından işlenmiş olmasıdır. Dilcilerin Eski Türkçeden beri var olduğunu söyledikleri takısız isim tamlaması aslında sıfat tamlamasıdır.

Benzeyen bu iki yapı kafa karıştıracak bir durum gösterirken zincirlenme isim tamlamasında kendine özgü bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bazı dilciler ilgi hâli ekinin tekrarlanmasını bir anlatım bozukluğu olarak nitelendirmiş ve bu kelime grubunu isim tamlamasının türlerinden saymamışlardır. Dolayısıyla Türkiye Türkçesinde kullanılan zincirleme isim tamlaması yapısında, ilgi hâli ekinin tekrarlanmaması amacıyla belirtisiz isim tamlaması tercih edilmektedir. Biz de, Türkçenin eski dönemlerinden beri böyle bir isim tamlaması yapısı varken niye isim tamlamasının çeşitlerini genişletmeyip üçüncü bir türün olmadığını tartışmaktayız.

Üçüncü bölümde oluşturduğumuz Nevayi'nin hamsesinin zincirleme isim tamlaması sınıflandırmasında bazı zincirleme isim tamlaması örnekleri beyitler arasındaki nesir parçalarından alındığı için kastedilen kaynağı dipnot olarak göstermeyi tercih ettik. İncelenen beş bin beyitte Arapça bir zincirleme isim tamlamasına hiç rastlanmamışken Farsça zincirleme isim tamlaması beş örnekte geçmektedir.

Nevayi'nin yazdığı bu mesneviler sayesinde Türk dilinin değişim ve gelişimini, Çağatay Türkçesinin dil özelliklerinin günümüze kadar kalıntısını Özbek Türkçesinde izleyebiliriz ki, Nevayi gibi bir şair ve devlet adamı böyle bir dil uyanış yaşatmasaydı Orta Asya'da Türk dilinin ne durumda olduğu gizemli kalırdı. Farsçanın edebiyat dili olmasıyla birlikte belki Türk dili sahadan kaldırılabilirdi. O yüzden XV. yüzyılda Orta Asya'da Farsçanın hâkim bir edebiyat dili olması Türkçenin bekası için Nevayi büyük ve ciddi bir rol oynamıştır.

Kaynaklar

Akbayır, S. (2013). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: *Pegem Akademi*.

Aktan, B. (2009). *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Altun, M. (2011). *Türkçede Kelime Grupları Çözümlemeleri*. İstanbul: MVT Yayıncılık.

Argunşah, M. (2018). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Atabay, N.; Özel S.; Çam, A. (2003). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

Baskakov, A. N. (2016) *Çağadaş Türkçede Kelime Grupları*, (Çev. Oktay Selim Karaca). Ankara: Kesit Yayınları.

Beserek, A. (1991). *Türkçede Cümle Yapısı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bilgegil, M. K. (2014). *Türkçe Dilbilgisi*. Konya: Salkımsöğüt Yayınevi.

Caferoğlu, A. (2019). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Delice, İ. (2018) *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Astan Kitap Yayınları.

Delice, İ. (1997). Zincirleme İsim Tamlaması Teriminin Kullanımı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 5, 365-369.

Demir, C. (2007). Türkiye Türkçesi Gramerlerinde İsim Tamlaması Sorunu ve Bir Tasnif Denemesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, VII (1), 27-54.

Demir, N ve Yılmaz, E. (2014). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2017). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Doğan, Ş. (2015). *Ali Şir Nevâyî Hayretü'l-Ebrâr*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Eckmann, J. (2013). *Çağatayca El Kitabı*, Çev. Günay Karaağaç. İstanbul: Kesit Yayınları.

Eckmann, J. (2017). *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK Yayınları.

Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eker, S. (2021). *Çağadaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Eraslan, K. (1993). Çağatay Edebiyatı (C. 8, s. 168-176). İstanbul: *TDV İslam Ansiklopedisi*.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2016). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Erkul, R. (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayınları.

Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Gülensoy, T. (2019). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: TDK Yayınları.

Hatiboğlu, V. (1964). Kelime Grupları ve Kuralları, Ankara: *Türk Dili ve Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, s. 203.

Huart, C. (1987). Hamse, İstanbul: *İslam Ansiklopedisi M.E.B, Milli Eğitim Basımevi*, VI, 200.

Karaağaç, G. (2016). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karahan, L. (2015). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karaörs, M. M. (1993). *Türkçenin Söz Dizimi ve Cümle Tahlilleri*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile ilgili Kabuller Üzerine 1 (Kelime Grupları), İzmir: *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 106-118.

Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Köroğlu, A. Y. (2011). *Kutadgu Bilig'de İsim Tamlamalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Kükey, M. (1975). *Türkçe'nin Söz Dizimi*. Ankara: Kardeşler Matbaası.

Levend, A. S. (1966). *Ali Şir Nevayi. C.I-IV*. Ankara: TTK Yayınları.

Şavk, Ü. Ç. (2011). *Ali Şir Nevayi Leylî vü Mecnûn*. Ankara: TDK Yayınları.

Şimşek, R. (1987). *Türkçede Sözdizimi*. Trabzon: Kuzey Gazetecilik Matbaacılık ve Ambalaj San.

Tekin-Alpay, T. (2012). *Alî Şîr Nevâyî Ferhâd ü Şîrîn (İnceleme-Metin)*. Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, T. (2014). *Orhun Yazıtları*. Ankara: TDK Yayınları.

Teres, E. (2013). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.

Tören, H. (2001). *Alî Şîr Nevâyî Sedd-i İskenderî (İnceleme-Metin)*. Ankara: TDK Yayınları.

Tural, G. (2015). *Seb'a-yi Seyyâr*. Ankara: TDK Yayınları.

Turan, F. (1996). *Old Anatolian Turkish: Syntactic Structure*, (Doktora tezi), Cambridge Massachusetts: The Department of Near Eastern Languages and Civilizations.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Vural, H.; Solmaz, A. O.; Karaatlı, R. (2010). *Çağatay Türkçesi*, Tokat: Taşhan Kitap Yayınları.

Yaman, E. (2000). *Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin Söz Dizimi Bakımından Karşılaştırılması*, Ankara: TDK Yayınları.

Yazıcı, T.; Kurnaz, C. (1977). Hamse (C. 15, s. 499-500). İstanbul: *TDV İslam Ansiklopedisi*.

Yelten, M.; Açıkgöz, H. (2008). *Kelime Grupları*, 2. bs. İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.

Yiğit, D. (2020). Ahmet Telli'nin "Belki Yine Gelirim" Eserinde İsim Tamlaması, Sakarya: *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7, 557-573.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 745-756.
Geliş Tarihi-*Received*: 20.06.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1317609

Eski Türkiye Türkçesi Dönemine Ait Bir Akâid Risâlesi: Risâle-i Akâid-i Dîniyye

An Aqaid Book of the Old Turkey Turkish Period: Risale-i Akaid-i Diniyye

Mehmet Fatih UZUN*

Öz

Bu çalışmada Abdurrahman b. Muhammed el-Aydınî adına kayıtlı *Risâle-i Akâid-i Dîniyye* adlı eser, genel özellikleriyle tanıtılarak yazım özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Eserin müellifi Aydınî ile ilgili kaynaklarda bir bilgiye tesadüf edilememiştir. *Risâle-i Akâid-i Dîniyye*'deki bilgilere göre Aydınî eserini, İshak Bey oğlu İsa Bey'in kethüdası Sinan Bey adına H.844/ M.1460 senesinde telif etmiştir.

Risâle-i Akâid-i Dîniyye, İslâm dininin itikadî hükümlerinden muhtasar olarak bahseden mensur bir akâid kitabıdır. Konya Yusuf Ağa Kitaplığı'nda 673 numarada bir mecmua içerisinde yer alan ve harekesiz olarak yazılan eser, 35 varak olup istinsah tarihi bulunmamaktadır. Eski Türkiye Türkçesinin yazım ve dil özelliklerini gösteren eserde, İslam mezhepleri ve bu mezheplerin akâid ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Ehl-i Sünnet ve Cemaat Mezhebi'nin görüşleri savunulan eserde diğer mezheplerin görüşlerine de yer verilmiştir. Mukaddime ve ıstılah başlığı altında akâid ilminin kavramları hakkında bilgiler verilirken; mesele, fayide ve sual-cevap başlıkları adı altında mezheplerin itikadî konulardaki farklı görüşleri yer almaktadır. Ayrıca eserin sonunda fasıl başlığı altında Hz. Muhammed (s.a.v)'in hayatını anlatan bir bölüm bulunmaktadır. Eser, XV. yüzyılda dinî konularda telif eserlerin Türkçe kaleme alındığını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bunun yanında din, inanç, akâid ile ilgili geniş bir söz varlığına sahiptir.

Bu çalışmanın amacı, *Risâle-i Akâid-i Dîniyye* adlı mensur akâid risâlesini tanıtmak, eserin muhtevasını ve yazıldığı dönemin yazım özelliklerini örneklerle ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Risâle-i Akâid-i Dîniyye, Aydınî, Eski Türkiye Türkçesi, Akâid, 15. Yüzyıl.

Abstract

In this study, the work titled Risale-i Akaid-i Diniyye, registered in the name of Abdurrahman b. Muhammad al-Aydını, is introduced with its general features and evaluated in terms of its writing characteristics. No information about the author of the work, al-Aydını, could be found in the sources. According to the information in Risale-i Akaid-i Diniyye, he wrote his work on behalf of Sinan Bey, the chamberlain of İsa Bey, son of İshak Bey, in 844 AH / 1460 AD.

Risale-i Akaid-i Diniyye is a prose book of aqaid that briefly mentions the theological provisions of the Islamic religion. The work, which is included in a mecmua numbered 673 in

* Dr. Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Deniz Harp Okulu Dekanlığı, Beşerî ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, e-posta: mfuzun@dho.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6096-0415.

Yusuf Aga Library in Konya, is written in unmoved form, has 35 folios, and there is no date of its printing. In the work, which shows the spelling and language features of Old Turkey Turkish, Islamic sects and their views on aqaid are included. The views of Ahl al-Sunnah and Jamaat sect are defended and the views of other sects are also included in the work. While information about the concepts of the science of aqaid is given under the titles of muqaddimah and ıstılah, the different views of the sects on the issues of belief are included under the titles of issue, fayide and question-answer. In addition, at the end of the work, there is a chapter on the life of the Prophet Muhammad (PBUH) under the title of chapter. The work is very important in terms of showing that works on religious subjects were written in Turkish in the XVth century. Besides, it has a wide vocabulary related to religion, belief and aqa'id.

The aim of this study is to introduce the prose aqaid treatise titled Risale-i Akaid-i Diniyye, to reveal the content of the work and the writing characteristics of the period in which it was written with examples.

Key Words: Risale-i Akaid-i Diniyye, Aydını, Old Turkey Turkish, Akaid, 15th Century.

Giriş

Türk dili, tarih içinde çok geniş bir coğrafyada konuşulmasının yanısıra ilk yazılı metinlerden bu yana işlenmekte ve ortaya konulan eserlerle gelişimini sürdürmektedir. İlk yazılı metinlerde ortak olan dil zamanla değişikliklere uğramıştır. Coğrafya, din, kültür vb. değişiklikler Türk dili içerisinde farklı dönemlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu dönemlerden birisi de Türklerin Anadolu'ya göç edip yerleşmeleri sonucunda Anadolu ve Rumeli bölgesinde ve Oğuz-Türkmen lehçesi temelinde kurulup gelişen Türk yazı dilinin XIII-XV. yüzyıllar arasını kaplayan Eski Türkiye Türkçesi veya Eski Anadolu Türkçesi diye isimlendirilen dönemdir (Korkmaz, 2004, s. 99).

Türkler Anadolu'da yeni bir yazı dili oluşturmalarından sonra bu yazı diliyle özellikle beylikler döneminde birçok telif ve tercüme eserler ortaya koymuşlardır. Bu eserler içerisinde dinî eserler önemli bir yer tutmaktadır. Başta *Kur'ân-ı Kerim* olmak üzere dinî eserleri tanıma, anlama ve halka anlatmak amacıyla Türkçe dinî eser telif-tercüme faaliyetleri ve din dilinin Türkçeleşmesi hız kazanmıştır. Bu dönemde iman, namaz, oruç, helal ve haram gibi temel dinî kavramlar hakkında eserler yazıldığı gibi İslam inancının esaslarını anlatan akâid eserleri de kaleme alınmıştır.

Arapça "düğümlemek" anlamındaki "akd" kelimesinden türetilen "akâid" kelimesi İslam dininin temel kaideleri, inanılması zarurî hükümleri anlamına gelmektedir. Akâid ilmi, genel olarak iman esaslarından bahseden ilmin genel adıdır, özel manada ise akâid, İslam dininin iman esaslarından tartışmaya girmeden muhtasar olarak bahseden bir ilimdir" (Kılavuz, 1989, s. 212).

Sünnî akâid eserleri ile ilgili ilk telif faaliyetleri Hicrî I. yüzyılda başlamıştır. Ancak bu ilk dönem eserleri akâid konularının tamamını ihtiva eden müstakil telifler olmayıp daha çok bid'at fırkalarının reddini hedef alan çalışmalar mahiyetinde olup hadis ve fıkıh âlimleriyle mutasavvıfların itikadî görüşlerini aksettiren risâleler halindedir. Akâidi oluşturan esaslar ancak Hicrî IV. yüzyılda İmam Eş'arî ve İmam Mâturîdî ile kurulan Sünnî kelâm içinde sistemleştirilmiştir (Kılavuz, 1989, s. 214).

Türk-İslâm edebiyatında akâid ilmine dair birçok eser bulunmaktadır. Bu eserler manzum ve mensur olarak yazıldığı gibi manzum ve mensur karışık şekilde yazılan eserler de mevcuttur. Bu eserlerin bazıları şunlardır: *Sirâcul-Kulûb* ve *Miftâhu'l-Cenne*[1] İmam Birgivî'nin *Vasiyyetnâme* isimli eseri, Şeyh Âlim Sinân'ın manzum *Akâidnâme*si, Rızâî'nin *Nazmu'l-Le'âlî*'si, İlmî Mehmed Efendi'nin *İtmâmü'l-Merâm min-Nazmi'l-Kelâm*

[1] Birçok kaynakta Ahmed-i Dâî'ye ait olduğu söylenen bu eserlerin ona ait olmadığı ortaya çıkmıştır. Bk. Günay Kut, "Ahmed-i Dâî", TDVİA II s. 56-58.

isimli eseri, Nahîfî'nin *Tevhîd-i Hakk* isimli eseri, Şemsî Ahmed Paşa'nın *İtikâdnâme*'si (Çavuşoğlu, 2015, s. 45; İz, 1964, s. 34-40; Atik, 2020, s. 210; Akpınar, 2019).

1. Muhammed b. Abdurrahman el-Aydınî ve Risâle-i Akâid-i Dîniyye

İslâm dininin itikadî hükümlerinden muhtasar olarak bahseden ve Eski Türkiye Türkçesiyle kaleme alınan *Risâle-i Akâid-i Dîniyye* isimli eser tek nüsha olup bir mecmua içerisinde bulunmaktadır. Mecmuada 27a-61b yaprakları arasında bulunan eser; din, iman ve mezheplerle ilgili bilgiler sunan muhtasar bir akâid kitabıdır. Eserin girişinde akâid ilminin kavramları hakkında bilgiler verilmiştir. Mesele, fayide ve sual-cevap bölümlerinde ise İslam mezhepleri ve bu mezheplerin akâid ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Ayrıca eserin sonunda fasıl başlığı altında Hz. Muhammed (s.a.v)'in hayatını anlatan bir bölüm bulunmaktadır.

Eserin müellifi, Abdurrahman b. Muhammed el-Aydınî, ile ilgili kaynaklarda bir bilgiye tesadüf edilememiştir. Müellif, eserin mukaddimesinde eseri İsa bin İshak Bey'in kethüdası Sinan Bey adına telif ettiğini belirtmektedir. İshak Bey, II. Mehmet döneminde Anadolu Beylerbeyliği ve daha sonra II. Beyazıt döneminde de veziriazamlık yapmış İshak Paşa olarak bilinen ve İnegöl'de mülklerinin yanında bir külliyesi ve imareti bulunan Osmanlı'nın XV. yüzyıldaki önemli devlet adamlarındandır (Dia, 2000, s. 537). İshak Paşa çeşitli görevler sebebiyle İnegöl'den ayrıldıktan sonra buradaki emlakinin yönetimini kethüdası Sinan Bey takip etmiştir. Aydınî de eserini Sinan Bey'in işaretleri sonucu kaleme almıştır.

Eserin sonundaki kayıtta müellif eserin yazılış tarihini ve kendi adını vererek eserini tamamlamıştır:

> "Elḥamdülillāh ki hicretüŋ sekiz yüz altmış dördinci yılıŋ (11) rebī'ul-evvel ġurresinde bu risālenüŋ te'līfi eḳall-i 'ibādullāh 'Abdurraḥmān (12) bin Muḥammed el-Aydınī et-Tirevī elinde bi-'avnillāh tamām oldı ve'ṣ-ṣalātü (13) 'alā Muḥammedin ve ālihī ecma'īn" (61b).

2. Nüsha Özellikleri

Risâle-i Akâid-i Dîniyye isimli eser, Konya Yusuf Ağa Kitaplığı'nda 673 numarada bir mecmua içerisinde bulunmaktadır. Eserin başka bir nüshası tespit edilememiştir. Mecmuanın 1b-26b yaprakları arasında "*Metālibü'l-'Aliyye Fī-Beyāni Ahvāli'l-Kütübi'l-Erba'ati'l-İlāhiyye*" isimli Arapça-Türkçe olarak yazılmış, dört büyük kitaptan bahseden bir eser bulunmaktadır. 27a-61b yaprakları arasında "*Risāle-i 'Akāid-i Dîniyye*" isimli eser, 61b-67b yaprakları arasında Birgili Mehmed Çelebi'nin "*İnḳāẕü'l-Hālikīn*" isimli eserinin Türkçe tercümesi vardır. 69b-139b yaprakları arasında "*Kitabü Mesalihi'l-Müslimin fī-Menafi'i'l-Mü'minin*" isimli eser bulunmaktadır. Bu eser Yaşar Yücel tarafından çalışılmıştır (Yücel, 1988).

Mecmua içinde yer alan "*Risâle-i Akâid-i Dîniyye*" isimli eser, 35 varak, 70 sayfadır. 195X120 mm. ölçülerinde olan eser nesih hat ile yazılmıştır ve harekesizidir. Eser siyah mürekkep ile yazılmıştır ancak; konu başlıkları, sual-cevap bölümleri, mesele ve fayide gibi başlıklar kırmızı mürekkeple yazılmıştır. İshak Bey oğlu İsa Bey'in kethüdası Sinan Bey adına H.844/ M.1460 senesinde Abdurrahman b. Muhammed el-Aydınî tarafından kaleme alınmıştır. Eserin istinsah tarihi belli değildir ancak aynı mecmua içerisinde yer alan "*Kitabü Mesalihi'l-Müslimin fī-Menafi'i'l-Mü'minin*" isimli eserin başında yer alan tarihten H. 1053/M. 1643-1644 hareketle eser üzerinde çalışma yapan Yücel (1988) o dönemin devlet adamlarını ve Kâtip Çelebi'nin "*Keşfü'z-Zunun*" isimli eserindeki kaydı referans göstererek M. 1639 tarihinde veya biraz öncesinde yazılmış olabileceğini ileri sürmüştür (Yücel, 1988, s. 61). Mecmuada "*Risâle-i Akâid-i Dîniyye*"den sonra yer alan "*İnḳāẕü'l-Hālikīn*" adlı eserin tercümesinin sonunda H. 986/M. 1578-1579 tarihinde

tamamlandığı ibaresi bulunmaktadır. "*Risâle-i Akâid-i Dîniyye*" de muhtemelen bu tarihlerde istinsah edilmiştir.

3. Eserin Muhtevası

Eserin giriş bölümüne Muhammed b. Abdurrahman el-Aydınî, Allah'a hamd ve peygambere salât ile başlamaktadır:

> "(1) Ḥamd-i bī-ḥad ve şükr-i bī-girān ol menbaʿ-ı ihsān-ı bī-pāyān (2) ḥaḳ sübḥānehū ve ʿazze şānehū dergāhına vāṣıl olsun (3) kim vech-i iḥsān ve niẕām-ı ekmel üzere ʿālemi ḳaʿr-ı ʿademden (4) ṣaḥrā-yı vücūda iḫrāc itdi sümmā ki bu cümleden nevʿ-i insānı (5) aḥsen-i taḳvīmde taṣavvur idüp ʿaḳl-ıla maḥallī ve teklīf-i (6) maʿrifetde mecellī ḳıldı ve bunuŋ ümūr-ı maʿāşı ve aḥvāl-i maʿādı (7) *kemā yenbeġī* muntaẕam olmaġ-ıçun ol āyīne-i vücūb ve imkāna ḫulāṣā-yı (8) ekvān ʿaleyhi ve ʿalā ālihī ṣalavātüʾr-raḥman seyyidüʾl-mürselīn ve ḫātemüʾn- (9) nebiyyīn Muḥammedi raḥmetüʾl-ʿālemīn irsāl eyledi ve anuŋ ümmetinüŋ (10) müctehidleri ḳablinden şerīʿat esāsın uṣūl-i dīn-ile muḥkem ve mübeyyen (11) eyledi" (27a).

Eserin giriş bölümündeki hamd ve salâttan sonra müellif; İsa Bey oğlu İshak Bey'in kethüdası Sinan Bey tarafından kendisine akâid ilmine dair Türkçe bir eser telif etmesinin işaret buyurulduğunu ve hemen bu emre icabet ettiğini belirtir:

> "**baʿdehū** çünki maʿdenüʾl-birri veʾl-elṭāf kerīmüʾ-ḫulḳ şerīfüʾl- (12) evṣāf muʿīnüʾl-İslām ve ġavsüʾl-müslimīn reʾīsüʾl-ġuzāt (13) veʾl-mücāhidīn emīr-i mükerrem be-mesīḥ bin Meryem ʿĪsā Beg bin İsḥāḳ (14) Beg müdde-i ẓılle ḫidmetlerinüŋ emīn ve ketḫüdāsı zübdetüʾl-ʿārifīn (15) ṭālibüʾl-ḥaḳ veʾl-yaḳīn müşīr-i mufaḫḫam lā-ẕāle cāmiʿan beyneʾl-elīf veʾl-ḳalem (1) Sinān Beg ḫizmetleri cānibinden bu duʿā-gūy-ı muḫliṣlerine şöyle (2) işāret olındı-ki uṣūl-ı dīnde yaʿni ʿaḳāyid ʿilminde Türkī lisān-ıla (3) muʿabbir risāle teʾlīf idem ki dürr-i meknūn ola ve (4) anuŋ muṭāleʿası berekātında şol īmān vācib olduġı (5) nesneleri ʿaleʿt-tafṣīl-i yaḳīn taḥṣīl ola ḥaḍīḍ-i taḳlīd- (6) den ḫalāṣ olınup yaḳīn ucına yitişile ve nice fevāyid-i (7) laṭīfe daḫı bile maʿlūm olına eyle olsa semʿan ve ṭāʿatan diyüp (8) işāret mūcebince ḫidmet-i iltizām gösterildi ümīd oldur ki (9) behīc-i istikāmetden ve seyl-i ṣavābdan tecāvüz olınmaya inşāʾallahü (10) taʿālā" (27a-27b).

Eserin telif sebebini belirttikten sonra "mukaddime" başlığında bilgiye ulaşmanın iki yolu olduğunu belirten müellif, bu yollardan birisinin Hz. Peygamber ve sahabenin yolunda olduğunu ve onlara Ehl-i Sünnet ve Cemaat denildiğini diğer yolun ise bu yola muhalefet edip bid'ate ve dalalete düştüğünü ve bu tayifenin de başlangıçta altı fırka olduğunu, daha sonra ise bu her fırkanın on ikişer fırkaya ayrıldığını belirtir. Müellifin verdiği bu bilgiler 73 fırka hadisindeki[2] fırka tasnifine de uygundur (Keleş, 2005, s. 26).

> "bil-ki Mütekellimūn ṭāyifesinden şunlar ki iʿtiḳād bābında (3) ẓāhir-i sünnet üzerine olup ṣaḥābe-yi rasūl ve ehl-i sünnet-i cemāʿat (4) rāhına sülūk itmişlerdür anlara ehl-i sünnet-i cemāʿat dirler ve bu (5) ṭarīḳa muḫālifet idüp ẓāhiri terk idenlere ṭāyife-yi muḫālifūn (6) dirler ve ehl-i bidʿat ve ḍalāl daḫı dirler ve bu ṭāyife evvel ibtidāda (7) altı fırḳa oldılar fırḳa-yı evvel Ḳaderiyye fırḳa-yı s̱ānī Cebriyye fırḳa-yı (8) s̱āliṯ Rāfiẓıyye ve fırḳa-yı rābiʿ Ḫariciyye fırḳa-yı ḫāmis Müşebbihe fırḳa-yı sādis (9) Mürciye andan ṣoŋra her fırḳa on iki fırḳa oldılar tafṣīli meẕheb-i (10) muḫtelife yirinde ẕikr olınmışdur" (28b).

Mukaddimeden sonra müellif; "ehl-i hak" olarak adlandırılan Ehl-i Sünnet ve Cemaat Mezhebi'nin iki büyük âlimi olduğunu söyler ve İmam-ı Muhammed Mansur Mâturîdî, İmam-ı Ebu'l-Hasan Eş'arî ve mezhepleri hakkında bilgiler verir:

> "**baʿdehū** bil-ki ehl-i ḥaḳ ṭāyifesinden (4) iki ʿālim rabbānī-yi ʿilm-i dīnde meşhūr ve muḳtedī[dür] birisi Ebū Mūsā-yı (5) Eşʿarī adlu ṣaḥābī neslindendür ki aŋa Şeyḫ Ebuʾl-

[2] "Yahudiler 71 fırkaya ayrıldılar, benim ümmetim de 73 fırkaya ayrılacaktır." İbn Mâce, Ebû Abdillah Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî, Sünen, Fiten, 17, (H. No: 3991)

> Ḥasan Eş‘arī (6) dirler her ki bunuŋ meẕhebine muvāfiḳ i‘tiḳād itmişlerdür anlara (7) Eşā‘ire dirler ekṣer ehl-i memālik bunlardur ve birisi Semerḳand ḳurāsından- (8) dur Māturīd adlu köyden bir imām-ı fāẕıldur ki aŋa Şeyḫ Ebū (9) Manṣūr Māturīdī dirler ve ṣunlaruŋ kim i‘tiḳādı bunuŋ meẕhebine (10) muvāfiḳ olmışdur anlara Māturīdīyye dirler” (29a).

Istılahat başlığı altında ise akâid ile ilgili kavramların açıklamaları ve mezheplerin bu kavramlara dair görüşleri yer almaktadır. Müellif bu kısımda hak, batıl, vücud, tahkik ve kevn gibi kavramların açıklamalarını vermektedir. Bu kavramlardan sonra eşyanın hakikati ve çeşitli fırkaların bu konudaki görüşleri yer almaktadır:

> **“bil-ki** eşyānuŋ (1) ya‘ni mevcūdātuŋ aṣlı ve ḥaḳīḳati ehl-i ḥaḳ ḳatında ṣābit ve (2) muḥaḳḳaḳdur ṣübūtına daḫı ‘ilm müte‘allıḳdur ve yaḳīn vardur ṭāyife-yi (3) Sofesṭāiyye bu ḥükümde ehl-i ḥaḳḳa muḫālefet itdiler bunlar daḫı üç (4) fırḳadur **fırḳa-i evvel** ‘İnādiyyedür bunlar eşyānuŋ ḥaḳāyıḳına ‘inād (5) idüp inkār iderler mevcūdāt bi’l-külliyye ḫayālāt-ı bāṭıledür (6) diyü zu‘m-ı bāṭıl iderler fırḳa-i ṣānī ‘İndiyyedür ki şey’üŋ ḥaḳīḳati (7) kişinüŋ i‘tiḳādına tābi‘dür mu‘ayyen bir ḥaḳīḳati yoḳdur ḥaḳ ki (8) bir kimesne bir nesneye ḳadīm i‘tiḳād eylese ol nesne ḳadīmdür ḥādiṣ (9) i‘tiḳād itse ḥādiṣdür diyü zu‘m-ı bāṭıl iderler fırḳa-i ṣāliṣe (10) Lā-edriyyedür ki hīç bir şey’üŋ ṣübūtına yā ‘adem-i ṣübūtına ‘ilm-i yaḳīn (11) yoḳdur belki şekk üzerineyüz belki şekk itdügimüzde daḫı (12) yaḳīnimüz yoḳdur anda daḫı şekk üzerineyüz ilā ġayri nihāye şekden (13) ḫalāṣ olmazuz diyü herzeler söylerler” (30a).

Eserde daha sonra kelam ilmindeki bilginin kaynaklarından bahsedilerek, havas-ı selime, haber-i sadık ve akıl kavramları ve çeşitli mezheplerin bu konulardaki yorumları anlatılır. Müellifin bu bölümde verdiği bilgiler Teftazânî’nin “*Şerhü'l-Akâid*” eserindeki ve dolaylı olarak Nesefî’nin akâidindeki bilgilerle örtüşmektedir.[3] Bu da müellifin Maturidîlik konusunda bağlı olduğu ekolü göstermesi açısından önemlidir:

> “‘ālemüŋ esbāb-ı maḫlūḳāta naẕar üçdür (16) **sebeb-i evvel** ḥavāss-ı ẓāhiredür ki āfetlerden sālim ola bu daḫı beş (17) ḥāṣṣadur (30a) ... **sebeb-i ṣānī** ḫaber-i ṣādıḳdur ya‘ni şol ḫaberdür ki (3) vāḳı‘a muṭābıḳ ola” (31a).

> ... **sebeb-i ṣāliṣe** ‘aḳldur‘aḳluŋ ta‘rīfinde iḫtilāf çoḳdur (11) evet ehl-i Ḥaḳ ḳatında ḥaḳ budur ki ‘aḳl nefs-i nāṭıḳaya bir ḳuvvetdür (12) ya‘ni bir ṣıfatdur ki anuŋ sebebiyle nefs-i nāṭıḳa ‘ulūma ve idrāḳāta (13) ḳābil ve müsā‘id olur” (31b).

Kelam ilminin kaynakları ve çeşitli fırkaların bu konulardaki görüşlerinden sonra ilham, mevcud, cisim, araz, kelam, zat, sıfat vb. akâid ilmine dair kavramlar açıklanmış ve mezheplerin bu konulardaki farklı görüşleri belirtilmiştir.

Akâid ilmine dair kavramlardan sonra eser; mesele, faide ve sual-cevap bölümleriyle ilerlemektedir. Bu bölümde kelam, Kur’an, rü’yet, kaza ve kader, iman, ecel, mirac, rızık, haşir, sırat, havz, iblis, enbiya, nebi, keramet, hilafet vb. kelam ilmiyle alakalı mevzular yer almaktadır. Mesele ve fayide başlığı altındaki bölümlerde Ehl-i Sünnet ve Cemaat mezhebinin görüşleri çerçevesinde bu konularda bilgiler verilirken sual-cevap bölümlerinde Ehl-i Sünnet ve Cemaat’e muhalif görüşlerin iddialarına cevap verilmektedir:

> “**mes’ele** Enbiyānuŋ (7) ve ebrāruŋ ehl-i kebīre ḳıyāmet güninde şefā‘atleri ḥaḳdur (8) ‘aḳl ve naḳl şāhiddür Mu‘tezilī ḳatında tevbesüz ölse şefā‘at (9) cāyiz degüldür” (44a).

> “**fāyide** kāfirlerüŋ evlādında ki (17) ḥāl-i ṣaġīrde ya‘ni ki bāliġ olmadın vefāt itmişlerdür iḫtilāf **[42a]** itdiler ba‘żılar ehl-i cennetdür ve ba‘żılar ehl-i nārdur didiler İmām-ı (2) Ebū Ḥanīfe evlād-ı müşrikīnden ki ḥāl-i ṣaġīrde ölmiş ola su’āl (3) olınduġı vaḳt tevaḳḳuf

[3] bk. Teftâzânî (2017). Şerhu’l-Akâid. çev. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları

eyledi bunlaruŋ ḥālini Allāh bilür (4) didi ḥaḳ daḫı budur ki zīrā aḫbār muḫtelif olıcaḳ sükūt (5) efḍaldür" (41b-42a).

"su'āl ḥadīṯde gelmişdür ki āḫir zamānda 'Īsā nebī 'aleyhi's-selām gökden **[47b]** (1) yire nüzūl itse gerekdür bes Muḥammed ne vech-ile ḫātemü'l-enbiyā (2) olur **cevāb** 'Īsā nuzūl itdükden ṣoŋra Muḥammedüŋ şerī'atine (3) tābi' olur anuŋ ḫalīfesi olsa gerekdür ḥadīṯde (4) beyān olınmışdur ammā meẕheb-i ṣaḥīḥ oldur ki ol vaḳt (5) 'Īsā 'aleyhi's-selām ḫalḳa imāmet idüp Mehdī aŋa iḳtidā ide" (47a-47b).

Eserin sonunda fasıl başlığı altında Hz. Muhammed (s.a.v)'in hayatına yer verilmiştir. Bu bölümden sonra müellif tarih vererek eserini tamamlar:

"Elḥamdülillāh ki hicretüŋ sekiz yüz altmış dördinci yılıŋ (11) rebī'ul-evvel ġurresinde bu risālenüŋ te'līfi eḳall-i 'ibādullāh 'Abdurraḥmān (12) bin Muḥammed el-Aydınī et-Tirevī elinde bi-'avnillāh tamām oldı ve'ṣ-ṣalātü (13) 'alā Muḥammedin ve ālihī ecma'īn" (61b).

4. Dil ve Yazım Özellikleri

Risâle-i Akâid-i Dîniyye isimli eserde genel olarak Türkçe kelimelerin yazımı Eski Türkiye Türkçesi özellikleri göstermektedir. Bununla beraber aynı kelime ve eklerin farklı yazıldığı durumlar mevcuttur. Eserin bir akâid metni olması sebebiyle çok geniş olan söz varlığı ve farklı dil ve yazım özelliklerine sahip olması eser üzerinde inceleme yapmayı önemli kılmaktadır. Arapça ve Farsça kelimelerin yazımında genellikle orijinal imlâya uyulmuştur. Bazı eklerin kök ve gövdelerden ayrı yazılması bize Türk yazı dilinin özelliklerini göstermektedir. Eserde akâid ile ilgili kavramlar Arapçada olduğu gibi kullanılmıştır. Genel olarak Arapça kelimelerin sayısı Farsça kelimelerden fazladır. Eserde bağlaçlarla birbirine bağlanan uzun cümleler kullanılmıştır. Anlatım özellikleri bakımından açıklayıcı anlatım kullanılmıştır. Didaktik bir tarzda kaleme alınan eserde özellikle sual-cevap bölümlerinde tartışmacı anlatım dikkat çekmektedir. Eserin yazım özellikleri aşağıda gösterildiği şekildedir:

Ünlülerin yazımı

a ünlüsünün yazımı

Ön seslerde: Ön ses durumunda olan "a" ünlüsünü göstermek için genellikle elif (ا), bazen üstünlü elif (ٰا) ve bazen de medli elif (آ) kullanılmıştır. Nadiren harf ya da hareke kullanılmamıştır.

قتنده ḳatında 41a/06	اَق aḳ 60b/14
انوك anuŋ 27a/09	اندن andan 27b/14
التي altı 28b/07	ادلو adlu 29a/05
آجيلق acılık 32b/13	آنوك anuŋ 50b/01

İç seslerde: İç ses durumunda olan "a" ünlüsünü göstermek için genellikle harf ya da hareke kullanılmamıştır. Bazen elif (ا), nadiren de medli elif (آ) kullanılmıştır.

وارمش varmış 28a 14	يرادلمش yaradılmış 42b/10
ارآسنده arasında 29b/03	انانمقدر inanmaḳdur 44b/16
اولمق olmaḳ 56b/01	اولمادي olmadı 52a/11
بونلرك bunlaruŋ 48a/09	اولمشلردر olmışlardur 40a/01

Son seslerde: Son ses durumunda "a" ünlüsü için genellikle he (ه) ve bazen de elif (ا) kullanılmıştır.

انده anda 30a/12	اوله ola 45b/13

اکا aŋa 54b/05 انوکله anuŋ-ıla 41b/12

صوکره ṣoŋra 42a/14 قتنده ḳatında 41a/06

e ünlüsünün yazımı

Ön seslerde: Ön ses durumunda "e" ünlüsünü göstermek için genellikle elif (ا) kullanılmıştır. Nadiren de harf ya da hareke kullanılmamıştır.

ايلدي eyledi 27a/09 ايدر eydür 28a/15

اکر eger 28a/04 ايله eyle 35a/13

النده elinde 31b/05 دکلدي degüldi 59b/04

İç seslerde: İç ses durumunda olan "e" ünlüsünü göstermek genellikle harf ya da hareke kullanılmamıştır. Bazen de he (ه) kullanılmıştır.

ايده لر ideler 49b/10 استمزدي istemezdi 59b/12

درلردي dirlerdi 59b/09 دمکدر dimekdür 56a/11

ازرنه üzerine 51b/16 کليسردر geliserdür 51a/05

Son seslerde: Son ses durumunda "e" ünlüsü için he (ه) kullanılmıştır.

کمسنه kimesne 29a/02 نسنيه nesneye 29b/10

کله gele 34b/12 ايله eyle 35a/15

کفرنه küfrine 38b/04 کورمکه görmege 39b/17

ı, i ünlülerinin yazımı

Ön seslerde: Ön ses durumunda bu ünlüler elif (ا) veya elif ye (اي) ile yazılmıştır:

اراقدن ıraḳdan 32a/02 اتمز itmez 28b/10

ايدوب idüp 60a/17 اکسي ikisi 29b/06

اشتدرر işitdürür 36a/02 اشيدر işidür 30b/02

İç seslerde: İç seslerde "ı, i" ünlüleri göstermek için genellikle ye (ى) harfi kullanılmıştır. Bazen de harf veya hareke kullanılmamıştır.

اولنجه olınca 33b/10 يرنده yirinde 28b/10

يلنده yılında 60b/02 بلکل bilgil 29a/10

کشينك kişinüŋ 30a/07 کلمشدر gelmişdür 54b/10

Son seslerde: Son seslerde "ı, i" ünlüleri için genellikle ye (ي) harfi kullanılmıştır.

دخي daḫı 53a/02 ايلدي eyledi 27a/11

قتي ḳatı 59b/07 برسي birisi 29a/07

امدي imdi 56a/14 يدي yedi 61b/07

o, ö, ve u, ü ünlülerinin yazımı

Ön seslerde: Ön ses durumunda olan "o, ö, u, ü" ünlülerini göstermek için, genellikle elif-vav (او) kullanılmıştır bazen de harf ve hareke kullanılmamıştır.

اولنلر olanlar 28a/17 اوغرلمق uġurlamaḳ 48b/65

اون on 49a/07 اچينجي üçinci 43a/08

اوكرنرلردي ögrenürlerdi 49b/15 ازرنه üzerine 51b/06

İç seslerde: İç ses durumunda olan "o, ö, u, ü" ünlülerini göstermek için bazen harf ve hareke kullanılmamış, bazen de vav harfi (و) kullanılmıştır.

يوقدر yoḳdur 29b/14 بلوك bölük 28b/11

بونلردر bunlardur 29a/07 كويدن köyden 29a/08

كدب gidüp 28a/07 طقوز ṭoḳuz 33a/12

Son seslerde: Kelime sonunda "u, ü" ünlüleri için vav (و) harfi kullanılmıştır.

ادلو adlu 29a/05 جانلو canlu 40b/17

كيرو girü 33b/07 ديو diyü 29a/02

بو bu 28a/12 كندو kendü 32b/04

Ünsüzlerin yazımı

Eserde kullanılan ünsüzlerin yazımında Eski Türkiye Türkçesi özelliklerinin yanında Arap-Fars dillerinin yazım özellikleri de göze çarpmaktadır. Metinde "p" sesinin gösterilmesinde "b" (ب) ve "p" (پ), "ç" sesinin gösterilmesinde "c" (ج) ve "ç" (چ), "g" ve "k" sesinin gösterilmesinde ise kef (ك) kullanılmıştır.

ç ünsüzünün yazımı

Eserde "ç" ünsüzünün yazımında birlik yoktur. Genellikle "c" (ج) ile yazılmıştır, ancak "ç "(چ) ile yazıldığı da görülmektedir.

كجمز geçmez 34a/13 اچنده içinde 41b/05

جقور çuḳur 41b/08 قجان ḳaçan 54b/02

جقمز çıḳmaz 43a/12 كچه سنده gicesinde 37a/14

p ünsüzünün yazımı

Eserdede "p" ünsüzü genellikle başta, ortada ve son seste "b" (ب) ile yazılmıştır. Zarf-fiil eki olan "-p" daima be (ب) ile karşılanmaktadır.

ديوب diyüp 27b/07 كوستروب gösterüp 28a/05

كدب gidüp 28a/07 كتوروب götürüp 34b/01

بلوب bilüp 44b/14 اتميوب itmeyüp 56b/10

g ünsüzünün yazımı

Eserde "g" ünsüzü genellikle "k" ünsüzünü de karşılayan kef (ك) ile gösterilmektedir.

كركدر gerekdür 27b/10 كله gele 28b/13

كلدي geldi 27b/16 كورمز görmez 31a/05

كبي gibi 34b/07 كچه سنده gicesinde 37a/14

ŋ ünsüzünün yazımı

Eserde iç ve son ses durumunda olan "ŋ" ünsüzünü göstermek için genellikle kef (ك) kullanılmıştır.

انوك anuŋ 30b/11 كندونك kendünüŋ 34a/05

بوكا buŋa 30b/16 بكا baŋa 36a/10

فاسقك fāsıḳuŋ 38b/15 صكره ṣoŋra 42a/14

t ünsüzünün yazımı

Eserde diğer Eski Türkiye Türkçesi eserlerinde olduğu gibi genel olarak ön seslerde bulunan kalın sıradan t ünsüzü "ṭ" harfi (ط) ile yazılmıştır.

طتلولق ṭatlulıḳ 33a/16 طشره ṭaşra 34a/12

طارلقدن ṭarlıḳdan 57a/16 طوغدي ṭoġdı 61a/05

طورمقدن ṭurmaḳdan 44a/10 طوتمدلر ṭutmadılar 61b/06

s ünsüzünün yazımı

Eserde Türkçe kökenli kelimelerin ön seslerindeki "s" ünsüzünü göstermek için genellikle kalın sıradan ünlülerin yanında sad (ص), ince sıradan ünlülerin yanında sin (س) kullanılmıştır.

صنمه ṣanma 37b/13 صقلر ṣaḳlar 54b/13

صكره ṣoŋra 57a/10 سوسه sevse 54b/11

İç ve son seslerde kalın sıradan ünlülerin yanında sin (س) harfi kullanılmıştır.

اوليسردر olısardur 53a/10 اراسنده arasında 53b/08

Bazı ek ve şekillerin yazımı

a. İncelediğimiz eserde "içün, ile, daḫı, kim, ki" gibi bazı edatlar kendinden önceki sözcüklerle bitişik yazılmıştır.

ol-daḫı 61b/05 اولدخي olduġı-çun 32a/01 اولدوغچون

mevti-çün 40b/17 موتچون dīn-ile 27a/10 دينله

bil-kim 32a/11 بلكم bil-ki 32b/02 بلكه

b. İncelediğimiz eserde "ol" zamiri genel olarak ayrı yazılmıştır. Ancak bazen kendisinden sonra gelen kelime ile bitişik yazıldığı da görülür.

ol-daḫı 61b/05 اولدخي

c. Ayrılma hali eki +dAn ve +dIn olmak üzere iki farklı şekilde yazılmıştır.

öŋdin 50a/06 اوكدين anlardan 51a/04 انلردن

yıldan 51b/12 ييلدن elinden 52a/09 الندن

d. Bazı sözcüklerde ayrılma hâl ekinden önce zamir "n"si kullanılmamıştır:

kendüden 56a/05 كندودن

e. İncelediğimiz eserde sıfat-fiil eki olan -dUK hem düz ünlülü, hem de yuvarlak ünlülü yazılmıştır:

getürdigi 58b/09 كتورديكي olduġı 61b/09 اولدوغي

f. Eski Türkiye Türkçesinde gelecek zaman için kullanılan "-(y)IsAr" ekinin eserde birkaç örneği bulunmaktadır.

olısardur 53a/10 اوليسردر gösteriserdür 36a/03 كوستريسردر

g. "i-" cevher fiili metinde genellikle kendinden önceki sözcükten ayrı yazılmıştır.

cīnnīlerden idi 49b/01 جنّيلردن ايدي mürsel idi 47b/07 مرسل ايدي

Sonuç

Muhammed b. Abdurrahman el-Aydınî'nin XV. yüzyılda kaleme aldığı *Risâle-i Akâid-i Dîniyye* adlı eser, inanç ve akâid konularını ele alması ve Eski Türkiye Türkçesi ile kaleme alınması açısından oldukça önemli bir eserdir. Eserin bir dinî eser olması ve Türkçe kaleme alınması XV. yüzyılda dinî eserlerin dilinin Türkçeleştiğini göstermesi yönüyle dikkate değerdir. Bir mecmua içerisinde yer alan ve nesih hatla, harekesiz şekilde yazılan eserin istinsah tarihi belli değildir.

Ehl-i Sünnet ve Cemaat Mezhebi'nin görüşleri savunulan eserde diğer mezheplerin görüşlerine de yer verilmiştir. Didaktik tarzda kaleme alınan eserde açıklayıcı ve tartışmacı anlatım tarzı öne çıkmaktadır. Mukaddime ve ıstılah başlığı altında akâid ilminin kavramları hakkında bilgiler verilirken; mesele, fayide ve sual-cevap başlıkları adı altında mezheplerin akâid konularındaki farklı görüşleri yer almaktadır. Yazım ve dil özellikleri bakımından Eski Türkiye Türkçesi özellikleri gösteren eserde aynı kelime ve eklerin farklı yazıldığı durumlar da vardır. Bazı eklerin kök ve gövdelerden ayrı yazılması bize Türk yazı dilinin özelliklerini göstermektedir. Arapça ve Farsça kelime ve tamlamalar yaygın şekilde kullanılmıştır. Eserin bir akâid metni olması sebebiyle çok geniş olan söz varlığı ve farklı dil özelliklerine sahip olması eser üzerinde inceleme yapmayı önemli kılmaktadır.

Çalışmada eserin nüshası, muhtevası ve tertibi hakkında bilgi verilmiş ve yazım özellikleri örneklerle gösterilmiştir. *Risâle-i Akâid-i Dîniyye* adlı eserin transkripsiyonlu metni, dil incelemesi ve sözlüğü tarafımızdan hazırlanmaktadır. Çalışmamız tamamlandıktan sonra eserin muhtevası bakımından dinî konulardaki çalışmalara, yazım ve dil özellikleri bakımından da Eski Türkiye Türkçesi dönemiyle ilgili çalışma yapan araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Akpınar, İ. (2019). Âlim Sinan Efendi'nin Manzum Akâid-nâme'si. İstanbul: *Vakıf İnsan Prof. Dr. Hikmet Özdemir Armağanı*. içinde (Ed. Ü. Aslan, H. Taş), 99-153.

Atik, H. (2018). *Türk İslam Edebiyatı*. Ankara: Bilimsel Araştırma Yayınları.

Çavuşoğlu, A. (2015). *Türk İslâm Edebiyatı (Kitaplar, Türler, Devirler ve Şahsiyetler)*. Kayseri: Tezmer.

Dia, (2000). İshak Paşa. *İslam Ansiklopedisi* (C. 22, s.537-538). İstanbul: TDV Yayınları.

İz, F. (1964). *Eski Türk edebiyatında nesir: 14. yüzyıldan 19. yüzyıl ortasına kadar yazmalardan seçilmiş metinler.* İstanbul: Osman Yalçın Matbaası.

Keleş, A. (2005). 73 Fırka Hadisi Üzerine Bir İnceleme, *Marife Dergisi,* 5(3), 24-45.

Kılavuz, A. S. (1989). Akâid. *İslam Ansiklopedisi* (C. 2, s. 212-216). İstanbul: TDV Yayınları.

Korkmaz, Z. (2004). Eski Anadolu Türkçesinin Türk Dili Tarihindeki Yeri. *TDAY Belleten,* 2, 99-106.

Topaloğlu, B. (1996). Fırka. *İslam Ansiklopedisi* (C. 13, s. 35). İstanbul: TDV Yayınları.

Yavuz, Y. Ş. (1994). Ehl-i Sünnet. *İslam Ansiklopedisi* (C. 10, s. 525-530). İstanbul: TDV Yayınları.

Yücel, Y. (1988). *Osmanlı Devlet Teşkilatına Dair Kaynaklar Kitab-ı Müstetâb. Kitabu Mesâlihi'l Müslimîn ve Menâfi'il-Müminîn, Hırzü'l-mülûk.* Ankara: TTK Basımevi.

Risâle-i Akâid-i Dîniyye'den Örnekler







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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 757-773.
Geliş Tarihi-*Received*: 10.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 16.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340934

Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis Adlı Matematik Eseri (Hesap Metni) ve Dil Özellikleri

Mathematics Book (Calculation Text) Named Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis *and Its Language Features*

Mehtap ALPER*

Öz

Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis, Osmanlı döneminde hesap ilmini konu edinen bir matematik eseridir. Eser, Osmanlı döneminde hesap konularını ve dönemin muhasebe matematiğini ele alması sebebiyle bilim tarihi açısından önem taşımaktadır. *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis*'te geçen "iy kān-ı kerem" ifadesi, eserin devrin önde gelen isimlerinden birine ithaf edilmiş telif bir eser olduğunu düşündürmektedir.

Eserde müellif veya müstensihe dair herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Fakat eserin 1511 tarihli *Mürşidü'l-Muhasibin* adlı muhasebe türündeki eserle olan benzerliği ve 15-16. yüzyıllar arasındaki kitaplardaki manzum problemin bir örneğinin eserde bulunması, eserin 16. yüzyılda yazıldığına dair önemli bir bilgi vermektedir. Ayrıca Arapça terimlerin ve tamlamaların yoğun olarak kullanılmıştır. Eserde Türkçe matematik terimi kullanımı sınırlıdır. Matematik terimleri birleşik fiillerle ifade edilse bile eser, dönemin matematik terimlerini ve anlayışını bilmeyi gerektirmektedir.

Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis'te ağır bir dil kullanılsa da eser, Klasik Osmanlı Türkçesine geçişi yansıtan yazım, ses ve biçim özelliklerini içermektedir. Metindeki harekelerin düzenli olması ve yazının güzel denilebilecek bir nitelikte olması, bu özelliklerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bu çalışmada, Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 1753 numarada kayıtlı olan *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis*, adlı mensur matematik eserinin tanıtılması ve eserin başlıca dil özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Hesap ilmi konusunu ele alan *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis*, harekeli nesihle yazılmıştır. Baştan ve sondan eksik olan yazmanın her sayfasında yedi satır bulunmaktadır. *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis'ten elde edilen bulguların* Türk dili çalışmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis*, hesap kitabı, matematik, dil özellikleri.

Abstract

Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis is a mathematical work that deals with the science of calculation in the Ottoman period. The work is important in terms of the history of science because it deals with the accounting issues in the Ottoman period and the accounting mathematics of the period. The expression "iy kān-ı kerem" in *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis* suggests that the work is a copyrighted work dedicated to one of the leading names of the period.

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas/Türkiye, e-posta: alper.mehtap@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3024-5378.

There is no record of the author or copyist in the work. However, the work's similarity to the accounting type work called *Mürşidü'l-Muhasibin* dated 1511 and its origins in the 15th-16th centuries. The fact that an example of the verse problem in the books between the centuries and the centuries is found in the work gives important information that the work was written in the 16th century. In addition, Arabic terms and phrases were used extensively. The use of the Turkish mathematical term in the work is limited. Even though mathematical terms are expressed with compound verbs, the work requires knowledge of the mathematical terms and understanding of its period.

Although a heavy language is used in *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis*, the work contains spelling, sound and form features that reflect the transition to Classical Ottoman Turkish. The fact that the movements in the text are regular and the writing is of a quality that can be called beautiful make it easier to understand these features.

In this study, it is aimed to introduce the prose mathematical work named *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis*, registered in Manisa Provincial Public Library, number 45 Hk 1753, and to examine the main linguistic features of the work. *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis*, which deals with the science of calculation, was written in naskh with vowels. There are seven lines on each page of the manuscript, which is missing from the beginning and the end. It is hoped that the findings obtained from *Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis* will contribute to Turkish language studies.

Keywords*: Mine'l-İlmi'l-Hisâbü'l-Nefis,* account book, maths, language features.

Giriş

Osmanlı döneminde yazılan matematik eserleri genellikle hesap türündeki kitaplardan oluşmaktadır. Özellikle alışveriş, hız, zaman, yol problemlerinde, muhasebede, miras paylaşımlarında ve astronomide hesap biliminden yararlanılmıştır. Çünkü günlük hayattaki işlerde en fazla ihtiyaç duyulan iki şeyden biri "kitap" yani yazı, diğeri ise "hesap" yani sayıdır (Aslan, 2014, s. 39).

İrşâdu't-Tullâb ilâ 'İlmi'l-Hisâb adlı eserde hesap bilimine verilen önem, şöyle ifade edilmiştir: "Bütün bilimler hesap bilimine muhtaçtır**.** Dinî meseleler, dünyevi işlerde bu bilime ihtiyaç duyulur" (Fazlıoğlu, 2002, s. 319). Osmanlı matematik kitaplarının birçoğunda geçen şu ifade yine hesap ilmine verilen değeri göstermektedir. "Bil ki hesap ilmi, ilimlerin en üstünüdür" (İzgi, 1995, s. 140).

Osmanlı döneminde hesap konusunu ele alan çalışmalardan ilki olarak kabul edilen eser, II. Murat döneminde Mahmūd bin Kādî-i Manyās tarafından yazılan *A'cebü'l-ʿÜccāb* adlı eserin içerisindeki hesap bölümüdür (Kalafat, 2017, s. 243-250). II. Bayezid döneminde yazıldığı bilinen *Miftâhu'l-Müşkilât,* Türkçe hesap kitaplarının örneklerindendir. Bu eserin telif ve istinsah tarihi konusunda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (Oğuz, 2016, s. 71-72).

Fatih Sultan Mehmed döneminden itibaren medreselerde yeni bir eğitim anlayışı benimsenmiş ve Osmanlı döneminde matematik, mantık, astronomi, tıp, felsefe gibi farklı alanlarda dersler okutulmaya başlanmıştır (Öztürk, 2017, s. 39). 15. yüzyılın en önemli matematikçisi, Kadızâde-Rûmi bu dönem matematikçilerindendir. Ünlü bilgin Ali Kuşçu (Alâiddin Ali b. Muhammed) ise Kadızâde'nin yetiştirdiği en önemli iki isimden biridir (Gökdoğan vd., 2012 s. 137-138). Fatih Sultan Mehmed zamanında Türkistan'dan İstanbul'a gelen Ali Kuşçu, Türklerin hem matematik ve hem de astronomide nitelikli ve parlak bir çağının başlamasında önemli katkılar sağlamıştır (Kazancıgil, 2007, s. 118-119). *El-Risâle-el-Salâhiyye fî-el-Kavâ'id el-Hisâbiyye* adıyla bilinen eserinin birinci bölümünü hesap konusuna işlemiştir (Gökdoğan vd., 2012 s. 137-138).

16. yüzyılda yazılan matematik kitaplarının önemli bir kısmı, muhasebe, hesap ve feraiz türündeki eserlerden oluşmaktadır. Salt matematiğe daha yakın olan cebir kitaplarının sayısı diğer kitaplara oranla daha az olduğu bilinmektedir. Bu yüzyıldaki matematik kitapları, genellikle Arapça olarak yazılmıştır (Aslan, 2014, s. 34). Matrakçı

Nasuh'un 1517'de Yavuz Sultan Selim'e sunduğu *Cemâlü'l-Küttâb Kemâli'l-Hüssâb*'ı ve Kanuni Sultan Süleyman'a sunduğu *Umdetü'l-Hisâb*'ı bu yüzyılda yazılan Türkçe matematik kitaplarındandır. Matrakçı Nasuh'*un Cemâlü'l-Küttâb Kemâli'l-Hüssâb* adlı eserinin genişletilmiş şekli olan *Umdetü'l-Hisâb* 'ı Eski Oğuz Türkçesinden Klasik Osmanlı Türkçesine geçiş dönemi özelliklerini göstermektedir. Arapça matematik terimlerine sıkça yer verilen eserin dili ise oldukça ağırdır (Karagöz, 2013, s. 5-28).

III. Selim dönemi matematikçilerinden Gelenbevî'nin *Hisâb el-Küsûr*'u hesapla ilgili bir kitaptır. *Hisâb el-Küsûr*'da esas olarak hesap yollarından bahsedilmekle birlikte, daha çok cebir ve mukabele konusu ele alınmıştır. Gelenbevî, klasik yöntemlerle matematik problemlerini çözen silsilenin son temsilcisi olarak bilinmektedir (Oğuz, 2010, s. 7).

II. Mahmud'un ders kitaplarının Türkçe yazılmasını teşvik etmiş olması (Tezer, 2012, s. 67) önemli bir gelişme olarak görünmesine rağmen, onun isteği üzerine 1826'da Kuyucaklızâde Mehmed Âtıf tarafından yazılan *Hulâsatü'l-Hisâb, her ne kadar söyleşi üslubuyla basit matematik konularını içeren bir eser olsa da* eserden seçilen şu cümleler, matematik eserlerinde Arapçanın etkisini gösteren bir örnektir: *"meşelā ḫamseniŋ vāḥid-i aḫiri üzerine bir vāḥid-i āḫar ziyāde olmadıḳca sitteniŋ ṣūret-i nevʿiyyesi ḥāṣıl olmaz."*; *"ḫāric şelāşe ile on üçden bāḳi vāhidi maḳsūmun-ʿaleyh erbaʿaya nisbet eyledikde…"* (Değirmendere, 2009, s. 94, 126, 42).

Osmanlılar döneminde cebir ilmi de genellikle hesaptan ayrı tutulmamıştır ve bu bilim dalı da "Cebir ve Mukâbele" başlığıyla hesap kitaplarının içinde yer almıştır. 16. yüzyılda ikisi şerh olmak üzere sadece cebir konusunu ele alan altı cebir kitabı yazıldığı bilinmektedir (Aslan, 2014, s. 43).

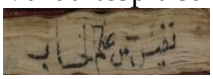
Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefīs'te, cebir ilminin önemi şöyle ifade edilmiştir: "*cebr ü muḳābele be-ġāyet şerīf ʿilmdür bu ʿilmüŋ uṣūlinde ve fürūʿında vāḳiʿ olan kelimātuŋ ḥaddi ve ḥaṣrı yoḳdur …*" (64b/1-5). *Kutadgu Bilig*'de yer alan ve cebir ilminin önemini anlatan şu sözler, Karahanlılar döneminde de cebir ilminin bilindiğini göstermektedir: "Daha da istersen cebir ve mukabele oku; bir de Oklidis'in kapısını da iyice çal" (Kazancıgil, 2007, s. 46). Aynı eser, hesap ilmi açısından da değer taşımaktadır. *Kutadgu Bilig*, Karahanlılar döneminde Türklerin temel aritmetik hesaplarını bildiğini düşündürmektedir (Kalafat, 2018, s. 138-151).

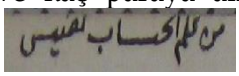
Kendisinin de eğitim hayatında matematiğe karşı özel bir ilgisi olan ve Dil Devrimi'nin kurucusu ve en büyük destekçisi olan Mustafa Kemal Atatürk, yeni yetişen neslin matematik öğrenirken karşılaştıkları eski terimleri Türkçeleştirmiştir (Güngör, 2013, s. 97). "Açı, boyut, yüzey, payda, çarpı, eşit, artı, kesit, konum "gibi terimler, Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk diline armağan ettiği terimlerden bazılarıdır (Kavcar, 2006, s. 288).

Bu çalışmada, 16. yüzyılda yazıldığı düşünülen *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis* adlı mensur matematik kitabının tanıtılması ve matematik literatüründeki yerinin kısaca belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca eserin yazım, ses ve biçim özellikleri açısından gösterdiği başlıca özellikler de verilmiştir. *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis*, Türk dilinin 16-19. yüzyıldan itibaren "Klasik devir" veya "Osmanlıca" diye adlandırılan dönemini (Korkmaz, 2013, s. 111.) temsil eden eserlerden biridir.

1. Nüsha Özellikleri

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis adlı yazma eser, Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 1753 numarada kayıtlıdır. 150 x 100-90x60 mm. boyutlarında olan bu yazma eser, 123+1 yapraktan oluşmaktadır. Abadi kâğıt üzerine harekeli nesihle yazılmıştır. Çaharkuşe

vişne rengi meşin, deffeleri ebru kâğıt kaplı, mıklepli mukavva cilt içerisinde yer alan eserde cetveller, söz başları kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Eserde sayfa kenarları, bölümler ve meselelere geçişler kırmızı çizgiler çekilerek ayrılmıştır. Ayrıca "sūreti budur, eger, miṣāl" gibi önemli görülen ifadeler, kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Eserdeki matematiksel işlemler için de aynı uygulama söz konusudur. Eserin ilk sayfası, su lekesinden dolayı birkaç kelime dışında okunamaz durumdadır. Kütüphane kayıtlarında eserin kaynaklarda tespit edilemediği bilgisi verilmiştir. Bu kısımda eserin adı şu şekilde yazılmıştır:  *Nefiṣ Mine'l-İlmi'l-Hisāb*. Baştan ve sondan eksik olan yazmada sonda bir yaprak boştur. Yazmanın her sayfasında yedi satır bulunmaktadır.

Kütüphane kayıtlarında Müftü Mahmud Efendi'ye ait vakıf kaydı, Kostantaniye'den 35 paraya alındığını belirten kayıt ile Mahmud b. Mehmed Müftü'ye ait emanet ve ödünç alma kaydı olduğu belirtilmiştir. Yazmanın 1 b sayfasında eserin adı, nereden ve kaç paraya alındığı ve vakıf kaydı konusunda verilen bilgiler sırasıyla şöyledir:  *Mine'l-İlmi'l-Ḥisābü'l-Nefis*; *eṣer sefī [ḳo]sṭanṭiniy-ye-pāre*-35; *vaḳf-ı merḥūm müftī ʿÖmer Efendi; min vedaliü'd-dehr ve avariü'l-asr ledeʿl-faḳīr ileyh-i sübhānehu ve teʿālā Maḥmūd bin Muḥammed el- müfti yümedillāhi maʿîşen ufiye ʿanhu).* (1b). Aynı sayfada matematiksel işlemlerle ilgili şekiller ve bazı karalamalar da bulunmaktadır.

2. Eser Hakkında

2b sayfasında ikinci meseleyle (problemle) başlayan *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefīs*, iki makaleden oluşmaktadır. Eser, 122b sayfasında mesʾele-i ḫaşer'le bitmektedir. Makalelerdeki fasıllarda meselelere (problemlere) yer verilmiştir.

Her iki makalede ele alınan konular, kısaca şöyle verilebilir:

maḳāle-yi evvel hisābuŋ uṣūli beyānındadur ve bu maḳāle iki bābdur 3b/2-54b/2.

bāb-ı evvel ṣaḥāḥuŋ ḥiṣābları beyānındadur bu bāb altı faṣıldur 3b/4-34a/1.

faṣl-ı ṣānī tefrīḳ beyānındadur 5b/4-9a/7.

faṣl-ı ṣāliṣ ḍarb beyānındadur 9a/7-9b/1.

faṣıl rābiʿ ḳısmet beyānında[dur] 19a5,6-24b/2.

faṣıl ḫāmis nisbet beyānındadur bilgil 24b/2,3-28b/4.

faṣıl -ı sādis ceẕir istiḫrāc itmek ṭarīḳin bildürür 28b/4,5-34a/1,2.

bāb-ı ṣānī kesürüŋ ḥisābı beyānındadur ve bu bāb on iki faṣıldur 34a/1,2-53a/4.

faṣl-ı evvel kesürüŋ uṣūli ve ṣūveri beyānındadur 34a/3,4-35a/2.

faṣl- ı ṣānī tebāyün ve teşārek [1] *beyānındadur* 35a/2,3-37b/6.

faṣl-ı ṣālīṣ meḫāric beyānındadur 37b/6-42a/6.

faṣl-ı rābiʿ kesürüŋ tecnīsi ve baṣṭı ve defʿi beyānındadur 42a/7- 44a/1.

faṣl-ı ḫāmis kesürüŋ taḥvīli beyānındadur 44a/1-43b/7.

fasl-ı sādis kesürüŋ tefāżulı beyānındadur 45b/7, 46a/1.

faṣl-ı sābī kesrüŋ cemīʿ beyānındadur 46b/7-47b/1.

faṣl-ı ṣāmin kesürüŋ tefrīḳı beyānındadur 47b/2- 48b/3.

---

1 

faṣl-ı tāsi kesürüŋ ḍarbı beyānındadur 48b/3,4-50a/7.

faṣl-ı ʿāşir kesürüŋ ḳısmeti beyānındadur 50b/1-52b/4.

faṣl-ı ḥādī aşer kesürüŋ nisbeti beyānındadur 52b/4-53a/3.

faṣl -ı sānī ʿaşer kesürüŋ ceẕri beyānında[dur] 53a/3,4 -54b/2-3.

maḳālāt-ı ṣānī ḥisābuŋ fürūʿı beyānındadur ve bu maḳāle daḫı üç rükn üzerine mebnīdür 54b/2-3-76a/3.

rükn-i evvelā erbaʿa-yı aʿdād mütenāsibe beyānındadur 54b/4-5-59b/1.

rükn-i ṣānī ḫıṭāʾyeyn beyānındadur 59b/2-64b-1.

rükn-i ṣāliṣ cebr ü muḳābele beyānındadur 64b-1,2-76a/3.

ḫātime-yi mesʿāīl-i müteferriḳa beyānındadur 76a/4,5-125a/7.

faṣl-ı evvel cebr ü mukābele ile istiḫrāc olanlar beyānındadur 76a/6-89b/2.

faṣl-ı ṣānī ḫıtāʿeyn ile istiḫrāc olacaḳ mesʾāil-i beyānındadur 89b/2,3-102b/5.

faṣl-ı ṣāliṣ erbaʿat-ı ʿadād-ı mütenāsebe ile istiḫrāc olıcaḳ mesāyil beyānındadur 102a/5,6-112b/3.

faṣl-ı rābiʿ erkānına iḥtiyāc olmayan mesāil beyānındadur 112b/3,4-125a/7.

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefîs'in yazarı ve telif tarihi bilinmemekle birlikte, eserde ele alınan konular, eserin matematik tarihindeki yeri ve yazıldığı dönemle ilgili bazı veriler sunmaktadır. Bunlardan ilki, 16.yüzyıl eserlerinden *Mürşidü'l-Muhasibin* adlı muhasebe eseriyle olan benzerliğidir. *Mürşidü'l-Muhasibin*'de ele alınan konular ve eserdeki örneklerin neredeyse aynı olduğunu söylemek mümkündür (Ceyhan, 2019, s. 116-126). Sözü edilen eser, Kanuni Sultan Süleyman dönemi muhasebecilerinden olan Alaeddin Yusuf tarafından 1511'de telif edilmiştir. Alaeddin Yusuf'un Kanuni Sultan Süleyman'ın sadrazamlarından İbrahim Paşa'nın divanında çalıştığı tahmin edilmektedir. Kâtip Alaeddin Yusuf'un *Mürşidü'l-Muhasibin*'in adlı eserinin Hacı Atmaca el-Kâtib'in 1494 tarihli *Mecmaʿu'l-Kavâid fî Beyâni Müntehâbi'l-Fevâid'inden* konunun tanımlarla izahı, işlemlerin sınıflandırılması ve işlem aşamalarına gösterilen özen açısından daha üstün olduğu düşünülmektedir (Ceyhan, 2019, s. 116-137).

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefîs ile Mürşidü'l-Muhasibin'den seçilen şu örnekler her iki eser arasındaki benzerliğe işaret etmektedir:

"Bilgil ki bir mikdar 'adedi bir mikdar adede darb etmekden murad, 'adedinin birin ol birinin 'adedi mikdarınca taz'îf etmekdir. Şol şartla ki madrûbundan birinin 'aded-i sâlise yani hâsıl-ı darba nisbeti nice ise vahidin dahi madrûb-ı ahara eylecedir. Meselâ, üçü dörde darb idicek ki on iki olur. Çünki üçün on ikiye nisbeti, rub'ı olmağladır. Vahidin dahi dörde eylecedir. Veya dördün on ikiye nisbeti nice ise vahidin dahi üçe eylecedir" (Ceyhan, 2019, s. 119).

"bilgil ki bir mıḳdār ʿadedi bir mıḳdār ʿadede ḍarb itmekden murād ʿadedinüŋ birin ol birinüŋ ʿadedi mıḳdārınca taż'īf itmekdür şol şarṭıla ki maḍrūbından birinüŋ ʿaded-i ṣāliṣe yaʿnī ḥāṣıl-ı ḍarba nisbeti nice ise vāḥidüŋ daḫı üçe eylecedür ve bu ʿamel iki nevʿidür birine ḍarb-ı müfredāt dirler ve birine ḍarb-ı mürekkebāt dirler ammā ḍarb-ı müfredāt daḫı iki nevʿidür biri." (*Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefîs*, 9b/1-7).

"miṣāl eger doḳuzla nıṣfuŋ ceẕri murād olsa bu daḫi baʿde-t-tecnīs on doḳuz nıṣf olur ki maḥrece ḍarb olıcaḳ otuz sekiz ḥāṣıl olur ve bunun daḫı ceẕri altı ve on üc eczâdan cüz'eyn olur ki maḥrece yaʿnī ikiye bu dahi ḳısmet olunsa …" (Ceyhan, 2019, s. 126).

"*miṣāl eger ṭoḳuzla nıṣfuŋ ceẕri maṭlūb olsa bu daḫı baʿde-t- tecnīs on ṭoḳuz nıṣf olur ki maḫrece ḍarb olıcaḳ otuz sekiz ḥāṣıl olur ve bunuŋ daḫı ceẕr-i ṣahāhda*[2] *ẕikr olan ṭarīḳ üzerine altı ve on üç eczādan cüz'üyen olur ki ikiye yaʿnī maḫrece bu daḫı ḳısmet olunsa …"* (*Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefīs*, 54a/1-54a/7).

Kâtib Alâ'üddîn Yûsuf ' un *Mürşidü'l-Muhâsibîn ve Zübde mine'l-Hisâb* adlı eserleriyle 15-16. yüzyıllar arasında yazılan bazı matematik eserlerinde rastlanılan manzum bir matematik problemi[3], *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis*'te şöyle geçmektedir: *"mesʿele-i evvel varıdı bir ḫacede üç dāne cevher-i bī-miṣāl şehlere lāyıḳ be-ġayet ḫūb u raʿnā ber-kemāl biri elmās ve biri yaḳūt ve biri laʿl idi idicek her birinüŋ ḳıymetlerinden çün su'āl didi piŋ efloriden ṣülüṣi çū elmāsuŋ gide olur ol yaḳūt ḫūba iy ferhūnde fāl nıṣf-ı yaḳūtuŋ daḫı gitse çü piŋ efloriden laʿl bī-hemtāya ḳıymet ol olur bī-ḳīl ü ḳāl rubʿını laʿlüŋ daḫı ref[x] idicek anlar gibi ḳıymeti elmās-ı raʿnā ol olur iy bī-he-māl bunlara taʿyīn olan ḳıymetler iy kān-ı kerem iki biŋ iki-yüz eflori olur bulsa ittiṣāl her ki bildi bunlaruŋ ḳıymetlerin ʿālemde ol nāmını itdi muḥāsib görmedi" (Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefīs*, 89b/4-90a/7*).* Bu manzum problemin bulunduğu eserlerden biri de Matrakçı Nasûh' un (Nasûh Es-Silâhî Eş-Şehîr Bi-Matrâkî) *Umdetü'l-Hisâb*'ıdır: "(7)*var-ıdı bir cāḥda üç dāne gevher bī-miṣāl* (8) *şehlere lāyıḳ be-ġāyet ḫūb u raʿnā ber-kemāl* (9*) biri elmās biri yāḳūt biri laʿl idi (10) idicek her birinüñ ḳıymetlerinden çün miṣāl (1) biñ floriden didi çün ṣülüṣi elmāsuñ gide (2) ol olur yaḳūt ḫūba ḳısmet iy ferḫunde-fāl (3) biñ floriden gidicek nıṣfı yāḳūt daḫı (4) laʿl-i bī-mānendüñ olur ḳıymeti bī-ḳīl ü ḳāl yine binden ṭarḥ idicek rub'ı la'lüñ daḫı …*" (Karagöz, 2013, s. 181-182).

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefīs'te geçen "iy kān-ı kerem" ifadesi, eserin devrin önde gelen isimlerinden birine ithaf edilmiş telif bir eser olduğunu düşündürmektedir.

3. Yazım Özellikleri

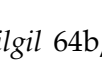
3.1. Şeddeli Yazılış

Metinde Arapça kelimelerde düzenli olarak şedde kullanılmıştır:  *illā* 19a/5,  *küllį* 10a/3. Metinde yer yer tekrarlanan Türkçe "elli" kelimesi de şedde kullanılarak yazılmıştır:  *elli* 87b/2,  *elli* 12b/2,  *elli* 13b/4.

3.2. Ünlülerin Yazılışı

Metinde /a / ünlüsü, med veya üstün'le gösterilmiştir:  *anuŋ* 118a /1,  *ayda* 58b/5,  *anda* 81a/3.

3.3. Ünsüzlerin Yazılışı

Zarf-fiil eki -up**, metinde** Eski Oğuz Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi dönemlerinde olduğu gibi, "be" harfiyle yazılmıştır:  *çeküp* 7a/3,  *idüp* 29b/6,  *iletüp* 44a/3. Metinde "/ b / " ünsüzüyle başlayan bütün kelimeler, " be" harfiyle gösterilirken "bin" sayısı, düzenli olarak "p" harfiyle yazılmıştır:  *bilgil* 64b/2,  *bunlara* 90a/7;  *piŋ "bin"* 30b/5,  *piŋile* "binle" 11b/3.

[2] Metinde bu şekilde yazılmıştır 

[3] 15. ve 16. yüzyıl Türkçe matematik eserlerinde geçen manzum matematik problemi için bk. Polat, 2021, s. 242-251.

Kalın sıradan Türkçe kelimelerde, Eski Oğuz Türkçesine göre artık oturmuş bir imlanın göstergesi olarak /s / ünsüzü, metinde düzenli olarak sad (ص) harfiyle yazılmıştır:  *ṣatılmaḳ* 118a/2, *ṣorsalar*  119b/4.

3.4. Bitişik Yazılan Kelimeler:  *anuŋ-çun* 43a/4,  *ol-daḫı* 22a/4,  *bunuŋ-daḫı* 62a/7.

4. Ses Özellikleri

4.1. Ünlü Uyumları

4.1.1. Damak (Kalınlık-İncelik) Uyumu

Metinde {+lıḳ} isimden isim yapma eki alan bir kelime dışında kalınlık-incelik uyumu tamdır: *ziyādelıġı* 46a/2.

4.1.2. Dudak Uyumu (Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu)

4.1.2.1. Kelimelerde Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde görülen yuvarlaklaşmaların bir kısmı bir nedene bağlanamamaktadır (Timurtaş: 1994, s. 27- 36). Eski Türkçeden beri ikinci hecelerinde yuvarlak ünlü bulunduran kelimelerden[4] bazılarının metinde yer yer tekrar edildiği görülmektedir: "*eksük* 20b/4, 20b/6; *girü* 35a/2, 57b/3; *kendü* 78a/6". "Kendü" dönüşlülük zamiri, metinde bir yerde uyuma girmiştir:  *kendi* 120b/3. Türkçe kökenli kelimelerden "arşun" kelimesi de yuvarlak ünlülüdür:  *arşunı*[5] 104b/1. Alıntı kelimelerde de yuvarlaklaşma görülmektedir: *incü* <Çin. 110b/1-2.  *ṣufur* <Ar. sıfr 4b/3.

"Degil" edatı, metinde düzenli olarak esreyle harekelendirilmiştir:  *degildür* 13b/6.  *degildür* 26b/5. Bu edatın Eski Oğuz Türkçesinde ve Osmanlı Türkçesinde uzun bir süre "degül" biçiminde kullanıldığı bilinmektedir (Ergin, 1988, s. 343-344). Fakat Ergin'den (1988) sonra yapılan bazı çalışmalar tarandığında "değil" edatındaki düzleşmenin örnekleri olduğu görülmektedir. 15. yüzyıla tarihlendirilen *Bahrü'l-Hakâyık*'ta bu edatın düzleşen örnekleri bulunmaktadır: "*degilseŋ başuna dir bāri ʿaḳlun; degil er söylemez ola dişiye …*" (Türk, 2009, s. 58-62). 15. yüzyılın sonu 16. yüzyılın ilk yarısı arasında yazıldığı düşünülen İbrahim Bin Abdullah'ın *Cerrâh-nâme*'sinde *(Alâ'im-i Cerrâhîn*) ikili kullanımlar görülmektedir**:** "*kendüden degildür, degirmi degildür; ol ḳadar degildür; āşikāre degüldür, mümkin degüldür.*" (Gürlek, 2011, s. 7-97). Floransalı Argenti'nin notlarına dayanılarak oluşturulan çalışmadan hareketle bu edatın düz ünlülü kullanıldığını söylenebilir: *değil; deyil* (Adamoviç, 2014, s. 156-158). Evliya Çelebi'nin *Seyahatnâme*'sinin 1. ve 2. ciltlerindeki kullanımlar, bu edatın 17. yüzyılda da düz ünlülü olduğunu (Duman, 1995, s. 241) göstermesine karşın 1628'de yazılan *Şifaü'l-Fuad Li-Hazret-i Sultan Murad* adlı eserde aksine bir durum söz konusudur: "*cāyiz degüldür, maḳbūl degüldür.*" (Baluken, 2016, s. 84). Değil edatı, 18.yüzyıl eserlerinden *Risâle-i Garîbe*'de düz ünlüyle yazılan kelimeler arasında verilmiştir "*ve bir kimsenüŋ tuḥfesi olup ḥālā ṣatlıḳ degil*

[4] Bu kelimeler için bk. Şahin, 2015, s. 42.
[5] Arşın kelimesi için bk. Gülensoy, 2007, s. 80; benzer bir kullanım için bk. Yıldız, 2008, s. 165.

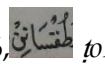
iken…" (Develi, 2001, s. 35-64). 18. yüzyılda istinsah edildiği bilinen Hekim Beşir Çelebi'nin *Mecmûʿâtü'l-Fevâyid*'inde edatın daima yuvarlak olduğu görülmektedir: *ḳābil degüldür* (Özdemir, 2018, 10-292).

4.1.2.2. Eklerde Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

4.1.2.2.1. Yuvarlak Ünlülü Ekler

{+lU} İsimden isim yapma eki: İsimlerden sıfat yapan {+lU} ekinin ünlüsü, Eski Oğuz Türkçesinde yuvarlaktır (Gülsevin ve Boz, 2004, s. 153). Metinde bu ek, fazla kullanılmamıştır. Kullanıldığı örnekler ekteki yuvarlaklaşmanın devam ettiğini göstermektedir:  *girdelü* 116b/5,  *girdelüye* 117a/6,  *yirlü yirine* 30b/2.

{+sUz} İsimden isim yapma eki: İsimden isim yapma eki +suz [6], metinde iki kez "+ınsuz"[7] şeklinde kullanılmıştır. Yuvarlak ve düz ünlülü biçimleri bulunan bu yapı, zarf işlevindedir:  *itibārınsuz cemʿ itmege ibtidāʿ iderler 4a/3,*  *ʿitibārınsız cānib-i yemīninden nıṣf etmege ibtidā iderler 6a/4*-5.

{+uñ /+üñ} İlgi hâli eki: Metinde ilgi hâli ekinin yuvarlak ünlüyle yazılan örnekleri bulunmaktadır. Fakat uyuma girdiği tespit edilen örnekler, metnin geçiş dönemi özelliği taşıdığını göstermektedir:  *bunuŋ* 13b/1,  *yıluŋ ayları* 42a/5,  *kesürüŋ tecnīsi* 42a/7;  *ikiniŋ* 124a/6,  *ṭoḳsanın*  *Óaşeratu* 7b/7.

{+ımIz} Çokluk 1. kişi iyelik eki: Çokluk 1. kişi iyelik ekinin aynı kelimede düz olduğu iki örnek tespit edilmiştir: *ʿamelinde ẕikr*  *baʿżımıza* 93a/5.

{-Üz} Geniş zaman teklik 1. kişi eki: Eski Oğuz Türkçesinde geniş zaman teklik 1. çoğul ekinin ünlüsü yuvarlaktır (Timurtaş, 1994, s. 124). Metinde tespit edilen örneklerde de ekin ünlüsü yuvarlaktır:  *dilerüz* 20b/2,  *iderüz* 25a/2,  *iderüz* 29b/2.

{-dUr-} Fiilden fiil yapma eki:  *bildürür* 28b/5,  *yetişdürüp* 69a/2.

{-dUK} Sıfat-fiil eki ve idügi /idigi yapısı: Eski Oğuz Türkçesinde işlek bir ek olan -duk sıfat-fiil eki, kendisinden sonra bir iyelik eki alarak kullanılır (Gülsevin ve Boz, 2004, s. 147). Metinde -dük sıfat-fiil ekinin ünlüsü, i- fiiliyle kullanılmadığı örneklerde çoğunlukla yuvarlaktır: *ne-mıḳdār*  *degdügin görürler* 23b/3, *ẕikr*  *itdügümüz gibi* 50b/3, *lāzım*  *geldigi iki ṭarafdan* 67a/3. Eski Oğuz Türkçesinde i- fiilinin -dük sıfat-fiiliyle bir ek gibi kullanıldığı ve kökün ünlüsüne uyarak kalınlaştığı örnekler tespit edilmiştir (Timurtaş, 1994, s. 112). Metinde -dük sıfat-fiil ekinin i- fiiliyle kullanıldığı "-idügi" yapısının yanında "idigi" biçiminde uyumlu iki örneği bulunmaktadır: *var idügi* 46a/2-3, 46b/1-2,78a/3, *mürekkeb*  *idügi* 27a/5**;** *mechūl idigi* 59a/1, *mebnį*  *idigi*

[6] suz isimden sıfat yapma eki ve bu ekin birleşik bir yapı oluşturduğu başka örnekler için bk. Timurtaş, 1994:78-79.
[7] -ınsuz yapısı için bk. Üstüner, 2001:177-184.

57b/2. Bu yapının 17. yüzyılda yapısının ana hatlarıyla bittiği düşünülmektedir (Öztürk, 2003, s. 79).

{-Icak} Zarf-fiil eki: Eski Türkçede ve Türkiye Türkçesinde kullanılmayan -ıcak zarf-fiil eki, Eski Oğuz Türkçesinde -ınca, -ince anlamını vermektedir (Timurtaş, 1994, s. 139). Eski Oğuz Türkçesinde ünlüsü düz olan bu ekin yine aynı dönemde yuvarlak ünlüyle yazıldığı örneklere de rastlanılmıştır (Argunşah, 1999, s. 61). Metinde -ıcak ekinin yuvarlak ünlülü örneklerinin yanında ötümsüz biçimle kullanıldığı da görülmektedir: *ṣülüşin*  *gidericek bir şeyᶜ ḳalur* 86b/1, *her birin on*  *dutıcaḳ* 14a/5; *ṭutuçaḳ maḥfūẓ piŋ beş-yüz seksen olur* 15b/1, *māl ve mālını şeyᶜi ve şeyᶜini ᶜaded*  *ṭutucaḳ bir māl ve bir şeyᵓi yigirmiye muᶜadil olur ki muḳterenātuŋ evvelidür* 68b/5-6. Bu zarf-fiil-ekinin bir yerde -icük biçiminde yazıldığı tespit edilmiştir: "…*bir aḳçeye ṣatasın deyü sipāriş*  *idicük cümlenüñ bahāsı yigirmi beş aḳçe olur* 117b/2-3.

{+Uñ} Emir çokluk 2.kişi eki:  *virüŋ* 97b/1.

{+ dur} Ek-fiil eki: Eski Oğuz Türkçesinde yuvarlak ünlü bulunduran eklerdendir (Şahin, 2015, s. 43). Metinde çok kullanılan bu ekin ünlüsünün bir örnek dışında yuvarlaklığını koruduğu görülmektedir:  *vardur* 32a/2,  *gibidür* 68a/2;  *ne-mıḳdardır* 96b/5.

{+Ur} geniş zaman eki: Bu ekin ünlüsü yuvarlaktır:  *olur* 10a/5,  *olur* 10a/6,  *virür* 32a/5,  *virürler* 20b/1.

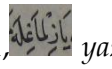
4.1.2.2.2. Düz Ünlülü Ekler

{-ı,-(s)I} Teklik 3. kişi iyelik eki: Teklik 3. kişi iyelik eki, Eski Oğuz Türkçesinde düz ünlülü eklerdendir (Öztürk, 2017, s. 52). Metinde teklik 3. kişi iyelik ekinin ünlüsü, nadiren yuvarlaktır: *altısın refᶜ idicek* 101b/5, *neticesi on olur* 103a/2, *bunlaruŋ üçi* 55a/6-7; *ṭoḳsanın ᶜaşeratu*  *mertebesinde olan ṣıfuruŋ* 7b/7.

{+lık} İsimden isim yapma eki: -lık isimden isim yapma eki, metinde düz ünlülü tabanlardan sonra uyumludur. Ek, yuvarlak ünlülü tabandan sonra ise aynı kelimede iki kez uyum dışı kalmıştır:  *ziyādelıġı* 46a/2,  *fuloṛilıḳ* 107b/2,  *günlik* 108a /1, 2.

{-IncA} Zarf-fiil eki: Eski Oğuz Türkçesinde düz olan -ınca zarf-fiil ekinin (Timurtaş, 1994, s. 132) metinde ikili örneklerine rastlanılmıştır: *üç ve sekizden ona*  *varınca ki ikidür* 11a/6-7; *ḥāṣıl*  *olunca* 74b/7.

{-n-} Fiilden fiil yapma eki: -n- fiilden fiil yapma eki, Eski Oğuz Türkçesinde hem düz hem yuvarlak ünlüyle kullanılmakla birlikte, uyum dışı kalan bazı örneklere de rastlanılmıştır (Şahin, 2015, s. 44). Metinde bu ek, düz ve yuvarlak ünlü bulunduran fiillerden sonra uyumludur:  *alınsa* 110b/3,  *dinilüp* 84a/7,  *bilinmek* 5a/5,  *bulunmasa* 4b/5,  *olundı* 34a/1.

{-l-} Fiilden fiil yapma eki: Eski Oğuz Türkçesinde düz ve yuvarlak ünlüyle kullanılabilen ve bazı örneklerde ise uyum dışı kalmış örnekleri bulunan -l- fiilden fiil türetme eki (Şahin, 2015, s. 44), metinde yuvarlak tabanlardan sonra uyumlu; düz tabanlardan sonra ise uyumlu örneğinin yanında aynı kelimede ters uyumsuz olarak kullanıldığı görülmektedir:  *görilüp* 33b/1,  *görile* 109a/1,  *yazılmaġıla* 16b/4;  *ṭutulduġı* 14b/1,  *ṭutulmışdur* 58b/6.

{-ş-} fiilden fiil yapma eki: Bu ek, metinde iki kez kullanılmıştır:  *buluşup* 107b/3,  *yetişdürüp* 69a/2.

{-GIl} eki: Bu ek, metinde sadece "bil-" fiiline getirilerek yinelenmiştir: *bilgil* 3b/5,5b/5, 24b/3 vb.

4.2. Ünlü Değişmeleri

4.2.1. Kapalı e ünlüsü: Metinde kapalı e ünlüsüne işaret ettiği düşünülen bazı farklı yazılışlar bulunmaktadır. Bu kelimeler, üstün ve ye (ى), esre ve ye (ى) yazılan kelimelerdir:  *èderler* 6a/7,  *ederler* 39b/5,  *idüp* 30b/7,  *verile* 79b/4,  *virürler* 12b/3,  *verüp* 42a/4,  *virile* 57b/4. Metinde e ünlüsüyle yazılan kelimelerden bazıları şöyle örneklendirilebilir:  *beş* 48a/3,  *degse* 61b/7,  *yedi* 12a/5.

4.2.2. ö>e değişimi: Eski Oğuz Türkçesinde az görülen bu değişiklik (Erdem, 2007, s. 36) metinde "öyle" kelimesinde "eyle"[8] biçiminde geçmektedir. "Böyle" kelimesinde ise bu değişiklik bir kez tespit edilmiştir: *eyle olıçaḳ* 78b/7, *eyledür* 54b/7, *eylecedür* 55a/2, *eylece olmaḳ lāzım gelür* 94a/1-2, *beylece olunmışdur* 102b/3-4.

4.3. Ünlü Türemesi: *ekil* 116b/3, *ṣufur* 7b/3.

4.4. Ünsüz değişmeleri

ḳ>ħ: Metinde bu değişime uygun kelimeler bulunmasına rağmen bu değişim, yalnızca "dahı" kelimesinde görülmektedir: *daħı* 17b/6; *çoḳ* 89b/7, *yoḳdur* 3b/2.

t>d Eski Oğuz Türkçesinde ön seste t'nin korunduğu veya d-'ye dönüşmüş olduğu ikili örnekler bulunmaktadır. Bu durum aynı yüzyılda ve değişik eserlere göre de birtakım farklılıklar göstermesine karşın, bu değişim daha çok ince sıradan kelimelerde gerçekleşmiştir (Korkmaz, 2017, s. 91). Metinde kalın sıradan ünlü bulunduran kelimelerde t ünsüzünün korunmuş veya ikili olduğu örnekleri bulunmaktadur. İnce sıradan kelimelerde değişim tamamlanmış görünmektedir: *ṭoḳsan* 45b/1, *ṭoḳuz* 5a/1, *ṭutup* 15a/1, *dutarlar* 46b/3, *dörtdür* 103b/3; *degse* 61b/7, *dirler* 43a/4.

ŋ>n: *ṭoḳsanın ʿaşeratu* 7b/7.

4.5. Ünsüz Türemesi

[8] "Öyle" kelimesinin Gaziantep ve Gümüşhane ağızlarındaki "benzer söyleyişleri için bk. *Derleme Sözlüğü*, s. 1823; *Bahrü'l-Hakâyık*'taki kullanımı için bk. Türk, 2009, s. 42.

Hemzenin y olması: Eski Oğuz Türkçesinde Arapça kelimelerdeki uzun a ünlüsünden sonra gelen iki ünlü arasında görülen "y" türemesi (Argunşah, 1999, s. 57) metinde şu şekilde örneklendirilebilir: *fāyide* 108b/6, *cāyizdür* 13a/3, *mesāyil* 102a/6.

4.6. Ulama: Ünsüz-ünlü ulanması [9]bir yerde görülmektedir: *çoġ olsa* 20a/6.

4.7. Ünsüz uyumu: Metinde ünsüz uyumunun olmadığını söylemek mümkündür: *yüz úırúdur* 39a/4, *ṣatduḳda* 95b/2, *dörtden* 55b/3.

4.8. Ünlü Birleşmesi: *ancak* (<ança+ok) 110b/7[10], *kimse* <*kim+ise* 95a/6, *kimsene* <*kim+ise+ne* 31b/7, *nesne* <*ne+ise+ne* 35a/6, *şol* (< şu+ol) 9b/3.

4.9. Hece Düşmesi: Tur- fiilinin ekleşen biçimi "durur" bildirme ve kuvvetlendirme eki (Erdem, 2007, s. 68) metinde geçmemektedir. Bu ek, metinde daima {+dUr} ile yapılmıştır: *budur* 71a/6, *ŧoḳuzdur* 71a/1.

5. Biçim Özellikleri

5.1. İsim çekim ekleri

Çokluk Eki: *bunlara* 35a/2, *girde*[11]*ler* 116b/7, *günlerini* 42a/4.

İyelik Ekleri

{+sı} Teklik 3. kişi iyelik eki: cümlesi 61b/6.

İsmin Hâl Ekleri

{+uŋ/+üŋ} İlgi hâli eki: *aġacuŋ iki buçuk arşunı* 104b/1, *heftenüŋ günlerini ayuŋ günlerine* 42a/4.

{+n}, {+(y)I} {+nI} Belirtme hâli eki: Metinde belirtme hâli eki {+n}, {+(y)I} {+nI}ekleri ile yapılmaktadır: *bunuŋ her birin on ṭutup ḫıfẓ iderler* 12b/1-2, *onın ṭarḥ iderler* 81b/6-7, *ikisin bire ṣatsa* 118a/5; *üçi dörde ḍarb idüp* 40b/4-5, *bunı on bire ḳısmet idicek elmāsuŋ behāsını ḫod sekiz yüz elli farż itmişdük* 91b/5, *müşterek nesneyi ısḳāṭ itmekdür* 66b/5-6 vb.

Eski Oğuz Türkçesinde teklik 3. kişi iyelik ekinden sonra kullanılan {+n}, {+(y)I} ile zamirlerden sonra gelen {+nI} ekleri olmak üzere üç türlü belirtme hâl eki bulunmaktadır (Korkmaz, 2017, s. 107-108).

{+A} Yönelme hâli eki: *altı ş̱ülüş̱e ḍarb ider* 50a/4-5, *on fulori ziyādeye olsa* 81b/1, *taḥtlarına bir ḫaṭçekerler* 16b/6-7.

{+dA} Bulunma hâli eki: anda *eyle olıçaḳ* 78b/7, *bende* 97b/1, *sende* 93a/6, *ḳapuda ṭurup* 92b/2-3.

{+dAn}: **Ayrılma hâli eki** *yetmiş üçden yigirmi üç olur* 87a/5, *ol ondan naḳṣ iderler* 7a/5-6, *evvel-ki ile üçünciden ş̱ülüş̱in baŋa virüŋ* 98a/3.

{+ArU}, {+rA}, {+rü}: **Yön gösterme hâli eki** *ḳısmetden çıḳan māl-ı maṭlūbuŋ budur diyü yuḳaruda ẕikr olunmışdı* 103b/1-2; *ṣudan ṭaşra olan daḫı bu olur* 105a/2, *birinüŋ nışfına yaʿnī beşe ḍarb itdükden ṣoŋra* 119a/4-5; girü *ḳalanı daḫı bunlara göre ḳıyās oluna* 35a/2.

Vasıta Hâli Eki {ile}, {+(I)n}: Eski Oğuz Türkçesinde vasıta hâl eki için Eski Türkçeden beri kullanılan "+n" nin yanında "ile" edatıyla, bu edatın ekleşmiş biçimi de kullanılır. Ayrıca bu dönemde bile ve birle edatları da vasıta işlevinde kullanılır (Şahin,

[9] Ünlü-ünsüz ulanmasıyla ilgili başka örnekler için bk. (Gülsevin ve Boz, 2004, s. 102).
[10] Demirbilek, 2020, s. 111; Erdem, 2007, s. 43.
[11] Girde: Açılmış yufka; değirmi, yuvarlak (Devellioğlu, 2012, s. 334).

2015, s. 52-53). Metinde vasıta hâl eki, "ile" ve "bile" ile yapılmaktadır: *bu ʿamel ile feṯḥ olunur* 59b/3, *ikisin bile cemʿ idüp ḥāṣılına cemʿ-i evvel ve hem maḳsūm-ı ʿaleyhi dirler* 61a/3-4.

5.2. Çekimli fiiller

Metinde fiil kiplerinden bazıları örneklenebilmektedir. Bu durum, eserin bilimsel içerikli olmasıyla açıklanabilir.

5.2.1. Haber kipleri

5.2.1.1. Öğrenilen geçmiş zaman kipi

Öğrenilen geçmiş zaman {-mIş} ekiyle yapılmaktadır: *ṭutulmışdur* 58b/6, *dinilmişdür* 65a/1, *virilmişdür* 107a/2.

5.2.1.2. Geniş zaman kipi

iderler 50a/2, *olur* 64a/6, 69a/7, *yazarlar* 7b/1, *dutarlar* 12b/2, *virürler* 29a/1.

5.2.1.3. Görülen geçmiş zaman kipi

Metinde sadece teklik 3. kişi için örnek bulunmaktadır: *bildi* 90b/2, *oldı* 28a/1, *oldı* 91a//5.

5.2.2. Dilek Kipleri

5.2.1. İstek Kipi

ola 6a/2, *gelmeye* 29b/5, *śatasın* 117b/3, *getüresin* 117b/4-5,, *ideler* 7a/1.

5.2.2. Şart Kipi

ḳalsa 31b/5, *ḳısmet itseler* 32b/1-2, olunsa 29b/1, *ṣatsa* 118a/5.

5.2.3. Emir Kipi

Teklik 2. kişi için -gil yapısı, aynı kelimede sıkça tekrar edilmiştir: *bilgil* 9b/1,19a/6 vb. Teklik 2. kişi emir çekiminin fiilin kendisiyle yapıldığı örnek şöyledir: evvelkiye *gel sende olanuŋ rubʿını baŋa vir benüm-ki daḫı on olsun dise* 94a/2-3. Metinde teklik 3. kişi ve çokluk 2. kişi de örneklenebilmektedir: *nıṣfın baŋa virüŋ* 97b/1, *benüm aḳçem daḫı on olsun dise* 96b/4. Çokluk 1. kişi bir yer de geçmektedir: *virelüm* 114a/2.

5.2.4. Gereklilik Kipi

Metinde gereklilik kipini ifade etmek için farklı yapılardan yararlanılmıştır:

{-maḳ } gerek/gerekdür: bu *daḫı olmaḳ gerek 99b*/7, *ẕikr olan ʿamel ile ʿale-l-infirād görülmek gerekdür* 112a/6-7, *iki buçuḳ olmaḳ gerek idi* 105a/3.

{-sA} gerek: *farż olunan māl-ı mecḥūl olsa gerek* 59b/7, *her birine ne-mıḳdār ḫiṣṣe degse gerekdür* 61b/6-7.

-{-maḳ} lāzım gel-[12]: Metinde bu yapının geniş zaman ve görülen geçmiş zaman 3.tekil kişiyle çekimlenen örnekleri gereklilik anlamı vermektedir: *aṣl-ı māl daḫı altmış olmaḳ lāzım gelür* 63a/3, *bu ʿamelüŋ tafṣîle ihtiyācı olmaġın şerḥ itmek lāzım geldi* 98b/1-2.

{-mAlU}: Bu ek, metinde sadece sıfat-fiil işlevinde kullanılmıştır.

[12] Aynı yapı ve benzer kullanımlar için bk. Kalafat, 2015, s. 184.

5.3. Fiilimsi Ekleri

5.3.1. Sıfat-Fiil Ekleri

{-An}-: *girü ḳalanın daḫı bu ẕikr olan üslūb üzere èamel iderler* 4b/6-7, *maḍrūbuŋ ʿaşerātında olan yediyi* 18a/1.

{-dUK}: *ne-mıḳdār oldıġın* 44a/4, *ẕikr itdügümüz gibi* 50b/3, *geldigi iki ṭarafdan* 67a/3.

{-mIş}: *ḫaṭā olmış olur* 93a/6, *sekiz pāre yemiş olurlar* 121a/2.

{-AcAK}-: Eski Oğuz Türkçesinin son dönemlerine kadar işlek bir sıfat-fiil eki olarak takip edilebilen bu ek, 15. yüzyıldan itibaren gelecek zaman çekiminde de kullanılmaya başlamıştır (Gülsevin ve Boz, 2004, s. 129). Metinde bu ek, sadece sıfat-fiil işleviyle kullanılmıştır: *mantıḳ olmayacaḳ olursa* 53b/6-7, *maḳsūm-ı ʿaleyhüŋ her birine olacaḳ naṣīb oldur* 20b/5.

{-mAlU}: Eski Oğuz Türkçesinin sonlarında oluşmaya başlayan -malu eki, önce sıfat-fiil işleviyle[13] kullanılmıştır. Ekin gereklik kipi için kullanılan fiil eki durumuna geçmesi Osmanlı Türkçesi içinde olmuştur (Ergin, 1988, s. 295-296). Bu ek, metinde yalnızca sıfat-fiil işleviyle kullanılmıştır: *yüz otuz eczā refʿ olmalu olsa* 43b/5; *baġdan çıḳup gitmelü olduḳlarında baġıbān ḳapuda ùurup* 96a3-4, *gitmelü olduḳda* 120b/4, *itmelü olıcaḳ ṣuver-i kesür rubʿ-i ṣülüṣe ḍarb itmelü olıcaḳ ṣūver-i kesür birdür* 49a/6.

5.3.2. Zarf-Fiil Ekleri

{-ICAK}: *ṣülüṣin gidericek bir şeyʾ ḳalur* 86b/1, *her birin on dutıçaḳ* 14a/5, *māl ve mālını şeyʾi ve şeyʾini ʿaded ṭutucaḳ bir māl ve bir şeyʿi yigirmiye muʿadil olur ki muḳterenātuŋ evvelidür* 68b/5-6. Bu zarf-fiil-ekinin bir yerde -icük biçiminde yazıldığı tespit edilmiştir: *sipāriş*  *idicük* 117b/3.

{-IncA}: *yediden ona varınca 11a/6, tamām olunca* 122b/7.

{-dUKdA}: *cemʿ itdükde* 4a/6, *biri birine ḍarb itdükde* 29b/4, *ḍarb olunduḳda* 80a/1-2.

6. Eserin Söz Varlığı

Metinde matematik terimlerini karşılamak için çoğunlukla Arapça terimler veya tamlamalardan yararlanılmıştır. Bunlardan bazıları şöyle örneklendirilebilir: *ʿamel* "işlem" 84b/7, *ḍarb* "çarpma" 85a/2, *maḫreç* "payda" 114a/3, *māl-ı mefrūż* "çift yanlış hesabında bilinmeyenin yerine kullanılan miktar, varsayılan miktar"[14] 106a/3, *tefrik* "çıkarma" 5b/4, *tecnīs* "tam sayıyı kesir yapmak" 43a/3 vb. Arapça terimlerin yoğun olarak kullanıldığı metinde Farsça terim ve kelimelere az rastlanılmaktadır: *ḫāne* "ev" "*asān*" "kolay", *dervāze* "kale ve şehirlerin külliyelerinin büyük giriş kapısı" 118b/4. vb.

Eserde ev kelimesi, matematik terimi olan "basamak"[15] anlamında kullanılmıştır: "*füls farż olıçaḳ şey ʾle dinār evine muʿādil olur maʿlūm olur ki dinār kendü evinden şeyʾ eksük imiş..*" (78a/4-7).

Metinde alıntı adlar ve yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiiller de hesapların anlatımında kullanılmıştır: *đarb ol-* "çarpılınca" 64a/6, *naḳṣ it-* "*eksil-*" 8a/2, *muʿadil ol-* "eşit olmak" 67a/1, *nıṣf it-* 60b/7, *ṭarḥ olun-* "*çıkarıl-, eksil-*" 67a/3, *maḳsūm ṭut-* "bölünen olarak al-" vb. 46a/6. vb.

[13] -malu ekinin sıfat-fiil işleviyle kullanıldığı başka örnekler için bk. Şahin, 2009, s. 123.
[14] bk. Özçelik, 2009, s. 318.
[15] Farsça "hane" yerine "ev" kelimesinin kullanıldığı başka bir örnek için bk. Yelten ve Özçelik, 2013, s. 535.

Metinde matematik terimi olarak kullanılan fiiller, şu şekilde örneklendirilebilir: ilet-" iletmek, götürmek, eklemek".[16] "*bir aḫir maḫrece iletüp* 44a/3; ḳal- "çıkarma işleminin sonucunda geriye kalmak": *beş bāḳī ḳalur* 48a/3. deg- "(pay) düşmek": *ne-mıḳdār ḥiṣṣe degse gerekdür* 61b/6-7; vir- "eklemek" *sende olanuŋ ṣülüṣini baŋa vir 96b*/1-2.vb.

Metinde asıl sayı adları, çoğunlukla Türkçe kelimelerden oluşmaktadır. Birden fazla basamaklı olan birleşik sayılar[17] da aynı durum söz konusudur: "*maḫreci otuz ve ṣūreti ṭoḳsan sekizdür imdi ṭoḳsan sekiz muḥavvil-i ʿileyhin maḥrecine yaʿnī dörde ḍarb olunsa üç-yüz ṭoḳsan iki ḥāsıl olur*" (45b/3-5). Metinde kesirli sayılar için kullanılan tek Türkçe kelime, "buçuk"tur[18]: *iki buçuḳ* 79a/1, *yigirmi yedi buçuḳ ḳısmet olunsa* 101a/2-3. Arapça kesirli sayılar için şu örnek verilebilir: "*südüsine ḍarb idicek*" 83a/6.

Arapça matematik terimlerinin yoğun olarak kullanıldığı eserde, bu terimlerin kullanım oranının anlatılan konuya bağlı olarak azaldığını düşündüren kısımlar da vardır: "*İki şaḫsa bir kişi mihmān olsa şaḫsuŋ birinde üç ve birinde beş girde olsa bes bu sekiz girdeyi üçi berāber ekil idüp mihmān gitmelü olduḳda sekiz aḳçe ʿatā itse bu sekizden üç girdelüye ne-mıḳdār ve beş girdelüye ne-ḳadar aḳçe vāḳiʿ olur dirlerse çünki eşḫāṣ üç ve girdeler sekizdür üçi sekize ḍārb iderler yigirmi dört olur bes her biri berāber ekl idicek sekiz pāre yemiş olurlar* (116b/1-117a2).

5. Sonuç

Bu çalışmada, *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis* adlı mensur bir matematik kitabı tanıtılmaya çalışılmış; eserin ses, biçim ve söz varlığı açısından gösterdiği başlıca özellikler verilmiştir. Manisa İl Halk Kütüphanesi "45 Hk 1753" numarada kayıtlı olan bu mensur matematik kitabı, Alaeddin Yusuf'un *Mürşidü'l-Muhasibin* adlı eseriyle benzerlik göstermektedir.

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis'te Arapça kelimelere ve tamlamalara sıkça yer verilmiştir. Eserde az da olsa konuya bağlı olarak daha kolay anlaşılabilecek cümlelere de yer verilmiştir. Fakat bunun dışında kalan kısımlar, dönemin matematik terimlerini bilmeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla eserin o dönemin ilimleriyle ilgili belli bir birikime sahip kişilere yönelik olduğunu düşünmek mümkündür.

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis'te hesaplar anlatılırken birleşik fiillerden yararlanılmıştır. Fakat eserde Türkçe terimlere fazla yer verilmemiştir. Eserde Arapça terimlerin yoğun olarak kullanılması, o döneme ait terimler dizgesini bilmeyi gerektirmektedir. Eserde ele alınan konuların açıklanmak istendiğini gösteren ifadeler bulunsa da bu açıklamaların bu ilmi bilen veya bu konuda yetiştirilmek istenilen belli bir eğitim düzeyine sahip kişilere yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Eserin ağır bir dille yazılmış olması, Arapçadan yapılan çevirilerin etkisi ve eserin yazıldığı dönemi yansıtmasıyla açıklanabilir.

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis'te yazım, ses ve biçim özellikleri açısından Eski Oğuz Türkçesi özelliklerinin devam ettiği söylenebilir. Eski Oğuz Türkçesinin en önemli ses özelliklerinden biri olan yuvarlaklaşma, metinde çoğunlukla devam etmektedir. "Değil" edatındaki düzleşmenin ünlü uyumları açısından önemli bir bulguyu verdiği düşünülmektedir. Taranan kaynaklarda bu edattaki düzleşmenin 15. yüzyıldan başlayarak örnekleri olduğu görülmüştür. Eklerdeki yuvarlaklaşma ve düzleşmelerin başlamış olması ve eserin özellikle 16. yüzyıl eseri olan *Mürşidü'l-Muhasibin*'le olan benzerliği ile dilinin ağırlığı, *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis*'in 16. yüzyılda yazılmış

[16] bk. Özçelik, 2015, s. 1769.
[17] Benzer bir eser için bk. Yelten ve Özçelik, 2013, s. 539.
[18] (Yelten ve Özçelik, 2013, s. 540.

olabileceğinin kanıtları olarak düşünülmektedir. *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis'in,* Kanuni Sultan Süleyman'ın sadrazamlarından İbrahim Paşa'nın kâtibi Alaeddin Yusuf tarafından yazılan *Mürşidü'l- Muhasibin* 'inin başka bir nüshası olup olmadığı, *Mürşidü'l-Muhasibin*'in nüshalarının karşılaştırılmasıyla anlaşılacaktır.

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis, Arapça terimlerin veya tamlamaların yoğun olarak kullanıldığı bir eser olmasına rağmen, eserde Türk dilinin tarih boyunca gösterdiği yazım, ses ve biçimsel değişmelerini gösteren veriler bulunmaktadır. Dolayısıyla, *Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefis örneği,* bilimsel nitelikli eserlerin dil çalışmaları açısından incelenmeye değer olduğunu düşündürmektedir.

Kaynaklar

Adamoviç, M. (2014). *Floransalı Filippo Argenti'nin Notlarına Göre (1533) 16. Yüzyıl Türkçesi.* (Çev. Aziz Merhan). Ankara: TDK Yayınları.

Argunşah, M. (1999). *Muhammed b. Mahmûd-ı Şirvânî Tuhfe-i Murâdî İnceleme-Metin-Dizin*. Ankara: TDK Yayınları.

Aslan, İ. (2014). XVI. Yüzyıl Osmanlı Matematiğine Genel Bir Bakış. *Dört Öge*, (5), 33-58.

Baluken, N. (2016). *Şifaü'l-Fuad Li-Hazret-i Sultan Murad (Zeynal Abidin Bin Halil) Giriş-Metin-İnceleme-Dizin*. Yüksek Lisans Tezi. Bingöl: Bingöl Üniversitesi.

Ceyhan,T. O. (2019). 16. Yüzyılda Osmanlı Muhasebecilerinin Matematik Anlayışındaki Gelişmeler: Mürşidü'l-Muhasibin Örneği. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (16), 111-144.

Değirmendere, M. (2009). *Kuyucaklızâde M. Âtıf ve Matematiğe Dair" Nihâyetü'l-Elbâb Fî Tercemeti Hulâsati'l-Hisâb" Adlı Eseri (Metin ve Değerlendirme*). Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Demirbilek, S. (2020). *Tarihi Türk Lehçelerinde Ok Edatı*. İstanbul: Kriter Basım Yayın Dağıtım.

Develi, H. (2001). *XVIII. Yüzyıl İstanbul Hayatına Dair Risâle-i Garîbe*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Devellioğlu, F. (2012). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Duman, M. (1995). *Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Ses Değişmeleri.* Ankara: TDK Yayınları.

Erdem, M. D. (2007). *Müseyyeb-nâme*. Ankara: Hece Yayınları.

Ergin, M. (1988). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.

Fazlıoğlu, İ. (2002). İrşâdu't-Tullâb ilâ 'İlmi'l-Hisâb [Hesap Biliminde Öğrencilere Kılavuz]. *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, (13), 315-340.

Gökdoğan, D. M., Demir, R. ve Unat Y. (2012). *Osmanlılar'da Bilim ve Teknoloji* Cilt I. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü I-II*. Ankara: TDK Yayınları.

Gülsevin, G. ve Boz, E. (2004). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Güngör, B. (2013). *Matematik Terimlerini Türkçeleştirme Hareketleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Gürlek, M. (2011). *İbrahim bin Abdullah'ın Cerrâh-nâme (Alâ'im-i Cerrâhîn) Adlı Eseri (Giriş-Metin-Sözlük)*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

İzgi, İ. (1995). Osmanlı Medreselerinde Aritmetik ve Cebir Eğitimi ve Okutulan Kitaplar. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, (1), 129-158.

Kalafat, Ş. (2015). *Câmi'ü'l-Hisâb (Giriş-İnceleme-Metin-Dizin)*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Kalafat, Ş. (2017). Anadolu (Osmanlı) Sahasında Yazılmış En Eski Tarihli Türkçe Matematik Risâlesi: Kâdî-i Manyâs'ın A'cebü'l-'Üccâb'ı. *Turkish Studies*, *12* (30), 243-298.

Kalafat, Ş. (2018). Kutadgu Bilig'de Geçen Bazı Hesap Terimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11* (59), 138-152.

Karagöz, A. (2013). *Nasûh Es-Silâhînin Umdetül Hisâb Adlı Eseri (89b-179a) (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi

Kavcar, C. (2006). Atatürk ve Kültür Reformu, *Ankara Üniversitesi'nin 60. Kuruluş Yılı Armağanı: Atatürk ve Türk Dili ve Edebiyatı*, *Türk Eğitimi ve Türk kültürü Konusunda Seçme Yazılar* (Ed. Doğan Atılgan) (s. 281-288). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Kazancıgil, A. (2007). *Osmanlılarda bilim ve teknoloji*. İstanbul: Etkileşim Yayınları.

Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin Temeli: Oğuz Türkçesinin Gelişimi*. Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2017). *Marzubân-nâme Tercümesi (Destûr-ı Şâhî), Terceme eden: Şeyhoğlu Sadre'd-dîn Mustafâ, Giriş İnceleme-Metin-Günümüz Türkçesine Aktarma-Sözlük ve Dizin*. Ankara: TDK Yayınları.

Mine'l-İlmi'l-Hisābü'l-Nefîs. Manisa İl Halk Kütüphanesi "45 Hk 1753".

Oğuz, Z. T. (2010). *İsmail Gelenbevi'nin Hisab el-Küsur Adlı Eserinin El-Cebr Ve'l-Mukabele Adlı Bölümünün İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Oğuz, Z. T. (2016). II. Bayezid Dönemine ait bir hesap risalesi: Muhammed Bin Musa'nın Miftâhu'l-Müşkilât isimli matematik eseri. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (40), 71-110.

Özçelik, S. (2009). *Muhyeddin Muhammed'in Mecma'ü'-l Kavâ'id Adlı Eseri (Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük)*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Özçelik, S. (2015). Eski Anadolu Türkçesiyle Yazılmış Bir Muhasebe Matematiği Eserinin Dili ve Eserdeki Matematik Terimleri. *Journal of Turkish Studies,*10 (8), 1761-1786.

Özdemir, G. (2018). *Hekim Beşir Çelebi Mecmû'atü'l-Fevâyid (Giriş-İnceleme-Çeviri Yazılı Metin-Dizin)*. Doktora Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Öztürk, E. (2017). *Eski Anadolu Türkçesi El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Öztürk, R. (2003). Eski Osmanlıcada ve Türkmencede "idük" Yapısı. *İlmî Araştırmalar,* (16), 77-85.

Polat, A. (2021). 15. ve 16. Yüzyıl Türkçe Matematik Eserlerinde Geçen Manzum Bir Matematik Problemi. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları,* 22 (2), 241-253.

Şahin, H. (2009). Tercüme-i Hülâsâ'nın Bir Nüshası Üzerine. *Turkish Studies*, 4 (8), 108-132.

Şahin, H. (2015). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

T.C. Maarif Vekilliği. (1939). *T.C. İlk ve Orta Öğretim Matematik Terimleri: Türkçe-Osmanlıca, Osmanlıca-Türkçe, Fransızca-Türkçe*. İstanbul: Maarif Matbaası.

Tezer, C. (2012). Başhoca İshak Efendi ve Mecmu'a-yı 'Ulûm-ı Riyâzıye. *Dört Öge*, (2), 67-106.

Timurtaş, F. K. (1994). *Eski Türkiye Türkçesi XV. Yüzyıl (Gramer-Metin-Sözlük).* İstanbul: Enderun Kitabevi.

Türk, V. (2009). *Hatiboğlu Bahrü'l-Hakâyık*. Ankara: TDK Yayınları.

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü. (2009). Ankara: TDK Yayınları.

Üstüner, A. (2001). Eski Türkiye Türkçesinde-sUz Eki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(2), 177-184.

Yelten, M. ve Özçelik, S. (2013). Hacı Atmacaoğlu Muhyeddin Muhammed'in Mecma'ü'l-Kavâ'id'i ve Eserin Türkçenin Bilim Dili Olarak Gelişimine Katkısı. *Uluslararası Eski Anadolu Türkçesi Araştırmaları Çalıştayı*. İstanbul.

Yıldız, O. (2008). *Yūsuf u Zeliḫā (Destān-ı Yūsuf)*. Ankara. Akçağ Yayınları.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 774-796.
Geliş Tarihi-*Received*: 06.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1323875

Türkçenin Anlatım Gücü Atasözlerinde Türk Mitolojisindeki "Gök ve Yer" Kavramı Örneği

At the Proverbs of Expressive Power of Turkish the Example of the Concept of "Sky and Earth" in Turkish Mythology

Pınar ŞİMŞEK*

Öz

İnsanların düşünce, duygu ve isteklerini ifade ettikleri dil, aynı zamanda milletlerin kültür birikimlerini aktarmakta kullanılmaktadır. Dildeki anlatım zenginliğini, etkiyi, akıcılığı ve güzelliği artıran en önemli ve en başta gelen unsur atasözleri ve deyimlerdir. Her ulusun, toplumun milli değerlerini, kültürünü, karakterini ortaya koyan, binlerce yıllık geçmişinin birikimi olan yol gösterici ve öğüt verici özlü sözleri vardır. Tarihin en eski ve köklü milletlerinden olan Türklerin binlerce yıllık deneyimlerinden oluşmuş, büyük bir söz ve kültür hazinesi olan atasözleri Türkçenin gücünü ve zenginliğini yansıtır. Bu araştırma ile Türk dilinin ve kültürünün atasözleri yönünden zenginliğine ve anlam derinliğine vurgu yaparak, ifadelerde etkinlik, akıcılık ve anlam genişliği ile milli dil bilincinin artmasına, atasözlerinin her alanda daha sık kullanımına ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılarak öncelikle Türk kültürü, Türk mitolojisi, alanlarında yazılı kaynaklardan "gök ve yer" kavramı araştırılmış, daha sonra ilgili kaynaklardan, içinde "gök ve yer" sözcüklerinin yer aldığı atasözleri taranarak tespit edilmiştir. Tespit edilen atasözleri anlamsal olarak analiz edilip değerlendirilmiştir. Sonuç olarak "gök ve yer" kavramlarının Türkler nezdinde ayrı bir yeri ve önemi olduğu, binlerce yıllık tarihi geçmişten günümüze kadar bu iki sözcükten yararlanılarak yüzlerce anlam ve değer yüklenen atasözü oluşturulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin anlatım gücü, Türk mitolojisi, gök ve yer kavramı, atasözü.

Abstract

The language in which people express their thoughts, feelings and wishes is also used to convey the cultural accumulation of nations. Proverbs and idioms are the most important and foremost elements that increase the richness of expression, effect, fluency beauty and in the language. Every nation has guiding and advising aphorisms that reveal the national values, culture and character of the society and are the accumulation of thousands of years of history. Proverbs, which are formed from thousands of years of experience of the Turks, one of the oldest and most rooted nation in history, and are a great treasure of words and culture, reflect the power and richness of Turkish. By emphasizing the richness and depth of meaning of the Turkish language and culture in terms of proverbs with this research, it is aimed to contribute to the increase of national language awareness with efficiency, fluency and breadth of meaning in expressions, to the more frequent use of proverbs in every field and to the studies

* Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: simsekp@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1205-4490.

to be carried out in this direction. In the study, using the descriptive scanning model, first of all, the concept of "sky and earth" was searched from the written sources in the fields of Turkish culture, Turkish mythology, and then the proverbs containing the words "sky and earth" were scanned and determined from the relevant sources. The determined proverbs were analyzed and evaluated semantically. As a result, it has been seen that the concepts of "sky and earth" have a special place and importance in the eyes of the Turks, and hundreds of proverbs have been created by using these two words from thousands of years of historical past to.

Keywords: Expressive power of Turkish, Turkish mythology, concept of sky and earth, proverb.

Giriş

Türkler "Gök ve Yer" kavramlarına birer sözcükten öte geniş anlam ve değer yüklemişler, Tanrılarını "Kök Tengri" (Gök Tanrı) diye ifade etmişlerdir. Türk mitolojisinde evren; gökyüzü, yerüstü ve yeraltı olarak üç bölüm olarak ifade edilmektedir. Türklerde "gök" kelimesinin geçtiği ilk yazılı ifadeler Türklerin "Türk" ismiyle kurdukları ilk devlet olan Göktürk Devletinin isminde ve Türklerin bilinen ilk yazılı belgelerinden olan Göktürk yazıtlarında geçmektedir. "*Üze kök Tengri asra yağız yir kılındukta ikin ara kişi oglı kılınmış*" (*Üstte mavi gök, Altta yağız yer kılındıkta, ikisi arasında insanoğlu kılınmış*) (Ergin, 2019, s. 40-41) Burada 'gök' kavramı "Tengri" kelimesi ile sağlanmış gökyüzü anlamını taşımaktadır. 'Yer' kavramı ise "yağız yer" olarak ifade edilmektedir. Türk mitolojisinde hem gökyüzü hem de gökyüzünde yaşayan Gök Tanrı kutsiyet içeren unsurlardı. "Gök" kelimesi dilimizin yazılı en eski kaynaklarında "kök" şeklinde geçmektedir. Baştaki "k" sesinin Göktürkçe, Uygurca ve Karahanlı Türkçesi döneminde korunduğu; Eski Anadolu Türkçesi zamanında ise "g"ye dönüştüğü görülmektedir (Tekin ve Ölmez, 2003). Kutup Yıldızının gökyüzünde sabit olarak durduğuna ve Gök Tanrının ve gök ruhların atlarını bağladığı "göğün direği demir kazık" olduğuna inanılırdı. Gökyüzü aynı zamanda iyi ruhların öldükten sonra gidecekleri bir cennet olarak görülmekteydi.

Türklerde "yağız yer" olarak nitelendirilen yeryüzü Türklerin beşiğini, yurdunu temsil etmektedir. Gökyüzündeki Tanrıların en büyük dileği Türk töresinin devam etmesi ve yeryüzünde herhangi bir kargaşanın çıkmamasıdır. II. Göktürk Devletinin başkenti Ötüken, zaman zaman "Yer Ana" olarak anılıyordu. Yeraltı ise kötülük tanrısı Erlik ve onun yardımcı ruhlarının olduğu karanlığın simgesi olarak görülüyordu (Köken, 2022, s. 30-31). Bütün bunlar "gök ve yer" kavramlarının Türkler nezdinde ayrı bir yeri ve önemi olduğunu göstermektedir. Binlerce yıllık tarihi geçmişten günümüze kadar, her türlü değişmelere ve gelişmelere rağmen bu inanış süre gelmiş, bu iki sözcükten yararlanılarak yüzlerce anlam ve değer yüklenen atasözü ve deyimler oluşturulmuştur.

Atasözü Kavramı ve Türkçe Atasözleri

Her ulusun, toplumun milli değerlerini, kültürünü, karakterini ortaya koyan, binlerce yıllık geçmişinin birikimi olan yol gösterici ve öğüt verici özlü sözleri vardır. Archer Taylor'ın XIX. Yüzyılın ikinci yarısındaki çalışmaları ile hız kazanan ve paremioloji (*Atasözü Bilimi*) adı verilen atasözü çalışmalarının önemi geçmişten günümüze artarak devam etmektedir. Türkçede *sav, deme, mesel, darbımesel, atalar sözü* ve günümüzde atasözü; TDK (2018) Türkçe sözlükte; "öğeleri uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz" olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle atasözlerinin özelliklerini kapsayan şöyle bir tanım yapılabilir. *Atasözü; yol gösterici, öğüt verici, bir yargı ve kural bildiren, genellikle mecaz anlamlı bir ya da iki cümleden oluşan ve kelimelerin yeri değişmeyen, halka mal olmuş kalıplaşmış kısa ve özlü sözlerdir.*

Atasözlerinin köklerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülmektedir. Kökleri tarihin karanlık dönemlerine kadar uzanan Türklerin atasözlerinin geçmişi de tarihteki varoluşlarına kadar uzanmaktadır. *Türk atasözlerinin tarihte bilinen kaynakları*; Orhun Yazıtları/Abideleri (Tonyukuk, Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtları), Dede Korkut, Oğuzname, Dîvânu Lugâti't Türk, Kutadgu Bilig, Atebetü'l-Hakâyık, Kitâb-ı Atalar, Berlin Devlet Kütüphanesi Yazmaları, British Museum Yazması, TDK Kütüphanesi Yazmaları… vb. şeklinde özetlenebilir (Akalın vd., 2022, s.13-53). Türklerin binlerce yıllık deneyimleriyle oluşmuş atasözleri büyük bir söz hazinesi ve kültür zenginliği olarak nesilden nesile aktarılarak günümüze ulaşmıştır. Atasözleri ve deyimler Türkçenin ve Türk kültürünün zenginliğinin ve milli kimliğinin en önemli göstergelerinden biridir.

Türk araştırmacılar için atasözleri ve deyimler önemli bir araştırma alanı olmuştur. İlk örneklerine VIII. yüzyıl Orhun Abideleri'nde rastladığımız ve en güzel örnekleri Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't Türk'ünde gördüğümüz Türk deyim ve atasözlerinde Türklerin sosyokültürel gelişmelerinin izlerini de görmek mümkündür. İlhan Başgöz "Atasözlerine İmaj Mesaj ve Sosyal Değişim" adlı yazısında atasözleri ile sosyal değişim arasındaki etkileşmeyi inceler. Başgöz, biri Divanü Lügati't Türk, diğeri yazarı bilinmeyen Kitab-ı Atalar olan iki büyük atasözü külliyatını kullanır (Başgöz, 1993, s. 127-142). Tahsin Ömer, Darb-ı Mesellerimiz Hakkında Tahlili Tetkikat adlı eserinde atasözlerini, bugünkü anlamıyla "fena" ve "iyi" atasözleri şeklinde iki bölümde inceleyerek adeta birtakım felaketlerin nedenini "fena atasözlerine" bağlamıştır (Akalın vd., 2022, s. 67). Oy (1972), Tarih Boyunca Türk Atasözleri adlı kitabında Atasözlerin alfabetik sıraya koyarak anlatmıştır. Acaroğlu (1992), çalışmasında atasözlerini günlük yaşam kuralları, meslek ve sanat, din ve dünya işleri ana başlıkları altında incelemiştir. Ergin (1985), Karahan (1999) ve Korkmaz (2003) atasözleri ve deyimleri şekil bilgisi açısından incelerken, Tülbentçi (1963), Bayazıt (1969), Oy (1972), Gözler (1982), Çotuksöken (1988-1992), Aksoy (1993), Yurtbaşı (1994), Sinan (2001), İçel (2009) ise Türk atasözleri ve deyimlerini derleme, sınıflandırma ve karşılaştırma yönünde çalışmalar yapmışlardır.

Ayrıca; Gözaydın, (1998) Türk Dünyasının atasözlerini, Çolak, (2010) çalışmasında, yerle ilgili bazı atasözleri ve deyimlerin mitolojik bağlantısını, Başgöz ve Toçoğlu (2006), atasözlerinin toplumsal anlamı üzerine yaptıkları araştırmada, değerlerin öğretiminde atasözlerinden yararlanılması konusunu, Bulut, (2013) çalışmasında Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemini ele almışlardır. Türkçenin en eski yazılı belgelerinden olan Orhun Abideleri'nden günümüze kadar birçok kaynakta geçen 'gök' ve 'yer' kavramlarının geçtiği çok sayıda atasözü bulunmaktadır.

Anlam Bakımından Atasözleri

Her toplum; çevresindeki ve doğadaki nesnelerin, farklı durumların olayların ve devinimlerin, kendi dilinin özellikleri doğrultusunda birtakım ses bileşimlerinden yararlanarak anlatımını yapar ve onlara kavramlar yükler. Yine kendi dilinin elverişliliği doğrultusunda kök ve ekleriyle türetmelere gider; bazen de ilgisi, benzerliği olan başka kavramlardan yaptığı aktarmalarla adlandırma yapar. Dünyadaki nesne ve olayların belli bir ses bileşimiyle simgeleştirilerek kavramlaştırılmasına anlam biliminde anlamlama (signification) adı verilmektedir (Aksan, 1998, s. 30-31). İnsan dilinin sınırsız anlatım olanakları vardır (Aksan, 2009, s. 176). "Dildeki sözcükler, anlamlarını toplumsal uzlaşımlar sonucu edinirler (Kılıç, 2009, s. 18-19)." Aksan "kavram" ile ilgili geniş bir açıklama yaptıktan sonra; "Dünyadaki nesnelerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım buluşudur, nesnelerin ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır" (Aksan, 2009, s. 151) şeklinde ifade etmiştir. Bunlardan hareketle *Anlam; bir*

nesneye, bir eyleme, bir olay ya da bir duyguya karşılık seslerin bileşiminden oluşan ve bu seslerin yazıdaki karşılıkları olan simge ve kodlarla yazıya geçirilen veya ifade edilen ses bileşimlerinin zihinde uyandırdığı kavram ya da tasarım olarak tanımlanabilir.

Sözcüklerin taşıdıkları anlam türleri: Aksan, anlam türleri konusunda yazarlar arasında bir koşutluk, bir eşlik olmadığını belirterek "göndergesel" (temel, kavramsal, sözlüksel) anlam, "çağrışımsal ve duygusal anlam", geleneksel olarak "ana (temel) anlam, benzetme anlam, aktarmalı anlam" gibi örnekler verdikten sonra "Anlam Anlayışımız" başlığı altında sözcüğün anlam çerçevesini "Temel anlam", "Yan anlam" (*Aktarmalar, Benzetme, Eşanlamlılık, Eşadlılık*), "Tasarımlar", "Duygu değeri" olarak belirlemiştir (Aksan, 2009, s. 174-194). Ayrıca sözcük anlamları Temel (gerçek) anlam, Mecaz anlam, Benzetme anlam, Terim anlam, Dolaylı anlam, Soyut ve Somut anlam, Argo anlam şeklinde de ifade edilebilmektedir.

Atasözlerinde anlam zenginliğini ve etkiyi artıran söz sanatları da kullanılmaktadır. Bunlar; az söze çok anlam yükleme (icaz), yerinde söz (belagat), anlamda uyum (fesahat), güzel-hoş-akıcı-ezgili olma (ahenk, aliterasyon), mecaz, hem temel hem mecaz (kinaye), abartma, uyaklı (seci), zayıfı kuvvetliye benzetme (teşbih), karşıtlık (tezat), uzak anlam (tevriye), uyumlu sözcükleri bir arada kullanma (tenasüp), öyküleştirme, karşılıklı konuşturma, varlıkları konuşturma (intak), cümleyi tersine çevirme (akis), hayâlı sebep bulma (hüsn-i talil), sorma-anlama (istifham), aynı kökten kelimeleri bir arada kullanma (iştikak)… vb. (Akalın vd., 2022, s. 88-92).

Bilgin (2002) çalışmasında atasözlerinin biçimsel ve anlamsal özelliklerine değinmiş, anlamsal özelliklerde atasözlerini; a) Değişmeceli anlamla kurulan atasözleri (*Gerçek anlamının dışında aktarmalı, mecaz anlamda kullanılan sözler*.) b) Gerçek anlamlı atasözleri olarak iki ana öbeğe ayırmıştır (2002, s. 63-65).

Bu araştırmanın amacı; Türk dilinin ve kültürünün atasözleri yönünden zenginliğine, Türk kültürünün bir parçası olan atasözlerinin anlam derinliğine ve ifadelerindeki etkinlik, akıcılık ve anlam genişliği**ne** vurgu yaparak milli dil bilincinin artmasına, atasözlerinin her alanda daha sık kullanımına ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalara ve alana katkı sağlamaktır. Söz konusu ana amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şu şekilde sıralanmıştır.

1. Gök Kavramı ve İçinde "Gök" Sözcüğü Bulunan Atasözleri nelerdir?

2. Yer Kavramı ve İçinde "Yer" Sözcüğü Bulunan Atasözleri nelerdir?

3. Gök ve Yer kavramı bulunan atasözlerinin temel, mecaz ve benzetme anlamları bakımından durumu nasıldır?

Bu amaçlar doğrultusunda içinde '*gök ve yer*' kavramının bulunduğu atasözleri, anlam derinliklerinin tespiti için '*temel, mecaz ve benzetme*' anlamları bağlamında değerlendirilip analiz edilmiştir.

Temel (gerçek) anlam: Bir ses bileşiminin dinleyen ya da okuyana yansıttığı, aktardığı ve zihinde oluşturduğu ilk, asıl ve dolaysız anlam.

Mecaz anlam: 1. Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz. 2. Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor (GTS. Çevrim içi, https://sozluk.gov.tr/).

Benzetme: "Anlatıma güç verme amacıyla, birtakım nesneler, kavramlar arasında gördüğü yakınlıklardan, benzerliklerden yararlanarak bunlardan birini anlatırken ötekini de anması eğilimidir" (Aksan, 2009, s. 187).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi uygulanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar tek başına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturabileceği gibi ek veri kaynağı olarak da kullanılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 2018-227). İlk olarak Türk kültürü, Türk mitolojisi, alanlarında yazılı kaynaklardan "gök ve yer" kavramı araştırılmış, sonra, içinde "gök ve yer" sözcüklerinin yer aldığı atasözleri tespit edilip betimlenerek incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikle "gök ve yer" kavramının Türk kültürü ve Türk mitolojisindeki yeri ile ilgili bazı kaynaklar (Ergin, 2019, Tekin ve Ölmez, 2003, Köken, 2022) taranarak kısa bilgi verilmiştir. Araştırmanın ana verilerini temsil eden atasözlerinin toplanmasında veri kaynağı, TDK'nin "*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü"* (çevrimiçi), Akalın vd., (2022), "*Türk Atasözleri Sözlüğü*", Parlatır'ın (2010) "*Atasözleri*" ve Erdoğan'ın (2021) "*Türk Atasözleri*" adlı eserlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın kaynak seçimi ve sınırlılığında; birçok sözlüğün genellikle TDK'yi esas alması, her sözlükte aynı atasözlerinin bulunması, birbirinden farklı atasözlerinin en fazla belirtilen kaynaklarda olması dikkate alınmıştır.

Yapılan taramada; *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde* (TDK, çevrim içi) "gök" kavramı ile ilgili 8, "yer" kavramı ile ilgili 91; Akalın, Aksu ve Toparlı'nın çalışmasında "gök" kavramı ile ilgili 29, "yer" kavramı ile ilgili 205, Erdoğan'ın çalışmasında "gök" kavramı ile ilgili 41, "yer" kavramı ile ilgili 79; Parlatır'ın çalışmasında "gök" kavramı ile ilgili 11, "yer" kavramı ile ilgili 12 atasözüne ulaşılmıştır.

Çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, amaç ve sınırlılıklar doğrultusunda dört kaynaktan tespit edilen atasözleri öncelikle betimsel analize tabi tutularak birbirinden farklı olanlar tespit edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 256). Bu doğrultuda dört kaynaktan tespit edilen; içinde 'gök' kavramı bulunan toplam 89 atasözünden tamamen birbirinden farklı 24; içinde 'yer' kavramı bulunan toplam 387 atasözünden tamamen birbirinden farklı 136 atasözü *"Mecazi anlam", Benzetme ve Temel (gerçek) anlam"* temalarına göre betimsel analize tabi tutulup değerlendirilerek yorumlanmıştır. Atasözlerinin anlam bakımından analiz ve değerlendirmesi yapılırken 'gök' ve 'yer' kavramları esas alınmıştır.

Bulgular

Gök Kavramı ve İçinde "Gök" Sözcüğü Bulunan Atasözleri

Gök (Eski Türkçede 'kök') sözcüğü en eski dil ürünlerimizde 'mavi' ve 'sema' anlamlarıyla karşımıza çıkan, çokanlamlı bir öğedir (Aksan, 2009, s. 181). TDK Güncel Türkçe Sözlükte (2005) "gök" sözcüğünün anlamları; içinde gök cisimlerinin hareket ettiği *sonsuz boşluk, uzay, sema, asuman, feza*; yeryüzü üzerine *mavi bir kubbe gibi kapanan boşluk, gök kubbe, sema*; gökyüzünün, denizin *rengi, mavi veya yeşile çalan mavi renk* ve *olgunlaşmamış* olarak verilmektedir.

TDK'nın "*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü"* (çevrim içi), Akalın, Aksu ve Toparlı'nın (2022), "*Türk Atasözleri Sözlüğü*", Parlatır'ın (2010) "Atasözleri" ve Erdoğan'ın (2021) "Türk Atasözleri" adlı eserlerden, içinde "gök" sözcüğünün bulunduğu 24 atasözünün anlam bakımından (*Mecazi, Benzetme ve Temel (gerçek) anlam*) betimlenerek incelenmesi aşağıda verilmiştir. Anlamı aynı söylenişi farklı olan bazı atasözleri birleştirilerek incelenmiştir. (*İtin (köpeğin) duası kabul (makbul) olsa (-ydı) gökten kemik yağar (-dı*) … vb.)

Bostan gök iken pazarlık yapılmaz: "Ayrıntıları belli olmayan bir iş için anlaşma yapılmamalı." Atasözünde *mecaz* anlamla birlikte "işin ayrıntısının belirginleşmesinin olgunlaşma ile de benzerliği düşünülebilir. Bu sebeple atasözünde *mecaz* anlamla birlikte *benzetme* de bulunmaktadır.

Gökten ne yağdı da yer kabul etmedi: "Büyüklerden gelen şeyleri küçükler geri çeviremezler." Atasözünde 'gök' yüksekte-büyük anlamında, 'yer' ise aşağıda-küçük anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla *mecaz* ve *benzetme* vardır.

Gökyüzünde düğün var deseler kadınlar merdiven kurmaya kalkar: "Kadınların düğün ve eğlence için katlanamayacakları fedakârlık yoktur." Hayali bir anlatım söz konusu olup, kadınların düğün ve eğlence için, çok yükseğe merdiven konamayacağı kadar zorluğa katlanırlar. Dolayısıyla *mecaz* ve *benzetme* vardır.

İtin (köpeğin) duası kabul (makbul) olsa (-ydı) gökten kemik yağar (-dı): "Aşağılık kişinin istediği olsaydı dünya, yalnız kendisinin işine yarayan, başkalarını rahatsız eden şeylerle dolardı." Burada 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Kısmet gökten zembille inmez: "Çalışmayanın kısmeti olmaz." Burada 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

*Şimşek çakmadan gök gürlemez: "*1) Meydana gelmemiş bir olayın yankısı olmaz; 2) Bir gürültü kopmadan önce belirtileri görülür." Burada *anlamın* yanı sıra "bir olaydan önce belirtinin olması" ile "gök gürlemesinden önce şimşek çakması" benzetmesi *benzetmenin* varlığını da gösterir.

Yerde yatan yumurta, gökte uçan kuş olur: "Bugün beğenmediğiniz, kendisinde yetenek bulmadığınız çocuğun zamanla bilgisi, görgüsü artar, toplumda önemli bir yeri olur." Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Göğe direk, denize kapak olmaz; "Hem gereksiz hem de gerçekleştirilmesi hayale bile sığmayan şeylerle uğraşılmamalıdır." *Mecaz* anlamla birlikte "göğe direk olmaması" ile "gerçekleşmesi hayal olan şey" benzetmesi ile *benzetme* anlamı düşünülebilir.

Ağaç ne kadar uzarsa göğe ermez: "İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın belirli bir yere kadar yükselebilir" (TAS). Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Değirmende doğan sıçan gök gürültüsünden korkmaz: "Sürekli kavganın, dövüşmenin, çekişmenin içinde bulunmuş veya yetişmiş insan ufak tefek saldırılara pek aldırış etmez." Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Deveyi yel alsa keçiyi gökte arar: "Toplumdaki güçlü varlıklı kişiler herhangi bir sebepten dolayı zarar görseler; güçsüzler, yoksullar onlardan kat kat daha fazla zarar görür." Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Ekini gökken yiyen harman vakti aç kalır: "Her işi zamanında yapmak gerekir. Zamansız iş yapan sonucunu iyi alamaz." Atasözünde *mecaz* anlam yanı sıra, "ekinin olgunlaşmadan (gökken) yenmesi" ile "zamansız iş yapma" benzetmesi *benzetme* anlamın da olduğunu gösterir.

Gök ağlamayınca yer gülmez: "Nasıl ki yağmur yağmadığında toprak ürün vermezse, emek harcamadan hiçbir iş doğru dürüst yapılmaz." Atasözünde gökten yağmur yağmadığı zaman bereketin olmayacağı, emek harcanmadan işin olmayacağı benzetmesi yapılmıştır. Dolayısıyla atasözünde *mecaz, benzetme* ve *temel* anlam birlikte söz konusudur.

Gök çok gürleyince az yağmur yağar: "*Konuşa* konuşa hiçbir iş bitirilmez" *Mecaz* anlamla birlikte, çok gök gürleyince az yağmur yağması, çok konuşunca işin bitmemesi benzetmesi atasözünde *benzetme* ve *temel* anlamın varlığı da düşünülebilir.

Gök gürlemeden yağmur yağmaz: "Bereketin olabilmesi için çabalayıp çalışmak gerekir" *Mecaz* anlamın yanı sıra, bereketin kaynağı yağmurun yağması gök gürlemesi ile olacağı, çalışıp çabalayarak kazanma ile benzetme yapılmıştır. Dolayısı ile *mecaz, benzetme ve temel a*nlam olduğu düşünülmektedir.

Gök gürlemeyince çiftçi Allah Allah demez: "Çiftçi yağmur yağmaya başladığında Allah'a dua etmeye başlar." Çiftçinin dua etmesi, ancak gök gürleyip yağmur başlayınca duaya başlaması *benzetme* ve *temel* anlamının olduğunu göstermektedir.

Gökteki yıldıza kement atılmaz: "Ulaşılamayacak değerler insana her zaman çekici gelmiştir ve elde edilmesi de çok güçtür." Atasözünde *mecaz* anlam yanı sıra "ulaşılamayacak, elde edilmesi güç" olan şeyle "gökteki yıldıza kement atılamaması" benzetmesi *benzetme* anlamın varlığını göstermektedir.

Gökten yere yağar, yerden göğe değil: "Güçlü olan güçsüze, zengin olan yoksula yardım eder, bunun tersi olmaz." Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Gönülsüz namaz göğe ağmaz: "İstemeden yapılan iş başarılı bir sonuca ulaşmaz" Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Güneşin kıymeti göğün bulutlu olduğu zamanda belli olur: "Herhangi bir şeyin yararı yokluğunda daha iyi anlaşılır ve hissedilir" Gök bulutlu olduğunda güneş görünmez, olmayan şeyin kıymeti bu olaya benzetilmiştir. *Benzetme ve temel* anlam.

İnsan bilmediğini ayağının altına alsa başı göğe erer: "İnsanın bilmedikleri bildiklerinden çok daha fazladır. İnsan hayatta her şeyi bilemez. Pek çok şeyi yaşayarak öğrenir." *Mecaz* anlamla birlikte, ayak altına ne kadar çok şey konulursa bir yükselme söz konusu olacağı, *benzetme* anlamını da akla getirmektedir.

Kavak uzaya uzaya göğe ermez: "Hangi alanda olursa olsun yükselmenin ve ilerlemenin bir sınırı olmalı, insan duracağı yeri bilmelidir. Yoksa ipin ucu kaçar ve büyük sıkıntılar ortaya çıkar." Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* bir anlam söz konusudur.

Mazlumun ahı yeri göğü inletir: "Zulüm gören ve yaralanan kişinin lanetini alan kişi bir hükümdar olsa bile yerinden edilir, yaptığı şey için cezalandırılır." Atasözünde 'gök' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz bir* anlam söz konusudur.

Tavuk bile su içerken göğe bakar: "Allah'tan hiçbir zaman umut kesilmez." Atasözünde "göğe bakma" yalvarma anlamında *mecaz* olarak kullanılmıştır.

Tablo 1. İçinde 'gök' kavramı bulunan Atasözlerinin Anlam Bakımından Durumları

ATASÖZLERİ	MECAZ	BENZETME	TEMEL ANLAM
Bostan gök iken pazarlık yapılmaz	X	X	
Gökten ne yağdı da yer kabul etmedi	X	X	
Gökyüzünde düğün var deseler kadınlar merdiven kurmaya kalkar	X	X	
İtin (köpeğin) duası kabul olsa (-ydı) gökten kemik yağar (-dı)	X		
Kısmet gökten zembille inmez	X		
Şimşek çakmadan gök gürlemez	X	X	
Yerde yatan yumurta, gökte uçan kuş olur	X		
Göğe direk, denize kapak olmaz	X	X	
Ağaç ne kadar uzarsa göğe ermez,	X		
Değirmende doğan sıçan gök gürültüsünden korkmaz	X		
Deveyi yel alsa keçiyi gökte arar.	X		
Ekini gökken yiyen, harman vakti aç kalır	X	X	
Gök ağlamayınca yer gülmez	X	X	X
Gök çok gürleyince az yağmur yağar		X	X
Gök gürlemeden yağmur yağmaz	X	X	X
Gök gürlemeyince çiftçi Allah Allah demez.		X	X
Gökteki yıldıza kement atılmaz	X	X	
Gökten yere yağar, yerden göğe değil	X		
Gönülsüz namaz göğe ağmaz	X		
Güneşin kıymeti göğün bulutlu olduğu zamanda belli olur.		X	X
İnsan bilmediğini ayağının altına alsa başı göğe erer.	X	X	
Kavak uzaya uzaya göğe ermez	X		
Mazlumun ahı yeri göğü inletir	X		
Tavuk bile su içerken göğe bakar	X		

Tablo 1'de görüldüğü üzere 24 atasözünden 21'inde *mecaz* anlam, 13'ünde *benzetme* ve 5'inde ise *temel* anlam bulunmaktadır.

Yer Kavramı ve İçinde "Yer" Sözcüğü Bulunan Atasözleri

"Yer" sözcüğünün anlamları TDK Güncel Türkçe Sözlükte şöyledir: Bir şeyin kapladığı *boşluk, mahal, mekân; ayakla basılan taban*, Bulunulan-yaşanılan *bölge, ülke, iş yeri; durum, konum, vaziyet, önem, iz*; üzerine yapı kurulmaya veya ekime elverişli *arsa, arazi*; bir olayın geçtiği *bölüm, alan, mahal*; kalınacak *oda-yer, yerküre, mecaz durum, konum*.

TDK'nın "*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*" (çevrim içi), yer alıp aynı zamanda Akalın, Aksu ve Toparlı'nın (2022), "*Türk Atasözleri Sözlüğü*" ve Erdoğan'ın (2021) "*Türk Atasözleri*" adlı eserlerde de bulunan, içinde "yer" sözcüğünün bulunduğu 79 atasözünün anlam bakımından (*Mecazi, Benzetme ve Temel (gerçek) anlam*) betimlenerek incelenmesi aşağıda verilmiştir. Anlamı aynı söylenişi farklı olan bazı atasözleri birleştirilerek incelenmiştir. (*Okka her yerde dört yüz dirhem/Her yerde okka dört yüz dirhem…* vb.)

Adamın yere bakanından, suyun yavaş akanından kork: "Duygu ve düşüncelerini açığa vurmayan sessiz insan yavaş akan derin su gibi tehlikelidir". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Ağaca çıksa pabucu yerde kalmaz: "Davranışlarına engel olacak hiçbir takıntısı yok. Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Ağır taş yerinden oynamaz: "Ağırbaşlı insan kimsenin oyuncağı olmaz, onu yıpratmaya kimsenin gücü yetmez". Ağır taşı yerinden oynatmanın zorluğu, ağırbaşlı insana zarar vermenin zorluğu ile benzetme yapılmıştır. Dolayısı ile *mecaz anlamla* birlikte *benzetme* de düşünülebilir.

Ah yerde kalmaz: "Kötülük cezasız kalmaz". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz anlam* söz konusudur.

Alçak yer yiğidi hor gösterir: "Basit bir çevrede yaşayan, önemsiz bir görevde çalışan her yönden değerli olan kişi önemsiz bir görevde çalışıyorsa yeteneklerini tam olarak gösteremez, bundan dolayı değeri anlaşılmaz. Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Alçak yerde tepecik kendisini dağ sanır: "Bilgili kimselerin bulunmadığı yerde cahil kişi bilgiçlik taslar". *Mecaz* anlamla birlikte, düz yerde hafif bir yükseltinin bile yüksek görünmesi cahillerin arasında az bir bilgiye sahip olanın bilgiçlik taslaması benzetmesi *benzetme ve mecaz* anlamı da düşündürebilir.

Alçak yerde yatma sel alır, yüksek yerde yatma yel alır: "İnsan kendi durumuna göre bir yaşam tarzı benimsemeli, arkadaşlarını da ona göre seçmelidir". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Altın yerde paslanmaz, taş yağmurdan ıslanmaz: "Değerli kişi veya nesneler, ne türlü uygunsuz koşullar içinde bulunurlarsa bulunsunlar değerlerini ve niteliklerini yitirmezler". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Altın yere düşmekle pul olmaz: "Üstün nitelikli kişinin değeri, bulunduğu yerden uzaklaştırılmasıyla azalmaz". Atasözünde *mecaz* anlamın yanı sıra "değerli kişinin altına" ve "yere düşme" ile "bulunduğu yerden uzaklaştırma" benzetmesi *benzetme* anlamın da varlığını gösterir.

Anan güzel idi hani yeri, baban güzel idi hani evi: "Hiçbir duruma güvenilmez, bizim olan şeyler elimizde sürekli olarak kalmazlar". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz anlam* söz konusudur.

Ar kadar (Arı gibi) eri olanın, dağ kadar yeri olur: "Çalışkan kişileri olan aile ve toplumlar her yerde bol kazanç elde ederler". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz anlam* söz konusudur.

Aslan yatağından (yattığı yerden) bellidir (belli olur): "Bir kimsenin oturduğu yerin durumu, onun kişiliğini belli eder. *Benzetme ve temel* anlam söz konusudur.

Ateş düştüğü yeri yakar: "Bir acıyı onu çekenden başkası tam anlayamaz veya aynı ölçüde üzülemez. Atasözünde *mecaz* anlam söz konusudur.

Ateş olmayan yerden duman çıkmaz: "Küçük de olsa birtakım belirtilerin önemli olaylara işaret olduğunu anlatan bir söz". *Mecaz* anlamla birlikte dumanın olduğu yerde ateşin olması, her olayın bir belirtisinin olacağı benzetmesi, *benzetme* anlamını akla getirmektedir.

Ateş olsa cirmi kadar yer yakar: "Hasmın pek önemsenmediğini anlatan bir söz. Atasözünde *mecaz* anlam söz konusudur.

Ateşle barut (Barutla ateş) bir yerde durmaz (olmaz): "Kızla erkeğin baş başa yalnız kalmaları kötü sonuçlar doğurabilir". Atasözünde *mecaz* anlamın yanı sıra "ateşle barutun aynı yerde olması" ile "kızla erkeğin aynı yerde olmasının" sakıncası benzetmesi *benzetme* anlamının varlığını da düşündürmektedir.

Ayağının bastığı yerde ot bitmez: "Uğradığı yere bereketsizlik, uğursuzluk getirir". Atasözünde anlatım sembolik olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Bal olan yerde sinek de olur (bulunur): "Güzel şeylerin çevresinde, ondan yararlanmak isteyen asalaklar dolaşır". Atasözünde *mecaz* anlamla birlikte *temel* anlam söz konusudur.

Bir fit bin büyü yerini tutar (yerine geçer): "Bir kimseyi başkasına karşı kışkırtmak için ara bozacak bir söz, bin büyü kadar etkilidir". Atasözünde *mecaz* anlam söz konusudur.

Çağrılan yere erinme, çağrılmayan yere görünme: "Kişi, çağrıldığı yere gitmeli, çağrılmadığı yere gitmemelidir". Atasözünde *temel* anlam söz konusudur.

Çağrılan (istenilen) yere git, ar eyleme; çağrılmadığın yere gidip yerini dar eyleme: "Kişi, çağrıldığı yere gitmeli, çağrılmadığı yere gitmemelidir". Atasözünde *temel* anlam söz konusudur

Çağrılmayan yere çörekçiyle börekçi gider: Çağrılmadığın yere sakın gitme. Atasözünde *mecaz* ve *temel* anlamın birlikte kullanımı söz konusudur

Çatal kazık yere batmaz (geçmez, çakılmaz): Birden çok kimsenin söz sahibi olduğu iş yürümez. Atasözünde *mecaz* anlamın yanı sıra, çatal kazığın yere batmaması, aynı işin birden fazla sorumlusu olmasına benzetme yapıldığından *benzetme* ve *temel* anlam söz konusudur.

Çivi çıkar ama yeri kalır: Gönül yarası kapansa da unutulmaz. Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Çocuğun bulunduğu yerde dedikodu olmaz: Küçük çocuğun bulunduğu yerde herkes çocukla uğraşmaktan dedikodu yapmaya fırsat bulamaz. Atasözünde *temel* anlam söz konusudur

Çuvaldız yurdusu (gözü) kadar yerden deve denli soğuk girer: 1) Soğuk küçücük bir delikten bile girebilir ve rahatsızlık verebilir; 2) Bazı küçük olaylar büyük olaylara yol açabilir. Atasözünde mecaz anlamla birlikte *temel* anlamın kullanımı söz konusudur.

Dağ ardında olsun da, yer altında olmasın: "Yaşasın da uzakta olsun". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Davetsiz yere kedilerle köpekler gider: "Bir yere çağrılmadan gitmek, kişiyi aşağılatan bir davranıştır". Atasözünde *mecaz ve temel* anlam birlikte kullanılmıştır.

Delikli boncuk (taş) yerde kalmaz: "Az çok işe yarayan her şeyin isteklisi bulunur. Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Dert gider amma yeri boş kalmaz: "İnsan bir dertten kurtulduğunda onun yerine başka bir dert geleceğini iyi bilmelidir". Atasözünde *temel* anlam söz konusudur.

Deve deve yerine çöker: "Yitirilen değerli kimsenin, elden çıkan değerli şeyin yeri boş kalmaz". Atasözünde *mecaz* anlam söz konusudur.

Deve yerine deve çöker: "Değerli bir kimseden boşalacak yeri ancak o değerde olan başka bir kimse doldurabilir. Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam bulunmaktadır.

Deveye 'inişi mi seversin, yokuşu mu?' demişler; 'düz yere mi (düze kıran mı) girdi?' demiş: Bir işin kolay yapılabilmesi için bir yol varken zor yolu seçmek doğru olmaz.

Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Diken battığı yerden çıkar: "Zarar hangi yönden geldiyse ancak o yönden giderilir. Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

El beğenmezse yer beğensin (Ölürse yer beğensin, ölmezse el beğensin): **"**Çocuğun öldüğünde iyi anılması, yaşarken de beğenilir bir kişi olması için anne baba çocuklarının eğitimine çok önem vermelidir". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Erim er olsun (yiğidim yiğit olsun) da yerim çalı dibi olsun: **"**Kadının kocasının fakir olması önemli değildir, yeter ki aile sorumluluklarını yerine getirsin". "Fakir olma" ile "yerinin çalı dibi olması" benzetmesi atasözünde *benzetme* ve *temel* anlamın birlikte kullanıldığını göstermektedir.

Eşeği sahibinin dediği yere bağla da varsın kurt yesin: "Kötü bir sonuç meydana geldiğinde sorumlu olmamak için işi, sahibinin isteğine uygun olarak yap". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Eşek bile bir düştüğü yere bir daha düşmez: "Aptal kişi bile başına gelen felaketten ders alır, o felakete yol açan şeylerden kendisini korur". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Gailesiz baş, yerin altında: "Herkesin bir sıkıntısı vardır, bu sıkıntılar ancak ölümle biter". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Gel denilen yere gitmeye ar eyleme, gelme denilen yere gidip yerini dar eyleme: "Çağrıldığın yere gitmekten çekinme, gelme denilen yere de gitme, orada sana ilgi göstermezler". Atasözünde *temel* anlam söz konusudur.

Gidilmeyen yer senin değildir: **"**Gidemediğiniz yerinizin, kullanamadığınız malınızın size bir yararı olmaz". Atasözünde "yer" kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

Gökten ne yağdı da yer kabul etmedi: "Büyüklerden gelen şeyleri küçükler geri çeviremezler". Burada 'gök' yüksekte-büyük anlamında, 'yer' ise aşağıda-küçük anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla *mecaz* ve *benzetme* anlam vardır.

Gön yufka yerinden delinir: "Her iş en çürük yerinden patlak verir". "Gönün yufka yeri" ile "bir işin zayıf tarafı" benzetmesi vardır. *Benzetme* ve *temel* anlam söz konusudur.

Hak yerde kalmaz: **"**Emeğin karşılığı daima ödenir". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Hak yerini bulur (yerde kalmaz): **"**Haksızlık er geç ortaya çıkar". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Her yerde okka (Okka her yerde) dört yüz dirhem: "Konuşulan bir gerçeğin açıklığını ve tartışma götürmezliğini anlatmak için söylenen bir söz". Okkanın her yerde aynı olduğu gibi doğru da yerde doğrudur. *Benzetme* ve *temel* anlam söz konusudur.

Herkesin yorulduğu yere han yapılmaz: **"**Genel kurallar herkesin istek ve gereksinimine göre bozulamaz". "Herkesin yorulduğu yer ve han" temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Irak (Uzak) yerin haberini kervan getirir: "Erişemediğimiz şeyle aramızdaki ilişkiyi bir aracı sağlar". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

İki tımar bir yem yerine geçer: "Atı sık sık tımar etmek, onu yemle beslemek kadar önemlidir". Atın bakımı için söylenmiş bir atasözü, *temel* anlam vardır.

İnsan çeşit çeşit (soy-soy), yer damar damar: "Toprağın her kesimi ayrı ayrı nitelikler taşıdığı gibi insanlar da birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler". İnsan ve toprak özellikleri üzerine söylenmiştir. *Benzetme ve temel* anlam söz konusudur.

İnsan (-ın vatanı) doğduğu yer(de) değil, doyduğu yerde: "İnsan doğduğu yeri değil geçimini sağladığı yeri yurt edinir". Tamamen *temel* anlam söz konusudur.

(İp) inceldiği yerden kopar (kopsun): "Bir durum, en çürük yerinden patlak verir". Ne olacaksa olsun anlamında da kullanılan atasözünde *mecaz* anlam kullanılmıştır.

İp kırıldığı (koptuğu) yerden ulanır (bağlanır): "1) İki kişi arasındaki kırgınlığın giderilmesi için kırgınlık sebebinin giderilmesi gerekir; 2) Bozulan bir iş nerede kalmışsa düzeltilmesine oradan başlanır". İpin koptuğu yer kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam kullanılmıştır.

Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez (Tavuk gelen yerden yumurta esirgenmez): "Büyük çıkarlar beklenen durumlarda küçük fedakârlıklar yapılmalıdır". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Kazan kaynamayan yerde maymun oynamaz: "Hiçbir iş karşılıksız yapılmaz. Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Kesilen baş yerine konmaz: "Kesin olarak yapılıp sonuçlandırılan iş, eski durumuna getirilemez". Atasözünde 'kesilen baş yeri' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Koyunun bulunmadığı yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler: "İstenilen nitelikteki şey bulunamadığında onun daha düşük nitelikte olanına da razı olunur". Atasözünde 'koyunun bulunmadığı yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Mazlumun ahı yerde kalmaz (yeri göğü inletir): "Zulüm gören kimsenin bedduası tutar". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Minareyi yaptırmayan yerden bitmiş sanır (bitti beller): "Önemli iş yapmamış olanlar, yapılmış önemli işleri kendiliğinden oluvermiş sanırlar". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Misk yerini belli eder: "Değerli kişi nerede olsa varlığını gösterir". Atasözünde 'misk yeri' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Oynamasını bilmeyen kız 'yerim dar' demiş; yerini genişletmişler (bollatmışlar), gerim (yenim) dar' demiş: "Kendisinden beklenen işi beceremeyen kişi, çeşitli engellerin işi güçleştirdiğini söyleyerek yeteneksizliğini belli etmemeye çalışır" Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Su aktığı yere (yine) akar: "Daha önce bize yararı dokunmuş olan güzel bir durum, bugün bulunmasa bile yarın yine ortaya çıkar". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Suyun duru (yavaş) akanından, insanın yere bakanından kork (korkmalı): "Duygu ve düşüncelerini açığa vurmayan sessiz insan yavaş akan derin su gibi tehlikelidir". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Tabak (kasap-insan) sevdiği-ni (deriyi-postu) taştan taşa (yerden yere) çalar (vurur): "Birinin yakınlarına gösterdiği sert davranış onun iyiliği içindir". Atasözünde *mecaz* anlamın yanı sıra "yerden yere ile sert davranış" benzetmesi, *benzetme* anlamının da kullanıldığını göstermektedir.

Tan yeri ağarınca hırsızın gözü kararır: "Kirli işler yaparak çıkar sağlayan kişi, buna elverişli olan durum sona erince sersemleşir, hiçbir iş yapamaz". Atasözünde "tan yeri" kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Tarlayı taşlı, kızı kardeşli yerden almalı: "Tarlanın taşlı olanı, evlenilecek kızın kardeşli olanı halk arasında daha yeğ tutulur". Atasözünde *temel* anlam söz konusudur.

Taş yerinde (düştüğü yerde) ağırdır (kalır): "Kişinin değerini en iyi bilenler, kendi çevresinde bulunanlardır". Atasözünde 'taşın düştüğü yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Tencere tencereye 'yüzün kara' demiş, çömlek utancından yere geçmiş: "Kötülük, kusur yönünden sen, benden daha betersin". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Tilkinin dönüp dolaşıp geleceği yer kürkçü dükkânıdır: "Bir kişi ne kadar farklı yerlerde yaşarsa yaşasın, ne kadar farklı işlerle uğraşırsa uğraşsın, bağlı bulunduğu çevreye veya işe dönmek zorunda kalır". *Mecaz* anlamın yanı sıra "tilkinin döneceği yer ile kişinin döneceği yer" kavramı *benzetmesi* düşünülebilir.

Üç göç, bir yangın yerini tutar: "Bir yerden başka bir yere taşınırken bazı eşya kırılır, dökülür, kaybolur, birçok kez taşınma sonunda bu eşya yangın artığına döner". Eşyaların yıpranması ile "yangın yeri" benzetmesi düşünülebilir. *Benzetme ve temel* anlam.

Vardığın yer körse (karanlıksa), sen de bir gözünü kapa: "Girdiğin çevrede rahat etmek istiyorsan sana ters gelse bile çevrene uyum sağlamalısın". *Mecaz ve benzetme anlam.*

Yanık yerin otu tez biter: "Kişinin yüreğini yakan acı, az zaman sonra küllenir, yerini yeni ve neşeli duygulara bırakır". Atasözünde 'yanık yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Yapı taşı yerde kalmaz: "Değerli kimse boşta kalmaz, kendisine bir iş verilir". Atasözünde 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Yeğniyi (hafif çalıyı) yel alır, ağır (çalı) yerinde kalır: "Hoppa züppe kimseler, hiçbir yerde barınamazlar; ağırbaşlı olanları kimse tedirgin edemez". Atasözünde *mecaz* anlam söz konusudur.

Yerde yatan yumurta, gökte uçan kuş olur: "Bugün beğenmediğiniz, kendisinde yetenek bulmadığınız çocuğun zamanla bilgisi, görgüsü artar, toplumda önemli bir yeri olur". Atasözünde "yerde yatan" ifadesindeki 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Yerdeki yüze basılmaz (kimse basmaz): "Alçak gönüllü olanları kimse hor görmez, herkes onları korur". Atasözünde, "yerdeki yüz" ifadesindeki 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Yerdiğin oğlan (küçük) yer tutar: "Bugün beğenmediğiniz, kendisinde yetenek bulmadığınız çocuğun zamanla bilgisi, görgüsü artar, toplumda önemli bir yeri olur". Atasözünde *temel* anlam söz konusudur.

Yerin kulağı var: "Gizli konuşulan bir şey umulmadık bir yoldan başkalarınca duyulabilir". Atasözünde, "yerin kulağı" ifadesindeki 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Yerini bilmeyen, yılda bir kat urba eskitir: "Hangi alanda çalışabileceğini önceden iyi kestirememiş olan kişi sık sık yer ve iş değiştirme yüzünden hayli zarar görür". 'Yerini bilmeyen' ifadesi ile hangi alanda çalışabileceğini bilmeyen arsında benzetme yapıldığı düşünülmektedir. Bu sebeple *mecaz* anlamla birlikte *benzetme* vardır.

Tablo 2. Atasözlerin Anlam Bakımından Durumları

ATASÖZLERİ	MECAZ	BENZETME	TEMEL ANLAM
Adamın yere bakanından, suyun yavaş akanından kork	X		
Ağaca çıksa pabucu yerde kalmaz	X		
Ağır taş yerinden oynamaz	X	X	
Ah yerde kalmaz	X		
Alçak yer yiğidi hor gösterir	X		
Alçak yerde tepecik kendisini dağ sanır	X	X	
Alçak yerde yatma sel alır, yüksek yerde yatma yel alır	X		
Altın yerde paslanmaz, taş yağmurdan ıslanmaz	X		
Altın yere düşmekle pul olmaz	X	X	
Anan güzel idi hani yeri, baban güzel idi hani evi	X		
Ar kadar (Arı gibi) eri olanın, dağ kadar yeri olur	X		
Aslan yatağından (yattığı yerden) bellidir (belli olur)		X	X
Ateş düştüğü yeri yakar	X		
Ateş olmayan yerden duman çıkmaz	X	X	
Ateş olsa cirmi kadar yer yakar	X		
Ateşle barut (Bautla ateş) bir yerde durmaz (olmaz)	X	X	
Ayağının bastığı yerde ot bitmez	X		
Bal olan yerde sinek de olur (bulunur)	X		X
Bir fit bin büyü yerini tutar (yerine geçer)	X		
Çağrılan yere erinme, çağrılmayan yere görünme			X
Çağrılan (istenilen) yere git, ar eyleme; çağrılmadığın yere gidip yerini dar eyleme			X
Çağrılmayan yere çörekçiyle börekçi gider	X		X
Çatal kazık yere batmaz (geçmez, çakılmaz)	X	X	X
Çivi çıkar ama yeri kalır	X		
Çocuğun bulunduğu yerde dedikodu olmaz			X
Çuvaldız yurdusu (gözü) kadar yerden deve denli soğuk girer	X		X
Dağ ardında olsun da, yer altında olmasın	X		
Davetsiz yere kedilerle köpekler gider	X		
Delikli boncuk (taş) yerde kalmaz	X		
Dert gider amma yeri boş kalmaz			X
Deve deve yerine çöker	X		
Deve yerine deve çöker	X		
Deveye 'inişi mi seversin, yokuşu mu?' demişler; 'düz yere mi girdi?' demiş	X		
Diken battığı yerden çıkar	X		
El beğenmezse yer beğensin (Ölürse yer beğensin, ölmezse el beğensin)	X		

Erim er olsun (yiğidim yiğit olsun) da yerim çalı dibi olsun		X	X
Eşeğin sahibinin dediği yere bağla da varsın kurt yesin	X		
Eşek bile bir düştüğü yere bir daha düşmez	X		
Gailesiz baş, yerin altında	X		
Gel denilen yere gitmeye ar eyleme, gelme denilen yere gidip yerini dar eyleme			X
Gidilmeyen yer senin değildir			X
Gökten ne yağdı da yer kabul etmedi	X	X	
Gön yufka yerinden delinir		X	X
Hak yerde kalmaz	X		
Hak yerini bulur (yerde kalmaz)	X		
Her yerde okka dört yüz dirhem/Okka her yerde dört yüz dirhem		X	X
Herkesin (eşeğin) yorulduğu yere han yapılmaz	X		
Irak (uzak) yerin haberini kervan getirir	X		
İki tımar bir yem yerine geçer			X
İnsan çeşit çeşit, (soy-soy) yer damar damar		X	X
İnsan (-ın vatanı) doğduğu yer(de) değil, doyduğu yerde			X
(İp) inceldiği yerden kopsun (kopar)	X		
İp koptuğu (kırıldığı) yerden bağlanır (ulanır)	X		
Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez:*(Tavuk gelen yerden yumurta esirgenmez)*	X		
Kazan kaynamayan yerde maymun oynamaz	X		
Kesilen baş yerine konmaz	X		
Koyunun bulunmadığı yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler	X		
Mazlumun ahı (yerde kalmaz/yeri göğü inletir)	X		
Minareyi yaptırmayan yerden bitmiş sanır (bitti beller)	X		
Misk yerini belli eder	X		
Oynamasını bilmeyen kız 'yerim dar' demiş; yerini genişletmişler, gerim dar demiş	X		
Su aktığı yere (yine) akar	X		
Suyun duru (yavaş) akanından, insanın yere bakanından kork (korkmalı)	X		
Tabak (kasap-insan) sevdiği-ni (deriyi-postu) taştan taşa (yerden yere) çalar (vurur)	X	X	
Tan yeri ağarınca hırsızın gözü kararır	X		
Tarlayı taşlı, kızı kardeşli yerden almalı			X
Taş düştüğü yerde ağırdır (kalır)	X		
Tencere tencereye 'yüzün kara' demiş, çömlek utancından yere geçmiş	X		
Tilkinin dönüp dolaşıp geleceği yer kürkçü dükkânıdır	X	X	
Üç (iki) göç, bir yangın yerini tutar		X	X
Vardığın (gittiğin) yer körse (karanlıksa), sen de bir gözünü kapa	X	X	
Yanık yerin otu tez biter	X		
Yapı (köşe) taşı yerde kalmaz	X		
Yeğniyi (hafif çalıyı) yel alır, ağır (çalı) yerinde kalır	X		
Yerde yatan yumurta, gökte uçan kuş olur	X		
Yerdeki yüze basılmaz (kimse basmaz)	X		
Yerdiğin oğlan (küçük) yer tutar			X
Yerin kulağı var	X		
Yerini bilmeyen, yılda bir kat urba eskitir	X	X	

Tablo 2'de görüldüğü üzere 79 atasözünden 63'ünde *mecaz* anlam, 17'sinde *benzetme* ve 20'inde *temel* anlam, 11'inde *mecaz* ve *benzetme* anlam, 4'ünde *mecaz* ve temel anlam birlikte bulunmaktadır.

Akalın, Aksu ve Toparlı'nın (2022), "*Türk Atasözleri Sözlüğü*", Parlatır'ın (2010) "Atasözleri" ve Erdoğan'ın (2021) "Türk Atasözleri" adlı eserlerde olup, TDK'nin "*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde*" yer almayan, içinde "yer" sözcüğünün bulunduğu 57 atasözünün anlam bakımından betimlenerek incelenmesi aşağıda verilmiştir. Anlamı aynı

söylenişi farklı olan bazı atasözleri birleştirilerek incelenmiştir. (*Yere bakar (bakan) yürek yakar (yakan):"* … vb.)

Abacı kebeci ara yerde sen neci: "Kişi kendini ilgilendirmeyen bir işe karışmamalı". Atasözünde, 'ara yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Alçak yerde çadır kurma: "Kendi hayat tarzına uygun bir yaşayış sürmeli, arkadaşlarını ona göre seçmelidir. Uyumsuz bir çevre ve yaşayış insana çok zarar verir". Atasözünde, 'alçak yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur

Bağlı koyun yerinde otlar: "İnsan ne kadar yetenekli olursa olsun, uygun bir ortam bulamazsa başarılı olamaz". Atasözünde, 'bağlı koyun yerinde' ifadesindeki 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Bahtsız bağına yağmur yerine ya taş yağar, ya dolu: "Talihsiz, şanssız bir insanın işleri hep ters gider, istediği sonuçları alamaz". Atasözünde, 'yağmur yerine' ifadesindeki 'yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur

Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz: "Aynı işten anlayanlar güç birliği yaptığında zor işler kolaylıkla halledilebilir". *Mecaz* anlamın yanında 'taşı yerinden güç birliğiyle kaldırılması ile zor işleri güç birliğiyle yapma' benzetmesi *benzetme* anlamın da olduğunu gösterir.

Beş kuruşun varsa beş yere düğümle: "İnsan kazandığı parayı boş yere harcamamalı, birazını da bir yere ayırmalı". Atasözünde kazancını ayrı ayrı yerlerde değerlendirme anlamı da vardır. 'Beş yer' ifadesi yatırım yapılacak yer anlamındadır. *Benzetme ve temel* anlam vardır.

Binde bir gelinen yere gül, her gün gelinen yere kül döşerler: "Kişi bir yere sık sık giderse seyrek gittiğinde gördüğü ilgiyi görmez". Az ve çok gelinen "yer" ifadesi *temel* anlamda kullanılmıştır.

Çömçe tutan elim olsun, ocaklıkta yerim olsun: "Her insan küçük de olsa bir yerde baş olmak ister". "Ocaklıkta yerin olması" ifadesi temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Dar yere bin dost sığar, bir düşman sığmaz: "Yakın dost ve arkadaşlar küçük bir yerde güzel zaman geçirirler, bir tane istenmeyen biri olsa herkes huzursuz olur". "Dar yer" kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

Dek (tek) duranı kimse yerinden rahatsız (tedirgin) etmez: "Çevresi ile uyumlu olanı kimse rahatsız etmez". 'Yerinden etme' kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

Dirlik olmayan yerde varlık (birlik) olmaz: "Huzur ve mutluluk olmayan yerde yaşamak zordur". 'Dirlik olmayan yer' kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

Doğduğun yere bakma doyduğun yere bak: "İnsan doğduğu yeri değil geçimini sağladığı yeri yurt edinir". Doğduğun ve doyduğun yer kavramında temel anlam söz konusudur.

Dostunu överken yerecek yer bırak: "Bir dost sadece övülmemeli aynı zamanda varsa kötü huyları da söylenmeli". Yerecek yer kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

Düştüğün yerden bir avuç toprakla kalk: "Toprak eğer iyi işlersen hiçbir zaman seni yarı yolda bırakmaz". Düştüğün yer kavramı *mecaz* anlamda kullanılmıştır.

Ekme bitmeyen yere harcetme (harcama): "Karşılığı alınmayacak işlere girişme". Ekme bitmeyen yer kavramı *mecaz* anlamda kullanılmıştır.

Ekmek yediğin yere etme ihanet; gözüne tuz durur, dizine ekmek: "Kazanç sağladığın yere ihanet etme, zararı sen görürsün". Ekmek yediğin yer, kazanç sağlanılan yer anlamında, *benzetme ve temel* anlam kullanılmıştır.

El uzatılan yere ayak uzatılmaz: "Yardım ve iyiliği karşılık beklemeden yap". El uzatılan yer kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

El uzatılan yere dil uzatılmaz: "Yardım ve iyilik yapılan kişiler rencide edilmemeli, kırıcı sözler söylenmemeli". El uzatılan yer kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Er düştüğü yerden kalkar: "Kişi olumsuz kötü olaylar karşısında ayağa kalkmasını bilmeli". Düşülen yer kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Geçimim geçim olsun da oturduğum yer samanlık köşesi olsun: "Sıkıntı çekmeyecek kadar bir gelirim olsun yeter". Oturulan yerin samanlık olması kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Geline "oyna" demişler, "yerim dar" demiş: "Elinden doğru dürüst bir iş çıkmayan birinden bir iş istenince, yapmamak için bin bir türlü bahane bulur". Yerim dar kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Gök ağlamayınca yer gülmez: "Nasıl ki yağmur yağmadığında toprak ürün vermezse, emek harcamadan hiçbir iş doğru dürüst yapılmaz". Atasözünde gökten yağmur yağmadığı zaman bereketin olmayacağı (yerin gülmeyeceği) benzetmesi ile *mecaz, benzetme* ve *temel* anlam birlikte söz konusudur.

Gökten yere yağar, yerden göğe değil: "Güçlü olan güçsüze, zengin olan yoksula yardım eder, bunun tersi olmaz". 'Gökten yere, yerden göğe' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Göl yerinden su eksik olmaz: "İyiliğin bulunduğu ortamda iyilik, kötülüğün bulunduğu ortamda kötülük bolca bulunur". 'Göl yeri' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Gönül ummadığı yere küser: "İnsan en çok en yakınının yanlış hareketlerinden dolayı üzülür". 'Umulmayan yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Göte yakın yerden et yememeli: "Sakınca doğurabileceği önceden kestirilebilen bir işe girişilmemeli". '… yakın yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Hâkimsiz, hekimsiz yerde durulmaz: "Adaletin ve sağlığın olduğu yer çok önemlidir". 'Hâkimsiz ve hekimsiz yer' ifadesi 'adaletin ve sağlığın olmadığı yere' benzetildiğinden *benzetme ve temel* anlam söz konusudur.

Hocanın vurduğu yerde gül biter: "Onun vurduğu yerde oluşun kızarıklık öğrencinin ilerde yapacağı yanlışlıklardan, kötü alışkanlıklardan kurtuluşunun bir işareti olarak görülebilir". 'Hocanın vurduğu yer' kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

Horoz kadar eri olanın harman kadar yeri olur: "Ailede erkeğin varlığı büyük bir güvencedir". 'Harman kadar yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Irak yerin davulu koygun öter: "Memleketinden uzak olanlar akrabalarının yaşadığı yerleri düşündükçe hüzünlenirler". 'Irak yer' kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

İki su bir ekmek yerine geçer: "İnsan yokluk anında elinde ne varsa onunla yetinmeli". 'Ekmek yerine' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

İki şahin bir yerde yuva yapamaz: "Bir yerde birden fazla yönetici olmaz, kargaşa çıkar". 'Yuva yeri' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

İnsanın canı, acıyan yerindedir: "İnsanın bir yeri ağrıdığı zaman, bütün vücudu rahatsız olur". 'Acıyan yer' kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

İnsanın gözü, yerin kulağı var: "Ne kadar gizli tutulursa tutulsun gizli konuşulan bir şey bir yoldan başkalarınca duyulabilir, dikkatli olmak gerekir". 'Yerin kulağı' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

İş olan yerde aş olur: "Çalışan insan geçimini nerede olsa elde eder". 'İş olan yer' kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

İyi (tatlı) söz yerden mal çıkarır, kötü (acı) söz dinden imandan çıkarır: "Gönül alıcı, güzel sözlerle karşımızdaki insanın inadı kırılabilir. Kötü söz söyleyerek de insan saldırgan duruma getirebilir". 'Yerden mal çıkması' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

İyilik yerde kalmaz: "Her iyilik mutlaka bir gün karşılık bulur". 'İyiliğin yerde kalmaması' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Kan yerde kalmaz:" İnsan yaptığı kötülüğün cezasını önünde sonunda çeker". 'Kanın yerde kalmaması' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Karga ile dost olanın yeri çöplüktür: "Kötü birisiyle dost olanın sonu iyi olmaz". 'Yerin çöplük' olması kavramında *mecaz* anlamla birlikte 'kötü yer' benzetmesi düşünülebilir. *Benzetme* anlam.

Karnının doymayacağı yere açlığını belli etme: "Sana yardımcı olamayacak kişilere dertlerini anlatmaya gerek yoktur". 'Karnın doymayacağı yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Keçinin otladığı yerde oğlağı da otlatırlar: "Küçükler büyüklerin tutum ve davranışlarını örnek alır". 'Keçinin otladığı yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Kendime yer edeyim, gör sana ne edeyim: "Önce kendi yerimi sağlamlaştırayım, bak sana neler yapacağım". 'Kendine yer etme' *temel* anlamda kullanılmıştır.

Kız gittiği, oğlan bittiği yerde ekmek yer: "Kız evlat evlenip gittiği yerde, oğlan ise babasının evinde hayatını devam ettirir". 'Gittiği ve bittiği (doğduğu) yer' kavramı temel anlamda kullanılmıştır.

Kin ile din bir yerde olmaz: "İnançlı bir insan kin gütmez". 'Kin ile dinin-inancın aynı yerde olmaması' kavramı *temel* anlamda kullanılmıştır.

Kurt kuzu kaptığı yeri dokuz defa yoklar: "Haksız kazanç için bir yöntem bulan kişi aynı yöntemi tekrar dener". 'Kuzu kapılan yer' kavramı 'haksız kazanç elde edilen yer' anlamında kullanılmış, *mecaz* anlam söz konusudur.

Sarığı sarar sarar, ulamı yetiştiği yere sokarsın: "Bir iş için uğraşırsın, bitirememiş olsan bile, belli bir aşamaya getirmek başarıdır". 'Ulamın yetiştiği yer' kavramı 'yapılan işte gelinen aşama' anlamında *mecaz* olarak kullanılmıştır.

Su bulunmayan yerde teyemmüm caizdir: "Elde edemediğin bir şeyin yerine, ona benzeyen, onun yerine geçebilecek bir şey kullanılabilir". 'Su bulunmayan yer' kavramı 'elde edilemeyen şey' anlamında *mecaz* olarak kullanılırken atasözü *temel* anlamda da kullanılmaktadır.

Taş yere düşmeden çınlamaz: "Bir olay olmuşsa mutlaka oradan bir ses çıkar". 'Taşın yere düşmesi', 'bir olayın olması' anlamında *mecaz* olarak kullanılmıştır.

Üstü varsa altı da vardır yerin: "Dünyada yaşamak ne kadar doğalsa ölüm de o kadar doğaldır". 'Yerin altı' kavramı 'ölümle' *benzetilmiştir*.

Varsa hünerin, var her yerde yerin; yoksa hünerin, yok hiçbir yerde yerin: "Becerikliysen toplum içinde her zaman yerin vardır. Beceriksizsen her yerden dışlanırsın". 'Her yer ve hiçbir yer' kavramları *temel* anlamda kullanılmışlardır.

Ver elindekini ellere, sonra vur başını yerlere: "Birikimlerini lüzumsuz harcayan bir süre sonra elinden gidenlere muhtaç kalır". 'Başını yerlere vurma', 'muhtaç kalınarak pişman olma' anlamında *mecaz* olarak kullanılmıştır.

Yalancıyı kaçtığı yere kadar kovalamalı: "Yalanın ortaya çıkana kadar beklemeli". 'Kaçtığı yere kadar', 'yalanın ortaya çıkmasına kadar' anlamında *mecaz* olarak kullanılmıştır.

Yarasız yere kurt düşmez: "Kötü giden bir işin sonucu da kötü biter". 'Yarasız yer' kavramı temel anlamın dışında kullanılmış olup *mecaz* anlam söz konusudur.

Yere bakar (bakan) yürek yakar (yakan):" Sessiz sakin, içine kapanıktır ama kimsenin beklemediği işleri başarır". 'Yere bakma' kavramı 'sessiz, sakin, içine kapanık' anlamında *mecaz* kullanılmıştır.

Yerinden oynayan yetmiş kazaya uğrar, en küçüğü ölüm: "Gereksiz yere kurulu düzenini değiştiren ölümden beter pek çok sıkıntıya uğrar". 'Yerinden oynamak' kavramı yerine 'gereksiz yere kurulu düzeni değiştirme' ifadesi *mecaz* olarak kullanılmıştır.

Yerine düşmeyen gelin yerine yerine, boyuna düşmeyen esvap sürüne sürüne eskir: "Uygun evlilik yapmayan kız pişman olur, boyu göre dikilmemiş elbise de yerlerde sürünerek yıpranır gider". 'Yerine düşmeyen gelin' kavramı 'uygun evlilik yapmayan" anlamında *mecaz* anlamda aynı zamanda *benzetme ve temel* anlamda kullanılmıştır.

Yoğurt dökülse yeri kalır, ayran dökülse nesi kalır: "1. Değerli olan asıl olandır, taklidi itibar görmez. 2. Ham madde değerlidir ve kalıcıdır, ondan yapılan ise fazla kalıcı olmaz". 'Yeri kalması/kalmaması' kavramı yerine 'izi kalması/kalmaması, kalıcı olması/olmaması' anlamı *mecaz ve benzetme* anlamda kullanılmıştır.

Tablo 3. Atasözlerin Anlam Bakımından Durumları

ATASÖZLERİ	MECAZ	BENZETME	TEMEL ANLAM
Abacı kebeci ara yerde sen neci	**X**		
Alçak yerde çadır kurma.	**X**		
Bağlı koyun yerinde otlar	**X**		
Bahtsız bağına yağmur yerine ya taş yağar, ya dolu	**X**		

Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz	X	X	
Beş kuruşun varsa beş yere düğümle	X		X
Binde bir gelinen yere gül, her gün gelinen yere kül döşerler			X
Çömçe tutan elim olsun, ocaklıkta yerim olsun	X		
Dar yere bin dost sığar, bir düşman sığmaz			X
Dek (tek) duranı kimse yerinden rahatsız (tedirgin) etmez.			X
Dirlik olmayan yerde varlık (birlik) olmaz			X
Doğduğun yere bakma doyduğun yere bak			X
Dostunu överken yerecek yer bırak			X
Düştüğün yerden bir avuç toprakla kalk	X		
Ekme bitmeyen yere harcetme (harcama)	X		
Ekmek yediğin yere etme ihanet; gözüne tuz durur, dizine ekmek		X	X
El uzatılan yere ayak uzatılmaz	X		
El uzatılan yere dil uzatılmaz	X		
Er düştüğü yerden kalkar	X		
Geçimim geçim olsun da oturduğum yer samanlık köşesi olsun	X		
Geline "oyna" demişler, "yerim dar" demiş.	X		
Gök ağlamayınca yer gülmez	X	X	X
Gökten yere yağar, yerden göğe değil	X		
Göl yerinden su eksik olmaz	X		
Gönül ummadığı yere küser	X		
Göte yakın yerden et yememeli	X		
Hâkimsiz, hekimsiz yerde durulmaz		X	X
Hocanın vurduğu yerde gül biter			X
Horoz kadar eri olanın harman kadar yeri olur	X		
Irak yerin davulu koygun öter			X
İki su bir ekmek yerine geçer	X		
İki şahin bir yerde yuva yapamaz	X		
İnsanın canı, acıyan yerindedir			X
İnsanın gözü, yerin kulağı var	X		
İş olan yerde aş olur			X
İyi(tatlı) söz yerden mal çıkarır, kötü (acı) söz dinden imandan çıkarır.	X		
İyilik yerde kalmaz	X		
Kan yerde kalmaz	X		
Karga ile dost olanın yeri çöplüktür	X	X	
Karnının doymayacağı yere açlığını belli etme	X		
Keçinin otladığı yerde oğlağı da otlatırlar.	X		
Kendimi yer edeyim, gör sana ne edeyim.			X
Kız gittiği, oğlan bittiği yerde ekmek yer			X
Kin ile din bir yerde olmaz.			X
Kurt kuzu kaptığı yeri dokuz defa yolar	X		
Sarığı sarar sarar, ulamı yetiştiği yere sokarsın.	X		
Su bulunmayan yerde teyemmüm caizdir.	X		X
Taş yere düşmeden çınlamaz	X		
Üstü varsa altı da vardır yerin		X	
Varsa hünerin, var her yerde yerin; yoksa hünerin, yor hiçbir yerde yerin.			X
Ver elindekini ellere, sonra vur başını yerlere	X		
Yalancıyı kaçtığı yere kadar kovalamalı	X		
Yarasız yere kurt düşmez	X		
Yere bakar (bakan) yürek yakar (yakan)	X		
Yerinden oynayan yetmiş kazaya uğrar, en küçüğü ölüm.	X		
Yerine düşmeyen gelin yerine yerine, boyuna düşmeyen esvap sürüne sürüne eskir.	X	X	X
Yoğurt dökülse yeri kalır, ayran dökülse nesi kalır.	X	X	

Tablo 2'de görüldüğü üzere 57 atasözünden 40'ında *mecaz* anlam, 20'sinde *benzetme* ve 8'inde *temel* anlam, 5'inde *mecaz* ve *benzetme* anlam, 4'ünde *mecaz* ve *temel* anlam birlikte bulunmaktadır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Türkler "Gök ve Yer" kavramlarına birer sözcükten öte geniş anlam ve değer yüklemişler, Tanrılarını "Kök Tengri" (Gök Tanrı) diye tanımlarken; "yağız yer" olarak nitelendirdikleri yeryüzünü de 'Türklerin beşiği, yurdu' diye ifade etmişlerdir. Yeraltı ise kötülük tanrısı Erlik ve onun yardımcı ruhlarının olduğu karanlığın simgesi olarak görülüyordu Türkler için "gök ve yer" kavramlarının ayrı bir yeri ve önemi olduğu, binlerce yıllık tarihi geçmişten günümüze kadar bu iki sözcükten yararlanılarak yüzlerce anlam ve değer yüklenen atasözü ve deyim oluşturulduğu görülmüştür. "*Dağ ardında olsun da yer altında olmasın"*: Bu atasözümüzde yer kavramı ile sembolik olarak Türk mitolojisinde yeraltı kötülük tanrısı erliğe atıfta bulunulduğu düşünülebilir. "*Tavuk bile su içerken göğe bakar*": Türk mitolojisinde Gök Tanrı göklerdedir. Gök Tanrı tüm canlıları ve yaşamı yaratandır. Atasözünde; başa gelen her türlü terslikte Tanrıya yalvarma eyleminin göğe bakıp Tanrıya yüzünü dönme ve çare isteme ile birlikte Tanrının büyüklüğünden ve çare göndereceğinden şüphe etmemenin göstergesi olarak yüzünü göğe dönme sembolizminin aktarıldığı düşünülmektedir. Bu örnekler çoğaltılabilir; "*Gökten yere yağar, yerden göğe değil", "Gökten ne yağdı da yer kabul etmedi*", "*Gök ağlamayınca yer gülmez", "Kavak uzaya uzaya göğe ermez", "Mazlumun ahı yerde kalmaz (yeri göğü inletir), "Deveye 'inişi mi seversin, yokuşu mu?' demişler; 'düz yere mi (düze kıran mı) girdi", "İnsan çeşit çeşit (soy-soy), yer damar damar", "Üstü varsa altı da vardır yerin"* atasözlerinde *"gökten yere", "gökten yağma", "göğün ağlaması", "göğe erme", "yerin göğün inlemesi", "yere girme", "yer damar damar", "yerin altı"* gibi ifadeler Türk mitolojisi kavramlarındandır.

Yapılan incelemede içinde 'gök' kavramının bulunduğu 24 atasözünde, 21'inde *mecaz* anlam, 13'ünde *benzetme*, 5'inde *benzetme* ve *temel* anlam, 9'unda hem *benzetme* hem *mecaz* anlam, kullanıldığı tespit edilmiştir.

İçinde 'yer' kavramının bulunduğu 136 atasözünde, 103'ünde *mecaz* anlam, 37'sinde *benzetme*, 28'inde *temel* anlam, 16'sında hem *benzetme* hem *mecaz* anlam, 8'inde ise *mecaz* ve *temel* anlamın birlikte kullanıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen atasözlerinde en fazla *mecaz* anlama yer verilmiştir. Bu sebeple *mecaz* anlamın atasözlerinin oluşumunda önemli bir yeri olduğu görülmektedir. *Benzetme* anlamın bulunduğu atasözlerinde temel anlamdan tam anlamıyla uzaklaşılmamaktadır. Bazı atasözlerinde aynı anda hem *benzetme* hem *mecaz* anlam yer alabilmektedir. İncelenen atasözlerinde en az *temel* anlam yer almıştır.

Duvarcı (2011) atasözü ve deyimlerde "Yel ve Sel" kavramlarının anlamlandırılması üzerine, Türkben (2015) "Gök" kavramının anlamsal yolculuğu üzerine, Şen (2007) Eski Türkçede gök ile yerin adlandırılışında renklere dayalı deyim aktarmalarından yararlanma ve 'kara' sözcüğünün kökeni üzerine çalışmalar yapmışlardır. Elpe (2018) çalışmasında Türk inanç ve sanatında gök cisimlerini incelemiş, Kıyak (2010) Türk kültüründe gök ile ilgili inanışlar konusunu, Yolcu (2014). Türk mitolojisinde gök-yer dikotomisi konusunu, Emeç (2019). Uygur Türklerinde gök ve gök cisimleriyle ilgili efsaneleri konusunu incelemişlerdir. 'Gök, yer, yel, sel ve kara' kavramları üzerine yapılan bu çalışmalarda kavramların Türk kültürü, Türk mitolojisi ve Türkçe ile ilgili sonuç ve değerlendirmeleri bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Başgöz ve Toçoğlu (2006) çalışmasında, değerlerin atasözleri aracılığıyla verilebileceğini, aynı zamanda, değerlerin öğretiminde atasözlerinden yararlanılması hem öğrencinin söz varlığının zenginleşmesine hem de kültüre ait öğelerle değer eğitimine destek olunmasına

katkı getirebileceğini belirtmiştir. Gözaydın (1998) araştırmasında Türk Dünyasının atasözleri ve kalıplaşmış söz yönünden engin bir hazineye sahip olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmalarda varılan sonuçlar da bu çalışmanın tespitleriyle örtüşmektedir. Çolak (2010) yerle ilgili bazı atasözleri ve deyimlerin mitolojik bağlantısını incelediği çalışmasında 'yer ile gök' kavramının Orhun Kitabelerinde yer aldığını, 'yer ve gök' kavramları ile ilgili atasözleri ve deyimlerin Türk mitolojisindeki 'yer gök' kavramlarının yer aldığı anlatmalardan kaynaklandığı sonucuna varması bu çalışmanın tespitleriyle örtüşmektedir.

Son olarak; içinde 'gök ve yer' kavramı geçen atasözlerinde *mecaz* anlamının çok fazla kullanımı bireylerde anlamada zorluk kaygısı oluşturabilir. Ancak *mecaz* anlamların çok fazla olması aslında bu özlü sözlere anlam zenginliği ve anlatım gücü katmaktadır. Ayrıca atasözleri bireylerin, Türkçenin ifade zenginliğini sezerek onların millî dil bilinci kazanmalarını da sağlar. Buradan hareketle çalışmamızla ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Gök ve yer kavramları gibi Türk kültürü ve Türk mitolojisinde yer etmiş kavramların, atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış sözler içindeki yerlerinin araştırılmasının; atasözlerinin anlam katmanlarına dair yapılacak çözümlemelerde Türk kültürü ve izlerini incelemenin, Türkçenin anlatım zenginliğine ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin Türkçenin anlatım zenginliğini fark edebilmesini sağlamak amacıyla, Türk kültürü ve Türk mitolojisinde yer etmiş kavramlardan oluşan atasözlerinin, Türkçe ders kitabı metinleri ile diğer materyallerde daha fazla işlenmesi faydalı olacaktır.

Araştırmanın; Türk dilinin ve kültürünün atasözleri yönünden zenginliğinin fark edilmesine, Türk kültürünün bir parçası olan atasözlerinin anlam derinliğine, ifadelerde etkinlik, akıcılık ve anlam genişliği ile milli dil bilincinin artmasına, atasözlerinin her alanda daha sık kullanımına ve bu doğrultuda yapılacak çalışmaların artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Acaroğlu, T. (1992). *Türk Atasözleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Aksan, D. (1998), *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim) III*. Ankara: TDK Yayınları.

Bayazıt Ş. (1969). *Türk Atasözleri*. Yazıcıoğlu Matbaası.

Başgöz İ. (1993). Atasözlerinde İmaj Mesaj ve Sosyal Değişim. *Journal of Folklore Research*, 30, 127-142.

Başgöz, İ. ve Toçoğlu, N. T. (2006). Atasözleri Hakkında Atasözleri Ya da Atasözlerinin Toplumsal Anlamı. *Millî Folklor, 9(70), 85-91.*

Bilgin M. (2002). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish studies*, 8 (13).

Çolak, F. (2010). Yerle İlgili Bazı Atasözleri ve Deyimlerin Mitolojik Bağlantısı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 171-181.

Çotuksöken Y. (1992a). *Atasözlerimiz*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Çotuksöken Y. (1992b). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Özgül Yayınları.

Duvarcı, A. (2011). Atasözü ve Deyimlerde Yel ve Sel Kavramlarının Anlamlandırılması. *Gazi Türkiyat,* 231-238

Ergin, M. (2019). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Elpe, E. (2018). Türk İnanç ve Sanatında Gök Cisimleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 17, 109-130.

Emeç, G. (2019). Uygur Türklerinde Gök ve Gök Cisimleriyle İlgili Efsanelerin İncelenmesi, *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 13, 87-100.

Erdoğan, S. (2021). *Türk Atasözleri.* İstanbul: Türk Aydınları Vakfı Yayınları.

Ergin M. (2009). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yay. 42. Baskı.

Ergin M. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Gözaydın, N. (1998). Türk Dünyasının Atasözleri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (6).

Gözler F. (1982). *Açıklamalı Türk Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

İçel, H. (2009). Türkçede Atasözü -Deyim İlişkisi. *Türk Dili*, 687, 205- 212.

Karahan, L. (1999). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kıyak, A. (2010). Türk Kültüründe Gök ile İlgili İnanışlar. *Hikmet Yurdu*, 3(3), 211–222.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi*. TDK Yayınları.

Köken, M. (2022). *Türk Mitolojisi*. İstanbul: Karakarga Yayınları.

Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Parlatır, İ. (2010). *Atasözleri*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Sinan, A.T. (2001). *Türkçenin Deyim Varlığı*. Malatya: Kubbealtı.

Sarıtaş, S. (2012). Türk Kültüründe Yüzle İlgili Deyim ve Atasözleri Üzerine Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 175-181

Şen, S. (2007). Eski Türkçede Gök ile Yerin Adlandırılışında Renklere Dayalı Deyim Aktarmalarından Yararlanma ve 'Kara' Sözcüğünün Kökeni Üzerine. *İlmi Araştırmalar,* 24, 129-136

Taylor, A. (1962). *The Proverb And An Index To The Proverb*. Hatboro, Pa. Folklore Associates

Taylor, A. (1985) *The Proverb And An Index To "The Proverb", With An Introduction And Bibliography By Wolfgang Mieder*. Bern: Peter Lang.

Tülbentçi, F. F. (1963). *Türk Atasözleri ve Deyimler*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.

Türkben, T. (2015). Anlam Bilim Açısından Geçmişten Günümüze Kadar "Gök" Kavramının Anlamsal Yolculuğu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 265-272.

Türkhan, E.A. (2010). *Konuşan Deyimler ve Atasözleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yurtbaşı, M. (1994). *Sınıflandırılmış Türk Atasözleri*. Ankara: Özdemir Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yolcu, M. A. (2014). Babasız Gebelik Mitleri Bağlamında Türk Mitolojisinde Gök-Yer Dikotomisi ve Ana Tanrıça Kültünün İzleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 70-92.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 797-807.
Geliş Tarihi-*Received*: 11.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1341413

Türkçede Birleşik Fiilli Renk Adları

Color Names with Compound Verbs in Turkish[**]

Salim KÜÇÜK[*]

Öz

Türkçede renkler üzerine yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Orhun yazıtlarından günümüze bu konu yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından farklı sahalarda çeşitli yöntemlerle ele alınmış bildiri, makale, kitap, sözlük ve tez boyutunda incelenmiştir. Türkiye Türkçesinde renklerin sayısı, yazılı ve sözlü dilde kullanım özellikleri ve sistematiği, atasözü ve deyimlerdeki kullanımı, biçim, anlam ve kavram boyutu, yer, kişi, hayvan (at donu ve nişanları), bitki ve nesne adlarında kullanımı, söz varlığına katkıları, Türk lehçelerindeki kullanımı, inanış ve geleneklerdeki kullanımı, şiir ve romanlarda kullanımı, ödünçlemeler, yapım ekleri edebiyat, tarih, sosyoloji, gastronomi, psikoloji, tıp vb. alanlardaki kullanımı bunlardan yalnızca birkaçıdır.

Türkiye Türkçesi, bugün eksik ve tamamlanması gereken bazı kısımları olmakla beraber 7.158 madde başından oluşan küçümsenmeyecek nitelikte bir söz varlığını barındıran *Türkçede Renkler Sözlüğü*'ne (Eminoğlu, 2014) sahiptir. Temel söz varlığı içerisinde yer alan ve ait olduğu dili zenginleştirici unsurlardan biri olan renk adları, adbilim çerçevesinde ele alınıp incelenmekle birlikte birleşik fiillerle kullanımları yönünden Türkçede incelenmemiştir. Bu çalışmada Tarihî Türk lehçelerinde renklerin hangi birleşik fiiller ile birlikte kullanıldığı ve kullanım özellikleri üzerinde durulmuş, ayrıntılı bir şekilde incelenerek değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarihî Türk lehçeleri, Türkiye Türkçesi, renk adları, birleşik fiil.

Abstract

There are several studies about colors in Turkish. From the Orkhon inscriptions to the present, this subject has been studied by local and foreign researchers with various methods in different fields and analyzed in the form of papers, articles, books and thesis. Some of these studies can be listed as number of colors in Turkey Turkish, usage characteristics and systematics in written and spoken language, use of proverbs and idioms, form, meaning and concept dimension, usage in place, person, animal (horse coat colors and horse markings), plant and object names, contributions to vocabulary, usage in Turkish dialects, its use in belief and traditions, usage in naming horse hair, its use in poetry and novels, borrowings, affixes, use in the fields such as literature, history, sociology, gastronomy, psychology, medicine.

Even though Turkey Turkish has some parts that are lacking and need to be completed, it has *Dictionary of Colors in Turkish* (Eminoğlu, 2014), which contains a notable vocabulary consisting of 7,158 items. Color names in the frame of basic vocabulary which are one of the

[**] Bu çalışma Johannes Gutenberg Üniversitesi'nin Almanya'nın Mainz şehrinde 2-4 Ağustos 2023 tarihleri arasında düzenlemiş olduğu 21. Uluslararası Türk Dil Bilimi Konferansı'nda (21st International Conference on Turkish Linguistics) sunulmuş olan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

[*] Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ordu/Türkiye, e-posta: sakucuk@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3582-2576.

elements that enrich the language it belongs to, have not been examined in Turkish in terms of their use with compound verbs, though; they are discussed and examined within the framework of nomenclature. Thus, this study has focused on and evaluated in detail which compound verbs colors are used with in Historical Turkish dialects and their usage characteristics.

Key Words: Historical Turkish dialects, Turkey Turkish, color names, compound verb.

Giriş

Hayatımızı renklendiren, güzelleştiren unsurlardan biri de dil içi dünya görüşünün dile ve edebiyata yansıması renklerdir. Renkler, çeşitleri ile olduğu kadar kullanım özellikleri yönünden de dikkat çekici olup Türkçede geçmişten günümüze fonetik, yapı ve anlam yönünden değişime uğramışlardır. Yapı yönünden basit isim (ak, kara, kızıl, kök, samanı 'sarı renk' vb.); türemiş isim (karaca, yeşilimtırak, beyazlık, mavili vb.; altuni, nohudi, barudi gibi Arapça aitlik eki (+î) ile türetilmiş renkler); birleşik isim (camgöbeği, fındıkkabuğu vb.); kelime grubu olarak belirtisiz isim tamlaması (altın sarısı, kahverengi, gül rengi vb.); Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun eserlerinde karşımıza çıkan belirtili isim tamlaması yapısındaki kullanımlar (karadutun moru, kuzgunun moru, menekşenin moru vb. Eyüboğlu Güngördü'den Özmen, 2016, s. 86); sıfat tamlaması (koyu kırmızı, kan kırmızı, açık mavi vb.) gibi kullanımlarının yanı sıra yazılı dilde özellikle Uygur, Karahanlı, Harezm, Kıpçak, Çağatay, Eski Anadolu ve Osmanlı Türkçesinde birleşik fiillerle birlikte kullanılmışlardır (Küçük, 2010a, s. 420-427).

Renk adlarının birleşik fiillerle kullanımı tarihî Türk lehçelerinde yaygınlaşmakla birlikte Çağatay Türkçesi dönemi edebî eserlerinde renklerin birleşik fiillerle birlikte kullanımı özellikle şiir türünde oldukça yaygınlaşmıştır. Aynı durum Karahanlı Türkçesi dönemi manzum eserlerinden *Kutadgu Bilig* için de söz konusudur.

Dilde kelime yapma yollarından biri de isim ve fiiller için de geçerli olan birleştirmedir. "Birleşik fiiller, bir ad ile bir yardımcı fiilin veya iki ayrı fiil şeklinin yahut da ad soylu bir veya birden fazla kelime ile bir esas fiilin birleşmesinden oluşan ve tek bir kavrama karşılık olan fiil türleridir." (Korkmaz, 2003, s. 791) Fiillerde olduğu gibi birleşik fiiller de tek bir oluşu veya kılışı karşılarlar (Ercilasun, 1984, s. 48). Birleşik fiillerde yardımcı fiilin görevi ismi fiil durumuna getirmek olup esas anlam isim üzerindedir (Korkmaz, 2003, s. 792; Güner, 2021, s. 293-294). Ancak Türkçede yardımcı fiillerin yalnız isimler değil sıfat, zarf ve ünlemlerle birlikte kullanımı da söz konusudur (Güner, 2021, s. 294).

Tarihî Türk lehçelerinde renklerin yaygın olarak 1. *Renk adı + yardımcı fiil*, 2. *Renk adı + esas fiil yapısında* kullanıldıkları görülmektedir. *Renk adı + yardımcı fiil* yapısında renk adından sonra genellikle *bolmak/olmak, etmek/itmek, eylemek* veya *kılmak/kılınmak* birleşik fiilleri kullanılmıştır. Türkçede *et-, ol-, eyle-* ve *kıl-* yardımcı fiilleri somut veya soyut bir nesneye isim olan bir ismi bir fiil durumuna bir oluş ve kılış şekline dönüştürür (Korkmaz, 2023, s. 258). İsim ve sıfat görevli renk adları ile birleşik fiiller oluşturan bu yeni yapılar oluş ve kılış bildirmekle birlikte, Tarihî Türk lehçelerinde hareketin her zaman özne dışındaki bir varlığa yani bir nesneye yöneldiği ve geçişli veya geçişsiz fiil kök ve gövdelerine gelen *-Ar, -(I)r-/-(U)r-, DIr-/-DUr-, -(I)t/-(U)t-, -z, -zır-* (Korkmaz, 2019, s. 131; Topaloğlu, 2019, s. 62) gibi ettirgenlik eklerini (causative verbs, factitive verbs) üstlenememekle birlikte anlamca ettirgen bir yapıya da dönüştükleri görülür.

Bu çalışmada tarihî Türk lehçelerinden Uygur, Karahanlı, Harezm, Kıpçak, Çağatay Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi dönemi edebî eserlerinde renklerin birleşik fiillerle birlikte kullanımı incelenmiştir.

1. Renk Adlarının Yardımcı Fiille Kullanımı

Yardımcı fiillerle kurulan birleşik fiilli renk adları genellikle oluş bildirirler.

1.1. Ḅolmaḳ/olmaḳ yardımcı fiili ile

Bolmak/olmak yardımcı fiili tarihî Türk lehçelerinde *ak, al, ala, boz, enâr, gül-gûn, gül-nâr, kara, ḳaralġu/ḳaraŋġu/ḳaraŋḳu, ḳaṭrān, ḳırġıl, ḳızġıt, ḳızıl, kök, kökiş, la'l-gūn, lâle-gūn, lāle-reng, nārenc-veş, nīl-gūn, örüŋ, ṣarıġ / ṣaru, sebz, sebz-pūş, sefîd, sīm-āb, siyeh, sūrḫ-rūy, şām, ürüŋ/yürüŋ, yaşıl, zerde* gibi renk adlarına dayalı tamlayıcılarla birlikte kullanılmıştır. Bunların içerisinde *ak, kara ve kızıl* tamlayıcıları farklı olarak, *bolmak* fiilini *appak bolmak, kap kara bolmak* ve *kıp kızıl bolmak* şeklinde pekiştirme hecesi ile tamamlamıştır.

Bolmak/olmak yardımcı fiili ile tamlanan renk adları oluş bildirmekte olup genellikle Arapça ve Farsça kelimelerden oluşmuştur. Bunlardan *enâr, gül-gûn, gül-nâr, la'l-gūn, lâle-gūn, lāle-reng, nārenc-veş, nīl-gūn, sebz, sebz-pūş, sefîd, sīm-āb, siyeh, sūrḫ-rūy, şām, zerde* Farsça; *ḳaṭrān* ise Arapça kökenlidir. Bu yapıdaki kullanımlarda renk adlarından oluşmuş tamlayıcıların büyük çoğunluğu Farsça kökenlidir.

aḳ bolmak: 1. "beyazlamak, ağarmak" (HŞ 4070, KE 160v/20, NF 55/2, ME 163/5) (Ünlü, 2012a, s. 34) 2. "aklaşmak, beyazlaşmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 24); **aḳ olmaḳlıḳ:** "beyazlaşma, ağarma" (TİEM 40 144b/8) (Ünlü, 2012c, s. 49)

al bolmaḳ: "kırmızılaşmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 29)

ala bolmaḳ: 1. "alaca renkli olmak" (KB 6579) (Ünlü, 2012b, s. 32) 2.1. "rengi solmak, rengi atmak" (KE 225r/5) (Ünlü, 2012a, s. 37) 2.2. "ala renkli olmak" (ME 163/2) (Ünlü, 2012a, s. 37)

appaḳ bolmaḳ: "bembeyaz olmak, beyazlaşmak" (ME164/5) (Ünlü, 2012a, s. 47)

boz bolmaḳ: 1. "kül renkli olmak, kül rengine dönmek, bozarmak" (KB 1996) (Ünlü, 2012b, s. 147) 2. "boz renginde olmak, bozarmak" (ME 162/4) (Ünlü, 2012a, s. 108)

enār bolmaḳ: "kırmızılaşmak, kırmızı renginde olmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 336)

gül-gūn bolmaḳ: "gül renginde olmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 412)

gül-nâr bolmaḳ: "nar çiçeği renginde olmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 413)

ḳap ḳara bolmaḳ: "simsiyah olmak, simsiyah kesilmek, siyahlaşmak" (KB 4323, RKT 30/57b2, TİEM 73 358r/7) (Ünlü, 2012b, s. 356)

ḳara bolmaḳ: 1. "siyahlaşmak" (KB 6463) (Ünlü, 2012b, s. 358) 2. "karartmak, siyahlaşmak" (KE 27r/20, ME 163/3) (Ünlü, 2012a, s. 287) 3. "kararmak" (NH, YED, 7/7 BV (2), 42b/16 ÇFK) (Ünlü, 2013, s. 579); **ḳara olmaḳ:** 1. "karartmak" NH (Ünlü, 2013, s. 579) 2. 1. "kararmak, karanlık olmak" (Süh. XIV. 184) (TDK, 1996, s. 2277) 2. 2. "kararmak" (BKT 62a/5, MKT 44b/1) (Ünlü, 2012c, s. 385)

karalġu bolmaḳ: kararmak, kör olmak (TİEM 73 245r/7) (Ünlü, 2012b, s. 360); **ḳaraŋġu bolmaḳ:** 1. "kararmak" (KE 170v/21) (Ünlü, 2012a, s. 288) 2. "kararmak, gece olmak, karanlık çökmek" (NH, FK) (Ünlü, 2013, s. 582); **ḳaraŋḳu bolmaḳ:** 1. "kararmak, karanlık çökmek" (TİEM 73 102r/8) (Ünlü, 2012b, s. 360) 2. "kararmak" (HKT 132b/7, NF 90/11) (Ünlü, 2012a, s. 288); **ḳaraŋḳuluḳ bolmaḳ:** 1. "karanlık olmak, kararmak" (TİEM 73 417r/4) (Ünlü, 2012b, s. 360) 2. "kararmak" (KE 118v/17) (Ünlü, 2012a, s. 289)

ḳaṭrān bolmaḳ: "siyahlaşmak, katran olmak" (KE 202r/6) (Ünlü, 2012a, s. 297)

ḳıp ḳızıl bolmaḳ: "kıpkırmızı olmak" (KB 2385) (Ünlü, 2012b, s. 419)

ḳırġıl bolmaḳ: "kırçıl renginde olmak, kırarmak" (ME 140/6) (Ünlü, 2012a, s. 318); **kırgıl olmak:** "saç ve sakala ak düşmek" (Kadeb. XVIII. 494 – 1) (TDK, 1996, s. 2506)

ḳızġıt bolmaḳ: "kızarmak, kızılımsı renge bürünmek" (ME 4/4) (Ünlü, 2012a, s. 324)

ḳızıl bolmaḳ: 2. "kızıllaşmak, kızarmış olmak" (KE 27r/6, ME 162/6, NF 179/13) (Ünlü, 2012a, s. 324) 3. "kırmızılaşmak" (NH, 235/7, BV (2), FK) (Ünlü, 2013, s. 631); **ḳızıl olmaḳ:** "kızarmak" (MKT 391b/4) (Ünlü, 2012c, s. 431); "kızarmak" (KG, 702, 771)

kök bolmaḳ: "gök renginde olmak, yeşermek, yeşillenmek" (ME 162/5) (Ünlü, 2012a, s. 340)

kökiş bolmaḳ: "göğermek, mavimsileşmek" (ME 164/3) (Ünlü, 2012a, s. 341)

kömür gibi olmak: "Kararmak, güneşte yanmak" (LO, 249)

la'l-gūn bolmaḳ: "lale rengine dönmek, kırmızılaşmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 692); **lāle-gūn olmaḳ:** "lale renkli olmak, lale rengine dönüşmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 692)

lāle-reng olmaḳ: "lale renkli olmak, lale rengine dönüştürmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 692); KYED.

nārenc-veş bolmaḳ: "turunca benzemek, turunç renginde olmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 825)

nı̄l-gūn bolmaḳ: "mavi renkli olmak, çividi renkli olmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 846)

örüŋ bolmaḳ: "ağarmak, beyazlamak (saç-sakal)" (KB 552) (Ünlü, 2012b, s. 621)

sarġarmış bolmaḳ: "sararmış olmak, sararmak" (TİEM 73 297r/8) (Ünlü, 2012b, s. 658)

sarıġ bolmaḳ: 1. "sararmak" (KB 4544) (Ünlü, 2012b, s. 658) 2. "sararmak" (HŞ 2427, ME 162/7, NF 234/1) (Ünlü, 2012a, s. 503) 3. "sararmak, solmak" (NH, TMA) (Ünlü, 2013, s. 951); **saru olmaḳ:** "sararmak" (MKT 290b/6) (Ünlü, 2012c, s. 634)

sebz olmaḳ: "yeşermek, yeşillenmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 961)

sefìd bolmaḳ: "aklanmak" (GT) (Ünlü, 2013, s. 962)

sı̄m-āb bolmaḳ: "gümüş renginde olmak" (NH, Sİ) (Ünlü, 2013, s. 990)

siyeh bolmaḳ: "siyahlaşmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 997)

şām bolmaḳ: "akşam olmak, kararmak" (NH, 36/11) (Ünlü, 2013, s. 1026); **şām olmaḳ:** "Akşam olmak, kararmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 1026)

ürüŋ bolmaḳ: 1. "beyaz olmak, beyazlaşmak" (RKT 28/6a1, TİEM 73 268v/4) (Ünlü, 2012b, s. 905) 2. "beyaz olmak, beyazlaşmak" (KE 72v/15) (Ünlü, 2012a, s. 640); **ürüng bolmak (saçı sakalı ürüng bolmak):** (saçı sakalı beyaz olmak) ihtiyarlamak. (KB: 1103) (Şen, 2017, s.165)

yaşıl bolmaḳ: 1. "yeşile boyanmak" (ME 162/7, NF 179/12) (Ünlü, 2012a, s. 669) 2. "yeşillenmek, tazelenmek" (KE 160r/1) (Ünlü, 2012a, s. 669); **yaşıl olmak:** "yeşil olmak" (MKT 237a/5) (Ünlü, 2012c, s. 859)

yürüng bolmak (saçı yürüng bolmak): (Saçı kırlaşmak) ihtiyarlamak. (TT VII: 33 [43] (Şen, 2017, s. 165).

zerde bolmaḳ: "sararmak, sarı olmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 1277)

1.2. Etmek/itmek yardımcı fiili ile

Etmek/itmek yardımcı fiili *aḳ, al, eblaḳ, enār, ḥumret, ḳara, ḳarangu, la'l-gūn, sevād, siyeh-rūy, şām, tīre* gibi renk adları ile tamamlanmıştır. Bu tamlayıcılardan *enār, la'l-gūn, siyeh-rūy, şām, tīre* Farsça; *eblaḳ, ḥumret* ve *sevād* Arapça kökenlidir. Bu yapıdaki birleşik kullanımlar yapıca ettirgenlik eki almamakla birlikte anlamca genellikle ettirgen bir yapıdadırlar. Aslında renk adlarının aldıkları yardımcı fiillerde oluş, kılış fiili yapılmak istenmeleri etkilidir. ak ol- (oluş), ak et- (kılış) gibi. Yani renklerin niteliğinden çok eylemin niteliği etkilidir.

aḳ ėtmek: "aklaştırmak, beyazlaştırmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 24) ; **aḳ itmek:** "beyazlaştırmak, beyazlatmak" (HŞ 4235) (Ünlü, 2012a, s. 34)

al itmek: "kızarmak, kırmızılaşmak" (YED, 41/4 BV (2) (Ünlü, 2013, s. 29)

eblaḳ ėtmek: "rengarenk yapmak, renklendirmek" (NH) (Ünlü, 2013, s. 317)

enār itmek: "kırmızılaştırmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 336)

ḥumret ėtmek: "kızıllaştırmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 485)

ḳara ėtmek: "karartmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 579)

ḳarangu itmek: "karartmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 582)

ḳızıl itmek: "kızıllaştırmak" (ŞHD, YED) (Ünlü, 2013, s. 631)

la'l-gūn itmek: "lale rengine döndürmek, kırmızılaştırmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 692)

sevād ėtmek: "karartmak, karalamak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 977); **sevād itmek:** "karartmak, karalamak" (GN, YED) (Ünlü, 2013, s. 977)

şām itmek: "karartmak, kararmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 1026)

tīre ėtmek: "kararmak, bulanıklaştırmak" (NH); **tīre itmek:** "kararmak, bulanıklaştırmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 1133)

1.3. Eylemek yardımcı fiili ile

Eylemek/iylemek yardımcı fiili *aḳ, al, benefş, dāc, gök, gül-fām, gül-gūn, ḥażrā, kara/ḳare, ḳaraŋu, ḳızıl, lāle-reng, müşgīn, siyāh, siyeh-tāb, şām, tīre* gibi renk ismi tamlayıcılarıyla tamamlanmıştır. Bunlardan *benefş* (menekşe), *gül-fām, gül-gūn, lāle-reng, müşgīn, siyāh, siyeh-tāb, şām, tīre* Farsça; *ḥażrā* Arapçadır. *Eylemek/iylemek* yardımcı fiili ile oluşturulmuş bu birleşik yapılar, normal isimlerden farklı olarak renk adları ile kullanımlarda ettirgen bir yapıdadır. Türkiye Türkçesinde "etmek", "kılmak", "yapmak", "işlemek" anlamlarıyla birleşik fiiller oluşturan *eyle-* yardımcı fiilinin ettirgen çatı eki ile genişlemiş biçimi olmamakla birlikte tarihî Türk lehçelerinde renk adlarındaki kullanımı anlamca ettirgendir (Korkmaz, 2003, s. 796).

aḳ eylemek: "aklaştırmak, beyazlaştırmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 24)

al eylemek: "kızarmak, kırmızılaşmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 29); **al iylemek:** "kızarmak, kırmızılaşmak" (243/4 BV (2) (Ünlü, 2013, s. 29)

benefş eylemek: "menekşe rengine döndürmek, menekşe rengine çevirmek" (NH) (Ünlü, 2013, s. 121)

dāc iylemek: "karartmak" (FK) (Ünlü, 2013, s. 267)

gök eylemek: "göğertmek, morartmak" (Yuz. Şems. XVI. 383) (TDK, 1996, s. 1738)

gül-fām eylemek: "gül renkli yapmak, gül rengine döndürmek" (NH) (Ünlü, 2013, s. 412)

gül-gūn eylemek: "pembeleşmek, pembeleştirmek" (YED, 750 SD) (Ünlü, 2013, s. 412)

ḫażrā eylemek: "yeşillendirmek" (NH) (Ünlü, 2013, s. 456)

kara eylemek: 1. "karartmak" (NH, YED, 494 Sİ) (Ünlü, 2013, s. 579) 2. "karartmak" (MKT 427b/2) (Ünlü, 2012c, s. 385); **ḳara iylemek:** "karartmak" (208/7 BV (2) (Ünlü, 2013, s. 579); **ḳare iylemek:** "karartmak" (BV (2) (Ünlü, 2013, s. 584)

ḳaraŋu eylemek: "karanlık hale getirmek, karartmak" (TİEM 40 280a/8) (Ünlü, 2012c, s. 386)

ḳızıl eylemek: "kızıllaştırmak, kırmızı renge döndürmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 631); "kırmızıya boyamak, kızartmak" (KG, 258).

lāle-reng eylemek: "lale rengine dönüştürmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 692)

müşgīn eylemek: "karartmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 807)

saru eylemek: "sarıya boyamak" (KG)

siyāh eylemek: "karartmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 996)

siyeh-tāb eylemek: "çelik mavisi rengine dönüştürmek" (NH, s. 30/38 LM) (Ünlü, 2013, s. 997)

şām eylemek: "karartmak, kararmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 1026)

tīre eylemek: "kararmak, bulanıklaştırmak" (NH); **tīre iylemek:** "kararmak, bulanıklaştırmak" (197/2 BV (2) (Ünlü, 2013, s. 1133)

1.4. Kılmak/kılınmak yardımcı fiili ile

Kılmak/kılınmak yardımcı fiili *aḳ, al, benefş, çal, çemen-sīmā, enār, erġuvān, gül-gūn, gül-reng, ḳara, ḳaraġu / ḳaranġu / ḳaraŋḳu, ḳızıl, lāceverd, la'l-gūn, mina, müşgīn, sarıġ, sevād, tīre* ve *yaşıl* renk tamlayıcılarıyla tamamlanmıştır. Bunlardan *benefş, çemen-sīmā, enār, erġuvān, gül-gūn, gül-reng, lāceverd, la'l-gūn, mina, müşgīn* ve *tīre* Farsça; *sevād* Arapçadır. Söz konusu yapılar ettirgenlik eki almamakla birlikte anlamca ettirgen bir yapı taşımaktadırlar.

aḳ ḳılmaḳ: "aklaştırmak, beyazlaştırmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 24)

al ḳılmaḳ: "kızarmak, utancından kızarmak" (KB 2356) (Ünlü, 2012b, s. 31)

benefş ḳılmaḳ: "menekşe rengine döndürmek, menekşe renginde olmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 122)

çal ḳılmaḳ: "beyazlamak, beyazlaşmak" (KB 1098) (Ünlü, 2012b, s. 174)

çemen-sīmā ḳılmaḳ: "çimen yüzlü yaratmak, çimen rengine dönüştürmek" (YED) (Ünlü, s. 2013: 236)

enār ḳılmaḳ: "kırmızılaştırmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 336)

erġuvān ḳılmaḳ: "kırmızımtırak hale getirmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 342)

gül-gūn ḳılmaḳ: "pembeleşmek, pembeleştirmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 412)

gül-reng ḳılmaḳ: "pembeleşmek, gül rengine dönmek, pembeleştirmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 413)

ḳara ḳılmaḳ: 1. "kararmak, siyahlaşmak" (KE 27r/20) (Ünlü, 2012a, s. 287) 2. "karartmak, karalık, siyahlık kaplamak" (MÜN, NH, YED, 190/3 BV (2), 157b/8 ŞHD (Ünlü, 2013, s. 579)

ḳara ḳılınmaḳ: "karartılmak" (HKT 444a/6) (Ünlü, 2012a, s. 287)

ḳaraġu ḳılmaḳ: "karartmak, karanlık hale getirmek" (ME 61/3) (Ünlü, 2012a, s. 288)

ḳarangu ḳılmaḳ: "karartmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 582); **ḳaraŋḳu ḳılmaḳ**: "karartmak" (HKT 3b/9) (Ünlü, 2012a, s. 288)

ḳızıl ḳılmaḳ: 1. "memnun etmek" (KB 954) (Ünlü, 2012b, s. 427) 2. "kızıllaştırmak" (NH, YED, 87a/10 ŞHD) (Ünlü, 2013, s. 631)

ḳoḍuġ ḳara ḳılmaḳ: "karartmak, kömürleştirmek" (TİEM 73 440r/7) (Ünlü, 2012b, s. 440)

lāceverd ḳılmaḳ: "lacivert rengine dönüştürmek" (NH) (Ünlü, 2013, s. 688)

la'l-gūn ḳılmaḳ: "lale rengine döndürmek, kırmızılaştırmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 692)

mina ḳılmaḳ: "mina rengine bürünmek" (KB 4960) (Ünlü, 2012b, s. 541)

müşgīn ḳılmaḳ: "karartmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 807)

sarıġ ḳılmaḳ: 1. "sarartmak" (KB 477) (Ünlü, 2012b, s. 658) 2. "sarartmak" (HŞ 1208) (Ünlü, 2012a, s. 503)

sevād ḳılmaḳ: "karartmak" (YED) (Ünlü, 2013, s. 977)

tīre ḳılmaḳ: "kararmak, bulanıklaştırmak" (MÜN, NH, TEH, 8/4 s.8 BV (2)) (Ünlü, 2013, s. 1133)

yaşıl ḳılmaḳ: "yeşile döndürmek, yeşil rengine çevirmek" (ME 72/7) (Ünlü, 2012a, s. 669)

2. Asıl Fiiller ile Kurulanlar

Asıl fiillerle kurulan birleşik fiilli renk adları *bisāṭ, gök, ḳara, ḳaraŋḳu, ḳızıl, kömür rengi, şıra, ürüŋ* gibi renk adı tamlayıcıların *tüzmek, durmak, ermek, urmak, giymek, girmek, kalmak, almak, kayıtmak, örtmek* ve *çıkmak* asıl fiilleri ile birleşmesi ile oluşmuştur. Renk adı tamlayıcılardan *şıra* Farsça, *bisāṭ* Arapçadır. Bu yapıdaki renk adları genellikle oluş bildirirler.

bisāṭ tüzmek: "yeşillendirmek, güzelleştirmek, donatmak" (TMA) (Ünlü, 2013, s. 153)

göğerü durmak: "yemyeşil durmak, yeşil taravetli bir halde bulunmak" (Ferh. XIV. 78) (TDK, 1996, s. 1728)

ḳara ermek: "kararmak" (DLT C2, 163-20) (Ünlü, 2012b, s. 358)

ḳaraġa urmaḳ: "kararmak" (MG) (Toparlı vd., 2007, s. 127)

karalar giymek ~ karalara girmek: "siyahlara bürünmek, matem elbisesi giymek" (Ferec. XV. 73) (TDK, 1996, s. 2265)

karalığı aġarmak: "rengini atmak, başka renge girmek" (Anter. XIV. 2, 577) (TDK, 1996, s. 2266)

ḳaraŋḳuluḳ içrä ḳalmaḳ: "kararmak, karanlığa girmek, karartmak, karanlıklaştırmak, kapkara" (TİEM 73 322v/5) (Ünlü, 2012, s. 360)

ḳızıl ermek: "kızarmak" (DLT C2, 163-15) (Ünlü, 2012b, s. 427)

kömür rengin almaḳ: "kararmak" (HŞ 1045) (Ünlü, 2012a, s. 342)

şırayı ḳayıtmaḳ: "rengini atmak" (TZ) (Toparlı vd., 2007, s. 253)

toġ örtmek: "kapkara kesilmek" (TİEM 73 435r/9) (Ünlü, 2012b, s. 811)

örüñärmek: "ağarmak" (KTSV 18B, 31)

ürüŋ çıḳmaḳ: "lekesiz beyazlıkta çıkmak" (TİEM 73 229r/ 8) (Ünlü, 2012b, s. 906)

yürüñermek: "ağarmak" (DS, 287)

Sonuç

Türkçede at donu (tüy veya kıl rengi) ve nişanlarında kullanılmayan ve her renk adı ile bütünleşmeyen birleşik fiillerin renk adı tamlayıcılarla kullanımlarında en işlek tamlanan yapı *bolmaḳ / olmaḳ* yardımcı fiilidir. Bunu *eylemek / iylemek, kılmak / kılınmak* ve *etmek / itmek* yardımcı yapıları izlemektedir (Bk. Tablo 1).

Tablo 1. Ana Renk Adları ile Kullanılan Birleşik Fiiller

Ana Renkler	Yardımcı Fiiller			
	bol- / ol-	*et- / it-*	*eyle- / iyle-*	*kıl- / kılın-*
ak	+	+	+	+
al	+	+	+	+
ḫażrā			+	
humret		+		
kara	+	+	+	+
kızıl	+	+	+	+
kızgıt	+			
kök / gök	+		+	
örüŋ / ürüng / yürüng	+			
sarıg / saru	+		+	+
sefid	+			
siyeh / siyah	+		+	
yaşıl	+			+
zerde	+			

Renk adı tamlayıcılar, *ala bolmaḳ, boz bolmaḳ* şeklinde 1; *sarıġ/saru bolmaḳ, sarıġ kılmaḳ* şeklinde 2; *al bolmaḳ, al itmek, al kılmaḳ* şeklinde 3; *ḳızıl olmak, ḳızıl itmek, ḳızıl eylemek, ḳızıl ḳılmak* şeklinde 4; *ḳara bolmaḳ/olmaḳ, ḳara etmek, ḳara eylemek/iylemek, ḳara kılmaḳ/ḳılınmaḳ, ḳara ermek* şeklinde en fazla 5 yardımcı yapı (yardımcı fiil) alabilmektedir.

Türkiye Türkçesinden farklı olarak Karahanlı ve Harezm Türkçesi dönemlerinde *bolmaḳ* yardımcı yapısı *ak, kara* ve *kızıl* tamlayıcılarına pekiştirme hecesi eklenmesi ile oluşturulmuş *appaḳ bolmaḳ* (ME 164/5), *ḳap ḳara bolmaḳ* (KB 4323, RKT 30/57b2, TİEM 73 358r/7), *ḳıp ḳızıl bolmaḳ* (KB 2385) kullanımlarına sahiptir. Pekiştirme hecesi ile kurulan bu yapılar Türkiye Türkçesine *ol-* yardımcı yapısı ile *kapkara olmak, kıpkırmızı olmak, mosmor olmak, sapsarı olmak* vb. şeklinde ulaşmakla birlikte *kes-* asıl fiili ile anlam değişimine uğramaksızın *kıpkırmızı kesilmek, mosmor kesilmek, sapsarı kesilmek* gibi yapılara da dönüşmüşlerdir (Eminoğlu, 2014; Öztürk, 2018). Tarihî Türk lehçelerindeki *karaŋġu bolmaḳ* yapısı günümüz Türkçesinde *basmak* asıl fiili ile *karanlık basmak* "(hava için) kararmak, akşam olmak"; *yaşıl olmaḳ* ve *yaşıl ḳılmaḳ* yapıları ise *dönmek* asıl fiili ile *yeşile dönmek* "(bitki için) olgunlaşmak, yeşil renk almak" şeklinde bir kullanıma dönüşmüştür (Öztürk, 2018, s. 138, 327). Renk adlarında derecelendirme bildiren yapılarla ilgili olarak ise Karahanlı Türkçesi döneminde *ḳoḍuġ ḳara ḳılmaḳ* (TİEM 73 440r/7) kullanımına rastlanmaktadır.

Somutlaştırmaya dayalı, tabiattan esinlenme yoluyla daha çok çiçek ve bitki adlarından oluşturulmuş Farsça kökenli birleşik yapıların özellikle Çağataycanın Farsça ile etkileşimine bağlı olarak Çağatay edebiyatında özellikle şiirde yoğunlaştığı görülmektedir (Küçük, 2010b, s. 569-570; Küçük, 2010c, s. 157). Tabiata dayalı birleşik

yapılı renk adlarının daha çok bol- / ol- yardımcı fiili ile oluşturulduğu onu kıl- / kılın-, eyle- / iyle- ve et- / it- yardımcı yapılarının izlediği görülmektedir (Bk. Tablo. 2).

Tablo 2. Tabiata Dayalı Renk Adları ile Kullanılan Birleşik Fiiller

Tabiata Dayalı Renkler	Yardımcı Fiiller			
	bol-/ol-	*et-/it-*	*eyle-/iyle-*	*kıl-/kılın-*
benefş			+	+
çemen-sı̄mā				+
enār	+	+		+
erġuvān				+
gül-fām			+	
gül-gūn	+		+	+
gül-nār	+			
gül-reng				+
ḳaṭrān	+			
kömür	+			
lāceverd				+
la'l-gūn	+	+		+
lāle-reng	+		+	
mina				+
nārenç-veş	+			
nı̄l̄-gūn	+			
sebz	+			
sı̄m̄-āb	+			
şām		+	+	

bol-/ol- birleşik yapılı renk adlarında bir oluş söz konusudur. Örneğin *aḳ bolmaḳ* 1.“beyazlamak, ağarmak” (HŞ 4070, KE 160v/20, NF 55/2, ME 163/5) (Ünlü, 2012a, s. 34), 2.“aklaşmak, beyazlaşmak” (NH) (Ünlü, 2013, s. 24); *aḳ olmaḳlıḳ* “beyazlaşma, ağarma” (TİEM 40 144b/8) (Ünlü, 2012c, s. 49); *appaḳ bolmaḳ* “bembeyaz olmak, beyazlaşmak” (ME164/5) (Ünlü, 2012a, s. 47) gibi. İncelenen sözlüklerde renklere dayalı sözlük birimlerin karşılıkları sözlük hazırlayanlar tarafından bazen de yanlış verilmiştir. Örneğin *gül-nâr bolmaḳ* “nar çiçeği renginde olmak” (YED) (Ünlü, 2013, s. 413) şeklinde tanımlanmıştır. Bu noktada *ḳap ḳara bolmaḳ* karşılığı “simsiyah olmak, simsiyah kesilmek, siyahlaşmak” (KB 4323, RKT 30/57b2, TİEM 73 358r/7) (Ünlü, 2012b, s. 356) açıklaması da doğrudur. Ancak *ḳara bolmaḳ* karşılığı verilen “karartmak” (KE 27r/20, ME 163/3) (Ünlü, 2012a, s. 287) açıklaması doğru değildir. Burada ettirgen bir yapıdan ziyade bir oluş/durum söz konusudur.

ol- yardımcı yapısı ile oluşturulan birleşik yapıların ettirgen/oldurgan biçimleri *et-* ve *yap-* yardımcı yapıları ile karşılanırken birleşik yapılarla kullanılan renk adlarında oluş bildiren *ol-* yapısının ettirgen/oldurgan biçimleri *et-*, *eyle-* ve *kıl-* yardımcı yapıları ile sağlanmıştır. Örneğin *aḳ ėtmek* “aklaştırmak, beyazlaştırmak” (NH) (Ünlü, 2013, s. 24), *aḳ itmek* “beyazlaştırmak, beyazlatmak” (HŞ 4235) (Ünlü, 2012a, s. 34), *aḳ eylemek* “aklaştırmak, beyazlaştırmak” (NH) (Ünlü, 2013, s. 24), *aḳ ḳılmaḳ* “aklaştırmak, beyazlaştırmak” (NH) (Ünlü, 2013, s. 24) gibi. Bu aşamada *al itmek* karşılığı “kızarmak, kırmızılaşmak” (YED, 41/4 BV (2) (Ünlü, 2013, s. 29), *al eylemek/iylemek* karşılığı

"kızarmak, kırmızılaşmak" (NH) (Ünlü, 2013, s. 29), *al ḳılmaḳ karşılığı* "kızarmak, utancından kızarmak" (KB 2356) (Ünlü, 2012b, s. 31); *çal ḳılmaḳ* karşılığı "beyazlamak, beyazlaşmak" (KB 1098) (Ünlü, 2012b, s. 174) ve *erġuvān ḳılmaḳ* karşılığı "kırmızımtırak hale getirmek" (YED) (Ünlü, 2013, s. 342) açıklamaları doğru değildir. Bu yapıların karşılıklarının ettirgen bir yapıda verilmeleri daha uygun olurdu.

Tarihî Türk lehçelerinde renk adlarındaki ettirgen yapılar günümüz Türkiye Türkçesinde *aklaştırmak, beyazlaştırmak, mavileştirmek, siyahlaştırmak* gibi kullanımlarda isimden fiil yapma eki ile /+lA-ş-tır-/; *morartmak, sarartmak* gibi kullanımlarda yine isimden fiil yapma eki ile */+ar-t/* yapısında sağlanır duruma gelmiştir. Ancak Türkçede kök ve ek yapıları uygun olmasına rağmen *karalaştırmak, kızıllaştırmak* ve *yeşilleştirmek* gibi ettirgen yapılı kullanımlara *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2011) ve *Güncel Türkçe Sözlük*'te (tdk.gov.tr) yer verilmemiştir.

VIII. ve XVI. yüzyıllar arasında *er-* ek fiili ile birleşerek asıl fiil yapısında kullanılan *kara ermek, kızıl ermek* (DLT) (Paçacıoğlu, 2016); beyaz karşılığı kullanılan ve zamanla sözcük ölümüne uğrayan *örüŋ* kelimesi ile oluşturulan *örüñermek / yürüñermek /* (ağarmak) gibi birleşik yapılar günümüz Türkçesine ulaşamamıştır.

Eser Adı Kısaltmaları

Anter. XIV. Antername; **BKT** Bursa Kur'an Tercümesi; **BV** Bedayi'u'l-Vasat; **ÇFK** Çağatayca Fıkıh Kitabı; **DS** Drevnetyurkskiy Slovar **DLT** Dîvân ü Lügâti'-Türk; **Ferec. XV.** Ferec Ba'de'ş-Şidde; **Ferh. XIV.** Ferhengname-i Sa'di Tercümesi; **FK** Fevâyidü'l-Kiber; **GN** Gül-ü Nevruz; **GT** Gülistan Tercümesi; **HKT** Harezm Türkçesi Kur'an Tercümesi; **HŞ** Hüsrev ü Şîrîn; **Kadeb. XVIII.** Kanunü'l-Edeb Tercümesi; **KB** Kutadgu Bilig; **KE** Kısasü'l-Enbiyâ; **KG** Kitâb-ı Gunya; **KTSV** Orta Asya'da Bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı; **KYED** Kıssa-i Yûsuf, (Yusuf u Züleyha); **LM** Leylî vü Mecnûn; **LO** Lehçe-i Osmânî; **ME** Mukaddimetü'l-Edeb; **MG** Münyetü'l-Guzât; **MKT** Manisa Kur'an Tercümesi; **MÜN** Münşe'ât; **NF** Nehcü'l-Ferâdîs; **NH** Nevâdirü'n- Nihâye; **RKT** Ryland Nüshası Kur'an Tercümesi; **SD** Mevlâna Sekkâkî Dîvânı; **Sİ** Sedd-i İskenderî; **Süh. XIV.** Süheyl ü Nevbahar; **ŞHD** Şiban Han Dîvânı; **TEH** Târîh-i Enbiyâ ve Hukemâ; **TİEM 40** Satır Altı Kuran Tercümesi Türk ve İslâm Eserleri Müzesi No.40; **TİEM 73** Satır Altı Kur'an Tercümesi Türk ve İslâm Eserleri Müzesi No.73; **TMA** Târîh-i Mülûk-ı 'Acem; **TZ** Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lügati't-Türkiyye; **YED** Yusuf Emîri Divânı; **Yuz. Şems. XVI.** Yusuf ve Zeliha.

Kaynakça

Ahmed Vefik Paşa (2000). *Lehçe-i Osmânî.* (haz. Recep Toparlı). Ankara: TDK Yayınları.

Borovkov, A. K. (2002). *Orta Asya'da Bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı (XII.-XIII. Yüzyıllar)* (çev. Halil İbrahim Usta, Ebülfez Amanoğlu). Ankara: TDK Yayınları.

Drevnetyurkskiy Slovar (1969). (Redaktörler: V. M. Nadalyaev, D. M. Nasilov, E. R. Tenişev, A. M. Şçerbak), Leningrad: Akademija Nauk SSSR, İnstitut Yazykoznanija.

Eminoğlu, H. (2014). *Türkçede Renkler Sözlüğü.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Ercilasun, A. B. (1984). *Kutadgu Bilig Grameri -Fiil-.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Erzurumlu Darîr (1994). *Kıssa-i Yûsuf (Yusuf u Züleyhâ).* (haz. Leylâ Karahan). Ankara: TDK Yayınları.

Güner, G. (2021). *Karahanlı Türkçesinde Fiil.* Ankara: TDK Yayınları.

Kitâb-ı Gunya (1995). (haz. Muzaffer Akkuş), Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi).* Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2019). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2023). Türkçede Birleşik Fiiller ve Anlam Kaymaları. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar III.* [e-kitap] Ankara: TDK Yayınları. 259-267. (Türk Dili. 559, Temmuz 1998, 3-14).

Küçük, S. (2009). Türk Kültüründe Donlarına Göre Atlara Verilen Adlar ve Nişanları. *Turkish Studies,* 4(8), 1830-1855.

Küçük, S. (2010a). Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(10), 420-427.

Küçük, S. (2010b). Tarihi Türk Lehçelerinde Renk Adlandırmaları. *Turkish Studies,* 5(1), 556-577.

Küçük, S. (2010c). Türk Lehçeleri Sözlüklerinde Somutlaştırma Yoluyla Yapılmış Renk Adları. *Gazi Türkiyat,* (7), 155-196.

Özmen, M. (2016). Türkçede Renkleri Adlandırma Sorunu. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 81-89.

Paçacıoğlu, B. (2016). *VIII.-XVI. Yüzyıllar Arasında Türkçenin Sözcük Dağarcığı.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Öztürk, D. (2018). *Türkiye Türkçesinde Anlamca Kaynaşmış-Deyimleşmiş Birleşik Fiiller.* Ankara: TDK Yayınları.

Şen, S. (2017). *Eski Türkçenin Deyim Varlığı.* Ankara: TDK Yayınları.

TDK (1996). *Tarama Sözlüğü.* C.III-IV. Ankara: TDK Yayınları.

Topaloğlu, A. (2019). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Dergâh Yayınları.

Toparlı, R. – vd. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Ünlü, S. (2012a). *Harezm Altınordu Türkçesi Sözlüğü.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Ünlü, S. (2012b). *Karahanlı Türkçesi Sözlüğü.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Ünlü, S. (2012c). *Doğu ve Batı Türkçesi Kur'an Tercümeleri Sözlüğü.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü.* Konya: Eğitim Yayınevi.

https://sozluk.gov.tr, [Erişim Tarihi: 10.09.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 808-840.
Geliş Tarihi-*Received*: 03.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1337050

Yalan Haber Metinleri Üzerine Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Ulusal Basın Örneği

Critical Discourse Analysis on Fake News Texts: The Case of National Press

Selenay KOŞUMCU*

Öz

Kişilerarası iletişim ve etkileşim kurma aracı olan dil ile sözlü veya yazılı olarak iletilmek istenilen anlam ve onun oluşumundaki bağlamı, düşünceler ve değerler bütünü olarak tanımlanan ideolojilerin metinlerdeki kodlarını inceleme ve çözümleme gerekliliği *söylem* kavramını ortaya çıkarmaktadır. Öncelikle söylem terimi unsurlarına yer verilen çalışmanın ilk bölümünde, çok boyutlu incelemelere imkân sağlayan ve farklı disiplinlerde kullanılan *söylem çözümlemesi* ve ulusal basın haber metinleri konu edilmesi sebebiyle daha çok yazılı olan metinlerin çözümlenmesinde ele alınan temel ölçütler anlatılmaktadır. Söylem olarak haberi anlamak için haber metninde kullanılan retorik unsurlardan bahsedilmekte, eleştirel çözümlemelerinin incelediği başlıca söylemlerden biri olan *medya ve gazete haber söylemi* üzerinde durulmaktadır. Haber yazarlarının aktardıkları bilginin yanı sıra kendi kimliğinin de çeşitli açılardan (kültürel, sosyal, kişisel vd.) haber metnini şekillendirmesi kaçınılmazdır ve bu sebeple haberin ideolojik ve etik açıdan değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Değişen *yeni medya* düzeniyle, hızla yayılan haberlerin doğrulanma/yalanlanma ihtiyacı sonucunda, dünya genelinde ortaya çıkan doğrulama platformlarına paralel olarak Türkiye'de kullanılan platformlara; inceleme ve değerlendirme ilkelerine yer verilmektedir. Son olarak *eleştirel söylem çözümlemesi* teorilerinden T. A. van Dijk'in çözümlemesi esas alınarak *yalan haber metinleri* üzerinde metinsel ve bağlamsal boyutlarıyla çözümleme yapılmaktadır. Metinler, içeriğinde yer alan iddiaların doğrulama platformları tarafından analiz edilerek bulgularıyla *yalanlanmış* olması gözetilerek seçilmiş olup çözümleme yoluyla haber yazarlarının metindeki retorik unsurlardan yararlanarak ortaya koydukları söyleminin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Söylem, eleştirel söylem çözümlemesi, ulusal basında haber, doğru haber, yalan haber ve türevleri.

Abstract

The necessity to examine and analyse the codes of ideologies in texts, which are defined as the meaning intended to be conveyed verbally or in writing with language, which is a means of interpersonal communication and interaction, and the context of its formation, thoughts and values, reveals the concept of discourse. In the first part of the study, in which the elements of the term discourse are given, discourse analysis, which enables multidimensional analyses and is used in different disciplines, and the basic criteria considered in the analysis of written texts are explained since national press news texts are the subject. In order to understand the news as a discourse, the rhetorical elements used in the news text are mentioned and media and

* Dr., Türk Dili Okutmanı, El-Farabi Kazak Millî Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türksoy Bölümü, Almatı/Kazakistan, e-posta: selenayksmc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7969-9664.

newspaper news discourse, which is one of the main discourses analysed by critical analyses, is emphasised. In addition to the information conveyed by news writers, it is inevitable that their own identity shapes the news text from various angles (cultural, social, personal, etc.) and for this reason, it is important to evaluate the news from an ideological and ethical perspective. In parallel with the verification platforms that have emerged around the world as a result of the need for verification/validation of news that spread rapidly with the changing new media order, the platforms used in Turkey are examined and evaluation principles are included. Finally, based on the analysis of T. A. van Dijk, one of the theories of critical discourse analysis, an analysis is made on fake news texts with textual and contextual dimensions. The texts are selected considering the fact that the claims in the content are analysed by verification platforms and refuted by their findings, and through the analysis, it is aimed to determine the discourse of the news writers by making use of the rhetorical elements in the text.

Keywords: Discourse, critical discourse analysis, news in national press, true news, fake news and its derivatives.

1. Söylem Nedir?

Yirminci yüzyıl düşünürleri tarafından keşfedilen *söylem (discourse)* (Sözen, 1999, s. 11), dilbilim başta olmak üzere edebiyat, psikoloji, eğitim, sosyoloji, siyasal bilimler ve medya gibi pek çok akademik disiplin tarafından konu edilen; farklı söylem yaklaşımları ile araştırmacılarca literatürde nitel araştırma metodu olarak kullanılan bir terimdir. Yabancı literatürde *discourse* olarak yer alan bu sözcük 14. yüzyıl Fransızcasından alınarak terim olarak kullanılmaya başlanmıştır (Elbirlik, 2015, s. 15).

Türkçe sözlükteki tanımlarının (http-1) terimsel anlamını tam olarak karşılamadığı düşünülen *söylem* terimi, dilbilim sözlüğünde "metindilbilim; yapısal yaklaşıma göre tümce ötesi, tümceden büyük dil birimi; dilin toplumsal boyutu vurgulandığında ise dilsel büyüklüğüne bakılmaksızın (tek sözcük, tümce, paragraf vd.) işlevsel, iletişim değerli birim olarak tanımlanabilecek sözce" olarak ifade edilmiştir (İmer vd., 2011, s. 226). Vardar (2002, s. 179), "1. Söz; dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi, konuşan bireyin kullanımı. 2. Sözce; bir ya da birçok tümceden oluşan, başı ve sonu olan bildiri. 3. Tümce sınırlarını aşan, tümcelerin birbirine bağlanması açısından ele alınan sözce." şeklinde tanımlarken; Marks (2001), "belirli bir toplumsal pratiğin türüne bağlı olarak kodlanmış dil kullanımları bütünlüğü." olarak ifade etmiş; yasal, tıbbi ve dinî söylem örneklerini vermiştir.

Yazılı veya sözlü bütün metinler, bir söz ya da söylemin gerçekleşmesinden doğar. Ancak bir metin, tümcelerin art arda sıralanmasından farklı bir şeydir. Ayrıca sözün doğru anlaşılabilmesi için onun hangi şartlar altında kullanıldığının bilinmesi, metnin sözceleme anına göre yorumlanması gerekir (Filizok, 2012). Söylem incelemeleri de bu ihtiyaçtan ortaya çıkar. Söylemde ifade edilmek istenen düşünce veya iletinin metnin anlam ve yapısının çözümlenerek kavranması amaçlanır. "Metin ve söylem kavramları arasındaki ilişki soyut ve somut olarak açıklanmaktadır. Buna göre söylem soyut, metin ise somuttur. Yani metin ile söylemin soyutluğu kırılarak hangi söylem (siyasal, eğitim, ideoloji…) olduğu belli olur." (İşeri, 2021, s. 87).

Her söylem anlam ve mesaj yüklüdür. Söyleyenin olaylara bakışı (ekonomik, politik, tarihi, kültürel) hayat görüşü ve zihniyetini ortaya koyar. Bu yönüyle de ideolojik bir yapı görünümündedir. Ayrıca yazılı veya sözlü olabileceği gibi görsel göstergeler de söylem niteliği taşır. Burada dikkat edilmesi gereken anlatmak istediğimiz ya da anlatılmak istenenlerin özlü ifadelerinin ne olduğudur. Bu bakışla bir sanat eseri de söylem olarak değerlendirilebilir. Hatta bu eserlerin ne anlattığı, ne çağrıştırdığı sorularına karşılık ortaya konulan düşünce ve yorumların yanında jest ve mimikler (yüz ifadeleri, baş sallama vd.) dahi söylem niteliğindedir (Doyuran, 2018, s. 307).

Söylem teori veya yaklaşımlarının tamamı, "Saussure ve Chomsky gibi dilbilimcilerin, Wittgenstein, Austin, Quine gibi dilsel felsefe akımının öncüsü filozofların, Sapir, Whorf ve Strauss gibi dil antropologlarının ve çok daha önemlisi Nietzsche, Heidegger ve Gadamer gibi dil felsefecilerinin dile ilişkin görüşlerine dayanır." Bu düşünürlerin ortaya koyduğu temel düşünceye göre, dil belirsizdir yani mutlaklaştırılamaz. Dolayısıyla söylem de mutlaklaştırılamaz. Ancak bu söylemin önemsiz olduğunu göstermez. Aksine söylem yüzyılın en büyük keşiflerinden biridir ve beşeri bilimlerde söylem hesaba katılmaksızın insanlar ve topluma dair fikir üretmek mümkün değildir (Sözen, 1999, s. 16-17).

1.1. Söylem Unsurları

1.1.1. Dil

Dil, duyularla algıladığımız gerçekliği işleyen ve zihindeki verilerin aktarımını mümkün kılan araçtır. Bu imkânla zihin insanlara soru sorma, olaylar veya durumlar arasında bağlantı kurma, problem çözme gibi karmaşık becerileri gerçekleştirme ve anlamlara dair açıklamalar yapabilme işlevlerini de yerine getirir. Konusu insan olan bütün araştırmaların merkezinde dil vardır ve dil, bağlamında ortaya çıkan söylemden ayrı düşünülemez.

Söylemlerin işlevleri bilgi, güç, iktidar, hakimiyet, otorite ve kontroldür; bütün bunlar, dilde varlık kazanır. Bilginin, gücün, ideolojinin dildeki kullanımı birer dil eylemidir ve bunlar ancak bir söylem içinde anlamlı hâle gelir (Sözen, 1999, s. 13-15). Söylemin dilden ayrıldığı nokta, dilin eş zamanlı olarak çalışan soyut kalıp ve kurallar kümesi; söylemin ise bu soyut kümenin gerçek dünyadaki kullanımında bağlamla somutlaştırılmış hali olmasıdır (Simpson vd., 2019, s. 5). Wittgenstein'in ifadesiyle "*dil düşünceyi örter*." Öyle ki, örtünün dış biçiminden, örtülen düşüncenin biçimi konusunda sonuç çıkarılamaz (2013, s. 47). Sözcüklerden oluşan dilin dünyası veya dilin oluşturduğu dünya olarak söylem, örtülü olan bu anlamı analiz eden dil ve insan üzerinde yoğunlaşan yaklaşımdır.

1.1.2. Anlam

Sözlü veya yazılı her ileti, içinde örtük/açık bir anlam taşır. Dilin kullanımı söz konusu olan her şeyde söylem vardır ve dilsel üretimlerin (köşe yazısı, filmler, reklamlar, edebi eserler vd.) tamamında dili incelemek, iletişim değeri açısından değerlendirmek, tasvir etmek söylemdeki bu anlamı ortaya koymak içindir. Bunun yanı sıra günlük konuşmalardaki söz ve ifadeler hatta bir soruya verilen cevap kadar verilmeyen cevaplar da bir anlam içermektedir.

Sözcük, tümce veya sözce düzeyinde anlamın kolaylıkla açıklanabilir ve tanımlanabilir olmadığını ifade eden Aksan (2006, s. 45-48) anlamı, "dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram" olarak tanımlamıştır. Sözcük düzeyindeki anlamlar (yan anlam, mecaz anlam, çok anlamlılık, vd.) dahi anlam kavramının önemini göstermekte; dilsel göstergelerin kavranmasında bağlam ve söylemin rolü ortaya çıkmaktadır.

Söylem, anlam ve etkileşim sürecinde ortaya çıkan dil pratiğidir (Sözen, 1999, s. 37). Söylemdeki anlamın anlaşılabilmesi için anlatımın etkileşim sürecinde yer alan tüm özelliklerinin (nerede, ne zaman ve nasıl ortaya çıktığı, kim tarafından kullanıldığı vd.) bilinmesi gereklidir.

1.1.3. Bağlam

Yazılı-sözlü herhangi bir metin veya bir tek tümceden oluşan slogan veya reklam, bir deyim veya atasözü de söylemle ilgilidir ve aynı zamanda onu etkileyen bir bağlamdan meydana gelmektedir. Dilin anlam üretme işlevi, bağlamdan yararlanarak sınırsız anlam seçeneği sunar. Metnin ortaya çıktığı şartları, ifadesine imkân veren dilin o tarihteki kullanımını bilmek bağlamı anlamak için gereklidir. "Sözcüklerin anlamları bağlam çerçevesinde şekillenir. Bağlam bir konuşmanın zamanından, mekânından, konuşmacının siyasi ve dini görüşüne kadar her şeyi kapsayabilir. Bağlam göz önüne alınarak söylemin amacı, söylemin hangi kimlik ve rollere sahip olduğu, söylemin yeri ve zamanı vd. iletişimsel unsurlar incelenir." (Çobanoğulları, 2021, s. 54). Anlamla doğrudan ilişkili olan bağlam, en az sözcüklerin anlamları kadar önem taşımaktadır ve söylem incelemelerinde değerlendirmeye alınmadığı takdirde '*yanlış anlama' ya* götürebilmektedir.

Söylemi anlamak ve bir metni doğru analiz etmek için bağlam-anlam ilişkisini kurabilmek önemlidir. Cinsiyet, sınıf, ırk, yaş ya da kimlik gibi sosyal, kültürel, tarihi, psikolojik bütün unsurların birleşiminden oluşan bağlam; kendisini oluşturan verileri ifade edildiğinde ve sınırları çizildiğinde söylemdeki anlam belirsizliği ortadan kalkar böylelikle söylemlerin doğru yorumlanması ve anlamlandırılması mümkün olur.

1.1.4. Gönderim

Gönderim, söylemin yer aldığı yazılı veya sözlü metnin bağdaşıklık ilkesinin unsurlarından biridir. "Bir metindeki sözcükler, nesneler, olaylar ve durumlar arasındaki ilişkidir ve bir unsurun aynı metin dünyasında başka bir unsura bağlı olarak anlaşılabilmesidir." (de Beaugrande 1998'den akt. Karataş, 2008, s. 73). Tümceler arasındaki ilişkinin sağlanması, söylemlerin birleşmesi gönderim sayesinde gerçekleşir. Gönderim kullanımının sebebi ise dilde ekonomiyi sağlamaktır (Günay, 2017, s. 79).

Metinde gönderimler tek başlarına anlamı yansıtmazlar, başka ögelerle kurdukları ilişki sonucunda anlam ortaya çıkar. Türkçede adıllar (şahıs adılları, dönüşlülük adılı, işaret adılları, ilgi adılı, karşılıklılık adılı) ve işaret sıfatları yoluyla gönderim sağlanmaktadır (Alan, 2022, s. 4). Bağlam içinde gönderim ögeleri kullanımlarına göre sınıflandırılırlar. Eğer gönderim ögesinin gönderimde bulunduğu nesne, varlık vd. söylem dışındaki bir bağlamda yer alıyorsa bu *dış gönderim* adını alır (Bozkurt, 2022, s. 83). Gönderimde bulunan nesne veya varlıklar söylemde yer alıyorsa *iç gönderim* denir ve metin içindeki öncelik (art gönderim)/ sonralık (ön gönderim) sırasına göre adlandırılır.

Söylem çözümlemelerinde tümceler arasında bağlantı kurmayı sağlayan iç ve dış gönderimlerin her biri büyük önem taşır. Bu unsurlar okuyucunun/dinleyicinin söylem içi bağlantıyı kurmasını sağladığı gibi okura birikimlerini kullanma ve yorumlama olanağı da verir (Yıkmış, 2019, s. 50).

1.1.5. Söylem Belirleyicileri

Çeşitli dilbilgisel yapılar bir araya gelerek yazarın/konuşurun duygu durumunu ve düşüncelerini aktarmasına yardımcı olur. Türkçenin sözdizimsel yapısı içinde bağlaç, edat, ünlem, zarf ya da öbek yapı olarak adlandırılan dilsel yapılar sözceye anlamsal katkı sağlayabilmektedir. Bu dilsel öğelerin görevlerinin yanı sıra anlamsal bir kategori oluşturduğu konum, söylem belirleyicileridir (Hirik, 2023, s. 55). Söylem belirleyicileri, edat (örn. *peki, işte*), zarf (örn. *zaten, daha*), bağlaç (örn. *ama, de/da*), ünlem (örn. *vallaha*, *yo*), gibi sözcüklerin veya kalıp ifadelerin (örn. *efendime söyleyeyim, ondan sonra, inan ki*) oluşturduğu dilsel ögelerdir (Schiffrin 1987, Fraser 1999, Maschler ve Schiffrin 2015'ten akt. Sarı, 2020, s. 33). Bir söylemde tutarlılığı ve birlikteliği sağlamak, anlamı kuvvetlendirmek aynı

zamanda iletişimi başlatmak ve sınırlarını belirlemek ve okuyucunun/dinleyicinin dikkatini bir sonraki söyleme çekmek için kullanılır.

Kullanımı oldukça yaygın olan söylem belirleyicilerini sıklığı sebebiyle ilk kez duyulan bir dilde bile tespit etmek mümkündür. Dünya dillerinde yaygın olarak kullanılan bu birimler, sözcük türleri bakımından veya işlevleri bakımından sınıflandırılırlar. Bunlar arasında söylem bölümleri belirleyicileri *(boundary markers,* Sinclair and Coulthard 1975, örn. *OK, right vd.),* bağlaçlar *(connectives,* Blakemore 1987, örn. *but vd.),* konuşma sırasındaki boşlukları doldurucu sözcükler *(verbs,* örn. *well vd.),* duraksama belirleyicileri *(hesitation markers,* örn. *ee, mm vd.),* konuşmacının düşüncelerini toplamaya çalıştığını işaret eden belirleyiciler (*evincives,* Schourup 1982, fumbles Edmondson 1981, örn. *anyway vd.),* uzlaşım belirleyicileri *(compromisers,* James 1983, örn. *actually, you know vd.),* akıcılık belirleyicileri *(conversational greasers,* örn. *and then vd.)* gibi farklı sözcük türlerine ait farklı işlevli birimler bulunur (akt. Özbek, 1998, s. 37).

Sözdizimsel yapıda önemli bir role sahip olan söylem belirleyicileri aynı zamanda yapıyla sıkı bir anlam ilişkisinde olmayışıyla da tümce içerisinde herhangi bir konuma yerleştirilebilirler ve onların yapıdan çıkarılmaları söylem anlamında değişikliğe sebep olmaz (Sarı, 2020, s. 34).

2. Söylem Çözümlemesi Nedir?

2.1. Söylem Çözümlemesinin Tanımı ve İlkeleri

Dili bir eylem olarak gören ve inceleyen *söylem çözümlemesi (discourse analysis),* bilgi, sosyal ilişkiler ve kimliklerle ilgili özellikler ve bunların karşılıklı etkileşimini ortaya çıkaran bir analiz çeşididir (Sözen, 1999, s. 82). Gündelik dilden edebiyata, medyadan siyasete kadar geniş bir alanda kullanılan söylem bu yönüyle inceleme bakımından da çeşitlilik gösterir. Siyasi söylem çözümlemelerinde 'amaç nedir, ima edilen başka bir ileti daha mı var?' sorularına cevap aranırken; bir sosyolog toplumsal ilişkileri, kurumları ve kimlikleri inceler ya da dilbilim çalışmalarında neyin söylendiğinden çok nasıl söylendiği, hangi biçimlerin tercih edildiği ve bunların kullanım sıklıkları gibi özellikler üzerinde durulur. Görünen o ki "kişinin niyeti nasıl ki söylemi belirliyorsa söylem çözümlemesini yapan araştırmacının niyeti de çözümlemenin yöntemini belirlemektedir." (Yıkmış, 2019, s. 64). Metinlerin (veya dilin) anlamsal ya da sözdizimsel yapısı incelenerek metinlerin hem dilbilimsel hem de sosyokültürel boyutları ele alınır.

Söylem çözümlemesi, sosyal araştırmalarda (psikolojik, dinsel, toplumsal başta olmak üzere insanla ilgili her şey) kullanılan bir yöntem olup dilbilim, antropoloji, felsefe, medya ve iletişim gibi farklı disiplinlerden beslenir; var olan söylemi yeniden üretme, değiştirme, dönüştürme veya var olan söylemlerin özelliklerini açığa çıkarmayı sağlar ve her sosyal araştırma gibi söylem çözümlemesi de *verilere*, *analiz* ve *sonuçlara* dayanır (Fairclough, 1998, s. 225). Söylem çözümlemelerinin metinsel ve bağlamsal olmak üzere iki temel boyutu vardır. Metinsel boyutlar, söylemi çeşitli yollardan (dilbilgisi kuralları, tümce yapıları vd.) tanımlayarak incelerken; bağlamsal boyutlar bu yapısal tanımları bilişsel süreçler ve temsiller veya sosyokültürel faktörler gibi bağlamın çeşitli özellikleriyle ilişkilendirir (van Dijk, 1988, s. 24-25).

Terimsel olarak ilk defa Harris[1] (1952) tarafından kullanılan söylem çözümlemesi; kültür, toplum, dil ve değerler arasındaki ilişkiyi ön plana alarak, toplumsal meselelerin,

[1] *bkz.* Harris, Z. S. (1952). Discourse Analysis. *Language*. Vol. 28, No.1, pp. 1-30. diğer söylem çözümlemesi tanım ve incelemeleri için: Vladimir Propp (1928), Mofologiya Skazk (*Masalın Biçim Birimi)*; Dell Hymes (1964), *Language in Culture and Society (Kültür ve Toplumda Dil)*; Palek (1968), *Cross-reference: A study from*

bireysel durumların ve tutumların, bunları ortaya çıkaran/ların soyut kaynaklarına ışık tutmaktadır (Gılıç 2019, s. 116). İnceleme alanı bakımından günlük kullanımlarda sözcüklerin nasıl kullanıldığını anlamaya yönelik sınırlı bir alan olabileceği gibi belli bir toplumdaki baskın ideolojinin ortaya çıkarılmasına yönelik kapsamlı bir alan da olabilir (Yule, 1996, s. 83). Kim nasıl konuşuyor? Kim nasıl dinliyor ya da susuyor? Kim nasıl yazıyor veya nasıl okuyor? Bu sorularla başlayan söylem çözümlemesi, varsayımlardan değil belirsizliklerden yola çıkar. Diğer çözümleme türlerinden ayrı olarak ayrıntılarla uğraşır; dilin kullanımını analiz eder, anlama ve anlamlandırmaya yönelik özellikleri belirler ve dili kullanan insanların dil ile ne yaptıklarına cevap bulur (Sözen, 1999, s. 85-86).

Çok boyutlu olmasından farklı amaçlarla ve farklı disiplinlerde kullanılmasından bahsettiğimiz söylem çözümlemesi, bu çalışmanın temel inceleme yöntemi olan *eleştirel söylem çözümlemesi* teorilerini esas alarak *yalan haber metinleri* üzerinde yapılacak çözümleme ve değerlendirmelere olanak sağlayacaktır. Eleştirel söylem çözümlemesinin ne olduğundan ve ilkelerinden önce yazılı metinler üzerinde yapılacak çözümlemelerde ele alınan ölçütlerden bahsedilecektir.

2.2. Metinlerin Çözümlenmesinde Ölçütler

Dil kullanımı şüphesiz sadece konuşma diliyle sınırlı değildir yazı diliyle iletişim ve etkileşimi de içermektedir. Günlük bir gazete, sanatsal nitelikli metinler (şiir, hikaye, roman vd.), ders kitabı veya bilimsel nitelikli metinler dil malzemeli olmasıyla söylem çözümlemesinin inceleme alanındadır. Bir reklam metninin, gazete haberinin ya da kurmaca metinlerin konusu, bunu ele alışı ve dili gibi unsurlar birbirinden tamamen farklı olacağından çözümleme yaparken ilk adım ele alınan metnin türünü tespit etmek olmalıdır.

Her metinde ve özellikle çalışmanın konusu olan haber metinlerinde iletilmek istenen bir ileti/olay vardır ve bunların kabul görmesi için gerçeklik, güncellik, güvenirlik, önemlilik, anlaşılırlık vd. gibi özelliklerin var olması gerekir (Yıkmış, 2019, s. 77). Yazarın metni oluşturma sürecindeki sözcük ve tümce düzeyindeki dilsel tercihleri iletilmek istenenin ardındaki psikolojik, sosyolojik vd. pek çok nedenden kaynaklanmaktadır. Okuru yönlendirmek, onun istenilen açıdan olaya bakmasını sağlamak için belli başlı teknikler kullanmakta, niyet/kasıt dilsel seçimlerini belirlemektedir.

2.2.1. Öne Çıkarma-Geri Plana Atma

İnsanlar, bir olayı veya durumu anlatırken ya da herhangi bir konuda bilgi verirken her zaman bütün ayrıntılarıyla ifade etmezler. Hatta bilgi/olay/haber aynı bile olsa ifade edilişi, sunum şekli farklılık gösterebilir. Bazı ayrıntıların atlanmasının, aynı içeriğin farklı şekillerde sunulmasının çeşitli sebepleri vardır. Burada yazar, bilginin/olayın bilindiği varsayımından hareketle tekrar etmiyor olabilir ya da bazı bilgi ve haberleri ön plana çıkararak, vurgulayarak, diğerlerini görmezden gelerek, atlayarak belli bir görüş ve değerler doğrultusunda okuyucuyu etkilemek istiyor olabilir (Çakır, 2014, s. 81).

Hazırlanan bir haberin özetinde veya başlangıç tümcelerinde en önemli ve öz bilgiye yer verilerek okuyucunun dikkati habere çekilir. Bu durum hedef kitle açısından da önemlidir çünkü haberin herhangi bir noktasında yarım bırakılmış bir okumada bile önemli bilgiler elde edilmiş olur. Etkili bir başlık da en az giriş tümceleri kadar önemlidir ve bazen propaganda yapmak, algı yaratmak, habere popülerlik kazandırarak okunma oranını arttırmak veya dikkati çekmek için kasıtlı olarak yanlış anlaşılmaya uygun olan tümceler seçilerek başlık haline getirilir.

i. *"Gelecek partili Başkan Yardımcısı Emine Ercandoğdu öldürüldü."* (http-2)

hyper-syntax; Halliday (1961), *Categories of the Theory of Grammer;* Zeynel Kıran (1981), *Dilbilimindeki Yeni Yöntemler: Sözcükten Söyleme*; van Dijk (1985), *Handbook of Discourse Analysis vd.*

ii. *"Gabonlu genç kızın sır ölümü! Son görüntüsünde çıplak ayakla koşuyor."* (http-3)

iii. *"Türkiye'nin ilk böbrek nakilli hastalarından olan dernek başkanı öldü."* (http-4)

Haber metinlerinden alınan başlıklarda dikkat çekmek amacıyla öldürülen kişilerden ilkinin bir parti başkanı, ikincisinin de yabancı uyruklu olduğuna vurgu yapılmıştır. Üçüncü başlıkta ise ölen hastanın dernek başkanı olduğu eklenmiş, dernek adından söz edilmemiştir.

i. *"Rusya'nın geçen 24 Şubat'ta Ukrayna'yı işgal etmesinden bu yana binlerce sivil ve asker öldü."* (http-5)

ii. *Ukrayna'da binlerce sivil ve asker öldürüldü.*

iii. *Ukrayna'daki savaşta binlerce sivil ve asker öldü.*

Birinci tümce aktif bir tümcedir ve burada işgal eden Rusya'dır, Ukrayna'daki sivillerin yanında her iki ülke askerinden ölümler olmuştur. İkinci tümce ise pasif bir yapıdadır ve öldüren belirtilmemiştir. Üçüncü tümcede savaş sözcüğüyle işgal göz ardı edilmeye çalışılmıştır.

Haber metinlerinde sıklıkla ortaya çıkan bu durum söylemi ifade eden kişilerin fikir ve tutumlarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanır. Yazar asıl olarak neyi aktarmak istiyorsa o düşünceyi olay örgüsünde ön plana çıkarır ve bu yolla okuyucuya istediği yönü vermek ve dikkatlerini kontrol etmek mümkün olur.

2.2.2. Önvarsayım

Önvarsayım, "bir sözcede dinleyiciye ulaştırılmak istenen bildirinin dışında kalan, tartışma götürmeyecek şekilde sunulan bilgi olarak tanımlanmaktadır." (Vardar, 1998, s. 162). *Abim üniversite sınavını kazandı.* tümcesindeki iki önermeden birincisi "*benim abim var*" önvarsayım, "*abim sınavı kazandı*" ise sunulan bilgidir. Onan ve Tiryaki tarafından temel özellikleri:

1. İletilmek istenen bilginin dışında kalmaktadır.
2. Doğruluğu tartışılmaz.
3. Tümcenin yüzey yapısında görülmez.
4. Edimsöz niteliği taşır.
5. Dilsel ipuçları kullanılarak ulaşılır.

açıklanan (2012, s. 236) önvarsayımda örtük bir anlam ve itiraz edilmesi zor bir söylem vardır.

i. *"ABD'deki beyaz üstünlüğünü eleştiren Biden, " Beyaz üstünlüğü anavatanımızdaki en tehlikeli terör tehdididir." ifadesini kullandı. (siyahi öğrencilerin çoğunlukta olduğu Howard Üniversitesi mezuniyet töreninde)"* (http-6)

ii. *"Bachelet, İnsan Hakları Konseyi'ne sunduğu raporda, "Cezasızlığı sona erdirmek ve güven inşa etmek, Afrika kökenli insanların seslerini dinlemek, geçmiş miraslarla yüzleşmek ve telafi etmek için bütün devletleri ırkçılığı inkar etmeyi bırakmaya ve ortadan kaldırmaya çağırıyorum" dedi."* (http-7)

İlk haberde tüm dünyada var olduğu bilinen beyaz-siyahi ayrımı söylemde her ne kadar tam tersi yöndeymiş gibi ifade edilse de örtük anlamında yine de ırkçılığa işaret etmektedir. İkinci haberde yorumları aktarılan rapora dair doğruluğu tartışmasız "*Afrika kökenli insanlara karşı tüm devletlerin ırkçılık yaptığı*" bilgisi vardır.

Yazarın düşünce aktarımında kullandığı en etkili yöntemlerden biri olan önvarsayım, okuyucunun başka bir düşünceden etkilenmesine izin vermez. Benzeri

olmayan, tek seçenek, tek doğru gibi gösterilen bilgi/olay/haberler aynı zamanda dinleyici/okuyucu tarafından da böyle biliniyormuş izlenimiyle ifade edilir.

2.2.3. Anlamın Kapalı Olması

İletişim sorunlarından biri anlatılmak istenenin doğru aktarılmamasıdır. Dili doğru kullanmamak veya sözcükteki anlam olayları değişikliklerini göz ardı etmek anlam karmaşasına, anlamın bulanıklaşmasına sebep olabilir. İletişim kusurlarından kaynaklanabilecek bu durum yazar tarafından bilinçli bir tercih de olabilir. Birkaç anlama gelebilecek tümceleri içeren haberlerde okuyucu tarafından tepki alınan ifadeler için yazar kastettiğinin tümcenin diğer anlamı olduğunu söyleyerek konumunu koruyabilir (Çakır, 2014, s. 86).

i. *"Eşi ile oğlunu öldürüp intihar etti."* (http-8)

ii. *300 bin lira ile kaybolan THY Kopenhag bürosunun muhasebecisi aranıyor.*

Her iki tümcede de gerçekleşen eylemdeki kişi belirsizliğinden kaynaklanan bir anlam bulanıklığı söz konusudur. Okuyucu ilk tümceyi okuduğunda öldüren kişi(ler) hakkında farklı yorum yapacaktır. Aynı durum ikinci tümce için de geçerlidir. Kaybolan para ve muhasebeci hakkındaki durum belirsizdir. Muhasebecinin parayı alıp kaçtığı iddia edilebileceği gibi yazar bunu kastetmediğini söyleyerek her iki kaybın birbirinden bağımsız olduğunu iddia edebilir.

2.2.3.1. Çok Anlamlılık

Bir sözcüğün birden çok anlam içermesi *çok anlamlılık* olarak adlandırılır. Kullanım alanına giren her sözcük başlangıçta tek anlamlıdır, çok anlamlılık süreç içinde ortaya çıkan bir özelliktir.

Dilde sözcüklerin ya da tümcelerin çeşitli sebeplerle farklı manalarda kullanılması dilin bir anlamsal zenginliği aynı zamanda da yanlış anlamalara sebep olan bir *anlam tuzağı* olarak düşünülebilir. Doğru mesajlar iletmek, yanlışa düşmemek için çok anlamlılığı iyi bilmek ve anlamak gerekir (Kahraman, 2015, s. 31).

"Michael Jackson, aşırı derecede alkol alan biri kendisine zarar verebilir diye kaldığı otelde içki servisini yasaklattı." (http-9)

Çok anlamlılık örneği olan yukarıdaki tümcede yazar; Michael Jackson biri kendine hakim olamayıp çok içer, zarar verir veya birileri çok içer de sonra bana zarar verir diye içki servisini yasaklatıyor olarak durumu iki anlama gelecek şekilde ifade etmiştir.

2.2.3.2. Anlam Belirsizliği

Bir sözcüğün ya da tümcenin hangi anlamlarda kullanıldığının açıkça belli olmadığı, muğlak ifade içerdiği için ne anlatılmak istendiğinin tam tespit edilemediği kullanımlar anlam belirsizliğidir. Bu belirsizlik çeşitli şekillerde ortaya çıkar ve farklı maksatlar için kullanılabilir. Örneğin, bir şair şiirine estetik zevk ya da derinlik katmak için imgeler vd. kullanarak anlam belirsizliğinden yararlanabilir (Yıkmış, 2019, s. 81).

Belirsizlik durumu insanlar arası iletişimde, söylem(ler)in önceki deneyimler ve edinilen diğer bilgilerle, insanın bilişsel süreçleriyle değerlendirilmesiyle ortadan kaldırılmaktadır. Kişi bir tümce içindeki birden fazla anlama sahip sözcüğün doğru anlamını, bilgisi ve geçmiş deneyimleri yardımıyla anlayarak seçmekte ve diğer anlamları elemektedir (İlgen, 2015, s. 15).

i. *"Yaşlanmanın nedeni vücuttaki serbest radikallermiş. İnsanoğlu ne çekiyorsa radikalden çekiyor."* (http-10)

ii. "*Cumhuriyetinize sahip çıkın.*" (http-11)

İlk tümcede yazar, radikal sözcüğünü farklı anlamlarda kullanarak okuyucunun yorumuna bırakmıştır. İkinci tümcede ise cumhuriyetle kastedilen yönetim biçimi mi yoksa gazete adı mı belli değildir.

2.2.4. Sözcük Seçimi

Metinlerde seçilen sözcükler dinleyici/okuyucu tarafından bütün olarak algılansa da aslında her sözcük planlı olarak seçilmektedir. Özellikle haber metinlerinde sözcük seçimini etkileyen en önemli unsur ideolojidir. Söylemde amaçlanan ideoloji neyse sözcük seçimi de bu doğrultuda olur (Yıkmış, 2019, s. 82). Yine de sözcük temelinde yapılan çözümleme ideolojiyi anlamak için yeterli değildir. Çünkü sözcük ve ifadelerin değeri tümce içindeki yerinden ve diğer sözcüklerle olan ilişkisinden etkilenir; sözcüğün kullanım zamanı ve bağlamı da anlamı etkilemektedir.

Sözcükler bir kültür dünyasının temsilidir. Bir haber metninin sözcük haritasını çıkarmak o haberin daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu harita bize sözcüğün anlamının yanı sıra diğer sözcüklerle olan ilişkisini karşılaştırmamıza da imkân verir. Böylelikle sözcüklerin niçin tercih edildiği ve yazarın niyetini de anlaşılabilir (Devran, 2010, s. 101). Okurları etkilemek için sözcük ve sözcük gruplarının farklı şekillerde kullanıldığı durumlar vardır. Çağrışımlar, etiketler, metaforlar vd.[2] kullanımlar, anlamı etkileyen aynı zamanda yazarın bakış açısını da gösteren yöntemlerdir.

Yazar, haber metnini oluştururken yalnızca boş bir sayfaya aktaracağı gerçek bir haberin bilgisine değil aynı zamanda kullanacağı sözcükleri belirleyen bir dizi geleneğe bağlı olması gerektiği düşüncesine de sahiptir. Metnin nasıl başlayıp nasıl bitmesi gerektiği, okuyucunun ilgisi ve bilgisi, haberin zamanı ve iddiası, değeri vd. gibi pek çok özellik kullanacağı sözcükleri seçerken yazarı etkiler. Kısacası haber söylemi, çeşitli norm ve ilkelerin, ifade edilmemiş varsayımların bir araya gelmesinin bir sonucudur (Matheson, 2005, s. 16).

2.2.5. Tümce Tercihleri

Bir düşünce, olay/durum çeşitli tümce kalıplarıyla ifade edilebilir. Tümce ögeleri farklı dizilebilir; *bilinen*ler, *yeni* olanlardan önce gelir ve *yorum konu*dan sonra yer alır vd. gibi söylem kurallarına göre kaleme alınır. Söylem kurallarının yanı sıra anlamın bazı bölümlerini öne çıkarmaya diğer bölümlerini geri plana atmaya yarayan belli başlı tümce yapıları tercih edilmektedir. Bu tercihler okuyucunun/dinleyicinin yönlendirilmesine neden olur.

2.2.5.1. Geçişli Tümceler

Gerçekliğin ifade edilmesi sırasında farklı sözcükler seçilir ve bu sözcüklerden tümceler meydana gelir. Bu tümcelerden bazıları yapıları bakımından geçişliyken bazıları da geçişli değildir. Geçişli fiilleri içeren tümceler anlamı ifade etmek için bir objeye ya da nesneye ihtiyaç duyarlar. Haber metinlerinde özneler aktör kabul edilirken nesneler de hedef(ler) konumundadır ve tümcede bu iki unsurun ilişkisinin anlaşılabilir olması önemlidir (Devran, 2010, 97-99). Güçlü gösterilmek istenen aktör ve daha zayıf olan nesne, söylemin amacını kimin veya neyin güçlü gösterilmek istendiğini gösterir.

i. "*İzmir'de İhsan Kalmaz (31), boşanma aşamasındaki eşi Zehra Kalmaz'ı (19) bıçaklayarak öldürdü. Polis merkezine gidip teslim olan Kalmaz, cinayetin ardından eğlence mekanında eğlendiğini söyledi.*" (http-12)

[2] *bkz.* Çakır (2014). *Söylem Analizi, Ne Demek İstiyorsun?*. s. 87-89.

ii. *"Denizli'de 4 yıl önce boşandığı eşi Fatma Çetin'i (39) evinde boğarak öldürdükten sonra cesedini ormana gömdüğü gerekçesiyle ağırlaştırılmış müebbet hapis cezası istemiyle yargılanan Ebubekir Karakurt (40), "Boğazını iple sıktım. 5 dakika boyunca ölmesini bekledim." dedi. Mahkeme heyeti, tanıkların dinlenmesi için duruşmayı erteledi."* (http-13)

Haberlerde yer alan aktörler kadın cinayetlerinin özneleri olup zayıf olarak görünen kadın(lar) nesne durumundadır. İlk haberde yer alan özne, cinayet sonrası eğlenmeye gitme davranışı sebebiyle de ön plana çıkmıştır. İkinci haber, içeriğinde yer alan cinayetin işleniş biçimi hakkındaki ayrıntıları sebebiyle eleştirilebilir olmakla beraber, özneyi tanımlamak için kullanılan sıfat grubundaki cinayeti yargılayan dil ve cezadan bahsedilmesi haberin yazarının niyetini ortaya koymaktadır.

2.2.5.2. Etken ve Edilgen Tümceler

Haberde kullanılan tümcenin etken ya da edilgen oluşu öznenin saklanması veya öne çıkarılması ile doğrudan ilgilidir. Özne destekleniyorsa olumlu eylemleriyle ön plana çıkarılır. Söylemler öznenin olumsuz eylemleri ön plana çıkarılarak ifade ediliyorsa öznenin aleyhine bir durum söz konusudur. İktidarı destekleyen bir basından söz ediyorsak yazar, iktidar başarılarından bahsederken özellikle özneye yer verecek; olumsuz eylemlerinde ise edilgen (pasif) yapılar kullanarak bu olumsuzluklardan iktidarın zarar görmesini engellemek isteyecektir. Öte yandan iktidar karşıtı basın söz konusu olduğunda yazar, özellikle olumsuz eylemler için etken (aktif) tümceler kullanarak iktidar hakkında olumsuz imaj yaratmaya çalışacaktır (Devran, 2010, s. 99).

2.2.5.3. Dolaylı Anlatım Tümceleri

Dolaylı anlatım tümcelerinde yazar söylemlerinde aktarıcı durumundadır, bu benim fikrim değil/sadece olayı, durumu aktarıyorum şeklindeki ifadelerle sezdirimde bulunmaktadır. Bu anlatım biçimi Türkçede {-mIş} ya da bir başkasının söylediklerini 'o… dedi/diyor' şeklinde aktaran dilbilgisel yapı ile gerçekleştirilmektedir (Karahan, 2006, 99). Dolaylı anlatım yansıtan tümcelerin kullanılmasının sebeplerinin altında yazarın sorumluluk üstlenmek istememesi, otoriteden çekinme, toplumun tepkisinden kaçınma vd. kaygılar bulunmaktadır (Yıkmış, 2019, s. 86).

i. *"Sağlık Bakanı Fahrettin Koca, grip salgınında son dönemde influenza görülme sıklığının arttığını belirterek "Covid toplam vakaların yüzde 5-6'sı seviyesinde seyretmeye devam ediyor. Endişe etmeyi gerektiren bir durum yok." dedi. Koca, sahte ilaç iddialarıyla ilgili de "Kayıtlara göre ülkemize Bangladeş'ten bugüne kadar iddiaya konu olan ilacın bir kutu dahi girişi olmamıştır. Hiçbir şekilde hastalarımızda kullanılması da söz konusu olmamıştır." diye konuştu."* (http-14)

Haberin yazarı iddia tümceleri için de Sağlık Bakanı Koca'nın cevapları için de kişisel yorum katmaktan kaçınmış, … dedi/ diye konuştu dolaylı anlatım ifadelerini kullanmıştır.

3. Eleştirel Söylem Çözümlemesi Nedir?

3.1. Eleştirel Söylem Çözümlemesinin Tanımı ve Kısa Tarihi

Eleştirel söylem çözümlemesi (critical discourse analysis), söylemin altında yatan ideolojiyi dilbilim temelli bir yaklaşımla ortaya çıkarma yaklaşımıdır. Disiplinler arası yaklaşımlar bu çözümlemede büyük önem taşımaktadır. Toplumdaki güç ilişkileri, bu ilişkiler çerçevesinde ortaya çıkan eşitsizlikler, algılama ve anlamlandırma biçimleri, toplumdaki yapılanma, tarihsel ve kültürel süreçlerin ve değerlerin gelişimi, eylemlerin niteliği, cinsiyet ve grup kimlikleri sınıflamasında temsil biçimleri ve ayrımcı yaklaşımlar

gibi çeşitli özellikler izlenebilmekte; bunun sonucunda söylemin neden o biçimde oluştuğuna yönelik değerlendirmeler elde edilmektedir (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 105).

Söylem üzerine çalışan dilbilimciler araştırmalarında güç, egemenlik, sınıf, etnik ayrımcılık, çıkar, kurumlar, sosyal yapı ve sosyal düzen gibi konulara odaklanarak eleştirel söylem çözümlemesi yöntemleri geliştirmeye çalışmışlardır. Eleştirel söylem çözümlemesi Habermas'ın çalışmalarından ve Foucault'un geliştirdiği güç, disiplin ve söylem düzeyleri kavramlarından başlamak üzere farklı yöntemleri içermektedir. Bu yöntemlerden hareketle tek bir teorik çözümlemeye ulaşmak söz konusu değildir. Her bir metnin farklı bir eleştirel çözümlemesi vardır; örneğin, bir haber metni ile bir deneme metninin eleştirel söylem çözümlemesi birbirinden farklıdır (Devran, 2010, s. 61). Farklı yaklaşımlardan etkilenen ve esinlenen söylem çözümlemeleri özellikle bazı söylem türlerine uygulanır. Kadınlarla ilgili söylemler, ırkçılık karşıtı söylemler, feminist söylemler temel inceleme konuları arasında yer alırken; ülkemizde laiklikle ilgili söylem, İslamcı söylem, milliyetçi söylem vd. konular toplumumuzda sıkça tartışılmaktadır (Günay, 2013, s. 77).

Eleştirel söylem çözümlemesi terimi ilk olarak 1990'da kullanılmıştır. Fakat ortaya çıkışı ve gelişim süreci 1960'ların sonuyla 1970'lerin başına uzanmaktadır. Sosyoloji kaynaklı söylem çözümlemeleri esas alınarak 1940'lı yıllarda başlayan mikro-sosyolojik çalışmalar; 1960'lı yıllarda Garfinkel öncülüğünde başlayan konuşma analizi çalışmaları ve Goffman'ın metin, hikâye ve mit nitelik analizlerinden sonra, 1970'lerde dilin toplumdaki güç ilişkilerini yapılandırmaktaki rolünü inceleyen bir söylem ve metin çözümlemelerinin ortaya çıkmasıyla eleştirel dilbilimin temelleri atılmaya başlamıştır. Aynı yıllarda başta Gunter Kress olmak üzere bir grup araştırmacı dilsel betimlemenin yeterli olmayacağını *nasıl* sorusunun yanında *neden* sorusuna cevap veren toplumsal, tarihi ve politik süreçlerin de göz ardı edilmemesi gerektiğini savunmuştur (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 106). En önemli temsilcileri Norman Fairclough, Ruth Wodak, van Dijk ve Paul Chilton gibi kuramcılardır. Fairclough sistematik işlevsel dilbilimi, van Dijk metin ve algısal dilbilimi, Ruth Wodak etkileşimli çalışmalar ve Paul Chilton dilbilimi, göstergebilimi ve iletişim çalışması konusuna odaklanmışlardır.

Dilbilimsel söylem çözümlemelerinden olan eleştirel söylem çözümlemesinin diğer söylem çözümlemelerinden ayrıldığı en temel nokta, felsefi temellerinin eleştirel olmasıdır. Eleştirel söylem analistleri kendi kişisel yorumlarına odaklanmaz, onlar için söylemlerin kitleler üzerindeki etkilerini ön plana alır ve sorun odaklı disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olması sebebiyle dil birimlerinden çok sosyal çalışmalarla ilgilenmektedir; bu nedenle yalnızca metinleri çözümlemez; yazılı, sözlü ve görsel tüm unsurlar inceleme alanı içerisindedir. Ancak bu özellikten hareketle dilsel elementler eleştirel çözümlemesinde göz ardı edilir izlenimi doğru değildir. Çünkü tüm eleştirel söylem çözümlemelerinde araştırmacılar sistematik dilbilim incelemeleri (retorik, metindilbilim, tartışma vd.) içerir (Çobanoğulları, 2021, s. 62-66).

3.2. Eleştirel Söylem Çözümlemesinin Amaç ve Özellikleri

Eleştirel söylem çözümlemesi, çıkış noktası toplumsal sorunlar olan bir kuram ve çözümleme yöntemidir. Toplumsal sorunların altında güç, ideoloji ve baskınlık çatışmaları yatmaktadır (Ercan ve Danış, 2019, s. 548). Bu çözümlemenin en temel amacı da toplumda dil aracılığıyla meydana getirilen, ifade edilen ve meşrulaştırılan toplumsal eşitsizliği eleştirmektir. Bunu yaparken olaylara yalnızca olumsuz açıdan bakmak değil; mevcut düzeni iyileştirmek ve dönüştürmek hedeflenmektedir. Aydınlanma, daha adil ve eşit bir düzen sağlanmaya çalışılır ve bu amacı gerçekleştirmek için toplumsal eşitsizliklerin söylemsel yönleri araştırılır; metin, iktidar, bilim, kültür vd. gibi söyleme etki eden unsurları ve boyutları içeren bir analiz yapılmaya çalışılır. Elinde gücü bulunduran unsurların kamusal ve özel alanlarda kullandıkları dilsel araçlar tespit edilmeye çalışılır

(Çobanoğulları, 2021, s. 72). Araştırmacı çözümlemesinde kendi bilgilerini, ön yargılarını, değerlerini, ideolojisini vd. kişisel birikimlerini kullanır/onlardan etkilenir. Bu nedenle eleştirel söylem çözümlemelerinden nesnel olunması beklenemez.

3.3. Eleştirel Söylem Çözümlemesinin İncelediği Başlıca Söylemler

Politika, medya, bilim vd. birer güç kaynağıdır. Bu nedenle politikacılar, medya çalışanları ve bilim adamları mesleklerinden dolayı kendilerine özgü bir söylemsel güce sahip olurlar. Profesörler akademik söylemleri, gazeteciler medya ve haber söylemleri, politikacılar politik söylemleri, iş adamları ekonomik söylemleri kontrol edebilirler. Söylemler üzerinde daha çok etkili olan güçler, doğal olarak daha güçlü olacaktır (Devran, 2010, s. 27). Eleştirel söylem çözümlemesi temelinde özellikle ideoloji ve güç kavramları bulunmakta; bu nedenle inceleyeceği söylem türlerinin başında siyaset, medya ve haber söylemleri gelmektedir. Çalışmanın konusunun *yalan haber metinleri üzerine eleştirel söylem çözümlemesi* olması sebebiyle *medya ve gazete haber söylemi* üzerinde durulacaktır.

3.3.1. Medya ve Gazete Haber Söylemi

Gazetecilik ve medya dilbilimsel çalışmalarda önemli bir yere sahiptir. Özellikle 19. yüzyıl sonundan itibaren yaşanan teknolojik gelişmeler haberleşme alanında da büyük değişiklikleri beraberinde getirmiş, gazeteler önemli bir medya aracı haline gelmiştir. Günümüzde kitlelere hızla ulaşabilen elektronik ortamdaki gazetelerin varlığı yalnızca biçiminde değil habercilik anlayışında farklılıklar olarak ortaya çıkmıştır.

Geleneksel olarak gazetecilik, bilgi aktarımının sağlandığı bir alan olsa da gazeteler okuyuculara çeşitli yöntemlerle belli mesaj ve ideolojileri yayma amacı gütmeye başlamıştır. Örneğin insanlığı ilgilendiren dünya savaşları vd. önemli olaylarda gazeteler propaganda aracı olarak kullanılmıştır (Çobanoğulları, 2021, s. 88).

İletişim araçlarının ortak paydası olan haberler, kamuoyu oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Söylem olarak haberi anlamak için haberin oluştuğu bağlamı (haberin üretim biçimini, içinde yer aldığı medyanın toplumdaki yeri ve iktidar/güçle olan ilişkisini vd.) anlamak önemlidir. Bunun için de haber metinlerinde eleştirel çözümlemeler yapmak gerekir.

4. Haber Nedir?

4.1. Haberin Tanımı

İnsanoğlunun bilme, haber alma arzusu üzerine pek çok görüş ileri sürülmüştür. *Haber nedir?* sorusuna yanıt arama gayreti haberin çeşitli tanımlarını yapmayı sağladıysa da haber kavramı ve tanımı üzerine hâlâ görüş birliğine varılamamıştır.

Haber tanımlamalarının ilk örneklerinde günün koşullarına ve gazetecilik mesleğinin gerekliliklerine uygun ifadelere rastlanılmaktadır: *olan her şey haberdir*, *haber zamana uygun her şeydir, haber bir olayın raporudur, haber okuyucuların öğrenmek istedikleridir, haber yarının tarihidir vd.* (Tokgöz, 1981, s. 54-55). Bugünse gazetecilikte haber genellikle *olay, hikâye veya özet* gibi kavramlarla tanımlanır. Gazeteci bir olayı, durumu, bilgiyi özetleyerek ve hikâyeleştirerek haber haline getirir. Gerçekleşen bir olayın kitlelere aktarılması amacıyla yazılan metinlerin dikkate alınması için haber niteliği taşıması gerekmektedir. Bu durumda her olay bir haber değildir (Büyükafşar, 2019, s. 38). Olaydan hareketle Dursun (2005, s. 69) haberi, "gerçek dünyada bir yerlerde meydana gelen olaylar, kişiler ya da şeyler hakkındaki en son, en yeni ve ilgi çekici bilgilendirme' olarak ifade etmiş; Arsan (2005, s. 137) ise haberi, 'daha önce bilmediğimiz, yeni, ilginç bir olayın medyada yayımlanmış halidir." şeklinde tanımlamıştır.

Son olarak habere dair yapılmış tanımlar arasında en sık rastlanan İngilizce *haber* anlamına gelen *news* sözcüğünün kökeninin kuzey (North), doğu (East), batı (West) ve güney (South) sözcüklerinin baş harflerine dayandığı ve haber *'her yönde meydana gelen olaylar ile ilgilidir.'* iddiası olsa da doğru değildir. *News* sözcüğünün kökeni 14. yüzyıl Ortaçağ İngilizcesine dayanmakta ve benzeri sözcüklere aynı dil ailesinden olan (Fransızca *nouvelles*, Almanca *neues vd.*) dillerde de rastlanmaktadır (http-15)

4.2. Haber Metninde Anlam ve Tümce Yapıları

Haber metinleri diğer türlerle karşılaştırıldığında profesyonel kodlarla oluşturulmuş metinlerdir ve özgün bir anlatı yapısına sahiptir. Geleneksel bir haber metninde ana başlık, alt başlık ve metin bulunur. Ancak bunlara ek olarak ara başlıklara da yer verilebilir. Özellikle tiraj kaygısıyla yazılmış haber anlatımlarında farklı tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Klasik anlatım tekniklerinin dışına çıkılarak okuyucunun ilgisini çekmeye çalışılır. Akış sıralamasına ideolojik amaçlar ve çıkar ilişkileri gibi hususlar etki edebilir. Haberci okuyucuya özellikle iletmek istediği mesajı en ön sıraya yerleştirebilir, dikkat çekmek için ilginç başlıklar kullanabilir hatta bazen bu başlıklar metinle bağdaşmayan gerçek dışı da olabilir. Dikkat çekilmek istenen yerler özellikle vurgulanır, bunun için vurgulanan ifadenin yazı karakterinde değişiklik yapılabilir, italik ya da kalın harflerle gösterilebilir. Haberlerde kullanılan fotoğraflar için de benzer durum söz konusudur. Önemli ayrıntılar içeren fotoğraflarda ilgili bölüm daire içerisine alınarak işaretlenir veya büyütülerek gösterilir. Belli başlı olayların veya kişilerin olumlu yanları bilinçli olarak ön olana çıkarılabildiği gibi kasıtlı olarak olumsuzlukları da vurgulanabilir. Ancak habercinin amacı ne olursa olsun haber metinlerinde olay sıralaması en önemli olandan daha az önemli olana doğrudur (Devran, 2010, s. 83-92).

Haber metinleri oluşturulurken belli başlı müdahalelerle anlamda etkili olan tümce yapıları kullanılır. Bunlara *Metinlerin Çözümlenmesinde Ölçütler* başlığında ayrıntılarıyla yer verilmiştir.

4.2.1. Haber Metninde Retorik Unsurlar

Sözcük anlamı *güzel söz söyleme sanatı* (TDK) olan retorik, haber metinleri için okuyucuyu ikna etmek için dili ustalıkla kullanmak olarak ifade edilebilir. Her yazılı metinde retorik unsurlar bulunur ve haber metni yazarları yazım aşamasında bunları göz önünde bulundurur (Devran, 2010, s. 42).

4.2.1.1. Tanımlama

Okuyucuya bilgi vermek ve metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamak için metinde yer alan sözcük veya tümcelerin açıklanması gerektiğinde tanımlamalar yapılır. Haberlerde genellikle *öteki* olarak görülen olumsuz, *bizden* olarak görülen olumlu olarak tanımlanmaktadır:

"İç savaş nedeniyle ülkelerinden kaçarak Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin Trabzon'da oluşturduğu düğün konvoy çetesi korku saçıyor. Para almadan gelin aracının önünden ayrılmayan küçük çocuklar ise 'Para yoksa ölüm var, aç kaldık' tehdidinde bulunuyor." (http-16)

Yerel bir gazete haber metninden alınmış yukarıdaki ifadeler "*Konvoy Çetesi Ölüm Saçıyor*" başlığıyla yer almaktadır. Başlıkla beraber düşünüldüğünde küçük çocuk olmalarına rağmen sığınmacılar *toplum huzurunu bozan, insan hayatını tehdit eden* olarak vurgulanmıştır. Ülkemizde birçok kültürde var olan *düğün konvoyunun önünü keserek bahşiş alma* geleneği Suriyeli sığınmacılar söz konusu olunca toplumsal bir tehdit unsuru olarak ifade edilmiştir. Ötekileştirme söylemi *iç savaş, çete, korku saçmak, para, ölüm, açlık* sözcüklerinin özenle seçilmesiyle okuyucuda yaratılmak istenen algı kuvvetlendirilmiştir.

4.2.1.2. Örnek Verme

Örnek verme de haber metinlerinde sıklıkla yararlanılan anlatım unsurlarından biridir ve anlattıklarını daha kuvvetle ifade etmek, bir mesajı iletmek amacıyla kullanılır.

"Hava sıcaklıklarının artmasıyla birlikte havuz, gölet ve denize serinlemek için giren vatandaşların boğulma vakalarında artış yaşanmaya başladı. Uzmanlar, girilen suya dikkat edilmesinin hayati önem taşıdığını vurgulayarak, sosyal medyada fazla beğeni almak için videolar paylaşmak için çekim yapıldığı sırada boğulmaların da meydana geldiğini söyledi." (http-17)

Haber metninde, Türkiye'de her yıl boğularak hayatını kaybeden insan sayısının çokluğu sebebiyle hayati tehlike vurgulanarak, gerçekleşen vakaların çoğunlukla sosyal medya için üretilen video içeriklerinin kaydı sırasında olduğu örneklendirilmiştir.

4.2.1.3. Kanıt Gösterme

Haber metni yazarının bir amaç doğrultusunda belli bir olayı, kişi veya kişileri desteklediğinde olumlu özelliklerini ön plana alarak olumsuz özellikleri bile olsa meşrulaştırıp onları geri plana attığından; olaya, kişi veya kişilere karşı duruş sergilediğinde de tam tersi bir yol izleyerek olumsuz yönleri göstermeye çalıştığından bahsetmiştik. Bu durumlarda yazar bir sebep, koşul veya fikir kullanarak haklılığını gösterecek kanıtlar ortaya koymaktadır.

4.2.1.4. Metafor

Belli bir olayı, durumu, kavramı anlatmak için bilinenlerden hareketle anlatmaya, benzetmeye, kıyaslamaya yarayan her şey metafordur.

i. "14 Mayıs seçimlerine kadar CHP lideri ve cumhurbaşkanı adayı Kemal Kılıçdaroğlu'na açık açık destek veren Batı medyası 14 Mayıs'ta sandıktan çıkan Başkan Recep Tayyip Erdoğan'ın oylarını görünce adeta geri vites yaptı." (http-18)

ii. "Çekirdek enflasyonun bu yılın ilk çeyreğinde temel ürünler ve gıda ürünlerindeki fiyat artışları nedeniyle beklentilerin üzerinde gerçekleştiği aktarılan tutanaklarda, enflasyonun bu yılın nisan ayında sert bir şekilde düşmesinin beklendiği belirtildi." (http-19)

iii. "Kemiklerin sessiz hastalığı olarak bilinen 'osteoporoz' yani kemik erimesi yüksek oranda kahve kullanımıyla daha da artıyor." (http-20)

İlk haberde yer alan *geri vites (araba benzetmesiyle),* ikincideki *sert düşüş (gerçek manada yukarıdan iniş varmış gibi bir somutlaştırma)* ve son haberdeki *sessiz hastalık (kişileştirme)* ifadeleri metaforik anlatım tarzıyla yazılmıştır.

Sadece siyaset, ekonomi veya sağlık haberlerinde değil bütün alanlardaki haberlerde metafor kullanımına rastlanmaktadır. Basının iktidara karşı sergilemiş olduğu tutum kullanılacak metaforun (olumlu veya olumsuz) tercihini belirlemektedir.

Siyasi literatürde liderlere ilişkin kullanılan sıfatlar da metaforik ifadelere örnektir: *Türk'ün Atası (Mustafa Kemal Atatürk), Milli Şef (İsmet İnönü), Çoban Sülü, Baba (Süleyman Demirel), Kıbrıs Fatihi (Bülent Ecevit), Ana (Tansu Çiller), Kasımpaşalı (Recep Tayyip Erdoğan) vd.*

4.2.1.5. İroni

Söylenenin tam tersinin kastedilerek alaya alınması (TDK) olarak tanımlanan ironi haber metinlerinde kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde sözcüklerle ifade edilen anlamın zıttının söylenmesi amaçlanmaktadır. İroni kullanımı zaman zaman okuyucular tarafından fark edilemeyebilir ve yanlış anlaşılmalara sebep olabilir.

"Ekrem İmamoğlu'nun bir vatandaşla yaşadığı diyalog sosyal medyada gündem oldu. Bazı medya kanallarıysa yaşanan diyaloğu biraz "farklı" biçimde sundu. Vatandaşa tokat attı denilen Ekrem İmamoğlu'nun aslında böyle bir müdahalede bulunmadığı açıkça görülüyor. Hâl böyle olunca karalama kampanyasına verilen yanıtlar mizahi oldu:

Ekrem İmamoğlu, çocuklara tabletiyle hava attı." (http-21)

4.2.1.6. Korku-Endişe Yaratma

Korku ve endişeyi bazı alanlarda ve durumlarda kullanmak okuyucuyu ikna etmek için bir yöntem olarak haber metinlerinde yer alır.

i. *"AK Parti Genel Başkan Yardımcısı Nurettin Canikli, "7'li masa ittifakı, yine kur şoku ve sermaye kontrolü yalanlarıyla vatandaşın kafasını karıştırmaya, piyasaları manipüle etmeye çalışıyor." dedi."* (http-22)

ii. *"CHP Hukuk ve Seçim İşlerinden Sorumlu Genel Başkan Yardımcısı Muharrem Erkek, "28 Mayıs'taki seçim, referandum niteliğinde bir seçim olacak. Tek adam rejimi mi demokrasi mi? Bir karar vereceğiz." dedi."* (http-23)

Her iki haber metninde parti başkan yardımcıları kendisinden başka olan tarafla ilgili olumsuz söylemler kullanmıştır. İlk haberde piyasadaki olumsuzluklar 7'li masa ittifakına mâl edilerek endişe, ikincisinde de demokrasinin getirdiği seçim hakkıyla ilgili muhtemel sonuç üzerinden yönetim şeklinin değişebileceği söylemiyle korku yaratmak amacının güdüldüğü görülmektedir.

4.2.1.7. Sürü Mantığı Yaratma

Sürü mantığı yaratma yöntemi, özellikle toplumdaki kararsız bireyler için etkilidir. Kararsız bireyler toplumdan dışlanma korkusuyla çıkarlarının bir gereği olarak güçlü tarafa daha yakın olmayı seçerler. Bu nedenle çoğunluğun kararını, toplumun kanaatini takip ederek gözlem yaparlar ve kararlarını bu doğrultuda almaya çalışırlar.

Bu nedenle haber metinlerinde kullanılan *herkes böyle düşünüyor, kamuoyu buna karşı, Türk halkı… istiyor* ya da *kamuoyunun bildiği gibi, kamuoyunun da takip ettiği gibi* ifadeleri haberin ikna ediciliğini arttırmak için kullanılan bir tercihtir (Devran, 2010, s. 51).

Özellikle siyasi haber metinlerinde ve konuşmalarında *ben* ve *siz* zamirleri sıklıkla kullanılır. Bu zamirlerle kurulan tümcelerde *biz* ve *ötekiler* söylemleri olarak karşımıza çıkar.

4.2.1.8. Güvenilir Kaynak Kullanma

Haberlerin inandırıcılığını arttırmak için habere konu olan olaylar güvenilir kaynaklara, toplumun güven duyduğu bilim adamları, yetkililer, uzmanlar veya yetkililere atfedilerek sunulmaktadır. Bu haber metinlerinde haberin kaynağına mutlaka yer verilir.

4.2.1.9. Haberde İsim veya Lakap Kullanma

Haberlerde isimlerin veya lakapların vurgulanması haber metninin daha güçlü ve inandırıcı olması bakımından önemlidir. Türkiye'de ve tüm dünyada liderler için farklı lakaplar kullanılmaktadır. Bu lakaplar kişilerin imaj inşasına katkı sağlamakta, kolay anlatılmasına ve anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Kullanılan lakaplar veya isimlere hitap şekilleri haberin söylemini belirler ve yazarın bakış açısına, ideolojisine dair ipucu verir (Devran, 2011, s. 52).

4.2.1.10. Arka Plan Bilgisi Verme

Arka plan bilgisi verme durumu da basının ideolojisine, bakış açısına ve amacına göre değişkenlik gösterir. Basının taraf olduğu iktidar hakkındaki olumsuzluklarda arka plan bilgisi verilmezken; öteki hakkındaki olumsuz haberlerde olabildiğince arka plan bilgisi verilerek olaylar, durumlar veya kişiler ayrıntılandırılmaktadır. Bu tercihle yazar kendi kimliğini de ortaya koymaktadır. Haberde uygun gördüğü sözcük(ler) ya da tümce(ler), belli seçenekler arasından kendisinin yaptığı *seçim (bir görüşe göre deyiş)* ile kullanılmaktadır. Bu seçimde metnin hedef kitlesi göz önünde bulundurulur (İşeri, 2021, s. 74).

4.2.1.11. Kişileştirme

Haber dilinde bazen karmaşık bir konuya açıklık kazandırmak için kişileştirmeden yararlanılarak anlatım kuvvetlendirilmektedir.

i. "Kremlin'den dikkat çeken Erdoğan açıklaması." (http-24)

ii. "Nur topu gibi vergilere hazır mısınız?" (http-25)

iii. "Yunanistan pazar günü sandığa gidiyor, değişim vaadi öne çıkıyor." (http-26)

4.2.1.12. Örtmece (Güzel Adlandırma)

Örtmece, söylenmesi kaba, çirkin veya sakıncalı görülen nesnelerin, kavramların, başka sözcüklerle daha uygun ve edepli bir biçimde anlatılmasıdır (TDK). Ölüm kavramının yaratacağı etkiyi azaltmak için *ölmek* yerine Türkçede bu anlama gelen *dünyaya gözlerini kapamak, ruhunu teslim etmek, dünyasını değiştirmek*, *son nefesini vermek vd.*[3] gibi birçok ifade kullanılmaktadır. Haber metinlerinde sıklıkla yararlanılmaktadır.

4.2.1.13. Üçleme Kuralına Uyma

Siyasal retorik bağlamında en fazla tercih edilen yapısal plan, üç sözcükten oluşan tümceler kullanmaktır. Örneğin: *özgürlük, eşitlik, kardeşlik;* biz şunu söylüyoruz: *etnik milliyetçiliğe, dinsel milliyetçiliğe ve bölgesel milliyetçiliğe karşıyız* (Devran, 2011, s. 54).

4.2.1.14. Paralel Yapılar Kurma-Ritim Oluşturma

Haber metinlerinde, sloganlarda bazen benzer veya zıt yapılar kullanılarak metnin akışında bir uyum, ritim oluşturmak amaçlanır. Sözcükler arasındaki ses uyumları dikkat çekmeye, söylemlerin daha akıcı olmasına ve akılda kolay kalmasına imkan sağlar.

i. "Bu ilçede zengin fakir demeden herkese eşit yardım yapılıyor." (http-27)

ii. "Depremzedeler için gece gündüz afet konutu mesaisi." (http-28)

iii. "Millet karar verecek, istikrar devam edecek / Önce İnsan, Önce Birlik, Önce Türkiye/ Cumhur İttifakı, Millet Aklı / Yüzünü Güneşe Dön Türkiye" (http-29)

Haber metinlerinden alınmış birinci ve ikinci tümcede zıt sözcüklerden yararlanılmış, üçüncüsü ise akılda kalıcılığı, etkileyiciliği arttırmak için partiler tarafından ses uyumlarına dikkat edilerek oluşturulmuş söylemlere yer verilmiştir.

[3] *bkz.* Türkmen, S. (2009). Türkçedeki Örtmece Sözler. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*. Cilt:6, Sayı: 23, s. 131-140.

4.2.1.15. Sayısal Verilerden Yararlanma

Yalnızca haber metinlerinde değil bilgi verici tüm metinlerde kullanılan sayısal ifadeler okuyucunun dikkati çeker ve metnin ikna gücünü arttırır. Nüfus, sağlık, ekonomi başta olmak üzere her alanda bu yöntemden yararlanılabilir.

4.2.2. Haberde İdeoloji

İdeoloji sözcüğü, "yanıltıcı bilinçlenme ya da iktidara sahip yönetici sınıfın fikirleri anlamlarında kullanıldığı gibi toplumsal düşünceler ve değerler dizgesi ya da dünya görüşü" anlamında kullanılmaktadır (Kress, 1985, 29'dan akt. Büyükkantarcıoğlu 2006, s. 103). Gazetecilik bilgi aktarma yoludur. Ancak gazeteler sadece bilgi aktarmakla kalmaz çeşitli tekniklerle kendi ideolojilerini yaymaya çalışır. İdeolojik düzen fark ettirilmeden tüm haberlere sızar. Haber yazarları çeşitli açılardan (kültürel, sosyal, kişisel vd.) haber metnini şekillendirir.

Haberin dili, haber yazarının kimliğini açığa çıkarır. Yazarların kullandığı söylemlerden hareketle bağlı olduğu medya kuruluşunun hangi ideolojiyi desteklediği ve iktidara karşı sergilediği tutum anlaşılabilir. Okuyucular aslında bir haber metnini okuduklarında haberi değil yazarın bakış açısıyla değerlendirdiği ve yansıttığı olayı okur. Haberin yazarı kendi düşüncesini aktarmak ve vurgulamak için çeşitli yöntemler kullanır (kanıt gösterme, bilimsel araştırma, atıfta bulunma vd.) ve haberleri ele alış biçimi yazarın ideolojisini ortaya çıkarır (Çobanoğulları, 2021, s. 98).

4.2.3. Haberde Etik

Etik kavramı, diğer meslek dallarında olduğu gibi medya için de yasal kurallar kadar önemlidir. Gazeteciler mesleki etik açısından içinde yaşadıkları topluma karşı birtakım sorumluluklara sahiptir. Bir gazetecinin ilk görevi toplumu doğru bir şekilde bilgilendirmektir. Nesnellik, tarafsızlık, dengeli olmak, nesnel olmak haberciliğin temel ilkelerindendir. Belli bir ideolojiye yakın olsa da haber metni yazarı görüşünü açıkça ifade edemez. Bu yüzden haber metni birinci tekil kişi ile değil üçüncü tekil kişi kullanılarak yazılır (Çobanoğulları, 2021, s. 99).

4.3. Haberin Değişimi: Yeni Medya

Topluluklar için kişilerarası iletişim ve haberleşmenin ciddi değişim ve dönüşümler geçirdiği açıktır. M.Ö. 59'da Julius Cesar'ın Acta Diurna'sı parşömenin varlığıyla, 1600'lerde basılan ilk gazeteler, kâğıdın ve baskı makinesinin icadıyla, çok uzaklardan iletilen/alınan haberler, 1800'lerde elektrikli telgrafın icadıyla, ilk olarak sesli sonrasında hareketli resimlerden oluşan haber raporları, 21. yüzyılın ilk yarısında radyo ve televizyonun icadıyla mümkün olmuştur. Bugün ise internet teknolojisinin sunduğu küresel ağ ile haberler, metin, ses, video formatında, interaktif bir şekilde sunulmakta ve bugünün dijital dünyasında hızla yayılmaktadır (Pavlik J. V. 2013'ten akt. Büyükafşar, 2019, s. 64).

Bilgi işlem ve dijital araçlara yönelik teknolojik ilerlemenin dönüm noktası olan dijital çağ, aynı zamanda *'gazeteciliğin altın çağı'* olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacı gazeteciliğe yardımcı, gizli verilere ulaşımı kolaylaştıran ve tek bir tıklamayla çeşitli kaynaklardan bilgi alımını elverişli hale getiren bu çağ sorunları da beraberinde getirmiştir. Kasıtlı propagandanın ve güvensizliğin artışı, haberciliğin geleneksel değerlerinin çöküşü, gazetecilerin (özellikle kadınların), onların kaynak ve takipçilerinin çevrimiçi tacizlere maruz kalması, sosyal medya platformlarının kitleleri içerik bulma ve dağıtımında ön plana koymaları ve onları haber üretim süreçlerine dahil etmeleri (yararı olmakla beraber

haber medyasının doğrulama standartlarını istikrarsızlaştırması), gazeteciliğe ve ana akım medya kuruluşlarına olan güvenin aşınması ve bunun seyirci, izleyici kitlesini öteye göndererek bilgi düzensizliğinin yayılımını hızlandırması (http-30) gibi pek çok olumsuzluk kişilerarası iletişimi etkileyen yeni medya düzeninde, özellikle de yayılan *yalan haberler*in günlük yaşamdaki etkilerinin incelenmesi gerekmektedir.

4.3.1. Haber Ögesi Olarak Doğruluk

Medya ve gazeteciliğe olan güven, dünyanın birçok yerinde sosyal medyanın ortaya çıkışından çok daha önce azalmaya başlamıştı. Gerçek bir habermiş gibi gözüken ve sosyal medyada yayılan yanlış bilgilerin ve dezenformasyonun yani kasten üretilen yanlış bilginin sayısının ve erişiminin artış göstermesi gazeteciliğin de itibarını zedelemiş, tüm bunlar gazetecileri, haber kuruluşlarını, vatandaşları ve toplumları etkilemiştir (Viner, 2017). Bilginin hızla yayıldığı ve herkesin kullanımına açık olduğu sosyal medya platformlarının ve internetin isteyen herkesin içerik yayınlayabiliyor olması sonucu olarak da haber kaynakları içerisinde neyin doğru neyin yanlış olduğunun ayırt edilmesi zorlaşmaktadır.

4.3.1.1. Doğrulama Platformlarının Doğuşu ve Gelişimi

Doğrulama terimi gazetecilikte iki farklı anlama gelir: Haber merkezleri tarafından haber yayınlanmadan metindeki yazım hatalarını düzeltmek, muhabirlerin makalelerinde öne sürdükleri gerçekçi iddiaları doğrulamak (veriler iki kez kontrol edilir, yayınlanmadan önce haber içeriğinin kalite kontrolü yapılır) ve bir iddianın kamuoyunu ilgilendirmesinden sonra iddiaların doğrulanması ya da yanlışlanması için (ardıl doğrulama) güvenilir kaynaklara başvurmaktır (Mantzarlis, 2022, s. 86).

Doğrulamanın önemi son on yılda artarak dünya geneline yayılmıştır. Doğrulama pratiklerinin gelişmesi için atılan ilk adım 2009 yılında ulusal habercilik kategorisinde Pulitzer Ödülü'nün Florida'daki St. Petersburg Times'ın faaliyete geçirdiği doğrulama projesi PolitiFact'e verilmesiyle atılmış; bu proje siyasi doğrulamanın ne olduğuna ve doğrulamanın gazetecilikteki rolüne karşı insanların bilinç kazanmasını sağlayarak pek çok projeye ilham vermiştir. İkinci adım, *sahte haber (fake news)* küresel olaylarını takiben ortaya çıkmış; uydurulmuş, sansasyonel haberleri tanımlamak için sosyal medya algoritmalarından yararlanan platformlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu platformlar sahte içeriklerin çürütülmesine, dijital içerik ve kaynakların doğrulanmasına odaklanmıştır (Mantzarlis, 2017). Önde gelen medya haber kuruluşları *(NPR, CNN, CBS, NBC vd.)*, geleneksel gazeteler *(Associated Press, New York Times*[4], *Washington Post, USA Today vd.)* (http-31) başta olmak üzere neredeyse her haber çıktısını haber doğrulama platformlarının süzgecinden geçirmeye başlamış (http-32), (http-33), (http-34) ve habercilikte dönüşüm hareketini başlatmıştır. İnsanların yeni iletişim kanalları üzerinden yayılan olağanüstü sayıdaki medya iletileri karşısındaki doğru bilgiye duydukları inanç da doğrulamaya ilişkin pratiklerin kısa sürede benimsenmesini ve yaygınlık kazanmasını sağlamıştır (Büyükafşar, 2019, s. 131).

4.3.1.2. Türkiye'deki Doğrulama Platformları

Hakikat sonrası kavramının özellikle 2016 yılı itibariyle önem kazanmasının ardından yalan haber, sahte haber, doğruluk kontrolü ve kontrol merkezleri gibi kavramlar dünyada tartışılırken Türkiye'nin de bu konularda doğruluk kontrol merkezlerine önem

[4]1851'de kurulan ve dünyanın en önemli gazetelerinden biri olan *New York Times*'da yaşanan *Jayson Blair* sahte haberciliği medya tarihinde yaşanan en büyük yalan haber olayıdır. *Ayrıntılar için bkz.* Grieve, J, Woodfield, H. (2023). *The Language of Fake News.* Cambridge University Press.

verdiği ancak yalan/sahte habere en fazla maruz kalan ülkelerin başında (% 49) (http-35) olduğu halde bu merkezlerin yeterli olmadığı görülmektedir.

Türkiye'de kurumsal medya tarafından oluşturulmuş herhangi bir doğruluk kontrol merkezi bulunmamaktadır. Ancak sivil girişimler tarafından kurulmuş internet siteleri mevcuttur (Kocabay Şener, 2018, s. 363).

4.3.1.2.1. Teyit.org

Kendi deyimiyle, 2016'dan bu yana internetteki şüpheli bilgileri analiz eden Teyit.org, aynı zamanda okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için eğitim faaliyetleri yürütmektedir. "Farklı aktörleri bir araya getirerek yanlış bilgi sorununa yönelik sürdürülebilir çözümlerin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu" belirten platform, yaygın olarak bilinen yanlış bilgiler, sosyal medyada gündeme gelen şüpheli bilgiler, medyanın gündeme getirdiği iddialar ve şehir efsaneleri gibi çeşitli alanlarda doğrulamalar yaparak internet kullanıcılarının doğru bilgilere erişmesini sağlamak için faaliyet göstermektedir (Teyit, 2023). (http-36)

4.3.1.2.2. Dogrulukpayi.com

Doğruluk Payı da resmi sayfasında kendini, Türkiye'de siyasetçileri daha sorumlu tutmayı ve vatandaşların doğru bilgiye daha kolay ulaşmasını desteklemeyi amaçlayan *İzlemedeyiz*' in tamamen bağımsız bir girişimi olduğunu, dünya ve Türkiye gündemini yakından takip ederek doğruluk kontrolü, bilgilendirme bülteni, infografik ve video formatları gibi türlerde orijinal içerikler ürettiğini, yanlış bilgiye karşı birçok alanda mücadele ettiklerini (bugüne kadar toplamda 2.000'in üzerinde farklı içerik) ve her geçen gün sayılarının arttığını ifade ederek tanımlamıştır (Doğruluk Payı, 2023). (http-37)

4.3.1.2.3. Malumatfurus.org

Malumatfuruş doğrulama platformu, internet sitesinde bildirdiğine göre, köşe yazarı zabıtası olarak adlandırılan "*Muhtesip.com*" kültüründen ilham alan bir "*köşe yazarı yanlışlarını tespit etme*" girişimi olarak kurulmuştur (Malumatfuruş.org, 2023) (http-38). 2009'da yazılı basında yayımlanan köşe yazılarını değerlendirip doğruluk durumunu tespit etmek amacıyla kurulan Muhtesip' in kurucuları, 5 yıl süren yayın hayatının sonunda aynı motivasyonla Malumatfuruş ismiyle başka bir başka girişimde bulunmuşlardır. Bu platform, ana akım medyadaki dezenformasyonu çalışma alanları olarak belirlemekte ve köşe yazarları odaklı doğrulama işi yapmaktadır (Dahi, 2022, s. 65).

4.3.1.2.4. Yalansavar.org

Türkiye'de doğruluk kontrolü faaliyeti yürüten ilk web sitesi olan *Yalansavar* 2009 yılında kurulmuştur. İnternet üzerindeki çeşitli konularla ilgili iddiaları irdelemek ve bu iddiaların doğrulukları ve geçerlilikleri hakkında bir çıkarım geliştirmek amacıyla eleştirel düşünce ve bilimsel metodoloji ilkelerinden yararlandığını beyan eden oluşum, "*şüpheli*" ve "*temelsiz*" olarak tanımladığı iddiaları; "*bilişsel yanılgıları*", "*kısayolları*" ve "*safsataları*" hangi doğruluk kontrolü yöntemleri esasıyla ve hangi kriterlere göre değerlendirdiğini belirten; doğruluk kontrolü esaslarını oluşturan, metodolojik aşamalar ve ilkeler hakkında herhangi bir bilgilendirme sunmamaktadır (Büyükafşar, 2019, s. 134).

4.3.2. Yalan ve Yalan Haber Türevleri

Yanlış bilgiyi üretmek, yaymak veya var olan bilgileri kasıtlı bir biçimde çarpıtarak vermek, kitleleri etkileyebilecek güce sahip ve geçmişi çok eskilere dayanan yöntemlerdir. Kitle iletişimin yaygınlaşmasıyla neredeyse tüm dünyada çeşitli rejimlerde karşı

propaganda olarak dezenformasyondan yararlanılmıştır. İktidar arayışından doğan geniş kitleleri etkileme ihtiyacı içinde yalan haber kullanılmıştır. Gerçek dışı haberin yayılma alanının ve hızının artması medya teknolojilerinin gelişimine paralellik göstermektedir (Kesgin; Ünlü, 2021, s. 36).

Yalan haberin basit bir tanımı yoktur. Bu terim yanlış, önyargılı, yanıltıcı veya uydurma olduğundan şüphelenilen herhangi bir haberi ifade etmek için kullanılabilir. "Gerçek olmayan fakat gerçek gibi görülmesi amacıyla kasıtlı olarak kullanılan ifade" şeklinde tanımlanan *yalan (fake)* kavramı (Cambridge, 2019); Türk Dil Kurumu'nca *doğru olmayan, gerçeğe uymayan söz* (TDK, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Medyada yer alan haberlerin *çarpıtılmış (disinformation)* veya *yanlış yönlendirilmiş (misinformation)* olarak doğruluktan yoksun bir biçimde kurgulanmasını tanımlamak için de *yalan haber (fake news)* kavramı kullanılmaktadır. Medyadaki iyi, gerçeklik vd. gibi etik değerlerden uzaklaşma ve beraberinde medya, otorite ve ideoloji işbirliği yalanın medyatik türevlerini de ortaya çıkarmıştır.

4.3.2.1. Haber Çarpıtma (Dezenformasyon)

Genel olarak *yanlış bilgilendirme, bilgi çarpıtma* (TDK) anlamına gelen *dezenformasyon,* köken olarak Fransızca *désinformation* sözcüğüne dayanmaktadır. *Hakikat sonrası* olarak adlandırılmaya başlayan çağda, kişisel kanaatlerin, inanışların ve duyguların nesnel gerçekliğin yerini almaya başladığı görülmektedir. İnternet ve sosyal medyanın kullanımının yaygınlaşması ve gündelik hayatın bir parçası olmaya başlaması, birçok olumlu özelliğin yanında (hızlı iletişim, zaman-mekân kısıtının ortadan kalkması, enformasyona kolay erişim vd.) özellikle sahte haberlerin hızla yayılması gibi olumsuz bir sonucu beraberinde getirmiştir (Çömlekçi, 2019, s. 1550). Bu durumla mücadele etmek için çeşitli haber doğrulama platformları kurulmuş; platformlar sivil toplum girişimlerinden oluşan hem sosyal medya hem de geleneksel medya aracılığıyla yayılan dezenformasyona karşı durmak için çalışan şeffaf, tarafsız bir duruş benimsemiştir.

4.3.2.2. Haber Gizleme (Misenformasyon)

Haber gizleme (misenformasyon) kasıt olmaksızın *yanlış bilgilendirme, yanlış yönlendirme* olarak tanımlanmaktadır. Bilgiyi saklama, çarpıtma, tahrif etme durumları da bu çerçevede değerlendirilmektedir. Bir bilgi türü olarak kabul edilen, söylentiler üzerine kurulan bu haberlere, birincil kaynak medya ve diğer kaynak olan politikanın aracılığıyla her ne kadar kasıt olmadan bilginin paylaşılması olarak görülse de toplum üzerindeki etkisi çok fazladır. Çünkü bilgiler sonrasında yanlışlığı açıklansa da bu haberler ilk paylaşıldıkları şekliyle akılda kalmaktadır (Kılıç, 2019, s. 72).

4.3.2.3. Derleme (Doctoring/Klonlama) Habercilik

Medyanın geleneksel işlevi olan kamuoyunu aydınlatmak, yalanın medyatik türevi olan *kopyalama* (doctoring/*klonlama)* uygulaması ile tamamen ortadan kalkmaktadır. Haber görüntüsünün üstünde oynanması, kadrajda olmayan bir kişinin eklenmesi ya da herhangi bir bölüm ya da karenin belirgin hale getirilmesi *doctoring* kavramının açıklaması olarak görülmektedir (Aydoğan; Geray, 2010, s. 312). Derleme habercilik olarak da adlandırılan kopyala-yapıştır mantığıyla, ticari kaygılarla oluşturulan özgün olmaktan uzak satın alınmış haber metinleri, bu metinlerin içeriğinde kullanılan görsellerle (bazen de gerçek olmayan montajlanmış videolarla), alıntı yapılan özgün kaynağın gösterilmemesi sebebiyle yeni medya ortamlarında intihal ve telif hakkı sorunlarını beraberinde getirmektedir (Kılıç, 2019, s. 75).

4.3.2.4. Araştırmacı Gazetecilik ve "Yalancılara Yalan Söylemek"

Araştırmacı gazetecilik, kamudan saklanan bilgileri yine kamu yararı gözetilerek sistematik bir araştırma ile kanıtlanmasını amaçlayan gazetecilik türüdür. Araştırmacı gazeteciler yaptıkları çalışmalarla diğer gazetecilik türlerinden farklı olarak daha iyi bir toplum yaratma amacına sahiptir (Gürses, 2018, s. 179-180). "Araştırmacı gazetecilerin bilgi kaynakları, muhbirler ve haber sızdırıcılar, arşivler ve diğer yazılı kaynaklar, konuyla ilgili kişilerle yapılan mülakatlardır Belirli bir olay hakkında doğrudan sorular yönelten gazeteci, mülakat gerçekleştirdiği kişinin inkar ettiği gerçekleri ortaya koyan kanıtlar göstererek kamuoyuna sunar." (Değirmencioğlu, 2014, s. 78).

Yalancılara yalan söylemek de araştırmacı gazeteciliğin bir kimlik değiştirme durumunda kaldıkları bir uygulama olarak görülmektedir. Bireysel olarak çalışan araştırmacı gazeteciler yayın müdürleri veya başkasının katkılarına gerek kalmadan kendi haberlerini polis hafiyeliği titizliğiyle kendileri bularak araştırma yaparlar ve kamuoyunun dikkatini çeken gizli saklı konuları ortaya çıkarırlar (Değirmencioğlu, 2014, s. 45).

4.3.2.5. Uydurma (Asparagas) Habercilik

Basında, gerçek olay ve olgulardan kaynaklanmayan, gazeteciler tarafından üretilen yalan haberlere *asparagas* adı verilir. Asparagas, medya etiği açısından önemli bir konudur. Çünkü gazeteciliğin en temel ilkesi olan doğruyu söylemek ilkesini ihlal ederek, mesleğin meşruluk zeminini yok eder. Bununla birlikte, asparagas haberlere hemen her ülkenin medyasında rastlanmaktadır. Her türlü haber, bilgi, arşiv vd. 'ne erişimin gelişen teknolojiler sayesinde kolay olduğu günümüzde çoğu haber uydurma bilgilerden oluşmaktadır. Gazetecilerin sorumlu olarak, etik değerlere bağlı olarak görevlerini yaptıkları ve editoryal denetimin doğrulukla yürütüldüğü durumda yalan haberlerin önüne geçmek mümkün olabilmektedir (Uzun, 2007, s. 174-175).

4.3.2.6. Görüntü Manipülasyonu

Fransızca kökenli olan *manipülasyon* "bilgilerin seçilmesi, eklenmesi veya çıkarılması yoluyla elde edilen yeni görüntünün sunumu ile gerçekleşmektedir." *Tek yönlü haber akışı* olarak da bilinen manipülasyon, kısaca *halkı yanıltmak* olarak tanımlanmaktadır. Görüntü söz konusu olduğunda kurgulanarak sunulması kısaca yeni bir süzgeçten geçirilerek değiştirilmesi "görüntünün kadrajlanması, yazı veya başka bir görüntünün eklenerek değiştirilmesi" manipülasyon olarak bilinmektedir (Demirel, 2015, s. 629-630). Türkiye Gazeteciler Cemiyeti'nin hak ve sorumluluklar bildirgesinde gazeteci; *bilgi, haber, fotoğraf, görüntü, ses ve belge elde etmek için yanıltıcı yöntemler kullanamaz,* ilkesi getirilerek haberi oluşturma ve yayınlama süreçlerinde dürüstlükle hareket edilmesi sağlanmaya ve kişilik haklarına saygılı davranılmasına çalışılmaktadır. Özellikle *fotoğraf-görüntü* başlığı altında *fotoğraf ve görüntünün güncel olup olmadığı açıkça belirtilmeli, canlandırma görüntülerde de bu, izleyicinin fark edebileceği biçimde ifade edilmelidir,* ifadesi yer almakta böylece izleyicilerin görüntülerle manipüle edilmesi ve aldatılmasının önüne geçmek amaçlanmaktadır (Uzun, 2007, s. 173).

5. Ulusal Basında Yer Alan Yalan Haber Metinlerinde Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Eleştirel söylem çözümlemesi van Dijk'e göre (2001, s. 352) sosyal gücün kötüye kullanılması, tahakküm ve eşitsizliğin sosyal ve politik bağlamda metin ve konuşma tarafından nasıl canlandırıldığını, yeniden üretildiğini inceleyen bir söylem analizi araştırma yöntemidir. Klasik söylem çözümlemeleri gramer özelliklerini çözümlemeyi temel alırken eleştirel söylem analizi söylemleri ideolojik, politik, kültürel vd. pek çok

açıdan analiz etmektedir. van Dijk'in eleştirel söylem çözümleme yönteminde özellikle haber çözümlemeleri ele alınmaktadır ve bu sebeple çalışmada tercih edilmiştir.

5.1. T. A. van Dijk'in Söylem Çözümleme Yönteminin Haber Metinlerine Uygulanması

Bu bölümde ulusal basında yer alan yalan haber metinleri, içeriğinde yer alan iddiaların doğrulama platformları tarafından analiz edilerek bulgularıyla *yalanlanmış* olması gözetilerek seçilmiştir ve van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi modeli çerçevesinde çözümlenmiştir. van Dijk, eleştirel söylem çözümlemesinde sosyo-bilişsel yaklaşımın kurucusudur ve ona göre haber söylemini şekillendiren bağlamsal unsurlar göz önünde bulundurularak çözümleme yapılmalıdır. "van Dijk'e göre söylem çözümlemesi, konuşma ve metni tanımlar. Ancak söylemin karmaşık çözümlemesi içinde yer alan yaklaşımlar, konuşma ve metin çözümlemeyle sınırlı değildir. Bu çözümleme yaklaşımının bilişsel, sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamları bulunmaktadır." (van Dijk 1991'den akt. Özer, 2022, s. 42).[5]

van Dijk'in söylem çözümlemesi *makro* ve *mikro* olmak üzere iki yapıdan oluşmaktadır. Makro yapı ana başlığı altında *tematik (başlıklar, haber girişi, fotoğraf)* ve *şematik (durum, olay, sonuçlar, artalan ve bağlam bilgisi, yorum, haber kaynakları, olay taraflarının olaya getirdiği yorumlar)* yapılar çözümlenmektedir. Mikro yapıda ise *sentaktik çözümleme (tümce yapıları), bölgesel uyum (nedensel, işlevsel, referansal ilişkiler), sözcük seçimleri, haber retoriği (fotoğraf, inandırıcı bilgiler, görgü tanıklarının ifadeleri)* çözümlemeleri yapılmaktadır (van Dijk, 1998).

Türkiye'de kullanılan doğrulama platformları (teyit.org, malumatfurus.org, dogrulukpayi.com, yalansavar.org) tarafından sahte/yalan olduğu kanıtlanmış farklı konularda seçilmiş ulusal haber metinleri esas alınarak dört haber incelenmiştir.

5.1.1. Takvim Gazetesi 17.08.2021 Tarihli Haberinin Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Haberin Makro Yapısı

Haber Başlığı: *Hükümetin deprem bölgesine ancak 3 gün sonra geldiği 17 Ağustos'un üzerinden 22 yıl geçti.*

Haberde Öne Çıkan Kavramlar: *deprem, can ve mal kaybı, enkaz, 3 gün sonra müdahale, uyandırmaya kıyamadık.*

Haber, depremden 22 yıl sonra 17 Ağustos Kocaeli-Gölcük depreminin yıldönümünde Takvim gazetesinde yayınlanmış, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremden sonra Hulki Cevizoğlu'nun Beyaz TV'de katıldığı bir programda dönemin Başbakanı Bülent Ecevit'in 99 depreminde felaket bölgesine gitmediğini ileri sürmesiyle yeniden gündeme gelmiştir. Haberin görsellerinde İstanbul depremi sonrası görüntülerine

[5] *Kuramsal artalana dair ayrıntılı bilgi için bkz.* Günay, D. (2013). *Söylem Çözümlemesi.* İstanbul: Papatya Bilim; İşeri, K. (2021). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin.* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi; Özer, Ö. (2022). Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Haber Örnekleri Üzerinden Bir İnceleme. *Etkileşim,* 9, s. 36-54; van Dijk A. T. (1983). Discourse analysis: Its development and application to the structure of news. *Journal of Communication*. 33(2). p. 20-43; van Dijk A. T. (1986) *Discourse and communication: New approaches to the analysis of mass media discourse and communication.* Berlin/New York: de Gruyter; van Dijk A. T. (1988) *News as discourse.* Lawrence Earlbaum Associates Publication; (1991) Media contents the interdisciplinary study of news as discourse. K. B. Jensen ve N. W. Jankowski (ed.), *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research.* p. 108-120: Routledge; van Dijk A. T. (2016) Sociocognitive discourse studies. J. Richardson ve J. Flowerdew (ed.), *Handbook of discourse analysis*. p. 1-26: Routledge.

yer verilmiştir. İddiaya yer veren Takvim gazetesi de Gazeteci Cevizoğlu da herhangi bir kanıt göstermemiştir.

Hükümetin deprem bölgesine ancak 3 gün sonra geldiği

17 Ağustos'un üzerinden 22 yıl geçti.

Marmara Bölgesinde ülke tarihinin en büyük yıkımlarından birine neden olan 17 Ağustos 1999'da meydana gelen depremin üzerinden 22 yıl geçti. Hükümet deprem bölgesine anca 3 gün sonra gelebilmişti. Dönemin Başbakanı Bülent Ecevit deprem esnasında uyuyordu. Depremle ilgili hazırlanan 32. Gün belgeselinde de o dönem, Bülent Ecevit'in deprem sonrası uyandırılmadığı, yetkililerin başbakanı "uyandırmaya kıyamadıkları" anlatılıyor.

Merkez üssü Kocaeli'nin Gölcük ilçesi olan ve yerel saatle 03.02'de gerçekleşen Marmara depremi, Ankara'dan İzmir'e kadar geniş bir alanda hissedildi. Yaklaşık 45 saniye süren 7.4 şiddetindeki depremde resmi raporlara göre 17 bin 840 insan hayatını kaybetti, 23 bin 781 kişi yaralandı ve 505 kişi de sakat kaldı. Büyük can ve mal kaybına neden olan depremde 285 bin 211 ev ve 42 bin 902 iş yeri de büyük hasar gördü. Çoğu vatandaş akşam geç saatlerde gerçekleşen depreme uykularında yakalanırken özellikle Kocaeli Gölcük'te binaların depreme dayanıklı yapılmaması, yanlış ve eksik malzeme kullanımı can ve mal kaybının fazla olmasına neden oldu.

3 GÜN SONRA MÜDAHALE

Depremin gerçekleştiği 17 Ağustos 1999 tarihinde iktidarda ANAP- DSP- MHP koalisyon hükümeti vardı. Hükümet deprem bölgesine ancak 3 gün sonra gelebilmişti.

"UYANDIRMAYA KIYAMADIK"

Dönemin Başbakanı Bülent Ecevit deprem esnasında uyuyordu. Depremle ilgili hazırlanan 32. Gün belgeselinde de o dönem, Bülent Ecevit'in deprem sonrası uyandırılmadığı, yetkililerin başbakanı "uyandırmaya kıyamadıkları" anlatılıyor. Enkazların altında kalan vatandaşlar devletten bir yardım eli uzatılması için günlerce beklemek zorunda kalmıştı. (17.08.2021) (http-39)

Haberin Mikro Yapısı

Haberin başlığı tümce şeklinde yer almıştır ve doğrudan haberin yazılış amacını ve iddiasını yansıtmaktadır. Ara başlıklar ve bu başlıkların büyük harflerle yazılmış olduğu dikkat çekmektedir. Haber metni tümceleri daha çok *etken yapıda*dır. Metinde yer alan özne olan dönemin Başbakanı Bülent Ecevit olumsuz özelliği ile *ön plan*a çıkarılmış, *etken yapılı tümcelerle özne* vurgulanmıştır. *Sayısal verilerden yararlanılarak* depremin şiddetine ve deprem sonrası verilere yer verilerek yıkımın büyüklüğüne de dikkat çekilmiştir. Başbakan Ecevit'in ve iktidardaki koalisyon hükümetinin deprem bölgesine üç gün sonra gittiği iddiasına *kanıt* olarak 32. Gün belgeseli gösterilmiştir. *Ölüm, ev yıkımları vd.* sözcükler yerine *örtmece ifadeler can ve mal kaybı* kullanılmıştır. Haberin yazarı tarafından iddiaya dair *ironi* kullanmış '*uyandırmaya kıyamadık*' başlığıyla kaynak kullanılmaksızın Başbakanın uyandırılmadığı bilgisine yer verilmiştir. Bu iddia diğer tümce yapılarının aksine *edilgen yapıdadır* ve burada yazar *dolaylı anlatımla* sorumluluk almayarak '*anlatılıyor*' ifadesiyle bilgi kaynağının başkası olduğunu sezdirmiştir.

Dört gazetenin *(Sabah, Milliyet, Cumhuriyet, Evrensel)* depremden bir gün sonra, 18 Ağustos 1999 tarihli sayılarında, dönemin Başbakanı Bülent Ecevit'in deprem günü 17 Ağustos 1999'da deprem bölgesine gittiği bilgisine ve *Anadolu Ajansı*'nın fotoğraf arşivindeki 17 Ağustos 1999 tarihli Hamza Şahin imzalı çok sayıdaki fotoğrafına *teyit.org* doğrulama platformu tarafından ulaşılmış, haberin iddiaları güncellenmiştir. Ecevit'in deprem bölgesine gitmediğini iddia eden Hulki Cevizoğlu, 20 Şubat 2023 tarihinde TV Net

kanalında katıldığı programın 1'inci saat 2'nci dakikasından itibaren değiştirerek, "Devlet orada yoktu" demiştir. (http-40) Yalan haber ve türevlerinden *haber gizleme (misenformasyon) yanlış bilgilendirme, yanlış yönlendirme* çerçevesinde değerlendirilebilir.

5.1.2. Hürriyet Gazetesi 30.09.2023 Tarihli Köşe Yazısının Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Haberin Makro Yapısı

Haberin Başlığı: *Aziz Sancar'dan Kızlara Uyarı*

Haberde Öne Çıkan Kavramlar: *Kızlar, eğitim, Arap kültürü, din.*

Bir Instagram hesabı tarafından 4 Ekim 2021 tarihinde paylaşılan gazete küpüründe "Kızlara Uyarı" başlığı altında yazılanların bilim insanı Aziz Sancar'ın ifadeleri olduğu iddia edilmiş, daha sonra bu sözler 30 Eylül tarihinde Hürriyet gazetesinde Yalçın Bayer'in köşesinde Aziz Sancar'ın ifadeleri olarak yeniden yer almış ancak kaynak gösterilmemiştir. Bayer, köşe yazısında bu küpüre veya herhangi bir görsel unsura yer vermemiştir.

AZİZ SANCAR'DAN KIZLARA UYARI

KIZLAR okuyun. Okumazsanız, kolunuza takılan üç bilezik, kocanızın ömür boyu ödeyeceği salon takımıyla övünen, çeyizi dünyadaki en değerli eşya sanan bireyler olursunuz. Dışarıda nehir gibi akan bir hayat varken, siz o nehirdeki sabit kaya gibi sürekli aynı kalırsınız.

Bir uyarım daha vardır.

Türk ulusunun en büyük yanlışı, Arap kültürünü din zannetmesidir.

Prof. Dr. Aziz SANCAR (30.09.2023) (http-41)

Haberin Mikro Yapısı

Söylemler toplumun neredeyse tamamının savunduğu kız çocuklarının eğitim almasını savunuyor olsa da *(bkz. sürü mantığı yaratma)*, hemen ikinci tümcede yer alan *'kocanızın ömür boyu ödeyeceği salon takımıyla övünen, çeyizi dünyadaki en değerli eşya sanan bireyler olursunuz'* ifadesi cinsiyetçi ve saldırgan bir söylemdir. Toplumun önde gelen önemli isimlerinden birine ait olduğu zannedilen bu sözler, aynı zamanda eğitimi savunuyor olması sebebiyle de kaynağı sorgulanmadan ulusal basında ve sosyal medya hesaplarında yer almıştır. Haber her şeyden önce bu yönüyle güvenilir olmaktan uzaktır. Söylemi etkileyici hale getirmek için *ironi* yapılmış (*kolunuza takılan üç bilezik, kocanızın ömür boyu ödeyeceği salon takımıyla övünen, çeyizi dünyadaki en değerli eşya sanan bireyler*), hayatta ilerlemeden yerinde sayma durumu da nehir metaforu *(dışarıda nehir gibi akan bir hayat varken, siz o nehirdeki sabit kaya gibi sürekli aynı kalırsınız)* ile ifade edilmiştir. Haberin yazarı doğrudan Aziz Sancar'ın tümceleri olarak saydığı bu ifadeleri yine toplumun bir bölümünün eleştirdiği *din ve Arap kültürü* meselesi ile tamamlamıştır. Bu meselede yazar kendi yorumuna yer vermeksizin Sancar'a atfettiği bu söylemde *'en büyük yanlış'* ifadesini kullanarak *korku-endişe yaratma* mantığını taşımaktadır.

2015 yılında Nobel Kimya ödülü sahibi Aziz Sancar'ın söylediği iddia edilen bu sözler "*drazizsancar*" isimli hesabın profilinden üretilmiş bir içerik olup incelendiğinde hesapta ''Parody & FAN Account'' yazıldığı görülmektedir. Şu an kapalı olsa da Doğruluk Payı tarafından hesabın Aziz Sancar'a ait olmadığı açıklanmıştır. (http-42) Aziz Sancar daha sonra, kızların okumasının önemini her fırsatta dile getirdiğini, ancak bu sözlerin kendisine ait olmadığını; ayrıca herhangi bir sosyal medya hesabı olmadığını

belirtmiştir. (http-43) Yalan haber ve türevlerinden *uydurma haber (asparagas)* çerçevesinde değerlendirilebilir.

5.1.3. Sabah Gazetesi 29 Aralık 2016 Tarihli Haberinin Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Haberin Makro Yapısı

Haberin Başlığı: *Nazi roketi 72 yıl sonra New York'u vuracak!*

Haberde Öne Çıkan Kavramlar: *Nasa, Almanya, ABD, savaş, roket.*

NASA'yı harekete geçiren olay! ALMANLARIN FIRLATTIĞI ROKET ABD'Yİ VURACAK büyük harfleriyle fırlatılan bir roket görselinin bir arada yer aldığı haber, *World News Daily Report* adlı internet sitesi kaynak gösterilerek Sabah gazetesi tarafından yayınlanmıştır.

Nazi roketi 72 yıl sonra New York'u vuracak!

Alman roket bilimci Von Braun'un II. Dünya Savaşı'nda Naziler için tasarlayıp 1944'te fırlattığı V-3 roketinin bugünlerde New York'a düşebileceği iddia edildi.

ABD merkezli "World News Daily Report" adlı internet sitesinin yayımladığı habere göre; Amerikan Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA), 1944'te Nazi Almanyası tarafından fırlatılan bir roketin önümüzdeki günlerde ABD sınırlarında bir bölgeye düşeceği uyarısında bulundu. Habere göre NASA'dan Charlie Bolden, Nazi Almanyası tarafından geliştirilen deneysel roketlerden biri olan V-3'ün, dünyanın yörüngesinde saptandığını söyledi. Önümüzdeki günlerde atmosferden giriş yapacağı tahmin edilen V-3'ün dikkatle takip edildiğini kaydeden Bolden "Roket muhtemelen ABD'nin orta batısında bir yere düşecek" ifadelerini kullandı.

Bolden "NASA ve ABD hava kuvvetleri, herhangi bir tahliye yapılıp yapılmaması konusunda halkı aydınlatacaktır" dedi.

Site, V-3 roketlerinin, Almanya tarafından İngiltere'nin başkenti Londra'yı vurmak için ünlü Alman bilim insanı Wernher von Braun tarafından geliştirilen V-2 roketinin bir üst versiyonu olduğunu ve 21 ton patlayıcı barındırdığını öne sürdü. (29.12.2016) (http-44)

Haberin Mikro Yapısı

Haberin yazarı kullandığı *başlıkta korku-endişe yaratma söylemi* kullanarak habere dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Haberin ABD kaynaklı olduğu bilgisine yer vererek yazar bu yolla aslında *derleme (klonlama/kopyalama)* habercilik yapmıştır. Metinde yer alan tümcelerin tamamı *dolaylı anlatımla* kurulmuş aktarma tümceleridir ve *edilgen yapıda*dır. Haberde arka plan bilgisi vererek (*deneysel roketler, V-3 versiyonu ve 21 ton patlayıcı barındırdığı iddiası*), NASA'dan ve Almanya'dan bilim adamlarının adlarını da eklemiş, haberin inandırıcılığını arttırmıştır. Ancak '*bugünlerde düşebilir, muhtemelen vd.*' bilimsellikten uzak ifadeler de inandırıcılık üzerine tam tersi etki yaratmaktadır.

Doğrulama platformları tarafından incelenen bu haber ve şüpheli bulunması sebebiyle *World News Daily Report* kaynaklı pek çok haber doğru bilgi içermediğinin anlaşılmasıyla tekziplerle düzeltmeye gidilmiş, internet sitesinden de kaldırılmıştır. Avrupa baskısının henüz bu karardan haberi yoktur. (http-45) Yalan haber ve türevlerinden *uydurma haber (asparagas)* çerçevesinde değerlendirilebilir.

5.1.4. Vatan Gazetesi 09.01.2016 Tarihli Köşe Yazısının Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Haberin Makro Yapısı

Haberin Başlığı: *Bir gün ölürsem öldüğüm günü değil; doğduğum günü hatırlayın…*

Haberde Öne Çıkan Kavramlar: *Cemal Süreyya, Muazzez Akkaya, şair, şiir, aşk.*

Şair Cemal Süreya'nın fotoğrafına yer verilen Vatan gazetesinde yer alan Reha Muhtar'ın köşe yazısı, şairin ölüm yıldönümü nedeniyle kaleme alınmış; başlık olarak da şairden alınan tümce şeklindeki dizeye yer verilmiştir. Yazar, Cemal Süreya'nın soyadındaki ikinci "Y" harfinin kaldırılmasına dair yaygın olarak anlatılan iddiayı yinelemiş, şairin dizeleriyle yazısına son vermiştir.

Bir gün ölürsem öldüğüm günü değil; doğduğum günü hatırlayın…

Bir gün ölürsem, öldüğüm günü değil, doğduğum günü hatırlayın" der Cemal Süreya...

Ne ki; bugün doğum günü değil; ölüm yıldönümü usta şairin...

1990 yılının 9 Ocak günü, tam yirmibeş yıl önce bugün ölüyor Cemal Süreya.

Adı Cemal Süreyya...

Süreyya isminde iki y harfi bulunuyor...

Cemal Süreyya Süreyya'daki y'lerden birini arkadaşıyla bir iddiayı kaybetmesi sonucu, isminden çıkardığını söylüyor... Oysa çok kabul gören bir görüşe göre, Cemal Süreya'nın soyadındaki y'nin gitmesi, bir kadın meselesi yüzünden meydana geliyor...

Cemal Süreya ve Sezai Karakoç üniversitede sınıf arkadaşılar...

Sınıflarında Muazzez Akkaya isminde bir kız var...

İki arkadaş da Muazzez Akkaya'ya aşıklar...

Sınıfta gün boyu, Muazzez'e duydukları sevgiyi anlatan şiirlerini birbirlerine okuyorlar...

Zamanla iki genç şairin; sınıf arkadaşları Muazzez'e duydukları aşk kızışıyor ve iki genç "kim Muazzez'le çıkacak?.." diye bir iddiaya tutuşuyorlar...

İddiaya göre, kaybeden taraf büyük bir bedel ödemeye razı oluyor...

Bu bedel, ikisine de bedensel ve fiziksel bir zararı dokunmayacak, ancak ömür boyu üzerlerinde kalacak bir bedel olacak...

İddiayı Cemal Süreyya kazanır ve kızla çıkarsa; Sezai Karakoç'un ismi Sezai Karakoç olarak değişecek...

Kızla Sezai Karakoç çıkacak olursa, Cemal Süreyya'nın ismi, Cemal Süreya olarak değişecek...

İddiayı Sezai Karakoç kazanıyor...

Cemal Süreyya'nın soyadındaki y'lerden biri atılıyor...

Cemal Süreyya o günden sonra artık Cemal Süreya olarak geçiyor...

Hayatıma damgasını vuran en önemli şairlerden birisi Cemal Süreya...

Tomris Uyar'a duyduğu aşkın dizeleri, Türk edebiyatının "ölümsüz hazinesi" olarak tarihe geçiyor...

Birkaç Cemal Süreya sözünü nakletmek istiyorum ustanın yirmibeşinci ölüm yıldönümü nedeniyle...

Gönüllerimizde biriken paslar silinir ümidiyle... (09.01.2016) (http-46)

Haberin Mikro Yapısı

Haberin başlığı içeriği ile uyumlu olarak seçilmiş şairin dizelerine yer verilerek dikkat çekmek amaçlanmıştır. İlk sözcükten başlayarak *paralel yapılardan (doğum günü-ölüm günü, Cemal Süreya- Sezai Karakoç vd.)* ve *ritim oluşturmak amacıyla ses benzerlikleri*nden *(olacak-kalacak-çıkacak, kazanıyor-geçiyor-atılıyor vd.)* yararlanılmıştır. Metinde şairin soyadının değişmesine dair vermiş olduğu *bilgilerin kaynağına* yer verilmemiş bunun yerine *'çok kabul gören bir görüşe göre'* ifadesini kullanmıştır. Bu ifade aynı zamanda *sürü mantığı yaratma* yöntemidir, *toplum da böyle inanıyor* sezdirilmektedir. Olayı anlatırken *arka plan bilgisine* yer vermiştir. *(sınıf arkadaşı oldukları bilgisi vd.).* Yazar tarafından Muazzez Akkaya ve Sezai Karakoç adlarına da yer verilmesi hikâyenin inandırıcılığının arttırılması için izlenen bir yol olarak görünmektedir. Doğum tarihi ile ilgili bilgi vererek sayısal veriler eklediği yazısında yapmış olduğu hesapta matematik hatası bulunmaktadır (sayıların yazımı ile ilgili tespit edilen yazım yanlışları da düzeltilmeden aktarılmıştır). Yazının yayımlandığı 2016 yılı yazarın doğum yılı olan 1990'dan çıkarıldığında yirmi beş değil yirmi altı sayısı elde edilmektedir yani şairin yirmi altıncı ölüm yıldönümüdür. Bu hesaplama iki yerde yanlışlığa sebebiyet vermiş *yirmi beş yıl önce bugün ölüyor ve yirmi beşinci ölüm yıldönümü* demiştir. Ayrıca bu tümcelerde *örtmece* kullanmadığı da dikkat çekicidir. Duygusal bir yazı olmasına rağmen *ölüm* kavramını başka ifadelerle güzel adlandırmaya gerek duymadan doğrudan kullanmıştır. Şairin dizeleri kişileştirilmiş (*ölümsüz hazine*), son tümcesini metaforik bir ifade *(gönüllerimizde biriken paslar silinir ümidiyle)* ile tamamlamıştır.

Ne var ki Cemal Süreya'nın soyadındaki ikinci "y" harfini Sezai Karakoç'la Muazzez Akkaya üzerine girdiği iddiayı kaybetmesi nedeniyle attığı, Cemal Süreyya yerine Cemal Süreya şeklinde ad soyadını kullanmaya başladığı iddiası doğru kabul edilmemektedir. Soyadından ikinci "y" harfini atmasının sebebi Cemal Süreya'nın anlatımına göre, kendisinin arkadaşıyla bir telefon numarası üzerine girdiği iddiayı kaybetmesidir. Sosyal medyada Reha Muhtar'ın anlatmış olduğu hikâye ve benzerleri mevcuttur. Ancak Cemal Süreya'nın kendisi soyadından harf atmasının telefon numarasıyla ilgili bir iddiayı kaybetmesinden kaynaklandığını şöyle ifade eder: *"O zaman çok güvenirdim belleğime. Telefon numaralarını falan kaydetmezdim. Belki de kaydetmediğim için kalırdı. Ona dedim ki, eğer bu böyleyse, ismimden bir harf atarım dedim. Kaybedince, ismimde harf aradım, iki tane olandan birini atmak daha uygun geldi."* Söz konusu telefon numarası da (güvercin kanadından kısaltılarak elde edilmiş bir sözcük olan) Üvercinka olarak hitap ettiği kişinin telefon numarasıdır (http-47). Yalan haber ve türevlerinden *yanlış bilgilendirme, uydurma haber (asparagas)* çerçevesinde değerlendirilebilir.

Sonuç

Günümüzde hızla haber üretme ve iletme kaygısı beraberinde aynı hızla yayılan bilginin doğru, tarafsız ve güvenilir olup olmadığını anlama zorunluluğunu da getirmiştir. Bu doğrultuda dünyada ve Türkiye'de kullanılan doğrulama/yanlışlama platformları şüpheli bilgileri kamuya açık kaynaklar aracılığıyla inceleyerek insanlara doğru bilgi sunarken bu bilgilerin yer aldığı haber metinlerinin kodlarını anlama ve çözümleme ihtiyacına *eleştirel söylem çözümlemeleri* cevap vermektedir. Eleştirel söylem çözümlemeleri yorumlayıcı, çözümleyici işlevleriyle metinlerdeki örtük anlamı ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye'de kullanılan doğrulama platformları tarafından (teyit.org, malumatfurus.org, dogrulukpayi.com, yalansavar.org) sahte/yalan olduğu kanıtlanmış

haber metinleri seçilmiş; içeriğinde yer alan retorik unsurların neler olduğu ve kullanımları değerlendirilmiştir. Özellikle ulusal basında yer alan çeşitli amaçlarla (ideoloji, ötekileştirme, kitleleri yönlendirme, ekonomik kaygılarla haber üretme, vd.) meydana getirilen bu haberlerin *haber gizleme (misenformasyon) yanlış bilgilendirme, yanlış yönlendirme, uydurma haber (asparagas), vd.* özellikleri taşımaları sebebiyle gerek yazılı basında gerekse sosyal medya düzeninde söylem farkındalığının arttırılmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Kaynakça

Aksan, D. (2006). *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi.* Ankara: Engin Yayınevi.

Arsan, E. (2005). *Gazetecilik ve Habercilik.* [(der). Sevda Alankuş (içinde). "Çatışma ve Savaş Dönemlerinde Gazetecilik", 125-151]. İstanbul: IPS İletişim Vakfı.

Alan, N. (2022). Vesîletü'n-Necât'ta Bağımsız Gönderim Ögeleri. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları Dergisi,* 5, 1-17.

Aydoğan, A. ve Geray, H. (2010). *Televizyon Haberciliğinde Etik.* [(der). Bülent Çaplı ve Hakan Tuncel (içinde), "Yeni İletişim Teknolojileri ve Etik", 305-321]. Ankara: Fersa Matbaacılık.

Bozkurt, F. (2022). *Metindilbilim Metinsel Bağdaşıklık ve Türkiye Türkçesinde Değiştirim.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Büyükafşar, M. (2019). *Haber ve Doğruluk İlişkisi: "Yalan Haber" ve Doğrulama Pratikleri*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Dilbilim: Temel Kavramlar, Sorunlar, Tartışmalar.* [(haz). Ahmet Kocaman (içinde), "Söylemden İdeolojiye: Eleştirel Söylem Çözümlemesi", 101-114]. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Çakır, A. (2014). *Söylem Analizi, Ne Demek İstiyorsun?.* Konya: Palet Yayınları.

Çobanoğulları, F. (2021). *Alman Gazete Haberlerinin Almanca Derslerinde Kullanılmak Üzere Eleştirel Söylem Çözümlemesi Bağlamında İncelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Çömlekçi, M. F. (2019). Sosyal Medyada Dezenformasyon ve Haber Doğrulama Platformlarının Pratikleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-GİFDER),* Uluslararası Türk Dünyası Basın Sempozyumu Özel Sayısı, 7, 1549-1563.

Dahi, A. (2022). *Gerçek Sonrası Dönemde Sosyal Medya Dezenformasyonu ve Sahte Haberler: Türkiye'de Covid-19 Salgını Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniv.

Değirmencioğlu, G. (2014). *Yöntem ve Örneklerle Araştırmacı Gazetecilik.* Kocaeli: Volga Yay.

Devran, Y. (2010). *Haber, Söylem, İdeoloji.* İstanbul: Başlık Yayın Grubu.

Doyuran, L. (2018). Medyatik Bir Çalışma Alanı Olarak Eleştirel Söylem Çözümlemesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 301-323.

Dursun, Ç. (2005). *Gazetecilik ve Habercilik.* [(der). Sevda Alankuş (içinde), "Haber ve Habercilik/Gazetecilik Üzerine Düşünmek", 69-90] İstanbul: IPS İletişim Vakfı.

Elbirlik, T. (2015). *Söylem Kuramı ve XVI. Yüzyıl Siyasetnamelerinde Söylem Analizi.* Doktora Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.

Ercan, G. S. ve Danış P. (2019). Söylem, Söylem Çözümlemesi ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Tanımları ve Kapsamları. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 6(2), 527-552.

Fairclough, N. (1998). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Filizok, R. (2012). Dilbilgisi ve Edebiyat Öğretimi İçin Yeni Bir Hedef: Cümle Grameri-Metin Grameri-Söylem Grameri.

http://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=1913 [Erişim Tarihi: 24.05.2023].

Gılıç, R. Z. (2019). *Çeviri Bilimde Güncel Çalışmalar I* [(içinde) "İdeoloji, Söylem, İdeolojik Söylem, Söylem Analizi, Politik Söylem ve Çeviri İlişkisi", 111-153]. Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Günay, D. (2017). *Metin Bilgisi.* İstanbul: Papatya Bilim.

Günay, D. (2013). *Söylem Çözümlemesi.* İstanbul: Papatya Bilim.

Gürses, F. (2018). Demokratik Toplum ve Araştırmacı Gazetecilik: Amerika Birleşik Devletleri'nden Örnekler. *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi,* 16. Communication Millennium Özel Sayısı, 26(3), 179-203.

Hirik, E. (2023). Türkçede Söylem Belirleyici Olarak Soru Yapılı İfadeler. *Dil Araştırmaları,* 32, 55-73.

İlgen, B. (2015). *Türkçe Sözcük Anlam Belirsizliği Giderme.* Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İşeri, K. (2021). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin.* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kahraman, S. (2015). *Dilde Çok Anlamlılık ve Belirsizlik*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Karahan, F. (2006). Biçembilim ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi Bağlamında Dedikodu Sütunlarına Yönelik Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 89-118.

Karataş, Y. (2008). *Metin İncelemesinde Söylembilim Yöntemi 'Binbir Gece Masalları' Üzerinde Bir Uygulama.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kesgin, Y. ve Ünlü D. G. (2021). COVID-19 Aşısı ve Yalan Haber: Aşılanma Öncesinde Bireylerin Yalan Haber İçeriklerini Fark Etme, Takip Etme, Takip Etme ve Teyit Etme Eğilimlerinin Belirlenmesi. *İleti-ş-im 35,* 32-55.

Kılıç, Ö. (2019). *İletişimsel Bir Patoloji Olarak Yalan: Sosyal Medya ve Haber Siteleri Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Kocabay Şener, N. (2018). "Doğruluk Kontrol Merkezi" ve "Yalan Haber" Kavramlarına İlişkin İçeriklerin Medyada Yansımasının Araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi (AKİL),* (30), 355-373.

Mantzarlis, A. (2017). In its First Decade, PolitiFact Helped Define Political Fact-checking far Beyond Washington, D.C. Poynter.

https://www.poynter.org/news/its-first-decade-politifact-helped-define-political-fact-checking-far-beyond-washington-dc [Erişim Tarihi: 24.05.2023]

Marks, L. (2001). *A Little Glossary of Semantics.*

http://www.revue-texto.net/Reperes/Glossaires/Glossaire_en.html

[Erişim Tarihi: 24.05.2023]

Matheson, D. (2005). *Media Discourses- Analysing Media Texts.* New York: Open Univ Press.

Mantzarlis, A. (2022). *Gazetecilik, Sahte Haber ve Dezenformasyon*. [(içinde), "Doğrulama 101", Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, 85-98]. Fransa.

Onan, B., Tiryaki E. (2012). Türkçede Örtülü Anlam Oluşturan Unsurlar ve Ana Dili Öğretimindeki İşlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.

Özbek, N. (1998). Türkçede Söylem Belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-47.

Özer, Ö. (2022). Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Haber Örnekleri Üzerinden Bir İnceleme. *Etkileşim*, 9, 36-54.

Sarı, İ. (2020). Dede Korkut Kitabı'nda Söylem Belirleyiciler. *bilig- Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 93, 29-52.

Simpson, P., Mayr, A. ve Statham, S. (2019). *Language and Power: A Resource Book for Students.* Londra- New York: Routledge.

https://www.scribd.com/document/541496938/preview-9780429889134-A35584418 [Erişim Tarihi: 24.05.2023].

Sözen, E. (1999). *Söylem: Belirsizlik, Mübadele, Bilgi/ Güç ve Refleksivite.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Şah, U. (2020). Eleştirel Söylem Analizi: Temel Yaklaşımlar. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 7, 210-231.

Tokgöz, O. (1981). *Temel Gazetecilik*. Ankara Üniv. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Uzun, R. (2007). *İletişim Etiği, Sorunlar ve Sorumluluklar.* İletişim Fakültesi Kırkıncı Yıl Kitaplığı. Ankara: Gazi Üniversitesi.

van Dijk, T. A. (1988). *News As Discourse*. New Jersey: Lawrence Erbaum Associates Publishers, Hillsdale.

van Dijk, T. A. (2001). *The Handbook of Discourse Analysis.* [(Ed.) Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton, "In The Handbook of Discourse Analysis", 352-378]. Oxford: Blakwell Publishing.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Wardle, Claire ve Derakhshan, Hossein (2017). Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making.

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://tverezo.info/wp-content/uploads/2017/11/PREMS-162317-GBR-2018-Report-desinformation-A4-BAT.pdf [Erişim Tarihi: 25.05.2023].

Viner, K. (2017). A Mission for Journalism in a Time of Crisis. *The Guardian.*

https://www.theguardian.com/news/2017/nov/16/a-mission-for-journalism-in-a-time-of-crisis [Erişim Tarihi: 24.05.2023].

Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus Logico-Philosophicus.* [(Almanca/İngilizce Basımı 1990, (çev). Oruç Aruoba)]. İstanbul: Metis Yayınları.

Yıkmış, S. (2019). *Türkiye Türkçesinde Empati Dili (Söylem Çözümlemesi)*. Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

İnternet Kaynakları

(http-1):https://sozluk.gov.tr/ Güncel Türkçe Sözlük [Erişim Tarihi: 27.04.2023]

(http-2):https://www.ntv.com.tr/turkiye/gelecek-partili-baskan-yardimcisi-emine-ercandogdu-olduruldu,YFFo5mIEVkWiyezoyhfJNg [Erişim Tarihi: 15.05.2023]

(http-3):https://www.ntv.com.tr/turkiye/gabonlu-genc-kizin-sir-olumu-son-goruntusunde-ciplak-ayakla-kosuyor,vcFmIjzwSkS3qmWGssd2Lw [Erişim Tarihi: 15.05.2023]

(http-4):https://www.ntv.com.tr/turkiye/turkiyenin-ilk-bobrek-nakilli-hastalarindan-olan-dernek-baskani-oldu,uCK9IGpAL0CIgHH28W1uyA#:~:text=T%C3%BCrkiye'nin%20ilk%20b%C3%B6brek%20nakilli%20hastalar%C4%B1ndan%20olan%20Akdeniz%20B%C3%B6brek%20Hastalar%C4%B1,tedavi%20g%C3%B6rd%C3%BC%C4%9F%C3%BC%20hastaneye%20ya%C5%9Fam%C4%B1n%C4%B1%20yitirdi. [Erişim Tarihi: 15.05.2023]

(http-5): https://www.bbc.com/turkce/articles/c8875yne620o [Erişim Tarihi: 15.05.2023]

(http-6):https://www.trthaber.com/haber/dunya/biden-beyaz-ustunlugu-anavatanimizdaki-en-tehlikeli-teror-tehdididir-767172.html#:~:text=ABD'deki%20beyaz%20%C3%BCst%C3%BCnl%C3%BC%C4%9F%C3%BCn%C3%BC%20ele%C5%9Ftiren,ter%C3%B6r%20tehdididir.%22%20ifadesini%20kulland%C4%B1.&text=Biden%2C%20Washington%20D.C.'de%20bulunan,%C3%9Cniversitesi'nin%20mezuniyet%20t%C3%B6reninde%20konu%C5%9Ftu. [Erişim Tarihi: 16.05.2023]

(http-7):https://tr.euronews.com/2021/06/28/bm-insan-haklar-komiseri-dunyada-ozellikle-afrikal-lara-kars-sistematik-rkc-l-k-var [Erişim Tarihi: 16.05.2023]

(http-8):https://www.sabah.com.tr/galeri/yasam/istanbulda-vahset-esi-ile-oglunu-oldurup-intihar-etti [Erişim Tarihi: 17.05.2023]

(http-9):http://arsiv.sabah.com.tr/2000/05/20/m04.html [Erişim Tarihi: 17.05.2023]

(http-10):http://arsiv.sabah.com.tr/2000/06/10/a00.html [Erişim Tarihi: 17.05.2023]

(http-11):https://egazete.cumhuriyet.com.tr/katalog/192/2006/4/12/6 [Erişim Tarihi: 17.05.2023]

(http-12):https://www.hurriyet.com.tr/gundem/izmirde-vahset-bosanma-asamasindaki-esini-oldurup-eglenmeye-gitmis-42249747 [Erişim Tarihi: 17.05.2023]

(http-13):https://www.hurriyet.com.tr/gundem/denizlide-fatma-cetini-oldurup-ormana-gommustu-kan-donduran-ifade-42245169 [Erişim Tarihi: 17.05.2023]

(http-14):https://www.sozcu.com.tr/2023/saglik/saglik-bakani-koca-influenza-rsvnin-onune-gecti-7551504/ [Erişim Tarihi: 17.05.2023]

(http-15):https://www.malumatfurus.org/ingilizce-haber-anlamina-gelen-news-kelimesinin-kokeni-hakkindaki-yanlis-bilgi/ [Erişim Tarihi: 20.05.2020]

(http-16):https://www.habercuk.com/konvoy-cetesi-korku-saciyor/19049/

[Erişim Tarihi: 21.05.2023]

(http-17):https://www.gazetevatan.com/galeri/uzmanlardan-bogulma-vakalarina-karsi-uyari-2096971/1 [Erişim Tarihi: 21.05.2023]

(http-18):https://www.sabah.com.tr/galeri/dunya/kilicdaroglu-hayal-kirikligi-batinin-guvendigi-daglara-karlar-yagdi-artik-kalp-yok-mu/2 [Erişim Tarihi: 21.05.2023]

(http-19):https://www.sabah.com.tr/finans/ekonomi/ingiltere-merkez-bankasi-politika-faizini-yukseltti-6469866 [Erişim Tarihi: 21.05.2023]

(http-20):https://www.turkiyegazetesi.com.tr/saglik/kemiklerin-sessiz-hastaligi-belirti-vermeden-ilerliyor-ozellikle-kahve-icenlerde-goruluyor-922056 [Erişim Tarihi: 21.05.2023]

(http-21): https://listelist.com/ekrem-imamoglu-komik-tweet/ [Erişim Tarihi: 21.05.2023]

(http-22):https://www.milliyet.com.tr/gundem/canikli-piyasalari-manipule-etmeye-calisiyorlar-6951536 [Erişim Tarihi: 22.05.2023]

(http-23):https://www.milliyet.com.tr/gundem/chpli-erkek-28-mayistaki-secim-referandum-niteliginde-olacak-6951659 [Erişim Tarihi: 22.05.2023]

(http-24):https://www.takvim.com.tr/dunya [Erişim Tarihi: 22.05.2023]

(http-25):https://www.sozcu.com.tr/2023/ekonomi/nur-topu-gibi-vergilere-hazir-misiniz-7691032/ [Erişim Tarihi: 22.05.2023]

(http-26):https://www.sozcu.com.tr/2023/dunya/yunanistan-pazar-gunu-sandiga-gidiyor-degisim-vaadi-one-cikiyor-7687744/ [Erişim Tarihi: 22.05.2023]

(http-27):https://www.haberler.com/yerel/bu-ilcede-zengin-fakir-demeden-herkese-esit-yardim-14712643-haberi/ [Erişim Tarihi: 22.05.2023]

(http-28):https://www.ogunhaber.com/genel/depremzedeler-icin-gece-gunduz-afet-konutu-mesaisi-2454922h.html [Erişim Tarihi: 22.05.2023]

(http-29):https://www.secimturk.net/2018-se%C3%A7im/parti-tan%C4%B1t%C4%B1m%C4%B1/sloganlar [Erişim Tarihi: 23.05.2023]

(http-30):https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380323 [Erişim Tarihi: 24.05.2023]

(http-31): https://books.google.kz/books?id=SkYdEAAAQBAJ&pg=PR11&lpg=PR11&dq=jayson+blair+yalan+haberleri&source=bl&ots=6BBOZut_z8&sig=ACfU3U0YKVd-L2QMt9DxMAn7lPPfUjoeww&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwip-aHk2qv-AhXO6CoKHYa-Cw0Q6AF6BAgYEAM#v=onepage&q=jayson%20blair%20yalan%20haberleri&f=false [Erişim Tarihi: 25.05.2023]

(http-32):https://www.gazetevatan.com/gundem/yalan-habercilik-kazan-kaldirtti-9360 [Erişim Tarihi: 25.05.2023]

(http-33):https://www.hurriyet.com.tr/yalan-habere-azparagaz-adi-nasil-verildi-148888 [Erişim Tarihi: 25.05.2023]

(http-34):https://www.voaturkce.com/a/a-17-a-2004-09-27-21-1-87957032/828610.html [Erişim Tarihi: 25.05.2023]

(http-35):chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/digital-news-report-2018.pdf [Erişim Tarihi: 25.05.2023]

(http-36):https://teyit.org/kullanim-kosullari [Erişim Tarihi: 26.05.2023]

(http-37):https://izlemedeyiz.org/projeler/ [Erişim Tarihi: 26.05.2023]

(http-38):https://www.malumatfurus.org/hakkinda/ [Erişim Tarihi: 26.05.2023]

(http-39):https://www.takvim.com.tr/galeri/guncel/hukumetin-deprem-bolgesine-ancak-3-gun-sonra-geldigi-17-agustosun-uzerinden-22-yil-gecti [Erişim Tarihi: 29.05.2023]

(http-40):https://teyit.org/analiz/bulent-ecevitin-17-agustos-depreminde-afet-bolgesine-gunler-sonra-gittigi-iddiasi [Erişim Tarihi: 29.05.2023]

(http-41):https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/yalcin-bayer/chpnin-kurtlerle-iliskisi-41906297 [Erişim Tarihi: 30.05.2023]

(http-42):https://www.dogrulukpayi.com/dogruluk-kontrolu/aziz-sancar-in-kizlara-uyari-basligi-altinda-dusuncelerini-belirttigi-iddiasi [Erişim Tarihi: 30.05.2023]

(http-43):https://teyit.org/analiz/kizlara-uyari-basligiyla-yayinlanan-yazinin-aziz-sancara-ait-oldugu-iddiasi [Erişim Tarihi: 30.05.2023]

(http-44):https://www.sabah.com.tr/avrupa/2016/12/29/nazi-roketi-72-yil-sonra-new-yorku-vuracak-1483020296 [Erişim Tarihi: 30.05.2023]

(http-45):https://yalansavar.org/2017/04/05/uydurma-haberler-ve-medyada-sazan-avi/ [Erişim Tarihi: 30.05.2023]

(http-46):https://archive.is/e6eD9#selection-745.1-957.1 [Erişim Tarihi: 30.05.2023]

(http-47):https://www.malumatfurus.org/reha-muhtarla-cemal-sureya-hatirati/ [Erişim Tarihi: 30.05.2023]

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 841-853.
Geliş Tarihi-*Received*: 25.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1349876

Mukaddimetü'l-Edeb'den (Yozgat Nüshası) Harezm Türkçesi Söz Varlığına Katkılar: Yansıma Fiiller*

Contributions from Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Copy) to Khwarezm Turkish Vocabulary: Onomatopoeia Verbs

Serkan CİHAN**

Öz

Yansıma kavramı, dilimizde olduğu kadar dünya dilleri için de önemli bir araştırma konusu olmuş ve yansıma kelimeler, bir dilin ifadeyi aktarmadaki ilk aşaması olarak kabul edilmiştir. Literatürde *imitative word, rebound, reflex, onomatopoetic word, reverberation, echo word, echoism, mimetic word* şeklinde birçok kavramla ifade edilen yansıma kelimeler, Türkçenin söz varlığında yüzyıllar boyunca kullanılagelmiştir. Zamanla işlevleri ve dile katkısı zenginleşerek devam etmiş ve kullanımını sürdürmüştür. Doğadaki canlı ve cansız her varlığın ses taklitlerinin bir kelime karşılığı olduğu düşünüldüğünde, yansıma kelimelerin bir dilin söz varlığında ne kadar önemli bir yer tuttuğunu anlamak daha kolay olacaktır. Bir de bu sesler vasıtasıyla türetilen kelimeler düşünüldüğünde bu sayı daha da artacaktır. Çalışmamızın konusu, Türkçenin en eski sözlüklerinden biri olan *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasında geçen ve Harezm Türkçesi söz varlığında bulunmayan yansıma fiiller olacaktır. Bir dilin söz varlığının tespitinde, o dönemin sözlüklerinin büyük önemi vardır. Harezm Türkçesi döneminin en kapsamlı sözlüğü olan *Mukaddimetü'l-Edeb,* dönemin söz varlığını ortaya koyma bağlamında büyük öneme sahiptir. Eserde geçen yansıma fiiller incelendiğine on iki fiilin dönemin söz varlığında bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu yansıma fiillerden sadece ikisi yalın hâlde bulunmaktadır, diğer on fiil ise türemiştir. Çalışmada bu on iki fiil incelenecek, yansıma fiillerin işlevi, türeyiş biçimleri ve anlam özellikleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yansıma fiiller, *Mukaddimetü'l-Edeb,* Harezm Türkçesi.

Abstract

The concept of onomatopoeia has been an important research topic for world languages as well as our language, and onomatopoeia words have been accepted as the first stage of a language in conveying the expression. Onomatopoeia words, which are expressed with many concepts in the literature such as *imitative word, rebound, reflex, onomatopoetic word, reverberation, echo word, echoism, mimetic word*, have been used in Turkish vocabulary for centuries. Over time, its functions and contribution to the language continued and continued to be enriched. Considering that the sound imitations of every living and non-living creature

* Bu makale, "Cihan, Serkan (2021), *Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Nüshasi)-(Giriş, Metin, Notlar, Sözlük-Dizin)* (yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üni., Ankara." künyeli doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Arş. Görevlisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Çankırı/Türkiye, e-posta: serkancihan@karatekin.edu.tr, ORCID:0000-0002-8808-088X.

in nature are a word, it will be easier to understand how important the onomatopoeia words occupy in the vocabulary of a language. Considering the words derived through these sounds, this number will increase even more. The subject of our study will be the onomatopoeia verbs that appear in the Yozgat copy of *Mukaddimetü'l-Edeb*, one of the oldest dictionaries of Turkish, and are not found in the Khwarezm Turkish vocabulary. The dictionaries of that period are of great importance in determining the vocabulary of a language. *Mukaddimetü'l-Edeb*, the most comprehensive dictionary of the Harezm Turkish period, has great importance in terms of revealing the vocabulary of the period. When the onomatopoeia verbs in the work were examined, it was determined that twelve verbs were not found in the vocabulary of the period. Only two of these onomatopoeia verbs exists in the nominative form, while the other ten verbs are derived. In this study, these twelve verbs will be examined and the function, derivational forms and meaning features of onomatopoeia verbs will be tried to be revealed.

Keywords: Onomatopoeia verbs, *Mukaddimetü'l-Edeb*, Khwarezm Turkish.

Giriş

Dil tarihimizde önemli bir yere sahip olan Harezm Türkçesi döneminde yazılan birçok eser, dinî içeriklidir. Ancak sözlük yazımı, bu dönemde de devam etmiş ve *Mukaddimetü'l-Edeb* gibi kapsamlı bir sözlük de kaleme alınmıştır. Bu yönüyle eser, dönemin söz varlığının tespit edilmesinde kullanılabilecek başvuru kaynaklarının başında gelmektedir. Eser, Harezm Türkçesinde ve hatta Türk dili tarihî metinlerinde yer almayan kelimeleri de barındırması nedeniyle oldukça kıymetli bir sözlük konumundadır.

Eserin müellifi Zemahşerî, bu sözlüğü Arapça öğrenmek isteyen Harezmşah hükümdarı Atsız b. Muhammed'in talebi üzerine yazmıştır. Eser isimler, fiiller, harfler, isim ve fiil çekimleri olmak üzere beş bölümden oluşur ve Arapça kısa cümlelerle yazılmıştır. Eserin dörtte birini *isimler* bölümü, dörtte üçlük kısmını ise *fiiller* bölümü oluşturur. Diğer bölümler sadece birkaç sayfadır. Eser, yeryüzü, gökyüzü, zaman kavramları, yollar ve yolculuklar, madenler, su ve suda yaşayan varlıklar, çiçekler, bitkiler, dinî terimler, meslekler, soyut kavramlar, giyim kuşam, yemekler, renkler, sayılar, mutfak araç gereçleri, akrabalık terimleri, hayvanlar, savaş aletleri gibi çok geniş bir alanda söz varlığına sahiptir (Yüce, 2006, s. 120).

Mukaddimetü'l-Edeb'in kırktan fazla nüshası mevcuttur. Çalışmaya konu olan Yozgat nüshası, 10 Cemâzü-l Evvel 655/25 Mayıs 1257 tarihinde Harezm'de İbrahim bin Mahmud Sûfî el-Müezzin tarafından istinsah edilmiştir. Bu nüsha, eserin en eski istinsahlı metni ve en hacimli nüshası olması itibariyle Türk dili için önemli bir başvuru kaynağı konumundadır. Eserin istinsah tarihi bellidir ancak nerede yazıldığı bilgisi, nüshada yer almamaktadır. Nüshanın kâşifi Prof. Dr. Ahmed Ateş, eserin dil özellikleri dikkate alınırsa Semerkand-Buhara civarında yazılmış olmasının mümkün olabileceğini belirtir. Ateş, nüshayı 1958'de *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*'nin sekizinci sayısında (VIII, 1958, s. 90-93) "Anadolu Kütüphanelerinden Bazı Mühim Türkçe El Yazmaları" adlı makalesiyle ortaya koymuştur (Cihan, 2021, s. 10).

Yozgat nüshası üç bölümden (*isimler-fiiller-harfler*) oluşur ve büyük bir kısmını *fiiller* bölümü oluşturur. Fiiller bölümü, çok farklı fiil türlerini barındırır. Bu nüshada, Türk dili tarihî metinlerinde bulunmayan birçok fiile rastlamak mümkündür. Çalışmaya konu olan yansıma fiiller de Yozgat nüshasında oldukça fazladır. Çalışmada, nüshada yer alan yansıma fiiller tespit edilmiş, dönemin diğer metinleriyle karşılaştırma yöntemiyle sadece Yozgat nüshasında yer alan yansıma fiiller tespit edilmiş ve incelenmiştir. Karşılaştırmaya konu olan yayınlar şu şekildedir:

1. Argunşah, Mustafa, Recep Toparlı (2008), *Mu'înü'l-Mürîd*, Ankara: TDK.

2. Ata, Aysu (1997), *Ḳışaṣü'l Enbiyā (Peygamber Kıssaları) II Dizin*, Ankara: TDK.

3. Battal, Aptullah (1997), *İbn-i Mühennâ Lûgati*, 3. Baskı, Ankara: TDK.

4. Eckmann, Janos (2011), *Nehcü'l-Ferādīs Uştmaḫlarnıñg Açuq Yolı Maḥmūd Bin ʿAlī*, (Yay. Semih Tezcan-Hamza Zülfikar / Dizin-Sözlük Aysu Ata), Ankara: TDK.

5. Hacıeminoğlu, Necmettin (2000), *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve Dil Hususiyetleri*, Ankara: TDK.

6. Şanlı, Cevdet, Nesrin Kaya Günay (2009), *Muhtasar Mukaddimetü'l-Edeb, İnceleme-Metin-Kelime Dizini-Ek Dizini-Tıpkıbasım*, Sakarya: Sakarya Üni. Yay., No: 53.

7. Şimşek, Yaşar (2019), *Harezm Türkçesi Kur'ân Tercümesi (Meşhed Nüs. [293 No.], Giriş-Metin-Dizin)*, Cilt 1-2, Ankara: Akçağ Yay.

8. Yüce, Nuri (1993), *Mukaddimetü'l-Edeb Ḫvārizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası*, Ankara: TDK.

9. Sağol, Gülden (1996-1999), *Harezm Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi/Giriş, Metin, Sözlük ve Tıpkıbasım*, (Ed. Şinasi Tekin, G. Alpay Tekin), Cambridge: Harvard Üniversitesi.

Literatürümüzde 'yansıma' kavramı üzerine yapılmış en kapsamlı çalışma, Hamza Zülfikar'a (*Türkçede Ses Yansımalı Kelimeler*) aittir. Yazar, çalışmasında yansıma kavramını, tanımını, kavram üzerinde Türkiye ve dünyada yapılan çalışmaları belirtmiş, yansıma kelimeleri farklı şekillerde sınıflandırarak ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Kitabın ilk baskısı 1995'te yapılmıştır ve bu zamana kadar yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmayla birlikte konuya olan ilgi artmış, birçok makale ve tezde çalışma, kaynak olarak kullanılmıştır (Zülfikar, 2018). Yine de 'yansıma' kavramı üzerine yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır.

Şu ana kadar yapılan çalışmalar hakkında Aksaamai Omuralieva bir bibliyografya çalışması hazırlamış, önce yansıma kavramını ele almış, sonrasında ülkemizde, çağdaş lehçelerde ve dünya literatüründe yapılan çalışmalar hakkında bilgiler vermiştir. Omuralieva, 2019 yılında yayımladığı bu makaleyle literatürde bu tarihe kadar yapılan çalışmaları ve içeriklerini aktarmıştır (2019). Bu tarihten önce ve sonra da birkaç makale kaleme alınmıştır. Ergün Koca (2013), "Divanü Lûgati't-Türk'teki Yansımalı Sözcüklerin Görev ve Anlamlarına Göre Sınıflandırılması" adlı makalesini kaleme almıştır. Numan Çakır (2018), "Kur'ân-ı Kerim'de Ses Yansımalı Kelimeler" adlı makalesini yazmıştır. Pelin Kocapınar (2018), "Farklı Yayın ve Çalışmalara Göre Dîvânu Lugâti't-Türk'teki Yansıma Kelimeler" başlıklı bir kitap bölümü kaleme almıştır. Omuralieva, yine kendisi 2020'de "Türkiye Türkçesinde Ses Yansımalı Fiillerin Yapısı" ve "Türkçede Ses Yansımalı Fiiller Türeten +*Kır*- Eki Üzerine" adlı makalelerini yayımlamıştır. Aidina Tazhieva, "Kırgız Türkçesinde Yansıma Kelimeler ve Onlardan Söz Türetme Yolları" (2020), Mirfarid Rzayev, "Yansıma Sözcükler ve Dilin Nedensizlik İlkesi" (2021) ve İsmet Kılıç, "Saha **(**Yakut) Türkçesinde Yansımalı Konuşma Fiilleri" (2021) adlı makaleleri kaleme almışlardır. Dilek Kaplankıran (2021), "Ses Bilgisi Açısından Karakalpak Türkçesindeki Birincil ve İkincil Yansıma Kelimeler" başlıklı bir makale kaleme almıştır. Didem Akyıldız Ay, "Türkçede Sözlükbirim Olarak Yansıma Sözcükler ve Sözlükselleşme Dereceleri" (2020) adlı bildirisini sunmuştur. Konuyla ilgili bildiri ve makaleler dışında birkaç lisansüstü tez de hazırlanmıştır. Yunus Demir, *Kumuk Türkçesinde Yansıma Kelimeler* (2019); Aidina Tazhieva, *Kırgız Türkçesinde Yansıma Kelimeler* (2020); Mirfarid Rzayev, *Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde Yansıma Sözler* (2022) adlı yüksek lisans tezlerini hazırlamışlardır.

Kavram, dünya literatüründe genellikle 'onomatope' terimi ile karşılanır. Bizdeki karşılığı ise *yansıma, yansılama, yansıtan kelime, yankı kelime, yankılık, tabiat taklidi kelime, ses*

taklidi, taklidî nide, sesad gibi farklı adlandırmalarla olmuştur (Zülfikar, 2018, s. 5). Bu adlandırmalardan en kabul göreni 'yansıma'dır. Zülfikar, tabiat seslerini az veya çok andıran, herhangi bir tabiî sesle mecazî olsa bile ilgisi sezilebilen bu sözlerin, bulundurdukları sesler bakımından tabiî sesleri hatırlattıklarını, gösterdikleri karakteristik yapıları, sınırlı anlamları ve taşıdıkları belirli görevleri bakımından öteki kelimelerden ayrılarak değişik bir grup oluşturduklarını belirtir (2018, s. 5-6).

Yansıma kavramının bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır. Tanımları burada tek tek aktarmak tekrardan ibaret olacaktır. Genel anlamda yansıma; insan, hayvan ve doğayla ilgili taklidî seslere verilen adlandırmadır. Bu tür kelimeler, her dilde yüzyıllardır kullanılagelmekte ve birçok ifadeyi aktarmakta araç olarak kullanılmaktadır. Köktürk ve Uygur metinleri incelendiğinde bu tür kelimelerin kullanımının son derece kısıtlı olduğu görülecektir. *Divanü Lûgat-it Türk*'le birlikte yansıma kelimelerin kullanımının metinlerimizde sıkça yer almaya başladığını söylemek mümkündür. Eserin sözlük niteliği taşıması da bu durumda önemli bir etkendir.

Harezm Türkçesi döneminde de yansıma kelimelerin kullanımı artarak devam etmiştir. Dönemin metinleri incelendiğinde birçok yansıma kelimenin farklı yapılarla birlikte kullanılmaya başlandığı görülür. Özellikle dönemin eldeki en önemli sözlüğü kabul edebileceğimiz *Mukaddimetü'l-Edeb*, bu bağlamda oldukça zengin bir veriyi bizlere sunmaktadır. Yansıma kelimeler, isim kökenlidir ancak aldıkları eklerle farklı işlevlerde kullanılabilir. *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasında da yansıma kökten türeyen birçok fiil mevcuttur. Bu çalışmada Harezm dönemi diğer metinlerinde bulunmayan yansıma fiiller tespit edilmiş, Harezm Türkçesinin söz varlığına katkı sağlamak ve bu yansıma fiillerin türeyiş şekillerini tespit etmek ve incelemek amaçlanmıştır. Fiillerin çağdaş lehçelerdeki durumları da aktarılmıştır.

1. İnceleme

baḳır-: "böğürmek" (Ar. *hedere-l baʿīre* - Far. *uşter bāng kerd*)

tėwe baḳırdı 'deve böğürdü' (70a/6, 90b/5, 156a/3)

Fiil, metinde üç farklı yerde tespit edilmiştir. Räsänen, fiilin '*ba*' yansıma köküne +*kIr*- ekiyle türetildiğini vurgular: *bakyr* 'laut schreien, rufen' <*bā* + onom. Suffix -*kyr*; vgl. *cā-kyr*- (1969, s. 58). Clauson ise fiilin batı Türkçesine (Oğuz) ait olduğunu belirtir (1972, s. 318). Atalay da çalışmasında Clauson'un bu düşüncesini destekler: *bakır*- 'bağırmak (Oğuzca), (Atalay, 2013, s. 63).

Erdal ise +*kIr*- ekiyle kurulmuş fiil yapıları hakkında kanıtların sınırlı olduğunu ve kesinlik taşımadığını belirtir. *bakır*- fiilinin *DLT*'ten önce tespit edilemediğini, fiilin Oğuz kökenli olmasının muhtemel göründüğünü belirtmiştir. Türkçedeki *'bar bar bağır-'* yapısını kanıt göstererek '*r*'nin disimilasyonuyla düştüğünü vurgulamıştır (1991, s. 465-466). Nişanyan da bu görüşü destekleyenlerdendir: **barkır*- onom *bar* bağırma sesi +*kIr*- (2018, s. 91). Ek hakkında en geniş açıklamayı Tekin yapmış, "On the Structure of Altaic Echoic Verbs in {-*KIrA*}" adlı makalesinde ekle ilgili görüşleri ve ihtimalleri açıklayıp fiilin Türk dili ve Çağdaş Türk lehçelerinde farklı biçimlerde kullanıldığını *(+KIrA, +KIr-, -ginA*) gösterip ekin -*KI*- köküne -*rA*- biçiminin eklenmesiyle oluştuğunu ve yansıma sözcüklerden fiil türettiğini belirtmiştir (2003, s. 149-162). Bütün bu açıklamalar ışığında fiilin *ba* yansıma köküne +*kIr*- eki eklenerek türetildiğini söylemek yerinde bir tespit olacaktır.

Günümüzde temel ve yan anlamlarla kullanımı devam edegelen fiil, çağdaş lehçelerde de varlığını geniş bir alanda sürdürmektedir: Kzk. *bakıruv* 'bağırmak' (Bayniyazov vd., 2021, s. 117), AzT. *bağırmaq* 'yüksek ses çıkarmak, sesini yükseltmek,

haykırmak, nara atmak, ağlamak, feryat etmek, yüksek sesle azarlamak (Altaylı, 2018, s. 318), Bşk. *bakır-* 'güçlü şekilde bağırmak (koyun, keçi, sığır için); öfkeyle bağırmak (insan için)' (Özşahin, 2017, s. 58), Kırg. *bakır-* 'bağırmak', Özb. *baqirmoq* 'bağırmak; haykırmak, çığlık atmak; yüksek sesle konuşmak' (Yusupova, 2018, s. 63), Kk. *bağır-* 'bağırmak' (Aqtay ve Jankowski, 2019, s. 76), KTTü. *bağırmaq* 'bağırmak' (Muzafarov ve Muzafarov, 2018, s. 55), Tat. *bakıruv* 'bağırmak' (Ehmetyanov vd., 2014, s. 48), Ur. *bağır-/bağrıy, bağrır* 'bağırmak, çağırmak' (Garkavets, 2019, s. 76).

çaġıla-: "(su için) çağıldamak, ses çıkarmak" (Ar. *ḫarraʾl māʾu* - Far. *āvāz kerd āb*)

suw çaġıladı 'su çağıldadı' (91b/7)

Metinde *çim/gayın/lam* harf sırasıyla yazılmış olan kelime tek örnekte belgelenmiştir. Kelime *DLT*'te *çağ çuğ* 'gürültü, çar çır', *çağı* 'gürültü', *çagıla-* 'bağırmak, çağırmak', *çagıla-(jagıla-, şagıla-)* 'çağlamak' biçimleriyle bulunmaktadır (Atalay, 2013, s. 129). Dönem metinlerinden *İbn-i Mühennâ Lûgati*'nde fiil, *çağlamak* 'akmak' (Battal, 1997, s. 24) şeklinde metnimizdeki kullanıma yakın biçimde kullanılmıştır. Clauson, sözcüğün *çaġ/çaḳ* 'ses taklidi kelimelerden' olduğunu, Eski Türkçeden beri kullanıldığını ve 15-16. yüzyıllar Osmanlı metinlerinde yaygın olarak geçtiğini belirtmiştir. Çalışmasına *çağı/çoğı* biçimlerini de alan Clauson, kelimenin *çağ* biçiminden türetilmiş olabileceğini, kelimenin Uygur döneminden itibaren farklı lehçelerde kullanıldığını vurgulamıştır (1972, s. 403-406). Gülensoy da yine fiilin *çağıla-* 'bağırmak, çağlamak' biçiminin Orta Türkçede kullanıldığını ve fiilin <**çaġ+ıl(+da-)* şeklinde çözümlenebileceğini belirtmiştir (2007, s. 210). Nişanyan ise fiil kökünü Eski Türkçeye götürür: *çağlamak* <*ETü çaġıla-* veya *çoġla-* '(akarsu) sesli akmak' <*ETü çağ/çaw /çoğı* 'ses' +*lA-* <onom — *çağır-* (2018, s. 163). İsimden isim türeten bir +*I* ekimiz olmadığı düşünüldüğünde <**çaġ/çaġı+lA-* türetimi, kuvvetle muhtemeldir.

Derleme Sözlüğü'nde fiil, *cağlamak, cağıldamak, cavlamak, cığıldamak, cığıştamak* 'su ses çıkarmak, çağlamak' biçimleriyle bulunmaktadır ve bu kelimelerin hangi bölgelerde kullanıldığı belirtilmiştir (DS, 2009, s. 845, C.2). *Güncel Türkçe Sözlük*'te *çağılmak* fiil şeklinde bulunmasa da *çağıl çağıl, çağıldama, çağıldamak, çağıldayış, çağıltı, çağıltılı* yapıları ile yer almaktadır. Fiil, Azerbaycan Türkçesinde varlığını sürdürmektedir: AzT. *çağıldamaq* 'su şarıldamak, şarıl şarıl akmak, şırıl şırıl akmak, çağlamak, ses çıkararak akmak', *çağıltı* 'taşlara, engellere, kayalara çarparak düşen suyun çıkardığı ses' (Altaylı, 2018, s. 646).

çarp-: "vurmak" (Ar. *sāṭaʾd-dābbetu* - Far. *bi-zed sutūr rā*)

çarptı 'vurdu' (147b/7)

Dönemin diğer metinlerde bu yazım şekliyle bulunmayan fiillerden birisi de *çarp-* fiilidir. Metindeki tek anlamı 'vurmak' şeklindedir. *DLT*'de *çap-* 'yüzmek; arı çamurla sıvamak; (Uygurca) vurmak' (Atalay, 2013, s. 135) anlamları belgelenmiştir. Fiilin, arkaik şeklinin '*çap-*' olduğu, '*r*' ünsüz türemesiyle metnimizdeki hâlini aldığı açıktır. Fiil, *Tarama Sözlüğü*'nde *çarpmak* 'sıvamak, sürmek, bulaştırmak', *Derleme Sözlüğü*'nde *çarpmak* 'at koşturmak' anlamlarıyla belgelenmiştir (2009, s. 833; s. 2009, s. 1084).

Clauson, fiil kökünü XI. yüzyıla dayandırmış, fiilin Karanlı Türkçesinde kullanıldığını belirtip ses taklidi olduğunu ve farklı şekillerde anlamlandırıldığını vurgulamıştır (1972, s. 394). Nişanyan da fiilin kökünü Eski Türkçeye dayandırmış, günümüzdeki biçimlerini göstermiş ve fiilin fonetik istikrarsızlık gösterdiğini belirtmiştir: *çarpmak* <*ETü çalp- / çap-* 'vurmak, çalmak, yağmalamak, bulaştırmak' — *çap-*. *ETü çal-* ve *çalp-* biçimleri arasındaki yapısal ilişkinin muğlak olduğunu belirtmiştir. Erken *TTü çal-*, *çalka-*, *çarp-*, *çap-* biçimlerinin eş anlamlı olarak kullanıldığını ve fiilin bu durumunun

fonetik istikrarsızlık belki onomatope yapısının sonucu olduğunu savunmuştur (2018, s. 166). Ancak Nişanyan, örnekleri hangi kaynaklardan aldığını çalışmasında tanıklamamıştır.

Eserin Şuşter nüshasında Yüce, *çap-* 'el vurmak; (at) koşmak' şeklinde iki ayrı *çap-* fiilinden bahsetmiştir (Yüce, 1993, s. 110). Tietze de *çarp- I* 'vurmak' fiilinin yalnızca Oğuz grubunda bulunduğunu belirtip Eski Türkçe *çap-* fiilinin gelişmesi neticesinde oluştuğunu vurgulamıştır (2016, s. 157). *Güncel Türkçe Sözlük*'te *çapmak* 'koşturmak; akın etmek, koşmak', *çarpmak* 'hızla değmek, vurmak; etkisiyle birdenbire hasta etmek; varlığına inanılan bir gücün öfkesine uğramak; el çabukluğu ile çalmak, dolandırarak elde etmek; kurnazlıkla ele geçirmek; kalp, hızlı hızlı vurmak; matematikte çarpma işlemi; darbetmek; şaşırtmak' anlamlarıyla yer almaktadır. Fiilin çağdaş lehçelerde kullanımı, yine bu anlamlarla aynı doğrultuda devam etmektedir: AzT. *çarpmak* 'kuvvetle ve şiddetle dokunmak, değmek, vurmak' (Altaylı, 2018, s. 665), Kk. *çap-* 'çarpmak, vurmak' (Aqtay ve Jankowski, 2019, s. 127), KTTü. *çarpmaq* 'çarpmak' (Muzafarov ve Muzafarov, 2018, s. 80), Ur. *çarp-* 'çarpmak, çırpmak, vurmak' (Garkavets, 2019, s. 143).

çığıla-: "(yağmur için) çiselemek" (Ar. *istehelleʾl-maṭaru* - Far. *birīẖt bārān*)

yaġmur çığıladı 'yağmur çisiledi' (309b/4)

Metinde tek yerde geçen fiillerdendir. Kelime, *Drevnetyurkskiy Slovar*'da *çığıl-* 'vurmak; çiselemek' şeklinde belirtilmiştir (Nadelyayev ve Nasilov, 1969, s. 148). *çağıla-* örneğinde görüldüğü gibi bu fiil de ses taklidi fiillerdendir. Zülfikar'ın çalışmasında fiile en yakın biçim ve anlamda *çığıl çığıl* 'suyun akarken çıkardığı ses, yavaş yavaş tatlı ve ince su sesini anlatır' ikilemesi yer almaktadır. Çalışmasında *-ıl (-il, ul, -ül) + -a (-e)* kuruluşunda olan yansıma fiilleri de örneklendirmiştir: *apıla-* 'sendelemek', *apula-* 'okşamak', *cıbıla-* 'sulanmak', *efile-* 'rüzgâr esmek', *mışıla-* 'uyurken ses çıkarmak', *tısıla-* 'yük altında inlemek', *vızıla-* 'vızıltılı ses çıkarmak'… bu örneklerden birkaçıdır (1995, s. 126-127; 388). Metindeki *çığıla-* fiilinin de benzer şekilde türetilmiş olması, kuvvetle muhtemeldir: <*çıġ+(ı)l+A-*.

çıtlat-: "çıt sesi çıkarmak, çıtlatmak" (Ar. *teferḳaʿat eṣabiʿuhū* - Far. *ez enguştān-i vey āvāz āmed*)

barmaḳnı çıtlattı 'parmağını çıtlattı' (318b/7)

Bu fiille ilgili en detaylı açıklamayı Tietze yapmıştır. Tietze, fiilin kökünü ses taklidi *çıt* şeklinde alıp isimden fiil yapan *-la-* genişlemesi ve ettirgenlik eki *-t-* causativum (ettirgenlik) ekiyle türetildiğini vurgulamıştır (2016, s. 221). Diğer etimolojik sözlüklerde fiille ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Redhouse, fiilin '*çıt*' kökünü verip 'hafif bir ses, tek bir kelime veya fısıltı' anlamlarını aktarmıştır (1890, s. 742). Fiil için <*çıt* 'yansıma' <*çıt+la-t-* şeklinde bir türetim mümkün görünmektedir.

Tarama Sözlüğü'nde rastlamadığımız fiil, *Güncel Türkçe Sözlük*'te temel anlamıyla *çıtlatmak* '1. bir şeyden 'çıt' sesi çıkarmak', *Derleme Sözlüğü*'nde *çıtlatmak* 'fıstık gibi şeylerin ağzını, kabuğu yarılacak kadar kırmak' şeklinde belgelenmiştir (DS, 2009, s. 1196). Fiil, çağdaş lehçelerde de kullanılagelmektedir: Az. *çıtıldamaq* (*çatırdamak/çırtıldamak*) 'çatır çatır ses çıkarmak' (Altaylı, 2018, s. 708), Kk. *çıtırda-* 'çıtırdamak' (Aqtay ve Jankowski, 2019, s. 141), Tat. *çırtlatuv* 'çıtlatmak' (Ehmetyanov vd., 2014, s. 92), Ur. *çıtırda-* 'çıtırdamak, gıcırdamak, şakırdamak' (Garkavets, 2019, s. 153).

ẖorla-: "horlamak" (Ar. *faẖẖaʾn nāʾimu* - Far. *ẖurak keşīd ẖufteh*)

ẖorladı 'horladı' (93a/2), *uḫıġan ẖorladı* 'uyuyan horladı' (91a/3)

Eski Türkçe metinlerinde karşılaşmadığımız fiil, yazmada iki kez "ẖorladı

(horladı)" ve "uḏıġan ḫorladı (uyuyan horladı)" şeklinde geçer. Dönemin diğer eserlerinde fiil, bu anlam bağlamında tespit edilememiştir. *Güncel Türkçe Sözlük*, *Derleme Sözlüğü* ve *Tarama Sözlüğü*'nde *hor* kökü, bu anlamıyla bulunmamaktadır. *Tarama Sözlüğü*'nde *ḫorlaşmak* 'horuldaşmak, hep beraber horuldamak' işteşlik haliyle bulunan fiil, Redhouse, kelimeyi *khor* 'burundan soluma sesi, horlama sesi' şeklinde *hor* yansıma köküyle açıklanmıştır (2009, s. 1922; 1890, s. 871).

Zülfikar, çalışmasında *ḫor* kökünden türemiş yapılara yer vermiştir: *ḫorıldamak*, *horlamak*, *ḫorlaşmaḳ*, *horulamak*, *horuldamak*, *horul horul*, *horultu* (1995, s. 510). Fiil, *ḫor* yansıma kökünden *+la-* isimden fiil yapım ekiyle türetilmiştir: <*ḫor* 'yansıma' <*ḫor+la-*. Kullanımı günümüzde devam eden fiil, Az.da *hortuldamaq* 'horultu sesi çıkarmak, höpürtü sesi çıkarmak' (Altaylı, 2018, s. 1455), Özb.de *xo'rlamoq* 'horlamak' (Yusupova, 2018, s. 265), Başkurt Türkçesinde *hırıldav/gırıldav*, Kazak Türkçesinde *korıldav*, Tatar Türkçesinde *hurlav*, Uygur Türkçesinde *horlimak* şeklinde varlığını sürdürmektedir (Kültür Bakanlığı, 1991, s. 346).

ḳaġır-: "karga ötmek, bağırmak" (Ar. *neʿebe-l ġurābu* - Far. *bāng kerd kelāġ*)

ḳarġa ḳaġırdı 'karga öttü' (63b/4)

ḳaġır- fiili, Harezm Türkçesi söz varlığında tespit edemediğimiz bir diğer fiildir. Metnimizde bir kez belgelenen fiil hakkında en detaylı açıklama, Gülensoy tarafından yapılmıştır. Kelimenin kökenini Gülensoy, *kā* yansıma isim köküne götürmektedir. İsim kökünün *+KIr-* yansıma addan fiil yapan ekiyle türetildiğini vurgulamıştır: <*kā* 'yansıma' (*+KIr-*) 'yansıma addan fiil yapan ek. *ḳaḳır- (*Kırg.), *ġāġır-* (Trkm.) <**ḳāḳır-* <**ḳar-ḳır-* (2007, s. 451).

Derleme Sözlüğü'nde *kağırmak* 'keklik avlamak için başka bir keklik öttürmek; karga ötmek' şeklinde açıklanan fiil, *Tarama Sözlüğü*'nde *kağırmak* 'balgam çıkarmak için öksürmek' anlamıyla bulunmaktadır (2009, s. 2595; 2009, s. 2162). Fiil, *Drevnetyurkskiy Slovar*'da *kakır-* 'ses/gürültü çıkararak boğazını temizlemek' madde başı bulunmaktadır (Nadelyayev ve Nasilov, 1969, s. 422). Fiilin türetim şekli, *baḳır-* fiiliyle benzerlik göstermektedir. *Güncel Türkçe Sözlük*'te yer almayan fiil, çağdaş lehçelerden yalnızca Özbekçede genişlemiş şekliyle tespit edilmiştir: Özb. *qaqirlamoq* 'kakırdamak' (Yusupova, 2018, s. 304).

ḳuldra-: "ses çıkarmak, guruldamak" (Ar. *ḳabḳabeʾl-baṭnu* - Far. *āvāz kerd şikem*)

ḳarnı ḳuldradı 'karnı guruldadı' (315b/1)

Metinde tek sefer geçtiği görülen fiili *Redhouse*, *kyuldur/gyuldur* 'paldır küldür yuvarlanmak' (Redhouse, 1890, s. 1600) şekliyle çalışmasına almıştır. Clauson, fiili *külre-/küldre-* 'taş kuḏuğda külredi' şeklinde açıklayıp *külre-*'nin *küldre-* fiilinin kısaltması olabileceğini ve fiilin Karahanlı dönemi eserlerinde kullanıldığını belirtmiştir (1972, s. 720).

Güncel Türkçe Sözlük'te fiil, *guruldamak* 'sindirim yollarından bir sıvı geçerken 'gur gur' diye ses çıkarmak', zarf durumunda *paldır küldür* 'kaba bir gürültü çıkararak, gürültü yaparak' ve *küldür küldür* 'çok gürültü ederek, yüksek ses çıkararak' şeklinde birkaç farklı yapı ile açıklanır. Bu açıdan bakıldığında fiilin <**ḳuldur+a-* şeklinde türetildiği kuvvetle muhtemeldir. Ercilasun, *+A-* isimden fiil yapım ekinin sadece ünsüzle biten isim kök ve gövdelerine gelebileceğini, geçişli ve geçişsiz fiiller türettiğini belirtmiştir. Ekin taklidî isimlere getirilmesi ve vurgusuz orta hece dar ünlüsünün düşmesiyle fiil türetildiğini belirtmiş, *kökre-* 'gürlemek' örneğini işaret etmiştir (Ercilasun, 2014, s. 34-35). Metinde geçen *ḳuldra-* fiili de bu yapıyla paralel şekilde türetilmiş fiillerdendir. Fiil, çağdaş lehçelerden yalnızca Kırgız Türkçesinde tespit edilmiştir: Kırg. *kaldıra-* 'paldır küldür

etmek, gürültü etmek'(Arıkoğlu vd., 2018, s. 1066).

mırla-: "(kedi için) mırıltılı sesler çıkarmak" (Ar. *ḍaġatı'l-hirratu* - Far. *bāng kerd gurbe*)

çetük mırladı 'kedi mırıltılı sesler çıkardı' (156a/5)

Fiil, metnimizde bir kez belgelenmiştir. Tietze'nin sözlüğünde *mırla-* 'mır mır gibi ses çıkarmak (kedi hakkında)' <ses taklidi fiillerden (2018, s. 221) şeklinde bulunan fiil, *Derleme Sözlüğü*'nde *mırlaşmak* 'kediler, dövüşüp bağırışmak' (DS, 2009, s. 3189, C. IV) işteş şekliyle açıklanmıştır. Fiilin, isimlerden fiil yapan ve çok işlek şekilde kullanılan *+lA-* ile türetildiği açıktır: <*mır* 'yansıma' <*mır+la-*.

Metinde *çetük mırladı* cümlesinde hayvan için kullanılan fiil, *Dede Korkut*'ta *baya mırlar-idi, şimdi ḫırlamağa başladı* (Ergin, 2014, s. 179) cümlesinde insan için kullanılmıştır. Aynı çalışmanın indeks kısmında kelime *mırla-* 'mırlamak, mırıldanmak' (Ergin, 2009, s. 215) şeklinde açıklanmıştır. Garkavets [*mırmırlan-* 'ses çıkartmak; homurdanmak' (2010, s. 978)] ve Zülfikar [*mırlamak* 'mırıltılı ses çıkarmak' (1995, s. 571)] da fiili genel anlamıyla insan ve hayvana ait olma özelliğinden bağımsız olarak anlamlandırmışlardır. *Güncel Türkçe Sözlük*'te *mırlamak* 'kedi *mır mır* diye ses çıkarmak' şeklinde metindeki anlamla paralel açıklanan fiil, çağdaş lehçelerde de varlığını sürdürmektedir: AzT. *mırlamak* 'mırıldamak, alçak ve güç anlaşılır bir sesle bir şeyler söylemek' (Altaylı, 2018, s. 2408), Bşk. *mırla-* 'mır mır etmek' (Özşahin, 2017, s. 416), Tat. *mırlav/mırıldav* 'mırlamak' (Ehmetyanov vd., 2014, s. 214).

öp-: "içmek" (Ar. *seffeʾd-devāʾe/ teḥassāʾl-merḳate* - Far. *dārūy-ı oşk der dehān endāḫt/ şūbā āşāmīd*)

dārūnı öpti 'ilacını içti' (173b/7)

şorbanı öpdi 'çorbayı içti' (296a/7)

Metinde beş yerde geçen fiil için yukarıdaki iki örneği aldık. Bu fiil kökünden türeyen başka bir yapı metinde tespit edilememiştir. *Divanü Lûgati'-t-Türk*'te *öp-/op-* fiil kökünün yanı sıra bu fiilden türeyen *öprül-* 'içilmek', *öprüş-* 'içişmek, höpürdetişmek, içmekte yardım ve yarış etmek', *öpül-* 'içilmek', *öpün-* 'içer gibi görünmek', *öpür-* 'içirmek', *öpürt-* 'içirtmek' biçimleri mevcuttur (Atalay, 2013, s. 439- 460). Nişanyan, fiili "ET *öpmek* 'yudumlamak, biraz yutmak, öpmek' <yansıma *öp* ağız sesi" şeklinde açıklayıp kökünün *öp* ağız sesi onomatope olduğunu belirtmiştir (2002, s. 339). Bu anlamla paralel bir kullanım *Güncel Türkçe Sözlük*'te bulunmamaktadır.

taḳırda-: "takırdamak, takırtılı sesler çıkarmak" (Ar. *ceffeʾl feresu* - Far. *āvāz kerd esb der reften*)

aṭ taḳırdadı 'at takırtılı sesler çıkardı' (93a/4)

Metinde yansıma sözcüklerden türeyen fiillerden birisi de *taḳırda-* fiilidir. Gülensoy, fiilin *tā* yansıma kökü ve yansıma addan fiil türeten *+kır-* eki ve fiilden fiil yapım eki *-dA-* ile türetildiğini belirtmiştir (Gülensoy, 2007, s. 852). Nişanyan, fiili Eski Türkçe dönemine dayandırmış ve yansıma sözcükten türediğini belirtip bu sözcükten türeyen biçimleri aktarmıştır: *takırdamak*, *takırtı* <<*ETü takır* 'nal sesi, çoklu sert darbe sesi' <onom — TAK >> *takır takır, takır tukur, takırda-, takırtı, tamtakır*. Yansıma kökünün Gülensoy'un aksine *tā* değil, *tak* olduğunu belirtmiş, *takır* kelimesini de 'çoklu sert darbe sesi' olarak tanımlamıştır (Nişanyan, 2018, s. 852).

Zülfikar, 'vurma, çarpma' anlamlarında ön seste *d, t* seslerinin *k* (*g, ḫ*) sesleriyle ortaklaşa kurdukları birincil biçimlere dayanan türevler ve ikilemeler için verdiği

örneklere *takırda-* '*tak tak* diye ses çıkarmak' fiilini de eklemiş ve bu gövdeden türeyen *takırdaşmak* 'birlikte takırtılı ses çıkarmak', *takırdatmak* '*tak tak* diye ses çıkarmak' biçimleri de çalışmasına dâhil etmiştir (Zülfikar, 1995, s. 45/635).

Hacıeminoğlu, *-ır-/-ir-* ekinin çeşitli sesleri taklit eden fiiller türettiğini, genellikle tek başına hiçbir mana taşımayan 'sözde isim' tabanlarına geldiğini belirtmiş ve *bakır-*, *bırkır-*, *çakır-*, *kakır-* örneklerini vermiştir (Hacıeminoğlu, 2016, s. 221). Korkmaz, *+dA-* isimden fiil türeten ek için birkaç tek heceli ad dışında ses yansımalı sözlerden ses yansımalı fiiller türeten bir ek olduğunu ve ses yansımalı ikincil köklerden genellikle 'etmek' anlamında geçişsiz fiiller türettiğini belirtmiştir (2014, s. 175). Sonuç olarak sözcüğün *<taḳ+ır-da-* şeklinde tahlil edilmesi daha uygundur.

Güncel Türkçe Sözlük'te *takırdamak* '*takırtı* sesi çıkarmak' şeklinde günümüzde de kullanımı devam eden fiil, *Derleme Sözlüğü*'nde *takıramak I* '1. kapı çalmak. 2. bir şey takır takır ses çıkarmak' fonetik yapısıyla geçmektedir (2009, s. 3811, C.V). Fiil, çağdaş lehçelerde de varlığını farklı yapılarla sürdürmektedir: AzT. *taqqıldamaq* 'takırdamak; takırtı sesi çıkarmak' (Altaylı, 2018, s. 3197), Bşk. *taḳılda-* 'takıldamak, tak tuk ettirmek' (Özşahin, 2017, s. 571), Kırg. *takılda-* '"tak tak" diye ses çıkarmak'(Arıkoğlu vd., 2018, s. 1929), Kklp. *taqılda-* '"tak tak" diye ses çıkarmak' (Uyğur, 2019, s. 559), Özb. *taqirlamoq/taqillamoq* 'takırdamak' (Yusupova, 2018, s. 553), KTTü. *taqır taqır* 'takır takır' (Muzafarov ve Muzafarov, 2018, s. 326), KuT. *taqır-tuqur* 'takırtı, takırtı tukurtu' (Pekacar, 2011, s. 322), Ur. *takırda-* 'takırdamak, tıkırdamak, (ayağını) yere vurmak' (Garkavets, 2019, s. 505), Bşk. *taḳılda-* 'takıldamak, tak tuk etmek, tak tuk gelmek' (Özşahin, 2017, s. 571), YUyg. *taḳildimaḳ* 'takırdamak' (Necip, 2013, s. 385).

töple-: "(kalp için) çarpmak, tepelemek" (Ar. *ḫafaḳ-l fūʾādu* - Far. *biṭabīd dil*)

yürek töpledi 'yüreği çarptı' (80b/4)

Metinde *töple-* fiil gövdesi, aynı cümle yapısı içinde iki kez tanıklanmıştır. Gülensoy'un sözlüğünde *töple-* bulunmamaktadır ancak *töpürde-* '(hlk.) yürek çarpmak' biçimi açıklanmıştır. Gülensoy, fiili *<*tö* 'yansıma' *+p-ür-de-* şeklinde çözümlemiştir (2007, s. 927). *Drevnetyurkskiy Slovar*'da fiil, *töpüle-* 'vurmak; çarpmak' şeklinde açıklanmıştır (Nadelyayev-Nasilov, 1969, s. 680). *DLT*'te bulunan *tüple-* 'diplemek, kökten aramak' ve bu fiil kökünden türeyen diğer yapılar, anlam itibariyle metnimizdeki fiilden farklıdır. Aynı şekilde Harezm Türkçesi söz varlığında tespit ettiğimiz *tüple-* 'bitirip tüketmek, kökünü kazımak, dibinden sökmek' fiili de *DLT*'teki anlamla paralellik içermektedir ve metnimizde geçen anlamıyla ilgisi bulunmamaktadır. Erdal da çalışmasında fiili *DLT*'teki anlamıyla alıp *tüp+le-* 'araştırmak, incelemek' şeklinde açıklamıştır (1991, s. 448). *Derleme Sözlüğü*'nde bulunan *tüplemek* 'korkudan ya da heyecandan yürek çok çarpmak', hem fonetik hem anlam olarak metnimizdeki fiil ile paralellik göstermektedir (2009, s. 4014, C. V).

Zülfikar, çalışmasında *tüp* (*tab/tap/tep/tıp/tip/top*) 'parıltılı ve düzensiz adım atmayı, ayakla tepmeyi, elle itmeyi, tepinmeyi, basmayı, vurmayı, çarpmayı anlatan kök' yansıma köklerine yer vermiş ve bu kökten türeyen fiilleri sıralamıştır: *tüpüldemek*, *tüpürdemek* '(yürek) hızlı hızlı çarpmak', *tüpürtü 2* 'yürek çarpıntısı' (1995, s. 264-266/663).

Sonuç

Dilin oluşumu, ilk etapta çevremizdeki doğal seslerin, canlı-cansız varlıkların seslerinin taklidi yoluyla gerçekleştiği üzerine varsayımlar mevcuttur. Bu nedenle yansıma kelimelerin incelenmesi, dilin oluşumunun tespitinde önemli veriler sunabilecek malzemeyi barındırmaktadır. Yansıma kelimeler, fonetik ve morfolojik özellikleriyle diğer kelime ve kelime gruplarından farklı özellikler gösterir. Her ne kadar dilde yansıma

kelime sayısı fazla olsa da yansıma fiillerin türetim özellikleri, benzerlik göstermektedir. Türkçe, yansıma fiiller bağlamında oldukça zengin bir söz varlığına sahiptir. Çalışmada *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasında bulunup dönemin diğer metinlerinde tespit edemediğimiz yansıma kök ve bu köklerden türeyen toplam on iki fiil tespit edilmiş ve incelenmiştir. Sadece 'yansıma' konusuyla ilgili bu kadar kelimenin bulunması, eserin dönem için ne kadar önemli bir söz varlığı içerdiğinin kanıtıdır. Metinle ilgili farklı kelime ve kelime grupları ile ilgili yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, eserin söz varlığının zenginliğini ve önemini ortaya koymada yol gösterici olacaktır.

Metinde yansıma fiiller, farklı isimden fiil türetim ekleriyle kurulmuştur. Üç fiil, *+lA* eki ile (*ẖorla-, mırla-, töple-*), bir fiil bu *+lA* ekine *-t* ettirgenlik eki eklenerek (*çıtlat-*), iki fiil *+ıl* ekine *-a* türetim eki eklenerek (*çaġıla-, çıġıla-*), diğer iki fiil *+Ir-* (*baḳır-, kaġır-*), bir fiil bu *+Ir* ekine *+dA-* yapım eki eklenerek (*taḳırda-*), bir fiil *+rA-* eki ile (*ḳuldra-*) türetilmiştir. Diğer iki fiil, kök şeklinde bulunmaktadır (*çarp-, öp-*) ancak *çarp-* fiil kökü hakkında farklı görüşler vardır. Bu nedenle fiilin kök halinde bulunduğunu söylemek, pek mümkün görünmemektedir.

Metinde tespit edilen yansıma fiillerin yarısı, *+lA* ve *+kIr* ekleriyle oluşturulmuştur. Bu eklerin yanı sıra *+ıl* ve *+ır+dA-* ekleri de metinde kullanılmıştır. Hâlihazırda Türkiye Türkçesinde yansıma fiiller için kullanılan en işlek eklerin yine bu ekler olduğu söylenebilir. Yansıma fiiller için kullanılan bu iki ek, günümüzde de işlevselliklerini korumaktadır. Çağdaş Türk lehçelerindeki örnekler incelendiğinde bu iki ekin kullanımlarının devam ettiği görülür.

İncelemeye konu olan on iki fiilden yedisi (*baḳırmak, çaġıl-, çarp-, çıtlat-, ẖorla-, mırla, taḳırda-*), günümüzde de kullanımlarını devam ettirmektedir. Diğer beş fiilin (*çıġıla-, kaġır-, ḳuldra-, öp-, töple-*) kullanımı ise günümüzde sona ermiş görünmektedir. *Tarama Sözlüğü*'nde bu fiillerden sadece üçü (*çaġıl-, ẖorla-, kaġır-*) farklı anlamlarla bulunmaktadır. *Derleme Sözlüğü*'nde *baḳır-* (bağırmak), *çıtlat-* (fıstık gibi şeylerin ağzını, kabuğu yarılacak kadar kırmak), *kaġır-* (karga ötmek) fiilleri, metindeki anlamlarla paralellik gösterirken *çarp-, çıġıla-, òorla-, öp-* fiilleri de sözlükte farklı anlamlarla tespit edilmiştir.

Harezm Türkesi söz varlığının ortaya konulmasında *Mukaddimetü'l-Edeb* üzerinde yapılacak tematik çalışmaların önemi büyüktür. Eser, dönemin en kapsamlı sözlüğü ve kırktan fazla nüshaya sahip olması nedeniyle kelime hazinesi ve etimoloji çalışmaları için zengin bir veriyi içerir. Bu nedenle eser üzerinde yapılacak her türlü çalışma, literatüre katkı sağlayacaktır.

Kısaltmalar ve Kaynakça

Akyıldız Ay, D. (2020). Türkçede Sözlükbirim Olarak Yansıma Sözcükler ve Sözlükselleşme Dereceleri. Gazi Üniversitesi XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Ankara.

Argunşah, M. ve Toparlı, R. (2008). *Mu'înü'l-Mürîd*. Ankara: TDK.

Ata, A. (1997). *Ḳışaṣü'l Enbiyā (Peygamber Kıssaları) II Dizin*. Ankara: TDK.

Atalay, B. (2013). *Divanü Lûgati'-t-Türk (Dizin)*. Ankara: TDK.

Az.: Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Battal, A. (1997). *İbn-i Mühennâ Lûgati*. 3.Baskı, Ankara: TDK.

Bşk.: Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Cihan, S. (2021). *Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Nüshası)-(Giriş, Metin, Notlar, Sözlük-Dizin)*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü.

Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth-Century Turkish*. Oxford: At the Clarendon Press.

Çakır, N. (2018). Kur'ân-ı Kerim'de Ses Yansımalı Kelimeler. *Bayburt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 36-60.

Demir, Y. (2019). *Kumuk Türkçesinde Yansıma Kelimeler*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi.

DS: TDK (2009). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-IV*. Ankara: TDK.

Eckmann, Janos (2011). *Nehcü'l-Ferādīs Uştmaḫlarnıñg Açuq Yolı Maḥmūd Bin ʿAlī.* (Yay. Semih Tezcan-Hamza Zülfikar / Dizin-Sözlük Aysu Ata), Ankara: TDK.

Ercilasun, A. B. (2014). *Kutadgu Bilig Grameri Fiil*. Ankara: Akçağ.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation: A Functional Approach to the Lexicon II*. Weisbaden: Otto Harrassowitz.

Ergin, M. (2009). *Dede Korkut Kitabı-II / İndeks-Gramer*. Ankara: TDK.

Garkavets, A. (2010). *Kıpçakskiy Slovar*. Almaty: Baur-Kasean.

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.

Kaplankıran, D. (2021). Ses Bilgisi Açısından Karakalpak Türkçesindeki Birincil ve İkincil Yansıma Kelimeler. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 61(1), 177-203.

Kılıç, İ. (2021). Saha **(**Yakut) Türkçesinde Yansımalı Konuşma Fiilleri. *ModernTürklük Araştırmaları Dergisi*, 18(3), 389-405.

Kırg.: Arıkoğlu, E., - vd. (2018). *Kırgızca-Türkçe Sözlük I-II*. Ankara: Bengü Yay.

Kk.: Aqtay, G. ve Jankowski, H. (2019). *Kırım Karaycası Türkçe Sözlük*. (çev. Tülay Çulha). İstanbul: Kesit Yay.

Kklp.: Uyğur, C. V. (2019). *Karakalpak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Koca, E. (2013). Divanü Lûgati't-Türk'teki Yansımalı Sözcüklerin Görev ve Anlamlarına Göre Sınıflandırılması. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (36), 55-71.

Kocapınar, P. (2018). "Farklı Yayın ve Çalışmalara Göre Dîvânu Lugâti't-Türk'teki Yansıma Kelimeler". *Akademisyen Yayınevi Bilimsel Araştırmalar Kitabı 2018: Sosyal Bilimler-Dil ve Edebiyat,* Editör: Mesut Gün, Akademisyen Kitabevi, Ankara. s. 31-40.

Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK.

KTTü.: Muzafarov, R. ve Muzafarov, N. (2018). *Kırım Tatar Türkçesi- Türkiye Türkçesi-Rusça Sözlük*. (çev. Nariman Seyityahya). Ankara: TDK.

KuT.: Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Kültür Bakanlığı (1991). *Karşılaştırmalı Tarihi Türk Lehçeleri Sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kzk.: Bayniyazov, A.- vd. (2021). *Türkiye Türkçesi-Kazak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Nadelyayev, V.M.- vd. (1969). *Drevnetyuskiy Slovar*. Leningrad: Nauka.

Nişanyan, S. (2018). *Nişanyan Sözlük Çağdaş Türkçenin Etimolojisi*. İstanbul: Liberus.

Omuralieva, A. (2019). Yansımalı Kelimeler Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *TÜRKLAD, Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD),* 3(2), 257-267.

Omuralieva, A. (2020). Türkiye Türkçesinde Ses Yansımalı Fiillerin Yapısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 141-155.

Omuralieva, A. (2020). Türkçede Ses Yansımalı Fiiller Türeten +Kır- Eki Üzerine. *Folklor Akademi Dergisi*, 3(1), 99-130.

Özb.: Yusupova, N. (2018). *Türkçe-Özbekçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Räsänen, M. (1969). *Versuch Eines Etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki: Lexica Societatis Fenno-Ugricae 17.

Redhouse, J. W. (1890). *A Turkish and English Lexicon*. İstanbul.

Rzayev, M. (2021). Yansıma Sözcükler ve Dilin Nedensizlik İlkesi. *Turkuaz Uluslararası Türk Dünyası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 175-188.

Rzayev, M. (2022). *Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde Yansıma Sözler*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Sağol, G. (1996-1999). *Harezm Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi/Giriş, Metin, Sözlük ve Tıpkıbasım*. (Ed. Şinasi Tekin, G. Alpay Tekin), Cambridge: Harvard Üniversitesi.

Şanlı, C. ve Kaya Günay, N. (2009). *Muhtasar Mukaddimetü'l-Edeb, İnceleme-Metin-Kelime Dizini-Ek Dizini-Tıpkıbasım*. Sakarya: Sakarya Üni. Yay., No: 53.

Şimşek, Y. (2019). *Harezm Türkçesi Kur'ân Tercümesi (Meşhed Nüs. [293 No.], Giriş - Metin - Dizin)*. Cilt 1-2, Ankara: Akçağ Yay.

Tat.: Ehmetyanov, R.- vd. (2014). *Türkçe-Tatarca Sözlük*. Ankara: TDK.

Tazhieva, A. (2020). *Kırgız Türkçesinde Yansıma Kelimeler*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Tazhieva, A. (2020). Kırgız Türkçesinde Yansıma Kelimeler ve Onlardan Söz Türetme Yolları. *TurkishStudies-Language*, 15(2), 843-865.

Tekin, T. (2003). *Makaleler I Altayistik*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Tietze, A. (2016). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*. 2. Cilt C-E, (Ed. Semih Tezcan). Ankara: TÜBA.

Tietze, A. (2018). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati*. 5. Cilt M-N, (Ed. Nurettin Demir-Emine Yılmaz). Ankara: TÜBA.

Toparlı, R. ve Argunşah, M. (2008). *Mu'înü'l-Mürîd*. Ankara: TDK.

Türk Dil Kurumu (2023). *Derleme Sözlüğü*. https://www.tdk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 11.05.2023).

Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. https://www.tdk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 10.05.2023).

Türk Dil Kurumu (2023). *Tarama Sözlüğü*. https://www.tdk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 12.05.2023).

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (2009). 3. Baskı, Ankara: TDK.

Ur.: Garkavets, A. N. (2019). *Urumca Sözlük*. (çev. Iryna Logvynenko- Yuliia Romanenko). Ankara: TDK.

TS: TDK (2009). *Tarama Sözlüğü: XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla*. (Haz.: Ömer Asım Aksoy, Dehri Dilçin), Ankara: TDK.

YUyg.: Necip, E.N. (2008). *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü*. (çev. İklil Kurban). Ankara: TDK.

Yüce, N. (1993). *Mukaddimetü'l-Edeb Ḫvārizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası*. Ankara: TDK.

Yüce, N. (2006). Mukaddimetü'l-Edeb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 31, s. 120-121). İstanbul: TDV Yayınları.

Zülfikar, H. (1995). *Türkçede Ses Yansımalı Kelimeler İnceleme-Sözlük*. Ankara: TDK.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 854-867.
Geliş Tarihi-*Received*: 28.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1334009

Saha (Yakut) Masalı "Ucurğay Baatır" Üzerine Bir İnceleme

An Analysıs on Sakha (Yakut) Fairy Tale "Ucurğay Baatır"

Doğan ÇOLAK*
Tuğba BAYRAKDARLAR**

Öz

Şifahi halk edebiyatı ürünleri içerisinde taşıdığı zengin motifler ve kültürel kodlar aracılığıyla ait olduğu toplumun inanç sistemine, hayat felsefesine ve dünya görüşüne ayna tutan masallar, geçmişten günümüze yapısal açıdan farklılaşma ve değişkenlik gösterse de içerik açısından sembollerle örülü dokusunu büyük oranda koruyan bir anlatı türüdür. Bu yönüyle masalların araştırmacılar tarafından dil, folklor, felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi çeşitli alanlarda müstakil olarak detaylıca analiz edilmesi büyük önem taşımaktadır. Türk Dünyası masal araştırmalarına katkı sağlamak amacıyla hazırlanan bu çalışmada Nikolay Gavriloviç Yakutskay'ın *Ostuoruyalar, Nomoxtor, Kepseenner, Sehen* eserinden seçilen *Ucurğay Baatır* adlı Saha (Yakut) masalı üzerinden yapısal ve anlamsal bir inceleme yapılmıştır. İki ana bölümden oluşan bu incelemenin birinci bölümünde masalın motif ve formel yapı unsurları değerlendirilmiştir. İkinci bölümde ise masalda tespit edilen ve olay örgüsünün şekillenmesinde rol oynayan kayın ağacı, kartal, yılan, yaşlı bilge Seerkeen Sehen ve demirin mitolojik anlamından hareketle çözümlemesi yapılarak bu mitik unsurların Saha Türklerinin toplumsal belleğindeki yansımaları üzerinde durulmuştur. Motif yönünden zengin, kalıp sözler bakımdan zayıf kalan masalın mitolojik unsurlarının ise metnin kurgusunda önemli rol oynadığı, Türk mitolojisindeki anlam karşılıklarının korunup yaşatıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Saha (Yakut), masal, motif, mitoloji, sembol.

Abstract

Fairy tales, which mirror the belief system, philosophy of life and worldview of the society to which they belong through the rich motifs and cultural codes they carry within the products of oral folk literature, are a type of narrative that has largely preserved its texture woven with symbols in terms of content, although it has differentiated and varied structurally from past to present. In this respect, it is of great importance that fairy tales are analyzed in detail by researchers in various fields such as language, folklore, philosophy, sociology and psychology. In this study, which was prepared in order to contribute to the Turkic World fairy tale research, a structural and semantic analysis was made on the Sakha (Yakut) fairy tale named *Ucurğay Baatır* selected from Nikolay Gavriloviç Yakutskay's *Ostuoruyalar, Nomoxtor, Kepseenner, Sehen*. In the first part of this analysis, which consists of two main parts, the motif and formal structure elements of the tale were evaluated. In the second part, beech tree, eagle,

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Nevşehir/Türkiye, e-posta: dcolak@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3331-7496.
** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Nevşehir/Türkiye, e-posta: tbayrakdarlar@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8218-4517.

snake, old sage Seerkeen Sehen and iron, which were identified in the tale and played a role in shaping the plot, were analyzed based on their mythological meaning and the reflections of these mythical elements in the social memory of Sakha Turks were emphasized. It was observed that the mythological elements of the tale, which was rich in motifs and weak in terms of stereotypes, played an important role in the fiction of the text, and that the meaning equivalents in Turkic mythology were preserved and kept alive.

Keywords: Sakha (Yakut), fairy tale, motif, mythology, symbol

Giriş

Masallar, geçmişten günümüze dil aracılığıyla aktarılırken bünyesinde yer alan sembollerle ait olduğu kültürün kodlarını ileten, insanların günlük yaşamlarında karşılaştığı veya uçsuz bucaksız genişlikteki hayal dünyalarında kurguladıkları dünya düzenine yönelik bakış açısını ifade etmeye ve zenginleştirmeye yarayan önemli sözlü anlatı türleridir. Bu yönüyle eğlendirme, hoşça vakit geçirtme gibi temel işlevlerinin ötesinde insanların özellikle bilişsel gelişimini destekleyen ve şekillendiren, toplumların değer yargılarını ve inançlarını içerisindeki motifler aracılığıyla aktaran metinlerdir. Bu açıdan masallar; dil, folklor, edebiyat, felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlarda araştırmacıların ilgisini çeken, çeşitli kuramlar ve metotlar dâhilinde incelenen bir tür olmuştur.

Türk Dünyası masal araştırmaları, özellikle 20. yüzyıldan itibaren hızlı bir gelişim göstermiştir ve Sibirya'ya kadar uzanan geniş coğrafyada metinler, araştırmacılar tarafından derlenip üzerinde incelemeler yapılarak Türk masal külliyatına kazandırılmıştır. Günümüzde de bu çalışmalar sürdürülmektedir.

Sibirya bölgesindeki masallar gerek derlendikleri coğrafya itibarıyla gerekse yaşatılan ve korunan eski Türk inanç sistemlerinin de varlığıyla ayrı bir öneme sahiptir. Saha (Yakut) masalları üzerine Türkiye'de kitap[1], kitap bölümü[2], lisansüstü tez çalışmaları[3], makale[4] ve bildiri[5] vb. tarzında yayınlar bulunmakla birlikte diğer Türk boylarına nazaran bu sayının daha az olduğu görülmektedir. Bu amaçla alana katkı sağlamak için hazırlanan bu çalışmada 2008 yılında Nikolay Gavriloviç Yakutskay tarafından hazırlanan *Ostuoruyalar, Nomoxtor, Kepseenner, Sehen* "Masallar, Efsaneler, Hikâyeler, Uzun Hikâye" adlı eserden seçilen *Ucurğay Baatır* adlı Saha (Yakut) masalı bünyesinde pek çok masalda ortaklık gösteren zengin mitolojik motiflere yer vermesi sebebiyle ana malzeme olarak tercih edilmiştir. İlgili masal yapı ve mitolojik unsurları bakımından değerlendirilmiştir.

1. Ucurğay Baatır Masalının Yapı Unsurları

1.1. Masalın Özeti

Yeşil çimenlerin üstünde, coşkun akan bir nehrin altında, kayın ormanı içerisinde harabe bir kulübede yaşayan yaşlı bir karı koca vardır ve her ikisi yıllardır acımasız,

[1] Duranlı, M. (2010). *Saha (Yakut) Büyü Masalları*. Konya: Kömen Yay.

[2] Kirişçioğlu, M. F., Çolak, D. (2022). Saha (Yakut) Masallarında Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiiller. *Büyük Zaferin 100. Yılı Anısına Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Üzerine Değerlendirmeler Türkoloji*. (haz./ed. Yılmaz Yeşil, Seyfullah Yıldırım). Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları, s. 48-61.; Duranlı, M. (2015). Yakut (Saha) Masallarını Derleme ve Yayın Çalışmalarının Tarihçesi (181-210). *Türk Dünyası Masal Araştırmaları (Tastarakay'dan Keloğlan'a*) (haz./ed. İsa Özkan). Ankara: Türk Kültürünü Araştırmaları Enstitüsü, 181-210.

[3] Solak S., M. (2012). *Yakut (Saha) Masalları Üzerine Bir Dil İncelemesi (Giriş, İnceleme, Metinler, Dizin).* Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

[4] Akkoyun K., T. (2020). Saha (Yakut) Büyü Masallarından "Çaaçahaan"ın Öz-Biçim ve Söylem Açısından Tahlili. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli KültürSanat-Mimarlık Dergisi,* 3(5), 150-180.

[5] Kirişçioğlu, M. F. (2022). İki Saha (Yakut) Masalı ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *XVII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*, Ankara, Türkiye, 26 - 27 Eylül 2022.

zengin Xara Xaan'ın yanında çalışır. Yaşlı kadın güçten düşüp çalışamaz hâle geldiğinde eşi tüm işleri tek başına üstlenir ve Xara Xaan'ın türlü eziyetlerine katlanır. Bu yaşlı çiftin tek derdi neslini devam ettirecek bir çocuklarının olmamasıdır. Bir gün yaşlı adam işinden evine dönerken kayın ağacının dallarında öten güzel bir kuş sesi duyup onu aramaya başlar ve geldiği yerde ucurğayı[6] görür, kendisine bu ağaçtan ne yapması gerektiğini söyleyen ucurğayı kesip evine götürür. Ucurğayı yedi yıl boyunca yontarak bir bebek yapar ve bebeğin tüm vücudunu şekillendiren yaşlı adam gözlerini tamamlayamadan vefat eder. Eşinin ölümünün ardından yalnız kalan yaşlı kadın ise bir gece ucurğayı kolunun altına alarak uyur ve ucurğay, bir bebek gibi ağlayıp feryat ederek canlanır. Büyüyüp bahadır gibi güçlü biri olan çocuk, yaşlı kadının tüm işlerine yardım eder. O sıralarda da yaşlı kadının ölmüş olduğunu düşünüp kulübesini almak niyetiyle gelen zengin Xara Xaan, bu güçlü ve kuvvetli bahadır oğlanı görünce yaşlı adamın borcu karşılığında onu zorla yanına alıp hizmetinde çalıştırır. Orada bulunan insanlar bu çocuğa Ucurğay Baatır adını verirler.

Yorulmak nedir bilmeyen Ucurğay Baatır, bir gün çalışırken bir yılan ve kartalla karşılaşır. Yılan, kartalın yumurtalarını yediği için kartalla uzun zamandır kavgalıdır ve her biri bunun nedenini Ucurğay Baatır'a anlatıp suçluyu belirlemesini ister. Ucurğay Baatır, ikisinden de kendisine gören gözler getirmesi karşılığında kararını bildireceğini söyler. Bu şartı kabul eden iki hayvandan öncelikle yılanın getirdiği gözü takan Ucurğay Baatır, yukarıya bakınca kapkaranlık gökyüzü ile kızıl güneşi, yerde ise her şeyi alacakaranlık görür ve bundan iğrenip insanların bu duman gibi dünyayı neden övdüğünü sorar. Yılan, Ucurğay Baatır'a geceleri her şeyin daha iyi göründüğünü, güçlülerin zamanı olduğunu, insanların güçsüz olduğu için geceleri uyuduğunu söyler. Ardından kartalın getirdiği gözü takan Ucurğay Baatır, her yeri yemyeşil ve parıl parıl görür. Yılanın gözüyle Xara Xaan'a bakınca onu saygın ve kibar; kartalın gözüyle bakınca ise zalim biri olarak görür. Bu konuda uzun süre kararsız kalan Baatır, kararını vermek için ormanda karşılaştığı iyilerin rehberi Seerkeen Sehen adlı yaşlı adama danışır ve bunu kendisinin bulabileceğini söyleyen ihtiyarın hediye ettiği keskin palayı alarak gider. Yılan ve kartala verdiği üç günlük süre tamamlanınca kararını açıklarken sağ tarafa kartalın gözünü, sol tarafa yılanın gözünü koyan Ucurğay Baatır; yılanın parlak gözünün, zulmü iyi gösterdiği için bu kavgada onun suçlu olduğunu söyler ve yılanı palayla döver. O günden sonra kartalın gözüyle bakmayı tercih eden Ucurğay Baatır, elinde Seerkeen Sehen'in palası ile zulmü bulup yok etmeye gider.

1.2. Masalın Motifleri

Stith Thompson'un *Motif Index of Folk-Literature*[7] adlı eserine göre *Ucurğay Baatır* masalında tespit edilen motifler şu şekildedir:

B122.1. Bird as adviser / Öğüt veren kuş

Kartal, Ucurğay Baatır'a kendi verdiği gözü kullanmasını, böylece eziyeti ve zulmü doğru bir şekilde görebileceğini söyler.

B151.2.0.3. Bird shows way by singing / Kuşun öterek yol göstermesi

Kayın ağacının dallarındaki kuş, güzel sesiyle evine giden yaşlı adamı ucurğayın bulunduğu yere çeker.

[6] Kayın özdeğinin (sakının) köküne yakın yerinin kalınlaşması ve orasının malum biçimsiz şekli. Aynı zamanda erkek lakabıdır (Pekarskiy, 1959, s. 2979).

[7] Thompson, S. (1955-1958). *Motif-Index of Folk-Literature: A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books, and Local Legends*, 6 vols. Bloomington: Indiana.

(T)B211.3-10. Speaking eagle / Konuşan kartal

Kartal, kayanın başına bıraktığı üç yumurtasının yılan tarafından yendiğini Ucurğay Baatır'a anlatır.

B211.6.1. Speaking snake / Konuşan yılan

Yılan, gökyüzünde ne olduğunu öğrenmek için dağa çıktığında susuzluktan ölmemek için kartalın yumurtalarını içtiğini Ucurğay Baatır'a anlatır.

B455.3. Helpful eagle / Yardımcı kartal

Kartal, kahramana kendisinin verdiği gözü kullanmasını söyleyerek onun eziyeti ve zulmü doğru bir şekilde görmesini sağlar.

D435.1.1. Transformation: statue comes to life / Dönüşüm: heykelin canlanması

Yaşlı adamın kayın ağacından kesip aldığı ve yontarak bebek şeklini verdiği ucurğay bir gece canlanır.

F512.5. Person without eyes / Gözleri olmayan insan

Yaşlı adam, ucurğaydan yaptığı bebeğin gözlerini tamamlayamadan vefat eder.

F535. Pygmy / Olağanüstü küçük adam

Mantarın dibindeki evin kapısında duran Seerkeen Sehen adlı ihtiyar, küçücüktür.

(T)F562-6. Old man lives on the edge of the mushroom / Yaşlı adamın mantarın kenarında yaşaması

Seerkeen Sehen adlı yaşlı bilgenin evi ormanda bir mantarın kenarındadır.

J153. Wisdom from holy man / Kutsal adamdan bilgelik

İyilerin rehberi yaşlı bilge Seerkeen Sehen, Ucurğay Baatır'a kalbinin sesiyle karar vermesini söyler.

N825.2. Old man helper / Yardımcı yaşlı adam

Ormanda Ucurğay Baatır'ın karşısına çıkan küçük, yaşlı bir adam ona nasihat eder ve kendi palasını verir.

P210. Husband and wife / Karı Koca

Eski bir kulübede yaşlı bir adam ile hanımı yaşar.

P150. Rich men / Zengin adamlar

Yaşlı adam, yaşlı kadın ve Ucurğay Baatır, zengin Xara Xaan'ın yanında çalışır.

Q210. Crimes punished / Suçların cezalandırılması

Yılan, kartalın üç yumurtasını kırıp içtiği için suçlu bulunup cezalandırılır.

Q431. Punishment: banishment (exile) / Sürgün ederek cezalandırma

Yılan işlediği suçundan dolayı yeryüzünün güzelliğinden mahrum bırakılır.

Q458. Flogging as punishment / Ceza olarak dövme

Ucurğay Baatır, yaşlı adamın verdiği keskin palayla yılanı döver.

(T)T500-0.1. Childlessness / Çocuksuzluk[8]

[8] İndekste çocuksuzluk motifi bulunmamaktadır. Bu nedenle *T500. Conception and birth/ Hamile kalma ve doğum* motifinin alt başlığıyla dolaylı olarak bağlantılı olduğu için (T)T500-0.1. numaralandırmasıyla verilmiştir. Bu

Yaşlı adam ile yaşlı kadın, neslini devam ettirecek bir çocuğu olmadığı için ağlarlar.

T596. Naming of children / Çocuklara ad verilmesi

Xara Xaan'ın yanındaki insanlar ucurğay çocuğa "Ucurğay Baatır" adını verirler.

Z71.1. Formulistic number: three / Formülistik sayı: üç

Kartal, neslini çoğaltmak için kayanın üstüne üç gümüş yumurta bırakır.

Yılan susuzluğunu gidermek için üç yumurtayı kırıp içer.

Ucurğay Baatır, yılan ve kartala kararını üç gece sonra açıklayacağını söyler.

Z71.5. Formulistic number: seven / Formülistik sayı: yedi

Yaşlı adamın ucurğayı yontarak bebek şeklini vermesi yedi yıl sürer.

Z71.5.0.1. Formulistic numbers: sevenfold / Formülistik sayı: yedinin katları

Yaşlı adam kayın ormanının kenarından yetmiş yıl boyunca ayaklarıyla çiğneyerek oluşturduğu patikadan evine gider.

Z141. Symbolic color: red / Sembolik renk: kırmızı

Yılanın verdiği gözü takan Ucurğay Baatır, gökyüzünde kıpkızıl güneş görür.

Z142. Symbolic color: white / Sembolik renk: beyaz

Kartal yüksek, beyaz gökyüzüne doğru uçar.

Z143. Symbolic color: black / Sembolik renk: siyah

Kartal, kahramana insanoğlunun kara zulümden kurtulmasını istediğinde kendi verdiği gözü kullanmasını tembihler.

Z145. Symbolic color: green / Sembolik renk: yeşil

Ucurğay Baatır, kartalın gözünü takınca yeri yeşil çimenli, göğü güzel ve parlak, güneşi ışıl ışıl görür.

Z183. Symbolic names / Sembolik isimler

Xara Xaan'ın yanındakiler ucurğay insana "Ucurğay Baatır" diye ad verirler.

1.3. Masalın Formelleri

1.3.1. Giriş Formelleri

Saha masallarında kalıp ifadelerle başlamak yerine daha çok kahraman veya kahramanların ailesinin tanıtımı ve kahramanın sosyal, ekonomik durumlarına dair bilgilendirmeyle konuya giriş yapılmaktadır (Duranlı, 2010: 184-185). Yedi sayfalık hacme sahip olan *Ucurğay Baatır* masalında da Türk Dünyası masallarında örnekleri bulunan sade veya tekerlemeli[9] giriş formel unsura rastlanılmamaktadır. Masal anlatıcısının

motif, Türk masallarında olduğu gibi Türk dünyası destancılık geleneğinde de yaygın kullanıma sahiptir ve metnin kurgusunda önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu motifin anlamı ve kullanım amacı hakkında detaylı bilgi ile örnekler için bk. Yıldız, N. (2009). Türk Destanlarında "Çocuksuzluk". *Millî Folklor*. Yıl 21, (82), 76-88.

[9] Sade ve tekerlemeli giriş formelleri hk. bilgi için bk. Sakaoğlu, S. (2016). *Masal Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yay., 7. Baskı, 84-85; Giriş formellerinde en yaygın kalıp sözler olan "bir varmış bir yokmuş" ile ilgili bilgi için de ayrıca bk. Sakaoğlu, S. (2008). Türk Dünyası Masallarının Başlangıç Kalıp Sözlerinden 'Bir Varmış Bir Yokmuş' Üzerine Karşılaştırmalı Bir Deneme. *38. ICANAS,* III. Cilt (Ed. Zeki Dilek vd.), 1351-1364, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.

kendisini ve dinleyicileri icra ortamına hazırlamak, dinleyicilerin dikkatini anlatacağı metne çekmek amacıyla kullandığı giriş formelinin bu metinde tercih edilmediği görülür. Bu tür başlangıçlarda icra ortamının ve icracının o anki durumu da etkili olmakla birlikte masalın temel unsurlarından olan formellerde azalma görülmesi, derleme yapılan bölgede geleneğin zayıfladığının da göstergesidir. *Ucurğay Baatır* masalına doğrudan ana mekân ve şahıslara dair kısa bir bilgilendirmeyle başlanır.

> *Küöx kırıs ürdüger, süürükteex ürex attıgar, xatıñ çarañ ihiger erge balağan samnallan turar. Bu balağañña oğonńordoox emeexsin olorollor* (Yakutskay, 2008, s. 12). "Yeşil çimenlerin üstünde, hızlı akan nehrin altında, kayın ormanının içinde eski, harabe bir kulübe vardır. Bu kulübede yaşlı bir adamla kadın yaşar."

1.3.2. Geçiş Formelleri

Masallarda şahıs, zaman ve mekân unsurları arasında değişiklik yapmak amacıyla kullanılan geçiş formelleri anlatıcıya kolaylık sağlayan ve dinleyicinin de icra esnasında dikkatini canlı tutan söz kalıplarıdır. *Ucurğay Baatır'*da belirsiz kısa zaman dilimini ifade eden "bir gün'lü ve bir gece'li geçiş formelleri"ne yönelik örnekler bulunmaktadır ve bu örnekler, olaylar ile şahıslar arası geçişte kullanılan bağlayıcı unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

> ***Aray biirde*** *oğonńor xatıñ çarañın bıhınan sette uon sıl ustata tepsen tahaarbıt ıllıgın ustun cietiger kelen ihen ihitteğine, çuumpu kiehe xatıñ çarañ sebirdeğe telibireen – sibiginehen ererdii suugunuur, bert çugas kini urut xahan da istibetex kere kuolastaax çııçaağa çırılır* (Yakutskay, 2008, s. 12). "Bir gün yaşlı adam, kayın ormanının kenarından yetmiş yıl boyunca ayaklarıyla çiğneyerek oluşturduğu patikadan evine giderken sessiz gecede kayın ağacının yaprakları sallanıp fısıldaşır gibi hışırdar, çok yakınında onun daha önce hiç duymadığı güzel sesli bir kuş öter."

> ***Aray biirde*** *Ucurğay-baatır xabalağa killerbit, xandalını keterdibit Xara-xaan baayga ülelii sılcan, attıgar erien kıul ihiirerin, xotoy kötör çanırgırın istibit..* (Yakutskay, 2008, s. 14). "Bir gün Ucurğay Baatır, ona zorla iş sözleşmesi imzalatan ve pranga takan zengin Xara Xaan'ın yanında çalışırken altından geçen bir yılanın ve uçan bir kartalın sesini duymuş."

> *Kini soğotoğuttan tehiyimine, ucurğay oğonu tañaska suulaan, xoonńun sılaahıgar ugan,* ***biir tüün*** *xonor* (Yakutskay, 2008, s. 13). "Bir gece yalnızlıktan canı sıkılan kadın, ucurğay çocuğu kundaklayıp kolunun altına, sıcağa sokup yatar."

1.3.3. Bitiş Formelleri

Masallarda kahramanın ve şahıs kadrosunda yer alan kişilerin durumunun, iyilerin ve kötülerin akıbetinin vurgulandığı, dinleyiciler için kıssadan hissenin aktarıldığı yer olan bitiş bölümünde anlatıcı, dinleyicilere güzel dileklerde bulunarak icrasını tamamlar. Bu bölüm de diğerlerinde olduğu gibi anlatıcının hünerine ve icra ortamına göre çeşitlilik ve değişkenlik göstermektedir. Duranlı, bitiş formelleriyle ilgili çıplak bitiş formellerine yönelik örnekler tespit ettiği Saha büyü masallarında genellikle bu formellerin olayların sonunda kahramanın akıbetini açıklayıcı nitelikte olduğunu ifade eder (2010, s. 185). *Ucurğay Baatır* masalında çıplak/sade bitiş formeli kullanılmıştır. Anlatıcı, masalın kahramanı Ucurğay Baatır'ın akıbetini ve masal boyunca merak unsuru olan kahramanın "karar"ını, sonda bir paragraf bütünlüğü içerisinde ifade ederek metni tamamlayıp dinleyiciyi/okuru bilgilendirir.

> *Ol künten ıla ületten üöskeebit könö öydöox, ıraas sürexteex Ucurğay-baatır aan doydu ürdünen, Seerkeen-sehen bierbit sıtıı kılıs bolotun tupputunan, xotoy xarağınan körön,*

atağastabılı-battabılı bulan suox gınaarı barbıta ühü (Yakutskay, 2008, s. 18). "O günden beri emekle yaratılmış doğru akıllı, temiz yürekli Ucurğay Baatır, dünya üzerinde Seerkeen Sehen'in verdiği keskin palayı elinde tutup kartalın gözüyle bakıp eziyeti, zulmü bulup yok etmeye gitmiş imiş."

2. Ucurğay Baatır Masalının Mitolojik Unsurları

2.1. Kayın Ağacı

Sahalar kayın ağacının göğün en üst katında bulunduğuna ve göğün yeryüzüne açılan kapısı olduğuna inanırlar (Beydili, 2004, s. 27). Türk mitolojisinde en önemli ağaçlardan biridir. İyi ve koruyucu ruhlar yeryüzüne bu ağaç aracılığıyla iniş yaparlar. Kayın ağacı, Tanrı'nın ağacı olarak kabul edilir ve yerleştiği yer, içerisinde Tanrı kutunu taşıdığı için bulunduğu mekânlar insanları ferahlatıcı, sevindirici ve iyileştirici niteliktedir (Ergun, 2004: 196). *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 12) masalında çocuksuz yaşayan ihtiyar çiftin yaşadığı eski kulübe, yemyeşil çimenlerin içinde, hızla akan nehrin altında, kayın ormanının arasında yer alır. Çiftin çocuksuzluk derdine çare de yaşlı adamın kayın ormanının içinden geçerken dinlendiği kayın ağacının kökü olan ucurğayda saklıdır. Diğer bir ifadeyle yetmiş yaşına kadar çocuk sahibi olamayan yaşlı çiftin feraha kavuşması ve dertlerinin son bulması kayının kökleri aracılığıyla sağlanır. Masalda yaşlı adam, tesadüfen bulduğu ucurğayı evine getirip onu yedi yıl boyunca yontarak iki gözü olmayan bir heykel çocuk meydana getirir.

Kuzey Türklerinde kayın ağacından türeme inanışı oldukça yaygındır. Sahalarda ölümsüz şamanların gökteki kayın ağacından türediğine yönelik bir anlayış hâkimdir (Ögel, 1995, s. 482). Fuzuli Bayat da eski Türk boylarında ağacın anne ve baba olarak kabul edildiğini, kayın ağacının doğumun ve çocukların koruyucusu olan Umay ile birlikte gökten yere indirilmesinin tesadüfi olmadığını belirtir (2020, s. 167). Genel olarak Türk kültüründe kayın ağacına kadınların ve annelerin kutunun sindiğine inanılır (Ergun, 2004: 196). *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 13)'da heykeli tamamlayamadan vefat eden yaşlı adamın ardından ucurğay çocuk ile tek başına kalan yaşlı kadın, bir gece yalnızlıktan canı sıkılınca ucurğayı kundaklayıp kolunun altına alır ve sıcağına sokup yatar. Bunun üzerine kolunun altındaki ucurğay, ağlayarak feryat eden canlı bir çocuğa dönüşür. İki gözü haricinde hiçbir eksiği olmayan bir çocuk görünümdedir. Söz konusu ağacın hammaddesinden yapılan heykelin canlanması motifi, yaşlı kadının bedeninden almış olduğu sıcaklıkla hayat bulması özelliğiyle kayın ağacının anne kutu taşıdığının ve ağaçtan türeme inanışının belirgin bir yansımasıdır.

2.2. Kartal

Türklerin millî sembollerinden olan kartal ve avcı kuşlar, genel olarak Anka, Simurg, Garuda gibi efsanevi kuşlarla benzer niteliklere sahiptir ve gök unsuruna bağlı olan hayvanlardandır. Kuşların hükümdarı olan kartalın dünya ağacının üzerinde tasavvur edilmesi, bu hususu gösteren en önemli özelliğidir (Çoruhlu, 2014, s. 218). Sahaların en yüksek ruhlarının taşıyıcısı olduğu düşünülen kartalın, Gök Tanrı'nın veya şaman ruhunun sembolü olduğu için dünya ağacının üstünde yaşadığına inanılır (Çoruhlu, 1999, s. 144-145). Saha Türkleri *kötör toyono* olarak bilinen kartala karşı duydukları korku ve saygı[10] gereği *ulahan kıl, toyon kıl, kanattaah kıl* vb. isimler

[10] Lev Yakovleviç Şternberg'e göre Saha Türklerinde ve diğer halklarda kült hayvanı olan kartala saygı duyulmasının temel nedeni, ilkel insanın bu hayvandan duyduğu korkudan kaynaklanmaktadır. Tırnaklarıyla iri bir hayvanı gökyüzüne çıkarabilecek güce sahip olması yönüyle kartal, karadaki vahşi hayvanlardan daha ayrı bir yerde tutulmuştur (Şternberg, 1925, s. 718'den aktaran Duranlı, 2018, s. 3).

vermişlerdir. Turukhansk Sahalarında kartal, ilk şaman[11] yaratıcısı olarak görülür. Kangalas ve Batılin vb. Saha boylarının atası olan bu mitik varlık Tanrısal olduğu için kutsaldır ve öldürülmez, öldürülmesi durumunda kişinin başına çeşitli felaketler gelir (Dilek, 2021, s. 545).

V. L. Seroşevskiy'nin Sahaların Nam oymağından derlediği inanışa göre kartal semavi ve Ayıı Toyon'un kuşudur ancak rüyada onu görmek kötüye delalettir. Kartal yaygın inanışa göre ise kinci fakat bununla birlikte kıymet bilen bir hayvandır. İmkânı olmasına rağmen kendisini öldürmeyen şamana dışkısı ile birlikte sihirli yağmur taşını hediye ettiği, Nam oymağı Ataman obasında ise bunun tam tersi davranış gösteren ve kartalı öldüren Saha'nın bunun bedelini ağır ödediği, kendisinin ve kız kardeşinin hastalanarak iki üç yıl sonra acılar içerisinde vefat ettiği anlatılır (2007, s. 241-242). Nam bölgesi dışında kalan yerlerde kartala yönelik olumsuz bir yaklaşım yaygın değildir. Kartal insanlara ve hayvanlara kut veren, şansın, mutluluğun ve zenginliğin sembolü olan bir hayvandır (Duranlı, 2018, s. 8-9). Anlatılarda yaygın olarak sahip olduğu Tanrısal gücü gereği bilge ve rehber bir kuştur. *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 16-17) masalında kahramanın karşısına çıkan kartal, Tanrı'nın gücünün, iyiliğin, doğruluğun ve adaletin sembolü olarak Ucurğay Baatır'ı dünyayı doğru bir gözle görmesi ve zulmü sona erdirmesi konusunda yönlendirici bir işlevde kullanılır. Kartalın gözü, doğruya ulaşmada bir unsur olarak yer alır. Masalda zengin Xara Xaan'ın yanında zorla çalıştırılan kahraman, kartalın getirdiği gözü takınca hayretler içerisinde kalır. Her şey çok güzeldir, yeryüzü yemyeşil çimenlik, gökyüzü parlak ve güneş ışıl ışıldır. Baatır, kendisine ve insanlara eziyet eden zengin Xara Xaan'a baktığında ise onu büyük bir sandalyede otururken yanına ağlayıp sızlanarak gelen aç ve güçsüz insanlara çok az yemek veren, kamçısıyla vurarak insanları çalıştıran bir zalim olarak görür. Masalın sonunda da kartalın kahramana insanoğlunun kara zulümden kurtulması için verdiği gözünü kullanmasını, böylelikle eziyeti ve zulmü doğru bir şekilde göreceğini nasihat ederek uçup gitmesi, bu hayvanın toplumsal bellekteki yerini ve rolünü açıklar mahiyettedir.

Kartal taşıdığı bu olumlu özellikleriyle anlatılarda kozmosun sembolü olarak uçsuz bucaksız ve bembeyaz bir gökyüzünde uçarken tasvir edilir. Gökyüzü, Tanrı'nın ve tanrısal varlıkların mekânıdır. Kartalın görüldüğü mekânın Türk kültüründe saflık, temizlik ve iyiliğin sembolü olan beyaz[12] renkte bir gökyüzüyle detaylandırılması bu anlamlarını pekiştirici olması açısından kıymetlidir. *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 15)'da kahramanın karşısına çıkan kartal, ilk olarak Baatır'a yukarıdan seslenirken gösterilir. Sonrasında da kahramanın koymuş olduğu şartı yerine getirip üç gün mühlet verilince kartalın uzak beyaz gökyüzüne doğru uçarak uzaklaştığından söz edilir. Kahramana doğru bir gözle bakabilmeyi öğreten kartalın bu anlamda ait olup beslendiği yer, doğruluğun ve adaletin sahibinin mekânı olan gökyüzüdür.

İnanışa göre fiziksel iriliği ve gücüyle tarif edilen kartal, kuşların efendisidir (Dilek, 2021, s. 545). Anlatılarda da aynı özellikleriyle yansıtılır. *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 14)'da kartalın fiziksel görünümüne dair detaylı bir bilgi bulunmasa

[11] Ayrıca Yakut Türklerinde bilinen bir efsaneye göre şamanların kartal tarafından yeryüzüne indirildiğinden söz edilir ve şaman olacak çocuğunun ruhunun da çocuk dünyaya gelmeden kartal tarafından yendiği, ardından kartalın güneşli yere göç edip çayırların ortasında bulunan ağaçlara yumurtasını bıraktığı ve bu yumurtadan bir çocuk çıktığı anlatılır. Detaylı bilgi için bk. Ögel, B. (2010). *Türk Mitolojisi I.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay., 595-596.

[12] Türk kültüründe beyaz rengin yaygın renkler arasında yer bulmasında bu rengin gök renginin yerini alıp onu ikinci plana itmesinden kaynaklanmış olabileceğini ifade eden Yaşar Çoruhlu bunu pek çok Türk topluluğunda Gök Tanrı kavramının yerini Ülgen'in almasıyla açıklar. Dolayısıyla beyaz renk; mavi gibi Gök Tanrı'nın veya Ülgen'in rengi olarak görülür ve gökle ilgili veya iyilik tanrıları ile bağlantılı uygulamalarda bu renkle karşılaşılır (2002: 190).

da ilk olarak kahramanın yılan ve kartalla karşılaşma epizotunda gökyüzündeki kartalın kanadının sesinin duyulması, hayvanın boyutlarını ifade etmek için önemlidir.

2.3. Yılan

Yılan genel olarak her kültürün mitolojisinde yer alır ve kendisinden korkulmakla birlikte saygı da duyulan bir hayvandır. Toplumların ona yükledikleri anlamlar dönemlere göre değişkenlik gösterir. Yaratılışı gereği düalist bir yapıda olan yılan, dünya mitlerinde iyi ve kötü yönleriyle tasavvur edilir. Yaratıcı, iyileştirici yönü bulunmakla birlikte şeytani vasfıyla kötücül özellikler sergilemektedir (Sivri ve Akbaba, 2018, s. 54-55, 57, 60-61). Türk şamanizminde yılan, yeraltı dünyasının tanrısı Erlik'le bağlantılı bir semboldür ve bu yönüyle Erlik'i sembolize eden kara renkle birlikte "kara yılan" olarak da anılır. Türklerde yaygın olarak olumsuz anlamı bulunmaktadır (Çoruhlu, 2002, s. 157-159). Sözlü kültür ürünlerinde kaosun simgesi olan yılanın mekânı yeraltıdır. Karanlıklar ülkesi olan yeraltı, kötü ruhların ve varlıkların konumlandırıldığı, insanoğlunun korktuğu ve sakındığı bir yerdir. Buralarda bekçi rolüyle mesken tutan yılan, masallarda kahramanın yolunun düştüğü yerde onun erginlenmesi adına aşmak zorunda olduğu bir engeldir ve kötülüğün, zalimliğin rehberidir. Yılanın gözünden yeryüzünde kötüler güçlü, zalimler iyi, gökyüzü karanlıktır. Geceleyin her şey güzel ve berraktır, bu vakitler güçlülerin zamanıdır. Buna Saha masallarından örnek olarak gösterilebilecek *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 15-16)'da yılan, kahramana getirdiği gözü yerine yerleştirince Ucurğay Baatır kapkaranlık gökyüzünde kıpkızıl bir güneşin apaçık parladığını görür. Yere baktığında her şey alacakaranlıktır ve bu gördüklerinden iğrenerek ona bu duman gibi dünyayı insanların neden sevdiğini sorar. Yılan da gündüzün iyi olmadığını ancak geceleyin her şeyin iyi ve güzel olduğunu, gecelerin güçlülerin zamanı olduğu için insanların bu yüzden geceleri uyuduğunu söyler. Ardından kahramanın kartal ve yılana üç gün mühlet vermesi üzerine yılan çürük ağaçlı, küflü, nemli topraklı, rutubetli yere doğru sürünüp gider. Bunun üzerine kahraman zorla çalıştırıldığı efendisinin yanına döner. Yılanın gözüyle efendisi zengin Xara Xaan'a bakınca onu saygın ve kibar biri olarak görür. Ona gelen insanların mutlu mesut olduğunu ve efendisinin de onlara kibar davrandığını görür. İnsanların onun zalim ve kırıcı biri olduğuna yönelik konuşmalarını yılanın gözüyle baktığı için anlayamaz.

İnsanoğlunun alt etmesi gereken bir engel olan yılan, anlatılarda kozmosu simgeleyen kuş cinsinden mitolojik varlıklarla da sürekli bir mücadele içerisindedir. Eliade, Avrasya mitolojisinin başlıca temalarından biri olan yılan ile kartal mücadelesinin Garuda ile sürüngenin mücadelesi gibi Hint mitolojisi ve ikonografisinin de temalarından biri olduğunu belirtir ve bu mücadeleyi güneş ile yeraltının zıtlığının, aydınlık ile karanlığın mücadelesinin kozmik bir simgesi olarak açıklar (2003a, s. 278, 288). *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 14-15) masalı da yılan ile kartalın kavgası üzerine kurgulanmıştır. Zenginin yanında çalışan kahraman bir gün çalışırken altından geçen yılan ile kartalın sesini duyar. Bu gürültünün ne olduğunu sorması üzerine yılan ve kartal aynı anda ona seslenerek uzun zamandır birbirleriyle kavgalı olduklarını ve bu kavgada haklı olanın onun tarafından belirlenmesini talep ederler. Bu diyalogda kavga sebebini açıklayan kartal, cesur görünüşlü kartal soyunu çoğaltmak için kayanın üzerine üç gümüş yumurta koyduğunu, dönüp geldiğinde onların yılan tarafından yendiğini ve çocuklarını öldürdüğü için ona kızdığını söyler. Yılan ise gençliğinde gökyüzünde ne olduğunu görmek için dağa çıktığında susuz kaldığını ve orada kayanın üzerinde üç yumurta bulup ölmemek için bu yumurtaları delip içerek susuzluğunu giderdiğini söyler. Dinlenmek için yumurtaların bulunduğu yere girdiğinde kartalın gelip ona kızdığını anlatır. Masalda kozmik varlık kartal ile kaotik varlık yılanın savaşı, iyilik ile kötülüğün, adalet ile zalimliğin, gece ile gündüzün, ölüm ile yaşamın sonsuz döngüsünü yansıtır ve bu

döngüde düzenin sağlayıcısı misyonu, kayın ağacının kökünden meydana gelen Ucurğay Baatır'a verilmiş, haklı olan tarafın belirlenmesi kahramana bırakılmıştır.

Yılan ile kartalın kavgasında "yumurta" unsurunun kullanımı da özel anlam taşımaktadır. Sivri ve Akbaba, yılanla ilişkilendirilen unsurlar arasında açıkladığı yumurtanın ölümsüzlüğün ve yeniden doğuşun simgesi olarak yaratılışla ilgili pek çok mitte görüldüğüne değinir (2018, s. 57). *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 14-15)'da yılan, kartalın kendi soyunu çoğaltmak için bıraktığı üç gümüş yumurtasını susuzluğunu önlemek için yediğinden uzun yıllar aralarındaki kavganın sürdüğünü söylese de bu iki varlığın ve yumurtanın mitolojik anlamı göz önünde bulundurulduğunda yılanın susuzluk giderme iddiasının ötesinde ölümsüzlüğün ve doğurganlığın sembolü olan yumurtayı yeme suretiyle ölmek üzereyken ölümsüzlüğe, sonsuzluğa ulaşma ve kartalın neslini yok edip kaos getirme arzusundan kaynaklandığı açıktır.

2.4. Yaşlı Bilge Seerkeen Sehen

Saha anlatılarında rastlanılan yardımcı bir motiftir. Duranlı, "Üçügey Üdügüyen ve Kusagan Hocugur" adlı anlatının destan formunda Seerkeen Sehen'in Aal Luuk Mas[13] ağacının altında yaşayıp yeryüzünün koruyucu ruhu olarak geçtiğini ve yaşlı bir erkek görünümünde olan bu ruhun şaman kadınlarla mücadele etmesi için kahramana sihirli objeler verdiğini belirtir. Ayrıca Kuzmina'dan naklen verdiği açıklamaya göre bu bilge ihtiyara Vilyuy bölgesi olonholarında sıkça rastlanılır ve kullanım işlevi; kahramanın kaderi hakkında bilgi vermek, kahramana yol göstermek, ad ve at vermek, aralarında münakaşa olan bahadırlar arasında uzlaşmayı sağlamaktır. Yaşadığı yer yaygın olarak gösterilmemekle birlikte kutsal ağaç çevresindedir (2020, s. 69). Seerkeen Sehen, "Uçan Mülgün" olonhosunda kahramanın sahip olduğu gücünü nereye harcayacağını bilemediği için mutsuz olması üzerine gücünün azaltılması hususunda kendisinden tavsiye istediği bilge kişi olarak geçer. "Yıkılmaz Güçlü Mülcü" olonhosunda Boso Çaaday diye adlandırılan Seerken Sehen, Mülcü'nün yanına uğradığı ihtiyardır. Olonholarda kahramanların yollarını bildiği için kendisine bilge denilir (Puhov, 2015, s. 68, 159). "Er Sogotoh" destanında ise ateş ruhu olan Ala Tuygun'un hitaplarından biri olarak geçer (Aça ve Yolcu, 2019, s. 428).

Ulu Toyon'un ceddi olan Sehen; insanlara akıl veren, iyi görme ve dünyanın durumunu, geleceğini bilme yetisine sahip olan kısa boylu mitik ihtiyar adamdır ve ormanda yaşamaktadır (Dilek, 2021, s. 707). Bu niteliklerinin belirgin olarak işlendiği *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 16-17) masalında kahraman, yılan ve kartalın kavgasında haklı olan tarafı belirlemede kararsız kalınca ormana gider ve burada ayağının altından kendisine yaşlı bir adamın seslendiğini duyar. Kahramanın ayağının altındaki mantarın kenarında küçücük bir evin kapısında duran ve sürüklenerek yürüyen bu yaşlı adam bıyıklı, kar beyazı saçlıdır. Üzerinde sincabın sırt derisinden yapılmış mantosu ve karın derisinden yapılmış pantolonu, ön ayaklarının derisinden yapılmış eldiveni ve arka ayaklarının derisinden yapılmış tüylü şapkası vardır. Ucurğay Baatır, bu küçücük yaşlı adamla konuşmak için yere eğilerek ona adını sorduğunda yaşlı adam, adının Seerkeen Sehen olduğunu söyler. İyilerin rehberi yaşlı bir bilge olduğunu, iyilik yapılacağında rehberlik ettiğini, kötülük yapılacağında ise ortadan kaybolduğunu söyler ve kahramandan kendisinden hiçbir şey gizlememesini ister. Yaşlı bilge, Ucurğay Baatır'ın sorununu açıklaması üzerine de bunu daha önceden duyduğunu, bu konuda kararı ancak kahramanın kendisinin verebileceğini, kalbinin sesini dinlemesi gerektiğini söyleyip ona kendi palasını hediye ederek gözden kaybolur. Masalda Seerkeen Sehen,

[13] Saha Türklerinde hayat ağacına verilen isimdir. Aal Luuk Mas ağacı hakkında detaylı bilgi için bk. Ergun, P. (2005). Aal Luuk Mas. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi. (*33), 293-307.

yeryüzünde olan her şeyden haberdar olan bilge ve rehber kişiliğiyle, verdiği öğütle kahramanı kararında yönlendirici özellik sergilerken kendi palasını hediye ederek de ona kut aktarır.

2.5. Demir

Türklerde demirin yeryüzünde veya yer altında bulunan diğer metallerden farklı tutulması, ilk işlenen demirin meteor kaynaklı olmasına bağlanır ve bu yönüyle gökten gelen meteoritler, Tanrı tarafından gönderilen birer lütuf olarak görülür. Bu inanış da demir ve demirden üretilen objelere, onu işleyen demircilere[14] kutsiyet kazandırmıştır (Güngör, 2021, s. 240). Demir ister gökten ister yerden elde edilsin her zaman kutsal güçlerle yüklü olduğu için metale saygı duyulur, ileri kültür tarihine sahip toplumlarda da büyüsel ve dinsel açıdan önem taşır. 1907 yılında J. Goldziher'in toplamış olduğu belgelerde demirin demonlara karşı kullanıldığı, S. Seligmann'ın araştırmalarının da bu konuya yönelik kaynakların sayısını artırdığı bilinmektedir (Eliade, 2003b, s. 28-29). Anlatılarda da yılan, ejderha veya dev cinsinden Erlik'in sembolü olan demonik varlıkların kahraman tarafından sıklıkla demir veya demirden yapılmış bir objeyle alt edilmesi, demirin temel kullanım işlevini örneklendirir. *Ucurğay Baatır* (Yakutskay, 2008, s. 17) masalında kahraman, Seerkeen Sehen'in hediye ettiği keskin palayı aldıktan sonra kartal ve yılanla sözleştikleri yere gelir. Kararını açıklamak için sağ tarafa kartalın, sol tarafa yılanın getirdiği gözü koyar. Kahraman, yılana parlak gözünün zulmü iyi gösterdiğini, bu yüzden cesur yürekli kartalın üç gümüş yumurtasını içtiğini, bu suçu için güzel yeryüzünden mahrum kalacağını söyleyip keskin palasıyla yılanı döver ve yılanın eski derisini kesip çıkartır. Böylece zalim olanın cezalandırılması, kötü ruhlardan koruyucu ve temizleyici özelliğiyle bilinen demir aracılığıyla gerçekleştirilir. Masalda kahramanın yılanın eski derisini çıkartması da kötülüğün, kaosun sonlandırıldığının ve yeni bir düzenin başladığının simgesel aktarımı olarak okunabilir.

Sonuç

Saha masalları içerisinden seçilen ve hacim yönünden kısa ancak içerik yönünden zengin malzemeler taşıyan *Ucurğay Baatır* adlı masalın incelenmesi neticesinde, kahraman başta olmak üzere içerisinde bulunan şahıs ve hayvan kadrosunun çeşitli motif ve mitolojik unsurlarla örülü olduğu görülmüştür. İki ana bölümden oluşan incelemedeki tespitlerimiz şu şekildedir:

Masalın kısa bir özetinin ardından yapı unsurlarının ele alındığı birinci bölümde Stith Thompson'un *Motif Indeks of Folk-Literature*'ye göre yapılan motif incelemesi alt başlığında 26 motif saptanmıştır. Bu motiflerin 23'ü indekste yer almakta, 3 tanesi ise karşılığı bulunmadığı için T maddesi adı altında uygun motif sırasıyla eklenmiştir. Formel unsurların değerlendirildiği kısımda, girişte sade veya tekerlemeli bir söz kalıbının kullanılmadığı, anlatıya doğrudan yer ve ana şahısların kısa bir tanıtımıyla başlandığı görülmüştür. Söz konusu durum; metnin derlendiği süreçte anlatıcı ile icra ortamının koşullarıyla doğrudan bağlantılı olsa da masalın anlatıldığı coğrafyadaki masal geleneğinin durumunu yansıtması açısından da önem taşımaktadır. Masalda olaylar ve şahıslar arasında bağlantıyı kurmak için kullanılan geçiş formellerinde "bir gün" ve "bir gece" gibi kısa belirsiz zamanı ifade eden kalıplardan yararlanılmıştır. Masalın sonuç bölümündeki sade bitiş formelinde ise kahramanın akıbeti ve masal boyunca dinleyicide/okuyucuda merak uyandıran karar kısa bir açıklamayla ifade edilmiş; masalda iyilerin kazandığı, kötülerin cezalandırıldığı mesajının aktarımı yapılmıştır. Bu bölümde *Ucurğay*

[14] Türklerde demircilere atfedilen kutsiyetle Şamanla aynı mevkide görülmesinin sebepleri ilgili detaylı bilgi için bk. Çeribaş, M. (2007). Türklerde Demirciler ve Şamanlar. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli*, (42), 113-121.

Baatır'ın motifler açısından zengin, formel unsurlar bakımından oldukça zayıf kaldığı görülmüştür. Bunda türün küçük hacminin de doğrudan etkisi de bulunmaktadır.

Masalın mitolojik unsurlarının ele alındığı ikinci bölümde ise kayın ağacı, kartal, yılan, yaşlı bilge Seerken Sehen ve demir olmak üzere masalda doğrudan veya dolaylı etki eden beş ana unsur Türk mitolojisindeki anlam ve sembolleri doğrultusunda değerlendirilerek çözümlenmiştir. Bu bölümde ilk alt başlıkta masal kahramanının ham maddesi olarak da büyük önem taşıyan kayın ağacının; etrafında bulunan insanlara iyilik, baht ve ferahlık getirici yönünün, aynı zamanda doğurganlığına yönelik inanışlardan da hareketle bünyesinde kadınların ve anne kutu taşmasının yansımaları metin üzerinde açıkça görülmüştür. İkinci alt başlıkta, Türklerin millî sembollerinden biri sayılan ve Tanrı'nın gücü ile adaletinin simgesel gösterimlerinden olan kartalın mitolojik anlamını masalda belirgin olarak koruduğu ve adaleti simgeleyen gözüyle masal sonunda kahramanın iyiyi ve kötüyü doğru bir şekilde görmesini sağlaması dikkat çekicidir. Üçüncü alt başlıkta, çeşitli dünya mitlerinde de kartal veya benzer nitelikli kuşlarla sürekli kavga hâlinde olan yılanın Türk mitolojisindeki yaygın olumsuz anlamına uygun bir formda işlendiği görülmüş ve masalda kartal ile yılan unsuru üzerinden kaos ile kozmosun, iyi ile kötünün, hayat ile ölümün sonsuz döngüsünün yansıması değerlendirilmiştir. Dördüncü alt başlıkta kahramanın karar verme epizotunda ormanda karşısına çıkıp rehberlik eden yaşlı bilge Seerkeen Sehen'in, Saha mitolojisindeki anlamına uygun olarak iyilerin yol göstericisi ve yardımcısı küçük mitik adam olarak tasvir edilmesi ile masaldaki rolü üzerinde durulmuştur. Beşinci ve son alt başlık olan demir unsurunda ise Türk kültüründe bir kült olan bu maddenin masalda temizleyici ve kötülüğü yok edici, demonik varlıklara karşı koruyucu işleviyle yılanın cezalandırılmasındaki ana obje olması yorumlanmıştır.

Masallar araştırmacılar tarafından yaygın olarak çoklu metinlerin ele alınıp değerlendirilmesi suretiyle incelenmektedir ve tek metin üzerinden yapılan makale türünden çalışmaların sayısı bu anlamda daha az kalmaktadır. Saha masalından seçilen *Ucurğay Baatır* adlı bu küçük hacimli metin üzerinde yapısal ve anlamsal bakımdan zengin malzemelere ulaşılması, masalların müstakil olarak ve farklı veya benzer metotlarla incelenmesinin gerekliğini gösterir. Böylelikle beslendiği toplumun kültür kodlarını en saf hâliyle yansıtan masal metinlerinin her satırının detaylı analiziyle geçmişten günümüze korunarak yaşatılan veya değişime uğrayan sembollerin daha kolaylıkla anlaşılması sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

Açа, M. ve Yolcu, M. A. (2019). Halk Bilgisinin İnanış Temelli Temsilleri. *Halk Bilimi El Kitabı* (ed. Mustafa Açа), Ankara: Nobel Yayınları, 3. Basım, 345-440.

Akkoyun K., T. (2020). Saha (Yakut) Büyü Masallarından "Çaaçahaan"ın Öz-Biçim ve Söylem Açısından Tahlili. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat-Mimarlık Dergisi*, 3(5), 150-180.

Bayat, F. (2020). *Türk Mitolojik Sistemi 1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 5. Basım.

Beydili, C. (2004). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük* (Çev. Eren Ercan). Ankara: Yurt Kitap- Yayın**.**

Çeribaş, M. (2007). Türklerde Demirciler ve Şamanlar. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli*, (42), 113-121.

Çoruhlu, Y. (1999). *Türk Mitolojisinin ABC'si*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Çoruhlu, Y. (2002). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Çoruhlu, Y. (2014). *Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi.* Konya: Kömen Yayınları.

Dilek, İ. (2021). *Türk Mitoloji Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Duranlı, M. (2010). *Saha (Yakut) Büyü Masalları.* Konya: Kömen Yayınları.

Duranlı, M. (2015). Yakut (Saha) Masallarını Derleme ve Yayın Çalışmalarının Tarihçesi (181-210). *Türk Dünyası Masal Araştırmaları (Tastarakay'dan Keloğlan'a*) (haz./ed. İsa Özkan). Ankara: Türk Kültürünü Araştırmaları Enstitüsü, 181-210.

Duranlı, M. (2018). Saha Türklerinin İnanç Sisteminde Kartal. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-11.

Duranlı, M. (2020). Saha Türklerinin "Üçügey Üdügüyen ve Kusagan Hocugur" Olonhosunda Kadın Karakterler. *Folklor Akademi Dergisi*, 3(1), 59-80.

Eliade, M. (2003a). *Dinler Tarihine Giriş* (Çev. Lale Arslan; Yayınları. Haz. Ergun Kocabıyık). İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Eliade, M. (2003b). *Demirciler ve Simyacılar* (Çev. Mehmet Emin Özcan; Yayınları. Haz. Ergun Kocabıyık). İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Ergun, P. (2004). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Ankara: AKMB Yayınları.

Ergun, P. (2005). Aal Luuk Mas. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi, (33*), 293-307.

Güngör, E. (2021). Bozkır Türk Kültüründe Mitolojik Demir ve Kutsal Efendileri (Demirciler). *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi,* IV/II, 235-243.

Kirişçioğlu, M. F., Çolak, D. (2022). Saha (Yakut) Masallarında Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiiller. *Büyük Zaferin 100. Yılı Anısına Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Üzerine Değerlendirmeler Türkoloji*. (haz./ed. Yılmaz Yeşil, Seyfullah Yıldırım). Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları, 48-61.

Kirişçioğlu, M. F. (2022). İki Saha (Yakut) Masalı ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *XVII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*, Ankara, Türkiye, 26 - 27 Eylül 2022.

Puhov, İ. V. (2015). *Yakut Kahramanlık Destanı Olonho Genel Tipler* (Çev. Metin Ergun). Konya: Kömen Yayınları.

Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi,* Cilt II, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Ögel, B. (2010). *Türk Mitolojisi,* Cilt I, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Pekarskiy, E. K., (1959). *Slovar Yakutskogo Yazıka,* C.: 3, Leningrad.

Solak S., M. (2012). *Yakut (Saha) Masalları Üzerine Bir Dil İncelemesi (Giriş, İnceleme, Metinler, Dizin)*. Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Sakaoğlu, S. (2008). Türk Dünyası Masallarının Başlangıç Kalıp Sözlerinden 'Bir Varmış Bir Yokmuş' Üzerine Karşılaştırmalı Bir Deneme. (Yayınları. Haz./ed. Zeki Dilek vd.). *38. ICANAS,* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, III. Cilt, 1351-1364.

Sakaoğlu, S. (2016). *Masal Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları., 7. Baskı.

Seroşevsky, V. L (2007). *Saka Yakutlar* (Çev. Arif Acaloğlu). İstanbul: Selenge Yayınları.

Sivri, M. ve Akbaba, C. (2018). Dünya Mitlerinde Yılan. *Folklor/Edebiyat,* 24(96), 53-64.

Şternberg, L. Y. (1925). Kult Orla U Sibirskih Naradov (Etyud Pro Sravnitelnomu Folkloru). *Sbornik Muzeya Antropologii i Etneografi*. Leningrad, 5(2), 717-740.

Thompson, S. (1955-1958). *Motif-Index of Folk-Literature: A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books, and Local Legends*, 6 vols. Bloomington: Indiana.

Yakutskay, N. G. (2008). *Ostuoruyalar, Nomoxtor, Kepseenner, Sehen* (Haz. Y. İ. Vasilyev-Cargıstay), Cokuuskay: Biçik, 12-18.

Yıldız, N. (2009). Türk Destanlarında "Çocuksuzluk". *Millî Folklor*, 21(82), 76-88.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 868-878.
Geliş Tarihi-*Received*: 29.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1352200

Halk Şairlerinin Şiirlerinde Geçen İkilemelerin Anlam Bağlamında Değerlendirilmesi: Karacaoğlan ve Dadaloğlu Örneği

Evaluation of Reduplications in the Poems of Folk Poets in Context of Meaning: The Case of Karacaoğlan and Dadaloğlu

Uğur ÖZGÜR*

Öz

Türkçenin söz varlığı içerisinde önemli bir yere sahip olan ikilemeler, Türk dilinin her döneminde görülmektedir. Anlamı güçlendirmek, pekiştirmek gibi amaçlarla hem düzyazıda hem de şiirlerde ikilemelere sıklıkla başvurulmaktadır. Genellikle aynı kelimenin eş ya da yakın, zıt veya sesleri birbirini çağrıştıran kelimelerin yan yana kullanılmasıyla oluşturulan kelime grupları olarak tanımlanan ikilemeler, dilbilgisi kitaplarında genellikle "tekrar grubu" başlığı altında verilmektedir. Dilin kelime hazinesini oluşturan ikilemeler hakkında araştırmacılar tarafından hazırlanan/sunulan tezler, makaleler, bildiriler ve kitaplar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda ikilemeler, genellikle biçim/yapı/görev bakımından değerlendirilmiştir. Birkaç çalışma hariç ikilemelerin anlamı ve cümleye yapmış olduğu katkı üzerinde etraflıca durulmamıştır. İkilemeyle ilgili yapılan tanımlarda anlam bakımından "güçlendirme" ve "pekiştirme" yaptığı vurgusu üzerinde durulmuştur. Cümle bağlamında değerlendirildiği zaman ikilemelerin güçlendirme, pekiştirme, abartma, devamlılık/süreklilik, birlik/bütünlük, her yer/herkes, yaklaşıklık vb. anlamlar kattığı görülmektedir. Bu noktalardan hareketle Türk dilinin her döneminde kullanılan ikilemelerin halk şairlerinin şiirlerinde de kullanıldığını ortaya koymak ve bu ikilemelerin kullanıldığı cümlelere hangi anlamlar kazandırdığını tespit etmek amacıyla, halk şairlerinin şiirleri taranmış ve bu şiirlerde geçen ikilemeler tespit edilmiştir. Tespit edilen ikilemeler anlam bakımından gruplandırılmış ve metin içindeki kullanımlarıyla birlikte verilmiştir. Metin içindeki kullanımlarıyla verilen ikileme örneklerinin anlam bakımından güçlendirme ve pekiştirmenin yanında abartma, devamlılık/süreklilik, birlik/bütünlük, her yer/herkes, yaklaşıklık, tahmin, çoğaltma, sıralama gibi anlamlar kattığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, ikilemeler, tekrar grupları, cümlede anlam.

Abstract

Reduplications, which have an important place in the vocabulary of Turkish, are seen in every period of the Turkish language. Reduplications are frequently used both in prose and in poetry for purposes such as strengthening and reinforcing the meaning. Reduplications, which are generally defined as word groups formed by using the same word as synonyms or close, opposite or reminiscent words side by side, are usually given under the title of

* Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: uozgur@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9385-2912.

"repetition group" in grammar books. There are theses, articles, papers and books prepared/presented by researchers about the reduplications that make up the vocabulary of the language. In the studies, reduplications were generally evaluated in terms of form/structure/task. Except for a few studies, the meaning of reduplications and its contribution to the sentence has not been elaborated. In the definitions made about reduplication, the emphasis is placed on " strengthening" and "reinforcing" in terms of meaning. When evaluated in the context of a sentence, the reduplications are strengthening, reinforcement, exaggeration, continuity, unity/integrity, everywhere/everyone; approximation etc. seems to add meaning. Based on these points, in order to reveal that the reduplications used in every period of the Turkish language are also used in the poems of the folk poets and to determine what meanings these repetition groups give to the sentences in which they are used, the poems of the folk poets were scanned and the repetition groups in these poems were determined. Identified repetition groups are grouped in terms of meaning and given with their use in the text. It has been seen that the examples of reduplication given with their use in the text add meanings such as exaggeration, continuity, unity/integrity, everywhere/everyone, approximation, prediction, duplication, ordering as well as strengthening and reinforcing in terms of meaning.

Keywords: Vocabulary, reduplications, repetition groups, sentence meaning.

Giriş

Türkçenin söz varlığı içerisinde önemli bir yere sahip olan ikilemeler, Türk dilinin her döneminde görülmektedir. Anlamı güçlendirmek, pekiştirmek gibi amaçlarla şair ve yazarlar tarafından ikilemelere sıklıkla başvurulmaktadır. İkilemeler, aynı kelimenin eş ya da yakın, zıt veya sesleri birbirini çağrıştıran kelimelerin yan yana kullanılmasıyla oluşturulan kelime grupları olarak metinlerde kullanılmaktadır. İkilemeler, dilbilgisi kitaplarında genellikle "tekrar grubu" başlığı altında verilmektedir.

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1165) ikilemenin anlamı: "Anlamı güçlendirmek için aynı kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılması: Yavaş yavaş, irili ufaklı, aşağı yukarı gibi." biçiminde verilmiştir.

İkilemeler hakkında yapılan pek çok farklı çalışmanın yer aldığı yapılan bibliyografya çalışmasında ortaya konulmuştur. "Konuyla ilgili 30 tez, 106 makale, 29 bildiri ve 7 kitap künyesi tespit edilmiştir. Tezler ve makaleler, üç başlığa ayrılarak incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda ikileme tasniflerinin; fonetik açıdan, aliterasyon açısından, anlam, yapı, dil ve kökenleri açısından incelendiği görülmektedir." (Çimen, 2021, s. 53).

İkilemeler üzerine yapılan en kapsamlı çalışmalardan birisi Hatipoğlu'na aittir. Hatipoğlu, ikilemeleri yapı, tür, görev ve anlam bakımından değerlendirmeye çalışmış ve Orhun Yazıtları'ndan, Uygurcadan ve Türkiye Türkçesinden ikileme örneklerine yer vermiştir. Ayrıca şiirde, düzyazıda, deyim ve atasözlerinde geçen ikilemeleri ele almış ve eserinin sonuna da ikilemeler sözlüğü eklemiştir. İkilemenin tanımını ise şu şekilde yapmıştır: "İkileme, anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesiyle veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır." (Hatiboğlu, 1981, s. 9). Aynı eserde Hatiboğlu (1981, s. 55-57) anlam bakımından ikilemeleri "anlamı pekiştirme, anlamı güçlendirme, anlamı abartma, anlamı çoğaltma, anlamı kolaylaştırma" başlıkları altında gruplandırmış ve bu başlıklarla ilgili ikileme örneklerine yer vermiştir.

Ergin, (1995, s. 375-376) çalışmasında tekrarların genellikle kuvvetlendirme, çokluk ve devamlılık olmak üzere üç görevinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tekrarların ortalama ve beraberlik görevi de olduğunu örneklerle vermiştir. Türkçede yer alan

tekrarları; aynen tekrarlar, eş manalı tekrarlar, zıt manalı tekrarlar ve ilâveli tekrarlar olmak üzere dörde ayırmıştır.

Korkmaz (1992, s. 131) tarafından ikileme: "Aralarında belli bir ses düzeni bulunan, biçim ve anlamca birbiriyle ilişkili olan, aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi ile oluşturulan kelime grubu." biçiminde tanımlanmıştır.

Karahan, (2016, s. 60-61) eserinde "tekrar grubu" başlığı altında ikilemelerin anlamı kuvvetlendirdiğini, nesne ve harekete çokluk, süreklilik ve beraberlik anlamları kazandırdığını belirterek şu örnekleri verir: "Mini mini çocuklar (anlamı kuvvetlendirme), diyar diyar dolaştım (çokluk), yaza yaza usandı (süreklilik), iyi kötü bir şeyler yaptı (beraberlik)."

İkilemelerin cümleye kattığı anlam üzerinde birkaç çalışma hariç çok detaylı durulmamıştır. Yapılan çalışmalarda genellikle ikilemelerin cümleye pekiştirme, güçlendirme, abartma, çoğaltma ve kolaylaştırma gibi anlamlar sağladığı üzerinde durulmuş ve örneklendirilmiştir. Çürük (2016) tarafından hazırlanan makalede ikilemelerin dilbilgisel anlamları detaylı olarak verilmiştir. Çürük, ikilemelerle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla yapısal açıdan incelendiğini belirtiyor ve kendi çalışması hakkında şunları aktarıyor: "Türkçede ikilemeler genelde yapısal açıdan ele alınmıştır. İkilemelerin içerdiği anlam ise bir iki çalışma dışında göz ardı edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçedeki ikilemelerin anlam bakımından işlevleri gerek TDK'nin online Güncel Türkçe Sözlüğü gerek Necmi Akyalçın'ın İkilemeler Sözlüğü ve gerekse Atilla İlhan'ın Kurtlar Sofrası adlı romanında geçen ikilemeler ele alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda ikilemelerin anlamı pekiştirip güçlendirmesi dışında başka anlamlara da geldiği tespit edilmiştir. Buna göre ikilemeler anlamı güçlendirmenin yanında içinde yer aldığı tümcelerin anlamına abartma, birliktelik, sıralama, çoğaltma, yaklaşma, belirsizlik, alaycılık gibi anlamları katmaktadır. Böylece bazı durumlar, çok söz yerine ikilemelerle anlatılır. Aslında ayrıntılı bir korpus incelemesi sonucu ikilemelerin içerebileceği diğer farklı anlamlar da tespit edilebilir." (Çürük, 2016, s. 399). Bu noktalardan hareketle çalışmamızda halk şairlerinin şiirlerinde geçen ikilemeler tespit edilmiş ve tespit edilen ikilemelerin cümleye hangi anlamlar kattığı üzerinde durulmuştur.

1. Çalışmanın Amaç ve Yöntemi

Türkçenin her döneminde kullanılan ikilemelerin halk şairlerinin şiirlerinde de kullanıldığını ortaya koymak ve bu ikilemelerin kullanıldığı cümlelere hangi anlamlar kazandırdığını tespit etmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışmada tüm halk şairlerinin şiirlerinde geçen ikilemeleri vermemiz mümkün olmadığı için sınırlama yapılarak Karacaoğlan[1] ve Dadaloğlu'nun[2] şiirlerinin tamamı taranmış ve şiirlerde yer alan ikilemeler tespit edilmiştir. Tespit edilen ikilemelerin cümleye hangi anlamlar kattığı üzerinde durulmuştur. Tespit edilen tekrar gruplarının tamamı metin içindeki kullanımlarıyla birlikte verildikten sonra anlam açısından gruplandırılmış ve konuyla ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur.

2. Malzemenin Değerlendirilmesi: Şiirlerde Geçen Tekrar Gruplarının Anlamsal Açıdan İncelenmesi

2.1. Pekiştirme

[1] Öztelli, C. (1987). Karacaoğlan Yaşamı ve Bütün Şiirleri. Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.
[2] Güleç, Z. (2004). Dadaloğlu Bütün Şiirleri. İstanbul: Eflatun Yayıncılık.

İkilemeler, anlamı pekiştirmektedir. Özellikle sıfat tamlamasında tamlayan durumunda bulunan ikilemeler, anlamın pekiştirilmesini sağlar. Hatiboğlu (1981, s. 55) ikilemelerin anlamı pekiştirdiğini belirterek şu örnekleri vermektedir: "İkilemenin başlıca amacı anlamı pekiştirmektir. "Çok, pek, fazla, gayet" gibi sözcüklerin belirttikleri kavramla ikilemenin anlamda sağladığı güç, pekiştirme bakımından ölçülemez. "Öbek öbek çiçekler, demet demet güller, salkım salkım üzümler, deste deste para yahut güzel mi güzel, temiz mi temiz" gibi ikilemelerle sağlanan kavramlar "çok" ve benzeri sözcüklerle sağlanamaz."

Burada Karacaoğlan ve Dadaloğlu'nun şiirlerinde geçen ve anlamı pekiştirdiğini düşündüğümüz örnekler metin bağlamında verilmiştir.

"Üst yanımız **karlı karlı** dağ imiş (K, 67, 124)

Ak elleri **deste deste** güllüdür (K, 68)

Elvan elvan güllü yeşil korusun (K, 73)

Ilgıt ılgıt esen seher yelleri (K, 75, 81, 119)

Gözler **kara kara,** kirpik ceng ede (K, 95)

Ak elleri **elvan elvan** kınalı (K, 119)

Soğuk soğuk sularını içtiğim (K, 124)

Güzel senin **türlü türlü** derdin var (K, 124)

Nokta nokta benli döşün sevdiğim (K, 135)

Göğsü **nakış nakış** tavus kuşuna (K, 150)

Başı **pare pare** dumanlı dağlar (K, 163, 242)

Dostum, **tomur tomur** akça yüzlerin (K, 167)

Ak alnında **deste deste** gülü var (K, 177)

Göğsü **katar katar** düğmeli gelin (K, 183)

Başı **ibrim ibrim** telli bir gelin (K, 188)

Kızlar **güzel güzel** aslı huriden (K, 212)

Yüce yüce sarp kayada neler var (K, 215)

Yağar yağmur, **serin serin** bâd eser (K, 259)

Elvan elvan kokun gelir (K, 284)

Dağlar **dumanlı dumanlı** (K, 289)

Gönlüm **gümanlı gümanlı** (K, 289)

Eğlim eğlim yol olanın (K, 296)

Yüksek yüksek uçan güzel turnalar (K, 441)

Ilgıt ılgıt bir yel esti Urum'dan (D, 21, 177)

Ilgıt ılgıt seher yeli esiyor (D, 35)

Elvan elvan her çiçeği başında."(D, 180)

Dertli dertli Çukurova yolun tut (D, 184)

2.2. Güçlendirme/kuvvetlendirme

Araştırmacılar tarafından ikilemenin tanımı yapılırken anlamı "güçlendirdiği/kuvvetlendirdiği" ifadesine yer verilmiştir. Aynı kelimenin tekrar edilmesiyle oluşan ikilemelerin genellikle anlamı güçlendirdiği görülmektedir. İkilemede amaç, anlamı güçlendirmek olduğu için diğer anlamlardan ayırt etmekte zorlanılabilir. Şiirlerden alınan örneklerde de şairlerin anlatımı güçlendirmek ve ahengi sağlamak için sıklıkla ikileme kullandıkları görülmektedir.

"Kol kol olsa atlılarım dağılsa (K, 59)

Katar katar olmuş yüzünde benler (K, 60, 141)

Kumaş olam **arşın arşın** yırtılam (K, 76)

Halka halka sürme çekmiş gözüne (K, 77)

Top top edip güzellere vermeli (K, 80)

Çift çift olmuş çöllerinin ceranı (K, 83)

Gizli gizli konuşurdun yârınan (K, 88)

Göz göz oldu yaralarım işledi (K, 88, 96, 205, 234)

Çırpına çırpına Suna'm da geldi (K, 89)

Tatarlarım **kol kol** olsa dağılsa (K, 102)

Boğum boğum boğmuş ince belini (K, 114)

İki elin **boğum boğum** kınalı (K, 120)

Zülfü perişanım kal **melil melil** (K, 122)

Ağla göz yaşını sil **melil melil** (K, 122, 123)

Baykuş gibi **azgın azgın** bakarsın (K, 150)

Burcu burcu kokar idin bir zaman (K, 160, 172, 174)

Tel tel eyle Yaradan'ı seversen (K, 170, 186, 198)

Tatlı tatlı söyler Zeyneb'in dili (K, 179)

Eğrim eğrim olmuş, sırma bölükler (K, 182)

Döğün döğün ağla bari (K, 278)

Ulam ulam olmuş yatar yazılar (K, 222)

İtiraz eyleme gel **yavaş yavaş** (K, 251, 252)

Sevda sevda derler behey yârenler (K, 396)

Gurbet ilde **yanık yanık** söylerim (K, 406)

Yaralarım **göz göz** oldu (D, 15, 42, 119)

Turnalar **katar katar** sefere varın (D, 27, 163)

Gölde **gövel gövel** ötmüş gib'olur (D, 73)

Kırık kırık eser yelin Binboğa (D, 85)

İmil imil eser yelin Bingoğa (D, 94)

Yıldır yıldır eder toğrağın taşın (D, 99)

Yanar **oylum oylum** duman görünür (D, 109)

Kol kol olmuş gelir ilin var dağlar (D, 128)

Burcu burcu koktu m'ola (D, 130)

Sevda sevda derler üçbeş ay olur (D, 149)

Sözlerimi **birem birem** tutmalı (D, 149)

Mertebe mertebe indirdin felek (D, 155)

Dost dost diye hayaline geldiğim."(D, 199)

2.3. Abartma

Dikkat çekmek ve anlatımı daha güçlü hâle getirmek için "abartma" anlamı sağlayan ikilemeler kullanılmıştır. Özellikle deyim hâlinde kullanılan ikilemelerde abartmaların daha çok yapıldığını söyleyebiliriz. Karacaoğlan ve Dadaloğlu'nun şiirlerinde de geçen "inim inim inlemek, alev alev yanmak, cayır cayır yanmak, domur domur terlemek gibi" ikileme örneklerinde ikilemelerin cümleye abartı anlamı kazandırdığı görülmektedir.

"Şu bağrım kül oldu hep **yana yana** (K, 56)

Kara bağrım **delik delik** delindi (K, 75)

Şeker şerbet damlar tatlı dilinden (K, 77)

Akan sular, **kar buz** oldu tutuldu (K, 81)

Al yanaklar **domur domur** terlemiş (K, 86)

Boğum boğum kınalanmış, sürmeli (K, 96)

Sinem **delik delik**, bahar kelli (K, 96)

Yeter, **alav alav** yandırma beni (K, 102)

Tas tas içtim ağuları, sağ iken (K, 168)

İnim inim güzelleri ağlıyor (K, 173)

Ciğerciğim **bölük bölük** bölünür (K, 190)

Gurbet ilde **inim inim** inledim (K, 256)

Öter bülbül **yana yana** (D, 92)

Dudağından **şeker şerbet** bal döker (D, 136)

Cayır cayır yakar gider eğlenmez (D, 180)

2.4. Birliktelik/bütünlük/herkes

Şiirlerde geçen bazı ikilemelerin cümleye birliktelik ve bütünlük anlamı kazandırdığı aşağıdaki örneklerde görülmektedir. Çürük (2016, s. 403) makalesinde konuyla ilgili şunları aktarır: "İkilemelerde, vurgulanan bir diğer anlamsa birliktelik ve bütünlük anlamıdır. İkilemeyi oluşturan sözcüklerin anlamı veya aldıkları ekler, birliktelik/ beraberlik ve bütünlük anlamını sağlar. Özellikle de +lI/ +lU<……+lI/+lU ekinin eklendiği sözcüklerin oluşturduğu ikilemeler, birliktelik anlamını meydana getirir. Bu ekin, Eski Türkçede kullanılmış olan +lIg/+lUg…..+lIg/+lUg ekinden geldiği düşünülürse birliktelik anlamı vermesi hiç de şaşırtıcı olmayacaktır. Çünkü bu ekin, Eski Türkçede birliktelik anlamı verdiği bilinmektedir. *Analı kızlı* örneğinde de bu ikileme,

anne ve *kızın* beraber bir eyleme katıldığını ifade eder." Şiirlerde de benzer şekilde "allı morlu, irili ufaklı" ikileme örnekleri cümle bağlamında birliktelik ve bütünlük anlamı kazandırmaktadır.

"Sarı çiğdem **küme küme** serilmiş (K, 51)

Kuşlar çığrışıp **daldan dala** ötüşür (K, 51)

Kavım kardaş bir araya derildi (K, 71)

Allı morlu türlü libas giyinir (K, 100)

Sürü sürü[3] ceylan geçer (K, 298)

El âlem içinde girdi sürüye (K, 430)

Nice bey öldürdüm, hep **ünlü şanlı** (D, 59)

Kanı karrak oldu **yoksulu bayı (**D, 69, 120)

İrili ufaklı insan piç oldu."(D, 75)

2.5. Süreklilik

-Ip, -Up zarf fiil eki ve –(y)I, -(y)U, –A zarf fiil ekiyle kurulan ikilemeler, cümlede hareketin sürekliliğini, devam ettiğini belirtir. Şiirlerde geçen ikilemelerde her iki kullanım da mevcuttur. Koşup koşup, uçup uçup, esip esip, döne döne, ağlayı ağlayı, çoşa çoşa örneklerinde olduğu gibi. Bu kullanımların dışında hem Karacaoğlan hem de Dadaloğlu'nun şiirlerinde sıklıkla kullanılan "gece gündüz" ikilemesi de anlamın sürekliliğini ortaya koymaktadır. **Gece gündüz** yalvarırım Mevla'ya (K, s. 235). Amma bizden **gece gündüz** sakınsın (D, 20). Sürekliliği sağlayan ikilemeler metin içindeki kullanımlarıyla örneklendirilmiştir.

"Esip esip bize gelir yelleri (K, 57)

Çevrilip çevrilip önüne bakma (K, 57)

Salını salını gel kız yanıma (K, 53, 85, 183, 184)

Aşıp aşıp gider karlı dağlara (K, 134)

Güler **nazlanı nazlanı** (K, 281)

Ben söylerim **çoşa çoşa** (K, 331)

Gece gündüz hayalinle gezene (K, 58)

Güzelleri **koşup koşup** bulmalı (K, 78)

Sallanı sallanı gelmiş pınara (K, 98, 99, 109)

Karac'oğlan der ki, **ilden illere** (K, 108)

Gövel ördek gibi **gölden göllere** (K, 108)

Uçup uçup dağ salından gelirsin (K, 112)

Şu yalan dünyaya **geldim geleli** (K, 114, 128)

Beni **ilden ile** atar ayrılık (K, 116)

Gece gündüz sevdasına yeldiğim (K, 149, 160)

[3] Bu cümlede kullanılan "sürü sürü" ikilemesi cümleye anlam bakımından abartma, pekiştirme ve birliktelik anlamlarını sağlamaktadır. Bu tarz ikilemeleri anlam açısından sadece bir grupta değerlendirmek güçtür.

Sevip sevip ayrılması güç olur (K, 166, 281)

Gece gündüz yalvarırım Mevla'ya (K, 235)

Yâr yitirdim, **yana yana** ararım (K, 243)

Doğup doğup orta yere gelme mi? (K, 244)

Karac'oğlan der ki, yol **büke büke** (K, 263)

Gece gündüz bu aşk ile yanarım (K, 266)

Döne döne teneşirin üstüne (K, 267)

Ağlayı ağlayı düştüm yollara (K, 269)

Yanıp yanıp kül olma mı (K, 281)

Sayalı belin incelmiş **sarılmayı sarılmayı** (K, 286)

Siyah zülfün halkalanmış **örülmeyi örülmeyi** (K, 295)

Gece gündüz yanar nârda (K, 301)

Yoldaş **deyi deyi** ağlarım (K, 301)

Enginlerde **gide gide** (K, 305)

Ben ağlarım **gece gündüz** (K, 336)

Gece gündüz budur senden dileğim (K, 345)

Tatlı tanışalım **dil dile** karşı (K, 412)

Kınalı parmaklar **el ele** karşı (K, 413)

Mercanlı bilekler **kol kola** karşı (K, 413)

Amma bizden **gece gündüz** sakınsın (D, 20)

Karı **dizleyi dizleyi** (D, 15)

Hekim **gözleyi gözleyi** (D, 15)

Der Dadal'ım, **gece gündüz** işim zar (D, 28)

Dövüşür dövüşür de çıkamam başa (D, 31)

Yara yara bir kavgaya girmedik (D, 69, 119)

Doya doya mâh cemalin görmedim (D, 183)

Saçlarını **çözüp çözüp** örmedim (D, 183)

Arap atlar **döne döne** döğüşür (D, 185)

Arayı arayı çocuğu buldum." (D, 189, 190)

2.6. Kesinlik

Şiirde kullanılan çok örnek olmasa da ikilemeler, bazen sonucu kesin durumları ifade etmek için de kullanılmaktadır.

"Belli belli bağlarının boranı." (K, 83)

2.7. Uyarı

İkilemeler, anlamı güçlendirmenin yanında cümleye uyarı anlamı katmak için de kullanılabilir.

"Bilip bilmediğin her yere gitme." (K, 85)

2.8. Benzetme/resim çizme/betimleme

Şiirlerde anlatımı daha da canlı kılmak için benzetmeler yapılır. Resim çizermiş gibi dizeler aktarılmaktadır. Bunun yanında doğa betimlemeleri ve kişi tasvirleri yapılırken ikilemelerden faydalanılmıştır.

"Kıvrım kıvrım olmuş zülfünün ucu (K, 86)

Kıvrım kıvrım gider yolu yaylanın (K, 173)

Halka halka olmuş zülfün telleri (K, 186)

Tel tel olmuş ipek saçı (K, 293)

Zülüflerin **burma burma** (K, 312)

Arkasında saçı **tel tel saz** gibi (K, 407)

Altı **top top** menekşeli (D, 87)

Nazlı nazlı salınır mı (D, 111)

Top top zülüflü de İstanbul fesli (D, 124, 171)

Kamalaklı karardıçlı sekiler (D, 127)

Saçlarından **sırma sırma** tel döker (D, 136)

Kızın **iplik iplik** süt beyazını (D, 137)

Çift çift olmuş kirpikleri belinir (D, 161)

Kelep kelep olmuş dostun zülüfü." (D, 179)

2.9. Her yer/çoğaltma

Her yeri gezmek, dolaşmak anlamı vermek için "kapı kapı ve diyar diyar" ikilemelerin kullanıldığı aşağıdaki örneklerde görülmektedir. Aynı zamanda ikilemelerin geçtiği örneklerde anlam olarak "çok yer gezmek, çok yer dolaşmak" vurgusu yapılmak istendiği için çoğaltma yapılmıştır.

"Heybe taktım **kapı kapı** dilendim (K, 95)

Başım alıp **diyar diyar** gideyim (K, 253)

Bağ bahçe yetirip güller korurum (K, 84, 209)

Yaz günleri **çayır çimen** üstünde (K, 92)

Irak yakın kömür gözlüm sağ olsun (K, 143)

Enini boyunu yaylayamadım (K, 205)

Yer değilim **karış karış** yarılam (K, 257)

Ah çekip de **dağı taşı** eriden (D, 77)

Sağa sola kılıçlar vurmadık." (D, 119)

2.10. Yaklaşıklık

Bazı ikilemelerde kullanıldığı cümleye yaklaşıklık anlamı verir. Günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan "aşağı yukarı, hemen hemen, üç aşağı beş yukarı" gibi ikilemeler kullanıldığı cümleye yaklaşıklık anlamı kazandırmaktadır. Şiirde de yaklaşık anlamı kazandıran ikilemeler bulunmaktadır.

"Üç beş atlı gelmeyilen (D, 26)

Her obadan **üçbeş** yiğit ağladı." (D, 39)

2.11. Sıralama

Eylemin sırayla yapıldığı anlamını sağlamak için kullanılan ikileme örneklerinde görülür. Adım adım, saniye saniye, dakika dakika, kademe kademe gibi günümüzde kullanılan ikilemelerde de sıralama anlamı vardır.

"Sıra sıra dikemedim söğüdü." (K, 245)

2.12. Mutluluk/üzüntü/acıma/temenni

Mutluluk, üzüntü, acıma, iyi temenni gibi istek ve duygularını dizelerde daha iyi aktarmak için şairler tarafından ikilemelere yer verilmiştir.

"Günde **düğün bayram** etmiş gib'olur (D, 73)

Garipçe garipçe öten ibili (D, 105)

Âh u zârım kaldı şöyle bir kızda (K, 86)

Senin ile **zevk u safa** sürdüğüm (K, 260)

Garipçe garipçe öter (K, 294)

Humar humar bakar, gözleri sarhoş (K, 259)

Ne gelirse **garip garip** başıma." (K, 419)

Sonuç

Halkın dilini, kültürünü şiire yansıtan ozanlar, şiirlerinde anlatım gücünü artırmak için ikilemelere başvurmuşlardır. İkilemelerin anlamı güçlendirme etkisinin çok olduğu araştırmacıların ortak görüşüdür. Karacaoğlan ve Dadaloğlu'nun şiirlerindeki örneklerde de "güçlendirme ve pekiştirme" anlamı veren ikilemelerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Şiirlerde tespit edilen ikilemelerin cümle bağlamında değerlendirildiği zaman pekiştirme ve güçlendirme anlamının yanında başka anlamlar da içerdiği görülmektedir. Yukarıda da örneklerini verdiğimiz dikkat çekmek ve anlatımı daha güçlü hâle getirmek için şairler tarafından cümleye "abartma" anlamı katan ikilemelerin kullanıldığı görülmüştür. Özellikle deyim hâlinde kullanılan ikilemelerde abartmaların daha çok olduğu görülmektedir. Şiirlerde geçen "inim inim inlemek, alev alev yanmak, cayır cayır yanmak, domur domur terlemek gibi" kalıp ifadelerde geçen ikilemeler, cümleye abartı anlamı kazandırmıştır. Bunun yanında –Ip, -Up zarf fiil eki ve –A, -(y)I, -(y)U zarf fiil ekiyle kurulan ikilemeler, cümlede hareketin sürekliliğini belirtmektedir. Şiirlerde geçen uçup uçup, esip esip, koşup koşup, döne döne, ağlayı ağlayı, çoşa çoşa sallanı sallanı gibi ikileme örneklerinde süreklilik/devamlılık anlamı mevcuttur. Bu kullanımların dışında şiirlerde çok sık geçen "gece gündüz" ikilemesi de anlamın sürekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak şiirlerde tespit edilen ikilemeler cümle bağlamında değerlendirildiği zaman abartma, süreklilik, kesinlik, uyarı, birliktelik/bütünlük/kapsayıcılık,

benzetme/resim çizme/betimleme, her yer/çoğaltma, yaklaşıklık, üzüntü, mutluluk, acıma, iyi temennilerde bulunma gibi anlamları içerdiği görülmüş ve bunlar gruplandırılarak örneklendirilmiştir. İkilemenin cümle bağlamında değerlendirilmesi anlam açısından önemlidir. Çünkü aynı ikileme başka bir cümlede farklı anlamlar verebilir. O yüzden ikilemenin bulunduğu cümleyle bir bütün hâlinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Naçizane öneri olarak da daha fazla nesir ya da şiir metni incelenerek ikilemelerin cümle içindeki anlamsal katkıları ortaya konulabilir.

Kaynakça

Akyalçın, N. (2007). *Türkçe İkilemeler Sözlüğü.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çimen, E. (2021). İkilemeler Hakkında Bibliyografya Çalışması. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 53-80

Çürük, Y. (2016). İkilemelerin Dilbilgisel Anlamları. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 48, 397-411.

Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.

Güleç, Z. (2004). *Dadaloğlu Bütün Şiirleri.* İstanbul: Eflatun Yayıncılık.

Hatiboğlu, V. (1981). *Tük Dilinde İkileme*. Ankara: TDK Yayınları.

Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karahan, L. (2016). *Türkçede Söz Dizimi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2009. *Türkiye Türkçesi Grameri.* Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlügü.* Ankara: TDK Yayınları.

Öztelli, C. (1987). *Karacaoğlan Yaşamı ve Bütün Şiirleri.* Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 879-914.
Geliş Tarihi-*Received*: 28.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351142

Memlûk Kıpçak Türkçesinin Bir Alt Diyalektinin Yeni Tasarımı: Mısır Oğuzcası*

A New Design of a Subdialect of Mamluk-Kipchak Turkish: Egyptian Oghuz

Uğur UZUNKAYA**

Öz

Tarihî Kıpçak Türkçesinin bilinen üç alt dönemi vardır: *Kuman Kıpçakçası* (14. yüzyıl), *Ermeni Kıpçakçası* (1559-1664) ve *Memlûk Kıpçakçası* (1250-1517). Bu çevrelerde yer alan eserler; türleri, konuları, dil bilgisi özellikleri ve söz varlığı bakımından kimi zaman birbirlerinden farklılık arz etmektedir. Memlûk Kıpçakçası, Tarihî Kıpçak Türkçesinin Mısır ve Suriye çevresinde kaleme alınan önemli bir kolunu teşkil etmektedir. Araştırmacılar bu dönemi kendi içerisinde üç alt döneme ayırır: Asıl Memlûk Kıpçakçası, Oğuz-Kıpçak karışık diyalekti ve Osmanlı Türkçesi. Literatürde ilk iki dönem ayrıntılı bir biçimde izah edilebilmiş ve dil özellikleri ile temsilcileri belirlenebilmiş iken, son dönem için kapsamlı ve bütüncül bir çalışma yapılmamıştır. Bu yazıda, şimdiye kadar Osmanlı Türkçesinin bir devamı sayılan ancak ne Osmanlı Türkçesi dil bilgisi çalışmaları içerisinde ne de Osmanlı Türkçesi edebiyat tarihlerinde anılan Memlûk sarayı etrafında şiir yazmış Sultan Kayıtbay, Sultan Muhammed b. Kayıtbay, Kansu Gavrî, Yaş Bek ve Nâsır'ın Türkçe manzumeleri temelinde dil bilgisi incelemesi yapılacaktır. Bu incelemeyi imlâ, ses ve şekil bilgisi hususiyetleri oluşturmaktadır. Çalışma, temelde Osmanlı Türkçesinin bir uzantısı sayılan bu dönemin söz konusu dönemden farklılıkları ile benzerliklerini ve ayrıntılı bir dil incelemesini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kıpçak Türkçesi, Memlûk Kıpçak Türkçesi, Mısır Oğuzcası, gramer, alt diyalekt.

Abstract

There are three known sub-periods of historical Kipchak Turkish: *Cuman Kipchak* (14th century), *Armenian Kipchak* (1559-1664) and *Mamluk Kipchak* (1250-1517). The works written in these regions differ in terms of their genres, subjects, grammar, and vocabulary. Mamluk Kipchak is an important branch of Historical Kipchak Turkish, in which works were written in Egypt and Syria. Scholars divide this period into three sub-periods: Original Mamluk Kipchak, Oghuz-Kipchak mixed dialect and Ottoman Turkish. In published literature, while the first two periods could be explained in detail and the language characteristics and representatives could be determined, a comprehensive and holistic study was not conducted for the last period. In this article, poets such as Sultan Kayıtbay, Sultan Muhammed b. Kayıtbay, Kansu Gavrî, Yaş Bek, and Nâsır who wrote their poetries around the Mamluk palace in Turkish will be analyzed grammarly. These poets have been mentioned neither in Ottoman Turkish grammar studies nor in Ottoman Turkish literature history. This

* Bu yazı, TÜBİTAK tarafından 122K528 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

** Doç. Dr., Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum/Türkiye, e-posta: uguruzunkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4534-9305.

examination consists of orthographical, phonetical and morphological features. The study aims to reveal the differences and similarities of this period, which is basically an extension of Ottoman Turkish, and a detailed language analysis.

Keywords: Kipchak Turkish, Mamluk Kipchak Turkish, Egyptian Oghuz, grammar, subdialect.

Giriş

Tarihî Kıpçak Türkçesi, 13-17. yüzyıllarla tarihlendirilen bir yazı dili olup birbirine koşut zamanlarda farklı çevrelerde varlığını devam ettiren üç alt döneme ayrılır: *Kuman Kıpçakçası* (14. yüzyıl), *Ermeni Kıpçakçası* (1559-1664) ve *Memlûk Kıpçakçası* (1250-1517). Bu çevrelerde yer alan eserler; türleri, dil özellikleri ve söz varlığı bakımından kimi noktalarda birbirlerinden ayrılmaktadır. Karadeniz'in kuzeyinde teşekkül eden Kuman Kıpçakçasını *Kodeks Kumanikus* temsil ederken, Ermeni Kıpçakçasını din, edebiyat, tarih, hukuk ve filoloji konulu kaynak ve belgelerden meydana gelen Ermeni harfli Kıpçakça eserler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra Mısır ve Suriye'de ortaya çıkan Memlûk Kıpçakçasını ise sözlükler, gramerler, edebî, ilmî, dinî ve askerî konulu eserler oluşturmaktadır.

Moğol baskısının doğal bir neticesi olarak Mısır ve Suriye'ye doğru gerçekleştirilen göçler bu bölgede farklı dillerin ve lehçelerin karışmasına sebep olmuş ve böylece Memlûk Kıpçakçası dilsel bakımdan çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Bu sebeple Memlûk Kıpçak Türkçesi dönemi araştırmacılar tarafından dil hususiyetleri temelinde muhtelif tasniflere tabi tutulmuştur. Halasi-Kun, Memlûk Kıpçakçasını üç dönem altında değerlendirir: (a) Asıl Kıpçak dili; (b) Osmanlıca; (c) Oğuz-Kıpçak dili (1941-43, s. 81). Benzer bir biçimde Eckmann da Memlûk Kıpçakçasını üç dönem içerisinde inceler: (a) Asıl Memlûk Kıpçakçası; (b) İki alt gruba ayrılan Oğuz-Kıpçak karışık diyalekti: (1) Kıpçak unsurlarının hâkim olduğu diyalekt, (2) Osmanlı Türkçesi unsurlarının hâkim olduğu diyalekt (c) Osmanlı Türkçesi (1982-83, s. 85-87). Eckmann, Asıl Memlûk Kıpçakçasını kimi farklılıklar taşısa da fonoloji ve morfoloji bakımından Harezm Türkçesi ile sıkı münasebeti olan bir diyalekt olarak değerlendirir (1982-83, s. 86). Öztopçu ise siyasi güç kaybı ile koşut olarak Memlûk Kıpçakçasında Osmanlı Türkçesi tesirinin görüldüğünü belirterek "Memlûk Kıpçakçası 15. yy.'ın sonunda Osmanlıcadan farkedilemez bir duruma gelmiştir." tespitini yapar (Öztopçu, 2007, s. 250). Şimdiye kadarki incelemelerde bu görüş yaygınlık kazansa da Memlûk Kıpçakçasının son dönemini teşkil eden dönem muhtelif kaynaklarda Osmanlı Türkçesi, Türkmence (İnan, 1953; Eckmann, 1982-83) veya Anadolu Türkçesi (Yavuz, 2002) adlarıyla anılmaktadır. Adlandırmadaki bu çeşitlilik her defasında Memlûk Kıpçakçasının son dönemini Anadolu Türkçesinin bir uzantısı olarak kabul etme düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Fakat bu dönemin hangi tarih aralıklarını kapsadığı, Anadolu Türkçesinden ne gibi ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığı bakımından farklılıklar arz ettiği, dönemin temsilcisi olarak kimlerin anılabileceği henüz belirlenememiştir. Bir dilin yahut diyalektin tanımlanabilmesinde ve dilsel sınırlarının çizilebilmesinde o dilin veya diyalektin yapı ve gramer bakımından kapsamlı bir incelemeye tabi tutulması gerekmektedir. Bu sebeplerden ötürü, bu yazıda Memlûk Kıpçakçasının son dönemi olarak değerlendirilen, tarafımızca Mısır Oğuzcası olarak adlandırılacak olan dönemin temsilcileri ve bu temsilcilerin eserlerinden yansıyan imlâ, ses bilgisi ve şekil bilgisi özellikleri üzerinden bir değerlendirme yapılacak ve bu dönemin müstakil bir dönem olarak kabul edilebileceği düşüncesi ispatlanmaya çalışılacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu yazının temel amacı, Memlûk Kıpçak Türkçesinin son evresini oluşturan ve şimdiye kadarki araştırmalarda kapsamlı bir incelemeye tabi tutulmamasına karşın bütünüyle Anadolu/Oğuz Türkçesi veya Osmanlı Türkçesinden ayırt edilemeyeceği belirtilen Mısır Oğuzcasının imlâ, ses bilgisi ve şekil bilgisi özelliklerinin kapsamlı bir incelemeyle metinlerden örneklerle ortaya konulmasıdır.

Memlûk Kıpçak Türkçesi, bilindiği üzere, Mısır ve Suriye ile bu sınırlar çevresindeki hatta neşet etmiştir. Memlûk Kıpçakçası, Kıpçak Türkçesinin diğer alt sahalarından olan Kuman Kıpçakçası ve Ermeni Kıpçakçasıyla mukayese edildiğinde yazılı kaynaklar bakımından en çok eserin kaleme alındığı üretken bir dönem olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemin yazınsal kaynaklarını, yukarıda da söz edildiği üzere, sözlükler, gramerler, edebî, ilmî, dinî ve askerî konulu eserler oluşturmaktadır. Memlûk Kıpçak Türkçesi hemen bütün araştırmalarda dönemsel olarak üç alt başlık altında incelenmiştir. İlk dönem Memlûk Kıpçakçasının bütün karakteristik yapı ve gramer hususiyetlerini taşıdığı için esas veya asıl Kıpçakça dönemi olarak kabul edilmiştir. İkinci dönem çoklukla Memlûk Kıpçakçası içerisinde etkisi hissedilebilir oranda Oğuzca veya Türkmence hususiyetleri ihtiva etmesi sebebiyle Oğuz-Kıpçak diyalekti veya Oğuz-Türkmen diyalekti gibi adlarla tasniflere konu olmuştur. Bu yazıya da konu olan üçüncü dönem her ne kadar yapısı, grameri, yazınsal kaynakları ve tarihsel sınırları bugün kesin olarak belirlenmemiş olsa da Anadolu/Oğuz Türkçesi, Türkmence veya Osmanlı Türkçesi olarak adlandırılmış ve bu dönemlerden hemen hiçbir farkının olmadığı ifade edilmiş, bununla birlikte bütünüyle bunlara ait unsurların hâkim olduğu bir diyalekt olarak kabul edilmiştir. Bu yazıda, şimdiye kadarki araştırmalarda çok kısıtlı bir örneklem alanı odağında yukarıda sayılan yazı dillerinin bir devamı sayılan ve bu yazı dillerinden bağımsız düşünülemeyeceği belirtilen Memlûk Kıpçak Türkçesinin son evresini teşkil eden dönem üzerine odaklanılacak ve böylelikle Mısır Oğuzcası olarak anılacak tarihî alt diyalektin yapısı ve grameri sunulacaktır.

Özgün Değer

Memlûk Kıpçak Türkçesinin Mısır Oğuzcası olarak adlandırılan bir alt diyalektinin yapı ve gramer hususiyetleriyle tanımlanmasının amaçlandığı bu yazı, alan yazında şimdiye kadarki yapılan çalışmalardan farklılıklar arz etmektedir. Mısır Oğuzcası olarak adlandırdığımız bu dönemin adlandırılması ne yazık ki alan yazında büyük bir karmaşa içerir. İnan (1953) bu dönem için Osmanlıca ve Türkmence gibi adlar verirken, Eckmann (1982-83) Osmanlı Türkçesi adını verir. Diğer yandan Yavuz (2002) bu dönemi Anadolu Türkçesi olarak anar. Yalnızca bu araştırmacıların verdiği bilgilerden hareket ettiğimizde bu dönemin yalnız adlandırmasının değil, tarihsel sınırlarının da çizilmesi noktasında sorunlu olduğu görülmektedir. Osmanlı Türkçesi, yaygın kabule göre, 16-19. yüzyılları kapsarken, Anadolu Türkçesi 13-15. yüzyılları kapsar. Bir diğer yandan Türkmence ifadesi burada çoğunlukla Kıpçak Türkçesinin içerisindeki Oğuzca hususiyetlerin mevcudiyeti durumunda kullanılan bir ifade olup bunun üzerinden herhangi bir tarihsel sınır da önerilmemiştir. Bu yazıyla, bu alt diyalektin yapısı ve grameri ortaya konularak alan yazındaki bu terminoloji karmaşası ve bilimsel bilgi eksikliği giderilecek ve böylelikle hem dönemin adlandırılma meselesi hem de bu alt diyalekte ilişkin eserlerin kaleme alındığı dönemlerin belirlenmesiyle bu alt diyalektin tarihsel sınırlarının çizilmesi üzerine özgün katkılarla çözüm geliştirilecektir.

Literatürde bugün gelinen noktada, Mısır Oğuzcası olarak adlandırdığımız dönemdeki müelliflerin manzumeleri ne Anadolu/Oğuz Türkçesi içerisinde anılmış ne de Osmanlı Türkçesinin yazılı kaynakları arasında kendine yer bulabilmiştir. Her defasında

mevcut bilginin bir konumlandırılamama durumu ortaya çıkmaktadır. Bu yaşanan sorun, Mısır Oğuzcası adıyla sunulan bu alt diyalektle birlikte açıklanmış olacaktır.

Bu yazının literatüre sağlayacağı bir diğer katkı ise şimdiye kadar bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konmamış Mısır Oğuzcasının imlâ, ses ve şekil bilgisi özelliklerinin tetkiki üzerine olacaktır. Bu dönemin yapı ve gramer özelliklerinin -Kansu Gavrî'nin Türkçe Dîvânı üzerine yapılan bir inceleme (Yavuz, 2002) ve Sultan Kayıtbay'ın Türkçe manzumelerinin gramer incelemesi hariç (Uzunkaya, 2023)- ortaya konulmamış olması her defasında Kıpçak Türkçesinin tarihsel gelişiminin izahında daha önce sıklıkla tekrarlanan ve esaslı olmayan bilgilere başvurulmasına sebep olmuştur. Bu yazıyla, tespit edilebildiği kadarıyla, Mısır Oğuzcasının yazılı kaynaklarını sunan beş şairin eserleri üzerinden alan yazındaki bu eksiklik doldurulmaya çalışılacaktır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu yazı kapsamında Mısır Oğuzcasının, Memlûk Kıpçakçanın bir alt diyalekti olduğu görüşü yapı ve gramer bilgisi incelenerek ortaya konacaktır. Bu amaçla, bu yazının kapsamına yalnızca Memlûk sarayı etrafında teşekkül etmiş edebî muhitte yer alan Sultan Kayıtbay, Sultan Muhammed b. Kayıtbay, Kansu Gavrî, Yaş Bek ve Nâsır'ın Türkçe manzumeleri dâhil edilmiştir. Fakat bu dönemde Anadolu'dan Mısır'a gelerek bu edebî muhitte de şiirler kaleme almış olan Diyarbekirli Şerîfî ve İbrâhim Gülşenî gibi isimler Anadolu coğrafyasından olmaları sebebiyle bu araştırmanın dışında tutulmuştur. Bu araştırmanın derlemini oluşturan yazılı kaynaklar ve bu yazılı kaynakların hacimleri aşağıdaki tablo ile somutlaştırılabilir:

Tablo 1: Çalışmanın Derlemi

Müellif	Eser	Hacim	Nüsha sayısı	Neşir Bilgisi
Sultan Kayıtbay (SK)	Türkçe manzumeler	95 kısa manzume	2	Uzunkaya (2023, s. 67-84)
Sultan Muhammed b. Kayıtbay (SMK)	Türkçe manzume	1 kısa rubai	1	Yavuz (2002, s. 71-156)
Kansu Gavrî (KG)	Türkçe Dîvânı	80 gazel	1 temel, 4 yan	Yavuz (2002, s. 24)
Yaş Bek (YB)	Türkçe manzumeler	2 kısa şiir	1	Yavuz (2002, s. 35-36)
Nâsır (N)	Türkçe manzume	1 kısa şiir	1	Yavuz (2002, s. 37-38)

Bu yazı, yukarıda (Tablo 1) adı geçen müelliflerin eserlerinin orijinal yazmaları üzerinden elde edilen ortografik verilerin incelenmesiyle başlamaktadır. Bunu sayılan eserlerin ses ve şekil bilgisi özelliklerinin ortaya konulması izlemektedir. Bununla birlikte bu çalışmada Kansu Gavrî ve Sultan Kayıtbay'a atfedilen Arapça manzum parçalar çalışmanın kapsamına bir katkı sunmayacağı için yazının kapsamı dışında tutulmuştur.

İnceleme

1. İmlâ Hususiyetleri

1.1. Ünlülerin İmlâsı

1.1.1. /a/ Ünlüsünün İmlâsı

Türkçe sözlerde söz başındaki /a/ ünlüsü elif (ا), fethalı elif (اَ), medli elif (آ), hemzeli elif (أ), elif üstünde elif-i hanceriyye (ٰا) veya hemzeli ve medli elif (أٓ) ile gösterilmiştir:

açıla	آچېلَه (YB 43b5)	*aġzına*	اَغْزِنَه (KG 11a5)
açup	اَچُوبْ (KG 5b6)	*anda*	اَنْدَه (YB 43b1)
adın	اَدِنْ (KG 5a8)	*atası*	اَتَاسِى (KG 7b3)
aġdı	اَغْدِي (SK Aya. 50a3) – اَغْدِى (SK Rev. 86a2)	*ay*	آيْ (SK Aya. 14b7) – أىْ (SK Rev. 65a4)
aġum	آغُومْ (KG 48a1)	*ayrılıḳdan*	اَيْرِلِقْدَنْ (SK Aya. 15b8) – أَيْرِلِقْدَنْ (SK Rev. 71b8)

Türkçe sözlerde söz içindeki /a/ ünlüsü elif (ا), fetha (َ) veya tâ-i merbûta (ه) ile gösterilmiştir. Bunun yanında SMK'deki kimi örneklerde söz içinde /a/ ünlüsünün hiçbir hareke veya harf ile gösterilmediği de tanıklanmıştır:

baş	باش (SMK 93a2)	*ṭoḳsan*	طُقْسَانْ (KG 6a9)
dağladı	دَغْلَدِي (SK Aya. 15b9) – دَغْلَدِى (SK Rev. 72a1)	*varacaḳ*	وَرَاجَقْ (KG 8a7)
ḳaraŋu	قَرَاكُو (KG 19b3)	*varsa*	وَارْسَه (KG 3b6)
ḳoymadum	قيمادم (SMK 93a2)	*yaŋağı*	يَاكَغِي (YB 45a3)
olana	أُولَانَه (N 56b2)	*yaṣduġum*	يصدغم (SMK 93a1)
şanasın	صَانَه سِنْ (KG 5b9)		

Türkçe sözlerde söz sonundaki /a/ ünlüsü elif (ا), fethalı elif (اَ) veya sadece tâ-i merbûta (ه) ile gösterilmiştir:

açıla	آچېلَه (YB 43b5)	*ḳapuŋa*	قَپُوكَه (KG 4a6)
ala	اَلَه (YB 45a4)	*ḳara*	قَرَه (KG 9b4)
anda	اَنْدَه (YB 43b1)	*saŋa*	سَكَا (SK Aya. 4a5) – سَكَا (SK Rev. 11a4)
aŋa	اَكَا (KG 4a4)	*urma*	أُرْمَه (KG 4b4)
baŋa	بَكَا (SK Aya. 48a11) – بَكَا (SK Rev. 69b9)	*yaġma*	يَغْمَا (KG 22a9)

1.1.2. /e/ Ünlüsünün İmlâsı

Türkçe sözlerde söz başındaki /e/ ünlüsü elif (ا), fethalı elif (اَ), hemzeli elif (أ) veya fethalı ve hemzeli elif (أَ) ile gösterilmiştir:

egnine	اَكْنِينَه (KG 4a8)	*emsem*	اَمْسَمْ (YB 43b3)
elinden	اَلِنْدَنْ (SK Aya. 50a) – أَلِنْدَنْ (SK Rev. 85b9)	*eridi*	اَرِدِي (KG 59a1)
elüme	أَلُومَه (SK Aya. 48a) – أَلُومَهْ (SK Rev. 70a1)	*etek*	اَتَكْ (KG 72a6)
emeksüz	اَمَكْسُزْ (KG 7b2)	*eylese*	اَيْلَسَكْ (SK Aya. 15b) – أَيْلَسَهْ (SK Rev. 71a4)
emmek	اَمَّكْ (KG 39a5)	*eyleyüp*	اَيْلَيُوبْ (KG 5b1)

Türkçe sözlerde söz içindeki /e/ ünlüsü elif (ا) veya fetha (ـَ) ile yazılmıştır. Bunun yanı sıra söz içindeki bu ünlü SMK'de herhangi bir hareke veya bir işaretle gösterilmemiştir.

ben	بَنْ (SK Aya. 14b4) – بَنْ (SK Rev. 64a8)	*senüŋ*	سَنُكْ (KG 3b1)
beŋzetdüm	بَكْزَتْدُمْ (YB 45a6)	*senüŋ*	سانوك (SMK 93a3)
çerisi	چَرِسِي (N 56b5)	*sevdi*	سَوْدِي (SK Aya. 16a8) – سَوْدِى (SK Rev. 73b1)
degülüz	دَكُلُزْ (KG 27b5)	*vėren*	ورَنْ (KG 5a3)
delim	دَلِيمْ (KG 10a6)	*yüregine*	يُرَاكِينَه (KG 6a3)

Türkçe sözlerde söz sonundaki /e/ ünlüsü tâ-i merbûta (ه) veya elif (ا) ile gösterilmiştir:

düşmeye	دُشْمَايَه (YB 45b1)	*gördükde*	كُرْدُكْدَه (N 56b1)
ėde	اِيدَه (KG 4b8)	*görine*	كُرِينَه (YB 43b5)
gėce	كيجه (SMK 93a1)	*içinde*	اِچِنْدَه (SK Aya. 35b) – اَچِنْدَا (SK Rev. 85a5)
gėce	گَجَه (SK Aya. 35b9) – گَجاَ (SK Rev. 85a4)	*ümmete*	اُمَّتَا (KG 12a9)
gėde	كيده (SMK 93a4)	*vėre*	ورَا (SK Aya. 36a11) – ويرَه (SK Rev. 67b4)

1.1.3. Kapalı /ė/ Ünlüsünün İmlâsı

Kapalı /ė/ ünlüsü fetha (ـَ), kesre (ـِ), ye (ي), elif-i hanceriyye (ٰ) veya ye harfi altına elif-i hanceriyye (ٖي) ile yazılmıştır:

bėl	بَلْ (SK Rev. 83a8)	*ėde*	اِيدَه (KG 4b8)
bėzendi	بِزَنْدِي (SK Aya. 38a5) – بِزَنْدِى (SK Rev. 63b9)	*gėce*	كِجَه (KG 18a9)
dėdi	دِيدِي (YB 45b9)	*gėce*	كِيجَه (KG 23b2)
dėdüŋ	دِدُكْ (KG 9b6)	*gėce*	كيجه (SMK 93a1)
dėr	دَرْ (KG 5b2)	*vėrdüŋ*	وِرْدُكْ (KG 3b3)

1.1.4. /ı/ ve /i/ Ünlülerinin İmlâsı

Türkçe sözlerde söz başındaki /ı/ ve /i/ ünlüleri elif ve ye (اي), elif altına elif-i hanceriyye ve ye (اِي), elif ve ye altına elif-i hanceriyye (اِي) veya sadece kesre (ـِ) ile yazılmıştır:

ıduḳ	اِيدُوقْ (SK Aya. 49b4)	*içre*	اِچْرَه (KG 6a9)
ıduḳ	اِدُقْ (SK Aya. 49b5)	*içün*	اِيچُونْ (SK Aya. 49b)
ırag̀	اِرَاغْ (YB 43b1)	*ister*	اِسْتَرْ (KG 26a6)
ıraḳdan	اِرَقْدَنْ (SK Aya. 34b6) – أِرَقْدَانْ (SK Rev. 84b6)	*işidür*	اِشِدُرْ (KG 4b2)
içinde	اِچِنْدَه (SK Aya. 35b9) – اَچِنْدَهْ	*işüm*	اِيشُمْ (KG 18b3)

(SK Rev. 85a1)

Türkçe sözlerde söz içindeki /ı/ ve /i/ ünlüleri ye (ي), kesre (ِ), elif-i hanceriyye (ٰ) veya ye altına elif-i hanceriyye (ٖي) ile yazılmıştır; ancak kimi örneklerde ise bu ünlüler hiçbir harf veya hareke ile gösterilmemiştir.

açıla	آچيلَه (YB 43b5)	*dilüm*	دِلْمْ (SK Aya. 14b4) – دِلِمْ (SK Rev. 65b2)
adın	اَدِنْ (KG 5a8)	*ḳapusında*	قَپُوسِنْدَه (N 56b6)
bilgil	بِلْكِلْ (KG 26a7)	*ḳızı*	قزي (N 56b9)
çağıruram	چَاغِرُورَمْ (SK Aya. 15a2) – جَاغِرَمْ (SK Rev. 65b9)	*vargıl*	وَارْغِلْ (SK Aya. 17a3) – وَرْقِيلْ (SK Rev. 61a2)
diler	ديلَرْ (N 57a1)	*yarlıġarısa*	يَرْلِغَارِيسَه (KG 7a2)

Türkçe sözlerde söz sonundaki /ı/ ve /i/ ünlüleri ye (ي), ye altına elif-i hanceriyye (ٖي) veya kimi zaman da sadece kesre (ِ) ile gösterilmiştir:

alındı	النْدِي (N 56b8)	*kimi*	كِمِي (KG 6a2)
dirildi	درلْدِي (N 56b5)	*ṣaldı*	صَلْدِي (KG 3b3)
doġrı	دُغْرِ (SK Aya. 36a8) – طُغْرُو (SK Rev. 67b2)	*ṣaldı*	صَلْدِي (YB 45b7)
doġrı	دُغْرِي (SK Aya. 36a9) – طُغْرُو (SK Rev. 67b4)	*sözi*	سُوزِي (KG 27a2)
göŋlümi	كوُكْلُومِي (N 56a9)	*ṭudaġı*	طُدَاغِي (YB 43b2)

1.1.5. /u/ ve /ü/ Ünlülerinin İmlâsı

Türkçe sözlerde söz başındaki /u/ ve /ü/ ünlüleri damme (ُ), elif ve vav (او), dammeli elif ve vav (اُو) veya elif ve dammeli vav (اوُ) ile gösterilmiştir:

uçmaḳ	اُچْمَقْ (N 56a8)	*urdum*	اُورْدُمْ (SK Aya. 48a) – اَدَرْدُمْ (SK Rev. 69b3)
ululuḳ	اُولُولْقْ (KG 79a8)	*urma*	اُرْمَه (KG 4b4)
ulusı	اُلُوسِي (SK Aya. 43b10) – اُولُوسِى (SK Rev. 62a1)	*uş*	اُوشْ (N 56b9)
umar	اوُمَرْ (YB 46a1)	*uyandur*	اوُيَنْدُرْ (N 56b7)
umarlar	اُومَرْلَرْ (KG 79b3)	*üç*	اوج (SMK 93a1)

Türkçe sözlerde söz içinde /u/ ve /ü/ ünlüleri damme (ُ), vav (و) veya dammeli vav (وُ) ile yazılmıştır:

gördükde	كُرْدُكْدَه (N 56b1)	*sürüp*	سُرُبْ (N 56b7)
gördüm	كُرْدُمْ (YB 45a5)	*ṭudaġı*	طُدَاغِي (YB 43b2)
ḳapuŋa	قَپُوكَه (KG 4a6)	*yörürem*	يُورُورَمْ (SK Aya. 14b6) – يَوْرُرَمْ (SK Rev. 64b8)
ṣıfatlu	صِفَتْلُ (N 56a8)	*yüzine*	يوُزِيْنَه (KG 20b5)

Türkçe sözlerde söz sonundaki /u/ ve /ü/ ünlüleri vav (و) ile gösterilmiştir:

deŋlü	دَكْلُو (KG 29b7)	*ṭaṭlu*	طَطْلُوا (SK Aya. 43a7)
dürlü	دُرْلُو (SK Aya. 34b4) – دُرْلُو (SK Rev. 84b2)	*ṭolu*	طُلُو (KG 4a7)
ṭatlu	طَتْلُو (KG 16a6)	*yazuḳlu*	يَزُقْلُو (KG 13a3)

1.1.6. /o/ ve /ö/ Ünlülerinin İmlâsı

Türkçe sözlerde söz başındaki /o/ ve /ö/ ünlüleri damme (ُ), elif ve vav (او), dammeli elif ve vav (اُو), hemzeli ve dammeli elif ve vav (أُو) veya son olarak da elif ve dammeli vav (اۇ) ile gösterilmiştir:

odı	أُولّدِي (SK Aya. 15b9) – أُودِى (SK Rev. 71b9)	*ola*	اوله (SMK 93a4)
oḳıdı	أُوقِدِي (KG 16b7)	*ola*	اوُلَه (N 56b2)
oḳur	أُوقُرْ (SK Aya. 14b10) – أِقُرْ (SK Rev. 64a9)	*ortaġuŋ*	أُرْتَاغُكْ (KG 17b3)
oḳuram	أُقُرَمْ (SK Aya. 35b11) – أُوقُورَمْ (SK Rev. 85a6)	*oynad*	أُيْنَدْ (KG 8a9)
ol	اول (SMK 93a2)	*öge*	اوكَه (KG 6b6)

Türkçe sözlerde söz içindeki /o/ ve /ö/ ünlüleri damme (ُ), vav (و) veya dammeli vav (ۇ) ile gösterilmiştir:

dökile	دُكِيلَه (YB 43b2)	*gördükde*	كُرْدُكْدَه (N 56b1)
dörd	دُرْد (KG 7b4)	*şol*	شُولْ (KG 4a9)
göŋlüm	كُوكْلُمْ (N 56b6)	*ṭoḳsan*	طُقْسَانْ (KG 6a9)
göŋlümi	كُوكْلُومِي (N 56a9)	*topraḳdan*	تُبْرَقْدَنْ (KG 5a4)
gör	كُورْ (KG 6b2)	*yoldan*	يُولْدًا (SK Aya. 14b8) – يُولْدَنْ (SK Rev. 65a5)

Türkçe sözlerde, söz sonunda /o/ ve /ö/ ünlüleri bulunmadığı için yazımına rastlanmamıştır.

1.1.7. Arapça ve Farsça Sözlerdeki İmlâ Hususiyetleri

Arapça ve Farsça sözcüklerin imlâsında orijinal yazımlardan farklılaşan ikili yazımlar, yazım yanlışları ve eksik yazımlar bulunmaktadır:

ʿāciz	عَجِزْ (SK Aya. 49b9)	*nez̲īrdür*	نَذِرْدُرْ (SK Aya. 16b9) – نَذِيرْيُرْ (SK Rev. 60a6)
ʿaṣām	عَصَامْ (SK Aya. 14b5) – عَاصَمْ (SK Rev. 64b6)	*revān*	رَوَانْ (SK Aya. 50a1) – رَوْنْ (SK Rev. 85b8)
ġaş[y]	غَشْ (KG 28a5)	*ṣabāḥın*	صَبَحِنْ (SK Aya. 35b6) – صَبَاحٍ (SK Rev. 84b8)
ġāzī	غَزِي (SK Aya. 49a10)		

1.2. Ünsüzlerin İmlâsı

1.2.1. /ç/ Ünsüzünün İmlâsı

Türkçe sözcüklerde /ç/ ünsüzünün imlâsında kimi zaman çim (چ) kimi zaman da cim (ج) harfi kullanılmıştır. Bu bakımdan bu yazım her zaman bir düzen arz etmez. Bunun yanı sıra aynı metnin farklı nüshalarında da aynı sözcüğün hem çim (چ) hem de cim (ج) harfiyle ikili yazımına rastlanılmıştır. Diğer taraftan SK'de bir örnekte /ç/ ünsüzünün noktalarının unutulduğu da gözlenmiştir.

açıla	آچِيلَه (YB 43b5)	*eşidiçegez*	اِشِدِيچَكَزْ (SK Aya. 44a1) – اَشِيدِى جِكِزْ (SK Rev. 62a4)
açup	اَچُوبْ (KG 5b6)	*geçdüŋ*	كَچْدُكْ (KG 12a1)
başuŋıçun	باشوكجون (SMK 93a3)	*uçdan*	أُوجْدَنْ (KG 18b4)
çağıruram	چَاغِرُورَمْ (SK Aya. 15a2) – جَاغِرَمْ (SK Rev. 65b9)	*uçmaḳ*	أُچْمَقْ (N 56a8)
çalaram	چَالَرَمْ (SK Aya. 35b11) – حَلَمْ (SK Rev. 85a7)	*üç*	اوج (SMK 93a1)

1.2.2. /g/ ve /ŋ/ Ünsüzlerinin İmlâsı

Türkçe sözlerde ön damaksıl /g/ ünsüzü ve art damaksıl geniz ünsüzü /ŋ/ ekseriyetle kâf (ك), bunun yanında da ya kâf-ı Fârisî (گ) ya da kâf-ı nûnî (ڭ) ile çoğu kez düzenli olmayan biçimde yazılmıştır:

aŋa	اَكَا (N 57a1)	*saŋa*	سَكَّا (SK Aya. 4a5) – سَكَا (SK Rev. 11a4)
aŋduŋ	اَكْدُكْ (KG 9b8)	*senüŋ*	سانوك (SMK 93a3)
başuŋıçun	باشوكجون (SMK 93a3)	*taŋrı*	تَكْرِي (YB 46a2)
beŋzetdüm	بَكْزَتْدُمْ (YB 45a6)	*ṭapuŋdan*	طَبُوكْداً (SK Aya. 15b5) – طَبُوكْدَنْ (SK Rev. 71a7)
göŋlümüŋ	گُوكْلِمِي (SK Aya. 16a2) – گُوكْلُمُوكْ (SK Rev. 72b5)	*yüregümi*	يُورَكْوُمِي (SK Aya. 15b9) – يُورَكُومِى (SK Rev. 72a1)

1.2.3. /ḳ/, /ḫ/ ve /ġ/ Ünsüzlerinin İmlâsı

Türkçe sözlerin imlâsında art damaksıl /ḳ/, /ḫ/ ve /ġ/ ünsüzleri için sırasıyla kaf (ق), hı (خ) ve gayın (غ) harfleri tercih edilmiştir; fakat kimi fonetik değişikliklerin tesirinde bazı sözcüklerde esas yazımdan farklı olarak bu ünsüzlerin birbirlerinin yerine nöbetleşe kullanıldığı tespit edilmiştir:

barmaḳından	بَرْمَقِنْدَنْ (SK Aya. 50a1) – بَرْمَغِنْدَنْ (SK Rev. 85b7)	*ḳorḳum*	قُرْقُومْ (KG 68b7)
çoġ	چُوغْ (KG 10a6)	*varġıl*	وَارْغِلْ (SK Aya. 17a3) – وَرْقِلْ (SK Rev. 61a2)
çoḳdurur	چُوقْدُرُرْ (KG 19a2)	*yoḫsa*	يُخْسَه (KG 50a4)
ḳorḫudan	قُرْخُودَنْ (KG 91a7)	*yoḳ*	يُوقْ (KG 7a8)

1.2.4. /p/ Ünsüzünün İmlâsı

Türkçe sözlerde /p/ ünsüzü ekseriyetle pe (پ) ile gösterilmiştir. Bunun yanında bu ünsüz kimi zaman aynı sözcükte dahi tutarsız olarak hem be (ب) ile hem de pe (پ) ile yazılmıştır. Zarf-fiil eki {-(X)p} ise düzenli olarak be (ب) ile yazılmıştır.

apardı	اَپَرْدِي (N 56a9)	*olupdur*	اُولْبْدُرْ (KG 58b9)
apardı	اَپَرْدِي (SK Aya. 14b8) – اَبَرْدِى (SK Rev. 65a5)	*olupdur*	اُولْپْدُرْ (KG 13b4)
durup	دُرُبْ (SK Aya. 43b6) – طُرُبْ (SK Rev. 61b3)	*sürüp*	سُرُبْ (N 56b7)
ėdüpdür	اِدْپْدُرْ (KG 13b3)	*vėripdi*	وِيْپْدِي (SK Aya. 49a2)
geçüp	كَچُوبْ (KG 25b1)	*yıḳup*	يِقُوبْ (KG 25a5)

1.2.5. /s/ Ünsüzünün İmlâsı

Tespit edilebildiği kadarıyla dört Türkçe sözcüğün imlâsında /s/ ünsüzünün hem sad (ص) hem de sin (س) harfi ile yazıldığı gözlenmiştir:

saçı ~ ṣaçı	سَچِي (SK Aya. 36b1) – صَچِى (SK Rev. 67b5)	*su ~ ṣu*	سُو (SK Aya. 50a1) – صُو (SK Rev. 85b7)
ṣaḳın ~ saḳın	صَقِنْ (KG 88b8) – سَقِينْ (KG 23b2)	*ṣuçın ~ suçın*	صُوچِنْ (KG 4b01) – سُوچِنْ (KG 79b9)

1.2.6. /t/ Ünsüzünün İmlâsı

Türkçe sözlerde art sıradan ünlüleri ihtiva eden /t/ ünsüzünün imlâsında tı (ط) harfi yanında te (ت) harfinin de kullanımına rastlanılmıştır:

atı	آتِي (N 56b7)	*ṭaṭlu*	طَطْلُوا (SK Aya. 43a7)
aṭam	أَطَمْ (SK Rev. 86a8)	*ṭoprağı*	طُپْرَاغِي (KG 89b4)
atasına	أَتَسِنَهْ (SK Rev. 86b2)	*toprağum*	تُپْرَاغُومْ (KG 47a3)
ṭaş	طاش (SMK 93a1)	*ṭudağuŋ*	طُودَغُكْ (YB 45b3)
taṭlu	تَطْلُوا (SK Aya. 17a1) – طَطْلُو (SK Rev. 60b5)	*ṭutmışdur*	طُتْمِشْدُرْ (KG 14a3)

2. Ses Bilgisi Hususiyetleri

2.1. Ünlüler

2.1.1. Kapalı /ė/ Ünlüsü

Kapalı /ė/ ünlüsünün metinlerde fetha (ـَ), kesre (ـِ), ye (ي), elif-i hanceriyye (ٕ) veya ye harfi altına elif-i hanceriyye (ٕي) ile yazıldığı daha evvel belirtilmişti; dolayısıyla bu ünlünün yazımında imlâ bir tutarlılık göstermemektedir. Bu noktada kapalı /ė/ ünlüsünü taşıyan sözler, imlâdan bağımsız olarak, etimolojik olarak değerlendirilmiş ve sözcüklerin bu biçimiyle yazı çevrimleri yapılmıştır: *bėl* (SK 15/02), *bėzendi* (SK 47/03), *dėdi* (YB II/03), *dėdüm* (YB II/03), *dėrsüŋ* (SK 17/01), *ėdemezem* (SK 11/06), *ėremezem* (YB I/04), *ėrgürmez* (KG II/09), *ėrişdi* (SK 29/01), *ėrişince* (KG III/15), *ėşitgil* (SK 54/01), *ėvedüp* (KG LII/02), *gėce* (KG XI/09), *gėce* (SK 29/01), *gėcedür* (SMK), *gėtdi* (KG III/05), *gėydügi* (KG II/11), *vėrdüŋ* (KG I/05), *vėrme* (YB II/08), *yėdürgil* (KG XIX/06), *yėlüben* (KG XI/13), *yėrini* (KG IV/12) ve *yėtmez* (KG XIV/10).

2.1.2. Ünlü Uyumları

2.1.2.1. Önlük-Artlık Uyumu

Önlük artlık uyumu dışı kullanım metinlerde yalnızca iki durumda ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki art sıradan ünlüleri ihtiva eden iki alıntı sözcüğe ön ünlülü {+cük} ekinin gelmesi, ikincisi ise ön sıradan ünlüleri ihtiva eden bir fiile {-ġıl} emir ekinin gelmesidir: *aṣġarcük* (KG LIII/06), *muʿanbercük* (KG LIII/01) ve *vėr-* (SK 86/01): *vėrġıl* (SK Aya. 49b11) *vėriŋ* (SK Rev. 85b5).

2.1.2.2. Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu

Bazı yapım ve çekim eklerinin yalnızca dar-yuvarlak ünlülü biçimlerinin bulunması dudak uyumu dışı kullanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu ekler ve örnekleri aşağıdaki gibidir:

Çokluk 1. kişi gönüllülük eki {-AlUm}	*bil-elüm* (SK 81/02), *bul-alum* (SK 51/03), *ėd-elüm* (KG XXVII/03), *vėr-elüm* (KG XX/01),
Çokluk 1. kişi şahıs eki {-uz}	*umar-uz* (SK 42/02), *varmış-uz* (KG XVII/04), *yaḳmış-uz* (KG XVII/03)
Ettirgen çatı eki {-dUr-}	*bil-dür-di* (SK 57/01), *ėt-dür-en* (KG XVI/06), *sev-dür-ür* (KG III/07), *uyan-dur-* (N 04), *yan-dur-salar* (SK 19/01)
Ettirgen çatı eki {-gür-}	*ėr-gür-e* (YB II/09), *ėr-gür-mez* (KG II/09)
Ettirgen çatı eki {-ür-}	*bit-ür-en* (KG XIII/07), *gėç-ür-me* (KG XX/05), *gėy-ür-di* (SK 68/01)
Geniş zaman eki {-Ur}	*al-ur* (KG XXXV/02), *bėzen-ür* (KG VI/01), *bil-ür* (SMK),
	bil-ür+sin (KG III/12), *gel-ür+üz* (KG XVII/01), *ṣan-ur* (KG XL/02), *vėr-ür* (SK 59/01)
Görülen geçmiş zaman {-dU+şahıs eki}	*baġışla-du+m* (KG VII/06), *dė-dü+m* (KG XXIX/02), *ehl i-dü+m* (SK 65/02), *geç-dü+ŋ* (KG VII/03), *gel-dü+k* (SK 81/02), *ḳanda ı-du+ḳ* (SK 82/02), *ḳoyma-du+m* (SMK), *sev-dü+m* (SK 16/01)
İlgi durumu eki {+(n)Uŋ} ve {+üm}	*biz+üm* (SK 74/01), *derdlüler+üŋ* (SK 28/02), *gėce+nüŋ* (KG XI/24), *ḫayr+uŋ* (SK 90/03), *kimi+nüŋ* (KG II/12), *ḳullar+uŋ* (SK 04/03), *nāṭıḳ+uŋ* (KG I/03), *ṣıfātı+nuŋ* (KG II/02)
İsimden isim yapım eki {+lU}	*aġu+lu* (KG VI/04), *eksük+lü* (KG I/14), *ṣaç+lu+laruŋ* (KG XVIII/03), *ṣıfat+lu* (N 01), *ṭaṭ+lu* (SK 53/01), *yaŋaġ+lu* (SK 69/01), *yazuḳ+lu* (KG VII/06)
Kopula {+dUr}	*bir+dür* (03/01), *budaġında+dur* (KG XLIII/04), *gėce+dür* (SMK), *güzel+dür* (YB II/04), *ḳamer+dür* (YB II/03)
Sıfat-fiil eki {+dUK}	*baṣ-duġ+ı* (KG XXXI/03), *bın-duġ+ı* (SK 77/01), *em-dük+çe* (KG XXIV/04), *ėt-düg+üŋ* (KG XIV/08)
Teklik 1. kişi iyelik eki {+Um}	*cān+um* (SK 12/04), *cān+um+a* (SK 12/04), *dileg+üm* (KG IV/12), *el+üm+e* (SK 68/03), *günāh+um* (KG XI/14), *iş+üm* (KG XI/11), *ḳarār+um* (YB II/07)
Teklik 2. kişi iyelik eki {+Uŋ}	*baş+uŋ+ıçun* (SMK), *emr+üŋ+e* (KG IV/02), *ėşig+üŋ+e* (KG IV/13), *ḳapu+ŋ+da* (KG XXVIII/05), *ḳaş+uŋ+ı* (YB II/02), *ḳullar+uŋ* (SK 04/03), *ṣūret+üŋ* (SK 27/02), *ṭudaġ+uŋ* (YB II/05), *vaṣl+uŋ+a* (YB II/08), *vaṣl+uŋ+ı* (YB II/09)
Teklik 3. kişi emir eki	*çalın-sun* (KG XX/07)

{-sun}

Yoksunluk eki {+sUz}	*amān+suz* (KG XI/10), *emek+süz* (KG III/05)
Zarf-fiil eki {-UbAn}	*çat-uban* (KG LXX/01), *ėd-üben* (KG VII/03), *gel-üben* (KG XXIII/08), *yėl-üben* (KG XI/13),
Zarf-fiil eki {-dUKçA}	*em-dükçe* (KG XXIV/04), *var-duḳça* (KG XLVI/02)
Zarf-fiil eki {-dukda}	*çalın-duḳda* (KG XXXIX/05)
Zarf-fiil eki {-Up}	*aç-up* (KG II/10), *eyle-y-üp* (KG II/07), *gel-üp* (KG XI/14), *gel-üp* (SK 57/01), *ṭaş-up* (KG XLV/02)

Kimi çekim eklerinin yalnızca düz-dar ünlülü biçimlerinin bulunması dudak uyumu dışı kullanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu ekler ve örnekleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenilen geçmiş zaman eki {-mIş}	*düş-miş* (KG XI/10), *ur-mış+dur* (KG II/13), *öl-miş* (SK 84/01)
Belirtme durumu eki {+(y)I}	*nūr+ı* (SK 25/02), *yüregüm+i* (SK 12/02)
Teklik 3. kişi görülen geçmiş zaman eki {-dI}	*bul-dı* (SK 25/03), *buyur-dı* (YB I/02), *gör-di* (SK 09/01), *ol-dı* (KG IV/01), *ṭut-dı* (KG X/01), *yörü-di* (N 04)
Teklik 3. kişi iyelik eki {+(s)I}	*göz+i+nden* (KG II/05), *ḳamu+sı* (SK 52/03), *ḳul+ı+na* (KG XXVIII/04), *utf+ı+ndan* (YB I/02), *mülk+i+n* (SK 80/03), *nāḳū+sı* (SK 68/03), *umduġ+ı* (KG XXIV/07)
Zarf-fiil eki {-IncA}	*öl-ince* (KG XXVI/03), *şerefte ol-ınca* (SK 14/03)

2.1.3. Ünlü Değişmeleri

2.1.3.1. Yuvarlaklaşma

ETü.de kimi sözcüklerde bulunan söz sonundaki süreksiz patlayıcı art damaksıl /ġ/ sesinin bu dönemde sıfırla nöbetleşmesi yoluyla gerçekleşen yuvarlaklaşma örnekleri şöyledir:

ETü. *ḳapıġ* (ED 583a)	> *ḳapu+ŋda* (KG XXVIII/05), *ḳapu+sında* (N 03)
ETü. *tatıġlıġ* (ED 454a)	> *ṭatlu* (KG X/03)
ETü. *tapıġ* (ED 437a)	> *ṭapu+ŋ* (KG LI/06), *ṭapu+ŋdan* (SK 11/06)
ETü. *aġrıġ* (ED 90a)	> *aġru+sıdur* (KG LXV/09)

Bunun yanı sıra ETü.de kimi sözcük tabanlarındaki düz-dar /ı, i/ ünlülerinin bu dönemde yuvarlaklaştığı da görülmektedir:

ETü. *bulıt* (ED 333a)	> *bulut+ları* (KG LXXI/24)
ETü. *oḳı-* (ED 79a)	> *oḳu-ya* (KG IV/09), *oḳu-ram* (SK 30/01); ancak *oḳı-dı* (KG X/08)
ETü. *yorı-* (ED 957a)	> *yörü-rem* (SK 06/02)

2.1.3.2. Genişleme

Metinlerde iki Türkçe iki de alıntı sözcükte düz-dar /ı, i/ ünlüsünün düz-geniş /a/ ünlüsüne değişimine rastlanılmıştır:

ETü. *ıġaç* (ED 79b)	> *aġaç* (KG LXXI/25)

ETü. *ıġla-* (ED 85b) > *aġla-yuban* (KG VI/04), *aġla-dı* (SK 12/01)

Ar. *ʿineb* üzüm (St. 869b) > *ʿaneb* (KG LX/02)

Ar. *ʿışḳ* tutku, sevgi (St. 850b) > *ʿaşḳ+uŋ* (KG III/03); fakat *ʿışḳ* (KG L/01)

2.1.3.3. Düzleşme

ETü.de dar-yuvarlak ünlülü olup bu dönemde düz-dar /i/ ünlüsüne değişen iki örneğe rastlanılmıştır:

ETü. *öŋdün* (ED 178a) > *öŋdin* (KG XIV/12); ancak *öŋdün* (KG XVI/04)

ETü. *üçün* (ED 28b) > *içün* (KG 51a//I/01), *başuŋıçun* (SMK), *içün* (SK 85/03)

2.1.3.4. Ön Damaksıllaşma

ETü.de art ünlülü olup bu dönemde ön ünlülü biçimi saptanan iki örnek şöyledir:

ETü. *tıl* (ED 489b) > *dil+üm* (SK 05/02)

ETü. *yorı-* (ED 957a) > *yörü-rem* (SK 06/02)

Bunun dışında bir alıntı sözcükte de ön damaksıllaşma tespit edilmiştir:

Far. *şeftālū* (St. 748b) > *şeftelū* (KG XLV/03)

2.1.3.5. Art Damaksıllaşma

ETü.de ön ünlülü olup bu dönemde art ünlülü biçimi saptanan iki örnek şöyledir:

ETü. *teŋri* (ED 523b) > *taŋrı-çün* (KG XXXII/01), *taŋrı* (YB II/09), *taŋrı* (SK 28/01)

ETü. *bin-* (ED 348a) > *bın-duġı* (SK 77/01) ~ *bin-di* (SK 25/02)

2.1.4. Ünlü Düşmesi

Vurgusuz orta hece düşmesi yoluyla ortaya çıkan ünlü düşmelerine şu örnekler verilebilir:

ETü. *boyın/boyun* (ED 386) *boy(u)n+uma* (KG XXXIV/03)

ETü. *çigin* (ED 415b) *çig(i)n+ümde* (06/01)

ETü. *egin* (ED 109a) *eg(i)n+ine* (KG I/12)

ETü. *köŋül* (ED 731b) *göŋ(ü)l+ini* (KG XIII/03), *göŋ(ü)l+üŋi* (YB II/08), *göŋ(ü)l+ümi* (N 01), *göŋ(ü)l+ini* (SK 69/02)

Ünlü ile biten bir sözcük, ünlü ile başlayan başka bir sözcük ile devam ettiğinde ikinci sözcüğün ilk ünlüsü şu örneklerde kullanımdan düşmüştür:

ne içün > *n'içün* (KG XVIII/06)

ne olur > *n'olur* (KG XIII/07)

şu ol > *ş'ol* (KG XXI/05)

Metinlerde ek-fiilin ekleşme yoluyla düştüğü örnekler ise şöyledir: *görinürse* (KG XVI/01), *teşbīh olurdı* (KG LXXI/19) ve *varsa* (KG XIII/06).

2.2. Ünsüzler

2.2.1. Ünsüz Değişmeleri

ETü. ile mukayese edildiğinde bu dönemde karşılaşılan ünsüz değişmeleri söz başındaki, söz içindeki ve söz sonundaki ünsüz değişmeleri olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

2.2.1.1. Söz Başındaki Ünsüz Değişmeleri

/b-/ > /m-/: Bir genizsileşme örneği olarak bu ses değişimi yalnızca SK'de tanıklanmıştır:

ben (krş. ED 766b) > *men* (SK 17/02) ~ *ben* (SK 15/03)

/b-/ > /v-/: Bir sızıcılaşma örneği olarak bu ses değişimi yalnızca üç sözcükte tespit edilmiştir:

ETü. *bar* (ED 353a) > *var* (KG XI/02), *var* (SK 18/01)

ETü. *bar-* (ED 354a) > *var-ısarsın* (KG XIV/03), *var-ġıl* (SK 23/01)

ETü. *bėr-* (ED 354b) > *vėr-meyenler* (KG LXVII/01), *vėr-ür* (SK 59/01)

/k-/ > /g-/: Bir ötümlüleşme örneği olarak bu ses değişiminin birçok örneği tespit edilmiştir:

ETü. *kėçe* (ED 694b) > *gėce* (SMK)

ETü. *keḏ-* (ED 700b) > *gėy-dügi* (KG II/12)

ETü. *kel-* (ED 715b) > *gel-dügi* (KG I/04), *gel-icek* (YB //02), *gel-di* (N 03)

ETü. *kėt-* (ED 701a) > *gėt-di* (YB II/07)

ETü. *kibi* (ED 687b) > *gibi* (KG II/11)

ETü. *kir-* (ED 735b) > *gir-em* (SK 17/01), *gir* (KG V/05)

ETü. *kök* (ED 708b) > *gög+e* (SK 19/02)

ETü. *köŋül* (ED 731b) > *göŋül* (KG X/01), *göŋlüŋ* (SK 56/03)

ETü. *kör-* (ED 736a) > *gör-di* (SK 09/01), *gör* (KG II/12)

ETü. *körklüg* (ED 743a) > *görklü* (SK 35/03)

ETü. *köz* (ED 756b) > *göz+lerüm* (SK 12/01), *göz+inden* (KG II/05), *göz+üŋ* (YB II/01)

ETü. *kül-* (ED 715b) > *gül-di* (SK 41/03)

/ḳ-/ > /ḫ-/: Bir sızıcılaşma örneği olarak bu ses değişimi yalnızca KG'de tanıklanmıştır:

(krş. *ḳaġan* ED 611a) *ḫaḳan+uŋ* (KG LI/02); ancak *ḳaġan* (KG LII/03)

/t-/ > /d-/: Bir ötümlüleşme örneği olarak bu ses değişiminin birçok örneği tespit edilmiştir:

ETü. *taḳı* (ED 466a) > *daḫı* (KG IV/13), (N 05)

ETü. *tė-* (ED 433b) > *dė-r* (KG II/08), *dė-di* (YB II/03)

ETü. *teŋ* (ED 511a) > *deŋ+lü* (KG XIX/08)

ETü. *tıl* (ED 489b) > *dil+inde* (KG I/03)

ETü. *tik-* (ED 476b) > *dik-di* (N 03)

ETü. *tilek* (ED 498a) > *dileg+üm* (KG IV/12)

ETü. *tiril-* (ED 547b) > *diril-di* (N 03)

ETü. *tökül-* (ED 481a) > *dökil-en* (KG XVIII/10), *dökil-e* (YB I/02)

ETü. *tön-* (ED 515a) > *dön-üp* (KG II/06)

ETü. *töŋder-* (ED 518b) > *dönder-üp* (KG XIII/05), *dönder-mezem* (SK 18/04)

ETü. *törlüg* (ED 546b) > *dürlü* (SK 25/03)

ETü. *tört* (ED 534a) > *dört* (KG III/11), *dörd* (KG III/06)

ETü. *tur-* (ED 529b) > *dur-aḳ* (SK 77/02)

ETü. *tügün* (ED 484a) > *dügün+dür* (SK 43/02)

ETü. *tün* (ED 513a) > *dün* (KG IV/10)

2.2.1.2. Söz İçindeki Ünsüz Değişmeleri

/-b-/ > /-v-/: Bir sızıcılaşma örneği olarak bu ses değişiminin örnekleri şöyledir:

ETü. *ḳabış-* (krş. ED 588b) > *ḳavşur-urlardı* (KG LI/05)

ETü. *seb-* (ED 784b) > *sev-mişem* (KG XLIII/01), *sėv-miş* (N 05), *sev-eriseŋ* (SK 01/03)

ETü. *seb-* (krş. ED 784b) > *seviş-di* (29/03)

/-d-/ > /-ḏ-/ > /-y-/: ETü.de /-d-/ şeklinde mevcut olan ses, önce /-ḏ-/ sesine sızıcılaşmış ardından da /-y-/ sesine akıcılaşmıştır. Bu durumun örnekleri şöyledir:

ETü. *aḏaḳ* (ED 45a) > *ayaḳ* (KG XI/14)

ETü. *boḏluġ* (ED 305a) > *boylu* (SK 69/01)

ETü. *eḏgü* (ED 51b) > *eyü* (KG LII/04)

ETü. *keḏür-* (ED 705b) > *gėyür-di* (SK 68/01)

ETü. *ḳuḏuġ* (ED 598b) > *ḳuyu* (SK 18/01)

ETü. *oḏun-* (ED 62a) > *oyan-alum* (SK 81/01)

/-ḳ-/ > /-ġ-/: Bir ötümlüleşme örneği olarak bu ünsüz değişiminin örnekleri şöyledir:

ETü. *saḳış* (ED 816b) > *ṣaġış* (KG II/18)

ETü. *yarlıḳa-* (ED 968a) > *yarlıġa* (KG LXVII/07)

/-ḳ-/ > /-ḫ-/: Bir sızıcılaşma örneği olarak bu ses değişiminin örnekleri şöyledir:

ETü. *taḳı* (ED 466a) > *daḫı* (KG XXIX/08), (N 05), (SK 17/02)

ETü. *ḳorḳu* (ED 653b) > *ḳorḫudan* (KG LXXI/31)

ETü. *yaḳşı* (ED 908a) > *yaḫşı* (KG LXX/04)

ETü. *yoḳ* (ED 895b) > *yoḫsa* (KG XXXIII/01)

2.2.1.3. Söz Sonundaki Ünsüz Değişmeleri

/-ḏ/ > /-y/: Söz sonundaki sızıcı /-ḏ/ ünsüzünün /-y/ ünsüzüne akıcılaşması hadisesine şu örnekler verilebilir:

ETü. *keḏ-* (ED 700b) > *gėy-di* (KG LIX/03)

ETü. *ḳıḏ-* (ED 595a) > *ḳıy-ma* (KG LIV/03)

ETü. *ḳoḏ-* (ED 595b) > *ḳoy-up* (KG III/09), *ḳoy-madum* (SMK), *ḳoy-maya* (SK 40/02)

ETü. *uḏ-* (ED 38a) > *uy-maz* (KG XXXV/06)

/-ḳ/ > /-ġ/: Söz sonundaki ötümlüleşme örneği olarak belirlenen bu ünsüz değişiminin örnekleri şöyledir:

ETü. *çoḳ* (ED 405a) > *çoġ* (KG XI/12)

ETü. *ıraḳ* (ED 214a) > *ıraġ* (KG XLVII/03), *iraġ* (YB I/01)

/-ḳ/ > /-ḫ/: Söz sonundaki bu sızıcılaşmanın örnekleri şöyledir:

Ar. *lāʾiḳ* (krş. St. 1114b) > *lāyıḫ* (KG XXIII/13)

ETü. *yaḳ-* (ED 897a) > *yaḫ-dum* (SK Rev. 68b3)

2.2.2. Ünsüz Düşmesi

2.2.2.1. Söz Başındaki Ünsüz Düşmeleri

/b-/ Düşmesi: ETü.de *bol-* fiilindeki /b-/ ünsüzü bu dönemde sıfırla nöbetleşmiştir; ancak SK'de bir örnekte korunduğu tespit edilmiştir:

ETü. *bol-* (ED 331a) *ʿayb ol-a* (N 02), *bī-ḳarār ol-dum* (KG XXXII/02), *derdlü ol-dum* (KG LXIV/04), *diri ol-duḳ* (SK 84/01), *ḥāṣıl ol-a* (SMK), *kāmil ol-dı* (SK 14/01), *muḳavves ol-dı* (YB II/02); ancak *eşref bol-dı* (SK 14/02)

/y-/ Düşmesi: ETü.de söz başındaki /y-/ ünsüzünün tek bir örnekte sıfırla nöbetleştiği tespit edilmiştir:

ETü. *yıraḳ/ıraḳ* (ED 963a/214a) > *ıraġ* (KG XLVII/03), *iraġ* (YB I/01), *ıraḳdan* (SK 26/03)

2.2.2.2. Söz İçindeki Ünsüz Düşmeleri

/-g-/ ve /-ġ-/ Düşmesi: ETü.de ikinci ve daha sonraki hece başındaki ön damaksıl /-g-/ ve art damaksıl /-ġ-/ ünsüzlerinin bu dönemde sıfırla nöbetleştiği görülmektedir:

ETü. *bar-* (ED 354a) > *var-an* (SK 85/01)

ETü. *tolġan-* (ED 497a) > *ṭola-n-ur* (KG XXIII/10)

ETü. *ur-* (ED 194b) > *ur-an* (SK 80/01)

ETü. *yalġan* (ED 926b) > *yalan* (KG LVII/02)

/-r-/ Düşmesi: Söz içinde /-r-/ ünsüzünün düştüğü bir örnek tespit edilmiştir:

ETü. *arslan* (ED 238a; *aslan* için krş. Röhrborn, 2015, s. 261) > *aṣlan* (KG XXIX/04)

2.2.2.3. Söz Sonundaki Ünsüz Düşmeleri

/-b/ > /-w/ > Ø: ETü. döneminde kimi sözcüklerin sonunda korunan /-b/ ünsüzü tarihsel süreçte önce çift dudaksıl /-w/ ünsüzüne değişmiş, daha sonra da sıfırla nöbetleşmiştir:

ETü. *suv* (ED 193b, 783a) > *ṣu* (KG LIV/05), *su* (SK 87/01)

/-g/ ve /-ġ/ Düşmesi: ETü. döneminde kimi sözcüklerin ve eklerin sonunda korunan ön damaksıl /-g/ ve art damaksıl /-ġ/ ünsüzlerinin sıfırla nöbetleştiği görülmektedir:

ETü. *aġuluġ* (ED 86b) > *aġu+lu* (KG VI/04),

ETü. *elig* (ED 140b) > *el+ümde* (SK 06/01),

ETü. *ḳanlıġ* (ED 638b) > *ḳan+lu* (KG LXXI/07),

ETü. *ḳapıġ* (ED 583a) > *ḳapu+ŋda* (KG XXVIII/05), *ḳapu+sında* (N 03), *ḳapı+n* (SK 78/02)

ETü. *ḳatıġ* (ED 597b) > *ḳatı* (KG XXXIV/04),

ETü. *ḳutluġ* (ED 601a) > *ḳut+lu* (KG XX/02), *ḳut+lu* (SK 53/02),

ETü. *tapıġ* (ED 437a) > *ṭapu+ŋ* (KG LI/06), *ṭapu+ŋdan* (SK 11/06),

ETü. *tatıġlıġ* (ED 454a) > *ṭat+lu* (KG X/03),

ETü. *yazuḳluġ* (ED 986a) > *yazuḳ+lu* (KG VII/06)

2.2.3. Ünsüz Göçüşmesi

Bir örnekte ETü. *kibi* "gibi" edatının metatezli biçimine rastlanılmıştır:

ETü. *kib* (ED 286b) > *bigi* (KG LXXI/30)

3. Şekil Bilgisi Hususiyetleri

3.1. Yapım Ekleri

3.1.1. İsimden İsim Yapım Ekleri

{+aK} Esasen küçültme ve sevgi sözcükleri türeten bu ek, bu örnekte organ adı türetmiştir (krş. Gabain, 1988, s. 45; Erdal, 1991, s. 40; Tekin, 2016, s. 79; Eckmann, 2017, s. 47; Güner, 2020, s. 107; Gülsevin, 2020, s. 123).

yaŋ+aḳ+ları (KG XLIV/04), *yaŋ+aġ+ı* (YB I/01), *yaŋ+aġ+lu* (SK 69/01) < ETü. *yaŋaḳ* (ED 948b)

{+ArU} Esasen yönelme durumu eki olan bu ek, istikamet belirten adlar türetmiştir (Gabain, 1988, s. 65; Erdal, 2004, s. 370; Tekin, 2016, s. 80; Gülsevin, 2020, s. 123).

iç+erü (KG V/04) < ETü. *içgerü* (ED 25b)

yoḳ+aru (KG XI/20) < ETü. **yokġaru* (ED 906b)

{+Ce} Esasen eşitlik durumu eki olan bu yapının işlevi genişleyerek bu örnekte kalıcı isim türetmiştir (krş. Gabain, 1988, s. 43; Eckmann, 2017, s. 47; Karamanlıoğlu, 2019, s. 23; Güner, 2020, s. 108; Gülsevin, 2020, s. 123).

nė+ce (KG LI/02) < ETü. *neçe* (ED 775a)

nė+çe (KG XIV/01) < ETü. *neçe* (ED 775a)

{+cük} Küçültme ekidir (Erdal, 1991, s. 106; Karamanlıoğlu, 2019, s. 25; Güner, 2020, s.

112; Gülsevin, 2020, s. 124).

aṣġar+cük (KG LIII/06) krş. Ar. *aṣġar* (St. 69a) + Tü. *+cük*

gelin+cük (KG II/11) krş. *gelincük* (Red. 1568b)

nişter+cük (KG LIII/05) krş. Far. *nişter* (St. 1442b) + Tü. *+cük*

server+cük (KG LIII/04) krş. Far. *server* (St. 679b) + Tü. *+cük*

{+çek} Esasen küçültme eki olan bu ek, bu örnekte isimden sıfat türetmiştir (krş. Gabain, 1988, s. 43; Erdal, 1991, s. 44; Erdal, 2004, s. 145; Eckmann, 2017, s. 48; Karamanlıoğlu, 2019, s. 23; Güner, 2020, s. 109; Gülsevin, 2020, s. 124).

gök+çek (SK 46/03; 75/03) krş. ETü. *kök* (ED 708b)

{+daş} Ortaklık ve beraberlik bildiren sözler türetir (Timurtaş, 1976, s. 347; Gabain, 1988, s. 46; Erdal, 1991, s. 119; Erdal, 2004, s. 147; Timurtaş, 2005, s. 94; Tekin, 2016, s. 80; Eckmann, 2017, s. 48; Karamanlıoğlu, 2019, s. 26; Güner, 2020, s. 114; Gülsevin, 2020, s. 125).

yol+daş+uŋ (KG LXV/08) krş. ETü. *yol* (ED 917a)

{+dXn} Esasen ayrılma durumu eki olan bu ek, bu örnekte yer-yön zarfı türetmiştir (Gabain, 1988, s. 64; Erdal, 2004, s. 181; Tekin, 2016, s. 80).

öŋ+din (KG XIV/12) < ETü. *öŋdün* (ED 178a)

öŋ+dün (KG XVI/04) < ETü. *öŋdün* (ED 178a)

{+düz} Zaman zarfı türeten işlek olmayan bir ektir (Güner, 2020, s. 115; Gülsevin, 2020, s. 125).

gün+düz (KG XI/09) < ETü. *küntüz* (ED 729b)

{+e} Eski bir yaklaşma-bulunma durumu eki olsa da burada zaman zarfı türetmiştir (Gabain, 1988, s. 63; Tekin, 2016, s. 79; Güner, 2020, s. 105).

gėce (KG XI/09), *gėce* (SMK), *gėce* (SK 29/01) < ETü. *kėçe* (ED 694b)

{+ġaç} Küçültme ekidir ve bu örnekte bitki adı türetmiştir (Erdal, 1991, s. 83; Tekin, 2016, s. 80).

aġaç (KG LXXI/25) < ETü. *ı+ġaç* (ED 79b)

{+ge} Ek, burada kökün dışındakini ifade etme işleviyle kullanılmıştır (Güner, 2020, s. 116-117).

öz+ge (KG I/01c/02) < ETü. *özge* (ED 285b)

{+ıl} Renk adı türetmiştir (Gabain, 1988, s. 47; Tekin, 2016, s. 81; Güner, 2020, s. 119; Gülsevin, 2020, s. 126).

ḳız+ıl (KG 51b/1 II/12) < ETü. *ḳızġıl* (ED 682a)

{+K} Organ adı türetir (Güner, 2020, s. 119).

kirpügi (KG LIII/05) < ETü. *kirpik* (ED 737b)

{+le} Zarf türünde isimler türetir (Karamanlıoğlu, 2019, s. 28; Güner, 2020, s. 119; Gülsevin, 2020, s. 126).

bir+le (KG XIX/02) < ETü. *birle* (ED 364b)

{+lI} ETü.de {+lXg} şeklinde belgelenen bu ek "sahip olan" anlamında isimlerden sıfat türetir (Gabain, 1988, s. 47; Erdal, 1991, s. 139; Tekin, 2016, s. 82; Erdal, 2004, s. 149; Gülsevin, 2020, s. 127; Karamanlıoğlu, 2019, s. 31; Güner, 2020, s. 120) Ekin

ünlüsü metinde hem düz dar hem de dar yuvarlaktır (krş. {+lU}).

yüz+li (SK 87/04) < ETü. *yüzlüg* (ED 987a)

{+lU} ETü.de {+lXg} olarak belgelenen bu ekin söz sonundaki {-(X)g} ünsüzü Oğuzcada düşerek yuvarlaklaşmıştır (Gabain, 1988, s. 47; Erdal, 1991, s. 139; Tekin, 2016, s. 82; Erdal, 2004, s. 149; Gülsevin, 2020, s. 127; Karamanlıoğlu, 2019, s. 31; Güner, 2020, s. 120) Ekin ünlüsü metinde hem düz dar hem de dar yuvarlaktır (krş. {+lI}).

deŋ+lü (KG XLVI/05) krş. ETü. *teŋ* (ED 511a)

dür+lü (KG LIX/02), *dür+lü* (SK 25/03) < ETü. *törlüg* (ED 546b)

eksük+lü (KG I/14) < ETü. *egsüklüg* (ED 117b)

ḳut+lu (KG XX/02), *ḳut+lu* (SK 53/02) < ETü. *ḳutluġ* (ED 601a)

ṣaç+lu+laruŋ (KG XVIII/03) < ETü. *saçlıġ* (ED 797a)

ṭat+lu (KG XXIX/09) < ETü. *tatıġlıġ* (ED 454a)

yazuḳ+lu (KG VII/06), *yazuḳ+lu* (SK 04/03) < ETü. *yazuḳluġ* (ED 986a)

yüz+lü+lerüŋ (KG XVIII/03) < ETü. *yüzlüg* (ED 987a)

{+lXK} Bu ek somut veya soyut isimlerle sıfatlar türetir (Gabain, 1988, s. 44; Erdal, 1991, s. 121; Tekin, 2016, s. 82; Erdal, 2004, s. 147; Timurtaş, 2005, s. 94; Gülsevin, 2020, s. 127; Karamanlıoğlu, 2019, s. 29; Güner, 2020, s. 122).

dirlik (KG III/08) < ETü. *tiriglik* (ED 546a)

er+lik (KG LII/03) < ETü. *erlik* (ED 229a)

görk+lik+ine (SK 18/03) krş. ETü. *körk* (ED 741a)

ḫod-rāy+lıḳ (KG XII/10) krş. Far. *ḫōd-rā* (St. 482b) + Tü. *+lık*

server+lik (KG LII/03) krş. Far. *server* (St. 679b) + Tü. *+lik*

ulu+luḳ (KG LXV/09) < ETü. *uluġluk* (ED 139b)

var+lıḳ (KG II/28), *var+lıḳ+da* (SK 82/03) < ETü. *bar* (ED 353a)

{+(X)n} Organ adları türetir (Taş, 2015, s. 68-69; Güner, 2020, s. 125)

alnında (KG LXXI/21) < ETü. *alın* (ED 147b)

boynuma (KG XXXIV/03) < ETü. *boyın/boyun* (ED 386)

{+rA} Yer ve zaman zarfı türetir (Gabain, 1988, s. 65; Tekin, 2016, s. 83; Karamanlıoğlu, 2019, s. 32; Gülsevin, 2020, s. 128).

iç+re (KG II/16) < ETü. *içre* (ED 30a)

ṣoŋ+ra (KG LVII/04) < ETü. *soŋra* (ED 832b)

üz+re (KG XVIII/02) < ETü. *üze* (ED 280b)

{+sUz} İsimlerden olumsuz sıfatlar türetir (Gabain, 1988, s. 45; Erdal, 1991, s. 131; Erdal, 2004, s. 149; Tekin, 2016, s. 83; Eckmann, 2017, s. 51; Timurtaş, 2005, s. 95; Gülsevin, 2020, s. 129; Karamanlıoğlu, 2019, s. 33; Güner, 2020, s. 128).

amān+suz (KG XI/10) krş. Ar. *amān* (St. 97b) + Tü. *+suz*

an+suz (KG II/03) < ETü. *an* (ED 165b)

emek+süz (KG III/05) < ETü. *emgeksiz* (ED 160b)

	şübhe+süz (KG 51b II/02)	< Ar. *şubhe* + Tü. *+süz* şüphesiz, kuşkusuz (krş. *şubhe* St. 732b)
{+ti}	İsimden zarf türetir (Tekin, 2016, s. 83)	
	ėm+di (KG XXVII/05)	< ETü. *amtı* (ED 156b)

3.1.2. İsimden Fiil Yapım Ekleri

{+A-}	Geçişli ve geçişsiz fiiller türetir (Gabain, 1988, s. 48; Eckmann, 2017, s. 57; Erdal, 1991, s. 418; Tekin, 2016, s. 84; Timurtaş, 2005, s. 131; Gülsevin, 2020, s. 130; Karamanlıoğlu, 2019, s. 45; Güner, 2020, s. 159).	
	beŋzerem (KG LXXI/44), *beŋzer* (YB II/05)	< ETü. *beŋ(i)z+e-* (ED 352b)
	dil+e-rem (KG XLII/04), *dil+e-rseŋ* (SK 01/01)	< ETü. *tile-* (ED 492a)
	ditrer (KG XLV/05)	< ETü. *tit(i)r+e-* (ED 460a)
	uġradum (KG XXIV/06)	< ETü. *uġ(u)r+a-* (ED 91a)
	utanur (KG LXX/06)	< ETü. *uvtan-* (ED 7b)
{+De-}	Geçişli fiil türetmiştir (Gabain, 1988, s. 50; Eckmann, 2017, s. 57; Erdal, 1991, s. 455; Timurtaş, 2005, s. 131; Gülsevin, 2020, s. 130; Karamanlıoğlu, 2019, s. 46; Güner, 2020, s. 163).	
	isterseŋ (KG LXV/02)	< ETü. *iste-* (ED 243a)
	iz+de-r (SK 23/03)	< ETü. *iz+de-* (ED 282a)
{+(i)rge-}	Duygu belirten fiil türetmiştir (Gabain, 1988, s. 49-50; Eckmann, 2017, s. 58; Erdal, 1991, s. 458; Tekin, 2016, s. 86; Gülsevin, 2020, s. 131; Güner, 2020, s. 169).	
	es+irge-rseŋ (KG XXXVII/01)	< ETü. *esirge-* (ED 252b)
{+k-}	Oluş bildiren geçişsiz fiiller türetir (Gabain, 1988, s. 49; Erdal, 1991, s. 497-498; Tekin, 2016, s. 85; Timurtaş, 2005, s. 131-132; Karamanlıoğlu, 2019, s. 46; Gülsevin 2020 131; Güner, 2020, s. 165-166).	
	birikmişdür (KG II/26)	< ETü. *bir+(i)k-* (ED 363a)
{+lA-}	Bu ek, isimlerden hem geçişli hem de geçişsiz fiiller türetir (Timurtaş, 1976, s. 348; Gabain, 1988, s. 49; Erdal, 1991, s. 429; Tekin, 2016, s. 85; Timurtaş, 2005, s. 132; Gülsevin, 2020, s. 131; Eckmann, 2017, s. 57; Karamanlıoğlu, 2019, s. 46; Güner, 2020, s. 166).	
	ʿacab+la-ma (KG XLIV/05)	krş. Ar. *ʿacab* (St. 837a) + Tü. *+la-*
	aġ+la-dı (SK 12/01)	< ETü. *ıġla-* (ED 85b)
	aŋ+la-r (KG II/06)	< ETü. *aŋla-* (ED 186a)
	daġ+la-dı (SK 12/02)	< ETü. *tağla-* (ED 469b)
	giz+le-mek (KG LXX/05)	< ETü. *kizle-* (ED 760b)
	iŋi+le-r (KG XLII/05)	< ETü. *iŋle-* (ED 186a)
	ṭaŋ+la-dı (KG LXXI/33)	< ETü. *taŋla- (II)* (ED 521a)
	uġur+la-dı (KG LXXI/30)	< ETü. *uġurla-* (ED 94b)
{+r-}	Geçişsiz ve geçişli fiiller türetir (Taş, 2015, s. 110; Eckmann, 2017, s. 58).	
	belürmez (KG II/15)	< ETü. *belgü+r-* (ED 341a)

ḳayırmazuz (KG XXXIV/01) < ETü. *kaḏġu+r-* (ED 599a)

ḳayurmaz (KG XXII/06) < ETü. *kaḏġu+r-* (ED 599a)

3.1.3. Fiilden İsim Yapım Ekleri

{-aK} Alet ve yer adlarıyla somut ve soyut adlar türetir (Gabain, 1988, s. 52; Eckmann, 2017, s. 53; Timurtaş, 2005, s. 96; Karamanlıoğlu, 2019, s. 37; Güner, 2020, s. 132).

ayla-ḳ (N 05) krş. *aylaḳ* (Red. 303b)

dur-aġ+ı (SK 38/02) krş. ETü. *tur-* (ED 529b)

ḳucaġındadur (KG XLIII/02) < ETü. *ḳuç-aḳ* (ED 591a)

ḳulaḳ (KG II/04) < ETü. **ḳul-ḳak* (ED 621a)

sancaḳ (N 03) < ETü. *sanç-* (ED 835b)

{-e} Edat ve zarf türetir (Gabain, 1988, s. 51; Eckmann, 2017, s. 51; Erdal, 1991, s. 403; Tekin, 2016, s. 86; Karamanlıoğlu, 2019, s. 34; Güner, 2020, s. 130).

gör-e (KG X/06) < ETü. *kör-* (ED 736a)

yėne (KG XLII/01) < ETü. *yan-a* (ED 943a)

{-ġ} Fiilin neticesini bildiren isimler türetir (Gabain, 1988, s. 51; Eckmann, 2017, s. 52; Erdal, 1991, s. 172; Tekin, 2016, s. 87; Karamanlıoğlu, 2019, s. 36; Gülsevin, 2020, s. 145; Güner, 2020, s. 138).

ba-ġ+um (KG XXX/02) < ETü. *baġ* (ED 310b)

{-gü} Sıfat-fiil eki olarak kullanılan bu ek, bir örnekte soyut isim türetmiştir (Gabain, 1988, s. 52; Eckmann, 2017, s. 53; Tekin, 2016, s. 87; Karamanlıoğlu, 2019, s. 38; Gülsevin, 2020, s. 140; Güner, 2020, s. 146).

sev-gü (KG LXV/08) krş. ETü. *sevig* (ED 787b)

{-ı} Edat, bağlaç ve sıfat türetir (Erdal, 1991, s. 340; Tekin, 2016, s. 88; Karamanlıoğlu, 2019, s. 38; Güner, 2020, s. 143).

daḫı (KG LXX/02) < ETü. *taḳ-ı* (ED 466a)

dolay-ı (KG V/04) krş. ETü. *tolġaġ* (ED 496a)

ḳat-ı (KG XXXIV/04) < ETü. *ḳat-ıġ* (ED 597b)

yaḫşı (KG XIV/04) < ETü. *yaḳ(ı)ş-ı* (ED 908a)

{-(X)K} Fiillerin neticesini bildiren isim ve sıfat türetir (Gabain, 1988, s. 54; Eckmann, 2017, s. 55; Timurtaş, 2005, s. 96; Karamanlıoğlu, 2019, s. 41; Güner, 2020, s. 145; Gülsevin, 2020, s. 147).

alçaġum (KG XXX/07) < ETü. *alça-ḳ* (ED 129b)

del-ük (KG XLIV/07) < ETü. *telük* (ED 498a)

eksü-k (KG XXXIV/05) < ETü. *egsük* (ED 116b)

gör-k (KG XXX/07) < ETü. *körk* (ED 741a)

yaz-uḳ+lu (SK 04/03) < ETü. *yazuḳ* (ED 985b)

{-m} Soyut isimler türetir (Gabain, 1988, s. 53; Eckmann, 2017, s. 54; Erdal, 1991, s. 290; Tekin, 2016, s. 89; Timurtaş, 2005, s. 98; Karamanlıoğlu, 2019, s. 41; Güner, 2020, s. 150; Gülsevin, 2020, s. 146).

öl-üm+üŋden (KG XIV/12) < ETü. *ölüm* (ED 146a)

{-mur} Geçişsiz fiile gelir (Erdal, 1991, s. 389; Güner, 2020, s. 155; Gülsevin, 2020, s. 148)

yaġ-mur (KG LXXI/36) < ETü. *yaġmur* (ED 903b)

{-(X)n} Bir fiilin bildirdiği işin, oluşun veya hareketin sonucunu bildiren isim ve sıfatlar türetir (Gabain, 1988, s. 54; Eckmann, 2017, s. 54; Erdal, 1991, s. 300; Tekin, 2016, s. 89; Karamanlıoğlu, 2019, s. 43; Güner, 2020, s. 155).

ṣat-un (KG XXII/02) < ETü. *satġın* (ED 800a)

yaḳ-ın (KG II/21) < ETü. *yaḳın* (ED 904a)

yalan (KG XIV/09) < ETü. *yalġa-n* (ED 926b)

{-U} ETü.deki {-G} ünsüzünün düşmesi ve bağlama ünlüsünün yuvarlaklaşmasıyla oluşmuş isim türetme ekidir (Güner, 2020, s. 143; Gülsevin, 2020, s. 149).

aġrusıdur (KG LXV/09) < ETü. *aġrı-ġ* (ED 90a)

ḳapuŋda (KG LV/05) < ETü. *ḳap-ıġ* (ED 583a)

ṭapuŋ (KG LI/06), *ṭapuŋdan* (SK 11/06) < ETü. *tap-ıġ* (ED 437a)

{-ün} Fiilin neticesini bildiren isimler türetir (Gabain, 1988, s. 54; Eckmann, 2017, s. 54; Erdal, 1991, s. 300; Tekin, 2016, s. 89; Timurtaş, 2005, s. 97; Karamanlıoğlu, 2019, s. 43; Güner, 2020, s. 155).

düg-ün+dür (SK 43/02) < ETü. *tügün* (ED 484a)

{-(X)ş} Soyut adlar türetir (Gabain 198: 55; Eckmannn 2017: 56; Erdal, 1991, s. 262; Tekin, 2016, s. 90; Timurtaş, 2005, s. 98; Karamanlıoğlu, 2019, s. 44; Gülsevin, 2020, s. 148; Güner, 2020, s. 156).

ṣaġışı (KG II/18) < ETü. *saḳ-ış* (ED 816b)

üküş (KG LXVI/02) < ETü. *ük-üş* (ED 118a)

3.1.4. Fiilden Fiil Yapım Ekleri

{-Ar-} Geçişli ve ettirgen fiil çatıları türetir (Gabain, 1988, s. 60; Eckmann, 2017, s. 59; Erdal, 1991, s. 734; Timurtaş, 2005, s. 135; Gülsevin, 2020, s. 152; Güner, 2020, s. 172).

çıḳ-ar- (KG XXV/01) < ETü. *çıkar-* (ED 410b)

gėderür (KG LX/02) < ETü. *kėt-er-* (ED 705b)

{-der-} Ettirgen çatı türetir (krş. Timurtaş, 1976, s. 352; Timurtaş, 2005, s. 136; Gülsevin, 2020, s. 153).

dön-der-mezem (KG XXXIV/04), *dön-der-mezem* (SK 15/03) < ETü. *töŋder-* (ED 518b)

{-dUr-} Ettirgen çatılar türetir (Gabain, 1988, s. 60; Eckmannn 2017: 59; Erdal, 1991, s. 799; Tekin, 2016, s. 93; Timurtaş, 2005, s. 136; Karamanlıoğlu, 2019, s. 48; Gülsevin, 2020, s. 152; Güner, 2020, s. 172).

bil-dür-en (KG II/04), *bil-dür-di* (SK 57/01) < ETü. *bildür-* (ED 334b)

öl-dür-ür-ise (KG XXI/06) < ETü. *öldür-* (ED 133b)

sev-dür-ür (KG III/07) < ETü. *sevtür-* (ED 786a)

ṭol-dur-ur (KG LXXI/24) < ETü. *toltur-* (ED 495a)

yaġ-dur-a (KG LXXI/36) < ETü. *yaġtur-* (ED 900a)

yan-dur-duŋ (KG XXXII/04), *yan-dur-salar* (SK 19/01)	< ETü. *yantur-* (ED 948a)
yė-dür-gil (KG LIX/01)	< ETü. *yėtür-* (ED 892b)
yud-dur-ur (KG II/07)	< ETü. *yut-* (ED 885b)

{-et-} Pekiştirme çatısı türetir (krş. {-d-} Gabain, 1988, s. 58; Erdal, 1991, s. 642; Tekin, 2016, s. 91).

ėv-ed-üp (KG LII/02)	krş. ETü. *ėvdi-* (ED 7b)

{-gür-} Ettirgen çatı türetir (Gabain, 1988, s. 59; Eckmannn 2017: 59; Erdal, 1991, s. 748; Tekin, 2016, s. 91; Timurtaş, 2005, s. 135; Karamanlıoğlu, 2019, s. 49; Gülsevin, 2020, s. 153; Güner, 2020, s. 176).

ėr-gür-mez (KG II/09), *ėrgüre* (YB II/09)	< ETü. *ėrgür-* (ED 227b)

{-Xl-} Edilgen ve dönüşlü çatılı fiiller türetir (Gabain, 1988, s. 59; Eckmannn 2017: 60; Erdal, 1991, s. 651; Tekin, 2016, s. 91; Timurtaş, 2005, s. 137; Karamanlıoğlu, 2019, s. 50; Gülsevin, 2020, s. 153; Güner, 2020, s. 178).

aç-ıl-a (KG XXVIII/04), *aç-ıl-a* (YB I/03)	< ETü. *açıl-* (ED 18b)
aŋ-ıl-ur (KG LI/03)	krş. *aŋ-* (ED 168a)
boz-ul-du (KG LI/06)	< ETü. *buzul-* (ED 391b)
büz-ül-sün (KG LI/04)	krş. *büzül-*
dirildi (N 03)	< ETü. **tir-il-* (ED 547b)
dök-il-en (KG XVIII/10), *dök-il-e* (YB I/02)	< ETü. *tökül-* ED 481a)
ḳurtılup (KG III/08)	< ETü. **kurt-ul-* (ED 650a)
yap-ıl-dı (KG 53a, V/05)	< ETü. *yapıl-* (ED 877a)

{-(X)n-} Dönüşlü ve edilgen çatılı fiiller türetir (Gabain, 1988, s. 59; Eckmannn 2017: 60; Erdal, 1991, s. 584; Tekin, 2016, s. 91; Timurtaş, 2005, s. 137; Karamanlıoğlu, 2019, s. 51; Gülsevin, 2020, s. 153; Güner, 2020, s. 180).

al-ın-a (KG IX/01), *al-ın-dı* (N 04)	< ETü. *alın-* (ED 148a)
arı-n-up (KG III/06)	< ETü. *arın-* (ED 235a)
baġla-n- (KG V/05)	< ETü. *baġlan-* (ED 315a)
bėze-n-di (KG LXXI/05)	< ETü. (ED 392b)
boya-n-up (KG XX/04)	< ETü. *boya-/bodu-* (ED 385a)
bul-un-maya (KG I/12)	< ETü. (ED 344a)
çal-ın-duḳda (KG XXXIX/05)	< ETü. (ED 421a)
doḳı-n-ur (KG LX/04)	< ETü. *tokı-* (ED 467a)
geç-in-ür (KG IV/08)	< ETü. *keçin-* (ED 698a)
gör-ün-mezdi (KG XVI/04)	< ETü. *körün-* (ED 746a)
oḳı-n-an (KG XI/22)	< ETü. *okın-* (ED 87b)
ṣaḳ-ın- (KG LXXI/09)	< ETü. *sakın-* (ED 812b)
ṣal-ın-ur (KG XXIV/06)	< ETü. *salın-* (ED 827b)

şar-ın-up (KG III/06) < ETü. *sarın-* (ED 854a)

sev-in-di (SK 47/04) < ETü. *sevin-* (ED 790b)

şı-n-sa (KG LXX/04) < ETü. *sın-* (ED 833b)

var-ın-up (KG III/06) < ETü. *barın-* (ED 367b)

yelte-n- (KG XIV/06) krş. *yelte-*

{-Ur-} Ettirgen çatı ekidir (Gabain, 1988, s. 60; Eckmannn 2017: 59; Erdal, 1991, s. 710; Tekin, 2016, s. 93; Timurtaş, 2005, s. 135; Karamanlıoğlu, 2019, s. 54; Gülsevin, 2020, s. 152; Güner, 2020, s. 183).

bit-ür-en (KG XIII/07) < ETü. *bütgür-* (ED 303b)

düş-ür-di (KG XXXIV/03) < ETü. *tüşür-* (ED 566a)

geç-ür- (KG LIX/01) < ETü. *keçür-* (ED 698b)

gėy-ür-di (SK 68/01) < ETü. *keḏür-* (ED 705b)

iç-ür-di (KG LXXI/43) < ETü. *içür-* (ED 30a)

{-(I)ş-} İştaş çatı ekidir (Timurtaş, 1976, s. 352; Gabain, 1988, s. 60; Erdal, 1991, s. 552; Tekin, 2016, s. 92; Eckmann, 2017, s. 61; Timurtaş, 2005, s. 138; Gülsevin, 2020, s. 154; Berta, 1996, s. 623; Karamanlıoğlu, 2019, s. 53; Güner, 2020, s. 185).

bul-ış-dı (SK 29/02) < ETü. *bulış-* (ED 345b)

çal-ış- (KG 53a/2 8) < ETü. *çalış-* (ED 421b)

deg-iş-sün (KG II/14) < ETü. *tegiş-* (ED 487b)

dür-iş- (KG III/15) < ETü. *turuş-* (ED 554a)

ėr-iş-di (KG VII/05) < ETü. *ėriş-* (ED 239b)

sev-iş-di (SK 29/03) krş. ETü. *sev-* (ED 793b)

{-(I)D-} Ettirgen çatı ekidir (Gabain, 1988, s. 60; Eckmann, 2017, s. 61; Erdal, 1991, s. 760; Tekin, 2016, s. 92; Timurtaş, 2005, s. 136; Gülsevin, 2020, s. 152; Karamanlıoğlu, 2019, s. 53; Güner, 2020, s. 187).

aḳ-ıt-a (KG LXXI/51) < ETü. *akıt-* (ED 81a)

beŋze-t-düm (YB II/02) < ETü. *beŋzet-* (ED 352b)

ḳızar-d-ur (KG XXII/03) < ETü. *ḳızġur-* (ED 683b)

oyna-t-ġıl (KG XL/04) < ETü. *oynat-* (ED 275a)

söyle-d-en (KG II/19) < ETü. *söz+le-t-* (ED 863b)

yara-t-dı (KG III/06) < ETü. *yarat-* (ED 959b)

{-y-} ETü.de {-d-} şeklinde tanıklanan bu ek, fonetik değişikle bu dönemde tanıklanan bir pekiştirme çatı ekidir (Timurtaş, 1976, s. 351; Gabain, 1988, s. 58; Erdal, 1991, s. 642; Tekin, 2016, s. 91; Gülsevin, 2020, s. 155; Güner, 2020, s. 189).

ḳo-y-maya (SK 40/02) < ETü. *ḳoḏ-* (ED 595b)

3.2. Çekim Ekleri

3.2.1. İsim Çekim Ekleri

3.2.1.1. Çokluk Eki

Çokluk eki olarak {+lAr} eki tanıklanmıştır: *ʿāşıḳ+lar+uŋ* (KG XII/07), *çemen+ler* (KG XX/03), *enbiyā+lar* (SK 77/03), *ġonce+ler* (KG XX/04), *ḥūr+lar* (SK 47/03), *ḳaş+lar* (SK 20/03), *ḳul+lar* (KG LI/05), *leb+ler+üŋden* (KG XXIV/01), *medrese+ler+de* (SK 08/01), *mürde+ler* (KG XX/02), *mürsel+ler* (SK 24/03), *ṣaçlu+lar+uŋ* (KG XVIII/03), *ṣādıḳ+lar* (KG III/04), *ṣaḥābe+ler* (SK 52/03).

3.2.1.2. İyelik Ekleri

Metinlerde tanıklanan iyelik ekleri şöyledir:

Teklik 1. Kişi İyelik Eki {+(X)m}	*ayaġ+ım+a* (KG LXXI/15), *dileg+üm* (KG IV/12), *göŋ(ü)l+üm+i* (N 01), *ḳarār+um* (YB II/07), *ḳol+um* (SK 08/02), *kül+üm* (SK 19/02), *namāz+ım* (SK 20/04), *umud+um* (SK 18/01), *yaṣduġ+um* (SMK)
Teklik 2. Kişi İyelik Eki {+(X)ŋ}	*baş+uŋ+ıçun* (SMK), *derd+üŋ* (YB II/07), *göz+üŋ* (YB II/01), *ḳapu+ŋ+da* (KG LXXI/40), *ḳaş+uŋ+ı* (YB II/02), *ṣūret+üŋ* (SK 27/02), *ṭapu+ŋ+dan* (SK 11/06), *yüz+üŋ* (SK 20/01), *ẕikr+iŋ+dür* (SK 55/03)
Teklik 3. Kişi İyelik Eki {+(s)I}	*ana+sı+na* (SK 95/02), *ata+sı+na* (SK 91/01), *biri+si* (KG VIII/08), *çeri+si* (N 03), *duʿā+sı* (SK 50/02), *ḳamu+sı* (SK 52/03), *ḳapu+sı+nda* (N 03), *leb+i* (YB I/02), *luṭf+ı+ndan* (YB I/03), *ṭudaġ+ı* (YB I/02), *yār+ı* (KG III/11)
Çokluk 1. Kişi İyelik Eki {+(U)mUz}	*biryān+umuz+ı* (KG XXIII/12), *cān+umuz* (SK 74/03), *göŋl+ümüz+e* (KG LXX/01), *sulṭān+umuz* (SK 74/01), *sübḥān+umuz* (SK 74/02)
Çokluk 2. Kişi İyelik Eki	Tanıklanmamıştır.
Çokluk 3. Kişi İyelik Eki	Tanıklanmamıştır.

3.2.1.3. Hâl Ekleri

Metinlerde tanıklanan hâl ekleri şöyledir:

İlgi Hâli Eki {+(n)Uŋ}; {+üm}	*ben+üm* (N 01), *cümle+nüŋ* (KG IV/07), *derdlüler+üŋ* (SK 28/02), *göŋlüm+üŋ* (SK 13/01), *ḫaḳan+uŋ* (KG LI/02), *ḫalḳ+uŋ* (SK 34/01), *ḥüsn+üŋ* (N 03), *ḳullar+uŋ* (SK 04/03), *sulṭān+uŋ* (KG LI/01)
Belirtme Hâli Eki {+(y)I}	*cānum+ı* (KG XXVIII/01), *cilā+yı* (KG I/05), *dünye+yi* (KG XIV/11), *göŋlüm+i* (N 01), *ḫırḳam+ı* (SK 09/01), *ḳaşuŋ+ı* (YB II/02), *ḳız+ı* (N 05), *vaṣfın+ı* (SK 57/02), *vaṣluŋ+ı* (YB II/09), *yaŋaġ+ı* (YB II/01),
Yönelme Hâli Eki {+(y)A}	*aġzum+a* (KG XXXIII/03), *belā+ya* (KG XI/26), *cān+a* (SK 13/03), *cānum+a* (SK 12/04), *cennet+e* (SK 36/02), *dünyā+ya* (KG XIX/04), *dünye+ye* (KG LXV/07), *dünye+ye* (SK 48/02), *ḫayāl+e* (YB I/05), *söz+e* (YB I/02), *viṣāl+e* (YB I/05), *yaṣduġ+a* (SMK)
Bulunma Hâli Eki {+dA}	*cihān+da* (KG X/12), *dünye+de* (SK 09/02), *elüm+de* (SK 06/01), *göŋlin+de* (KG XV/06), *için+de* (KG XV/06), *için+de* (SK 30/01), *ḳan+da* (SK 82/02), *ḳapusın+da* (N 03), *ḳatın+da* (SK 70/03)
Ayrılma Hâli Eki	*ana+dan* (KG III/06), *ay+dan* (SK 46/03), *cefā+dan* (KG II/13), *elin+den* (KG XI/10), *elin+den* (SK 87/03), *gözin+den* (KG II/05),

{+dAn}	*luṭfın+dan* (YB I/03), *meḫāfetin+den* (YB I/05), *mihrin+den* (KG XVI/01), *ṭapuŋ+dan* (SK 11/06), *toprag̊um+dan* (SK 19/03)
Vasıta Hâli Eki {+lA}; {+IlA}; {+ılan}	*aṣḥābı+lan* (SK 73/01), *bir+le* (KG XIX/02), *fikr+ile* (KG IV/04), *ḥüzn+ile* (KG II/05), *ḳudret+ile* (KG I/05), *muʿcizātuŋ+ıla* (KG VI/05), *saʿy+ıla* (YB I/04),*ṣıdḳ+ıla* (KG V/05), *şarṭ+ıla* (Y I/01)
Eşitlik Hâli Eki {+CA}	*an+ca* (KG LXVI/03), *bun+ca* (KG III/09), *ḫoş+ça* (KG LIII/01), *nė+ce* (KG LI/02), *nė+çe* (KG XIV/01), *z̲erre+ce* (KG XVI/01)
Yön Gösterme Hâli Eki {+rA}; {+ArU}	*iç+erü* (KG V/04), *iç+re* (KG III/13), *üz+re* (KG XXIII/04), *yoḳ+aru* (KG XI/20)

3.2.2. Fiil Çekim Ekleri

Metinlerde tanıklanan fiil çekim ekleri haber kipleri, tasarlama kipleri ve birleşik kipli fiil çekimleri başlıklarında incelenecektir.

3.2.2.1. Haber Kipleri

3.2.2.1.1. Görülen Geçmiş Zaman

Metinlerde tanıklanan görülen geçmiş zaman ekleri şunlardır:

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	{-dU+m}	{-dU+k}
	bag̊ışla-du+m (KG VII/06), *beŋzet-dü+m* (YB II/02), *dė-dü+m* (KG XXIV/06), *düş-dü+m* (KG LV/03), *gör-dü+m* (YB II/02), *ḳoyma-du+m* (SMK), *sev-dü+m* (SK 16/01), *ug̊ra-du+m* (KG XXIV/06), *yap-du+m* (SK 64/01)	*ėriş-dü+k* (KG XX/01), *ėşit-dü+k* (KG LI/02), *ḳanda ı-du+ḳ* (SK 82/02), *yoḳ ı-du+ḳ* (SK 82/01)
2. Kişi	{-dU+ŋ}	Tanıklanmamıştır.
	al-du+ŋ (KG LIV/04), *dė-dü+ŋ* (KG IV/09), *ḳo-du+ŋ* (KG I/05), *ṣorma-du+ŋ* (KG LV/05)	
3. Kişi	{-DI}; {-du}	{-dI+lAr}
	ag̊la-dı (SK 12/01), *apar-dı* (N 01), *apar-dı* (SK 07/01), *başla-dı* (SK 39/01), *bozul-du* (KG LI/06), *buyur-dı* (YB I/02), *çal-dı* (KG LI/02), *dag̊la-dı* (SK 12/02), *ṣal-dı* (YB II/07), *yörü-di* (N 04)	*ḳıl-dı+lar* (KG LXV/01), *dė-di+ler* (KG XXIII/04)

3.2.2.1.2. Öğrenilen Geçmiş Zaman

Metinlerde tanıklanan iki öğrenilen geçmiş zaman eki şunlardır:

3.2.2.1.2.1. {-mIş}

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	{-mIş+Am}	*g̊avvāṣ ol-mış+uz* (KG XVI/05), *var-mış+uz* (KG XVII/04), *yaḳ-mış+uz* (KG XVII/03)
	ḳul ol-mış+am (SK 16/02), *sev-miş+em* (KG XLIII/01), *ṭayan-mış+am* (KG XXXVI/04)	

2. Kişi	Tanıklanmamıştır.	Tanıklanmamıştır.
3. Kişi	{-mIş} *al-mış* (KG XLIII/03), *bėzen-miş* (KG II/11), *düş-miş* (KG XI/10), *öl-miş* (SK 84/01), *sėv-miş* (N 05), *ur-mış* (KG XVIII/06), *vėr-miş* (SK 76/02), *yaz-mış* (KG 51b, II/06)	Tanıklanmamıştır.

3.2.2.1.2.2. {-Up+dUr}, {-ipdi}

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	Tanıklanmamıştır.	Tanıklanmamıştır.
2. Kişi	Tanıklanmamıştır.	Tanıklanmamıştır.
3. Kişi	*bāṭın ol-updur* (KG 51b, II/01), *gel-üpdür* (KG IX/03), *ḳur-updur* (SK 27/02), *ṭut-updur* (KG XLI/02), *vėr-ipdi* (SK 42/01), *vėr-ipdi* (SK 74/02)	Tanıklanmamıştır.

3.2.2.1.3. Geniş Zaman

Metinlerde tanıklanan geniş zaman ekleri şunlardır:

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	{-Ur+Am}; {-Ar+Am}; {-r+Am} *baḳ-ar+am* (SK 30/02), *bıraġ-ur+am* (SK 09/01), *gözed-ür+em* (KG L/04), *sev-er+em* (SK 31/03), *yörü-r+em* (SK 06/02)	{-Ur+Uz} *gel-ür+üz* (KG XVII/01), *um-ar+uz* (SK 42/02)
2. Kişi	{-r+sIn/süŋ} *bitür-ür+sin* (KG IV/08), *dė-r+süŋ* (SK 17/01), *dirid-ür+sin* (KG IV/08), *düş-er+sin* (KG LXXI/15), *gör-ür+sin* (KG LXVI/03), *ḳaç-ar-sın* (N 02)	Tanıklanmamıştır.
3. Kişi	{-r}; {-Ar}; {-Ur} *beŋze-r* (YB II/05), *bil-ür* (SMK), *dil-er* (N 05), *dut-ar* (SK 08/02), *düş-er* (SK 18/03), *iŋile-r* (KG XLII/05), *izde-r* (SK 23/03), *ḳāniʿ ol-ur* (YB I/05), *ṭut-ar* (KG X/02), *um-ar* (YB II/09), *utan-ur* (KG LXX/06), *yuddur-ur* (KG II/07)	{-r+lAr} *bil-ür+ler* (KG II/03), *bul-ur+lar* (KG II/22), *dile-r+ler* (KG II/10), *ėriş-ür+ler* (KG LXVII/04), *oḳu-r+lar* (SK 60/02),*um-ar+lar* (KG LXVI/02)

3.2.2.1.4. Gelecek Zaman

Metinlerde tanıklanan iki gelecek zaman eki şunlardır:

3.2.2.1.4.1. {-IsAr}

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	Tanıklanmamıştır.	Tanıklanmamıştır.

2. Kişi	*gėd-iser+sin* (KG LXV/07), *var-ısar+sın* (KG XIV/03)	Tanıklanmamıştır.
3. Kişi	*cünūn ol-ısar* (KG V/06), *ėrme-y-iser* (KG LXVII/01), *girme-y-iser* (KG X/06), *terk ėtme-y-iser+dür* (SK 14/03)	Tanıklanmamıştır.

3.2.2.1.4.2. {-acaḳ}

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	Tanıklanmamıştır.	Tanıklanmamıştır.
2. Kişi	Tanıklanmamıştır.	Tanıklanmamıştır.
3. Kişi	*meftūn ol-acaḳ+dur* (KG XLV/01), *meknūn ol-acaḳ+dur* (KG XLV/06), *meygūn ol-acaḳ+dur* (KG XLV/03)	Tanıklanmamıştır.

3.2.2.2. Tasarlama Kipleri

3.2.2.2.1. Emir-Gönüllülük Kipi

Metinlerde tanıklanan emir ve gönüllülük kipleri şunlardır:

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	Tanıklanmamıştır.	{-AlUm}, {+alım} *al-alım* (KG 51a, I/06), *bil-elüm* (SK 81/02), *bul-alum* (SK 51/03), *vėr-elüm* (SK 51/01)
2. Kişi	{-GIl}; Ø *ėşit-gil* (SK 54/01), *gel* (KG VII/05), *gör* (KG XIV/05), *iç-gil* (KG XIX/02), *ḳoma-ġıl* (KG LXV/08), *var-ġıl* (SK 23/01), *yėdür-gil* (KG XIX/06)	{-(I)ŋ}; {-ŋuz} *oḳu-ŋ* (SK 40/01), *ṣanma-ŋuz* (SK 82/01), *vėr-iŋ* (SK 86/01)
3. Kişi	{-sUn} *çalın-sun* (KG XX/07), *ḳurı-sun* (KG LI/04), *büzül-sün* (KG LI/04)	Tanıklanmamıştır.

3.2.2.2.2. İstek Kipi

Metinlerde tanıklanan istek kipi şöyledir:

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	{-(y)A+m} *bağla-y-a+m* (SK 17/02), *gir-e+m* (SK 17/01), *ḳıl-a+m* (KG XLII/04), *ṣaç-a+m* (KG LXXI/46)	Tanıklanmamıştır.
2. Kişi	Tanıklanmamıştır.	Tanıklanmamıştır.
3. Kişi	{-(y)A} *açıl-a* (YB I/03), *bağışla-y-a* (KG IX/05), *dökil-e* (YB I/02), *düşme-y-e* (YB II/04), *ėrgür-e* (YB II/09), *gėd-e* (SMK), *gir-e* (SK	Tanıklanmamıştır.

36/02), *görin-e* (YB I/03), *ḥāṣıl ol-a* (SMK), *ırag̈ ol-a* (YB I/01), *ḳaçma-y-a* (KG LIII/04), *ḳoyma-y-a* (SK 40/02)

3.2.2.2.3. Dilek-Şart Kipi

Metinlerde tanıklanan dilek-şart kipi şöyledir:

	Tekil	**Çoğul**
1. Kişi	{-sA+m}	Tanıklanmamıştır.
	bil-se+m (KG LXIX/02), *em-se+m* (YB I/02), *gör-se+m* (YB II/06)	
2. Kişi	{-sA+ŋ}	Tanıklanmamıştır.
	dile-se+ŋ (SK 58/03), *dile-se+ŋ* (KG XIV/13), *dur-sa+ŋ* (SK 15/01), *gir-se+ŋ* (KG LXX/06)	
3. Kişi	{-sA}	{-sa+lar}
	aŋ-sa (KG XXIX/09), *ėrme-se* (YB I/05), *ṣal-sa* (KG LXXI/10), *ṣın-sa* (KG LXX/04), *var-sa* (KG I/06)	*yandur-sa+lar* (19/01), *ṣavur-sa+lar* (19/02)

3.2.2.2.4. Gereklilik Kipi

Metinlerde tanıklanan gereklilik kipi şöyledir: *gelmek gerek* (KG XV/07) ve *ḳaçan ėrse gerek* (KG LXVII/02).

3.2.2.3. Fiillerin Birleşik Kipli Çekimleri

3.2.2.3.1. Birleşik Kipli Fiillerin Hikâyesi

Metinlerde tanıklanan birleşik kipli fiillerin hikâye çekimi şöyledir:

Geniş Zaman Kipinin Hikâyesi	*alurduŋ* (KG 52a, II/17), *faḫr ėder-idi* (KG X/10), *geçerdi* (SK 11/04), *görmişdi* (SK 26/03), *ḳavşururlardı* (KG LI/05), *keserdüm* (KG LII/06), *ṣanur-ıdum* (KG XLVII/03), *ṣavurdum* (KG XI/13), *teşbīḥ olurdı* (KG LXXI/19), *yapardum* (KG LII/02)
Öğrenilen Geçmiş Zaman Kipinin Hikâyesi	*ten olmışdı* (KG LII/01), *ḳalmışdum* (KG LII/04)
Dilek-Şart Kipinin Hikâyesi	*gözleri olsaydı* (KG LXXI/49), *yüz sürmeseydi* (KG LXXI/22)

3.2.2.3.2. Birleşik Kipli Fiillerin Rivayeti

Metinlerde tanıklanan birleşik kipli fiillerin rivayet çekimi şöyledir:

Geniş Zaman Kipinin Rivayeti	*öykünürmiş* (KG LXXI/34)

3.2.2.3.3. Birleşik Kipli Fiillerin Şartı

Metinlerde tanıklanan birleşik kipli fiillerin şart çekimi şöyledir:

Geniş Zaman Kipinin Şartı	*atarsa* (KG LXXI/39), *dilerseŋ* (KG III/13), *dilerseŋ* (SK 01/01), *dutarısaŋ* (SK 83/02), *gelürseŋ* (KG XXX/04), *istersen*

	(KG LXV/02), *severiseŋ* (SK 01/03), *ṣunarsa* (KG LXXI/40), *ururs*a (KG XVI/05)
Görülen Geçmiş Zaman Kipinin Şartı	*ḫalāṣ oldıysa* (KG 53a, V/02)

4. Zamirler

Bu bölümde metinlerde tanıklanan şahıs, dönüşlülük, işaret, soru ve belirsizlik zamirlerine yer verilmiştir:

Şahıs Zamirleri	*ben* (KG XI/08), (YB I/04), (SK 15/03) ~ *men* (SK 17/02); *sen* (KG XI/08), (SK 55/04); *ol* (KG VIII/06), (YB I/04), (SK 03/03), *o* (KG III/08); *biz* (KG XVII/01), (SK 04/03); *siz* (SK 82/01); *anlar* (KG XV/03), (SK 79/03), *olar* (KG 53a, IV/05), *onlar* (KG LXVII/08)
Dönüşlülük Zamirleri	*kendü* (KG XXIV/02), (SK 18/03); *özi* (SK 76/03)
İşaret Zamirleri	*bu* (KG 51a, I/02), *uş* (N 05), (YB II/07), *uşbu* (KG LXVII/06), *ol* (KG VIII/06), *o* (KG III/08), *bular* (KG VIII/08), *anlar* (KG XV/03), *onlar* (KG LXVII/08)
Soru Zamirleri	*kim* (KG I/07), (SK 86/03); *kimdedür* (KG I/02), *ḳanda* (KG LXXI/20); *kimden* (KG LI/08); *kime* (KG V/01); *kimi* (KG II/11); *nėçe* (KG II/15); *ḳanı* (SK 62/03), (KG LI/05)
Belirsizlik Zamirleri	*biri* (KG LVII/03); *birisi* (KG VIII/08); *cümle* (KG II/01), (SK 72/02); *her* (KG I/03); *her birine* (KG III/08); *her kim* (SK 36/01); *kim* (KG I/07); *kimse* (KG XV/05), (SK 03/06); *ḳamusı* (SK 52/03)

5. Sıfatlar

Metinlerde tanıklanan sıfatlar niteleme ve belirtme sıfatları başlığında incelenmiştir.

5.1. Niteleme Sıfatları

Metinlerde tespit edilen niteleme sıfatları şunlardır: *aġulu ḳuzı* (KG VI/04); *amānsuz nefs* (KG XI/10); *doġrı yoluma* (SK 30/02); *günehkār ümmetüŋ* (KG VIII/03); *ḳara ḳaşlar* (SK 20/03); *ḳara ṣaçlularuŋ* (KG XVIII/03); *ḳara yėrden* (KG IV/08); *ḳaraŋu gėcede* (KG XI/21); *ḳızıl ḳanlu* (KG 51b, II/12); *māh ṣıfatlu* (N 01); *mükerrer sözleri* (KG XXXVI/06); *taṭlu maḳālı* (SK 22/04); *uzun boylu* (SK 69/01); *yazuḳlu ḳullaruŋ* (SK 04/03); *yėŋi hilāle* (YB II/02).

5.2. Belirtme Sıfatları

Metinlerde tespit edilen belirtme sıfatları şunlardır:

İşaret Sıfatları	*bu cānumuz* (SK 74/03), *bu dem* (KG XIX/03), *bu devrāna* (KG XX/01),
	bu dünyā (KG III/12), *bu gėce* (SMK); *ol dem* (KG VII/09), *ol gėce* (SK 29/01), *ol viṣāle* (YB I/04), *ol yaṣduġa* (SMK); *uş bir ḳızı* (N 05); *uşbu günehlü ümmete* (KG LXVII/06); *ṣol nakṣ* (KG XV/05)
Soru Sıfatları	*nė gündür* (SK 43/02), *nėçe kez* (KG X/09)
Belirsizlik Sıfatları	*bir zamān* (KG XIV/06); *cemī' işlere* (KG XI/07); *çoḳ ʿazāb* (KG XLII/03); *her ṣabāḥ* (SK 56/03); *her bir zebānda* (KG I/04); *ḳamu eşyā* (KG III/04)
Sayı Sıfatları	*bir gün* (SK 41/01), *bir ḳızı* (N 05), *bir māh ṣıfatlu* (N 01), *bir yüzi* (KG XI/09), *dörd anadan* (KG III/06), *üç gėcedür* (SMK), *yėdi deryā* (KG XXXVI/01)

6. Zarflar

Metinlerde tanıklanan zarflar; zaman, yer-yön, soru, miktar ve durum zarfları başlığında incelenmiştir.

Zaman Zarfları	*āḫir* "sonra" (KG LIII/03), *bugün* (SK 60/02), *el-ān* "şimdi" (KG XIV/14), *ėmdi* (KG XXVII/05), *gėce* (SMK), *gündüz* (KG XIV/02), *öŋdin* "önce" (KG XIV/12), *yarın* (SK 43/04)
Yer-Yön Zarfları	*altına* (KG LXX/04), *ardınca* (KG LXVII/04), *ıraġ* (KG XLVII/03), (YB I/01), *içinde* (KG XII/03), *üstine* (KG X/09), *üzre* (KG XVIII/02), *yaḳın* (KG 51b, II/21), *yoḳaru* (KG XI/20)
Soru Zarfları	*ḳaçan* (KG VI/03), *nėçe* (KG X/04), *nėden* (N 02)
Miktar Zarfları	*çoḳ* (KG XLII/03), (SK 44/02), *eksük* (KG XXXIV/05), *hep* (KG VII/06), *üküş* (KG XI/12)
Durum Zarfları	*böyle* (KG XVI/05), *ancılayın* (KG XV/05), *güzel* (KG LIII/03), (N 02), *yėne* (KG XX/01), *muṭlaḳ* (N 01), *cānıla sevdüm* (SK 16/01)

7. Edatlar

Edatlar; çekim, bağlama, pekiştirme ve cevap edatları başlıkları altında incelenmiştir.

Çekim Edatları	*berü* (KG LX/02); *bigi* (KG LXXI/30); *bile* (SK 56/03); *bilen* (KG II/04); *birle* (KG XIX/02); *gibi* (KG II/11); *gibi* (SK 44/01); *içün* (KG 51a, I/01), (SK 85/03); *üstine* (KG XXV/05)
Bağlama Edatları	*çün* (KG VIII/11), (N 04); *eger* (KG XXI/04), (SK 19/01); *geh … geh* (KG III/07); *kim* (KG I/07), (YB I/05); *ki* (KG II/03), (YB I/01); *ve līkin* (KG II/19); *yaʿnī* (KG XII/01); *veger* (YB I/04); *daḫı* (KG XXIX/08), (N 05), (SK 60/03); *ne … ne …* (SK 90/01); *dün ü gün* (SK 30/03)
Pekiştirme Edatları	*ancaḳ* (KG 51b, II/11); *meger* (KG XXVII/01), (YB I/03), (KG 10/02)
Cevap Edatları	*belī* (KG LVI/06)

8. Ünlemler

Metinde tanıklanan ünlemler şöyledir: *bi'llāhi* (SK 13/04); *dirīg̃ā* (KG LI/06); *ey ʿāşıḳ* (SK 54/01); *ėy devletine ġarra olan* (KG IX/01); *ėy gözi nergis* (YB II/01); *ḥayf* (KG LIX/06); *hey hāy* (KG LX/04); *vallāh* (KG MK/02); *yā Allāh* (SK 04/04).

9. Birleşik Fiiller

9.1. Ad / Sıfat + Yardımcı Fiil Yapısından Olan Birleşik Fiiller

Metinde tanıklanan ad / sıfat yapısındaki yardımcı fiiller arasında, *ol-*, *bol-*, *ėt-*, *eyle-* ve *ḳıl-* sayılabilir:

ol-	*āsān ol-* "kolaylaşmak" (KG XIV/13); *ʿāşıḳ ol-* "âşık olmak" (KG LXIX/04); *ʿayān ol-* "ortaya çıkmak, görünür hâle gelmek" (SK 72/01); *ʿayb ol-* "ayıp olmak" (N 02); *beyān ol-* "açık seçik olmak, açıklanmak" (SK 72/03); *ḥāṣıl ol-* "meydana çıkmak" (SMK); *hem-dem ol-* "arkadaş olmak" (YB I/01); *ḳāniʿ ol-* "inanmış olmak" (YN I/05); *ḳul ol-* "köle olmak" (N 05); *tābiʿ ol-* "bağlanmak, uymak"(KG XI/19)
bol-	*eşref bol-* "şerefli olmak" (SK 14/02)
ėt-	*afv ėt-* "affetmek"(KG VII/09); *ʿazm ėt-* "yola çıkmak" (SK 24/01); *bīmār ėt-* "hasta

etmek" (KG LXIX/07); *maḥv ėt-* "yok etmek, mahvetmek" (SK 25/01); *medḥ ėt-* "övmek" (SK 27/04); *meyl ėt-* "yönelmek" (KG LVII/05); *nālān ėt-* "inlemek" (KG XLIV/07); *perīşān ėt-* "dağıtmak" (KG XLIV/03); *tefekkür ėt-* "düşünmek" (KG II/02); *yād ėt-* "hatırlamak" (KG II/14); *zeyn ėt-* "süslemek" (KG LIX/04)

eyle- *beyān eyle-* "açıklamak" (KG XLI/06); *fehm eyle-* "anlamak" (SK 82/02); *kifāyet eyle-* "yetmek" (KG LXV/07); *naẓar eyle-* "bakmak" (KG LXXI/27); *naẓar eyle-* "bakmak" (SK 12/03); *raḥmet eyle-* "bağışlamak" (SK 04/04)

ḳıl- *aʿlā ḳıl-* "yüceltmek" (KG XIII/02); *āşinā ḳıl-* "tanımak" (KG VII/11); *ilticā ḳıl-* "sığınmak" (KG VII/06); *naẓar ḳıl-* "bakmak" (YB II/06); *ṭāʿat ḳıl-* "uymak, itaat etmek" (SK 52/04); *tevbe ḳıl-* "tövbe etmek" (SK 10/01); *teveccüh ḳıl-* "yönelmek, doğrulmak" (KG V/09)

9.2. Ad + Asıl Fiil Yapısında Olan Birleşik Fiiller (Deyimleşmiş Birleşik Fiiller)

Metinde tyanıklanan deyimleşmiş birleşik fiillere birkaç örnek şöyledir: *göz yumup aç-* "kısa sürede" (KG LXXI/11); *ḳan aġla-* "derin acı, üzüntü duymak" (SK 12/01); *būse al-* "öpmek" (KG XXIV/07); *menzil al-* "yol almak" (KG III/13); *cān at-* "çok istemek" (KG XXIII/07); *çeng çal-* "telli çalgı kullanmak" (KG LX/01); *baş çek-* "önde gelmek" (KG LIX/09); *yüz çevür-* "ilgilenmemek" (KG LI/04); *cānı çıḳ-* "ölmek" (KG LVII/03); *zevāl düş-* "ortadan kalkmak" (SK 48/01); *vuṣlata ėr-* "kavuşmak" (KG LXVII/03); *söze gel-* "konuşmak" (YB I/02); *baş ḳaldır-* "isyan etmek" (KG XXX/04); *baş ḳoy-* "baş koymak, adamak" (SMK); *dem tut-* "eşlik etmek" (KG V/06); *ceng ur-* "savaşmak" (KG XXXIX/06); *necāt vėr-* "kurtarmak" (KG XII/09); *ġam yė-* "dertlenmek" (KG LXXI/02).

9.3. Fiil + Zarf-Fiil Eki + Yardımcı Fiil Yapısındaki Birleşik Fiiller (Tasviri Fiiller)

Metinlerde tanıklanan tasviri fiiller ve örnekleri şöyledir:

Tezlik Fiili: gör- *ṭuta gör* (KG LV/02)

Yeterlilik Fiili: bil- *dėyebilür* (KG XLIX/03); *ṣabr ėdemezem* (SK 11/06); *vaṣf ėdebile* (KG X/05)

10. Fiilimsiler

Metinlerde tanıklanan fiilimsiler, isim-fiiller, sıfat-fiiller ve zarf-fiiller başlıklarında incelenecektir.

10.1. İsim-Fiiller

Metinlerde yalnızca bir isim-fiil tanıklanmıştır:

{-mAK} *ʿayān eylemek* (KG XLVIII/03); *emmek* (KG XXIV/03); *ėrmek* (YB II/08); *gülmek* (KG LI/09); *ḳaçmaḳ* (N 02); *oynamaḳ* (KG LXI); *yār olmaḳ* (KG 51b, II/14); *yārī ḳılmaḳ* (SK 85/03)

10.2. Sıfat-Fiiller

Metinlerde geniş zaman, geçmiş zaman ve gelecek zaman sıfat-fiilleri tanıklanmıştır:

{-acaḳ} *var-acaḳ yėre* (KG III/12)

{-An} *aç-an* (SK 78/02); *al-an* (KG II/04); *bil-en+ler* (SK 62/01); *dur-an* (SK 80/02); *gör-en* (YB II/04); *güzel ol-an+a* (N 02)

{-dUK} *baṣ-duġ+ı* (KG XXXI/03); *bın-duġ+ı* (SK 77/01); *çaḳ-duġ+ını* (KG XLVI/04); *um-duġ+ı* (KG XXIV/07)

{-miş} *öl-miş-iken* (KG IV/08); *ṭut-mış-iken* (KG LIX/06)

{-ur} *aŋıl-ur pehlevānı-dı* (KG LI/03)

10.3. Zarf-Fiiller

Metinlerde tanıklanan zarf-fiiller ve örnekleri şöyledir:

{-A} *dön-e dön-e* (KG XXIII/01); *ḳan-a ḳan-a* (KG XXIV/01)

{-AldAn} *görin-elden* (KG XXXVIII); *ḳışmet ol-aldan* (KG 57a, XLI/01)

{-AlI} *gör-eli* (KG XLIII/06); *ḫandān ol-alı* (KG XXIII/13); *öp-eli* (KG LXXI/23)

{-dUKçA} *al-duḳça* (KG XXXIII/03); *em-dükçe* (KG XXIV/04)

{-dUKdA} *açıl-duḳda* (KG LI/07); *çalın-duḳda* (KG XXXIX/05); *gör-dükde* (N 02)

{-IcAK} *baḳ-ıcaḳ* (KG XVI/02); *bul-ıcaḳ* (KG VII/05); *gel-icek* (YB I/02); *gör-icek* (KG XLV/05)

{-(y)IncA} *aç-ınca* (KG LXXI/11); *ėriş-ince* (KG III/15); *ġam çekme-y-ince* (KG LXXI/02); *şerefte ol-ınca* (SK 14/03); *yudma-y-ınca* (KG LXXI/02)

{-icegez} *ėşid-içegez* (SK 59/02)

{-ken} *dėr-ken* (KG XXII/03); *meyl ėd-erken* (KG LVII/05); *ölmiş-iken* (KG IV/08); *kāfir i-ken* (SK 84/02); *diri i-ken* (SK 84/03)

{-mAdIn} *dön-medin* (SK 71/01); *ol-madın* (SK 71/02)

{-mAzdAn} *fenā ol-mazdan* (KG XX/05); *ḫulūl ėt-mezden* (KG XVI/04)

{-(y)UbAn} *aç-uban* (KG XXII/03); *aġla-y-uban* (KG VI/04); *sür-üben* (KG XIII/02); *var-uban* (KG XLII/04); *yėl-üben* (KG XI/13)

{-Up} *aç-up* (KG II/10); *dön-üp* (KG II/06); *dur-up* (SK 56/03); *gel-üp* (SK 57/01); *sür-üp* (N 04); *yıḳ-up* (KG XIV/17)

{-(y)ü} *dė-y-ü* (KG XXIII/01)

Sonuç

Memlûk Kıpçak Türkçesi dil hususiyetleri bakımından üç dönem içerisinde değerlendirilmiştir. İlk dönem bilhassa Harezm Türkçesine yakın dilsel hususiyetleri barındıran Asıl Memlûk Kıpçakçası, ikinci dönem Oğuz-Türkmen karışık diyalekti ve son dönem de Osmanlı Türkçesi olarak adlandırılmıştır. Fakat literatür incelendiğinde bu dönemin temsilcilerinin belirlenmediği, hangi tarihsel dönemleri içerdiğinin izah edilmediği ve ayrıntılı yapı ve gramer incelemesinin yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu maksatla hazırlanan bu yazıda, dönemin temsilcilerinin Sultan Kayıtbay, Sultan Muhammed b. Kayıtbay, Kansu Gavrî, Yaş Bek ve Nâsır gibi Memlûk sarayı etrafında şiir söyleyen kimseler olduğu belirlenmiştir. Tarihsel bağlamda Mısır Oğuzcası olarak adlandırdığımız bu dönemin sınırlarını çizmek her defasında kesin olmasa da Sultan Kayıtbay'ın tahta çıktığı 1468 yılından Kansu Gavrî'nin Mercidabık Savaşı'ndaki (1516) vefatına kadarki süre dikkate alınabilir. Bu tarih aralığı 1468-1516 ile netleşse de kabaca 15. yüzyılın ilk yarısından sonraki ilk on yılında başladığı ve 16. yüzyılın geç çeyreğinde tamamlandığı belirtilmelidir. Bu dönemin ayrıntılı gramer incelemesinin sonuçları ise şöyle sıralanabilir:

(1) İmlâ hususiyetleri incelendiğinde ünlülerin yazımında Arap harfli Türkçe metinlerdeki yaygın geleneğin dışında kimi işaretlerin kullandığı göze çarpmaktadır. Bilhassa elif-i hanceriyyenin (ٰ) /a/ ünlüsünün, kapalı /ė/ ünlüsünün ve /ı, i/ ünlülerinin imlâsında kullanılması Mısır Oğuzcasında gözlemlenen önemli bir ayırt edici unsurdur. Nitekim bu türden harf vurguları çoklukla kutsal metinlerin imlâsında karşılan bir durumdur. Bununla birlikte söz içinde ve söz sonunda /a/ ve /e/ ünlülerinin yazımında elif (ا) harfinin yaygın kullanılması Mısır Oğuzcasını Anadolu Türkçesinden ve Osmanlı Türkçesinden büyük oranda ayırmaktadır. Bilindiği üzere, Oğuz Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi döneminde söz içi ve söz sonu /a/ ve /e/ ünlülerinin imlâsında tâ-i merbûta (ه) daha yaygın kullanılmaktadır. Ünlülerin imlâsında Osmanlı Türkçesi döneminde yine çok fazla rastlanılmayan hemzeli elif (أ) ve medli elif (آ) kullanımı bu dönemin öne çıkan yazım özellikleri içerisinde anılabilir. Bir diğer husus ise kapalı /ė/ ünlüsünün bu dönemdeki yazımında çeşitlilik arz etmesidir. Osmanlı Türkçesi metinlerinde kapalı /ė/ ünlüsünün yazımında –her defasında kurallı olmasa da- ye (ي) harfi tercih edilmektedir. Bu dönemde ise kapalı /ė/ ünlüsü, fetha (َ), kesre (ِ), ye (ي), elif-i hanceriyye (ٰ) veya ye harfi altına elif-i hanceriyye (ٖي) ile yazılmıştır. Mısır Oğuzcasındaki bu çeşitlilik yine bu dönemi Osmanlı Türkçesinden büyük oranda ayırmaktadır. Ünsüzlerin imlâsında öne çıkan en önemli durum tıpkı Doğu Türkçesi metinlerinde de rastlandıldığı gibi bu dönemde kimi sözcüklerde ön veya art sıradan olmasına bakılmaksızın /s/ ünsüzünün hem sad (ص) hem de sin (س) harfiyle ve /t/ ünsüzünün hem tı (ط) hem de te (ت) harfiyle yazılmasıdır. Bu yazım Osmanlı Türkçesi metinlerinde büyük oranda kurallı olsa da bu dönem metinlerinde bu imla karışıklığı gözlenmektedir.

(2) Ses bilgisi hususiyetleri incelendiğinde ünlü uyumları bakımından bilhassa düzlük-yuvarlaklık uyumu dışı kullanımların Oğuz Türkçesi ve Osmanlı Türkçesiyle büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bunda kimi zaman bazı yapım ve çekim eklerinin yalnızca dar-yuvarlak ünlülü biçimlerinin bulunması kimi zaman da bazı çekim eklerinin yalnızca düz-dar ünlülü biçimlerinin bulunması sebep olmuştur. Oğuz Türkçesinin yaygın özelliklerinden biri olan yuvarlaklaşma bu dönemde de aynı şekilde görülmektedir. Yine ünsüzlerin değişiminde Oğuz Türkçesine has ve Osmanlı Türkçesinde de aynı şekilde gözlemlenen genizsileşme, sızıcılaşma, ötümlüleşme ve akıcılaşma örnekleri hem söz başı hem söz içi ve hem de söz sonunda sıklıkla rastlanmaktadır. Ünsüz düşmelerinde ise Oğuzcada sıklıkla rastlanan *bol-* fiilindeki söz başındaki /b-/ ünsüzünün düşmesi yaygın bir biçimde görülmekteyken bir örnekte söz başında /b-/ ünsüzünün korunduğu gözlenmiştir.

(3) Şekil bilgisi özellikleri incelendiğinde yapım eklerinin Oğuz Türkçesi ve devamı Osmanlı Türkçesiyle büyük oranda benzerlik taşıdığı gözlemlenmiştir. 21 isimden isim yapım eki, 6 isimden fiil yapım eki, 12 fiilden isim yapım eki ve 11 fiilden fiil yapım eki tespit edilmiştir. Çekim ekleri bakımından ise bilhassa fiil çekim eklerinden öğrenilen geçmiş zaman çekiminde iki biçimbirim tespit edilmiştir. {-mIş} biçimbirimi Türkçenin her döneminde yaygın bir şekilde kullanılsa da {-Up+dUr}, {-ipdi} biçimbirimleri Doğu Türkçesinin bir uzantısı olarak görülmektedir. Gelecek zaman çekiminde ise esasen Oğuz Türkçesiyle Mısır Oğuzcasının büyük oranda benzerlik taşıdığı görülmektedir. Bu zamanın ifadesinde {-IsAr} biçimbirimi yanında {-acaḳ} biçimbirimi de kullanılmaktadır. Fiillerin birleşik kipli çekimleri söz konusu olduğunda ise Mısır Oğuzcasında yeterince örneğin mevcut olmadığını ifade etmek gerekmektedir. Fiilimsiler söz konusu olduğunda 1 isim-fiil, 5 sıfat-fiil ve 14 zarf-fiil tespit edilmiştir.

Kısaltmalar ve Dil Bilgisel İşaretler

Ar.	Arapça
Aya.	Ayasofya nüshası
bk.	bakınız
ED	*An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, bk. Clauson 1972.
ETü.	Eski Türkçe
Far.	Farsça
KG	Kansu Gavrî
krş.	karşılaştırınız
N	Nâsır
Red.	*A Turkish and English Lexicon: Shewing in English the Signification of the Turkish Terms*, bk. Redhouse 1890.
Rev.	Revan nüshası
SK	Sultan Kayıtbay
SMK	Sultan Muhammed b. Kayıtbay
St.	*A Comprehensive Persian-English Dictionary*, bk. Steingass 1892.
Tü.	Türkçe
YB	Yaş Bek
<	Sözcüğün hangi biçimden geldiğine, bir dilden başka bir dile geçişine işaret eder.
>	Sözcüğün hangi biçime gittiğine işaret eder.
+	İsim kökü veya gövdesine işaret eder.
-	Fiil kökü veya gövdesine işaret eder.
/ … /	Sesbirim parantezidir.
–	Metindeki değişken biçimlere işaret eder.
Ø	Sıfır biçimbirime işaret eder.
X	Dört ünlü /ı/, /i/, /u/ ve /ü/'ye işaret eder.

Kaynakça

Berta, Á. (1996). *Deverbale Wortbildung im Mittelkiptschakisch-Türkischen.* Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Clauson, S. C. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.

Eckmann, J. (1982-83). Memlûk Kıpçak Edebiyatı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1986*, 85-99.

Eckmann, J. (2017). *Çağatayca El Kitabı* (çev. Günay Karaağaç). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation. A Functional Approach to the Lexicon. Vol. I-II.* Wiesbaden: Harrassowitz.

Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Leiden & Boston: Brill.

Gabain, A. von (1988). *Eski Türkçenin Grameri* (çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gülsevin, G. (2020). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Güner, G. (2020). *Kıpçak Türkçesi Grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Halasi-Kun, T. (1941-43). Die Mameluk-kiptschakischen Sprachstudien und die Handschriften in Stambul. *Kőrösi Csoma-Archívum*, 3, 77-83.

İnan, A. (1953). XIII ve XV. Yüzyıllarda Mısır'da Oğuz-Türkmen ve Kıpçak Lehçeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 53-71.

Karamanlıoğlu, A. F. (2019). *Kıpçak Türkçesi Grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öztopçu, K. (2007). Kısa Memlûk Kıpçakçası Grameri. *Türk Dilleri Araştırmaları [Festschrift in Honor of András J. E. Bodrogligeti]*, 17, 249-282.

Redhouse, S. J. W. (1890). *A Turkish and English Lexicon: Shewing in English the Signification of the Turkish Terms*. Beirut: Librairie du Liban.

Röhrborn, K. (2015). *Uigurisches Wörterbuch. Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien. Neubearbeitung. II. Nomina-Pronomina-Partikel. Band 1: a-asvık [Uygurca Sözlük. İslam Öncesi Orta Asya Türkçe Metinlerinin Dil Malzemesi. Yeniden düzenlenmiş baskı. II. İsimler-Zamirler-Edatlar. 1. Cilt: a-asvık].* Stuttgart: Steiner.

Steingass, F. J. (1892). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. London.

Taş, İ. (2015). *Kutadgu Bilig'de Söz Yapımı.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Timurtaş, F. K. (1976). Küçük Eski Anadolu Türkçesi Grameri. *Türkiyat Mecmuası*, 18, 331-368.

Timurtaş, F. K. (2005). *Eski Türkiye Türkçesi. XV. Yüzyıl: Gramer - Metin - Sözlük*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Uzunkaya, U. (2023). *Mısır'da Oğuzca: Sultan Kayıtbay'ın Türkçe Manzumeleri.* Çanakkale: Paradigma Akademi.

Yavuz, O. (2002). *Kansu Gavrî'nin Türkçe Dîvânı (Metin-İnceleme-Tıpkıbasım).* Konya: Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 915-936.
Geliş Tarihi-*Received*: 22.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1331235

Klasik Mantık ve Sözlük Bilimi Çerçevesinde Tarifin İlkeleri

Principles of Definition within the Framework of Classical Logic and Lexicography

Yasin YAYLA*

Öz

Türkiye'de özellikle son yıllarda sözlük biliminde yönteme dair çalışmalar artmıştır. Yönteme dair çalışma alanlarından bir tanesi de tek dilli bir sözlükte madde başlarının nasıl tarif edileceği problemidir. Tarif, eşyanın hakikatini anlamağa yönelik bir çabalama olduğu için birçok disiplini ilgilendiren bir husustur. Sözlük, iki kapağı arasında farklı alanlardan birçok kelimeyi bir araya getirdiği için muhtelif alanlarda çalışanların başvuru merciidir. İşte bu sebeple sözlükteki madde başlarının tarifleri, sözlük hazırlanırken üzerinde en çok mesai harcanması gereken kısımdır demek yanlış olmayacaktır. Tarif hususu birçok ilim dalını ilgilendirmekle birlikte tarifin nasıl olması gerektiği hem klasik mantığın hem de sözlük biliminin konusudur. Hem klasik mantıkta hem de sözlük biliminde tarifin nasıl olması gerektiği ile ilgili ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkelerin birçok noktada birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada mantık ilmine dair eserlerde belirlenen "tarifin ilkeleri" ile sözlük bilimine dair eserlerdeki "tarifin ilkeleri" ayrı ayrı incelenmiş ve bu inceleme kısmında her ilke için *Türkçe Sözlük*'ten örnekler eklenmiştir. Sonrasında iki alanda var olan ilkeler birleştirilerek tek bir liste oluşturulmağa çalışılmıştır. Söz konusu ilkeler yaşayan Türkçenin sözlüklerinden olan TDK *Türkçe Sözlük*, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* ve *Ötüken Türkçe Sözlük*'ten ilkelere uyan ve/veya uymayan örneklerle karşılaştırmalı olarak incelenmiş, olması gereken tarifler teklif edilmiş, tarifler üzerinden bu ilkeler izah edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarif, sözlük bilimi, klasik mantık, Türkçe.

Abstract

In recent years, Turkey has seen an increase in lexicological studies, particularly those focused on methodology. One of the fields of study on methodology is the problem of how to define the headings in a monolingual dictionary. Since definition is an endeavour to understand the truth of things, it is an issue that concerns many disciplines. A dictionary, by collecting words from various fields under its covers, serves as a reference for those working in diverse domains. Therefore, it's fair to state that the definition of dictionary headings requires substantial effort during the dictionary's assembly. While the issue of definition concerns multiple scientific branches, the question of what constitutes a suitable definition falls within the purview of both classical logic and lexicography. It is seen that these principles overlap with each other at many points. In this study, the "principles of definition" found in the works on logic and on lexicography are analysed separately and examples from the Turkish

* Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: yasinyayla@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5726-884X.

Dictionary were added for each principle. Afterwards, a single list was tried to be formed by combining the principles existing in the two fields. These principles were analysed comparatively with examples from TDK *Türkçe Sözlük*, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* and *Ötüken Türkçe Sözlük*, which are reference sources for contemporary Turkish. The principles were then explained through definitions.

Keywords: Definition, lexicography, classical logic, Turkish.

Giriş

Sözlükler, bir dili öğrenmeye başlayanların ilk başvurduğu kaynaklar iken ilmî birikimi artanların ise belki de kaleme aldıkları son eserlerdir. Sözlük yazanların çoğu; yazdıklarını görmeden, görseler de tadına ermeden ya (vaz)geçip giderler ya göçüp giderler. Bu hâliyle, sözlük hazırlamak bir sabır ve ömür işidir. Özmen'in de ifade ettiği gibi 1945'ten bu yana yüzlerce insanın birikimi ve emeği ile, yaşayan Türkçenin söz varlığını yansıtmayı hedefleyen, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük*'ün bu kadar emeğe rağmen hâlâ birçok eksiğinin bulunması; sözlük yazma işinin zorluğunu gösteren en canlı örneklerden birisidir (2016, s. 64).

Yılmaz'a göre, sözlük hazırlama süreci şu aşamalardan oluşmaktadır: 1. Sözlük hazırlayıcılarının belirlenmesi, 2. Hedef kitlenin belirlenmesi, 3. Amacın belirlenmesi, 4. Zamanın belirlenmesi, 5. Yöntemin belirlenmesi, 6. Yazılı/sözlü ürünlerin taranarak derlem havuzunun oluşturulması, 7. Madde başlarının belirlenmesi, 8. Madde başlarının tanımlanması (2019, s. 13-18). Usta'ya göre ise bu sıralamada önce sözlüğün hedefi belirlenmeli, sonra dil malzemesinin sınırları çizilmeli, malzemenin derleneceği kaynaklar belirlenmeli ve en son sözlüğü hazırlayacak ekip oluşturulmalıdır ve bu ekip asla sadece dilci ve edebiyatçılardan oluşturulmamalıdır (2006, s. 226). Bu aşamalar aslında hazırlık ve yazılma aşaması olarak ikiye ayrılabilir. Söz konusu maddelerden madde başlarının tanımlanması dışındakiler sözlük yazımına geçmeden önceki süreci yani hazırlık aşamasını ifade eden kısımlardır. Madde başlarının tespitinin ardından sözlük yazma aşamasına geçilir ve bu aşama artık sözlüğün muhteviyatıyla alakalı kısımları kapsar. Bir sözlük maddesinde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir: 1. İmla (madde başının imlası). 2. Fonetik (madde başının okunuşu). 3. Çekimleme biçimleri, 4. Kelime sınıfı (isim, sıfat vb.), 5. Anlam (madde başının her farklı anlamı için ayrı numara verilir), 6. Tarif (Her anlam ayrı ayrı tarif edilir), 7. Şevahit ve emsal (Her anlam için ayrı ayrı tanıklı ve tanıksız örnek cümle verilir), 8. Alt maddeler (deyimler vb.), 9. Köken (Jackson, 2016, s. 50-51). Bu özellikler *Türkçe Sözlük*'ten bir örnek ile şöyle gösterilebilir:

âşık, -kı, -ğı *a. (a:şık)* < *Ar. 'āşiḳ* **1.** Bir kimseye veya bir şeye karşı aşırı sevgi ve bağlılık duyan, vurgun, tutkun kimse: *"Güzeller deniz kenarına geldikleri zaman âşıklar da kale burçlarına ve bedenlerine dolarlar."* -A. H. Çelebi. **2.** Birbirini seven bir çiftten kadına oranla genellikle erkeğe verilen ad. **3.** Halk ozanı: *"Dinleyin âşıklar benim sözümü / Felek yaktı kül eyledi özümü"* -Halk türküsü. **4.** *tkz.* Dalgın, kalender kimse: *Âşık yine geç kaldın.* **5.** *ünl. tkz.* "Ahbap, arkadaş" anlamında kullanılan bir seslenme sözü: *Âşık! Anlat bakalım, neler yaptın?* **âşık, âlemi kör, dört yanını duvar sanır** "aşktan gözü kararmış kimse, hoş karşılanmayacak aşırı davranışlarda bulunur" anlamında kullanılan bir söz (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 174).

Bu madde düzenine göre *Türkçe Sözlük*'te takip edilen sıralama şu şekildedir: 1. İmla (madde başının imlası), 2. Çekimleme biçimleri, 3. Kelime sınıfı, 4. Fonetik (madde başının okunuşu), 5. Kaynak dil, 6. Anlam, 7. Tarif, 8. Şevahit ve emsal, 9. Alt maddeler. Sıralama farklı olsa da *Türkçe Sözlük*'te de Jackson'ın tespit ettiği muhteviyat görülür.

Topaloğlu ve Kaçalin'e göre, sözlük yazımında en mühim iki husus, sözlüğü yazılacak dilin söz varlığını tespit etmek ve bu söz varlığı neticesinde oluşan madde

başlarına, doğru, anlaşılabilir ve dilde kullanılan anlamları vermektir (2009, s. 403). Madde başlarının tarifinin nasıl yapılması gerektiği ve bir sözlük maddesinin tarifinin nasıl olması gerektiği belki de sözlükçülüğün bel kemiğidir. Bu sebeple yukarıda sıralanan madde başında olması gereken hususiyetler içinde en mühimi "tarif"tir denebilir.[1]

Mesele

Türkiye'de sözlük bilimi hâlâ yeni bir çalışma alanıdır. İlk çalışmalar da tabii olarak sözlük tanıtımı, sözlük bilimi kurallarına göre sözlük incelemesi tarzında gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu çalışmalar sözlükçülükte yöntemden ziyade tali unsurlardan sayılabilecek şekle dair çalışmalardır. Yönteme dair çalışmaların azlığına Usta tarafından da şöyle dikkat çekilmiştir:

> Cumhuriyet'in kurulmasından sonra başlayan çalışmalar, yetmiş yıldan fazla sürmüş olmakla beraber hâlâ sorunlar devam etmekte, gazete ve dergilerde *Türkçe Sözlük*'ün eksiklikleri anlatılmakta ve tartışılmaktadır. Bu yazılar da gerçek sorunu görmekten ve göstermekten uzaktır. Hep eski alışkanlık (iki dilli sözlük yazma) üzerine, yabancı kelimelerin sözlüğe alınıp alınmayacağı, imlanın nasıl olacağı, Türkçe sözlerden biri alınırken diğerinin neden alınmadığı veya madde başı ve iç maddelerin sayısı üzerinde durmaktadırlar.
>
> Türkiye Türkçesi söz varlığını yetkin bir biçimde değerlendirememek ve sürekli olarak sözlükteki madde başlarının niceliği üzerinde yoğunlaşmak, sözlük hazırlayıcılarının "yöntem" konusuna yeterince eğilmelerini engellemiş; *Türkçe Sözlük*, içindeki birçok değerlendirme ve örneklendirme hatası yüzünden işlevselliğini yitirmiştir. Oysaki sözlüklerde "tanımlayıcı, açıklayıcı, doğrulayıcı, önerici, örneklendirici" yönlerin ağırlıkta olması gerekir. Öte yandan sözlüğün hazırlanış amacı ve hedef kitlesinin açıklığa kavuşturulamamış olması da önemli bir etkendir.
>
> Bu sorunun kaynağı, sözlükbilimi ilkelerinin uygulanmamasında aranmalı ve ona göre çözümler üretilmelidir. Bu amaçla, *Türkçe Sözlük*'te bir yöntem sorununun bulunduğuna dikkat çekmek isterim (2006, s. 225-226).

Bu eleştirinin üzerinden geçen yılların ardından söz konusu yazıda belirtilen tarzda tali unsurlara dair yazılar yazılmağa devam edilmiş olsa da son yıllarda yönteme dair çalışmalara da ağırlık verildiği görülmektedir. Bu çerçevede, yönteme dair çalışma alanlarından bir tanesi de tek dilli bir sözlükte madde başlarının nasıl tarif edileceği meselesidir. Tarif, eşyanın hakikatini anlamağa yönelik bir çabalama olduğu için birçok disiplini ilgilendiren bir husustur. Sözlük kullanıcılarının sözlüğe bakma sebebi çoğu zaman madde başındaki kelimenin ne manaya geldiğini anlamak ve zihin dünyasında o kelimeyi bir yere oturtmaktır. Sözlükler iki kapağı arasında farklı alanlardan birçok kelimeyi bir araya getirdiği için muhtelif alanlarda çalışanların başvuru merciidir. İşte bu sebeple sözlükteki tarifler için, üzerinde en çok mesai harcanması gereken kısımdır demek yanlış olmayacaktır.

[1] Tabii bir de "modül geçişkenliği" yahut "arayüz meselesi" diye tabir edebileceğimiz, hangi kelimeler için münhasıran bir tarife gerek duyulduğu, hangileri içinse dilin söz dizimi gibi düzenekleri tarafından üretilmeleri hasebiyle -kendilerini oluşturan parçaların tarif edilmiş olması kaydıyla- ayrıca bir tarife ihtiyaç duyulmadığı hususu vardır. Yazının sınırlarını aşan bu meselenin derinlikli bir tahlili için Turgay'a (2022) bakılabilir.

Türkçe literatüre bakıldığında "sözlüklerde tarif (tanım)" hususu ile alakalı zikredilebilecek köşe taşı mesabesindeki çalışmaların bazıları eski tarihliden yeni tarihliye doğru şöyle sıralanabilir:

Sayan, P. (2005). *11-14 Yaş için Hazırlanan Okul Sözlüklerinden Tanımlar Üzerine Bir Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.; **Boz, E. (2009)**. Sözlükbirimlerin Tanımlanmasına Anlambilimsel Bir Bakış. *Turkish Studies International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 172-183.; **Basatemur, A. (2013)**. *Sözlükbirimlerin Tanımlanması Bağlamında Türkçe Sözlüklerin Karşılaştırılması* [Yüksek Lisans]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.; **Yılmaz, E. (2017)**. Sözcük Eşleştirmeye Dayalı (word-match) Tanımlar Bakımından Güncel Türkçe Sözlük'ün Değerlendirilmesi. İçinde *Sözlük Bilimi Üzerine Araştırmalar* (s. 41-58). Pegem Akademi.; **İlker, A. (2017)**. Türkçe Sözlük ile Kubbealtı Misalli Türkçe Sözlük'te Yirmi Kelimenin Tanım Karşılaştırması. *Geçmişten Geleceğe Türk Sözlükçülüğü Elginkan Vakfı 3. Türk Dili ve Edebiyatı Kurultayı Bildirileri 19-21 Nisan 2017*, 137-156.; **Gökter Gençer, B. (2018)**. *Tek Dilli Genel Sözlüklerde Tanım* [Doktora]. Ankara Üniversitesi.; **Girişen, N. (2019)**. *Terminolojide Tanım Tipolojisi* [Doktora]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.; **Gökter Gençer, B. (2019)**. Türkçe Sözlük'teki Analitik Tanımlar Üzerine: Doğal Tür Sözcükleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Dergisi*, 23(1), 28-44.; **Gökter Gençer, B., & Yavuzarslan, P. (2020)**. Genel Sözlüklerde Tanım ve Tanımlama Yöntemleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, *17*(3), 392-411.; **Boz, E. (2020)**. Çevrimiçi Genel Sözlüklerde Tanım. *Journal of Linguistics - Dilbilim Dergisi*, (34). https://doi.org/10.26650/jol.2020.001; **Kumanlı, M. S. (2021)**. *TDK Türkçe Sözlük'te "Hlk." Etiketli Sözcüklerin Tanımlanma Ölçütleri* [Doktora]. Hacettepe Üniversitesi.; **Dinar, T. (2021)**. Sözlükte Tanım. İçinde *Prof. Dr. Sadettin Özçelik Armağanı* (s. 395-412). Gazi.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde tarif hususunun, birçok ilim dalının alanına girmekle birlikte öncelikle mantık ilminin ve aynı zamanda daha yeni bir disiplin sayılan sözlük biliminin konusu olduğu görülmektedir. Bu minvalde, sözlükteki tarif hususu ele alınırken bu çalışmaların bazılarında mantık ilmiyle, bazılarında dil bilimi ile alakalı çalışmalar ve özellikle yakın tarihli çalışmalarda ise sözlük bilimi ile alakalı eserler öne çıkmıştır. Başvurulan sözlük bilimi kaynakları ise, Batı'da sözlük bilimi ayrı bir bilim dalı olarak bizdekinden çok daha önce ortaya çıktığı için, yabancı dilde özellikle de İngilizce olarak kaleme alınmış eserlerdir.

Söz gelimi Sayan, çalışmasında tarifin kurallarını belirlerken mantık ile alakalı kaynaklardan yararlanmış (2005, s. 36), Basatemur daha çok dil bilimi ile alakalı kaynaklara başvurmuş (2013, s. 14-16), Gökter Gençer ise sözlük bilimi ile alakalı yabancı dilde hazırlanmış eserleri esas almıştır (2018, s. 77-79).

Elinizdeki bu çalışmada, hem mantık ilminin hem de sözlük biliminin[2] alanına giren tarifin, Türkçe tek dilli sözlük hazırlamadaki ilkeleri belirlenirken söz konusu iki alandaki ilkelerin birlikte ele alınması, karşılaştırılması usulü takip edilmiştir. Tarif üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde mantık ilmini esas alan çalışmalarla sözlük bilimini esas alan çalışmalar, aralarında bazı farklılıklar olsa da hemen hemen birbiriyle örtüşür. Bununla birlikte, sözlük biliminde tarife dair yapılan çalışmalarda tarifin ilkeleri belirlenirken klasik mantığa dair eserlerden ziyade Batı'da neşredilen sözlük bilimine dair eserlere başvurulduğu görülmektedir. Sözlük bilimini esas alan çalışmalarda mantık literatürüne atıf yapılsa da bunların özet bilgiler olduğu, sözlük bilimi çalışmalarında nasıl kullanılacağına dair ayrıntılı incelemelere yer verilmediği

[2] Dil biliminde de tarif ile alakalı çalışmalar bulunmakla birlikte, dil biliminin tarif ile alakalı ifadeleri sözlük bilimi ile örtüştüğü için tarifin ilkelerini ortaya koymağı amaçlayan bu çalışmada sadece mantık ve sözlük bilimi ile ilgili çalışmalar ele alınacaktır.

görülmektedir. Bu tarz çalışmalarda klasik mantığın göz ardı edilmesi, medeniyetimizin mantık geleneğindeki birikimden mahrum kalınması sonucunu doğurur. Bu mahrumiyetin sebep olacağı şeylerden birisi, çalışılmış ve bilinen mevzuları yabancı kaynaklardan tekrar tercüme ederek anlaşılmışı yeniden anlamağa çalışmak, ötekisi ise zaten çalışılmış olanın üzerine koyarak ilerlemesi gereken bir ilmin ilerlemesine mâni olmak veya daha yavaş ilerlemesine sebebiyet vermektir. Bu minvalde, sözlük biliminde tarif ile alakalı yapılacak çalışmalarda klasik mantık ile ilgili eserlere başvurulmasının ve Batı'da neşredilen eserlerdeki bilgiler ile bir geleneğin birikimine sahip olan klasik mantık müktesebatımızın harmanlanmasının yerinde olacağı anlaşılmaktadır. Bu düşüncelerle, bu çalışmada mantık ilmine dair eserlerde belirlenen "tarifin ilkeleri" ile sözlük bilimine dair eserlerdeki "tarifin ilkeleri" ayrı ayrı karşılaştırmalı olarak incelenip iki alandaki ilkeler birleştirilerek tek bir liste oluşturulmağa çalışılacaktır.

Yöntem

Çalışmada mantığın tarif için esas aldığı ilkeler belirlendikten sonra her ilke, *Türkçe Sözlük*'teki madde başlarından rastgele doğru ve/veya yanlış örnekler gösterilerek izah edilmeğe çalışılmıştır. Ardından sözlük bilimindeki ilkeler sıralanmış ve yine *Türkçe Sözlük*'ten örneklerle izah edilmeğe çalışılmıştır. Şayet sözlük bilimi için belirlenen bir ilke mantık için belirlenen ilkeler arasında da varsa herhangi bir örnek verilmeden mantıktaki ilkeye atıfta bulunulmuştur. Ardından iki disiplinin ilkeleri eşleştirilip tek bir liste oluşturulmuştur. Ayrıca, bu kısımda TDK *Türkçe Sözlük* (*TS*), *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (*MBTS*) ve *Ötüken Türkçe Sözlük* (*ÖTS*)'ten farklı alanlardan söz konusu kurallarla örtüşen ve/veya örtüşmeyen tarif/tarifler, belirlenen ilkeler çerçevesinde incelenerek sözlükler arasında karşılaştırmaya da yer verilmiştir. Bu karşılaştırmada bazen yazının akışı gereği daha önce örnek olarak verilen tarifler tekrar kullanılmıştır.

Mantıkta Tarifin İlkeleri

Mantıkta tarifin ilkeleri, tarifin temelini teşkil eden ve kavramları sınıflamağa, sınırlandırmağa ve tarif etmeğe (anlatmak, açıklamak, tasvir etmek) yarayan "beş küllî (tümel)" üzerine inşa edilir.

İnsan, çevresinden birçok duyum alır. Bunları belirli kurallar çerçevesinde bir araya getirir. Bu bir araya getirme işleminin sonucunda kavramlar oluşur. Kavramların ortaya çıkmasında ve onlarla bilinmeyenlerin elde edilmesinde sınıflandırmanın mühim bir yeri vardır. Beş küllî de genelde varlıkları ve özelde kavramları sınıflandırmağa yarar (Kömürcü, 2021, s. 73). Beş küllîyi oluşturan kavramları ilk defa Aristo ele almıştır. Fakat bu beş küllîyi düzenli hâlâ getirip inceleyen kişi *Isaguci*[3] adlı eserinde Porphyrios (Furfûriyûs) olmuştur (Bolay, 1992, s. 545; Kömürcü, 2021, s. 73-74). Söz konusu beş küllî; cins, tür, fasıl (ayrım), hassa ve araz-ı âmmdan (ilinti) oluşur.

Cins: Müşterek vasıflara sahip olan kavramların bu özellikleri dolayısıyla bağlandıkları terimdir. Altında türlerin sıralandığı terime cins denir. Bir türün doğrudan doğruya bağlandığı terim onun yakın cinsidir (cins-i karîb), araya giren cinsler vasıtasıyla

[3] Süryânî asıllı Yeni Eflâtuncu filozof Furfûriyûs (Porphyrios) [ö. 304]'un, Aristo'nun mantık kitaplarının ilki olan *Kategoriler*'in anlaşılmasını sağlamak amacıyla kaleme aldığı eser. Eserin adı, *isagoge (eisagoge)*, giriş manasına gelmektedir. Eserin asıl konusu beş küllîdir. Kitap, Arapçaya çevrildiği dönemden itibaren İslam kültür dünyasında Grekçe isminin Arapçadaki söylenişiyle *Isaguci* olarak anılmış, Müslüman müellifler de eserin tercüme ve şerhleriyle aynı mahiyetteki kendi telifleri için ya bu ismi veya Arapçadaki karşılığı olan *el-medhal*i kullanmışlardır (Bingöl, 2000, s. 488). İslam mantıkçılarının *Isaguci* adıyla yazdığı mantık kitaplarının en meşhuru Ebherî [ö. 1265]'ye aittir. Ebherî'nin eserinin adı *isaguci fi 'l-mantik*'tır. Eser, ismi sebebiyle Furfûriyûs'un eseriyle karıştırılsa da onun aksine sadece beş küllîyi değil mantığın bütün bölümlerini muhtevidir. İslam dünyasında, *Isaguci* denilince Ebherî'nin eseri akla gelir (Kömürcü, 2021, s. 33).

bağlandığı terim ise uzak cinsidir (cins-i ba'îd). Bitki-çiçek-gül terimlerinde "çiçek" "gül" türünün yakın cinsi, "bitki" ise uzak cinsidir (Emiroğlu, 2013, s. 70).

Tür (Nev'): Cinsin altında bazı özellikleri dolayısıyla cinsle kısmen özdeş olan genel kavramdır (Özlem, 2022, s. 94). Bir kavram tek başına alındığında ne cins ne de türdür. İki kavram şümulleri (kaplam) bakımından karşılaştırıldığında şümulü (kaplam) az olan türdür (Emiroğlu, 2013, s. 71). Yani bu durumda bazı türler birtakım şeylere göre cins, birtakım şeylere göre de tür olurlar. Mesela, "canlı" kavramı insana ve hayvana göre cinstir; fakat "cism"e göre türdür (Kömürcü, 2021, s. 77). Bu bakımdan cins ve tür, kavramların özelliklerinden biri değildir; onlar, kavramlar arasındaki bağıntının özellikleridir ve bu bağıntı dolayısıyla hep bir görelilik gösterir. Bu açıdan bakıldığında *cins* "içine alan", *tür* "içine giren" kavram konumundadır (Özlem, 2022, s. 95).

Cinste bulunan özellikler, türlerin tamamında bulunur fakat türlerde cinste bulunmayan özellikler vardır. "Çalgı" cinsinin içinde bulunan "trompet" nefesli ve delikli olmayan bir çalgı iken "saksafon" nefesli ve delikli bir çalgıdır. Deliklere sahip olmak bütün "çalgı"lar için olması gereken bir özellik değildir. Bir cinste bulunan bir özellik o cinsin bütün terimlerinde de vardır. Bir cinste bulunmayan bir özellik o cinsin herhangi bir teriminde de yoktur. Bir özellik cinse ait türlerin ya hepsinde vardır veya hiçbirinde yoktur (Özlem, 2022, s. 96). Mesela "çalgı" cinsine ait bir özellik olan ses çıkarmak bu cinsin altında olan "trompet"te de vardır "saksafon'da da vardır; fakat "çalgı" cinsinde bulunmayan bir özellik olan canlı olmak "trompet"te de yoktur "saksafon"da da yoktur.

Fasıl (Ayrım): Bir varlığı başka varlıklardan ayıran ve o varlıkta sürekli olarak bulunan niteliktir. Başka bir tarifle: Bir şeyi cins bakımından ortak olduğu başka şeyden ayıran zâtî niteliktir. Mesela akıl, insanı öteki canlılardan ayıran zâtî bir nitelik olması dolayısıyla onun faslıdır (Bolay, 1992, s. 545). Örneğin memeliler, kuşlar, balıklar ve sürüngenler "omurgalılar" cinsinin türleridir. Burada bir sürüngen olarak yılanı ele alacak olursak yılanın sürüngen olması onun faslını teşkil eder. Çünkü sürünme özelliği yılanı memeliden, kuştan ve balıktan ayırır. İnsan teriminin faslı da onun düşünme ve konuşma özelliğidir. Bu özellik insanı öteki canlılardan ayırır (Emiroğlu, 2013, s. 71). Türü yakın cinsindeki ortaklarından ayıran yakın fasıl, uzak cinsindeki ortaklarından ayıran da uzak fasıldır. Mesela "düşünmek" insanı yakın cinsi olan *canlı*dan ayırdığı için yakın faslı, "hareket etmek" insanı uzak cinsindeki *cisim* altında bulunan *canlı olmayan varlıklar*dan ayırt ettiği için uzak fasıldır (Kömürcü, 2021, s. 79-80).

Bu üç küllî, zâtî yani varlıklarda kalıcı olarak bulunan, değişmez küllîlerdir. **Hassa** ve **araz-ı âmm (ilinti)** ise geçici, değişen küllîlerdir.

Hassa: Bir türün mahiyetine, özüne dâhil olmayan fakat sadece o türe has olan sıfatlardır. Mesela insan "gülen varlıktır" dendiğinde bu küllî kavram insanın mahiyetinin dışındadır. Çünkü insan her zaman gülmez; fakat yine de gülme sadece insana özgü bir hassadır (Bolay, 1992, s. 545). Hassa, ait olduğu mahiyetten kaldırıldığında mahiyetin ortadan kalkmasını gerektirmez. Bu özelliği sebebiyle fasıldan farklıdır; fakat tek bir tür için söylenmiş olması sebebiyle de fasla benzer (Kömürcü, 2021, s. 80). Hassa türün tali vasfıdır. Mesela insanı tarif ederken saçları ağaran bir varlık olması; kedileri tarif ederken gözlerinin rengi ve tüyleri dikkate alınmaz (Emiroğlu, 2013, s. 72).

Dört tür hassa vardır:

1. Türün bazı fertlerine ait olur: İnsan için hekimlik ve geometri ile uğraşmak gibi.

2. Türün bütün fertlerine ait olur: İnsan için iki ayaklı olmak gibi.

3. Türe belli bir anda ait olan hassadır: Mesela, ihtiyarlıkta saçların ağarması, sırtın kamburlaşması gibi.

4. Türün bütün fertlerine ait olan ama sürekli olmayan hassa: İnsanın gülme, atın kişneme hassası gibi (Emiroğlu, 2013, s. 72).

Araz-ı âmm (ilinti): Çeşitli türleri kapsayan, ancak varlığı her durumda nitelemeyen anlamlardır. Mesela "hareket", varlığı her durumda nitelemediği yani varlık her zaman hareket hâlinde olmadığı için arazdır; insan, at, kuş vb. nevilere şamil olduğu için de âmmdır (Bolay, 1992, s. 545). Hassa ile araz-ı âmm'ın daha iyi ayırt edilebilmesi için şu örnek yerinde olacaktır: Gülmek insanın hassası, uyumak ise araz-ı âmmıdır (Emiroğlu, 2013, s. 73). Çünkü gülmek insanın her zaman göstermediği yani geçici fakat yalnızca insana ait bir hususiyet iken uyumak insan dışındaki birçok türde bulunan ve o türlerin sürekli göstermediği yani geçici bir hususiyettir.

Yakın dönemde yapılan çalışmaların bir araya getirilmesiyle oluşturulan yukarıdaki beş küllî izahından sonra, burada, bu beş küllîyi birer cümle ile tarif eden Ahmed Cevdet Paşa'nın tariflerine de ayrıca değinmek yerinde olacaktır. Nitekim, Cevdet Paşa'nın tarifleri birer cümle olduğu için anlaşıldıktan sonra akılda tutulması daha kolay tariflerdir. Günümüz okuru için anlaşılması belki bir nebze zor olan bu tarifler yukarıdaki bilgiler ışığında izah edildiğinde daha anlaşılır hâle gelecektir:

Nev' (tür): Bir hakikatin aynı olan küllî-yi zâtîdir. [Tarif edilen şey tür olduğu için hakikatin aynı olmaktadır.]

Cins: Hakayık-ı muhtelifenin zâtîsi olan küllîdir. [Altında bulunan birçok tür kendisine bağlı bulunduğu için muhtelif hakikatlerin bağlı bulunduğu ifadesi kullanılmıştır. İnsan, at ve yaprağın bağlı bulunduğu canlı cinsi gibi.]

Fasıl: Yalnız bir hakikatin zâtîsi olan küllîdir. [Tarif edilen türün öteki türlerden ayırt edilmesini sağlayan ve kendisinde sürekli bulunan bir hususiyet olduğu için yalnızca bir hakikate ait olduğu ve zâtî (kalıcı, değişmeyen) olduğu ifade edilmiştir. İnsanın düşünmesi, onu bağlı bulunduğu cinsin altındaki öteki türlerden ayırt ettiği için fasıl olmaktadır.]

Hassa: Bir hakikate mahsus olan arazîdir. [Tıpkı fasıl gibi o da sadece tarif edilen türe ait olduğu fakat sürekli görünen bir hususiyet olmadığı için zâtî (kalıcı) değil arazî (geçici) bir hususiyettir. İnsanın gülmesi kendisinde sürekli görünmediği için hassa denilmiştir.]

Araz-ı âmm: Hakayık-ı muhtelifeye şamil olan arazîdir [Bu da tıpkı fasıl gibi ayırt edici bir hususiyet olmakla birlikte sadece tarif edilen türe ait değil de birçok türde bulunabilecek bir hususiyet olduğu için geneldir ve aynı zamanda hassa gibi arazî (geçici) bir hususiyettir. İnsanın uyuması onun ayırt edici bir özelliği olsa da bağlı bulunduğu canlı cinsi altındaki at vb. hayvanlar da uyumaktadır.] (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 22).

Bu durumda, insan kavramı için yapılacak şöyle bir tarif, bütün küllîleri bir arada barındıran bir tarif olacaktır: *İnsan; düşünen, gülen, uyuyan canlıdır*. Bu tarifte; tarif edilen *insan* **tür**ü, *insan*ın bir üst sınıfında bulunan ve onun bağlı bulunduğu *canlı* olma hususiyeti **cins**i, *düşünme* hususiyeti insanı canlı cinsinin altında bulunan bütün türlerden ayırt ettiği için **faslı (ayrım)**, *gülme* hususiyeti onu cins içindeki bütün varlıklardan ayırt ettiği için ve kendisinde sürekli var olmadığı için **hassa**yı ve *uyuma* hususiyeti de cins altındaki diğer türlerde de var olan ve kendisinde sürekli bulunmayan bir hususiyet olduğu için **araz-ı âmm**ı **(ilinti)** karşılamaktadır.

Bu küllîler, "hassa" hariç, bir sözlük maddesi örneği ile şöyle gösterilebilir:

balık Omurgalılardan, suda yaşayan, solungaçla nefes alan ve yumurtadan üreyen hayvanların genel adı (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 243).

Bu tarifte *balık* **tür**ü karşılamaktadır. *Omurgalılar* **yakın cins**i, *hayvan* **uzak cins**i, *solungaçla nefes almak* **fasl**ı (ayrım), *suda yaşamak* ve *yumurtadan üremek* ise **araz-ı âmm**ı karşılamaktadır.

Balık **tür**dür; çünkü tarif edilen hakikatin kendisidir. Bu durumda sözlükteki madde başları türü ifade etmektedir. *Omurgalılar* **yakın cins**tir çünkü tarifte *hayvan* da bulunmaktadır ve bir sıralama yapıldığında omurgalı olmak balığa hayvan olmaktan daha yakındır. Bu durumda söz konusu üç varlık arasında yukarıdan aşağıya doğru şöyle bir münasebet bulunmaktadır: Hayvan > omurgalı > balık. *Solungaçla nefes almak* **fasıl**dır. Çünkü balıklardan başka solungaçla nefes alan herhangi bir omurgalı hatta canlı bulunmamaktadır. Böylelikle *solungaçla nefes almak* balık türünü bağlı bulunduğu **yakın cins** olan *omurgalılar*dan hatta **uzak cins** olan *hayvanlar*dan ayırmaktadır. Tarifteki *suda yaşamak* ve *yumurtadan üremek* **araz-ı âmm**dır **(ilinti)**. Çünkü suda yaşamak ve yumurtadan üremek sadece balık türüne ait bir hususiyet değildir. Suda balıklar dışında yaşayan başka canlılar da bulunmaktadır. Mesela yengeç de suda yaşar fakat bir tür böcektir[4]. *Yumurtadan üremek* de sadece balıklara ait bir hususiyet değildir; nitekim kuşlar[5] da yumurtlayarak üremektedir.

Mantıkçılara göre tarif, kendisinin bilinmesi başka bir şeyin bilgisini gerektiren sözdür (Türker, 2011, s. 28); zihinde hazır olan tasavvurlardan zihinde henüz hazır olmayan yeni tasavvurlar elde etmek için insanın kullanacağı yegâne araçtır (Alp, 2021, s. 8). Beş küllî üzerinden düşünüldüğünde tarif, tarif edilen kavramı aynı cinsten şeylerle bir araya getiren ve onu farklı olduğu şeylerden de ayıran ifadedir (Emiroğlu, 2013, s. 81).

Mantıkçılar beş küllîye göre yapılan tarifi **had** (özle ilgili tanım-*definition*) ve **resm** (ilinti ile ilgili tanım-*description*) diye ikiye ayırırlar (Emiroğlu, 2013, s. 82). **Had** ve **resm** de kendi içinde tam ve eksik olmak üzere ikiye ayrılır.

Hadd-i tam (tam tanım): Beş külliye göre tam ve en doğru olan tariftir. Bu tarif bir şeyin özüne ait (zati) parçalarıyla yapılan tariftir; yani bir şeyin yakın cinsi ile yakın faslından (ayrım) yapılan tariftir (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 36; Emiroğlu, 2013, s. 83; Kömürcü, 2021, s. 91). *İnsan düşünen canlıdır* dendiğinde tarif edilen *insan* **tür**ü, *canlı* **yakın cins**i ve *düşünen* ise **yakın fasl**ı karşılamaktadır.

Hadd-i nâkıs (eksik tanım): Tarif edilen şeyin uzak cinsi ve yakın faslından oluşur. *İnsan düşünen cisimdir* tarifi buna örnektir (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 36; Emiroğlu, 2013, s. 83; Kömürcü, 2021, s. 91). *İnsan* **tür**, *cisim* **uzak cins** ve *düşünen* ise **yakın fasıl**dır. Bir şeyi yalnızca yakın faslıyla tarif de eksik bir tariftir, *insan düşünendir* tarifi gibi (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 36).

Resm-i tam (tam resm, tam ilintisel tanım): Bir şeyin zati (özüne ait) ve arazî (geçici) özellikleriyle yapılan tariftir (Kömürcü, 2021, s. 92). Yakın cins ile hassadan yapılır. *İnsan gülen canlıdır* tarifi buna örnektir (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 36; Emiroğlu, 2013, s. 83; Kömürcü, 2021, s. 92). Bu tarifte *insan* **tür**, *canlı* **yakın cins** ve *gülen* ise **hassa**dır. Tarif edilen şeyin yakın cinsi, yakın faslı ve hassası birlikte bulunursa bu da *resm-i tam* olur ve bu *hadd-i tamdan ekmel resm-i tam* olarak adlandırılır. *İnsan gülen düşünen canlıdır* tarifi buna örnektir (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 36).

[4] **yengeç** Eklem bacaklılardan, kabuklu, birinci ayak çifti iki kıskaç olarak gelişmiş, eti için avlanan, suda yaşayan bir böcek (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 2571).

[5] **kuş** Yumurtlayan omurgalılardan, akciğerli, sıcakkanlı, vücudu tüylerle örtülü, gagalı, iki ayaklı, iki kanatlı uçucu hayvanların ortak adı (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1542).

Resm-i nâkıs (eksik resm, eksik ilintisel tanım): Niteliklerin sayılmasıyla yapılan tariftir. Sayılan nitelikler öze ait olabileceği gibi onun dışında kalan şeyler de olabilir (Kömürcü, 2021, s. 92). Bir şeyin uzak cinsi ve araz-ı ammı (ilinti) ile yapılır. *İnsan uyuyan cisimdir* tarifi buna örnektir (Emiroğlu, 2013, s. 83; Kömürcü, 2021, s. 92). Eksik resm, yakın fasıl ile hassadan, araz-ı âmm ile hassadan veya sadece hassadan oluşabilir. Hepsi tek gerçekliğe ait olmak kaydıyla insanın hassalarından yapılmış eksik resmi şöyledir: Ayaklarıyla yürüyen, geniş tırnaklı, bedeni tüysüz, dik duran, yapısı gereği gülücü olandır (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 37; Kömürcü, 2021, s. 92). Bir şeyi örnek vererek anlatmak da eksik resm sayılmaktadır (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 37).[6]

Bu bilgilerden hareketle, beş küllîye göre yapılan tarifler esas alınınca sözlükteki madde başlarının tariflerinin birçoğunun mantık ilmine göre *resm* sınıfında tarif olduğunu yani tasvir (*description*) olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Beş küllînin izahında verilen **balık** örneği ele alınacak olursa 'Omurgalılardan, suda yaşayan, solungaçla nefes alan ve yumurtadan üreyen hayvanların genel adı' tarifinde yakın cins, uzak cins, fasıl ile birlikte araz-ı âmm (ilinti) olan "suda yaşamak" ve "yumurtadan üremek" de bulunduğu için bu tarif mantıkçılara göre tarif değil **resm** olmaktadır; fakat Ahmed Cevdet Paşa'nın dediği üzere tam tariften daha ekmel bir resm olmaktadır.

Mantıkçılara göre tarifin doğru olabilmesi için belirlenen ilkeler şöyle sıralanabilir:

1. Tarif tam olmalıdır. Efradını cami ağyarını mani olmalıdır; yani tarif edilen şeyin bütün unsurları tarifin içine girmeli, ona ait olmayanlar dışında tutulmalıdır (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 37; Alp, 2021, s. 19; Emiroğlu, 2013, s. 87; Kömürcü, 2021, s. 97).

Bu madde, tarifin beş küllîde bahsedilen **hadd-i tâm**a göre yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Mantık için tam tarif (hadd-i tam), yakın cins ile fasıldan (ayrım) yapılan tariftir (Emiroğlu, 2013, s. 89; Kömürcü, 2021, s. 97). Sözlükteki madde başlarının tariflerinde bu husus birçok madde için mümkün görünmemektedir. Zira tarifte fasıl bulmak pek de kolay bir iş değildir. Zaten bu sebepten olsa gerek hemen hemen bütün mantık kitaplarında tam tarif için "insan düşünen canlıdır" örneği verilebilmektedir. Bu sebeple sözlük maddelerinin birçoğu mantıktaki beş küllîye göre resm yani tasvire kaymaktadır. Bu ilkeye uyan *TS*'den *aşk* maddesinin tarifi örnek gösterilebilir:

aşk 'Aşırı sevgi ve bağlılık duygusu, sevi, sevda, amor' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 177).

Bu tarifte *duygu* **cins**i, *aşırı sevgi ve bağlılık* ise **fasl**ı ifade etmektedir. Bu hâliyle bu tarif, mantık kurallarına göre efradını cami yani gerekli olanları alan ve ağyarını mâni yani gereksiz olanları dışarıda bırakan bir tarif; yani hadd-i tam (tam tarif) olmuştur.

Bu ilkeye uymayan tarife örnek olarak ise şu madde gösterilebilir:

granülin 'Opalin bir türü.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 990).

Görüleceği üzere söz konusu madde başının tarifinde sadece **cins** mevkiinde olan *opal* bulunmaktadır. **Fasl**ı ve hatta **hassa**yı veya **araz-ı âmm**ı karşılayacak herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu hâliyle tarif, efradını cami, yani gerekli olanların alındığı bir tarif olamamış ve hâliyle tarif olamamıştır.

[6] Beş küllîye göre yapılan tarifler dışında: 1. Tarif edilen varlığın durumuna göre (1. Lafzî tarif, 2. Gerçek tarif), 2. Tarifte kullanılan vasıtalara göre (1. Tecrübî tarif, 2. Aklî tarif), 3. Belirsizliği kaldırmaya yönelik (1. Analitik tarif, 2. Şartlı tarif) ve 4. Diğer sınıflamasına tabi tutulabilecek (1. Hatırlatıcı tarif, 2. Tasvirî Tarif, 3. İlham verici tarif) tarif çeşitleri de bulunmaktadır (Emiroğlu, 2013, ss. 83-87; Kömürcü, 2021, ss. 92-96). Fakat çalışmanın konusu tarif çeşitleri esasında değil tarifin ilkeleri esasında olduğu için burada söz konusu tarif çeşitlerine değinilmemiştir.

Bu ilke "mantığın beş küllîye göre yapılan tarif kurallarından herhangi birisine uyulmalıdır" şeklinde düşünülebilirse *TS*'de söz konusu ilkeye uyan *kuzgun* maddesi örnek gösterilebilir:

kuzgun 'Ötücü kuşlar takımının kargagiller familyasından, Kuzey Amerika'nın dağlık, fundalık yerlerinde bulunan, tüyleri siyah renkte olup mavi renkte parlayan bir tür kuş, karakarga *(Corvus corax)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1551).

Bu tarifteki *kuzgun* **tür**ü; *kuş* **uzak cins**i *ötücü kuşlar takımının kargagiller familyası* **yakın cins**i, *Kuzey Amerika'nın dağlık, fundalık yerlerinde bulunma* bu canlı dışında birçok canlıda var olabileceği için **araz-ı âmm**ı **(ilinti)**, *tüylerinin siyah olup mavi renkte parlaması* şayet sadece bu kuşa ait bir özellikse **fasl**ı karşılamaktadır. Söz konusu tarifte **cins** ve **fasıl** ile birlikte **araz-ı âmm** da bulunduğu için mantık kurallarına göre *resm-i tam (tam resm)* olmaktadır; yani mantık ilminin kurallarına göre bu tarif, tarifin alt başlıklarından biri olan tasvir (*description*) sınıfına girmektedir.

2. Tarif, kendisinden daha açık olmayan veya kendisine denk olan bir şeyle yapılmamalıdır (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 37; Alp, 2021, s. 19; Emiroğlu, 2013, s. 87; Kömürcü, 2021, s. 97).

Usta'nın da dikkat çektiği, (2006, s. 236) *TS*'deki şu madde, bu hususu izah edici bir örnek olabilir:

eklemsizler 'Kolsu ayaklılardan, kavkı çenetleri arasında eklem olmayan bir sınıf.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 767).

Bu madde için yine Usta'nın şu tenkidi dikkate değerdir: Terimler yerine herkesin anlayabileceği kelimeler kullanılmalıydı. Bu ifadeden ne çeşit bir canlı olduğu anlaşılmıyor, hatta canlı bir varlık olup olmadığı anlaşılmıyor (2006, s. 236).

3. Tarifte kısır döngü bulunmamalıdır. Yani bir şey, bilinmesi kendisine bağlı olan bir şeye dayandırılarak tarif edilmemelidir (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 38; Alp, 2021, s. 19; Emiroğlu, 2013, s. 88; Kömürcü, 2021, s. 97). Mesela "fıkıh" 'fukahanın faaliyetlerinin bütünü' ile "fukaha" da 'fıkıh faaliyetinde bulunanlar' şeklinde tanımlanmamalıdır (Emiroğlu, 2013, s. 88).

TS'deki şu maddeler örnek gösterilebilir: **çakırdoğan** 'Yırtıcı kuşlardan bir tür doğan, **çakır**, **tuğrul** *(Accipiter gentilis)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 483); **çakır** 'çakırdoğan' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 483), **tuğrul** 'Çakırdoğan**'** (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 2384). Görüleceği üzere **çakırdoğan** maddesinin tarifinde uzak cins olarak yırtıcı kuşlar, yakın cins olarak doğan gösterilmiş fakat herhangi bir fasıl verilmemiştir. Maddenin sonunda *çakır* ve *tuğrul* yazılarak okuyucunun **çakır** ve **tuğrul** madde başlarına da müracaat etmesi sağlanmıştır; fakat söz konusu madde başlarına müracaat edildiğinde ise 'çakırdoğan' yazılarak okuyucu tekrar **çakırdoğan** maddesine yönlendirilmiştir. Böylelikle okuyucu kısır döngü içinde bırakılmış ve sözlükte **çakırdoğan**ın yeterli bir tarifi yapılamamıştır.

4. Tarif ne çok uzun ne de çok kısa olmalıdır. Zira kısa olursa "Fıkıh, bilmektir" örneğinde olduğu gibi tarif tam olmaz; uzun olursa "Fıkıh, dinen mükellef olan kişinin taharet, abdest, namaz, oruç, zekât, hacc, vekâlet, ticaret, borçlanma, evlenme gibi pratik hayatıyla ilgili konularda, kitaba, sünnete, icma ve kıyasa dayalı olarak; bu konulardaki klasik anlayışları özümseyip, modern çözüm yolları da arayarak lehinde ve aleyhindeki şer'î hükümleri bilmesidir" örneğinde görüldüğü gibi, tarif olmaktan çıkıp tasvir ve açıklama olur (Emiroğlu, 2013, s. 88).

TS'de çok kısa tarife şu maddeler örnek verilebilir:

küçük karga 'Karga cinsi bir tür kuş.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1553).

küçük kumru 'Kumru cinsi bir tür kuş.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1553).

küçük martı 'Martı cinsi bir tür kuş.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1553).

küçük sakarca 'Sakarca cinsi bir tür kuş.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1553).

Görüleceği üzere söz konusu tarifler, tarif ettiği madde başının herhangi bir faslını ifade etmeyip sadece cinslerini ifade etmiştir. Bu sebeple tarif kurallarına göre tarif de sayılmamaktadırlar.

TS'den şu madde ise bu ilkeye uygun bir örnek olabilir:

kaş 'Gözlerin üzerinde kemerli birer çizgi oluşturan kısa kıllar' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1345).

Görüleceği üzere, bu madde başında *kıl* **cinsi**, *gözlerin üzerinde kemerli birer çizgi oluşturması* sadece **kaş**'a ait bir hususiyet olduğu için **faslı** ve *kısa olması* ise birçok varlıkta bulunabileceği için **araz-ı âmmı** karşılamaktadır. Söz konusu madde başının tarifi, yeterli uzunlukta olduğu için bu ilkeye uyulduğu söylenebilir.

5. Tarif, döndürme yolu ile döndürülebilmelidir. Yani tarifte, anlamı değişmeden yüklem konunun yerine konabilmelidir. Örneğin "provokasyon, insanları kötü niyetle, bir şeye karşı tahrik etme ve kışkırtmadır" ifadesinde yüklemi konunun yerine koyarak "İnsanları kötü niyetle bir şeye karşı tahrik etme ve kışkırtma provokasyondur" şeklinde döndürebiliriz (Emiroğlu, 2013, s. 88; Kömürcü, 2021, s. 97).

TS'deki şu madde bu ilkeye aykırı bir örnek olabilir:

divani kırması 'Divani yazının basitleştirilmiş bir türü.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 682).

Divani kırmasının yerine bir cümlede "divani yazının basitleştirilmiş bir türü" ifadesi yerleştirildiğinde söz konusu ifadenin sadece **divani kırması**na denk gelmediği anlaşılacaktır. Ayrıca, bu tarif tersten okunduğunda yani madde başı yüklem yapıldığında "divani yazının basitleştirilmiş bir türü, divani kırmasıdır" denmenin mümkün olmadığı da görülmektedir. Bu hâliyle bu madde başı söz konusu ilkeye aykırıdır.

Söz konusu ilkeye *TS*'den uygun madde, zaten ilkenin içinde geçen **provokasyon** maddesidir; fakat *TS*'de maddenin tarifi **kışkırtma** maddesinde verilmiştir:

kışkırtma 'Herhangi bir kişiye, gruba, kuruluşa veya devlete karşı girişilen ve onları sonradan ağır sonuçlar verecek bir karşı eylemde bulunmaya zorlayan, önceden tasarlanmış girişim' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1427).

Bu tarifte tarif özne yapılırsa **kışkırtma** maddesinin yüklem konumuna geçebildiği görülmektedir.

6. Tarif, bi 's-selb (olumsuz kılarak) yapılmamalıdır (Emiroğlu, 2013, s. 90).

Bu ilkeye uymayan maddelerle ilkenin izahı daha kolay olacaktır. *TS*'den şu maddeler örnek gösterilebilir:

açık 'Açılmış, kapalı olmayan, **kapalı** karşıtı' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 14).

kapalı 'Kapanmış olan, açılmamış, **açık** karşıtı' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1303).

Görüleceği üzere **açık** maddesinin tarifinde 'kapalı olmayan', **kapalı** maddesinin tarifinde de 'açılmamış' denilerek bir şey ne olduğu ile değil ne olmadığı ile tarif edilmiştir.

7. Tarifte, ayrıca açıklanmaya muhtaç olan mecaz ve bilinmeyen terimler kullanılmamalıdır (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 38; Emiroğlu, 2013, s. 89; Kömürcü, 2021, s. 97).

Bu ilkenin mecaz kısmı için *TS*'den Usta'nın da belirttiği (2006, s. 235) şu madde örnek gösterilebilir:

dağıtmak 'Ne yaptığını bilmeyecek kadar içip kendinden geçmek' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 579).

Söz konusu mecaz ifadenin tarifinde yine mecazlı bir ifade olan "kendinden geçmek" deyiminin kullanılması bu ilke ile örtüşmemektedir.

Bu maddenin açıklanmaya muhtaç bilinmeyen terimler kısmı için de ikinci ilkedeki **eklemsizler** maddesi örnek olarak gösterilebilir.

8. Tarif cümlesinde cins sonda olmalıdır (Emiroğlu, 2013, s. 89).

Bu ilke, Emiroğlu'nda tarifin ilkeleri kısmında değil de tarifte yapılan hatalar kısmında bulunmaktadır. Cins ve fasıl konusunda yapılan hatalar için verilen örnek cümlelerden cinsin cümlenin sonunda bulunması gerektiği anlaşılmaktadır. Mesela "Zurna, çalgı aleti olan bir nefeslidir" yanlış örnek "Zurna, nefesli bir çalgı aletidir" doğru örnek, "Aşk, sevginin ölçüyü aşmasıdır" yanlış örnek "Aşk, ölçüyü aşan sevgidir" doğru örnek (2013, s. 89). Birinci örnekte "cins" "çalgı aleti", ikinci örnekte ise "cins" "sevgi"dir.

Bu husus, tarif cümlelerinin aslında birer önerme cümlesi olmasıyla alakalıdır. Her tarif, bir önermedir. Tarif edilen kavram özne, onun tarifi ise yüklemdir (mahmul). Mesela "çiçek, bitkidir" bir tarif önermesi iken "Ahmet, akıllıdır" bir tarif önermesi değil bir tasvirdir. Çünkü tasvir önermeleri teklik kavramlarla yapılırken tarif önermeleri genel kavramlarla yapılır (Emiroğlu, 2013, s. 82). Burada genel kavramdan kasıt "çiçek, bitkidir" önermesindeki "bitki" kavramıdır. Bitki genel bir ifadedir yani "cins"tir; tarif edilen yani özne mevkiinde olan "çiçek" ise "tür"ü ifade etmektedir. Mantıkta önermenin sıralaması dolayısıyla "cinsin sonda olması" bir ilke olarak kabul edilebilir. Nitekim *TS*'deki madde başlarının tariflerinde de bu kurala çoğu zaman uyulmuştur:

kalemis 'Bir tür misk faresi *(Civet tictis)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1271); **kalamar** 'Bir tür mürekkep balığı *(Loligo vulgaris)*.'[7] (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1273)

Bu örnekler, "cins"lerin (misk faresi, mürekkep balığı) sonda olması bakımından doğru olmakla birlikte herhangi bir fasıl, hassa veya araz-ı âmm bulundurmadıkları için mantık kuralları çerçevesinde bir tarif hükmünde değildir.

TS'de bu cümle dizilişine aykırı bazı örnekler de mevcuttur:

bozdoğan 'bir doğan türü' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 392).

Bu örnek, sözlüğün genel ifade tarzının dışında bir örnektir. Sözlüğün genel ifade tarzına göre 'bir tür doğan' ifadesinin kullanılmış olması beklenirdi. Nitekim 'bir tür doğan' ifadesinde "cins" olan "doğan" sonda bulunmaktadır; fakat bu tarif de yukarıdaki iki tarif gibi herhangi bir fasıl ifade etmediği için mantık kuralları çerçevesinde bir tarif hükmünde değildir.

9. Tarif yakın anlamlı kelimelerle yapılmamalıdır (Emiroğlu, 2013, s. 90).

[7] Cinsin tarifteki bulunduğu yer bakımından incelenen bu üç örnek de tarif kuralları bakımından yanlıştır. Çünkü tarifte sadece cins belirtilmiştir; fasıl, hassa veya araz-ı âmma dair herhangi bir kayıt bulunmamaktadır.

Bu maddeye *TS*'den **amaç**, **gaye**, **hedef**, **maksat** madde başları örnek gösterilebilir:

amaç '**1.** Ulaşmak istenilen sonuç, maksat **2.** Gaye **3.** Hedef' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 110).

gaye 'Elde edilmesi gereken, ulaşılmak istenen şey, amaç' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 906).

hedef 'Yapılması tasarlanan iş, amaç' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1078).

maksat 'İstenilen şey, amaç, gaye, erek' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1612).

Görüleceği üzere söz konusu madde başları birbirlerini tariflerinde kullanılmışlardır. Bu husus aynı zamanda kısır döngüye de sebebiyet vermektedir.

Üçüncü ilkenin izahında örnek olarak verilen **çakırdoğan**, **çakır** ve **tuğrul** madde başları da aynı ilkeye örnek olarak gösterilebilir.

Sözlük Biliminde Tarifin İlkeleri

Sözlük biliminde tarif üzerine yapılan çalışmalarda sözlük tarifi ile mantık tarifinin birçok noktada birbiriyle örtüştüğü görüşü hâkimdir. Zgusta, mantığa göre yapılan tariflerde tarifin, tarif ettiği şeyi kendi yakın cinsindeki her şeyden ayırt etmesi gerektiğini fakat sözlük tarifinde ise tarif edilen madde başının onu diğer madde başlarından ayırmaya yetecek en önemli özelliklerinin sıralanması gerektiğini dile getirmektedir (Zgusta, 1971, s. 252).

Gökter Gençer, sözlük tarifini şöyle ifade etmektedir: Sözlük tanımları, her sözcüğün anlamını belirgin şekilde açıklamaya çalışmak, anlamı tasvir etmektir (2018, s. 73).

Yılmaz'a göre ise sözlük tarifi şöyledir: Bir sözlük biriminin anlam veya anlamlarından birisini bağlam içindeki kullanım(lar)ını sıklık (frequence) ve yaygınlık (extensity) ölçütleri çerçevesinde ele alıp zorunlu ve seçimlik anlam birimcikleri bulgulayarak, o kavramın hiyerarşik yapısını ortaya çıkarmayı amaçlayıp, sözlüğün hedef kitlesinin düzeyine uygun açık ve anlaşılır olarak, bildirme kipliği yapısında, nesnel bir şekilde açıklama (2019, s. 9).

Üç tariften de anlaşılabilecek ortak nokta, Gökter Gençer'in "anlamı tasvir etmek" ifadesi üzerinden izah edilebilir. Bu ifade dikkate alındığında, sözlük bilimine göre yapılacak tariflerin, mantık ilmindeki beş küllîye göre yapılan tarif çeşitlerinden resm yani tasvir (*description*) sınıfına girdiği görülür. *TS*'den mantık ilkelerini ifade ederken birinci ilkede de örnek olarak verilen **kuzgun** maddesi buna örnektir.

kuzgun 'Ötücü kuşlar takımının kargagiller familyasından, Kuzey Amerika'nın dağlık, fundalık yerlerinde bulunan, tüyleri siyah renkte olup mavi renkte parlayan bir tür kuş, karakarga *(Corvus corax)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1551).

Söz konusu tarifteki *kuzgun* **tür**ü; *kuş*, *ötücü kuş* ve *kargagiller* **cins**i, *Kuzey Amerika'nın dağlık, fundalık yerlerinde bulunma* bu canlı dışında birçok canlıda var olabileceği için **araz-ı âmm**ı **(ilinti)**, *tüylerinin siyah olup mavi renkte parlaması* şayet sadece bu kuşa ait bir özellikse **fasl**ı karşılamaktadır.[8] Söz konusu tarifte **cins** ve **fasıl** ile birlikte

[8] Bu örnek, bir tarifte faslı belirlemenin zorluğuna dair güzel bir örnektir. Söz konusu madde başı hayvan bilimine dair bir madde başıdır. Bu madde başının faslını da ancak alanın uzmanı; yani hayvan bilimci belirleyebilir. Sözlük bilimcinin vazifesi hayvan bilimcinin yaptığı tarifi sözlük bilimi kurallarına göre belirlenen tarife uygun hâle getirmektir. Bu husus da sözlük hazırlanırken sözlüğün içindeki madde başlarının ait olduğu alanlardaki uzmanlara danışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alan uzmanlarına danışılarak yapılan bu çalışmalar bir örnek olmak üzere bk. (Topçu, 2020).

araz-ı âmm da bulunduğu için mantık kurallarına göre *resm-i tam (tam resm)* olmaktadır; yani mantık ilminin kurallarına göre bu tarif, tarifin alt başlıklarından biri olan tasvir sınıfına girmektedir.

Sözlüklerde bir madde başını tarif ederken kullanacağımız birçok ifade mantıktaki **hassa** veyahut **araz-ı âmm** sınıfına gireceği için sözlük tariflerinin birçoğu mecburen mantığa göre *resm* yani tasvir sayılacaktır; fakat mantığa göre *resm*ler de tarifin alt başlıklarından biridir. Hatta Ahmed Cevdet Paşa'ya göre, tarif edilen şeyin yakın cinsi, yakın faslı ve hassası birlikte bulunursa bu, *resm-i tam* olur ve bu *hadd-i tamdan ekmel resm-i tam* olarak adlandırılır (Ahmed Cevdet Paşa, 1998, s. 36).

Bu bilgiler ışığında sözlük biliminde tarif ile alakalı yapılan çalışmalarda belirlenen tarif ilkelerinin mantık ilmindeki tarif ilkeleriyle birçok noktada eşleşmesi tabiidir. Söz konusu ilkeler, incelenen bazı çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında şöyle sıralanabilir:

1. Tarif, tarif edilen kelimeden "anlaşılması daha zor" kelimeler içermemelidir (Zgusta 1971: 257'den akt.(Dinar, 2021, s. 401; Zgusta, 1971 s. 257'den akt. Gökter Gençer, 2018, s. 77; Zgusta, 1971, s. 257'den akt. Jackson, 2016; Landau, 2004, s. 124 ve Atkins, 2008, s. 433'ten akt. Kumanlı, 2021, s. 74; Eyüboğlu ve Yankın, 2001, s. 33'ten akt. Sayan, 2005, s. 36) (Landau, 2001, s. 166-170'den akt. Girişen, 2019, s. 90).

Söz konusu ilke mantıktaki ikinci ilke olan "Tarif, kendisinden daha açık olmayan veya kendisine denk olan bir şeyle yapılmamalıdır." ilkesiyle eşleşmektedir.

2. Bir tarifte gereğinden fazla kelime bulunmamalıdır (Basatemur, 2013, s. 16; Dinar, 2021, s. 400; Atkins ve Rundell, 2008, s. 451'den akt. Gökter Gençer, 2018, s. 78; Robinson, 1962, s. 141 ve Landau, 2004, s. 124'ten akt. Kumanlı, 2021, s. 74) (Landau, 2001, s. 170'den akt. Girişen, 2019, s. 89).

Söz konusu ilke mantıktaki dördüncü ilke olan "Tarif ne çok uzun ne de çok kısa olmalıdır." ilkesiyle eşleşmektedir.

3. Tarifte kısır döngü olmamalıdır. Yani bir kavram kendisine bağlı bir kavramla açıklanmamalıdır. Mesela "Civciv tavuğun yavrusudur." tarifinden sonra "Tavuk civcivin annesidir" denildiğinde kısır döngü yapılmış olur (Basatemur, 2013, s. 16; Dinar, 2021, s. 401; Atkins ve Rundell, 2008, s. 434 ve Landau, 2001, s. 158'den akt. Gökter Gençer, 2018, s. 78; Svensen, 1993, s. 126'dan akt. Jackson, 2016, s. 144; Robinson, 1962, s. 141 ve Landau, 2004, s. 124'ten akt. Kumanlı, 2021, s. 74; Eyüboğlu ve Yankın, 2001, s. 33'ten akt. Sayan, 2005, s. 36) (COTSOES, 2002, s. 31 ve Landau, 2001, s. 157'den akt. Girişen, 2019, s. 90).

Söz konusu ilke mantıktaki üçüncü ilke olan "Tarifte kısır döngü bulunmamalıdır. Yani bir şey, bilinmesi kendisine bağlı olan bir şeye dayandırılarak tarif edilmemelidir." ilkesiyle eşleşmektedir.

4. Bir tarif, tarif edilen öge için ikame edilebilirlik (*substitutability*) özelliğine sahip olmalıdır. Tarifin ikame edilebilir olması, tarif edilen kelimenin (*definiendum*) ortaya çıktığı her bağlamda yerine tarifinin koyulabilmesi anlamına gelir (Basatemur, 2013, s. 16; Dinar, 2021, s. 401; Gökter Gençer, 2018, s. 78; Zgusta, 1971, s. 258'den ve Svensen, 1993, 127'den akt. Jackson, 2016, s. 144; Atkins ve Rundell, 2008, s. 433'ten akt. Kumanlı, 2021, s. 74; Sayan, 2005, s. 35) (Landau, 2001, s. 164'ten akt. Girişen, 2019, s. 90).

Söz konusu ilke mantıktaki beşinci ilke olan "Tarif, döndürme yolu ile döndürülebilmelidir. Yani tarifte, anlamı değişmeden yüklem konunun yerine konabilmelidir." ilkesiyle eşleşmektedir.

5. Tarif edilen kelime ile ait olduğu sınıfı gösteren kelime aynı kelime türünde olmalıdır. Tarif, tarif edilen kelimenin leksikal kategorisini yansıtmalıdır (Dinar, 2021, s. 401; Benson, 1986, s. 205 ve Zgusta, 1971, s. 258'den akt. Gökter Gençer, 2018, s. 78; Robinson, 1962, s. 141'den akt. Kumanlı, 2021, s. 74) (Landau, 2001, s. 166'dan akt. Girişen, 2019, s. 90). Bir ismin tarifi bir isimle, bir sıfatın tarifi sıfatla sonlanmalıdır. Örneğin *bıçak* kelimesi de tarifinde yer alan ve cinsini gösteren "kesici araç" öbeği de isim türündedir (Gökter Gençer, 2018, s. 78; *Türkçe Sözlük*, 2011, s. 326). Gökter Gençer'in dediklerine ek olarak fiilin tarifi fiille, harekat adı "-mek" ile, iş adı "-ma" ile bitirilmelidir. Mesela *konuşmak* kelimesi tarif edilirken (bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak) *anlatmak* ile bitirilerek (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1477) bu kurala uyulmuştur.

Bu ilke, mantıktaki herhangi bir ilkeyle eşleşmemektedir.

6. Tarifin içinde manası bilinmeyen bir kelime bulunmamalıdır. Yani tarifin içindeki kelimeler sözlükte madde başı olarak bulunmalıdır (Dinar, 2021, s. 401; Gökter Gençer, 2018, s. 77; Kumanlı, 2021, s. 74; *Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1477) (Landau, 2001, s. 160'dan akt. Girişen, 2019, s. 89).

Bu ilke "sözlükte madde başı olarak bulunma" kısmı dışında, mantıktaki yedinci ilke olan "Tarifte, ayrıca açıklanmaya muhtaç olan mecaz ve bilinmeyen terimler kullanılmamalıdır" ilkesiyle eşleşmektedir.

7. Tarif edilen kelime olumsuz anlam taşımıyorsa tarifte kullanılan kelimeler de olumsuz anlam taşımamalıdır (Robinson, 1962, s. 141'den akt. Kumanlı, 2021, s. 74). Yani bir şey, ne olmadığı ile tarif edilmemelidir (COTSOES, 2002, s. 31'den akt. Girişen, 2019, s. 90).

Söz konusu ilke mantıktaki altıncı ilke olan "Tarif, bi's-selb (olumsuz kılarak) yapılmamalıdır" ilkesiyle eşleşmektedir.

8. Tarifteki kelimeler, gizli veya mecaz anlam taşımamalıdır (Robinson, 1962, s. 141'den akt. Kumanlı, 2021, s. 74).

Söz konusu ilke mantıktaki yedinci ilke olan "Tarif edilen sözde, ayrıca açıklanmaya muhtaç olan mecaz ve bilinmeyen terimler kullanılmamalıdır" ilkesiyle eşleşmektedir.

9. Tarif edilen kelimenin gerçekten ne anlama geldiği kullanıcılara açıklanmalıdır. Tarifle ilgili olarak yapılan en yaygın hata, anlam yerine sözcüğün türediği kök ya da gövdeye odaklanmaktır (Gökter Gençer, 2018, s. 78; Landau, 2004, s. 124'ten akt. Kumanlı, 2021, s. 74). Örneğin; *yükseklik* kelimesinin "yüksek olma durumu" biçiminde tarif edilmesi. Tariften beklenen bu tür bir kök/gövde bağlantısı yerine kelimenin anlamının açıklanmasıdır (Gökter Gençer, 2018, s. 78; *Türkçe Sözlük*, 2011, s. 2624).

Bu ilke mantıktaki herhangi bir ilke ile eşleşmemektedir.

10. Bir tarif, yakın cinsiyle tür ayrımını (fasıl) içinde toplamalıdır. Bu tür ayrımı, diğer türlerde bulunmamalıdır (Basatemur, 2013, s. 16; Pazarlı, 1972, s. 26'dan akt. Sayan, 2005, s. 36).

Söz konusu ilke mantıktaki birinci ilke olan "Tarif tam olmalıdır. Efradını cami ağyarını mâni olmalıdır; yani tarif edilen şeyin bütün unsurları tarifin içine girmeli, ona ait olmayanlar ise alınmamalıdır" ilkesiyle eşleşmektedir.

11. Tarifte, nesnel ifadeler kullanılmalıdır (Filizok, 13'ten akt. Basatemur, 2013, s. 16).

Bu ilke mantıktaki herhangi bir ilke ile eşleşmemektedir.

Söz konusu ilkeye uymayan *TS*'den şu madde başları örnek gösterilebilir:

harharyas 'Harharyasgillerden, boyu 2 metreyi bulan çok tehlikeli bir tür köpek balığı *(Carcharhinus lamia)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1049).

haziran böceği 'Mayıs böceklerinden, tarım bitkilerine çok zarar veren kın kanatlı bir böcek *(Amphimallus solstitialis)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1077).

Görüleceği üzere tariflerde geçen "çok tehlikeli" ve "çok zarar veren" ifadeleri nesnel ifadeler değildir.

Tarifin İlkeleri

Önceki iki bölümden de anlaşılacağı üzere mantık ilminin belirlediği tarif ilkeleri ile sözlük biliminin belirlediği tarif ilkeleri birçok noktada örtüşmektedir. Sözlük bilimi ile alakalı çalışmaların bazıları zaten tarifin ilkelerini belirlerken mantıktaki ilkelerden faydalanmıştır (bk. Sayan, 2005). Yabancı dilde hazırlanan kaynaklara başvuran çalışmalardaki ilkelerin de çoğunun klasik mantıktaki ilkelerle eşleştiği görülmektedir. Sözlük bilimi ile alakalı çalışmalarda belirlenen on bir ilkenin üçünün mantıkta olmadığı, mantıktaki belirlenen dokuz ilkeden de ikisinin sözlük bilimi ile alakalı çalışmalarda bulunmadığı görülmektedir. Aşağıda, söz konusu ilkelerin bir araya getirilmesiyle bir liste oluşturulmuş ve listedeki her bir ilke için *TS* esas alınarak uygun ve/veya uygun olmayan örnekler verilmiştir. Yaşayan Türkçenin sözlüklerini karşılaştırabilmek adına aynı madde başlarının tarifleri *MBTS* ve *ÖTS*'deki tarifleri de eklenmiştir.

1. Tarif tam olmalıdır. Tarif edilen şeyin bütün unsurları tarifin içine girmeli, ona ait olmayanlar ise alınmamalıdır. Yani tarifte beş küllîye uyulmalıdır.

aşk 'Aşırı sevgi ve bağlılık duygusu, sevi, sevda, amor' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 177); Bir kimse veya bir şeye karşı duyulan çok kuvvetli sevgi ve bağlılık, aşırı muhabbet (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 200); Bir kimseyi karşı cinsten birine bağlayan, güçlü ruhsal ve bedensel duygu; sevda; sevgi; sevi (Çağbayır, 2007, s. 335).

TS'de madde başının tarifinde *duygu* **cins**i, *aşırı sevgi ve bağlılık* ise **fasl**ı ifade etmektedir. Bu hâliyle bu tarif, efradını cami yani gerekli olanları alan ve ağyarını mâni yani gereksiz olanları dışarıda bırakan bir tarif; yani tam bir tarif olmuştur. *MBTS*'de **cins** olarak *sevgi* gösterilmiş, **fasıl** olarak ise *bir kimseye veya bir şeye karşı duyulma ve çok kuvvetli olma* gösterilmiştir. Bu hâliyle *MBTS*'nin tarifi de gerekli olanları alan ve olmayanları dışarıda bırakan tam bir tarif olmuştur. *ÖTS*'nin tarifinde **cins** olarak *duygu* verilmiş, **fasıl** olarak ise *bir kimseyi karşı cinsten birine bağlama, güçlü ruhsal ve bedensel bir duygu olma* özelliği öne çıkarılmıştır. Söz konusu tarifte, sadece "karşı cinsten birine bağlama" ifadesi bulunup öteki sözlüklerde bulunan "bir şeye" ifadesinin bulunmaması gerekli olan her şeyin tarifin içine dâhil edilmesini engelleyen bir ifadedir. Bu durumda "aşk"ın *TS* ve *MBTS*'deki tarifinin daha doğru olduğu anlaşılmaktadır.

aktavşan 'Bir cins iri çöl sıçanı *(Jaculus)*.' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 77)

ak tavşan 'Bir cins çöl faresi.'(Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 85)

aktavşan 'Bir çeşit çöl faresi, cırboğa (*Jaculus jaculus*)' (Çağbayır, 2007, s. 108).

TS'de madde başının tarifinde kullanılan *çöl sıçanı* **cins**, *iri* ise **araz-ı âmm**dır (ilinti); çünkü "iri" olma özelliği birçok şeyde bulunabilecek bir özelliktir. Söz konusu madde başını kendi bulunduğu cins içindeki öteki türlerden ayırt edecek herhangi bir fasla yer vermediği için tarif tam olmamıştır. Ayrıca tarifte kullanılan "bir cins" ifadesi hatalıdır çünkü tarif edilen yani madde başları cins değil türdür; nitekim *TS*'deki birçok madde başının tarifinde de "bir cins" ifadesi yerine "bir tür" ifadesi kullanıldığı

görülmektedir. *MBTS*'deki madde başının tarifinde sadece **cins**e yer verilmiştir. Madde başının **fasl**ını ifade edecek herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Bu hâliyle tarif tam değildir. Ayrıca tıpkı *TS*'deki gibi *MBTS*'de de "bir cins" ifadesi kullanılarak hata yapılmıştır. *ÖTS*'deki madde başının tarifinde de tıpkı *MBTS*'deki gibi sadece **cins**e yer verilmiştir. Bu hâliyle *ÖTS*'deki tarif de tam bir tarif olamamıştır.

2. Tarif, kendisinden daha açık olmayan veya kendisine denk olan bir şeyle yapılmamalıdır.

sırtar 'Kelergillerden bir tür balık' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 2102); 'Bir cins keler' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1821); 'Bir tür keler' (Çağbayır, 2007, s. 4217).

TS'nin tarifinde kullanılan ifadelerden söz konusu madde başında tarif edilen canlının bir balık olduğu anlaşılmakta fakat "kelergiller" ifadesi sözlüğe başvuran bir okuyucu için **sırtar**'dan daha açık bir ifade olmadığı için söz konusu tarif, tarif edilenden daha açık olamamaktadır. *MBTS*'deki ve *ÖTS*'deki tariflerden ise tarif edilen canlının bir balık olup olmadığı anlaşılamamaktadır; çünkü *MBTS*'deki **keler** madde başı 'Kertenkele, bukalemun gibi yerde sürünerek ilerleyen, beşer parmak ve dörder ayaklı, çok uzun kuyruklu sürüngenlerin ortak adı' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1657) diye tarif edilmiştir. Söz konusu tarife göre **sırtar** bir balık değil bir sürüngen olmalıdır. Aynı şeklide *ÖTS*'deki **keler** madde başının birinci anlamı 'sürüngenler sınıfının kelerler takımından olan hayvanların genel adı' iken beşinci anlamı 'Boyu iki metreyi bulan, eti yenen, derisi dericilikte ve ciltçilikte kullanılan bir köpekbalığı türü.' (Çağbayır, 2007, s. 2531) şeklindedir. Bu durumda *ÖTS*'deki tariften de tarif edilen canlının bir sürüngen mi yoksa bir balık mı olduğunu anlamak mümkün değildir. Bu hâliyle *MBTS*'deki ve *ÖTS*'deki tarifler de madde başındaki kelimeden daha açık olmayan kelimelerle tarif edilmeğe çalışılmıştır.

Usta'nın dikkat çektiği, **eklemsizler** madde başının da bu ilkeye uymayan bir örnek olduğu görülür:

eklemsizler 'Kolsu ayaklılardan, kavkı çenetleri arasında eklem olmayan bir sınıf.' (Çağbayır, 2007, s. 1394; *Türkçe Sözlük*, 2011, s. 767).

Bu ilke için yine Usta'nın şu tenkidi dikkate değerdir: Terimler yerine herkesin anlayabileceği kelimeler kullanılmalıydı. Bu ifadeden ne çeşit bir canlı olduğu anlaşılmıyor, hatta canlı bir varlık olup olmadığı anlaşılmıyor (2006, s. 236).

Birinci ilkedeki "aşk" maddesinin bu ilkeye uyan bir örnek olduğu söylenebilir.

3. Tarifin içinde, manası bilinmeyen bir kelime bulunmamalıdır. Dolayısıyla tarifin içindeki kelimeler sözlükte madde başı olarak bulunmalıdır.

Çalışmada incelenen üç sözlükte de söz konusu ilkeye aykırı herhangi bir örnek tespit edilememiştir. Usta'nın *TS*'deki yanlışları ele aldığı çalışmasında verdiği **keleş** örneği, sonradan düzeltilmiş olsa da, bu madde kapsamında değerlendirilebilecek bir örnektir:

keleş (II) 'kaleşnikof' (2006, s. 236).

Madde başının tarifi yerine verilen "kaleşnikof" *TS*'de bulunmamaktadır.

4. Tarifte kısır döngü bulunmamalıdır. Yani bir şey, bilinmesi kendisine bağlı olan bir şeye dayandırılarak tarif edilmemelidir.

açık 'Açılmış, kapalı olmayan, kapalı karşıtı' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 14); Kapalı, örtülü, bağlı, katlı veya kilitli durumda olmayan, açılmış (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 16); Açılmış olan; katlı, sarılı, örtülü, kapalı durumda olmayan (Çağbayır, 2007, s. 98).

kapalı 'Kapanmış olan, açılmamış, açık karşıtı' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1303); Kapanmış veya kapatılmış, açık olmayan (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1576); Açık olmayan (Çağbayır, 2007, s. 2395).

Okuyucunun, *TS*'deki **açık** maddesinin tarifini anlayabilmek için "açılmış"ın veya "kapalı"nın ne demek olduğunu biliyor olması gerekmektedir. Aynı sözlükte **açılmış** diye bir madde başı bulunmadığı için **açılmak** maddesine müracaat edildiğinde 'açma işine konu olmak' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 21) tarifi ile karşılaşılmaktadır. Bunun üzerine **açma** maddesine müracaat edilmesi gerekmektedir. **açma** maddesinin tarifi ise 'açmak işi' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 22) şeklindedir. **açmak** maddesinin ise tarifi şu şekildedir: 'bir şeyi kapalı durumdan açık duruma getirmek' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 22). Görüleceği üzere okuyucu yönlendirildiği son madde başının tarifinde zaten ne olduğunu anlamak için baktığı madde başına yani **açık** maddesine geri dönmek mecburiyetinde kalmaktadır. Madde başının ne demek olduğunu anlayabilmek için okuyucunun başvurması gereken ikinci bilgi "kapalı"nın ne demek olduğu bilgisi idi. Söz konusu madde başı aynı sözlükte, yukarıdaki paragrafta da görüleceği üzere, 'kapanmış olan, açılmamış, açık karşıtı' şeklinde tarif edilmiştir. **kapalı**'nın tarifinde de **açık** ile alakalı bilgilerin bulunması ayrı bir kısır döngüye sebebiyet vermektedir. Aynı maddenin tarifindeki "kapanmış olan" ifadesi sebebiyle söz konusu sözlükten **kapanmak** maddesine müracaat edildiğinde 'kapalı duruma gelmek' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1305) ifadesi ile karşılaşılmakta ve zaten anlamak için başvurulan **kapalı** madde başına geri dönülmektedir. Bunun üzerine **kapamak** madde başına başvurmak gerekmektedir. **kapamak** maddesinin tarifi ise şöyledir: 'Bir açıklığı örtmek için bir şeyi, açık yerin üzerine getirmek' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1304). Görüleceği üzere okur başvurduğu sözlükte, **açık** maddesini anlamak için **açık** ve türevleri üzerinden tekrar **açık** maddesine dönerken **kapalı** üzerinden de tekrar "açık" ile karşılaşmaktadır. Netice itibarıyla sözlüğün sayfaları arasında gezinen okuyucu tekrar başa dönerek kısır döngü yaşamaktadır; **kapalı**'yı bilmek **açık**'ın bilgisine **açık**'ı bilmek de **kapalı**'nın bilgisine bağlanmıştır.

MBTS'de (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 16, 1576) ve *ÖTS*'de (Çağbayır, 2007, s. 98, 2394) de söz konusu madde başlarında *TS*'deki kısır döngünün aynısı bulunmaktadır.

5. Tarif ne çok uzun ne de çok kısa olmalıdır.

Hem *TS*'de hem *MBTS*'de hem de *ÖTS*'de "bir tür" ifadesi ile bulunup sadece tarif edilen madde başının cinsini ifade eden tarifler çok kısa tarife örnek gösterilebilir:

cırboğa 'Bir tür çöl sıçanı *(Dipus Caegyptius).*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 460); Bir çeşit çöl fâresi. *Digus aegyptius* (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 495); Bir tür çöl faresi; Arap tavşanı (*Dipus aegiptius*) (Çağbayır, 2007, s. 800).

Söz konusu üç sözlükte de çok uzun tarif için herhangi bir örnek tespit edilememiştir.

6. Tarif, döndürme yolu ile döndürülebilmelidir ve ikame edilebilir olmalıdır. Yani tarifte, anlamı değişmeden yüklem konunun yerine konabilmelidir ve tarif edilen kelimenin ortaya çıktığı her bağlamda yerine tarifi koyulabilmelidir.

kışkırtma 'Herhangi bir kişiye, gruba, kuruluşa veya devlete karşı girişilen ve onları sonradan ağır sonuçlar verecek bir karşı eylemde bulunmaya zorlayan, önceden tasarlanmış girişim' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1427); 'Bir kimse, grup veya devlete karşı girişilen ve onları karşı eylemde bulunmaya zorlayan tasarlanmış girişim, provokasyon' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1713); 'Önceden tasarlanarak devlete, bir kimseye veya bir gruba zarar vermek amacıyla, bir topluluğu veya kişiyi yönlendirme veya zorlama girişimi' (Çağbayır, 2007, s. 2640).

Üç tarif de yüklem mevkiinden özne mevkiine getirildiğinde madde başı olan "kışkırtma" yüklem mevkiine geçebilmekte, başka bir tabirle soru kalıbına dökülüp "… nedir?" diye sorulduğunda cevap madde başı olan kelime olabilmektedir. Aynı zamanda "kışkırtma" kelimesi cümle içinde geçtiğinde yerine tarifi koyulabilmektedir. Bu durumda söz konusu madde başı bu ilkeye uymaktadır.

Bu ilkeye uymayan tarifler için beşinci ilkedeki madde başı örnek gösterilebilir. 'Bir çeşit (tür) çöl sıçanı (faresi)' tarifinin sadece "cırboğa" madde başını karşılaması mümkün değildir. Bu hâliyle bu tarif ne döndürülebilir ne de ikame edilebilir bir tariftir.

7. Tarif edilen kelime olumsuz anlam taşımıyorsa tarifinde kullanılan kelimeler de olumsuz anlam taşımamalıdır. Yani tarif bir şeyin ne olmadığı ile değil ne olduğu ile yapılmalıdır.

Bu maddeye uymayan tarif için de dördüncü ilkedeki "açık" ve "kapalı" madde başları örnek gösterilebilir. İki tarif de bir şeyin ne olmadığı ile yapılmıştır. "Açık" 'kapalı olmayan', "kapalı" ise 'açık olmayan' şeklinde tarif edilerek ne olmadıkları ile tarif edilmişlerdir.

8. Tarifte, ayrıca açıklanmaya muhtaç olan mecaz ve bilinmeyen terimler kullanılmamalıdır.

dağıtmak 'Ne yaptığını bilmeyecek kadar içip kendinden geçmek' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 579); '(Kendisi için) ne yaptığını bilmez duruma gelmek, sarhoş olmak' (Çağbayır, 2007, s. 1075).

Söz konusu mecaz ifadenin tarifinde *TS*'de yine mecazlı bir ifade olan "kendinden geçmek" deyiminin kullanılması bu ilke ile örtüşmemektedir. Bu mana *MBTS*'de bulunmazken *ÖTS*'de ise mecazlı bir ifade kullanılmamıştır.

Bu maddenin açıklanmaya muhtaç bilinmeyen terimler kısmı için de ikinci ilkedeki **eklemsizler** madde başı örnek olarak gösterilebilir.

9. Tarif cümlesinde cins sonda olmalıdır.

kalamar 'Bir tür mürekkep balığı *(Loligo vulgaris)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1273), 'Özellikle morina balığı avında olta yemi olarak kullanılan, bâzı cinsleri insanlar tarafından da yenebilen, kabuklu, kafadan bacaklı yumuşakçaların birçok çeşidine verilen ortak isim. *Loligo vulgaris*' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1543); 'Orta derinlikte sularda yaşayan, uzun gövdeli bir tür mürekkep balığı, *(Loligo vulgaris)*' (Çağbayır, 2007, s. 2348).

TS'de ve *ÖTS*'de "mürekkep balığı" ifadesi ile **cins** sona konmuştur. *MBTS*'de ise bu kurala uyulmadığı görülmektedir.

10. Tarif yakın anlamlı kelimelerle yapılmamalıdır.

amaç '**1.** Ulaşmak istenilen sonuç, maksat **2.** Gaye **3.** Hedef' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 110); 'Ulaşılmak istenilen, arkasından koşulan şey, erek, gāye, maksat, hedef' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 126); 'Ulaşılmak istenen, elde edilmek istenen sonuç; erek; hedef; gaye; maksat; meram; niyet; dava; güdek; ideal; mefkûre; uğur; ülkü' (Çağbayır, 2007, s. 227).

gaye 'Elde edilmesi gereken, ulaşılmak istenen şey, amaç' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 906); 'Erişilmek istenen hedef, amaç, erek, maksat' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1021); 'amaç, hedef, maksat, meram, erek' (Çağbayır, 2007, s. 1653).

hedef 'Yapılması tasarlanan iş, amaç' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1078); 'Amaç, maksat, meram, varılmak istenen nokta' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1254); 'Ulaşılmak istenen şey, gaye, amaç, erek' (Çağbayır, 2007, s. 1924).

maksat 'İstenilen şey, amaç, gaye, erek' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1612); 'İstenilen, kastedilen şey, niyet, amaç, gaye' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1945); 'İstenilen şey, niyet, gaye, amaç, erek' (Çağbayır, 2007, s. 3030).

Üç sözlükte de dört kelimenin tarifinde "ulaşılmak istenen, erişilmek istenen, elde edilmek istenen, varılmak istenen, istenilen" ifadelerinden sonra madde başının yakın anlamlı kelimeleri kullanılmıştır. Üç sözlüğün tarifi de bu hâliyle okuyucuyu maddeler arasında dolaştırıp kelimeleri tam olarak izah etmeyen tarifler mevkiindedir.

11. Tarifte, nesnel ifadeler kullanılmalıdır.

harharyas 'Harharyasgillerden, boyu 2 metreyi bulan çok tehlikeli bir tür köpek balığı *(Carcharhinus lamia)*' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 1049); Boyu 7–8 metreyi bulan, çok hızlı yüzen, insan yiyen, çok yırtıcı bir köpek balığı. *Carcharhinus* (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 1205); Örnek türü adam yiyen mavi derili, boyu yedi sekiz metreyi bulan çok hızlı yüzücü ve korkunç yırtıcı, yılda otuz kadar yavru doğuran köpek balığı türü, *(Carchahinus glaucus)* (Çağbayır, 2007, s. 1878).

TS'deki "çok tehlikeli", *MBTS*'deki 'çok hızlı yüzen, çok yırtıcı", *ÖTS*'deki "çok hızlı yüzücü, korkunç yırtıcı" ifadeleri öznel ifadeler oldukları için tarifte yer almaması gereken ifadelerdir.

12. Tarif edilen kelimenin gerçekten ne anlama geldiği kullanıcılara açıklanmalıdır.

abartılılık 'abartılı olma durumu' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 2); **abartısızlık** 'abartısız olma durumu' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 3).

TS'de +lIk eki ile biten ve tarifi de yukarıdaki örneklere benzeyen birçok madde bulunmaktadır. Söz konusu tarzdaki maddeler *MBTS*'de ve *ÖTS*'de bulunmamaktadır. *TS*'den örnek olarak verilen iki madde, görüleceği üzere, müstakilen izah edilememiş hâldedir. Şayet bu iki maddenin müstakilen birer manaları yoksa; yani bunların manalarını anlayabilmek için aynı sözlükteki "abartılı" ve "abartısız" maddelerine müracaat etmek gerekiyorsa, bu durumda zaten söz konusu kelimelerin madde başı olmamaları gerekirdi.

13. Tarif edilen kelime ile ait olduğu sınıfı gösteren kelime aynı kelime türünde olmalıdır. Tarif, tarif edilen kelimenin leksikal kategorisini yansıtmalıdır.

bıçak 'bir sap ve çelik bölümden oluşan kesici araç' (*Türkçe Sözlük*, 2011, s. 326); 'bir sap ve kesici bir madeni kısımdan meydana gelen kesme aleti' (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005, s. 361); 'tutacak bir sapı olan, genellikle kesme işinde kullanılan el aracı' (Çağbayır, 2007, s. 582).

Bıçak isminin cinsini gösteren TS'de "kesici araç", *MBTS*'de "kesme aleti" ve ÖTS'de ise "el aracı" bıçak ile aynı cinsten yani isim cinsindendir; üç sözlükte de söz konusu kurala uyulmuştur.

Sonuç

Klasik mantıktaki tarifin ilkeleri ile sözlük biliminde belirlenen tarifin ilkelerinin birçok noktada örtüştüğü görülmektedir. Nitekim Türkçe kaynaklarda, sözlükte tarif üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde de bu örtüşme bariz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu düşünce esasında, bu çalışmada, klasik mantıktaki ve sözlük bilimindeki tarifin ilkeleri, iki alandaki çeşitli kaynaklardan ayrı ayrı belirlenmiştir. Klasik mantığa dair kaynaklarda tarife dair bahsedilen toplam dokuz ilke, sözlük bilimine dair kaynaklarda ise on bir ilke olduğu tespit edilmiştir. Klasik mantıktaki dokuz ilkeden ikisinin sözlük bilimine dair çalışmalarda bulunmadığı, sözlük bilimine dair çalışmalarda

tespit edilen on bir ilkenin ise üçünün klasik mantığa dair eserlerde bulunmadığı görülmüştür. İki alandaki ilkelerin birleştirilmesi neticesinde "tarifin ilkeleri" adıyla toplam on üç ilke belirlenmiştir. Söz konusu ilkeler ışığında, yaşayan Türkçenin sözlüklerinden bu ilkelere uyan veya uymayan madde başları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde sözlükteki madde başlarından birçoğunda tarifin ilkelerine uyulmadığı ve maddelerin tarif usulünde tam bir birlik olmadığı anlaşılmıştır.

Sözlük biliminde tarife dair yapılacak çalışmalarda klasik mantığın göz ardı edilmesi, İslam mantık geleneğindeki birikim göz önüne alınınca, bu birikimden mahrum kalınması manasına gelecektir. Bu mahrumiyetin sebep olacağı şeylerden birisi, çalışılmış ve bilinen mevzuları yabancı kaynaklardan tekrar tercüme ederek anlaşılmışı yeniden anlamağa çalışmak, ötekisi ise zaten çalışılmış olanın üzerine koyarak ilerlemesi gereken bir ilmin ilerlemesine mâni olmak veya daha yavaş ilerlemesine sebebiyet vermektir. Bu minvalde, sözlük biliminde tarif ile alakalı yapılacak çalışmalarda klasik mantık ile ilgili eserlere başvurulmasının ve Batı'da neşredilen eserlerdeki bilgiler ile bir geleneğin birikimine sahip olan klasik mantığa dair eserlerdeki bilgilerin harmanlanmasının yerinde olacağı anlaşılmaktadır.

Kaynakça

Ahmed Cevdet Paşa (1998). *Miʿyār-ı sedâd. Âdâb-ı Sedâd min ʿİlmi'l-âdâb*. (K. Büyükcoşkun, Ed.) Mantık metinleri / [Abdurrahmân Nâcim and others]; (Haz. Kudret Büyükcoşkun). İstanbul: İşaret Yayınları.

Alp, T. (2021). *Mantık İsagoci Tercümesi ve Mantık Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Yasin Yayınevi.

Ayverdi, İ. ve Topaloğlu, A. (2005). *Asırlar Boyu Târihî Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

Basatemur, A. (2013). *Sözlükbirimlerin Tanımlanması Bağlamında Türkçe Sözlüklerin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Bingöl, A. (2000). Îsâgûcî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları

Bolay, M. N. (1992). Beş Küllî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları

Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük: Orhun Yazıtlarından Günümüze Söz Varlığı*. Kültür Serisi. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Dinar, T. (2021). Sözlükte Tanım. *Prof. Dr. Sadettin Özçelik Armağanı* içinde (s. 395-412). Ankara: Gazi.

Emiroğlu, İ. (2013). *Klasik Mantığa Giriş*. Elis yayınları (10. basım). Ankara: Elis Yayınları.

Girişen, N. (2019). *Terminolojide Tanım Tipolojisi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Gökter Gençer, B. (2018). *Tek Dilil Genel Sözlüklerde Tanım*. Doktora Tezi. Ankra: Ankara Üniversitesi.

Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime Giriş*. (Çev. M. Gürlek ve E. Patat). İstanbul: Kesit Yayınları.

Kömürcü, K. (2021). *Mantığın Temel Kavramları*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Kumanlı, M. S. (2021). *TDK Türkçe Sözlük'te "Hlk." Etiketli Sözcüklerin Tanımlanma Ölçütleri*.

Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Özlem, D. (2022). *Mantık* (10. baskı.). İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.

Özmen, M. (2016). Türkçe Sözlük'teki Bazı Tanımlar Üzerine. *Türk Dili*, 110 (776), 64-88.

Sayan, P. (2005). *11-14 Yaş için Hazırlanan Okul Sözlüklerinden Tanımlar Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Topçu, F. K. (2020). *Mesleklerin Ana Kelimelerinin Türkçenin Söz Varlığına Katkısı Bakımından Ele Alınması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Turgay, T. (2022). Lexicalism at Interfaces Biçimbilim-Sözdizim Arayüzünde Sözlükselcilik. *Zemin*, (4), 182-215.

Türkçe Sözlük. (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türker, Ö. (2011). Tarif. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Usta, H. İ. (2006). Türkçe Sözlük Hazırlamada Yöntem Sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Dergisi*, *46*(1), 223-242.

Yılmaz, E. (2019). *Sözlük Bilimi Üzerine Araştırmalar* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. Prague: Academia.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 937-950.
Geliş Tarihi-*Received*: 22.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 11.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348197

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kültür Aktarım Aracı Olarak Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Student Views on the Use of Web 2.0 Tools as a Culture Transfer Tool in Teaching Turkish as a Foreign Language

Ahmet DEMİREL*

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kültür aktarım aracı olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Web 2.0 aracı kullanılarak kültür aktarımına yönelik tasarlanmış olan etkinliklere katılan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine uygun olarak tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize uygun bir biçimde analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu Web 2.0 aracı kullanmanın öğrenme ortamını eğlenceli ve öğretici bir hâle getirdiği görüşündedir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Web 2.0 aracı ile hazırlanan etkinliklerle hem Türk kültürü (Türk yeme-içme kültürü, Türk düğünleri, Türk sanatları vb.) hakkında yeni şeyler öğrendiklerini hem de eğlendiklerini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu eğlenceli ve öğretici olması nedeniyle Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak Web 2.0 araçlarından yararlanılabileceğine ve bu araçlar kullanılarak öğrenmenin daha eğlenceli bir hâle getirilebileceğine işaret etmektedir. Ancak sonuçlar Web 2.0 araçları ile tasarlanan etkinliklerin öğrenciler için sıkıcı bir hâle gelmemesi için sürekli aynı türden etkinlikler yerine mümkün olduğunca farklı türden etkinliklere yer verilmesinin ve etkinlik sürelerine dikkat edilmesinin önemli olduğunu da göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Web 2.0 araçları, kültür aktarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Abstract

The aim of this research is to reveal students' views on the use of Web 2.0 tools as culture transfer tool in teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, the opinions of the students who participated in the activities designed for cultural transfer by using the Web 2.0 tool were consulted. A semi-structured interview form developed by the researcher in line with expert opinions was used as a data collection tool in the study, which was designed in

* Bu araştırma 1-3 Eylül 2023 tarihleri arasında düzenlenen ASES Uluslararası Kayseri Bilimsel Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir/Türkiye, e-posta: ahmetdemirel38@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2249-565X.

accordance with the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed in accordance with descriptive analysis. According to the findings, most of the students think that using Web 2.0 tool makes the learning environment fun and instructive. The majority of the students stated that they both had learned new things about Turkish culture (Turkish food and beverage culture, Turkish weddings, Turkish arts, etc.) and fun with the activities prepared with the Web 2.0 tool. In addition to these, the majority of the students stated that they wanted to continue using the Web 2.0 tool because it was fun and instructive. This finding indicate that Web 2.0 tools can be used as a cultural transfer tool in teaching Turkish as a foreign language and learning can be made more enjoyable by using these tools. However, the results also show that it is important to include as many different types of activities as possible and to pay attention to the duration of the activities so that the activities designed with Web 2.0 tools do not become boring for students.

Keywords: Web 2.0 tools, cultural transfer, teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişimle birlikte eğitim ortamlarında teknolojinin ve bilimin sunduğu fırsatlardan yararlanılması gittikçe daha çok önem kazanmaktadır. Günümüzde gerek pratik gerekse teorik olarak öğretim yapılan hemen hemen her ortamda teknolojik araçların (bilgisayar, tablet, telefon vb.) yaygın bir şekilde kullanıldığı görülebilir. Teknoloji öğretim sürecinde öğretmenler açısından kolaylık sağlamakta (Yürektürk ve Coşkun, 2020) ve öğretim ortamının daha etkin hâle getirilmesine aracılık edebilmektedir (Birinci, 2020). Bununla birlikte teknolojinin etkin olarak kullanımıyla öğrenciler eğitim öğretim sürecinde daha aktif bir biçimde yer alabilmektedir. Bunlara ek olarak günümüzde teknolojinin ürünü olan internet, tablet, bilgisayar gibi araçlar sayesinde öğrenenler bilgiye hemen hemen her yerde ve her zaman erişim sağlayabilmektedir. Ayrıca gene teknolojinin ürünü olarak ortaya çıkan ve eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlanan Web 2.0 araçları gibi teknoloji ürünleri sayesinde öğrenenler öğretmenleri ile ve birbirleri ile sınıf dışında daha rahat bir biçimde etkileşim kurabilmektedir. Bununla birlikte tabletler, bilgisayarlar, Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçlar sayesinde öğretmenler öğrencileri için zengin girdiler sağlayan öğretim materyalleri hazırlayabilmektedir. Tüm bunlar gelişen bilişim teknolojilerinin gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından eğitim ortamlarında bilinçli bir biçimde kullanıldığında eğitim öğretim faaliyetlerine birçok açıdan katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Ancak bu araçların bilinçsiz, amaç dışı ve aşırı kullanımı gibi nedenlerle kimi zaman öğrenme ortamlarında olumsuz durumları da beraberinde getirebileceği göz önüne alınmalıdır. Nitekim Gezgin ve Silahsızoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma, bilişim teknolojilerinin bilinçsiz ve amaç dışı kullanımının Türkçenin özensiz kullanımının yaygınlaşması gibi olumsuz durumlara da yol açabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle söz konusu teknolojilerin kullanımı noktasında toplumun farklı kesimlerinde bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır.

Teknolojinin yaygın bir biçimde kullanıldığı ortamlardan biri yabancı dil öğretimidir (Göker ve İnce, 2019). Yabancı dil öğretiminde zengin materyal kullanımı önemlidir ve artık yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerini kullanmak bir seçenekten ziyade zorunluluk hâline gelmiştir (Birinci, 2020). Ancak teknolojiye dayalı dil öğretiminin başarılı olması bu alandaki temel ihtiyaçların belirlenerek bunlara cevap verebilecek yenilik ve iyileştirmelerin ortaya konması ve yaygınlaştırılması ile mümkündür (Yürektürk ve Coşkun, 2020). Türkçenin zengin içeriği ise birçok etkinliğin teknoloji destekli yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Ancak yıllara göre yayınlanan makale sayısı incelendiğinde, teknoloji destekli Türkçe öğretimi çalışmalarının son beş yılda düzenli bir artış göstermediği görülmektedir (Genç-Ersoy ve Ersoy, 2021). Tüm

bunlardan dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek bilişim teknolojilerini ve bu teknolojilerin kullanımını ele alan araştırmaların yapılması önem kazanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı bilişim teknolojilerinden yararlanılabileceğine işaret eden birçok çalışma bulunmaktadır (Baş ve Yıldırım, 2018; Birinci, 2020; Gülcü, 2015; Karatay vd., 2018; Tabak, 2017; Yorgancı, 2021). Nitekim Birinci (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Winmekmak, The Turkish Suffix Dictionary (Türkçe Ekler Sözlüğü), Verbix Verb Conjugator (Fiil Çekimleri Programı) gibi bilgisayar uygulamalarından; www.dilbilimi.net, www.turkcede.org, www.turkofoni.org gibi Web sitelerinden; bloglar, vikiler, video paylaşım siteleri, podcastler, sosyal paylaşım ağları, Web 2.0 araçları gibi araçlardan yararlanılabildiğini belirtmiştir. Öte yandan bu farklı bilişim teknolojilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı amaçlarla kullanılabileceğine işaret eden araştırmalar olduğu görülebilmektedir. Örneğin Baş ve Yıldırım (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarından öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, yaratıcılıklarına katkı sağlamak gibi farklı amaçlarla yararlanılabileceğine işaret etmiştir.

Web 2.0 araçları doğru bir biçimde kullanıldığında öğreticiler ve öğrenciler için beraberinde getirdiği birçok fayda sebebiyle günümüzde eğitim öğretim ortamlarında başvurulan bilişim teknolojilerinden biridir. Çift yönlü etkileşime izin vermesi, öğrencileri aktif katılıma teşvik etmesi gibi nedenlerle özellikle son yıllarda dil öğretim ortamlarında bu araçların kullanımının yaygınlaştığı görülebilmektedir. Nitekim Birinci (2020); etkileşim, okuma ve yazma, içerik oluşturma, çift yönlü iletişim, iş birliği ve özerklik kavramlarının yabancı dil öğretiminde önemli unsurlar olduğunu belirtmiş ve bunlara imkân sağlayan en uygun uygulamalardan birinin Web 2.0 uygulamaları olduğunu dile getirmiştir. Chun, Kern ve Smith (2016) ise dil öğretiminde ve öğreniminde Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçlardan yararlanmanın önemini vurgulamış, teknolojik araçlardan yararlanılmadan dil öğretmenin sınırlı bir öğrenme ortamına yol açabileceğini belirtmiştir. Bu araçların sunduğu imkânlardan yararlanmak ise dil öğrenme ortamının zenginleştirilmesine böylece öğrenme ortamının öğrenciler için daha eğlenceli bir hâle gelmesine katkı sunabilir. Bu durum ise öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artıracaktır. Nitekim Mete ve Batıbay (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersindeki öğrenci motivasyonuna etkisi incelenmiş ve bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, Kahoot destekli etkinliklerle işlenen Türkçe dersinde öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksek oranda artmıştır.

Web 2.0 araçları özellikle son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan bilişim teknolojilerinden biridir. Nitekim son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili birçok araştırma gerçekleştirilmiştir: Konuyla ilgili olarak Türker ve Genç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Web 2.0 araçlarından blogların, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada, blogların eğlenceli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı hazırlayarak öğrenmeye karşı motivasyonu artırdığı bulgulanmıştır. Baş ve Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilediği, yaratıcılıklarını artırdığı belirlenmiştir. Göker ve İnce (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen eğitimin akademik başarıyı geleneksel yönteme göre olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Turhan ve Baş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Poll Everywhere Web 2.0 aracının kullanımının öğrencilerin yazmaya olan isteklerini artırabileceği bulgulanmıştır. Ayrıca bu

araştırmada, Poll Everywhere Web 2.0 aracı öğrenciler tarafından eğlenceli, kolay, faydalı, güzel, ilginç, etkili, heyecanlı, orijinal, hızlı, farklı sıfatları ile tanımlanmıştır. Bu araştırmalar doğru bir biçimde kullanıldığında Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok farklı amaçlarla faydalanılabilecek etkili araçlar olduğunu göstermektedir. Ancak Web 2.0 araçları amaç doğrultusunda eğitim ortamlarına entegre edilmelidir. Aksi taktirde zaman kaybına da neden olabilir (Baş ve Yıldırım, 2018). Bu nedenle Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında amaca uygun ve etkin bir biçimde kullanılması önem kazanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının işe koşulabileceği yerlerden biri de kültür aktarımıdır. Nitekim kültür aktarımı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Kültür boyutunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki önemi birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Boylu, 2014; Memiş, 2016). Dil ve kültür birbirinin ayrılmaz parçalarıdır ve birlikte öğrenilmelidir. Yabancı dil öğretiminde dilin ait olduğu kültürün tanıtılması, dil öğretiminin hedefleri arasında sayılmaktadır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin, öğrencilerini dilimizin içinde yer aldığı Türk kültür sistemi hakkında da aydınlatması gerekmektedir (Özdemir, 2013). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı dil öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla kültür aktarımına ve bu amaçla ne gibi araçlar kullanılabileceğine odaklanan araştırmaların yapılması önem taşımaktadır. Ancak alanyazın tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kültür aktarımı boyutunda teknolojinin işe koşulduğu ve teknoloji destekli kültür aktarımını ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu söylenebilir. Bu çalışmalardan bir kısmı teknolojinin bir ürünü olarak ele alınabilecek filmleri ele almış ve kültür aktarımında filmlerin kullanılabileceğine işaret etmiştir (İşcan, 2017; Kalenderoğlu ve Çekici, 2017; Mutlu ve Süğümlü, 2018). Türkben ve Alptekin (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise dijital öykülerden kültür aktarımı amacıyla yararlanılabileceğine işaret edilmiştir. Ancak alanyazın tarandığında, günümüzde eğitim ortamlarında kullanımı giderek yaygınlaşan Web 2.0 araçlarını ele alarak bu araçların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak ele alındığı ve araştırıldığı herhangi bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kültür aktarım aracı olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kültür aktarımı bağlamında kullanımına ilişkin bilgilerimize katkı sunabileceği düşünülmektedir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcılar LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile kültür aktarımına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler hakkında neler düşünmektedir?

2. Katılımcılara göre LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden Türk kültürü hakkında neler öğrenmişlerdir?

3. Katılımcılar deneyimlerinden hareketle LearningApps adlı Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmek istemekte midir? Neden?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kültür aktarım aracı olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada başvurulan temel veri kaynağı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin deneyimlerinden hareketle ortaya koydukları görüşleridir. Araştırma nitel

araştırma desenlerinden olgubilime uygun bir şekilde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Olgubilim, bilgi edinilmesi amacıyla bireylerin deneyimlerinden yararlanılan bir araştırma yöntemidir (Onat Kocabıyık, 2016). Ersoy (2017) olgubilim çalışmalarının deneyimin ortaya çıkardığı anlama yoğunlaştığını, herhangi bir insan deneyiminin olgubilim araştırmalarında konu olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve bu süreçte kültür aktarım aracı olarak Web 2.0 araçları ile tasarlanan etkinliklere katılan ve böylece Web 2.0 araçlarının kullanımını deneyimleyen öğrencilerin deneyimlerinden hareketle ortaya koydukları görüşler temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümünde eğitimine devam eden 13 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 13 öğrencinin seçiminde Web 2.0 araçları kültür aktarımına yönelik gerçekleştirilen etkinliklere katılma ölçütü dikkate alınarak seçilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da Web 2.0 aracı kullanılarak kültür aktarımına yönelik tasarlanmış olan etkinliklere katılma ölçütünü karşılayan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan tüm katılımcılar araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk taslağı araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra iki alan uzmanından görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda forma son hâli verilmiştir. Formda toplamda üç açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorulardan ilki, katılımcıların LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile kültürel aktarım amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler hakkındaki deneyimlerini ortaya koymaya yöneliktir. İkincisi, katılımcıların LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden Türk kültürü hakkında öğrendiklerine yönelik deneyimlerini ortaya koymaya yöneliktir. Son soru ise katılımcıların LearningApps adlı Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmek isteyip istemediklerini onların deneyimlerinden hareketle ortaya çıkarmaya yöneliktir.

İşlem

Araştırma kapsamında LearningApps adlı Web 2.0 aracı kullanılarak kültür aktarımına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiş, daha sonra bu etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin deneyimlerine ve görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda öncelikle bir video paylaşım sitesinden Türk sanatları, Türk yemekleri, Türk gelenekleri, Türklerde giyim kuşam gibi konuları ele alan, bu yönüyle Türk kültürüne ait izler taşıyan Türk kültürünü tanıtıcı videolar araştırmacının kendisi tarafından öğrenci seviyesine, dersin konusuna ve ders materyali olarak kullanıma uygunluğu göz önüne alınarak seçilmiştir. Daha sonra bu videolar LearningApps isimli Web 2.0 aracında bulunan ve "uygulama oluştur" seçeneği altında yer alan "film veya ses dosyalarını uygulama ile kullan" seçeneğinden yararlanılarak Web 2.0 aracına eklenmiştir. Eklenen bu videolar Web 2.0 aracı sayesinde öğrenciler ile paylaşılarak öğrencilerin Türk kültürünü tanıtıcı özelliğine sahip bu videoları izlemesi sağlanmıştır. Daha sonra Web 2.0 aracında bulunan "uygulama oluştur" seçeneği altındaki "eşleştirme oyunu, tahmin et, çengelli bulmaca, bul bakalım ne nerede?" gibi içerikler kullanılarak Türk kültürüne ait unsurların

öğretimine yönelik etkinlikler devam ettirilmiştir. Örneğin "bul bakalım ne nerede?" etkinliği ile şehirler ve bu şehirlere ait meşhur lezzetlerin eşleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. "Tahmin et" etkinliği ile Türklerin hangi özel günlerde hangi geleneksel kıyafetleri giydiklerinin tahmin edilmesine yönelik etkinlik gerçekleştirilmiştir. "Eşleştirme" oyunu ile Geleneksel Türk sanatlarının hangi döneme ait olduğunun eşleştirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir teknik olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, önceden planladığı soruları görüşmelerin akışına bağlı olarak yan sorularla veya alt sorularla şekillendirebilmektedir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıların bir ilgi alanında hem sabit seçenekli yanıtlar hem de derinlemesine bilgi almalarına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmada da araştırmacı önceden hazırladığı sorularla hem sabit seçenekli yanıtlar almayı hem de derinlemesine bilgi edinmeyi amaçladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılardan onay alınmıştır ve gönüllülük durumları göz önünde bulundurularak gönüllü olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizine başlanmadan önce, veriler Microsoft Word programı aracılığı ile düzenlenmiş daha sonra verilerin analiz işlemleri başlatılmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz tekniğine uygun olarak betimleyici fenomenolojinin doğasına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Betimleyici fenomenolojide temel amaç, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Ersoy, 2017). Bu araştırmada, kültür aktarımında Web 2.0 araçlarının kullanımını deneyimleyen öğrencilerin algı ve deneyimlerini betimlemek amaçladığı için betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Verilerin analizi iki bağımsız alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş ve daha sonra uzmanlar arasındaki uyuşum katsayı hesaplanmıştır. Bununla ilgili detaylı bilgiye geçerlik ve güvenirlik başlığı altında yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğine ve güvenirliğine yönelik birtakım işlemler yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle formun ilk taslağı araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra iki alan uzmanından görüş alınarak forma son hâli verilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda forma açıklamalar eklenmiş ayrıca dil ve anlatım yönünden sadeleşmeye gidilmiştir. Daha sonra form aracılığı ile iki farklı öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların sorularla tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu işlem soruların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar tarafından doğru bir şekilde anlaşılacak nitelikte olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

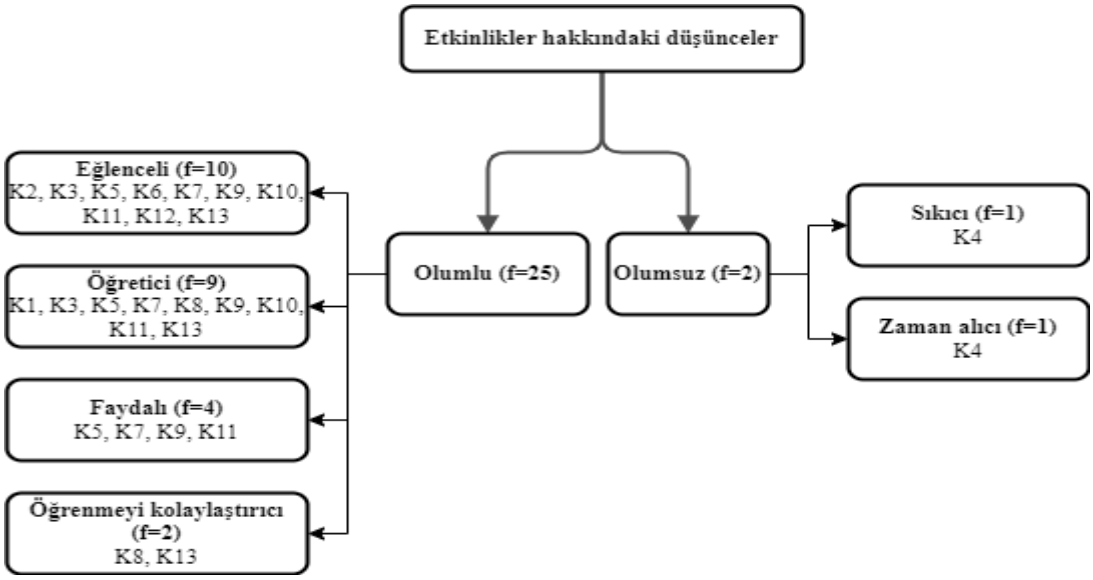
Araştırmada verilerin analizi sürecinde güvenirliğin sağlanması amacıyla elde edilen veriler iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanarak kodlayıcılar arası uyuşum düzeyi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyuşum düzeyinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül [Güvenirlik= (Uzlaşma sayısı) / (Uzlaşma + Uzlaşmama sayısı)] kullanılmış ve uyuşum düzeyi .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer verilerin analizinde güvenirliğin sağlandığını göstermektedir. Ayrıca şeffaflığın

sağlanması amacıyla araştırmanın bulgular kısmında, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile elde edilen katılımcı görüşlerinden örnekler yorum yapılmadan doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Katılımcılar LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile kültür aktarımına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler hakkında neler düşünmektedir?" şeklindedir. Şekil 1'de bu araştırma sorusuna ilişkin katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular özetlenmiştir:

Şekil 1. Katılımcıların LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile kültür aktarımına yönelik gerçekleştirilen etkinlikler hakkındaki düşünceleri



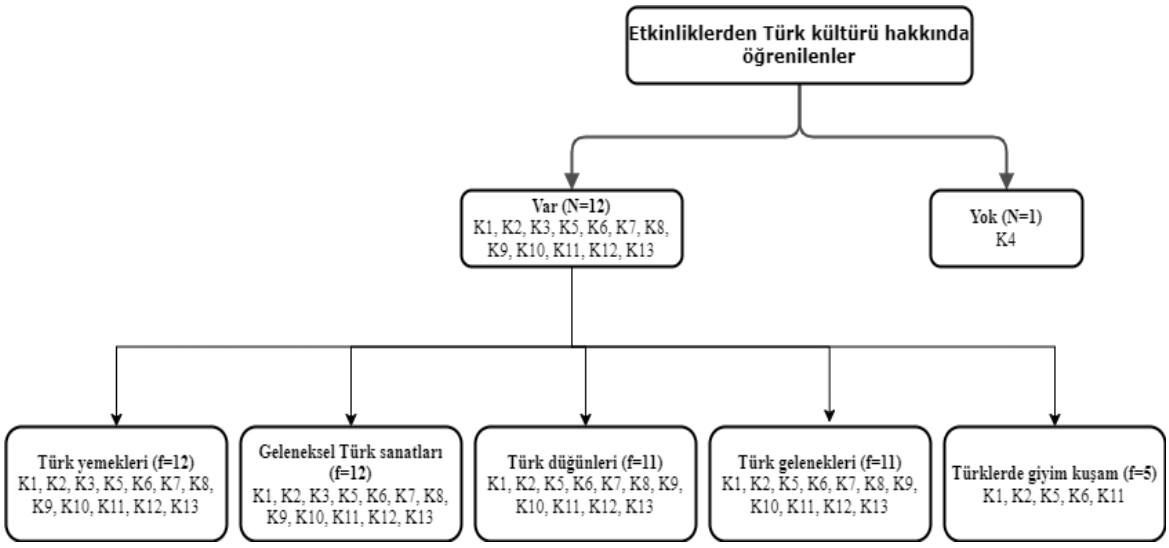
Şekil 1 incelendiğinde, katılımcıların LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile kültürel aktarım amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler hakkında genel olarak olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte nispeten çok az da olsa olumsuz düşüncelerin de olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu Web 2.0 aracı ile kültürel aktarım amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin eğlenceli (f=10) ve öğretici (f=9) olduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise bu etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı (f=2) ve faydalı (f=4) olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bir katılımcı (K4) bu etkinliklerin sıkıcı (f=1) ve zaman alıcı (f=1) olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerin eğlenceli ve öğretici olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan K10 "*Bu etkinlikler sayesinde tatlı bir vakit geçirdik hem de yeni şeyler öğrendik. Bu etkinliklerde seyrettiğimiz videolar ilginçti. Türk kültürünü öğrenmemizi sağlıyordu. Güzel zaman geçirmemize yardım ediyordu.*" diyerek deneyimlerini özetlemiştir. Etkinliklerin kendisi için eğlenceli olduğu yönünde deneyimlerini ifade eden K12 ise "*Bu etkinliklerde hem görsel hem işitsel içerikler vardı. İzlerken eğlenceli oluyordu. Zaman hızlı geçiyor ve sıkılmıyorduk.*" diyerek deneyimlerini ifade etmiştir. Etkinliklerin kendileri için faydalı olduğu yönünde deneyimlerini ifade eden K5 ise "*Bizler için faydalı etkinlikler çünkü güzel zaman geçirdik ve yeni şeyler öğreniyorduk.*" demiştir. Etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğu yönünde deneyimlerini bildiren K13 ise "*Etkinlikler konunun bütün detaylarını anlamamıza yardım etti. Bunlar sayesinde öğrenmenin bizim için daha kolay olduğunu düşünüyorum.*" demiştir. Öte yandan etkinliklerin kendisi için sıkıcı ve zaman alıcı olduğu yönünde deneyimlerini ileten K4

ise "*Bence bu etkinlikler hiç eğlenceli değildi. Çünkü uzun videolar vardı. İçinde yeni şeyler yoktu.*" demiştir. Tüm bunlar Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerin genel olarak öğrenciler tarafından eğlenceli ve öğretici olarak algılandığına işaret etmekle birlikte bu etkinliklerde yer alan videoların uzun olması veya bu etkinliklerin öğrenciler için yeni bilgiler içermemesi durumunda onlar için sıkıcı bir hâl alabileceğine de işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu "Katılımcılara göre LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden Türk kültürü hakkında neler öğrenmişlerdir? şeklindedir. Şekil 2'de bu araştırma soruna ilişkin katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular özetlenmiştir:

Şekil 2. Katılımcıların LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden Türk kültürü hakkında öğrendikleri



Şekil 2 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerle Türk kültürü hakkında yeni şeyler öğrendikleri görülmektedir. Katılımcılar bu etkinlikler sayesinde Türk yemekleri (f=12), geleneksel Türk sanatları (f=12), Türk düğünleri (f=11), Türk gelenekleri (f=11) ve Türklerde giyim kuşam (f=5) hakkında yeni şeyler öğrendikleri yönünde deneyimlerini paylaşmışlardır. Yalnızca bir katılımcı ise bu etkinliklerden Türk kültürü hakkında yeni bir şey öğrenmediği (f=1) görüşündedir.

LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden Türk yemekleri hakkında yeni şeyler öğrendiği yönünde deneyimlerini paylaşan K5 "*Türk yemeklerin malzemeleri hem çok hassas hem de kaliteli bir şekilde seçilir. Bunu öğrendim. Mesela en ünlü Türk tatlılarından biri baklava; bu tatlı için Gaziantep fıstığı, sade yağ ve ustası lazım. Çünkü onun yemesi kolay da hazırlanması zordur.*" demiştir. Bu etkinliklerden geleneksel Türk sanatları hakkında yeni şeyler öğrendiğini ifade eden K3 "*Mesela LearningApps'ta Türklerde hat sanatı hakkında çok şey öğrendim çünkü bu konu ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Bu nedenle özellikle hat sanatı ile ilgili videoları izledikten sonra bilgiler aldım. Bu sanat ne zamandan beri var? Bu sanatta değer verilen şeyler neler? Türkiye'de bu sanat nasıl devam ettiriliyor? Bunlarla ilgili öğrendim.*" demiştir. Türk düğünleri hakkında yeni şeyler öğrendiği yönünde deneyimlerini paylaşan K1 ise "*Mesela kına gecesinde Türk gelini kırmızı bir elbise ve bazen bindallı adı verilen altın işlemelerle süslenmiş geleneksel bir abiye giyer. Kutlamanın başlamasından ve misafirlerin gelmesinden birkaç dakika sonra gelin, etrafını saran bazı arkadaşlarıyla mekâna girer ve müzik eşliğinde dans eder. Bunları özellikle*

LearningApps'taki videolardan öğrendim." demiştir. Öte yandan LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden Türk kültürü hakkında yeni bir şey öğrenmediği yönünde deneyimlerini paylaşan K4 "*Bildiğim şeylerdi bu nedenle videoları izlemedim, etkinlikleri tamamlamadım. Bir şey diyemem.*" demiştir. İlgili bulgular katılımcıların büyük bir çoğunluğunun LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden özellikle bu araçlar aracılığı ile hazırlanan videolardan Türk kültürü hakkında yeni şeyler öğrendiklerine işaret etmekle birlikte bu etkinliklerin öğrenciler açısından eğlenceli ve öğretici olması için yeni içeriklere sahip olmasının önemine de işaret etmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu "Katılımcılar deneyimlerinden hareketle LearningApps adlı Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmek istemekte midir? Neden?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular Şekil 3'te özetlenmiştir.

Şekil 3. Katılımcılar deneyimlerinden hareketle Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmeyi istemekte midir?



Şekil 3 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının (N=12) LearningApps adlı Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmek istedikleri görülmektedir. Bu aracı kullanmaya devam etmek isteyenler bunun sebebini aracı kullanmanın kendileri için eğlenceli (f=10), öğretici (f=8), faydalı (f=4) ve ilgi çekici (f=3) olması ile açıklamışlardır. Bununla birlikte aracı kullanmaya devam etmek istemediğini ifade eden yalnızca bir katılımcı olduğu görülmektedir. Bu katılımcı ise aracı kullanmaya devam etmek istememe nedenini araçla hazırlanan etkinliklerde zaten bildiği şeylerin ele alınması ve bu etkinliklerin uzun videolar içermesi nedeniyle kendisi için sıkıcı olması ile açıklamıştır.

Aracı kullanmaya devem etmek isteyen ve aracı kullanmanın kendisi için eğlenceli ve öğretici olduğu yönünde deneyimlerini paylaşan katılımcılardan K10 "*Daha önce bilmediğim bilgiler öğrendim. Hem güzel konular hakkında bilgilendim hem de kısa bir sürede çok şeyi eğlenerek öğrendim. Bu yüzden kullanmaya devam etmek isterim.*" demiştir. Benzer şekilde aracı kullanmaya devam etmek istediğini ifade eden ve bu aracı kullanmanın kendisi için faydalı ve ilgi çekici olduğu yönünde deneyimlerini paylaşan K5 ise "*Kullanmaya devam etmek isterim. Çünkü bana çok faydalı geldi hem de önceden bilmediğim bilgileri verdi. Benim için öğrendiklerim çok faydalı oldu. Bu sayede Türkiye ve Türkler hakkında merak ettiğim bazı şeyler öğrendim. Uygulamayı kullanmak ilgi çekici çünkü oyun gibi ve videolar var.*" demiştir. Öte yandan aracı kullanmaya devam etmek istemediğini ifade eden ve bu aracı kullanmanın

kendisi için sıkıcı olduğunu ifade eden katılımcı K4 ise "*Bu aracı kullanmaya devam etmek istemem. Çünkü bu araçta yer alan videolar çok uzundu. İzlerken sıkıldım. Ayrıca zaten bildiğim şeyler vardı.*" demiştir. Tüm bunlar eğlenceli, öğretici, ilgi çekici ve faydalı olması nedeniyle katılımcıların büyük bir çoğunluğunun bu aracı kullanmaya devam etmek istediklerini göstermekledir. Ancak aynı zamanda tüm bunlar bu araçla hazırlanan etkinliklerde yer alan videoların öğrenciler için çok uzun olmaması ve bu araçla hazırlanan etkinliklerin öğrenciler için yeni içeriklere sahip olmasının önemli olduğuna işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile kültürel aktarım amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin kendileri için eğlenceli ve öğretici bir deneyim olduğu görüşündedir. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı da bu etkinliklerin kendileri için faydalı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir deneyim olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulguları ile uyumlu bir şekilde Baş ve Turhan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Poll Everywhere isimli Web 2.0 aracı öğrenciler tarafından eğlenceli, kolay, faydalı, güzel, ilginç, etkili, heyecanlı, orijinal, hızlı gibi olumlu sıfatlarla tanımlanmıştır. Benzer şekilde Karadağ ve Garip (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular da öğrencilerin Türkçe derslerinde pekiştirme çalışmalarında kullanılan LearningApps isimli Web 2.0 aracını beğendiklerini ve eğlenceli bulduklarını göstermiştir. Bunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının farklı amaçlarla kullanılabileceğine ve bu araçlar kullanılarak eğitim öğretim ortamlarının öğrenenler için daha eğlenceli ve öğretici bir hâle getirilebileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulgularına göre, bir katılımcı etkinliklerin zaman alıcı ve sıkıcı bir deneyim olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu katılımcı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerin kendisi için öğretici olmadığını ifade etmiştir. Bunun sebebini ise etkinliklerde Web 2.0 aracı kullanılarak izletilen videoların çok uzun olmasına ve etkinliklerin zaten bildiği şeyleri içermesine bağlamıştır. Benzer bir biçimde Baş ve Turhan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Poll Everywhere isimli Web 2.0 aracı katılımcılardan biri tarafından tekrarlayan ifadesi kullanılarak tanımlanmış ve Web 2.0 aracı hakkında olumsuz görüş bildirilmiştir. Baş ve Turhan tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, bu durumun nedeninin yazma etkinliklerinin sürekli tekrar etmesi olabileceği ifade edilmiştir. Bu nedenle Web 2.0 araçları kullanılarak tasarlanan etkinliklerle öğrenme ortamının daha eğlenceli ve öğretici bir hâle getirilebilmesi için sürekli aynı etkinlik çeşitleri yerine mümkün olduğunda farklı etkinlik çeşitlerine (eşleştirme, sıralama, boşluk doldurma, tahmin etme vb.) yer verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca etkinliklerin öğrenciler için yeni bilgiler içerecek şekilde ve farklı duyu organlarına hitap edecek nitelikte olmasına özen gösterilmesi, söz konusu etkinliklerin daha eğlenceli ve öğretici olması açısından yararlı olabilir. Bunlara ek olarak Web 2.0 araçları kullanılarak tasarlanan etkinliklerin sürelerinin çok uzun olmayacak şekilde tasarlanması da etkinliklerin öğrenciler için sıkıcı bir hâl almasını önleyebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun LearningApps adlı Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen etkinliklerden Türk kültürü hakkında yeni şeyler öğrendiklerini göstermektedir. Bulgular, katılımcıların söz konusu etkinliklerden Türk kültürünü yansıtan Türk yemekleri, geleneksel Türk sanatları, Türk düğünleri, Türk gelenekleri ve Türklerde giyim kuşam hakkında yeni bilgiler edindiklerine işaret etmektedir. Kalenderoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ait unsurların öğretilmesinin dil

öğrenme sürecini hızlandırabileceği ifade edilmiştir. Boylu (2014) ise "dil kültürü ile birlikte öğrenilir" ifadesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürünün öğretilmesinin önemine işaret ettiğini belirtmiştir. Öte yandan Demirel (2022) gerçekleştirilen çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kitaplara, metinlere, atasözlerine, deyimlere, filmlere, edebî ve sanatsal ürünlere, kültür günleri ve gezi gözlem etkinlikleri gibi etkinliklere kültür aktarım aracı olarak yer verildiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise elde edilen bulgular Web 2.0 araçlarının da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak kullanılabileceğine, böylece öğrenme ortamının daha etkili ve eğlenceli bir hâle getirilebileceğine işaret etmektedir.

Bulgulara göre, katılımcıların büyük bir kısmı kendileri için eğlenceli, öğretici, ilgi çekici ve faydalı olduğu gerekçesiyle Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir. Baş ve Turhan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Poll Everywhere isimli Web 2.0 aracının öğrenciler tarafından yazma derslerinde kullanılmak istendiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Karadağ ve Garip (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin Türkçe derslerinde pekiştirme çalışmalarında kullanılan LearningApps isimli Web 2.0 aracını kullanmaya devam etmek istedikleri görülmüştür. Öte yandan Yılmaz, Biçer ve Alan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, Türkçe öğreticileri; etkin kullanıldığında Web 2.0 araçlarının etkileşimi ve verimliliği artırabileceğini, bu nedenle bu araçları kullanmaya devam etmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlar Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarını hem öğreticiler hem de öğrenciler için daha cazip hâle getirebildiğine işaret etmektedir. Ancak bu noktada söz konusu araçlar ile tasarlanan etkinliklerin niteliği belirleyici rol oynayacaktır. Nitekim bu araştırmada, bir katılımcı etkinliklerde yer alan videoların uzun olması nedeni ile kendisi için etkinliklerin sıkıcı bir hâl aldığını belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı amacı ile yararlanılabilecek dijital teknolojilerden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca bu araçlar ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler için eğlenceli ve öğretici olabileceği söylenebilir. Buna ek olarak etkinlik sürelerinin çok kısa veya çok uzun tutulmaması ve öğrencilerin derse aktif katılıma teşvik edecek, onların farklı duyu organlarına hitap eden etkinliklerin oluşturulması faydalı olabilir. Ayrıca Web 2.0 araçları ile sürekli benzer etkinlik türleri yerine farklı etkinlik türlerinin oluşturulmasına özen gösterilmesi bu noktada yararlı olabilir.

Araştırma bulguları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılarak eğitim öğretim ortamlarının daha eğlenceli ve öğretici hâle getirilebileceğine ve böylece öğrenci başarısının artırılabileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Göker ve İnce (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilen eğitimin geleneksel eğitime göre daha başarılı olabileceğine işaret etmektedir. Baş ve Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyonlarını geliştirebileceği ve yaratıcılıklarına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Öte yandan Karakuş ve Er (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermiştir. Eyüp (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları da Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Yaşar Sağlık ve Yıldız (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmen

adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçları kullanma noktasında becerilerinin geliştirilmesi ve bu araçlara yönelik farkındalıklarının artırılması önem kazanmaktadır.

Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilerin Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda eğitim almaları öğrenenler için daha eğlenceli ve öğretici bir eğitim öğretim ortamı oluşturabilmelerine katkı sunabilir.

Web 2.0 araçları ile tasarlanan etkinliklerin öğrenciler için sıkıcı bir hâle gelmemesi ve daha öğretici olması için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği ortamlarda sürekli aynı etkinlik çeşitlerine yer verilmesi yerine farklı etkinlik çeşitlerine (soru cevap, eşleştirme, izleme/dinleme, bulmaca vb.) yer verilmesi yararlı olabilir.

Eğitim ortamlarının daha eğlenceli ve öğretici olması için bu ortamlarda sürekli aynı Web 2.0 araçlarının kullanılması yerine farklı Web 2.0 araçlarından yararlanılması yararlı olabilir. Ayrıca farklı amaçlar ve beceriler için farklı Web 2.0 araçlarının kullanımı daha uygun olabilir. Bu noktada hangi amaçlar için hangi Web 2.0 araçlarının kullanımının uygun olduğunun ortaya konduğu ve Web 2.0 araçlarının tanıtıldığı araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak Web 2.0 araçlarından yararlanabilirler. Bu noktada özellikle bu araçların bazılarında gerçekleştirilebilen video ve ses ekleme gibi özellikler kullanılarak öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap edebilecek nitelikte etkinlikler düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı amaçlarla kullanımını ele alarak araştıran çalışmaların gerçekleştirilmesi alana katkı sunacaktır.

Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan etkinliklerin süresinin çok uzun veya çok kısa olmayacak şekilde ayarlanması ve bu etkinliklerin öğrencileri aktif katılıma teşvik edecek nitelikte olmasına özen gösterilmesi, öğrenciler için daha eğlenceli ve öğretici bir ortamın oluşturulmasına katkı sunabilir.

Kaynakça

Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 827-839.

Birinci, F. G. (2020). A Review on Information Technologies Used in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Sakarya University Journal of Education, 10*(2), 350-371.

Boylu, E. (2014). Dil-kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğretimine Etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(4), 19-28.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.

Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *The Modern Language Journal*, *100*(S1), 64-80.

Demirel, A. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Araçları: Makale ve Tezler Üzerine Bir İnceleme. B. Gezer Sen (Ed.) *Ases IV. Uluslararası Sosyal Bilimler Konferansı Konferans Kitabı* (s. 196-207) içinde. Eskişehir.

Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.) içinde (s. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eyüp, B. (2022). Examination of Turkish Language Teachers' Competencies for Using Web 2.0 Tools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23*(1), 307-323.

Genç-Ersoy, B., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Üzerine Yayınlanan Makalelerin İçerik Analizi: ULAKBİM-TR Dizin Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 810-829.

Gezgin, D., & Silahsızoğlu, E. (2016). Bilişim Teknolojileri Kullanımının Türkçeye Etkileri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7* (1), 28-46.

Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi. *Turkophone*, *6*(1), 12-22.

Gülcü, İ. (2015). *Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi*. Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 58*, 437-452.

Kalenderoğlu, İ. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1, A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(12), 73-83.

Kalenderoğlu, İ. ve Çekici, Y. E. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyinde Türk Filmleriyle Kültür Aktarımı: Neşeli Günler Örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 2*(2), 47-57.

Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulaması Olarak Learningapps'ın Kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 21-40.

Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Web 2.0 Araçlarının Kullanımıyla İlgili Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (9)*, 177-197.

Karatay, H., Karabuğa, H., & İpek, O. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Edmodo'nun Kullanımı: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1064-1090.

Memiş, M. R. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı. *Turkish Studies, 11*(9), 605-616.

Mete, F., & Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1029-1047.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mutlu H. H., & Süğümlü Ü. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Reklam Filmlerinin Farklı Beceri ve Seviyelerde Kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik), 13*(27), 1039-1053.

Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 55-66.

Özdemir, C. (2013). Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi. *Millî Folklor, 25*(97), 157-166.

Tabak, G. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Turhan, O., & Baş, B. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 1233-1248.

Türkben, T., & Alptekin, E. (2022). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Aracılığıyla Kültürel Ögelerin Aktarımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 7*(1), 23-58.

Türker, M. S., & Genç, A. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 251-266.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559.

Yaşar Sağlık, Z., & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistematik İncelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 418-442.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N., Biçer, N., & Alan, Y. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Web 2.0 Araçlarına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 26-44.

Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Yürektürk, F. N., & Coşkun, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 986-1000.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 951-970.
Geliş Tarihi-*Received*: 11.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1341757

İkinci Dil Öğretiminde Konuşma Dilinin Yeri: Öğreticiler Ne Düşünüyor?

Role Of Colloquial in Second Language Teaching: What Do Instructors Think?

Bilal Ferhat KARADAĞ[*]
Merve AKYURT[**]

Öz

Konuşma becerisi bireylerin kendisini ikinci dilde ifade edebilmesinin en pratik yollarından biridir. Genellikle ölçünlü dilin kullanılmasıyla gerçekleşen bu beceride yeri geldiğinde konuşma dilinin unsurlarını kullanmak da iletişim açısından önem arz etmektedir. Çünkü hedef dil kullanıcıları kendi aralarında çoğunlukla konuşma dili aracılığıyla anlaşmaktadır. Bundan dolayı bazı zamanlarda ikinci dil öğrenicilerine de konuşma dilinin öğretimi söz konusu olabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin önemini inceleyerek, dil becerileri gelişimine ve iletişim başarısına olan katkısına ilişkin öğretici görüşlerini tespit etmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin çeşitli illerinde TÖMER'de görev yapan öğreticiler oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanarak görüşme yoluyla toplanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcıların büyük bir bölümü öğrenicilerin gerçek hayatta iletişim kurabilmeleri için konuşma diline odaklanmanın önemini vurgularken bazı katılımcıların ise buna gerek olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dili öğretimine yeri geldiğinde başvurulması gerektiği, bunu yaparken gerçek yaşam deneyimlerinden yararlanılmasının önemli olduğu ve öğrenicilere ölçünlü dil ile konuşma dili arasındaki benzerlik ve farklılıkların kavratılmasının gerektiği gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Konuşma dili, konuşma becerisi, ikinci dil öğretimi, Türkçe öğretimi.

Abstract

Speaking skill is one of the most practical ways for individuals to express themselves in a second language. This skill, often realized through the use of standard language, also holds importance in terms of communication when elements of colloquial are employed when necessary. This is because target language users predominantly communicate with each other through colloquial. Therefore, at times, the teaching of colloquial may be relevant for second language learners as well. In line with this, the aim of the study is to examine the importance of colloquial in teaching Turkish as a second language and

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan/Türkiye, e-posta: ferhatkaradag58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5301-2860.
[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan/Türkiye, e-posta: mervesafa3444@gmail.com, ORCID: 0009-0002-2449-6314.

determine instructors' perspectives on its contribution to language skills development and communicative success. The study was conducted using a qualitative research method, specifically a phenomenological design. The participants consisted of instructors working at TÖMER (Turkish Language Teaching Center) in various cities of Turkey. Data were collected through interviews utilizing a semi-structured interview form. The analysis of the obtained data was conducted through content analysis. At the end of the research, it was found that a significant majority of the participants emphasized the importance of focusing on colloquial for students to be able to communicate in real-life situations, while some participants stated that it was unnecessary. Based on the findings, it is suggested that the teaching of colloquial should be applied in Turkish language instruction for second language learners when appropriate, and that utilizing real-life experiences is important in doing so. Furthermore, it is recommended to provide learners with an understanding of the similarities and differences between standard language and colloquial.

Key words: Colloquial, speaking skill, teaching second language, teaching Turkish.

Giriş

İkinci dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrenicinin hedef dilde iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Çünkü öğrenilen dil uygulamaya dökülmedikçe pasif olarak varlığını sürdürmekte ve bir süre sonra unutulmaya başlanmaktadır. Bireyler öğrendikleri dili ne kadar çok uygulamalı olarak kullanırlarsa dilin kalıcılığı da aynı derecede artırmaktadır. Haliyle ikinci dil öğrenicilerinin hedef dili öğrenip iletişim kurabilmeleri için temel dil becerilerinin iyi gelişmiş olması gerekmektedir. Dört temel dil becerisini de etkili bir şekilde kullanabilen birey, hedef dili konuşan insanlarla etkileşime geçip onların dünyasına ve kültürüne adım atabilmektedir. Böylece aktif iletişim sürecine geçip nitelikli bildirişimsel görevleri yerine getirebilmektedir. Nitekim insanlar dil yeteneklerini bilgi, beceri ve bilgi iletişimi için kullanırlar (Yule, 1996). Bu da iletişim sürecinde daha çok dinleme ve özellikle konuşma becerisi aracılığıyla gerçekleşmektedir. Çünkü dinlediğini anlayan bireyin üretimde bulunabilmesi için anlatım becerilerinden biri olan konuşmadan sıklıkla faydalanması gerekmektedir. Dolayısıyla konuşma becerisi, dilin canlı bir şekilde kullanılmasını sağlayan ve iletişimde aktif rol oynayan bir beceridir.

Lindsay ve Knight (2006), konuşmanın bir mesajı bir araya getirme, iletişim kurma ve diğer insanlarla etkileşimde bulunma gibi üretken bir beceri olduğunu açıkça belirtmiştir. Bunun için konuşma becerisi hem ana dilde hem de ikinci/yabancı dilde bireylerin kendisini ifade etmesinin en pratik yollarından biridir. Konuşma aracılığıyla iletişim sürecinde öğreniciler hedef dilde çıktılar üretirken aynı zamanda karşılıklı etkileşim sayesinde girdiye de maruz kalmaktadır. Bu yolla hem yeni sözcükler öğrenebilmekte hem de farklı konuşma şekillerini deneyimleyebilmektedir. Böylece süreç boyunca öğrendiği hedef dili ölçünlü bir şekilde kullanma şansı elde etmektedir. Ancak, iletişimde herhangi bir dilin kullanımı zamanla ilişkili bir sosyal olgu tarafından değiştirilebilmektedir. Bu genellikle iki kısma ayrılan dilin kullanımında da değişiklik yapabilmektedir. Ölçünlü dil genellikle resmi konuşma şeklinde ve çoğunlukla da resmi etkinliklerde kullanılır. Ölçünlü olmayan dil ise daha çok gayri resmi bir konuşma tarzına sahiptir. Gayri resmi bir konuşma tarzı genellikle günlük konuşmalarda görülür ve tek bir kelime veya kelime grubu olabilir (Hasanah, 2020). Dolayısıyla öğreniciler hedef dilin konuşulduğu ortamlarda ölçünlü dilin yanında günlük konuşma diline de maruz kalabilmektedirler.

Webster (2006), günlük konuşma dilini insanların resmi olmayan bir şekilde veya tarzda konuşmaları olarak tanımlamaktadır. Epoge (2012) ise evde, dinlenme yerinde veya işyeri gibi tanıdık, resmi olmayan bir bağlamda yapılan tüm söylemlerin toplamı olarak ifade etmektedir. Barzegar (2010) konuşma dilini, farklı sosyal, siyasi, ekonomik ve akademik geçmişlere, yaşlara ve cinsiyetlere sahip olan iletişimdeki katılımcılar arasında

günlük iletişimde kullanılan en basit ve en doğal dil biçimi olarak vurgulamaktadır. Farklı araştırmacıların da değindiği üzere konuşma dili, günlük hayatta bireyler tarafından tercih edilen, ölçünlü dilin kurallarına tam anlamıyla uymayan ve çoğunlukla farklı kalıp ve söyleyişlerin bulunduğu dil olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyler, günlük konuşma dilinde kısaltmalar yapabilmekte (örn. geleceğim yerine gelecem), argo sözcüklerden faydalanabilmekte (Kanka naber ya?) ve kurallı cümle yapılarını (n'aptın oralarda?) çoğunlukla tercih etmemektedir. Bununla beraber Richards ve Schmidt (2002) konuşma dilinin argo veya deyimlerin kullanımıyla birlikte, zamir veya yardımcı fiillerin çıkarılması (örn. "Senin zamanın var mı" yerine "Zamanın var mı?" ifadesi) gibi diğer dil özellikleriyle de karakterize edildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla günlük konuşma dili ana dili konuşurları arasında sıklıkla tercih edilen ve iletişim kurmakta faydalanılan bir husus olarak ön plana çıkmaktadır. Bu da hedef dili öğrenen öğrenicilerin bu dille günlük hayatta sıklıkla karşılaştığını göstermektedir. Bu durum, öğrenicilerin konuşma becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bir şekilde günlük konuşma dilinden de faydalanacağını göstermektedir. Haliyle ikinci dil öğretimi gerçekleştirilirken günlük konuşma diline değinmenin kaçınılmaz olduğu görülmektedir.

Hedef dili öğrenen kişi günlük hayatında sadece ölçünlü dille karşılaşmamakta; aksine çoğunlukla günlük iletişim diline tanık olmaktadır. İçerisinde bulunduğu ortamın bağlamı dâhilinde kısaltma, argo, jargon, farklı deyişler ve deyimleri duyabilmektedir. Dolayısıyla ölçünlü dilden aşina olmadığı bu söyleyişler öğrenicinin kafasını karıştırıp anlamı yakalayabilme konusunda başarısız olmasına neden olabilmektedir. Çünkü "öğrenciler sınıfta öğrendikleri resmi dili günlük hayatta bir yere kadar kullanabilirler. Samimi arkadaşlar arasındaki konuşmanın yapısı ve seyri başkadır" (Aydın, 2016, s. 322). Örneğin samimi kişiler arasında argo sözcükler sıklıkla kullanılabilmektedir. Bu sözcükler başkaları tarafından küfür gibi algılansa da çoğunlukla bir durumu nitelemede veya gizli olarak ifade etmede kullanılmaktadır. Argolar uzun yıllar sonucunda dilin bir parçası haline gelmiştir. Günlük hayatta ortama bağlı olarak her yerde insanlar tarafından kullanılmaktadır. Bu sözcükler çoğunlukla küfür veya hakaret için değil söylemin gücünü artırmak veya farklılaştırmak için tercih edilmektedir. Dolayısıyla argo sözcükler aslında günlük konuşma dilinin etkisini artırmaktadır. "Bu nedenle, bir dil öğrenirken veya öğretirken o dilin argosunu göz ardı etmek, bir öğrenciyi sokakta, otobüste, yurtta, sosyal hayatın tüm alanlarında eksik bırakacaktır" (Boylu & Kardaş, 2020, s. 75). Haliyle argo örneğinde olduğu gibi günlük konuşma dili bünyesinde bulunan çeşitli sözcük ve söz grupları ikinci dil öğrenen bireylerin iletişimin gerçek boyutunu kavrayabilmesinde etkili olmaktadır.

İnsanların günlük etkileşimlerinin çoğu konuşma diliyle gerçekleşmektedir. Bireyler resmi olmayan ortamlarda yerel ağzın da etkisiyle farklı sözcükleri kullanabilmektedir. Bu da iletişimde ölçünlü dilin etkisini azaltabilmektedir. Haliyle ikinci dil öğrenicisinin öğrenme ortamlarında ölçünlü olmayan dil ile karşılaşması durumu ortaya çıkmaktadır. Nitekim Aguilera (2013) sınıf içerisinde öğrenicinin daha kolay anlayabilmesi için yavaş konuşmanın veya standart dili tercih etmenin sınıf dışında öğreniciye şok yaşatacağını belirtmektedir. Günlük hayatta öğrenicilerin karşılaşacağı insanların yeteri kadar anlayışlı olmayacağını ve normal hızlarında konuşacaklarını ve konuşma diline onların ayak uydurmasını bekleyeceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla sınıf içerisinde yavaş konuşmanın ve tamamen ölçünlü dilin kullanılmasının öğreniciyi günlük iletişim dilinde zorlayacağını, bir taksi şoförü veya ticari işletmeciyle anlaşmasının zaman alacağını vurgulamaktadır. Ayrıca Fattah ve Salih (2022) konuşma dilinin, dilin gayri resmi kullanımı olarak kabul edilse de konuşma diline ait ifadelerin resmi etkileşimlerde ve metinlerde de gözlemlenebildiğini vurgulamaktadır. Bu tür ifadelerin, siyasi açıklamalarda, resmi tartışmalarda, kitle iletişim araçlarında, akademik metinlerde,

eğitim tartışmalarında fark edilebildiğini veya sadece konuşma diline ait ifadelerin sınırlı bir derecede kullanıldığı resmi metinlerde ve etkileşimlerde de görülebileceğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında günlük konuşma dilinin ikinci dil öğretiminde önemli bir yer tutabileceği görülmektedir. Doğal olarak bu dilin öğretiminin mümkün olan en uygun yöntemle gerçekleştirilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından önerilmektedir (Aguilera, 2013; Barzegar, 2010; Brown & Yule, 1983; Epoge, 2012; Fattah & Salih, 2022; Hasanah, 2019; Mattiello, 2005; Zhang, 2013).

Alanyazın incelendiğinde konuşma dilinin öğretimine ilişkin farklı dillerde çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Aguilera (2013) argo, konuşma dili ve coğrafi çeşitliliği göz önünde bulundurarak İngilizce öğretiminin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği üzerinde durmuş ve konuşma dilinin kazandırılmaması durumunda ikinci dil öğrenicilerin dilin doğal bağlamını yakalamada problem yaşayabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Zhang (2013), dilin kökeni ve işlevlerinden yola çıkarak, konuşma dili ve yazma dili arasındaki ilişki ve farkları analiz etmiş ve ikinci dil ediniminde konuşma dilinin geliştirilmesi için olası yöntemler önermiştir. Fattah ve Salih (2022) konuşma dilinin özelliklerini ve morfolojik biçimlerini belirlemeyi ve konuşma dili çalışmaları yaparken uygulama topluluğunun katkısını ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında çeşitli konuşma dili formlarında yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Bu çalışmaların çoğunun ya uygulama topluluğunun dikkate alınmasını göz ardı ettiğini ya da uygulama topluluğunun kavramını, özelliklerini, boyutlarını, çerçevesini, yapısını ve işlevlerini tam olarak bilmediğini sonucuna ulaşmışlardır. Hasanah (2019) argo kelimelerin iletişim bağlamında öğrenicilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olup olamayacağını ve argo kelimelerin günlük sınıf etkinliklerinde öğretmen değerlendirmesi temelinde öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl geliştirdiğini analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada argo kelimelerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebileceği konusunda olumlu bir sonuç verebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, argo kelimelerin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirebileceğine ve değerlendirmelerine dayanarak günlük konuşma dilinde öğrencilerin özgüvenini artırabileceğini belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde konuşma diline ilişkin farklı dillerde gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülse de Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin öğretilip öğretilmemesine ilişkin herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Diğer dillerde gerçekleştirilen bu çalışmaların Türkçenin öğretiminde de gerçekleştirilmesi ve bu konuya ilişkin görüşlerin belirlenmesi önemli olarak görülmektedir. Çünkü Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğreniciler sınıf ortamlarının dışında günlük konuşma diline maruz kalmakta ve farklı yerel ağızlarla karşı karşıya gelmektedirler. Haliyle öğreniciler iletişim kurmakta sorun yaşayıp süreci anlamlandırmakta zorlanabilmektedirler. Dolayısıyla konuşma dilinin öğrenicilere öğretilip öğretilmemesi durumu ortaya çıkmaktadır. Çünkü Türkçe dil eğitiminde akademik ve ölçünlü dilin ağırlıklı olarak öğretilmesi nedeniyle konuşma diline yeterince önem verilmemesi, öğrenicilerin günlük yaşamda etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Nitekim bu çalışmayı özgün kılan yanı Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin öğretimine ilişkin daha önce bir çalışmanın gerçekleştirilmemiş olması ve bu dilin öğretimine ilişkin öğreticilerin neler düşündüğünü belirleme çabasıdır. Öğretici görüşlerinin belirlenmesiyle konuşma dilinin öğretilip öğretilmemesine ilişkin alanda çalışan bireylere bir fikir sunulabilecektir. Çalışmanın alana katkısının da bu olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin önemini inceleyerek, dil becerileri gelişimine ve iletişim başarısına olan katkısını, öğretici

görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrenicilere konuşma dilinin öğretimine ilişkin öğretici görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretiminde konuşma diline odaklanmanın, öğrenicilerin Türkçe konuşan bireylerle kültürel ve sosyal açıdan iletişim kurmalarındaki rolüne ilişkin öğretici görüşleri nelerdir?
3. Öğreticilerin ve öğrenicilerin konuşma dili öğretiminde karşılaşabileceği zorluklara ilişkin öğretici görüşleri nelerdir?
4. Konuşma dilinin öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve stratejilere ilişkin öğretici görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. "Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 66). Bu desende "insanların bir fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına dikkat edilmektedir" (Patton, 2014, s. 104) Çalışmada fenomenolojik desenin seçilmesinde, öğreticilerin "ikinci dil öğretiminde konuşma dilinin yeri" hakkındaki görüşlerinin ne olduğunu tespit etme düşüncesi etkili olmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten ve aktif olarak TÖMER'de görev yapan 10 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. "Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 121). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde TÖMER'de görev yapan öğreticiler oluşturmaktadır. Öğreticiler Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem
Ö1	Kadın	5
Ö2	Erkek	5
Ö3	Erkek	9
Ö4	Kadın	11
Ö5	Erkek	7
Ö6	Erkek	3
Ö7	Kadın	7

Ö8	Kadın	2
Ö9	Kadın	5
Ö10	Kadın	3

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiş ve bu doğrultuda çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. "Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir" (Türnüklü, 2000, s. 547). Formda yer alan sorular, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Sorular oluşturulmadan önce ilgili konu bağlamında alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sonrasında çalışmada yer alacak sorulara karar verilmiştir. Sorular için alanında uzman iki kişinin görüşü alınmış ve ardından bir öğretici ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama gerçekleştirilen kişi sonraki süreçte çalışmaya dahil edilmemiştir. Pilot uygulama sonrasında uzmanlardan alınan dönütler ve pilot uygulamada edinilen veriler doğrultusunda soruların yeterli ve etkili olduğu tespit edilmiştir ve herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, ilgili çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak toplanmıştır. Belirlenen sayıda öğreticiye ulaşıldığında görüşme formunun uygulanması için katılımcılar ile uygun bir zaman belirlenmiştir. Görüşmeler, uygun bir zaman diliminde yüz yüze ve online şeklinde gerçekleştirilmiştir. 5 kişi ile yüz yüze, diğer 5 kişi ile online görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada online görüşmelere başvurulmasının nedeni olarak Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan öğreticilere ulaşmak ve veri çeşitliliğini artırmaya çalışmak gösterilebilir. Online görüşmeler Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme süreleri on ile yirmi üç dakika arasında değişiklik göstermektedir. Tüm görüşmeler birebir gerçekleştirilmiş ve görüşmeler esnasında katılımcılardan alınan cevaplara göre sürece yön verilmiştir. Görüşmeler esnasında, verilerin kaybını önlemek ve verilere sonradan da ulaşabilmek adına katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen kayıtlar, araştırmacılar tarafından doküman haline getirilmiş ve detaylı bir şekilde gözden geçirilerek yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir. Özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan tekniklerinin biridir" (Büyüköztürk vd., 2022, s. 258). Verilerin analizi birden fazla adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adımda katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış, doküman haline getirilmiş ve detaylı bir şekilde gözden geçirilerek yazıya aktarılmıştır. Devamında ise elde edilen yazılı veriler, içerik analizi kapsamında ele alınarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı birden fazla kod ve kategorilere dönüştürülmüştür. Örneğin; katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan hareketle temalar isimlendirilmiş ve bu temaların altında

"öğretilmeli, öğretilmemeli, faydasız, doğal süreç, drama" gibi çeşitli kodlar türetilmiştir. Örnek vermek gerekirse "Her yörenin farklı bir konuşma dili var. Bu yüzden doğal dile ne kadar çabuk ısınırsa o kadar çabuk, o kadar çabuk öğrenilir, o kadar iyidir. Bu yüzden tabii ki öğretilmelidir diye düşünüyorum." cümlesi "Konuşma dilinin öğretimi" kategorisi altında değerlendirilmiş ve cümleden "öğretilmeli" kodu türetilmiştir.

Güvenirlik ve Geçerlik

Çalışmanın güvenirlik ve geçerliğini sağlayabilmek adına araştırmacılar, çalışma öncesi bazı önlemler almıştır. Çalışmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için; hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmış ardından hazırlanan form bir öğreticiye sunulmuş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğreticiden, soruları anlaşılabilirlik ve okunabilirlik açısından değerlendirmesi istenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda herhangi bir problem olmadığı için sorularda bir değişikliğe gidilmemiştir. Yapılan görüşmeler sürecinde katılımcıların vermiş olduğu cevaplar teyit ettirilmiş ve olası yanlış anlaşılmaların önüne geçilmiştir. Yapılan görüşmeler on ile yirmi üç dakika arasında değişiklik göstermektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlar arasındaki güvenirliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Güvenirlik = Anlaşma / (Görüş Birliği + Anlaşmazlık) x 100" formülü uygulanmıştır. Formül sonucunda çalışmanın güvenirliği 0,74 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmacıların yaptığı kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar, bulgular bölümünde doğrudan alıntı şeklinde yer verilmiştir. Ayrıca doğrudan alıntı bölümlerinde yer alan cevaplar birebir yazılmış, cümlelerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Çalışmanın dış geçerliğini sağlayabilmek için ise çalışmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl ele alınıp incelendiği detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Ayrıca çalışmanın dış geçerliğini sınırlayan bir etken olarak katılımcıların on kişiden oluştuğu gösterilebilir. Çalışmanın bulguları objektif bir şekilde okuyuculara sunulmuş ve elde edilen verilerin kaybolmasının önüne geçilmesi için görüşmeler esnasında ses kayıt cihazından yararlanılmıştır. Bu durumun, çalışmanın tutarlılığını sağladığı düşünülmektedir. Son olarak çalışmanın sonuç ve tartışma bölümünde ise elde edilen veriler, benzer çalışmalar ile benzerlik ve farklılık açısından uygun şekilde tartışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin öğretimine ilişkin öğretici görüşleri sunulmuştur. Bu bağlamda ortaya çıkan veriler aşağıdaki şekilde olmuştur:

Tablo 1. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilere konuşma dilinin öğretimine ilişkin öğretici görüşleri

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı Görüşleri
Konuşma dilinin öğretimi	Öğretilmeli	8	Ö1: Her yörenin farklı bir konuşma dili var. Bu yüzden doğal dile ne kadar çabuk ısınırsa o kadar çabuk öğrenilir, o kadar iyidir. Bu yüzden tabii ki öğretilmelidir diye düşünüyorum. (Öğretilmeli)

Öğretilmeli	2	Ö7: Temalar üzerinden konuya uygun ve bağlamda, günlük konuşma dilinde biz ana dili konuşurları arasındaki iletişime yönelik cümleler ya da kelimeler elbette ki o bağlamlar içinde verilmeli. Çünkü çocuk buraya geldiğinde sosyal çevre içerisinde bazı günlük konuşma ifadelerini anlayabiliyor ama çok daha spesifik durumlarda anlayamayabiliyor. O yüzden evet yeri geldiğinde verilmeli diye düşünüyorum. (Öğretilmeli)
	6	
Topluma entegre olmak	5	Ö10: Ekstra bir gayret sarf edeceğinden dolayı öğrenci bence konuşma dili öğretimi mutlaka gerçekleştirmelidir. Yani böyle düşünüyorum. Konuşma dili önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü toplumun içerisinde bir şekilde entegre oluyorlar. Entegre olmaları içinde bu dile özümsemeleri gerekiyor. (Topluma entegre olmak)
Ayrı bir ders		Ö2: Şimdi sonuçta buradaki öğrenciler TÖMER'e gelip o Türkçeyi öğrenip eve gidip kapanmıyor. Yani o insanlar da sokağa çıkıyorlar, o insanlar da dışarıdaki insanlarla sohbet ediyorlar, muhatap oluyorlar. En basitinden sağlık ihtiyaçları olabilir, alışveriş ihtiyaçları olabilir, ne bileyim her türlü sosyal aktiviteyi onlar bizden hatta daha çok yapıyorlar. Ben açıkçası öğretilmesi taraftarıyım. Daha uzun zaman diliminde daha detaylı bir kur program yapılarak öğretilebilir yani bence. (Ayrı bir ders)
		Ö3: Kesinlikle gerçekleştirilmeli. Bunun ayrı bir ders olarak, ayrı bir içerik olarak, ayrı bir kazanım olarak, bunu öğrenciye vereceksek, ayrı bir ders ve ders içeriği olarak öğrenciye sunulmalıdır. (Ayrı bir ders)
		Ö4: Konuşma dili öğretiminin gerçekleştirilmesini uygun bulmuyorum. Hele de sınıf ortamında eğitim öğretim ortamına taşınmaması gerektiğini düşünüyorum. … Merak eden öğrencileriniz olabilir. Yanınıza gelir ve açıklarsınız. "Evet konuşma şekli böyledir ama doğrusu budur. Biz böyle öğreniyoruz, böyle öğrenmemiz lazım." şeklinde öğrenciyi rahatlatıcı tavırlarla onların sorusunu karşılayabiliriz. (Öğretilmemeli)

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma öğretimine ilişkin çeşitli görüşler ilettikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrenicilere ölçünlü dilin yanında günlük konuşma dili öğretiminin de yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenicilerin sadece sınıf ortamında dili kullanmadıklarını, günlük hayatlarının büyük bir bölümünde farklı sosyal çevrelerden insanlarla karşılaştıklarını ve bunlarla farklı diyaloglara girdiklerini belirtmiştir. Bundan dolayı öğrenicilerin bu kişilerle daha etkili bir diyalog içerisine girebilmeleri için konuşma diline ihtiyaçlarının olabileceğini bildirmiştir. Öğreticiler, öğrenicilerin günlük iletişimlerinde zaman zaman çeşitli sözcüklerle karşılaşıp bunları kendilerine sorduklarını, kendilerinin de bunların açıklamalarını sınıf içerisinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenicilerin çarşıda, markette, turizmde, ticarette ve her türlü sosyal çevresinde nitelikli bir iletişim kurabilmesi için konuşma diline normal müfredatın yanında yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğreticiler, konuşma dilinin öğretiminin normal kur planlaması dahilinde gerçekleştirilmesinin zor olduğunu ifade ederek bu öğretimin farklı bir ders saatinde veya zaman diliminde gerçekleştirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Çünkü normal

müfredatta gerek ölçünlü dilin kazandırılması gerekse de diğer becerilerin geliştirilmesinin vakit aldığını, bu müfredat içerisinde konuşma dili öğretimi de dahil edilirse normal ölçünlü dilin öğretiminin de zorlaşacağının altını çizmişlerdir. Böylece öğrenicilerin konuşma diline olan meraklarının giderilmesinin daha mümkün olabileceğini ve informal iletişim üzerinde durularak bu iletişim biçiminin öğrenicilere daha ayrıntılı bir şekilde aktarılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sayede öğrenicilerin yaşadığı bölgenin yerel ağzına da aşinalık kazanabileceğini ve gerek argo gerekse de samimiyet bildiren sözcüklerin alt anlamlarını daha iyi kavrayabileceklerini bildirmişlerdir. Dolayısıyla eğer konuşma dili öğretimi yapılacaksa bunun müfredata ek olarak ayrı bir ders saatinde ve planlı bir biçimde gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğreticiler, konuşma dilinin öğretimi sayesinde öğrenicilerin topluma daha kolay entegre olabileceklerini ve kendilerini o topluma ve kültüre ait hissedebilecekleri düşüncelerini paylaşmışlardır. Böylece uyum konusunda yaşanan sürenin kısalacağını ve gerek kültürel şokun gerekse de dilsel şokun atlatılmasının daha kısa zaman diliminde gerçekleşebileceğinin altını çizmişlerdir. Örneğin "Bu kitap kaç para?" yerine "Bu kitaba kaç para bayıldın?" tarzındaki argo bir söylemin öğrenicide yaşatacağı belirsizliğin giderilmesi ve bu söyleme uyum sağlama süresinin azaltılmasının, öğrenicinin o topluma uyum sağlamasını kolaylaştıracağını vurgulamışlardır. Bunun da öğrenicide kaygıyı azaltacağını ve ana dili konuşurları arasında kendisini daha rahat hissettireceğini belirtmişlerdir. Çünkü bir öğrenicinin sınıf ortamındaki öğreticiyle olan formal iletişimin, topluma entegre olma konusunda tek başına yetersiz kalacağını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı konuşma dili öğretiminin yaşanılan çevreye uyum sağlama noktasında öğrenicilere yardımcı olacağını bildirmişlerdir.

Öğreticilerin bir kısmı ise konuşma dilinin kesinlikle sınıfa taşınmaması gerektiğini ve bunun öğretiminin gerçekleştirilmesini doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğreticiler, sınıf ortamında sadece ölçünlü dilin öğretilmesi gerektiğini belirterek öğrenicilerin konuşma diliyle günlük hayatta karşılaşarak bir şekilde bunu kavrayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğreniciler bu dille ilgili dışarıda duyduklarını merak edip öğreticilere sorarlarsa o zaman bunların açıklamasının yapılmasının gerektiğini ve sınıf ortamında özellikle bu söylemler üzerinde durulmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca konuşma dili öğretimi gerçekleştirilirken hedef dilin gramer yapısının öğretiminin zorlaşacağını ve bu durumun da dilin formasyonunun tam olarak anlaşılamamasına neden olacağını ifade etmişlerdir. Bununla beraber her bölgede farklı bir ağız kullanımının olmasından dolayı konuşma dilinin ortak bir bağlayıcılığının olmadığını vurgulamışlar ve bu durumun da akademik dil öğretimini zedeleyeceği görüşünü paylaşmışlardır.

Tablo 2. Konuşma dili öğretiminin öğrenicilerin Türkçe konuşan bireylerle kültürel ve sosyal açıdan iletişim kurmalarındaki rolüne ilişkin öğretici görüşleri

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı Görüşleri

Konuşma dilinin kültürel ve sosyal rolü	Kültürel ögeler	7	Ö5: Ana dili konuşurları arasında bile iletişim, kaza vakaları, tartışmalar, çatışmaların temeline baktığımızda bu becerilerini etkili ve verimli kullanan olmalarından kaynaklanıyor. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin buna iki katı, üç katı daha dikkat etmeleri gerekiyor. Mesela bizim burada öğrencilerimiz anılarını anlatıyorlar. Hani ilk geldikleri sırada. İşte Arapçada "bıçak" anlamında kullanılan kelime. Türkçede küfür gibi oluyor. Bu bir kültür farklılığını gösteriyor bize. İşte dil farklılığı, kültür farklılığı. E haliyle konuşma diline odaklanılırsa bu konuşma dilindeki eksiklikler giderilirse ve iletişimi engelleyecek sorunlar ortadan kaldırılırsa bu öğrenciler de kendilerine öz güven duyacaklar, iletişim sağladıklarına da daha çok motive olacaklar. (Kültürel ögeler)
	Konuşma biçimi ve bağlamları	5	Ö1: Her zaman bir tartışılır işte konuşma dili verilmeli midir, kültürel unsurlar çerçevesinde mi verilmelidir, yoksa her yörenin ait olduğu kültürel çerçevede mi verilmelidir diye. Bence ortak unsurlarını belirlenmeli ve her kitaba yayılmalı. Bunların hepsinin olması gerekir ki, doğal dille, kültürel çerçevede öğrenci sokağa çıktığında yaşamını idame ettirebilsin. Çünkü Türkçeyi "Hocam işte biz şöyle öğreniyoruz ama siz bize böyle öğretiyorsunuz" deme durumları çok oluyor. Yani her sınıfa geldiklerinde mutlaka "Hocam ama kitaptaki ile sizinki uyuşmuyor. Hocam ben bunu işte internetten gittim sordum YouTube'u açtım dinledim orada uyuşuyor ama sizinki uyuşmuyor" diye. Aslında öğrenicinin bize eleştirisi var. Bizim kültür yoğunluğumuz var. Biz bunu neden kitaplara yansıtmıyoruz? Yansıtmadığımız zaman öğretim çok hafif kalıyor ve öğrenci gerçekten öğrenmiyor. Bu yüzden yani kültürel konuşma adı altında etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği kanaatindeyim. (Öğrenme-kullanma farklılığı)
	Doğal süreç	8	
	Öğrenme-kullanma farklılığı	4	Ö10: Konuşma diline odaklanmak ne demek? Topluma entegre olmak demek. Başında da söyledim bir toplumun kültüründe yaşıyorsan pazılın bir parçası olmak demek, daha fazla iletişim kurabilmek demek. Daha fazla ikinci dilde arkadaş edinmek demek. Aslında en temeldeki doğal sürecin içinde olsunlar. Bunun dışında işte Instagram sosyal medya şakalarının daha fazla farkında olmak demek, fıkraları daha iyi anlayabilmek demek. (Doğal süreç)
	Faydasız	2	Ö9: Öğrenciler zaten şu yönden çok şanslılar: öğrendikleri dil, yaşadıkları yerde. Biz İngilizce öğrenirken uzaktan öğreniyoruz, buna maruz kalmıyoruz. Bir şekilde dile maruz kalınca o dili öğrenmek, o dili konuşmak daha kolaylaşıyor. Öğrenci markete gidiyor, pazara gidiyor ya da otobüse biniyor. Burada bir iletişim kurmak zorunda kalıyor. Bu iletişim de ister istemez konuşma dilini duyuyor yani. Çünkü herkes sokakta mükemmel bir İstanbul Türkçesi konuşmuyor. (Konuşma biçimi ve bağlamları)

	Ö4: Aslında dil demek kültür öğretimi demek. Yani kültürünü öğretelim. Neden sokak ağzımızı öğretelim ki? Öğrenciler birçok şekilde maruz kalıyorlar. Bu dilde ilk öğrendikleri şey maalesef sokak ağzı oluyor. Erkek öğrencilerin özellikle. Bu gibi durumlarda bunun kullanılması doğru değil. Sınıf ortamına taşımamalıyız. Odak noktası hiç yapmamalıyız. Öyle bir öğretime girişmenin anlamı yok. (Faydasız)

Tablo 2 incelendiğinde konuşma dili öğretiminin gerçekleştirilmesinin, öğrenicilerin kültürel ve sosyal açıdan iletişim kurmalarındaki rolüne ilişkin çeşitli verilere ulaşılmıştır. Öğreticiler, konuşma dilinin özellikle kültürel boyutlarına yönelik görüş bildirmişler ve bu dil öğretildiği takdirde öğrenicilerin kültürel uyum ve kültürel kodlama noktalarında kolaylıklar yaşayacağını vurgulamışlardır. Türkçenin yoğun bir kültüre sahip olduğunu ifade eden katılımcılar, bu yoğunluğun günlük konuşma diline yansıdığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenicilerin konuşma dilini öğrenmeleri sayesinde konuşma bağlamlarını anlayabileceğini ve ortama uygun iletişimler kurabileceklerinin altını çizmişlerdir. Ayrıca kültürel adaptasyon sürecinin kısalarak, dillerdeki benzer sözcüklerin farklı anlamlarda olmasından kaynaklanan kargaşanın da konuşma dilinin sistemli bir şekilde öğretimiyle giderilebileceğini düşünmektedirler.

Öğreticiler, öğrenicilerin günlük konuşma dilinde farklı yapılara denk geldiklerini ve bunları kendilerine sorup neden konuşma dili öğretiminin de gerçekleştirilmediğinin sorgulandığını bildirmişlerdir. Sosyal medyada ve günlük hayatta farklı bir dilin hâkim olduğunu ve bunun öğreniciler tarafından görüldüğünü ifade eden öğreticiler, konuşma dilinin öğretilmesi halinde öğrenicilerin doğal bir süreç içerisine girerek daha iyi sosyal ilişkiler kuracaklarını vurgulamışlardır. Haliyle öğrenicilerden gelen sorular ve taleplerin görmezden gelinmemesi gerektiğini, bu talebin karşılanarak öğrenicilerin ölçünlü dil ile konuşma dili arasındaki farklar konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği düşüncesini paylaşmışlardır. Yeri geldiğinde işin içerisine kültürel beden dilinin de girdiğini belirterek bu ögelerin hepsinin bir bütün halinde öğrenicilere aktarılması gerektiğini de dile getirmişlerdir.

Öğreticilerin bir kısmı ise konuşma dili öğretiminin kültürel ve sosyal iletişim açısından faydasız olduğunu belirterek böyle bir girişimin faydasız olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretimin bir nevi sokak ağzı öğretimi olduğunu düşünen öğreticiler, öğrenicilerden gelen soruların sınıf ortamında cevaplanmaması gerektiği söylemişlerdir. Bu gibi soruların birebir görüşmelerde veya öğreticinin ofisinde cevaplanması gerektiğini ve çoğunlukla kullanımının yanlış olduğunu vurgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuşma dilinin öğretiminin yanlış olduğunu düşünen öğreticiler aynı zamanda bu gibi durumlara özellikle başlangıç seviyesinde dikkat edilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. İlk başlarda böyle bir öğretimin kafa karıştırıcı olacağını ifade edip sosyal iletişim açısından da zararlı olacağını vurgulamışlardır. Bunun için özellikle dil öğretiminin ilk aşamalarında bu konuya hiç değinmemek gerektiğini bildirmişlerdir. Fakat Ö8 kodlu öğretici "*Biz öğrencilere yazı dilini çok net bir şekilde kurallarıyla öğretiyoruz ve onlardan tam olarak bu konuşmanın gerçekleşmesini bekliyoruz ki bunu yapıyorlar. Gayet kurallara uyarak cümleleri kurabiliyorlar. İşte 'geleceğim' derken bastıra bastıra söylüyorlar, 'geleceğim, gideceğim' diye. Fakat şöyle bir sorunla karşılaştık. Kendi öğrencilerimizde de 'Hocam biz yurttaki arkadaşlarımızla konuşurken bize diyorlar ki siz çok resmi konuşuyorsunuz.' Çünkü yazı dili aynı zamanda resmi de. Dolayısıyla öğrenci samimiyetini yitirmiş gibi bir iletişim kurma potansiyeline sahip oluyor bu eğitimden sonra.*" görüşünü paylaşarak ortaya böyle bir sorunun da çıkabileceğini belirtmiştir. Yine de başlarda konuşma dilinden uzak durulmasını gerektiğini vurgulayıp bahsi geçen sorunun süreç içerisinde öğrenicilerin yavaş yavaş

insanlarla, farklı farklı insanlarla iletişim kurdukça bu becerilerinin gelişebileceğini bildirmiştir.

Tablo 3. Öğreticilerin ve öğrenicilerin konuşma dili öğretiminde karşılaşabileceği zorluklara ilişkin öğretici görüşleri

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı Görüşleri
Konuşma dili öğretiminde karşılaşabilecek zorluklar	Bölgeler arası fark	6	Ö7: Öğrencilerin eğitim aldıkları yerlerin bölgeden bölgeye değişiklik göstermesi. Okudukları TÖMER'lerin. Bu bir farklılık arz ediyor. (Bölgeler arası fark) Ö5: Bir TÖMER'deki konuşma dilini öğrenen kişi Kayseri'de ya da Erzincan'da bu konuşma konusunda sıkıntı çekebilir mesela. Yöresel farklılıklar olabilir. (Bölgeler arası fark)
	Türkçenin yapısı	5	Ö2: Şimdi zaten Türkçe biliyorsunuz sondan eklemeli bir dildir. Biz TÖMER'de öğrencilere bu dili öğretirken zaten bir hayli zorluk yaşıyoruz. Biz de ekler sondan. Mesela geleceğim, geleceğiz vs. Şimdi bu konuşma dilinde üstüne bir de mesela Erzincan, Erzurum yöresinde konuşursak gelirem deniyor. Gel bir de buyur bunu açıkla öğrenciye. Hani geliyorumun "geldim" veya "geleceğim"den farkını açıkladın. Üstüne bir de "gelirem" diyor mesela. Yani o yüzden bu konuşma dili öğretilmeli ama kesinlikle yani naçizane benim düşüncem bir öğrenci belli bir aşama yakaladıktan sonra bu dili öğretmemiz mesela. (Türkçenin yapısı)
	Öğrenicinin ve dilin tanınması	7	Ö3: Ben bu soruyu şimdi biraz önce duyduğumda şu aklıma geldi. Öğrenci portföyünün tanınması lazım. Yani farklı milletlerden gelen öğrencilerin dilleri eğer Türkçe gibi frontal bir yapıya sahip değilse ya da ön öncül diyoruz veya ister damaksı ya da gırtlaksı bir yapıya sahipse öğrenci burada zorlanabilir. Öğretmenin de öğrenci portföyünü iyice tanıyarak onun ağız yapısına, onun hançer sesine, onun gırtlağına uygun gelecek şekilde sesleri tekrar tekrar ettirmesi lazım. (Öğrenicinin ve dilin tanınması)
	Gramer-konuşma dili uyumsuzluğu	6	Ö8: Gramer yapılarından bahsederken konuşma dilinde birçok kurallar, konuşma dilinde örneklendirme yaptığımızda uygun olmuyor, kural dışı oluyor ve öğrenci de mutlaka bazı şeyleri öğrenmek için özellikle kural istiyor. Gramer yapısı verilmesi gerektiğinde konuşma dili bu konuda bence doyuma ulaştırmaz. (Gramer-konuşma dili uyumsuzluğu) Ö1: Sınıf ortamıyla dışarıdaki ortam aynı olmadığı sürece sorun yaşamaya devam ederiz. Net olarak bunu söylüyorum. Bunun için öğreticinin kendi sınıfının potansiyelini derse girmeden önce belirlemesi gerekiyor. (Öğrenicinin ve dilin tanınması)

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların ikinci dil öğretim sürecinde konuşma dili öğretimi gerçekleştirildiğinde yaşanabilecek çeşitli zorluklardan bahsettikleri görülmektedir. Öğreticiler, bu süreçte yaşanabilecek ilk zorluk olarak ülkedeki bölgesel ağız farklılıklarının konuşma dili öğretimini zedeleyebilme ihtimalini göstermişlerdir. Her öğrenicinin farklı bir TÖMER'de eğitim görmesinden dolayı bölgesel ağızın konuşma diline yansıyacağını ve bunun da ortak bir konuşma dili öğretimi gerçekleştirilebilmesini

zorlaştıracağının altını çizmişlerdir. Öğreticiler, yeri geldiğinde kendilerinin dahi yaşadıkları bölgenin ağzını tam olarak anlayamadıkları durumların olduğunu vurgulamışlardır. Haliyle eğer konuşma dili öğretimi gerçekleştirilecekse bunun tüm bölgelerde ortak anlama gelen sözcük veya söz gruplarının belirlenerek yapılması gerektiğini; aksi halde çok özel durumların ve konuşmaların ortaya çıkarak insanlar arası iletişimin zorlaşacağının üzerinde durmuşlardır.

Öğreticiler, konuşma dilinin öğretimi sürecinde karşılaşılabilecek bir diğer zorluk olarak ise öğrenicilerin ve onların dilinin tanınması durumunu göstermişlerdir. Öğreticinin, hedef kitlesini iyi tanıması gerektiği ve onların dilleri ile Türkçe arasındaki benzerlik ve farklılıkları iyi bilmesinin önemli olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğreticinin her dilin özelliklerini iyi bilmesi ve gramer yapısını kavramaya çalışmasının onun açısından zorlayıcı bir etken olduğu katılımcıların ortak düşüncesi olarak ortaya çıkmıştır. Böyle bir zorluğun da otomatik olarak konuşma dili öğretimi sürecine de yansıyacağı; sesli ve sessiz harflerin çıkarımı, sesletim sorunu, sözcüklerin kısaltımı veya eklerin değiştirilmesi gibi durumlarda öğrenicilerin zorlanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğreticinin, sınıfının potansiyelini iyi kavrayıp ölçünlü dilin seslendirilmesinde dahi sorun yaşayan bir öğrenici topluluğuna konuşma dilinin kazandırılması noktasında dikkat etmesi gerektiği de katılımcılar tarafından iletilmiştir.

Öğreticiler, Türkçenin kendisine has yapısının ve özelliklerinin de konuşma dili öğretimi sürecinde zorlayıcı bir etken olarak ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve bu eklerin hâlihazırda öğretiminin de zor olduğu göz önünde bulundurulduğunda konuşma dili öğretiminin bir çıkmaza girebileceği öğreticiler tarafından düşünülmektedir. Bununla ilgili örnekler de veren öğreticiler, bir fiilin son ekinin içerisinde bulunan coğrafyaya veya bu dili konuşan yerel halka göre farklı şekillerde oluşabileceği üzerinde durarak bu durumun zaman eklerini kavramada bile sorun yaşayabilen öğreniciler için göz korkutucu olabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca Türkçede bir durum veya olgu için birden fazla sözcüğün konuşma dilinde kullanılabildiği vurgulanarak bunun da öğreniciler için kafa karıştırıcı olabileceği öğreticiler tarafından düşünülmektedir.

Öğreticiler, konuşma dili öğretimi gerçekleştirildiği takdirde ortaya gramer ile konuşma dili arasında bir uyumsuzluğun çıkacağını ifade etmişlerdir. Çünkü öğrenicilerin dil öğrenim sürecinde çoğu zaman kurallı yapılar istedikleri ve böylece dili zihinlerinde daha kolay kodlayabildiklerini vurgulamışlardır. Bu kuralları öğrendiklerinde öğrenicilerin kendilerini daha rahat hissettiklerini belirten öğreticiler, gerekli kural açıklamasını yapmadıklarında kendilerinin de bu durumdan rahatsız olabildiklerini belirtmişlerdir. Oysa konuşma dili öğretimi sürecinde gramer öğretiminin gerçekleşemeyeceğini çünkü bu dilin çoğunlukla sohbet havasında ilerlediğinin altını çizmişlerdir. Zaten bu öğretimin sadece konuşma üzerine olması halinde sorun yaratmayacağını fakat arada gramer yapısı öğretilmeye çalışıldığında konuşma dilinin öğreniciyi doyuma ulaştıramayacağının altını çizmişlerdir. Dolayısıyla konuşma dili öğretimi sürecinde öğreticilerin de öğrenicilerin de gramer noktasında zorluklar yaşayacağı öğreticiler tarafından iletilmiştir.

Tablo 4. Konuşma dilinin öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve stratejilere ilişkin öğretici görüşleri

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı Görüşleri
süre cinde	Gerçek yaşam	8	Ö2: Aklıma gelen ilk yaklaşım ve yöntem eylem odaklı dil öğretim yaklaşımı ve devamında görev temelli yöntem

deneyimi		diyebilirim. Mesela bir görev veriyorsun, öğrenci hep klasik bir örnektir ama konumuzla uyumlu diye söylüyorum. Marketten alışveriş yapar mesela. Şimdi gittiği marketteki kasiyer İstanbul Türkçesi mi konuşacak yani? Böyle bir garantiniz var mı? Her türden kelime kullanabilir, her türden ağız özelliğiyle konuşabilir. Öğrenci orada görecek, kafasında soru işareti olacak. Gelip sınıf ortamda bunu paylaştığı zaman, üzerine koyulduğu zaman, açıklandığı zaman daha kalıcı bir öğrenme olabilir. Yani hayatın içerisinde kendisi de öğrenmiş olacak bu şekilde. (Gerçek yaşam deneyimi)
Drama	6	
Kelime ve kavram havuzu	3	Ö6: Öğretmen bağlı olduğu kaynak dışında sınıf içerisinde kendi etkinlik oluşturarak eğer bunu vermek istiyorsa konuşma diline ait etkinlikleri bu şekilde verebilir. Konuşma dilinin ağırlıkta olduğu bir metin hazırlayıp öğrencilere dinletebilir ve bunlardan sorular sorabilir. Daha sonra bunlardan hareketle gruplar halinde pratikler yaptırabilir. (Diyalog çalışmaları)
Diyalog çalışmaları	7	Ö5: Kitaplarımızda bir sürü diyalog var. Ama kitaptaki diyaloglara, metinlere baktığımızda her şey sütliman. Hiçbir problem görünmüyor. Bir kişi lokantaya gittiğinde her seferinde aynı diyalogların gerçekleşmesi mümkün mü? Oysa gerçek hayatta türlü sorunlar çıkabilir. İşte bunun için gerçek yaşam etkinliklerine başvurulmalı. Alışverişe gidecekse pazarlık yapmayı da öğrenmeli. "En son kaça olur?" kalıbını konuşma dili aracılığıyla öğretmeliyiz mesela. Hani böyle gerçek yaşamda da karşılaşabileceği, kullanabileceği etkinliklerden faydalanmalıyız. (Gerçek yaşam deneyimi)
		Ö9: Kesinlikle halkın arasına karışıp yaşayarak öğrenmeli öğrencim. Yani biz etkinliklerle birlikte bunu sağlayabiliriz. Öğrenciyi çarşıya pazara götürerek iletişimini daha kolay kurmasını sağlayabiliriz. Sadece çarşı pazar mı? Hayır, insanlar postanelerde ya da resmi dairelerde de bazen ağız özellikleri kullanıyorlar ve bu konuşma dilini yakalayabildiklerinde öğrenciler "Hocam bakın burada ne söyledi?" şeklinde soru yöneltebiliyorlar. Bununla ilgili örnek canlandırmalar yapılabilir. (Gerçek yaşam deneyimi)
		Ö7: Stratejilere baktığımda kelime ve kavram havuzundan yararlanarak konuşma olabilir en uygunu diye düşünüyorum. Çünkü bu konuşma dili bazı Türkçe öğrenim setlerinde de yavaş yavaş yer almaya başlamış durumda. Dolayısıyla bunu söyleyebilirim. Kelime ve kavram havuzu herhalde strateji olarak en rahat olabilecek etkinliklerden biridir diye düşünüyorum. (Kelime ve kavram havuzu)
		Ö1: Dramanın her öğretici için belirleyici olmasını, sıklıkla kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o anda bir marketteki konuşmayı canlandırabilmeniz gerekiyor ve siz orada doğal dil konuşmacısı pozisyonunda olduğunuz için mutlaka o drama hazırladığınız kişinin veya kişilerin içerisinde olmalısınız. Yani öğrencilere hiçbir örnek vermeden "Hadi gelin kalkın kasiyer olun." demek farklı, öğretmenin de içinde işte kasiyer öğretmense veya müşteri öğretmense o daha çok heyecan veriyor öğrencilere. Bu farklıdır. Ben ikincisinin daha uygun olduğunu düşünüyorum. (Drama)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ikinci dil öğretim sürecinde konuşma dilinin kazandırılması için çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden bahsettikleri görülmektedir. Katılımcıların tamamına yakını bu dilin kazandırılması sürecinde uygulamadan mutlaka faydalanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenicilerin ne kadar çok uygulama yaparlarsa ve dili deneyimlerlerse kalıcılığın da o kadar yüksek olacağını vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğreticiler tarafından en çok önerilen unsurlar gerçek yaşama dayalı etkinlikler, drama, diyaloglar, taklit, canlandırma ve hazırlıklı konuşma etkinlikleri olmuştur. Öğreticiler, duruma ve bağlama uygun olarak seçilecek yöntem veya tekniklerin konuşma dili öğretiminde başarıya ulaşma noktasında yardımcı olacağının üzerinde durmuşlardır.

Öğreticiler konuşma dilinin kazandırılmasında en önemli unsurun gerçek yaşam deneyimi olduğunu özellikle belirtmişlerdir. Çünkü konuşma dilinin sınıf ortamının dışında gerçekleştiğinin üzerinde durarak öğrenicinin bunu görebilmesi ve kavrayabilmesi isteniyorsa kesinlikle sınıf dışına çıkarılmasının gerektiğini vurgulamışlardır. Böylece bir sözcüğü, bir yapıyı veya bir cümleyi dışarıdaki bir insanın nasıl seslendirdiği, nasıl vurguladığı ve hangi hızda konuştuğunun öğrenici tarafından net bir gözleminin yapılabileceğini iletmişlerdir. Çünkü gerçek hayatta iletişimin sınıftaki kadar pürüzsüz ilerlemediğinin ve yeri geldiğinde iletişim kopukluklarından kaynaklanan iletişim problemlerinin ortaya çıkabileceğinin üzerinde durarak öğrenicilerin böyle durumlarda bu problemlerin üstesinden gelebilme yeteneği kazanabileceklerinin altını çizmişlerdir. Fakat bu sürecin zorlayıcı olabileceğini ifade ederek öğreticinin bir orkestra şefi gibi davranıp oluşabilecek olumsuzlukları en aza indirgemesi gerektiğini de eklemişlerdir.

Öğreticiler, sınıf içerisinde hem uygulama konusunda eksik kalmadığı hem de sınıf dışına çıkmanın mümkün olamadığı durumlarda drama yönteminden de faydalanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Dramanın öğrenici psikolojisi üzerinde önemli bir rolü olduğunu ifade ederek drama sayesinde öğrenicilerin dikkatini konuşma diline çekmenin mümkün olduğunu bildirmişlerdir. Hem derse ilgiyi artırması hem de Türkçenin konuşma dilindeki özelliklerini görebilmeleri açısından kurgu metinlerden yararlanılabileceğini söylemişlerdir. Özellikle doğal yaşam ortamlarının sınıf içerisine getirilmesi gerektiğini belirterek metinlerde karakterlerin diyaloglarına mutlaka konuşma dili unsurlarının yerleştirilmesi gerektiği görüşünü paylaşmışlardır. Bu kapsamda doğaçlamalara da yer verilerek öğrenicilerin öğrendiklerinin pekiştirilebileceğini de vurgulamışlardır. Sürece canlılık katılması gerektiğini, doğal konuşmanın önemli olduğunu ve her şeyden önce öğreticinin içsel motivasyonunu yüksek tutarak etkinlikleri gerçekleştirmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğreticiler, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşmanın da konuşma dili öğretiminde etkili bir strateji olabileceğini düşünmektedirler. Konuşma dilinde yer alabileceği düşünülen çeşitli kısaltma, argo, kalıp sözler, jargon ve deyimlerin bir havuz içerisinde toplanarak öğrenicilerin bunları kullanarak konuşturulabileceği düşüncesini paylaşmışlardır. Bu süreçte belirlenen kelime kavram havuzunun oluşturulabilmesi için gerçek ve özgün metinlerden hareket edilmesi gerektiğini, ana dili konuşurlarının gerçek diyaloglarının bu kavram havuzunda olmasının da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Böylece öğrenicilerin bir noktadan yola çıkarak konuşmasını oluşturabileceği ve yararlanabileceği bir kaynağın olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Aguilera (2013), beynin gerçek hayatta kullanışlı olanı kodladığını ifade ederek dilin, öğrencilerin gelişmeleri veya en azından daha motive olmaları için görecekleri,

duyacakları veya konuşacakları şeylere uyarlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bundan dolayı dilin, sadece bir sınavda yer alan tamamen akademik bir egzersiz olmadığının ve öğrencilerine yaşamlarında en iyi hizmet edecek şekilde öğretilmesi gerektiğinin farkında olunması gerektiğini tespit etmiştir. Bunda da konuşma dilinin öğretiminin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Karimi (2021), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda konuşma dili öğretiminin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelediği araştırmada, öğrenicilere konuşma dili öğretiminin dinleme becerileri üzerine olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylece iletişimin daha nitelikli olduğunu tespit eden araştırmacı dil öğretiminde konuşma diline yer verilmesi gerektiğini belirlemiştir. Charkova (2007), İngilizce konuşma dilini bilmenin topluma dâhil olma üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında katılımcıların çoğunlukla konuşma diline hâkim olduklarında akranlarıyla daha iyi anlaşabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılın katılımcılar, hedef dildeki müzikleri dinlemek, TV seyretmek, film izlemek ve modayı takip edebilmede konuşma dilinin önemli olduğunu belirtip bunların topluma uyum göstermede gerekli unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Zaten Dinçay (2012) da konuşma dili içerisinde yer alan argonun da günümüzde yaygınlaştığını belirterek okullarda bu dilin öğretimi gerçekleştirildiği takdirde öğrenicilerin kendilerine güvenlerin artacağını belirtmiştir. Böylece yabancı dizileri daha iyi anlayabileceklerini ve yaşıtlarıyla daha nitelikli iletişimler kurabilecekleri sonucuna varmıştır. Fakat Fein (2011), bazı öğretmenlerin buna sıcak bakmadıklarını ve ölçünlü dilin öğretimine öncelik verilmesi gerektiğini belirterek değerli sınıf zamanının konuşma diliyle harcanmaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler tarafından öğrenicilerin bunları günlük hayat içerisinde sokakta, barlarda, partilerde ve okullarda akranları aracılığıyla öğrenebilecekleri düşünülmektedir. Bahsi geçen araştırma sonuçlarına bakıldığında bizim çalışmamızın sonuçlarıyla bazı benzerlikler gösterdikleri görülmektedir. Fakat diğer çalışmalardan farklı olarak bizim çalışmamızda konuşma dili öğretimi için ayrı bir ders saatinin olması gerektiği ve geçerli müfredata ek olarak bunun gerçekleştirilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dili öğretimine çoğunlukla başvurulabileceği; bunu yaparken ayrı bir ders saatine ihtiyaç olduğu ve bu dilin öğretimine yönelik çeşitli kaygıların da olduğu göz önünde bulundurularak sürecin planlanmasının iyi yapılması gerektiği sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Fattah ve Salih (2022), bir topluluk veya sosyal gruptaki bireyler arasındaki ilişkinin ve bağlantının doğasının, kültürel normların ve sosyolojik faktörlerin diğer toplulukların üyeleri tarafından yürütülen iletişim biçiminden farklı olan belirli bir dil stilinin oluşturulmasına yol açacağını ifade etmişlerdir. Doğal olarak bu kültürel ve sosyolojik olguların konuşma dilini şekillendireceğini belirterek hedef dili öğrenen bireylerin konuşma dili aracılığıyla bu kültürel inceliklere de vakıf olabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Mattiello (2005) konuşma dili öğretiminin toplumun alt kültürlerinde yer alan orijinal sözcükleri kavramada, böylece öğrenicilerin kültürel açıdan ifade güçlerinin artmasında önemli bir rolünün olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Rombaldi ve Mozzillo (2021), yeni bilgi oluşturmak ve yeni yeterlilikler geliştirmek için dilsel iletişim ve konuşma dili deneyimlerinin dil sınıfını tartışma, karşılaştırma ve kültürel aktarım için elverişli bir ortam haline getireceği sonucuna ulaşmışlardır. Böylece öğrenicilerin hedef dilin kültürü doğrultusunda verimli konuşma deneyimleri gerçekleştireceğini tespit etmişlerdir. Kültüre ek olarak Hasanah (2019), günlük iletişimde günlük dilin kullanılmasının öğrenicilerin yerel konuşma biçimlerini çözümleyebilmesine olanak tanıdığını saptamıştır. Böylece öğrenicilerin karmaşık kelime dağarcığından ve sıkı İngilizce kalıplarından kaçınarak daha kolay iletişim kurabildiklerini ve bağlama uygun sözel üretimler gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bradford (2010) da konuşma

dilinin ikinci dil öğretimine entegre edildiği takdirde öğrenicilerin sosyal durumlardaki konuşmaları daha iyi anlayabileceği ve medyadaki konuşma biçimlerine aşinalık kazanacağı sonucuna ulaşmıştır. Engkent (1986), gerçek hayatta insanların "kitap gibi" konuşmadığını ifade etmiştir. Öğrenicilerin birden fazla seçeneği görmelerine imkân tanıyarak ölçünlü dil ile konuşma dili arasındaki farkların belirtilmesi gerektiğini, böylece öğrenilen dil ile kullanılan dil arasındaki farklılıkların benimsetilebileceği sonucuna varmıştır. Bu sayede öğrenicilerin dili sadece kurallardan veya siyah-beyaz ayrımından ibaret olmadığını anlamasının mümkün olabileceğini tespit etmiştir. Görüleceği üzere alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın bulguları birbirleriyle benzerlik arz etmektedir. Fakat diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada katılımcıların küçük bir bölümünün, konuşma dili öğretiminin öğrenicilerin hedef dilin kültürü ve sosyal ilişkileri açısından bir farklılık yaratmayacağını ve bunun faydasız olacağını belirttikleri tespit edilmiştir. Sonuçlardan hareketle genel olarak konuşma dili öğretiminin öğrenicilerin hedef kültürü tanıması ve ona uyum sağlaması, öğrenilen dil ile kullanılan dil arasındaki farklılıkları tanımlayabilmesi, bağlama göre konuşma dilinin de değişebileceğini görebilmeleri açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Fakat herhangi bir faydasının olmayacağı düşüncesi de göz önünde bulundurularak konuşma eğitimi planlarında bu hususa dikkat edilmesinin de önemli olduğu görülmektedir.

Epoge (2012) konuşma dilinin her bölgeye göre farklılık gösterebileceğini İngilizce üzerinden ifade etmiş ve İngilizcenin konuşulduğu coğrafyalarda farklı ağız özelliklerinin olduğundan bahsetmiştir. Bundan dolayı İngiltere, İrlanda, ABD, Hindistan ve çoğu Afrika ülkesinde farklı farklı özellikler gösterdiği; bunun da konuşma dilinin anlaşılmasını zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Fein (2011) ise Fransa ile ABD arasında dil öğretimine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenicileri tanımanın önemli olduğunu ve özellikle konuşma dilini öğretirken ana dilden kaynaklanan durumları belirleyerek buna göre hareket etmenin olumlu sonuçlandığını tespit etmiştir. İlgili çalışmaların sonuçlarıyla bizim çalışmamızın sonuçlarının benzerlik arz ettiği görülebilmektedir. Sadece Epoge'un (2012) çalışmasının daha küresel sonuçlar elde ettiği, bizim çalışmamızın ise o sonuca göre daha yerel bir özellik gösterileceği düşünülebilir. Fakat Türkçenin de farklı coğrafyalarda konuşulduğu göz önüne alındığı aslında çalışmaların sonuçlarının aynı doğrultuda olduğu anlaşılabilecektir. Ayrıca bizim çalışmamızda diğerlerinden farklı olarak Türkçenin gramer yapısının öğrenicileri konuşma dilinde zorlayacağı ve ölçünlü dil ile konuşma dilindeki farklılıkların öğrenicilere kavratılmasının zaman alacağı tespit edilmiştir. Sonuçlardan yola çıkılarak Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde konuşma dili öğretimine başlanmadan önce öğrenicilerin geldikleri ülkelerin ve ana dillerinin iyi bilinmesi, başlangıçta her bölgenin ağzını öğretmeye çalışmaktansa tüm coğrafyada ortak olarak kullanılan sözcük ve yapıların öğretimine öncelik verilmesi ve Türkçenin gramer yapısı göz önünde bulundurularak konuşma dilindeki farklılıkların öğrenicilere anlatılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kamalı Arslantaş ve Tokel (2018) tarafından yapılan bir araştırma, görev temelli öğretim yöntemi uygulandıktan sonra öğrencilerin özellikle ana dili Türkçe olanlarla iletişim kurmaya istekli olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma, bu bireylerle iletişim kurmanın kaygıyı azalttığını ve rahatlatıcı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu sayede insanların diğer insanlarla daha kolay etkileşimde bulunabildikleri görülmüştür. Merouani (2019) ise görev temelli öğretim yöntemi ile öğrenicilerin doğal dili kavrayabildiklerini ve konuşma becerisinde ilerleme kaydedebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunula beraber Tüm (2010), drama yönteminin, dil öğretiminde dilin daha keyifli hale gelmesini sağladığı ve dil öğrenme sürecini sıradanlıktan çıkararak daha etkili ve aktif hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Uçak ve Gökçü (2015) de dramanın iletişim kurma yeteneğini geliştirdiğini belirterek bilgi ve kültür aktarma aracı olarak

kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Görüleceği üzere alanyazındaki çalışmanın sonuçlarıyla bizim çalışmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bizim çalışmamızda diğerlerinden farklı olarak ise konuşma dilinin öğretiminde kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yönteminin de kullanılabileceği durumu ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar, bu yöntemin öğreniciyi günlük ifadeleri kavrama ve bunları kullanmada olumlu etkileyeceğini ifade etmişlerdir. O halde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde konuşma dilinin kazandırılabilmesi için gerçek yaşam deneyimlerine yer veren etkinliklerden ve yöntemlerden faydalanılması gerektiği ve öğrenicilerin mümkünse gerçek yaşam ortamlarına ve bağlamlarına sokulmasının önemli olduğu sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma dilinin öğretimine ilişkin şu öneriler sunulabilir:

- Öğrenicilerin, toplumla bütünleşebilmesi ve etkili iletişim süreçleri geçirebilmesi için konuşma dilinin öğretimine müfredatta yer verilmelidir.
- Bu süreçte konuşma dilinin öğretimine ilişkin kaygılar göz önünde bulundurularak yaşanabilecek olumsuzlar için önlem alınmalıdır.
- Konuşma dilinin etkili bir şekilde öğretilebilmesi için ayrı bir ders saati ayarlanmalı, ölçünlü dilin öğretildiği konuşma becerisi dersleriyle bütünleştirilmemelidir.
- Konuşma dili öğretimi süresince kültürel ögeler üzerinde de durulmalı ve bunların konuşma dilini nasıl etkilediği öğrenicilere açıklanmalıdır.
- Öğrenilen dil ile konuşulan dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulmalıdır.
- Bölgesel ağız farklılıklarına süreç başında değinilmemeli ve her bölgenin ağzı ayrı bir konuşma dili olarak öğretilmemelidir. Bunun yerine süreç başında tüm coğrafi bölgeleri kapsayan genel unsurlardan bahsedilmeli, gerekirse ilerleyen safhalarda bölgesel ağızlara yer verilmelidir.
- Konuşma dilinin öğretimi için gerçek yaşam deneyimleri sunan görev temelli öğretim yöntemi ve drama gibi yöntemlerden faydalanılmalı ve öğrenicilerin yerel halkla iletişimine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

Aguilera, L. C. (2013). Rethinking English Teaching as a Foreign Language: Introducing Slang, Colloquialisms and Geographical Varieties. *PublicacionesDidácticas (E-Journal)*, 34-36.

Aydın, Y. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Argonun Yeri Üzerine Bir Tartışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 308-326.

Barzegar, H., (2010). English-into-Persian Translation of Colloquial Expressions in Subtitled Films. *Translation Journal, 14*(4). https://translationjournal.net/journal/54subtitling.htm, [Erişim Tarihi: 04.07.2023].

Boylu, E., & Kardaş, D. (2020). The Views of Teachers and Students on Slang in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(1), 73-88.

Bradford, P. B. (2010). The Acquisition of Colloquial Speech and Slang in Second Language Learners of English in El Paso, Texas. *Open Access Theses & Dissertations*, 24-43.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Charkova, K. D. (2007). A Language Without Borders: English Slang and Bulgarian Learners of English. *Language Learning*, *57*, 369-416.

Dinçay, T. (2012) Why not Teach Slang in the Classroom. *Dil Dergisi, 155*, 24-34.

Engkent, P. (1986). Real People Don't Talk Like Book: Teaching Colloquial English. *TESL Canada Journal, 3*, 225–234.

Epoge, N. K. (2012). Slang and Colloquialism in Cameroon English Verbal Discourse. *International Journal of Linguistics*, *4*(1), 130-145.

Fattah, B. O. &, Salih, S. M. (2022). Colloquialism and the Community of Practice. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences (KUJHSS), 5*(1), 77-84.

Fein, D. A. (2015). Promoting Vulgarity by Teaching Slang in the Classroom. *Rocky Mountain Review, 65*, 1.

Hasanah, D. (2020). The Use of Colloquial Words in Improving Students' Speaking Through Teacher's Daily Assessment. In Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019), pp. 29-33.

Kamalı Arslantaş, T., & Tokel, S. T. (2018). Anxiety, Motivation, and Self-confidence in Speaking English During Task Based Activities in Second Life. *Kastamonu Education Journal, 26*(2), 287-296.

Karimi, L. (2021). Effect of Using Colloquial Versus Standard English to Teach EFL Listening Comprehension. International Journal of Listening, *35*, 100-109.

Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course for Teachers.* New York: Oxford University Press.

Mattiello, E. (2005). The Pervasiveness of Slang in Standard and Non-standard English. https://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0506Mattiello.pdf, [Erişim Tarihi: 05.07.2023]

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Richards J., & Schmidt R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.

Rombaldi, C. R. M., & ve Mozzillo, I. (2021). Intercommunication of Colloquial and/or Non-standard Portuguese and Standard French in a French as a Foreign Language Class. *Alfa: Revista de Lingüística, 65*, 1-18.

Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü. *Turkish Studies, 5*(3), 1898-1920.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 6(4), 543-559.

Uçak, S., & Gökçü, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği). *Journal of Turkish Language and Literature, 1*(2), 221-228.

Webster, M. (2006). *Webster's New Explorer Encyclopedic Dictionary.* Federal Street Press.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yule, G. (1996). *The Study of Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Zhang, B. (2013). An analysis of Spoken Language and Written Language and How They Affect English Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(4), 834-838.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 971-985.
Geliş Tarihi-*Received*: 19.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346409

Göçmen Çocukların Okuma Kültürlerine Yönelik Bir İnceleme*

A Study on Reading Culture of Immigrant Children

Burcu ÇILDIR**
Esra ŞAHİN***

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokulda öğrenim gören göçmen çocukların okuma kültürü çerçevelerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması seçilmiş olup verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Erzincan ilinde ortaokul düzeyinde farklı sınıflarda öğrenim gören on iki göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan göçmen öğrenciler Türkiye'ye Suriye ve Afganistan'dan gelmişlerdir. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda "Temel Okuma Yazma ve Okuma Alışkanlığı Arasında", "Okuma Kültürü ile Köprü: Okul", "Aile Odağında Aktarılamayanlar" ve "Okumaya Yüklenen Anlam" temaları ortaya çıkmıştır. Elde edilen temalar doğrultusunda ortaokul düzeyinde yer alan çoğu göçmen çocuğun henüz okuma alışkanlığı kazanamadıkları, temel okuma yazma ile okuma alışkanlığı arasında sıkıştıkları, aile ve okul gibi faktörlerle birlikte Türkçenin ikinci dil olmasının göçmen çocukların okuma kültürünü etkilediği ve temel okuma yazma becerisinde zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında okulda okumayla alakalı etkinliklerin çocukları farklı biçimlerde etkilediği ve ailelerin okuma kültürünü biçimlendiren önemli etkenlerden olduğu da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Göç, göçmen, okuma kültürü, ikinci dil.

Abstract

The purpose of the study is to identify the reading culture of immigrant children attending middle school. In the research, case study was chosen as a qualitative research method, and semi-structured interviews were conducted to collect data. A sample of twelve immigrant students, attending different grades in middle school in Erzincan, was selected. The participants in the study consists of immigrant students who have come to Turkey from Syria or Afghanistan. Thematic analysis method was used for data analysis. The findings were addressed under four themes: "Between Basic Literacy and Reading Habits", "Bridging Reading Culture with School", "Unconveyable Aspects within Family Emphasis" and

*Bu makale ilgili yazarlar tarafından 2022 yılında Xth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan "Göçmen Çocukların Okuma Kültürü Edinme Düzeylerinin Belirlenmesi: Erzincan Örneği" isimli bildiriden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan/Türkiye, burcucildir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4692-9141.

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan/Türkiye, e-posta: www.esra2472@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1489-9091.

"Meaning Attributed to Reading". As a result of the themes, it emerged that most immigrant children have not yet developed a reading habit in terms of reading culture, and they are caught between basic literacy and reading habit, and factors such as family and school, along with Turkish as a second language, affect the reading culture of immigrant children, and they experience difficulties in basic literacy skills. In addition, it has been seen that activities related to reading at school affect children in different ways and family is one of the important factors that shape the reading culture.

Keywords: Migration, immigrant, reading culture, second language.

Giriş

Geçmişten bugüne Türkiye'nin konumundan dolayı göçlerin yoğun yaşandığı bir ülke durumunda olduğu görülmektedir. Günümüzde yalnızca ticaret, seyahat, öğrenim vb. geçici sebeplerle değil, yerleşmek amacıyla da çok sayıda göçmen Türkiye'ye gelmektedir (Kara ve Korkut, 2010). Göç; bilinen bir zamanda yaşanan dönemin koşullarından dolayı isteyerek ya da zorunlu olarak bulunan yerden diğer bir yere gitme eylemidir (Giddens, Sutton, 2014; Şahin, 2020; Tekeli, 1998). Genel olarak göçün; belirli insan gruplarının coğrafi olarak hareket etmesini ifade ettiği ve isteyerek ya da zorunlu olarak gerçekleşebileceği görülmektedir. Göçmenlerin amaçlarının sığınacak bir ülkede kalmak olduğu söylenilebilir. Yasal olarak bulunduğu ülkeyi, çoğunlukla, ekonomik nedenlerden dolayı isteği doğrultusunda terk ederek diğer ülkeye yasal yollardan (yetkililerin izniyle) giriş yapıp yasalar çerçevesinde o ülkede yaşayan bireye göçmen adı verilir (Deniz, 2014). Türkiye'de çeşitli ülkelerden gelen göçmenlerin yaşadığı bilinmektedir. Türkiye'de coğrafi açıdan yakın olması nedeniyle en çok Suriyeli göçmen bulunmaktadır. Türkiye sınır komşusu olması sebebiyle Suriyeliler tarafından ilk durak olmuş ve yoğun bir dış göç yaşanmıştır (Kaya, 2017; Sakız, 2016). Ancak Suriyeliler dışında Afgan ve Ahıska Türklerinin de olduğu bilinmektedir.

Uluslararası göç olgusunun evrensel olarak ortaya çıkardığı en zorlu konuların başında farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşama, farklılıklarla baş etme ve iletişim engellerini aşma konuları gelmektedir (Tunç, 2015). Oluşturulması gereken bu ortak yaşam için farklı bağlamlarda çalışmalar yapılıp göçmen nüfusunu tanımaya dönük araştırmalar yürütülmesi önemlidir. Göç eden nüfusta çocukların sayısının fazla olması sebebiyle bu çocukların topluma ayak uydurmasının yolu eğitim almalarıdır (Şahin vd., 2021). Bu nedenle göçmenlerin eğitimden yararlanmaları, insanlarla uyumunun artması, akademik anlamda kendilerini geliştirebilmeleri ve kendi ülkelerine döndüklerinde bıraktıkları yaşamlarına dönebilmeleri için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime ulaşmalarına katkı sağlamak amacıyla MEB eğitim projeleri bulunmaktadır (https://piktes.gov.tr/).

Türkiye'nin yaşadığı yoğun göçle içerisinde olduğu dönüşüm sürecinde eğitimin tasarımında da bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda öne çıkan önemli alanlardan biri de Türkçe öğretimidir. Türkçe öğretimi süreci içerisinde yer alan dil becerilerinin geliştirilmesi göçmen nüfusun çevresiyle kuracağı iletişimi yapılandırması, topluma uyum sağlaması ve akademik anlamda başarılı olması için ayrı ayrı önemlidir. Bu önemli becerilerden biri de okumadır. Okuma, tüm konularda öğrenmenin temelidir ve çocukları toplumun tam olarak içinde yer almaya hazırlamak için de kullanılabilir (Ogle vd., 2003). Okuma becerisi göçle gelen çocukların iletişim gereksinimlerini gidermeye yönelik dilsel beceriler edindirilmesinde önemli bir basamaktır (Akyüz, 2021). Kişilerin üzerinde okumanın bilgi edinme ve öğrenme gibi birçok faydası vardır (Maden ve Dincel, 2017). Toplumsal olarak uyumun sağlanabilmesi için bu temel okuma becerisinin bir kültüre dönüşmesi beklenir. Sever'e göre (2007) okuma kültürü, yazılı kültür ürünleriyle tanışmış ve bu ürünlerin iletilerini "paylaşma, sınama, sorgulama"

süzgecinden geçirmiş, bu doğrultuda elde ettikleriyle bir yaşam sürdüren kişilerin sahip olması gereken kazanımların toplamıdır.

Okuma kültürü okuma yoluyla kazanılan becerilerle birlikte bir yaşam biçimi sürdürmektir (Sever, 2019). Okuma kültürü edinmek birçok dil becerisinin gelişimine katkı sağlar. İyi bir konuşmacı olmayı, iyi yazı yazabilmeyi ve kişinin kendini ifade kabiliyetini olumlu yönde etkiler. Erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların dili kullanarak iletişim kurma ve düşüncelerini paylaşma kabiliyetleri olumlu yönde etkilenecektir (Sever, 2019). Okuma kültürü sürekli bir okumayı içerir. Okuma kültürü okumanın eleştirel olarak biçimlenmesi ve toplumsal anlamda düzenli olmasını içerir (İnce Samur, 2014). Okuma kültürü yalnızca bireysel düzlemi değil toplumsal bir kültürü; bireysel ve toplumsal davranış, uygulama, inanç ve bilgiyi de ifade eder (Yılmaz, 2009; Ramos Sollai, 2018). Bu noktada okuma kültürünün geliştirilmesinin bireylere olduğu gibi toplumun geneline ya da bir parçasına dönük de üzerinde durulması gereken bir konu olduğu görülmektedir.

Okuma kültürü edinme süreci okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise gibi dönemlerde ardışık biçimde gerçekleşir. Okuma kültürü birbirini izleyen bir süreci kapsayarak kitapla tanışma, görsel okuma, temel okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı becerisi, eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık becerisi edinme basamakları biçiminde ilerler (Sever, 2008). Okul sürecine dahil olan çocuk temel okuma yazma becerisini edindikten sonra sıra okuma alışkanlığı edinmeye gelir. Okuma kültürünün yaygınlaşabilmesi öğrenicinin hedef dilde okuma becerisini; okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine dönüştürülebilmesiyle ilişkilidir (Balcı, Melanlıoğlu, 2016). Okuma alışkanlığı bir kişinin ihtiyaç ve isteği üzerine okuma fiilini eleştirel olarak sürekli, düzenli olarak gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2007). Eleştirel okuma ise bilgiyi elde etmek için yararlanılan, bilginin doğruluğunu test eden, okuma öncesi, sırası ve sonrası bazı bilişsel davranışlarından oluşan bir düşünme sürecidir (Körkuyu, 2014). Eleştirel okuma davranışını edinen bir bireyin evrensel okuryazarlığa doğru adım atması beklenir. Evrensel okuryazarlık bilişim teknolojileri ve yazılı kültür ürünlerinden etkilice yararlanmayı da içeren geniş kapsamlı bir basamak olarak düşünülebilir.

Okuma kültürü çocukların hangi dilde olduğu fark etmeksizin kitaplarla kurdukları bağı anlamak için çatı bir kavram olarak kullanılmış olsa da göçmen çocukların okuma kültürü edinme süreçlerini daha iyi anlayabilmek için Türkçenin onlar için ikinci dil konumunda olması durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dil becerilerini edinme ya da sürdürmeye dönük zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Göçer, Kılıç, 2022; Turan, Fansa, 2021). Özellikle kaygı düzeyinin çeşitli dil becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğu görülür (Gökhan, 2020). Benzer zorluklar okumanın gelişiminde de söz konusudur. Ana dili ve ikinci dil arasında okuma becerisinde dilsel, bilişsel, eğitimsel, sosyokültürel farklar olabilmekte ve bu farklar özellikle başlangıç düzeyinde ve zayıf okurlar için zorluklar doğrulabilmektedir (Grabe, Yamashita, 2022). Bu nedenle Türkçe öğretim sürecinde öğrenicinin okuma gelişimi gözlenmeli; öğreniciye okuma kültürünü kazandırmada yaşanan sorunların ve çözüm önerileri belirlenmelidir (Balcı, Melanlıoğlu, 2016).

Okuma kültürünün erken yaşta kazandırılması noktasında okul öncesi ve ilköğretim döneminin önemli olduğu kadar ortaokul döneminin de önemli olduğu söylenilebilir. İlgili süreçler göz önünde bulundurularak okuma kültürü edinme sürecine ilişkin uygulamaların erken yaşlarda gerçekleştirilmesi gerekir. Toplumsal düzeyde bir okuma kültüründen söz edebilmek için de bu yaş aralığının genişletilerek toplumun farklı kesimlerinin ve eğitim farklı kademelerinin gereksinimleri göz önünde bulundurularak tasarlanması beklenir. Göçmen çocuklar da bu kapsamda değerlendirilebilir. İlgili

uygulamaların geliştirilebilmesi için öncelikle söz konusu durumun belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ortaokulda öğrenim gören göçmen çocukların okuma kültürü çerçevelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma göçmen çocukların okuma kültürüne ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarma amacı taşıdığı için nitel bir araştırma desenindedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre; nitel araştırma, kuram üretme çabasıyla sosyal olguların kendi ortamları içerisinde inceleyip anlam oluşturmayı önde tutan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmalar çalışılan konuyu kendi içinde yorumlayıcı bir bakış açısıyla inceler (Baltacı, 2019). Bu araştırmalarda konu ile ilgili derin bir bilgi edinme amacı vardır (Karataş, 2015). Nitel araştırmacılar, insanların hayatlarını nasıl oluşturduklarını, yaşadıklarını nasıl gördüklerini ve yorumladıklarını anlamak ister (Merriam, 2015). Nitel araştırmacı verileri aynı anda toplar, inceleyip analiz eder ve yorumlar (Neuman, 2016). Mevcut bir durumun ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarılmasını sağlamak için durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması bir olayla alakalı yoğun çalışmayı içeren katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile belge toplama kullanılarak ulaşılan bilgilerin derin bir şekilde araştırılmasıdır (Glesne, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alacak katılımcılar amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Erzincan İlinde merkezde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 6 kız 6 erkek olmak üzere 12 göçmen çocuk oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 11-14 arasında değişmektedir. Katılımcılar araştırma yapılan okullara yakın yerlerde oturan, alt sosyoekonomik düzeyden gelen ve yakın zamanda (1-3 yıl) Türkiye'ye göç etmiş olup Türkiye'de yaşayan öğrencilerdir. Çocukların Suriye veya Afganistan'dan Türkiye'ye geldikleri görülmektedir. Katılımcıların Türkçe iletişim kurarken iletişimi aksatacak bir sorun yaşamaması nedeniyle görüşmeler herhangi bir aracı olmaksızın doğrudan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçilmesinde "ortaokulda öğrenim görmek" ve "1-3 yıl arası bir zaman diliminde Türkiye'de bulunmak" ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütleri taşıyan tüm öğrencilere ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verileri toplamak için nitel araştırmalarda sık kullanılan görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Görüşme katılımcıların belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini paylaşmaları olarak ifade edilir (Karataş, 2015). Bir kişinin öteki kişiden bilgiler aldığı karşılıklı görüşmeler yaygın bir görüşme çeşitlidir (Merriam, 2015). Bu noktada katılımcılardan bilgi edinmek üzere katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırma öncesinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan (30 Mayıs 2022 tarihli ve 05/10 protokol numaralı karar) gerekli etik kurul izni alınmıştır. Katılımcı grubu 18 yaş altında olduğu için katılımcı onamı yanında veli onamı da alınmıştır. Verilerin toplanmasında katılımcılardan izin alınarak görüşmeler yapılmış olup sürece başlamadan önce kimliklerinin gizli tutulacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Böylelikle sorulara daha içtenlikle cevap vermeleri sağlanmış ve araştırmanın güvenirliği artmıştır. Katılımcıların hepsi görüşmelerin kayıt altına alınmasına izin vermiştir. Görüşmeler 20-25 dakika arasında sürmüş ve sözlü kayıtlar çözümlenerek yazıya aktarılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokulda öğrenim gören farklı sınıflarda bulunan on iki göçmen çocuğun okuma kültürünün belirlenmesi amacıyla mülakat (görüşme) yapılmıştır. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları yazıya aktarılarak incelenmiştir. Görüşme verilerini kayıt altına almayı sağlayan en etkili yöntem görüşmenin ses kayıt cihazıyla yapılmasıdır (Merriam, 2015). Veri toplama aracı olarak bu noktada hazırlanmış 14 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılandırılan görüşme formuna son biçimi verilmeden önce ise pilot görüşmeler yapılmıştır. 2 kız, 2 erkek öğrenci olmak üzere toplam 4 göçmen öğrenci ile görüşülerek pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve soruların çocuklar tarafından anlaşılırlığı da gözden geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada yazılı biçime getirilen görüşme kayıtlarının analiz edilmesinde kullanılan temel analiz yöntemi "tematik analiz" olmuştur. Tematik analiz verilerdeki bilgilerin yorumlanması ve kodlanarak farklı temalar oluşturulmasıdır. Tematik analiz verilerin betimlememizi sağlamakla birlikte verileri analiz etmek, raporlama ve verilerden tema belirlemek için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2019). Tematik analizde en önemli yön kodlama olmakla birlikte kodlama yapılarak aynı kodlar da okunabilir ve kodların özü bulunmaya çalışılır (Glesne, 2015). Bu kapsamda ses kayıtları yazıya geçirilerek çeşitli kodlar belirlenmiş ve benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Kodlar yorumlanmış ve anlamlandırılmaya çalışılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar altında katılımcıların görüşlerine yer verilerek çalışmanın güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmada yürütülen incelemeler sonucunda göçmen çocukların okuma kültürlerine yönelik 4 temaya erişilmiştir. Çocukların okuma kültürü edinme sürecinin hangi aşamasında olduğuna ilişkin bulguları ortaya koyan 'Temel Okuma Yazma ve Okuma Alışkanlığı', göçmen çocukların okuma kültürü edinme süreçlerinde öne çıkan değişkenlerden biri olan okula ilişkin bulguları ortaya koyan 'Okuma Kültürü ile Köprü: Okul' teması, göçmen çocukların okuma kültürü edinme süreçlerinde diğer önemli bir değişken olan aileye ilişkin bulguları ortaya koyan 'Aile Odağında Aktarılamayanlar' teması ve okumanın bir kültüre dönüşmesi sürecinde etkili değişkenlerden biri olarak görünen göçmen çocukların okumaya nasıl bir anlam yüklediklerine ilişkin bulgular 'Okumaya Yüklenen Anlam' teması altında yer almaktadır.

Temel Okuma Yazma ve Okuma Alışkanlığı Arasında

Ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan göçmen çocukların okuma kültürü durumlarına ilişkin öne çıkan ilk tema dile getirilen çocukların okuma kültürü düzeylerinin temel okuma yazma ile okuma alışkanlığı arasında bir noktada yer alıyor olmasıdır. Okumanın bir yaşam biçimine dönüşmesi olarak çerçevesi çizilen okuma kültürünün en önemli göstergelerinden biri okuma eyleminin düzenli olarak gerçekleştiriliyor olmasıdır. Okuma alışkanlığı ve okuma kültürü bağlamında okuma sıklığı önemli bir değişkendir (Kuşdemir vd., 2020; Özbay vd., 2008). Bu doğrultuda ortaokulda öğrenim gören göçmen çocukların kitap okuma sıklıklarına bakıldığında hiç okumadığını dile getiren öğrenciler olduğu gibi her gün kitap okuduğunu belirten çocuklar da söz konusudur:

"*Okumuyorum hiç."* (K2)

"*Her gün evet akşam okurum*." (K10)

"*Her gün okuyorum*." (K11)

Her gün okumaya zaman ayırdığını dile getiren çocuklar daha çok olsa da günlük okumaya ayrılan sürenin çocuktan çocuğa farklılaştığı görülür:

"İki üç saat." (K1)

"*Her gün 30 dakika okuyorum."* (K3)

"*Bir buçuk saat, bir saat zaman ayırıyorum." (K10)*

"*Saatini pek belli değil yani günde 2 saat olabilir." (K12)*

Verilen yanıtlar doğrultusunda çocukların genel olarak okumaya zaman ayırdıklarını dile getirdikleri görülse de okuma sıklığı tek başına çocukların güçlük yaşamadan temel okuma yazma becerisini sürdüklerini ve okuma alışkanlığını tam olarak kazanmış olduklarını ifade etmemektedir. Çocuklardan okudukları kitapların adları istendiğinde ya da kitaplara erişme biçimleri sorgulandığında okuma alışkanlığının önemli göstergelerinden biri olan kitapla kurulan bağın henüz tam olarak yaşama geçmemiş olduğu görülmüştür. Koşar ve Aslan (2020) da araştırmalarında göçmen çocukların okuma alışkanlıklarının olmadığını ve bunun eğitim sürecinin niteliğine yansıdığını dile getirir. Benzer biçimde Balcı ve Melanlıoğlu (2016) da araştırmalarında inceledikleri grubun okuma kültürünün oluşmadığı sonucuna ermişlerdir. Fidan ve Taş (2023) da çocukların okul dışı zamanlarını eğitim amaçlı değerlendirmemesi ve kitap okuma alışkanlıklarının olmamasının akademik bir sorun oluşturduğunu dile getirir. Çocukların temel okuma yazma aşamasını tam olarak kazanamamış olmasında Türkçenin çocuklar tarafından tam kavranamamasının etkisi olduğu söylenebilir. Çocukların Türkçeyi okulda öğrendiklerini, geri kalan büyük bir kısmı da okulda geliştirdikleri bilinmektedir (Doğan, 2019). Yapılan görüşmeler çerçevesinde çocukların temel okuma yazma ile ilgili olarak yaşadığı zorlukları şöyle dile getirdikleri görülür:

"*Yazmayla değil de okumayla bazen şey oluyor zorlanıyorum…Bazılarının anlamını bilmiyorum… Sebebi yani pek telaffuz edemediğim için ondan." (*K1)

"*Ablam ailemler beğenmiyor. Ben de düzeltmeye çalışıyorum." (*K8)

"*Yazma iyi ama okumayı biraz sıkıntılı. Mesela iyi okuyamıyorum. Okuyorum da hiç düzgün olmuyor." (*K11)

"*Yani kitabın bana ne anlatmak istediğini anlayamamak ya da tam doğru doğru düzgün okuyamamak." (K12)*

"*Hocam önceden yaşamıştım. Yani bilmiyordum Türkçeyi. Hocam bazı kelimeleri bilmiyordum, harfleri bilmiyordum." (*K4)

Alıntılarda yer aldığı gibi kimi öğrenci yazmadan çok okumada zorlanırken kimi öğrenci sözcükleri tam anlayamadığını ifade etmektedir. Çocuklar Türkçeyi iyi kavrayamadıkları için okuduklarını anlamakta güçlük yaşadıklarını dile getirmektedir. Göçmen çocuklar arasında okuma becerilerini geliştirme konusunda Türkçeyi tam anlayamamanın bir zorluk oluşturduğu görülmektedir. Ergul (2012) de çalışmasında benzer biçimde çocukların baskın olan dili konuşsalar bile okuma yazma gibi diğer dil becerilerinde eksik olduklarını bu durumun da çocukların okul başarısında düşüşe neden olduğunu dile getirmektedir. Grabe ve Yamashita (2022) ana dili ile ikinci dil arasında okuma bağlamında karmaşık bir ilişkiler ağı olduğunu, ikinci dilde okumanın sözcük bilgisi ve cümle bilgisi açısından zorluklar getirebileceğini ve zamanla gelişeceğini dile

getirir. Yaşanan bu zorluk okuma kültürü açısından çocukların temel okuma yazma becerisinden okuma alışkanlığına tam olarak geçebilmesinde engel oluşturabilmektedir.

Okuma Kültürü ile Köprü: Okul

Göçle gelen çocukların okumaya ilişkin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri etkinlikler incelendiğinde okuma etkinlikleri ya da okumaya dönük iletilerle okul aracılığı ile buluştukları görülmektedir. Körkuyu (2014) çalışmasında araştırmayla örtüşecek biçimde aile ve okulun okuma kültürünün niteliğini etkilediğini dile getirmiştir. Marks (2015) da göçmen ve göçmen olmayan çocukların okuma durumlarını incelediği araştırmasında okulla ilişkili değişkenlerin temel inceleme ölçütlerinden biri olduğunu dile getirir. Okulun sunduğu okumaya dönük olanaklar yaşamlarında önemli bir yer tutan çocuklar bir anlamda okul aracılığıyla okuma kültürü edinme sürecinin bir parçası olabilmektedir. Düzenli olarak okuduğunu belirten bir öğrenciye daha çok hangi zamanlarda okuduğu sorulduğunda okulda bu sürenin çoğunu geçirdiği görülür:

*"Okulda. Genellikle hani okuma saati oluyor yaa!" (*K1)

Genel anlamda göçmen çocuklarda okulun tek başına gelişim için yeterli olduğu algısı görülmektedir. Okula yüklenen bu anlamın göçmen çocukların kendilerini okul bağlamında nasıl tanımladıklarıyla ilgisi olabileceği düşünülmektedir. Hannover vd. (2013) yürüttükleri çalışmada göçmen çocukların okulu akademik başarı ile eşleştirdiğini ve okuldaki kimliğini daha çok hedef kültürün bir parçası olarak kuran çocukların akademik anlamda daha başarılı olduğunu dile getirmektedir. Güler (2023)'in araştırmasında okula neden gittiklerini sorduğu göçmenlerden aldığı 'okuma yazma öğrenmek için' ve 'toplumda yer edinebilmek için meslek sahibi olma gerekliliğinden' yanıtlarının da okula ilişkin oluşan algıyı açıklayabileceği düşünülmektedir. Okulun bir parçası olarak Göçmenler, iyileştirme yapılmasının iyi olacağını dile getirse de eğitim kurumlarında ve okullarda verilen Türkçe derslerinin, ders kitaplarının ve öğretmenlerin Türkçeyi öğrenmeleri adına yeterli olduğunu dile getirdikleri görülür (Sur, Çalışkan, 2021). Ancak Göçer ve Kılıç (2022) incelemelerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde okuma derslerinde sesli okuma tekniği dışında herhangi bir okuma tekniği yapılmadığını, bu etkinliklerde de öğrencilere yöneltilen metin altı soruları öğrencilerin kısa yanıtlarla geçiştirdiğini ifade etmektedir. Bu açıdan okul bağlamı içerisinde yürütülen okuma etkinliklerinin kısıtlı kaldığı görülür. Okulda okuma ile ilgili öğrencilere sunulan çerçevenin de çok çeşitli olmadığı dile getirilebilir. Öğrencilerin söz ettiği etkinlikler genelde okuma saati ve okuma yarışmalarıdır:

"Kitap okuma yarışması vardı geçen yani bu kitabı ve okuduğunda ondan bir soru soracaklar ve ödül alıyorsun öyle bir etkinlikti hocam." (K12)

Diğer önemli nokta da okulda okumaya dönük etkinlikler olması kadar göçmen çocukların bu etkinliklere katılım durumudur. Okulda düzenlenen okuma ile ilişkili etkinliklerden sıkça söz eden çocuklara okuma saati gibi zorunlu katılımın olmadığı etkinliklere katılıp katılmadıkları sorulduğunda 'katılamadıklarını' ifade etmeleri ilgi çekicidir: *"Hayır katılamadım." (K12).* Bu katılamama durumunu çocukların farklı nedenlerle açıkladıkları görülür. Kimileri ailesinin buna izin vermediğini ifade ederken kimileri kendini bu konuda yeterli bulmadığı için kimileri ise doğrudan yabancı olduğu için kazanamayacağını düşündüğünden bu etkinliklerde yer alamadığını belirtmektedir:

"Katılmak istedim de ama annem izin vermediği için çok." (K9)

"Annem izin vermediği için katılamadım hocam." (K8)

"Yok ben yarışmaları takmıyorum kazanmıyorum." (K11)

"*Hayır şey ben yabancı olduğum için pek olmuyor. Yani kendim okuyorum ama olmuyor yani yarışmalara falan katılmıyorum." (K1)*

Okulun bu anlamda okuma kültürüne ilişkin bir çevre sunsa da çocukların kendilerine sunulan bu çevre de bazı etkinliklerden uzak durdukları ve kendilerini tamamen bu çevrenin bir parçası hissetmedikleri dikkati çekmektedir. Benzer bir biçimde Er vd. (2022) çalışmalarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun hedef dildeki sosyal etkinliklere katılmadan önce aşırı kaygılandıkları belirlemişlerdir. Öğrencinin merkeze alındığı, gerektiğinde esnetilebilen okuma uygulamalarının, öğrencilerin okumaya motive olmalarını ve okumayı sevmelerini sağlayabilecek en önemli araç olduğu da söylenebilir (Soyuçok, 2021). Okul sürecinde önemli olan değişkenlerden biri de öğretmendir. Öğretmenlerin çocuklarla okumaya ilişkin etkileşim içine girdikleri görülür.

"*Bazı şey kitapları hoca diyecek okuyun ondan bazıları da kendim okuyorum alıyorum yani."* (K1)

"*Evet bir kere öğretmenim önermişti Türkçe hocası."* (K4)

Çocuklar öğretmeni okuma odağında doğrudan yönlendirici olarak görmekte ve okuldaki sürecin öğretmen tarafından biçimlendirilmesini beklemektedir. Çocukların bağımsız olarak okuma etkinliklerini yürütmek yerine öğretmen aracılığıyla okulda bu etkinliklerin bir parçası olmayı yeğledikleri görülmektedir. Öğretmenden özellikle okunacak kitapların seçiminde öne çıkmaktadır. Öğretmen, arkadaş, okul ortamı, gelecek beklentileri bir bütün olarak düşünüldüğünde okul, sığınmacı çocuklar için sadece bir alan olarak değil içerisinde yaşadığı topluma uyum sürecinin deneyimlendiği önemli bir mekanizma olduğu düşünülmektedir (Doğan, 2019).

Aile Odağında Aktarılamayanlar

Birinci ve ikinci nesil göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar birçok ülkedeki eğitimcileri endişelendirmekte ve çeşitli sosyal ve eğitimsel faktörler bu başarısızlık modeline katkıda bulunmaktadır (Cummins, 2012). Bu faktörler arasında sayılabilecek aile, okuma kültürünün gelişiminde önemli değişkenlerden biridir. Marks (2005) göçmen çocukların eğitim açısından durumlarının ele alınmasında aileden aktarılan sosyokültürel etkenlerin kesinlikle yer alması gerektiğini dile getirir. Çocukların yanıtları doğrultusunda ailelere bakıldığında anne ve babaların çoğunun okuma yazma bilmediği anlaşılmaktadır:

"*Annem ve babam (okuma yazma bilmiyor)."* (K4)

"*Annem (okuma yazma bilmiyor)."* (K5)

"*Yok hocam onlar okula gitmedikleri için bilmiyorlar."* (K8)

"*Okuma yazmaları yok annemin babamın."* (K10)

Evde okuma kültürü taşıyan bireylere dönük sorularda çocukların tamamına yakınının bir okula devam eden diğer abi, abla ya da kardeşlerinin okuduklarını söyledikleri görülmüştür. Ailelerde bir öğretim kurumuna devam eden tüm çocuklar az ya da çok okuma ile bir bağ kurmakta ve bu ailedeki diğer çocuklara yansımaktadır:

"*Evet abim, ablalarım okuyor yani kardeşlerim hepsi."* (K1)

"*Şey annem babam okumuyor sadece ablam ve ben bir de kardeşim okuyoruz".* (K4)

"*Ablam. Küçük kardeşim okuma yazma bilmiyor ama yine de ben ona okuyorum."* (K7)

"Abim, kardeşim, ben de abimle kardeşimi bilmiyorum da ben okuyorum ama." (K10)

Çocuklara aileleri tarafından okumanın önemi hissettirildiği ancak çocukların ailede özellikle anne ve baba bağlamında okumaya model olacak davranışlar görmedikleri dile getirilebilir. Polat (2018) benzer doğrultuda Suriyeli göçmen çocuklara ailelerin okula göndermek dışında olumlu bir katkılarının olmadığı ortaya koymuştur. Okul ve ev okuryazarlığı arasındaki uyum eksikliği, okul bağlamında dil öğrenenler için sorunu daha da artırmaktadır (Ergul, 2012). Özellikle de ailenin kitap okumaya dönük davranışlarının Bu bağlamda okuma kültürünün gelişiminde önemli bir etken devre dışı kalmakta ve çocuklar ailenin bu kültürel sermayesinden yoksun olarak okuma kültürü edinme sürecine devam etmektedirler. Model olacak davranışlar sergileyen az sayıdaki ailenin ise okuma kültürünü olumlu etkilediği görülmüştür:

"İlham alıyorum babamdan. Bakıyorum o ısrarlı ben de daha çok ısrarlandım. Sanki yarışıyoruz gibi." (K12)

"Yani güzel etkiliyor bence. Ablam kitap okuyor bana da öğretiyor. Annem babam okuyamıyor çünkü onlar Türkçe bilmiyor sadece ablam kardeşim ve ben okuyoruz güzel öğretiyor bana." (K4)

"Yani annem babam çok kitap okumuyorlar ama yine de biraz haberleri okuyorlar onun gibi biraz okumalarını genişletip geliştiriyorlar… benim de okuyasım geliyor böyle de okuyorum." (K9)

Katılımcılar, aile üyelerinin kitap okuma alışkanlıklarından ilham aldıklarını ve aile içindeki bu örneklerin kendi okuma alışkanlıklarını biçimlendirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle abla ve kardeş gibi yakın aile bireylerinin kitap okuma alışkanlığını öğrencilere aktardığı görülmektedir. Ayrıca, ailelerin haberleri okuma alışkanlığının da öğrencilere okuma konusunda örnek oluşturduğu belirtilmiştir. Bu alıntılar, aile içi etkileşimlerin ve örneklerin gençlerin okuma kültürünü olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Wollscheid'e göre (2013) çocuğun okuma kültürünün şekillenmesinde ailenin etkisi vardır. Mullan (2010) ailelerin okuma alışkanlığı ile gençlerin okuma alışkanlığı arasında bir bağ olduğunu belirlemiştir. Yine benzer şekilde Bal vd., (2021) "Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi" adlı çalışmalarında velilere eğitim verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu da yine ailenin nedenli önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Okumaya Yüklenen Anlam

Yürütülen araştırmada öne çıkan temalardan biri de çocukların okumaya yükledikleri anlamdır. Okumaya nasıl bir anlam yüklendiği okumanın bir kültüre dönüşmesi sürecinde önemli etkenlerden biri olduğu gibi bu dönüşümün ne düzeyde olduğunun da bir göstergesidir. Okuma, okur ve onun dünyasını içeren sosyal bir pratiktir (Norton, 2013). Genel anlamda bakıldığında çocukların okumaya yükledikleri anlam olumludur ancak bu olumlu tutum okuma amaçlarına; okumayı geliştirmek, öğrenmek ya da bilgili olmak çerçevesinde yansımaktadır. Öğrencilere okumaya dönük amaçları sorulduğunda şu yanıtları vermişlerdir:

"Yani bilmek, öğrenmek için." (K1)

"Öğrenmek amacıyla mesela aklımda kalması yani böyle şeyler dersler." (K4)

"Öğrenmek için yani. Ders için okuyorum yani." (K6)

"Bilgi öğrenmek için." (K7), *"Mesela öğrenmek için okuyorum." (*K11)

"*Daha bilgili olmak için. Daha bilgilendirici."* (K12)

"*Öğrenmek için bilmediğim kelimeleri"* (K8)

"*Okumamı güçlendirmek için genellikle." (*K9)

Çocukların ifadelerine göre, okuma eyleminin temel amacı genellikle bilgi edinmek ve öğrenmektir. Özellikle derslerde daha fazla bilgi sahibi olmak, öğrenmek amacıyla okumanın önemine vurgu yapıldığı görülür. Öğrencilerin okumaya yönelik düşünceleri kendilerini nasıl konumlandırdıkları kadar okul içinde ve dışında yapmak istedikleriyle de ilgilidir (Ushioda, 2011). Okumaya yüklenen anlamın bu açıdan ailelerin bakış açısıyla beslendiği dile getirilebilir. Aileler çocuklarının okuması konusunda olumlu yönde iletiler sunmaktadırlar. Ancak burada da okumanın aileler tarafından bir kültürden öte temel okuma yazma düzeyinde toplumda kendilerini var etme aracı olarak desteklendiği görülmektedir:

"Hocam eğer kitap okuyamazsan yani öğrenmezsen evde kalırsın. Hiçbir şey öğrenemezsin mesleğin olmaz. Öyle şeyler (söylüyorlar) işte." (K4)

"Oğlum kitap okumazsan ders okumazsan hayatın işte geçecek kötü kötü geçecek işte." (K5)

"Genelde okulda toplantı olduğunda hocalar diyor yani kitap okuyun diye annemler de bize söylüyor okuyun diye." (K8)

"Yani şimdi güzel bir kitaplar oku fazla kitap oku gelecekte senin işine yarar. Profesör olursun falan diye hep bir söylüyor bana". (K12)

Katılımcıların aile üyelerinin vurguladığı ortak nokta, kitap okumanın ve öğrenmenin yaşamda önemli bir rol oynadığıdır. Aileler, kitap okumanın gelecekteki meslek seçimlerine ve başarıya katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu alıntılar, ailelerin okumaya önemli bir işlev yüklediğini göstermektedir. Şahin vd., (2021) de bu araştırmayla benzer doğrultuda çocukların Türkçe öğrenme durumlarının aileler için eğitim, istihdam, meslek, geleceğe olan güven vb. konularda önemli olduğunu dile getirmektedir. Ancak okumaya yüklenen anlamın okumayı bir yaşam biçime dönüştürmekten öte daha temel gereksinimler odağında yapılandığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

- Araştırma, özellikle ortaokul düzeyindeki göçmen çocukların okuma kültürünün, temel okuryazarlık becerileri ve okuma alışkanlığı düzeyi arasında sıkıştığını ortaya koymuştur. Pek çok öğrenci günlük olarak okumaya zaman ayırdığını bildirmiş olsa da bu temel okuryazarlık becerilerinde tam bir ustalık ya da okuma alışkanlıklarının tam olarak geliştiği anlamına gelmez.

- Göçmen çocukların temel okuma yazma becerilerini geliştirmede yaşadıkları zorluklar, verdikleri yanıtlardan açıkça görülmektedir. Okuma, yazma, okuduklarını anlama konusunda sorun yaşayan çocukların Türkçeyi ikinci dil olarak içselleştirip kavrayamadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

- Ortaokul çağındaki göçmen çocukların okuma etkinlikleriyle ağırlıklı olarak okulla ilgili bağlamlarla karşılaştıkları görülür. Okul, bu çocukların okuma materyalleri, okuma etkinlikleri ve okumayla ilgili iletilerle karşılaştıkları bir araç görevi görür.

- Göçmen çocukların aileleri, onların okuma alışkanlıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Kardeşler, özellikle okula gidenler, olumlu rol

modeller olarak hizmet eder ve genç aile üyelerini okuma alışkanlığını geliştirmeleri için olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte, göçmen ebeveynlerin çoğunluğu, okuma kültürü geliştirmede güçlü rol modeller olmadıkları ve okuma yazma becerilerinde sorun yaşadıkları görülür.

- Çocuklar okumayı öncelikle bilgi edinme ve öğrenme aracı olarak görme eğilimindedirler. Okumayı akademik performanslarını geliştirme ve bilgi edinme ile ilişkilendirirler. Bu bakış açısı, okuma motivasyonlarını ve yaşamlarında okumaya atfettikleri anlamı etkilemektedir.

Öneriler

- Ailelerin daha bilinçli olması ve okulda göçmen öğrencilerin katılımı da göz önünde bulundurularak okumaya alakalı etkinlikler yapılması önerilebilir.

- Bunun yanında araştırma doğrultusunda göçmen çocukların temel okuma yazma becerisi bağlamında desteklenebilir. Ailelerin de süreçte daha etkin yer alabilmesi için bilinçlendirilmesine dönük çalışmalar yürütülebilir.

- Okullarda yürütülen okuma etkinliklerinin ve kullanılan okuma materyallerinin göçmen çocuklar da göz önünde bulundurularak zenginleştirilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Akyüz, E. (2021). Çocuklarda Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. *Çocuklara Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T. M. ve Uluyol, M. (2021). Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Yaşantılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (1), 95-122.

Balcı, M., Melanlıoğlu, D. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kelime Servetinin Oluşumunda Okur Kimliğinin Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 489-506.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı. (Çev. S. N. Şad, N. Özer, A. Atlı). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 7(2). 873-898.

Cummins, J. (2012). The Intersection of Cognitive and Sociocultural Factors in the Development of Reading Comprehension Among Immigrant Students. *Reading and Writing*, 25(8), 1973-1990.

Deniz, T. (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.

Doğan, M. (2019). Temel Eğitim *Kurumlarındaki Afgan Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Entegrasyonunda Okulun Yeri: Karaman Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Er, O., Şahin, B. ve Sarıtiken, H. (2022). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmaya yönelik kaygıları. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 79-87.

Ergul, A. (2012). *The Relationship between Home and School Literacies of a Selection of Turkish Immigrant Children Living in South Africa.* Master Thesis. South Africa: University of Johannesburg.

Fidan, M. S., Taş, A. (2023). Türkiye'de Geçici Koruma Statüsünde Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 137-156.

Giddens, A. ve Sutton, P.W. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (Çev. edt. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Anı Yayınları.

Grabe, W., Yamashita, J. (2022). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge university press.

Göçer, A., Kılıç, B. S. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 94-114.

Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Konuşma Kaygısının Konuşma Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi.* Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Güler, S. (2023). Kızıltepeli Çeçenlerin Eğitimsel Deneyimlerine İlişkin Bir Çözümleme. *11. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi*, 13.

Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., Zander-Musić, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in G ermany. *Journal of Applied Social Psychology*, *43*(1), 175-189.

İnce Samur, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2).*

Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye'de Göç, İltica ve Mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467(1), 153-162.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1).

Kaya, M. (2017). *Türkiye'deki Suriyeliler: İç İçe Geçişler ve Karşılaşmalar*. İstanbul: Hiperyayın.

Koşar, S., Aslan, F. (2020). İlkokul ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (4), 1799-1831.

Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temeli Değişkenlerin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kuşdemir, Y., Uzun, E. B. ve Bulut, P. (2020). Okuma Kültürü Üzerine Bir İnceleme: Öğretmen Adayları Örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *8*(21), 74-95.

Maden, S. ve Dincel, Ö. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2017(9), 125-140.

Marks, G.N. (2005). Accounting for İmmigrant Non-İmmigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies*, (28)5, 925-946.

Merriam, B. S. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.

Mullan, K. (2010). Families That Read: A Time Diary Analysis of Young People's and Parents' Reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414–430.

Neuman, L.W. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation.* Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ogle, L., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., Williams, T. (2003). *International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001* (NCES 2003- 073R). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Özbay, M., Bağcı, B. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117–136.

Polat, A. (2018). *Yabancılara (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ramos Sollai, S. R. (2018). *Reading the World Beyond the Word: The Enactment of the Culture of Reading in English-Portuguese Biliterate Settings*. Doctoral dissertation, Florida: The Florida State University.

Sakız, H. (2016), Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi, *Göç Dergisi*. 3 (1), 65 – 81.

Sever, S. (2007). *Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu*, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, Ankara: MEB Yayını, 108-126.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Ankara: Tudem Yayınları.

Soyuçok, M. (2021). *Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Sur, E., Çalışkan, G. (2021). Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 27-49.

Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), https://piktes.gov.tr/ [Erişim tarihi: 20.07.2023]

Şahin, H. (2020). Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.

Şahin, K., Moralı, G. ve Göçer, A. (2021). Mülteci Çocukların Türkçe Öğrenme Durumları Üzerine Ailelerinin Görüşleri, *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 95-122.

Tekeli, İ. (1998). *Türkiye'de İçgöç Sorunsalı Yeniden Tanımlanma Aşamasına Geldi*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 7-21.

Tunç, A. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2 (2), 29- 63.

Turan, M., Fansa, M. (2021). Göçmen Çocukların Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Problemler. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 11-26.

Ushioda, E. (2011). Language Learning Motivation, Self and Identity: Current Theoretical Perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(3), 199-210.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, B. (2007). *Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, Ankara: MEB Yayını, 133-142.

Yılmaz, B. (2009). "*Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü*". Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 133-140.

Wollscheid, S. (2013). Parents' Cultural Resources, Gender and Young People's Reading Habits Findings from a Secondary Analysis with Time-Survey Data in Two-parent Families. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 69- 83.

Göçmen Çocukların Okuma Kültürü Edinme Düzeylerinin Belirlenmesi

Görüşme Formu

Yaşınız: .....

Cinsiyetiniz: .....

Sınıf Düzeyiniz: .....

Görüşme Soruları

1. Kitap okuyor musunuz? (Okuyorsa) Hangi amaçlar için okuyorsunuz (eğlence, rahatlama, ders için) vb. (Okumuyorsa) Neden okumuyorsunuz?
2. Kitap okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz? (Kaç saat, kaç gün). Ne sıklıkla kitap okuyorsunuz? (Kaç sayfa, haftada, ayda kaç kez). Ne tür kitaplar okuyorsunuz? Nasıl kitapları beğeniyorsunuz? Neden bu kitapları seçiyorsunuz?
3. En son okuduğunuz kitabın adını söyler misiniz? En son ne zaman kitap okudunuz? (Kaç gün, hafta, ay, yıl önce).
4. Okuduğumuz kitapları nasıl seçiyorsunuz? Bu kitaplara nasıl ulaşıyorsunuz? (İnternet, kitapçı, kütüphane vb.). Kütüphaneye her zaman gider misiniz? Ailen de sana kitap alıyor mu?
5. Genellikle hangi zamanlarda okuyorsunuz? Okulda kitap okuyor musunuz? Okulda buna uygun ortam var mı? (Kitap okuma köşesi vb.)
6. Okulunuzda okuma ile etkinlikler oluyor mu? Eğer oluyorsa ne tür etkinlikler oluyor? Siz bu etkinliklere katılıyor musunuz? Bu etkinlikler ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (Seviyorum, sevmiyorum, güzel, sıkıcı vb.). Öğretmenleriniz kitap öneriyorlar mı? Ne tür kitaplar öneriyorlar?
7. Okuma ve yazma ile ilgili sorunlar yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Sebebi sizce ne olabilir?
8. Aileniz kaç kişiden oluşuyor? Nerelisiniz? Türkiye'ye ne zaman geldiniz? Kaç yıldır buradasınız?
9. Aileniz kitap okuyor mu? Evde kitap okuyan biri var mı? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu durum sizi nasıl etkiliyor? Neden? (Aile kitap okuyorsa) ailede en çok kim kitap okuyor? Ne tür kitaplar okuyor?
10. Ailenizde okuma yazma bilmeyen var mı? Ailenizin kitap okumakla ilgili size tavsiyeleri var mı? (Veriyorsa). Kimler tavsiye veriyor? Nasıl tavsiye veriyor?
11. Okuduğunuz ve sizi çok etkileyen bir kitap oldu mu? Hangi yönüyle etkiledi? Neden bu kitabı çok beğendiniz?
12. Okuduğunuz ve bize önermek istediğiniz bir kitap var mı? Neden bu kitap?
13. Kitaplarla ilgili yaşadığınız ve aklınızda kalan bir anınız var mı? Bizimle paylaşır mısınız?
14. Okuduğunuz kitaplar Türkçe mi? Bu kitapları okurken herhangi bir zorluk yaşıyor musunuz?
15. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Teşekkür ederim.

Kayahan Yüksel, D. ve Geçimli, M. (2023). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı Nasıl Uygulanıyor? Program Öğeleri Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İncelenme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 986-1005.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 986-1005.
Geliş Tarihi-*Received*: 08.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 27.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1335627

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı Nasıl Uygulanıyor? Program Öğeleri Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İncelenme

How is the Primary Education Second Level Turkish Lesson Curriculum Implemented? An Analysis Based on Teachers' Views in the Context of Curriculum Elements

Didem KAYAHAN YÜKSEL*
Melis GEÇİMLİ**

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak program öğeleri bağlamında uygulamaya yansımalarının incelenmesidir. Temel nitel araştırma deseninde tasarlanan araştırmada veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu beş soru ve sonda sorularından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları on beş Türkçe öğretmeninden oluşmakta olup araştırma bağlamı 2019 Türkçe dersi öğretim programı ve programın öğeleridir. Araştırma kapsamında tüm görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve her bir görüşme yaklaşık 40-50 dk. sürmüştür. Elde edilen veriler Maxqda programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Toplamda 354 kodlama yapılmış olup kodlayıcılar arası tutarlılık %94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri kazanımların işlevsel olmaması, kazanım sayısının fazla olması, kazanımların açık ve anlaşılır olmaması, kazanımların fazla genel olması, kazanımların açık ve anlaşılır olması şeklindedir. Katılımcı öğretmenler içerik öğesine ilişkin; öğrenci seviyesine uygun olmama, bireysel farklılıkları dikkate almama, bölgesel farklılıkları dikkate almama, programın amaçlarına hizmet etmeme, kazanımlarla uygun olmama şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler incelendiğinde fiziksel imkânlar açısından uygun olmama, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliği, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olması, ders süresinin yetersizliği, materyalin ilgi, ihtiyaçlara yönelik hazırlanmaması, öğrenci açısından uygun olmama, materyal yetersizliği, ekonomik olmama ve Eğitim ve Bilişim Ağı sisteminin güncel olmaması görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların ölçme değerlendirme öğesine ilişkin görüşleri ise süreç değerlendirmeye uygun olmama, ölçme araçlarının niteliği, sınav sistemine uygun olmama, kazanımlara uygun olma, tema sonu değerlendirme etkinliklerinin yetersizliği ve sınav sistemine uygun olma şeklindedir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Sivas/ Türkiye, e-posta: didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0184-6070.
** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas/ Türkiye, e-posta: melisgecimli@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-1163-7018.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, program öğeleri, Türkçe dersi.

Abstract

The aim of this research is to examine the reflections of the primary school second level Turkish lesson teaching program on the application in the context of the program elements based on the opinions of the teachers. Semi-structured interview technique was used for data collection in the study, which was designed in the basic qualitative research design. The interview form consists of five questions and probe questions. The participants of the research consist of fifteen Turkish teachers, and the context of the research is the 2019 Turkish lesson curriculum and the elements of the program. Within the scope of the research, all interviews were conducted face to face and each interview lasted approximately 40-50 minutes. it took. The obtained data were subjected to content analysis using the Maxqda program. A total of 354 codings were made and the inter-coder consistency was calculated as 94%. According to the findings obtained from the research, the opinions of the teachers regarding the achievements of the Turkish lesson curriculum are that the gains are not functional, the number of acquisitions is high, the acquisitions are not clear and understandable, the acquisitions are too general, and the acquisitions are clear and understandable. Participating teachers stated that the content item is not suitable for the level of the student, does not take into account individual differences, does not take into account regional differences, does not serve the aims of the program, and is not in line with the achievements. When the views on the learning-teaching process are examined, the unsuitability in terms of physical facilities, the applicability of the teaching methods and techniques used, the insufficient quality of the texts in the textbooks, the inadequacy of the course duration, the lack of preparation of the material for the interest and needs, the unsuitability for the student, the inadequacy of the material, the uneconomical It is seen that the views that the Education and Information Network (EBA) system is not up-to-date come to the fore. The opinions of the participants about the assessment and evaluation item are that they are not suitable for the process assessment, the quality of the assessment tools, they are not suitable for the examination system, they are suitable for the achievements, the end-theme assessment activities are insufficient, and they are suitable for the examination system.

Key Words: Curriculum, curriculum elements, Turkish lesson.

Giriş

Eğitim programları eğitimin temel yapı taşını oluşturmaktadır. Program ulusal ve uluslararası düzeyde nitelikli bireyler yetiştirmeyi ve ülkenin gelişmesine katkı sağlamayı amaçlamalıdır (Özdemir, 2009). Öğretim programları ise öğretmenlere yol gösteren bir kılavuzdur. Öğretim programı "*genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi- becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda, planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program*" şeklinde tanımlanmıştır (Varış, 1997, s. 14). Bu bağlamda öğretim programı ile bireye kazandırılacak niteliklerin yaşama dönük olması gerekmektedir. Çünkü eğitim ve öğretimin temel amacı bireylerin yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri gereksinimlere uygun bilgi, davranış ve değerlere sahip kılınmasıdır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Öğretim programları yaşamda karşılaşabilecek problemlere çözüm üretmeyi sağlayabilmelidir. Bu yüzden de sürekli kendini yenileyebilmelidir. Çünkü program geliştirmenin temel ilkesi güncelliktir (Oliva, 2009). Türkiye'de Türkçe dersi öğretim programı bu doğrultuda yenilenmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarının geliştirilmesi 1924 yılına dayanmakla birlikte tarihsel süreç içerisinde 1926 ve 1930 yıllarında "*İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı*", 1936, 1948 ve 1968 yıllarında "*İlkokul Türkçe Programı*", 1981 yılında "*Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*", 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise "*Türkçe Dersi Öğretim Programı*" olarak mevcudiyetine devam etmektedir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yenilenen program, 2017 yılında "*Yarın için Bugünden*" sloganıyla geliştirilmiştir (Özcan ve Uysal, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı'nca yenilenen eğitim felsefesinde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişme, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki

gelişmeler, bireylerden beklenen rollerde de değişimi mecburi kılmıştır. Bu değişimle birlikte "*bilgiyi başka alanlara aktarabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, iletişim becerileri yüksek, empati yapabilen, topluma ve kültüre duyarlı*" vb. özelliklere sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 3). Yapılan bu açıklamadan hareketle öğretim programlarında duyuşsal ve bilişsel kazanımları ve edinilen bilgiyi başka alanda kullanabilmeyi ön plana çıkardığı gözlenmektedir. Program geliştirme genel anlamda eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve bunun sonucunda elde edilen verilerin yeniden düzenlenmesidir (Erden, 1998). Geliştirilen programlarla bireylerde hedeflenen gelişmelerin istenen düzeye gelebilmesi için programların ögeler arasındaki ilişkilerinin gözden geçirilmesi ve aksayan ya da yetersiz yönlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Atik ve Aykaç, 2017). Programın temel ögeleri kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarıdır. Yaparak yaşayarak öğrenmenin Türkiye'de uygulanan eğitim felsefesine yansımasıyla birlikte daha çok natüralist ve varoluşçu anlayış dikkate alınmış, geleneksel yaklaşımlarda bulunan hedef ögesi yerini çağdaş yaklaşımlarda kazanımlara bırakmış, eğitim durumları işbirliğine dayanan etkinliklere, alış yolu anlatımlar, keşif yolu ile öğrenmelere dönüşmüş ve değerlendirme ögesinde ise akran değerlendirmesi, grup değerlendirmesi, performansa dayalı değerlendirmeler yerini almıştır (Özcan ve Uysal, 2020).

Türkçe dersi öğretim programının yenilenmesiyle birlikte bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Melanlıoğlu (2010) Türkçe dersi öğretim programını kültür aktarımı açısından ele almış çalışma sonucunda Cumhuriyet'in ilanından günümüzde uygulanan programlarda kültür aktarımı ile ilgili noktaların 1981 programına kadar ihmal edildiğini gözlemlemiştir. Akpınar (2010) İlköğretim 1-5 sınıflarda Türkçe dersi öğretim programını görsel okuma ve sunu öğrenme alanını değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını bazı kazanımlar dışında benimsedikleri belirlenmiştir ancak öğretmenler okullarda bu öğrenme alanı ile ilgili materyal eksikliğini dile getirmiştir. Karadağ (2012) anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programını (6., 7., 8. sınıflar) değerlendirmiş, bazı kazanımların çok genel bazılarının ise çok detay olduğunu saptamıştır. Anlama becerileri kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Durukan (2013) ise Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri açısından incelemiş ve Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların daha uygulanabilir ve anlaşılabilir olması gerektiğini önermiştir, bu aşamada ise akademisyenlerin görüşlerine başvurulması gerektiğini ifade etmiştir. Özbay ve Özdemir'in (2014) yapmış olduğu çalışma ise Türkçe dersi öğretim programında dijital okuryazarlığa yönelik amaçlara öneri niteliği taşımaktadır. Atik ve Aykaç (2017) 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarını eğitim programının ögeleri açısından ele almıştır. Yapılan araştırmada programlar karşılaştırıldığında 2015 programında en büyük değişikliklerin kazanımlar, öğrenme alanları ve temalarda gerçekleştiği ve 2009 programına göre daha sade olmasına rağmen bazı eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Kayahan'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada ise Türkçe öğretim programını (2017) Stufflebeam'ın (CIPP) modeline göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin programın kazanımlarını ve etkinliklerini olumlu bulduğu, öğretmenlerin kendini yeterli gördüğü fakat öğrenci özelliklerini yetersiz bulduğunu saptamıştır. Kurudayıoğlu ve Soysal (2018) ise güncellenen 2018 Türkçe öğretim programında 21. yüzyıl becerilerini ele almış ve öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen her geçen gün gelişen dünyaya ayak uydurabilecek bireyler olmaları bakımından önem arz eden 21. yüzyıl becerilerine, güncellenen 2018 programına bağlı kazanımlarda yeterli ve dengeli düzeyde yer verilmediği saptanmıştır. Çerçi (2018) yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre Türkçe öğretim programını değerlendirmiştir. Arslan ve Engin (2019) ise 5. sınıf Türkçe dersi

öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Arcagök (2021) ise 6. sınıf 2019 Türkçe dersi öğretim programını kazanımlar açısından incelemiştir.

Belirtilmiş olduğu üzere yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçe öğretim programının belirli kriterlere veyahut bütüncül olarak ele alınmasına yöneliktir. Program değerlendirilirken programın temel ögeleri dikkate alınmalı ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmalıdır. Nitekim tüm öğretim programları bir denencedir ve uygulamada program öğeleri ile ilgili aksaklıklar olabilmektedir (Demirel, 2021). Öğretmenler uygulayıcılar olarak programda yaşanan aksaklıkları, var olan eksiklikleri veya olumlu yönlerini kolaylıkla tespit edebilmektedir. Bu araştırma böylelikle programın nasıl uygulandığı ve ne gibi değişiklikler yapılabileceği konusunda (Uşun, 2008) kaynak oluşturacaktır. Ayrıca araştırmada, 2019 Türkçe dersi öğretim programının ilköğretim ikinci kademede program öğeleri açısından bütüncül olarak incelenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak program öğeleri bağlamında uygulamaya yansımalarının incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?
- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?
- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı öğrenme öğretmen sürecinin uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?
- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?

Yöntem

Bu araştırma bir nitel araştırma örneğidir ve temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırma teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım olmakla beraber teori oluşturmada toplanan bilgilerden hareketle daha önceden bilinmeyen bazı sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Yıldırım, 1999). Temel nitel araştırma ise katılımcıların belirli bir duruma veya yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini almaya yönelik bir araştırma desenidir (Merriam, 2009). Bu araştırma öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı ve uygulanışına ilişkin görüşlerini almayı hedeflediği için temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede katılımcı gruba yönelik duruma özgü bazı nitelikler belirlenir ve bu özellikteki bireyler araştırmaya dahil edilir (Creswell, 2014). Bu araştırmaya katılma için belirlenen ölçüt ise Türkçe öğretmeni olmak, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programını uygulamış olmak, mevcut durumda öğretmen olarak görev yapıyor olmak şeklindedir. Bu bağlamda araştırma, bahsi geçen ölçütleri karşılayan 15 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Betimsel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Bölüm	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Tecrübe
Ö1	Erkek	45	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	22 Yıl
Ö2	Erkek	36	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	13 Yıl
Ö3	Kadın	31	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	8 Yıl
Ö4	Erkek	39	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16 Yıl
Ö5	Kadın	31	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	7 Yıl
Ö6	Kadın	31	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	9 Yıl
Ö7	Kadın	36	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	14 Yıl
Ö8	Kadın	30	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	6 Yıl
Ö9	Erkek	37	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	10 Yıl
Ö10	Erkek	38	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	15 Yıl
Ö11	Erkek	42	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	19 Yıl
Ö12	Erkek	42	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	18 Yıl
Ö13	Erkek	37	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	11 Yıl
Ö14	Kadın	36	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	14 Yıl
Ö15	Kadın	29	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	5 Yıl

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya sekiz erkek, yedi kadın öğretmen katılmış olup yaşları 29 ile 45 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin üçü Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, on ikisi Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunudur. Mesleki tecrübeleri 5 ile 22 yıl arasında değişen öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Öğretmenler Türkiye'de iç Anadolu bölgesinde bulunan bir şehirde devlet okullarında Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve tamamı ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programını uygulama deneyimine sahiptir.

Bağlam

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı ve programın öğeleri (kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) bu araştırmanın bağlamını oluşturmaktadır. 2019 yılında geliştirilen programda Türkçe dersi öğretim programı özel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2019, s. 8):

> Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması.

Programda temel dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanı olarak yer almaktadır. Okuma beceri alanı kendi içinde akıcı okuma, söz varlığı ve anlamaya ilişkin kazanımlar içermektedir. Programda kazanımlara ilişkin açıklamalar, kazanımlar gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gerekenler ve sınıf düzeyi açısından sınırlılıklar da sunulmaktadır. Türkçe dersi öğretim programı 1.- 8. sınıflarda kazanımları içermekle birlikte bu araştırma ilköğretim ikinci kademesinde

gerçekleştirildiğinden bu kademelerdeki beceri alanlarına göre kazanım sayıları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Türkçe Dersi Öğretim Programı Beceri Alanlarına Göre Kazanım Sayıları

Sınıf Düzeyi	Beceri Alanına ait Kazanım Sayısı				
	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Toplam
5. Sınıf	12	7	34	16	69
6. Sınıf	12	7	35	14	68
7. Sınıf	14	7	38	17	76
8. Sınıf	14	7	35	20	76

(Kaynak: MEB, 2019)

Programın içerik öğesini oluşturan temalar erdemler, milli kültürümüz, milli mücadele ve Atatürk, Birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası olmak üzere 16 farklı alanda tanımlanmıştır. Bu temalardan erdemler, milli kültürümüz, milli mücadele ve Atatürk temalarının bulunması zorunlu olmakla birlikte bir sınıf seviyesinde 8 tema bulunmaktadır. Programda yer alan temalara ilişkin konu önerileri de yer almaktadır. Her temada üç okuma bir dinleme/ izleme ve bir serbest okuma metni yer almalıdır. Her sınıf seviyesinde kazanımlara uygun olarak seçilecek olan metinler bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türünde olabilmektedir (MEB, 2019).

Programın öğrenme öğretme sürecinde dil öğreniminin doğrusal olmayan yapısından dolayı farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanılması önerilmiştir. Ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımla öğretim ilkelerine uygun bir öğrenme öğretme sürecinin planlanması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin süreçte kullanılması ve teşvik edici olunması da önerilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için bireysel farklılıkları, eğitsel performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması ve bu minvalde programın kaynak olarak kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2019).

Programın ölçme ve değerlendirme öğesinde ise sürekliliğe vurgu yapılarak öğrenci hakkında bilgi edinme ve öğrenme hedeflerini belirleme amacıyla öğretim öncesi, öğretmen ve öğrenciye geri bildirim sağlama amacıyla öğretim sürecinde ve öğrenme hedeflerine ulaşma ve yapılması gerekli bulunan değişiklikleri belirleme amaçlı öğretim sonunda değerlendirme yapılması önerilmektedir. 4-8. Sınıflarda süreç ve sonuç odaklı bir yaklaşımla yazılı sınavlar ile dil becerilerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi amacıyla öğrenci ürün dosyaları ve elektronik portfolyoların kullanılabileceği ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme kaynak kişinin bir olay, olgu veya duruma ilişkin duygu ve düşüncelerini alırken araştırmacıya soru sorma konusunda esneklik veren bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında görüşme formu geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır (Atik ve Aykaç, 2017; Arcagök, 2021; Çerçi, 2018; Durukan, 2013; Karadağ, 2012; Kayahan, 2019; MEB, 2019). Daha sonra üç eğitim programları ve öğretim üç Türkçe öğretmenliği alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra katılımcı gruba benzer nitelik taşıyan bir Türkçe

öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası düzenlemeler yapılarak forma nihai hali verilmiştir. Görüşme yapılırken sınırlı sayıda soru ve açıklama, derinleştirme amaçlı sonda sorularının bulunması önerilmektedir (Rubin ve Rubin, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada kullanılan görüşme formu 5 soru ve bu soruları açıklama ve derinleştirme amaçlı yazılan sonda sorularından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan E-50704946-100-298604 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından Türkçe öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Etik değerleri korumak adına katılımcı öğretmenlerin isimleri ve bilgileri gizlenmiş ve katılımcıların gönüllükleri esas alınmıştır. Veri toplama süreci 15 gün, her bir görüşme ise yaklaşık olarak 40-50 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacı veri analizine başlamadan önce ses kayıtlarını Microsoft Word dosyası formatında deşifre etmiştir. Araştırma verilerinin analizi içerik analiz tekniği ile Maxqda nitel veri analiz programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada Türkçe dersi öğretim programı kategori, program öğeleri olan kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme alt kategori olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda 354 kodlama yapılmıştır. Bulgular kod haritaları ve doğrudan katılımcı ifadeleri eşliğinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

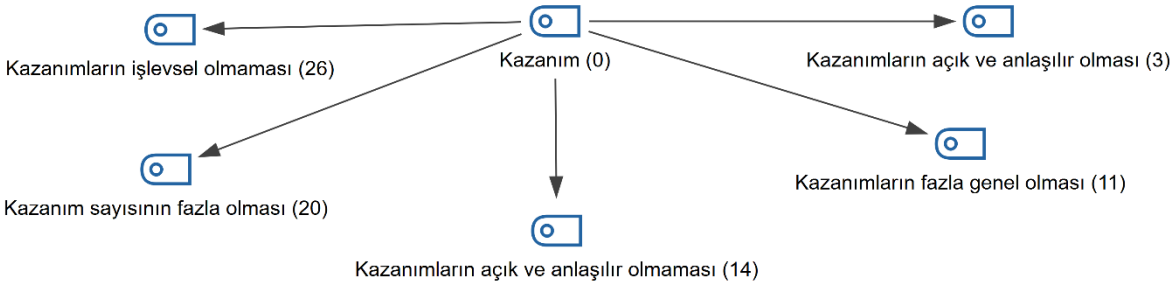
Nitel bir araştırma için geçerlilik ve güvenirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlık tedbirleri ile sağlanmaktadır (Merriam, 2009). İnandırıcılığın sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme yapılmış ve araştırma bulguları sunulurken otantik yaklaşım gereği katılımcı ifadelerinden direk alıntılar yapılmıştır. Aktarılabilirliğe katkı sağlamak için araştırmanın katılımcıları, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanması adına düzenlenmiş araştırma bulguları üç katılımcı öğretmen ile paylaşılarak bulguların gerçekten ifade etmek istedikleri durumları kapsadığına dair katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak adına ise kodların %30'u (354*30/100= 106) üzerinden kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. Tutarlılık, Miles ve Huberman (1994, s. 64) formülü [Kodlayıcılar Arası Tutarlılık= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100] kullanılarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcılar arası tutarlılık [100/ (100 + 6) * 100] %94 olup iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme başlıkları altında sunulmaktadır.

Kazanım

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşleri aşağıdaki Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin kazanımların işlevsel olmaması, kazanım sayısının fazla olması, kazanımların açık ve anlaşılır olmaması, kazanımların fazla genel olması, kazanımların açık ve anlaşılır olması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde kazanımların işlevsel olmaması bağlamında bahsedilmek istenen asıl etmenin öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata uygulamakta zorlanması ve kalıcılığın sağlanamamasıdır. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda sunulmaktadır.

> Biz kitapları ve etkinlikleri çeşitlendirsek bile öğrenci onu almak istemiyor. Hocam bu bizim nerede işimize yarayacak sorusuyla karşı karşıya kalıyoruz. Sınavda çıkmayacak diyerek bizim de önümüze duvar çekiyorlar. Bu durumda öğrencinin isteksizliği bize de etkiliyor. Kalıcı öğrenmeleri sağlamıyor. (Ö6)

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere kazanımların işlevsel olmaması açısından tartışılması gereken en önemli nokta programda yer alan kazanımların günlük hayata aktarılmasında karşılaşılan zorluklardır. Bir diğer görüş ise kazanım sayısının fazla olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde büyük çoğunluğun Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların sayısının fazla olduğunu dile getirdiği gözlemlenmiştir. Kazanım sayısının fazla olması durumuna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda dile getirilmiştir.

> Öncelikle programın bir seneye sığmayacak şekilde yoğun olduğunu düşünüyorum, diğer derslere kıyasla Türkçe dersinden kazanım sayısı daha fazla ve her yılda tekrarlanan kazanımlar var yani her yıl aynı kazanımı görüyoruz. (Ö3)

> 6.sınıfta da yoğun bir şekilde işte edat bağlaç ünlem zamir sıfat hepsinin birlikte verilmesi ve bir döneme yığılması gerçekten yetiştirmeye çabalarken onların konuları anlayamamasına neden oluyor. (Ö14)

Türkçe dersi öğretim programını kazanımlar açısından incelenmesindeki diğer bir görüş kazanımların açık ve anlaşılır olmamasıdır. Bu bağlamda kazanımların net olmaması, kazanımların bazılarının tekrar niteliği taşıması ve noktalama işaretlerinin Türk Dil Kurumu tarafından net bir şekilde açıklanmaması durumları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Örnek katılımcı görüşü aşağıda sunulmaktadır.

> Kazanımlarda tekrara düşmüş, kazanımlarda aynı. Örneğin metni yorumlar işte ana fikrini belirler konusunu belirler metni yorumlar bunlar da çocuğu sıkıyor çocuk hepsine aynı cevabı veriyor çocuk bilmiyor ki konu ne ana fikir ne. (Ö2)

> Dil bilgisi konusunda özellikle de noktalama yazım kurallarında daha Türk Dil Kurumu bile ortak bir çerçevede buluşamazken bu öğrenciyi bu kadar boğmanın gerekli olmadığını düşünüyorum. Aşırı bilgili bilgisiz insanlar yetiştiriyoruz neden birçok şey vermeye çalışıyoruz yüklüyoruz çocuğa ama hiçbir şey öğretemiyoruz çocuk bana sorduğunda da hocam bu kuralın tanımı bu ama neden

bu buna uymuyor dediğinde orada kalıyoruz tam bir birlik sağlanamadığı için biz de tıkanıyoruz. Elimizdeki kitaplar da bu konuda yetersiz. Bize gelen sorularda biz de ikilemde kalmak istemiyoruz. (Ö6)

Başka bir görüş ise kazanımların fazla genel olması şeklindedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin programın kazanımlarının genel bir yapıda olduğu, daha çerçeve bir program olduğu, öğretmen elinde hayat bulduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Örnek katılımcı yorumu aşağıda paylaşılmıştır.

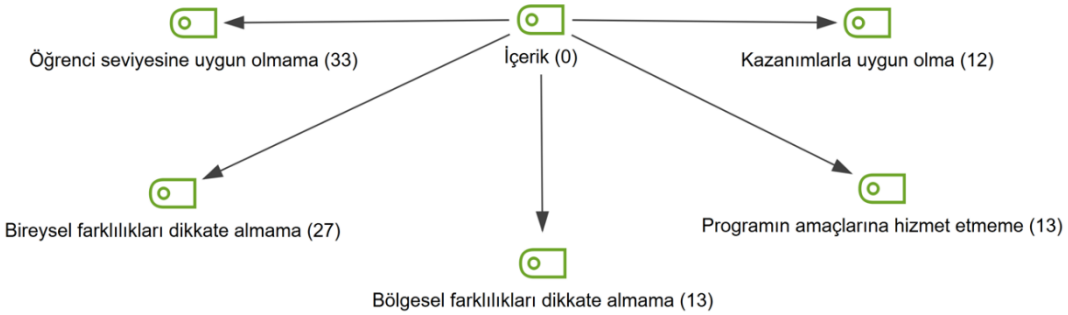
Ben kazanımların da genel olduğunu düşünüyorum yani çok genel böyle çerçeve itibariyle çok daha dar değiller bir tek dil bilgisi kazanımlarımız net diyor ki ismi kavrarlar filan zaten görmüşsünüzdür. Biraz daha öğretmene dayalı kazanımlar. (Ö15)

Kazanımların açık ve anlaşılır olması kategorisinde ise öğretmenlerin kazanımların açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından kazanımların öğrencilerin gerçekleştirmesini istediği beceriler net bir şekilde ortaya konduğu ifade edilmiştir. Örnek katılımcı yorumu aşağıda belirtilmiştir.

Genel olarak açık ve anlaşılır buluyorum ama şu var eksik buluyorum yeterli değil açık anlaşılır ne beklendiğini anlıyoruz bizden ama ek kazanımlar da olabilir. (Ö7)

İçerik

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin görüşleri aşağıda yer alan Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin Türkçe Dersi öğretim programının İçerik Ögesine İlişkin Görüşleri

Şekil 2'de görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin öğretmen görüşleri; öğrenci seviyesine uygun olmama, bireysel farklılıkları dikkate almama, bölgesel farklılıkları dikkate almama, programın amaçlarına hizmet etmeme, kazanımlarla uygun olmama şeklinde ifade edilebilir. İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu temel husus 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ilköğretim ikinci kademede yaşadığı uyum sorunlarıdır. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde çoğunluğun görüşü 5. sınıf öğrencilerinin tekrardan ilkokul birinci kademede eğitim alması gerektiği yönündedir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu bir diğer husus ise 6. sınıfta yer alan konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması ve konuların çok fazla soyut olmasıdır. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

Biz 5. sınıflarda sıkıntı bekliyoruz. Biz bunları ilkokul öğretmenleri ile de konuşuyoruz 5 sınıfın ilk 3 ayı sınıf öğretmenleri ile sürekli iletişim halindeyiz. Özellikle bu sisteme (4+4+4, 12 yıllık zorunlu kesintili eğitim) geçildikten sonra ben bunu net gördüm 5. sınıf öğrencileri kesinlikle ortaokul olmamalı. (Ö10)

> Uygun değil. Özellikle de 5 ve 6 sınıf, 6 büyük sıkıntı. Bence programın hazırbulunuşluğa en uygun olan dönem 8. sınıflar. Öge konusu çatı konusu fiiller bunlar 8. sınıf düzeyine uygun konular bunları da öğrenebilmesi için öğrencinin alt yapısı hazır hale geliyor 6. Sınıf, 7. sınıf bunları öğretiliyor. 7. sınıf 8'i destekliyor ama onun dışında ne 5'te ne 6'da ne 7'de bunu destekleyen bir durum yok (...) Sen altıda beşte bunları öğretiyorsun 7. sınıfta hiçbir şey yok. 8. sınıfta pat diye karşına öge konusu çıkıyor. 6. sınıfta isim tamlamasını öğretiyorsun ama 8. sınıfta diyorsun ki bu cümlenin fiili isim tamlaması. Bu sefer çocuk soruyor hocam isim tamlaması ne, e diyorsun ki altıda öğrenmiştin. Aradan 2 yıl geçmiş bu sefer konuyu tekrar başa alıyorsun. (Ö1)

Diğer bir görüş programın içeriğinin bireysel farklılıkları dikkate almamasıdır. Bu başlık altında öğretmenlerin hepsinin ortak görüşü programın içeriğinin bireysel farklılıkları dikkate almadığı yönündedir. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtmiştir.

> Biz hep orta düzey öğrenciye göre anlatıyoruz. Çünkü her düzeye inmemiz mümkün değil. Kazanımlar çok fazla olduğu için biz bu kazanımları yetiştirmeye çalışıyoruz, hal böyle olunca da bir konu üzerine bütün öğrenciler %70 başarının üstüne çıksın diye uğraşamıyoruz. Bunu ödevlerde yapabiliyorsun mesela drama yeteneği varsa o çocuğa dramayla alakalı bir hazırlık etkinliği veriyorsun. Çocuğun yazma yeteneği varsa çocuğa diyorsun ki sen bu konuda bir hikâye yaz bir metin getir çocuk araştırmayı seviyorsa araştırma ödevi veriyorsun. (Ö1)

> 40 dakikalık bir derste bireysel farklılıklara uygun şekilde ders işlememiz imkânsız bireysel farklılıklara yönelik öğrencileri ele almamız zor görünüyor. (Ö11)

Katılımcı öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer görüş ise programın bölgesel farklılıkları dikkate almamasıdır. Burada öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde programın genel olmasından kaynaklı bölgelere uyarlamadaki sıkıntılar dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsinin görüşleri programın içeriğinin masa başında tasarlanan programdan ibaret olduğu şeklindedir. Örnek katılımcı ifadesi şu şekilde belirtilmiştir.

> Uygulamada bir sıkıntı var. Programlar masa başında hazırlanıyor teoride hazırlanıyor yani üniversitenin hocaları bir araya gelerek hazırlıyordur belki ama sahadaki kimseye soru sorulmuyor. Bizler sahada olduğumuz için programı uygulamada zorlanıyoruz. Öğretmenin yorumlamasına kalmış bir şey söz konusu. (Ö2)

Programın bölgesel farklılıkları dikkate almaması bağlamında ifade edilen öğretmen görüşlerinin bir diğeri ise program içeriğinin öğrenciye kazandırılması gereken davranışları uygulanabilir hale getirmektir. Bu açıklamaya ilişkin örnek katılımcı ifadesi aşağıda verilmiştir.

> İlk olarak değerler öğretilmeli bence. Metinler vesile oluyor buna ama bu yeterli mi değil. Bizim alana çıkmamız lazım somut adım atmamız lazım hani mesela vefa değerini değerlendireceksek çocuklarla bize imkân sunulmalı. Biz gidip mesela bir şehit ailesiyle görüşmeliyiz ya da Anıtkabir'e gidip orada bu vefayı gösterebiliriz. Ya şu olmamalı ödenek sağlayamıyoruz. Ben bununla karşılaşmak istemiyorum. O vefa değeri geçmeli ise çocuğa sadece metin okuyarak geçmiyor doğrudan deneyimini arttıracak etkinliklere yer verilmeli. (Ö7)

Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesi açısından belirtilen bir diğer görüş ise programın amaçlarına hizmet etmemesidir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde sınav

odaklı ve geleceğe dönük olmayan bir program içeriği hazırlandığının ifade edildiği görülmektedir.

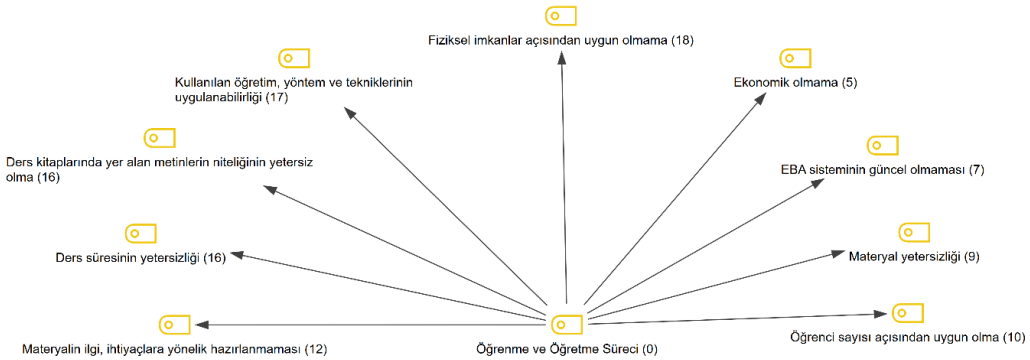
> Yine az önceki olaya geliyor eğer amaç Lise Giriş Sınavına öğrenci yetiştirmekse evet uyumlu ama amaç öğrenmek ise iyi değil. Ne öğrenci açısından ne de biz öğretmenler açısından iyi görünmüyor sadece öğretip geçiyoruz. (Ö10)

Öğretmenlerin ifade ettiği bir başka görüş ise içeriğin kazanımlarla uygun olmasıdır. Öğretmenler program içeriğinin kendi içerisinde uyumlu olduğunu vurgulanmıştır.

> Genel çerçevesinde kazanımlar birbirleriyle uyumlu ama içerik ve metinlere kalıp ifadelerin basıldığını düşünüyoruz. (Ö8)

Öğrenme Öğretme Süreci

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri aşağıda yer alan Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programının öğretme süreci öğesine ilişkin öğretmenler okulun fiziksel imkanlar açısından uygun olmadığını, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz olduğunu, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olduğunu, ders süresinin yetersizliğini, materyalin öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmadığını, öğrenci açısından uygun olmadığını, okullarda materyallerin yetersiz olduğunu, Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) sisteminin güncel olmadığını ve programın ekonomik olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme öğretme süreci öğesinin fiziksel imkanlar açısından uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişleridir. Yürütülen bu araştırmada, araştırmacı tarafından toplanan veriler merkez okullardan elde edilmesine rağmen birçok okulun fiziki imkanlar açısından yetersiz olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri mevcuttur. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda konferans salonunun yetersizliğini/ olmadığını, drama etkinliklerini canlandırabileceği drama salonunun olmadığını dile getirmişlerdir. Türkçe dersi dört temel beceri üzerine yapılandırılmıştır. Bu nedenledir ki öğrencilerin sunum becerilerini ve drama etkinlikleri sergileyebilecekleri ortamın sağlanması gerekmektedir. Örnek katılımcı ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır.

> Fiziki imkanlarda bizim konferans salonumuz yok örneğin. Ortak kullanım alanımız yok ilkokul binasında boş bir derslik var. Zor durumda kalırsak mecburi kişi sayısına göre orayı kullanıyoruz. (Ö14)

> Konferans salonumuz olsa belki daha çok etkinliğe yer verebiliriz. Örneğin drama ya da Türkçe derslik sistemi olabilir. Çünkü sınıf kendimize ait olur öğrenci o sınıfa gelir. Böylelikle bütün duyular aktifleşmiş olur. (Ö12)

Bir diğer görüş kullanılan öğretim, yöntem ve tekniklerin uygulanabilirliğidir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin aynı olduğu vurgulanmış, programın farklı öğrenmelere olanak sağlayan tekniklere olanak sağlamadığı vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmenler Türkçe dersinde genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım ve tartışma tekniğinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı öğretmen ise Türkçe dersinde öğrencinin aktif olmasını amaçladığını bu nedenle çeşitli oyun kartlarını kullandıklarını fakat öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışkın olması sebebiyle bunu direkt oyun olarak algıladıklarını ve öğrenmenin niteliğinin düştüğünü ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> Örneğin deyim kartları kullanıyoruz deyim kartlarındaki görsellerden deyimin ne olduğunu tahmin ediyorlar fakat öğrenci bunu direkt oyun olarak algıladı. (Ö11)

> Ben de sunuş yolunu kullanıyorum nedeni Türkçe dersinin sözel bir ders olması ve çok fazla kazanım olduğu için yetiştirme konusunda zaman konusunda problem yaşıyoruz. (Ö9)

> Üniversitede okurken birçok yöntem teknik öğrettiler zevk alarak dinliyorduk sahada ise onları uygulayacak bir ortama sahip değiliz. Sınavdan sınava koşturuyoruz. Günümüz şartlarında hepimiz tek tip öğretim yöntemini eleştiriyoruz ama hepimiz onu kullanıyoruz. (Ö4)

Öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin vurgulanan bir diğer görüş ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu metinlerin güncel, uygulanan sınavlara yönelik, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak seviyede hazırlanmadığını ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> Beklenen durum kazanımlarda çok fazla şey isteniyor. Ama kitaplar bu beklentiyi karşılamıyor. (Ö5)

> Ders kitapları güncellenmiyor 5 yılda bir güncelleniyor. Ee bu yüzden de yeterli değil. Sınavla kitap arasında uçurum oluyor. (Ö9)

> Metinler birbirinin aynısı. Ben bu kitapların kazanımlara dahi hitap ettiğini düşünmüyorum, uygulayamıyorum. Çocuk diyor ki of yine aynısı. (Ö6)

Öğretmenler ayrıca ders süresinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin burada ifade etmeye çalıştıkları konu bireysel farklılıklara, çoklu zekâ kuramına göre etkinliklerin hazırlanmasının zor olduğudur. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

> Her bireyin zekâ kabiliyeti biraz daha baskın. Çoklu zekâ kuramında 7 farklı zekâ türü var. Biz bunu bir ders süresinde, 40 dakikada her öğrenciye nasıl ulaşırız orası biraz sorun. (Ö9)

Öğrenme öğretme sürecinde ele alınan diğer bir görüş ise materyalin ilgi, ihtiyaçlara yönelik hazırlanmamasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe ders kitabında kullanılan görsellerin eski olduğunu, günümüz teknolojisi ile büyüyen çocukların ders kitaplarında da aynı nitelikte görseller ile karşılaşmadığını, bazı metinlerin her sınıf düzeyinde tekrar ettiğini dile getirmişlerdir. Örnek katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

> Güncellenmediği için sınıf düzeylerinde tekrara düşen etkinlikler mevcut. Hatta 5. sınıfta olan bir metin 8. sınıfta da aynen yer alıyor. (Ö13)

> Türkçe kitabında yer alan etkinliklerden biz bile sıkılıyoruz. Güncellenmiyor, ben 3 yıl önceki kitabı gelip bu yılda kullanabiliyorsam burada ben çok iyi bir şey olduğunu düşünmüyorum. Bu zamanda çocuklar çok hızlı öğreniyor. Bu biraz da sürekli aynı yemeği yemeye benziyor. 5. sınıfta yedikleri yemeyi 8'de de yiyorlar 5'teki çocukla 8'deki çocuk aynı değil kitapların yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Ö7)

Başka bir görüş ise öğrenme öğretme sürecinde programın uygulanmasının öğrenci sayısı açısından yeterli olmasıdır. Katılımcıların hepsi görev yaptıkları okullarda öğrenci sayısının ders işleme sürecinde ideal sayıda olduklarını ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda dile getirilmiştir.

> Sınıflar kalabalık değil program uygulanabilir nitelikte. (Ö14)

Öğretmenler tarafından vurgulanan diğer bir görüş ise materyal yetersizliğidir. Katılımcılar bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin bir konuyu öğrenmesinde yetersiz kaldığını, ek kaynaklara başvurmadan Türkçe dersinin pekiştirilemeyeceğini, MEB tarafından bu yıla ait ek kaynaklar gönderildiğini fakat yeterli sayıda okullarına ulaşmadığını ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

> Milli Eğitim özellikle maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için kaynak olması açısından çoktan seçmeli soruların olduğu kitaplar dağıttı bu sene ama dersin amaçlarına ulaşmada ne kadar yeterli, bu kitabı bitirirsiniz 2. dönem girişi verilirse 2. dönem müfredatını içeren tamamen sadece ona örnek verirse çok daha iyi olur madem öyle bir şey yapıyorlarsa daha fazla sayıda verilmeli bence tek bir kitap verip hani biz verdik kitap, çocuklara soru bankası var mı var ama bu yetmiyor. Bir sınava hazırlanıyorsa bir öğrenci bir soru bankası bitirmesi iki soru bankası bitirmesi yetmiyor. Nitelikli okullara gitmek isteyen öğrencinin belki onlarca kitap bitirmesi gerekiyor. Bu bakımından bu olumlu bir adım ama bir sınav varsa ve bir ortalama varsa tüm sınıflar adım adım onlara hazırlanıyorsa bunu ben olumlu bulmuyorum. (Ö7)

Ele alınan diğer bir görüş EBA sisteminin güncel olmamasıdır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde EBA sisteminin en son pandemi sürecinde kullanıldığı, EBA'da yer alan kazanım testlerindeki soruların birçoğunun yanlış olduğu, sistemde yaşanan teknik arızaların sistemi kullanmayı güçleştirdiği ve sistemin güncellenmediği vurgulanmıştır. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda ifade edilmiştir.

> EBA'yı en son pandemide kullandık. EBA da kendini güncellemiyor. Aynı zamanda EBA çok basit düzeyde kalıyor. Deneme soruları daha zor. Öğrencinin kitaptaki etkinliklere ulaşması da çok kolay öğrenci cevapları kendisi vermiyor internete girip cevapları oradan kopya alıyor başka bir soru sorduğumda da tıkanıp kalıyor. Bu konuda da bir şey yapılmalı bence. (Ö8)

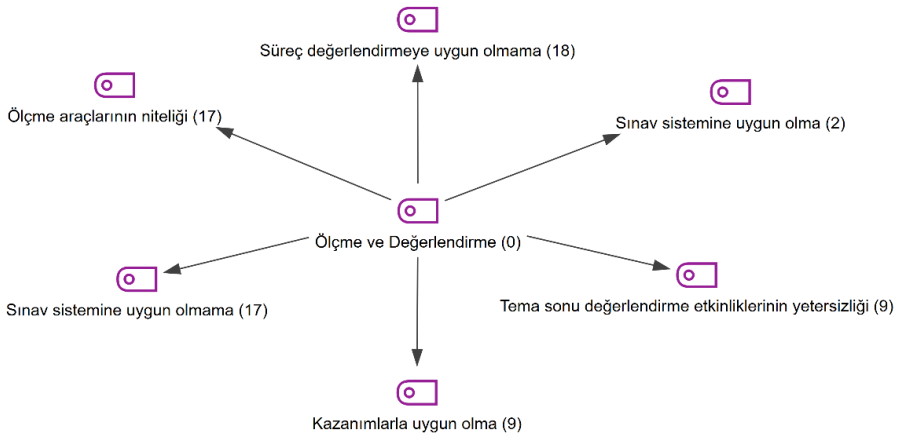
Öğretmen görüşlerinden hareketle programın ekonomik olmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar sadece Türkçe ders kitabının kullanılmasının sınava katkı sağlayamayacağını, öğrencilerin sınavda mutlak başarı sağlaması için en az on kaynak taraması yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların üzerinde durduğu başka bir nokta ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu yıl kapsamında 8.sınıflar başta olmak üzere dağıtmış olduğu ek kaynaklardır. Bu girişimin olumlu karşılandığını ifade etmişlerdir fakat Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmediğini vurgulamışlardır. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda paylaşılmıştır.

Sınava hazırlanan öğrencilere bir ya da iki kitap yetmiyor. En az on kaynak bitirmeleri gerekiyor. Bu da maddi açıdan öğrenciyi zorluyor altı dersten on kitap kaç lira olacağını siz düşünün. (Ö12).

Milli Eğitim özellikle maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için kaynak olması açısından çoktan seçmeli soruların olduğu kitaplar dağıtıldı bu sene ama dersin amaçlarına ulaşmada ne kadar yeterli. (...) Madem öyle bir şey yapıyorlarsa daha fazla sayıda verilmeli bence tek bir kitap verip hani biz verdik kitap, çocuklara soru bankası var mı var ama bu yetmiyor bir sınava hazırlanıyorsa bir öğrenci bir soru bankası bitirmesi iki soru bankası bitirmesi yetmiyor nitelikli okullara gitmek isteyen öğrencinin belki onlarca kitap bitirmesi gerekiyor. Bu bakımından bu olumlu bir adım ama bir sınav varsa ve bir ortalama varsa tüm sınıflar adım adım onlar hazırlanıyorsa bunu ben olumlu bulmuyorum ama sistem bunu gerektiriyorsa olumlu buluyorum yine yeterli bulmuyorum. (Ö7).

Ölçme ve Değerlendirme

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme öğesine ilişkin görüşleri aşağıdaki Şekil 4'te sunulmaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 4'te görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme öğesine ilişkin görüşler; süreç değerlendirmeye uygun olmama, ölçme araçlarının niteliği, sınav sistemine uygun olmama, kazanımlara uygun olma, tema sonu değerlendirme etkinliklerinin yetersizliği ve sınav sistemine uygun olma şeklindedir.

Öğretmenler ölçme değerlendirme öğesine ilişkin süreç değerlendirmeye uygun olmama yönünde görüş bildirmiştir. Bütün katılımcılar süreç değerlendirmeden çok sonuç değerlendirmeye yer verdikleri ifade etmiştir. Sonuç değerlendirmenin kullanılmasının temel sebepleri Türkiye'de uygulanan sınav sisteminin de sonuç değerlendirmesine dayanması, programda yer alan kazanımların fazla olmasından dolayı ders süresinin süreç değerlendirmeye olanak tanımaması ve öğrenci tutumunun etkili olması şeklindedir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Biz süreci değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı kullanmıyoruz, genellikle yazılı sınav yani sonuç odaklı. (Ö3)

Test olarak yapıyorsak eğer değerlendirmeyi diğer sınavlarda karışık olarak yapıyoruz, metinle ilgili sorular sorduğumuzda da aynı kitaptaki gibi soruyoruz. Doğru yanlış eşleştirme boşluk doldurma kullanıyoruz ama çocukların

> en çok istediği test. Bursluluk sınavı, LGS bunda temel etken. Açık uçlu soru yaptığınızda ister istemez Türkçe öğretmeni olarak dikkat edeceğiniz unsurlar belli yazım kuralları noktalama. Ama bunlar işin içerisine girdiğinde de çok fazla puan kırılıyor. Öğrenciye bunu açıklamakta zorlanıyoruz. Sayfa düzenine dikkat etmesi gerekirken "ama ben bu soruyu doğru cevapladım nereden puan kırdınız" diye soru soruyor. Siz sınavda bunu tek tek belirtseniz bile çocuk sadece doğru cevaba bakıyor. Sonuç odaklı değerlendirme yaptığımız için öğrenci dersi aktif katılmıyor. Olumsuz davranışları da ön plana çıkıyor. (Ö6)

Bir diğer görüş ise ölçme araçlarının niteliğidir. Bu maddede katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen husus ders sürecinde kullanılan ölçme araçlarıdır. Katılımcı öğretmenlerin hepsi ölçme aracı olarak yazılı sınavlardan faydalandıklarını ve dönem sonu proje ödevlerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar öğrenciler için yazılı sınav hazırlarken ilk sınavda metni yorumlamaya dayalı açık uçlu sorulara yer verdiklerini son sınavda ise çoktan seçmeli testleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

> Bizler yazılı sınav uyguluyoruz. Aynı zamanda ders içi katılım ve sözlü notu. İki sınavda biri çoktan seçmeli diğeri klasik oluyor. (Ö6)

> Genellikle yazılı sınav yapıyoruz bu yazılı sınavdan doğru yanlış da var boşluk doldurma da var. Metin veriyorum altında soruları klasik şekilde dolduruyorlar bir sınav böyle oluyor ikinci sınavda çoktan seçmeli test oluyor. (Ö15)

Sınama durumları öğesi açısından vurgulanan diğer bir başlık sınav sistemine uygun olmamadır. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

> Sistemde genel bir sıkıntı var. Amaç kazanımları ezberletmekse başarılı ve uyumlu. Ama sınava hazırlık ise sistem uyumsuz. (Ö11)

> Ülkemizde uygulanan sınav sistemine kazanımlarımız uygun değil sınav sistemimize uygun olmasını istiyorsak son 2 yılda kazanımları hafifletmeliyiz ya da sınav sistemine uygun hale getirmeliyiz. (Ö3)

Katılımcılar tarafından ifade edilen bir başka görüş ise kazanımlarla uygun olmadır. Araştırmaya katılan öğretmenler programın kazanımları ile sınama durumlarının uyumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

> Aslında kazanımlarla uyumlu diyebilirim. (Ö12)

İfade edilen bir diğer görüş ise tema sonu değerlendirme etkinliklerinin yetersizliğidir. Katılımcı öğretmenler Türkçe ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme etkinliklerinin sınav sistemine yönelik hazırlanmadığını, daha basit düzeyde yer alan sorulara yer verildiğini ve sadece bilgi basamağına yönelik soruların olduğunu vurgulamışlardır. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> Tema sonu değerlendirme ile sınav ne kadar uyumlu. Okuduğunu anlama etkinlikleri çok basit oluyor. Yazılıya benzer sorular oluyor. Geçenlerde bir test kitabından Türkçe sorusu çözüyorum bildiğimiz matematikteki ortalama hesaplayan sorular artık çocuklar sözel mantık sorusu getirmesin diye dua eder hale geldik işin içinden çıkamıyorsun. Matematikteki ihtimal sorularına denk geliyoruz. Milli Eğitim birkaç yıl önce beceri temelli sorular gönderdi. Nerede bu sorular kitapta hiçbir örnek yok. Aynı şekilde grafik yorumlama da yer almıyor. (Ö1)

> Tema sonu değerlendirmeler zaten uygun değil. Tema sonu değerlendirmeler sadece alt düzeydeki öğrencilere hitap ediyor orta ve üst düzeye hitap etmiyor. (Ö10)

Sınama durumlarının son başlığı ise sınav sistemine uygun olmadır. Bazı katılımcılar sınama durumlarının sınav sistemine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> Sınav becerilerini açısından yeterli midir yeterlidir. Çünkü çoğunlukla buna yönelik bir amaç güdüldüğü için her adımı sınava göre atıyoruz. Biz yaptığımız değerlendirmeleri de özellikle yazılı sınavları bile bu şekilde hazırlıyoruz. (Ö7)

> Uyumlu olduğunu düşünüyorum hatta sınava göre hazırlanmış. (Ö15)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Program geliştirmenin güncellik ilkesi (Oliva, 2009) doğrultusunda Türkiye'de 2019 yılında Türkçe dersi öğretim programı yenilenmiştir. Bu araştırma öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının uygulayıcıları olarak program ve öğelerinin ne şekilde uygulandığına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin en çok üzerinde durduğu noktalar kazanımların işlevsel olmaması ve kazanım sayısının fazla ve genel olmasıdır. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde kazanımların işlevsel olmaması açısından vurgulanmak istenen asıl etmenin öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata uygulamakta zorlanması ve kalıcılığın sağlanamaması olduğu düşünülmektedir. Kazanım sayısının fazla olması açısından ise özellikle 6. sınıf düzeyinde yer alan dil bilgisi kazanımlarının yoğun olduğunu, okuma başlığında yer alan kazanımların bazılarının tek başlık altında toplanması gerektiğini vurgulamışlardır. Karadağ (2012) çalışmasında anlama becerileri baz alındığında bazı kazanımların aynı amaç içerisinde yer alan diğer bir kazanım tarafından kapsadığını, programda yer alan kazanımların açıkça ifade edilmediğini ve kazanım olarak verilen bazı özelliklerin açıklamalarda yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Anlatma becerilerine yönelik kazanımlarda ise katılımcı öğretmen görüşleri ele alındığında kazanımların aşırı genellenmesinin etkinlik hazırlamada engel oluşturduğu ifade edilmiştir. Güzel ve Karadağ (2013) çalışmasında da benzer sonuçlar dile getirilmiştir. Arslan ve Engin (2019) yapmış olduğu çalışmada ise 5. sınıf kazanımlarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğu kazanım sayısının fazla olduğu, kazanımların kolaydan zora sıralanması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer program ögesi ise içeriktir. Katılımcı öğretmenler çoğunlukla Türkçe dersi öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, bireysel farklılıkları dikkate almadığını vurgulamış, programın bölgesel farklılıklara uygun hazırlanmadığını dile getirmiştir. Ertekin ve Bozkurt (2020) çalışmasından elde edilen bulgular da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Kalaycı ve Yıldırım (2020)'in yapmış olduğu çalışmada 2017-2019 programlarında ölçme ve değerlendirme boyutunda ölçme araçlarının 2009 programına göre daha çok bireysel farklılıkları dikkate aldığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin ders kitaplarının bölgesel farklılıklara uygun olarak hazırlanmadığı görüşüdür. Özbay ve Çeçen (2012) yapmış olduğu çalışmada da her yayınevinin bütün sınıflarda, illerde okutulacak ders kitapları belirlenirken tema ve türe ilişkin dağılımının göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde dikkat çeken diğer bir husus ise 5. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk

düzeyi dikkate alındığında ilköğretim ikinci kademeye geçişte yaşadığı zorluklardır. Benzer şekilde İzci ve Göktaş (2014) çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerin en çok vurguladıkları konular; Türkçe dersi öğretim programının fiziksel imkanlar açısından uygun olmadığı, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olduğu ve ders süresinin yetersizliğidir. Benzer şekilde Epçaçan ve Erzen'in (2008) yapmış olduğu çalışmada okullardaki fiziki şartların yetersiz olmasının Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bir başka dikkat çeken husus ise öğretmenlerin birçok öğretim yöntem ve tekniğine hâkim olmasına rağmen gerek ders süresi gerekse okulun fiziki imkanlarının yetersizliği nedeniyle bu teknikleri uygulayamadığını ifade etmesidir. Arıcı (2006) yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin; sunuş, buluş, araştırma, düz anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası ve problem çözme olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarında yer alan metinler öğretmen görüşleri çerçevesinde incelendiğinde Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olduğu ve tekdüzeliği vurgulanmıştır. Baş'ın (2012) da ifade ettiği gibi programa göre hazırlanan ders kitaplarında yazma becerisine yönelik etkinliklerin birçoğu boşluk doldurmadan ibarettir. Türkçe öğretiminde öğrencinin daha zengin ve üretken düşünmesine imkân sağlayacak uygulama örneklerine ivedi olarak ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada dikkat çeken diğer bir konu EBA eğitim portalının en son pandemi sürecinde etkin olarak kullanıldığının ifade edildiği ve sistemde yaşanan teknik arızalar nedeniyle sistemin kullanılmadığı şeklindeki görüştür. Kapıdere ve Çetinkaya (2017) çalışmasında EBA sistemi ile ilgili teknik yetersizliklere vurgu yaparak daha nitelikli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenme öğretme sürecinden elde edilen bulgulara göre Türkçe dersi öğretim programının hemen her okulda aynı imkanlarla uygulanamadığı, metinlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına yönelik yeterli düzeyde olmadığı ve Türkçe ders saatinin programın kazanımlarını edindirmede uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ölçme ve değerlendirme öğesine ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programına ilişkin en çok vurguladıkları konular; programın süreç ve sonuç değerlendirmeyi öne çıkarmasına rağmen uygulamada süreci değerlendirmenin yapılamadığı daha çok sonuç değerlendirmenin uygulandığı şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer konular ise ölçme ve değerlendirme öğesinin Türkiye'de uygulanan sınav sistemi ile uygun olmadığı, tema sonu değerlendirme sorularının yetersizliğidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler sıklıkla yazılı sınavlar ve proje ödevlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Arslan ve Engin'in (2019) yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin en çok tercih ettiği ölçme ve değerlendirme araçları yazılı sınav, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri, açık uçlu sorulardır. Öğretmenler farklı ölçme araçlarının kullanılması ve uygulanmasının güçlüğünü dile getirmişlerdir. Menteşe ve Gündoğdu'nun (2016) çalışmasından elde edilen bulgular da benzer niteliktedir.

Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma sırasında gözlemlenen sorunlar göz önünde bulundurulduğunda ileride yapılacak program değerlendirme araştırmalarına yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- 6.sınıf dil bilgisi kazanımlarının yoğun olması sebebiyle dil bilgisi konuları diğer sınıf düzeylerine eşit paylaştırılabilir ve öğrenci seviyesine uygun dağıtılabilir.

- Kazanımlar hayata dönük, pragmatik olabilir ve öğrencinin gelişim düzeylerini dikkate alabilir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler her yeni eğitim-öğretim sürecinde uzmanlar tarafından denetlenebilir ve güncellenebilir. Bu metinlerin içeriğinin hem görsel hem de edebi açıdan çocukların dil gelişimine katkı sağlaması amaçlanabilir.
- Türkçe dersinde kullanılacak kaynakların az olması ve eğitimde fırsat eşitliği sebebiyle MEB tarafından bu yıl başlatılan kaynak kitap dağıtımının sürekli kılınması amaçlanabilir.
- Programın tasarım aşamasında, programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerden görüş alınabilir.
- Programda yer alan kazanımların, kazanımların yansıtıldığı ders kitaplarında yerini alan tema sonu değerlendirme etkinliklerinin mevcut sınav sistemine uyarlanabilir olması hedeflenebilir.

Kaynakça

Akpınar, B. (2010). İlköğretim 1–5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152), 37-48.

Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. Sınıf Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 589-602.

Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 299-308.

Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 19-39.

Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programları Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 586-607.

Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe Programına Sözlü ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 271-290.

Creswel, J. W. (2013) *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çeviri Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *6*(2), 70-81.

Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya.* Pegem Akademi.

Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(8).

Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research, 1*(4), 182-202.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Anı.

Ertekin, E., & Bozkurt, B. Ü. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 613-634.

Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)" na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 45-52.

İzci, E., & Göktaş, Ö. (2014). Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 317-328.

Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 238-262.

Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Mobil Uygulamasının Değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning, 2*(2), 1-14.

Karadağ, Ö. (2012). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *36*(1), 97-110.

Kayahan, E. (2019). Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 4*(1), 48-67.

Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 483-496.

MEB (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150), 64-73.

Menteşe, H., & Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Turkish Studies, 11*(3), 1723-1752.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and İmplementation.* Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Oliva, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. New York: PearsonAllyn and Bacon.

Özbay, M., & Çeçen, M. A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 67.

Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe Öğretim Programı İçin Bir Öneri: Dijital Okuryazarlığa Yönelik Amaç ve Kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *2*(2), 31-40.

Özcan, Ş., & Uysal, B. (2020). Yenilenen İlköğretim Programları Ekseninde Yaratıcı Drama. *The Journal of Academic Social Science*, (109), 222-232.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Uşun, S. (2008). Çeşitli Program Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 199-218.

Varış, F. (1997*). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112), 7-17.

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

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1006-1015.
Geliş Tarihi-*Received*: 28.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351505

Okul Yöneticilerinin Eğitim Programlarına İlişkin Anlamlandırmaları: Bir Transandantal Fenomenoloji Çalışması*

School Administrators'Meanings On Curriculum: A Transcendental Phenomenology Study

Ersin TÜRE**

Öz

Okul yöneticilerinin liderlik rollerinden biri olan öğretim liderliği rolünün, günümüz eğitim sisteminde önemli yere sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliği bağlamında, öğretim programlarına ilişkin algıları, görüşleri ve rolleri konu edinilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Husserl'in fenomenoloji yaklaşımının yöntemsel olanakları ile okul yöneticilerinin gündelik hayatlarında öğretim programlarını anlamlandırmalarına yönelik tartışma alanı yaratmaktır. Okul yöneticilerinin gündelik hayat deneyimleri üzerinden öğretim programlarına ilişkin anlamlandırmalarını tartışmayı amaçlayan bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yaklaşımlarında yer alan trasandantal (fenomenoloji) görüngü bilim üzerine kurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, Erzincan il merkezinde görev yapmakta olan ilkokul ve ortaokul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticisi ile aynı branştan olmayan öğretmenler arasındaki etkileşim süresinin, aynı branştan olanlara göre daha az olduğu, ilkokul ve ortaokulda görev yapan yöneticiler arasında öğretim programını uygulama mahremiyetinin ortak bir öz oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını ve ders planlarını sosyal paylaşım platformları ve bilgi iletişim teknolojileri aracılığıyla hazır olarak aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, eğitim programı, transandantal fenomenoloji.

Abstract

The role of instructional leadership, which is one of the leadership roles of school administrators, seems to have an important place in today's education system. In this study, the perceptions, views and roles of school administrators about teaching programs in the context of instructional leadership are discussed. The aim of this study is to create a discussion area for school administrators to make sense of the curriculum in their daily lives with the methodological possibilities of Husserl's phenomenology approach. The method of this study, which aims to discuss school administrators'interpretations of curricula through their daily life experiences, is based on transcendental (phenomenology) phenomenology,

* Bu çalışma, 17-19 Kasım 2022 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen International Education Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan/Türkiye, e-posta: ersinture@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8110-575X.

which is included in qualitative research approaches. The study group of the research consists of primary and secondary school administrators working in the city center of Erzincan. In the study, data were collected using the interview method. According to the findings of the research, it was determined that the interaction time between the school administrator and the teachers who are not from the same branch is less than those from the same branch, and the privacy of implementing the curriculum among the administrators working in primary and secondary schools is a common essence. It was concluded that the teachers got the curriculum and lesson plans ready through social sharing platforms and information communication technologies.

Keywords: School administrators, curriculum, transcendental phenomenology.

Giriş

Okul yöneticilerinin önemli sorumluluk alanlarından biri okulda gerçekleştirilen öğretim süreçleridir. Okullarda gerçekleştirilen öğretim süreçleri MEB'in hazırlayıp, geliştirip ve yayınladığı öğretim programları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim süreçlerine ilişkin fikirleri, eylemleri ve aldıkları kararlar öğretim programlarını merkeze alarak gerçekleşmektedir.

Okullarda gerçekleştirilen öğretim süreçleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın-MEB'in hazırlayıp, geliştirip ve yayınladığı öğretim programları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Okul müdürleri, öğretmenler arasından seçilip atanmaktadırlar. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretim programlarına ilişkin deneyimlerinin var olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ise yöneticiliğe geçen öğretmenler, birçok branşa / alana/ disipline ait öğretim programlarının uygulandığı bir sürecin sorumluluğunu da yüklenmektedirler. Yöneticiliğe geçen öğretmenler sadece kendi alanı veya branşının yanında alanı / branşı dışına ait öğretim programları ile de etkileşim kurmak zorunda kalmaktadırlar. Okul yöneticileri birçok öğretim programını doğrudan veya dolaylı olarak deneyimlemekte ve öğretim programları okul yöneticilerinin gündelik hayatlarında yer aldığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretim programı kavramları öğretim liderliği kavramı ile kesiştiği görülmektedir (Gülbahar, 2013; Aktepe ve Buluç, 2014; Aslanargun ve Bozkurt, 2015; Yeşilyurt, 2019; Gülbahar ve Özdemir, 2019). Bu çalışmalarda okul müdürlerinin öğretim liderliği bağlamında öğretim programlarına ilişkin algılarını, görüşlerini ve rollerini konu edinilmiştir. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretim programları üzerinden kurulan etkileşim alanlarının sorunlu olduğunu belirten çalışmalar olduğu görülmüştür. Diğer taraftan okul yöneticilerinin öğretim programları üzerinden kurulan etkileşim alanlarının oldukça yeterli olduğunu belirten çalışmalar da vardır.

Gülbahar ve Özdemir (2019)'in, öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim programı liderliğini üst düzeyde gerçekleştirdiklerini bulmuşlardır fakat, Yeşilyurt (2019) ise, öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim\ öğretim programı liderliklerini orta düzey bulmuşlardır. Aktepe ve Buluç (2014), ise öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eğitim\ öğretim programı liderlik davranışlarında birçok sorunla karşılaşmışlardır. Ulusal alanyazında yapılan çalışmalara göre, öğretmenler bağlamında okul yöneticilerinin eğitim programı liderliğine ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticisi, öğretmen ve öğretim programı etkileşimleri bağlamında, bu çalışma daha derin bir incelemeye olanak sağlamaktadır.

Aslanargun ve Bozkurt (2015)'un ve Can (2007)'nın, yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliğinin bir alanı olan öğretim programlarında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin okulun ısınma, temizlik gibi fiziksel ihtiyaçları ve ekonomik sorunlarla

daha çok ilgilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi, Sünbül & Köksal (2013) ise, diğer araştırmalara paralel olarak öğretmenlerin öğretim programları konusunda yeterli donanıma ve bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı ise Husserl'in fenomenoloji yaklaşımının yöntemsel olanakları ile okul yöneticilerinin gündelik hayatlarında öğretim programlarını anlamlandırmalarına yönelik tartışma alanı yaratmaktır.

Yöntem

Okul yöneticilerinin gündelik hayat deneyimleri üzerinden öğretim programlarına ilişkin anlamlandırmalarını tartışmayı amaçlayan bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma yaklaşımlarında yer alan (fenomenoloji) görüngü bilim üzerine kurulmuştur. Fenomenoloji deseninde Husserl'in felsefi yaklaşımı temele alınmıştır. Husserl fenomenoloji kavramını bir düşünce yaklaşımı olarak görmenin yanı sıra gerçekliğe bilincin aracılığı ile ulaşılan bilimsel bir çaba olarak görmektedir. Husserl'e göre fenomenoloji, gündelik hayat yaşantılarında bir nesnelliğin ortaya çıkışının betimlenmesi bilimidir. Husserl fenomenoloji ile yaşamımızda ortaya çıkan nesnel gerçekliklere ulaşmak için redüksiyon (indirgeme), yönelimsellik (intention) ve transandantal kavramlarına yer vermiştir(Husserl, 1936; 1976).

Yönelimsellik

Yönelimsellik, düşünen ile düşünülen arasındaki ilişkidir. Bu ilişki bilinçli edimden; deneyimden oluşur (Lewis& Staehler, 2014). Yönelimsel bir bilinç; noema ve noesis unsurlarının barındırmaktadır. Bu çalışmada noema (Yönelimselliğin nesne tarafı) öğretim programları, noesis (Yönelimselliğin edim tarafı) okul yöneticilerinin deneyimleridir. Bu bağlamda yönelimselliğin çalışmanın yöntemine olan izdüşümü gündelik hayat deneyimleri üzerinden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır. Diğer bir ifade ile bilinçli edimi; deneyimi, açığa çıkarmak için görüşme soruları, okul yöneticilerinin öğretim programlarına ilişkin gündelik hayat deneyimlerini ortaya çıkarmak üzerinden kurulmuştur. Gündelik hayat deneyimleri analizin başlangıç ve yola çıkış noktasıdır (Lewis & Staehler, 2014). Bu bağlamda görüşme soruları okul yöneticilerinin gündelik hayat deneyimlerini anlatmalarına imkân verecek şekilde hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma süreci literatür taraması, soruların oluşturulması, uzman görüşü alma, pilot uygulama, etik kurul izni alma ve tekrar pilot uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

Transandantal Yöntem

Transandantal fenomenoloji kavramı ile dünya transandantal özneler arasılık tarafından kurulur (Smith, 2013). Yani bu araştırma ulaşılmaya çalışılan öz; deneyimin nesnesi değil, deneyimin anlamıdır. Hem okul yöneticilerinin öğretim programları ile deneyimlerinin anlamı hem de araştırmacının solipsizme düşmeden kendi anlam, önyargılarını paranteze almaları gerekmektedir. Diğer taraftan ise saf öze ulaşabilmek için ''noema''yani ''öğretim programları'' tırnak içerisine alınmıştır. Diğer bir ifade ile transandantal kavramı ile özneler arasılık kavramı öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın özneleri araştırmacı ve katılımcı olan okul yöneticileridir.

Araştırmaya katılan özneler: İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul yöneticilerdir. Lise ve okulöncesinde görev yapan yöneticiler ile veri toplama süreci devam etmektedir. Yöneticilerin deneyimleri 1 yıl ile 15 yıl arasında değişmektedir ve öğretmenlik deneyiminde bulunmuşlardır. İlkokulda yöneticilik yapanlar sınıf öğretmenliği branşındadırlar ve şu an herhangi bir derse girmemektedirler. Ortaokulda

görev yapan yöneticiler ise öncelik kendi branşlarında olmak üzere farklı branşlarda haftalık 6 saat derse girmektedirler.

Araştırmanın Diğer Öznesi (Araştırmacı):

Araştırmacı eğitimde program geliştirme alanında doktora mezunu olmakla beraber özellikle «Fenomenoloji» deseninin kullanıldığı nitel araştırmalarda süreçlerinde deneyimlidir. Araştırmacı, Husserl fenomelojisinin felsefi temelleri ile bilimsel araştırma bağlamında fenomenoloji desenini kullanmak arasında bağ kurma çabasındadır (Giorgi, 2017). Bu nedenle çalışmanın yönteme ilişkin felsefesi Husser'in fenomenolojik yaklaşımıdır. Araştırmacı, bu çalışmada eğitim programları alanında Tyler-Taba'nın yaklaşımlarını temele alan kuralcı yönelimler ve bu yaklaşıma ilişkin eleştiriler bağlamında konumlanmıştır. Çalışma sosyal teori bağlamında işlevselci yaklaşım ve Durkheim'in fikirleri üzerinden; eğitim yönetimi alanı bağlamında ise sınırlı ve geniş profesyonellik kavramları üzerinden temellendirmiştir.

Redüksiyon

Nesne ile deneyim arasında ilişkiyi betimleyebilmek için redüksiyon (indirgeme) yapılmalıdır (Smith, 2013). Yani araştırmacı okul yöneticilerinin gündelik hayat deneyimlerini nesnelleştirilirken araştırmacı kendi önyargılarını bir kenara bırakır ve redüksiyon yardımıyla araştırmaya katılanların deneyimleri üzerinden ortak anlama (öz) ulaşılır (Moustakas, 1994; Giorgi, 2006; Merinam, 1994). Bu noktada epokhe alma süreci dünyanın varlığına ilişkin yargıyı olumlamak ne de veya yadsımak; redüksiyon ile dikkati bilince görünme şekline yönlendirmeyi ifade eder. Bu bağlamda araştırmacının kendi farkındalığı (araştırmacı konumlandığı teorik alan ve araştırmadaki bilinci) ile öznellik paradoksu, bilinç problemi aşılmıştır.

Aktarılabilirlik, İnandırıcılık, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik Çalışmaları

Veri toplama sürecine veriler doyuma ulaşıp, kendilerini tekrar edinceye kadar devam edilmiştir. Ayrıca çalışmanın tutarlılığı, aktarılabilirliği, teyit edilebilirliği, inandırıcılığına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir. İnandırıcılık için alan ve nitel araştırma uzmanlarından oluşan uzman incelemesi süreci gerçekleştirilmiştir. Aktarabilirlik için amaçlı örneklem türü olan maksimum çeşitlilik gösterecek katılımcılar seçilmiştir ve başka örnekler ile karşılaştırma yapılabilecek şekilde ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir. Teyit edilebilirlik için kodlayıcıların uzlaşıya varması ve dışarıdan bir uzmana bu uzlaşma sürecinin ayrıntılı betimlenmesi ve düşünümsellik (Epokhe alma) süreci bağlamında araştırmacı kendini paranteze almışlardır. Tutarlılık için yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiştir; yine araştırmacı kendi konumunu açık bir dille ifade etmiştir.

Analiz Süreci

Tüm bunların ardından içerik analizi sürecinde ise uygun kodlama türleri birinci döngü kodlama ve ikinci döngü kodlama gerçekleştirilmiştir. Birinci döngü kodlama olarak, invivo ve açık kodlama yapılmıştır (Saldana, 2013). İkinci döngü kodlama için eksensel kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Kodlama işlemleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca zaman zaman ikinci bir kodlayıcı ile de uzlaşıya varılmıştır. Daha sonrasında kodlamalar sonucunda elde edilen sonuçlar görüngü bilim bağlamında yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmanın ilk kırılma noktası; yöneticilerin ilkokul veya ortaokullarda görev yapmalarıdır. Ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin branşları bağlamında derse girdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle ortaokulda görev yapan yöneticilerin aynı zümreden görev yapan öğretmenler ile etkileşimleri için daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Bu süre zarfında ders saati ve şube paylaşımı, varsa destekleme kursu paylaşımı, öğrenci başarıları vb. birçok konuda paylaşımda bulundukları ifade etmişlerdir. Ayrıca ortaokulda görev yapan yöneticiler liselere giriş sınavı nedeniyle ortaokul kademesinin son sınıflarında derse giren öğretmenler ile daha fazla etkileşimde oldukları belirtilmiştir. İlkokulda görev yapan okul yöneticilerin ise öğretmenler ile etkileşimlerinin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin derse girmemesi öğretim programlarıyla olan etkileşimlerini sınırlandırdığı görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerinin görev yaptığı kademenin kodlama sürecinde kırılma noktası yarattığı ve temaların bu kırılma noktası üzerinden şekillendiği görülmüştür.

Çizelge 1. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler ile Etkileşimleri İlişkin Temalar

İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri	Ortaokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri
Etkileşime girilen ortam: Sene başı Öğretmenler Kurulu Toplantısı-ÖKT ve Zümre Toplantıları Öğretmenlerin derste gözlemlendiği süreç (yılda 1 defa 1 ders saati) **Etkileşim Süreci:** Evrak kontrolü ve teslimi Gözlem dersinin sonunda süreç hakkında konuşma (Diğer öğretmenlerle paylaşım yapılmıyor.)	**Etkileşime girilen ortam:** Sene başı ÖKT ve Zümre Toplantıları Öğretmenlerin derste gözlemlendiği süreç (yılda 1 defa 1 ders saati) **Etkileşim Süreci:** Aynı branştan olan öğretmenler ile ortak içerik hakkında ve konu zaman uyumunu yakalamak için gerçekleşiyor. Evrak kontrolü ve teslimi Gözlem dersinin sonunda süreç hakkında konuşma (Diğer öğretmenlerle paylaşım yapılmıyor.)

İlkokulda görev yapmakta olan okul yöneticileri, öğretmenlerle sene başında öğretmenler kurulu toplantıları (ÖKT) ve öğretmenlerin derslerine yılda 1 defa 1 ders saati gözlemci olarak katılarak etkileşime girmektedirler. Bir diğer etkileşim sürecinde evrak kontrolü ve teslimi yapılmaktadır. Ayrıca, okul yöneticisi ve öğretmen ve gözlem dersi sonunda süreç hakkında konuşmaktadırlar ve bu konuşma diğer öğretmenler ile paylaşılmamaktadır.

Ortaokulda görev yapan okul yöneticileri ise öğretmenlerle, sene başı öğretmenler kurulu toplantıları (ÖKT) ile öğretmenlerin derslerine yılda 1 defa 1 ders saati gözlemci olarak katılarak etkileşime girmektedirler. Bu etkileşim aynı branştan olan öğretmenler ile ortak içerik hakkında ve konu zaman uyumunu yakalamak, evrak kontrolü ve teslimi, gözlem dersinin sonunda süreç hakkında konuşma ile gerçekleşiyor. Bu nedenle okul yöneticisiyle aynı branştan olan öğretmenler aynı zümreden oldukları için etkileşim süresi daha uzun gerçekleşmektedir. Farklı branştan öğretmenlerle ise etkileşim süreci, evrak kontrolü ve teslimi, gözlem dersi sonunda süreç hakkında konuşma ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticisi ile aynı branştan olmayan öğretmenler arasındaki etkileşim süresinin daha az olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görev tanımları arasında, eğitim ve öğretim programlarını geliştirmek, programın uygulanmasını kontrol etmek için sınıflarda gözlem yapmak, öğrencilerin ilerleme düzeylerini sürekli ve sistematik olarak izlemek yer almaktadır

(Gümüşeli, 2014). Okul Yöneticilerinin bunları gerçekleştirmesi için öğretmenlerle sürekli olarak etkileşim içerisinde kalması gerekir. İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul yöneticileri, kendisiyle aynı branştan olan öğretmenlerle, kendisinden farklı branşa sahip olan öğretmenlere göre daha fazla etkileşime geçmektedir. Bunun nedeni olarak, aynı lisans mezuniyetine sahip olan yönetici ve öğretmenlerin dersle ilgili ortak bilgi birikimi ve deneyimine sahip olduğu söylenebilir.

Çizelge 2. Öğretim Programını Uygulama Mahremiyeti İlişkin Tema

İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri	Ortaokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri
Öğretim Programını Uygulama Mahremiyeti Hataların özellikle yönetici ile öğretmen arasında kalmasına özen gösterme. Olumlu örnekler de diğer öğretmenler arasında ayrım olmamasına özen gösterilerek ifade ediliyor. Doğrudan isim ifade edilmiyor. **Nedenleri:** Ast üst ilişkisi, Hata yapma korkusu, Denetime ilişkin pasif direniş Hataların veya eleştirilerin kişiselleştirilmesi (Profesyonellikten uzaklaşma)	**Öğretim Programını Uygulama Mahremiyeti** Hataların özellikle yönetici ile öğretmen arasında kalmasına özen gösterme. Olumlu örnekler de diğer öğretmenler arasında ayrım olmamasına özen gösterilerek ifade ediliyor. Doğrudan isim ifade edilmiyor. **Nedenleri:** Ast üst ilişkisi, Hata yapma korkusu, Denetime ilişkin pasif direniş Hataların veya eleştirilerin kişiselleştirilmesi (Profesyonellikten uzaklaşma)

İlkokul ve ortaokulda görev yapan okul yöneticileri ile görüşüldüğünde ortak bir öze ulaşılmıştır: "Öğretim programını uygulama mahremiyeti." Öğretim programını uygulama mahremiyeti, öğretmenlerin program uygulamalarını sadece yönetici ve öğretmen arasında kalmasıdır. Bu durumun mahremiyet şeklinde kalması, uygulamanın iyi ya da kötü olmasıyla ilgisi olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü, uygulamada olumsuz örnekler varsa bu durum diğer öğretmenlerden saklandığı gözlemlenmiştir. Uygulamada olumlu bir örnek varsa, okul yöneticisi diğer öğretmenler tarafından ayrımcılık düşüncesiyle, bu durumu saklamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretim programları uygulamalarının olumlu ya da olumsuz olmasından bağımsız olarak: yöneticiler ve öğretmenler arasında bir mahremiyet alanının ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumun nedenleri arasında, ast üst ilişkisi, hata yapma korkusu, denetime ilişkin pasif direniş, hataların veya eleştirilerin kişiselleştirilmesi (profesyonellikten uzaklaşma) gibi nedenler olduğu gözlemlenmiştir.

İş birliği, meslektaş koçluğu, takım çalışması, ortaklık, akıl hocalığı, profesyonel gelişim, karşılıklı ilişkiler ve sonuçlara odaklılık, 'profesyonelliğin'en önemli özelliğidir. (Hargreaves ve Goodson, 1996). Ayrıca bu durum sınırlı bir profesyonellik olarak yorumlanabilir (Hoyle, 1980). Bu bağlamda okul yöneticilerinin "Deneyim Aktarıcı Rolü" nü gerçekleştirememektedirler. Bu çalışmada "deneyim aktarıcılık rolü" yöneticinin kendi deneyimlerinden öte okulda diğer öğretmenler tarafından gerçekleştirilen deneyimleri tüm okul öğretmenlerine eleştirel entelektüel biçimde aktarımının yapılmasıdır. Özetle öğretim programını uygulama mahremiyeti okul yöneticilerinin "Deneyim Aktarıcı Rolü"nü engellemektedir.

Çizelge 3. Okul Yöneticilerini Öğretim Programlarının Uygulamasına İlişkin Tema

İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri	Ortaokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri

Öğretim Programları hazır alınmaktadır. Öğretmenler kendilerini tekniker bağlamımda görmekteler. Öğretmenler kuralcı anlayış ile öğretim süreci devam etmekte.	Öğretim programı kavramı, eğitim programı kavramına dönüşmekte. Duyuşsal kazanımların farkına vardıklarını ifade edilmekte. Sadece sınav için ve akademik başarı için odaklanmadıkları belirtilmiştir. Duyuşsal gelişimin birçok kültürel ve sosyal etkinlik içerisinde gerçekleşmesi beklenmektedir.
Eğitim programları üzerinden kurulan dil; yöneticinin deneyimleri üzerinden kurulmaktadır.	Yol haritası şeklinde ifade etmekteler, fakat betimleyici değiller. Yöneticinin girmek zorunda olduğu derslerde deneyimlerinden üzerinden öğretim süreci gerçekleşmektedir.
Taba–Tyler yaklaşımlarına dayalı program geliştirildiği, öğretim süreçlerinde görev yapabilecek öğretmenlerin betimlenmesidir.	Merkeziyetçi program yapısının farkındalar.

İlkokulda görev yapmakta olan okul yöneticileri, öğretmenlerin öğretim programlarını hazır olarak aldıklarını söylemektedirler. Bu bağlamda öğretmenler kendilerini öğretim programı teknikeri olarak görmektedirler ve kuralcı anlayış ile öğretim sürecini devam ettirmektedirler. Öğretmenler ile eğitim programları üzerinden kurulan dil, yöneticinin deneyimleri üzerinden kurulduğu gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinin gözünden öğretmenlerin, eğitim programlarının Taba- Tyler yaklaşımlarına dayalı olarak geliştirildiği söylenmektedir.

Ortaokulda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenlerin öğretim programı kavramını eğitim programı kavramına dönüştürmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Eğitim programının yalnızca sınav ve akademik odaklı değil, birçok kültürel ve sosyal etkinlik içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ortaokul okul yöneticileri, eğitim programlarını yol gösterici olarak ifade etmişlerdir. Yöneticilerin girmek zorunda olduğu derslerdeki öğretim süreci bireysel deneyimleri üzerinden gerçekleşmektedir ve yöneticilerin merkeziyetçi eğitim programı yapısının farkında oldukları gözlenmektedir.

Türe (2017)'nin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin önemli bir bölümünün Taba-Tyler yaklaşımını temele alan merkeziyetçi eğitim programı teorilerine yakın olduğunu saptamıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler geliştirilmiş ve hazır aldıkları programları uygulamayı tercih ettikleri söylenebilir.

Okul yöneticileri merkeziyetçi program yapısının farkındalar. Bu nedenle öğretim uygulamalarının odağını ve MEB in hazırladığı öğretmen kılavuz kitaplarının yerini yayın evlerinin kılavuz kitapları yerini aldığını belirtmişlerdir. Bu durum tekniker öğretmen yapısını güçlendirdiği görülüyor. Diğer taraftan okul yöneticileri bu durumun örtük program anlamında bir riskli öğrenmeler yol açabileceğini ifade etmişlerdir. Merkeziyetçi yaklaşımla ve diğer uygulamalar ile işlevselci yaklaşıma uygun bir teorik temel hedeflendiği gözlenmekte fakat işlevselci eğitim modeline ilişkin uygun bir süreç olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü işlevselci yaklaşımda mesleki profesyonellik kavramlarının bazı gerekleri vardır. İşlevselci yaklaşımda, Barber (1963) profesyonel davranışı tanımlarken dört temel özelliği şu şekilde tanımlamaktadır; (a) yüksek düzeyde genel ve sistematik bilgi; (b) toplumun çıkarlarını gözetmektir; diğer bir deyişle özgecilik, (c) öz denetim; (d) ödül sistemi. Bu gerekleri okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarında göremediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, Durkheim, ise öğretmenliği, öğretmenin öğrencilerle kurduğu ilişki sırasında kazandığı pratik deneyimler olarak görülmektedir. Sınırlı profesyonellik ile teoriden çok deneyime dayalı, sınıf temelli, sezgisel bir profesyonellikten bahsedilmektedir (Hoyle, 1980). Bu nedenle öğretim programı uygulamaları bağlamında Taba-Tyler yaklaşımlarına bağlı tekniker öğretmen yapısı sınırlı profesyonellik bağlamında değerlendirilebilir.

Çizelge 4. Okul Yöneticilerinin Yaygın Tembelliğe İlişkin Tema

İlkokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri	Ortaokulda Görev Yapan Okul Yöneticileri
Öğretim programlarının hazırlanmasından, derste gerçekleştirilen öğretim sürecine kadar bilgi iletişim teknolojileri ve sosyal paylaşım platformları kullanılıyor. Bu durum yaygın tembelliğe ilişkin şüphe doğuruyor.	

İlkokul ve ortaokul yöneticileri, öğretmenlerin öğretim programı ve derste gerçekleştirilecek olan öğretim sürecini hazırlarken bilgi iletişim teknolojileri ve sosyal paylaşım platformlarını kullandıklarını söylemektedirler. Bu durumun yaygın tembelliğe ilişkin şüphe doğurduğu söylenebilir.

Yıldırım ve Öztürk'ün (2002) yaptığı araştırma sonucuna göre, yıllık planlar hazırlanırken öğretmenlerin kendi verdikleri katkıların az olduğu, ders programlarının yalnızca şekilsel olarak uygun olduğu fakat öğrenci özelliği ve düzeyine göre hazırlanmadıkları görülmüştür. Öztürk (2012), öğretmenlerin ders planını hazırlarken içeriğin tamamına yakınının, ders kitaplarından ve öğretim programından alındığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu da belirtilmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri öğretmenlerin, bilgi iletişim teknolojileri ve sosyal paylaşım platformlarından tembellik yaratacak bağlamda yararlanmaları, öğretim programlarının uygulanması bağlamında şüphe duyduklarını belirtmişlerdir.

Sonuç

Bu çalışmada, Husserl'in fenomenoloji yaklaşımının yöntemsel olanakları ile okul yöneticilerinin gündelik deneyimlerinde öğretim programlarını anlamlandırmalarına yönelik öze ulaşıldı. Bu özlerden ilki okul yöneticileri ve öğretmenler arasında öğretim programını uygulama süreçleri mahremiyeti alanı içinde saklanmaktadır. Böylece okul yöneticileri, uygulanan olumlu ve olumsuz deneyimleri aktaramamaktadır. Bu durum öğretmenlerin akran değerlendirme ve paylaşımı yapmalarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu durumun okul yöneticilerinin gözünden öğretmenlerin bireysel ve akran mesleki gelişimlerini engellemektedir.

İlkokul ve ortaokul yöneticileri öğretmenler ile öğretim programları üzerinden kurdukları etkileşim süresi ve ortamı bağlamında farklılık göstermektedir. Ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin branşları bağlamında derse girdiklerinden dolayı aynı zümreden görev yapan öğretmenler ile etkileşimleri için daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin derse girmemesi öğretim programlarıyla ve öğretmenler ile olan etkileşimlerini sınırlandırdığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretim programları ilişkilerine yönelik ifadelerinden Taba-Tyler yaklaşımını temele alan merkeziyetçi eğitim programı teorilerine yakın oldukları saptamıştır. Ayrıca, öğretmenler geliştirilmiş ve hazır aldıkları programları uygulamayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu durum okul yöneticilerinin gözünden öğretmenler bağlamında yaygın tembellik olarak görülmektedir.

Teorik sonuçlar bağlamında okul yöneticilerinin gözünden öğretmenler Taba-Tyler yaklaşımına ve merkeziyetçi eğitim programı yaklaşımlarına yakındırlar. Öğretmenlerin işlevselci paradigma bağlamında sınırlı bir mesleki profesyonellik ile mesleklerine devam ettikleri ve öğretim programlarını uyguladıkları gözlenmiştir.

Kaynakça

Aktepe, V. & Buluç, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2) , 227-247.

Barber, B. (1996). *Meslekler Sosyolojisinde Bazı Sorunlar.* (çev. Z. Cirhinlioğlu). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Bozkurt, S. & Aslanargun, E. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 237-251.

Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesinde ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 3(2), 228-244.

Çiftçi, S., Sünbül, A. M., & Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.

Durkheim, E. (2004). *Ahlak Eğitimi* (çev. Oğuz Adanır). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305–319.

Giorgi, A. (2017). A Response to the Attempted Critique of the Scientific Phenomenological Method. *Journal of Phenomenological Psychology, 48*(1), 83–144.

Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers'Professional Lives*. London: Falmer Press.

Gülbahar, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rollerini Belirlemeye Yönelik Bir Alanyazın Tarama Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (201), 83-108.

Gülbahar, B. & Özdemir, S. (2019). Okul Yöneticilerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.

Gülbahar, B. (2014). İlkokul Müdürlerinin Öğretim Programlarının Uygulanmasındaki Öğretim Liderliği Rolleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 104-128.

Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Hoyle, E. (1980). Professionalization and Deprofessionalization in Education. E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of education* 1980 (s. 42 – 57). London: Kogan Page.

Husserl, E. ([1936] 1970). T*he Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, Evanston: Northwestern University Press.

Lewis, M. and Staehler, T. (2014), *Phenomenology: An Introduction*. London: Bloomsbury.

Merriam, S. (2014). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage publications.

Öztürk, F. (2012). Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde Turan, S. ve Özden, Y. (Edt.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 126-147). Ankara: Pegem Akademi.

Saldaña J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). London, England: SAGE.

Smith D. W. (2013). *Husserl* (2nd ed.). London, England: Routledge.

Türe, E. (2017). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimleri ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yeşilyurt, E. (2019). Güncellenen Öğretim Programları Bağlamında Okul Yöneticilerinin Program Liderliğinin Değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 12(62), 1119-1142.

Yıldırım, A. ve Öztürk, E. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları: Öncelikler, Sorunlar ve Öneriler. *İlköğretim-Online*, 1(1), 17-27.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1016-1038.
Geliş Tarihi-*Received*: 10.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 02.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340968

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Turkish Language Teacher Candidates' Grammar Anxiety in Terms of Various Variables

Fazilet TAŞDEMİR*
Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU**

Öz

Bu araştırmada öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi kaygılarının belirlenmesi ve cinsiyet, yaş ,sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve haftalık kitap okuma sayısı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, iki ya da daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olan ilişkisel türden araştırma modeli ile desenlenmiştir, nicel bir çalışmadır. Araştırma seçkisiz örnekleme yönetimlerinden uygun örnekleme ile yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü örneklemi Türkçe Eğitimi ve Fen Edebiyat Fakültesinin Edebiyat Bölümünde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 320 lisans öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Ekinci-Çelikpazu ve Taşdemir (2022) tarafından geliştirilen Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, DBKÖ puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidarlık bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin akademik not ortalaması, DBKÖ puanı ve yaş değişkenlerinin sınıf düzeyine göre sınıflama doğrulukları Diskriminant Analizi, haftada okunan kitap sayısı ile DBKÖ puanı, akademik not ortalaması, yaş değişkenleri arasındaki manidarlık Diskriminant Analizi ile incelenmiştir. Dil Bilgisi Ders başarı düzeyi ve haftada okunan kitap sayısı değişkenlerine göre dil bilgisi kaygısı düzeyi sınıflaması Lojistik Regresyon Analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda cinsiyet değişkeni bakımından Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puanlarında manidar bir farklılık bulunmuştur. Ders akademik not ortalaması ile sınıf düzeyi değişkeni arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dil bilgisi dersleri akademik not ortalamasının düşük, kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin fonksiyon ortalamasının, bir iki okuma yapanların öğrencilerin ortalamasına, hiç okuma yapmayanların fonksiyon ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenlerinin birlikte Dil Bilgisi Kaygısı düzeyinde sınıflandırma yapmada bir yordayıcı oldukları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayları, dil bilgisi kaygısı, sınıf düzeyi, yaş, okunan kitap sayısı.

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye, e-posta: fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0430-9094.

** Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye, e-posta: esra.ekinci@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1080-4593.

Abstract

In this study, it was primarily aimed to determine the grammar anxiety of Turkish teacher candidates and to examine them in terms of gender, age, grade level, academic grade average and weekly book reading. This research is a a quantitative study, designed with the relational research model, which is a research model that aims to determine the degree of change of two or more variables together. The research was carried out using the convenient sampling method, which is one of the random sampling methods. The sample of the research consisted of 320 undergraduate students studying at different grade levels in the Department of Turkish Language Teaching and Department of Literature at the Faculty of Arts and Sciences. In the data collection process, Grammar Anxiety Scale (GAS) developed by Ekinci-Çelikpazu and Taşdemir (2022) was used. In the analysis of the data, the significance between the DBIS score and the gender variable was examined with the independent groups t-test. Classification accuracy of students' academic grade point average, GAS score and age variables according to grade level were examined with Discriminant Analysis, and the significance between the number of books read per week and GAS score, academic grade point average and age variables were examined with Discriminant Analysis. Grammar Anxiety level classification was determined by Logistic Regression Analysis according to the variables of the success level of the course and the number of books read per week. In line with the findings of the study, a significant difference was found in Grammar Anxiety Scale scores in terms of the variable of gender. A significant difference was found between the variables of academic grade point average and grade level. It was determined that the students studying in the first grade had a low academic grade point average and high anxiety in grammar lessons. It was seen that the function average of the students who read three or more books a week was higher than the average of the students who read one or two books and those who did not read at all. These results showed that students who read three or more books a week had lower Grammar Anxiety Scale scores. It was found that the variables of number of books read per week and age together were a predictor of classifying at the level of Grammar Anxiety.

Keywords: Teacher candidates, grammar anxiety, grade level, age, number of books read.

Giriş

Dil bilgisi, dilin yapısını oluşturan parçaları ve aralarındaki ilişkileri keşfetmek, çözümleyebilmek ve yeniden sentezleyebilmektir. Keşfedilip çözümlendiğinde anlama, yeniden sentezlendiğinde anlatma eylemleri gerçekleştirilmiş olur. Dil olgusunu anlamaya ve kendi sözünü üretmeye dayalı birtakım becerilerin kazandırılmasına yönelik amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi, dil eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Düşünce eğitimi olarak da kabul edilen dil eğitimi, dil kullanıcılarının kendilerine iletilen düşünceleri anlamlandırırken, düşüncelerini üretirken ve somutlaştırırken yararlandıkları dil dizgesinin/sisteminin her yönüyle anlaşılmasına ve çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu süreci destekleyen dil bilgisi öğretiminin amacı ise öğrenenlerin dil dizgesini parça-bütün/bütün-parça ilişkileri ile kavramalarını, kendilerine iletilen düşünceleri doğru şekilde çözümleyebilmelerini, doğru düşünmelerini ve düşüncelerini düzgün kurulmuş dilsel ilişkilerle somutlaştırmalarını sağlamaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda gerçekleşen dil bilgisi öğretimi, dili işlevsel olarak kullanmayı öğretmenin yanı sıra düşünmeyi de öğretir. Dil bilgisi öğretiminin bu özelliği, dilin bilimsel yöntemlerle incelenmesini, bilimsel bilginin tutarlılığını ve kullanımını gerektirir. Ancak dil bilgisi öğretimi, dilin sadece kurallarla işleyen yönünü ele almakta ve bu yaklaşım uygulama sürecinde birtakım sorunların doğmasına neden olmaktadır. Dilin yapısına ve işleyişine yönelik özelliklerin öğrencilerin dil kullanımları ve diğer beceri alanları ile ilişkilendirilmemesi, yöntem ve teknik seçimi, araç ve gereç kullanımı, konu ve kazanımların aşamalılığının dil-gerçeklik ilişkisini yansıtmaması ve dil öğretim yaklaşımları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği, öğrencilerin ilgilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanmaması, öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının olumsuz olması, dil bilgisi kavramlarının dil bilimsel kaynaklı olmayan açıklamaları ve

öğrencilerin bu kavramları tam olarak öğrenememeleri (Arslan, 2017; Ateş, Karataş ve Aşçı, 2022; Çeçen ve Mete, 2011; Çeçen ve Aytaş, 2008; Çolak, 2013; Derman, 2011; Ekinci Çelikpazu, 2019; Ekinci Çelikpazu ve Taşdemir, 2017; Erdem, 2008; Erdem ve Çelik, 2011; Göçer ve Sayın, 2014; Güneyli ve Küçükavşar, 2011; Güven, 2013; Karagöz ve Oryanşın, 2014; Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun, 2012; Onan, 2012; Solmaz, 2011) alan yazınındaki araştırmalarda belirtilen/ulaşılan sorunlar arasındadır. Yaşanan sorunların göz ardı edilmeyip farklı araştırmalarda çözümlerine ilişkin pek çok öneri sunulması (Gülen Canlı ve Tepeli, 2019) konunun önemini dikkatlere sunmaktadır, ancak yapılan çalışmalarda ana dilin yapısal özelliklerini anlamayı/ çözümlemeyi/yeniden üretmeyi gerekli kılan dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenenlerin duyuşsal özelliklerinin etkili olup olmadığı yönünde bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu durum, dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenenlerin ana dilin yapısına yönelik özellikleri öğrenirken duyuşsal özelliklerinin etkili olup olmadığı yönündeki bir soruyu akıllara getirmektedir.

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin öncelikle dilsel bütünü algılayıp bütünü oluşturan göstergeleri, göstergeler arasındaki ilişkiler ağını çözmeyi/keşfetmeyi sonrasında sınırlı sayıda gösterge ve kuralla sınırsız sayıda tümce üretebilmeyi öğrenmelerine katkıda bulunur. Bu yönüyle anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini destekleyen dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenciler, dil ile ilgili becerileri kazandıkça kendilerini güçlü hissederler. Dilin sorun çözmede, iletişimde, amaçlarına ulaşmada, hayal kurmada, geçmişi düşünmede, kendini ve hayatı anlamada ve anlatmada kullandıkları temel sistem olduğunun bilincine varırlar (Sevinç, 2006, s. 440). Bu bilincin oluşmasında bilişsel unsurlar kadar duyuşsal unsurların da etkisi göz ardı edilemez.

Bilişsel deyince algılamak, tanımak, değerlendirmek, zamana ve yere oturtmak, neden sonuç bağlantıları kurmak, belleğe yerleştirmek gibi zihinsel yetiler; duygulanım (affect) deyince neşe, üzüntü, öfke, kin, nefret, korku, bunaltı, kaygı gibi duygusal tepkilerin yaşanması anlaşılır (Öztürk, 2004, s. 291). Duyuşsal unsurlar ise öğrenenlerin duygusal tepkilerini ve öğrenme güdülerini kapsar ve belleğin işlevi ile doğrudan ilişkilidir (Sevinç, 2006, s. 437). Gerek ana dil gerekse yabancı dil öğrenimi sürecinde karşılaşılan zorlukları açıklamakta belki de en etkili olanlar duyuşsal değişkenlerdir. Duyuşsal değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkisinin net bir şekilde ortaya konmuş alanlarından biri kaygıdır (Kılıç, 2017, s. 111). Kaygı birçok dil öğrencisinin sezgisel olarak algıladığı gibi, dil öğrenimini olumlu/olumsuz yönde etkileyen duyuşsal değişkenlerden biri olarak kabul edilmiştir (Ariza, 2002; Horwitz, 2001; Ride, 2011). Freud'a (1936) göre, hoşnutsuz bir duygulanım hâli ya da koşul olarak kabul edilen ve "sinirlilik" sözcüğünün kapsadığı her şeyle karakterize olarak görülen (Akt. Han, 2009) kaygı (anksiyete), otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerginlik, tutukluluk, gerginlik ve endişe duygusu olarak (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Horwitz, 2001) da tanımlanmaktadır. Kaygı kavramsal olarak "sürekli kaygı (A-Trait)" ve "durum kaygısı (A-State)" olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Sürekli kaygı, farklı durumlar karşısında ortaya çıkan kaygıdır ve kişilik eğilimi gösterir. Durum kaygısı ise belirli bir durumu tehlikeli veya tehdit edici olarak yorumlayan bir kişide ortaya çıkan karmaşık, duygusal bir tepkiye işaret eder. Bir durum, 'gerçek veya nesnel tehlikenin (stres) varlığına bakılmaksızın' tehdit edici olarak algılandığında duygusal yükselme ortaya çıkar (Spielberg, 1972). Kaygının dil öğrenme üzerindeki etkisini aşamalı biçimde açıklayan Ellis'e (1995) göre, başlangıç aşamasındaki kaygının öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur, başlangıç sonrası aşamada öğrenci, kötü öğrenme deneyimlerine dayanarak tehdit edici bir durum olarak algılarsa duruma özel kaygı ortaya çıkar ve performansını düşürür. Daha sonraki aşamada kötü performans ve devam eden kötü öğrenme tecrübeleri artan kaygıya yol açar ve bu durum öğrencinin performansını daha kötü etkiler (Akt. Kılıç, 2017).

Birçok araştırmacı, dil öğrenirken, kaygının aşılması gereken en önemli etkenlerden biri olduğuna inanmaktadır. Çünkü çoğu durumda öğrencilerin stres, kaygı ya da sinirlilik hissi dil öğrenme sürecindeki yeteneklerini engelleyebilir. Dil öğrenmede yaşanan kaygı zayıflatıcı olabilir ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını etkileyebilir (Khattak, Jamshed, Ahmad & Baig 2011). Kaygının dil öğrenme üzerindeki etkisi alan yazınında genellikle ikinci/yabancı bir dili öğrenme durumunda incelenmiştir. Yabancı dil öğrenme ile kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik önemli çalışmalardan biri Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar öncelikle yabancı dil öğrenmede önemli bir değişken olan sınıf kaygısının belirlenmesine yönelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Yabancı dil kaygısını akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirmeyle ilişkilendirerek bu kaygı ile iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç tür kaygı arasında paralellik olduğunu belirtmişlerdir. İletişim endişesi, insanlarla öğrenilen dilde iletişim kurma korkusu veya kaygısı olarak açıklanmaktadır. Test kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir performans kaygısı tipini ifade etmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ise başkaları tarafından değerlendirileceği durumlardan kaçınma ve öğretmenin ve/veya akranlarının olumsuz olarak değerlendireceği beklentisi olarak tanımlanmaktadır (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986, s. 28).

MacIntyre ve Gardner (1994), kaygının dil öğrenme sürecinin girdi (dilsel ögenin sunumu), işleme (sunulan ögenin organizasyonu, saklanması ve özümsenmesi) ve çıktı (dilsel üretim) aşamalarında olumsuz etkilerinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bir dili öğrenme, kodlama, depolama ve alma süreçlerinde endişeye dayalı bir bilişsel faaliyet olan dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde anlama ve anlatma etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kaygılı öğrenciler hem dil becerilerine dayalı işlemlerine hem de tepkilerine odaklanırlar. Örneğin, dil yapılarını yanlış anlama veya bağlamdan anlam çıkarma, bir soruyu yanıtlarken verdikleri yanıtın sosyal etkilerini değerlendirme konusunda endişelenebilirler. Bu sebeple kaygılı öğrenciler rahat öğrenciler kadar çabuk öğrenemezler. Ayrıca öğrendikleri bilgiyi de gösteremeyebilirler. Kaygıları ve başarıları arasındaki döngüsel ilişki daha fazla başarısızlığa uğradıkça kaygı düzeylerinin de artmasına sebep olabilir (MacIntyre, 1995).

MacIntyre ve Gardner (1989) dil öğrenenlerin dil öğrenmeye başladıkları anda kaygıya sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Onlara göre kaygı dil öğrenme sürecinde geliştirilen tutum ve değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan öğrenilmiş bir duygusal tepki olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili ilk izlenimleri olumsuz ise kaygı oluşmaya başlayabilir ve olumsuz tecrübelerin devam etmesi durumunda kaygı öğrencilerin olumsuz öz algılar oluşturmasına neden olabilir. Bu durum, dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyerek öğrencilerin dil öğrenme performansında sorunlara yol açabilir (Kılıç, 2007).

Benzer şekilde, Young (1991) dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan kaygının sebeplerini, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik, öğretmenlerin ise dil öğretimine yönelik inançlarına ve dil testlerinin özelliklerine dayalı olarak açıklamaktadır. Öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili inançları dil kaygısının ortaya çıkmasında önemli bir etkendir. Öğrencilerin inançlarına göre dili öğrenirken tercih ettikleri öğrenme uygulamaları, telaffuz, sözcük dağarcığı, sınıf bütünlüğü, iletişim ve dil bilgisinin ezberlenmesidir. Öğrencilerin inançlarının birçoğu dil öğrenenler için gerçekçi olmadıklarında kaygı yaratabilir. Yani inançlar ve gerçeklik çatışması kaygının ortaya çıkmasındaki en önemli sebeptir. Öğretmenlerin dil öğretimine ilişkin inançları da dil kaygısının başka bir kaynağıdır. Öğrencileri her hata yaptıklarında onları sürekli olarak düzeltmeleri gerektiğine inanan, öğrenciler birlikte çalıştıklarında sınıfın kontrolden çıktığını hisseden,

öğretmenin devamlı konuşan ve öğreten konumunda olması gerektiğine inanan, rollerinin eğitimciden çok talim yaptıran üst düzey bir subay gibi olduğunu düşünen öğretmenler öğrencilerde kaygı oluşmasına sebep olabilirler (Young, 1991, s. 428).

Dil eğitimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanları ile bir bütündür. Bir alanda yaşanan olumsuzluk diğer beceri alanını etkileyebilir. Alan yazınında ana dilde ve ikinci/yabancı dilde konuşma, yazma ve dinleme kaygıları çeşitli araştırmalarda incelenmiş, bir alanda ortaya çıkan kaygının diğer bir alanı nasıl etkilediğine yönelik bulgular da ortaya konmuştur. Horwitz, Horwitz ve Cope'un (1986) çalışmasının bulgularına göre yüksek kaygılı öğrenciler yabancı dilde konuşmaktan, hedef dildeki bütün dil verilerini anlayamayacaklarından, aynı zamanda diğer öğrencilere göre daha az yetkin olmaktan ve olumsuz değerlendirilmekten korkmaktadırlar. Benzer sonuçlara Yang'ın (2012) çalışmasında da rastlanmıştır. Araştırmacının İngilizce sınıf kaygısı ve İngilizce iletişim kaygısının temelini oluşturan yapıları ele aldığı çalışmasında öğrencilerin İngilizce sınıf kaygısının iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere iki boyuta düştüğü görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, hedef dildeki sözlü yetkinliğin, her iki kaygı tipinin de belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Cheng, Horwitz and Schallert'in (1999) çalışmasında ikinci dil sınıf kaygısının ve ikinci dilde yazma kaygısının ilgili kaygı yapıları olduğu belirlenmiştir. İkinci dili öğrenen kaygılı öğrencilerin konuşma becerisi performansı düşüktür. Brown (2008), uluslararası yüksek lisans öğrencilerinin İngilizce dil seviyeleri hakkında duydukları kaygıyı araştırmıştır. Ana dili İngilizce olmayan kişilerin yaşadıkları kaygının, konuşmalarının akıcılığı, ikinci dilde tartışma ve gündelik konuşma, dilbilgisi ve kelimeleri kavrama, sınıfa katılma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğunu ve bu kişilerin zayıf okuma ve yazma becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Yazma kaygısı ile sınırlandırılan araştırmalarda genellikle ana dilde ve/veya yabancı dilde yazma kaygısının yazma başarısının, yazma performansının, eğiliminin ve alışkanlığının temel bir yordayıcısı olduğu çeşitli araştırmalarda (Negari, & Rezaabadi, 2012; Britt, Pribesh, Hinton-Johnson & Gupta, 2018; Deniz ve Demir, 2020) ortaya konmuştur. Örneğin, yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak adlandırılan yazma kaygısına yönelik bir araştırmada (Ürün Karahan, 2017) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının iyi düzeyde olduğu, yazma kaygılarının ise yüksek olduğu tespit edilmiş, yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Yine başka bir araştırmada ise (İşeri ve Ünal, 2012) öğretmen adaylarının yazma kaygılarında yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmış, yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının düştüğü, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 172 öğrencinin örneklem olduğu bir araştırmada (Maden, Dincel ve Maden, 2015) ise öğrencilerin yazma alanında kaygılandıkları, kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı ve okuma alışkanlıkları gibi etkenlere bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygı düzeylerinin nedenlerinin araştırıldığı bir araştırmada (Demir ve Çiftçi, 2019) yazma kaygısı bulunan öğretmen adaylarının kaygılarının özellikle yetersizlik algısından, değerlendirilme endişesinden, yazılacak konudan, yazma ortamından ve yazmaya ayrılan süreden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada dikkat çeken bir sonuç ise katılımcılardan beşinin "düşüncelerini yazılı biçime dönüştürememenin kendilerini kaygılandırdığı" (s. 2223) yönünde görüş belirtmesidir. "Kaygı, dille ilgili sorunların bir nedenidir" görüşünü ileri süren Sparks ve Ganschow (1995) dil kaygısının, kaygı ile ilişkili olduğu gösterilen çeşitli dil başarısı ölçümlerinde daha düşük puanların dil bilimsel kodlama eksikliğinden kaynaklandığını savunmuştur. Bu sonuçlar, dil kaygısının ortaya çıkmasında dil bilgisel yapıları tam olarak çözümleyememenin etkili olabileceği gibi düşüncenin somutlaştırılması

aşamasında derin yapıların hangi yüzey yapılarla doğru biçimde aktarılması gerektiğine ilişkin bir kaygının oluştuğunu da göstermektedir (Akt. MacIntyre, 1995).

Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hedef dilin dil bilgisel yapılarını öğrenmeye yönelik kaygılarının bazı çalışmalarda (Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2012; Ehrman & Oxford, 1995; Giovanelli, 2015; Khattak, Jamshed, Ahmad & Baig, 2011) dile getirilmesine rağmen özellikle dil bilgisine yönelik yaşadıkları kaygıyı ortaya çıkaran çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Önem ve Ergenç'in (2013) çalışmasında İngilizce öğretiminde dil bilgisi konularının öğretimine odaklanılan çalışma deney ve kontrol grubu arasındaki kaygı ve başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa işaret etmekte, yüksek kaygının düşük başarıya neden olduğuna dikkat çekmektedir. Svalberg'in (2012) dil öğrenme sürecinde dil bilgisel çalışmaların önemine dikkat çeken çalışmasında kaygı, öğrenmeyi zorlaştıran bir gerilim hissi olarak tanımlanarak öğrencilerin kaygılarını azaltmak ve okunan metni daha kolay anlamalarını sağlamak amacıyla bir dizi dil bilgisel etkinlik önerilmiştir.

Ana dil kullanıcıları dili iletişim ortamlarında anlama ve anlatma aracı olarak kullandıklarında herhangi bir sorun yaşamasalar da dilin yapısına ilişkin bilgilerin/dil bilgisinin öğrenildiği süreçte birtakım sorunların yaşandığı bilinen bir gerçektir. Dil eğitiminin düşünce eğitimi olduğu düşünüldüğünde dil dizgesinin yapısına ve işleyiş düzenine ilişkin bilginin ve onu kullanma becerisinin anlamı üretmenin ve somutlaştırmanın temeli olduğu görülür. Zihninde ürettiği/oluşturduğu düşünceyi hedef dildeki hangi dilsel yapı ile somutlaştırması gerektiğini bilmeyen dil kullanıcısı bu anlamda zorluk yaşayacak, kendi söylemini oluşturma konusunda çekingen davranacaktır. Bu sebeple öğrencilerin hedef dilin dil bilgisini öğrenmeye yönelik kaygılarının da ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmektedir (Ekinci Çelikpazu ve Taşdemir, 2022). Alan yazınında bu yönde yapılmış bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın temel gerekçesidir. Kaygı taşıyan bir öğrencinin öğretim programında belirtilen kazanımlara ulaşması elbette zordur. Belirtilen durumun dil bilgisi öğretiminde sınıf içi uygulamaların ilerleyişine engel teşkil edeceği ve öğretmenlerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin farkında olmaları gerekliliğinden hareketle bu araştırmada öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi kaygılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde nicel bir araştırmadır. İki ya da daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olan ilişkisel türden araştırma modelleri ile desenlenmiştir (Karasar, 2014). Bu araştırma aynı zamanda her bir yönteme ilişkin betimleyici istatistikler elde etme, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini ortaya koyma açısından da betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu açıklamaya çalışır (Kaptan, 1991).

Örneklem

Araştırma seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ile yürütülmüştür. Uygun örnekleme, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmayı amaçlar (Cohen & Manion, 1998; Ravid, 1994). Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıya hız kazandırırken bu süreçte araştırmacı kendisine en yakın ve erişilmesi kolay olan çalışma grubunu seçmektedir (Kılıç, 2013).

Araştırmanın yürütüldüğü örneklemi bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi ve Fen Edebiyat Fakültesinin Edebiyat Bölümünde öğrenim gören (birinci sınıf: 63, ikinci sınıf: 50, üçüncü sınıf: 109, dördüncü sınıf: 98) 320 lisans öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, (n:221) %69'u kadın, (n:99) %31'i erkektir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		N	%	Kümülatif %
Cinsiyet	Kadın	221	69.1	69.1
	Erkek	99	30.9	100.0
	Toplam	320	100.0	
Sınıf düzeyi	Birinci sınıf	63	19.7	19.7
	İkinci sınıf	50	15.6	35.3
	Üçüncü sınıf	109	34.1	69.4
	Dördüncü sınıf	98	30.6	100.0
	Toplam	320	100.0	
Haftada okunan kitap sayısı	0	41	12.8	12.8
	1-2	219	68.4	81.3
	3 ve üzeri	42	13.1	94.4
	3	9	2.8	97.2
	4	5	1.6	98.8
	5	3	0.9	99.7
	8	1	0.3	100.0
	Toplam	320	100.0	

Örneklemi oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu %24'ü (N=77) 21 yaş, %24'ü (N=77) 22 yaş, %17'si (N=54) 20 yaşındadır. Öğrencilerin %11'i (N=35) 23 yaş, %8'i (N=26) 19 yaş, %5'i (N=15) 24 yaş, % 3'ü (N=8) 18 yaş ve %2'si (N=5) 25 yaşında yer alırken 23 öğrenci ise diğer yaşlarda birer öğrenci olmak üzere bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik not ortalamaları incelendiğinde, %17'si (N=54) 75 puan, %5'i (N=16) 70 puan, %5'i (N=15) 80 puan, %4'ü (N=13) 68 puanda toplanmaktır. Diğer puan aralıklarında (44-100) daha az sayıda olmak üzere öğrenciler dağılım göstermektedir. Öğrencilerin %68'i (N=219) haftada 1-2 kitap okurken, %13'ü (N=42) haftada 3 ve üzeri, %13'ü (N=41) hiç kitap okumamaktadır. Öğrencilerden (3-8) aralıklarında kitap okuyanların sayısı az olmakla birlikte görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Alan yazınında dil kaygısı duruma özgü kaygı olarak nitelendirilmiştir (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994). Dil öğretiminde kaygı genellikle nicel verilere dayalı olarak ölçülmektedir. En çok kullanılan ölçme teknikleri, nicel yöntemlerin ölçme araçları olan ölçekler ve bu durumu gösteren çalışmalardır (Pehlivan & Aydın, 2022). Ana dil öğretiminde kullanılan kaygı ölçekleri genellikle okuma kaygısı (Melanlıoğlu, 2014; Çeliktürk & Yamaç, 2015), dinleme kaygısı (Melanlıoğlu, 2013), konuşma kaygısı (Kınay & Özkan, 2014; Melanlıoğlu & Demir, 2013; Gündüz & Demir, 2021) ve yazma kaygısı (Karakaya & Ülper, 2011; Tayşi & Taşkın, 2018; Deniz & Demir, 2019; Eroğlu, 2020) üzerinedir. Araştırmada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının dil bilgisi kaygıları çeşitli değişkenler açısından ortaya konmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ekinci Çelikpazu ve Taşdemir (2022) tarafından geliştirilen Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin model veri uyumu vardır. Ölçek alt faktörleri Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının "Dil bilgisi öğrenmeye yüklenen değer" için .92 "Öğrenen inançları" için .87 ve "Dil bilgisi öğrenme tecrübesi " .88'dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .92'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak istatistiksel analizleri yapabilmek için Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanın normal dağlım gösterip göstermediği incelenmiştir. Örneklem üzerinden ölçülen özelliklerin evrende normal dağılım göstermesi önemli sayıltılardan biridir (Crocker & Algina, 1986). Verilerin normal dağılım incelemesine ilişkin analizlerde betimsel istatistikler kullanılmıştır. 320 kişilik örneklemden elde edilen Dil Bilgisi Kaygısı ölçek puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemdeki Öğrencilerin Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikleri

Betimsel İstatistikler	Dil Bilgisi Kaygı Ölçek puanı	Yaş	Akademik Not Ortalaması
Ortalama	84	22	73
Medyan	84	21	75
Mod	87	21	75
Çarpıklık	-.06	3.74	3.78
Basıklık	3.07	16.52	42.37

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçekten elde edilen Mod (87), medyan (84) ve ortalama (84) değerlerinin birbirine çok yakın olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Yaş (Mod (21), medyan (21) ve ortalama (22) değerlerinin ve Akademik not ortalaması değişkenlerinin Mod (75), medyan (75) ve ortalama (73) değerlerinin birbirine çok yakın olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Sarstedt'e (2017) göre verilerin normal dağılım özelliğini göstermektedir. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ispatlandığı için parametrik testlerle araştırmaya devam edilmiştir.

Tablo 3'te Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma, varyans, en düşük ve en yüksek değerler sunulmuştur.

Tablo 3. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) Toplam Puanlarına Ait İstatistik Değerleri

	N	$\bar{x}$	S	S^2	Min.	Max.
Toplam Puan	320	84	12.60	158.76	33	132

Tablo 3 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{x}$= 84, standart sapmasının SS= 12.60, minimum puanın= 33 ve maksimum puanın= 132 olduğu görülmektedir.

Parametrik olduğu tespit edilen veri üzerinden alt amaçlardaki sorular yanıtlanmıştır. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidarlık bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin akademik not ortalaması, Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ve yaş değişkenlerinin sınıf düzeyine göre sınıflama doğrulukları Diskriminant Analizi ile incelenmiştir. Haftada okunan kitap sayısı ile Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı, akademik not ortalaması, yaş değişkenleri arasındaki manidarlık yine Diskriminant Analizi; Dil Bilgisi Dersleri başarı düzeyi ve haftada okunan kitap sayısı değişkenlerine göre Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi sınıflaması Lojistik Regresyon Analizi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, betimsel istatistiklere normallik testlerine, alt amaçların analizinde bağımsız gruplar için t-testine ve bağımlı değişkenin ikiden fazla kategorisinin olduğu

durumlarda ve çok değişkenli istatistiksel analizlerde kullanılan Diskriminant analizi ve Lojistik Regresyon analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ile cinsiyet değişkeni arasında manidar bir fark var mıdır?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik bir test olan bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (DBKÖ) Toplam Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t -testi		
					t	Sd	p
Dil Bilgisi Kaygısı	Kadın	221	85.10	10.33	2.040	318	.042
	Erkek	99	82.01	16.45			

Tablo 4 incelendiğinde, kadınlarının Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının (85.10), erkeklerin ölçekten aldığı puan ortalamasından (82.01) daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda manidar bir farklılık bulunmuştur [$t_{(318)}$=2.040, $p<0.05$]. Bu sonuca göre öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermektedir. Kadınlarda dil bilgisi öğrenme kaygısının ($\bar{x}$=85.10), erkeklere ($\bar{x}$=82.01) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin Dil Bilgisi dersleri akademik not ortalaması, Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı ve yaş değişkenlerinin sınıf düzeyine göre sınıflama doğrulukları var mıdır?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik birçok değişkenli istatistiksel analiz olan Diskriminant Analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 5. Grup İstatistikleri

Sınıf düzeyi	Değişken	$\bar{x}$	S
1.sınıf	Yaş	21.87	7.13
	Akademik not ort.	64.65	10.81
	Ölçek puan	84.17	14.73
2.sınıf	Yaş	21.06	2.72
	Akademik not ort.	67.80	10.00
	Ölçek puan	84.78	12.09
3.sınıf	Yaş	21.81	2.32
	Akademik not ort.	77.44	16.07
	Ölçek puan	84.34	9.40
4.sınıf	Yaş	23.56	3.56
	Akademik not ort.	76.21	9.56
	Ölçek puan	83.58	14.52
Toplam	Yaş	22.24	4.19
	Akademik not ort.	73.04	13.46

	Ölçek puan	84.14	12.60

Tablo 5 istatistikleri incelendiğinde, ölçek puanlarının dört sınıf düzeyinde en düşük 83.58 ile en yüksek 84.34 puan arasında değiştiği görülmektedir. Akademik not ortalamalarına göre öğrencilerin üçüncü sınıf ortalamalarının diğer sınıflardan daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

Tablo 6. Wilk's Lambda (λ) Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi

	Wilks' Lambda	F	Sd1	Sd2	p
Yaş	.952	5,306	3	316	.001
Ders akademik not ort	.846	19.194	3	316	.000
Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puan	.999	.116	3	316	.951

*p<0.05

Tablo 7. Wilks' Lambda

Test fonksiyonları	Wilks' Lambda	Ki-kare	Sd	p
1-> 2	.811	66.278	6	.000
2	.962	12.139	2	.002

Tablo 6'da Wilk's Lambda grup ortalamalarının eşitliği testi sonuçları sunulmuştur. F testi sonuçları, ilgilenilen bağımsız değişkenlerin sınıflama kararlarında anlamlı bir değişkenliğe sahip olup olmadıklarını ve sınıflamada hangi değişkenin daha önemli olduğunu belirlemek için kullanılır ve sonuçlar F testi ile test edilir (Güzeller, 2005). Bir bağımsız değişkene ilişkin Wilk's Lambda değeri ne kadar küçükse, değişken diskriminant fonksiyonuna o kadar fazla katkıda bulunur. Wilk's Lambda 0 ile 1 arasında değer alır. λ=0, grup ortalamalarının farklı olduğu, λ=1 ise grup ortalamalarının benzer olduğu ya da gruplar arasında ayrım olmadığı anlamına gelir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Yaş değişkeni Wilk's Lambda değeri 0,952, Dil bilgisi dersleri akademik not ortalaması Wilk's Lambda değeri 0,846, Dil Bilgisi Kaygı Ölçek puanı Wilk's Lambda değeri 0,999'dur. Çokluk ve diğerlerine (2010) göre, Wilk's Lambda istatistiklerinin almışo ldukları değerlerin 1'e yakın olması, o değişkenlerin grupları ayırmadaki etkisinin çokyük sek olmadığını göstermektedir.

Wilk's Lambda istatistikleri incelendiğinde, diskriminant fonksiyonuna en fazla katkıda bulunan bağımsız değişkenin öğrencilerin Dil bilgisi dersi akademik not ortalaması olduğu görülmektedir. Her bir bağımsız değişkenin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde,"Yaş [$F_{(3,316)}$ = 5,306, p<0,05]", "Ders akademik not ortalaması [$F_{(3,316)}$ = 19,194, p<0,05]" değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. "Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek puanı [$F_{(3,316)}$ = 0,116, p>0,05]" değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tablo 7'de test fonksiyonlarının Ki-kare değerlerinin de manidar çıktığı görülmektedir.

Tablo 8. Test Sonuçları

Box's M	158.777
F	17.417
sd1	9

sd2	387716.39
p	.000

* p<0.05

Tablo 8'deki Box's M testi istatistiği sonucu incelendiğinde, manidar bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(9,387716.39)}$ =17.417; p<0,05]. Bu sonuç, sıfır hipotezinin reddedildiğini ve grupların kovaryans matrislerinin eşit olmadığını göstermektedir. Manidarlık durumundan dolayı modele sadece iki değişken yani "yaş" ve "dil bilgisi dersleri akademik not ortalaması" değişkenleri girilmiştir.

Tablo 9. Özdeğerler

Fonksiyon	Özdeğerler	Varyans %	Toplam %	Kanonik Korelasyon
1	.187	82.7	82.7	.397
2	.039	17.3	100.0	.194

Özdeğerler tablosu ve Wilks' Lambda tablosu değerleri oluşturulmuş fonksiyonların anlamlı olarak grupları birbirinden ayırıp ayırmadığını göstermektedir. Kalaycı (2005) kesin sınır olmamakla birlikte 0,40' tan yüksek özdeğerlerin "iyi" olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu alt probleme ilişkin iki fonksiyon üretilmiştir. Fonksiyona ilişkin özdeğer 0,244 ve 0.039 olarak hesaplanmıştır. Kanonik korelasyon ise, bağımlı değişkence oluşturulan gruplarla, diskriminant fonksiyonu arasındaki ilişkidir. Kanonik korelasyon sıfırsa, gruplarla fonksiyon arasında ilişki yoktur. Kanonik korelasyon ne kadar büyükse, bu durum gruplarla diskriminant fonksiyonları arasındaki ilişkinin de o denli yüksek olduğu anlamına gelir. Tablo 9'da 1.fonksiyon için Kanonik korelasyon 0,397, 2. fonksiyon için kanonik korelasyon 0,194 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, 1. fonksiyonun grupları ayırmada orta düzeyde iyi sınıflama yaptığını göstermektedir. Kanonik korelasyon değerinin karesi açıklanan varyansı gösterir. Buna göre 1. fonksiyon bağımlı değişken üzerinde (%15,76), 2. fonksiyon bağımlı değişken üzerinde (%3.76) varyansı açıklayabilmektedir. Özdeğer fonksiyonların tüm değişkenlerdeki varyansı açıklayabilme gücünü gösterir.

Tablo 10. Grup Merkezlerindeki Fonksiyonlar

	Fonksiyon	
Sınıf düzeyi	1	2
Birinci sınıf	-.668	.098
İkinci sınıf	-.459	-.168
Üçüncü sınıf	.324	-.201
Dördüncü sınıf	.303	.247

Tablo 10 incelendiğinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının -.668, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının -.459, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .324, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .303 olduğu görülmektedir.Bu sonuçlar, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dil bilgisi dersleri akademik not ortalamasının düşük, kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Haftada okunan kitap sayısı ile Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanı, akademik not ortalaması, yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik birçok değişkenli istatistiksel analiz olan Diskriminant Analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 11, 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 11. Grup İstatistikleri

Okunan kitap sayısı	Değişken	$\bar{x}$	S
1. Hiç	Yaş	22.5610	4.33618
	Akademik not ort.	72.2439	11.73623
	Ölçek puan	78.7317	14.29340
2. Bir iki	Yaş	22.4384	4.62141
	Akademik not ort.	73.3927	14.59456
	Ölçek puan	84.6393	12.02835
3. Üç ve üzeri	Yaş	21.3167	1.48999
	Akademik not ort.	72.3167	9.91573
	Ölçek puan	86.0500	12.69115
4. Toplam	Yaş	22.2438	4.19097
	Akademik not ort.	73.0438	13.46415
	Ölçek puan	84.1469	12.60543

Tablo 12. Wilk's Lambda (λ) Grup Ortalamalarının Eşitliği Testi

	Wilks' Lambda	F	Sd1	Sd2 Sd3	p
Dil Bilgisi Kaygısı Ölçek Puan	.971	4.743	1	2 317.000	.009

*: p<0.05

Tablo 13. Wilks' Lambda

Test fonksiyonları	Wilks' Lambda	Ki-kare	Sd	p
1	.971	9.347	2	.009

Tablo 13'te Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği Puanı Wilk's Lambda değeri 0.971 olarak bulunmuştur. Diskriminant Analizi tablolarında, her bir bağımsız değişkenin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde "Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği Puanı [$F_{(1.317.000)}$ = 4.743. p<0.05]" değişkeninde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 14. Test Sonuçları

Box's M	2.225
F	1.105
sd1	2
sd2	76515.368
p	.331

Tablo 14'teki Box's M testi istatistiği sonucu incelendiğinde manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(2.76515.368)}$ =1.105; p>0.05]. Bu sonuç sıfır hipotezinin

kabul edildiği ve grupların kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermektedir. Manidarlık durumundan dolayı modele sadece iki değişken yani "yaş" ve "dil bilgisi dersleri akademik not ortalaması" değişkenleri girilmiştir.

Tablo 15. Özdeğerler

Fonksiyon	Özdeğerler	Varyans %	Toplam %	Kanonik Korelasyon
1	.030	100.0	100.0	.170

Tablo 15'te fonksiyona ilişkin özdeğer 0.030 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu. 1. fonksiyonun grupları ayırmada düşük düzeyde sınıflama yaptığını göstermektedir. Kanonik korelasyon değerinin karesi olan açıklanan varyansı da bu fonksiyon için çok düşüktür.

Tablo 16. Grup Merkezlerindeki Fonksiyonlar

Haftada okunan kitap sayısı	Fonksiyon
	1
hiç	-.435
bir iki	.040
üç ve üzeri	.153

Tablo 16 incelendiğinde haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .153 bir iki okuma yapanların öğrencilerin fonksiyon ortalamasının .040 hiç okuma yapmayanların fonksiyon ortalamasının -.435 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanlarının düşük olduğunu göstermektedir.

4. Dil Bilgisi Dersleri başarı düzeyi ve haftada okunan kitap sayısı değişkenlerine göre Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi sınıflaması nedir?

Bu alt amacın yanıtlanması için parametrik birçok değişkenli istatistiksel analiz olan Lojistik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Bu analiz çok değişkenli örneklemlerde sınıflama doğruluğunun belirlenmesinde kullanılabilir. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeğinden alınabilecek minimum puan 33, maksimum puan 132'dir. Ölçek ortalaması 94'tür. Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği (Ekinci Çelikpazu & Taşdemir, 2022) için;

*33-66 puan aralığı -Düşük düzeyde kaygı

*67-100 puan aralığı -Orta düzeyde kaygı

*101 ve üzeri- Yüksek düzeyde kaygı olarak belirlemiştir.

Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi bu ölçütlere göre belirlenmiştir. Ölçek puanı 67 ve üzeri olanlar için "0". 101 puan ve üzeri olanlar için "1" kodlaması yapılmıştır. Bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Bağımlı Değişken Kodlama

Puan değeri	Kategorik değeri	f
67 -100	0	294
101 ve üzeri	1	26

Tablo 17'de görüldüğü üzere, Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi için referans değer 67-100 aralığı yani (orta düzeyde kaygı) olarak alınmıştır.

Tablo 18. Bağımsız Kategorik Değişken Kodlama

Ders akademik not ort.		f	Parametere kodu
	60 ve altı	39	0
	61 ve üstü	281	1

Dil Bilgisi dersleri akademik not ortalamasına göre belirlenen düzeyde ise CC olan kesme puan dikkate alınarak 60 ve altı "0", 61 puan ve üzeri olanlar için öğrenciler "1" kodlaması şeklinde yapılmıştır. Tablo 18 incelendiğinde not ortalaması 60 ve altı olan N=39, 61 ve üstü olan N=281 öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Omnibus Model Katsayıları

		Ki-kare	Sd	p
Adım 1	Step	6.335	2	.042
	Block	6.335	2	.042
	Model	6.335	2	.042

Tablo 19'da Omnibus model katsayılarının Ki-kare değerleri incelendiğinde manidar ($p < .05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Model Özeti

Adım	-2 Log likelihood	Cox & Snell R^2	Nagelkerke R^2
1	174.025	.020	.045

Tablo 20'de Cox & Snell R^2 ve Nagelkerke R^2 değerleri ile bağımlı değişkeninin (Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi) bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansı elde edilir. Bağımlı değişken Cox & Snell R^2 (%2) ve Nagelkerke R^2 (%4) arasında bağımsız değişkenler tarafından açıklanıyor yorumu yapılabilir.

Tablo 21. Hosmer and Lemeshow Testi

Adım	Ki-kare	Sd	p
1	5.655	8	.686

Tablo 21'de modelin uyumu incelenmiştir. Uyum iyiliği testi sonucunda ($p > .05$) model uyumunun olduğunu görülmektedir. Oluşturulan modeli destekleyen bir uyum var yorumu yapılabilir.

Tablo 22. Sınıflandırma Tablosu

			Beklenen	
	Gözlenen		67-100	101 ve üzeri	% (doğru)
Adım 1	Ölçek düzeyi	67-100	294	0	100.0
		101 ve üzeri	26	0	.0
	Toplam				91.9

Tablo 22'de modelin Dil Bilgisi Kaygısı düzeyi (orta kaygı-yüksek kaygı) sınıflamasını doğru ayrım yapıp yapmadığı görülmektedir. Model orta kaygılı (67-100) olan öğrencileri %100 oranında doğru sınıflandırmıştır. Model toplamda %91.9 oranında orta ve yüksek dil bilgisi kaygısı sınıflandırması yapmıştır.

Tablo 23. Eşitlikteki Değişkenler

		B	S.E.	Wald	Sd	p	Exp(B)	95% C.I. EXP(B)	
								Düşük	Yüksek
Step 1	Ders not ort. (1)	-.348	.580	.360	1	.548	.706	.227	2.201
	Haftada okunan kitap <- yaş	.041	.017	5.894	1	.015	1.042	1.008	1.077
	Sabit	-3.191	.705	20.494	1	.000	.041		

Tablo 23'te tek tek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcılığı görülmektedir. Tablo 22' ye göre p değerleri incelendiğinde dil bilgisi dersleri not ortalaması değişkenin (p>.05) olduğu görülmektedir. Bu bulgu değişkenin sınıflandırmada yordayıcılık sağlamadığını göstermektedir. Haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenleri birlikte (p<.05) bağımlı değişkeni yordamaktadır. Lojistik regresyon analizine başlarken (67-100) orta düzeyde kaygı "0" Referans değer olarak kabul edilmiştir. "B" değeri incelendiğinde pozitif olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenin kişiyi (0) orta düzeyde kaygı durumundan (1) yüksek kaygıya yönlendireceği anlamına gelir. Bu bulgu, haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenlerinde meydana gelecek 1 puanlık artışın (B) öğrencilerin ölçek kaygı düzeylerinde %1.042 (ExpB) farklılık oluşturacağı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç

Araştırmanın bulguları doğrultusunda cinsiyet değişkeni bakımından kadınların Dil Bilgisi Kaygısı Ölçeği puanları manidar bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının dil bilgisi öğrenme kaygısının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu alan yazınındaki farklı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Farklı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin kaygı üzerinde etkili olduğu, kadın katılımcıların kaygı düzeylerinin erkek katılımcıların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Bozak, 1982; Çakmak & Hevedanlı, 2005; Girgin, 1990; Özusta, 1993; Surtees, Wainwright & Pharoah, 2002; Varol, 1990; Yang, 2012).

Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları dil bilgisi dersleri akademik not ortalamaları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fonksiyon ortalamasına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, birinci sınıfta öğrenim gören ve dil bilgisi dersleri akademik not ortalamaları düşük olan öğrencilerin dil bilgisi kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu, farklı alanlarda kaygı ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin belirlendiği çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) araştırmasında birinci sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeyleri üst sınıflara devam eden öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmacılara göre birinci sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeyinin yüksek olması üniversite öğreniminin ilk yıllarında öğrencilerin yeni bir çevre ve arkadaş ilişkileri ile karşılaşmaları, aileden uzak olmaları, ergenlik dönemi içinde yer almaları gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olması ise akademik ortama alışma, derslerin işlenişi ve sınavlar hakkında bilgi sahibi olma gibi etkenlerle açıklanabilir.

Pek çok araştırmada akademik başarının dil kaygısı tarafından engellendiği, başarı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı ve dil

becerilerinin kaygıdan etkilenebildiği tespit edilmiştir (Aida, 1994; Al-Shboul vd., 2013; Batumlu ve Erden, 2007; Ergür, 2004; Evrim & Ergenç, 2013). Kaygılı öğrenciler, dil yapılarını yanlış anlama ve bağlamdan anlam çıkarma konusunda endişelenebilirler. Kaygının bilgiyi alma, işleme koyma ve gerektiğinde geri çağırma yeteneğini bozabileceğine ilişkin bulgular mevcuttur. Aynı zamanda kaygı ve görev performansı arasındaki bu döngüsel ilişki, öğrencilerin daha fazla başarısızlığa maruz kaldıkça kaygı düzeylerinin daha da artabileceğini göstermektedir (MacIntyre, 1995). Yüksek kaygı görev performansını düşürmektedir. Bir kişi yüksek düzeyde kaygı yaşadığında, bilişsel kaynaklar etkilenir. Buna karşılık, görev için mevcut işlem kaynakları miktarı azalır. Yüksek kaygılı kişilerin gerçekçi olmayan yüksek performans hedefleri oluşturabilme durumunda ise böyle bir beklenti ile performans arasındaki uyumsuzluk riski artmaktadır (Murray & Janelle, 2003). Oflaz (2019) tarafından yapılan bir araştırmada örneklemi oluşturan öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde eğitim yılı sonunda elde ettikleri not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaygı düzeyi düşük öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları (M=78.1) kaygı düzeyi orta seviyedeki (M=68.96) ve yüksek seviyedeki (M=63.6) öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksektir. Spielberg (1962) Amerikan üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapmış ve okuma-öğrenme kaygı derecesi arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bulgularına göre çok düşük ve çok yüksek yetenekli kimselerde kaygı derecesiyle akademik başarı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturan orta yetenekli kimselerde yüksek kaygı öğrencinin akademik başarısını düşürmüş ve az kaygılı öğrenciler daha başarılı olmuşlardır (Akt. Cüceloğlu, 2007, s. 292). Kaygının dil öğrenme sürecinde neden olduğu sorunlar arasında konuşma yetersizliği, grup tartışmalarına katılmada ve gündelik konuşmalarda isteksizlik, sınırlı akıcılık, dilin dil bilgisel özelliklerini ve kelimeleri kavramada yetersizlik, zayıf okuma ve yazma becerileri bulunmaktadır (Brown, 2008).

Kaygının akademik başarıyı engellediğine, yüksek kaygının düşük akademik başarıya neden olduğuna ilişkin sonuçların aksine bazı araştırmalar, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek başarı puanına sahip olduğunu göstermektedir. Pek çok başarılı dil öğrencisi de dil kaygısı yaşamaktadır (Horwitz, 2001). Bu durum yüksek kaygının öğrencilerin daha yüksek akademik başarı için çok çalıştıklarının ve görev performans algısını artırdığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Akgün, Gönen ve Aydın'a (2007) göre olumsuz yönlerine rağmen kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kişinin yaralanma, acı, cezalandırılma, ayrılık, düş kırıklığı gibi durumlara karşı kendisini hazırlaması kaygının uyarıcı, tedbir alması ve olumsuzluklar yaşanması durumunda daha kolay atlatması koruyucu ve başarısız olma endişesi ile daha çok çalışmaya sevk etmesi ise motive edici özelliklerine verilebilecek örneklerdir. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) araştırmasının sonuçlarına göre ise kaygı ile başarı düzeyi arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Kitap okuyan öğrencilerin Türkçe dersinde akademik başarılarının yüksek olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Akın, 2016; Güngör, 2009; Kartallıoğlu, 2008). Altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada cinsiyeti kız olan, ayda okuduğu kitap sayısı fazla olan ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin yüksek olduğu ve bu öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir (Akalın & Kuyumcu Vardar, 2020). Kendisine ait kitaplığı olan ve bir yılda okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin yüksek olduğu, farklı bir araştırmanın (Yılmaz, 2012) bulguları arasındadır. Kitap okuma değişkeninin akademik başarıyı yükselttiği gibi kaygı düzeyini düşürdüğü görülmektedir. Nitekim araştırmanın sonuçları haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin ortalamasının, bir iki kitap okuyan öğrencilerin ortalamasına, hiç okuma

yapmayanların fonksiyon ortalamasına göre yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin dil bilgisi kaygısı düşüktür. Kitap okumanın dilin yapısını oluşturan biçimler arasındaki ilişkilerin doğru çözümlenmesine ve bu sayede aktarılanların doğru anlaşılmasına katkı sağladığı bilinen bir gerçektir. Öğrenciler, dil bilgisi derslerinde dilin yapısının ve işleyiş düzeninin ilkelerinin okudukları kitaplarda nasıl somutlaştırıldığına şahit olurlar. Metinler, derin yapıdaki anlam ilişkilerinin yüzey yapıyı oluşturan dil bilgisel ilişkiler sayesinde somutlaştırıldığı dil kullanımlarıdır. Kitap okuma kültürü ile farklı dil kullanımlarına hâkim olma becerisinin dil bilgisi kaygısını azaltacağı düşünülmektedir. Araştırmanın ilgili sonucu, bu düşünceyi doğrular niteliktedir.

Bir başka alt amaca ilişkin bulguda, haftada okunan kitap sayısı ve yaş değişkenleri incelendiğinde öğretmen adaylarının dil bilgisi kaygısı düzeyinde sınıflandırma yapmada bir yordayıcı oldukları görülmüştür. Benzer değişkenlerin kaygı ile ilişkisinin ele alındığı bir başka araştırmada, (Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000), yabancı dil kaygısıyla ilişkili 26 faktör incelenmiştir. Sonuçlar yaş, akademik başarı, yabancı ülkelerden önceki yabancıların tarihçesi, yabancı dilden önceki lise deneyimi, mevcut dil kursu için beklenen genel ortalama, algılanan bilişsel yetkinlik ve algılanan öz-değer gibi yedi değişkenin yabancı dil kaygısını önemli ölçüde yordadığı, bu değişkenlerin yabancı dil kaygısındaki varyansın %40'ını oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının dil bilgisi derslerinde yaşadıkları kaygı düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve haftada okudukları kitap sayısı arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür. Birinci sınıfta öğrenim gören ve dil bilgisi dersleri akademik not ortalamaları düşük olan öğrencilerin dil bilgisi kaygıları yüksektir. Haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri ise bir veya iki kitap okuyan ve hiç okumayan öğrencilerin kaygı düzeylerinden düşüktür. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında dilin yapısı ve işleyiş düzeni edebi metinler aracılığıyla çözümlenmekte, anlamlandırılmakta ve öğretimine yönelik uygulamalar hazırlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarının öncelikle kendi yaşadıkları kaygıların belirlenip giderilmesi, dil olgusuna ve öğretimine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmen adayları kendi öğrencilerinin de dil bilgisi öğretimi sürecinde kaygı yaşayıp yaşamadıklarını belirleyerek sürecin iyileştirilmesine katkıda bulunacaklardır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Cinsiyet değişkeninin kaygılı olma durumu üzerinde manidar fark oluşturduğu sonucundan hareketle öğrencilerin dil bilgisi kaygısı taşıyıp taşımadıkları süreç öncesine ya da öğrenim sürecinde belirlenerek bu kaygıyı azaltıcı etkinliklere yer verilebilir.

Kaygının akademik başarıyı engellediği/düşürdüğü bu araştırmanın ve farklı araştırmaların sonuçları arasındadır. Öğrencilerin öğretim süreci başında kaygı durumlarının belirlenerek hazırbulunuşluluklarını artırıcı dil bilgisi etütleri yapılabilir.

Kitap okuma durumunun dilin yapısının ve işleyiş düzeninin anlaşılmasında önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarını geliştirecek ve okuma kültürü kazandıracak bir program geliştirilebilir. Üniversitede dil bilgisi kaygısını azaltma amacıyla bu yönde seçmeli dersler oluşturulabilir.

Kaynakça

Aida, W. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.

Akalın, S. & Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanım Düzeyleri ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, *8*(2), 1-16.

Akgün. A., Gönen. S. ve Aydın. M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(20), 283-29.

Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, *54*, 469-483.

Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S. ve Abdul Rahman, Z. (2013). Foreign Language Anxiety and Achievement: Systematic Review. *International Journal of English Linguistics*, *3*(2), 32-45.

Ariza, E. N. (2002). Resurrecting "Old" Language Learning Methods to Reduce Anxiety for New Language Learners: Community Language Learning to the Rescue. *Bilingual Research Journal*, *26*(3), 717-728.

Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi. *Researcher: Social Science Education*, *5*(10), 231-241.

Atak, D. (2013). İlköğretim Ikinci Kademe Öğrencilerinin Cümlenin Ögelerini Ayırmada Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Bir Sınıflama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 143-159.

Ateş, M., Karataş, A. G. ve Aşçı, A. M. (2022). Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Öğretim Planlaması Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 253-273.

Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N. ve Naz, A. (2010). An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and Its Relationship with Students' Achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, *7*(11), 33-40.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. ve Daley, C. E. (2000). Correlates of Anxiety at Three Stages of the Foreign Language Learning Process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19(4), 474-490.

Bozak, M .M. (1982). Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma. *Psikoloji Dergisi*, 16, 24-39, 1982.

Britt, M., Pribesh, S., Hinton-Johnson, K. ve Gupta, A. (2018). Effect of a Mindful Breathing Intervention on Community College Students' Writing Apprehension and Writing Performance. *Community College Journal of Research and Practice*, *42*(10). 693-707.

Brown, L. (2008). Language and Anxiety: An Ethnographic Study of International Postgraduate Students. *Evaluation and Research in Education*, *21*(2), 75-95.

Cheng, Y., Horwitz, E.K. ve Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, *49*(3), 417-446.

Cohen, L. ve Manion, L. (1998). *Research Methods In Education*. Fourth edition. London: Routledge.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Intruduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: CBS College Pub Co.

Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. (İkinci basım). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(14), 115-127.

Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 133-149.

Çeçen, M. E. ve Mete, G. (2011). 6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(5), 47-62.

Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İlköğretim Online, 14(1), 97-107.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çolak, F. (2013). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları ile Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *8*(4). 2215-2239

Deniz, H. & Demir. S. (2020). Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1). 124. 144.

Derman, S. (2011). Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 297-319.

Ehrman, M. E., ve Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89.

Ekinci Çelikpazu, E. ve Taşdemir, F. (2022). Grammar Anxiety Scale: The Validity and Reliability Study. *Participatory Educational Research*,9(4),343-366.

Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. Sınıf Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(15), 333-360.

Ekinci Çelikpazu, E. ve Taşdemir, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara Bakış Açılarının ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi, *3. International Symposium on Language Education and Teaching*, 20-23 April 2017, Rome-Italy.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1057-1069.

Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6* (1), 85-105.

Ergür, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.

Eroğlu, A. (2020). A Validity and Reliability Study of Story Writing Anxiety Scale. *Sakarya University Journal of Education*, *10*(1), 120-135.

Giovanelli, M. (2015). Becoming an English Language Teacher: Linguistic Knowledge, Anxieties and the Shifting Sense of Identity. *Language and Education*, 29(5), 416-429.

Girgin, G. (1990). *Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Göçer, A. ve Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Kılavuz Kitaplarındaki Metinlerin Dil Bilgisi Öğretimindeki Yeterliliği ve Kullanım Durumunun İncelenmesi. *Journal of European Education*, *4* (2), 11-28.

Gülen Canlı, Mukime & Tepeli, Yusuf. (2019). Systematic reviews of doctoral theses on grammar teaching, *International Journal of Social Science Research, 8*(2), 60-87.

Gündüz, A., ve Demir, S. (2021). Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*(1),145-159.

Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dilbilim ve Dilbilgisi Kavramlarına Yönelik Algıları. *4th International Turkish Education and Teaching Conference*, 8-9 September, Skarya University, Sakarya-Turkey.

Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(6), 1-10.

Güzeller, C. O. (2005). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Geçerliği.* Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Han, Hae-Ra. (2009). Measuring Anxiety in Children:A Methodological Review of the Literatüre. *Asian Nursing Research*, *3*(2), 49-62.

Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 67-76.

Kalaycı, Ş. (Ed.) (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi.

Karagöz, M. ve Oryanşın, U. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Metinlerle İlişkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, *3*(2), 187-194.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Developing a Writing Anxiety Scale and Examining Writing Anxiety Based on Various Variables. *Educational Sciences: Theory & Practise*, *11*(2), 703-707.

Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(2), 1172-1189.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karatay, H., Kartallıoğlu, M. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri. *TÜBAR* XXXII, 199-219.

Kartallıoğlu, N. (2008). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A. ve Baig, M. N. (2011). An Investigation into the Causes of English Language Learning Anxiety in Students at AWKUM1. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600–1604.

Kılıç, M. (2013). *Gerçek Yaşam Tadında: Gelişim Dönemleri-2, Erinlik ve Ergenlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2017). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı. (Editörler: Özgür Balcı, Fatih Çolak, Feyza Nur Ekizer). *Her Yönüyle Yabancı Dil Üzerine Araştırmalar* (içinde). İstanbul: Çizgi Kitabevi (e-kitap).

Kınay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5), 1747-1760.

MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, *44*(2), 283-306.

MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.

MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language learning*, *39*(2), 251-275.

Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *4*(2). 748-769.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Sciences*, *6*(3), 389-404.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6*(11), 851-876.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.

Murray, J. ve Janelle, C. M. (2003). Anxiety and Performance: A visual Searchexamination of the Processing Efficiency Theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 171-187.

Negari, G. M. ve Rezaabadi, O. T. (2012). Too Nervous to Write? The Relationship Between Anxiety and EFL Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(12), 2578-2586.

Oflaz, A. (2019). Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, *7*(2), 305 – 319.

Onan, B. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Önem, E. ve Ergenç, İ. (2013). Testing a Model Of Teaching For Anxiety And Success For English Language Teaching.*Cambridge Journal of Education*,*43*(3), 357–376.

Öztürk, M. O. (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. (10. basım). Ankara.

Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar İçin Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2022). Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Psikolojik Etmenlerin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, Gökhan Çetinkaya (Editör), *Türkçe Eğitim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*, içinde, (ss. 293-330). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ravid, R. (1994). *Practical Statistics for Educators*. New York: University Pres in America.

Ride, E. P. (2011). Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, *16*(4), 557-573.

Sevinç, M. (2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminde Bütünsel Dil Yaklaşımı, Cemal Yıldız, Latif Beyreli (Yayıma Hazırlayanlar), *Dilbilim Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*, içinde (ss. 433-442).

Spielberger, C.D. (1972). Stress and Anxiety: An Overview; Needed Research on Stress and Anxiety. A Special Report of the USOE Sponsored Grant Study: Critical Appraisal of Research in the Personality-Emotions-Motivation Domain. IBR Report No. 72-10., Texas Chiristian University Institute of Behavioral Research.

Surtees, P. G., Wainwright, NWJ. ve Pharoah, PDP. (2002). Psychosocial Factors and Sex Differences in High Academic Attainment at Cambirdge University. *Oxford Review of Education*, *28* (1), 21-38.

Svalberg, A.M.-L. (2012). Peer Interaction, Cognitive Conflict, and Anxiety on a Grammar Awareness Course for Language Teachers. *Language Awareness*, *21*(1-2), 137-155.

Solmaz, M. (2011). Ortaöğretim Ders Kitaplarındaki Söz Dizimiyle İlgili Konular Üzerine Bir Değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(2), 79-110.

Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yazma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(5). 3065-3075.

Varol, Ş. (1990). Lise Son Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler, Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yang, H.-C. (2012). Language Anxiety: From the Classroom to the Community. *English Teaching & Learning*, 36(4), 1-36.

Yılmaz, O. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerilerinin Sosyokültürel Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Erzincan örneği. *Turkish Studies*, 7(2), 1251- 126.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1039-1051.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.06.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1314568

Çocuk Edebiyatına Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyeleri'nde Kalıp Sözlerin Dil İçi Çevirisi

Intralingual Translation of Formulaic Expressions in Dede Korkut Stories Adapted to Children's Literature

Feyza TOKAT*

Öz

Dede Korkut Hikâyeleri, Türk edebiyatının en önemli eserlerinden biridir. Bu sebeple *Dede Korkut Hikâyeleri'*nin çocuk edebiyatına uyarlamaları, hikâyelerin günümüz çocukları tarafından okunup anlaşılmasını ve sevilmesini sağlayarak Türk kültürünün gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynar. Tarihî bir metin olan *Dede Korkut Hikâyeleri*'nin okunup anlaşılabilmesi için dil ve kültür farklılıklardan kaynaklanan engellerin öncelikle dil içi çeviri yoluyla ortadan kaldırılması gerekmektedir. Ancak *Dede Korkut Hikâyeleri* çocuk edebiyatı için uyarlanacak ise, dil içi çevirisi yapılan bu taslak metnin dil ve anlatımı da çocukların seviyesine uygun hâle getirilmelidir. Hikâyelerin geniş söz varlığını oluşturan unsurlardan biri de dil ve kültür mirasının aktarımını sağlayan, anlatımı zenginleştiren kalıp sözlerdir. Bu sebeple *Dede Korkut Hikâyeleri* çocuk edebiyatına uyarlanırken çocuk okurun metin boyunca devamlı karşılaşacağı kalıp sözlerin dil içi çevirisi önemlidir. Bu çalışmada kapağında veya ön sözünde kitabın ilköğretim öğrencileri, çocuklar veya 100 Temel Eser için olduğu belirtilmiş 19 *Dede Korkut Hikâyeleri* kitabındaki "boy boyladı şoy şoyladı", "görelüm ḫanum ne şoylamış" kalıp sözlerinin dil içi çevirileri üzerinde durulmuştur. Bu hikâyeler incelendiğinde bu kalıp sözlerine bazı eserlerde hiç yer verilmediği, bazı eserlerde ise açıklama yapılmadan yer verildiği veya bu kalıp sözlerin dil içi çevirisinde anlamını tam olarak yansıtmayan kelimelerin tercih edildiği görülmüştür. Çalışma sonunda tarihî bir metin olan *Dede Korkut Hikâyeleri'*nin çocuk edebiyatına uyarlamalarında tekrarlanan kalıp sözlerin çocuğun anlayabileceği hâle getirilmesi için metin değiştirim yöntemlerinden genişletme yöntemi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, metin uyarlama, Dede Korkut Hikâyeleri, dil içi çeviri, kalıp söz.

Abstract

Dede Korkut Stories are one of the most important works of Turkish literature. Therefore, adaptations of Dede Korkut Stories to children's literature play an important role in transferring Turkish culture to future generations by ensuring that the stories can be understood and beloved by being read by the children of the modern era. For the *Dede Korkut Stories*, which are historical manuscripts, to be read and understood by today's readers, the barriers arising from language and cultural differences must first be removed through intralingual translation. However, if *Dede Korkut Stories* are to be adapted for children's

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Denizli/ Türkiye, e-posta: ftokat@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6394-8996.

literature, the language and expression of this draft text translated into language should be adapted to the level of children. One of the elements that make up the wide vocabulary of the stories is the formulaic expressions that enable the transfer of language and cultural heritage and enrich the storytelling. Therefore, intralingual translation of the formulaic expressions that the child reader will constantly encounter throughout the text is important when adapting *Dede Korkut Stories* to children's literature. In this study, intralingual translations of "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" and "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" formulaic expressions in 19 Dede Korkut Stories, in which it is stated on the cover or preface of the book that the book is for primary school students, for children or a book from the Turkish Ministry of Education 100 Basic Literary Works, are emphasized.When these stories were examined, it was seen that these formulaic expressions were either included without any explanation, were not included at all, or words that did not fully reflect the meaning of these formulaic expressions were preferred. At the end of the study, the extension method, which is one of the text replacement methods, is proposed in order to make the repeated phrases in the children's literature adaptations of *Dede Korkut Stories*, which is a historical text, in a way that the child can understand.

Keywords: Children's literature, text adaptation, Dede Korkut Stories, ıntralingual translation, formulaic expressions.

Giriş

Çocuk edebiyatının temel işlevi çocuklara okuma sevgisi, zevki ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bununla birlikte çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukta anadili sevgisi ve farkındalığı oluşturması, çocuğun dil becerilerini geliştirmesi, toplumun kültürel mirasını aktarması, çocuğa estetik zevk kazandırması ve yaşamında örnek alabileceği modeller sunması da beklenir. Bu özelliklerin eksik olduğu çocuk kitaplarının çocuğun dil, duyuşsal, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine tam olarak katkıda bulunması beklenemez. "Bu nedenle çocuk edebiyatı ürünleri; çocukları nitelikli metinlere yönlendirebilen ve zaman içinde okuma kültürünü benimsetebilen bir rol üstlenmelidir" (Sever, 2021, s. 19).

Çocuk edebiyatının beslendiği çok çeşitli kaynaklardan biri de tarihî metinlerdir. Çocuk okur; tarihî metinler kaynak alınarak yeniden yazılmış, uyarlanmış veya düzenlenmiş metinler aracılığı ile kendi dilini, dilinin özelliklerini, kültürünü ve değerlerini öğrenir. Tarihî metinlerde yer alan kelimeler, kelime grupları, kalıp sözler, tekerlemeler, deyimler ve atasözleri çocuğun söz varlığını zenginleştirir.

Dede Korkut Hikâyeleri (DKH), Türk edebiyatının en önemli eserlerinden biridir. Ancak *DKH*, ilk ve orta öğretim için yazılmış bir metin değil, sadece kendine mahsus bir metin, bir "Oğuz-name"dir (Uğurlu, 2008, s. 132). Tarihî bir metin olan *DKH*'nin günümüz okurları tarafından okunup anlaşılabilmesi için dil ve kültür farklılıklardan kaynaklanan engellerin öncelikle dil içi çeviri yoluyla ortadan kaldırılması gerekmektedir. "Dil içi çeviri; bir dildeki göstergeleri yine o dildeki açıklamalarla, tanımlamalarla, eşanlamı ya da karşıt anlamlı sözcüklerle yorumlama eylemidir" (Vardar, 1978, s. 60).

Tarihî bir metin olan *DKH*'nin uyarlamalarının çocuk okur tarafından okunup anlaşılması ve sevilmesi, dikkatli ve özenli bir çalışmayı gerektirmektedir. Tarihî bir metnin çocuk edebiyatı için uyarlama çalışması, yetişkin edebiyatı için uyarlama çalışmasından farklıdır. *DKH*'nin yetişkin edebiyatı için uyarlama çalışmasında metnin sadece dil içi çevirisinin yapılması genellikle yeterli iken, çocuk edebiyatı için uyarlama çalışmasında dil içi çevirisi yapılmış taslak metnin çocuk edebiyatının ölçütlerine göre yeniden yapılandırılması bir gerekliliktir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken ölçütlerden biri de dil ve anlatımın "çocuğa göre" olmasıdır. "Dil ve üslup açısından çocukların ruh evrenlerine özgü bir biçimde kurgulanan çocuk edebiyatı eserleri, çocukları toplumsal yaşama hazırlarken aynı zamanda estetik bir haz duygusu ve estetik bir yaşam algısı

geliştirmelidir. Bu bağlamda çocuk edebiyatında anlatılan şeylerin çocuk okurlar tarafından rahatlıkla anlaşılabilmesi ve sezilebilmesi gerekmektedir" (Kanter, 2014, s. 572). Çocuk edebiyatı ürünlerinde çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun (Sever, 2021, s. 17); dilin inceliklerini barındıran sade, açık, anlaşılır bir dil kullanılmalıdır (Temizyürek ve Çevik, 2014, s. 159). Kullanılan dil; dil eğitimine katkı sağlamalı, çocukta millî dil bilinci oluşturmalıdır (Gürel vd., 2007, s. 24). Dilin zenginliğini yansıtan deyim, atasözü, kalıp söz gibi unsurlara yer verilerek çocuk okurun söz varlığını geliştirmesine katkı sunmalıdır.

Çocuk edebiyatında çeviri üzerine yapılan çalışmalar genellikle tarihî metinlerin dil içi çevirisine değil, diller arası çeviri konusunda yoğunlaşmıştır (Neydim, 2009, 2020; Levent, 2010; Kılıç, 2010; Erten, 2011, 2014; Beykan, 2012; Mert vd., 2013; Özyer, 2015; Karadağ, 2018; Baş ve Biros, 2019; Çetinkaya ve Durmaz, 2020; Oğuz, 2020). Üstünel-Yaylagül (2020)'ün *DKH* örnekleminde Türkçe tarihî metin yayınlarında dil içi çeviri sorunları üzerine bir bildirisi bulunmaktadır.

Tarihî bir metin olarak *DKH*'nin dil içi çevirisi ile ilgili çalışmalar "lehçe içi aktarım" başlığı altında da yapılmıştır. Denizer (2007); yüksek lisans tez çalışmasında *DKH*'nin çeşitli yaş gruplarına hitap eden, gazeteler tarafından dağıtılan ya da çok baskı yapan aktarmaları arasından seçilmiş on eser üzerinden kelime düzeyinde bir karşılaştırma yaparak aktarma hatalarını tasnif etmiştir. Uğurlu (2008), "Dede Korkut'u Okumak İstiyorum, Ama..." başlıklı makalesinde bir *DKH* aktarmalarını bir öğrencinin gözüyle değerlendirmiş ve aktarma hatalarını örneklendirmiştir.

DKH'nin çocuk edebiyatına uyarlanması konusunda Özcan (2008) *DKH*'yi inceleyerek *DKH*'nin her yaş grubuna göre çocuk edebiyatında kullanılabilecek nitelikte bir eser olduğunu belirtmiştir.

DKH'nin çocuk edebiyatına uyarlamalarındaki dil içi çeviri ile ilgili olarak Kötüğ (2022); "Dede Korkut Hikâyeleri'nin Dil İçi Çevirilerinde Bir Çeviri Sorunu Olarak Çocuğa Görelik" başlıklı yüksek lisans tezinde "Deli Dumrul" ve "Tepegöz" hikâyelerinin farklı uyarlamacılar tarafından yapılmış dil içi çevirilerinde öncül norm olarak çocuğa görelik gözetilmediğini ve çocuk edebiyatı dizgesinin oluşumunda dil içi çevirinin bir strateji olarak kullanılmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Özaslan ve Tokat (2022) tarafından *DKH*'deki "boy boyladı soy soyladı" terimi üzerine bir bildiri sunulmuş ve bu bildiri özeti yayımlanmıştır. Ancak alanyazın incelemesinde çocuk edebiyatı için uyarlanmış *DKH*'de geçen kalıp sözlerin dil içi çevirileri üzerine yapılmış kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

DKH'nin çocuk edebiyatına uyarlamaları hikâyelerin günümüz çocukları tarafından okunmasını, anlaşılmasını ve sevilmesini sağlayarak Türk kültürünün gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynar. Bu sebeple *DKH*'nin dil içi çevirisinde ve çocuk edebiyatı için uyarlamasında kullanılan dil ve üslup özellikleri çok önemlidir.

DKH'nin geniş söz varlığını oluşturan unsurlardan biri de dil ve kültür mirasının aktarımını sağlayan kalıp sözlerdir. Kalıp sözler tekrarlanarak dil ve kültür mirasının aktarımını, anlatımın zenginleşmesini, metinde ritim oluşturulmasını sağlayarak hikâyelerin anlatımına renk katar ve hikâyelerin kültürel zenginliğini yansıtır. Bu sebeple *DKH* çocuk edebiyatına uyarlanırken çocuk okurun metin boyunca devamlı karşılaşacağı kalıp sözlerin dil içi çevirilerinde daha dikkatli olunmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "boy boyladı ṣoy ṣoyladı", "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözlerinin dil içi çevirilerinin

nasıl yapıldığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözüne metinde yer verilmiş midir?

2) Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözüne metinde nasıl yer verilmiştir?

3) Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözünün dil içi çevirisi nasıl yapılmıştır?

4) Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözüne metinde yer verilmiş midir?

5) Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözüne metinde nasıl yer verilmiştir?

6) Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözünün dil içi çevirisi nasıl yapılmıştır?

Araştırmanın Önemi

Tarihî metinlerin çocuk edebiyatına uyarlamasında kullanılan dil ve üslubun "çocuğa göre" olması, çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken ölçütlerden biridir. Bu ölçüte *DKH*'nin çocuk edebiyatı için uyarlaması yapılırken de dikkat edilmesi gerekir. Bu çalışmada "boy, boy boylamak, soy, soy soylamak" terimleri sadece Dede Korkut Destanî Hikâyeleri'nde geçen *DKH*'ye özgü terimler olduğu için (Ercilasun, 2019, s. 640) "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözü ile manzum bölümlerin neredeyse tamamından önce kullanılan (Balyemez, 2010, s. 148) "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözünün çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında dil içi çevirisinin nasıl yapıldığı ortaya konulacaktır. Tarihî bir metin olan *DKH*'nin çocuk edebiyatına uyarlamalarında "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" ve "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözlerinin dil içi çevirilerinin nasıl yapıldığına dair ayrıntılı bir görünüm sunacak olan bu çalışma; alan araştırmacılarına ve tarihî metinleri çocuk edebiyatı için yayına hazırlayanlara yol gösterici olması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "boy boyladı ṣoy ṣoyladı", "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözlerinin dil içi çevirilerinin nasıl yapıldığını tespit etmeye yönelik bu çalışma betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini kapağında/ön sözünde kitabın ilköğretim öğrencileri için, çocuklar için veya 100 Temel Eser için olduğu belirtilmiş 19 *DKH* kitabı oluşturmaktadır. Seçilen kitaplarda yayına hazırlayanların/derleyenlerin adları değil yayınevinin ismi verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Örneklemini Oluşturan Dede Korkut Hikâyeleri Kitapları

Kitabın Adı	Basım Yılı	Yayınevi
Dede Korkut'tan Seçmeler	2005	Kardelen Yayınları
Dede Korkut	2009	Demos Çocuk Yayınları
Dede Korkut'un Dilinden	2010	Aykü Çocuk

Dede Korkut Hikâyeleri	2013	Antik Dünya Klasikleri
Dede Korkut'tan Seçme Hikâyeler	2014	Elips Kitap
Dede Korkut Hikayeleri (İlköğretim İçin Uyarlama)	2016	Bilge Kültür Sanat Yayınları
Dede Korkut Hikâyeleri	2017	Beyan Yayınları
Dede Korkut Hikâyeleri	2017	Ema Genç Yayınları
Dede Korkut Destanları	2018	Mevsimler Çocuk Yayınevi
Dede Korkut Hikâyeleri	2018	Beyan Çocuk Yayınları
Dede Korkut Hikâyeleri	2018	İnkılâp Yayınevi
Dede Korkut Kitabı	2018	Kapı Yayınları
Dede Korkut Hikâyeleri	2019	Bilgi Yayınevi Çocuk Kitaplığı
Dede Korkut Hikâyeleri	2019	T Çocuk
On Üçüncü Hikâye ile Birlikte Çocuklar İçin Dede Korkut	2019	Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı
Dede Korkut Hikâyeleri	2020	Çeri Yayınları
Dedem Korkut Öyküleri	2020	Can Sanat Yayınları
Dede Korkut Hikâyeleri	2021	Denizli: Mavi Nefes Yayınları
Dede Korkut Öyküleri	2021	Başlık Yayınevi

Bulgular

Çocuk Edebiyatına Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyeleri'nde "boy boyladı şoy şoyladı" Kalıp Sözünün Dil İçi Çevirileri

Hamilton, *soy* ve *soylama* kelimelerinin kökeninin Eski Türkçe saw (< sab) "söz, haber, koşuk" sözüne dayandığını ilk kez tespit etmiş (1974, s. 114); daha sonra Tezcan, "Dede Korkut Kitabı'nda Boy Boylamak Soy Soylamak" başlıklı makalesinde bu görüşü destekleyen örnekler vermiştir (1978, s. 227- 236).

Ahmet B. Ercilasun "boy, boy boylamak, soy, soy soylamak" terimlerinin sadece Dede Korkut Destanî Hikâyelerinde kullanıldığını belirterek bu terimleri şu şekilde açıklamıştır:

"Boy: On iki destani hikâyeden her birine boy adı verilir. Kısaca boy, destani hikâye demektir ve bir edebi tür olarak sadece Dede Korkut kitabında bulunur.

Boy boylamak: Boy anlatmak. Dede Korkut'a ait destani hikâyelerden birini anlatmak.

Soy: Boyların içindeki manzum bölümler.

Soy soylamak: Manzum bölümleri (soyları) kopuz eşliğinde söylemek." (2019, s. 640)

Çalışmada seçilen çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı"nın boyunun (hikâyesinin) sonunda Bayındır Han'ın oğlana beylik ve taht verdiği bölümde Dede Korkut'un söylediği duadan önceki "Ḫanlar ḫanı Ḫan Bayındır oğlana biglik virdi, taḫt virdi. Dedem Ḳorḳut boy boyladı ṣoy ṣoyladı, bu

Oğuz-nāmeyi düzdi koşdı böyle didi." (D 34/9-11) (Ergin, 1994, s. 94) cümlesindeki "boy boyladı soy soyladı" kalıp sözünün dil içi çevirilerinin nasıl yapıldığı tespit edilmiştir.

Çocuk edebiyatına uyarlanmış 19 *DKH* kitabından 10'unda "boy boyladı soy soyladı" kalıp sözüne yer verilmemiştir:

"Dede Korkut destan söyledi, deyiş dedi. Bu Oğuzname'yi düzdü koştu, böyle dedi:" (Elips Kitap, 2014, s. 24)

"Dedem Korkut geldi, bir destan söyledi, görelim ne söyledi:" (Mavi Nefes Yayınları, 2021, s. 106)

"Dedem Korkut destan söyledi deyiş dedi, bu Oğuz nameyi düzdü koştu, böyle dedi:" (Çeri Yayınları, 2020, s. 20)

"Dedem Korkut destan söyledi, deyiş dedi, bu Oğuznameyi düzdü, koştu. Böyle dedi:" (Mevsimler Çocuk Yayınevi, 2018, s. 28)

"Dedem Korkut destan söyledi, deyiş dedi, bu Oğuzname'yi düzdü, koştu, şöyle dedi:" (Kapı Yayınları, 2018, s. 28)

"Dede Korkut destan söyledi, öykü anlattı, Oğuznameyi koştu, düzenledi, görelim neler söyledi:" (Antik Dünya Klasikleri, 2013, s. 35)

"Dede Korkut'u çağırıp duasını istediler. Dede Korkut geldi." …" dedi, dua etti." (Bilgi Yayınevi, 2019, s. 31)

"Dedem Korkut gelerek Boğaç'ın kahramanlığını öven şiirler söyleyip yüce Allah'a dualar etmiş:" (Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı, 2019, s. 15)

"Söz sırası bana geldiğinde, aldım kopuzu elime. Çalıp söyleyerek önce Boğaç Han'ın kahramanlığını anlattım. Sonra açtım ellerimi Allah'a şöyle dua ettim:" (Aykü Çocuk, 2010, s. 16)

"Dedem Korkut destan söyledi, deyiş dedi. Bu Oğuznâme'yi düzdü, düzenledi, böyle dedi:" (Bilge Kültür Sanat, 2016, s. 24)

Çocuk edebiyatına uyarlanmış "boy boyladı soy soyladı" kalıp sözüne yer verilmeyen 7 kitabın 1'inde "boy boyladı soy soyladı" kalıp sözüne yer verilmese de "manzum bölümleri (soyları) kopuz eşliğinde söylemek." anlamını düşündürecek bir açıklama yapılmıştır:

"Söz sırası bana geldiğinde, aldım kopuzu elime. Çalıp söyleyerek önce Boğaç Han'ın kahramanlığını anlattım. Sonra açtım ellerimi Allah'a şöyle dua ettim:" (Aykü Çocuk, 2010, s. 16)

Çocuk edebiyatına uyarlanmış 19 *DKH* kitabından 9'unda "boy boyladı soy soyladı" kalıp sözü hiçbir açıklama yapılmadan verilmiştir:

"Dedem Korkut boy boyladı, soy soyladı, bu Oğuz öyküsünü düzdü. Böyle bağladı:" (Can Sanat Yayınları, 2020, s. 31)

"Dedem Korkut boy boyladı, soy soyladı. Bu, Oğuzname'yi düzdü, koştu, şöyle dedi:" (T Çocuk, 2019, s. 28)

"Dedem Korkut söyledi bu destanı. Boy boyladı, soy soyladı. Bakalım neler söyledi:" (Demos Çocuk, 2009, s. 31)

"Dedem Korkut gelip boy boyladı, soy soyladı. Sonuçta bu Oğuzname'yi düzüp şöyle dedi. (Beyan Yayınları, 2017, s. 31)

"Dedem Korkut geldi. Boy boyladı, soy soyladı. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Oğuznamesi düzdü. Bakalım en son neler dedi:" (Başlık Yayınevi, 2021, s. 26)

"Dedem Korkut boy boyladı, soy soyladı, bu Oğuzname'yi düzdü, koştu, böyle dedi:" (Kardelen Yayınları, 2005, s. 36)

"Dedem Korkut boy boyladı, soy soyladı, bu Oğuznâmeyi düzdü, koştu, böyle dedi:" (İnkılâp Yayınevi, 2018, s. 27)

"Dedem Korkut boy boyladı, soy soyladı; bu Oğuznameyi düzdü, böyle dedi:" (Ema Genç Yayınları, 2017, s. 18)

"Dedem Korkut gelip boy boyladı, soy soyladı. Sonuçta bu Oğuznâme'yi düzüp şöyle dedi:" (Beyan Çocuk Yayınları, 2018, s. 31)

Tablo 2. Çocuk Edebiyatına Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyeleri'nde "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" Kalıp Sözünün Dil İçi Çevirilerinin Yapılma Şekilleri

Yayınevi	yer verilmemiş	açıklama yapılmadan verilmiş
Kardelen Yayınları (2005)		X
Demos Çocuk Yayınları (2009)		X
Aykü Çocuk (2010)	X	
Antik Dünya Klasikleri (2013)	X	
Elips Kitap (2014)	X	
Bilge Kültür Sanat Yayınları (2016)	X	
Beyan Yayınları (2017)		X
Ema Genç Yayınları (2017)		X
Mevsimler Çocuk Yayınevi (2018)	X	
Beyan Çocuk Yayınları (2018)		X
İnkılâp Yayınevi (2018)		X
Kapı Yayınları (2018)	X	
Bilgi Yayınevi Çocuk Kitaplığı (2019)		X
T Çocuk (2019)		X
Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı (2019)	X	
Çeri Yayınları (2020)	X	
Can Sanat Yayınları (2020)		X
Denizli: Mavi Nefes Yayınları (2020)	X	
Başlık Yayınevi (2020)		X

Çocuk Edebiyatına Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyeleri'nde "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" Kalıp Sözünün Dil İçi Çevirileri

DKH'de geçen kalıp sözlerden biri de "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözüdür. "Manzum bölümlerin neredeyse tamamından önce kullanılan "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" veya "görelüm ḫanum ne ḫaberleşdi" ifadelerindeki "ne" zamiri, ön gönderim yapmakta ve kendisinden sonra söylenen manzum bölümlere işaret etmektedir" (Balyemez, 2010, s. 148).

Çalışmada seçilen çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı"nın boyunun (hikâyesinin) başında "Meger Dirse Ḫan dirler-idi bir bigüñ oğlı ḳızı yoġ-idi. Ṣoylamış, görelüm ḫanum ne ṣoylamış:" (D 11/12) (Ergin, 1994, s. 78) cümlesindeki "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözünün dil içi çevirilerinin şu şekilde yapıldığı tespit edilmiştir:

Çocuk edebiyatına uyarlanmış 19 *DKH* kitabından 1'inde "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözüne hiçbir açıklama yapılmadan yer verilmiştir:

"görelim hanım, ne soylamış:" (İnkılâp Yayınevi, 2018, s. 14)

Çocuk edebiyatına uyarlanmış 19 *DKH* kitabından 8'inde "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözüne yer verilmemiştir (Beyan Çocuk Yayınları, 2018; Can Sanat Yayınları, 2020; Bilgi Yayınevi, 2019; T Çocuk, 2019; Mavi Nefes Yayınları, 2021; Aykü Çocuk, 2010; Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı, 2019; Demos Çocuk, 2009, s. 11). "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözüne yer verilmeyen bu kitaplardan sadece 1'inde kalıp sözünün yerini tutacak şu açıklamaya yer verilmiştir:

"Görelim bakalım Dirse Hân'ın dilinden neler döküldü, ağzından neler çıktı:" (Demos Çocuk, 2009, s. 11)

Çocuk edebiyatına uyarlanmış 19 *DKH* kitabından 1'inde *"görelüm ḫanum ne ṣoylamış"* kalıp sözünün dil içi çevirisinde zaman kipinde değişiklik yapılmıştır:

"Soylar, görelim Han'ım ne soyladı?" (Başlık Yayınevi, 2021, s. 10)

Çocuk edebiyatına uyarlanmış 19 *DKH* kitabının 9'unda *"görelüm ḫanum ne ṣoylamış"* kalıp sözündeki *soyla-* fiilinin dil içi çevirisi *söyle-* fiili ile yapılmıştır:

"görelim Hanım ne söylemiş:" (Çeri Yayınları, 2020, s. 7)

"Hân'ım, ne söyledi:" (Beyan Yayınları, 2017, s. 17)

"görelim han'ım ne söylemiş:" (Kardelen Yayınları, 2005, s. 20)

"görelim bakalım Han'ım ne söylemiş:" (Elips Kitap, 2014, s. 11)

"görelim hanım ne söylemiş:" (Antik Dünya Klasikleri, 2013, s. 17)

"görelim hânım ne söylemiş:" (Bilge Kültür Sanat Yayınları, 2016, s. 11)

"görelim hanım ne söylemiş:" (Kapı Yayınları, 2018, s. 16)

"görelim hânım ne söylemiş:" (Mevsimler Çocuk Yayınevi, 2018, s. 15)

"görelim Han'ım ne söylemiş" (Ema Genç, 2017, s. 7)

Tablo 3. Çocuk Edebiyatına Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyeleri'nde "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" Kalıp Sözünün Dil İçi Çevirilerinin Yapılma Şekilleri

Yayınevi	Yer verilmemiş	Açıklama yapılmadan verilmiş	*soyla-* fiilinin dil içi çevirisi *söyle-* fiili ile yapılmış	Zaman kipinde değişiklik yapılmış
Kardelen Yayınları (2005)			X	
Demos Çocuk Yayınları (2009)	X			
Aykü Çocuk (2010)	X			
Antik Dünya Klasikleri (2013)			X	
Elips Kitap (2014)			X	
Bilge Kültür Sanat Yayınları (2016)			X	
Beyan Yayınları (2017)			X	
Ema Genç Yayınları (2017)			X	

Mevsimler Çocuk Yayınevi (2018)			X	
Beyan Çocuk Yayınları (2018)	X			
İnkılâp Yayınevi (2018)		X		
Kapı Yayınları (2018)			X	
Bilgi Yayınevi Çocuk Kitaplığı (2019)	X			
T Çocuk (2019)	X			
Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı (2019)	X			
Çeri Yayınları (2020)			X	
Can Sanat Yayınları (2020)	X			
Denizli: Mavi Nefes Yayınları (2020)	X			
Başlık Yayınevi (2020)				X

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kapağında/ön sözünde kitabın ilköğretim öğrencileri için, çocuklar için veya 100 Temel Eser için olduğu belirtilmiş *DKH*'deki "boy boyladı şoy şoyladı" ve "görelüm ḫanum ne şoylamış" kalıp sözlerinin dil içi çevirisinin nasıl yapıldığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada 19 *DKH* kitabının 10'unda "boy boyladı şoy şoyladı" kalıp sözüne yer verilmediği; 9'unda "boy boyladı şoy şoyladı" kalıp sözünün hiçbir açıklama yapılmadan verildiği tespit edilmiştir. Yine yapılan incelemede "görelüm ḫanum ne şoylamış" kalıp sözüne 19 *DKH* kitabının 1'inde hiçbir açıklama yapılmadan verildiği, 8'inde yer verilmediği, 1'inde zaman kipinde değişiklik yapılarak verildiği tespit edilmiştir.

DKH'ye özgü "boy boyladı şoy şoyladı" ve "görelüm ḫanum ne şoylamış" kalıp sözlerine çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında yer verilmemesi bir eksikliktir. Çünkü "boy boyladı şoy şoyladı" ve "görelüm ḫanum ne şoylamış" kalıp sözleri *DKH*'ye özgü bir kullanımlardır ve bir tekerlemeyi andıran yapısıyla çocuk okurun aklında kalabilecek özelliğe sahiptirler.

Çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH* kitaplarında "boy boyladı şoy şoyladı" ve "görelüm ḫanum ne şoylamış" kalıp sözlerine açıklama yapılmadan yer verilmesi, Denizer'in (2007) *DKH* örneğinde tespit ettiği tarihî metinleri aktarma problemlerinden biri olan aslının korunması hatası ile benzer niteliktedir. Uyarlamada açıklama yapılmadan verilen kalıp sözlerdeki "boy", "soy" ve "hanım" kelimeleri çocuk okura Türkiye Türkçesindeki "boy", "soy" ve "hanım" kelimelerini düşündürecek, bu da bu kalıp sözlerin çocuk okur tarafından yanlış anlaşılmasına sebep olacaktır.

"Boy boylamak" ve "soy soylamak" kalıp sözüne yer vermeyen kitaplar incelendiğinde bu kalıp söz yerine genellikle "destan söyledi, deyiş dedi" ifadesinin tercih edildiği görülmektedir. Günümüzde kullanılan sözcüklerin sıklıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan *Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü*'nde en çok kullanılan 2.000 sözcük içinde *destan* ve *deyiş* kelimeleri bulunmamaktadır (Aksu ve Adalı, 2018). Bu sıklık sözlüğünde *de-* fiili 22. sırada, *söyle-* fiili 1842. sıradadır. Yani *de-* ve *söyle-* fiilleri Çağdaş Türkçede en sık kullanılan 2.000 kelime içindedir. Çocuk kitaplarında en sık kullanılan ilk yirmi kelime içinde *de-* eylemi 5.sırada yer almaktadır (Baş, 2006, s. 247). Bu sıklık listesinde *söyle-* eylemine yer verilmemiştir. *Güncel Türkçe Sözlük*'te "deyiş" kelimesinin anlamları şu şekilde verilmiştir: "1. Deme, söyleme işi. 2. Bir kimsenin bir konuyla ilgili

anlattıkları, ifade. 3. Halk şiiri, halk türküsü. 4. Semahla birlikte yalnızca bağlama eşliğinde ağır tempoda söylenen bir beste türü." (WEB-1) Ayrıca *Güncel Türkçe Sözlük*'te *deyiş de-* ve *destan söyle-* şeklinde ifadeler bulunmamaktadır. Uyarlama esnasında kullanılan *deyiş de-* ve *destan söyle-* ifadelerinden "manzum bölümlerin (soyların) kopuz eşliğinde söylendiği" anlaşılmamaktadır.

"Görelüm ẖanum ne ṣoylamış" kalıp sözündeki soyla- fiilinin dil içi çevirisinin söyle- fiili ile yapılması soyla- fiilinin "manzum bölümleri (soyları) kopuz eşliğinde söylemek." (Ercilasun, 2019, s. 640) anlamını tam olarak karşılamamaktadır. Yine "han" isim köküne 1.tekil şahıs iyelik eki getirilerek oluşmuş "ẖanum" kelimesinin "hanım" şeklinde dil içi çevirisi, çocuk okurun zihninde "Doğu ülkelerinde yerli beyler ve Kırım girayları için kullanılan unvan anlamını değil; "hanım" "kız ve kadınlara verilen unvan, bayan" anlamını düşündürtecektir. Bu yanlış anlamayı önlemek için çocuk edebiyatına uyarlanmış bazı *DKH* kitaplarında "ẖanum" kelimesinin dil içi çevirisinde "Hân'ım, han'ım, Han'ım, Hânım" gibi yazılışlar tercih edilmiştir.

DKH'de kalıp sözlerine yer verilmemesi, hiçbir açıklama yapılmadan verilmesi veya kalıp sözlerin dil içi çevirilerinde anlamını tam olarak yansıtmayan kelimelerin kullanılması çocuk okurun metni yanlış anlamasına veya hiç anlamamasına sebep olacaktır.

Tarihî bir metin olan *DKH*'nin çocuk edebiyatına uyarlamalarında tekrarlanan kalıp sözlerin çocuğun anlayabileceği hâle getirilmesi için metin değiştirim yöntemlerinden genişletme yöntemi kullanılabilir. "Genişletme yönteminde özgün metinde yer alan düzey üstü kelime ve kelime grupları metinde korunur ve öncesinde ya da sonrasında yer alan bağlamda açıklayıcı unsurlara yer verilir" (Özcan ve Batur, 2021, s. 232). "Hedef kitlenin anlayamayabileceği düşünülen sözcüğün veya ifadenin açıklanmış biçimiyle bir arada sunulmasının gerekçesi, bu sözcük ve ifadelerin, hedef kitlenin maruz kalması ve öğrenmesi gereken yapılar olarak kabul edilmesidir" (Durmuş, 2013, s. 400). Genişletme yöntemi *DKH*'nin çocuk edebiyatına uyarlamalarındaki "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" ve "görelüm ẖanum ne ṣoylamış" kalıp sözleri için öncesinde ya da sonrasında bağlama göre açıklayıcı unsurlar, dipnot ve/veya görsel ögeler eklenmesi şeklinde kullanılabilir. Böylelikle çocuk okurun *DKH*'ye özgü "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" ve "görelüm ẖanum ne ṣoylamış" kalıp sözlerini hem fark etmesi, bilmesi hem de anlamını öğrenmesi sağlanmış olur.

Sonuç olarak çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH*'de "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" ve "görelüm ẖanum ne ṣoylamış" kalıp sözlerine mutlaka yer verilmelidir. Ancak kültürel öge olan bu kalıp sözlerin çocuğun anlayabileceği şekle getirilmesi, çocuk edebiyatı için uyarlanması gerekmektedir. Uyarlama için de genişletme yöntemi tercih edilebilir.

Genişletme yöntemi; "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözü için çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH*'de şu şekillerde yapılabilir:

1) "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözü metinde aynen verildikten sonra kalıp sözün anlamı dipnot şeklinde verilebilir.

2) "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözü metinde aynen verildikten sonra kalıp sözün anlamı parantez içinde verilebilir.

3) "boy boyladı ṣoy ṣoyladı" kalıp sözü metinde aynen verildikten sonra kalıp sözün anlamı "yani…" şeklinde verilebilir.

Bu genişletme yöntemlerinden biri tercih edildikten sonra görsel ögeler de metne eklenerek çocuk okurun hikâyenin baş kahramanı olan Dede Korkut'u gözünde canlandırması ve kalıp sözü tam ve doğru anlaması sağlanabilir.

Genişletme yöntemi; "görelüm ḫanum ne ṣoylamış"kalıp sözü için çocuk edebiyatına uyarlanmış *DKH*'de şu şekillerde yapılabilir:

1) "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözü metinde aynen verildikten sonra kalıp sözün anlamı dipnot şeklinde verilebilir.

2) "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözü metinde aynen verildikten sonra kalıp sözün anlamı parantez içinde verilebilir.

3) "görelüm ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözü metinde aynen verildikten sonra kalıp sözün anlamı "yani…" şeklinde verilebilir.

Ancak "ḫanum ne ṣoylamış" kalıp sözü için önerilen bu genişletme yöntemlerinde "ḫanum" kelimesinin dil içi çevirisinde çocuk okurun yanlış anlamasını engellemek için "han'ım" şeklinde yazılması tercih edilmelidir. Hedef okuyucuya göre gerekirse "han" kelimesinin de anlamı da genişletme yöntemleri ile verilebilir. Bu genişletme yöntemlerinden biri tercih edildikten sonra görsel ögeler de metne eklenerek çocuk okurun hikâyenin baş kahramanı olan Dede Korkut'u gözünde canlandırması ve kalıp sözü tam ve doğru anlaması sağlanabilir.

Kaynakça

Balyemez, S. (2010). Bağdaşıklık ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde Bağdaşıklık Görünümleri. *Turkish Studies,* 5(4), 133-173.

Baş, Bayram (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Baş, B. ve Biros, Y. (2019). Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1095-1114.

Beykan, M. (2012). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yayıncılığında Çeviri Sorunları. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Bildiriler ve Atölye Çalışmaları),* 5-7 Ekim 2011, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 991-994.

Çetinkaya, F. Ç. ve Durmaz, M. (2020). Çeviri Resimli Çocuk Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 945-959.

Dede Korkut (2009). İstanbul: Demos Çocuk Yayınları.

Dede Korkut Destanları (2018). İstanbul: Mevsimler Çocuk Yayınevi.

Dede Korkut Hikâyeleri (2013). İstanbul: Antik Dünya Klasikleri.

Dede Korkut Hikâyeleri (2017). İstanbul: Beyan Yayınları.

Dede Korkut Hikâyeleri (2018). İstanbul: Beyan Çocuk Yayınları.

Dede Korkut Hikâyeleri (2019). Ankara: Bilgi Yayınevi Çocuk Kitaplığı.

Dede Korkut Hikâyeleri (2017). İstanbul: Ema Genç Yayınları.

Dede Korkut Hikâyeleri (2020). Kocaeli: Çeri Yayınları.

Dede Korkut Hikayeleri (İlköğretim İçin Uyarlama) (2016). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Dede Korkut Hikâyeleri (2021). Denizli: Mavi Nefes Yayınları.

Dede Korkut Hikâyeleri (2018). İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Dede Korkut Hikâyeleri (2019). İstanbul: T Çocuk.

Dede Korkut Kitabı (2018). İstanbul: Kapı Yayınları.

Dede Korkut Öyküleri (2021). İstanbul: Başlık Yayınevi.

Dedem Korkut Öyküleri (2020). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Dede Korkut'tan Seçmeler (2005). İstanbul: Kardelen Yayınları.

Dede Korkut'tan Seçme Hikâyeler (2014). Ankara: Elips Kitap.

Dede Korkut'un Dilinden (2010). İstanbul: Aykü Çocuk.

Denizer, F. U. (2007). *Tarihî Metinleri Aktarma Problemleri. -Dede Korkut Oğuznâmeleri ve Türkiye Türkçesine Yapılmış Aktarmaları Üzerine Kelime Düzeyinde Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Durmuş, M. (2013). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *International Journal of Social Science*, 6(4), 391-408.

Ercilasun, A.B. (2019). *Nehir Destan Oğuzname (Oguz Bitig)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ergin, M. (1994). *Dede Korkut Kitabı I Giriş-Metin-Faksimile*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erten, A. (2011). *Çocuk Yazın Çevirisine Yaklaşımlar*. Ankara: Hacettepe Yayıncılık.

Erten, A. (2014). Çeviri Çocuk Edebiyatının Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Türk Dili*, 107(756), 354-355.

Gürel, Z. vd.- (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap

Hamilton, J. (1974). Opla-/Yopla-, Uf-/Yuf- et Autres Formes Semblables en Turc *Ancien". Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae,* 28(1), 111-117.

Kanter, B. (2014). Etik ve Estetik Bağlamında Çocuk Edebiyatının Sosyolojik Boyutu. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı* (Ed. Mustafa Ruhi Şirin), CVII (756), 569-575.

Karadağ, A. B. (2018). Çeviri Çocuk Edebiyatı Bağlamında Asimetrik Güç İlişkileri: Yetişkin Çevirmenler ve Çocuk Okurlar. *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara (Ed. S. Taş*), (43-77) İstanbul: Hiperlink.

Kılıç, U. (2010). *Çeviri Çocuk Klasiklerinde Eğitici İletiler (MEB'in 2005 Yılında İlköğretim Öğrencilerine Önerdiği 100 Temel Eser Örneğinde)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kötüğ, M. A. (2022). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin Dil-içi Çevirilerinde Bir Çeviri Sorunu Olarak Çocuğa Görelik.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Levent, G. (2010). *Çocuk Edebiyatı Çevirilerinde Karşılaşılan Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Mert, O.- vd. (2013). Çeviri Çocuk Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.

Neydim, N. (2009). Türkiye'de Çeviri Çocuk Edebiyatı Tarihi. *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı (ed. Zeliha Güneş)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Neydim, N. (2020). Çocuk Edebiyatı Klasiklerinde Çeviri Yaklaşımları: Uyarlama, Yeniden Yazma, Kültürel Müdahale. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 851-858.

Oğuz, D. (2020). *Çocuk-Gençlik Yazını Çevirisi Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul: Hiperyayın.

On Üçüncü Hikâye ile Birlikte Çocuklar İçin Dede Korkut (2019). Ankara: Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı.

Özaslan, A. ve Tokat, F. (2022). Çocuk Edebiyatına Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyeleri'nde "Boy boyladı soy soyladı" Terimi Üzerine. *14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu,* 20-22 Ekim 2022/ Alanya Bildiri Özetleri Kitabı, 109.

Özcan, H. (2008). Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri. *Turkish Studies*, 3(2), 582-603.

Özcan, H. ve Batur Z. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bir Metin Uyarlama Örneği: Köroğlu Destanı. *Folklor Akademi Dergisi*, 4(2), 227-251.

Özyer, N. (2015). *Ülkemizde Çeviri Çocuk Edebiyatının Sorunları*. https://tdk.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/01/362.pdf

Sever, S. (2021). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2014). Mustafa Ruhi Şirin'in Çocuk Edebiyatı Sahasındaki Eserlerinin Dil ve Kavram Bağlamında İncelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3 (1), 155-175.

Tezcan, S. (1978). Dede Korkut Kitabı'nda Boy Boylamak Soy Soylamak. *Ömer Asım Aksoy Armağanı.* Ankara: 227-236.

Tezcan Aksu, B. ve Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Uğurlu, M. (2008). Dede Korkut'u Okumak İstiyorum, Ama… *Turkish Studies,* 3(1), 129-137.

Üstünel-Yaylagül, Ö. (2020). Türkçe Tarihi Metin Yayınlarında Dil İçi Çeviri Sorunları (Dede Korkut Hikâyeleri Örnekleminde). *XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (21-23 Ekim 2020, Ankara) Bildiri Kitabı* (ed. İhsan Kalenderoğlu), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 851-855.

Vardar, B. (1978). Dilbilim Açısından Çeviri. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Çeviri Sorunları Özel Sayısı,* (322), 60-71.

Vardar, B. (1978). Dilbilim Açısından Çeviri. *Türk Dili*, 38, 65-71.

WEB-1. https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 18.08.2023)

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1052-1074.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1343108

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kütüphaneye İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri

Preschool Children's Opinions and Experiences about the Library

Seda ESKİDEMİR MERAL*
Feyza UÇAR ÇABUK**

Öz

Kütüphanelerin tasarlanmasında ve kütüphanelerde gerçekleştirilecek etkinliklerin belirlenmesinde çocukların görüşlerinin alınmasının hem çocukların katılım hakkının gözetilmesi hem de çocukların kütüphanede olumlu deneyimler yaşayarak kütüphane kullanımı konusunda istekli olmasını sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda; araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının kütüphane hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir. Bu araştırma, 43 okul öncesi dönem çocuğu ile temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; çocukların kütüphane ile ilgili deneyimlerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan "yarı yapılandırılmış görüşme formları" aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca çocuklar yönerge doğrultusunda resimler çizerek çizdikleri resimleri anlatmışlardır. Araştırmanın verileri tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların resimlerinde en çok kitap, kitap rafları, kitap okuyan insanlar/çocuklar çizdikleri görülmüştür. Yapılan görüşmelerde 22 çocuk daha önce kütüphaneye gittiğini, 21 çocuk ise daha önce kütüphaneye hiç gitmediğini belirtmiştir. Çocuklar kütüphanede en çok oyun alanı/oyuncak olmasını, çocuk kitapları bulunmasını ve çocuğun yaşına, ilgisine göre kitaplar bulunmasını önermişlerdir. Çocukların kütüphaneyi okul öncesi dönemden itibaren gidilen, sessiz olunması ve oyun oynanmaması gereken bir yer olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Kütüphanelerin çocukların görüşleri alınarak tasarlanması ve çocuk kütüphanelerinin arttırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kütüphane, çocuk kütüphaneleri, okul öncesi, erken çocukluk.

Abstract

It is thought that taking children's opinions in designing libraries and determining the activities to be carried out in libraries is important in protecting children's right to participation and ensuring that children are willing to use the library by having positive experiences in the library. This study primarily aims to determine preschool children's views and experiences about the library. This study was conducted with 43 preschool children in a basic qualitative research design. The study's data were collected through "semi-structured interview forms" consisting of questions to determine children's experiences and opinions

* Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Antalya/Türkiye, e-posta: seskidemir@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3129-4908.
** Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Osmaniye/Türkiye, e-posta: feyzaucarcabuk@osmaniye.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7341-0420.

about the library. In addition, children drew pictures in line with the instructions and described the pictures they drew. The data of the study were analyzed by inductive method. As a result of the study, it was seen that children mostly drew books, bookshelves, and people/children reading books in their drawings. During the interviews, 22 children stated they had been to the library before, while 21 indicated they had never been there. Children most frequently suggested that the library should have a playground/toy, have children's books, and have books according to the child's age and interest. It was determined that children perceived the library as a place to be quiet, not to play games, and as a place to go from the preschool period. It can be suggested that libraries should be designed by taking the opinions of children and children's libraries should be increased.

Keywords: Library, children's libraries, preschool, early childhood.

Giriş

Yaşamın ilk yıllarında çocuklar okuma, yazma ve sözlü beceriler gibi okuryazarlık becerilerini hızla geliştirmektedirler. Pek çok araştırma, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların okuryazarlık becerileri kazanmasında hayati önem taşıdığını göstermektedir (Anderson, 1985; Chomsky, 1972; Cunningham ve Stanovich, 1997; Dickinson vd., 2003; Doyle ve Bramwell, 2006; Jensen vd., 2012).

Kütüphaneler, çocukların kitapla en çok karşılaştıkları ve okuma alışkanlığı kazandıkları ortamlardır (Yılmaz, 2019). Çocuk kütüphaneleri; çocuğun temel yaşam becerilerini kazanmasında önemli rol oynayan, kütüphane ve okuma kültürünü başlatan, bebekleri, çocukları ve gençleri okuryazarlık becerileri ile destekleyerek onların topluma katılımlarını ve katkıda bulunmalarını sağlayan güvenilir kuruluşlardır (IFLA, 2011). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Halk Kütüphaneleri Yönetmeliğinin (2012) 4. maddesine göre "İl veya ilçe halk kütüphanesine bağlı olarak on dört yaşına kadar olan çocuklara ayrı bir binada hizmet veren kütüphane" şeklinde tanımlanan çocuk kütüphaneleri; dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, ekonomik düzey vb. özelliklere göre ayrım yapmadan her kesime seslenen (Xu vd., 2018), çocukların ve gençlerin yazınsal yapıtlarla buluştuğu en etkili ortamlar (Cengiz, 2006) olarak kabul edilmektedir. Burada küçük yaşlardan itibaren çocukların kültürel gelişiminin yanı sıra yaratıcı programlar ile yaşam boyu öğrenme fırsatı sunulmaktadır (Rankin, 2018).

Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanlarında oldukça hızlı ilerlemelerin görüldüğü bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar okuma alışkanlığını kazanmaya yönelik çalışmalara hazır, düşünmede ve hareket etmede aktiftirler (Rahmi ve Hicriti, 2021). Bu dönem çocuklarının soru sormayı, gözlem yapmayı, öğrenmeyi, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi sevdikleri bilinmektedir (Nafi'ah vd., 2018). Çocuk kütüphaneleri, çocukların etkili bir şekilde öğrenmesini desteklemek için özel olarak planlanmış bir tasarıma sahiptir. Çocuklara kitap seçenekleri sunmanın yanı sıra onları öğrenmeye, oynamaya, sorgulamaya ve keşfetmeye teşvik etmektedir (Isvandy, 2022). Oyun, çocukların öğrenmeleri için bir araçtır (UNICEF, 2018). Çocuk kütüphaneleri, çocukların yeni şeyler öğrenmesini ve öğrendiklerini deneyimlemesini desteklemek için tasarlanmış güvenli ve esnek oyun alanlarıdır. Bu alanlar, aynı zamanda çocukların okuma yazma kültürünü ve okuma alışkanlığı kazanmasını destekleyecek kalitede tasarıma sahip olmalıdır. Kütüphanelerin kurulması ve donatılmasından kütüphane programlarının oluşturulmasına kadar tüm süreçlerde; çocukların yaşlarına, kültürel geçmişlerine, gelişim özelliklerine bağlı olarak sahip oldukları farklı becerileri, yetenekleri, ihtiyaçları ve görüşleri dikkate alınmalıdır (Sharma, 2018).

Kütüphane ile ilgili araştırma yapanlar özellikle küçük yaş dönemi çocuklarının sürece dahil edilmediğini vurgulamışlardır (Bolin ve Dyson, 2000; Burroughs, 2012; Chandrasekar ve Sivathaasan, 2016; Chang ve Tsai, 2015; Druin, 2005; Jeong ve Lee, 2015).

Çocuk kütüphaneciliği yüzyılı aşkın bir süredir gelişmesine rağmen, çocuklara yönelik kütüphane hizmetlerinde hâlâ yetişkinlerin kararları dikkate alınmaktadır. Ebeveynler gibi çocuk kütüphanelerindeki görevliler de çocuklara sunulacak kütüphane hizmetleri hakkında karar verirken çocukların "sesleri"ni duymadan hareket etmektedir. (Xu vd., 2018). Oysa çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesinde belirtildiği gibi çocuklar evde, toplumda, okulda kendilerini etkileyen tüm kararlarda duyulma ve söz sahibi olma hakkına sahiptir. Sözleşme, çocukların çok erken yaşlardan itibaren görüş oluşturabileceklerini kabul etmekte ve çocukların karar verme kapasitesine sahip olduklarını vurgulamaktadır (UNICEF, 2013). Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (IFLA), çocuk kütüphanelerinde hem çocuklar hem de yetişkinler için tasarlanmış farklı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (IFLA, 2003). IFLA ilkelerinde yer alan hedeflerde, programların ve etkinliklerin çocuklar için öneminden bahsetmekte ve bunlara değer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi dönem çocukların kütüphane faaliyetlerine aktif katılmaları ve kütüphane görevlilerinin çocuklara özel etkinlikler ve programlar sunmaları, bu etkinliklerin ilgi çekici olması ve aynı zamanda kalitenin yüksek tutulması kütüphaneler için önemli hedeflerdendir (IFLA, 2003). Xu vd. (2018)'e göre çocukların kütüphanelerden memnuniyetleri üzerine yapılan araştırmalar bulunmakta ancak çok azı okul öncesi çocuklara odaklanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışmanın daha zor olduğu ve çocukların görüşlerini net ifade edemeyecekleri düşünüldüğünden birçok çalışmada çocukların araştırma dışında bırakıldığı ifade edilmektedir (Chandrasekar ve Sivathaasan, 2016; Liu, 2015; Qi, 2015). Oysa "çocukların sesine kulak verme ve çocuk haklarına değer verme" çağrısında bulunan pek çok araştırmacı bulunmaktadır (Burroughs, 2012; Clark ve Statham, 2005; Sutherland, 2013).

Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde gelişen okuma alışkanlıkları, hayatın geri kalanında devam etmektedir (Baker vd., 2000; Majid, 2018; Sanders-ten Holte, 1998). Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının kütüphaneye ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinin; çocuk kütüphanelerine ilişkin düzenlemeler yapılmasına ve çocukların ilerleyen yıllarda kütüphane ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada "Kütüphane nasıl bir yerdir, kütüphanede neler vardır? Buna ilişkin bir resim çizer misin?" yönergesi verilerek çocukların resim çizmeleri istenmiştir. Benek ve Akçay (2018)'e göre çocuklar duygu ve düşüncelerini resim aracılığıyla çok daha rahat ifade ederler. Çekindikleri düşünceleri veya korktukları durumları resimlerle daha kolay aktarabilirler. Dolayısıyla resimler, çocukların bir konu hakkında düşüncelerini anlamaya ve çocuğu tanımaya yarayan araçlardır (Savaş, 2014). Bu çalışmada çocukların kütüphaneye yönelik görüşlerinin hem yazılı hem görsel anlatımları ile beraber incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında kütüphaneler ile ilgili çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Dickie, 2017; Goulding vd., 2003; Morrow vd., 1997; National People's Congress, 2017; Vanobbergen vd., 2009). Bu çalışmalarda çoğunlukla kütüphanelerde uygulanan programların etkililiğinin (Browder vd., 2008; Campana vd., 2016; Cooper vd., 2007; Goulding vd., 2017; Hollands vd., 2013; Temiz ve Yılmaz 2023; Wang vd., 2013), farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarının (Bayis, 2010; Cevher, 2015; Kartal vd., 2019; Şahin vd., 2009) incelendiği görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma alışkanlıklarının (Çakmak ve Yılmaz; 2009); çocuk kütüphanelerinin özelliklerinin (Delice Güller ve Bilbay, 2016; Deveci, 2022; Erten Bilgiç ve Keskin, 2021; Yılmaz, Kaptan ve Ulusoy Ünlü, 2021; Kakırman Yıldız vd., 2018;

Saydam ve Sağlık, 2015), çocuk kütüphanelerinin çocukların gelişimlerine uygunluğunun (Arat ve Parlak, 2020) incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Yurt dışında çocukların görüşlerinin belirlendiği çalışmalar olmakla beraber (Harisanty ve Anna, 2020, Wang vd., 2019; Xu vd., 2020), Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları ile yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların kütüphaneye yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesinin bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Kütüphanelerin tasarlanmasında ve kütüphanelerde gerçekleştirilecek etkinliklerin belirlenmesinde çocukların görüşlerinin alınmasının hem çocukların katılım hakkının gözetilmesi hem de çocukların kütüphanede olumlu deneyimler yaşaması açısından çocukların kütüphane kullanımı konusunda istekli olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların; yeni açılacak çocuk kütüphanelerinin tasarlanmasına, var olan çocuk kütüphanelerinde yapılacak uygulamaların gözden geçirilmesine ve kütüphane programlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının kütüphane hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir. Bu çerçevede okul öncesi dönemdeki çocuklar ile görüşme yapılarak ve yaptıkları kütüphane resimlerini anlatmaları istenerek çocukların kütüphane hakkındaki görüşleri ortaya konulmuştur. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi dönemdeki çocuklar kütüphaneye ilişkin resimlerinde hangi unsurlar bulunduğunu ifade etmişlerdir?

Okul öncesi dönemdeki çocukların kütüphane deneyimleri nelerdir?

Okul öncesi dönemdeki çocukların kütüphanede neler yapılıp neler yapılamayacağına ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul öncesi dönemdeki çocukların kütüphaneye ilişkin önerileri nelerdir?

Okul öncesi dönemdeki çocukların kütüphanede oyun oynanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Okul öncesi dönemdeki çocukların kütüphaneye gitme yaşına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırmalar; insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenir. Eğitim alanında yaygın şekilde kullanılan temel nitel araştırmalarda veriler, görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2015). Bu çalışmada da çocukların kütüphaneye ilişkin deneyimlerini ve kütüphane hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlandığından temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki anaokuluna devam eden 63-80 aylık 43 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir. Bu araştırmada yaş ve cinsiyet değişkenleri ele alınmamakla beraber çalışma grubundaki çocuklar belirlenirken yaş ve cinsiyetin dengeli dağılmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada çocuklara çocuğun cinsiyetini ve

yaşını içerek şekilde Ç1, E, 71 aylık şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışma grubundaki çocukların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların demografik bilgileri

	Gruplar	**n**	**%**
Yaş Grubu	63-71 ay	18	42.0
	72-80 ay	25	58.0
Cinsiyet	Kız	27	63.0
	Erkek	16	37.0
	Toplam	**43**	**100.0**

Tablo 1'de çalışma grubundaki çocukların 18'inin 63-71 aylık, 25'inin 72-80 aylık olduğu görülmektedir. Çocukların 27'si kız, 16'sı erkektir. Çalışma grubundaki çocuklar ortalama 73 aylıktır. En küçük çocuk 63 aylık, en büyük çocuk 80 aylıktır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan, çocukların kütüphane ile ilgili deneyimlerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşan "yarı yapılandırılmış görüşme formları" aracılığı ile toplanmıştır. Formda, çocukların kütüphaneye gitme durumlarına, kütüphanede neler yaptıklarına, kütüphanede neler hissettiklerine, kütüphanede nasıl kurallar olduğuna, kütüphaneye gitme yaşına, kütüphanede oyun oynama durumuna ilişkin sorular yer almaktadır. İlk aşamada gerekli izinler alındıktan sonra okul yöneticileri ile görüşülerek öğretmenlerle görüşmek için randevu talep edilmiştir. Öğretmenlere araştırma anlatıldıktan sonra sınıflarındaki çocukların çalışmaya katılmasına gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarındaki tüm çocukların ailelerine Bilgilendirici Onam Formu gönderilmiştir. Ailesi izin veren ve çalışmaya katılmaya gönüllü çocuklar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirileceği sınıflarda araştırmacı çocuklara kendini tanıttıktan sonra tüm çocuklara boya ve kâğıt vermiş, istedikleri kadar süre kullanabilecekleri belirterek "Kütüphane nasıl bir yerdir? Bununla ilgili bir resim çizer misin?" diye sorarak resim çizmelerini istemiştir. Ardından ailesi izin veren çocuklara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Gönüllü olan çocuklarla sınıflarındaki eğitim akışını aksatmayacak şekilde bireysel olarak boş bir rehberlik odasında görüşülmüştür. Çocuklara yaptıkları resimleri gösterilerek resimlerini anlatmaları istenmiştir ve anlatılan ifadeler her çocuk için not edilmiştir. Ardından görüşme formundaki sorular çocuğa sorulmuş ve cevapları not alınmıştır. Her bir görüşme 6-9 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir. Tümevarım analizi, verileri tanımlama, kodlama ve sınıflandırma sürecidir. Tümevarım analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Patton, 2014). Bu çalışmada da çocukların kütüphaneye yönelik deneyimleri ve görüşleri kodlanmış; bu kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları, araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını veya niteliğini gösteren en önemli unsurlar olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2009; Maxwell, 2005). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla dikkat edilen noktalar olmuştur. Araştırmada farklı veri toplama teknikleri

kullanılarak, çocukların ifadelerinden alıntılara ve çocukların yaptıkları resimlere yer verilerek çalışmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanarak araştırmanın geçerliliğini artırmaya çalışılmıştır. Bulgular yorum yapılmadan ve birebir alıntılar yapılarak sunulmuş böylece araştırmanın tutarlılığını artırmak amaçlanmıştır. Elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum %92 olarak hesaplanmıştır. Bu uyumun %70 ve üzeri olması beklenmektedir. Kodlayıcıların değerlendirmelerindeki farklı kodlar tartışılarak ortak bir fikre varılmıştır.

Etik Konular

Çalışmanın tasarlanması ve uygulanması aşamasında "Çocuk Katılımlı Araştırmalarda Etik" (ERIC, The Ethical Research Involving Children) rehber alınmıştır (Graham vd., 2013). Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 08.06.2023 tarihli ve 311 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra okul yöneticileri ve öğretmenlere çalışma anlatılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan okullarda çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Sınıflarında çalışmanın gerçekleşmesine gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarındaki tüm çocukların ailelerine Bilgilendirici Onam Formu gönderilmiştir. Onam formunu doldurarak ailesi izin veren çocuklarla bireysel görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilip çocukların onayları alınmıştır. Ailesi izin formunun imzalayan çocukların da çalışmaya gönüllü olmaları esas alınarak, görüşmeye katılmak istemeyen ya da yarım bırakmak isteyen çocuklara saygı ile yaklaşılmıştır. Çocuklar çalışmaya katıldıktan sonra herhangi bir aşamada devam etmek istemezlerse görüşmeyi bitirebilecekleri, cevap vermek istemedikleri soru olursa cevap vermeyebilecekleri, soruların doğru ya da yanlış cevapları olmadığı görüşmeye başlamadan önce açıkça ifade edilmiştir. Çocukların ve çalışmanın gerçekleştirildiği okulların isimlerine çalışmada yer verilmemiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bulguları, çocukların resimlerine ilişkin bulgular, kütüphaneye giden çocukların deneyimlerine ilişkin bulgular, çocukların kütüphane hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular olmak üzere üç kısımda ele alınmıştır.

Çocukların Resimlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki çocuklara "Kütüphane nasıl bir yerdir, kütüphanede neler vardır? Buna ilişkin bir resim çizer misin?" yönergesi verildikten sonra yaptıkları resimlere ilişkin ifadelerinin analizi Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma grubundaki çocukların yaptıkları resimlere ilişkin ifadelerinin analizi

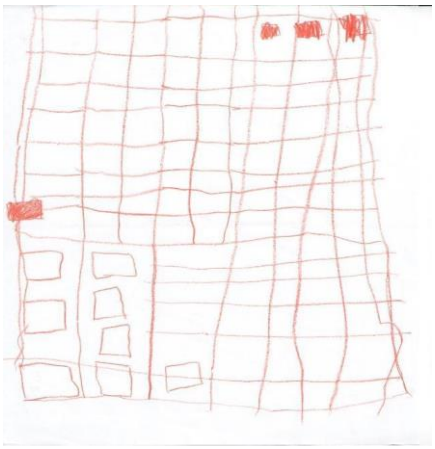
Kategoriler	f
Kitaplar	20
Kitap rafları	8
Kitap okuyan insanlar/çocuklar	7
Mobilya(masa/sandalye)	7
Ailesi ile kütüphane deneyimi	5
Kitap alan/bakan insanlar/çocuklar	4

Kütüphane binası	3
Çocuklara özgü/ilgisine göre kitaplar	2
Ders çalışan çocuklar	2
Balon/top sahası	1
Evde kütüphane	1
Kitapçı	1

Tablo 2'de çocukların resimlerinde en çok; kitap, kitap rafları, kitap okuyan insanlar/çocuklar, mobilya ve ailesi ile kütüphane deneyimine yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 2 ve çocukların resimleri incelendiğinde, çocukların çizdikleri rafların kendi boylarından daha yüksek olduğu; çocuk boyutlu raflar çizmedikleri görülmektedir. Çocukların resimlerinde çoğunlukla kitap, kitap rafı ve mobilyalar yer alırken, oyun, oyuncak gibi çocuk kütüphanelerinde bulunması beklenen diğer unsurların yer almaması dikkat çekmektedir.

Ayrıca çocuklar resimlerinde ebeveynleri ile deneyimlerini anlatırken, öğretmenleri ile kütüphane deneyimlerine ilişkin açıklamalarda bulunmamışlardır. Çocukların resimleri ve resimlere ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:



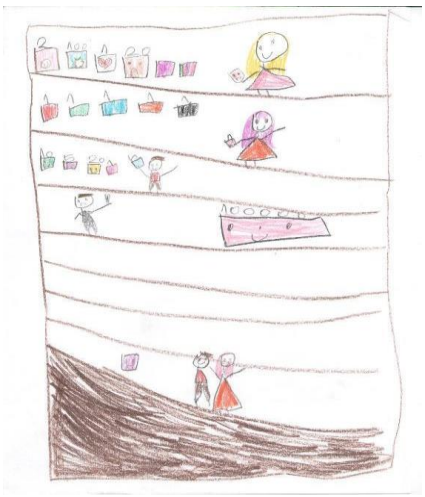
Bir raf var ve içinde bir sürü kitaplar var. Çok büyük bir kütüphane rafı hayal etmeye çalıştım.



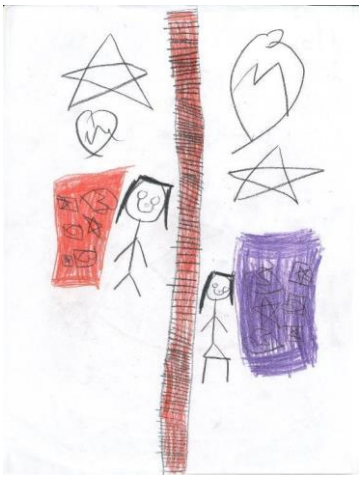
Bir de içinde çocuk macera kitapları var. (Ç3, E, 76 aylık) Babamla kütüphaneye gitmiştik. Annem de vardı kitap almıştık. (Ç17, K, 80 aylık)



Kitap almak için kütüphanede sıra olmuşlar. Öndeki kız kitap almaya gidiyor. Bilgisayar, koltuk, kitap rafı. Rafın üstünde de kitapta ne anlatıyor o var. (Ç19, K, 69 aylık)



Kız kitap okuyor kitapların fiyatları var. İkinci rafta hepsi 1 lira, bir kitap var 100 lira adamın 1 lirası olduğu için alamıyor. Kızları kitap bakıyor diye ailesi çok seviniyor. (Ç30, K, 72 aylık)



Çocuklar kitaplara bakıyor. Yıldız ve kalp var. (Ç25, K, 74 aylık)



İnsanlar raflardan kitap almış, kütüphanede okuyorlar. (Ç31, K, 71 aylık)



Kütüphane var. Annemlerle birlikte oraya bakıyoruz. Sonra da bana kitap alıyoruz. Sonra da yıldızları inceliyoruz. (Ç24, K, 71 aylık)

Kütüphaneye Giden Çocukların Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki çocukların "Sen hiç kütüphaneye gittin mi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 3 'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma grubundaki çocukların kütüphaneye gitme durumları

Kategoriler	**n**	**%**
Kütüphaneye gidenler	22	51.0
Kütüphaneye gitmeyenler	21	49.0
Toplam	**43**	**100.0**

Tablo 3'te 22 çocuğun daha önce kütüphaneye gittiği, 21 çocuğun ise daha önce kütüphaneye hiç gitmediği görülmektedir.

Kütüphaneye giden çocukların "Kütüphanede neler yaptın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Kütüphaneye giden çocukların kütüphanede neler yaptıklarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	f
Kitap okuma	9
Kitabın resmine bakma	7
Sessiz olma/konuşma/okuma	4
Kitap inceleme/araştırma	2
Başkasının çocuğa kitap okuması	2
Gezme	1
Yemek yeme	1

Tablo 4'te çocukların en çok; kütüphanede kitap okuduğunu, kitabın resmine baktığını, sessiz olduğunu/konuştuğunu/okuduğunu ifade ettiği görülmektedir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Kitap okudum. Dinazorlar kitabını araştırdım. (Ç14, E, 75 aylık)

Kitapların resimlerine baktım. Etrafı gezdim. (Ç6, K, 76 aylık)

Kitap aldık, sessizce okuduk. (Ç31, K,71 aylık)

Kütüphaneye giden çocukların "Kütüphanede neler vardı?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 5 'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kütüphaneye giden çocukların kütüphanede neler olduğuna ilişkin görüşleri

Kategoriler	f
Kitap	20
Mobilya (masa, koltuk, sandalye)	6
Çalışma/okuma alanları	2
Kutu oyunları/oyuncak	2
Çocuk/arkadaş	2

Tablo 5'te çocukların en çok; kütüphanede kitap, mobilya, çalışma/okuma alanları, kutu oyunları/oyuncak ve çocuk/arkadaş olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Kitap, masalar, sandalyeler, büyük çocuk kitaplar. (Ç3, E, 76 aylık)

Kitap, çocuklar. (Ç34, E, 78 aylık)

Çok güzel kitaplar ve kutu oyunlar vardı. (Ç39, K, 72 aylık)

Kütüphaneye giden çocukların "Kütüphanede olmak sana ne hissettirdi?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 6 'da yer almaktadır.

Tablo 6. Kütüphaneye giden çocukların kütüphanede neler hissettiklerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	f
Güzel	14
Mutlu	4

Değişik	1
Heyecanlı	1
Sakin	1
Büyümüş	1
Eğlenceli	1
Sıkılmış	1

Tablo 6'da çocukların en çok; kütüphanede güzel ve mutlu hissettiğini ifade ettiği görülmektedir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Güzel, heyecanlı. Çünkü daha fazla kitapları tanıyorum. (Ç5, K, 72 aylık)

Mutlu hissettim, eğlenceliydi. (Ç16, K, 69 aylık)

Çok sıkıcı kitap okumaktan çok sıkılıyorum. (Ç15, K, 75 aylık)

Kütüphaneye giden çocukların "Kütüphanede merak ettiğin bir konu hakkında bilgiye ulaşmak için ne yaparsın? Örneğin karıncalar nasıl uyuduğunu merak ettin. Bunu öğrenmek için kütüphanede ne yapabilirsin?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Kütüphaneye giden çocukların kütüphanede bilgiye ulaşma yollarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	**f**
Kitaptan okuyarak	10
Bilmiyorum	4
Kitaplara bakarak	3
Bilgisayardan araştırarak	3
Kitap araştırarak/alarak	3
Kütüphanenin sahibine sorarak	1
Öğretmenim öğretir	1

Tablo 7'de çocukların en çok; kitaptan okuyarak, kitaplara bakarak, bilgisayardan araştırarak, kitap araştırarak/alarak kütüphanede bilgiye ulaşacağını ifade ettiği görülmektedir. Bazı çocuklar ise "bilmiyorum" şeklinde cevap vermiştir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Karıncalarla ilgili kitap araştırırım. (Ç14, E, 75 aylık)

Karıncaların nasıl uyuduğu ile ilgili kitap okursun. Eğer küçük çocuksan ve okumayı bilmiyorsan resimlerine bakarak hikâye uydurabilirsin. (Ç3, E, 76 aylık)

Bilgisayarda araştırırım kütüphanenin sahibine sorarım. (Ç19, K, 69 aylık)

Çocukların Kütüphane Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki çocuklardan 2'si kütüphanede kuralların olmadığını ifade ederken 41'i kurallar olduğunu belirtmiştir. Çocukların "Kütüphanede kurallar var mıdır? Nelere dikkat edilir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Çalışma grubundaki çocukların kütüphane kurallarına ilişkin görüşleri

Kategoriler	f
Sessiz olmak	36
Başkalarını rahatsız etmemek	10
Koşmamak	5
Başkalarına zarar vermemek	4
Telefonu sessize almak/telefonla konuşmamak	4
Kitabı aldığın yere koymak	4
Kitabı iade etmek	3
Oyuncak getirmemek, oyun oynamamak	1
Sigara içmemek	1

Tablo 8'de çocukların en çok; kütüphane kuralları olarak sessiz olmayı, başkalarını rahatsız etmemeyi, koşmamayı ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Evet, sessiz olmak, kitapları aldığımız yere koymak ve başkasını rahatsız etmemek. (Ç20, K, 75 aylık)

Var, koşmamak, şımarmamak ve ittirmemek (Ç34, E, 78 aylık)

Vardır. İnsanları rahatsız etmemek, koşmamak, susmak, oynamamak, kavga etmemek, bebek getirmemek çünkü alıyorlar. (Ç40, K, 70 aylık)

Çalışma grubundaki çocukların "Kütüphanede neler yapılır?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Çalışma grubundaki çocukların kütüphane neler yapılacağına ilişkin görüşleri

Kategoriler	f
Kitap okunur	38
Kitap seçilir/alınır	8
Ders çalışılır	3
Oyuncak oynanır	1
Kahve içilir	1
Sohbet edilir	1
Kulaklıkla telefondan video izlenir	1

Tablo 9'da çocukların en çok; kitap okunur, kitap seçilir/alınır, Ders çalışılır şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Kitap okunur, oyuncak kütüphanesinde de oyuncak oynanır. (Ç2, K, 76 aylık)

Kitap okunur, ders çalışılır. (Ç5, K, 76 aylık)

Kitap seçilir ya alınır ya da orda okunur. (Ç7, K, 76 aylık)

Çalışma grubundaki çocukların "Kütüphanede neler yapılmaz?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Çalışma grubundaki çocukların kütüphane neler yapılamayacağına ilişkin görüşleri

Kategoriler	f
Ses çıkarılmaz/konuşulmaz/bağırılmaz	20
Oyun oynanmaz	9
Bilmiyorum	5
Başkaları rahatsız edilmez	3
Başkalarına vurulmaz/itilmez	3
Koşulmaz/atlanmaz	3
Kitaplar atılmaz/yırtılmaz	3
Hiçbir şeye/kitaplara dokunulmaz	2
Telefonla konuşulmaz	2
Telefonla oynanmaz	2

Tablo 10'da çocukların en çok; ses çıkarılmaz/konuşulmaz/bağırılmaz ve oyun oynanmaz şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bazı çocuklar ise "bilmiyorum" şeklinde cevap vermiştir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Çok ses çıkarılmaz. Sesli kitap okunmaz. (Ç19, K, 69 aylık)

Kütüphanede oyun oynanmaz (Ç41, K, 74 aylık)

Yüksek sesle konuşulmaz. Telefonunuzu sessize alırsanız daha iyi olur. (Ç3, E, 76 aylık)

Çalışma grubundaki çocukların "Çocuklar için yeni bir kütüphane yapılacak olsa nasıl olmasını isterdin? Neler önerirdin? Sen bir kütüphane tasarlayacak olsan nasıl tasarlardın?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 11 'de yer almaktadır.

Tablo 11. Çalışma grubundaki çocukların kütüphaneye yönelik önerileri

Kategoriler	f
Oyun alanı/oyuncak olması	14
Çocuk kitapları bulunması	7
Çocuğun yaşına, ilgisine göre kitaplar bulunması	5
Sanat malzemeleri içermesi (kalem, boyama kitabı, hamur)	4
Eğlenceli olması	4
Doğadan unsurlar olması (çiçek, kedi, yıldız)	4
Mobilya olması (masa, sandalye)	4
Estetik olması	3
Çocuklar için uyarı tabelası	2
Bilgisayar bulunması	1
Çocukların ses çıkarabilmesi	1
Kitap alma aleti	1

Tablo 11'de çocukların en çok; kütüphanede oyun alanı/oyuncak olmasını, çocuk kitapları bulunmasını, çocuğun yaşına, ilgisine göre kitaplar bulunmasını istediğini ifade ettiği görülmektedir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Çocuk kitaplarının olmasını isterdim, oyun alanı, çocukları eğitici kitaplar. (Ç6, K, 76 aylık)

Çocuk kitapları, yeni doğmuş bebekler için konuşan kitaplar. Çocuklar için güzel şarkılı kitaplar (Ç30, K, 72 aylık)

Biraz oyuncak olmasını isterdim. Küçük çocuklar için boyama kitapları, anne babalar için biraz korkunç kitaplar olsun isterdim. (Ç16, K, 69 aylık)

Çocuk kitapları, yeni doğmuş bebekler için konuşan kitaplar. Çocuklar için güzel şarkılı kitaplar (Ç30, K, 72 aylık)

Çalışma grubundaki çocukların "Sence kütüphanede oyun oynanır mı? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 12 'de yer almaktadır.

Tablo 12. Çalışma grubundaki çocukların kütüphane oyun oynanmasına ilişkin görüşleri

Kategoriler		**n**
Oyun Oynanmaz	Ses çıkacağı için	38
	Başkaları rahatsız olacağı için	
	Kitaplar devrileceği için	
	Kütüphane kuralı olduğu için	
Oyun Oynanır	Sessiz olmak koşuluyla	5
	Çocuksan	
	Çocuk kütüphanesindeysen	
	Çocuklar sıkılmasın diye	

Tablo 12'de çocukların tamamına yakınının kütüphanede oyun oynanmayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Az sayıda çocuk ise kütüphanede oyun oynanabileceğini belirtmiştir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Hayır, sessiz durulduğu için oynanmaz. (Ç5, K, 76 aylık)

Hayır, çünkü kütüphanenin kurallarına göre oynanmaz. (Ç23, E, 75 aylık)

Hayır, raflardan kitapları düşürebiliriz insanlar rahatsız olur. (Ç43, E, 79 aylık)

Olduğun yerde oynayabilirsin. Sessiz oynamanı öneririm. Bir de çok oynamaman gerekir. (Ç3, E, 76 aylık)

Çalışma grubundaki çocukların "Kaç yaşından itibaren kütüphaneye gidilebilir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin analizler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Çalışma grubundaki çocukların kütüphaneye kaç yaşında gidildiğine dair görüşleri

Kategoriler	**n**
Okul öncesi dönemden itibaren (n:19)	
4/5/6 yaştan itibaren	14
Hem büyükler hem küçükler	3

	1 yaştan itibaren	2
Okul öncesi dönemden sonra (n:16)		
	10 yaşından itibaren	5
	8/16/18/20 yaşından itibaren	4
	7 yaşından itibaren	4
	Büyükler	1
	Okumayı bilenler	2
Bilmiyorum		8

Tablo 13'te çalışma grubundaki çocukların yaklaşık yarısının kütüphaneye okul öncesi dönemden itibaren gidildiğini, yarısının ise okul öncesi dönemden sonra gidildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

Küçük yaşta ve büyük yaşta gidilir. (Ç35, K, 65 aylık)

Bence 6 buçuk. (Ç8, K, 76 aylık)

Okuma yazma bilen herkes gidebilir. (Ç10, E, 79 aylık)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının kütüphane hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada çocukların yaklaşık yarısının kütüphaneye gittiği yarısının ise kütüphaneye gitmediği görülmüştür. IFLA ve UNESCO'nun halk kütüphanesi bildirgesine göre halk kütüphanesi hizmetlerinin özünde yer alan sorumlulukların arasında erken yaştan itibaren çocuklarda okuma alışkanlığını yaratma ve güçlendirme gelmektedir (IFLA ve UNESCO, 1994). Cevher (2015), çocuklar kütüphane ile ne kadar erken tanışırlarsa, kütüphane kullanma alışkanlığının da o kadar erken başlayacağını ifade etmektedir. Ancak bu çalışma 63-80 aylık çocuklarla yapılmasına rağmen, çocukların yarısının kütüphaneye gitmediği tespit edilmiştir. Çocukların yarısının daha önce kütüphaneye gitmemiş olma nedenlerinden biri, çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin de kütüphaneye gitme alışkanlığına sahip olmaması olabilir. Işıkoğlu Erdoğan (2016)'ın çalışmasında 4-5 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin yalnızca %5'inin çocuklarını kütüphaneye götürdüğü bulunmuştur. Çocukların kütüphaneye gitmeme nedenlerinden bir diğeri de çalışmanın gerçekleştirildiği şehir olan Antalya'da çocuk kütüphanelerinin sayısının sınırlı olması, halk kütüphanelerinin yalnızca bazılarında çocuk bölümlerinin bulunması ve bu alanların çocuklar ya da çocuğa eşlik edecek yetişkinler için yeterince cazip ve ilgi çekici olmaması olabilir. Saydam ve Sağlık (2015) tarafından İstanbul'daki halk kütüphanelerinin mekân özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada kütüphanelerden yalnızca %13'ünün çocukların ilgisine yönelik ve onları cezbedici bir mekâna sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların resimlerinde en çok; kitap, kitap rafları, kitap okuyan insanlar/çocuklar, mobilya ve ailesi ile kütüphane deneyimine yer verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Çocukların çizdikleri rafların kendi boylarından daha yüksek olduğu; çocuk boyutlu raflar çizmedikleri tespit edilmiştir. Çocuklara yönelik tasarlanan mekânlarda mobilya ölçülerinin çocuğun fiziksel özelliklerine uygun büyüklükte olması çocukların bu mekânı benimsemesine yardımcı olmaktadır (Yavuz Öden, 2021). Kütüphanelerin küçük çocuklara uygun hizmeti sunabilmesi için yaşlarına uygun mobilyalarla donatılması gerekmektedir (IFLA, 2007). Çocukların resimlerinde ise bunun aksinin tespit edilmiş olması, kütüphanelerin çocuğa göre düzenlenmesinin önemini

göstermektedir. Ayrıca çocuklar resimlerinde ebeveynleri ile kütüphane deneyimlerini anlatırken, öğretmenleri ile kütüphane deneyimlerine ilişkin açıklamalarda bulunmamışlardır. Bu durum, çocukların öğretmenleri ile kütüphane deneyimleri olmadığını düşündürmektedir. Çocuğun erken yaşlardan itibaren okuma sevgisi kazanmasında ailenin rol model olması ve çocukla beraber kütüphane deneyiminin olması önemlidir. Ancak okuryazarlığın nesiller arası aktarımı ancak bir çocuğun hayatındaki tüm yetişkinler aktif olarak katılırsa sağlanabilir (Becker, 2012). Okul öncesi öğretmenleri, çocuğun kitap sevgisini besleme, çocuğun kütüphane alışkanlığı kazandırma ve çocuğa model olma açısından kritik bir işleve sahiptirler (Ekici ve Yılmaz, 2014). Bu açıdan çocukların öğretmenleri ile beraber kütüphaneye gitmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Becker (2012)'in kütüphanede 24 saat gözlem yaparak gerçekleştirdiği çalışmada da çocukların kütüphanenin çocuk bölümünü anneleriyle veya başka bir kadın bakıcıyla ziyaret etme eğiliminde oldukları ortaya konulmuştur.

Çocukların resimlerinde çoğunlukla kitap, kitap rafı ve mobilyalar yer alırken, oyun, oyuncak gibi çocuk kütüphanelerinde bulunması beklenen diğer unsurların yer almaması dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Çelebi Erdoğan ve Yılmaz (2021)'in çalışmasında da çocukların büyük çoğunluğunun kitap ve rafa vurgu yaptıkları, Yılmaz ve Çakmak (2020) araştırmasında çocukların kütüphane deyince akıllarına gelen ilk şeyin kitap ve raf olduğu bulunmuştur. Çocukların resimlerinde oyun ve oyuncağa yer vermemelerinin, gittikleri kütüphanelerde çocuklar için oyun alanı ve oyuncak bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa, kütüphaneler çocukların ilgilerini çekecek ve hayal dünyalarını geliştirecek oyuncakları, oyun alanlarını ve bilgi teknolojilerini içermelidir (Yüksel Durukan, 2011). IFLA kütüphanelerde gelişimsel oyuncakların bulunduğu bir çocuk alanının, çeşitli oyuncakların ve fiziksel oyun alanlarının bulunmasını önermesine rağmen (IFLA, 2007) kütüphanelerde oyun alanlarının sınırlı olması, çocukların kütüphane resimlerinde oyun ve oyuncağa yer vermemesine neden olmuş olabilir.

Kütüphaneye giden çocukların kütüphane deneyimlerine ilişkin olarak; kitap okuma, kitabın resmine bakma, sessiz olma/konuşma deneyimlerini anlattıkları; kütüphanede hissettiklerine ilişkin olumlu ifadelerde bulundukları, kütüphanede kitap ve mobilya bulunduğu belirttikleri ve kitaptan okuyarak bilgiye ulaşacaklarını ifade ettiği görülmüştür. Okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin önemi göz önüne alındığında (McDaniel vd., 2005), çocukların kütüphanede kitap seçme, kitabın resmine bakma, yetişkin ile kitap okuma gibi eylemler gerçekleştirmeleri çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında, kitap ve kütüphane sevgisinin oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Yılmaz ve Çakmak (2020)'ın çalışmasında çocukların kütüphaneye karşı tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Karataş Ateş (2011) tarafından 10-11 yaşındaki çocukların kütüphanedeki ve internetteki bilgi arama davranışlarının analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların kütüphanede bilgi ararken bir rehbere gereksinim duyduklarını, bilgi ararken ilk önce kitaplara baktıklarını, bilgiye ulaşmanın en kolay yolunun ise internete bakmak olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Bu çalışmada da benzer şekilde çocukların en çok kitaptan okuyarak bilgiye ulaştıkları tespit edilmiştir.

Çalışma grubundaki çocukların tamamına yakının kütüphane kuralı olarak sessiz olmayı ifade etmesi dikkat çekicidir. Bazı çalışmalarda (Çelebi Erdoğan ve Yılmaz, 2021; Kartal vd., 2019; Yılmaz ve Çakmak, 2020) bu bulguya benzer şekilde çocukların kütüphaneyi sessiz/sessiz olunması gereken bir yer şeklinde ifade ettikleri bulunmuştur. Ancak Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri Kılavuzu'nda (2020) sessiz kütüphane kavramının

terk edilmesi gerektiği, sessiz okuma ortamı kadar sesli ve etkileşimli oyun alanlarının da yaratılması gerektiği ifade edilmektedir. Xu vd. (2020) çocukların çocuk kütüphanesinde kitap okuyabileceğini, ancak sadece okumakla sınırlı kalamayacağını, kütüphanede etkileşimli başka etkinlikler yapmaya da ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Çocuklar oyun oynadıkça, yeni arkadaşlar edindikçe ve başkalarıyla etkileşime girdikçe kütüphane hakkında olumlu düşünceler edinirler. Bütün bunların sessiz bir alanda gerçekleşmesi mümkün değildir. Ayrıca sessiz olmanın çocukların meraklı, keşfetmeye açık ve soru soran doğalarına aykırı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan sessiz kütüphane kavramından uzaklaşılarak çocukların da sessiz kütüphane algılarının yıkılması için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Çin'de bulunan bazı kütüphanelerde çocukların sessiz kalma zorunluluğu olması ve bazı halk kütüphanelerine de 14 yaşından küçük çocukların "çocuklar çok gürültülü" olduğu için alınmaması (Xu vd., 2020) bu konuda yapılması gereken düzenlemelerin önemini göstermektedir.

Çalışma grubundaki çocukların kütüphanede neler yapıldığına ilişkin olarak en çok; "Kitap okunur" "Kitap seçilir/alınır", "Ders çalışılır" şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Sadece 1 çocuğun "Oyun oynanır." ifadesinde bulunması dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Yılmaz ve Çakmak (2020)'ın çalışmasında da bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde çocukların kütüphaneye en çok; kitap okumak, ders çalışmak ve araştırma yapmak için gittikleri bulunmuştur. Stejskal (2021)'ın çalışmasında ise Çek çocuklarının kütüphaneye öncelikle kitap ve oyun için gittiklerini ifade ettikleri bulunmuştur.

Çalışma grubundaki çocukların kütüphanede neler yapılmayacağına ilişkin olarak en çok; "Ses çıkarılmaz/konuşulmaz/bağırılmaz" ve "Oyun oynanmaz" şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bir çocuğun (Ç28, K, 69 aylık) "Kitapları elleyemeyiz, bir şeyleri kıramayız." ifadesi çocuğun kütüphanede bir şeylere zarar vereceği düşüncesiyle kitaplara dokunmaktan kaçındığını düşündürmektedir. Çocuklar yetişkinlerden farklı özelliklere sahip olduğundan çocuk kütüphaneleri de farklı tasarım özelliklerine sahip olmalı; çocukların hareketlilik, yüksek merak ve sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu nedenle eğlenerek öğrenmeyi seven ve çoğunlukla öğrenirken aktif olarak tepki veren ve hareket eden çocuklara uygun şekilde planlanması gerekmektedir (Isvandy, 2022).

Çocuklar, çocuk kütüphanesi hizmetlerinin birincil paydaşlarıdır. Bu açıdan çocukların kütüphanelerle ilgili karar verme sürecine kendi seslerini kullanarak katılmaları önemlidir. Her şeyden önce çocukların katılım hakkı gözetilerek, kütüphane ve hizmetlerini nasıl algıladıkları irdelenmelidir. Başarılı bir kütüphanenin hitap edeceği kitleyi tanıması ve onun ihtiyaçlarını karşılamada farklı yöntemler geliştirmesi gerekmektedir (Hashempour ve Sapchi, 2015). Çocukların kütüphane hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmak, çocuk kütüphanelerinin özelliklerini çocukların bakış açısından keşfetmek ve çocukların kütüphaneye yönelik ihtiyaçlarını belirlemek önemlidir (Xu vd., 2020). Bu nedenle kütüphane çalışanları, eğitimciler, araştırmacılar, kütüphane mobilyası üreticileri, binanın çizimlerini yapan mimarlar; çocuklarla ilgili kütüphane hizmetlerini tasarlarken ve sunarken çocukların sesine kulak vererek onların haklarına saygı duymalıdır. Bu çalışmada da çocukların seslerine kulak verilmiş; kütüphanede neler olmasını istedikleri ve neler önerdikleri sorulmuştur. Çalışma grubundaki çocukların kütüphaneye ilişkin istek ve önerileri incelendiğinde; yaklaşık üçte birinin kütüphanede oyun alanı/oyuncak olmasını istediği görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların; kütüphanede çocuk kitapları, çocuğun yaşına, ilgisine göre kitaplar; sanat malzemeleri olmasını ve kütüphanenin eğlenceli olmasını istediklerini ifade etmeleri; kütüphanelerin "çocuğa göre" olmasını istediklerinin bir göstergesidir. Çocukların bu görüşlerinin hem kütüphanelerin çocuk alanları hem de çocuk

kütüphaneleri oluşturulurken dikkate alınması gerekmektedir. Delice Güller ve Bilbay (2016) kütüphane yapılarının interaktif tasarımlar ile güncellemek gerektiğini, kütüphanelerin bilginin yanı sıra beceri ve yeteneklerin geliştirilmesini de destekleyen, eğlenceyle eğitimin buluştuğu birer "deneyim yeri" olarak tasarlanmasını vurgulamaktadır. Bu çalışmada da çocukların kütüphanelerin eğlenceli, oyun dolu ve sanat etkinliklere yönelik malzemelerin bulunduğu bir yer olmasını istemeleri, çocukların da kütüphaneleri "deneyim yeri" olarak hayal ettiklerini göstermektedir. Kartal vd. (2019)'ın çalışmasında ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin kütüphanelerde eğlenceli eserlere daha fazla yer verilmesini istedikleri bulunmuştur. Wang vd. (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen araştırmada; çocuklardan kütüphanedeki etkinlikleri en çok sevdiklerinden en az sevdiklerine doğru sıralamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların kütüphanede kendi ilgi alanlarına uygun, eğlenceli, dinlemesi ve öğrenmesi kolay olan, zorlayıcı olmayan, geçmiş deneyimlerine uygun ve yeni etkinlikleri tercih ettikleri bulunmuştur. Xu vd., (2020) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının kütüphanelere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada; Çin'deki çocuklar, kütüphanelerin bir sosyalleşme ve eğlence mekânı olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma grubundaki çocukların kütüphaneye yönelik istek ve önerileri incelendiğinde çocukların yaklaşık üçte birinin kütüphanede oyun alanı/oyuncak olmasını istediği görülmektedir. Bu bulgu, çocuğun oyun ihtiyacının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte çalışma grubundaki çocuklara kütüphanede oyun oynanıp oynanmayacağı sorulduğunda çocukların tamamına yakınının kütüphanede oyun oynanmayacağını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Kütüphanede geçirilen eğlenceli deneyimler çocukların kütüphane alışkanlığı kazanmasında motive edicidir (Barendregt vd., 2003). Kütüphanenin etkileşimli özellikleri, çocukların merakını ve yaratıcılığını körüklemektedir. Eğlenceli aktiviteler, onların meşgul olmalarını ve kütüphanede kalıp daha fazlasını öğrenmek için motive olmalarını sağlar (Guirguis ve Alsheikh, 2023).

Çalışma grubundaki çocukların kütüphaneye kaç yaşında gidildiğine dair görüşleri incelendiğinde çocukların yaklaşık yarısının kütüphaneye okul öncesi dönemden itibaren gidildiğini yarısının ise okul öncesi dönemden sonra gidildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Çocukların kütüphaneye okul öncesi dönemden sonra gidileceğini düşünmelerinin, kütüphanelerin çocuk ve bebek bölümlerinin olmamasından; çocuk kütüphanelerinin ve çocukların kütüphane deneyimlerinin sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların kütüphanelere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve kütüphane alışkanlığı kazanmalarında kütüphaneyle erken yaşta tanışmaları önemlidir.

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak;

- Kütüphanelerin çocukların görüşleri alınarak tasarlanması ve düzenlenmesi,
- Çocuk kütüphanelerinin sayısının arttırılması,
- Çocuk kütüphanelerinde ve diğer kütüphanelerde oyun, etkinlik, bahçe vb. alanlarına yer verilmesi,
- Eğitim programlarında kütüphane görevlileri, öğretmenler ve ebeveynlerin iş birliği içinde olması ve çocukların kütüphane deneyimlerinin arttırılması,
- Kütüphanelerin hem mekân tasarımıyla hem de uygulanan etkinliklerle çekici hale getirilmesi,
- Okul öncesi dönem çocuklarının kütüphane ortamında gözlemlendiği çalışmaların yapılması,

- Farklı yaş grubundaki çocuklarla, farklı veri toplama yöntemleri ile farklı şehirlerde benzer çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Anderson, N. A. (2013). *Elementary Children's Literature, Infancy Through Age 13*. Pearson Education.

Arat, Y. ve Parlak, S. (2020). Ergonomik Açıdan Mekân Deneyimi/Arkitektoniği: Karabük Bebek Kütüphanesi ve Ankara Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi Örneği. *Ergonomi, 3*(3), 138-155.

Baker, L., Dreher, M. J. and Guthrie, J. T. (2000). *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*. Guilford Press.

Bayis, S. (2010). *4, 5, 6 ve 7. Sınıf ilköğretim Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Becker, K. (2012). 24 Hours In The Children's Section: An Observational Study at The Public Library. *Early Childhood Education Journal, 40*(2), 107–114.

Benek, İ. ve Akçay, B. (2018). Hayal Dünyamda STEM! Öğrencilerin STEM Alanında Yaptıkları Çizimlerin İncelenmesi. *Journal of STEAM Education (J-STEAM), 1*(2), 79-107.

Bolin, N. and Dyson, L. (2000). After 3:00 p.m.: Where have All the Students and Their Questions Gone? Children's Use of Public Libraries to Meet Their Information Needs. *School Library Media Activities Monthly, 16*(5), 25–26.

Browder, D. M., Ahlgrim Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L. and Flowers, C. (2008). Evaluation of The Effectiveness of An Early Literacy Program for Students With Significant Developmental Disabilities. *Exceptional Children, 75*(1), 33–52.

Burroughs, M. D. (2012). *Ideal Adults, Deficient Children: The Dis-course on The Child in Western Philosophy*. PhD Dissertation, University of Memphis.

Campana, K., Mills, J. E., Capps, J. L., Dresang, E. T., Carlyle, A., Metoyer, C. A. and Kotrla, B. (2016). Early Literacy in Library Storytimes: A Study of Measures of Effectiveness. *The Library Quarterly, 86*, 369–388.

Cevher, N. (2015). *Ankara'daki Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümlerinin Çocukların Okuma Alışkanlığındaki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Chandrasekar, K. and Sivathaasan, N. (2016). Children's Section of The Jaffna Public Library: User Satisfaction Survey. *Library Review, 65*(1/2), 108–119.

Chang, J. H. and Tsai, P. C. (2015). A Study of User Behavior in The Parent-Child Reading Area: A Case Study in Taipei Public Library. *International Conference on Human-Computer Interaction, 528*, 355–360.

Chomsky, C. (1972). Stages in Language Development and Reading Exposure. *Harvard Educational Review, 42*(1), 1-33.

Clark, A. and Statham, J. (2005). Listening to Young Children: Experts in Their own Lives. *Adoption and Fostering, 29*(1), 45–56.

Cooper, P. M., Capo, K., Mathes, B. and Gray, L. (2007). One Authentic Early Literacy Practice and Three Standardized Tests: Can a Storytelling Curriculum Measure Up? *Journal of Early Childhood Teacher Education, 28*(3), 251–275.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* London: Sage.

Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acqui-Sition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934–945.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(3), 489-509.

Çelebi, Ş. ve Yılmaz, M. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Kütüphane Algılarını Belirlemek İçin Çizimlerden Yararlanma: Bilkent Erzurum İlköğretim Okulu Örneği. *Bilgi ve Belge Araştırmaları, 15*, 73-94.

Delice Güller, E. ve Bilbay, P. (2016). Kütüphane Yapılarında Okul Öncesi Çocuklara Yönelik İnteraktif Mekanların İrdelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 30*(3), 398-414.

Deveci, B. (2022). *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Halk ve Çocuk Kütüphanelerinin İncelenmesi (Ankara İl Örneği).* Ankara Üniversitesi.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S. and Poe, M. D. (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The İnterrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465–481.

Doyle, B. G. and Bramwell, W. (2006). Promoting Emergent Literacy and Social-Emotional Learning Through Dialogic Reading. *The Reading Teacher, 59*(6), 554–564.

Druin, A. (2005). What Children Can Teach Us: Developing Digital Libraries for Children with Children. *Library Quarterly, 75*(1), 20–41.

Erten Bilgiç D. ve Keskin, E. (2021). Çocuk Kütüphanelerinin Okul Öncesi Çocukların Görsel Algı Gelişimine Uygun Tasarlanması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 370-400.

Goulding, A., Shuker, M. J. and Dickie, J. (2017). *Media Mentoring Through Digital Storytimes: The Experiences of Public Libraries in Aotearoa New Zealand.* Proceedings of IFLA WLIC 2017, Wrocław, Poland.

Graham, S. and Gagnon, A. (2013). A Quasi-Experimental Evaluation of An Early Literacy Program at The Regina Public Library. *Canadian Journal of Information and Library Science, 37*(2), 103-121.

Guirguis, B.M. and Alsheikh, N. (2023). Bio-Networking Among Librarians, Parents, and Children in A Modern Children's Library: A Phenomenological Study. *Information and Learning Sciences, 124*(3/4), 92-109.

Harisanty, D. and Anna, N. (2020). *Information Behavior of Children Using Public Libraries In Taiwan and Indonesia.* Library Philosophy and Practice. 4404.

Hashempour, L. and Sapchi, A. T. (2015). Okul Kütüphanelerinde Renk Etkileri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 208*, 51-60.

Hijriati, P. R. (2021). Proses Belajar Anak Usia 0-12 Tahun Berdasarkan Karakteristik Perkembangannya. *Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak, 7*(1), 141-154.

Hollands, F. M., Pan, Y., Shand, R., Cheng, H., Levin, H. M., Belfield, C. R. and Hanisch Cerda, B. (2013). *Improving Early Literacy: Cost-Effectiveness Analysis of Effective Reading Programs.* NY: Columbia University.

IFLA. (2003). *Guidelines for Children's Library Services*. https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/169/1/guidelines-for-childrens-libraries-services-en.pdf [Erişim tarihi: 15.06.2023].

IFLA. (2007). *Bebekler ve Küçük Çocuklar İçin Kütüphane Hizmetleri Rehberi* (M. Gürbüz ve S. Ekici, Çev.). http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/100-tr.pdf. [Erişim tarihi: 15.06.2023].

IFLA. (2011). *Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri İçin İlkeler* (çev. B. Yılmaz ve S. Ekici). *Türk Kütüphaneciliği, 24*(4), 545-552.

Isvandy, A. Z. (2022). *Design of Children Library Focusing on Safety Aspects In Klaten, Central Java.* Department of Architecture Faculty of Civil Engineering And Planning, Islamic University Of Indonesia.

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Kütüphane ve Dil Gelişimi. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi.*

Jensen, C. N., Burleson, W. and Sadauskas, J. (2012). Fostering Early Literacy Skills In Children's Libraries: Opportunities for Embodied Cognition and Tangible Technologies. *11th International Conference on İnteraction Design and Children* (ed. H Schelhowe), Bremen, Germany, 12–15 June 2012, 50–59.

Jeong, N. Y. and Lee, J. Y. (2015). A Study on The Use of The Children's Library: Focusing on The Miracle' Library of Chung, Guyon. *Journal of the Architectural Institute of Korea Planning and Design, 31*(6), 111-119.

Kakırman Yıldız, A., Yalçınkaya, B. ve Saydam, V. (2018). İstanbul'daki Halk Kütüphanelerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklara Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 58*(2), 1811-1836.

Karataş Ateş, E. (2014). *Çocukların Bilgi Arama Davranışlarının Analizi ve Çocuklara Yönelik Elektronik Bilgi Kaynakları İçeren Bir Veri Tabanı Tasarımı*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Kartal, H., Güner, F., Çelik, C., Soyuçok, M. ve Beşer, R. (2019). İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tercihleri ve Kütüphanelerden Beklentileri Üzerine Nitel Bir İnceleme. *Türk Kütüphaneciliği, 33*(4), 267-281.

Liu, F. (2015). Reader Satisfaction Survey In Children's Library: Its Design And Practice. *Library Tribune, 7*, 61–67.

Majid, S. (2018). Leisure Reading Behavior of Young Children In Singapore. *Reading Horizons, 57*(2), 56-81.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach.* London: Sage.

Merriam, S. B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications In Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B. and Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis.* London: Sage Publication.

Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K. and Smith, M. (1997). The Effect of A Literature-Based Program İntegrated İnto Literacy and Science Instruction With Children From Diverse Backgrounds. *Reading Research Quarterly, 32*(1), 54–76.

Nafi'ah, A., Wibowo, I. and Dianto, F. (2018). *Periodesasi Masa Perkembangan Anak-Anak*. Universitas Muhammadiyah Sidoarjo. 1-15.

National People's Congress (2017). *People's Republic of China Public Library Law.*

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). M. Bütün & S. B. Demir, Çev. (Eds.). Pegem Akademi.

Qi, M. (2015). Research on Reader Satisfaction of Library Parent-Child Reading Activities: A Case Study of Guangzhou Children's Library. *Library Research, 45*, 112–118.

Rankin, C. (2018). *IFLA Guidelines for Library Services to Children aged 0–18: New.*

Sanders-ten Holte, M. (1998). *Creating An Optimum Reading Culture In The Low Countries: The Role of Stichting Lezen.*

Savaş, İ. (2014). *Çocuk Resmi ve Bilinçaltı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi.

Saydam, V. ve Sağlık, Ö. (2015). İstanbul'daki Kültür ve Turizm Bakanlığı'na Bağlı Halk ve Çocuk Kütüphanelerinin İç ve Dış Mekân Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 208*, 61-75.

Sharma, N. K. (2018). Opinions of Children Regarding Their Needs and Use For Children Library: User Expectation Survey In Varanasi. *Library Philosophy and Practice (e-journal),* 1-13.

Stejskal, J., Hajek, P. ve Cerny, P. (2021). A Novel Methodology for Surveying Children for Designing Library Services: A Case Study of The Municipal Library of Prague. *Journal of Librarianship and Information Science, 53*(2), 307–320.

Sutherland, E. E. (2013). Listening to The Voice of The Child: The Evolution of Participation Rights. *New Zealand Law Review, 2013*(3), 335–355.

Şahin, A., İşcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Durumları (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2), 183-196.

Temiz, N. ve Yılmaz, B. (2023). Çocuk Kütüphanelerinde Yaşam Becerileri Geliştirmek: Bir Kütüphane Programı Modeli. *Türk Kütüphaneciliği, 37*(1), 51-73.

UNICEF (2023). https://www.unicef.org/Parenting/Child-Development/How Remove-Gender Stereotypes-Playtime.

Vanobbergen, B., Daems, M. and Tilburg, S. V. (2009). Bookbabies, Their Parents and The Library: An evaluation of A Flemish Reading Programme In Families with Young Children. *Educational Review, 61*, 277–287.

Wang, P., Xu, J. and Wu, Y. (2019). Preschool Children's Preferences for Library Activities: Laddering Interviews In Chinese Public Libraries. *Library and Information Science Research, 41*(2), 132-138.

Wang, S., Sun, Y. and Wang, B. (2013). An Index System for Evaluating Children Reading Promotion Programs In Public Libraries. *Journal of Library Science in China, 39*(6), 41–52.

Xu, J., Wang, P., Sturm, B. W. and Wu, Y. (2020). How Preschool Children Think About Libraries: Evidence from Six Children's Libraries In China. *Journal of Librarianship and Information Science*, *52*(2), 428–440.

Yavuz Öden, H. (2021). Çocuk Kütüphanesi İç Mekân Tasarımında Çok Fonksiyonlu Mobilyaların Kullanımı. *Online Journal of Art and Design, 9*(3), 92-103.

Yılmaz, A., Kaptan, N. and Ünlü, A. U. (2021). Ankara'daki Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümleri ve Çocuk Kütüphanelerinin Bina, Güvenlik Donanımı ve Malzeme Niteliklerinin İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği, 35*(3), 410-435.

Yılmaz, B. and Ekici, S. (2011). Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri İçin İlkeler. *Türk Kütüphaneciliği, 25*(4), 545-552.

Yılmaz, B. (2019). *Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri Kılavuzu*. İstanbul: Hiper Yayıncılık.

Yılmaz, M. ve Çakmak, N. (2020). Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında ve Resimlerinde Kütüphane Algıları. *Türk Kütüphaneciliği, 34*(4), 744-772.

Yüksel Durukan, A. (2015). Dijital Dünyada Okul Kütüphaneciliği ve 21. Yüzyıl Becerileri. *Milli Eğitim, 44*(208), 106-120.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1075-1091.
Geliş Tarihi-*Received*: 21.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1330663

İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Reading and Writing Motivations of Primary School Students in Terms of Various Variables

Hamdi KARAMAN*
Salih Emir MUTLUEMİR*

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ağrı ili Patnos ilçesi ölçeğinde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin çeşitli değişkenler ile okuma ve yazma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemektir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin cinsiyet durumları, sınıf düzeyleri, anne baba eğitim düzeyleri, okul öncesi eğitimden faydalanıp faydalanmadığı değişkenler olarak belirlenmiştir. Belirlenmiş olan değişkenler ile öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığının tespitine çalışılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ağrı ili Patnos ilçesine bağlı 5 köy ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonları ile değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için 18 sorudan oluşan ilkokul öğrencileri motivasyon ölçeği kullanılmış ve 2, 3 ve 4. sınıfta okuyan toplamda 209 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 26.0 programı yardımıyla Bağımsız örneklemler t-testi ve One way anova testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar genel olarak düşünüldüğünde özellikle kız öğrencilerin okuma ve yazma motivasyon düzeylerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre; 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre okuma motivasyonu yönünden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak okuma ve yazma motivasyonları yönünden öğrencilerin anne ve baba eğitimlerine göre herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlardan hareketle erkek öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarında kız öğrencilerin gerisinde kalmasının sebeplerinin araştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kavramlar: Motivasyon, okuma, yazma, ilkokul, aile.

Abstract

The aim of this study is to determine whether there is a significant relationship between various variables and reading and writing motivations of primary school 2nd, 3rd and 4th grade students in the Patnos district scale of Ağrı province. Accordingly, students' gender status, grade levels, parental education levels, and whether they benefited from pre-school education were determined as variables. It was tried to determine whether there was a significant

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: hamdi.karaman@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6782-4691.
* Dr. Ögr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu, e-posta: salihemir.mutluer@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5456-2832.

relationship between the determined variables and students' reading and writing motivations. The research was carried out in 5 village primary schools in Patnos district of Ağrı province in the fall semester of 2022-2023 academic year. In order to determine the relationship between the students' reading and writing motivations and the variables, the primary school students' motivation scale consisting of 18 questions was used and applied to a total of 209 students studying in the 2nd, 3rd and 4th grades. The data obtained from the scale were analyzed with the help of SPSS 26.0 program using Independent samples t-test and One-way anova tests. When the results are considered in general, it is seen that especially female students' reading and writing motivation levels are higher than male students. In addition, according to the students who received preschool education, compared to the students who did not receive preschool education; It was observed that 3rd and 4th grade students were higher in reading motivation than 2nd grade students. However, in terms of reading and writing motivations, no difference was found according to the education of the students' parents. Based on these results, it was suggested to investigate the reasons why male students lag behind female students in reading and writing motivations.

Key Words: Motivation, reading, writing, primary school, family.

Giriş

Okuryazarlık kavramı özellikle teknolojik olarak ilerlemek ve bilimsel yeniliklere ulaşmak adına ülkelerin eğitim çalışmalarında çok önemli bir yere sahiptir. Hatta okuma ve yazma bilme oranının direkt olarak insan için hayati önem taşıdığını öne sürülmektedir. Literatür incelendiğinde okuryazarlığın, problem çözme yeteneği ve mantıksal işlemler yapma süreci olarak tanımlandığı, okuma ve yazma becerisine sahip olmakla sınırlandırılamayacağı görülmektedir (Uysal & Yenilmez, 2011). Bireylerin okula başlamasıyla beraber verilmeye başlanan okuma, yazma ve mantıksal işlemler yapabilme süreci sadece okul yılları için değil aynı zamanda hayatın bütünü için önemli olarak görülmektedir. Bu sebeple ilkokula yeni başlamış ve somut dönemde olan öğrenciler için okuma, yazma ve mantıksal işlemlerin ilk olarak sevdirilmesi ve kendilerinde ilgi uyandırılması gerekmektedir. Uyandırılan bu ilginin ve sevdirmenin sürekliliğinin sağlanması aynı zamanda öğrenciler için motivasyonun artmasını da beraberinde getirebilmektedir. Okuma, yazma ve mantıksal işlemler ile ilgili olarak yapılan çalışmalarla beraber öğrencilerin motivasyonlarının artacağı ve bunun da akademik başarıda etkili olacağı düşünülmektedir (Başar, Ünal & Yalçın, 2002; İleri Aydemir & Öztürk, 2013).

Motivasyon insan davranışlarının başlaması, devam etmesi ve düzenlenmesinde psikolojik olarak ihtiyaçlarının önemini gösteren kişisel faktörler arasındadır. Devamlı olarak ihtiyaç, ilgi ve çabanın dürtüsü olarak tanımlanmaktadır (Katrancı, 2015). Büyük Türkçe Sözlüğü motivasyonu "isteklendirme" ve "güdülendirme" olarak tanımlamıştır (TDK, 2019). Tanımlardan hareketle motivasyon kavramının yapılan eylemlere istekli olarak amaca ulaşmayı hedefleyen ilgi ihtiyaç ve dürtü olduğu söylenebilir. Bireylerin öğrenmesini kolaylaştıran ve etkili öğrenmeyi sağlayan motivasyonda istek ve azim önemli rol oynamaktadır (Slavin, 2015). Ayrıca motivasyonun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde çok önemli etkileri olduğu düşünülmektedir (Pintrich, 2003).

Akademik başarının bilişsel veya bilişsel olmayan birçok etkeni vardır. Bunlardan bilişsel olmayanları öz yeterlilik, motivasyon, azim, öz kontrol, tutum, öz düzenleme, disiplin, çabalama, çalışma alışkanlığı, sosyal beceriler vb. şeklinde sıralanabilmektedir (Farrington vd., 2012). Buradan hareketle motivasyonun akademik başarının bilişsel olmayan etkenlerinden bir olduğu görülmektedir. 2000'li yılların başlarında motivasyonun öğrenci başarısı, etkinlikleri ve sosyalleşmesi üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmaların azlığından bahsedilmiştir (Guay vd., 2005). Akademik başarı için bilişsel gelişimle beraber öğrencilerin duygusal durumlarının da etkilerinin anlaşılması motivasyon ile ilgili çalışmaların artmasını sağlamıştır. Motivasyon kavramı özellikle son yirmi yıldaki araştırmalar ile beraber önemini kanıtlamış ve eğitim öğretim alanındaki yerini almıştır.

Eğitim öğretimde öğrenme kavramı üzerinde önemli etkilere sahip olan motivasyonun okullarda veya diğer öğrenme ortamlarında ihmal edilmemesi önemli görülmektedir. Zira motivasyon öğrenme için her zaman gereklidir (Sekman, 2011; Yıldız, 2010).

Yapılması gereken eylemlere karşı isteklilik artıkça işlerin sonlandırılması o derece hızlanır ve istenilen düzeye ulaşılır. Ayrıca motivasyon çak farklı boyutlardan oluşmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda stresin motivasyonu düşürdüğü tespit edilmiştir (Bolat, 2017). Bu bilgiye göre sosyoekonomik yönden yoksun olan, aile içi şiddete maruz kalan, ailesinden uzakta kalan veya Türkçeyi yeterince iyi bilmediği için iletişim problemleri yaşayan öğrencilerin yaşayabileceği stres onların motivasyonlarını düşüreceği gibi başarılarını da düşürebilecektir. Stres olumsuz duyguları azaltmak yerine bireylerde motivasyon kaybına ve kötümserliğe sebebiyet vermektedir (Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005). Ayrıca stresin yanı sıra motivasyonun öz yeterlilik, çabalama, göreve odaklanma, özdenetim, yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik durum vb. gibi değişkenlerle ilişikli olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Yıldız & Kaman, 2016; Katrancı, 2015; Kurnaz & Yıldız, 2015; Yıldız, 2010; Smith, 1996; Garcia, 1995). Örneğin sosyoekonomik açıdan yoksun olan ve olmayan öğrenciler motivasyon anlamında birbirlerinden farklı olabilmektedirler. Sosyoekonomik açıdan ihtiyaçları tamamlanmış öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarının sosyoekonomik açıdan yoksun öğrencilere göre daha yüksek olduğu yukarıdaki çalışmalarda ortaya konulmuştur.

Okuma ve Yazma Motivasyonu

Okuma konusunun, sürecinin ve sonuçlarının bireyin amaçları, inançları ve değerleriyle birleşimine okuma motivasyonu denmektedir (Katrancı, 2015). Okuma motivasyonu ilgi, güven ve adanmışlıktan oluşmaktadır. Güven insanların kendilerine olan inancı ile, ilgi zihinlerin ilk yönelimi ile ve adanmışlık isteklilik ile ilişkilidir. Okuma motivasyonu yüksek bireylerin okuduklarını daha iyi anladıkları ve bu sayede daha başarılı oldukları bilinmektedir (Guthrie, 2011; Yıldız & Akyol, 2011). Bu sebeple öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek onların okuma eğilimlerini ortaya çıkarmak için etkili bir yöntemdir. Ayrıca bireylerin okuma motivasyonları üzerinde kendilerine ait kitaplıklarının olması, velilerinin öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı etkileri olduğu görülmüştür (Katrancı, 2015).

Yazma motivasyonu bireylerin yazmalarında istek oluşturan ve yazmalarının devamlılığını sağlayan bir unsurdur (Takımcıgil Özcan, 2014). Bireylerin yazmaya karşı istekleri, tutumları veya ilgileri farklı olabilmektedir. Araştırmalara göre ilkokul yıllarının başlarında öğrenilen yazma becerisinden sonra yazma isteği azalmaktadır ve yazma öğrenciler tarafından yorucu, sıkıcı ve zorlayıcı olarak görülmektedir. Araştırmalarda ayrıca yazılacak konunun kolaylığının, yazılacak konu ile ilgili bilgi sahibi olmanın, yazmaya istekli olmanın ve yazma süreci ile ilgili çaba göstermenin yazma motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir (Tekşan & Süğümlü, 2018). Yazma eylemi sadece sözel dersler için önemli değildir aynı zamanda fen ve matematik gibi sayısal dersler için de önemlidir. Yazma becerilerinin gelişmesiyle birlikte matematik dersine karşı olumlu tutumların geliştirilebileceği düşünülmektedir (Reidel, Tomaszewski & Weaver, 2003).

Okuma ve yazma kavramları sadece Türkçe dersleriyle ilgili değildir. Okuma ve yazma tüm derslerle ilişkili olarak yürütülmektedir. Örneğin matematik dersinde soruları yapabilmenin ön şartı soruyu anlayabilmek için okuyabilmek (Adelson, Dickinson & Cunningham, 2015; Göktaş, 2010) ve işlem sürecinde not tutabilmek için yazabilmek (Reidel, Tomaszewski & Weaver, 2003) önemlidir. Görüldüğü üzere okuma ve yazma birbiriyle ve diğer derslerle doğrudan ilişkilidir ve beraberce öğrenilmektedir.

Okuma ve yazma motivasyonları üzerinde etkili olan önemli unsurlar vardır. Bunlardan biri olan sosyoekonomik düzey öğrencilerin eğitim yaşamlarında etkisi olan faktörlerden biridir. Öğrencilerin okula gelirken kahvaltı yapmaları veya yapamamaları, okul üniformalarının olması veya olmaması, elbiselerinin temiz olması veya olmaması, kendilerine ait çalışma odalarının olması veya olmaması, akademik başarıları için destek alma durumları, eğitim materyallerinin eksikliği gibi sosyoekonomik etkenler okulda akademik başarılar üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Ayrıca yapılan çalışmalarda ailelerin içinde bulunduğu sosyoekonomik yapının çocuklarının okul yaşamlarını ve akademik başarılarını etkilediği tespit edilmiştir (Çelebi & Çopur, 2019). Köse'ye (1990) göre ailenin sosyoekonomik yapısı çocuklarının öğrenim göreceği okul türünü ve özel ders alma imkânını belirlemektedir ve bu sebeple öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Ailesinin durumu daha iyi olan öğrencilerin sosyoekonomik açıdan yoksun olan öğrencilere göre eğitim imkanları fazla olduğu için akademik başarı oranları da yüksektir. Ayrıca Köse (1990) sosyoekonomik durumun akademik başarı, okula yönelik tutum ve yargılar üzerindeki etkisinin öğretmen, araç-gereç ve okul gibi değişkenlerden daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Sosyoekonomik olarak yoksun ailelerin çocukları okul için gerekli araç ve gereçlere yeteri kadar sahip olmadıkları, hanelerinin fiziki olarak yetersizliği ve uygun olmayan çalışma koşulları gibi sebeplerden dolayı motivasyon düşüklüğü yaşamaktadırlar (Tezcan, 1985). Öğrencilerin okula yönelik motivasyonları ödev yapmalarını, kitap okumalarını, yazı yazmalarını veya soru çözmelerini istekli olarak yapmalarını sağlayacak kadar etkili olarak görülmektedir (Vursavuş, 2011).

İnsanlar, okuma ve yazma öğreniminden itibaren bilgiye ulaşma becerisini de elde etmiş olurlar. İlkokul çağından itibaren okuma ve yazma becerilerinin kazanılması ile öğrencilerin okuma ve yazma konusunda motivasyonları gelişmektedir. Öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarının onların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Katrancı ,2015). Bu sebeple öğrencilerin okuma ve yazma motivasyon düzeylerinin belirlenmesinin, okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunların anlaşılmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın amacı ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeylerini belirlemek ve bu motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi; ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeyleri nedir? şeklindedir. Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilkokul 2, 3 ve 4. sınıflarda eğitim gören 209 öğrencinin okuma ve yazma motivasyonu düzeylerinin belirli değişkenler ile olan ilişkilerini ortaya koymak amacıyla öğrenciler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulmadan genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek ve test etmek nicel araştırmalarda yapılmaktadır (Creswell & Creswell, 2017). Nicel araştırmalarda genel amaç mevcut koşulları tanımlamak, tahmin ve kontrol etmek için verileri toplamak ve analiz etmektir (Haviz & Maris, 2018). Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modelinde var olan ve etkisi devam eden bir durum müdahale edilmeden betimlenir. Çalışmanın çerçevesi içinde araştırılan konu veya durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Bu çalışma da ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının değişkenlerle olan ilişkileri olduğu gibi ortaya konulmuştur.

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar orantısız tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu sayede okullardan ölçeğin kriterlerine ve araştırmanın amacına uygun olan öğrenciler üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyet durumları, anne-baba eğitim düzeyleri, okul öncesi eğitim alıp almadıkları gibi değişkenler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişkenler	**N**	**%**
Cinsiyet		
Erkek	105	50.2
Kız	104	49.8
Sınıf		
İkinci Sınıf	69	33.00
Üçüncü Sınıf	69	33.00
Dördüncü Sınıf	71	34.00
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	97	46.4
Hayır	112	53.6
Anne Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	73	34.9
Okuryazar	53	25.4
İlkokul	62	29.7
Ortaokul	13	6.2
Lise ve üzeri	8	3.8
Baba Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	9	4.3
Okuryazar	39	18.7
İlkokul	95	45.5
Ortaokul	30	14.4
Lise ve üzeri	36	17.2
Genel Toplam	209	100.00

Tablo 1 incelendiğinde gönüllü olarak araştırmaya katılan öğrencilerin 105'inin erkek ve 104'ünün kız olduğu; 69'unun ikinci sınıfta, 69'unun üçüncü sınıfta olduğu ve 71'inin dördüncü sınıfta olduğu; 97'sinin okul öncesi eğitimi aldığı ve 112'sinin almadığı; 73'ünün annesinin okuryazar olmadığı, 53'ünün annesinin okuryazar olduğu, 62'sinin annesinin ilkokul, 13'ünün annesinin ortaokul ve 8'inin annesinin lise ve üzeri mezun olduğu; 9'unun babasının okuryazar olmadığı, 39'unun babasının okuryazar olduğu, 95'inin babasının ilkokul , 30'unun babasının ortaokul ve 36'sının babasının lise ve üzeri eğitim kurumundan mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla kişisel bilgiler formu ve Bozgün & Akın Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan ilkokul öğrencileri için motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç alt boyutu bulunan ölçeğin her bir alt boyut için 9 olmak üzere toplam 27 maddesi vardır. Ölçek beşli likert tipinde olup okuma, yazma ve matematik boyutlarına ait alt boyut isimleri; içsel, dışsal ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon şeklindedir. Araştırmanın konusu gereği matematik motivasyon düzeyi ile ilgili sorular araştırmaya dahil edilmemiştir. Ölçeğin özgün çalışmasında Croncbach alfa güvenilirlik değeri .79 bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan Croncbach alfa güvenilirlik değeri .84'tür. İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği, ilkokul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik motivasyon düzeylerinin ölçülebileceği ve çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin incelenebileceği geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Bozgün & Akın Kösterelkioğlu, 2020). Kişisel bilgiler formunda ise cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma durumu, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın uygulama aşamasının başlaması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nden 15.03.2023 tarihli ve 2023/084 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Sonrasında orantısız tabakalı örnekleme yöntemine bağlı olarak seçilen okullardaki öğrencilere ve öğretmenlere öncelikli olarak gerekli bilgiler verilmiş olup yapılan uygulama 120 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon puanları ile yazmada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon puanlarının normallik testi sonuçlarına göre basıklık ve çarpıklık katsayıları, standart sapma ve ortalama değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normallik testi bulguları

Değişken	Ort	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okumada İçsel motivasyon	4.36	0.71	-1.60	1.89
Okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	4.47	0.77	-1.81	1.74
Okumada dışsal motivasyon	4.24	0.83	-1.13	0.71
Yazmada İçsel motivasyon	3.99	0.84	-0.84	0.69
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	4.27	0.81	-1.17	0.58
Yazmada dışsal motivasyon	4.24	0.76	-1.07	0.35

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin bütün alt boyutlarında çarpıklık ile basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmalarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 değerleri arasında olmasının verilerin normal dağılım gösterdiğine dair kanıt olduğu belirtilmektedir (George, D., & Mallery, M. (2010). Bu sebeple bu araştırmada öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarının okul öncesinden faydalanma

ve cinsiyet durumuna göre değişkenlik gösterip göstermediği t-testi bağımsız örneklemler ile anne- babanın eğitim düzeyine ve sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analiziyle beraber elde edilen bulgular alt problemlere göre alt başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Birinci alt probleme ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin bağımsız örneklemler t-testi ile cinsiyetlerine göre okuma ve yazma motivasyonlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı saptanmak istenmiştir. Okuma ve yazma motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, t-testi sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre okuma ve yazma motivasyonları düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Ort	SS	sd	t	p	n^2
Okumada İçsel motivasyon						
Erkek	4.26	.817	207	-1.995	.047	.020
Kız	4.46	.571				
Okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon						
Erkek	4.44	.845	207	-.640	.522	
Kız	4.50	.688				
Okumada dışsal motivasyon						
Erkek	4.28	.817	207	.750	.454	
Kız	4.20	.858				
Yazmada İçsel motivasyon						
Erkek	3.88	.940	207	-1.856	.065	
Kız	4.09	.708				
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon						
Erkek	4.27	.849	207	.090	.929	
Kız	4.26	.784				
Yazmada dışsal motivasyon						
Erkek	4.27	.808	207	.552	.581	
Kız	4.21	.714				

Tablo 3 incelendiğinde yapılan t-testi sonuçlarına göre erkek ve kız öğrencilerin okumada içsel motivasyon ($t(207)=-1.995$, $p<.05$, $n^2=.020$) puanları arasında kızların lehine anlamı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca okumada içsel motivasyon puanları için etki büyüklüğü değeri $n^2=.020$ bulunmuştur. Erkek ve kız öğrencilerin okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(207)=-.640$, $p>.05$) puanları, okumada dışsal motivasyon ($t(207)=.750$, $p>.05$) puanları, yazmada içsel motivasyon ($t(207)=-1.856$, $p>.05$) puanları, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(207)=.090$, $p>.05$) puanları ve yazmada dışsal motivasyon ($t(207)=.552$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

İkinci alt probleme ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimden faydalanma durumuna göre okuma ve yazma motivasyonlarının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Okuma ve yazma

motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, t-testi sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi eğitimden faydalanma durumuna göre okuma ve yazma motivasyonları düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Ort	SS	sd	t	p	n^2
Okumada İçsel motivasyon						
Evet	4.47	.645	207	2.138	.034	.024
Hayır	4.27	.753				
Okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon						
Evet	4.57	.688	207	1.815	.071	
Hayır	4.38	.828				
Okumada dışsal motivasyon						
Evet	4.38	.701	207	2.304	.022	.021
Hayır	4.12	.925				
Yazmada İçsel motivasyon						
Evet	3.88	.940	207	.294	.769	
Hayır	4.09	.708				
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon						
Evet	4.01	.812	207	1.511	.132	
Hayır	3.97	.862				
Yazmada dışsal motivasyon						
Evet	4.34	.663	207	1.796	.074	
Hayır	4.15	.831				

Tablo 4 incelendiğinde yapılan t-testi sonuçlarına göre okul öncesi eğitimden faydalanan ve faydalanmayan öğrencilerin okumada içsel motivasyon ($t(207)=2.138$, $p<.05$, $n^2=.024$) puanları ve okumada dışsal motivasyon ($t(207)=2.304$, $p<.05$, $n^2=.021$) puanları arasında okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca okumada içsel motivasyon puanları için etki büyüklüğü değeri $n^2=.024$ iken okumada dışsal motivasyon değeri $n^2=.021$ bulunmuştur. Okul öncesi eğitimden faydalanan ve faydalanmayan öğrencilerin okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(207)=1.815$, $p>.05$) puanları, yazmada içsel motivasyon ($t(207)=.294$, $p>.05$) puanları, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($t(207)=1.511$, $p>.05$) puanları ve yazmada dışsal motivasyon ($t(207)=1.796$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Üçüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre okuma motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ikiden fazla grup olması sebebiyle One Way Anova testi yapılmıştır. Okuma motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, One Way Anova sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyine göre okuma motivasyonu puanlarının One Way Anova sonuçları

Değişken	Ort.	SS	sd_1, sd_2	F	p	n^2	Anlamlı Fark
Okumada içsel motivasyon							
İkinci sınıf	4.31	.773					
Üçüncü sınıf	4.37	.654	2, 206	.317	.729	-	
Dördüncü sınıf	4.40	.708					
Okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon							
İkinci sınıf	4.43	.856					
Üçüncü sınıf	4.55	.708	2, 206	.557	.574	-	
Dördüncü sınıf	4.43	.744					
Okumada dışsal motivasyon							
İkinci sınıf	4.06	.933					
Üçüncü sınıf	4.46	.707	2, 206	4.096	.18	.038	Üçüncü Sınıf> İkinci Sınıf
Dördüncü sınıf	4.20	.819					

Tablo 5 incelendiğinde okumada dışsal motivasyon ($F(2, 206) = .317$, $p<.05$, $n^2 = .038$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmekte olup farklılığın hangi gruplar arasında olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tukey testine göre üçüncü sınıf öğrencilerinin okumada dışsal motivasyon (Ort.= 4.46) puan ortalamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin okumada dışsal motivasyon (Ort.= 4.06) puan ortalamalarına göre anlamlı seviyede yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı sınıf düzeyine sahip öğrencilerin okumada içsel motivasyon ($F(2, 206) = .557$, $p>.05$) puanları ve okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(2, 206) = 4.096$, $p>.05$,) puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre yazma motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ikiden fazla grup olması sebebiyle One Way Anova testi yapılmıştır. Yazma motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, One Way Anova sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyine göre yazma motivasyonu puanlarının One Way Anova sonuçları

Değişken	Ort.	SS	sd_1, sd_2	F	p	n^2	Anlamlı Fark

Yazmada içsel motivasyon							
İkinci sınıf	3.76	.870					
Üçüncü sınıf	4.17	.858	2, 206	4.442	.013	.041	Üçüncü sınıf> İkinci sınıf
Dördüncü sınıf	4.03	.740					
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon							
İkinci sınıf	3.98	.826					Üçüncü sınıf>
Üçüncü sınıf	4.46	.767	2, 206	7.290	.001	.066	İkinci sınıf,
Dördüncü sınıf	4.37	.782					Dördüncü sınıf> ikinci sınıf
Yazmada dışsal motivasyon							
İkinci sınıf	4.13	.804					
Üçüncü sınıf	4.38	.723	2, 206	1.943	.146	-	
Dördüncü sınıf	4.22	.745					

Tablo 6 incelendiğinde yazmada içsel motivasyon ($F(2, 206) = 4.442$, $p < .05$, $n^2 = .041$) puanları ile yazmada içsel motivasyon ($F(2, 206) = 7.290$, $p < .05$, $n^2 = .066$) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmekte olup farklılığın hangi gruplar arasında olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Tukey testine göre üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmada içsel motivasyon (Ort.= 4.17) puan ortalamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin yazmada içsel motivasyon (Ort.= 3.76) puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (Ort.= 4.46) puan ortalamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (Ort.= 3.98) puan ortalamalarına göre ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (Ort.= 4.37) puan ortalamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (Ort.= 3.98) puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı sınıf düzeyine sahip öğrencilerin yazmada dışsal motivasyon ($F(2, 206) = 1.943$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Dördüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre okuma motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ikiden fazla grup olması sebebiyle One Way Anova testi yapılmıştır. Okuma motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, One Way Anova sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre okuma motivasyonu puanlarının One Way Anova sonuçları

Değişken	**Ort.**	**SS**	**sd_1, sd_2**	**F**	**p**
Okumada içsel motivasyon					
Okuryazar değil	4.24	.785	4, 204	1.388	.239

Okuryazar	4.33	.627			
İlkokul	4.48	.684			
Ortaokul	4.41	.795			
Lise ve üzeri	4.66	.436			
Okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.31	.922			
Okuryazar	4.57	.621			
İlkokul	4.55	.692	4, 204	1.316	.265
Ortaokul	4.46	.855			
Lise ve üzeri	4.66	.356			
Okumada dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.15	.899			
Okuryazar	4.16	.831			
İlkokul	4.37	.803	4, 204	.867	.485
Ortaokul	4.30	.751			
Lise ve üzeri	4.50	.666			

Tablo 7 incelendiğinde okumada içsel motivasyon (F(4, 204) = 1.388, p>.05) puanları, okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (F(4, 204) = 1.316, p>.05) puanları ve okumada dışsal motivasyon (F(4, 204) = .867, p>.05) puanlarının anlamlı farklılık yönünden incelendiği görülmektedir. Sonuçlara göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre yazma motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ikiden fazla grup olması sebebiyle One Way Anova testi yapılmıştır. Yazma motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, One Way Anova sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre yazma motivasyonu puanlarının One Way Anova sonuçları

Değişken	**Ort.**	**SS**	**sd_1, sd_2**	**F**	**p**
Yazmada içsel motivasyon					
Okuryazar değil	4.10	.912			
Okuryazar	3.88	.792			
İlkokul	4.02	.826	4, 204	.520	.721
Ortaokul	4.00	.781			
Lise ve üzeri	4.29	.653			
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.20	.858			
Okuryazar	4.18	.830			
İlkokul	4.39	.710	4, 204	1.107	.354
Ortaokul	4.25	1.072			
Lise ve üzeri	4.66	.534			
Yazmada dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.15	.851			
Okuryazar	4.25	.700	4, 204	.636	.637
İlkokul	4.33	.730			

Ortaokul	4.17	.702
Lise ve üzeri	4.41	.660

Tablo 8 incelendiğinde okumada içsel motivasyon (F(4, 204) = .520, p>.05) puanları, okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (F(4, 204) = 1.107, p>.05) puanları ve okumada dışsal motivasyon (F(4, 204) = .636, p>.05) puanlarının anlamlı farklılık yönünden incelendiği görülmektedir. Sonuçlara göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Beşinci alt probleme ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre okuma motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ikiden fazla grup olması sebebiyle One Way Anova testi yapılmıştır. Okuma motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, One Way Anova sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre okuma motivasyonu puanlarının One Way Anova sonuçları

Değişken	**Ort.**	**SS**	**sd_1, sd_2**	**F**	**p**
Okumada içsel motivasyon					
Okuryazar değil	4.59	.493			
Okuryazar	4.08	.669			
İlkokul	4.40	.715	5, 203	2.026	.076
Ortaokul	4.34	.920			
Lise ve üzeri	4.52	.513			
Okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.59	.777			
Okuryazar	4.35	.783			
İlkokul	4.50	.719	5, 203	.461	.805
Ortaokul	4.41	1.041			
Lise ve üzeri	4.58	.618			
Okumada dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.37	.611			
Okuryazar	4.13	.804			
İlkokul	4.23	.911	5, 203	.631	.677
Ortaokul	4.17	.895			
Lise ve üzeri	4.44	.604			

Tablo 9 incelendiğinde okumada içsel motivasyon (F(5, 203) = 2.026, p>.05) puanları, okumada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (F(5, 203) = .461, p>.05) puanları ve okumada dışsal motivasyon (F(5, 203) = .631, p>.05) puanlarının anlamlı farklılık yönünden incelendiği görülmektedir. Sonuçlara göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre yazma motivasyonu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla ikiden fazla grup olması sebebiyle One Way Anova testi yapılmıştır. Yazma motivasyonu puanlarına ait ortalama, standart sapma, One Way Anova sonuçları ve etki büyüklüğü değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre yazma motivasyonu puanlarının One Way Anova sonuçları

Değişken	Ort.	SS	sd_1, sd_2	F	p
Yazmada içsel motivasyon					
Okuryazar değil	4.03	.715			
Okuryazar	3.88	.880			
İlkokul	4.04	.757	5, 203	.383	.860
Ortaokul	4.06	.956			
Lise ve üzeri	3.88	.934			
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.70	.454			
Okuryazar	4.15	.864			
İlkokul	4.31	.826	5, 203	.876	.498
Ortaokul	4.17	.945			
Lise ve üzeri	4.28	.646			
Yazmada dışsal motivasyon					
Okuryazar değil	4.55	.372			
Okuryazar	4.19	.854			
İlkokul	4.25	.756	5, 203	.395	.852
Ortaokul	4.24	.801			
Lise ve üzeri	4.18	.726			

Tablo 10 incelendiğinde yazmada içsel motivasyon ($F(5, 203) = .383$, $p>.05$) puanları, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($F(5, 203) = .876$, $p>.05$) puanları ve yazmada dışsal motivasyon ($F(5, 203) = .395$, $p>.05$) puanlarının anlamlı farklılık yönünden incelendiği görülmektedir. Sonuçlara göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeylerini belirlemek ve bu motivasyon düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri olan ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın bu bölümünde sırasıyla alt problemlere göre tartışma ve sonuçlar sunulmuştur. Ayrıca sonuçlar doğrultusunda oluşturulan öneriler belirtilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine göre çalışmaya gönüllü katılım sağlayan kız öğrencilerin okumada içsel motivasyonlarının gönüllü katılım sağlayan erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçların literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile uyuştuğu görülmektedir. Marinak & Gambrel'in (2010) yaptığı çalışmada ilkokulda öğrenim gören erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okumaya daha fazla değer vermedikleri saptanmıştır. Durik, Vida & Eccles (2006) yapmış oldukları araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını belirlemişlerdir. Yıldız (2010) ve Yıldız (2013) yaptığı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Bozkurt & Memiş (2013) çalışmalarında beşinci sınıfta eğitimine devamlılık sağlayan kız öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere oranla yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca birçok benzer araştırma sonucunun çalışma sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Arı & Demir, 2013; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Bozpolat, 2010; Can, Türkyılmaz & Karadeniz 2010; Demir, 2009; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008). Tüm bu sonuçlardan hareketle erkek öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin kız öğrencilere göre düşük olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okumada içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri okul öncesi eğitimden faydalanmayan öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Arslan (2009) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin faydalanmayan öğrencilere oranla okuma ve dinleme performanslarının daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Özenç & Aşıcı'ya (2012) göre okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin işlevsel okuryazarlık düzeyleri okul öncesi eğitimden faydalanmayan öğrencilere oranla daha yüksektir. Taner & Başal (2005) okul öncesi eğitimden faydalanan öğrencilerin dil gelişimi açısından okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğunu belirlemiştir. Yoleri & Tanış (2014) ise okul öncesi eğitimin öğrencilerin okula uyumlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Karaman (2023) ve Karaman'a (2022) göre okul öncesi eğitimi alan öğrenciler Türkçeyi daha etkin ve doğru kullanabilmektedirler. Bu çalışma ve benzer çalışmalarda görüldüğü üzere okul öncesi eğitimi öğrenciler açısından oldukça önemli bir yere ve olumlu etkilere sahiptir.

Araştırmada üçüncü sınıfa giden öğrencilerin okumada dışsal motivasyon düzeylerinin ikinci sınıfta eğitim gören öğrencilere oranla yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üçüncü sınıfa giden öğrencilerin yazmada içsel ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeylerinin ikinci sınıfta eğitim gören öğrencilere oranla yüksek düzeyde olduğu ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeylerinin ikinci sınıfta eğitim gören öğrencilere oranla yüksek düzede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyon düzeylerinde üst sınıflara göre daha düşük motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitim gören öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde ikinci sınıfta eğitim gören öğrencilerine oranla daha bağımsız hale geldikleri düşünüldüğünde sonuçların doğru olduğu düşünülebilir. Çalışma sonuçları öğrencilerin okumayı ve yazmayı başardıkça motivasyonlarının artığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma motivasyon seviyeleri ile anne eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçla benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Budak (2016) anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkisinin olmadığını belirtmektedir. Ayrıca Bozgün & Akın Köstereliođlu (2022) yaptıkları çalışmada anne eğitim durumu ile yazma motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Ancak anne eğitim düzeyinin okuma motivasyonu üzerinde etkisinin olduğu belirten çalışmalar da mevcuttur. Bu sonuçlara göre genel olarak eğitim düzeyi arttıkça okuma motivasyonu düzeyi de artmaktadır. Katrancı (2015) üniversite ve lise düzeyinde anne eğitimi olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada fark çıkmamasının sebebinin araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesinin büyük çoğunluğunun lise düzeyinin altında olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazma motivasyon seviyeleri ile baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Budak (2016) anne ve baba eğitim durumlarının okuma ve yazma motivasyonu üzerinde etkisinin görülememesinin düşük eğitim durumuna sahip olan anne ve babaların çocuklarının akademik başarıları için özverili davranışları sayesinde olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca diğer benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Budak, 2016; Kocaarslan, 2015; Akkaya & Özdemir, 2013).

Sonuçlar genel olarak düşünüldüğünde özellikle kız öğrencilerin motivasyon düzeylerindeki yükseklik dikkat çekmektedir. Erkek öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarında kız öğrencilerin gerisinde kalmasının sebepleri bundan sonraki araştırmalarda araştırılabilir. Bu sayede erkek öğrencilerin okuma ve yazma

motivasyonları üzerindeki olumsuz unsurların tespit edilip ortadan kaldırılması adına çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Adelson, J. L., Dickinson, E. R., and Cunningham, B. C. (2015). Differences in The Readingmathematics Relationship: A Multi-Grade, Multi-Year Statewide Examination. *Learning and Individual Differences*, 43, 118-123.

Akkaya, N., ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *2*(1), 75-96.

Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 1(1), 116-128.

Arslan, A. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar. *Ekev Akademisi Dergisi*, 40, 1-11.

Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M. (2002). *İlköğretim Kademesiyle Başlayan Matematik Korkusunun Nedenleri.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18.

Bolat, Ö. (2017). *Beni Ödülle Cezalandırma: Çocuk Eğitimi Anlayışını Değiştiren Kitap* (93. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.

Bozgün, K., ve Köstereliođlu, M. A. (2022). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 119-135.

Budak, H. (2016). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme, Motivasyon, Biliş Üstü Becerileri ve Matematik Dersi Başarılarının İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.

Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(3), 1-21.

Çelebi, M., ve Çopur, K. D. (2019). Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Ailenin Sosyoekonomik Yapısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Niğde İli Örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, *13*(19), 786-814.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 4(3), 717-745.

Durik, A. M., Vida, M., ve Eccles, J. S. (2006). Task Values And Ability Beliefs As Predictors Of High School Literacy Choices: A Developmental Analysis. *Journal of Educational Psychology,* 98(2), 382-393. 29.12.2014

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. ve Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role Of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review.* Chicago, IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Garcia, T. (1995). The Role Of Motivational Strategies İn Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning,* 1995(63), 29–42.

George, D., ve Mallery, M. (2010). *Spss For Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10a ed.) Boston: Pearson

Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M. ve Larose, S. (2005). *Assessing Academic Motivation Among Elementary School Children: The Elementary School Motivation Scale* (ESMS). Australian Association for Research in Education, conference papers. Retrieved March 11,

Guthrie, J. T. (2011). Best Practices in Motivating Students to Read. *Best practices in literacy instruction*, 177-198. http://www.cori.umd.edu/professional-development/Guthrieteachers.docx 2019, from https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gua05378.pdf.

İleri Aydemir, Ö. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online,* 12(1), 2-12.

Karaman, H. ve Yılar, Ö. (2023). Türkçenin Ana Dili Olarak Konuşulmadığı Bölgelerde İlkokuma Yazma Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 33, 1(159-170).

Karaman, H. (2022). *Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere İlkokuma Yazma Öğretiminin Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 3(2), 49-62.

Köse, M. (1990). Aile Sosyoekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim,* 78,9-17.

Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği,* 24(1), 11-32.

Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 19(3), 53-70

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. ve Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology,* 9(2), 111-131

Marinak, B. A. ve Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation: Exploring The Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction,* 49(2), 129-141. DOI: 10.1080/19388070902803795.

Odabaş, H., Odabaş, Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. http://eprints.rclis.org/12704/

Özenç, E. G. ve Aşıcı, M. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(2), 547-572.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on The Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

Reidel, J., Tomaszewski, T. ve Weaver, D. (2003). Improving Student Academic Reading Achievement Through The Use of Multiple İntelligence Teaching Strategies. *ERIC Document Reproduction Service, No: ED 479 204.*

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and The Facilitation of İntrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist,* 55(1), 68–78

Sekman, M. (2011). *Kesintisiz Öğrenme* (16. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Slavin, R. E. (2015). *Educational Psychology: Theory And Practice* (10th ed.). Boston: Pearson Education.

Smith, J. P. (1996). Efficacy and Teaching Mathematics By Telling: A Challenge for Reform. *Journal for Research in Mathematics Education,* 27(4), 387–402.

Talas, Mustafa, (2010). *Ekonomi Kurumu*. Sosyoloji, İstanbul, Lisans Yayıncılık.

Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taner, M. ve Başal, A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2), 395-420.

TDK. (2019). *Motivasyon*. http://sozluk.gov.tr/

Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), 2591-2607.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.

Vursavuş, O. (2011). *Liselerde (Ortaöğretim) Ders Başarısı Üzerinde Ailenin Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 38(168), 260-271.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki.* (Doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 20(2), 507-522.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(3), 793-815.

Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4(2), 2014, 130-141.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1092-1112.
Geliş Tarihi-*Received*: 21.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1347650

Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafi Sorgulama Süreç Becerisi: Boylamsal Bir Araştırma*

Geographic Inquiry Process Skills of Secondary School Students: A Longitudinal Study

Hülya YİĞİT ÖZÜDOĞRU**

Öz

Coğrafi sorgulama becerisi Türkiye'de 2005 yılından itibaren orta öğretim öğrencilerine kazandırılması gereken becerilerden biridir. Bu araştırma da orta öğretim öğrencilerinin 9. sınıftan 12. sınıfa doğru ilerledikçe okullarında aldıkları coğrafya eğitiminin, onların coğrafi sorgulama becerisinin gelişimine ne düzeyde etki ettiği ve bu etkinin çeşitli değişkenlerle etkileşiminin nasıl olduğunu tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmada orta öğretime devam eden öğrencilerden iki yıl arayla coğrafi sorgulama becerisi ölçeği ve anket soruları kullanılarak veri toplanmıştır. İlki 2019-2020 yılında 9 ve 10. sınıf, ikincisi 2021-2022 yılında 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışma Ankara'da, 16 lisede 485 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler betimsel istatistik, t test ve karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin ön test ve son test sonuçları, sınıf, okul türü, okula yerleşme şekli ile 10. sınıftan sonra coğrafya dersi alıp almamasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ve son testten elde ettikleri puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin puan ortalamaları; okul türü, okul yerleşme türü ve coğrafya dersi alıp almamasına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak öğrencilerde coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilmesinde okulların katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 12. sınıflarda görülen anlamlı değişimde üniversite sınavına hazırlanmanın olumlu etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Kelime: Ortaöğretim, coğrafya eğitimi, coğrafi sorgulama becerisi, boylamsal, öz yeterlik.

Abstract

Geographic inquiry skill is one of the skills that should be acquired by secondary education students in Turkey since 2005. This study was conducted to determine to what extent the geography education that secondary school students receive in their schools as they progress from 9th grade to 12th grade affects the development of their geographic inquiry skills and how this effect interacts with various variables. The study collected data from secondary school students at two-year intervals using the geographic inquiry skills scale and questionnaire questions. The first group of data was collected from 9th and 10th graders in the 2019-2020 school year and the second from 11th and 12th graders in 2021-2022. The study was

* Bu çalışmanın ilk problem cümlesine ilişkin bulguları, 6. Uluslararası İnsan, Toplum ve Sürdürülebilir Kalkınma Araştırmaları adlı sempozyumda (02-05 Mayıs 2023, Tunus) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, Ankara/Türkiye, e-posta: hulya.yigit@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5504-1641.

conducted with 485 students in 16 high schools in Ankara. The data were analyzed using descriptive statistics, t-tests, and a two-way mixed ANOVA. It was determined whether the pre-test and post-test results of the students showed significant differences according to their grade, school type, school placement type, and whether they took geography courses after 10th grade. According to the results of the study, the mean scores of the students they obtained from the pre-tests and post-tests did not differ significantly. The mean scores of the students did not show a significant difference according to the school type, school placement type, and whether they took geography courses or not. Based on these results, it was concluded that schools did not contribute to the development of geographic inquiry skills in students. The significant change seen in the 12th graders can be attributed to the positive effect of preparing for the university entrance exam.

Keywords: Secondary education, geography education, geographic inquiry skill, longitudinal, self-efficacy.

Giriş

Bilgi sürekli değişerek yenilenmektedir. Bu yüzden de 21. yüzyılda bilgiyi edinmek yerine öğrencilerin aralarında bilgi edinmenin de olduğu çeşitli becerilere sahip olmaları gerekir. Beceriler, bir kişinin belirli bir alanda başarılı olmak için gerekli olan yetenekleri, bilgi ve deneyimi içeren pratik ve uygulamalı bir yeteneğini ifade eder (Paykoç, 1991, s. 13). Coğrafya dersi öğretim programında (CDÖP) beceriler öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005). Kısaca beceri, bilgi birikimi ve bilişsel süreçler olarak kabul edilmektedir. Beceriler ne kitaplarla, ne bilgilerle, ne de rehberlik edilerek kolayca öğretilemez; ancak bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı olarak geliştirilir. Çeşitli bilişsel, duygusal ve fiziksel kaynakların harekete geçirilmesini gerektirir. Beceriler, öğrenilebilir niteliktedir ve öğrenilmesi için belirli bir süre gereklidir (Güneş, 2018, s. 2-3). Beceri kazanmak için ilk adım, teorik bilgiyi edinmektir. Daha sonra, öğrenilen bilgiler uygulamalı olarak kullanılarak deneyim kazanılır (Johnson ve Proctor, 2016). Beceri gelişiminde uygulama yapmak, hataları tanımak ve geri bildirim almak önemlidir. Bednarz ve Bednarz'a (1995, s. 57) göre beceriler; farkına varma, anlama, rehber eşliğinde pratik yapma ve uygulama olmak üzere dört basamakta öğrenilir (Taş, 2008). Beceriler zaman içinde düzenli tekrar yaparak geliştirilir. Beceri edinme süreci, becerinin uygulanmasından farklı olarak kademeli bir süreç olarak ilerler (Demiralp, 2006a; Davids vd., 2007). Bu yüzden de okullarda beceriler ilkokuldan itibaren aşamalı olarak öğrencilere kazandırılmaya devam eder.

Beceri temelli öğrenmede, öğrenciler becerileri gerçek dünya problemlerini çözerek öğrenirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve gerçek dünya problemlerini nasıl çözeceklerini öğrenmelerine olanak tanır. Günümüzün karmaşık dünyasının sorunlarına çözüm getirebilen bireylere sahip olmak için gerekli olan becerilerinden birisi de sorgulama becerisidir. Sorgulama, doğru ve nitelikli sorular sormak, araştırmak, doğru kaynaklardan bilgi toplamak ve bu bilgiyi yorumlayarak sonuçlara ulaşmak için gerekli bilişsel, duyuşsal ve motor becerileri içermektedir. Sorgulama becerisi aynı zamanda, yeni fikirler üretme, farklı perspektifler keşfetme ve etkili kararlar almayı da kapsar (MEB, 2005). Özellikle günümüzde, bilgiye erişimden ziyade doğru kaynaklara ulaşmak ve bu bilgileri değerlendirmek için sorgulama becerisini kazanmak önem taşımaktadır. Coğrafî sorgulama becerisi yaşamı kolaylaştıran ve yaşam için gerekli olan bir beceridir. Öğrencilere coğrafî becerilerin kazandırılması için ön koşul niteliğindedir (Demiralp, 2006a). Coğrafi sorgulama, aslında coğrafi çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran ve öğrencilere kazandırılmak istenilen pek çok coğrafi beceriyi de içinde barındıran bir yöntemdir (Roberts, 2003; 2013). Bir coğrafi sorgulamada, sorgulamanın gerçekleşmesi analiz ve sentez düzeyinde sorulmuş coğrafi sorulara, coğrafi soruların doğru

cevaplanması ise doğru ve güvenilir coğrafi bilgilere bağlıdır. Sorgulamada öğrencilerin merak duygusunu artıran sorularla, onların çevrelerindeki coğrafi olay ve olgulara ilgi duymaları ve merak ettiği bu soruyu cevaplamak için bir sürece girmeleri sağlanmalıdırlar. Üst düzey düşünme becerisinin yanı sıra duyuşsal, sosyal ve motor becerilerin de kullanılmasına ve geliştirilmesine fırsat vermesiyle soru cevap yönteminden ayrılır. Öğrencilerde coğrafi sorgulama becerisi başta sorgulama temelli öğrenme olmak üzere çok çeşitli yöntemlerle geliştirilebilir.

İlk defa 2005 CDÖP'de açıkça yer alan coğrafi sorgulama becerisi pek çok tez ve makalede kendine yer bulmuştur (Karabağ, 1998; Balcıoğulları, 2004, 2011; Demiralp, 2006b; Demirkaya, 2008; Soydabircan 2011; Ünlü, 2011; Akça, 2014; İlhan, Gülersoy ve Çelik, 2017). Ancak Türkiye'de coğrafi sorgulama konusunda yapılmış özellikle okullarda nasıl ve ne kadar gerçekleştirildiğine, öğrencilerin bu beceriyi okullarda aldıkları coğrafya eğitimi sayesinde nasıl ve ne düzeyde edindiğine dair çalışmalar bulunmamaktadır.

Coğrafya eğitiminde yaygın olarak rastlanılmayan bir diğer alan ise boylamsal çalışmalar ile öz yeterlik çalışmalarıdır. Alsarmi, (2013) diğer disiplinlerin aksine, coğrafya öz yeterliliğini ölçen çalışmaların eksikliğinden bahsetmektedir. 12. sınıfların coğrafya öz yeterliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi yordamaya çalışmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin genel öz yeterliklerini ölçen kesitsel çalışmalardan birisi, Akengin vd.'e (2014) aittir. Bu çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Karadeniz ve Özdemir (2006) coğrafya ile ilgili konulardaki öz-yeterlikleri, Sezer vd. (2010), coğrafya eğitimi öğrencilerinin, bilgisayar öz-yeterliklerini, Geçit (2011) coğrafya öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançlarını, Şahin, (2014) coğrafya dersi alan öğrencilerin, coğrafya öz-yeterlik düzeylerini incelemiştir. Özellikle coğrafi bilgi sistemleri (CBS) başta olmak üzere çeşitli sorgulama temelli materyallerin öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerine (Kerski, 2007; Oberle, 2020) ve CBS öz yeterliklerine etkilerini araştıran deneysel çalışmalar da bulunmaktadır. Bununla birlikte sorgulama öğretimi ve öğreniminin etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirildiğini anlamak için aralarında coğrafyanın da bulunduğu beşeri bilimler konularında ampirik ve boylamsal araştırmalara ihtiyaç vardır (Aghazadeh, 2020; Saye, 2017). Ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olarak ortaöğretim öğrencilerinin coğrafi sorgulama becerileriyle ilgili öz yeterliklerini inceleyen boylamsal bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de gerek boylamsal çalışmaların, gerekse coğrafi sorgulama ve öz yeterlik çalışmalarının azlığı bu çalışmanın yapılması için bir ihtiyacın oluşmasına neden olmuştur.

Coğrafi sorgulama, CDÖP'de (MEB, 2005; 2018) dokuzuncu sınıftan itibaren 12. sınıfın sonuna kadar öğrencilere kazandırılması gereken sekiz coğrafi beceriden biridir. Orta öğretim öğrencilerinin 9. sınıftan 12. sınıfa doğru ilerledikçe coğrafi sorgulama becerilerinin gelişmesi buna bağlı olarak öz yeterliklerinin artması beklenmektedir. Bu yüzden de çalışma birkaç açıdan önem arz etmektedir. Bunlardan ilki 2005 CDÖP'nin amaçlarından ve 2018 CDÖP'nin öğrencilere kazandırılması en çok tavsiye edilen becerilerinden biri olan coğrafi sorgulama becerisinin, okullarda coğrafya dersleri aracılığı ile öğrencilere ne derece kazandırıldığına ilişkin çerçevenin görülmesidir. Ayrıca bu çalışmayla öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisinin gelişiminin altında yatan neden ve süreçler anlaşılmaya çalışılacaktır. Bu çalışma hem coğrafi sorgulama becerisi hem de Türkiye'de boylamsal veriler kullanarak doğal okul ortamlarında öğretmenler tarafından uygulanan öğretimin etkilerini araştırabilen çok az sayıdaki araştırmadan biridir. Hem öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisinin ölçülmesi hem de öğrencilerde gerçekleşen uzun soluklu değişimin incelenmesi, dolayısıyla Türkiye'deki mevcut durumun tespit

edilmesi ve sonuçlarının diğer ülkelerin öğrencileriyle karşılaştırılmasına fırsat tanıyacaktır.

Araştırmanın verileri, betimsel tarama yöntemi ile oldukça büyük bir örneklemden toplandığı için sonuçlarının coğrafya eğitiminin kalitesinin artırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma, Ankara'da yapılmış olmasına rağmen Türkiye'deki öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişimine coğrafya derslerinin katkısının görülmesi ve tartışılması açısından önemlidir. Bu araştırma, dolaylı olarak da coğrafya öğretmenleri tarafından öğrenme ortamlarında sorgulama temelli öğretimin etkin kullanımı hakkında kanıtlar sağlayacaktır. Öğrencilerin sorgulama becerilerindeki değişimin anlaşılmasına yönelik yapılacak bir çalışmanın sonucu, aynı zamanda öğrenme ortamlarında sorgulama yaklaşımının kullanılıp kullanılmadığına da işaret eder. Çünkü sorgulayıcı yaklaşımının en önemli sonucu öğrencilerde sorgulama becerilerinin gelişmesini sağlamaktır (Edelson, Gordin ve Pea, 1999).

Bu çalışma doğal sınıf ortamlarını ortaya koyması açısından deneysel müdahale çalışmalarının sonuçlarının aksine genellenebilme olasılığı daha yüksektir. Bu araştırmanın verileri, 2020 yılında başlayan ve pandemi de yapılan uzaktan eğitimi (senkron, asenkron) de kapsayan bir dönemde toplanmıştır. Öğrenciler, bu araştırmanın yapıldığı zaman dilimi içinde üç tam yarıyıl uzaktan eğitimle derslere katılım sağlamışlardır. Bu yüzdende sonuçlar, yüz yüze coğrafya derslerinin öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisi öz yeterliklerine etkisini göstermesi açısından sağlıklı bir karşılaştırma yapmaya izin vermemektedir. Araştırmanın hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim yapılan bir dönemi kapsaması, sonuçlarının sınırlılığını oluşturmaktadır.

Çalışmanın güçlü yönü ise araştırmanın yapıldığı okullardaki coğrafya öğretmenlerinin iki yıl boyunca tayin vb. sebeplerle görev yaptıkları okuldan ayrılmamış olmamalarıdır.

Buradan hareketle araştırma, dokuz ve onuncu sınıf ortaöğretim öğrencilerinin, iki yıllık süre sonrasında coğrafi sorgulama becerisi öz yeterliklerinde gerçekleşen değişimi çeşitli yönleriyle izlemek amacıyla yapılmıştır. İki yıllık dönemde öğrencilerin okullarında aldıkları coğrafya eğitiminin, coğrafi sorgulama becerisinin gelişimine etki edip etmediği, etkiledi ise bu etkinin ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlerle etkileşimi tespit edilmek istenmektedir.

Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin, ön ve son test puan ortalamaları, coğrafi sorgulama becerilerine ilişkin öz yeterlikleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin ön ve son test puan ortalamaları coğrafi sorgulama becerilerine ilişkin öz yeterlik açısından sınıf, okul türü ve okula yerleşme şekline göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin 10. sınıftan sonra coğrafya dersi alıp almamasına göre ön ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modellerinde veriler anlık, kesitsel veya boylamsal olarak toplanabilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 184). Tarama deseni bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel ya da nümerik olarak betimlenmesini sağlar. Örneklemden elde edilen evren hakkında çıkarsamalarda

bulunulur (Creswell, 2017, s. 157). Bu çalışmada tarama deseni orta öğretim öğrencilerinin coğrafi sorgulama becerisine ilişkin öz yeterliğini betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Tarama deseni ortaöğretim öğrencilerine CDÖP (2018) ile dokuzuncu sınıftan itibaren artan düzeyde kazandırılması beklenen coğrafi sorgulama becerisinin coğrafya dersleri aracılığı ile kazandırılıp kazandırılmadığı hakkında bir çıkarsama yapabilmek için tercih edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerinde yaşanan değişimi ortaya koyabilmek için çalışma boylamsal olarak yürütülmüştür. Boylamsal çalışmalar, hakkında bilgi edinilmek istenen gruba ait bir örneklem biriminin belli zaman aralığında tekrarlı ölçme işlemleriyle gerçekleştirilir. Boylamsal tarama araştırmalarında eğilim belirlemeye, ortak özelliği olan bir grubu incelemeye ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini araştırmaya odaklanılır (Büyüköztük vd., 2020, s. 186). Boylamsal araştırmaların en az iki defa yapılması gerekir (Karadal vd., 2022, s. 81-82).

Bundan dolayı verilerin ilki 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde, ikincisi iki yıl aradan sonra 2021-2022 yılının bahar döneminde olmak üzere iki aşamada toplanmıştır.

Evren, Örneklem ve Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni, Ankara ilinde bulunan MEB'e bağlı tüm orta öğretim kurumlarıdır. Evren oldukça fazla kümeden oluşmaktadır. Bu yüzden bu kümeler arasından belirli özelliklere sahip okullar belirlenmiştir. Küme örnekleme evrendeki öğelerin bir listesinin çıkarılmasının pratik olmadığı durumlarda kullanılır (Creswell, 2017, s. 158). Bu araştırmada örneklem, çalışmanın optimum olması ve örneklemin aşırı şekilde büyümemesi için kümeler arasından seçilerek oluşturulmuştur (Öztürk, 2014, s. 96). Bu kapsamda Ankara'daki farklı nitelikteki liseler özelliklerine göre örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda tüm lise türlerinin temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma Ankara'nın beş ilçesinden 16 lisede yürütülmüştür. Bunlar Fen Liseleri (FL), Anadolu Liseleri (AL), Sosyal Bilimler Liseleri (SBL), İmam Hatip Liseleri (İHL), Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL)'dir. Çalışma grubuna alınan liselerin bulunduğu ilçeler; Yenimahalle, Keçiören, Altındağ, Gölbaşı ve Çankaya'dır. Bu okullardaki 9, 10, 11 ve 12. sınıflardan birer şube rastgele seçimle belirlenmiştir. Ayrıca okullar Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine (ADNKS) göre de gruplandırılmıştır. Çalışma grubundaki okullardan, altısı ADNKS ile 10'u LGS ile öğrenci kabul etmektedir. Evrendeki her grubun temsil edilecek şekilde örnekleme alınmasına çalışılmıştır. Fowler'e (2009) göre %95 güven aralığında, örneklem büyüklüğü için 500 kişi yeterlidir (akt. Creswell, 2017,s. 159). Örneklem belirlenirken her bir bağımsız değişken olarak nitelenebilecek özellikler için en az öğrenci sayısının 30 olmasına dikkat edilmiştir. İki yıl arayla iki kez veri toplanan öğrencilere ait betimsel istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler ve betimsel istatistik

Okul adı	Okul türü	Yerleşme Şekli	N	%
Dr. Rıdvan Binnaz Ege	AL	LGS	32	6.6
Sabahattin Zaim	SBL	LGS	31	6.4
Tevfik İleri	AİHL	LGS	39	8.0
Ankara Kız	AİHL	LGS	37	7.6
Mehmet Akif Ersoy	İHL	ADNKS	18	3.7
Zübeyde Hanım	MTAL	ADNKS	34	7.0
Erdem Bayazıt	AL	ADNKS	29	6.0
Şehit Sebahattin Koçak	AİHL	ADNKS	31	6.4
Cumhuriyet	FL	LGS	21	4.3
Ayhan Sümer	AL	LGS	27	5.6

Ahmet Alper Dinçer	AL	ADNKS	44	9.1
Kâtip Çelebi	AL	LGS	33	6.8
Bahçeli	AL	ADNKS	28	5.8
Ankara	FL	LGS	24	4.9
Sevgi	FL	LGS	27	5.6
Hasan Ali Yücel	SBL	LGS	30	6.2
Toplam			485	100.0

Öğrenci dağılımı okulun kontenjanı ve veri toplama anında ulaşılan öğrenci sayısına göre şekillenmiştir. Çalışma grubunun 300'ü (%61.9) 11. sınıf ve 185'i (%38.1) 12. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 324'ü (% 66.8) kız ve 161'i (% 33.2) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark okulların kontenjanları ve karma olup olmamalarına bağlı olarak değişmektedir. Öğrencilerin 223'ü (%46.3) veri toplama işlemi gerçekleştirilirken halen bir coğrafya dersi aldığını, 259'u (%53.7) coğrafya dersi almadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Yiğit Özüdoğru'nun (2021) beş bileşen ve 22 öz yeterlik ifadesinden oluşan Coğrafi Sorgulama Süreç Becerisi Ölçeği (CSSBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin beş bileşeni sırasıyla Coğrafi soru sorma (CSS), coğrafi bilgiyi elde etme (CBE), coğrafi bilgiyi organize ve analiz etme (CBOAE), coğrafi sonuçlara ulaşma (CSU), coğrafi bilgiyi açıklama (CBA) olarak adlandırılmıştır. Ölçek öğrencilerin bir coğrafi sorgulama çalışması yaparken coğrafi konuyu tanıyıp tanımlamasıyla başlayan, coğrafi sorunun cevabını bulmak amacıyla yürütülecek iş ve işlemleri kapsayan ve sonuçlarını sunmakla sona eren basamakları içermektedir. Ölçeğin bileşenleri ve adlandırması National Geography Society'de (2013) ve Geography for Life'de (Bednarz vd., 1994; Heffron ve Downs, 2012) belirlenen uygulama basamakları ile uyumludur. Ayrıca CDÖP'de (2018) tanımlanan coğrafi sorgulama becerisinin alt basamaklarını kapsamaktadır. Ölçek National Resarch Council'in (1996) sorgulama yaklaşımı tanımını kapsayıcı özelliğe sahiptir. Toplamda 599 ortaöğretim öğrencisinden toplanan verilerle geliştirilen ölçeğin, Kaiser-Meyer Olkin değeri 0.914 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümünde Cr α değeri, açımlayıcı faktör analizi için 0,926 ve doğrulayıcı faktör analizi için 0,950 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısının açıkladığı toplam varyans oranı %65.204'dir. Çalışmada kullanılan CSSB ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik katsayıları oldukça yüksektir. 5'li likert tipi ölçekteki ifadelere katılma durumu, her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren ve hiç şeklinde belirlenmiştir. Her zaman "5", hiç "1" olarak kodlanmıştır. Ölçekten elde edilebilecek en fazla puan 110 olarak hesaplanmıştır. Öz yeterliği ölçen bu ölçekte, ters kodlanmış madde bulunmamaktadır.

Veri toplama aracında CSSB ölçeğinin yanı sıra öğrencilerin cinsiyeti ile halen bir coğrafya dersi alıp almadığına dair sorular eklenmiştir. Türkiye'de öğrencilerin devam ettikleri okulların özellikleri öğrenci niteliklerini etkilemektedir. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yaşayan ve yaşadığı bölgelerde okullarına devam eden öğrencilerin akademik başarıları başta olmak üzere okullardaki performansları daha düşüktür. Bu yüzdende okul türü, bir okula yerleşme şekli öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerini etkileyecek bir değişken olarak belirlenmiştir. Bunun için hem ilk hem de ikinci veri toplama aşamasında öğrencilerin okul adı, sınıf, şube, okul türü, yerleşim yeri bilgilerine ilişkin kayıtlar düzenli olarak tutulmuştur.

CDÖP'de (2018) öğrencilerden beklenen beceri ve yetkinlikler 9. sınıftan 12. sınıfa doğru artmaktadır. Ancak 9 ve 10. sınıfta zorunlu olan coğrafya dersleri 11 ve 12. sınıfa gelindiğinde seçmelidir. 11 ve 12. sınıflardaki seçmeli coğrafya dersleri 2 ve 4 saat olarak iki farklı uygulamayı içermektedir. Bunun sonucunda 11 ve 12. sınıfta olup coğrafya dersi

alan ve almayan öğrenciler arasında coğrafi sorgulama becerilerinin gelişimi açısından fark olması beklenmektedir. Coğrafya dersi alan 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin coğrafi sorgulama becerilerinin bu dersi almayan öğrencilerden yüksek olması gerekmektedir. Çünkü öz yeterlik geçmiş yaşantılardan etkilenir ve gelecekte yapabileceklerinin de yordayıcısıdır (Bandura, 1997, s. 162-198). Buna bağlı olarak dersi alıp almaması ve öğrencinin kaçıncı sınıfta olduğu bir değişken olarak belirlenmiştir.

Öz yeterlilik ölçeği kullanmanın olumsuz yanlarından birisi öğrencilerin kendilerini olduğundan farklı göstermek istemeleri olabilir. Öğrencilere yanıtlarının gizliliği konusunda güvence verilmiş ve çalışmanın eğitimde kalitenin artırılmasına sağlayacağı katkıya vurgu ile bu yanlılık en aza indirmeye çalışılmıştır. İki veri toplama işlemi arasındaki zaman dilimi iki yıl olduğu için ölçeğin iki kez kullanılmasının testin güvenirliğini etkilemeyeceği düşünülmektedir.

Ölçekte bulunan "konu veya problemin farkına varma" gibi bazı maddelerin coğrafi olarak algılanmasında sorun yaşanmaması için ölçeğin her bileşenine ayrı ayrı giriş niteliğinde bir açıklama kısmı oluşturulmuştur. Bu şekilde öğrenciler her bir ölçek maddesini bu açıklamanın devamı olarak düşünmeye yönlendirilmiştir.

Veri Toplama Aşaması

Çalışma kapsamında kullanılan veri setinin ilki, araştırmacının doktora tezi çalışması sırasında 2019-2020 yılında toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ilk aşamada örnekleme alınan öğrencilere tekrar ulaşılarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ise ilk kez 2019 yılında dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerden toplanan verilerin bir kısmının, 2022'de toplanan verilerle eşleştirilmiş bölümünden oluşmaktadır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında yürütülen ilk veri toplama çalışmasında öğrencilerin okulları, sınıfları, şubeleri düzenli olarak kaydedilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı olarak kullanılan ankete, öğrencilerin okul numaralarını yazmaları istenmiştir. Veri toplamanın ikinci aşamasında Cumhuriyet Mesleki Teknik Anadolu Lisesi kapatılarak öğrencileri farklı okullara aktarıldığı için bu okulun öğrencilerine tekrar ulaşılamamıştır. Gölbaşı Anadolu Lisesi okul yönetimi, 2019-2020 eğitim öğretim yılında veri toplama işlemine izin vermiş olmasına rağmen 2021-2022 eğitim öğretim yılında ikinci veri toplama işlemine izin vermemiştir. Kanuni Mesleki Teknik Anadolu lisesindeki öğrencilerin şube bilgilerinde eksiklikler olduğu ve 10. sınıftan sonra şube kayıtları eşleştirilmediği için aynı öğrencilere tekrar ulaşılamamıştır. Bu üç okul, ilk veri setindeki örneklemden çıkarılmıştır. Kalaba Anadolu Lisesinin adı, Kâtip Çelebi Anadolu Lisesi olarak değiştirilmiştir. Okul Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ile öğrenci alırken Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) ile öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Fakat ilk veri toplama aşamasında 9 ve 10. sınıf öğrencileri LGS ile okula kabul edildikleri için Kâtip Çelebi Anadolu Lisesi sınavlı okul kategorisinde değerlendirilmiştir. Çalışmaya ilk veri setindeki 19 okul arasından 16 okulla devam edilmiştir. Çalışma esnasında, çalışma grubundaki fen ve sınavlı anadolu lisesi 12. sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının açık liseye kayıt yaptırdıkları tespit edilmiştir. 12. sınıf öğrencileri sınava hazırlık amacıyla devamsızlık haklarını kullanmalarından dolayı okula belirli günlerde gelmişler veya hiç gelmemişlerdir. Bu durum 12. sınıflara erişimi sınırlandırıcı bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Liselerde 10. sınıftan 11. sınıfa geçen öğrencilerin şubeleri, seçtikleri programın özelliğine göre yeniden belirlenmektedir. Bu yüzden öğrencilerin çoğunluğu 9 ve 10. sınıfta bulundukları şubelerden ayrılarak başka şubelere geçmişlerdir. Şube değişikliği öğrencilere erişmeyi biraz daha zorlaştırmıştır. Bu sorunu aşmak için okul idarecileri, memurları ve coğrafya öğretmenlerinden destek alınmıştır. E-okul sisteminden 2019-2020

yılı güz dönemi 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin şube listelerine ulaşılmıştır. Bu listelere ek olarak 2021-2022 yılının 11 ve 12. sınıflarına ait tüm şubelerin sınıf listeleri E-okul siteminden indirilmiştir. Bu iki liste karşılaştırılma yöntemiyle, dokuzuncu sınıf öğrencileri için 11, 10. sınıf öğrencileri için 12. sınıfların tüm şubelerinde öğrenci listelerindeki isimleri ve okul numaraları taranmıştır. 2019-2020 yılında araştırmaya katılan öğrencilerin, şube ve öğrenci numarası eşleştirilerek yeni şubelerine ulaşılmıştır. Bu şekilde araştırma grubuna dâhil olması beklenen tüm öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilere coğrafya dersi öğretmeni aracılığı ile duyuru yapılmış ve öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Okulların ders programlarının farklılaşmasından dolayı tüm öğrencilere tek seferde ulaşmak mümkün olmamıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin uygulama günleri belirlenmiş mutfakta, güzellik merkezinde, atölyede veya okul dışındaki staj uygulamalarında olmadığı günler tespit edilmiştir. Fen lisesi ve anadolu lisesi 12. sınıf öğrencilerine, okullarda deneme sınavı yapılan günler belirlenerek ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı okullarda öğrencilere ulaşmak daha kolay olmuştur. Ayhan Sümer Anadolu Lisesinde, öğrencilerin şubeleri dokuzuncu sınıftan itibaren hiç değişmediği için 11 ve 12. sınıfların tamamına aynı anda ulaşılabilmiştir. Bu okullarda da öğrencilerin derslerini, sınavlarını ve etkinliklerini aksatmayacak zaman dilimleri belirlenmiştir. Okul idarelerinin belirlediği gün ve saatlerde müdür yardımcılarının desteği ile veli bilgilendirme formları dağıtılmıştır. İlk veri toplama işleminde okula gelmeyen, devamsız öğrenciler belirlenerek kayıt altına alınmıştır. İkinci veri toplamada ilk veri toplama esnasında okulda olmayan bu öğrenciler, veri toplama işlemine dâhil edilmemiştir. Bunun dışında ilk veri toplama aşamasında bulunup ikinci aşamada okul terki, başka okula kayıt, yurt dışına çıkış veya devamsız olan öğrenciler belirlenerek, ilk veri seti temizlenmiştir. Bu çalışma esnasında özellikle fen ve anadolu lisesi öğrencilerinden 12. sınıf öğrencilerinin çoğunun açık liseye kayıt yaptırdığı veya devamsız oldukları gözlenmiştir. Bu süreçte özellikle mart ayından sonra 12. sınıf öğrencilerine erişim iyice güçleşmiştir. Bu öğrencilere ulaşmak için okul idaresinin desteği alınmış ve tamamının veya tamamına yakınının çeşitli sebeplerden dolayı okulda olacağı günler takip edilmiştir. Veri kayıpları çok fazla olmasına rağmen analiz için Karasar'ın (Karasar, 2020, s. 127) sosyal bilimler için önerdiği 300/400 rakamının üzerine çıkılmıştır. Her bir değişken için analiz yeter sayıya ulaşılmıştır.

İlk aşamada toplanan verilerin, ikinci aşamada toplanan verilerle uyumlu hale getirilmesinin ardından nihai örneklem sayısı 485 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci veri toplama sonrası öğrenci özellikleri ve araştırmaya ilişkin bilgiler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin özellikleri ve araştırma tasarımı

	İlk veri seti	İkinci veri seti
Dönem	2019-2020 güz	2021-2022 bahar
Okul sayısı	19	16
Öğrenci sayısı	1110	485
Sınıf	9-10	11-12
Veri toplama aracı	CSSBÖ ve demografik bilgiler	CSSBÖ ve demografik bilgiler

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından veli ve öğrencinin onayı alınarak uygulanmıştır. Ölçme aracı öğrencilere, basılı materyal olarak dağıtılmıştır. Anket soruları ve coğrafi sorgulama becerisi ölçeği öğrencilere yüz yüze ulaştırılmıştır. Böylece 2019-2020'de oluşturulan ilk çalışma grubuna ulaşmak ve daha fazla veri kaybını önlemek mümkün olmuştur.

Veri Analizi

Verilerin analizi için SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan verilerin her bir kategorisi için normallik analizi yapılmıştır. Bu analizde cinsiyet, ders alma, sınıf, okul türü ve okula yerleşme türüne göre p değeri 0.05'ten büyük, çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 arasında kalmıştır (Tablo 1). Bu değerler, George ve Mallery'e (2019, s. 115) göre normallik varsayımını mükemmel karşıladığı için parametrik testler uygulanmıştır. Ayrıca histogramlar, Q-Q grafikleri ve kutu grafikleri, iki veri setinin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir. Mauchly testi anlamlılık değeri küresellik varsayımını karşılamıştır. Varyansların homojenliği sağlanmıştır. Yeterli örneklem büyüklüğü de dâhil olmak üzere varsayımlar karşılanmıştır. Çalışma boyunca ilk veri toplama işlemi ile elde edilen ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanan 9-10. sınıflara ait veriler için "ön test", 2021-2022 yılında toplanan ve 11-12. sınıflara ait ikinci veri seti için "son test" ifadesi kullanılmıştır. Ön test Ö harfi ile son test S harfi ile kısaltılarak gösterilmiştir. Tablo 3'te yalnızca ön ve son test toplamının normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Ön ve son test normallik sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			Skewness		Kurtosis	
	istatistik	Sd	p	istatistik	Sd	p				
Ö_ CSSBÖ	.039	485	.077	.991	485	0.004	-.341	.111	.326	.221
S_ CSSBÖ	.045	485	.022	.976	485	0.000	-.547	.111	.582	.221

Araştırmanın birinci problemini cevaplamak için öğrencilerin coğrafi sorgulama süreç becerisi öz yeterlik ölçek puan ortalamaları arasındaki fark bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Bağımlı gruplar t testi ilişkili iki örneklem arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020, s. 70). Araştırmanın iki, üç ve dördüncü problemini cevaplamak için bağımsız değişkenler olan okul türü, okul yerleşme türü, sınıf, halen bir coğrafya dersi alma değişkenleri ile coğrafi sorgulama süreç becerisi öz yeterlik ön test son test ortalama puanlarının karşılaştırılması amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Veriler bağımlı ve bağımsız değişkenlerin analizi için kullanılan karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli ile analiz edilmiştir. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık desenlerde kullanılır (Büyüköztürk, 2020, s. 81). Bu desenle değişkenler arasında etkileşim incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan CSSB ölçeğinin Cr α güvenilirlik katsayısı, ön test için .928; son test için .949 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin iç tutarlığın yüksek olduğunu göstermektedir (Özgüven, 2011).

Araştırma Etiği

Araştırma süresinde ölçme aracının etik ilkelere uygunluğunun belirlenmesi için Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi etik kurulundan 23.02.2022 tarih ve 03 sayı ile onay alınmıştır. Ölçme aracının örnekleme alınan okullarda uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, öğrencilere uygulanabilmesi için okul müdürlerinden izin alınmıştır. Ayrıca öğrencilere gönüllü onam formu imzalatılmış, velilerden veli onay formu doldurtularak izin alınmıştır.

İlk veri toplama işlemi 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirildiği için Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınması yeterli olmuştur. Bu izin belgesi ile birlikte okul müdürlerinden de ayrıca izin alınmıştır.

Bulgular

Birinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin, ön test ve son test puan ortalamaları coğrafi sorgulama becerilerine ilişkin öz yeterlikleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunu cevaplamak için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin beş bileşeni ve toplamına ilişkin ön-son test eşleştirilmiş gruplar t testi sonuçları

Bileşen	Ort.	N	Std. Sp.	Std. h.	t	P
Ö_CSS	17.6619	485	3.66425	.16639	-2.007	.045
S_CSS	18.1052	485	4.29675	.19511		
Ö_CBE	10.8495	485	2.53896	.11529	-.223	.824
S_CBE	10.8804	485	2.92999	.13304		
Ö_CBOAE	16.8536	485	4.73265	.21490	-1.696	.091
S_CBOAE	17.3155	485	4.91135	.22301		
Ö_CSU	14.7093	485	3.28219	.14904	-.212	.832
S_CSU	14.7505	485	3.58913	.16297		
Ö_CBA	17.4557	485	3.96428	.18001	-.778	.437
S_CBA	17.6474	485	4.60702	.20919		
Ö_Toplam	77.5299	485	14.68645	.66688	-1.441	.150
S_Toplam	78.6990	485	17.13727	.77816		

Tablo 4'e göre öğrencilerin coğrafi sorgulama süreç becerisi ölçeğinden ve ölçeğin beş bileşeninden elde ettikleri puan ortalamaları, coğrafi soru sorma bileşeni hariç istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Coğrafi soru sorma bileşeninde anlamlılık testi [t -2.007; $p \leq .045$] olarak hesaplanmıştır.

İkinci Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğrencilerin coğrafi sorgulama süreç becerileri 11 veya 12. sınıfta olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunu cevaplamak için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlarına tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin bulunduğu sınıfa göre ön-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri

		Ö_Toplam			S_Toplam	
Grup	N	Ort.	Std. sp	Grup	Ort.	Std. sp.
9. sınıf	300	78.5000	14.44549	11. sınıf	78.3567	17.46749
10. sınıf	185	75.9568	14.97492	12. sınıf	79.2541	16.61964
Toplam	485	77.5299	14.68645	Toplam	78.6990	17.13727

Tablo 5'e göre öğrencilerin 9. sınıf beceri ortalama puanı 78.5000 iken bu değer 11. sınıfta 78.3567 olmuştur. 10. sınıf öğrencilerin ortalama puanları 75.9568 iken aynı öğrencilerin 12. sınıftaki ortalama puanları 79.2541'dir. Buna göre ön testten son teste 9. sınıf öğrencilerinde düşüş, 10. sınıf öğrencilerin beceri düzeylerinde bir artış görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin sınıflarına göre coğrafi sorgulama becerilerinde ön teste göre son testte gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları tablo 6'da verilmiştir**.**

Tablo 6. Öğrencilerin sınıflarına göre ön-son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Etakare
Deneklerarası	169.243.798		484				
Grup (11/12. Sınıf)		154.990	1	154.990	0.443	.506	.001
Hata		169088.808	483	350.080			
Denekleriçi	77.864.228		485				
Ölçüm (Ön ve Son Test)		569.160	1	569.160	3.588	.059	.007
Grup*Ölçüm		677.325	1	677.325	4.270	.039	.009
Hata		76617.743	483	158.629			
Toplam	247.108.026		969				

Tablo 6'ya göre öğrencilerin bulundukları sınıf ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin coğrafi sorgulama becerileri üzerindeki ortak etkileri anlamlı bulunmuştur [F(1,483) =4.270 p ≤ .05]. İkili ortak etkiler dikkate alındığında bu bulgu 11 ve 12. sınıf öğrencilerin bulundukları sınıfların coğrafi sorgulama süreç becerisinin gelişiminde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. 12. sınıftaki öğrencilerde gelişim olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın öğrencilerin coğrafi sorgulama süreç becerileri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunu cevaplamak için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlarına tablo 7'de yer verilmiştir**.**

Tablo 7. Öğrencilerin okulun türüne göre ön-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri

		Ö_Toplam		S_Toplam	
Grup	N	Ort.	Std. sp	Ort.	Std. sp.
SBL (Sınavlı)	61	80.4098	14.12725	82.5574	17.06900
FL (Sınavlı)	72	79.7917	15.61413	77.3194	16.25833
AL (Sınavlı)	92	80.2283	12.27353	81.4130	17.85543
MTAL (sınavsız)	34	69.3235	13.34103	67.9118	16.64854
İHL (Sınavlı)	76	75.6842	14.44272	76.0921	16.60456
İHL (Sınavsız)	49	72.2245	14.96561	79.0612	14.17952
AL (Sınavsız)	101	78.4455	15.35479	80.2970	17.59178
Toplam	485	77.5299	14.68645	78.6990	17.13727

Tablo 7'ye göre okul türünde öğrencilerin ön test coğrafi sorgulama beceri ortalama puanı 69.3235 (MTAL) ile 80.4098 (SBL) arasında değişmektedir. Bu değer son teste 67.9118 (MTAL) ile 82,5574 (SBL) olmuştur. Buna göre ön testten son teste SBL (Sınavlı), AL (Sınavlı), İHL (Sınavlı), İHL (Sınavsız) ve AL (Sınavsız) öğrencilerinin beceri düzeylerinde bir artış görülürken MTAL (Sınavsız) ve FL (Sınavlı) öğrencilerinde düşüş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okul türüne göre coğrafi sorgulama becerilerinde ön test ve son testte gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin okul türüne göre ön-son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Etakare	Fark
Deneklerarası	169.243.798		484					
Grup (Okul Türü		10564.383	6	1760.730	5.304	.000	.062	*Meslek liseleri ile anadolu. fen ve sosyal bilimler arasında*
Hata		158679.415	478	331.965				
Denekleriçi	9.355.201		485					
Ölçüm (Ön ve Son Test)		320.123	1	320.123	2.018	.156	.004	
Grup*Ölçüm		1452.302	6	242.050	1.526	.168	.019	
Hata		75842.766	478	158.667				
Toplam	178.598.999		969					

Tablo 8'e göre öğrencilerin bulundukları okul ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin coğrafi sorgulama becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur

[F(1, 478) =1.526 p ≥ .05]. İkili ortak etkiler dikkate alındığında bu bulgu öğrencilerin bulundukları okulların türünün coğrafi sorgulama süreç becerisinin gelişiminde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Okul türüne göre öğrencilerin toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark görülmektedir (F (1,478) = 5.304 p ≤ .05). Anlamlı çıkan F değerleri için post hoc testleri yapılmış, varyanslar homojen olduğu için Sheffe testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre okul türüne göre meslek liseleri ile anadolu, fen ve sosyal bilimler liseleri arasında oluşan farklılıkta sonuçlar meslek lisesi öğrencileri aleyhinedir.

Araştırmanın öğrencilerin coğrafi sorgulama süreç becerileri okula yerleşme türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunu cevaplamak için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlarına tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin okula yerleşme türüne göre ön-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri

		Ö_Toplam		S_Toplam	
Grup	N	Ort.	Std. sp	Ort.	Std. sp.
LGS	301	79.0133	14.11594	79.3223	17.13298
ADNKS	184	75.1033	15.30581	77.6793	17.14198
Toplam	485	77.5299	14.68645	78.6990	17.13727

Tablo 9'a göre LGS ile bir okula yerleşen öğrencilerin ön test coğrafi sorgulama beceri ortalama puanı 79.0133 iken bu değer son teste 79.3223 olmuştur. ADNKS ile bir okula yerleşen öğrencilerin ön test ortalama puanları 75.1033 iken aynı öğrencilerin son teste ortalama puanları 77.6793'dir. Buna göre ön testten son teste ADNKS ile bir okula yerleşen öğrencilerin beceri düzeylerinde bir artış görülürken LGS ile yerleşen öğrencilerde aynı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okula yerleşme türüne göre coğrafi sorgulama becerilerinde ön test ve son testte gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları tablo 10'da verilmiştir**.**

Tablo 10. Öğrencilerin okul yerleşme türüne göre ön test son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Etakare	Fark
Deneklerarası	169.243.798		484					
Grup (Yerleşme Türü)		1760.591	1	1760.591	5.077	.025	.010	ADNKS
Hata		167483.207	483	346.756				lehine
Denekleriçi	168.251.924		485					
Ölçüm (Ön ve Son Test)		475.249	1	475.249	2.981	.085	.006	
Grup*Ölçüm		293.468	1	293.468	1.841	.175	.004	
Hata		167483.207	483	346.756				
Toplam	337.495.722		969					

Tablo 10'a göre öğrencilerin okul yerleşme türü ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin coğrafi sorgulama becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [F(1,483) = 1.841 p ≥ .05]. İkili ortak etkiler dikkate alındığında bu bulgu öğrencilerin okullara yerleşme türünün coğrafi sorgulama süreç becerisinin gelişiminde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Okul yerleşme türüne göre öğrencilerin toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark görülmektedir. [F (1,483) = 5.077, p ≤ .05]. Okul yerleşme türüne göre öğrenciler arasında oluşan farklılıkta sonuçlar ADNKS lehinedir.

Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi olan öğrencilerin coğrafi sorgulama süreç becerileri 10. sınıftan sonra coğrafya dersi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunu cevaplamak için betimsel analiz yapılmış ve sonuçlarına tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Coğrafya dersi alma durumuna göre ön son test ortalama puan ve standart sapma değerleri

		Ö_Toplam		S_Toplam	
Grup	N	Ort.	Std. sp	Ort.	Std. Sp.
Evet	223	76.8700	14.44237	79.6771	17.18353
Hayır	259	78.1776	14.92252	77.9073	17.10385
Toplam	482	77.5726	14.70160	78.7261	17.14569

Tablo 11'e göre coğrafya dersi alan öğrencilerin ön test coğrafi sorgulama beceri ortalama puanı 76.8700 iken bu değer son teste 79.6771 olmuştur. Dersi almayan öğrencilerin ön test ortalama puanları 78.1776 iken aynı öğrencilerin son teste ortalama puanları 77.9073'dir. Buna göre ön testten son teste dersi alan öğrencilerin beceri düzeylerinde bir artış görülürken dersi almayan öğrencilerde düşüş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin coğrafya dersi alıp almama durumuna göre coğrafi sorgulama becerilerinde ön test ve son testte gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları tablo 12'de verilmiştir

Tablo 12. Öğrencilerin coğrafya dersi alma durumuna göre ön-son test puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Etakare
Deneklerarası	168.157.705.796		481				
Grup (Evet/ Hayır)		12.796	1	12.796	.037	.849	.000
Hata		168157.693	480				
Denekleriçi	77.578.919		482				
Ölçüm (Ön ve Son Test)		385.599	1	385.599	2.415	.121	.005
Grup*Ölçüm		567.425	1	567.425	3.554	.060	.007
Hata		76625.895	480	159.637			
Toplam	245.736.624.796		963				

Tablo 12'ye göre ders alma ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin coğrafi sorgulama becerileri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [F (1,480) =3.554 p ≥ .05]. İkili ortak etkiler dikkate alındığında bu bulgu, coğrafya dersini öğrencilerin alıp almamasının coğrafi sorgulama süreç becerisinin gelişiminde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tartışma

İki yıllık sürenin sonunda, öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında coğrafi sorgulama becerisi ölçeğinin coğrafi soru sorma bileşeni hariç fark görülmemiştir. Bu sonuca dayanarak 9. sınıfta orta öğretime başlayıp 12. sınıftan mezun olan bir öğrencinin coğrafi sorgulama becerisi öz yeterliğinin gelişmediğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğrencilerin dört yıllık eğitimleri boyunca coğrafi bakış açısının ve coğrafya okuryazarı bireyler olarak yetişmelerinin desteklenmediği anlaşılmaktadır. Çalışmanın bulguları, PİSA sınavlarında dünya sıralamasının altında kalan Türkiye'deki öğrencilerin sonuçları ile örtüşmektedir. Benzer bir şekilde Soydabircan (2011) çoktan seçmeli sorularla yaptığı çalışmasında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin coğrafi sorgulamanın beş basamağının (MEB; 2005, 2018) tümünde yetersiz düzeyde geliştiğini bulmuştur. Ünlü (2011) ise becerilerin gerçekleşme düzeyinin dokuzuncu sınıflarda düşük olduğunu, 12. sınıflarda ise bu düzeyin yükseldiğini tespit etmiştir. Ayrıca

öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisinin alt becerilerinden olan problemin farkına varma ve tanımlama, analiz yapma ve tahminlerde bulunmada iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının Ünlü'nün (2011) bulguları ile örtüşmemesinin nedeni olarak öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisinin farklı yöntemlerle değerlendirilmesi gösterilebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin soru sorma konusunda becerilerinin kısmen de olsa arttığı görülse de bu sorularının ne tür sorular olduğu bilinmemektedir. Öğrencilerin coğrafi soru sorma alt becerisine ilişkin öz yeterliklerinin gelişmesi öğretmenlerin soru cevap yöntemini derslerinde sıklıkla kullanmış olmalarına bağlanabilir. Demirbaş ve Demir (2022) ilkokul öğretmenlerinin yer yön kazanımlarına yönelik hazırladıkları soruların düşük bilişsel düzeyde ve sırasıyla en fazla anlama, hatırlama ve uygulama basamaklarına yönelik olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin sorularının Demirbaş ve Demir'in (2022) çalışmalarına benzer şekilde Bloom taksonomisinin alt basamaklarında kalan bilme ve hatırlama gibi kısa yanıtlı, kapalı uçlu sorular olma ihtimali yüksektir.

Öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerinin soru sorma becerisi dışında bir gelişme göstermemesi, sorularla başlayan sorgulama sürecinin devam etmediğini göstermektedir. Buda soruların bir sorgulamayı başlatan türde soru olmadığını gösterir niteliktedir. Öğrencinin nitelikli soru sorabilmesi için başta öğretmenlerin de üst düzey soru sorma becerilerine sahip olması gerekir. İlkokul öğretmenleriyle başlayan alt seviyeli coğrafi sorular, öğrencilerin bu becerilerinin küçük yaşlardan itibaren zayıf geliştiğini göstermesi açısından önemlidir. Dolayısıyla öğrencilere bu ortamları oluşturacak öğretmen yeterliği ön plana çıkmaktadır. Öztürk ve Eroğlu (2013) yirmi coğrafya öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin geleneksel yöntemle derslerini yürütmeye devam ettiklerini, bir coğrafya öğretmeni olarak sahip olması gereken yeterliklerinin ne olduğunu bilmediklerini ve en yaygın olarak derslerinde harita becerilerini kullandıklarını belirtmiştir. Türkiye'dekine benzer şekilde, Libya'da coğrafya öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel yöntemleri kullandıkları ve lisans eğitimlerinin yöntem tercihlerinde etkili olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğunun, ders kitapları, tahta ve harita kullanımıyla sınırlı dersler yürüttükleri belirlenmiştir (Al-lasaqa ve Sahin, 2022). Araştırmalar, bir öğretmenin konusunu nasıl tanımladığı veya anladığının, onu nasıl öğreteceğini etkileyeceğini göstermektedir (Brooks, 2006). Brooks, (2006) iki coğrafya öğretmeni ile yaptığı çalışma sonrasında her ikisinin de aynı dersi vermelerine rağmen coğrafya öğretiminde tarzları, deneyimleri ve yaklaşımlarının farklı olduğunu tespit etmiştir. Konu alanı, pedagojik bilgi ve müfredat bilgisinden birisinin eksik olması öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisi edinme ve öğrencilere kazandırma konusundaki sonuçları etkileyecektir. Türkiye'de öğrencilerde geliştirilmesi beklenen coğrafi becerilerden özellikle coğrafi sorgulama becerisinden haberdar olmayan öğretmenlerin varlığı bilinmektedir (Yiğit Özüdoğru, 2023). Alan yazındaki pek çok deneysel çalışmanın sonuçları, uygulanan müdahale programına göre öğrencilerin bilgi ve beceri gelişimine az ya da çok etki etmekte olduğunu göstermektedir (Baker ve White, 2003; Demiralp, 2006b; Artvinli, 2010; Songer, 2010; Kidman, 2012; Akça, 2014; Balcı ve Tuna, 2014; Kuisma, 2018; Peldon ve Lynch, 2022; Cao vd., 2023). Dolayısıyla öğrencilerin öğretmen yeterliğinden etkilendiği, öğretmenin tercih ettiği öğretim yöntemi ve geliştirmek istediği becerilere bağlı olarak öğrenme çıktılarının sonuçlandığı söylenebilir.

Ayrıca bu sonuçlardan pandemi döneminin coğrafyacılara sunduğu güncel coğrafi içerik ve görsellerin sağladığı avantajların (Yiğit Özüdoğru ve Şahin, 2022) sınıf ortamına

yansıtılamadığı, öğretmenlerin pandemi'nin coğrafyacılara sundukları olanakları etkili ve aktif olarak kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

Coğrafya programları nasıl olursa olsun programın yorumlanması ve uygulanması coğrafya öğretmenleri tarafından yapılır. Rawling, (2001) İngiltere'de sorun'un coğrafya programının coğrafya öğretmenleri tarafından birbirinden bağımsız yorumlanması ve uygulanmasından ziyade, sınıflarda olanları değiştirip şekillendirmeleri için programda yapılacak açıklamalara duyulan ihtiyaçtan kaynaklandığına dikkat çeker. Buna benzer bir durum 2005'teki değişiklikle uygulamaya konulan coğrafya programı da dâhil, geçmişten günümüze Türkiye'de uygulamaya konulan tüm programlarda göze çarpan bir husustur. 2005 ve ardından 2018 yılında hazırlanan CDÖP'de öğrencilere kazandırılması istenen beceriler, alt basamakları ile birlikte sıralanmıştır. Ancak CDÖP'de (2018) bu becerilerin nasıl yorumlanacağı ve öğretileceği ile ilgili tam bir açıklama olmadığından, bunları öğretmenler kendi yetkinlikleri çerçevesinde yorumlayarak uygulamaya koymaktadır (Karakaş Özür, 2021).

Öğretmenlerin lisans ve lisansüstü eğitimleri ile mesleki deneyimleri sonuçlar üzerinde etkili olabilecek diğer faktörlerdir. Öğretmenin göreve yeni başlamış, lisans eğitimlerini yeterli seviyede yetkinlikle tamamlamamış olmaları bunlar arasında gösterilebilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında aldıkları dersler ve kapsamının öğretmen olduktan sonra kendilerinden beklenen yetkinliklerle uyuşmaması bir neden olarak ileri sürülebilir. Seçim (2019) çalışmasında, Türkiye'de ki coğrafya öğretmenlerinin kendilerine lisansta verilen beceri eğitiminin yetersiz olduğunu ifade eden görüşlerine yer vermiştir.

Araştırmanın ikinci problemini cevaplamak için çok yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin coğrafi sorgulama süreç becerisine ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişim, 11 ve 12. sınıflar arasında anlamlı farklılık göstermektedir. İki yıllık sürede 12. sınıfların beceri öz yeterlikleri anlamlı bir şekilde yükselmiştir. 11. sınıfların coğrafi sorgulama becerilerinde değişim görülmezken 12. sınıflarda artmasında üniversite sınavına hazırlanmış olmaları neden olarak ileri sürülebilir. Öğrencilerin puan ortalamalarında anadolu, fen ve sosyal bilimler liseleri ile meslek liseleri arasında oluşan farklılıkta sonuçlar meslek lisesi öğrencileri aleyhinedir. Bu sonuçlar Yiğit Özüdoğru (2021) tarafından yapılan ve en düşük ortalamaya sahip olan öğrencilerin bulunduğu okul türünün meslek liseleri olduğunu ortaya koyan çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Bununla birlikte öğrencilerin bulundukları okul türünün onların coğrafi sorgulama becerisinin gelişiminde farklı etkilere sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bu da öğrenciler arasındaki farklılığın ortaöğretime başlandığı andan itibaren devam ettiği, artma ya da azalmada okulda aldıkları coğrafya eğitiminin katkısının olmadığını göstermektedir.

ADNKS ile eğitim veren okullardaki öğrencilerin beceri puan ortalamalarında artma gerçekleşirken, LGS ile yerleşmiş öğrenciler mevcut durumlarında devam etmektedir. Alan yazındaki çalışmalarda akademik başarı, deneyim ve öz yeterlik arasında pozitif bir ilişkiden bahsedilmektedir (Ross ve Starling, 2008; Schunk ve Usher, 2011; Alsarmı, 2013; Akengin vd., 2014; Jon-Chao vd., 2020; Sari vd., 2021; Peldon ve Lynch, 2022). Buna istinaden LGS sınav puanı en üst olan öğrencilerin yerleştiği fen, sosyal bilimler ve anadolu liselerinde coğrafi sorgulama becerisinin daha fazla gelişmesi ve ortalamalarının yükselmesi beklenir. Ancak iki yıllık süre sonunda bu okulların öğrenci öz yeterliklerinde değişim görülmemekte hatta bir gerilemeyle karşılaşılmaktadır. Bu öğrencilerinin LGS'de almış oldukları derecelerinde etkisi ile başlangıçta yüksek öz yeterliğe sahip olmaları mümkündür. Özellikle fen liselerinde öğrencilerin aldıkları eğitimlerin ortaokuldaki kadar basit olmaması ve kendilerinden beklenen performansın yüksek olmasından dolayı öğretmenleri tarafından zorlayıcı uygulamalarla karşı karşıya

bırakılmış olabilecekleri, bunun da öz yeterliklerine olumsuz yansımış olabileceği düşünülebilir. Liu vd., (2005) akademik benlik kavramına ilişkin çalışmasında yetenekli öğrencilerin sınavdan hemen sonra akademik benliklerinin yüksek olduğunu ve üç yıllık izleme sonrasında gittikçe azaldığını bulmuştur. Ayrıca akademik benliğin, öğrencilerin bulunduğu okul türünden etkilenmiş olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu bir diğer bulgusu da düşük yetenekli öğrencilerin 3 yıllık süre içinde gittikçe artan akademik benliğe sahip olmasıdır. Fen lisesi öğrencilerinde görülen düşüşün nedeni bu öğrencilerin ortaöğretimde yüksek akademik başarıya sahip olmalarından dolayı yanlış bir şekilde yüksek öz yeterlik algılarına sahip olmasına bağlanabilir ve zaman içinde kendi öz yeterlikleri hakkında daha bilinçli bir karar verme aşamasına gelmiş olabilecekleri söylenebilir. Golightly, (2018, s. 473) bu durumu öğrencilerin kendi gerçeklerinin farkına varmış olmaları şeklinde yorumlamıştır. Başta sosyal bilim liseleri öğrencileri olmak üzere dört yıllık eğitimleri boyunca coğrafya dersi alan öğrencilerin hiç ders almayan veya iki saat seçmeli ders alan diğer öğrencilerle aralarında fark oluşturmasının beklenmesi, ayrıca sorgulama becerilerini diğer öğrencilere nazaran en fazla sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin edinmesi gerekmektedir. Buna rağmen sosyal bilimlere devam eden öğrencilerin son test puan ortalamaları diğer öğrencilerden çok fazla fark göstermemiştir.

Coğrafya dersi öğretim programında hangi yaklaşımı benimserse benimsesin, öğretmenler ders kitaplarının içeriklerini takip etmekte, öğrencilerini yükseköğretime hazırlamak için sınava dayalı bir öğretim benimsemektedir. Ders kitapları aktarımın ön planda olduğu bir yapı göstermesinden (Bıkmaz, 2017) dolayı aralarında coğrafi becerilerinde olduğu coğrafi bilginin inşasına izin vermemektedir. ADNKS ile bir okula kayıt yaptıran öğrencilerde görülen ilerleme, sözel alanda sınava hazırlanmanın olumlu etkisini yansıtmaktadır.

Araştırmanın üçüncü problemini cevaplamak için çok yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisi, 10. sınıftan sonra coğrafya dersini alıp almamasına göre ön testten son teste farklılık göstermemektedir. Buna göre öğrencilerin coğrafya dersi almasının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi görülmemiştir. Her ne kadar dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilerden puan ortalamaları son testte yükselmiş olsa bile öğrencilerin coğrafi sorgulama becerileri iki yıllık süreç içinde dersi alma durumuna göre anlamlı değişim göstermemiştir. Dersi almayan 12. sınıf öğrencilerinin de coğrafi sorgulama becerileri gelişme göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin iyi birer vatandaş ve lider olarak, geleceğe ne kadar iyi hazırlandığı ve içinde yaşadığımız dünyayı gelecek nesiller için daha ileriye taşıyacak bilgi, beceri ve tutuma sahip olup olmadıkları hakkında sorular sorulmaya devam etmektedir. Bu araştırma da orta öğretim öğrencilerinin 9. sınıftan 12. sınıfa doğru ilerledikçe okullarında aldıkları coğrafya eğitiminin, onların coğrafi sorgulama becerisinin gelişimine ne düzeyde etki ettiği ve bu etkinin çeşitli değişkenlerle etkileşiminin nasıl olduğu tespit edilmek için yapılmıştır. Araştırmada orta öğretime devam öğrencilerden iki yıl arayla coğrafi sorgulama becerisi ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Öğrencilerden doğal okul ortamlarında gerçekleşen durumu anlamak için toplanan verilerden elde edilen sonuçlar, coğrafi sorgulama becerisinin gelişimi açısından çeşitli değişkenlerle incelenmiştir.

Bu araştırmanın ön ve son test sonuçları arasında anlamlı fark görülmemesinden yola çıkıldığında, coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerine coğrafi sorgulamalar yaptırmadıklarını söylemek mümkündür.

Sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımının öğrenme ortamlarında etkili ve verimli bir şekilde uygulanmadığı ve okulların öğrencilerde beceri gelişimini desteklemediği söylenebilir.

Öğrencilerin coğrafya dersi alıp almaması, okula nasıl yerleştiği, hangi okulda eğitim aldığının coğrafi sorgulama becerilerinin gelişimine etkisi olmamıştır. Öğrencilerin 12. sınıfta olması coğrafi sorgulama becerisinin gelişimini olumlu etkilemiştir.

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ilginç bir şekilde ADNKS ile kayıt yaptıran öğrencilerin gelişerek devam ettiği ve Yükseköğretim Kurumları Sınavına hazırlığın öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Öğrencilerde coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilmesi için;

Sorgulama çalışmaları sonrasında, öğretmenlerin öğrencilerine geri bildirim vermeleri,

Öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun aşamalı sorgulama çalışmaları yapması,

Öğretmenlerin her bir sınıfta geliştirmek istediği beceriyi, üst sınıftaki becerilere temel oluşturacak şekilde basitten karmaşığa düzenlemesi,

Öğretmenlere yol gösterici olması açısından CDÖP'de becerilerin uygulanmasına ilişkin yeterli örnek ve açıklamalara yer verilmesi,

Ders kitaplarının coğrafi sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde etkinliklerle desteklenmesi önerilir.

Araştırmacılara,

Farklı çalışma gruplarıyla yılda bir veya iki kez olacak şekilde 4 yıllık öğrenim sürecini kapsayan boylamsal araştırmalar yapılması,

Bu çalışmada coğrafi sorgulama beceri ölçeği kullanılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, sonuçların gözlem ve görüşme sorularıyla desteklenmesi,

Öğrencilerin coğrafi sorularının özelliklerinin araştırılması,

Çalışmaya konu olan okulların coğrafya öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının karma yöntemlerle incelenmesi önerilir.

Kaynakça

Aghazadeh, S. (2020). *Inquiry-Based Learning and its Impact on Teaching and Learning of the Humanities.* (NIE Working Paper Series No. 19). Singapore: National Institute of Education.

Akça, D. (2014). *Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoğlu, Z., & Arslan, S. (2014). Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 29, 150-167.

Al-lasaqa, F. M., & Şahin, S. (2022). Teaching Methods Used by Geography Teachers in Libya: Qualitative Analysis. *African Educational Research Journal*, 10(4), 419-430.

Alsarmi, K. S. (2013). *Psychometric Properties of The Geography Achievement Test, Geography Self Efficacy Scale, USM Emotional Quotient Inventory And Their Relationships.* PhD Thesis, Universiti Sains Malaysia. L7-991 Education (General).

Artvinli, E. (2010). Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.

Bagoly-Sımó, P., Hartmann, J. & Reınke, V. (2020). School Geography Under Covid-19: Geographical Knowledge in the German Formal Education. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografe,* 111 (3), pp. 224–238.

Baker, T. R., & White, S. H. (2003). The Effects of GIS on Students' Attitudes, Self-Efficacy, and Achievement in Middle School Science Classrooms. *Journal of Geography*, 102(6), 243-254.

Balcı, A., & Tuna, F. (2014). The Effects of Fieldwork Practices on Students' Self-Efficacy Perceptions in Geography Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 4(3), 2222-6990.

Balcıoğulları, A. (2004). *Adana İli Merkez İlçelerindeki Resmi Genel Liselerde Coğrafya Öğretiminin Coğrafi Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Balcıoğulları, A. (2011). *Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Coğrafi Düşünme Becerileri Öğretiminin Öğrencilerin Coğrafi Düşünme Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılığına Etkisi.* Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bednarz, S. W., Betıs, N. C., Boehm, R. G., De Souza, A. R., Downs, R. M., Marran, J. F., Morrıll, R.T W., & Salter, C. L. (1994). *Geography Education Standards Project; Geography for Life: National Geography Standards (GESP).* National Geographic Research and Exploration.

Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 42 (189) 183-196.

Brooks, C. (2006). Geographical Knowledge and Teaching Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education,* 15(4), 353-369.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (28. Basım). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Basım). Ankara: Pegem.

Cao, K., Qi, Y., Neo, H. Y. R., & Guo, H. (2023). Web GIS as a Pedagogical Tool in Tourist Geography Course: The Effect on Spatial Thinking Ability and Self-Efficacy. *Journal of Geography in Higher Education*, 1-18.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev. ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2007). *Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints-Led Approach* (1. Ed.). Human Kinetics.

Demiralp, N. (2006a). Coğrafya Eğitiminde Harita ve Küre Kullanım Becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(3),323-343.

Demiralp, N. (2006b). *Coğrafya Öğretiminde Gösteri Yöntemi Kullanılarak Harita ve Küre Kullanım Becerilerinin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Demirbaş, İ., & Demir, F. B. (2018). Coğrafya Okuryazarlığı, S. Kaymakçı (ed.). *İlkokulda Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 29-61). Ankara: Eğiten Kitap

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 89 – 116.

Edelson, D. C., Gordin, D. N., & Pea, R. D. (1999). Addressing The Challenges Of İnquiry-Based Learning Through Technology And Curriculum Design. *Journal of the Learning Sciences*, 8(3-4), 391-450.

Geçit, Y., (2011). *Coğrafya Eğitimcilerinin Mesleki Özyeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. 5. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (s. 102). Türkiye

George, D., & Mallery, M. (2019). *IBM Spss Statistics 25 Step By Step: A Simple Guide and Reference*. (Fifteenth ed.). Routledge.

Golightly, A. (2018). The Influence of an Integrated PBL Format on Geography Students' Perceptions of Their Self-Directedness in Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 460-478.

Güneş, E. F. (2018.). Skill Based Approach and Teaching Skill. In E. F. Güneş & Y. Söylemez (Ed.). *The Skill Approach in Education: From Theory to Practice* (p. 2-18). Cambridge Scholars Publishing.

Heffron, S. G., & Downs, R. M. (2012). *Geography Education National Implementation Project, Geography for Life: National Geography Standards (GENİP*). National Council for Geographic Education.

İlhan, A., Gülersoy, A. E. & Çelik, M. A. (2017). Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde Coğrafya Öğretiminde Sorgulama Temelli Öğrenme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(43), 59-78.

Jerrim, J., Oliver, M., & Sims, S. (2022). The Relationship Between Inquiry-Based Teaching and Students' Achievement. New Evidence From a Longitudinal PISA Study in England. *Learning and Instruction*, 80, 101310.

Johnson, A., & Proctor, R. W. (2016). S*kill Acquisition and Training: Achieving Expertise in Simple and Complex Tasks*. Routledge.

Jon-Chao, H., Chih-Mei, W., Ye, J.-N., & Feng-Shu, W. (2020). The Relationship Among Gameplay Self-Efficacy, Gameplay Interest, Cognitive Load, and Self-Confidence Enhancement in Geography Board Games. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(3), 225-250.

Karabağ, S. (1998). Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 25-41.

Karadal, H., Tarakçı, İ. E., Aslan, R., & Dinçer, E. (2022). *İşletme ve İktisat Araştırmaları*. İstanbul: Efe Akademi.

Karadeniz, C. ve Özdemir, N. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Konularına İlişkin Öz Yeterlik İnançları (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği), *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 23–30.

Karakaş Özür, N. (2021). Beceri Öğretiminde Epistemolojik Temellerin Yeri: Coğrafyada Değişim ve Süreklilik Kavramı. *lnternational Journal of Geography and Geography Education*, 43,1-19.

Karasar, N. (2020*). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. (35. Basım). Ankara: Nobel.

Kerski, J. J. (2007). *Spatial Inquiry Using Web-Mapping Tools.* http://josephkerski.com/spatial_inquiry_using_web_mapping_tools. pdf. [Erişim Tarihi: 13.06.2023].

Kidman, G. (2012). Geographical Inquiry in Australian Schools: A Retrospective Analysis. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(4), 311-319.

Kuisma, M. (2018). Narratives of İnquiry Learning in Middle-School Geographic Inquiry Class. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 85-98.

Liu, W. C., Wang, C. K. J., & Parkins, E. J. (2005). A Longitudinal Study of Students' Academic Self-Concept in a Streamed Setting: The Singapore Context. *The British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 567-586.

MEB, (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Anakara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2018). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336 [Erişim Tarihi: 13.06.2023].

National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. The National Academies Press.

Oberle, A. (2020) Advancing Students' Abilities Through the Geo-İnquiry Process. *Journal of Geography,* 119 (2), 43-54.

Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem.

Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, M., & Eroğlu, E. (2013). Coğrafya Öğretmen Yeterlikleri ve Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 630-659.

Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Peldon, S.& Lynch, R. (2022). The Relationship of İntrinsic Goal Orientation for Learning Geography, Self-Efficacy for Learning and Performance in Geography and Metacognitive Self-Regulated Geography Learning with Bhutan Geography Achievement of Grade 8 Students at Druk Higher Secondary School in Thimphu, Bhutan. Scholar: *Human Sciences,* 14(2), 446-462.

Rawling, E.M. (2001). The Politics and Practicalities of Curriculum Change 1991 – 2000: Issues Arising From a Study of School Geography in England. *British Journal of Educational Studies*, 49(2), 137-158.

Roberts, M. (2003). *Learning Through Enquiry. Making Sense of Geography in The Key Stage* 3. Geographical Association.

Roberts, M. (2013). *Geography Through Enquiry*. Geographical Association.

Ross, J. A., & Starling, M. (2008). Self-Assessment in a Technology-Supported Environment: The Case of Grade 9 Geography. Assessment in Education: *Principles, Policy & Practice,* 15(2), 183–199.

Sari, L. I., Awal, S., & Hariyadi, E. (2021). The Effect of Self-Efficacy on Geography Learning Outcomes of Students of Class X IIS SMA Negeri 1 Tanggetada in The Covid-19 Pandemic. *Geographica: Science and Education Journal,* 3(2), 105-113.

Saye, J. W. (2017). Disciplined Inquiry in Social Studies Classrooms. In M. Manfra & M.Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 336–359). John Wiley & Sons.

Schultz, R. B. & DeMers, M. N. (2020). Transitioning from Emergency Remote Learning to Deep Online Learning Experiences in Geography Education. *Journal of Geography*, 119(5), 142-146.

Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2011). Assessing Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 282–297). New York: Routledge.

Seçim O. (2019). *Coğrafya dersi öğretim programı değişim ve süreklilik becerisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezer, A. Yıldırım, T. ve Pınar, A. (2010). Coğrafya Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 163-176.

Songer, L. C. (2010). Using Web-Based GIS in Introductory Human Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 34:3, 401-417.

Soydabircan, İ. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya öğrenme beceri düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.

Şahin, S. H. (2014). Comparison of Geography Self-Efficacy Levels of Students Taking Geography Course. *Üniversitepark Bülten*, 3(1-2), 19-27.

Taş, H. İ. (2008). Coğrafi Beceriler ve Bunları Öğrencilere Kazandırma Yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58.

Ünlü, M. (2011). Coğrafya Derslerinde Coğrafi Becerilerin Gerçekleme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2155-2172.

Yiğit Özüdoğru, H. & Şahin, S. (2022). Pandemi Sürecinde Gündelik Hayatın Öğrencilerin Coğrafi Bilgi ve Becerilerine Etkisi. Z. Karacagil ve M. Bulut (Ed.), *Sosyal Bilimlerinde Güncel Tartışmalar 10* içinde, (s. 391-408). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

Yiğit Özüdoğru, H. (2021). *Coğrafya Eğitiminde Coğrafi Sorgulama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yiğit Özüdoğru, H. (2023). Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Sorgulama Yöntem ve Becerilerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2) , 202-219.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1113-1135.
Geliş Tarihi-*Received*: 29.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351729

Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (DHKYTÖ): Ölçek Geliştirme Çalışması*

Attitude Scale for Digital Storytelling Usage (DSUS): Scale Development Study

Muhammet YILDIRIM**
Erol OGUR***

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin dijital hikâyeleri kullanmaya yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmaktır. Dijital hikâyeler, çağımızda eğitim ortamlarında daha yaygın hale gelmesi beklenen yeni bir teknolojik araçtır. Öğretmenlerin bu yeni teknolojik araçlara karşı tutumları ve kabul düzeyleri, dijital hikâyelerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve eğitim ortamlarında teknolojik değişimin ve dönüşümün teşvik edilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışma verilerinin toplanabilmesi için 27 Ekim 2022 tarihli, 2022-9 oturum sayılı, 21 numaralı etik kurul kararı ile onay alınmıştır. Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında göreve devam etmekte olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %25,2'si erkek, %74,8'inin ise kadındır. Katılımcıların %30,4'ü 20-30 yaş aralığında, %43,6'sı 31-40 yaş aralığında, %19,2'si 41-50 yaş aralığında ve %6,8'i 51 ve üzeri yaştadır. Katılımcıların %89,2'si lisans mezunu, %9,6'sı yüksek lisans mezunu ve %1,2'si doktora mezunudur. Katılımcıların %20,8'i 1-5 yıl, %32,8'i 6-10 yıl, %16,8'i 11-15 yıl, %13,6'sı 16-20 yıl ve %16'sı 21 yılın üzerinde mesleki tecrübeye sahiptir. Görev yerlerine göre dağılım incelendiğinde ise, katılımcıların %40,8'inin devlet okullarında, %59,2'sinin ise özel okullarda görev yaptığı görülmektedir. Örneklemin yeterliliğini test emek için yapılan istatistik çalışmaları sonucunda elde edilen; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi için elde edilen değerin 0,931 olması; pilot uygulamada kullanılan örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğu göstermektedir. Örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme kullanılmış ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Araştırma doğrultusunda, öğretmenlerin dijital hikâye kullanımına yönelik tutumlarını ölçmek ve analiz etmek için bir tutum ölçeği geliştirilirken; ölçeğin maddeleri, ilgili alan yazın taraması sonucunda belirlenmiş ve uzman görüşlerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilerek ölçeğin öğretmenlerin tutumlarını doğru ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek hale getirilmesi sağlanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçek maddelerinin 5 alt boyutta toplandığı, ölçeğin varyansın %69,3'ünü açıkladığı görülmüştür. Elde edilen alt boyutlar "Oluşturmaya Yönelik Tutum" (12 madde, α = ,946), "Kullanmaya Yönelik Tutum" (8 madde, α = ,910), "Dijitalleşmeye Yönelik Tutum" (6 madde, α = ,770), "Etkilere Yönelik Tutum" (3 madde, α = ,791) ve "Onaylanmaya Yönelik Tutum (2 madde, α = ,664) olarak adlandırılmıştır. Dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğinin güvenirliğini test etmek

* Bu makale, 1. yazar tarafından Bursa Uludağ Üniversitesinde hazırlanmakta olan doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğretim Görevlisi, Bursa Işıklar Jandarma Astsubay Meslek Yüksekokulu, e-posta: muhammet.yildirim@jsga.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1657-8312.
*** Öğretim Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, e-posta: eogur16@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7710-3361.

için uygulanan testten elde edilen sonuca göre, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin bütünsel yapısı için α=0.907 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin genel güvenilirliğinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin dijital hikâye kullanımına yönelik tutumlarını belirlemesi ve değerlendirmesi suretiyle eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını teşvik etmesi ve dijital hikâyelerin etkili bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Elde edilecek bulgular, eğitim alanında teknolojinin etkin kullanımını desteklemek, dijital hikâyelerin öğretimdeki rolünü vurgulamak ve öğretmenlere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamak için de kullanılabilecek ve bu manada alan yazına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelime: Türkçe eğitimi, dijital hikâye, eğitim teknolojileri, öğretim materyali, çoklu ortam.

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale to measure teachers' attitudes towards the use of digital stories in their lessons. Digital storytelling is considered a novel technological tool expected to become more prevalent in educational settings in our era. Teachers' attitudes and acceptance levels toward these new technological tools are of paramount importance for the effective utilization of digital stories in education and for promoting technological change and transformation in educational environments.To collect research data, ethical approval was obtained through Institutional Review Board decision number 2022-9, session number 21, dated October 27, 2022. The study group consists of teachers currently employed in the 2022-2023 academic year. Among the participants, 25.2% are male, and 74.8% are female. Regarding age distribution, 30.4% of participants fall into the 20-30 age range, 43.6% in the 31-40 age range, 19.2% in the 41-50 age range, and 6.8% are 51 years and older. In terms of educational background, 89.2% of participants have a bachelor's degree, 9.6% have a master's degree, and 1.2% have a doctorate. Furthermore, 20.8% of participants have 1-5 years of professional experience, 32.8% have 6-10 years, 16.8% have 11-15 years, 13.6% have 16-20 years, and 16% have over 21 years of teaching experience. When examining the distribution according to workplace, 40.8% of participants work in public schools, while 59.2% work in private schools. To ensure the adequacy of the sample, statistical analyses were conducted, resulting in a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test value of 0.931, indicating that the sample size used in the pilot study is highly appropriate.In line with the research objectives, a attitude scale was developed to measure and analyze teachers' attitudes toward the use of digital stories in their lessons. The scale items were determined through a review of relevant literature and were organized based on expert opinions. Reliability and validity analyses were performed to ensure the accuracy and reliability of the scale in measuring teachers' attitudes. Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed that the scale items clustered into five sub-dimensions, explaining 69.3% of the variance. The derived sub-dimensions were labeled as "Attitude Toward Creation" (12 items, α = ,946), "Attitude Toward Use" (8 items, α = ,910), "Attitude Toward Digitalization" (6 items, α = ,770), "Attitude Toward Effects" (3 items, α = ,791), and "Attitude Toward Approval" (2 items, α = ,664).The reliability test results for the digital storytelling attitude scale showed a Cronbach's Alpha coefficient of α = 0.907 for the overall structure of the scale, indicating a high level of overall reliability.This study is significant as it aims to identify and assess teachers' attitudes towards the use of digital stories, thereby contributing to the promotion of technology use in educational settings and the effective utilization of digital stories. The findings can also be used to support the effective use of technology in education, emphasize the role of digital stories in teaching, and contribute to the development of educational programs for teachers, thus making a valuable contribution to the existing literature in this field.

Keywords: Turkish education, digital storytelling, educational technologies, instructional material, multimedia.

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetlerinin tarihi, insanlık tarihi ile başlar demek yanlış olmayacaktır. Bin yıllara sâri bu eğitim sürecinde yaşanan değişiklerle eğitim ortamları ve eğitim içerikleri ile birlikte eğitim amaçlı kullanılan araç gereçler de değişim göstermiştir. Kil tabletlerden parşömene nihayet kâğıda evrilen eğitim materyalleri artık dijital ortamlara taşınmakta, kâğıdın yerini ekranlar almaya başlamaktadır. Teknoloji ile eskisine nazaran çok daha erken karşılaşan öğrenciler için bu değişim ve dönüşüm çok büyük bir

öneme sahiptir. İçerisinde bulunduğumuz yüzyıl teknolojik değişimlerin hızla hayata geçtiği bir zaman dilimi olarak ön plana çıkmaktadır. Çelik (2021), yeni kuşağın, dijital teknolojilerin içine doğduğunu ifade etmektedir. Koran ve diğ. (2022) ise dünya genelinde internet teknolojisinin giderek daha fazla kullanılmasıyla, internet teknolojisinin çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline geldiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, bu neslin eğitim gereksinimleri arasında dijital yeteneklerin büyük önemi vardır. Bu durum, dijital becerilerin artık vazgeçilmez bir gereklilik haline geldiğine işaret etmektedir. Hızla gerçekleşen bu teknolojik değişime ayak uydurabilmek için birtakım yeni becerilere sahip olunması gerekliliği ön plana çıkmakta bu da 21. yüzyıl becerileri kavramını oluşturmaktadır.

Her geçen gün bir yenisi ile karşılaştığımız teknolojik gelişmeler kaçınılmaz olarak eğitim ortamında da karşılık bulmaktadır. Öğrencilerin yeni teknolojik becerilere sahip olarak yetiştirilebilmesi çabaları da sınıf ortamlarından eğitim materyallerine, öğretim programlarından öğrenme yaklaşımlarına kadar pek çok alanda değişikliklere sahne olmaktadır. Bu durumu Şahin (2021), teknolojinin eğitim alanına girmesi, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan araçları, materyalleri ve yöntemleri belirgin bir şekilde değiştirmiştir, şeklinde ifade etmektedir. Bu değişiklikleri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan araçlar, materyaller ve yöntemler üzerinde açıkça gözlemlemek mümkündür.

Teknolojik ürünler ve teknolojik ortamlar öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmak ve kazanımların edinilmesine katkı sağlamak açısından büyük öneme sahiptir. Teknolojik ortamlar ve araçlar öğretmenlere öğrenme sürecine birden fazla duyuyu katma imkânı sunmaktadır. Bu da farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin eğitim sürecinden daha fazla istifade etmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu bilinen farklı zekâ türlerine ve buna dayalı olarak farklı öğrenme stillerine cevap verecek öğrenme ortamları ve süreçleri ortaya koyabilmek için teknolojinin de etkili bir şekilde kullanılması gerekliliği doğmaktadır. Eğitimde kullanılacak teknolojik ürünlerin başında bilgisayarlar ve teknolojik ortamların başında da çevrim içi ortamlar gelmektedir. Bilgisayarlar, eğitim sürecinde öğrencinin aktif olarak öğretime katıldığı, işbirliğine açık, bireysel farklılıkları gözeten ve teknolojik araçların kullanılmasına olanak sağlayan etkili öğrenme ortamları sağlar (Karadağ, Maden, 2019). Eğitimin temel amaçlarından biri de gerçek hayatın korunaklı bir örneklemi olan eğitim ortamlarında "okullarda" öğrencileri hayata hazırlamaktır. Okul hayatı, okul ortamı gerçek yaşam alanlarına ne kadar çok benzerse öğrencilerin yaşam becerilerini (life skills) geliştirmeleri o denli mümkün olabilecektir. Bu nedenledir ki günlük hayatta karşılaşılan dijital dönüşümün eğitim ortamına da aynı oranda yansıması gerekmektedir.

Öğrencinin öğrenme ortamında, öğrenme süresince kullandığı materyaller halen daha çoğunlukla tek boyutludur. Buna karşın, öğrenciyi öğrenme ortamının dışına davet eden sosyal medya paylaşımları, videolar; *görsel*, hareketli, renkli, ışıklı, sesli rakipler olarak karşılarına çıkmaktadır. Öğrencilerin bu rakipleri alt edip kitap okuma alışkanlığı geliştirmede veya düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanmada güçlükler yaşamaları olası bir durumdur. Dolayısı ile eğitimde de yeni teknolojik ortamlardan ve uygulamalardan yararlanma gerekliliği doğmaktadır. Dursun (2017), uygulamaların geliştirilmesinin amacını, öğrenmenin kolaylaştırılması ve öğrenilenlerin kalıcı hale getirilmesinin sağlanması amacıyla, birden fazla duyuyu işe koşan öğrenme ortamlarının oluşturulması şeklinde açıklamaktadır. Kuzu (2017) de kullanılacak bu uygulamalar sayesinde bilginin, sözel semboller ve resimlerle birlikte sunulmasının daha etkili bir öğrenme olanağı sağlayacağını ifade etmektedir. Kullanılan yeni teknolojik eğitim araç gereçleri, düz anlatım tekniği ile sadece işitsel bir öğrenme süreci ortaya koymanın doğurduğu

sorunları ortadan kaldıracak ve görselleri de öğrenme ortamına sokacaktır. Başaran (2019)'a göre, yeni nesil hâlihazırda günlük zamanlarının çoğunu bir görsel okuyucu olarak geçirmektedirler. Akyol (2016) da görsellerin eğitim ortamlarındaki yerine dikkat çekerek, geleceğin sınıflarının görsel eğitimi önceleyen öğrenme ortamları olacağının altını çizmektedir.

Eğitim ortamlarının teknolojik değişime ihtiyaç duyduğu önemli bir gerçeklik olarak vücut bulmaktadır. Bu değişimin gerçekleştirilebilmesi için tüm eğitim paydaşlarının eş güdümlü olarak hareket etmeleri önemli olmakla birlikte eğitim ortamlarının dijital dönüşümünün gerçekleştirebilmesi için en büyük görev öğretmenlerin üzerine düşmektedir. Uçgun (2019), bu dijital dönüşüm içerisindeki öğretmenin; programın uygulayıcısı olarak branş ve mesleki bilgisinin yetersiz olmasının ve genel kültür açısından yetkinliğinin düşük olmasının, arzu edilen dijital değişim ve dönüşümün istenilen hızda gerçekleşememesine sebep olabileceğini, ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında teknolojik dönüşümün gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin kullanabilecekleri teknolojik araçlardan haberdar olmaları ve bunları nasıl kullanacaklarına dair yeterli bilgiye sahip olmaları önem arz etmektedir.

Teknolojik değişimin karşımıza çıkardığı yeni kavramlardan bir tanesi de dijital hikâyelerdir. Lambert (2007), dijital hikâyelerin 1980'lerin sonu ve 1990'lardaki medya patlamasının ardından ortaya çıktığını ifade etmektedir. Dijital hikâyenin birçok farklı tanımı vardır. Ohler (2013), dijital hikâyeyi, çağdaş iletişim teknolojilerinin kullanıldığı; metin, görüntü, ses, animasyon ve etkileşim öğelerinin birleştirildiği bir hikâyeleme formudur, şeklinde tanımlamaktadır. Aydın (2019), dijital hikâyeyi "dijital ortamda, çoklu görsel, işitsel, yazılı ve etkileşimli ögelerin kullanıldığı, bir hikâye anlatma biçimi" olarak tanımlamaktadır. Dijital hikâyeler; metin, resim, sesli anlatım, müzik, video ve animasyon gibi çoklu medya unsurlarının bir arada kullanılmasıyla oluşturulan ve izleyicilere daha zengin ve etkileyici deneyimler sunabilen bir araçtır. Özellikle eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, dijital hikâyelerin özelleştirilebilir ve tekrar edilebilir olması özelliği de ön plana çıkmaktadır (Çelik, 2021). Yine Robin (2008), dijital hikâyeyi öğretmenlerin teknolojiyi sınıfta kullanmalarının önündeki engelleri kaldırmalarına yardımcı olacak bir eğitim uygulaması olarak tanımlamaktadır. Şimşek, Koçak Usluel ve diğerleri (2018), öğretmenlerin derslerinde dijital hikâyeleri kullanmayı yararlı bulduğunu ve verimi arttırdığını, ifade ettiklerini dile getirmektedir. Şahin (2021), de dijital hikâye uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, motivasyonları ve direnç gibi durumlarını olumlu bir şekilde etkilediğini ifade edilmektedir. Dijital hikâyelerin etkililiğinin gözlenmesine yönelik çalışma alanlarından biri de yabancılara Türkçe öğretimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Tatlı ve Aksoy (2017); yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı adlı çalışmalarında, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını, özgüvenlerini ve akıcı konuşma becerilerini artırabileceği sonucuna ulaştıklarını ifade etmektedirler. Bu kapsamda yürütülen lisansüstü çalışmalar da dijital hikâyelerin ders materyali olarak kullanılmasının kazanımların edinilmesine katkı sağladığını, özellikle öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını ve motivasyonlarını yükselttiğini göstermektedir (Öztürk, 2023; Sarıoğlu, 2022; Dinçer, 2019; Ulusoy, 2019; Uslu, 2019; Çiftçi, 2019; Çiçek, 2018; Şentürk Leylek, 2018; Yamaç, 2015; Kahraman, 2013). Kurudayıoğlu ve Bal (2014), "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6., 7., 8. Sınıflar) (MEB, 2006)" adlı kaynakta yer alan temel dil becerilerine ilişkin amaç ve kazanımların öğretimini desteklemek amacıyla, dijital hikâye anlatımlarının kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Dijital hikâyelerin ders materyali olarak kullanılmasının dijital hikâyelerin ses, görüntü, hareket, canlılık, tekrarlanabilirlik ve ilgi çekme gibi özellikleri sayesinde çok çeşitli alanlarda etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirten

akademik çalışmalar ortaya konulmuştur. Anılan bu araştırmalar dijital hikâyelerin, ana dili eğitimi derslerinde kullanılabilecek önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital hikâyeleri oluşturabilme ve bunları derslerinde etkili bir şekilde kullanabilme yeteneklerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Lowethal (2009), eğitimcilerin bu yeni eğitim teknolojisini deneyimlemeye devam etmelerinin birçok sorun ortaya çıkardığını ifa etmektedir. Bu soruların başında da eğitimde kullanması sırasında dijital hikâyelerin ögelerinden birinin diğerinden daha önemli hale gelip gelmediğidir. Robin (2008), bu ögeleri yedi maddede özetlemiştir. Bu yedi madde ve maddelere ait açıklamalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Dijital Hikâyenin Ögeleri

Bakış Açısı	Hikâyenin çıkış noktası ve yazarın bakış açısıdır.
Dramatik Soru	Hikâyenin sürükleyici bir şekilde devam etmesini sağlayan ve sonunda cevabını bulacak olan soru.
Duygusal İçerik	Hikâyenin temelini oluşturan ve izleyiciyi etkileyen ciddi sorunlar.
Sesinizin Etkisi	Hikâyenin bağlamını dinleyiciye iyi aktarabilmek için seslendirme yoluyla canlandırma ve kişiselleştirme.
Müziğin Gücü	Hikâyenin etkileyiciliğini arttırmak ve anlatımı desteklemek amacıyla müziklerden diğer ses efektlerinden yararlanma.
Ekonomiklik	Anlatımda ögelerin gereksiz kullanımından kaçınarak yeterli materyalle akıcı bir anlatım ortaya koyma.
Hız	Hikâyenin akış hızı, görsellerin ve diğer ögelerin ekranda kalma süresi.

Bu ögelerin işe koşulması ile dijital hikâye üretme süreci başlamaktadır. Alan yazında en yaygın kabul gören dijital hikâye oluşturma süreçlerini ise Jakes ve Brennan (2005), yazma, senaryolaştırma, hikâye tahtası oluşturma, çoklu ortam araçlarını kullanma, dijital hikâyeyi oluşturma ve paylaşma olarak altı başlıkta özetlemiştir. Dijital hikâye oluşturmaya yönelik aşamalar Şekil 1 de gösterilmiştir.



Şekil 1: Dijital Hikâye Oluşturma Süreci

Dijital Hikâye oluşturma süreçlerine ait aşamaları şu şekilde kısaca açıklamak mümkünüdür:

1. Yazma: Dijital Hikâye oluşturmanın ilk basamağı yazma sürecidir. Bu aşamada konunun ve amaçlarının belirlenmesi gerekir. Bu aşamada karakterler, yer, zaman ve olay örgüsü belirlenir. Geleneksel yazma süreci ile aynıdır.
2. Senaryolaştırma: Bu aşamada kullanılacak çoklu ortam araçları belirlenir. Hikâyenin ana fikrine ve temasına uygun ses dosyaları, resimler, müzik ve videoların nasıl kullanılacakları belirlenir.
3. Hikâye Tahtası Oluşturma: Sahnelerin belirlenmesi sürecidir. Üretimin planlanma aşamasıdır. Bu çalışma zihinden de yapılabileceği düşünülerek atlanmamalıdır.
4. Çoklu Ortam Araçlarının Kullanımı: Senaryoya uygun çoklu ortam içeriklerini hazırlamak için bu araçları kullanarak içeriklerin hazırlanması sürecidir. Bu süreçte hikâyenin ana fikrine ve temasına uygun; ses dosyaları, müzikler, görseller ve videolar hazırlanır. Kullanılacak içerikler baştan üretilebileceği gibi hazır içerikler de kullanılabilir. Kişinin yaratıcı emeğiyle ortaya koyduğu eserler üzerinde sahip olduğu yasal hak, telif hakkı olarak adlandırılır. Senaryolaştırma

sürecinde çoklu ortam içerikleri temin edilirken telif hakları konusuna dikkat edilmelidir.

5. Dijital Hikâyeyi Oluşturma: Bu kısım üretim kısmıdır. Bu aşamada yazılan hikâye, yerel ya da çevrim içi programlar kullanılarak, belirlenen senaryo doğrultusunda elde edilen çoklu ortam içerikleri kullanılarak düzenlenir.
6. Paylaşma: Dijital hikâye oluşturma sürecinin son kısmı paylaşma kısmıdır. Hazırlanan dijital hikâyenin sınıf ortamında veya farklı ortamlarda izletilmesi paylaşım olarak değerlendirilebildiği gibi hazırlanan dijital hikâyelerin çevrim içi ortamlara yüklemesi de sağlanabilir.

Öğretmenlerin, temel düzeyde bilgisayar bilgisine sahip olarak yukarıda bahsedilen dijital hikâye hazırlama süreçlerini takip ederek derslerin hedef kazanımlarının edinilmesine yardımcı olacak, öğrencilerin derse karşı ilgisini ve güdülenmesini arttıracak olan bir ders materyali ortaya koymaları mümkün olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazın inceliğinde öğretmenlerin dijital hikâye kullanımına yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek çalışması bulunmadığı görülmüştür. Daha önce bu tür bir çalışmanın yapılmamış olması, alan yazındaki bir boşluğun varlığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın bu eksikliği gidermeye katkıda bulunması beklenmektedir. Çalışmanın bu boşluğu doldurmasının, alana önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin dijital hikâyeleri derslerinde bir eğitim materyali olarak kullanmalarına yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen güvenilir ve geçerli bir ölçek hazırlanması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin dijital hikâyeleri kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemenin, eğitimdeki dijital hikâye kullanımını arttırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklem grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde göreve devam etmekte olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların seçilmesinde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "*Amaçsal örnekleme, olasılı olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır*" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada amaçsal örneklem yöntemleri arasından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. "*Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır*" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s: 141).

Araştırmaya katılan 442 kişinin demografik bilgilerini içeren frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar		N	%
Cinsiyetiniz	Erkek	132	29,9%
	Kadın	310	70,1%
	Toplam	442	100,0%
Yaşınız	20-30	111	25,1%
	31-40	201	45,5%
	41-50	94	21,3%
	51 ve Üzeri	36	8,1%

	Toplam	442	100,0%
Eğitim Düzeyiniz	Lisans	388	87,8%
	Yüksek Lisans	49	11,1%
	Doktora	5	1,1%
	Toplam	442	100,0%
Mesleki Tecrübeniz	1-5 yıl	72	16,3%
	6-10 yıl	137	31,0%
	11-15 yıl	88	19,9%
	16-20 yıl	70	15,8%
	21 yıl ve üzeri	75	17,0%
	Toplam	442	100,0%
Görev Yeriniz	Devlet Okulu	194	43,9%
	Özel Okul	248	56,1%
	Toplam	442	100,0%

Araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgilerine ilişkin tablo incelendiğinde; Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %29,9'u erkek, %70,1'i kadındır. Araştırmaya katılan kişilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %25,1'i 20-30 yaş, %45,5'i 31-40 yaş, %21,3'ü 41-50 yaş ve %8,1'i 51 ve üzeri yaştadır. Araştırmadaki kişilerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %87,8'i lisans mezunu, %11,1'i yüksek lisans mezunu, %1,1'i doktora mezunudur. Kişilerin mesleki tecrübelerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %16,3'ü 1-5 yıl, %31'i 6-10 yıl, %19,9'u 11-15 yıl, %15,8'i 16-20 yıl ve %17'si 21 yılın üzerinde tecrübeye sahiptir. Kişilerin görev yerlerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %43,9'u devlet okulunda, %56,1'i özel okulda görev yapmaktadır.

Ölçüm Aracı

Madde havuzu oluşturulmak için alan yazın taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgilerden yola çıkarak toplam 44 adet tutum ifadesi oluşturulmuştur. Elde edilen tutum ifadelerinden madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak adına, madde havuzu 11 uzmana gönderilmiş ve maddelerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu uzmanlardan 5'i 15 yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahip ve halen çeşitli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerdir. 3'ü daha önce dijital hikâye konusunda akademik çalışmalar yapmış olan Türkçe Eğitimi alanından 2 Profesör ve 1 Doçent ile 1'i Eğitim Bilimleri alanından, 1'i Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri alanında Doktor, 1'si de Ölçeme Değerlendirme alanında Profesör olan akademisyenlerdir. Gelen geri bildirimler ışığında 3 madde havuzdan tamamen çıkarılmış 7 madde de değişiklikler yapılarak madde havuzu güncellenmiştir. Uzmanların hiçbirinin ilave madde önermediği görülmüştür. Deneme ölçeği 41 madde bulunacak şekilde oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak belirtilen 5'li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir.

Tablo 3: Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği

No:	Ölçek Maddeleri
1	Derslerimde Dijital Hikâyeleri Kullanmaktan Keyif Alırım.
2	Dijital Hikâyeler Belirlenen Kazanımın Öğrenilmesinde Geleneksel (Basılı) Hikâyelerden Daha Etkilidir.
3	Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencinin Motivasyonunu Arttırır.
4	Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlayacaktır.
5	Dijital Hikâyelerin Derste Kullanımı Zaman Kaybıdır.
6	Dijital Hikâyelerin Kullanılması Farklı Duyu Organlarını Harekete Geçirdiği için Daha

	Kalıcı Öğrenme Sağlar.
7	Dijital Hikâyelerin Kullanımı Soyut Konuların Somutlaştırılarak Öğretilmesine Olanak Sağlar.
8	Dijital Hikâyeler Konuya Dikkat Çekmek İçin Kullanılmaya Uygun Materyallerdir.
9	Dijital Hikâye Kullanmak Konuların Tekrar Edilmesini Kolaylaştırır.
10	Dijital Hikâyeler Konuların Hatırlanmasında Kullanılabilecek Etkili Bir Materyaldir.
11	Öğrencilerin Dijital Hikâyeler Oluşturması Yaratıcılıklarını Arttırır.
12	Öğrencilerin Dijital Hikâyeler Oluşturması İşbirlikli Öğrenmeye Yatkınlığı Arttırır.
13	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Kendilerini İfade Etmelerine Yardımcı Olur.
14	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sosyal Öğrenme Becerilerini Geliştirir.
15	Öğrencilerin Yazma İçin Kâğıt Kalem Yerine Multimedya Ortamları Kullanmaları Onları Yazmaya Teşvik Eder.
16	Dijital Hikâye Oluşturmak Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişmesine Katkı Sağlar.
17	Dijital Hikâye Oluşturmak Teknoloji Okuryazarlığı Becerilerinin Gelişmesine Katkı Sağlar.
18	Dijital Hikâye Oluşturmak Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Gelişmesine Katkı Sağlar.
19	Dijital Hikâye Oluşturmak Medya İçeriklerini Eleştirel Bir Şekilde İnceleme Becerisini Geliştirir.
20	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Organizasyon Becerilerini Geliştirir.
21	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin İletişim Becerilerini Geliştirir.
22	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Sunum Becerilerini Geliştirir.
23	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Problem Çözme Becerilerini Geliştirir.
24	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirir.
25	Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Senaryolaştırma Yazma Becerilerini Geliştirir.
26	Dijital Hikâye Çalışmaları Kompozisyon Oluşturma Becerilerini Geliştirir.
27	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Radyasyona Maruz Bırakacağı için Zararlıdır.
28	Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sürekli Ekrana Bakmayı Gerektireceği için Gözlere Zarar Verir.
29	Dijital Hikâye Oluşturma Süreci Dikkat Dağınıklığına Neden Olur.
30	Teknik Destek Olmadan Dijital Hikâye Oluşturulamaz.
31	Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin Sahip Olunması Gereken Donanımlar Pek Çok Kişi İçin Erişimi Mümkün Olmayan Araçlardır.
32	Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin İleri Seviyede Bilgisayar Kullanımı Eğitimi Almak Gerekir.
33	Dijital Hikâye Oluşturmak Uzun Zaman Alacağı İçin Yorucudur.
34	Dijital Hikâye Oluşturmak Yeni Teknolojileri Keşfetmeyi Sağlar.
35	Dijital Hikâye Geliştirme Sürecini Disiplinler Arası Bir Süreç Olarak Görüyorum.
36	Dijital Ürünleri Kullanmak için Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyarım.
37	Sınıf Ortamları Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmak için Gerekli Olan Teknolojik Donanımlara Sahip Değildir.
38	Okul Yönetimi Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmamı Destekler.
39	Veliler Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmalarını İster.
40	Öğrenciler Dijital Hikâye Oluşturmak için Gerekli Teknolojik Ortama Sahip Değildir.
41	Dijital Hikâye Oluşturma Süreci Ödev Olarak Verilmelidir.

Verilerin Toplanması

Dijital Hikâye Kullanmaya Yönelik Tutum Ölçeği deneme uygulaması 2022- 2023 eğitim öğretim yılı 1. kanaat döneminde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Google formlar kullanılmıştır. Google formlar, verilerin analize uygun bir biçimde hızlı, düzenli ve sistematik olarak toplanmasına yardımcı olmaktadır. Dijital bir form halinde

düzenlenen deneme ölçeği okul idarecileri tarafından dijital ortamda öğretmenlerle paylaşılmış ve öğretmenlerin gönüllük esasıyla araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Uygulanan deneme ölçeğinin etik kurallara riayet edilerek hazırlandığı ve uygulanmasında bir sakınca olmadığına dair Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 27 Ekim 2022 tarih, 2022-9 oturum sayılı ve 21 numaralı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 25.0 ve IBM SPSS AMOS 24.0 yazılımları kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarını belirlemek için ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi yapılan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen alt boyutların geçerliliğini ve uyum iyiliğini belirlemek amacıyla IBM SPSS AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır.

Pilot Uygulama

Dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğinin nihai versiyonu oluşturulduktan sonra, ölçeğin katılımcılar tarafından net bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, toplam 250 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu 250 katılımcının demografik bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Pilot Uygulama Katılımcılarının Demografik Bilgileri

Kategori		N	%
Cinsiyetiniz	Erkek	63	25,2%
	Kadın	187	74,8%
	Toplam	**250**	**100,0%**
Yaşınız	20-30	76	30,4%
	31-40	109	43,6%
	41-50	48	19,2%
	51 ve üzeri	17	6,8%
	Toplam	**250**	**100,0%**
Eğitim Düzeyi	Lisans	223	89,2%
	Yüksek Lisans	24	9,6%
	Doktora	3	1,2%
	Toplam	**250**	**100,0%**
Mesleki Tecrübe	1-5 yıl	52	20,8%
	6-10 yıl	82	32,8%
	11-15 yıl	42	16,8%
	16-20 yıl	34	13,6%
	21 yıl ve üzeri	40	16,0%
	Toplam	**250**	**100,0%**
Görev Yeriniz	Devlet Okulu	102	40,8%
	Özel Okul	148	59,2%
	Toplam	**250**	**100,0%**

Pilot uygulamaya katılan bireylerin demografik bilgilerine yönelik dağılımlar dikkate alındığında;

Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %25,2'si erkek, %74,8'i kadındır. Araştırmaya katılan kişilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %30,4'ü 20-30 yaş, %43,6'sı 31-40 yaş, %19,2'si 41-50 yaş ve %6,8'i 51 ve üzeri yaştadır. Araştırmadaki kişilerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %89,2'si lisans mezunu, %9,6'sı yüksek lisans mezunu, %1,2'si doktora mezunudur. Kişilerin mesleki tecrübelerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %20,8'i 1-5 yıl, %32,8'i 6-10 yıl, %16,8'i 11-15 yıl, %13,6'sı 16-20 yıl ve %16'sı 21 yılın üzerinde tecrübeye sahiptir. Kişilerin görev yerlerine göre dağılımları incelendiğinde; kişilerin %40,8'i devlet okulunda, %59,2'si özel okulda görev yapmaktadır.

Bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek ve ölçekteki alt boyutları tanımlamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sırasında verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirmesi için KMO ve Barlett testi kullanılmış, ölçekteki alt boyutları belirlemek için de Varimax yöntemi ile Rotasyona Tabi Tutulmuş Bileşen Matrisi kullanılmıştır. KMO ve Barlett testi sonuçları ile Rotasyona Tabi Tutulmuş Bileşen Matrisi sonucuna göre oluşturulan ölçek alt boyutları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	α
Faktör 1: Oluşturmaya Yönelik Tutum		**36,086**	**,946**
24. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirir.	,820		
20. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Organizasyon Becerilerini Geliştirir.	,791		
23. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Problem Çözme Becerilerini Geliştirir.	,778		
21. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin İletişim Becerilerini Geliştirir.	,774		
25. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Senaryolaştırma Yazma Becerilerini Geliştirir.	,769		
26. Dijital Hikâye Çalışmaları Kompozisyon Oluşturma Becerilerini Geliştirir.	,747		
13. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Kendilerini İfade Etmelerine Yardımcı Olur.	,732		
22. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Sunum Becerilerini Geliştirir.	,714		
14. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sosyal Öğrenme Becerilerini Geliştirir.	,711		
19. Dijital Hikâye Oluşturmak Medya İçeriklerini Eleştirel Bir Şekilde İnceleme Becerisini Geliştirir.	,699		
16. Dijital Hikâye Oluşturmak Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişmesine Katkı Sağlar.	,619		
12. Öğrencilerin Dijital Hikâyeler Oluşturması İş Birlikli	,618		

Öğrenmeye Yatkınlığı Arttırır.			
Faktör 2: Kullanmaya Yönelik Tutum		**12,115**	**,910**
6. Dijital Hikâyelerin Kullanılması Farklı Duyu Organlarını Harekete Geçirdiği İçin Daha Kalıcı Öğrenme Sağlar.	,764		
8. Dijital Hikâyeler Konuya Dikkat Çekmek İçin Kullanılmaya Uygun Materyallerdir	,753		
3. Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencinin Motivasyonunu Arttırır.	,740		
9. Dijital Hikâye Kullanmak Konuların Tekrar Edilmesini Kolaylaştırır.	,734		
10. Dijital Hikâyeler Konuların Hatırlanmasında Kullanılabilecek Etkili Bir Materyaldir.	,721		
4. Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlayacaktır.	,701		
7. Dijital Hikâyelerin Kullanımı Soyut Konuların Somutlaştırılarak Öğretilmesine Olanak Sağlar.	,699		
2. Dijital Hikâyeler Belirlenen Kazanımın Öğrenilmesinde Geleneksel (Basılı) Hikâyelerden Daha Etkilidir.	,637		
Faktör 3: Dijitalleşmeye Yönelik Tutum		**6,025**	**,770**
40. Öğrenciler Dijital Hikâye Oluşturmak İçin Gerekli Teknolojik Ortama Sahip Değildir.	,730		
37. Sınıf Ortamları Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmak İçin Gerekli Olan Teknolojik Donanımlara Sahip Değildir.	,725		
33. Dijital Hikâye Oluşturmak Uzun Zaman Alacağı İçin Yorucudur.	,680		
32. Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin İleri Seviyede Bilgisayar Kullanımı Eğitimi Almak Gerekir.	,665		
36. Dijital Ürünleri Kullanmak İçin Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyarım.	,605		
31. Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin Sahip Olunması Gereken Donanımlar Pek Çok Kişi İçin Erişimi Mümkün Olmayan Araçlardır.	,558		
Faktör 4: Etkilere Yönelik Tutum		**4,567**	**,791**
28. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sürekli Ekrana Bakmayı Gerektireceği İçin Gözlere Zarar Verir.*	,805		
27. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Radyasyona Maruz Bırakacağı İçin Zararlıdır.*	,802		
29. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci Dikkat Dağınıklığına Neden Olur.*	,698		
Faktör 5: Onaylanmaya Yönelik Tutum		**3,680**	**,664**
38. Okul Yönetimi Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmamı Destekler.	,844		
39. Veliler Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmalarını İster.	,760		
Toplam		**62,473**	**,907**
Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği: ,931			
Bartlett Küresellik Testi Ki Kare: 8198,015	Sd: 465	p değeri: ,000	

* Maddeler Ters Kodlanmıştır.

Uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre ortak faktör varyansı tablosu Tablo 6'da sunulmuştur. Ortak faktör varyansı, faktörlerin her bir maddenin üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Tablodaki ortak faktör varyansı sütunu, bu etkileri göstermektedir. Ortak faktör varyansı çıkartma değerlerinin 1'e yaklaşması ve 0.66'dan büyük olması istenen bir durumdur. Değerlerin 0.20'nin altına düştüğü maddelerin analizden çıkarılması gerekmektedir. Yapılan analizlerde, ölçek maddelerinde 0.20'nin altına düşen bir madde bulunmamaktadır.

Tablo 6: AFA Ortak Faktör Varyansı

Maddeler	İlk Değer (Initial)	Çıkartma (Extraction)
2. Dijital Hikâyeler Belirlenen Kazanımın Öğrenilmesinde Geleneksel (Basılı) Hikâyelerden Daha Etkilidir.	1,000	,438
3. Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencinin Motivasyonunu Arttırır.	1,000	,657
4. Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlayacaktır.	1,000	,644
6. Dijital Hikâyelerin Kullanılması Farklı Duyu Organlarını Harekete Geçirdiği İçin Daha Kalıcı Öğrenme Sağlar.	1,000	,724
7. Dijital Hikâyelerin Kullanımı Soyut Konuların Somutlaştırılarak Öğretilmesine Olanak Sağlar.	1,000	,638
8. Dijital Hikâyeler Konuya Dikkat Çekmek İçin Kullanılmaya Uygun Materyallerdir	1,000	,689
9. Dijital Hikâye Kullanmak Konuların Tekrar Edilmesini Kolaylaştırır.	1,000	,658
10. Dijital Hikâyeler Konuların Hatırlanmasında Kullanılabilecek Etkili Bir Materyaldir.	1,000	,671
12. Öğrencilerin Dijital Hikâyeler Oluşturması İşbirlikli Öğrenmeye Yatkınlığı Arttırır.	1,000	,548
13. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Kendilerini İfade Etmelerine Yardımcı Olur.	1,000	,665
14. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sosyal Öğrenme Becerilerini Geliştirir.	1,000	,610
16. Dijital Hikâye Oluşturmak Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişmesine Katkı Sağlar.	1,000	,582
19. Dijital Hikâye Oluşturmak Medya İçeriklerini Eleştirel Bir Şekilde İnceleme Becerisini Geliştirir.	1,000	,599
20. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Organizasyon Becerilerini Geliştirir.	1,000	,716
21. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin İletişim Becerilerini Geliştirir.	1,000	,648
22. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Sunum Becerilerini Geliştirir.	1,000	,623
23. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Problem Çözme Becerilerini Geliştirir.	1,000	,680
24. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirir.	1,000	,729
25. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Senaryolaştırma Yazma Becerilerini Geliştirir.	1,000	,643
26. Dijital Hikâye Çalışmaları Kompozisyon Oluşturma Becerilerini Geliştirir.	1,000	,601
27. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Radyasyona Maruz Bırakacağı İçin Zararlıdır.	1,000	,718

28. Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sürekli Ekrana Bakmayı Gerektireceği İçin Gözlere Zarar Verir.	1,000	,740
29. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci Dikkat Dağınıklığına Neden Olur.	1,000	,608
31. Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin Sahip Olunması Gereken Donanımlar Pek Çok Kişi İçin Erişimi Mümkün Olmayan Araçlardır.	1,000	,444
32. Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin İleri Seviyede Bilgisayar Kullanımı Eğitimi Almak Gerekir.	1,000	,493
33. Dijital Hikâye Oluşturmak Uzun Zaman Alacağı İçin Yorucudur.	1,000	,565
36. Dijital Ürünleri Kullanmak İçin Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyarım.	1,000	,508
37. Sınıf Ortamları Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmak İçin Gerekli Olan Teknolojik Donanımlara Sahip Değildir.	1,000	,551
38. Okul Yönetimi Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmamı Destekler.	1,000	,746
39. Veliler Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmalarını İster.	1,000	,663
40. Öğrenciler Dijital Hikâye Oluşturmak İçin Gerekli Teknolojik Ortama Sahip Değildir.	1,000	,568

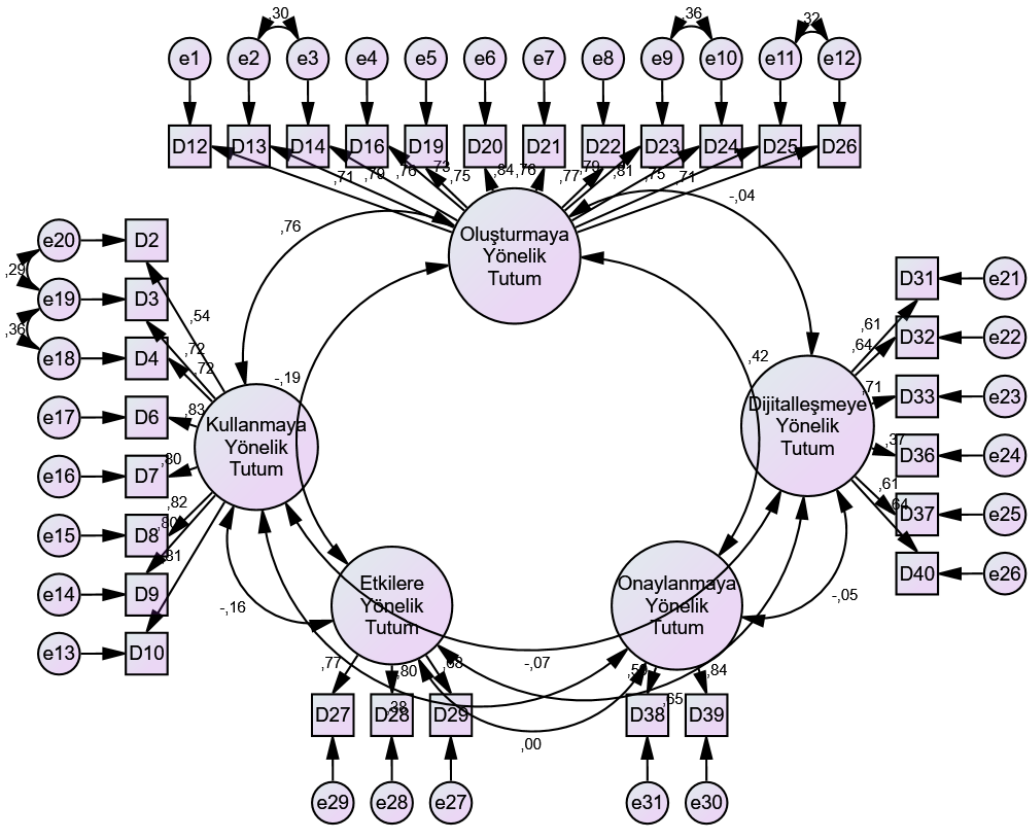
Dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeği için uygulanan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Örneklem Yeterlilik Ölçütü) ve Barlett Testi, ölçeğin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için kullanılmıştır. KMO testi, dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğinde kullanılan örneklem büyüklüğünün uygunluğunu değerlendirmek amacıyla yapılırken, Barlett testi ise dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeği verilerinin korelasyon matrisinin birim matrise eşit olup olmadığını sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. "*KMO testinin 0,50'den yüksek olması ve Barlett testinin 0,05'in altında olması beklenmektedir*" (Kaya, 2013). KMO testi sonucunda elde edilen 0,931 değeri, pilot uygulamada kullanılan örneklem büyüklüğünün çok iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Barlett testi için elde edilen anlamlılık değeri (p değeri) %5'den küçük olması (0.000) verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. "KMO ve Bartlett" testi dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğindeki verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sürecinde, ölçeğin alt boyutlarını belirlemek için "Temel Bileşenler Tekniği"nden faydalanılmış ve bu sonuçların daha net anlaşılması için "Varimax Döndürmesi" yöntemi uygulanmıştır. Bu adımlarla birlikte ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı belirlenirken; dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi yakın yük değerine sahip olan faktörler olup olmadığının incelenmesidir. Eğer birkaç faktör altında yakın yük değerine sahip olan maddeler varsa bu maddelerin analizden çıkartılması gerekecektir. Bu nedenle dijital kikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğindeki 1, 5, 11, 15, 17, 18, 30, 34, 35 ve 41. Maddelerin analizden çıkartılması gerekmiştir. Yapılan düzeltmelerin ardından yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin 5 alt boyutta toplanmakta olduğu, ölçeğin varyansın %69,3'ünü açıkladığı görülmüştür. Ortaya çıkan alt boyutlar "Oluşturmaya Yönelik Tutum" (12 madde, α = ,946), "Kullanmaya Yönelik Tutum" (8 madde, α = ,910), "Dijitalleşmeye Yönelik Tutum" (6 madde, α = ,770), "Etkilere Yönelik Tutum" (3 madde, α = ,791) ve "Onaylanmaya Yönelik Tutum (2 madde, α = ,664) şeklinde isimlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizini Yemez (2016), araştırmanın amacı doğrultusunda kurulan yapıların doğrulanması ve tahmin edilen modeli test etmek için gözlenen değişkenler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan gizli değişkenleri ortaya çıkarmaya yönelik bir yöntem şeklinde tanımlanmaktadır. Özdamar (2013), doğrulayıcı faktör analizi hakkında, doğrulayıcı faktör analizinin, faktörler altında toplanan değişken gruplarının ilgili faktör yapısını gereğince temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla kullanıldığını ifade etmektedir.

Araştırmada, dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğine uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak elde edilen 5 alt boyutlu ve 31 madde içeren model üzerine doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sırasında, maksimum benzerlik (maximum likelihood) yönteminden yararlanılmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ait model Şekil 2'de görüntülenmekte olup oluşturulan modele dair uyum iyiliği değerleri ise Tablo 7'de sunulmaktadır.



Şekil 2: Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği DFA Modeli

Tablo 7: 5 Faktörlü 31 Maddeli Modelin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Kriteri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	İlişkisiz Model Uyum Değerleri	Çok Faktörlü Model Uyum Değerleri	Uyum Derecesi
Ki-kare/sd	≤4-5	≤3	2,889	2,345	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,05<RMSEA ≤0,08	0 ≤RMSEA ≤0,05	0,065	0,055	Kabul Edilebilir Uyum

RMR	0,05<RMR ≤0,08	0 ≤RMR ≤ 0,05	0,036	0,035	Mükemmel Uyum
NNFI	0,90 ve üzeri	0,95 ve üzeri	,889	0,921	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	0,90 ve üzeri	0,95 ve üzeri	,900	0,930	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,90 ve üzeri	0,95 ve üzeri	,899	0,929	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,85 ve üzeri	0,90 ve üzeri	,846	0,876	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0,85 ve üzeri	0,90 ve üzeri	,819	0,853	Kabul Edilebilir Uyum

Araştırma modeli doğrultusunda, Şekil 2'de oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ilişkisiz modelin uyum indeks değerleri incelendiğinde; ki-kare/sd=2,889, RMSEA=0,065, RMR=0,036, NNFI=0,889, IFI=0,900, CFI=0,899, GFI=0,846 ve AGFI=0,819 olarak belirlenmiştir. Bu değerlerden NNFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, uyum iyileştirmeleri yapmak amacıyla modelde modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon indeks değerleri incelendiğinde; "oluşturmaya yönelik tutum" alt boyutu altında bulunan 13. ve 14. maddeler, 23. ve 24. maddeler, 25. ve 26. maddeler ile "kullanmaya yönelik tutum" alt boyutu altında bulunan 2. ve 3. maddeler ile 3. ve 4. maddeler arasındaki hata kovaryans değerlerinin aralarındaki ilişkinin dikkate alınmasının gerektiği kararı alınmıştır. Bu sonuca göre, madde çiftlerinin aynı gizil değişken altında bulunduğu ve anlamca birbirine yakın olduğu değerlendirilmiştir. İlgili maddeler arasındaki hataların kovaryansları ilişkilendirildikten sonra, oluşturulan model doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış ve elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 6'da çok faktörlü model uyum değerleri olarak sunulmuştur. Oluşturulan çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda elde edilen uyum iyiliği değerleri; ki-kare/sd=2,345, RMSEA=0,055, RMR=0,035, NNFI=0,921, IFI=0,930, CFI= 0,929, GFI= 0,876 ve AGFI=0,853 olarak elde edilmiştir. 5 faktör ve 31 madde içeren dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğinin uyum iyiliği değerleri, genel kriterlere göre değerlendirildiğinde; iki değer için mükemmel uyum iyiliği, altı değer için kabul edilebilir uyum iyiliği gösterdiği tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerlerinin incelenmesi sonucunda, ölçeği oluşturan her bir faktörün kendi içindeki değişkenleri doğru ve anlamlı bir şekilde temsil ettiği görülmüştür.

Ölçek Güvenilirliği

Araştırmada kullanılan dijital hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeği, beş farklı alt boyutta toplanmıştır. Bu ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik test sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur. Cronbach's Alpha güvenilirlik indeksi değerlerinin düzeyleri ise Tablo 9'da açıklanmıştır.

Tablo 8: Dijital Hikâye kullanımına yönelik tutumÖlçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach's Alpha Güvenilirlik İndeks Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha
Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Tutum α=0,907	1. Oluşturmaya Yönelik Tutum	0,946
	2. Kullanmaya Yönelik Tutum	0,910
	3. Dijitalleşmeye Yönelik Tutum	0,770

	4. Etkilere Yönelik Tutum	0,791
	5. Onaylanmaya Yönelik Tutum	0,664

Tablo 9: Güvenilirlik katsayısı değerleri

Güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha)	Yorum
α ≥0.9	Mükemmel
0.7≤α <0.9	İyi
0.6≤ α<0.7	Kabul edilebilir
0.5≤α<0.6	Zayıf
α<0.5	Kabul edilemez

Dijital Hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğine ilişkin olarak elde edilen Cronbach's Alpha güvenilirlik indeksi ölçek bütünü için α=0,907 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Tablo 8'de sunulan güvenirlik katsayısı değerleri ile karşılaştırıldığında ölçek bütününün güvenilirliğinin mükemmel düzeyde olduğunu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach's Alpha güvenilirlik indeksi değerleri incelendiğinde; oluşturmaya yönelik tutum için α=0,946, kullanmaya yönelik tutum için α=0,910, dijitalleşmeye yönelik tutum için α=0,770, etkilere yönelik tutum için α=0,791 ve onaylanmaya yönelik tutum için α=0,664 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler; ölçeğin 1. ve 2. alt boyutunun güvenirliğinin mükemmel düzeyde olduğunu, 3. ve 4. alt boyutlarının güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu ve 6. alt boyutunun güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Dijital hikâye kullanımı üzerine ülkemizde yapılan bir tutum ölçeği çalışması bulunmamaktadır. Taramayı genişletettiğimizde ilgili olabilecek 3 adet ölçek karşımıza çıkmaktadır. Çelik (2021) tarafından geliştirilen Dijital Hikâye Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği (DHAKYÖ): Ölçek Geliştirme Çalışması, toplam 19 maddeden oluşmakta ve bu maddelerden 14'ü "teknolojik yetkinlik" boyutunu, 5 madde de "pedegojik yetkinlik" boyutunu ölçmektidir. Alparslan (2006) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği" toplam 20 maddeden oluşmakta ve bu maddelerden 10'u olumlu 10' olumsuz özellik göstermektedir. Bu ölçek tek boyutlu olarak düzenlenmiştir. Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Ortamda Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği (DOYAT)" toplam 25 maddeden oluşmakta ve bu maddelerden 13'ü "kolaylık" alt boyutunu, 5'i "güdüleme" alt boyutunu, 5'i de "etki" boyutunu ölçmektedir.

İlgili alan yazın ışığında dijital hikâye kullanımına ilişkin tutumların öğretmenler açısından incelenmemiş olması alanda bir eksiklik olarak görüldüğü için böyle bir çalışmanın yapılması gerekli bulunmuştur. Alan yazında öncesinde bu yönde bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılmamış olması alanda var olan bir eksikliği göstermektedir ve çalışmanın bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacak olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin dijital hikâye kullanımına ilişkin tutumlarının eğitim öğretim faaliyetlerindeki yeri ve önemine dikkat çekerek bu alandaki öğrenci, öğretici ve araştırmacılara farklı bakış açısı sunmak da çalışmanın diğer amaçları arasında yer almaktadır.

Eğitim içeriklerindeki ve eğitim ortamlarındaki teknolojik değişime ilk uyum sağlaması gerekenlerin hatta bu değişimin ve dönüşümün lokomotifi olması gerekenlerin öğretmenler olması gerektiği değerlendirildiğinde araştırmanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin teknolojik dönüşümün bir parçası olarak kullanabilecekleri

en güçlü argümanlardan birisi olan dijital hikâyeleri kullanmak yönündeki tutumlarının doğru ölçülebilmesi öğrtemenlerin ihtiyaç duydukları eğitimlerin doğru ve eksiksiz bir şekilde tespit edilmesine olanak sağlayacaktır. Bu çıkarımlardan hareketle ilgili kurumlar öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler planlayabileceklerdir.

Bu çalışma ile güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılarak, öğretmenlerin tutumlarını doğru ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçek maddelerinin 5 alt boyutta toplandığı, ölçeğin varyansın %69,3'ünü açıkladığı görülmüştür. Elde edilen alt boyutlar "Oluşturmaya Yönelik Tutum" (12 madde, α = ,946), "Kullanmaya Yönelik Tutum" (8 madde, α = ,910), "Dijitalleşmeye Yönelik Tutum" (6 madde, α = ,770), "Etkilere Yönelik Tutum" (3 madde, α = ,791) ve "Onaylanmaya Yönelik Tutum (2 madde, α = ,664) olarak adlandırılmıştır. Dijital Hikâye kullanımına yönelik tutum ölçeğinin güvenirliğini test etmek için uygulanan testin Cronbach's Alpha güvenilirlik indeksi ölçek bütünü için α=0,907 olarak elde edilmiştir. Bu değer ölçek bütününün güvenilirliğinin mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach's Alpha güvenilirlik indeksi değerleri incelendiğinde; oluşturmaya yönelik tutum için α=0,946, kullanmaya yönelik tutum için α=0,910, dijitalleşmeye yönelik tutum için α=0,770, etkilere yönelik tutum için α=0,791 ve onaylanmaya yönelik tutum için α=0,664 olarak elde edilmiştir. Bu değerler; ölçeğin 1. ve 2. alt boyutunun güvenilirliğinin mükemmel düzeyde olduğunu, 3. ve 4. alt boyutlarının güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu ve 6. alt boyutunun güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, öğretmenlerin dijital hikâye kullanımına yönelik tutumlarını belirlemesi ve değerlendirmesi suretiyle eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını teşvik etmesi ve dijital hikâyelerin etkili bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Elde edilecek bulgular, eğitim alanında teknolojinin etkin kullanımını desteklemek, dijital hikâyelerin öğretimdeki rolünü vurgulamak ve öğretmenlere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamak için de kullanılabilecektir. Bu manada alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (2016). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. Van: *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.

Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi

Baki, Y. (2017). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi

Başaran, M. (2019). Görsel Okuryazarlığı. A.Güzel ve H.Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* İçinde (S. 345-373). Ankara: Pegem Akademi.

Bernard, R. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, Theory Into Practice*, 47(3), 220-228,

Bernard, R. (2011). *The Educational Uses of Digital Storytelling. Proceedings of Society for Information Technology*, Teacher Education International Conference.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. &Amp; Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Çiftci, M. (2019). *Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi.

Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin*

Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Creswell, J. W. &Amp; Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. (4. Baskı).* Ankara: Anı.

Creswell, J.(2019). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi. (2. Baskı).* İstanbul: Edam.

Çiçek, M. (2018), *Dijital Hikâyeleme Yöntemini Kullanmanın Altıncı Sınıf Fen Bilimleri Dersindeki Etkisinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Çocuk, E. H. (2020). *Dijital Öykü Uygulamalarının Türkçe Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Dijital Okuryazarlık ve Türkçe Öğretimi Özyeterlik Algılarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Çelik, T. (2021). Dijital Hikâye Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği (Dhakyö): Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *10*(4), 1580-1597.

Dayan, G. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Dinçer, B. (2019) *Dijital Hikâye Temelli Matematik Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkileri*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Dursun, Ö. (2017). Çoklu Ortam İçeriklerinin Tasarımı. (Ö. Ö. Dursun ve H. F. Çoban (Ed.), *Çoklu Ortam Tasarımı* İçinde (S. 139-159). Ankara: Pegem Akademi.

Gerçek, M. (2018). Yöneticiler İçin Psikolojik Sözleşme Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme, Geçerlilik Ve GüVenilirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (4) , 193-212 .

Gündüz, N. (2019). *Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Jakes, D., & Brennan, J. (2005). Digital Storytelling, Visual Literacy And 21st Century Skills. *In Online Proceedings of The Tech Forum New York* (Vol. 3).

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital Hikâyecilik Metoduyla Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrenme Döngüsü Giriş Aşamasında Kullanılmasının Fizik Dersi Başarısı ve Motivasyonu Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Karadağ, Ö. Ve Maden, S. (2019). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. *A.Güzel ve H. Karatay (Ed.), Türkçe Öğretimi El Kitabı* İçinde (S. 263-302). Ankara: Pegem Akademi.

Karalök, F. S. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Kaya, M. & Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 0 (28) , 175-193.

Kılıç S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.

Kırmızı, F. S., Kapıkıran, Ş., & Akkaya, N. (2021). Dijital Ortamda Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği (DOYAT): Ölçek Geliştirme Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (52), 417-444.

Koran, N., Berkmen, B., & Adalıer, A. (2022). Mobile Technology Usage in early Childhood: Pre-COVID-19 and the National Lockdown Period in North Cyprus. *Education and Information Technologies*, 27(1), 321-346.

Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.

Kuzu, A. (2017). Çoklu Ortam Uygulamalarının Kuramsal Temelleri. *Ö.Ö. Dursun ve H.F. Çoban (Ed.), Çoklu Ortam Tasarımı* İçinde (S. 1-35). Ankara: Pegem Akademi.

Lambert, J. (2007). Digital Storytelling. *The Futurist.* Washington.

Leylek, B. (2018), *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi*. Doktora Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi.

Lowenthal, P. R. (2009). Digital Storytelling: An Emerging İnstitutional Technology. *Story Circle: Digital Storytelling Around The World,* 252-259.

Ohler, J. B. (2013). *Digital Storytelling İn The Classroom: New Media Pathways To Literacy, Learning, And Creativity*. Corwin Press.

Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi Cilt 2.* Eskişehir: Nisan Kitapevi.

Özüdoğru, G. (2017). *Dijital Öykülemenin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Derse Katılımı ile Yazılı Anlatım ve Bilişim Teknolojileri Kullanım Öz Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Öztürk, A. (2023). *Dijital Hikâyelerle Bütünleştirilmiş Dijital Oyunların Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Yüzdeler Konusundaki Akademik Başarıları ve Motivasyonları Üzerindeki Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool For The 21st Century Classroom. *Theory İnto Practice*, 47(3), 220-228.

Şahin, N. (2021). Dijital Hikâye Uygulamalarının Öğrencilerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin Bazı Moderatör Değişkenler Açısından İncelenmesi: Meta Analiz Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 119-138.

Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., & Tekeli, Perihan (2018). Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *8*(1), 158-186.

Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı Dil Konuşma Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(45), 137-152.

Uçgun, D. (2019). Tarihi Süreç İçerisinde Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. A.Güzel ve H.Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* İçinde (S. 89-106). Ankara: Pegem Akademi.

Ulusoy, S. (2019). *Dijital Hikâye Destekli Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Ortamlarının Fen Öğrenme Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.

Uslu, A. (2019). *İşbirlikli Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Yamaç, A. (2015), *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi Ve Geçerlilik: Keşfedici Ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(0), 74-85.

Yemez, İ. (2016). Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Sosyal Medya Reklamlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi İİBF'de Bir Uygulama. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 97-118.

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

Ek- 1

Sayın Öğretmenim;

Bu çalışmada sizlerin dijital hikâye kullanımına yönelik tutumlarınızın ölçülmesi amaçlanmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice inceledikten sonra, tercihinizi belirlemek için sunulan seçeneklerden yalnızca birini 'x' işareti ile işaretleyiniz. Maddelerin herhangi ibr doğru cevabı olmadığını bilerek sadece size en yakın olan seçeneği işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmamanız araştırma açısından önemlidir. İsminizi yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (DHKYTÖ)						
MADDELER		**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1	**Dijital Hikâyeler Belirlenen Kazanımın Öğrenilmesinde Geleneksel (Basılı) Hikâyelerden Daha Etkilidir.**					
2	**Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencinin Motivasyonunu Arttırır.**					
3	**Dijital Hikâye Kullanmak Öğrencilerin Derse Katılımlarını Sağlayacaktır.**					
4	**Dijital Hikâyelerin Kullanılması Farklı Duyu Organlarını Harekete Geçirdiği İçin Daha Kalıcı Öğrenme Sağlar.**					
5	**Dijital Hikâyelerin Kullanımı Soyut Konuların Somutlaştırılarak Öğretilmesine Olanak Sağlar.**					
6	**Dijital Hikâyeler Konuya Dikkat Çekmek İçin Kullanılmaya Uygun Materyallerdir**					
7	**Dijital Hikâye Kullanmak Konuların Tekrar Edilmesini Kolaylaştırır.**					
8	**Dijital Hikâyeler Konuların Hatırlanmasında Kullanılabilecek Etkili Bir Materyaldir.**					
9	**Öğrencilerin Dijital Hikâyeler Oluşturması İş Birlikli Öğrenmeye Yatkınlığı Arttırır.**					

10	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Kendilerini İfade Etmelerine Yardımcı Olur.**					
11	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sosyal Öğrenme Becerilerini Geliştirir.**					
12	**Dijital Hikâye Oluşturmak Görsel Okuryazarlık Becerilerinin Gelişmesine Katkı Sağlar.**					
13	**Dijital Hikâye Oluşturmak Medya İçeriklerini Eleştirel Bir Şekilde İnceleme Becerisini Geliştirir.**					
14	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Organizasyon Becerilerini Geliştirir.**					
15	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin İletişim Becerilerini Geliştirir.**					
16	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Sunum Becerilerini Geliştirir.**					
17	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Problem Çözme Becerilerini Geliştirir.**					
18	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Öğrencilerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirir.**					
19	**Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Senaryolaştırma Yazma Becerilerini Geliştirir.**					
20	**Dijital Hikâye Çalışmaları Kompozisyon Oluşturma Becerilerini Geliştirir.**					
21	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Radyasyona Maruz Bırakacağı İçin Zararlıdır.**					
22	**Dijital Hikâyeler Oluşturmak Sürekli Ekrana Bakmayı Gerektireceği İçin Gözlere Zarar Verir.**					
23	**Dijital Hikâye Oluşturma Süreci Dikkat Dağınıklığına Neden Olur.**					
24	**Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin Sahip Olunması Gereken Donanımlar Pek Çok Kişi İçin Erişimi Mümkün Olmayan Araçlardır.**					

25	**Dijital Hikâye Oluşturabilmek İçin İleri Seviyede Bilgisayar Kullanımı Eğitimi Almak Gerekir.**					
26	**Dijital Hikâye Oluşturmak Uzun Zaman Alacağı İçin Yorucudur.**					
27	**Dijital Ürünleri Kullanmak İçin Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyarım.**					
28	**Sınıf Ortamları Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmak İçin Gerekli Olan Teknolojik Donanımlara Sahip Değildir.**					
29	**Okul Yönetimi Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmamı Destekler.**					
30	**Veliler Dijital Hikâyeleri Eğitim Materyali Olarak Kullanmalarını İster.**					
31	**Öğrenciler Dijital Hikâye Oluşturmak İçin Gerekli Teknolojik Ortama Sahip Değildir.**					

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1136-1145.
Geliş Tarihi-*Received*: 03.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 24.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1337318

8. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin İncelenmesi*

Examining Critical Listening Skills of the 8th Grade Students

Nazire Firdevs BAYAR**
Mustafa Onur KAN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerini incelemektir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Hatay Antakya'da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden 101 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 51 kız, 50 erkek öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Eleştirel Dinleme Becerisi Ölçme Aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ilişkisiz örneklem t testi ile çözümlenmiştir.

Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi ile annenin öğrenim durumu arasında –annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine- anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi ile yıllık okunan kitap sayısı arasında -15 kitaptan fazla okuyanlar lehine-, Türkçe dersi notu -notu 5 olanların lehine- ve bilgisayar, tablet, TV karşısında geçirilen süre -gün içinde 1-2 saat vakit geçirenlerin lehine- arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte, eleştirel dinleme becerisi ile cinsiyet ve babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, dinleme, eleştirel dinleme.

Abstract

The purpose of this research is to examine the 8th grade students' critical listening skills. The study group of the research designed in the descriptive survey model consists of 101 8th grade students studying in Hatay Antakya in the 2020-2021 academic year. The students in the study group, 51 female and 50 male students were determined by convenient sampling method. Personal Information Form and Critical Listening Skills Assessment Tool developed by the researchers were used to collect data in the study. One-way analysis of variance (ANOVA) and independent sample t-test were employed to analyze the data.

As a result of the study, a significant difference was found between the critical listening skills of the students participating in the research and the educational status of their mothers -in favor of the students whose mothers were university graduates. In addition, significant

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: nf.bayar@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7449-1859.
*** Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hatay/Türkiye, e-posta: mustafaonurkan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8319-0791.

difference was observed between students' critical listening skills and the number of books read annually - in favor of those who read more than 15 books -, Turkish course grade - in favor of those with a grade of 5 - and the time spent in front of computers, tablets, TV - in favor of those who spend 1-2 hours a day. However, no significant difference was found between their critical listening skills, and gender and educational status of their fathers.

Keywords: Turkish course, listening, critical listening.

Giriş

İnsanlar günlük hayatlarının birçok alanında televizyon, bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik araçlarla yoğun bir şekilde dinleme faaliyeti gerçekleştirmekte ve bu süreçte birçok iletiye maruz kalmaktadırlar. Akyol (2014) okumanın az olduğu, medyanın yoğun bir şekilde kullanıldığı, insanların birçok yönden etkilenmeye çalışıldığı, her gün yüzlerce propaganda veya ikna edici konuşmalarla karşı karşıya kalınan bu dönemde bilgi verici metinlerin değerlendirilebilmesi, filmlerin yorumlanması, siyasal söylemlerin analiz edilebilmesi gibi birçok durum için eleştirel dinleme becerisinin gerekliliğini ifade etmiştir. Bu durum insanların dinleme faaliyeti sırasında eleştirel yaklaşımda bulunmasının önemini göstermektedir.

İyi bir dinleyici, dinlediği kaynağın bilgisinin doğruluğunu, objektifliğini ve çıkar taşıyıp taşımadığını sorgulamalıdır (Duker, 1962). Bu sorgulamalar ise eleştirel dinleme ile mümkündür. Eleştirel dinleme, ikna edici veya propagandacı mesajlara akıllıca yanıtlar verilen, bir önermenin uygun argümanlarla desteklenip desteklenmediğine dikkat edilen dinleme türüdür (Purdy ve Borisoff, 1997). Dinleyici, dikkatli bir şekilde dinleme faaliyeti gerçekleştirerek dinlediklerinin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulamalıdır.

Eleştirel dinleme; bireyin dinleme anında neler olup bittiğine ilişkin anlayışının ötesinde, kalıcı yanlışlık, mantıksızlık, olumlu ve olumsuz, doğru ve yanlışın değerlendirilmesi veya yargılanmasıdır (Kaya, 2014). Ünalan'a (2006) göre eleştirel dinleme, dinlenilenin doğru ve mantıklı olup olmadığının belirlenmesidir. Üst bilişsel beceriler gerektiren eleştirel dinleme (Trace, 2013); değerlendirme, karşılaştırma, tümdengelim, yorumlama ve tahmin etme gibi becerileri gerektirir (Güneş, 2007). Bu bağlamda eleştirel dinlemenin üst bilişsel becerilerden oluşan kompleks bir beceri olduğu söylenebilir.

Doğan'a (2019) göre eleştirel dinleme; dinleneni sadece anlamak için değil, aynı zamanda değerlendirmek veya yargılamak içindir. Azizoğlu (2020) da eleştirel dinlemenin, duyulanı tam olarak algılama, sorgulama ve değerlendirme yoluyla sonuç elde etmeyi içeren bir beceri olduğunu belirtmektedir. Buna göre eleştirel dinleme yanlış veya mantıksız argümanları tespit etme ve anlatılanların altında yatan anlamı ortaya çıkarma işlevlerine sahip bir beceridir. Eleştirel dinleme becerisi eğitimi, dinlediklerini olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan, tarafsızca değerlendiren, yorumlayan bireyler yetişmesini sağlar. Bu bağlamda eleştirel dinleme eğitimi okullarda –temel olarak- Türkçe dersi kapsamında yürütülmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarında (MEB, 2006; 2015; 2018; 2019) eleştirel dinleme eğitimi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır.

Genelde dil becerilerinin özelde ise dinleme becerisinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar ve faaliyetler kadar bu becerilerin ne oranda kazanıldığını ve istenilen kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını saptamak için gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları da önemlidir (Çarkıt, 2018). Yapılan bu değerlendirmelerle verilen eğitimin niteliğinin artırılması sağlanabilir. Dinleme becerisi, zihinsel bir faaliyet olduğundan bu becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi karmaşık bir süreçtir ve bu süreç göz önünde bulundurularak çok yönlü değerlendirmeler yapılmalıdır (Erdem ve Erdem,

2014). Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin belirlenmesine yönelik yeterli çalışma yapılmadığı söylenebilir. Literatürdeki araştırmaların bazılarının (Örn. Ateş, 2018; Uçgun, 2016) eleştirel dinleme becerisini doğrudan ölçmediği, dinleme becerisine dair algı veya tutumu ölçtüğü görülmektedir. Bu araştırmada geliştirilen eleştirel dinleme becerisi ölçme aracı "eleştirel dinleme becerisi"ni değerlendirmeye yönelik olduğundan literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerde de eleştirel dinleme becerisinin geliştirilmesi hususunda farkındalık oluşturabilir.

Bu araştırmanın genel amacı 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Öğrencilerin eleştirel dinleme becerileri;

- Cinsiyete,
- Türkçe dersi notuna,
- Anne babanın öğrenim durumuna,
- Bir yılda okunan kitap sayısına,
- Bir gün içinde bilgisayar, tablet veya televizyon karşısında geçirilen süreye göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Model

8. sınıfa devam eden öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin ölçülmesinin amaçlandığı bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut durumu ya da geçmişte meydana gelen durumları olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan çalışmalar için kullanıma uygundur (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay Antakya'da öğrenimine devam eden 101 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya 51 kız, 50 erkek öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, çalışmaya hız kazandırılmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2019). Bu bağlamda, araştırma pandemi sürecinde gerçekleştirildiğinden ve öğrencilere bu süreçte hızlı ulaşabilmek için söz konusu yöntem tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Eleştirel Dinleme Becerisi Ölçme Aracı ile toplanmıştır.

Eleştirel Dinleme Becerisi Ölçme Aracı

Eleştirel dinleme becerisi ölçme aracını oluşturma sürecinde öncelikle literatür (Aktaş ve Gündüz, 2004; Altunkaya, 2018; Arı, 2010; Azioğlu, 2020; Doğan, 2019; Ferrari-Bridgers, Vogel & Lynch, 2017; Güneş, 2007; Keçik ve Uzun, 2004; Kemiksiz, 2015; Kline, 1996; Lundsteen, 1979; MEB, 2019; Özbay, 2006; Ünalan, 2006; Yalçın, 2002) taranarak ve Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinden görüş alınarak eleştirel dinlemenin 17 alt bileşeni tespit edilmiştir. Söz konusu alt bileşenler aşağıda sunulmaktadır:

1. Konuyu belirleyebilmek (Dinleme amacının belirlenmesi)

2. Dikkatli dinleyebilmek
3. Dinledikleri ile ilgili sebep sonuç ilişkisi kurabilmek
4. Akıl yürütme ve ipuçlarını değerlendirebilmek
5. Kronolojik sırayı takip edebilmek (Mantık sırasını takip etmek)
6. Anlatılanları olumlu, olumsuz; mantıklı, mantıksız; doğru, yanlış; tutarlı, tutarsız şeklinde değerlendirebilmek
7. Dinlediklerinin doğruluğunu önceki bilgileriyle karşılaştırabilmek
8. Dinlediklerinde önyargıyı fark edebilmek
9. Dinlediklerinde katıldığı ve katılmadığı hususları belirleyebilmek
10. Bahsedilen sözlerin altında yatan anlamları ortaya çıkarabilmek
11. Ana düşünceyi ortaya koyarken kullanılan kanıtları belirleyebilmek
12. Dinlediklerini yorumlayabilmek (içerik yorumu)
13. Sonuç çıkarabilmek
14. Dinlediklerini değerlendirebilmek
15. Dinlediklerini analiz edebilmek
16. Yeni bilgilerle edinilmiş bilgiler arasında karşılaştırma yapabilmek
17. Dinlediğine dair düşüncelerini aktarabilmek

Belirlenen alt bileşenlere uygun ikişer soru hazırlanmıştır. Soruların ait olduğu alt bileşeni gösteren belirtke tablosu hazırlanmıştır. Eleştirel dinleme becerisi ölçme aracında farklı metin türlerine dair 34 açık uçlu soru yer almaktadır. Ölçme aracı Türkçenin eğitimi ve öğretiminde uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçme aracında yer alan soruların 8. sınıf düzeyine uygunluğu üç Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve alınan dönütler ile ölçme aracı üzerinde düzeltmeler yapılarak tekrar üç Türkçe öğretmenine ve üç uzmana gönderilerek ölçme aracına dair dönüt alınmıştır. Bu aşamadan sonra söz konusu aracın öğrencilerce anlaşılıp anlaşılmadığını incelemek için söz konusu araç -çalışma yapılan okullar dışında- 20 kişilik 8. sınıf grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen dönütler ile testin öğrencilerin seviyelerine uygun ve soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilir olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Ölçme aracının yanıtlanması için öğrencilere üç ders saati verilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde puanlama anahtarı kullanılmıştır. Söz konusu puanlama anahtarı 0 ile 2 arasındadır. Elde edilebilecek en yüksek puanın 68 olduğu ölçme aracında yanıt verilmeyen veya yanlış yanıt verilenler 0; kısmen doğru yanıt verilenler 1; doğru yanıt verilenler ise 2 olarak puanlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplayabilmek amacıyla 25.11.2020 tarihinde Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve 05.04.2021 tarihinde de Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Etik Kurulundan araştırma onayı alınmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Eleştirel Dinleme Becerisi Ölçme Aracı" ile veriler çalışmaya gönüllülük esası ile katılan 101 sekizinci sınıf öğrencisinden kendi sınıflarında, tek seferde ve yüz yüze gerçekleştirilen uygulama ile toplanmıştır. Uygulama öncesi öğrenci velilerinden onam da alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere, verdikleri yanıtların akademik bir çalışma

amacıyla kullanılacağı ve isim bilgilerinin alınmayacağı açıklanmıştır. Öğrencilere ölçme aracında yanıt vermeleri için 3 ders saati süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için ortalamalar ve standart sapmalardan yararlanılmıştır. Analizlerin belirlenebilmesi için öncelikle araştırmada ele alınan tüm değişkenlere göre çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Değerlerin standart hataya oranlarının 1,96 ile -1,96 arasında olduğu için normal dağılım kuralına uyduğu (Can, 2019) belirlenmiş, daha sonra Levene testi ile varyansların homojenliğine bakılmıştır. Bu testlerin sonucunda eleştirel dinleme becerisinin tüm alt amaçlarında parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ölçme aracından alınan puanların cinsiyete ve Türkçe dersi notuna göre farklılığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi, kalan değişkenlere yönelik de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Aralarında anlamlı farklılık olanlar arasından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 05.04.2021 tarih ve 15 sayılı toplantı sayısı ile gerekli izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinin cinsiyete ve Türkçe dersi notuna dair farklılaşma durumu Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinin cinsiyete ve Türkçe dersi notuna ilişkin farklılaşma durumunu gösterir t testi sonuçları

Değişkenler	n	Ortalama	Ss	sd	t	p
Cinsiyet						
Kız	51	31.15	13.15	99	2.69	.232
Erkek	50	24.62	11.09			
Türkçe Dersi Notu						
3 veya 4	51	22.46	9.76	99	2.79	.006*
5	50	30.01	12.92			

*$p<0.05$.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, kız öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi puan ortalamaları, erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olmakla birlikte gruplar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir [$t_{(99)}=2.69$; $p>0.05$].

Tablo 1'de Türkçe dersi notu 5 olanların eleştirel dinleme becerisi ölçme aracından aldıkları puan ortalamalarının Türkçe dersi notu 3 veya 4 olanlarınkinden yüksek ve söz konusu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(99)}=2.79$; $p<0.05$].

Öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinin anne babanın öğrenim durumuna dair farklılaşma durumu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinin anne babanın öğrenim durumuna ilişkin farklılaşma durumunu gösterir F testi *(ANOVA)*

Değişkenler	n	Ortalama	Ss	sd	F	p
Annenin Öğrenim Durumu						
İlkokul terk veya ilkokul mezunu	30	25.76	13.28	G.Arası 3	3.45	.020*
				G.İçi 95		(Fark
Ortaokul mezunu	20	26.00	11.70	Toplam		1-4
Lise mezunu	29	25.89	11.93	100		3-4)
Üniversite mezunu	22	35.27	10.98			
Babanın Öğrenim Durumu						
İlkokul terk veya ilkokul mezunu	16	31.50	16.39	G.Arası 3	1.58	.198
				G.İçi 97		
Ortaokul mezunu	23	25.26	9.18	Toplam		
Lise mezunu	30	25.46	13.49	100		
Üniversite mezunu	32	30.34	11.15			

*$p<0.05$.

Tablo 2'de araştırmaya katılanların eleştirel dinleme becerisi puanlarının ortalamalarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3\text{-}95)}$=3.45; p<0.05]. Annesinin öğrenim durumu ilkokul terk veya ilkokul mezunu olan öğrencilerle annesi üniversite mezunu olanlar arasında -annesi üniversite mezunu olanlar lehine-; annesi lise mezunu olan öğrencilerle üniversite mezunu olan öğrenciler arasında da -annesi üniversite mezunu olanlar lehine- anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Tablo 2'de sunulduğu üzere, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi puanlarının ortalamaları babanın öğrenim durumuna göre farklılık göstermekle birlikte söz konusu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$F_{(3\text{-}97)}$=1.58; p>0.05].

Öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinin yıllık okunan kitap sayısı ve bilgisayar, tablet veya TV karşısında geçirilen süreye dair farklılaşma durumu Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin eleştirel dinleme becerisinin yıllık okunan kitap sayısı ve bilgisayar, tablet veya TV karşısında geçirilen süreye ilişkin farklılaşma durumunu gösterir F testi *(ANOVA)*

Değişkenler	n	Ortalama	Ss	sd	F	p
Yıllık Okunan Kitap Sayısı						
1-3	18	23.4	15.29	G.Arası 4	4.315	.003*
4-6	16	28.18	10.57	G.İçi 96		(Fark
7-9	20	21.70	10.68	Toplam		1-5
10-15	18	28.44	10.00	100		3-5)

15+	29	34.51	11.70			
Bilgisayar, Tablet veya TV Karşısında Geçirilen Süre						
1 saatten az	16	28.68	11.32	G.Arası 3	3.708	.014*
1-2 saat	44	31.63	13.35	G.İçi 97		(Fark
3-4 saat	23	25.82	11.69	Toplam 100		2-4)
5 saat ve üzeri	18	20.83	12.55			

*$p<0.05$.

Tablo 3'te öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi puanlarının ortalamalarının yıllık okunan kitap sayısı değişkenine ilişkin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(4-96)}$=4.315; p<0.05]. Yıllık 1-3 kitap okuyanlarla 15'ten fazla kitap okuyanlar arasında 15'ten fazla kitap okuyanlar lehine; 7-9 kitap okuyanlarla 15'ten fazla kitap okuyanlar arasında 15'ten fazla kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'e göre öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi puanlarının ortalamalarının bilgisayar, tablet veya TV karşısında geçirilen süre değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(3-97)}$=3.70; p<0.05]. Bilgisayar, tablet veya TV karşısında 1-2 saat süre geçiren öğrenciler ile 5 saat ve üzerinde süre geçiren öğrenciler arasında bilgisayar, tablet veya TV karşısında 1-2 saat süre geçirenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 8. sınıfa devam eden öğrencilerin eleştirel dinleme becerileri bazı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular bu kısımda tartışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde eleştirel dinleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bununla birlikte literatürde dinleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik araştırmalara (Bagheri ve Karami, 2014; Maden ve Durukan, 2011; Yıldız, 2015) rastlanmıştır. Yıldız'ın (2015) araştırmasında dinleme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklık göstermediği saptanmıştır. Maden ve Durakan (2011) da araştırmalarında cinsiyetin dinleme alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı tespit etmiştir. Bagheri ve Karami (2014) yaptıkları araştırmada cinsiyetin dinleme becerisine etkisi olmadığını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel dinleme becerileri ile Türkçe dersi notu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersi notu 5 olan öğrenciler ile ders notu 3 veya 4 olanlar arasında Türkçe dersi notu 5 olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ateş (2018) araştırmasında Türkçe dersi notu 4 olanların dinleme kaygısının 5 olanlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Buna göre, Türkçe dersi notunun dinleme kaygısı ile ilişkili olmasının yanı sıra eleştirel dinleme becerisi ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi ile annenin öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık olduğu ancak babanın öğrenim durumu ile anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Annesinin öğrenim durumu ilkokul terk veya ilkokul

mezunu olan öğrencilerle üniversite mezunu olanlar arasında annesi üniversite mezunu olanlar lehine; annesi lise mezunu olan öğrencilerle üniversite mezunu olanlar arasında da annesi üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Uçgun (2016) da araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiş ve eğitim seviyesi yüksek annelerin dil becerilerinde çocuklarına örnek olduklarını, çocukları ile etkileşim hâlinde olarak onların dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabildiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Hall vd. (1999) üniversite mezunu annenin çocuğun başarısındaki en kritik ve en önemli etken olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi puanlarının ortalamaları ile yıllık okunan kitap sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Jiang, Kalyuga ve Sweller (2018) da araştırmalarında dinleme becerisinin okuma yaparak geliştiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Gerez Taşgın (2019) okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerinin birbirlerini tamamlar nitelikte olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda dil becerilerinin bir bütünlük içinde olduğu ve bir becerinin gelişmesi için yapılan çalışmaların diğer becerileri de olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, bilgisayar, tablet veya TV karşısında geçirilen süre ile eleştirel dinleme becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bilgisayar, tablet veya TV karşısında daha az süre geçiren öğrencilerin eleştirel dinleme becerisi puanlarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde eleştirel dinleme becerisi ile bilgisayar, tablet veya TV karşısında geçirilen süreye odaklanan araştırma sonucu olmamakla birlikte Corder vd. (2015) öğrencilerin bilgisayar, internet ve TV karşısında geçirdikleri süre ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Bu araştırmada geliştirilen eleştirel dinleme becerisi ölçme aracı eleştirel dinlemenin ilgili literatür ve uzman görüşü doğrultusunda belirlenen 17 alt bileşeni dikkate alınarak geliştirilmiştir. Literatürdeki gelişmeler doğrultusunda ilerideki araştırmalarda eleştirel dinlemenin farklı alt bileşenleri belirlenebilir ve bu alt bileşenlere dayalı olarak eleştirel dinleme becerisi ölçme araçları geliştirilebilir.

- Araştırmada yıllık okunan kitap sayısı arttıkça ve bilgisayar, tablet, TV karşısında geçirilen süre azaldıkça eleştirel dinleme becerisi ölçme aracından alınan puanların yükseldiği bulgularına ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin kitaplarla daha fazla zaman geçirmesinin sağlanması ve bilgisayar, tablet, TV karşısında geçirilen sürenin daha verimli geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Eleştirel dinleme becerisi ile annenin öğrenim durumu arasındaki –annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine- anlamlı farklılık göz önünde bulundurulduğunda öğrenim durumu değişmeyecek annelerin çocuklarına yönelik –fırsat eşitliği bağlamında- ek eğitim politikaları geliştirilebilir.

Kaynakça

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanat*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Altunkaya, H. (2018). Dinleme Türleri. Akçay. A. (Ed.). *Dinleme/İzleme Eğitimi* içinde. (s.77-115). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Arı, G. (2010). *Yeni Öğretim Programlarına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ateş, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 139-154.

Azizoğlu, N. İ. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Bagheri, M. ve Karami, S. (2014). The Effect of Explicit Teaching of Listening Strategies and Gender On Efl Learners' Ielts Performance. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(6). 1387-1392.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Corder, K., Atkin, A. J., Bamber, D. J., Brage, S., Dunn, V. J., Ekelund, U., vd. (2015). Revising On the Run Or Studying On the Sofa: Prospective Associations Between Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Exam Results In British Adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1–8.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.

Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe Derslerinde Dinleme Becerisinin Değerlendirilme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793.

Doğan, Y. (2019). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Duker, S. (1962). Basics in Critical Listening. *The English Journal*, 51(8), 565-567.

Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). "Dinle İzle Anlat" Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 415-432.

Ferrari-Bridgers, F., Vogel, R. ve Lynch, B. (2017). Fostering and Assessing Critical Listening Skills In the Speech Course. *International Journal of Listening*, 1(31), 19-32.

Gerez Taşgın, F. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme ve Okuma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 209–222.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Hall, W., Davis, N., Bolen, L. ve Chia, R. (1999). Gender and Racial Differences In Mathematical Performance. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 677-689.

Jiang, D., Kalyuga, S. ve Sweller, J. (2018). The Curious Case of Improving Foreign Language Listening Skills By Reading Rather Than Listening: An Expertise Reversal Effect. *Educational Psychology Review*, 30, 1139–1165.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, M. F. (2014). Dinleme Türleri Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 321- 340.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe Öğretiminde Eleştirel Dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 299-316.

Kline, A. J. (1996). *Listening Effectively*. Alabama: Air University Press.

Lundsteen, S. W. (1979). *Listening: Its Impact at All Levels On Reading and the Other Language Arts*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101- 112.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Purdy, M., ve Borisoff, D. (Ed.) (1997). *Listening in Everyday Life: A Personal and Professional Approach*. University Press of America.

Trace, J. (2013). Designing A Task Based Critical Listening Construct For Listening Assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111.

Uçgun, D. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldız, N. (2015). *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1146-1169.
Geliş Tarihi-*Received*: 12.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342218

Okuma Kaygısı ve Hatalarının Okuduğunu Anlama Başarımı Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

The Predictive Role of Reading Anxiety and Mistakes on Reading Comprehension Performance: A Structural Equation Modeling

Ozan İPEK*
Onur DÖLEK**

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki yordayıcı ve açıklayıcı etkilerini ortaya koymak ve okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki olası ilişkide okuma hatalarının aracı rolünü incelemektir. Araştırmada, yordayıcı korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunun bir il merkezindeki devlet okulunun ve Marmara Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki özel okulun 5. sınıfında öğrenim gören 207 kişi katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Okuma Kaygısı Ölçeği", "Okuma Hatalarını Belirleme Formu" ve "Okuduğunu Anlama Testi"nden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde değişkenlerin gizil olması ve değişkenlerdeki hatanın belirlenmesine olanak sağlaması nedeniyle yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmada okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımı arasında anlamlı ilişkiler olduğu; okuma kaygısının okuma hatalarını pozitif yönde, okuduğunu anlama başarımını ise olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı ve okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığı yönündedir. Bu bulgular, test edilen kuramsal modele ilişkin oluşturulan hipotezlerin tamamının doğrulandığını göstermektedir. Bu bağlamda okuma kaygısının öğrencileri okuma hataları yapmaya ittiği, daha yüksek okuma kaygısına sahip ve daha çok okuma hatası yapan öğrencilerin okuduğunu anlama başarımlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma kaygısı, okuma hataları, okuduğunu anlama başarımı, yapısal eşitlik modellemesi.

Abstract

The aim of this study is to elucidate the explanatory roles of reading anxiety in relation to reading comprehension performance, while also uncovering the mediating role of reading

* Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bursa/Türkiye, e-posta: ozanipek@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2035-1049.
** Dr., MEB, Gaziantep / Türkiye, e-posta: onur.dolek@hotmail.com, ORCID: 000-0002-8816-2754.

mistakes. The study employs an explanatory correlational research method. It involves a total of 207 fifth-grade students from both a public school in a city center located in the Southeastern Anatolia Region of Turkey and a private school in a city center located in the Marmara Region of Turkey. Data collection utilized the "Reading Anxiety Scale," "Reading Mistakes Identification Form," and "Reading Comprehension Test." Structural equation modeling was employed to analyze the data, given that the variables involved were latent, and the presence of error in the variables could be determined. The study revealed significant relationships between reading anxiety, reading mistakes, and reading comprehension achievement. Specifically, it was observed that reading anxiety positively predicted reading mistakes and significantly negatively predicted reading comprehension performance. Another key finding from the study indicates that reading mistakes have a significant and negative predictive effect on reading comprehension performance, thus playing a partial mediating role in the relationship between reading anxiety and reading comprehension performance. These results confirm all the hypotheses outlined in the tested theoretical model. Consequently, it can be concluded that reading anxiety contributes to an increase in reading mistakes, and students experiencing higher levels of reading anxiety and committing more reading errors tend to exhibit lower reading comprehension performance.

Keywords: Reading anxiety, reading mistakes, reading comprehension performance, structural equation modeling.

Giriş

Okuma gelişimi; dil, biliş ve duygulanım arasındaki etkileşimi içeren karmaşık ve devingen bir süreçtir (Katzir vd., 2018). Bu karmaşık ve devingen süreçte yetkin bir okur; metindeki önemli bilgileri belirleyebilir, sorunu anlayabilir, bu soruna yönelik ortaya konan çözümü/çözümleri fark edebilir (Williams, 2003) ya da olay örgüsünü kavrayabilir. Zayıf okur ise bu becerilerden yoksundur. Zayıf okurlar için çözüm stratejileri belirlemek önemlidir çünkü okuduğunu anlama, daha sonraki akademik ve mesleki başarılar ile güçlü bir biçimde bağlantılıdır (Akyol, 2012). Okuduğunu anlama becerisi, dil eğitimiyle doğrudan ilişkili olmakla birlikte, bireyin yaşamını ve başarısını etkileyen en önemli becerilerden biridir. Dolasıyla bu becerinin doğasını ve ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koymak önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama sürecindeki rollerine odaklanılmış ve değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Kuramsal Bakış Açısı

Bu bölümde öncelikle araştırma değişkenlerinin kuramsal temelleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra değişkenlerin birbirleriyle olan kuramsal ilişkileri incelenmiş ve okuma kaygısının okuduğunu anlama başarımı ile olası ilişkisinde okuma hatalarının aracı rolünün kuramsal dayanakları tartışılmıştır.

Okuma Kaygısı

Kaygı; tedirginlik, endişe, gerginlik, şüphe ve hayal kırıklığı gibi duygularla ilişkilidir ve öğrenme sürecinin duyuşsal belirleyicilerinden biridir (Brown, 2006). Korku ve belirsizliğin neden olduğu temel bir duygu olan kaygı (Cabansag, 2013); fizyolojik, davranışsal ve psikolojik tepkiler biçiminde kendini gösterebilir (Gordon ve Teachman, 2008). Hızlı kalp atışı, kas gerginliği, mide bulantısı, ağız kuruluğu, terleme vd. kaygının fizyolojik boyutunu; harekete geçme, kendini ifade etme, sorunlarla başa çıkma, erteleme vd. davranışsal boyutunu; huzursuzluk, tedirginlik, endişe, korku vd. ise psikolojik boyutunu oluşturur (Bourne, 2010).

Alanyazında kaygının öğrenme üzerinde yapılandırıcı ve zayıflatıcı etkilerinin olduğu yönünde görüşler vardır. Yapılandırıcı kaygı, öğrenme sürecinde farkındalık

oluşturur, güdülenmeyi sağlar ve görece daha düşük düzeydedir. Zayıflatıcı kaygı ise öğrenme sürecine etkin katılımı azaltır, bireyi kaçınmaya sürekler ve görece daha yüksek düzeydedir (Scovel, 1991). Öte yandan Cattel ve Scheier (1958), durumluk ve sürekli olmak üzere kaygıyı iki faktörde incelemişlerdir. Bu faktörler daha sonra Spielberger ve arkadaşlarının (1971) kaygı modelinin temelini oluşturmuştur. Durumluk kaygı, bazı tehlikeli veya istenmeyen durumlar karşısında ortaya çıkan geçici kaygıyı; sürekli kaygı ise kendinden şüphe etme, utanma, zayıflık ve stres biçiminde kendini gösteren, içten kaynaklı ve görece daha kalıcı kaygıyı ifade eder (Spielberger, 1966).

Okuma kaygısı, okuma etkinliklerine katılım sürecinde veya öncesinde hoş olmayan fiziksel tepkilerin ya da duyguların deneyimlenmesine yol açan özel bir kaygı türüdür (Wallbrown, Singleton ve Levine, 1982). Heyecan, tedirginlik ve korku biçiminde kendini gösterebilen bu kaygı türü (Kuşdemir ve Katrancı, 2016), bireyin yetkin bir okur olma konusunda kendini zayıf hissetmesine ve okumayla baş edememesine neden olur (Tsai ve Lee, 2018). Nitekim Melanlıoğlu (2014b), yüksek okuma kaygısına sahip bireylerin algılarını kapattığını ve okuyamaz duruma geldiklerini belirtir. Özellikle sesli okuma sürecinde, öğretmenler ve akranlar tarafından yapılacak değerlendirme ile doğru okuma baskısının birleşmesi okuma kaygısını artırır (Jalongo ve Hirsh, 2010). Böyle bir durumda okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde bile kan basıncı artışı ve nabız hızlanması ortaya çıkabilir (Lynch 2000).

Metne ilişkin art alan bilgisinden yoksun olmak, yeterli sözcük bilgisine sahip olmamak, okunanların başkaları tarafından anlaşılamayacağını, ses tonunun ayarlanamayacağını, okumaya dayalı sınavlardan düşük not alınacağını, öğretmen ve akranlar tarafından olumsuz bir biçimde eleştirileceğini düşünmek öğrencilerde okuma kaygısına neden olan etmenler arasında gösterilebilir (Çeliktürk ve Yamaç 2015; Jalongo ve Hirsh, 2010; Melanlıoğlu, 2014a). Ader ve Erktin (2010), okuma kaygısını istenen düzeyde tutmak için öğrencilere anlama stratejileri ve öz düzenleme becerilerinin öğretilmesi gerektiğini belirtir. Nitekim Melanlıoğlu (2014a), üstbilişsel strateji eğitiminin okuma kaygısını azaltmada işe yaradığını saptamıştır. Blair (2008), kaygı kayıt günlüğü tutmanın ve zihni başka şeylerle meşgul etmenin kaygıyla başa çıkmada önemli yaklaşımlar olabileceğini ileri sürer. Amsterlaw vd. (2009), öğrencilerdeki olumlu değerlendirme duygularını geliştirmenin olumsuz duygusal deneyimleri veya beklentileri en aza indireceğini vurgular. Zbornik (2001) ise okuma kaygısını azaltabilmek için öğrencilerin ilgi alanlarına göre metin seçilmesi, okumanın yararlarının vurgulanması, eşli okuma yapılması, eğlenceli okuma etkinliklerinin tasarlanması gerektiğini önerir.

Okuma Hataları

Okuma hataları; sesli okuma sürecinde okunan metinden sapma veya metnin bir bölümünün anlaşılmasındaki kayma (Goodman, 1965), sesli okumada gözlemlenen tepkilerin beklenen yanıtla eşleşmediği noktalar (Goodman, 1996) ve sesli okuma sırasında beklenmeyen tepkiler (Davenport, 2002) gibi çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Okuma hataları; bir parçanın okunması sırasında heceleri veya sözcükleri değiştirme, atlama, ekleme, tekrar etme veya yanlış telaffuz etme gibi hataları içerir (Eustic, 2018). Tablo 1'de alanyazındaki okuma hatalarına ilişkin sınıflandırmalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Hatası Sınıflandırmaları

Kaynak	Okuma hataları
Arnold (1982)	tepki vermeme, değiştirme, atlama, ters çevirme, kendi kendini düzeltme, duraklama ve tekrarlama
Argly (1989)	düzeltme, duraklama, ekleme, atlama, tekrarlama, ters çevirme,

	değiştirme ve öğretmenin yardım etmesi
Clay (2000)	yanlış tepki, denemeler, kendini düzeltme, ekleme, engelleme, yardım isteme, tekrar deneme, tekrarlama
Campbell (1993)	değiştirme, ekleme, atlama, kendini düzeltme, tekrarlama, duraklama ve gereksiz ses çıkarma
Davenport (2002)	değiştirme, atlama, kısmi hatalar, ekleme, geriye dönmeler, duraklamalar, tekrarlanan hatalar ve karmaşık hatalar
Laing (2002)	anlamsal, işlev, fonolojik olarak benzer gerçek sözcük (korunmuş anlam), fonolojik olarak benzer gerçek sözcük (çıkarılmış anlam), anlamsız sözcük, morfolojik, morfolojik/türevsel, ekleme (korunmuş anlam), ekleme (çıkarılmış anlam), atlama (korunmuş anlam), atlama (kaldırılan anlam), fonolojik olarak benzer olmayan gerçek sözcük, gerçek sözcük hataları, grafo-fonemik olarak benzer gerçek sözcük hataları, grafo-fonemik olarak benzer hatalar, grafo-fonemik olarak farklı hatalar
Goodman vd. (2005)	değiştirme, atlama, ekleme, tekrarlama, karmaşık hata, tekrarlanan hatalar, birden fazla hata ve diğer ek hatalar
Akyol (2006)	atlayıp geçme, tekrarlama, ekleme, parmakla takip etme, yanlış okuma, kendi kendini düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ters çevirme, kafa hareketleri ve öğretmen tarafından sözcük verilmesi
Salvia vd. (2010)	öğretmen yardımı, duraklama, sözcüğün büyük bir bölümünün yanlış telaffuzu, sözcüğün kısmi bir bölümünün yanlış telaffuzu, atlama, ekleme, değiştirme, tekrarlama, ters çevirme

Psiko-dilbilimsel okuma kuramı, okumayı okurların anlam oluşturdukları dil süreci olarak konumlandırır (Smith, 1971). Bu bakış açısına göre okuma; okurların söz dizimsel, anlamsal ve görsel-sessel olmak üzere üç tür dilsel ipucuna (cue) tepki verdiği bir süreçtir. Tracey ve Morrow'a (2006) göre sözdizimsel ipuçları, okurun sonraki sözcüklerin ne olduğunu öngörmesini sağlayan sözdiziminin dilbilgisel yapılarıyla; anlamsal ipuçları ise okura sonraki söylenecekleri kestirme olanağı veren sözcüklerin ve tümcelerin anlamıyla ilişkilidir. Görsel-sessel ipuçları okura, metinde sonraki söylenecekleri kestirim olanağı veren harflerin ve sözcüklerin görsel yapılarından ve bunlara karşılık gelen seslerden elde edilenlerdir (s. 75). Okuma hataları da bu temelde açıklanmaktadır. Okuma hatalarına psiko-dilbilimsel açıdan yaklaşan ve öncü araştırmalar yapan Goodman okumayı, okurların dilsel ipuçlarına tepki verdikleri bir süreç olarak yorumladığı için okuma hatalarını tanımlarken *yanlış* (error) terimi yerine *hata* (miscue) terimini kullanır (Tatlonghari, 1984). Metinde olandan farklı bir sesli okuma gerçekleştirildiğinde, okurun metindeki bazı dilsel ipuçlarını kaçırdığı düşünülmektedir (Goodman vd., 1987). Okuma hataları dikkatsizliği temsil eden rastgele hatalar değildir (Martens, 1998), okurun metni anlamlandırma girişimleridir. Bu nedenle okuma hatalarını -yani kaçırılan dilsel ipuçlarını- belirlemek, bireylerin okuma süreci hakkında bilgi edinmenin bir yolu olarak görülmektedir.

Okuma araştırmacıları, sesli okuma hatalarının sessiz okuma yeterliğinin göstergesi olduğunu varsayar (O'Brien, 1988). Bu nedenle okuma hatalarının belirlenmesinde sesli okumaya sıklıkla başvurulur (Çifci, 2001). Sesli okuma hataları, büyük ölçüde sessiz okumada karşılaşılan sorunları yansıttığı için sesli okuma hatalarını çözümlemek okuma sorunlarının anlaşılmasına yardımcı olur (Shen vd., 2020). Sesli okuma, sessiz okuma sırasında gözlemlenemeyen okuma davranışları ile ilgili bilgi edinme olanağı sunar (Harris ve Sipay, 1990) ve metni işleme ve anlama konusundaki yetkinliği incelemek için yeni bir bakış açısı ortaya koyar (Goodman ve Goodman, 1994). Bu nedenle sesli okuma hatalarının okuma becerisinin gelişimini gözlemlemede zengin bir veri kaynağı olduğu söylenebilir (Harris ve Hodges, 1995). Öte yandan sesli okuma,

yalnızca sorunların anlaşılmasına değil, okurların güçlü yönlerinin belirlenmesine de olanak sağlar (Argyle, 1989).

Değişkenler Arası Kavramsal İlişki

Yüksek kaygı; öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığı, odaklanamama, soyut düşünememe, zihinsel esneklikten uzaklaşma, eylemden (görevden) kaçınma, yanlışlar yapma ve güdülenememe gibi bazı olumsuz durumlara yol açar (Baymur, 1994; Yeniçeri vd., 2007; Zinbarg, 1998). Eysenck vd. (2007), kaygının işleyen bellek kapasitesini azalttığını vurgular. Okuma kaygısı da okuma sürecinde benzer olumsuz durumları ortaya çıkarabilir. Kuşdemir ve Katrancı (2016), kaygıyı da kapsayan duyuşsal niteliklerin okumaktan kaçınmak, isteksizlik, okumayı ertelemek, yersiz heyecanlanmak ve okumaktan çabuk sıkılmak gibi birey için yapıcı olmayan duygu durumları olarak ortaya çıkarabileceğini ileri sürer. Jalongo ve Hirsh (2010), okuma kaygısının ortaya çıkardığı fiziksel ve bilişsel tepkilerin öğrencilerin kod çözme ve anlama gibi bilişsel görevleri yerine getirmesini olumsuz etkilediğini belirtir.

Alanyazında kaygının bilişsel işleme sürecine zarar verdiği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalar (Oh, 1990; Saito vd., 1999; Sellers, 2000) olduğu görülür. Bu çalışmalara dayanarak Zin ve Rafik-Galea (2010), kaygının metinlerde yer alan ilişkileri veya bilgileri işlemekle sorumlu olan bilişsel sistemi etkileyerek anlamayı önlediğini belirtir. Alanyazındaki çalışmaların bulguları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Macdonald vd. (2021), Wallbrown ve Blaha (1981) ve Kuşdemir ve Katrancı (2016), okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ikinci dilde yapılan araştırmalar da okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır (Chow vd., 2021; Sellers, 2000; Zhao vd., 2013; Zin ve Rafik-Galea, 2010). Öte yandan Merryman (1974), sınırlı sürede yerine getirilmesi koşuluyla verilen daha karmaşık okuma görevlerinin öğrencilerde var olan kaygıyı artırdığını belirtir. Milosevic ve McCabe (2015), okuma görevindeki başarısızlıkların öğrencilerde okuma kaygısına yol açtığını vurgular. Yani zayıf okur olma yüksek kaygıya, yüksek kaygı da bireyi yetkin bir okur olmaktan uzaklaştırmaya neden olur. Böylece kaygı ile okuma arasındaki ilişkinin döngüsel bir devinim içerisinde varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

Okuma, yazılı/basılı metinlerde yer alan üzerinde anlaşma sağlanmış ortak sembollerin tanınması ve daha çok fiziksel bir çaba ile seslendirilmesidir. Okuduğunu anlama ise, yazılı/basılı bir metinden elde edilen çeşitli bilgilerin veya metinde geçen olayların zihinsel bir çaba ile birleştirilmesi, ayrıştırılması, çözümlenmesi, ulamlaştırılması veya ilişkilendirilmesi sürecidir. Sadece fiziksel açıdan doğru okuma yapmak, metni anlamak için yeterli değildir ancak okuduğunu anlamanın ön koşullarından biridir. Bu nedenle okuma hatalarının okuduğunu anlama sürecine yansıması kaçınılmazdır. Her ne kadar metnin nasıl okunduğu ile nasıl anlaşıldığı arasındaki ilişki karmaşık olsa da (Kucer, 2016) sesli okuma hatalarının fazla olması, okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu tür hatalar, metnin anlaşılmasını engellemekte ve okuma güçlüğüne neden olmaktadır (Yılmaz, 2009). Doğru okumadaki yetersizlik, okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Ateş ve Yıldız, 2011). Sözcüklerin doğru okunmaması, metindeki anlama ulaşılamamasına ve metnin yanlış yorumlanmasına yol açabilir (Hudson vd., 2005). Okuma hataları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar bu görüşleri desteklemektedir (Abbott et al., 2012; Acat, 1996; Baştuğ ve Keskin, 2012; Dennis vd., 2016; Paris ve Carpenter, 2003; Shen vd., 2020; Tazebay, 1995; Yılmaz, 2000). Ayrıca NAEP'in 2005 yılında yayımladığı araştırma raporunda daha az okuma hatası yapan katılımcıların daha yüksek anlama puanlarına sahip oldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte, raporda

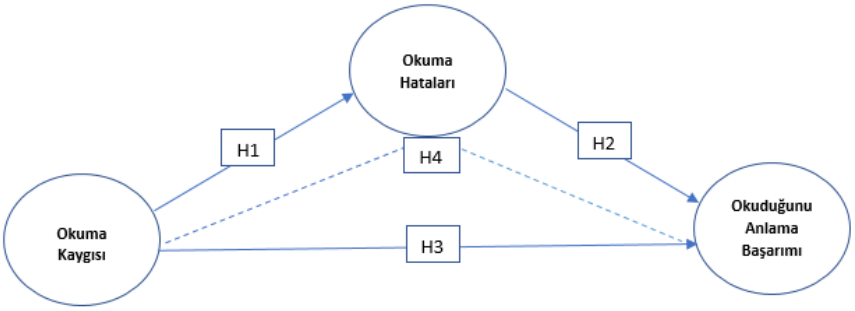
sesli okuma hataları ile anlama arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Daane vd., 2005). Dolayısıyla okuma hatalarının azaltılıp okuma doğruluğunun geliştirilmesinin okuduğunu anlama süreci açısından önemli olabileceği söylenebilir.

Kaygı, bireyin yeni veya zor görevleri yerine getirmek için gerekli olan bilgi işleme kapasitesini azaltarak performansı engelleyici bir rol üstlenebilir (Eysnck ve Derakshan, 2011). Aynı zamanda kaygı, okuma sürecinde belleğin işleyiş sistemini etkileyebilir (Markham ve Darke, 1991). Kaygılı düşünceler ve kaygının fizyolojik belirtileri, bireyin dikkatini dağıtabilir (Grills vd., 2013). Dolayısıyla kaygının odaklanma becerisini olumsuz etkileyerek hata yapmayı kolaylaştırabileceği söylenebilir. Bu belirlenimler, okuma kaygısı ile okuma hataları arasındaki ilişki için de geçerlidir. Çünkü okuma kaygısı arttıkça okuma hatalarının da artması beklenir (Atasoy ve Temizkan, 2018). Nitekim alanyazında doğru okuma sorunlarının kaygıyı oluşturan etmenlerden biri olduğuna (Çeliktürk ve Yamaç, 2015), okuma kaygısının sözcük tanıma becerilerine olumsuz etki ettiğinden okuma hatalarına yol açtığına (Athey, 1985) ve okuma kaygısının akıcılığı bozduğuna (Gunning, 2010) ilişkin görüş ve bulgulara rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sesli okuma sırasında yaşadıkları korkuların odaklanma sorunlarına yol açtığı ve bu nedenle hata yapmalarına neden olduğu vurgulanmaktadır (Ahmad vd., 2013; Roseman ve Smith, 2001). Merryman (1974) ve Rai vd. (2015), yüksek okuma kaygısının normalden daha yavaş okumaya, yani heceleme hatasına neden olduğunu belirtirler. Atasoy ve Temizkan (2018), okuma kaygısı ile tekrarlama hatası arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğuna dikkat çeker. Ayrıca Ramirez vd. (2019), okuma kaygısının okuma doğruluğunu yordadığını ileri sürer. Okuma kaygısı ve hataları arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla bilgiye gereksinim olduğu söylenebilir ancak alanyazındaki bu görüş ve bulgular, okuma kaygısı ve hataları arasında karşılıklı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Kuramsal Model

Kaygı, öğrenme sürecinde farklılıklara yol açabilir ve hata yapmayı kolaylaştırabilir (Eysenck ve Derakshan, 2011). Bu bağlamda kaygı ve hata değişkenlerinin okuma anlama sürecine nasıl etki ettiği merak edilmektedir. Bu konuda Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018), okuma kaygısı ile okumanın diğer boyutları arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik alanyazında bir boşluk olduğundan söz eder. Nitekim okuduğunu anlama, karmaşık ve çok boyutlu bir beceridir ancak alanyazındaki çalışmalar (Altunkaya, 2018; Çevik vd., 2019; Guthrie vd., 2007; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuşdemir ve Katırcı Ağaçkıran., 2018; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Türkben, 2020; Wigfield vd., 2016) okuduğunu anlama sürecini etkilediği düşünülen bilişsel ve duyuşsal faktörleri ayrı ayrı inceleme eğilimindedir. Ayrıca alanyazında okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında -ilgili diğer araştırma bulgularının aksine- anlamlı ilişkiler olmadığını bulgulayan araştırmalar olduğu görülmektedir (Altwerger vd., 2007; Bonifacci vd., 2008; Jannah, 2021; Jorgenson, 2015; Paris vd., 2005). Dolayısıyla hem duyuşsal ve bilişsel faktörlerin aynı anda okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediği hem de okuma başarımı ve yordayıcıları arasındaki ilişkilerin ne yönde olduğu konusunda hâlâ yeterince bilgi sahibi olunmadığı söylenebilir. Bu belirlemeler, konuyla ilgili yeni bir araştırma yürütülmesine gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu nedenle hem duyuşsal (okuma kaygısı) ve bilişsel (okuma hataları) faktörlerin okuduğunu anlamaya etkilerini tek bir çalışmada araştırarak hem de okuduğunu anlama ve yordayıcıları arasındaki ilişkileri ortaya koyarak alanyazındaki bu boşluğu doldurmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, okuma kaygısının daha çok hangi tür okuma hatalarına neden olduğunu, okuduğunu anlama başarımına daha çok hangi hata türlerinin etki ettiğini ve kaygı ile okuduğunu anlama arasındaki olası ilişkide okuma hatalarının aracı rol üstlenip

üstlenmediğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımları arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkilere yönelik bir model test edilmiştir. Araştırmada test edilen kuramsal model Şekil 1'de sunulmuştur. Oluşturulan kuramsal modelin dışsal değişkeni okuma kaygısı, içsel değişkenleri ise okuma hataları ile okuduğunu anlama becerisidir.



Şekil 1. Kuramsal (Hipotez) Model

Test edilen modele ilişkin araştırma hipotezleri aşağıda verilmiştir:

H1: Okuma kaygısı, okuma hatalarını olumlu yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H2: Okuma hataları, okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H3: Okuma kaygısı, okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

H4: Okuma kaygısı ve okuduğunu anlama başarımı ilişkisinde okuma hataları kısmi aracı rol üstlenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki olası etki varlığını, yordayıcılık ve açıklayıcılık oranlarını belirlemek amacıyla yordayıcı korelasyonel araştırma türünde tasarlanmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine göre korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere herhangi bir biçimde müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Yordayıcı korelasyonel araştırma ise değişkenlerin birinden yola çıkarak diğerinin yordanmaya çalışıldığı araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2016). İlgili kuramsal çerçeve doğrultusunda ortaya konan modeldeki (Şekil 1) olası ilişkiler, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile incelenmiştir. YEM, değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler ile faktör analizindeki örtük yapıları bir arada inceleyen, aracılık ve değişkenlerin doğrudan/dolaylı etkilerini incelemeye olanak tanıyan, ölçüm hatalarını ortaya çıkaran ve yeni modellerin geliştirilmesi sürecinde işe koşulan istatistiki bir analiz yöntemidir (Byrne, 2010; Çokluk vd., 2016).

Katılımcılar

Bu araştırmaya Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki devlet okulunun ve Marmara Bölgesi'nde bulunan bir il merkezindeki özel okulun 5. sınıfında öğrenim gören 99'u kız (%47,8) ve 108'i erkek (%52,2) olmak üzere toplam 207 kişi katılmıştır. Katılımcılar, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden

uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, evrenden uygun ve ulaşılabilir bireyleri seçmeyi kapsar (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada uygun örneklemenin tercih edilme nedeni, araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırmaktır. Bununla birlikte katılımcı sayısı bakımından birtakım sınırlılıklar mevcut olsa da katılımcıların belirlendiği okulların farklı coğrafi bölgelerden ve türlerden seçilmesindeki amaç, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan öğrenci çeşitliliğini artırmaktır. Katılımcılar arasında ana dili Türkçe olmayan yabancı uyruklu öğrenci bulunmamaktadır.

İlkokul dönemini bitiren bir bireyin okumanın temellerini anlamış olması gerekir (Doğan, 2007). Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımına göre 5. sınıf öğrencileri, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş süreci içerisinde yer alır. Bu geçiş süreci okuma anlama becerisi konusunda beklentileri artırır ve bu süreçte öğrencilerden göreli düşünmeleri, karşılaştırma yapmaları, mantıksal çıkarımda bulunmaları beklenir (Bacanlı, 2005; Senemoğlu, 2011). Öte yandan Chall ve Jacobs (1983), alt düzey becerileri edinme ve konunun içeriğini öğrenmek için okuma gibi beklentilerin 4. ve 5. sınıfı, okuma için kritik bir gelişim aşaması durumuna getirdiğini belirtir. Bu nedenlerden dolayı araştırmanın 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Testi (OAT)

Okuduğunu Anlama Testi (OAT), Yıldız (2010) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. OAT, öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki farklı metin ve bu metinlere ilişkin iki alt testten oluşmaktadır. Taslak olarak hazırlanan test, 36 sorudan oluşmaktadır ve 129 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak testin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve bu analizler sonucunda 8 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerin ayırt edicilik düzeyi 0.31 ile 0.52 arasında değişmektedir. 14'er sorudan oluşan iki alt testin toplam test ile olan ilişkileri (r=.85 ve r=.83) yüksek düzeyde ve olumlu yöndedir. Bu bağlamda OAT'ın oldukça kullanılabilir ve güçlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu başarı testinin tercih edilmesinde hem istatistiksel özellikleri hem de temel aldığı okuma kazanımlarının günümüzdekilerle büyük ölçüde örtüşmesi belirleyici olmuştur.

Okuma Kaygısı Ölçeği (OKÖ)

Okuma Kaygısı Ölçeği (OKÖ), Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecine dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören toplam 410 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin Bartlett's testine göre anlamlı ($p<.001$) olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .53 ile .73 arasında değişmekte ve madde faktör yük değerleri tek faktörde yoğunlaşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.95 olarak belirlenmiştir. OKÖ, 29 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, Hiçbir zaman (1)'dan Her zaman (5)'a doğru değişen beşli Likert tipinde hazırlanmıştır.

OKÖ'nün bu araştırma için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda KMO değerinin 0.937 olduğu ve Bartlett's testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Tek faktörlü yapıda ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.498 ile 0.698 arasında değiştiği ve iç tutarlılık düzeyinin ise 0.942 olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ilk aşamada RMSEA=0.072, SRMR=0.066 ve $\chi 2/df=2.068$ değerleri kabul edilebilir düzeyde iken, CFI=0.839 değerinin kabul edilebilir düzeyin altında olduğu saptanmıştır. Gerçekleştirilen

modifikasyonlar sonucunda elde edilen son modelde ise tüm kriterlerin kabul edilebilir düzeye ulaştığı gözlenmiştir (RMSEA=0.056, SRMR=0.058, CFI=0.905, χ2/df=1.651).

Okuma Hatalarını Belirleme Formu (OHBF)

Okuma Hatalarını Belirleme Formu (OHBF), katılımcıların okuma hatalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. OHBF, hatalı okuma davranışlarına ilişkin gözlemleri, tekrarlanma sıklığına dayalı olarak belirleme olanağı sunmaktadır. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle okuma hatalarına ilişkin sınıflandırmalardan (Arnold, 1982; Argly, 1989; Clay, 2000; Campbell, 1993; Davenport, 2002; Laing, 2002; Goodman vd., 2005; Akyol, 2006; Salvia vd., 2010) ve benzer kodlama listelerinden/veri toplama araçlarından (Ekwall ve Shanker, 1988; Harris ve Sipay, 1990; Akyol, 2006; Seçkin, 2012; Başar vd., 2014; Atasoy ve Temizkan, 2018) yararlanılmıştır. Daha sonra hata türlerinin yer aldığı taslak form hazırlanmıştır. Bu taslak form, kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen öneri ve düzeltilere göre biçimlendirilmiştir. Buna göre OHBF'de alanyazında sıklıkla değinilen 10 hata türüne yer verilmiştir. Bu hata türleri, Tablo 2'de sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 2. OHBF'deki Hata Türleri

Hata Türü	Açıklama
Atlama	Okuma sırasında bazı sözcüklerin, hecelerin, seslerin ya da söz öbeklerinin seslendirilmemesidir (Yılmaz, 2006).
Ekleme	Okuma sırasında, metinde olmayan sesin, hecenin ya da sözcüklerin seslendirilmesidir (Harris ve Sipay, 1990).
Tekrar	Sözcük veya tümcenin birden fazla okunması anlamına gelir (Özcan, 2019).
Ters Çevirme	Harflerin, hecelerin ya da sözcüklerin yer değiştirmesi veya tersine çevrilerek okunmasıdır (Harris ve Sipay, 1990).
Yanlış Telaffuz Etme	Telaffuz hataları; hecelerin veya sözcüklerin yanlış sesletimiyle ilgili (Yılmaz, 2006) fonetik hatalardır (Salvia vd., 2010).
Sesleri Değiştirme (Yanlış Okuma)	Sözcüklerin doğru biçimde seslendirilmemesidir (Akyol, 2003, s. 170). Diğer bir deyişle, sesin başka bir ses ile karıştırılmasıdır.
Heceleme	Sözcükleri hecelerine ayırarak okumaktır (Atasoy ve Temizkan, 2018).
Duraklama	Sözcüklerin okunmasından önce 2 veya daha fazla saniye tereddüt edilmesidir (Salvia vd., 2010).
Yerine Farklı Sözcük Okuma	Metindeki sözcüklerin farklı anlama gelen sözcüklerle değiştirilmesidir (Salvia vd., 2010).
Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme	Noktalama işaretlerinin işlevlerini tam olarak bilmemekten kaynaklı durak ve vurgu hatalarıdır. Noktalama işaretlerini yok saymak veya yanlış yorumlamak anlamayı olumsuz etkileyebilir (Harris ve Sipay, 1990).

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Alanyazın taraması sonucunda araştırmanın amacına uygun olabileceği düşünülen ölçme araçları belirlenmiş ve ölçme araçlarının kullanımına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci, katılımcıların okuduğunu anlama başarımlarını belirlemek amacıyla OAT'ın uygulanması ile başlamıştır. Bu test için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Ardından katılımcılar, çalışma grubunda bulunan diğer katılımcıların yer almadığı küçük bir topluluk önünde 84 sözcüklü öyküleyici ve 88 sözcüklü bilgilendirici olmak üzere toplam 172 sözcükten oluşan iki farklı metni sesli bir

biçimde okumuş ve bu okumalar araştırmacılar tarafından video kaydına alınmıştır. Veri toplama süreci, öğrencilerin okuma kaygılarını saptamak amacıyla OKÖ'nün uygulanması ile tamamlanmıştır. OKÖ'nün uygulanmasından önce ölçekteki maddeler örnekler üzerinden öğrencilere açıklanmıştır. OKÖ'nün doldurulması aşamasında katılımcılardan topluluk önünde yaptıkları sesli okuma sırasındaki duygularını ve tepkilerini göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Sesli okumalara ilişkin video kayıtları makalenin yazarları tarafından izlenmiş ve OHBF aracılığıyla katılımcıların okuma hataları belirlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 ve AMOS 22 yazılımlarından yararlanılmıştır. Tanılayıcı istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (sıklık, yüzdelik oran, ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde YEM kullanılmıştır. YEM analizi öncesinde, verilerin modele uyum gösterip göstermediğine yönelik belirlemeleri yapabilmek için amacıyla bu analizde sık işe koşulan iki aşamalı yönteme başvurulmuştur (Meydan ve Şeşen, 2011). Birinci aşamada OKÖ için faktör yapısını, geçerliliği ve güvenirliği belirlemek amacıyla ölçeğe ilişkin AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA ve DFA sonuçları; ölçeğe ilişkin bilgilerin açıklandığı bölümde verilmiş ve OKÖ'nün ulaşılan verilerle iyi uyum gösterdiği, asıl formundaki faktör yapısının bu araştırma için de doğrulandığı saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. İkinci aşamada ise modelin yapıları arasındaki anlamlı ilişkiler değerlendirilmiştir. YEM analizine başlanmadan önce bu analize yönelik varsayımlar denetlenmiştir. Bu bağlamda örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik testi ve çoklu bağlantılılık varsayımları sınanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımının değerlendirilmesinde Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı hesaplanmıştır (Raykov ve Marcoulides, 2008). Çoklu bağlantılılık varsayımı için ikili korelasyonlar, VIF (varyans artış faktör) değerleriyle incelenmiştir (Field, 2009). Veri setine yönelik önermelerin kabul edilmesinden sonra bütüncül olarak modelin veri setiyle uyumuna bakılmıştır. YEM'e yönelik parametrelerin kestirimine yönelik analizlerde maksimum olabilirlik tekniği yeğlenmiştir. Aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını istatistiki olarak belirleyebilmek için Bootstrapping (20000) gerçekleştirilmiştir. Modelin uyumuna yönelik değerlendirmelerde $\chi 2/df$, CFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır.

Normlaştırılmış Ki-kare değerinin 3'ten küçük olması kabul edilebilir, 2'den küçük olması iyi uyumu; RMSEA değerinin 0.10'dan küçük olması kabul edilebilir, 0.05'den küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir. SRMR değerinin de 0.10'dan küçük ve CFI değerinin 0.90'dan büyük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Byrne, 2010; Kline, 2015). Kline (2015), YEM için asgari olarak "χ^2/df, RMSEA, CFI ve SRMR" indekslerinin rapor edilmesi gerektiğini önermektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Kuramsal Model Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Sonuçları	Uyum
RMSEA	0<RMSEA<0.05	0.05≤ RMSEA ≤0.10	0.081	Kabul edilebilir
CFI	0.95 ≤ CFI ≤1	0.90≤ CFI ≤0.95	0.910	Kabul edilebilir
SRMR	0 < SRMR <0.05	0.05≤ SRMR ≤0.10	0.077	Kabul edilebilir
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2.338	Kabul edilebilir

Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısına göre hesaplanan çoklu değişkenli normallik değerinin 65.47 olduğu belirlenmiştir. Çok değişkenli normalliğe yönelik kritik değer; Raykov ve Marcoulides'in (2008) önerdiği p(p+2) (p: değişken sayısı) denklemine göre hesaplanmış ve bu değer 195 olarak saptanmıştır. Denklemden elde edilen değerin (195) çok değişkenli basıklık katsayısından (65.47) büyük olması, çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığını gösterir (Raykov ve Marcoulides, 2008).

Bulgular

Okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkiler Tablo 4'te sunulmuştur.

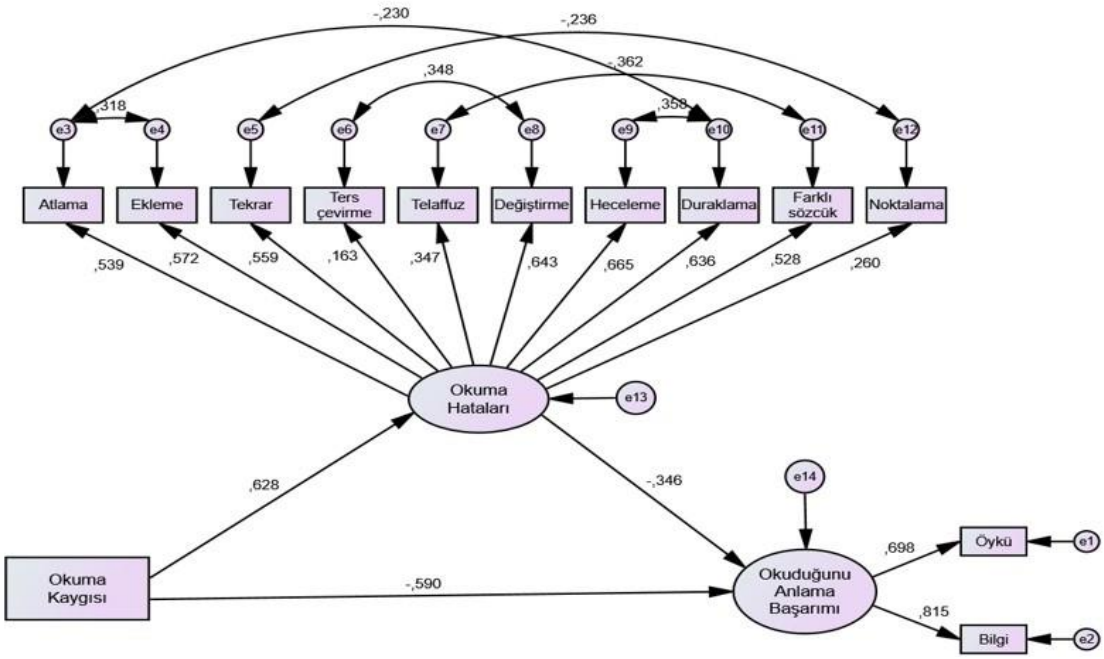
Tablo 4. Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Analiz Sonuçları

	Ort	ss	OK	OHAT	OHEK	OHTK	OHTÇ	OHTE	OHDE	OHHE	OHDU	OHFS	OHNO	OHT
OK	77.46	23.16	-											
OHAT	4.46	3.31	0.361**	-										
OHEK	4.13	3.45	0.349**	0.529**	-									
OHTK	9.15	7.14	0.350**	0.166*	0.287**	-								
OHTÇ	0.13	0.47	0.060	0.239**	0.110	0.036	-							
OHTE	0.03	0.19	0.156*	-0.021	0.067	0.311**	-0.041	-						
OHDE	1.52	1.77	0.344**	0.393**	0.413**	0.379**	0.368**	0.139*	-					
OHHE	3.81	5.34	0.454**	0.315**	0.313**	0.421**	0.068	0.313**	0.439**	-				
OHDU	2.87	3.47	0.460**	0.175*	0.331**	0.457**	-0.031	0.421**	0.342**	0.633**	-			
OHFS	2.03	2.66	0.305**	0.527**	0.508**	0.213**	0.268**	-0.105	0.441**	0.253**	0.143*	-		
OHNO	2.37	2.29	0.239**	0.170*	0.106	-0.044	0.085	0.160*	0.128	0.135	0.105	0.085	-	
OHT	30.50	19.10	0.573**	0.587*	0.653**	0.719**	0.194*	0.316**	0.649**	0.760**	0.688**	0.555**	0.237**	-
OAB	74.57	22.96	-0.693**	-0.354**	-0.321**	-0.282**	-0.078	-0.160*	-0.380**	-0.463**	-0.435**	-0.303**	-0.295**	-0.549**

*p<0,05 **p<0,01

(**Not**: **OK**: Okuma Kaygısı, **OHAT**: Okuma Hataları Atlama, **OHEK**: Okuma Hataları Ekleme, **OHTK**: Okuma Hataları Tekrarlama, **OHTÇ**: Okuma Hataları Ters Çevirme, **OHTE:** Okuma Hataları Telaffuz, **OHDE**: Okuma Hataları Değiştirme, **OHHE**: Okuma Hataları Heceleme, **OHDU**: Okuma Hataları Duraklama, **OHFS**: Okuma Hataları Farklı Sözcük, **OHNO**: Okuma Hataları Noktalama, **OHT**: Okuma Hataları Toplam, **OAB:** Okuduğunu Anlama Başarımı)

Tablo 4'teki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre okuma kaygısı ile okuma hataları arasında olumlu yönde (r=.573, p<.001), okuduğunu anlama başarımı ile okuma kaygısı (r=-.693, p<.001) arasında olumsuz yönde ve okuduğunu anlama başarımı ile okuma hataları (r=-.549, p<.001) arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Okuma kaygısının okuma hata türlerinden en çok "heceleme" ve "duraklama" ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir (r=.454; .460, p<.001). Okuma hatalarından "heceleme" ve "duraklama" ise okuduğunu anlama başarımı ile anlamlı en çok ilişkiye sahip türlerdir (r=-.463; -.435, p<.001). Okuma kaygısı ve okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla YEM analizi yapılmıştır. Analiz edilen model Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Okuduğunu Anlama Başarımının Yordanmasına İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli

Oluşturulan kuramsal modelin Tablo 3'teki uyum indekslerine göre gerekli uyum ölçütlerini sağladığı görülmüştür. Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde $\chi 2/df$ = 2.338, RMSEA = 0.081, SRMR = 0.077, CFI = 0.910 değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği saptanmıştır (Kline, 2015). Başka bir deyişle oluşturulan kuramsal modelin elde edilen verilerle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Yapısal eşitlik modeline yönelik sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yapısal Modele Ait Regresyon Ağırlıkları

			Yol Katsayısı (β)	Kestirim	Standart Hata	Kritik Oran	p
OK	→	OH	0.628	0.048	0.008	6.421	<0.001***
OK	→	OAB	-0.590	-0.208	0.031	-6.697	<0.001***
OH	→	OAB	-0.346	-1.589	0.451	-3.521	<0.001***

(**Not**: **OAB**: Okuduğunu Anlama Başarımı, **OK**: Okuma Kaygısı, **OH**: Okuma Hataları)

Tablo 5 incelendiğinde OH'nin OK tarafından (β=.628, p<0.001) olumlu yönde; OAB'nin ise OK ve OH tarafından (β=-.590, p<0.001; β=-.346, p<0.001) olumsuz yönde istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordandığı saptanmıştır. Bu bağlamda Hipotez 1, 2 ve 3 kabul edilmiştir. OK ve OH'nin OAB üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Standartlaştırılmış Etki Büyüklükleri

Tahmin Edilen	Tahmin Eden	R^2_{adj}	Standartlaştırılmış Tahminler					
			Doğrudan		Dolaylı		Toplam	
			Beta	p	Beta	p	Beta	p
OAB	OK	0.510	-0.590	<0.001**	-0.218	<0.001**	-0.808	<0.001**

	OH		-0.346	<0.001**	-	-	-0.346	<0.001**
OH	OK	0.325	0.628	<0.001**	-	-	0.628	<0.001**

Tablo 6'ya göre OAB üzerindeki OK'nin dolaylı ve doğrudan etkisi ve OH üzerindeki OK'nin doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.001). OAB'in %51'lik kısmının OK ve OH tarafından açıklandığı görülmektedir. Toplam etki açısından OAB'nin en baskın yordayıcısının -.808 ile OK olduğu, bunu -.346 etkiyle OH'nin takip ettiği söylenebilir. Aracılık etkisinin anlamlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla Bootstrapping (20000) analizine başvurulmuştur. Bu analizin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okuma Hatalarının Modeldeki Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Etkiler	**Nokta Tahmini**	**%95 Güven Aralığı**		**p**
		Düşük	**Yüksek**	
Toplam etki	-0.808	-0.882	-0.727	<0.001***
Doğrudan etki	-0.590	-0.718	-0.436	<0.001***
Dolaylı etki	-0.218	-0.350	-0.128	<0.001***

OK ile OAB arasındaki ilişkide OH'nin aracı etkisi olduğu söylenebilir. Dolaylı etkiye ilişkin "p" değerinin anlamlı olması buna işaret etmektedir. OK'nin OAB üzerine olan doğrudan etkisi de anlamlı olduğu için bu aracılık "kısmi" roldedir. OK'nin OAB üzerindeki toplamda -0.808 düzeyindeki etkisinin -0.590'ı doğrudan, -0.218'i ise dolaylı yani OH üzerinden aktarılmaktadır. Bu bağlamda Hipotez 4 kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okuduğunu anlama başarımını açıklayan değişkenlerin saptanmasına yönelik kuramsal bir model geliştirilmiştir. Test edilen modelde okuma kaygısı bağımsız, okuma hataları hem bağımsız hem aracı ve okuduğunu anlama başarımı bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Daha sonra bu modelde yer alan değişkenlerin yordayıcılıkları, açıklayıcılık oranları ve etki düzeyleri YEM ile incelenmiştir. Araştırmada okuma kaygısı, okuma hataları ve okuduğunu anlama başarımı arasında anlamlı ilişkiler olduğu; okuma kaygısının okuma hatalarını olumlu yönde, okuduğunu anlama başarımını ise olumsuz yönde anlamlı bir biçimde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımını olumsuz yönde anlamlı bir biçimde yordadığı ve okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığı yönündedir. Bu bulgular, okuduğunu anlama başarımının açıklanmasına yönelik kurulan modele yönelik oluşturulan hipotezlerin doğrulandığını göstermektedir. Bu sonuçlar, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Kaygı; düşünme biçimini, algılama düzeyini ve bilişsel yapıyı etkileyerek bireyin çarpıtmalar oluşturmasına ve gerçek dışı değerlendirmeler yapmasına neden olabilir (İstanbul Psikiyatri Enstitüsü, 2022). Bealing'e göre Sussex Üniversitesinden bazı nörobilimciler; istenmedik zamanlarda hatalar yapmaya neden olan bir beyin ağı sistemi belirlediler. Buna bağlı olarak yapılan deneyler, bireylerin gözlemlendiklerinin veya değerlendirileceklerinin farkına vardıklarında kaygı düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Örneğin piyanistler performans sergilerken tek başına oldukları zamanla karşılaştırıldığında bir dinleyici kitlesi önünde tuşlara bilinçsiz biçimde daha fazla baskı uygular. Sürücü adayları da yanlarında biri varken direksiyonu daha sıkı kavrar (Bealing, 2022). Psikoloji ve nöroloji alanında yapılan bu çalışmalardan hareketle benzer bir sürecin

sesli okuma sırasında da işleyebileceği öngörülebilir. Yüksek okuma kaygısı, öğrencinin bilişsel yapısını etkileyerek sesleri veya sözcükleri algılama biçimini farklılaştırabilir. Başkaları tarafından gözlemlendiğinin veya dinlendiğinin farkında olan öğrenci; sesli okuma sırasında bilinçsiz bir biçimde duraksama, vurgulama, metinde yer almayan heceler/sözcükler ekleme ve sözcükleri değiştirme gibi hatalar yapmaya yönelebilir. Nitekim Jalongo ve Hirsh (2010) kaygının öğrencide okuma korkusuna neden olduğunu ve bu durumun okuma hatalarını tetiklediğini belirtir. Bunun yanı sıra Ramirez vd. (2019), okuma kaygısının okuma doğruluğunu yordadığını ileri sürer. Bu görüşleri destekler nitelikte Rai vd. (2015), yüksek okuma kaygısının heceleme hatasına; Atasoy ve Temizkan (2018) ise tekrarlama hatasına neden olduğunu bulgulamışlardır. Grills-Taquechel vd. (2012) ve Earley (2007), okuma kaygısı ile okuma hatalarından yoksun olma anlamına gelen okuma akıcılığı arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Öte yandan araştırmada, okuma kaygısının okuma hatalarından -sırasıyla- "heceleme" ve "duraklama" ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kaygının odaklanamama, zihinsel esneklikten uzaklaşma ve bilişsel işleyişi yavaşlatmaya neden olması (Eysenck vd., 2007; Yeniçeri vd., 2007; Zinbarg, 1998) bu ilişkiyi daha anlaşılır kılmaktadır. Çünkü bu hatalar, okuma sırasında yaşanan yavaşlamalar ile ilgilidir. Kaygının hatalara neden olduğuna yönelik öne sürülen bu görüşler ve elde edilen bulgular, okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkide okuma hatalarının aracı rol üstlenmesine de yardım etmektedir. Nitekim araştırmanın "Okuma kaygısı ve okuduğunu anlama başarımı ilişkisinde okuma hataları kısmi aracı rol üstlenmektedir." hipotezi doğrulanmıştır. Bu durum okuma kaygısının okuduğunu anlama başarımı üzerinde dolaylı ve doğrudan etkilerinin olduğunu göstermektedir. Yani araştırma modeline okuma hatalarının eklenmesi, okuma kaygısının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki etkisini ve dolayısıyla modeli daha da güçlendirmiştir.

Okuma güçlüğünün ve buna bağlı olarak ortaya çıkan okuma hatalarının okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Okuma yeteneğinin bozulması, okuduğunu anlama başarımını önemli ölçüde düşürür (Reutzel ve Cooter, 2011). Paris ve Carpenter (2003), doğru bir biçimde yapılan sesli okumanın anlamayı kolaylaştırdığını, tam tersi bir durumun ise anlamayı güçleştirdiğini belirtir. Alanyazına bakıldığında bu görüşleri destekler nitelikte olan araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Goodman (1996), okuma hataları ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde; Acat (1996) ise yüksek düzeyde olumsuz yönde ve anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Abbott vd. (2012) ve Dennis vd. (2016), okuma hata oranlarının metni anlama başarım düzeyini önemli ölçüde yordadığını belirlemişlerdir. Baştuğ ve Keskin (2012), doğru okumanın hem basit hem de çıkarımsal anlamayla olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Shen vd. (2020), sözdizimsel hatalar dışında noktalama, anlambilimsel ve sözcük bilgisi temelli okuma hatalarının okuduğunu anlama ile olumsuz yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir biçimde Daane vd. (2005), okuma hatası az olan öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek anlama düzeyine sahip olduklarını savlamıştır. Bu bulguların aksine Altwerger vd. (2007), O'Brian (1998) ve Paris vd. (2005), yüksek düzeyde doğru okuma yapmanın okuduğunu anlama için gerekli olmadığını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca Kucer (2016), tüm hatalı okumaların eşit olmadığını ve bazı hataların anlamı bozmayacağını belirtmiştir. Her ne kadar okuma hataları ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmayan çalışmaların sayısı daha az olsa da bu çalışmalar, hata ve anlama arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Okuma hata türleri ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkiler ayrı ayrı incelendiğinde ters çevirme dışındaki diğer hataların okuduğunu anlama ile çeşitli düzeylerde olumsuz yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Telaffuz hatalarının kaynağı; sözcüklerin hecelerine dikkat etmeme, sözcüğün ilk harflerine bakarak tahmini olarak okuma ve ağız farklılığı gibi çeşitli etmenlere dayandırılabilir (Harris ve Sipay, 1990). Acat (1996), telaffuz hatalarının okuduğunu anlama ile orta düzeyde olumsuz yönlü ilişkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Tekrar hatalarının en önemli nedeni sözcük tanıma konusunda yetkin olamamaktır (Çaycı ve Demir, 2006). Yılmaz (2000) tekrarlama ile okuduğunu anlama arasında ters yönlü bir ilişki belirlemiştir. Noktalama işaretlerine uymamaktan kaynaklanan hataların temelinde bu işaretlerin okuma sürecindeki işlevlerinin yeteri kadar bilinmemesi yatmaktadır. Tazebay (1996) noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumanın okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini saptamıştır. Değiştirme (yanlış okuma) hataları, öğrencinin sözcüğü doğru seslendirememesinden ve seslerin veya hecelerin yerini değiştirmesinden kaynaklanır (Duran ve Sezgin, 2012). Englert ve Semmel (1981) ve Yılmaz (2000), yanlış okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğundan söz eder. Bebee (1980), bütün değiştirme yanlışlarının eşit derecede okuduğunu anlamayı etkilemediğini, yalnızca metindeki anlamı bozan ve kabul edilemez yanlışların katılımcıları anlamadan uzaklaştırdığını belirlemiştir. D'Angelo ve Mahlios (1983), değiştirme hatalarının okuduğunu anlamayla ilişkisini yetkin ve zayıf okurların okuma davranışları üzerinden incelemiş ve bu tür hataların düşük düzeyde sözdizimsel ve anlamsal bozulmaya yol açtığını ortaya koymuşlardır. Ekleme hataları, metinde yer almayan ses, hece veya sözcüklerin seslendirilmesi ile ilgilidir. D'Angelo ve Mahlios (1983), bu yanlışların sözdizimsel ve anlamsal bozulmaya etki ettiği sonucuna varmıştır. Acat (1996) ve Yılmaz (2000), ekleme hataları ile okuduğunu anlama arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Atlama hataları, daha çok dikkatsizliğin etkisiyle metinde yer alan ses, hece, sözcük, tümce veya satırların seslendirilmemesinden kaynaklanır. Acat (1996) ve Yılmaz (2000) atlama hatalarının okuduğunu anlama başarımı ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Paulson'un (2002) atlanan ögelerin atlama eyleminden önce görsel olarak kapsamlı bir biçimde incelendiği için anlamayı etkilemeyeceği yönündeki bulgusu, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. Yerine farklı sözcük okuma, metindeki sözcüklerin farklı anlama gelen sözcüklerle değiştirilmesidir (Salvia vd., 2010). Farklı sözcük okuma hataları, anlamda değişiklik oluşturduğu için okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyebilir.

Öte yandan araştırmada, okuduğunu anlama başarımının okuma hatalarından -sırasıyla- "heceleme" ve "duraklama" ile en yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Heceleme ve duraklamanın okuduğunu anlama başarımındaki düşüşü en çok açıklayan hata türleri olduğu söylenebilir. Bu hatalar, okuma sırasındaki bilişsel işleyişin yavaşlaması ile ilgilidir. Yavaşlamalar da bireyi metinden uzaklaştırarak anlamsal kopmalara neden olabilir. Nitekim Tazebay (1996), heceleyerek okumanın okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir biçimde düşürdüğünü bulgulamıştır. Akyol'a (2012) göre akıcılıktan uzak okumalar anlamayı güçleştirir. Heceleme, okuru asıl amaç olan anlamadan uzaklaştırır. Birey ne kadar hecelerse anladıkları o kadar azalır (Tosunoğlu vd., 2008, s. 11). Benzer bulgular duraklama hataları için de söz konusudur. Duraklama, sözcüğün tanınmasında yaşanan sorunlardan kaynaklanır ve ilk okuma sürecinde sıklıkla gözlemlenebilir (Breznitz, 2006). İlerleyen dönemlerde de duraklama hatalarının sürmesi, okurun metni anlamlandırma sürecini olumsuz etkiler (Gunning, 2000). Nitekim Acat (1996), duraklama ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir.

Okuma kaygısı, öğrencilerin sesli okuma öncesinde veya sırasında göstermiş oldukları olumsuz fiziksel ve duyuşsal tepkileri içeren bir kaygı türüdür. Sert (2010), bu kaygı düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde farklılıklara yol açtığını; Owens vd. (2012) da yüksek düzeydeki kaygının çalışma belleğini dolayısıyla okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilediğini belirtir. Ayrıca Zbornik (1988), okuma kaygısının motivasyonu azaltmaya, okuma görevlerinden kaçınmaya ve okuma sürecinde daha yavaş ilerlemeye neden olduğunu vurgular. Nitekim Merryman (1974) ve Tysinger vd. (2010), yüksek okuma kaygısına sahip öğrencilerin diğerlerine göre okuduğunu anlamada daha başarısız olduklarını öne sürmüşlerdir. Martinez (2019), okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde; Türkben (2020) ise orta düzeyde, olumsuz yönlü ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Benzer bir biçimde Macdonald vd. (2021) okuma kaygısının okuduğunu anlamadaki değişimi anlamlı oranda açıkladığını bulgulamıştır. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) ve Esen Aygün (2021) okuma kaygısının okuduğunu anlama başarımını anlamlı düzeyde yordadığını belirtmiştir. Ayrıca diğer temel dil becerileri üzerinde yapılan çalışmalar da kaygı ile başarım arasında olumsuz yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel, 2019; Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018; Rasuan ve Wati, 2021; Sutarsyah, 2017; Yekeler ve Ulusoy, 2021).

Sınırlılıklar ve Çıkarımlar

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları bağlamında ilk olarak okuma hatalarının on alt türe ayrılması gösterilebilir. Bu durum on alt okuma hata türü dışında kalan diğer okuma hatalarının belirlenmesini engelleyebilir. Ancak alanyazın taraması sonucunda karşılaşılan ve yaygın olduğu düşünülen okuma hata türlerine formda yer verilmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür. İkinci bir sınırlılık, çalışmanın sadece 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmesi ve verilerin iki farklı coğrafi bölgenin il merkezlerinde bulunan iki okuldan toplanmasıdır. Okuma kaygı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki etkisine yönelik daha sağlıklı çıkarımlar yapılabilmesi ve araştırmadan elde edilen bulguların daha genellenebilir olabilmesi için benzer bir çalışmanın farklı kademelerde, çeşitli bölgelerden ve okullardan daha fazla katılımcıyla tekrarlanması yerinde olacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak gelecek çalışmalarda, tutum ve özyeterlik gibi diğer duyuşsal niteliklerin okuma hataları üzerinden okuduğunu anlama başarımına etkisi incelenebilir. Böylelikle duyuşsal alanın okuduğunu anlama üzerindeki rolüne ilişkin daha kapsamlı bir yargıya varılabilir.

Çıkarımlar

Araştırma sonuçları, alanyazına katkı sağlayacağı öngörülen bazı çıkarımlar ortaya koymaktadır. Buna göre araştırma bulguları, okuma kaygısının okuma hatalarına neden olduğunu, okuma kaygısının ve okuma hatalarının okuduğunu anlama başarımını olumsuz etkilediğini ve okuma hatalarının okuma kaygısı ile okuduğunu anlama başarımı arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler, düzenli aralıklarla öğrencilerin okuma kaygı düzeylerini belirlemelidir. Yüksek okuma kaygısına sahip öğrencilere kuramsal bölümde söz edilen ve kaygıyı düzenlemede etkili olabileceği düşünülen stratejileri uygulayarak okuma kaygısının denetim altında tutulmasını sağlamalıdır. Ayrıca bu kaygının öğrencilerde ne tür okuma hatalarına neden olduğunu saptamalı, bu hataları en aza indirecek önlemler almalı ve etkinlikler tasarlamalıdır. Böylelikle kaygı ve hataların okuduğunu anlama başarımı üzerindeki olumsuz etkilerinin önüne geçilmiş olur.

Kaynakça

Abbott, M., Wills, H., Miller, A., & Kaufman J. (2012). The Relationship of Error Rate and Comprehension in Second and Third Grade Oral Reading Fluency. *Reading Psychology, 33*(1-2), 104-132.

Acat, B. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ader, E., & Erktin, E. (2010). Coping as Self-Regulation of Anxiety: A Model for Math Achievement İn High-Stakes Tests. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal, 14*(4), 311-332.

Ahmad, I. S., Al-Shboul, M. M., Nordin, M. S., Rahman, Z. A., Burhan, M., & Madarsha, K. B. (2013). The Potential Sources of Foreign Language Reading Anxiety in a Jordanian EFL Context: A Theoretical Framework. *English Language Teaching, 6*(11), 89–110.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 202-219.

Altwerger, B., Jordan, N., & Shelton, N. (2007). *Rereading Fluency: Process, Practice, and Policy*. London: Heinemann.

Amsterlaw, J., Lagattuta, K., & Meltzoff, A. (2009). Young Children's Reasoning About The Effects of Emotional and Physiological States On Academic Performance. *Child Development, 80*(1), 115–133.

Argyle, S. (1989). Miscue Analysis for Classroom Use. *Reading Horizons*, 93-102.

Arnold, H. (1982). *Listening to Children Reading*. United Kingdom Reading Association.

Atasoy, A., & Temizkan, M. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygıları ile Okuma Hataları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2), 738-764.

Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(1) 101-124.

Athey, I. (1985). Reading Research in The Affective Domain. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd edition) (pp. 527-557). Newark, DE: International Reading Assoc., Inc.

Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başar, M., Batur, Z. & Karasu, M. (2014). Süreye Bağlı Sesli Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *203*, 5-22.

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 227-244

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Bealing, J. (2022, Şubat, 27). Why Your Brain Makes You Slip Up When Anxious? https://www.sussex.ac.uk/broadcast/read/33837

Beebe, M. J. (1976). Case Studies of Grade-Level Effects on Children's Miscues and Reading Comprehension. *Canadian Journal of Education, 1*(2), 51-62.

Blair, L. (2008). *Huzur (Uyku bozukluğu, olumsuz düşünce, kaygı ve stresle baş etme yolları).* (Çev. Ceren Aral). Ankara: Akılçelen Kitaplar.

Bonifacci, P., Candria, L., & Contento, S. (2008). Reading and Writing: What Is The Relationship with Anxiety and Depression? *Reading and Writing, 21*(6), 609-625.

Bourne, E. J. (2010). *The Anxiety and Phobia Workbook* (5. Ed.). Oakland: New Harbinger Publications.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading: Synchronization of Processes.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching* (5. Ed.). New York: Pearson Education.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York: Routledge.

Cabansag, J. N. (2013). English Language Anxiety and Reading Comprehension Performance of College Students in a State University. *Journal of Arts, Science & Commerce, 4*(4), 20-31.

Campbell, R. (1993). *Miscue Analysis in The Classroom*. United Kingdom Reading Association.

Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). The Nature Of Anxiety: A Review of Thirteen Multivariate Analyses Comprising Variables. *Psychological Reports, 4*, 351-388.

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (1983). Writing and Reading in The Elementary Grades: Developmental Trends Among Low SES Children. *Language Arts, 60*(5), 617-626.

Chow, B. W. Y., Mo, J., & Dong, Y. (2021). Roles of Reading Anxiety and Working Memory in Reading Comprehension İn English As A Second Language. *Learning and Individual Differences, 92*, 102092.

Clay, M. M. (2000). *Running Records: For Classroom Teachers:* Heinemann.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem ve Yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-458.

Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 14*(1), 97-107.

Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15*(1), 1-16.

Çifçi, M. (2001). Sesli Okuma. *Bilge Dergisi, 24*, 178-183.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Daane, M. C., Campbell, J. R., Grıgg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: Naep 2002 Special Study of Oral Reading.* Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.

D'Angelo, K., & Mahlios, M. (1983). Insertion and Omission Miscues of Good and Poor Readers. *The Reading Teacher, 36*(8), 778-782.

Davenport, R. (2002). *Miscues, Not Mistakes: Reading Assessment in the Classroom*. NH:Heinamann.

Demirel, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yaratıcı Yazma Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Language Academy, 7*(4), 210-220.

Dennis, M. S., Bryant, B. R., & Beth, M. (2016). Oral Reading Miscues and Their Relation To Silent Reading Comprehension in Children with and without Learning Disabilities. *International Journal for Research in Learning Disabilities, 3*(1), 47-60.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(*13), 155-187.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. O*ndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), s. 145-164.

Earley, A. C. (2007). *The Effect of Anxiety on the Oral Reading Fluency of School-Aged Children*. (Unpublished Thesis). Emporia State University.

Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of The Disabled Reader* (3th ed.). MA: Allyn and Bacon.

Englert, C. S., & Semmel, M. I. (1981). The Relationship of Oral Reading Substitution Miscues to Comprehension. *The Reading Teacher, 35*(3), 273-280.

Esen Aygün, H. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(231), 91-109.

Eustic, J. M. (2018). *Explorıng Repeated Oral Readıng Vs. Sılent Sustaıned Reading to İmprove Fluency and Comprehensıon of Strugglıng Readers in Third Grade* (Unpublished master thesis). William Paterson Unıversity, New Jersey.

Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New Perspectives in Attentional Control Theory. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 955-960.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion 7*, 336–353.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS.* California: Sage Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hall.

Goodman, K. S. (1996). *On Reading: A Common-Sense Look at the Nature of Language and The Science of Reading*. NH: Heinemann

Goodman, K. S. (1965). A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading. *Elementary English, 4*(2). 639-643.

Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1994). To Err is Human: Learning About Language Processes by Analyzing Miscues. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 104–123). International Reading Association.

Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke C. L. (1987). *Reading Miscue İnventory – Alternative Procedures.* New York, NY: Richard C. Owens Publishers, Inc.

Goodman, Y. M., Watson, D., & Burke, C. (2005). *Reading Miscue Inventory: From Evaluation to Instruction*. Katonah NY: Richard C Owen.

Gordon, T. L. ve Teachman, B. A. (2008). Ethnic Group Differences in Affective, Behavioral, and Cognitive Markers of Anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*(4), 424-446.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 75-85.

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and Reading Difficulties in Early Elementary School: Evidence for Unidirectional- Or Bi-Directional Relations? *Child Psychiatry and Human Development, 43*(1), 35-47.

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A., & Taylor, P. (2013). Anxiety and Inattention as Predictors of Achievement in Early Elementary School Children. *Anxiety, Stress, and Coping, 26*(4), 391-410.

Gunning, T. (2010). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties* (4th ed.). New York, NY: Pearson.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading Motivation and Reading Comprehension Growth in The Later Elementary Years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282-313.

Harris, T.L., & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Writing*. Newark, DE: International Reading Association.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990*). How to Increase Reading Ability A Guide To Developmental Remedial Methods.* New York: Longman

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, And How? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

İstanbul Psikiyatri Enstitüsü (2022, Şubat, 27). *Kaygı Bozuklukları.* https://www.ipe.com.tr/tr/icerik/34/kaygi-bozukluklari

Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights From Neuroscience. *Early Childhood Education Journal, 37*(6), 431-435.

Jannah, R. (2021). *The Correlation Among Reading Habit, Reading Anxiety and Reading Comprehension of The Eighth Grade Students at MTS Al-Khalifah Sarolangun*. (Unpublished doctoral dissertion). The State Islamic University of Sulthan Thaha Saifuddin In Jambi.

Jorgenson, M. L. (2015). *Understanding The Relationship Between Anxiety and Reading Achievement in Children: A Neuropsychological Perspective* (Unpublished doctoral dissertion). Widener University, Chester.

Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading Self-Concept and Reading Anxiety in Second Grade Children: The Roles of Word Reading, Emergent Literacy Skills, Working Memory and Gender. *Frontiers in Psychology, 9,* 1180.

Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational psychology, 100*(2), 310-321.

Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford publications.

Kucer, S. B (2016) Accuracy, Miscues, and The Comprehension of Complex Literary and Scientific Texts. *Reading Psychology, 37*(7), 1076-1095.

Kuşdemir Kayıran, B., & Katırcı Ağaçkıran, Z. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 30-44.

Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim! *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 251-266.

Laing, S. P. (2002). Miscue Analysis in School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 407–416. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/044)

Lynch, J. J. (2000). A *Cry Unheard: New Insights Into The Medical Consequences of Loneliness.* Baltimore, MD: Bancroft Press.

Macdonald, K. T., Cirino, P. T., Miciak, J., & Grills, A. E. (2021). The Role of Reading Anxiety Among Struggling Readers in Fourth And Fifth Grade. *Reading and Writing Quarterly, 37*(4), 382–394.

Markham, R. ve Darke, S. (1991). The Effects of Anxiety on Verbal and Spatial Task Performance. *Australian Journal of Psychology, 43*, 107-111.

Martens, P. (1998). Inquiry About Learning and Learners: Using Retrospective Miscue Analysis to Inquire. *The Reading Teacher, 52*(2), 176-180.

Martinez, K. E. (2019). *The Relationship Among Reading Self-Efficacy, Reading Anxiety, and Reading Comprehension Performance* (Doctoral dissertion). St. Thomas University, New Brunswick.

Melanlıoğlu, D. (2014a). Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(176), 107-119.

Melanlıoğlu, D. (2014b). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105.

Merryman, E. P. (1974). The Effects of Manifest Anxiety on The Reading Achievement of Fifth Grade Students. *The Journal of Experimental Education, 42*(3), 36-41.

Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Milosevic, I., & McCabe, R. (2015). *Phobias: The Psychology of Irrational Fear*. Santa Barbara, CA: Greenwood.

O'Brien, D. G. (1988). The Relation Between Oral Reading Miscue Patterns and Comprehension A Test of The Relative Explanatory. *Journal of Psycholinguistic Research, 17,* 379-401.

Oh, J. (1990). *On the Relationship Between Anxiety and Reading in English As A Foreign Language Among Korean University Students in Korea* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J., & Norgate, R. (2012). Anxiety and Depression in Academic Performance: An Exploration of The Mediating Factors of Worry and Working Memory. *School Psychology International, 33*(4), 433-449.

Özcan, Z. E. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Türündeki Okuma Hatalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halis Demir Üniv.

Paris, S. G. & Carpenter, R. D. (2003). Center for The Improvement of Early Reading Achievement: FAQs about IRIs. *The Reading Teacher, 56*(6), 578-580.

Paris, S., Carpenter, R., Paris, A., & Hamilton, E. (2005). Spurious and Genuine Correlates of Children's Reading Comprehension. In S. Parish & S. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 131–160). NJ: Erlbaum.

Paulson, E. J. (2000). Are Oral Reading Word Omissions and Substitutions Caused by Careless Eye Movement? *Reading Psychology, 23*(1), 45-67.

Rai, M. K., Loschky, L. C., & Harris, R. J. (2015). The effects of Stress on Reading: A Comparison of First-Language Versus Intermediate Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107(*2), 348-363.

Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading Anxiety: An Early Affective Impediment To Children's Success in Reading. *Journal of Cognition and Development, 20*(1), 15-34.

Rasuan, Z. & Wati, L. (2021). Students' Writing Anxiety and Its Correlation With Their Writing Performance. *English Education Journal, 1*(1), 20-29.

Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2008). *An İntroduction to Applied Multivariate Analysis.* Taylor & Francis Group, LLC.

Reutzel, D., & Cooter, R. (2011). *Strategies for Reading Comprehension And Instruction: Helping Every Child Succeed* (4th ed.). New York, NY: Pearson.

Roseman, I., & Smith, C. I. E. (2001). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. New York, NY: Oxford University Press.

Saito, Y., Garza T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal, 83*(3), 202-218.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2010). *Assessment in Special and İnclusive Education*. Cengage Learning.

Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications.* Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as A Foreign Language. *Foreign Language Annals, 33*(5), 128-143.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Shen, H. H., Zhou, Y., & Gao, G. (2020). Oral Reading Miscues and Reading Comprehension By Chinese L2 Learners. *Reading in a Foreign Language, 32*(2), 143-168.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholingustic Analysis of Reading and Learning to Read*. Holt, Rinehart & Winston.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and Research on Anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.) *Anxiety and Behavior* (pp. 3-20). New York: Academıc Press.

Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L., & Natalicio, D. S. (1971). Development of The Spanish Edition of The State-Trait Anxiety Inventory. *Revista Interamericana de Psicología, 5*(3-4), 145-158.

Sutarsyah, C. (2017). An analysis of Student's Speaking Anxiety And Its Effect on Speaking Performance. *IJELTAL, 1*(2), 143-152.

Tatlonghari, M. (1984). Miscue Analysis in An ESL Context. *RELC Journal, 15,* 75–84.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Tosunoğlu, M, Tosunoğlu, N, & Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Yapılan İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*,117-133.

Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. Guilford Press.

Tsai, Y. R., & Lee, C. Y. (2018). An Exploration into Factors Associated with Reading Anxiety Among Taiwanese EFL Learners. *TEFLIN Journal, 29*(1), 129-148.

Türkben, T. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 657-677.

Tysinger, J. A., Tysinger, P. D., Diamanduros, T. & Earley A. C. (2010). The Affect of Anxiety on The Measurement of Reading Fluency and Comprehension. *Georgia Educational Researcher, 8*(1), 1-13.

Wallbrown, F. H., & Blaha, O. (1981). Behavioral Correlates for Eight Dimensions of Reading Attitude. *Measurement and Evaluation in Guidance, 14*, 158-167.

Wallbrown, F. H., Singleton, B. A., & Levine, M. A. (1982). Further Evidence Concerning The Dimensionality of Reading Attitudes. *Perceptual and Motor Skills, 54*, 1267-1280.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives, 10*(3), 190-195.

Williams, J. P. (2003). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 293–305). The Guilford Press.

Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Akıcılıkları, Motivasyonları ve Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 225-243.

Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2020). Dinlediğini Anlama ve Dinlemeye Etki Eden Faktörler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 1-17.

Yeniçeri, N., Mevsim, V., Özçakar, N., Özan, S., Dilek, G., & Başak, O. (2007). Tıp Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Meslek Yaşamları ile İlgili Yaşadıkları Anksiyete ile Sürekli Anksiyetelerinin Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tip Fakültesi Dergisi, 21*(1), 19-24.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2000). *İlköğretim Okullarındaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2009). Sesli Okuma Hatalarının Sesli Okuma Yöntemiyle Düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 182*, 19-41.

Zbornik, J. (1988). *Empirical and Theoretical Extension of A Reading Anxiety Paradigm*. Kent, OH: Kent State University.

Zbornik, J. (2001). *Reading Anxiety Manifests İtself Emotionally, Intellectually*. Lakewood Ohio: LRP Pub.

Zhao, A., Guo, Y., & Dynia, J. (2013). Foreign Language Reading Anxiety: Chinese as A Foreign Language in The United States. *The Modern Language Journal, 97*(3), 764-778.

Zin, M. Z., & Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and Academic Reading Performance Among Malay ESL Learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 14*(2), 41-58.

Zinbarg, R. E. (1998). Concordance and Synchrony in Measures Of Anxiety and Panic Reconsidered: A Hierarchical Model of Anxiety And Panic. *Behavior Therapy, 29*(2), 301-323.

Erbasan, Ö. (2023). Bilgilendirici Metin Yazma Üzerine Yürütülen Araştırmaların Eğilimleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1170-1183.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1170-1183.
Geliş Tarihi-*Received*: 15.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1343661

Bilgilendirici Metin Yazma Üzerine Yürütülen Araştırmaların Eğilimleri

Trends in Research on Writing Informational Texts

Ömer ERBASAN*

Öz

Bu araştırmada bilgilendirici metin yazmayı konu alan bilimsel araştırmalar; tür, yıl, üniversite, araştırma yöntemleri, çalışma grupları ve ele aldıkları bilgilendirici metin türüne göre incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Konuyla ilgili Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'ne kayıtlı 13 tez ve arama motorlarından tespit edilen 13 bilimsel araştırma makalesi araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Veriler analiz edildiğinde konuyla ilgili 13 makale, 7 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi yürütüldüğü belirlenmiştir. Araştırmaların 2017 yılından sonra artış gösterdiği, en çok tez araştırmasının Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde yürütüldüğü, en çok deneysel ve tarama türünde en az durum çalışması ve doküman incelemesi türünde araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmalar çalışma gruplarına göre incelendiğinde ise sırasıyla ortaokul, ilkokul ve lisans düzeyinde araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Ele alınan bilgilendirici metin yazma türleri incelendiğinde ise en çok tanımlama türünde bilgilendirici metin yazdırıldığı, diğer türlere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bilgilendirici metin yazma üzerine araştırmaların yetersiz olduğu, bu alanda henüz yolun başında olunduğu değerlendirmeleri yapılmış ve bazı öneriler dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgilendirici metin yazma, araştırma eğilimleri, yazma araştırmaları.

Abstract

In this research, scientific research on writing informative texts; It is aimed to examine the genre, year, university, research methods, study groups and the type of informative text they deal with. The research was carried out with document analysis, one of the qualitative research methods. The data set of the research consists of 13 theses registered in the National Thesis Center of the Council of Higher Education and 13 scientific research articles determined from the search engines. When the data were analyzed, it was determined that 13 articles, 7 master's theses and 6 doctoral theses were carried out on the subject. It has been determined that the researches increased after 2017, the most thesis research was conducted at Hacettepe University and Gazi University, the most experimental and survey type, the least case study and document review type of research. When the studies were examined according to the study groups, it was determined that the researches were conducted at secondary school, primary school and undergraduate level, respectively. When the types of informative text writing were examined, it was seen that informative text was written mostly in the

* Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne/Türkiye, e-posta: omererbasan@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7852-2747.

description type, while other types were not included enough. Based on these results, it has been evaluated that research on writing informative texts is insufficient, that the road is still at the beginning in this field, and some suggestions have been expressed.

Key Words: Informative text writing, research trends, writing studies.

Giriş

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında iletişim, insan ilişkilerinin temel taşıdır. İletişim bireylerin duygularını paylaşmasını, bilgi aktarmasını ve fikir alışverişini mümkün kılmaktadır. İletişim yalnızca sözlü olarak gerçekleşmemektedir. Yazılı iletişim de sözlü iletişim kadar etkilidir. Bu anlamda yazma becerisi, insanların düşüncelerini yaratıcı ve analitik bir şekilde ifade etmelerini sağlayan temel bir yetenek olarak değerlendirilebilir.

Yazma, Güneş (2013, s. 157-158) tarafından, "sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel süreçler sonunda zihindeki şemaların duygu, düşünce, istek ve olayları anlatmak için sembollere dökülmesi" şeklinde tanımlanmıştır. Bu anlamda yazma zor ve karmaşık bir görev olarak değerlendirilebilir. Berninger ve arkadaşları (2002) yazma becerisinin bir yandan el yazısı, noktalama işaretleri ve heceleme gibi daha düşük düzeyli transkripsiyon becerilerini, diğer yandan planlama, sıralama ve düzenleme ile ilgili üst düzey kendi kendini düzenleyen düşünme süreçlerini içerdiğini ifade etmektedir. Öyle ki yazma sürecinde alt düzey beceriler ne kadar otomatik hale gelirse, çalışan bellek kapasitesi düşünmek, oluşturmak ve gözden geçirmek için o kadar fazla kullanılabilir hale gelmekte ve metinlerin niteliği artmaktadır.

Yazma öğrenciler tarafından genellikle eğlenceli bir etkinlik olarak görülmez (Oğuz ve Doğan Kahtalı, 2020). Bunun pek çok nedeni olabileceği gibi önemli bir neden de çocuğa yazı yazabileceği öz güveninin verilmemesidir. Yazma deneyimleri başarısızlıkla sonuçlanan çocuklar yazma eyleminden kaçınma eğilimi gösterebilirler. Bu noktada araştırmacılar öğrencilerden kendine güvenen ve yetkin yazarlar olmaları hedefleniyorsa onlara açıkça yazma öğretimi yapılmasını ve yazmaları için fırsatlar sunulmasını önermektedir (Erbasan ve Dedeoğlu 2023; Westwood, 2008). Westwood'a (2008) göre yazma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin mutlaka yetenekten veya hayal gücünden yoksun olmaları gerekmezken, sadece metinlerini planlamak, oluşturmak ve geliştirmek için etkin stratejilerden yoksun oldukları da değerlendirilmelidir.

Yazma becerisi konuşma, okuma ve dinlemeyle birlikte dört temel dil becerisinden biridir. Bu dört becerinin hepsine eşit derecede önem verildiğini söylemek ise oldukça güçtür. Öyle ki okuma literatürüne göre yazma literatürü oldukça sınırlıdır (Slavin ve ark. 2019). Okullarda yazma çalışmalarına yeterince zaman ayrılmadığı da araştırmalarla ortaya konmuştur (Ungan, 2007; Karakoç Öztürk, 2012; Yaylı ve Solak, 2014; Bilgin, 2018). Bu durum ülkemize mahsus olmayıp gelişmiş ülkelerde de benzerdir (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi [NCES]; 2011; Brindle vd., 2015). Buna istinaden ABD Ulusal Yazma Komisyonu (National Commission on Writing) (2006), okulların öğrencilerin anlamlı yazı yazmalarını gerektiren etkinliklere her gün daha fazla zaman ayırması gerektiğini vurgulamıştır. Komisyon yazma çalışmalarına ayrılan sürenin iki katına çıkarılmasını tavsiye etmektedir. Yazma becerisini yeterince kazanamamış bireylerin akademik ve iş hayatında başarılı olma şansı oldukça güçtür. Bu nedenle yazma eğitimi ilk okuma yazma öğretimiyle sınırlandırılmamalı, öğrenciler bağımsız yazma becerisi kazanana kadar sürdürülmelidir.

Hikâye yazma, bilgilendirici metin yazma, şiir yazma, yaratıcı yazma, ikna edici yazma gibi pek çok farklı yazma türünden bahsedilebilir. Bu türler birbirinden amacı ve yapısı bakımından farklılık göstermektedir. Bu nedenle farklı metin türleri için farklı yazma stratejileri geliştirilmiştir. Yazma öğretiminde strateji kullanımı son derece önemlidir. Stratejiler öğrencilerin yazacakları metin türüne göre kendilerinden beklenilenleri somutlaştırması, bağımsız yazar olana kadar yazılarına çerçeve oluşturması ve yazma öz güvenini kazandırması bakımından oldukça yararlıdır. Lavelle ve Bushrow'a (2007) göre de acemi yazarlar kadar tecrübeli yazarlar da yazma amaçlarına ulaşmak için yazma stratejilerine güvenirler ve bu stratejilerden yararlanırlar.

Literatürde yazma üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. İlk okuma yazma bireyin eğitim hayatı boyunca kazanacağı en önemli becerilerin başında gelmektedir. Bireyin diğer öğrenmelerine de temel oluşturması bakımından son derece önemlidir. Bu nedenle ilk okuma yazma araştırmalarının sıklıkla yapılması, beklenilen bir durum olarak değerlendirilebilir. Yazma becerileri üzerine diğer araştırmalara bakıldığında ise hikâye edici yazma ve yaratıcı yazma çalışmalarının son yıllarda ağırlık kazandığı dikkatleri çekmektedir. Hikaye edici yazma (Arı, 2008; Gökhan 2010; Sulak vd., 2006; Özcan, 2014; Kaya ve Ateş, 2016; Can ve Güneş, 2017; Eğilmez ve Berber, 2017; Bulut ve Serin, 2018; Uysal ve Sidekli, 2020; Çiftçi ve Soyuçak, 2021; Eroğlu ve Okur, 2022) ve yaratıcı yazma (Ataman, 2006; Temizkan, 2010; Demir, 2013; Kırmızı, 2015; Erdoğan, 2018; Baki, 2019; Demirel, 2022; Türkben ve Karaca, 2023) farklı boyutlarıyla ve farklı çalışma gruplarıyla çokça çalışılmıştır. Aynı durumu şiir ve bilgilendirici metin türleri için söylemek güçtür.

Bilgilendirici metin yazma, okullarda yeterince üzerinde durulmayan ve az zaman ayrılan bir beceridir. Aktaş ve Gündüz'e (2005, s. 140) göre bilgilendirici metin, "okuyucuya bilgi vermek, onun düşünce ve kanaatlerini değiştirmek veya kuvvetlendirmek amacıyla oluşturulan metindir". Bilgilendirici metinler yapısı gereği hikâye edici metinlerden ayrılmaktadır. Bilgi verme amaçlı olması, nesnel bilgilere yer vermesi, sözcüklerin gerçek anlamlarıyla kullanılması, tanım vb. somut bilgiler sunması, nesnel bir dille yazılması, dilinin sade olması, terimlere ve teknik sözcüklere çokça yer vermesi, verilmek istenen mesajın açıkça verilmesi bilgilendirici metinlerin tipik özellikleridir (Sidekli, 2014). Akyol'a (2020) göre öğrencilerin en çok zorlandıkları metinler bilgilendirici metinlerdir. Öğrencilerin zorlanmasının bir nedeni bilgilendirici metin yazma öğretimine yeterince yer verilmemesi olabilir. Nitekim araştırmalar bu durumu ortaya koymaktadır. Duke (2000) araştırmasında 1. sınıfta bilgilendirici metin yazma öğretimi için günde yalnızca 3,6 dakikanın ayrıldığını tespit etmiştir. Bu süre dezavantajlı okullarda daha da düşmektedir. Yopp ve Yopp (2006) araştırmasında ilkokulda yazma çalışmalarında hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlere göre ezici üstünlükte olduğunu bulgulamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde bilgilendirici metinlere yeterince yer verilmediğine yönelik araştırmaların ortaya çıkmasıyla birlikte bilgilendirici metinlerin önemi artmaya başlamıştır. Nitekim okullarda dördüncü sınıfta okuma ve yazma çalışmalarının yarısının bilgilendirici metinlere ayrılması gerektiği yönünde tavsiyeler sunulmuştur (National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010). Ülkemizde de bilgilendirici metin yazma üzerine araştırmaların son birkaç yıl içinde artmaya başladığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde okullarda metin türlerine göre ne kadar süre ayrıldığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma öğretimindeki eğiliminin ne olduğu gibi sorulara cevap aranmış değildir. Bu noktada ülkemizde bilgilendirici metin yazma üzerine hangi araştırmaların yapıldığı, bu araştırmaların eğiliminin ne yönde olduğu merak uyandırmaktadır. Bu anlamda bu

araştırmada ülkemizde bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi bilgilendirici metin yazmada ne düzeyde olduğumuzu görmek, gelecek araştırmalara yön vermek gibi açılardan önem taşımaktadır. Literatürdeki bilgilendirici metin yazma konulu çalışmaları inceleyen bir araştırmanın bulunmaması da araştırmanın önemini artırmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ülkemizde bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların:

1. Türlere göre dağılımı nedir?
2. Yıllara göre dağılımı nedir?
3. Üniversitelere göre dağılımı nedir?
4. Yönteme göre dağılımı nedir?
5. Çalışma gruplarına göre dağılımı nedir?
6. Ele aldığı bilgilendirici metin türlerine göre dağılımı nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, veri setine, verilerin toplanması ve analizine dair bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaları çeşitli açılardan değerlendirmek üzere yapılan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi basılı veya elektronik dokümanların incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi sistematik işlemi ifade etmektedir (Bowen, 2009). Bu işlemler dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2016) şeklinde ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaların bilimsel araştırma makalelerinde ve lisansüstü tezlerde ne şekilde yer aldığını, süreç içerisinde araştırmaların nasıl bir seyir izlediğini ve yürütülen araştırmaların genel eğilimlerini belirleyebilmek amacıyla Google Akademik Araştırma Motoru, Tübitak Ulakbim ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Taranan araştırmaların özetleri incelenerek bilgilendirici metin yazma araştırmaları tespit edilmiştir. Sonuçta 13 bilimsel makale ve 13 lisansüstü tez belirlenmiştir. Bu tarama sırasında aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

1. Tarama için herhangi bir yıl aralığı belirlenmemiş, tüm yıllar dâhil edilmiştir.
2. Yalnızca erişime açık olan araştırmalar dâhil edilmiştir.
3. “Bilgilendirici metin yazma”, “bilgilendirici yazma”, “bilgi verici metin yazma”, “kurgusal olmayan yazma” terimleri kullanılarak tarama yapılmıştır.
4. Bilgilendirici metinlerle ilgili olsa bile içeriğinde yazma becerisiyle ilişkili olmayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.
5. Yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen makaleler tekrara gireceği için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırma kapsamına alınan tez ve makaleler doküman analizine tabi tutularak yılına, yöntemine, yürütüldüğü üniversiteye ve çalışma grubuna göre incelenmiştir. Özkan (2021, s. 2) doküman analizini, "araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi" şeklinde tanımlamaktadır.

Veri setindeki çalışmalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri setindeki çalışmalar

No	Çalışmanın Adı	Yazarı	Yılı	Türü
1	Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi	Ömer Erbasan	2022	Doktora
2	Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: Karma yöntem çalışması	Muhammed Tunagür	2020	Doktora
3	Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi	Ömer Faruk Tavşanlı	2019	Doktora
4	Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi	Merve Müldür	2017	Doktora
5	Zihinsel Tasarım Modellerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi	Arzu Çevik	2016	Doktora
6	Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki	Alev Özbay	2008	Doktora
7	İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi	İlknur Ercan	2019	Yüksek Lisans
8	Planlı yazma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi	Sultan Ahraz	2018	Yüksek Lisans
9	Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi	Gülden Ezgi Şener	2018	Yüksek Lisans
10	İlkokul Öğrencilerinin Yazma Hızının Belirlenmesi	Gürdal Höbek	2017	Yüksek Lisans
11	Yazma becerisinin geliştirilmesinde WEB2.0 araçlarının kullanılması	Ayten Özbal	2017	Yüksek Lisans
12	İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri	Mehmet Emre Çelik	2010	Yüksek Lisans
13	Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi	Nesrin Şentürk	2009	Yüksek Lisans
14	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi	Erol Duran ve Şeyma Özdil	2022	Makale
15	Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı	Ali Göçer ve Akife Kurt	2022	Makale
16	Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi	Tuncay Türkben	2022	Makale
17	Aile ile birlikte yazmanın ilkokul öğrencilerinin yazma başarı ve tutumlarına etkisi	İsmail Sarikaya	2021	Makale
18	Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi	Cem Aslan ve Salih Çakmak	2020	Makale

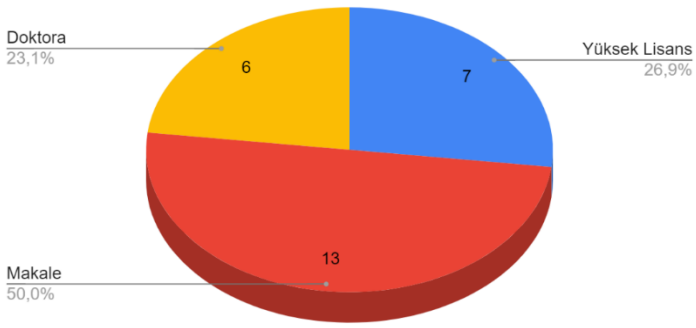
19	Yedinci sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma sürecindeki sorunları: öğrenci metinlerinin ve okuma süreçlerinin analiz	Fidan Geçici	2020	Makale
20	Akran destekli yazmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: bir pilot araştırma	İsmail Sarikaya ve Ömer Yılar	2019	Makale
21	Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi	Merve Müldür ve Arzu Çevik	2019	Makale
22	İllkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki	Sezgin Temel ve Mehmet Katrancı	2019	Makale
23	Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları	Mustafa Kan ve Esra Tiryaki	2016	Makale
24	Yazmada etkililik: kalem ve klavyeye yönelik bir karşılaştırma	Erol Duran	2013	Makale
25	Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi	Ömer Beydoğan	2011	Makale
26	Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları	Mehmet Temizkan	2011	Makale

Etik Kurul İzni

Bu makale, araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

Bulgular

Bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların türlere göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.

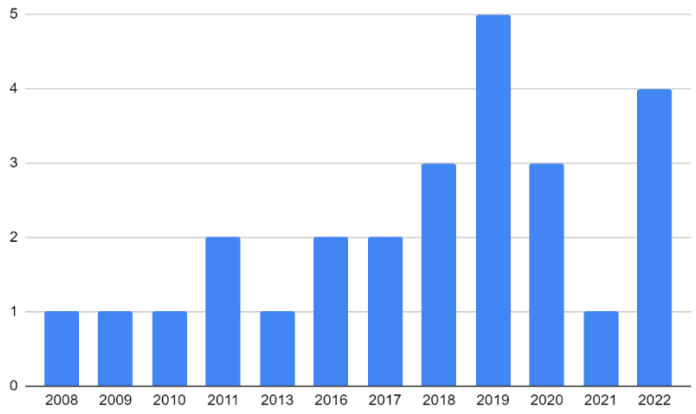


Şekil 1. Araştırmaların türlere göre dağılımı

Şekil 1'de görüldüğü üzere bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaların 13'ü makale, 7'si yüksek lisans tezi ve 6'sı da doktora araştırmasıdır.

Bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

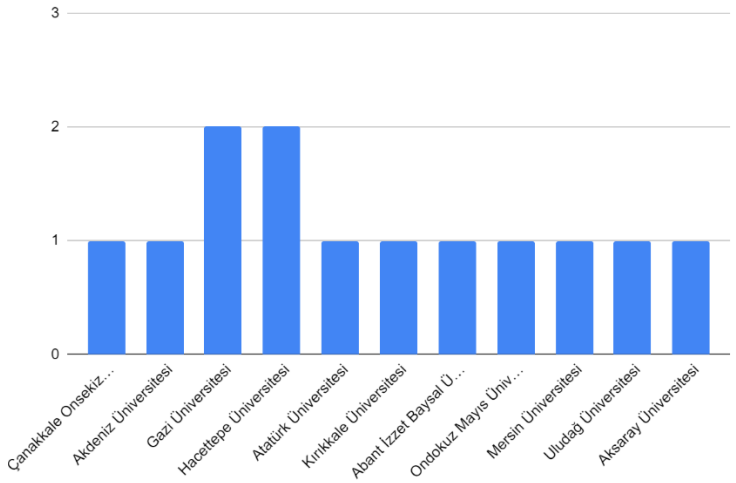
Tablo 2. Araştırmaların yıllara göre dağılımı



Tablo 2'de görüldüğü üzere bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk araştırmanın 2008 yılında yapıldığı ve araştırmaların son yıllarda artış eğilimine girdiği anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili en çok araştırma 5 adetle 2019 yılında yürütülmüştür.

Bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

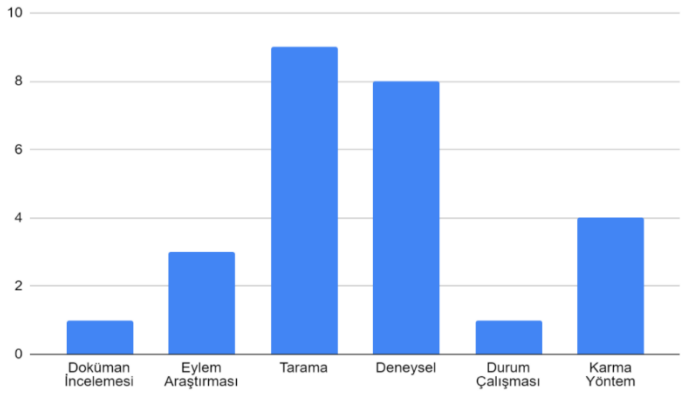
Tablo 3. Tezlerin yürütüldüğü üniversitelere göre dağılımı



Tablo 3'te bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Hacettepe Üniversitesinde ve Gazi Üniversitesinde 2, diğer üniversitelerde 1 araştırma yürütüldüğü görülmektedir.

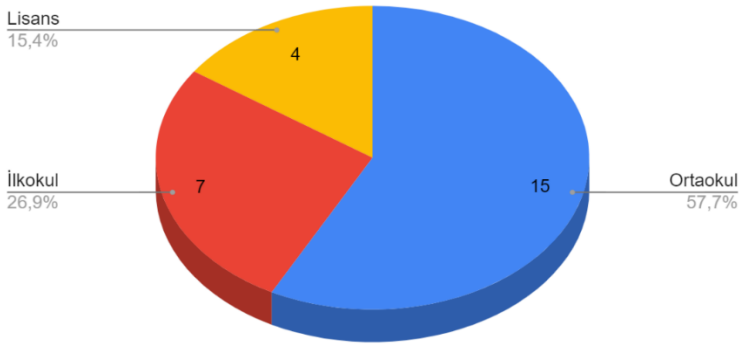
Bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların yöntemine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaların yönteme göre dağılımı



Tablo 4'te bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaların yönteme göre dağılımı incelendiğinde dokuz adetle en çok tarama türünde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Deneysel 8 çalışma yürütülmüştür. En az kullanılan araştırma yöntemleri ise durum çalışması ve doküman incelemesidir (1'er adet).

Bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.

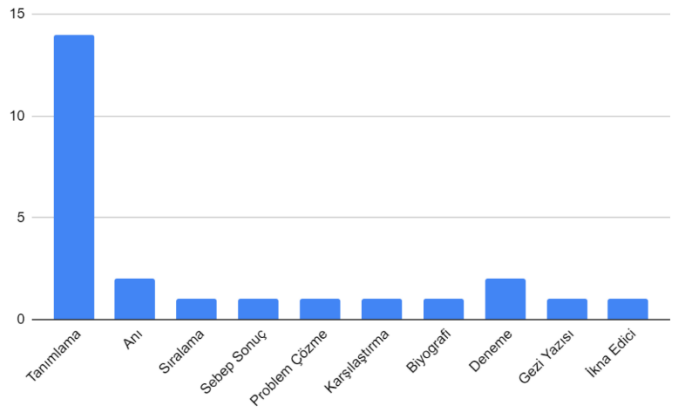


Şekil 2. Araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımı

Şekil 2'de bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde en çok ortaokul öğrencileriyle (15 adet) araştırma yürütüldüğü, onu ilkokul (7 adet) ve lisansın (4 adet) izlediği görülmektedir.

Bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların ele aldıkları bilgilendirici metin türlerine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaların ele aldığı bilgilendirici metin türlerine göre dağılımı



Tablo 5'te görüldüğü üzere incelenen araştırmalar arasında öğrenciye bilgilendirici metin yazdırılarak yapılan çalışmalarda (deneysel, eylem araştırması ve tarama araştırmalarında) en çok tanımlama türünde bilgilendirici metin yazdırılmıştır (14 adet). İki çalışmada anı ve deneme yazdırılırken diğer çalışmalarda birer kez sıralama, sebep sonuç, problem çözme, karşılaştırma, biyografi, gezi yazısı ve ikna edici yazma kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların bazılarında birden çok bilgilendirici metin türü kullanılırken, bazı araştırmalarda öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metinlerin hangi türde olduğu bilgisi verilmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma bilgilendirici metin yazma üzerine yapılan araştırmaları çeşitli açılardan değerlendirmek üzere yürütülmüştür. Bu anlamda öncelikle literatür taranmış ve konuyla ilgili 26 araştırma yürütüldüğü belirlenmiştir. Bu araştırmaların 13'ü bilimsel araştırma makalesi, 7'si yüksek lisans tezi ve 6'sı da doktora tez çalışmasıdır. Bu açıdan bakıldığında bilgilendirici metin yazma üzerine az sayıda çalışma yapıldığı rahatlıkla söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu adı geçen çalışmaların hangi yıllarda yapıldığı bilgisiyle birlikte değerlendirmek daha anlamlı olacaktır. Çalışmaların yürütüldüğü yıllara göre bakıldığında konunun ilk olarak 2008 yılında çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunu takiben 2009'da ve 2010'da birer çalışma yapılmıştır. Konuyla ilgili çalışmaların 2017 yılı ile artmaya başladığı ancak en çok çalışma yürütülen yıl olan 2019'da bile 5 çalışma olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bilgilendirici metin yazma çalışmaları son yıllarda artmaya başlamış ancak henüz yeterince çalışma yürütülmemiştir.

Bilgilendirici metin yazma ile ilgili özellikle Amerika'da 2000'lerin başında yürütülen araştırmalar bilgilendirici metinlere okullarda yeterince yer verilmediği gerçeğini ortaya koymuştur. Örneğin Duke (2000) çalışmasında gözlemlediği 1. sınıflarda bilgilendirici metin öğretimine yalnızca 3.6 dakika ayrıldığını ve bu sürenin dezavantajlı sınıflarda çok daha az olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma bu anlamda bir dönüm noktası olmuştur. Yine benzer bir araştırmada özellikle ilkokulda okuma çalışmalarının çok büyük bir bölümünün hikâye edici metinlerle yapıldığı belirlenmiştir (Yopp ve Yopp, 2006). Bu ve benzeri çalışmalar okullarda yürütülen okuma ve yazma çalışmalarının metin türlerine göre dengeli dağılması yönünde bir bakış açısı kazandırmıştır.

Araştırmada bilgilendirici metin yazma konulu tezlerin üniversitelere göre dağılımı da incelenmiştir. Az sayıdaki tez çalışmalarının en çok yürütüldüğü üniversite 2 doktora tezi ile Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'dir. Doktora çalışmaları ele alınan sorunları derinlemesine incelemesi ve nitelikli çözümler sunması bakımından oldukça önemlidir. Konuyla ilgili diğer tez çalışmaları birer adet ile Uludağ Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart

Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi çatısı altında yürütülmüştür. Ülkemizde pek çok devlet ve vakıf üniversitesi bünyesinde okuma ve yazma konulu tez çalışmaları yürütülmektedir. Buna rağmen pek çok üniversitede bilgilendirici metin yazma üzerine henüz çalışılmadığı görülmektedir.

İncelenen araştırmaların yöntemlere göre dağılımına bakıldığında 9 adet tarama ve 8 adet deneysel çalışma yürütüldüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte 4 adet karma yöntem ve 3 adet eylem araştırması yapılmıştır. Durum çalışması ile doküman incelemesi birer kez yürütülmüştür. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye dönük deneysel çalışmaların ve eylem araştırmaların çoğunluğu oluşturması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmalarda öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri çeşitli yöntem ve tekniklerle geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenler için rehberlik sağlamaktadır.

Araştırmaların yürütüldüğü çalışma gruplarına bakıldığında büyük bölümünün ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü, lisans ve ilkokul düzeyinde araştırmaların az olduğu dikkatleri çekmektedir. Bilgilendirici metin yazma sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha çok maruz kaldığı bir türdür. Bu anlamda ortaokul ve lise dönemlerinde öğrenciler ilkokul yıllarına göre daha çok bilgilendirici tür okur ve yazarlar. Ancak literatürde lise dönemini kapsayan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İlkokul dönemindeki araştırmaların sayıca az olması bilgilendirici metinlerin ilkokul düzeyi için uygun olmadığı düşüncesi olabilir (Erbasan, 2023). Bilgilendirici metinler yapısı gereği karmaşıktır ve okunabilirlikleri diğer metinlere göre daha zordur (Acar ve Karakuş, 2022). Ancak araştırmalar öğrencilere seçme hakkı tanındığında bilgilendirici metinleri diğerleri kadar tercih ettiklerini (Kletzien ve Szabo, 1998; Tavşanlı, 2018) ve yeterli destek sağlandığında ilkokul döneminde bile başarılı bilgilendirici metinler yazabildiklerini göstermektedir (Donovan, 2001; Pappas vd., 2009; Erbasan, 2023). Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) 4. Sınıf kazanımlarından biri de "Bilgilendirici metin yazar" şeklindedir.

Bilgilendirici metinler farklı şekillerde sınıflandırılabilmektedir. Örneğin yapılarına göre tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma ve kıyaslama, sebep sonuç ilişkisi ve problem çözme şeklinde sınıflandırılabilir (Akyol, 2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bilgilendirici metin türleri anı, biyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalarda öğrencilere yazdırılan bilgilendirici metinlerin hangi türde olduğu da incelenmiştir. Buna göre incelenen çalışmalarda en çok tanımlama türünde metinler yazdırılırken anı ve deneme türünde iki çalışma bulunmaktadır. Sıralama, sebep sonuç, problem çözme, karşılaştırma, biyografi, gezi yazısı ve ikna edici yazma türlerinin de birer kez kullanılmıştır. Bununla birlikte diğer türlerin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilere bilgilendirici metin türleriyle ilgili yazma fırsatı sunulması oldukça önemlidir. Örneğin okullarda oldukça az yer verilen biyografiler öğrencilerin dili kullanabilme becerilerini geliştirmede, kültürel değerlerin aktarımında, kişisel ve toplumsal konuların işlenmesinde son derece etkilidir (Fırat, 2012). Yine gezi yazıları tarih dersinde tarihsel farkındalığın artırılmasında, diğer derslerde bilgi, beceri ve değerlerin öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir (Kaya ve Ekiçi, 2015). Tanımlama türünde bilgilendirici metinler yapısı gereği sebep sonuç, problem çözme ve karşılaştırma metinlerinden daha kolaydır. Bu nedenle bilgilendirici metinlerin öğretimine genellikle

tanımlama ve sıralama türleriyle başlanır. Ancak öğrenciler yazma becerisini geliştirdikçe diğer türlerde yazmaları da teşvik edilmelidir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

1. Henüz az sayıda çalışma olması nedeniyle bilgilendirici metin yazma konulu çalışmalar artırılmalıdır.
2. Öğretmenlerin sınıflarında kullanabileceği bilgilendirici metin yazma öğretimi üzerine farklı strateji ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalar yürütülmelidir.
3. İlkokul döneminde de bilgilendirici metin yazma öğretiminin yapılabileceğinden hareketle bu dönemi ele alan çalışmalar da yürütülmelidir.
4. Farklı bilgilendirici metin türlerinin öğretimiyle ilgili çalışmalara önem verilmelidir.

Kaynakça

Acar, S. ve Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk Kültürü 5-8. Seviye Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7*(1), 189-203.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2020). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ataman, M. (2006). Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *1*(1), 75-88.

Baki, Y. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öykülerin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 964–995.

Berninger, V. W., Vaughn, K., Abbot, R. D., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 291–304.

Bilgin, S. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and Fourth Grade Teacher's Classroom Practices in Writing: A National Survey. *Reading and Writing, 29*(5), 929- 954.

Bulut, F. ve Serin, M. K. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Problem Kurma Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Teknoloji*, *2*(1), 16-28.

Can, B. ve Güneş, F. (2017). Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *International Journal of Language Academy*, *5*(2).

Çifci, M. ve Soyuçok, M. (2021). Türkçe Öğretim Programlarında Hikâye Yazma Öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *3*(5), 309-332.

Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *2*(1), 84-114.

Demirel, A. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Gözüyle Yaratıcı Yazma Süreçlerini Olumsuz Etkileyen Etmenler ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *11*(2), 813-829.

Donovan, C. A. (2001). Children's Development and Control of Written Story and Informational Genres: Insights From One Elementary School. *Research in the Teaching of English, 35*(3), 394-447.

Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes Per Day: The Scarcity of İnformational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 202-224.

Eğilmez, N. İ. ve Berber, Z. T. (2017). Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 165-188.

Erbasan, Ö. ve Dedeoğlu, H. (2023). Developing Informational Text Writing Skills of Gifted Students by Leveraging Writing Strategies. J*ournal of Theoretical Educational Science, 16*(3), 641-673.

Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.

Eroğlu, A. ve Okur, A. (2022). Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(234), 1529-1552.

Fırat, H. (2012). Çocuk Edebiyatının Türkçe Eğitimindeki Yeri: Biyografi Örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (29), 44-56.

Gökhan, A. (2010). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 43-75.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 59-72.

Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *41*(187).

Kaya, E. ve Ekiçi, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi Yazılarından Yararlanma: Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Yazıları Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(1), 87-114.

Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *40*(181).

Kletzien, S. B., & Szabo, R. J. (1998, December). Information Text or Narrative Text? Children's Preferences Revisited. Paper Presented at the Meeting of the National Reading Conference, Austin, TX.

Lavelle, E., & Bushrow, K. (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology, 27*(6), 807-822.

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

National Center for Education Statistics (NCES) (2011). The Nation's Report Card: Civics 2010. Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.

National Commission on Writing (2003). *The Neglected "R": The Need for a writing Revolution. The report of the National Commission on Writing in America's Schools and Colleges.*

National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts.* http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf

Oğuz, B. ve Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma Stratejilerine Yönelik Bir Derleme Çalışması ve Stratejilerin Yazma Kazanımlarıyla İlişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 119-137.

Özcan, S. T. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Özkan, U. B. (2021). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*, C. IV. Ankara: Pegem.

Pappas, C. C., Varelas, M., Gill, S., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2009). Multimodal Books in Science-Literacy Units: Language and Visual Images for mMeaning Making. *Language Arts, 86*(3), 201-217.

Sidekli, S. (2014). *Metin Öğretimi*. M. Yılmaz (Ed.), Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (s. 131-160) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Slavin, R. E., Lake, C., Inns, A., Baye, A., Dachet, D., & Haslam, J. (2019). *A Quantitative Synthesis of Research on Writing Approaches in Years 3 To 13.* London: Education Endowment Foundation.

Sulak, S. E., Kansızoğlu, H. B. ve Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye Edici Metin Yapısı Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına Etkisi. *Turkish Studies, 11*(9), 741-756.

Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul Öğrencileri Ne Yazar?: İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Metin Türü, Konu ve İçerik Tercihlerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1) , 32-47.

Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.

Türkben, T. ve Karaca, H. (2023). Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Bütünleştirilmiş Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Tutumlarına ve Yaratıcı Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *48*(213).

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(23), 461-472.

Uysal, H. ve Sidekli, S. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi ile Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *45*(204).

Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know About Reading and Writing* Difficulties. Aust Council for Ed Research.

Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri. *Turkish Studies, 9*(6), 1139-1151.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational Texts as Read-Alouds at School and Home. *Journal of literacy Research, 38*(1), 37-51.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1184-1197.
Geliş Tarihi-*Received*: 19.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 02.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346488

Ön Lisans Öğrencilerinin E-Posta Yazma Becerilerinin İncelenmesi

E-Mail Writing Skills of Associate Degree Students

Ömer Faruk KADAN*

Öz

Günümüz teknoloji dünyasında en yaygın kullanılan iletişim araçlarından biri e-postalardır. E-postanın gerektiği şekilde yazılması iletişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi açısından önemlidir. Ön lisans öğrencileri, özellikle mezun olduktan sonra iş hayatlarında e-posta kullanma gereksinimi duymaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada ön lisans öğrencilerinin e-posta yazma becerilerinin bazı ölçütlere göre incelenmesi ve e-posta yazma konusunda onların görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda seçkisiz yöntemle belirlenen 70 e-posta incelenmiştir. Bununla birlikte, 6 soruluk yapılandırılmış görüşme formu ile 21 öğrencinin e-posta yazımına ilişkin görüşleri alınmıştır. Veriler, Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) tarafından geliştirilen E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri ışığında çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en fazla, uygun yazı tipi ve punto ile yazma konusunda başarılı oldukları (f=69), adını-soyadını yansıtan bir e-posta hesabı kullanma (f=62), e-postaya konu başlığı yazma (f=57), açıklamalı e-posta gönderme (f=40), dil kullanımına özen gösterme (f=37), yazım ve noktalama kurallarına dikkat etme (f=33) ve e-postayı selamlama ile başlayıp iyi dileklerle bitirme (f=30) şeklinde devam ettiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunun önceden e-posta kullanımına yönelik eğitim almadığı (f=15), nadiren (f=7) veya bazen (f=6) e-posta kullandığı, genellikle öğretmenlerine (f=9) veya kamu kurumlarına (f=6) e-posta gönderdikleri belirlenmiştir. Ayrıca en fazla yazım dili ile ilgili dikkat edilmesi gerekenlerden bahsettikleri (f=31); gönderim sırasında dikkat edilmesi gerekenlerden ise çok fazla bahsetmedikleri (f=10), e-postayı en çok iletişim amacıyla (f=22) kullandıkları ve e-posta yazımında sorun yaşadığını ifade edenlerin (f=15) daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: E-posta, e-posta yazma becerisi, ön lisans öğrencileri, öğrenci görüşleri.

Abstract

In the contemporary realm of technology, one of the most common means of communication is e-mail. The adequate composition of e-mails is crucial for the facilitation of effective communication. Associate degree students, particularly subsequent to their graduation, are required to use e-mails within their professional pursuits. Hence, the study aimed to scrutinize e-mail writing proficiencies of associate degree students based on certain criteria, while also soliciting their perspectives regarding e-mail composition. Qualitative research methodologies encompassing document analysis and content analysis were employed. In this context, a sample of 70 e-mails, determined through random sampling, were analyzed.

* Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, e-posta: ofkadan@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5187-3694.

Furthermore, the opinions of 21 students regarding e-mail composition were elicited through a structured interview form consisting of six inquiries. The data were scrutinized via Email Writing Competence Inventory created by Özçakmak and Hakkoymaz (2017). The research findings revealed that the students primarily excelled in aspects such as utilizing appropriate font styles and sizes (f=69), employing an e-mail account that reflects their name and surname (f=62), composing e-mail subject lines (f=57), sending e-mails with explanations (f=40), exhibiting careful language use (f=37), adhering to spelling and punctuation rules (f=33), and opening e-mails with greetings and closing with well-wishes (f=30). A substantial majority of the students reportedly lacked prior training in e-mail usage (f=15), rarely (f=7) or occasionally (f=6) sent e-mails, often sent them to their teachers (f=9) or public institutions (f=6). Moreover, a notable emphasis was placed on considerations pertaining to language use (f=31), while minimal attention was directed towards necessary aspects during sending (f=10). Notably, e-mails were primarily used for communicative purposes (f=22), and instances of encountering difficulties in e-mail composition (f=15) appeared to be more prevalent.

Keywords: E-mail, e-mail writing skill, associate degree students, student opinions.

Giriş

Çağımız, teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla arttığı bir dönem olma özelliğine sahiptir. Bu dönemde, iletişim yolları da farklılaşmaya ve çeşitlenmeye başladı. Kadan'a (2021, s. 154) göre iletişimin ana unsuru olan dilin temel becerilerinde bile teknolojik gelişmelerle birlikte değişimler olmuştur. Böyle değişimlerin gerçekleştiği ve internetin yaygın olarak kullanılmaya başlandığı bir dönemde e-posta da hızlı bir biçimde popüler bir kişilerarası iletişim aracı haline gelmiştir (Chen, 2006, s. 35). E-posta; elektronik mail, e-mail, elektronik posta, elektronik ileti, elektronik mektup veya e-mektup gibi isimlerle de anılmaktadır. Bir rapora göre, 2023 yılı itibariyle dünyada yaklaşık 4.4 milyar e-posta kullanıcısı bulunmakta ve günlük 347 milyarın üzerinde e-posta gönderilmektedir/alınmaktadır (Radicati, 2022). Bu durum, e-postaların iletişimdeki rolünü açıkça ortaya çıkarmaktadır.

Günümüzde işlevsel haberleşme araçlarından biri olan e-posta, belli kurallara sahip bir yazışma türü olarak kendini göstermektedir. Elektronik posta veya e-posta, aynı zamanda kültürel bir araç olma özelliğine de sahiptir çünkü e-posta yazımında kültürel unsurlara göre içerik oluşturulmaktadır. Ayrıca Akkaya (2020, s. 313), kültürü yaşanılan bir probleme veya ihtiyaca çözüm üretme şeklinde tanımlamıştır. E-posta da insanların çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarının çözümüne katkı sunmaktadır. E-posta, teknik olarak mesajların iletişim ağları üzerinden iletilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu mesajlar metin, belge, ses, resim veya bilgisayar programları içerebilir. Bilgisayarlar genellikle terminal olarak kullanılır, ancak e-posta göndermek için elektronik ajandalar, cep telefonları, veri iletişim terminalleri veya diğer veri alışverişi araçları da kullanılabilir (Beal, 2019). Hotmail, Gmail, Yahoo Mail ve YaaniMail gibi pek çok e-posta servis sağlayıcısı bulunmaktadır.

E-posta üzerinden bilgi ve belge paylaşımı artık sadece sabit internet hattı ile sınırlı değildir. We Are Social tarafından yayımlanan 2023 raporuna göre dünyada 6.8 milyar akıllı telefon, 1.38 milyar standart telefon ve 480 milyon tablet ve diğer araç kullanıcısı vardır. Dünya nüfusunun %78,7'si akıllı telefon kullanırken Türkiye'de bu oran %94,3'tür (We Are Social, 2023). Akıllı telefonların hızla artması e-posta gönderimini de olumlu yönde etkilemiştir. Bu durum, akıllı telefonları birer bilgisayara dönüştürmüş, dünyanın herhangi bir yerinde bulunan kişileri birbirine bağlamıştır. Gelişen teknoloji, iletişim araçlarını çeşitlendirmiş, cebe sığabilen bir aygıt sayesinde dünyanın öbür ucuna e-posta aracılığıyla başta bilgi, belge olmak üzere çeşitli resim ve video gönderilebilmesine olanak sağlamıştır. Daha önce dosya gönderiminde kısıtlı bir kota varken günümüzde bulut teknolojisiyle artık daha büyük boyutlu dosyalar da aktarılabilmektedir.

E-posta, günümüzde eğitimden sağlığa, sanattan spora birçok alanda vazgeçilmez bir iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle üniversite hayatında hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi ve doğal afetler nedeniyle uzaktan eğitime geçilen dönemlerde e-posta kullanımı daha da önemli bir hale gelmiştir. Öğrenciler; ödev gönderme, bilgi alma, dosya hazırlayıp sunma gibi amaçlarla e-postadan yararlanmaktadır. Aynı zamanda yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla da eğitimciler tarafından kullanılmaktadır. E-posta yazmanın da normal mektup yazarken olduğu gibi belirli kurallara göre yazılması beklenmektedir. Alıcıya göre belirlenen, e-postanın resmi olma veya olmama durumuna göre e-posta oluşturmak gerekmektedir.

E-posta yazma ile yazma eğitimi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bunun nedeni, e-posta yazarken işleyen bilişsel süreçler ile yazma öğretimi sürecinin birbiriyle tutarlı olmasıdır (Shanmuganathan, 2003, s. 33). Diğer bir ifadeyle, yazma eğitimi için geçerli olan süreçler e-posta öğretimi ile de yakından ilişkilidir. E-posta, öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine, fikirlerini daha iyi formüle etmelerine ve düşüncelerini iletmelerine yardımcı olan bir araçtır (Burns, 2006, s. 38). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (2021, s. 87-92) de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. İlgili metinde, B2 düzeyinde "*Kişisel ve mesleki mektup ve e-posta yazarken, bağlama uygun resmiyeti ve kurallarını kullanabilir.*", "*Uygun üslup ve kuralları kullanarak resmî davet, teşekkür veya özür mektupları/ e-postaları oluşturabilir.*", "*Belirli bir amaç için gerekli bilgileri mektup veya e-posta yoluyla elde edebilir, derleyebilir ve e-posta yoluyla diğer kişilere iletebilir.*"; B1 düzeyinde "*Başlıca resmî e-postaları/mektupları oluşturabilir (ör. şikâyette bulunmak ve eylem talep etmek için).*", "*Olgusal nitelikteki temel e-postaları/mektupları oluşturabilir (ör. bilgi talep etmek veya onay istemek ve vermek için).*"; A2 düzeyinde ise "*Kısa mesaj, e-posta veya kısa mektuplarla, diğer kişiden gelen sorulara (ör. yeni bir ürün veya etkinlik hakkında) yanıt vererek bilgi alışverişinde bulunabilir.*", "K*endini tanıtan kısa bir e-posta veya mektup gibi rutin nitelikteki kişisel bilgileri iletebilir.*", "*Kısa, basit notlar, e-postalar ve metin mesajları oluşturabilir (ör. bir davetiye göndermek veya daveti yanıtlamak, bir düzenlemeyi onaylamak veya değiştirmek için).*" ifadeleri yer almaktadır. Dolayısıyla, ana dili Türkçe olanların da burada yer alan tüm işlemleri yapabiliyor olması beklenmektedir.

E-posta kullanımının özellikle yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu ve bu konuda çok çalışma bulunduğunu ileri süren bir araştırma vardır (Liaw, 1998, s. 337). Öğrencileri farklı kültürlerden veya aynı kültüre sahip farklı gruplardan öğrencilerle eşleştirip onların yabancı dilde yazmalarını ve bu yolla yazma becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen araştırmalar bulunmaktadır (Yang, 2018; Mabuan & Ebron, 2017; Ahmed, 2013; Li, Stanford & Siders, 2001; 1998; Kern, 1996; Ham, 1995; Kendall, 1995; Chang, 1992). Diğer taraftan, Foroutan, Noordin ve Hamzah (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin yazma performansını geliştirmede e-posta diyalog günlüğünün kullanımının etkisinin incelendiği çalışmada, e-postanın öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmede uygun bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Nazari ve Niknejad (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin e-posta yoluyla öğrencileri desteklemesinin, onların yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Türkiye'de öğrencilerin e-posta kullanım becerilerini ele alan çalışmalar sınırlıdır. Sözgelimi, Akçay ve Çelik'in (2017) çalışmasında, Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin gönderdikleri e-postalar incelenmiş, öğrencilerin e-posta yazarken, e-postayı oluşturan bileşenlere dikkat etmeden özensiz bir biçimde davrandıkları belirlenmiştir. Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin elektronik posta yazma becerileri ve e-

posta yazma konusundaki öğrenci görüşleri araştırmaya konu edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en fazla açıklamalı e-posta gönderme (f=48), dili özenli kullanma (f=38) ve adını soyadını yansıtan bir e-posta hesabı kullanmaya (f=25) dikkat ettiği; önemli e-postalara bayrak işareti koyma (f=2) ve ekli e-posta gönderme (f=2) açılarından yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. 24 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda öğrencilerin e-postayı en çok, iletişim kurma (f=13), dosya paylaşma (f=7) ve ödev gönderme (f=7) amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Alakurt (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Türkiye'de öğretmen adaylarının tercih ettikleri iletişim yolları ile e-posta kullanma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının sınıf arkadaşları ve öğretim üyeleri ile iletişim kurmak için en fazla yüz yüze/şahsen görüşmeyi tercih ettiği; buna karşın öğretim üyelerinin öğrenciler ile iletişim kurmak için daha çok e-postayı benimsedikleri saptanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun e-postalarını akıllı telefonları aracılığıyla kontrol ettikleri tespit edilmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ayrı bir metin türü olarak yer alan e-posta ile ilgili akademik çalışmaların oldukça yetersiz olduğu yapılan literatür taramasında anlaşılmıştır. İlerleyen teknolojiyle, özellikle resmi yazışmalarda sıklıkla kullanılan e-posta türünün ortaokul düzeyinden başlanarak öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin e-posta kullanımı konusunda ne kadar bilinçli olduğunu ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilerek e-posta yazma konusundaki eksiklikleri gidermek adına öğrencilere gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Nitekim e-postaların düzgün bir biçimde gönderilmemesi, mesajın anlaşılamamasına ve iletişim kopukluğuna yol açmaktadır. Bu hususta Akçay ve Çelik (2017, s. 168), e-postayı oluşturan bileşenlerin kullanım amaçlarına hâkim olmanın ve gönderici, alıcı ve mesaj bileşenlerini tamamlamanın gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, e-postanın yazımında uyulması gereken bazı kurallardan da bahsetmişlerdir. Bu kurallar şu şekilde sıralanmıştır:

- Konu kısmına, e-postanın yazılma amacı az ve öz bir biçimde yazılmalıdır.
- İleti, bir selamlama/hitap ifadesi ile başlamalıdır. Selamlama/hitap ifadesi, alıcıya uygun bir şekilde düzenlenmelidir.
- Gönderici, iletinin giriş kısmında kendini açık bir şekilde tanıtmalıdır.
- E-postanın hangi amaçla gönderildiği mutlaka belirtilmelidir.
- İletinin uzunluğuna bağlı olarak metin, paragraflara ayrılabilir.
- E-postanın ekinde gönderilecek dosyalar mutlaka eklenmeli ve ekte yer alan dosyalara ilişkin de içerikte bilgi verilmelidir. Bununla birlikte, ekli dosyaların isimlerine de dikkat edilmelidir.
- İletinin sonuna iyi dilekleri veya gösterilen saygıyı gösteren bir ifadeye yer verilmelidir.
- E-posta yazımında yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmelidir.
- E-posta, alıcı kişi ya da kuruma uygun bir dil ile oluşturulmalıdır.
- Resmi yazışmalarda emoji kullanmamaya dikkat edilmelidir (Akçay ve Çelik, 2017, s. 168).

Bu çalışmada hem akademik hem mesleki alanda e-posta yazmaya ihtiyaç duyan ön lisans öğrencilerinin e-posta yazma konusundaki durumlarını tespit etmek

amaçlanmıştır. Bu şekilde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eksikliklerinden yola çıkarak genellemelerde ve önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Ayrıca nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır. Ön lisans öğrencilerinin araştırmacıya gönderdiği e-postalar doküman incelemesi; e-posta yazmaya dair öğrenci görüşleri ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

2021-2022 akademik yılı bahar döneminde Hatay'da bulunan bir devlet üniversitesinde üç farklı ön lisans programında öğrenim gören 70 öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin demografik veriler

		Kadın	Erkek	Toplam	%
		33	**37**	**70**	
Program	**Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı**	15	8	23	32,86
	Bilgisayar Programcılığı	8	14	22	31,43
	Lojistik	10	15	25	35,71

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda cinsiyet ve öğrenim görülen program bakımından dengeli bir dağılım olduğu anlaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan erkek öğrenci sayısının (f=37), kadın öğrenci sayısından (f=33) nispeten fazla olduğu görülmüştür. Program içi dağılımlar incelendiğinde de Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programındaki kadın öğrenci sayısının (f=15) erkek öğrenci sayısına (f=8); Bilgisayar Programcılığı programındaki erkek öğrenci sayısının (f=14) kadın öğrenci sayısına (f=8) ve Lojistik programındaki erkek öğrenci sayısının (f=15) kadın öğrenci sayısına (f=10) kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Diğer taraftan, çalışma grubunda yer alan ve gönüllü olanlar arasından seçkisiz olarak belirlenen 21 öğrenciden e-posta yazımı ve kullanımı konusunda görüş alınmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri program bazında dağılımları şu şekildedir: Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı (f=7), Bilgisayar Programcılığı (f=7) ve Lojistik (f=7).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, öğrencilerin gönderdiği e-postalar ve araştırmacı tarafından geliştirilen ve altı sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Oluşturulan görüşme formu için bir uzmandan görüş alınmıştır. Öğrencilerin e-postaları, Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) tarafından geliştirilen *E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri*'nde yer alan 7 madde ile analiz edilmiştir. Envanterin orijinalinde 10 madde bulunmaktadır fakat mevcut veriler ışığında 7 maddenin yeterli olacağı düşünülmüştür. Envanter kullanılarak öğrencilerden gelen 70 e-posta; "*adres, konu, selamlama, yazım ve noktalama, dil kullanımı, yazı tipi ve punto*" nitelikleri bakımından çözümlenmiştir.

Diğer taraftan çalışmada, 21 öğrencinin e-posta yazımı ve kullanımı ile ilgili görüşleri çözümlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulan 6 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile çevrim içi olarak alınmıştır. Öncelikle uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular çevrim içi bir forma

aktarılmış ve formun yer aldığı link gönüllü 21 öğrenciye gönderilmiştir. Öğrencilere, görüşme formunu doldurmaları için 15 günlük bir süre verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1) Daha önce nasıl elektronik posta kullanılacağına ilişkin bir eğitim aldınız mı?

2) Elektronik postayı hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?

3) Elektronik postayı genellikle kime gönderirsiniz?

4) Elektronik posta yazarken hangi hususlara dikkat ediyorsunuz?

5) Elektronik postayı hangi amaçla kullanıyorsunuz?

6) Elektronik posta yazarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

İlk üç soruya ilişkin veriler betimsel analiz, diğer sorular ise içerik analizi ile çözümlenerek elde edilen sonuçlar, bulgular kısmında aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında elde edilen verilere ilişkin yapılan analizlerin sonuçları yer almaktadır. Öğrencilerin gönderdikleri e-postaların *E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri* ile analizine ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin gönderdikleri e-postaların çözümlenmesi

E-postaların Çözümlenmesi (n=70)	**f**	**%**
Açıklamalı e-posta gönderen öğrenciler	40	57,14
Dil kullanımına özen gösteren öğrenciler	37	52,86
Adını-soyadını yansıtan e-posta hesabı kullanan öğrenciler	62	88,57
E-postalarına konu başlığı yazan öğrenciler	57	81,43
E-postasını selamlama ile başlayıp iyi dileklerle bitiren öğrenciler	30	42,86
Uygun yazı tipi ve punto ile yazan öğrenciler	69	98,57
Yazım ve noktalama kurallarına dikkat eden öğrenciler	33	47,14

Tablo 2 göstermektedir ki öğrenciler en fazla, *uygun yazı tipi ve punto ile yazma* konusunda başarılı olmuşlardır (f=69). Bunu, *adını-soyadını yansıtan bir e-posta hesabı kullanma* (f=62), *e-postaya konu başlığı yazma* (f=57) ve *açıklamalı e-posta gönderme* (f=40) izlemiştir. Öğrencilerin e-postalarında daha az başvurdukları unsurlar ise, *dil kullanımına özen gösterme* (f=37), *yazım ve noktalama kurallarına dikkat etme* (f=33) ve e-*postayı selamlama ile başlayıp iyi dileklerle bitirme* (f=30) şeklinde olmuştur. Diğer taraftan, e-posta yazımı ve kullanımına ilişkin görüşmeye katılan 21 öğrencinin verdikleri cevaplara ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin, görüşme formundaki "*Daha önce nasıl elektronik posta kullanılacağına ilişkin bir eğitim aldınız mı?*" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin önceden e-posta kullanımına ilişkin eğitim alma durumları

E-posta Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumu		**f**	**%**
Evet	G7, G12, G13, G15, G17, G19	6	28,57

Hayır	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G8, G9, G10, G11, G14, G16, G18, G20, G21	15	71,43

Tablo 3'e göre, öğrencilerin büyük bir kısmı (f=15) daha önce nasıl e-posta kullanılacağına ve e-posta yazımında dikkat edilecek hususlara yönelik bir eğitim almamıştır. Sadece birkaç öğrenci (f=6) bu konuda eğitim aldığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin, görüşme formundaki "*Elektronik postayı hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?*" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 4'te aktarılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin e-posta kullanım sıklığına ilişkin durumları

E-posta Kullanım Sıklığına Yönelik Durum		**f**	**%**
Nadiren	G2, G9, G10, G11, G12, G16, G18	7	33,33
Bazen	G7, G8, G13, G19, G20, G21	6	28,57
Sık Sık	G1, G3, G4, G6	4	19,05
Her Zaman	G5, G14, G15, G17	4	19,05

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin birçoğunun ya *nadiren* (f=7) ya da *bazen* (f=6) e-postadan yararlandığı belirlenmiştir. *Sık sık* veya *her zaman* e-posta kullananların sayısı birbirine eşittir (f=4; f=4).

Öğrencilerin, görüşme formundaki "*Elektronik postayı genellikle kime gönderirsiniz?*" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin genellikle e-posta gönderdikleri kişi veya kurumlar

Gönderim	**Görüşler**	**f**	**%**
Öğretmenime	G1, G2, G11, G12, G13, G16, G18, G19, G20	9	42,86
Kamu Kurumlarına	G5, G6, G7, G8, G10, G21	6	28,57
Ticari İşletmelere	G3, G9, G17	3	14,29
Arkadaşlarıma	G4, G14, G15	3	14,29

Tablo 5'ten anlaşılmaktadır ki öğrencilerin büyük bir kısmı e-postayı genellikle *öğretmenine* (f=9), bir kısmı ise *kamu kurumlarına* (f=6) gönderdiğini ifade etmiştir. Kalan öğrenciler ise e-postayı *ticari işletmelere* (f=3) ve *arkadaşlarına* (f=3) gönderdiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin, görüşme formundaki "*Elektronik posta yazarken hangi hususlara dikkat ediyorsunuz?*" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilere göre e-posta yazımında dikkat edilecek hususlar

Dikkat Edilecek Hususlar	**Görüşler**	**n**	**f**
Yazım Dili ile İlgili Dikkat Edilmesi Gerekenler		19	31
Yazım Kurallarına Uygun Olmalı	G1, G3, G4, G9, G10, G11, G14, G15, G16, G17, G18, G19, G20	13	14
Açık ve Anlaşılır Yazılmalı	G2, G4, G7, G8, G9, G11, G12, G14, G15, G16, G20	11	12

Nazik Bir Yazım Dili Kullanılmalı	G5, G11, G13, G18	4	4
Resmi Bir Yazım Dili Olmalı	G3	1	1
Gönderim Sırasında Dikkat Edilmesi Gerekenler		7	10
Alıcı Adresi Doğru Olmalı	G5, G6, G9, G10, G11, G12, G17	7	7
Eklenen Dosyalar Doğru Olmalı	G17	1	1
E-posta İmzalı Gönderilmeli	G5	1	1
E-posta Sadece İlgili Kişiye Gönderilmeli	G5	1	1
Genel Toplam		**20**	**41**

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin en fazla yazım dili ile ilgili dikkat edilmesi gerekenlerden bahsettiği (f=31); gönderim sırasında dikkat edilmesi gerekenlerden ise çok fazla bahsetmedikleri (f=10) anlaşılmıştır. Öğrenciler, yazım dili ile ilgili dikkat edilmesi gerekenleri; *yazım kurallarına uygun olmalı* (f=14), *açık ve anlaşılır yazılmalı* (f=12), *nazik bir yazım dili kullanılmalı* (f=4) ve *resmi bir yazım dili olmalı* (f=1) şeklinde açıklamışlardır. Gönderim sırasında dikkat edilmesi gerekenleri ise *alıcı adresi doğru olmalı* (f=7), *eklenen dosyalar doğru olmalı* (f=1), *e-posta imzalı gönderilmeli* (f=1) ve *e-posta sadece ilgili kişiye gönderilmeli* (f=1) biçiminde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu doğrultudaki görüşlerinden alınan alıntılar aşağıda verilmiştir:

> G11: *Konu açık ve sade bir dille anlatılmalıdır. İmla ve dilbilgisi kurallarına dikkat edilmelidir. Nasıl hitap edilmesine karar verilmelidir. Kısa ve öz olmalıdır. Büyük harf kullanmaktan kaçınılmalıdır. Elektronik posta iletirken adresi tekrardan kontrol edilmelidir. Elektronik postanın sonunda saygılarımla, teşekkür ederim cümleleriyle bitirilmelidir. İletilmesi gereken konunun düzgün bir şekilde anlatılmadığı, yazım ve imla hatalarının fazla olması işin ciddiyetini gölgeleyebilir. Elektronik postayı karşı tarafa göndermeden önce tekrardan göz atılmalıdır.*
>
> G14: *Genellikle noktalama işaretlerine ve cümlelerin devrik olmamasına özen gösteriyorum. Duygu ve düşüncelerimin eksiksiz bir şekilde yazılmasına büyük bir önem veriyorum.*
>
> G20: *Konuyu açık ve net bir şekilde yazarım, kendi adımın ve soyadımın bulunduğu e posta adresini kullanırım, mesajı kısa tutmaya çalışırım bunun yanı sora imla kurallarına dikkat ederim.*
>
> G5: *Alıcının adresinin doğru olması, konuyla ilgili alakası olan kişileri CC'ye eklemek, doğrudan gönderdiğimiz kişiye hanım veya bey şeklinde başlamak ve imzasız mail atmamak.*
>
> G18: *Saygı çerçevesinde, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ediyorum.*

Öğrencilerin, görüşme formundaki "*Elektronik postayı hangi amaçla kullanıyorsunuz?*" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 7'de aktarılmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin e-posta kullanım amaçları

Kullanım Amacı	Görüşler	n	f
Bilgi ve Belge Gönderimi/Edinimi		10	12
Bilgi ve Belge Transferi	G5, G7, G10, G15, G17, G20,	7	7

	G21		
İş Başvurusu	G9, G14	2	2
Kredi Kartı Ekstresinin Takibi	G14	1	1
Gizlilik Esası Olan Belgelerin İletimi	G6	1	1
Kampanyalar Hakkında Bilgi Sağlanması	G14	1	1
İletişim		15	22
Diğer İnsanlarla	G3, G11, G12, G13, G15, G16, G19	7	7
Okul İşleriyle İlgili	G2, G4, G8, G12, G13, G18	6	6
İş Gereği	G4, G8, G18, G20	4	4
Kurumlar arası	G1, G17	2	2
Hastaneyle	G8	1	1
Öğretmenle	G2	1	1
Ticari	G9	1	1
Bilgisayar Programlarının Kullanımı	G1, G4	2	2
Genel Toplam		**21**	**36**

Tablo 7'ye göre, öğrenciler e-postayı en çok iletişim amacıyla (f=22) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise e-posta kullanma amacı olarak bilgi ve belge gönderimi/edinimini (f=12) ve bilgisayar programlarının kullanımını (f=2) beyan etmişlerdir. E-postayı iletişim amaçlı kullanan öğrencilerin; *diğer insanlarla iletişim* (f=7), *okul işleriyle ilgili iletişim* (f=6), *iş gereği iletişim* (f=4), *kurumlar arası iletişim* (f=2), *hastaneyle iletişim* (f=1), *öğretmenle iletişim* (f=1) veya *ticari iletişim* (f=1) sağlamak için; bilgi ve belge gönderimi/edinimi amacıyla kullananların ise *bilgi ve belge transferi* (f=7), *iş başvurusu* (f=2), *kredi kartı ekstresinin takibi* (f=1), *gizlilik esası olan belgelerin iletimi* (f=1) veya *kampanyalar hakkında bilgi sağlanması* (f=1) için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu bağlamdaki görüşlerinden alınan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

G20: *Önemli konularda ve iş hayatıyla alakalı, bilgi almak amacıyla kullanırım.*

G17: *Laboratuvarlar ve şirketler ile iletişimde ve önemli dosyaların gönderilmesinde.*

G14: *Kampanyalardan bilgi almak, kredi kart ekstrelerini titizlikle kontrol etmek, CV yolladığım firmaların geri dönüşlerini dikkatle takip etmek için.*

G11: *Karşımızdaki kişiyle internet üzerinden yapılan karşılıklı haberleşme ve iletişimin geçmesini sağlayan hizmettir.*

G12: *Haberleşme ve iletişim amacında. Genellikle ödev gönderme konusunda.*

G4: *Daha çok okul ve iş hayatında gereken evrak ve dokümanları gönderip ve geri karşılığını almak amacıyla kullanıyorum. Onun haricinde sanal ortamda oyun ile ilgili mailleri ve hesap bilgilerini güvende tutmak için kullanıyorum.*

G9: *Genelde ticari amaçla ve iş başvurularında kullanıyorum.*

Öğrencilerin, görüşme formundaki "*Elektronik posta yazarken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?*" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin e-posta yazımında karşılaştıkları sorunlar

Sorunlar	Görüşler	n	f
Sorun Yaşamadım	G9, G10, G15, G16, G19, G21	6	6
Sistemsel Sorun Nedeniyle E-Postanın İletilmemesi	G4, G8, G12, G13	4	4
E-posta Adresinin Yanlış Yazılması	G1, G18	2	2
Dosya Gönderme Boyutunun Sınırlı Olması	G5, G14	2	2
İletinin Yanlış Kişiye Gönderilmesi	G11, G20	2	2
Yazım Hatası Yapılması	G1	1	1
Kullanılmayan Adrese İleti Gönderilmesi	G2	1	1
Gönderi Doğruluğunun Kontrol Edilememesi	G6	1	1
Yabancı Dil Bilinmemesi	G7	1	1
Hatalı Gönderilen İletinin Silinememesi	G17	1	1
Genel Toplam		**21**	**21**

Tablo 8'e göre, öğrencilerin bir kısmı e-posta yazımında *herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını* (f=6) dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler *sistemsel sorun nedeniyle e-postanın iletilememesi* (f=4), *e-posta adresinin yanlış yazılması* (f=2), d*osya gönderme boyutunun sınırlı olması* (f=2), *iletinin yanlış kişiye gönderilmesi* (f=2), *yazım hatası yapılması* (f=1), *kullanılmayan adrese ileti gönderilmesi* (f=1), *gönderi doğruluğunun kontrol edilememesi* (f=1), *yabancı dil bilinmemesi* (f=1), *hatalı gönderilen iletinin silinememesi* (f=1) sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki görüşlerinden alınan alıntılar aşağıda gösterilmiştir:

> G9: *Kullandığım zamanlarda bir sorun yaşamadım sorunların ne olabileceği hakkında fikrim yok.*
>
> G4: *Tek karşılaştığım şey göndermiş olduğum postanın iletilememesi veya hiç göndermemesi sistemsel hatalardan dolayı.*
>
> G1: *Mail adresimizi yanlış yazdığımızda e- postanın gitmemesi, yazım hatası yapmak.*
>
> G14: *Karşılaştığım büyük sorunların başında gelen, özellikle resimli postalar yollarken sınırlama getirilen MB sorunu. Dosyanın büyüklüğüne göre bazı postları iki kere göndermek zorunda olabiliyorum. Ve bu da vakitten kayıp demektir.*
>
> G17: *Bir hata durumunda gönderdikten sonra postayı silememe.*
>
> G20: *Alıcılar arasında bulunmayan kişilere yanlışlıkla e-posta göndermek.*

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırma kapsamında ilk olarak çalışma grubunda yer alan 70 öğrencinin e-postaları, Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) tarafından geliştirilen E-Posta Yazma Yeterliliği Envanteri'nde yer alan 7 madde ile çözümlenmiştir. Çözümleme neticesinde öğrencilerin en fazla uygun yazı tipi ve punto ile yazma konusunda başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu duruma sebep olarak öğrencilerin e-posta sistemlerinde otomatik olarak sunulan yazı tipi ve puntoyu kullanmaları gösterilebilir. Sadece bir öğrenci, okunmayacak kadar küçük bir punto ve araştırmacı ile yazışma bakımından uygun olmayan bir yazı tipi tercih etmiştir. Chen (2006, s. 35), e-posta yazımına ilişkin sabit ve

standart kurallar olmadığını ifade etmiştir. Fakat uygun punto ve yazı tipi ile oluşturulmayan e-postalar iletilmek istenilen mesajın doğru ve uygun bir şekilde gitmesine mâni olabilir. Özçakmak ve Hakkoymaz (2017)'ın çalışması ise bu konuda mevcut araştırma ile örtüşmemektedir. İlgili çalışmada, öğrencilerin sadece %30'unun uygun yazı tipi ve punto ile yazma konusunda dikkatli oldukları öne sürülmüştür.

Özçakmak ve Hakkoymaz (2017, s. 994)'a göre e-posta hesabının kişinin imzası gibi onu temsil etmesi gerekmektedir ve adını-soyadını içeren bir hesap olmalıdır. Fakat ilgili çalışmada yer alan öğrencilerin sadece %50'si adını-soyadını yansıtan bir e-posta hesabına sahiptir. Mevcut çalışmada ise öğrencilerin neredeyse %90'ı adını-soyadını yansıtan bir e-posta hesabı kullanma noktasında dikkatli davranmıştır. Diğer taraftan e-postaya konu başlığı yazma hususunda da araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %82'si dikkatli davranmıştır. Bu sonuç da önceki çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile farklılık göstermektedir (Akçay ve Çelik, 2017; Özçakmak ve Hakkoymaz, 2017). Öğrencilerin açıklamalı e-posta gönderme konusundaki oranları da önceki araştırmalarla örtüşmemektedir. Mevcut çalışmada öğrencilerin yaklaşık %58'i açıklamalı e-posta gönderirken Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin %96'sı açıklamalı e-posta göndermiştir. Akçay ve Çelik (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilerin %82'sinin e-postalarında herhangi bir metne yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan, mevcut çalışmada öğrencilerin e-posta yazımında dil kullanımına özen gösterme, yazım ve noktalama kurallarına dikkat etme konularında yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Benzer şekilde Akçay ve Çelik (2017, s. 173) de öğrencilerin e-posta yazımında dikkat etmeleri gereken hususları göz ardı ettiklerini belirtmişlerdir. Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin sadece %24'ünün yazım ve noktalama konusunda dikkatli olduğu sonucuna varılmıştır. Merchant (2003) da çalışmasında öğrencilerin e-posta yazarken noktalama işaretlerini kullanma konusunda dikkatli olmadıklarını dile getirmiştir. Oysa e-posta yazımında da yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Özellikle bir öğretmene veya resmî kurumlara yazılan e-postalarda daha dikkatli davranılması beklenmektedir. Bu durum, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (2021, s. 87) raporunda da açıkça ifade edilmiştir. İlgili metinde, B2 düzeyindeki öğrenenlerin *kişisel ve mesleki mektup ve e-posta yazarken, bağlama uygun resmiyeti ve kurallarını kullanabilecekleri* açıklanmıştır.

Araştırmada, e-postayı selamlama ile başlayıp iyi dileklerle bitirme konusunda da öğrencilerin yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık %58'i e-postalarını bir selam ifadesi ve iyi dilek ifadesi olmadan göndermiştir. Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) da araştırmalarında çok yakın bir sonuca ulaşarak öğrencilerin %62'sinin e-postalarını bir selam ifadesi ve iyi dilek ifadesi olmadan oluşturduklarını belirtmişlerdir. Akçay ve Çelik (2017) de benzer şekilde, çalışmada yer alan öğrencilerin %88'inin herhangi bir selamlama veya hitap ifadesi kullanmadığı sonucuna varmışlardır. Gains (1999) de hem akademik hem de ticari çevrelerden gerçek e-postaları incelediği araştırmasında, ticari e-postaların %92'sinin; akademik e-postaların ise %37'sinin bir selamlama ile başlamadığını tespit etmiştir. Bu durum, akademik çevrelerin e-posta yazarken selamlama ifadesi kullanma gerekliliğinin bilincinde olması ile açıklanabilir. Fakat e-posta yazarken selamlama ve hitap ile başlanması gerektiği konusunda üniversite öğrencilerinin de farkındalıklarının artırılması sağlanmalıdır.

Bununla birlikte çalışma grubunda yer alan ve gönüllü olanlar arasından seçkisiz olarak belirlenen 21 öğrenciden e-posta yazımı ve kullanımı konusunda görüş alınmıştır. Öğrenci görüşleri içerik analiziyle incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin büyük

bir kısmının daha önceden e-posta kullanımına yönelik eğitim almadığı anlaşılmıştır. Oysa öğrencilere Türkçe veya Türk Dili dersleri bağlamında e-posta okuryazarlığı anlatılabilir. Bu şekilde onların daha düzgün ve etkili e-posta yazmaları sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin çoğu ya nadiren ya da bazen e-posta kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, onların henüz meslek hayatına başlamama ve okul ortamında çok ihtiyaç duymama durumlarıyla açıklanabilir. Fakat öğrencilerin çoğunluğu e-postaları genellikle öğretmenlerine gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bazıları ise kamu kurumlarına, ticari işletmelere veya arkadaşlarına gönderdiklerini dile getirmişlerdir.

E-posta yazarken öğrencilerin en fazla yazım dili ile ilgili dikkat edilmesi gerekenlerden bahsettikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin yazım dili ile ilgili belirtmiş oldukları yazım kurallarına uygun olmalı, açık ve anlaşılır yazılmalı, nazik bir yazım dili kullanılmalı ve resmi bir yazım dili olmalı önerilerine kendilerinin çok uymadıkları ortaya çıkmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi dil kullanımı, yazım ve noktalama konusunda yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Özçakmak ve Hakkoymaz (2017, s. 994) da öğrencilerin en çok e-postayı kime göndereceklerini belirlemeye ve yazım ve noktalamaya dikkat etmeyi gerekli gördüklerini öne sürmüşlerdir. Gönderim sırasında dikkat edilmesi gerekenleri ise alıcı adresi doğru olmalı, eklenen dosyalar doğru olmalı, e-posta imzalı gönderilmeli ve e-posta sadece ilgili kişiye gönderilmeli biçiminde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin e-postayı kullanım amaçları değerlendirildiğinde en çok iletişim amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler ise e-posta kullanma amacı olarak bilgi ve belge gönderimi/edinimini ve bilgisayar programlarının kullanımını beyan etmişlerdir. E-postayı iletişim amaçlı kullanan öğrencilerin; diğer insanlarla iletişim, okul işleriyle ilgili iletişim, iş gereği iletişim, kurumlar arası iletişim, hastaneyle iletişim, öğretmenle iletişim veya ticari iletişim sağlamak için; bilgi ve belge gönderimi/edinimi amacıyla kullananların ise bilgi ve belge transferi, iş başvurusu, kredi kartı ekstresinin takibi, gizlilik esası olan belgelerin iletimi veya kampanyalar hakkında bilgi sağlanması için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin e-postayı en çok iletişim ve dosya gönderme amaçlı kullandıkları anlaşılmıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bir başka sonuç ise bazı öğrencilerin e-posta yazımında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları fakat bazılarının ise sistemsel sorun nedeniyle e-postayı iletememe, e-posta adresini yanlış yazma, dosya gönderme boyutunun sınırlı olması, iletiyi yanlış kişiye gönderme, yazım hatası yapma, kullanılmayan adrese ileti gönderme, gönderi doğruluğunu kontrol edememe, yabancı dil bilmeme, hatalı gönderilen iletiyi silememe sorunu yaşadıkları gerçeğidir. Özçakmak ve Hakkoymaz (2017) da benzer şekilde e-posta yazımında öğrencilerin; dosya boyutunun fazla olması, internet kesintisi (sistemsel sorun), yanlış adrese gönderme gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık %67'sinin e-posta yazımında sorun yaşaması göz ardı edilmemelidir.

Özetle bu çalışmada, ön lisans öğrencilerinin e-posta yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı, bir e-postanın hangi unsurları barındırması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve e-posta yazımında birtakım sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hala birçok alanda ihtiyaç duyulan e-postaların nasıl yazılması ve ne tür unsurları barındırması gerektiği konusunda öğrencilere eğitim verilmelidir. Mesleki anlamda donanımlı bir şekilde yetişmeleri gereken ön lisans öğrencilerinin özellikle mezun olduktan sonraki iş hayatlarında sorun yaşamamaları için onlara e-posta yazımı konusunda eğitim verilmeli ve birer e-posta okuryazarı olmaları desteklenmelidir. E-posta eğitimi, Türk Dili öğretim elemanları tarafından sağlanabilir. Bunun için onlarda

da farkındalık oluşturulması sağlanmalı ve Türkçe Eğitimi lisans programlarında dijital okuryazarlık çatısı altında e-posta okuryazarlığı eğitimi verilmelidir. Yazmanın, hayatımızın her alanında ihtiyaç duyduğumuz önemli bir beceri olduğu unutulmamalıdır. E-posta yazımında da kâğıtta olduğu gibi yazım ve dil kurallarına riayet edilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

Ahmed, M. A. E. A. S. (2013). The Effect of Using E-mail on Developing EFL Writing Skills for Secondary Stage Students at the Experimental Schools. *Arab World English Journal*, 4(3), 135-150.

Akçay, A. & Çelik, H. (2017). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin E-Posta Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 184-197.

Akkaya, S. (2020). Somut Olmayan Kültürel Miras Kapsamında Dil Müzeleri. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* içinde (ss. 313-341). Ankara: Pegem Akademi

Alakurt, T. (2019). Email Usage: Much More Than A Habit!. *Bartın University Journal of Faculty of Education,* 8(3), 885-903.

Beal, V. (2019) *Email - Electronic Mail*. Webopedia. [Erişim Tarihi: 18.05.2023]

Burns, M. (2006). Improving Student Writing Through E-Mail Mentoring. *Learning & Leading with Technology,* 33(5), 38-47.

Chang, Y. L. (1992). Contact of the Three Dimensions of Language and Culture: Methods and Perspectives of an E-Mail Writing Program. *The Proceeding of the Eighth Annual Convention of the English Teacher's Association in R.O.C.*, 541-562.

Chen, C. F. E. (2006). The Development of E-Mail Literacy: From Writing to Peers to Writing to Authority Figures. *Language Learning and Technology*, 10(2), 35-55.

Foroutan, M., Noordin, N., & Hamzah, M. S. G. B. (2013). Use of E-Mail Dialogue Journal in Enhancing Writing Performance. *Asian Social Science*, 9(7), 208.

Gains, J. (1999). Electronic Mail—A New Style of Communication or Just a New Medium?: An Investigation into the Text Features of E-Mail. *English for Specific Purposes*, 18(1), 81-101.

Ham, J. (1995). Cultural Encounters: German and American Students Meet on the Internet. Warschauer, M. (Ed.), *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners* içinde (107-108). Honolulu: University of Hawaii.

Kadan, Ö. F. (2021). Dijital Dönüşüm ve Yabancı Dil Öğretimi. O. Köksal (Ed.), *Dijital Eğitim* içinde (ss. 153-166). Konya: Eğitim Yayınevi

Kendall, C. (1995). Individual Electronic Mail with Native Speakers. Warschauer, M. (Ed.), *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners* içinde (109-115). Honolulu: University of Hawaii.

Kern, R. (1996). Computer-Mediated Communication: Using E-Mail Exchanges to Explore Personal Histories in Two Cultures. *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawaii Symposium* içinde (ss. 105-119). Honolulu: University of Hawaii.

Li, Y. (1998). *Using Task-Based E-Mail Activities İn Developing Academic Writing Skills İn English As A Second Language*. Doktora Tezi. Arizona: The University of Arizona.

Liaw, M. L. (1998). Using Electronic Mail for English as a Foreign Language Instruction. *System*, 26, 335-351.

Mabuan, R. A., & Ebron, G. P. (2017). A Blended Learning Approach to Teaching Writing: Using E-Mail in the ESL Classroom. *Asian EFL Journal*, 100, 80-103.

MEB. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. İzmir: Pozitif Matbaa.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Merchant, G. (2003). E-mail Me Your Thoughts: Digital Communication and Narrative Writing. *Reading*, 37(3), 104-110.

Nazari, B., & Niknejad, S. (2015). E-mail Writing: Providing Background Information in the Core of Computer Assisted Instruction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(1), 193-211.

Özçakmak, H. ve Hakkoymaz, S. (2017). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Posta Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 985-997.

Radicati (2022). *E-mail Statistics Report: 2022-2026*. https://www.radicati.com/wp/wp-content/uploads/2022/11/Email-Statistics-Report-2022-2026-Executive-Summary.pdf [Erişim Tarihi: 20.05.2023]

Stanford, P., & Siders, J. A. (2001). E-Pal Writing!. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 21-24.

We Are Social Report (2023). https://wearesocial.com/us/blog/2023/01/digital-2023. [Erişim Tarihi: 18.05.2023]

Shanmuganathan, T. (2003). E-Mail: A Tool for Teaching Writing?. *Jurnal Pendidikan*, 23, 31-44.

Yang, P. L. (2018). E-Mail Writing Projects in an EFL Context: From Linguistic And Attiutudinal Perspectives. *European Journal of English Language Teaching*, 4(1), 75-85



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1198-1215.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342969

Eğitimde Kavram Haritalama Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Concept Mapping Studies in Education

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN*
Hakan ULUM**
Ömer Gökhan ULUM***

Öz

Kavram haritalama, birçok disiplinde ve düzeyde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemdeki son eğilimleri belirlemek için önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, Web of Science veri tabanında 1985-2021 yılları arasında yayınlanmış kavram haritalama çalışmalarının bibliyometrik bir analizi yapılmıştır. İlgili dâhil etme kriterlerini karşılayan toplam 519 makale belirlenmiştir. İlgili analizde, kavram haritalama alanındaki en önemli yazarlar, dergiler, kurumlar ve makaleler ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, kavram haritalama çalışmalarındaki kurumlar ve yazarlar arasındaki işbirliği açısından kavramsal kelime ağı yapısı incelenmiştir. Yapılan analizlerde, konuyla ilgili yayınların çoğunun 2013 yılında olduğu, en önemli derginin "Journal of Research in Science Teaching" olduğu ve en önemli kurumun "National Taiwan University of Science and Technology" olduğu görülmüştür. Ayrıca, kavram haritalama alanında çok fazla ortak yazarlık olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak, Kirscher, P., Wang, M. ve Stoyanov, S. arasında ikili bir bağlantı olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar, kavram haritalamanın geniş bir literatür tabanına sahip olduğunu göstermiştir. Çalışma, ilgili alana büyük fayda sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: bibliyometri, kavram haritalama, eğitim araştırması

Abstract

Concept mapping is a method used in many disciplines and at many levels. It is considered valuable to determine the latest trends in this method. Therefore, in this study, a bibliometric analysis of concept mapping studies published between 1985-2021 on the Web of Science database has been conducted. A total of 519 articles meeting the relevant inclusion criteria were identified. In the related analysis, the top authors, journals, institutions, and articles in the field of concept mapping were revealed. In addition, the co-word network structure in concept mapping studies was examined in terms of collaboration between institutions and authors. In the analyses performed, it was seen that most publications on the subject were from 2013, the top journal was Journal of Research in Science Teaching, and the top institution

* Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Primary School Education, Konya/Turkey, e-posta: makucukaydin@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4410-1279
** Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Primary School Education, Konya/Turkey, e-posta: hakanulum@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1398-6935
*** Assoc. Prof. Dr., Mersin University, English Language Teaching Department, Mersin/Turkey, e-posta: omergokhanulum@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7685-6356.

was the National Taiwan University of Science and Technology. Furthermore, it has been observed that there is not a great deal of co-authorship in the field of concept mapping. However, a binary connection between Kirscher, P., Wang, M., and Stoyanov, S. has been noted. The results have shown that concept mapping has a broad literature base. The study will be of tremendous benefit to the associated field.

Keywords: bibliometrics, concept mapping, educational research

Introduction

Concept mapping was first developed in the mid-1970s by Joseph Novak and Cornell University graduate students as part of a research project based on the meaningful learning theory of Ausubel (1963). In this context, concept maps (CMs) that allow concepts, relationships between concepts, and examples of concepts to be presented at page level were introduced to the literature. In light of this, CMs are expressed as two-dimensional representations of a collection of concepts (Chang & Chang, 2008). Cross-links are a component of CMs in addition to concepts and defined linkages. Independent branches of concepts are connected by cross-links (Jacobs-Lawson & Hershey, 2002). CMs essentially seek to reveal details of the conceptual connections that define a knowledge structure (Schaal et al., 2010). These tools also allow students to visually present their own knowledge on any subject or concept (Hill, 2008). Thus, CMs can be used as tools to evaluate students' conceptual understanding of certain subject areas (Beyerbach & Smith, 1990).

CMs are very important tools for visualizing conceptual information structures (Hwang et al., 2020; Novak & Gowin, 1984). With such tools, the process of creating connections between concepts becomes easy for students (Kassab & Hussain, 2010; Novak, 1993). In the creation process, students can form a systematic and holistic perspective of the bonds they have created (Jianhua, 2013) and this situation is effective in the development of students' critical thinking skills (Daley & Torre, 2010; Si et al., 2019; Yue et al., 2017). Instructional interventions using CMs show that CMs are effective in learning (Cofie et al., 2021; Nesbit & Adesope, 2006) and thus contribute to the development of problem-solving skills (Malycha & Maier, 2017). Numerous studies on the effectiveness of CMs noted that CMs raise academic achievement and favourable attitudes toward learning (Horton et al., 1993) while reducing research anxiety and increasing motivation in adults (Martin et al., 2015). In addition, CMs are powerful assessment tools that can be used by teachers (Liu et al., 2010; Llinás et al., 2020). In this respect, teachers can to detect misconceptions by using CMs (Jankowska, 2010), and by analysing gaps in learning (Mühling, 2016), they can provide feedback to students on what they know (Beyerbach, 1988).

The benefits of CMs for both students and teachers have been discussed in many fields and at many teaching levels. According to Machado and Carvalho (2020), the usage of CMs in higher education has a positive impact on success, critical thinking abilities, active learning, and cooperative learning. Hwang et al. (2021) investigated the effectiveness of the CM-based problem-solving approach with 8th-grade students in China. The results of the research conducted in an experimental context showed that the problem-based approach based on CMs improved students' learning achievements, critical thinking tendencies, and problem formulation quality. Cofie et al. (2021) used CMs to teach genetics to midwifery students. In the research that used experimental design, it was stated that the teaching strategy based on CMs was effective on students' academic achievements. Llinás et al. (2020) used CMs in physics lessons in their study with first-year engineering students. The study investigated whether CMs could be used as an assessment tool. The results of the study conducted with engineering students revealed

that CMs are a good tool both quantitatively and qualitatively. In studies emphasizing the importance of teachers in teaching CMs, the systems thinking approach (de Sousa et al., 2019) and content knowledge evaluation (Garner et al., 2020) have been addressed. In addition, CMs have been discussed in different contexts such as examining the critical thinking skills of medical students with argumentation (Si et al., 2019), increasing the reading comprehension skills of weak readers (Morfidi et al., 2018), expanding the statistical knowledge of graduate students (Kapuza, 2020), and discovering 13- to 15-year-old students' awareness of careers in science (Kotkas et al., 2021).

Therefore, CMs have found their place in many disciplines, particularly in education, and they are especially valuable tools in learning and teaching processes. Therefore, in this study, it is aimed to reveal the contributions made to the literature in the field of education with CMs. In this context, we show the following as the reasons for the study:

i. Determining trends in CMs: Bibliometric analyses can help determine trends in the field of CMs by providing information about the number and diversity of studies published during a specific period.

ii. Identifying research areas: CMs is used in many disciplines. Bibliometric analyses can identify which disciplines conduct the most research on CMs and which topics are the focus of research, providing guidance for future research.

iii. Analyzing collaboration among authors: Bibliometric analyses can determine which authors have conducted the most research on CMs and the level of collaboration between authors. These analyses can offer suggestions for how future collaborations can be developed.

iv. Analyzing journals and publishers: Bibliometric analyses can identify which journals have published the most research on CMs and which publishers are prominent in this field. These analyses provide insight into where future research can be published.

v. Evaluating research quality: Bibliometric analyses can assist in evaluating the quality of research on CMs by providing information about the impact factors, citation counts, and other parameters of the journals in which CMs research is published.

In this context, the following research questions (RQs) were addressed in the study:

RQ1. What are the distribution of the;
a. top writers,
b. publications,
c. organizations,
d. articles,
e. and countries among studies on concept mapping and the use of CMs in education?

RQ2. What kind of structure about the usage of CMs in education develops in the inter-institutional setting with the cooperation of authors and the co-word network?

Previous Analysis Studies Conducted on CMs

This study is the first bibliometric review of CMs. However, comprehensive analyses in various types have also been conducted on the CMs in the relevant literature. FirstHorton et al. (1993) conducted a meta-analysis of 19 studies to determine the effect of CMs on achievement and attitude. In this context, CMs were handled separately for

teachers and students. The results obtained showed that CMs were effective on achievement at a medium level and on attitude at a large level.

Rosas and Kane (2012) analyzed 69 quantitative studies that utilized CMs. For each study, variations and distributions were taken into account, and CMs were evaluated in terms of quality. Valid, reliable, and high-quality ways to conduct CMs were proposed in the study."Batdı (2014) compared the effectiveness of the concept mapping technique and traditional learning method in terms of student achievement, permanence of knowledge, and attitude. Forty-one studies published about CMs between 2008 and 2013 were meta-analysed. The relevant publications included in the analysis were selected only from among experimental studies with control groups. In this context, according to the studies included in the meta-analysis, academic achievement was discussed in terms of teaching level, subject area, type of publication, and duration of application.

Donnelly (2017) conducted a systematic review of doctoral theses produced between 1985 and 2014 on Trochim's concept mapping methodology. In that study, in which a total of 104 theses were examined, it was observed that studies on CMs were particularly carried out in the fields of psychology and education. Studies conducted on the effectiveness of CM use were examined in terms of sampling techniques, participant characteristics, teaching strategies, and analysis methods. These analyses revealed that the concept mapping research included seven distinct teaching methodologies, and the bulk of the studies used multidimensional scaling and hierarchical cluster analysis. It was also noted that these dissertation theses on concept mapping are heavily cited.

Through a systematic review, Hartmeyer et al. (2018) investigated the concept mapping-based formative assessment approach in primary and secondary school scientific instruction. A total of nine studies meeting the inclusion criteria were examined considering the titles, aims, designs, interventions, grades, students, subjects, teaching contexts, and results. The strategies that should be considered in order to use CMs as evaluation tools in teaching were emphasized.

The other hand, Elik and Gerçek (2019) used a document analysis method to investigate studies on the usage of CMs in the field of science education in Turkey. Within the scope of that study, 11 articles about CMs published in the TR Index between 2000 and 2018 were analysed. The articles were evaluated considering the field of the study, the year it was published, the method used, data collection tools and methods, sample size, discussion, and suggestions. As a result of the related analyses, it was seen that CMs have a positive effect on the academic success of students in general, but the opposite may also be the case, and CMs are used as teaching materials rather than evaluation tools.

Finally, an evaluation was conducted on 60 articles including CMs in higher education, conducted between 1988 and 2018 by Machado and Carvalho (2020).The roles of CMs in thinking skills, collaboration, assessment of learning, and theory-practice integration were discussed. It was also reported that CMs can be supported by technology.

All of these studies have shown that concept maps have an impact on success and attitude, especially in terms of learning quality. Therefore, concept maps can be more effective than traditional learning methods and can increase students' academic achievement. Additionally, various methods have been proposed for preparing high-quality concept maps in the results of these studies. Concept maps can also be used as an assessment tool, and when used as an assessment tool in science education, strategies that need to be considered in teaching have been emphasized. In studies conducted in the field of science education in Turkey, it has been observed that concept maps have generally

positive effects. Therefore, previous studies have focused more on the quality of concept maps. However, we do not yet have information about the general trends and publication data on CMs. Therefore, with this study, it is aimed to determine the common trends in concept mapping, to reveal the topics covered with CMs in different parts of the world, and to examine how articles and top authors in the field actually affect the concept mapping literature. With this aim, efforts have been made to provide a comprehensive bibliometric analysis based on concept mapping research and datasets to be shared, thus presenting a methodological framework based on a concept mapping review.

Bibliometric Analysis as a Method

Bibliometric analysis plays a crucial role in uncovering trends and patterns within research literature. This method involves the quantitative assessment of various aspects of published research, such as citations, co-authorship, publication frequency, and more. The importance of bibliometric analysis can be understood through the following points (Donthu et al., 2021; Ellegaard & Wallin, 2015):

Identifying Research Trends: Bibliometric analysis enables researchers to identify emerging research trends and areas of interest. By analyzing patterns in publication topics and keywords, researchers can gain insights into the evolution of specific fields and the emergence of new research directions.

Mapping Knowledge Networks

Through co-citation and co-authorship analysis, bibliometrics helps in mapping the network of collaboration and influence among researchers and institutions. This provides a visual representation of how knowledge is interconnected and disseminated within a specific research domain.

Measuring Research Impact

Citation analysis is a core component of bibliometrics. It helps assess the impact and influence of individual papers, researchers, or journals. By identifying highly cited works, researchers can recognize influential contributions to the field.

Tracking Research Evolution

Longitudinal bibliometric studies allow researchers to track the evolution of research topics and their popularity over time. This information can be used to understand the trajectory of a field, as well as the factors that contribute to its growth or decline.

Forecasting Future Developments

By analyzing historical publication patterns and identifying emerging research trends, bibliometric analysis can offer insights into potential future developments in various fields. This information can guide researchers, policymakers, and stakeholders in making proactive decisions.

In summary, bibliometric analysis serves as a powerful tool for understanding the dynamics of research literature. It aids in uncovering hidden patterns, evaluating research impact, and providing data-driven insights that are valuable for researchers, institutions, and the broader scientific community.

Method

This study applied bibliometric analysis to examine research on CMs. Visual maps, the bibliometric analysis (Zupic & Ater, 2015) exposes the relationships between any publication, author, or cited author and other publications and authors. By using

bibliometric analysis approach, it is possible to determine general trends on any topic, types of publication collaborations involving field authors, and the overall status of cited publications. The bibliometric analysis and general trends of publications can also be revealed through data analysis programs that provide different visual maps (Pham et al., 2021).

Data Collection

In the data collection phase of the study, the Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis (PRISMA) (Moher et al., 2009; Pham et al., 2021) model was used. (Fig. 1). First, titles and contents inside the Web of Science (WoS) database were searched for the search phrases "concept mapping" or "concept map." The study was conducted only through WoS. Because WoS is a reputable database that includes leading scientific journals, conferences, and other academic publications. WoS covers high-quality and reliable publications and is widely used by scientists and researchers. Therefore, the WoS database was used for bibliometric analysis. In addition, the quality of the data available in this database is high and it includes a list of reliable scientific publications. WoS database provides a large amount of data such as citation numbers, publication frequency, and other important bibliometric features.

A total of 2.141 studies were gathered in this manner. Search only comprised the years (1985–2021) and the SSCI, SCI–Expanded, and A&HCI indexes. The 1985 starting point ensures that the study covers the foundational works. By including articles up until 2021, the study can provide insights into the latest trends and applications of concept mapping in the field of education. 563 studies were found in these linked studies using the "education/educational research" filter as the study field. The remaining studies were then divided into five categories: "review" (n=16), "early access" (n=11), "editorial material" (n=9), "proceeding paper" (n=5), "correction" (n=2), and "bibliography" (n=1). This left 519 studies in total. Below is the code used for the searching of WoS contents.

TS= ("concept mapping") *OR* TOPIC: ("concept map") *OR* TOPIC: ("concept mapping") *OR* TITLE: ("concept map") Refined by: WEB OF SCIENCE CATEGORIES: (EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH) AND [excluding] DOCUMENT TYPES: (EARLY ACCESS OR PROCEEDINGS PAPER OR BIBLIOGRAPHY OR REVIEW OR EDITORIAL MATERIAL OR CORRECTION) Timespan: All years. Indexes: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI.

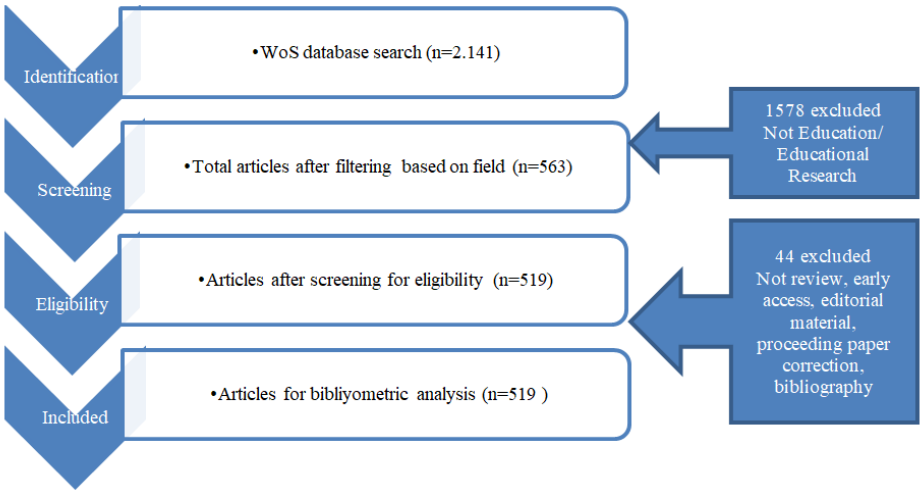


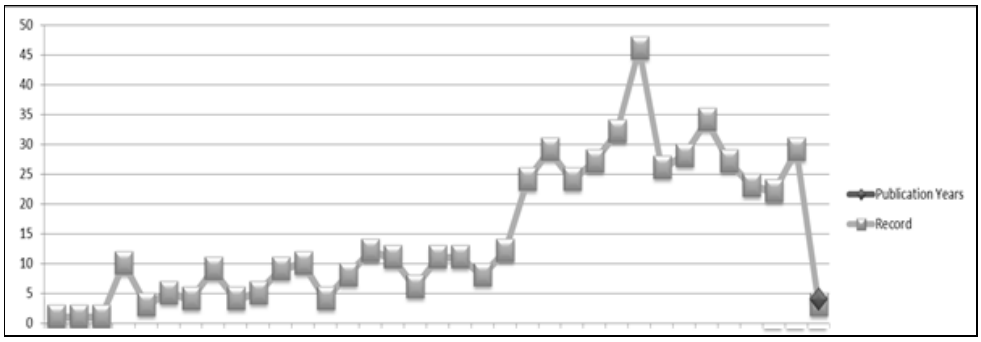
Figure 1. PRISMA diagram for CMs in the WoS database

Data Analysis

Bibliometric and descriptive analyses were used in the analysis of 519 studies obtained from the PRISMA diagram. Descriptive statistics were first performed on the data using WoS's system. The Excel program was used for this analysis. Thus, data related to CM, the distribution of studies by year, the countries with the most publications, the journals with the most publications, and the authors with the most publications were included in this analysis process.Additionally, the research's data were examined using the bibliometric analysis technique with the use of the VOSviewer tool (Van Eck & Waltman, 2017). Citation and co-citation analysis, author co-citation and keyword co-occurrence analysis, and keyword co-occurrence analysis were utilized in the bibliometric analysis of the studies on CMs (Zupic & Cater, 2015).

Figure 2. Annual CM publications between 1985 and 2021 (May)

Results



The distribution of the 519 studies obtained from online searching according to their years was examined and presented in Fig. 2. Accordingly, it can be seen that CM studies in education began in 1985. From this date onwards, it is observed that studies on CM have been carried out regularly, and the highest number (n=46) was reached in 2013. From 2013 to 2021, an average of 24 studies were conducted. This rate is approximately 6% among the 519 studies.

The 519 studies included in the analysis were authored by a total of 658 researchers. Information about the researchers in the top 10 is presented in Table 1. The highest authorship rate belongs to G.J. Hwang (%4.624, n=24).The second-largest proportion (3.083%, n=16) belongs to I.M. Kinchin. This is followed by P.A. Kirschner with 9 studies and S. Stoyanov with 8 studies. Ranking first on the list, G.J. Hwang's h-index is 14. In addition, the annual citation count is 75.42. In addition to there is a relationship between the h-index ranking and the average citations per year citation rate amount. For example, Shavelson, R.J. ranks third in the list in terms of h-index, and is also third in terms of average citations per year. Similarly, while Chiou, C.C. ranks sixth in terms of h-index ranking, he ranks seventh in terms of average citations per year.

Table 1. Top authors in CM research

Author	h-index	Sum of times cited	Citing articles	Average citations per year
Hwang, G.J.	14	905	666	75.42
Kinchin, I.M.	11	580	461	26.36
Kirschner, P.A.	5	87	82	5.12
Stoyanov, S.	6	212	208	12.47

Hay, D.B.	7	516	402	23.45
Roth, W.M.	7	402	319	13.86
Shavelson, R.J.	7	681	538	26.19
Bogner, F.X.	6	93	85	8.45
Chiou, C.C.	4	131	111	10.92
Chiu, C.H.	4	88	81	4.19

When the journal distributions of the related publications are examined (Table 2), most publications on CMs appeared in *Journal of Research in Science Teaching* (n=37). The second journal with the highest number of articles on CMs is *Computers & Education* (n=35). In this study, examining the top journals in terms of publications on concept mapping, journals with fewer than 11 articles were not included in the analysis. Accordingly, the analysed journals with the fewest articles (n=11) about concept mapping were *Research in Science Education*, *ETR&D - Educational Technology Research and Development*, *BMC Medical Education*, and *Journal of Computer Assisted Learning*.

Table 2. Top Journals

Titles	Articles	Citations	Average citations per year	Total link strength
Journal of Research in Science Teaching	37	2797	82.26	8229
Computers & Education	35	1523	72.62	7589
International Journal of Science Education	30	887	29.60	7253
Educational Technology & Society	28	462	30.80	5548
British Journal of Educational Technology	24	524	19.41	5062
Science Education	16	766	25.59	4398
Instructional Science	15	349	12.93	2795
Interactive Learning Environments	12	95	7.92	2627
BMC Medical Education	11	78	6.58	2119
ETR&D- Educational Technology Research and Development	11	192	11.29	1870
Journal of Computer Assisted Learning	11	320	15.24	2943
Research in Science Education	11	219	14.60	2670

The most cited journals for publications on CMs and their citation networks are shown in Fig. 3. While the citations of these journals vary over the years, it can be seen that *Interactive Learning Environments Journal* has been particularly prominent, especially since 2015.This journal publishes articles in the field of technology.

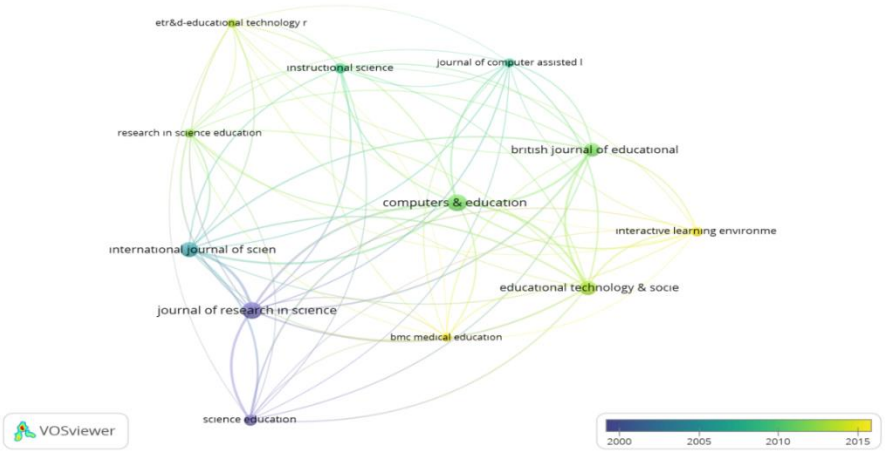


Figure 3. Top Journals That Received the Most Citations on CM in Educational Research

Table 4. Top Organizations, Geographic Areas, and Article Language

Rank	Institutions	Recorded articles	Rank	Countries / regions	Recorded articles	Rank	Language	Recorded articles
1	National Taiwan University of Science and Technology	28	1	USA	157	1	English	506
2	National Taiwan Normal University	21	2	Taiwan	154	2	Turkish	7
3	National University of Tainan	15	3	Turkey	47	3	Spanish	4
4	King's College London	13	4	England	44	4	Dutch	2
5	Universiteit Utrecht	13	5	Netherlands	43			
6	Open University of the Netherlands	12	6	Canada	30			

In Table 3, the distribution of CM studies by institutions, study languages, countries /regions is shown. In the study which reached 449 institutions in total, the biggest contribution was made by National Taiwan University of Science and Technology with 28 articles. The second institution with the highest contribution on CM is National Taiwan Normal University (n=21). It is seen that the countries that contribute the most to CM articles are the USA (n=157) and Taiwan (n=154). CM-themed articles have been published in 4 languages (English, n=506; Turkish, n=7; Spanish, n=4; Dutch, n=2)..

Table 5. The Best CM Articles in Terms of Citations

Article title	Author(s)	Year of publication	Journal	Total number of citations
1. "The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes"	Cihi, M.T., & Wylie, R.	2014	Educational Psychologist	429
2. "Concept mapping - A useful tool for science education"	Novak, J.D.	1990	Journal of Research in Science Teaching	383
3. "Problems and issues in the use of concept maps in science assessment"	Ruiz-Primo, M.A., & Shavelson, R.J.	1996	Journal of Research in Science Teaching	344
4. "How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development"	Kinchin, I.M., Hay, D.B., & Adams, A.	2000	Educational Research	268
5. "Concept map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logistical practicality"	McClure, J.R., Sonak, B., & Suen, H.K.	1999	Journal of Research in Science Teaching	229
6. "Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge"	van Boxtel, C., van der Linden, J., & Kanselaar, G.	2000	Learning and Instruction	219
7. "Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools"	Fischer, F., Bruhn, J., Grasel, C., & Mandl, H.	2002	Learning and Instruction	201
8. "A concept map-embedded educational computer game for improving students' learning performance in natural science	Hwang, G-J., Yang, I.H., & Wang, S.Y.	2013	Computers & Education	184

courses"				
9. "Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter?"	Davies, M.	2011	Higher Education	183
10. "The concept map as a research and evaluation tool - further evidence of validity"	Markham, K.M., Mintzes, J.J., & Jones, M.G.	1994	Journal of Research in Science Teaching	162

Table 4 lists the articles about CMs that have received the most citations in the field of educational research. Accordingly, the publication that received the most citations is titled "The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes" published in the journal Educational Psychologist by Chi, M.T. and Wylie, R. in 2014. This article has been cited 429 times. Following this article is "Concept mapping - A useful tool for science education," published by Novak, J.D. in the Journal of Research in Science Teaching in 1990, which has a total of 383 citations. Generally, it is seen that science education and computer education studies are prominent in articles that receive the most citations in CM.

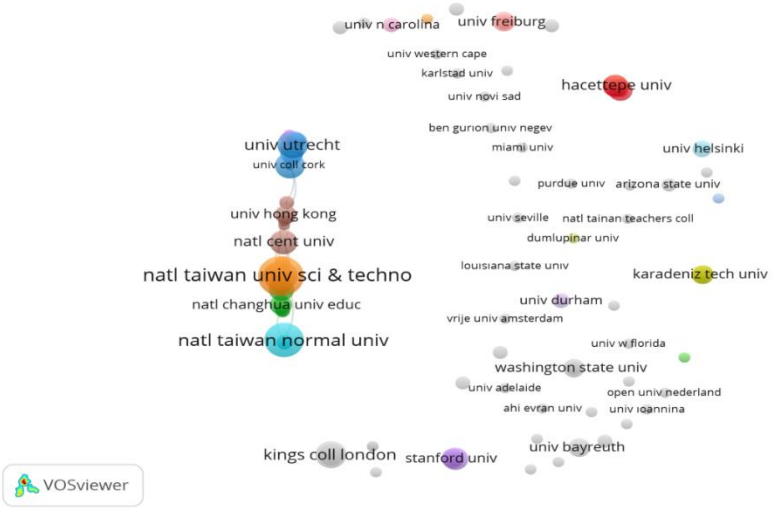


Figure 4. Institutions and Their Collaborations on CMs in Educational Research (Two or More Published Articles)

The collaboration status between institutions regarding the use of CM in education has been examined (Fig. 4). In the relevant analysis, institutions with 2 or more studies were analyzed. In this regard, a total of 58 clusters were identified. While 25 clusters had only 1 institution, 10 clusters had 2 institutions. When Fig. 4 is considered in terms of collaboration between institutions, it is seen that the best collaboration is among the universities in Taiwan. This relationship is particularly evident among National Taiwan University of Science and Technology, National Taiwan Normal University, and National Changhua University of Education.

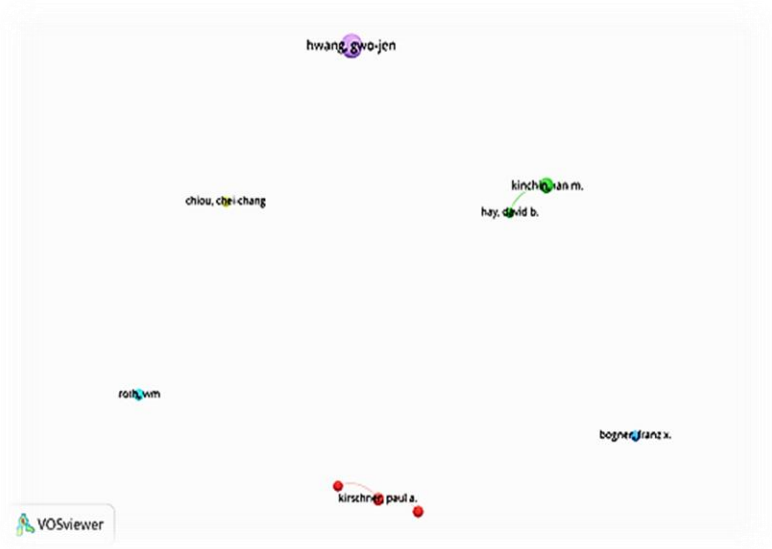


Figure 5. Network of Co-Authors in Educational Research Publishing on CMs

Fig. 5 presents the results of co-authorship analysis. According to this, it can be seen that there is not a significant amount of co-authorship in CM studies. However, there is a binary connection mainly between Kirscher, P., Wang, M., and Stoyanov, S. (document= 7). In essence, the dyadic connection between these researchers offers the potential for synergy, creativity, and a collective commitment to pushing the boundaries of concept mapping research. The other connection is between Kinchin, I.M. and Hay, D.B. (document= 10).

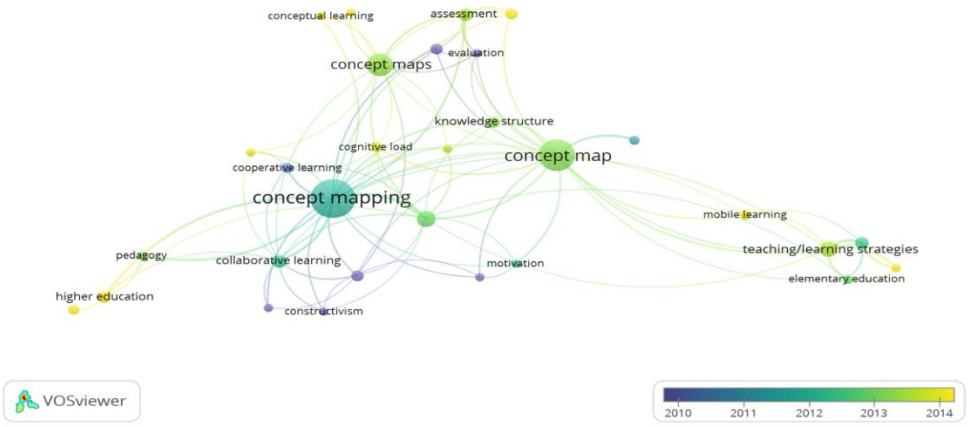


Figure 6. Co-Word Analysis for Those Appearing At Least 5 Times in the Titles and Topics

The study finally conducted a co-word analysis on the subject of CM.. The goal of the co-word analysis was to show the frequency of terms used in studies on CMs and the networks of relationships between them (Fig. 6). Accordingly, a change in the words associated with CMs was seen over the years. Between 2010 and 2012, the words "constructivism", "meaningful learning", "science", "science education", "learning", and "evaluation" were used as keywords. Between 2012 and 2013, the words "pedagogy", "motivation", "conceptual learning", and "knowledge structure" were used. Between 2013 and 2014, the words "mobile learning", "teaching/learning strategies", and "higher education" were mostly used.

Discussion and Conclusion

This study contributes to both the field of education and bibliometrics by examining the basic characteristics of the studies conducted on CM in education and providing a bibliometric evaluation of the studies carried out in this regard. A total of 519 studies from the WoS database were included in the research, and papers from the SCI-E, SSCI, and A&HCI indexes published between 1975 and 2021 were examined. It has been observed that studies on CM started in 1985 and especially since 2007, they have consistently increased. There may be several reasons for the rapid increase in research on CMs since 2007. Firstly, since that time, the processing power of computers and graphical user interfaces have significantly improved, making it more suitable for analyzing and visualizing larger and more complex datasets. Secondly, CMs have become an important tool in terms of information visualization and acquisition. Many scientists and researchers believe that this tool can help them better understand data and lead to new discoveries in the field. Thirdly, CMs have also begun to be used in education and teaching. This tool is frequently used to help students learn and better understand information. Finally, the use of CMs in scientific publications has increased. The use of CMs in articles can help authors explain complex topics in a more clear and understandable manner, thereby increasing the readability and comprehensibility of articles. The combination of these reasons may have led to the increase in research on CMs.The first study on CMs according to the relevant inclusion criteria was published by Lehman et al. (1985), in which concept mapping and Vee mapping were discussed together. However, the origin of CMs goes back much further. CMs, which were developed considering Ausubel's (1963) meaningful learning theory, were further developed by Novak and Gowin (1984) to explain how learning takes place. Afterward, CMs became widespread for the concrete visualization of what has been learned. In 2013, the number of articles on CMs reached a peak. Therefore, CMs as a component of meaningful learning have garnered a lot of attention. Although such studies decreased after those years, an average of 24 studies per year continued to be published until 2021. The interest in structuring knowledge in the brain due to continuing research on meaningful learning shows that CMs will continue intensively in the future. Because the implementation of meaningful learning means that teachers need to connect with their students, students need to explore different approaches to their learning, and students need to gain more independence in the learning process (Mayer, 2002). Therefore, we can say that both meaningful learning and CM studies will continue.

Among the researchers who contributed the most to the literature on CMs in the field of education are G.J. Hwang, I.M. Kinchin, P.A. Kirschner, and S. Stoyanov. Hwang received a total of 905 citations over time, with an annual average of 75.42 citations. When Hwang's WoS record was examined, it was determined that he was working in the field of educational technologies. When the most cited journals for publications on CMs were considered together with that information, it was concluded that CMs are better integrated with technology topics. Indeed, the most cited journals are grouped into two categories. When evaluated by years, it was seen that *Interactive Learning Environments* is the most cited journal. Machado and Carvalho's (2020) study on CM in higher education also emphasized that technology integration is intensively carried out in recent mapping studies. Similarly, the second most published journal for CM articles is *Computers & Education*. This journal also includes studies that address the combination of education and technology. Technology can further enhance the concept mapping process and provide interactive learning experiences for students. Additionally, online tools can be provided for students to create concept maps (Astriani et al., 2020). These tools allow students to visualize and organize concepts and topics in a more creative way. Furthermore, they can facilitate collaboration among students on concept maps (Islam et

al., 2020). As a result, technology can make the concept mapping process more effective and enrich students' learning experience.It has been observed that the *Journal of Research in Science Teaching* is the journal that includes the most articles on CMs.A total of 37 articles on the subject were published in this journal. Journals in which articles on CMs are published can be grouped within two clusters: science education journals and educational technology journals. Concept-based learning, conceptual change, and misconceptions are the most discussed topics, especially in science education. Therefore, the use of CMs for science education in concept teaching can be considered not only as an assessment tool but also as a teaching technique (Cofie et al., 2021; Jankowska, 2010). When studies that integrate CMs with technology are considered, it is generally observed that collaborative CMs (Liu et al., 2021; Tan et al., 2021) and performance evaluations (Hwang et al., 2020; Hwang et al., 2021; Liang et al., 2021) are included. Therefore, different fields of scientific study have been included in technology-supported CM articles (see Chen & Hwang, 2020).

This bibliometric analysis revealed that 506 CM-related articles were written in English. English journals are frequently included in the SSCI, SCI-E, and A&HCI indexes, therefore this may be related to the inclusion criteria of this study. Furthermore, the fact that the search was conducted in this language may have also influenced this result. The majority of studies were conducted in the United States, according to the distribution of the studies by countries. However, the National Taiwan University of Science and Technology produced themost of the publications. The National Taiwan Normal University and the National University of Tainan came after this school. The academic profile of the researcher who has published the most on CM belongs to Hwang, and is associated with the National Taiwan University of Science and Technology The researcher' studies in this area also demonstrate fruitful institutional collaboration. Additionally, it was found that there is close cooperation between the National Taiwan University of Science and Technology, the National Taiwan Normal University, and the National Changhua University of Education when inter-institutional connections were explored in this study. As a result of this collaboration, it can be seen that Taiwan alone has contributed to the field of concept mapping with a total of 64 articles. Therefore, institutional cooperation mostly occurs within the context of countries.

The study also includes the most cited articles on CM. Accordingly, Cihi, M.T. and Wylie, R.'s study tops the list with 429 citations. The study mentions CM for active learning purposes. The article at the top is published in a journal in a different context than the science and technology field. Its broad scope of learning may have led to many articles from different fields using it as a reference. In second place is Novak, J.D., who is the name behind the CM idea. Novak (1990) discussed CMs in science education in his article. The theoretical study has received 383 citations in all time. Although there is good institutional collaboration in CM studies, the results of co-authorship analysis show that there are not many joint authorships. In this sense, two main clusters have emerged.These clusters are Kirscher, P., Wang, M., Stoyanov, S. and Kinchin, I.M., Hay, D.B. The study also conducted co-word analysis. Accordingly, the keywords used have diversified on a yearly basis. Especially after 2014, CM studies have started to be more associated with technology and gained momentum towards mobile learning. In this context, the top study written is Liu's (2016). As in similar bibliometric studies, this study has some limitations. First of all, in this study, only certain indexes were searched via the WoS database. In addition, the search was conducted on 16 May 2021. Therefore, in this analysis, the number of studies on CMs published in 2021 appears to be only three. However, in many bibliometric studies, simultaneous searching is performed via WoS and Scopus (Archambault et al., 2009; Koumaditis & Hussain, 2017; Ospina-Mateus et al., 2019;

Sánchez et al., 2017). This allows access to different numbers of topics and publications. However, other documents such as books, or book chapters were not included in the analysis. Because these types of publications are considered insignificant in bibliometric analyses as they are cited less frequently. Additionally, books and book chapters are published over a longer period of time and reach fewer readers compared to articles published in scientific journals. Therefore, bibliometric analyses preferentially use articles published in scientific journals, conference proceedings, and other academic publications, and analyses based on these types of publications are more widely accepted (Archambault & Larivière, 2010). Even the analysis conducted only in the field of education reveals an ongoing deepening of the subject. In order to deepen the CM literature further, it is possible to separately analyse the studies on mobile learning, critical thinking, problem-based learning, and CM collaboration. In addition, researchers who will conduct bibliometric analyses in the future should understand the importance of concept mapping and be familiar with using this tool. It should not be forgotten that concept maps need to be interpreted correctly. Therefore, it may be a good idea to investigate how concept map analyses are conducted in the future.

In summary, this study has effectively illuminated the trajectory of CM research in education, its integration with technology, and the collaborative efforts that fuel its advancement. While acknowledging limitations, such as language biases and the scope of database searches, the study presents a foundation for future explorations. The ongoing deepening of the subject and the potential for further analyses in areas like mobile learning, critical thinking, and collaborative CM applications suggest a vibrant future for CM studies. As the research community moves forward, understanding the significance of concept mapping and its accurate interpretation will remain pivotal in shaping the future of educational research and practice.

References

Archambault, É., Campbell, D., Gingras, Y., & Larivière, V. (2009). Comparing Bibliometric Statistics Obtained from the Web of Science and Scopus. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *60*(7), 1320-1326.

Archambault, E´., & Larivière, V. (2010). The Limits of Bibliometrics for the Analysis of the Social Sciences and Humanities Literature. *World Social Science Report* (pp. 251–254). UNESCO Publishing.

Astriani, D., Susilo, H., Suwono, H., Lukiati, B., & Purnomo, A. (2020). Mind Mapping in Learning Models: A Tool to Improve Student Metacognitive Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *15*(6), 4-17.

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune and Stratton.

Batdı, V. (2014). The Effect of Using the Concept-mapping Technique and Traditional Methods on the Achievement, Retention and Attitudes of Students: A Meta-analytic Study. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences, 42,* 93-102.

Beyerbach, B. A. (1988). Developing a Technical Vocabulary on Teacher Planning: Preservice Teachers' Concept Maps. *Teaching and Teacher Education, 4*(4), 339–347.

Beyerbach, B. A., & Smith, J. M. (1990). Using a Computerized Concept Mapping Program to Assess Preservice Teachers' Thinking about Effective Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, *27*(10), 961-971.

Chang, S. L. & Chang, Y. (2008). Using Online Concept Mapping with Peer Learning to Enhance Concept Application. *The Quarterly Review of Distance Education, 9*(1), 17-27.

Chen, M. R. A., & Hwang, G. J. (2020). Effects of a Concept Mapping-based Flipped Learning Approach on EFL Students' English Speaking Performance, Critical Thinking Awareness and Speaking Anxiety. *British Journal of Educational Technology*, *51*(3), 817-834.

Cofie, R., Sarfo, J.O., & & Doe, P.F. (2021). Teaching and Learning of Genetics Using Concept Maps: An Experimental Study among Midwifery Students in Ghana. *European Journal of Contemporary Education, 10*(1), 29-34.

Çelik, M., & Gerçek, C. (2019, June). Evaluation of Researches Concerning Concept Maps in Science Education. In *Proceedings of the International Congresses on Education (ERPA 2019)* (pp. 184-188).

Daley, B. J., & Torre, D. M. (2010). Concept Maps in Medical Education: An Analytical Literature Review. *Medical Education, 44*(5), 440–448.

De Sousa, L. O., Hay, E. A., & Liebenberg, D. (2019). Teachers' Understanding of the Interconnectedness of Soil and Climate Change When Developing a Systems Thinking Concept Map for Teaching and Learning. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *28*(4), 324-342.

Donnelly, J. P. (2017). A Systematic Review of Concept Mapping Dissertations. *Evaluation and Program Planning*, *60*, 186-193.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to Conduct a Bibliometric Analysis: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.

Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The Eibliometric Analysis of Scholarly Production: How Great is the Impact?. *Scientometrics*, 105, 1809-1831.

Garner, J. K., Kaplan, A., Hathcock, S., & Bergey, B. (2020). Concept Mapping as a Mechanism for Assessing Science Teachers' Cross-disciplinary Field-based Learning. *Journal of Science Teacher Education*, *31*(1), 8-33.

Hartmeyer, R., Stevenson, M.P., & Bentsen, P. (2018). A systematic Review of Concept Mapping-based Formative Assessment Processes in Primary and Secondary Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 598-619.

Hill, L. H. (2008). Concept Mapping to Encourage Meaningful Student Learning. *Adult Learning, 16*(3/4), 7-13.

Horton, P. B., McConney, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., Senn, G. J., & Hamelin, D. (1993). An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool. *Science Education, 77*(1), 95–111.

Hwang, G. J., Huang, H., Wang, R. X., & Zhu, L. L. (2021). Effects of a Concept Mapping-Based Problem-posing Approach on Students' Learning Achievements and Critical Thinking Tendency: An Application in Classical Chinese Learning Contexts. *British Journal of Educational Technology*, *52*(1), 374-493.

Hwang, G. J., Zou, D., & Lin, J. (2020). Effects of a Multi-level Concept Mapping-based Question-posing Approach on Students' Ubiquitous Learning Performance and Perceptions. *Computers & Education*, *149*, 103815.

Islam, I., Munim, K. M., Oishwee, S. J., Islam, A. N., & Islam, M. N. (2020). A Critical Review of Concepts, Benefits, and Pitfalls of Blockchain Technology Using Concept Map. *IEEE Access*, *8*, 68333-68341.

Jacobs-Lawson, J. M., & Hershey, D. A. (2002). Concept Maps as an Assessment Tool in Psychology Courses. *Teaching of Psychology, 29*(1), 25-29.

Jankowska, M. (2010). Concept mapping-a Reflective Tool in Personal Development Planning. *Assessment, Teaching & Learning Journal, 10*, 14–17.

Jianhua, L. (2013). The Assessment Agent System: Design, Development, and Evaluation. *Educational Technology Research and Development, 61*, 197-215.

Kapuza, A. (2020). How Concept Maps with and without a List of Concepts Differ: The Case of Statistics. *Education Sciences*, *10*(4), 91.

Kassab, S. E., & Hussain, S. (2010). Concept Mapping Assessment in a Problem-based Medical Curriculum. *Medical Teacher, 32*(11), 926–931.

Kotkas, T., Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2021). Exploring Students' Science-related Career Awareness Changes Through Concept Maps. *Education Sciences, 11*(4), 157.

Koumaditis, K., & Hussain, T. (2017). Human Computer Interaction Research Through the Lens of a Bibliometric Analysis. In *International Conference on Human-computer Interaction* (pp. 23–37). Cham: Springer.

Lehman, J.D., Carter, C., & Kahle, J.B. (1985). Concept Mapping, Vee Mapping, and Achievement - Results of a Field-study with Black High-school Students. *Journal of Research in Science Teaching, 22*(7), 663-673.

Liang, H. Y., Hsu, T. Y., & Hwang, G. J. (2021). Promoting Children's Inquiry Performances in Alternate Reality Games: A Mobile Concept Mapping-based Questioning Approach. *British Journal of Educational Technology*, 1-20.

Liu, P. L. (2016). Mobile English Vocabulary Learning Based on Concept-mapping Strategy. *Language Learning & Technology*, *20*(3), 128-141.

Liu, P. L., Chen, C. J., & Chang, Y. J. (2010). Effects of a Computer-assisted Concept Mapping Learning Strategy on EFL College Students' English Reading Comprehension. *Computers & Education, 54*(2), 436–445.

Liu, S., Kang, L., Liu, Z., Fang, J., Yang, Z., Sun, J., ... & Hu, M. (2021). Computer-supported Collaborative Concept Mapping: The Impact of Students' Perceptions of Collaboration on Their Knowledge Understanding and Behavioural Patterns. *Interactive Learning Environments*, 1-20.

Llinás, J. G., Macías, F. S., & Márquez, L. M. T. (2020). The Use of Concept Maps as an Assessment Tool in Physics Classes: Can One Use Concept Maps for Quantitative Evaluations?. *Research in Science Education*, 1789-1804.

Machado, C.T., & Carvalho, A.A. (2020). Concept Mapping: Benefits and Challenges in Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education, 68*(1), 38-53.

Malycha, C. P., & Maier, G. W. (2017). The Random-map Technique: Enhancing Mind-Mapping with a Conceptual Combination Technique to Foster Creative Potential. *Creativity Research Journal, 29*(2), 114–124.

Martin, L. G., Martin, F. A., & Southworth, E. (2015). A Critical Review of Concept Mapping Research Literature: Informing Teaching and Learning Practices in GED

Preparation Programs. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 27*(3), 27–45.

Mayer, R. E. (2002). Cognitive Theory and the Design of Multimedia Instruction: An Example of the Two-way Street Between Cognition and Instruction. Cambridge University Press.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses: The PRISMA Statement. *International Journal of Surgery, 8* (5), 336-341.

Morfidi, E., Mikropoulos, A., & Rogdaki, A. (2018). Using Concept Mapping to Improve Poor Readers' Understanding of Expository Text. *Education and Information Technologies*, *23*(1), 271-286.

Mühling, A. (2016). Aggregating Concept Map Data to Investigate the Knowledge of Beginning CS Students. *Computer Science Education, 26*(2–3), 176–191.

Nesbit, J. C., & Adesope, O.O. (2006). Learning with Concept and Knowledge Maps: A Meta-analysis. *Review of Educational Research, 76*, 413–448.

Novak, J. D. (1993). Human Constructivism: A Unification of Psychological and Epistemological Phenomena in Meaning Making. *International Journal of Personal Construct Psychology, 6*, 167–193.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.

Ospina-Mateus, H., Jiménez, L. A. Q., Lopez-Valdes, F. J., & Salas-Navarro, K. (2019). Bibliometric Analysis in Motorcycle Accident Research: A Global Overview. *Scientometrics*, *121*(2), 793-815.

Pham, H. H., Vuong, Q. H., Luong, D. H., Nguyen, T. T., Dinh, V. H., & Ho, M. T. (2021). A Bibliometric Review of Research on International Student Mobilities in Asia with Scopus Dataset between 1984 and 2019. *Scientometrics*, *126,* 5201-5224.

Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and Rigor of the Concept Mapping Methodology: A Pooled Study Analysis. *Evaluation and Program Planning*, *35*(2), 236-245.

Sánchez, A. D., Del Río, M. D. L. C., & García, J. Á. (2017). Bibliometric Analysis of Publications on Wine Tourism in the Databases Scopus and WoS. *European Research on Management and Business Economics*, *23*(1), 8-15.

Schaal, S., Bogner, F. X., & Girwidz, R. (2010). Concept Mapping Assessment of Media Assisted Learning in Interdisciplinary Science Education. *Research in Science Education*, *40*(3), 339-352.

Si, J., Kong, H. H., & Lee, S. H. (2019). Developing Clinical Reasoning Skills Through Argumentation with the Concept Map Method in Medical Problem-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *13*(1), 5.

Tan, E., de Weerd, J. G., & Stoyanov, S. (2021). Supporting Interdisciplinary Collaborative Concept Mapping with Individual Preparation Phase. *Educational Technology Research and Development*, *69*(2), 607-626.

Yue, M., Zhang, M., Zhang, C., & Jin, C. (2017). The Effectiveness of Concept Mapping on Development of Critical Thinking in Nursing Education: A Systematic Review and Meta-analysis. *Nurse Education Today, 52*, 87-94.

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1216-1233.
Geliş Tarihi-*Received*: 09.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1324759

Sosyal Hizmet Öğrencilerinin İklim Değişikliği Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler ile İncelenmesi

Investigation of Climate Change Anxiety Status of Social Work Students with Various Variables

Semih SÜTÇÜ*
Aykut Can DEMİREL**

Öz

Değişim kaçınılmazdır ve oluşturduğu yeni durumla baş etmek insanlarda strese ve kaygıya yol açmaktadır. Son yıllarda insanlığın karşılaştığı ve kaygı uyandıran önemli değişimlerden birisi kuşkusuz iklim değişikliğidir. Küresel bir sorun olarak tanımlanan iklim değişikliğinin oluşturduğu yeni durum ekolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik sorunlara neden olabilmektedir. Tarihsel açıdan bütün insanlar için sosyal adaleti ve iyilik halini gerçekleştirmeyi idealize eden sosyal hizmet mesleği iklim değişiminin ortaya çıkardığı güçlüklerle baş etmede önemli bir rol alabilir. Bu bağlamda araştırmada sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin iklim değişikliği kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma verileri "İklim Değişikliği Kaygı Ölçeği" (İDKO) ile toplanmıştır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ulaşılan 256 sosyal hizmet bölümü öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşmaktadır. Verilerin analizi SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin orta düzeyde iklim kaygısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Veriler kadınların erkeklere göre daha yüksek iklim değişikliği kaygısına sahip olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan katılımcıların gelir algıları ve iklim değişikliği ile ilgili ders alma durumlarının iklim kaygı düzeylerini etkilemediği anlaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, iklim değişikliği, iklim krizi gibi konularda özellikle üniversite öğrencileri için bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarına önem verilmeli, bu alanda gerekli eylemler hayata geçirilmelidir.

Anahtar kelimeler: İklim değişikliği, kaygı, küresel sorun, öğrenci, sosyal hizmet.

Abstract

Change is inevitable and coping with the new situation it creates causes people stress and anxiety. Undoubtedly, one of the most significant and worrying changes that humanity has faced in recent years is undoubtedly the change in climate. The new situation created by climate change, which is defined as a global problem, can cause ecological, psychological, social, and economic problems. The social work profession, which has historically idealized social justice and goodness for all people, can play an important role in dealing with the

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Zübeyde Hanım Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Niğde/Türkiye, e-posta: semihsutcu@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6833-3464.
** Öğr. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, e-posta: aykutcandemirel@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6388-7313.

difficulties posed by climate change. In this context, the aim of the research is to examine the climate change anxiety levels of social work students in terms of some variables. Research data were collected with the "Climate Change Anxiety Scale" (IDKO). The sample of the study consists of 256 social work students reached by simple random sampling method in the research. Data analysis was done with the SPSS package program. Test and ANOVA test were used in the analysis of the data. As a result of the analyzes, it was understood that social work students have mid-level climate anxiety. The data showed that women have higher climate change anxiety than men. On the other hand, it was understood that the income perceptions of the participants and the status of taking courses related to climate change did not affect their climate anxiety levels. In line with the results of the research, attention should be paid to information and awareness-raising activities, especially for university students, on issues such as climate change and climate crisis, and necessary actions should be taken in this area.

Keywords: Climate change, anxiety, global problem, student, social work.

Giriş

Dünya var olduğu andan itibaren sürekli olarak değişim halindedir. Kimi zaman buz kimi zaman alev topuna dönüşen Dünyada, dört buçuk milyar yıllık süreçte birçok kez iklim değişikliği yaşanmıştır. En geniş anlamıyla iklim değişikliği, iklim sisteminin istatistiksel özelliklerinde birkaç on yıl veya daha uzun süre devam eden bir değişiklik) olarak tanımlanmaktadır (Australian Academy of Science – AAS, 2023). İklim değişikliği, her ne kadar bir süreç olarak süreklilik arz etse de 21. yüzyılda iklim değişikliği tüm türleri, ekosistemi ve özellikle de insan yaşamını tehdit etmeye başlamıştır.

Küresel ölçekte artan sera gazı emisyonları ve doğal kaynakların çok ve hızlı tüketimi, dünya genelinde iklimin değişmesine neden olmaktadır. Bilimsel çalışmalar, artan sera gazı emisyonlarının, atmosferdeki karbondioksit miktarının artmasına neden olduğunu göstermektedir (IPCC, 2015). Küresel ölçekteki iklim değişiklikleri, sıcaklık artışı, deniz seviyesi yükselmesi, aşırı hava olayları gibi bir dizi etkiye yol açmaktadır (IPCC, 2018). Bu etkiler, doğal ekosistemleri, tarımı ve su kaynaklarını ciddi şekilde etkilemektedir (WB, 2020).

İklim değişikliği 21. Yüzyılın başlarından itibaren insanlığın gündemini en çok meşgul eden konulardan olmuş ve küresel bir sorun olarak tanımlanmıştır (WHO, 2023). İklim değişikliği son yıllarda popülerliği giderek artan bir konu olsa da tarihsel olarak insanlık hem bölgesel hem de küresel düzeyde iklim değişikliklerine şahit olmuştur. Her ne kadar doğal bir durum olsa da iklim değişikliği hem insanlar hem de diğer canlılar üzerinde bir takım yıkıcı etkilere neden olabilmektedir. İnsanlık açısından bakıldığında tarımsal üretim kayıpları, kıtlık, göç, doğal afetler gibi birçok sosyal ve ekonomik soruna yol açabilmektedir. Diğer taraftan değişimin getirdiği belirsizlik ve stres insanların madde bağımlılığı, kaygı bozuklukları ve depresyon gibi psikolojik sorunları etkileyebilmektedir (Aras ve Demirci, 2020).

İklim değişikliğinin etkileri ülkelerden ülkelere değiştiği gibi, bölgesel ve yerel ölçekte de farklılık göstermektedir. Bölgeye göre değişen iklim modelleri, farklı bölgelerin farklı şekillerde etkilendiğini göstermektedir (UNEP, 2021). Bazı bölgelerde sıcaklık artışı daha belirgin iken, bazı bölgelerde yağış miktarı azalmaktadır. Bölgesel ölçekteki iklim değişiklikleri, tarımsal faaliyetler, su kaynakları, ekonomi ve insan sağlığı üzerinde doğrudan etkilere yol açmaktadır (Lobell vd., 2008). Küresel iklim değişikliği, yerel ölçekteki iklim değişikliklerini etkilerken, bölgesel değişiklikler de küresel iklim sistemini etkilemekte ve karşılıklı bir etkileşim oluşturmaktadır. Tropik bölgelerde ormanların tahribatı, küresel karbondioksit emilimini azaltarak sera gazı salınımını artması, (Harris vd., 2020) hızla artan deniz seviyesinin kıyı bölgelerinde yaşayan insanları ve ekosistemleri doğrudan etkilemesi (Nicholls vd., 2019) bu duruma örnek olarak verilebilmektedir. Bu nedenlerle, iklim değişikliğiyle mücadele etmek, iklim

değişikliğinden olumsuz etkilenen birey, aile, gruplar ve toplumlar için hem küresel hem de yerel düzeyde eylemler önem taşımaktadır. Bu eylemlerin ve değişimin öncü meslek gruplarından birisi de sosyal hizmettir. Sosyal hizmet, iklim değişikliği ve krizinden etkilenen toplumun her bireyi için savunuculuk temelinde, insan hakları ve sosyal adalet için mücadele görevini üstlenmektedir. Sosyal hizmet iklimle bağlantılı olarak toplumun üyelerinde ortaya çıkan her bireysel ve toplumsal sorunla mücadele etmek için vaka yönetici, değişim ajanı rolü, eğitim, danışmanlık ve kaynak yönetimi gibi rolleri üstlenir. Böylelikle sosyal hizmet iklim değişikliğiyle bağlantılı olarak gençlerde, yaşlılarda hatta toplumun bütün kesimlerinde ortaya çıkabilecek her türlü kaygı ve endişe ile mücadelede önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada da iklim değişikliğinin gençler üzerindeki en belirgin etkilerinden olan gençlerin iklim değişikliği kaygı durumlarının belirlenmesi, kaygı durumları ile bağlantılı olan faktörlerin ilişkisel olarak ortaya çıkarılması hem gençler hem de uygulayıcılar için önem taşımaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Sosyal hizmet mesleği tarih sahnesine çıktığı günden itibaren müracaatçıların farklı sorun ve ihtiyaçlarına çözümler aramaktadır. Sosyal hizmet müdahaleleri ve müracaatçıların sorun ve ihtiyaçları toplumsal değişimlerden ve yeni gelişen sorunlardan (örneğin Büyük Buhran sonrası ekonomik destek ağırlıklı sosyal hizmet müdahaleleri) etkilenmiş ve bu nedenle yeni uygulama modelleri ve yaklaşımları gelişmiştir. Bu değişimlerden biri Sanayi Devriminin son iki yüzyıldır dünya üzerindeki olumsuz bir etkisi olan iklim değişikliğidir. İklim değişikliği meselesi son otuz yıldır, daha görünür olmaya başlamış; birey ve toplum yaşamı üzerinde etkileri hissedilir bir boyuta ulaşmıştır.

İklim Değişikliğinin Bireysel ve Toplumsal Etkileri

İklim değişikliği, dünya genelinde yaşanan önemli çevresel sorunlardan biridir. Küresel ısınma, hava kirliliği, su kaynaklarının azalması ve doğal afetler gibi etkileriyle toplumları derinden etkilemektedir. İklim değişikliği, çevresel etkilerinin yanı sıra toplumlar üzerinde de çok önemli etkileri vardır. İklim değişikliği toplumları sosyal, ekonomik, psikolojik ve kültürel boyutlarda etkilemektedir. Adger (2006) çalışmasında iklim değişikliğinin toplumsal düzen üzerinde etkili olacağını; insanların göç ve yerinden edilmesinde önemli faktörlerden birisi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca iklim değişikliği, kuraklık, sel ve diğer doğal afetlerin artmasıyla birlikte, insanların yaşadıkları bölgeleri terk etmelerine neden olabileceği ve bu durumun daha da yayılıp, toplumların dokusunu değiştirebileceğini ifade etmektedir. Berry vd. (2010), iklim değişikliğinin bir başka boyutu olan gıda güvenliğine değinmekte; iklim değişikliğinin tarım alanlarında verimlilik kaybına ve gıda kaynaklarının azalmasına yol açacağını, böylelikle, gıda güvenliği sorunlarının, toplumların sağlığını, ekonomisini ve sosyal istikrarını etkileyeceğini belirtmektedir. McMichael (2013) ise iklim değişikliğinin sağlık sorunları boyutu üzerinde durmuş; iklim değişikliğinin, hava kirliliği, sıcaklık artışı ve vektör kaynaklı hastalıklar gibi faktörler aracılığıyla insan sağlığı üzerinde doğrudan etkilere sahip olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu durumun toplumlarda sağlık hizmetlerine olan ihtiyacı arttıracağını, böylelikle sağlık alanındaki sosyal hizmet uzmanlarının da önemli bir rol üstleneceklerine dikkat çekmektedir.

American Psychological Association (APA) 2017 yılında yayınladığı raporda iklim değişikliğinin insan yaşamı üzerinde fiziksel ve zihinsel sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. Dorn (2019) ise iklim değişikliğinin insan yaşamı üzerinde fiziksel, zihinsel, psikolojik ve toplumsal sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. İklim değişikliğinin bireyler ve toplumlar üzerinde etkileri şu şekilde sıralanabilir;

Fizyolojik Sorunlar: İklim değişikliğinin insan yaşamına ilk elden hem kısa sürede hem de uzun vadede ki etkisi fizyolojik yapı üzerinedir. On yıllardır süren bilimsel araştırmalar, parçacık kirliliğinin ve ozonun yaşamın her aşamasında insan sağlığını tehdit ettiğini, erken doğum riskini artırdığını, akciğer ve kalp hastalıklarına neden olduğunu veya kötüleştirdiğini, yaşam sürelerini kısalttığını açıkça göstermektedir (American Lung Association-ALS, 2023). Aşırı sıcaklıklar fizyolojik işleyişi etkiler ve yaşlılar, çocuklar, kronik hastalıkları olanlar gibi savunmasız gruplar için tehdit edici olabilir (Dorn, 2019; Shukla, 2013). Dahası iklim değişikliği uzun vadede engelliliğe yol açabilir (UNHRC, 2021).

Zihinsel ve Ruhsal Sorunlar: İklim değişikliğine bağlı hava olayları nedeniyle evlerin, geçim kaynaklarının ve doğal yaşamın kaybı kaygı, depresyon ve travma sonrası strese (PTSB) neden olabilir (Allen, 2020; APA, 2017; Berry, 2009; Dorn, 2019; Kim vd., 2014; Shukla, 2013). İklim değişikliğinin oluşturduğu stresin bir sonucu olarak, insanlar uyuşturucu ve alkol kullanımın ve intihar düşüncesi artması gibi riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Allen, 2020; APA, 2017; Cunsolo Willox vd., 2013; Dorn, 2019; Kim vd., 2014). Ayrıca iklim değişikliğinin yavaş ve geri döndürülemez gibi görünen etkilerinin ortaya çıkışını izlemek; kişinin kendisi, çocukları ve sonraki nesiller için gelecek hakkında endişelenmek de ek bir stres kaynağı olabilir (Searle ve Gow, 2010). Diğer taraftan iklimdeki kademeli, uzun vadeli değişiklikler korku, öfke, güçsüzlük veya bitkinlik duyguları gibi bir dizi farklı duyguyu da yüzeye çıkarabilir (Moser, 2007).

Toplumsal Sorunlar: İklim değişikliği çevresel bir krizden daha fazlasıdır; sosyal bir krizdir. Bu yönüyle iklim değişikliği birçok düzeyde eşitsizliği de beraberinde getirmektedir (Güzel ve Buz, 2019; WB, 2023). İklim değişikliği, buzulların erimesine deniz seviyelerinin yükselmesine, bazı bölgelerde yoğun yağışlar ve sellere ve kuraklığa yol açmakta bu durum insanların zorunlu olarak göç etmesine ve üretim araçlarını kaybetmekle sonuçlanabilmektedir (Reuveny, 2007) İklim kaynaklı bu göç ve üretim araçlarının kaybı beraberinde yoksulluğu da getirebilmektedir (Dorn, 2019; WB, 2023).

İklim Değişikliği ve Kaygı Arasındaki İlişki

İklim değişikliği, son yıllarda dünya genelinde önemi artan ve toplumlar için bir endişe konusu haline gelmiştir. Bu nedenle, iklim değişikliği ile ilgili artan ilgi ve farkındalık, bireylerde çeşitli psikolojik tepkilere ve kaygılara neden olmaktadır.

İklim değişikliği kaygısı, insanların iklim değişikliğiyle ilgili endişelerini ifade etmektedir. Bu kaygı en temelde bireylerin yaşam tarzlarını değiştirmelerine neden olabilmektedir. İklim değişikliği kaygısı, bireylerde stres, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunları tetiklemektedir (Reser vd., 2012). Geleceğe dair belirsizlikler, doğal afetlerin etkisi ve kaynak kıtlığı gibi faktörler kişilerin ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir (Berry vd., 2010). İklim değişikliği ve krizinin küresel bir boyut kazanmaya başladığı 21. yüzyılda iklim değişikliği konusunda toplumlarda konuya duyulan ilgi de artmaktadır. 21. yüzyılın en büyük küresel sorunlarından birisi olarak ele alınan iklim değişikliği (WHO, 2023) ve buna bağlı ortaya çıkan kaygı, toplumun bütün kesimlerini etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda birey, aile, grup ve toplum düzeyinde uygulaması olan (Sheafor ve Horejsi, 2014) sosyal hizmet de bu konuda önemli bir rol üstlenmektedir. Literatürde bazı araştırmalar, iklim değişikliği ile kaygı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Jones, 2017). İnsanlar, iklim değişikliği konusunda artan bir farkındalık geliştirdikçe, geleceğe yönelik endişeleri ve kaygı düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Hart ve Feldman (2016) çalışmalarında iklim değişikliğinin olumsuz etkileri hakkında haberler, medya raporları ve bilimsel çalışmaların bireylerde iklim kaygısını etkileyebildiği ve artırabileceğini ifade etmektedirler (Hart ve Feldman, 2016).

İklim değişikliği kaynaklı kaygının birçok nedeni vardır. İlk olarak, iklim değişikliği, doğal afetlerin sıklığının ve şiddetinin artmasına neden olabilmekte, bu durumun sonucunda da insanlar iklim değişikliği kaynaklı yaşanan afetlerden ve etkilerinden kaygı duymaktadırlar (Brown, 2018). İkincisi, iklim değişikliği, su kaynaklarının azalması, tarım verimliliğinin düşmesi ve gıda güvenliği sorunlarının ortaya çıkması gibi önemli yaşam kaynaklarını etkilemekte; bu da insanların gelecekle ilgili kaygı duymalarına sebep olmaktadır (Green vd., 2020).

İklim Değişikliğinde Sosyal Hizmetin Yeri ve Önemi

İklim değişikliği konusu, 21. yüzyılın en temel küresel sorunlarından birisi olarak düşünülmektedir. İklim değişikliği ya da iklim krizi gibi isimlerle anılan bu durum, farklı ülkelerde farklı şekillerde hissedilse de toplumlarda bireysel ve toplumsal sorunların da tetiklenmesinde büyük etkiye sahiptir. İklim değişikliği en temelde psikolojik, ekonomik ve kültürel alanda etkisini gösterse de sağlık, eğitim, istihdam gibi konularda toplumsal düzen ve dengenin bozulmasında da etkilidir. İklim değişikliğinin bütün toplumlar için ciddi bir sorun olacağı öngörüsü, toplumun her kesiminde özellikle de gençlerde iklim değişikliği konusunda yüksek bilgi ve bilinç düzeyinin sağlanmasını önemli kılmaktadır. İklim değişikliği en temel insan hakları için bir tehdit, sosyal adaletin sağlanmasının önündeki engellerden birisi olarak, sosyal hizmetin ilgi alanlarından birisidir. Birey ve toplum refahının sağlanması için girişimlerde bulunan sosyal hizmet, iklim değişikliğinin ve krizinin ortaya çıkaracağı eşitsizliklerle de mücadele edecek mesleklerden birisidir.

Sosyal hizmet, birey ve toplum refahını artırmayı amaçlarken, aynı zamanda küresel refah ve düzenin sağlanması amacını da üstlenir. Küresel refah ve düzenin sağlanması hedefiyle bağlantılı olarak da son zamanlarda iklim değişikliği ve etkileri konularında çalışmalar, sosyal hizmet alanındaki uzmanlar ve bilim insanları için de çalışılması gereken konular olmaya başlamıştır (Forman, 2023). Diğer taraftan mesleğin ortaya çıktığı zamanlardan bugüne dek sosyal hizmet uzmanları çevresel etkileşimin müracaatçılar için öneminin farkında olmuş ve bu bağlamda çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Forman, 2023; Norton, 2012). Ancak Dorn (2019)'un da belirttiği bu etkileşim sadece müracaatçının sosyal ve aile çevresi değil aynı zaman da doğal çevreyi içermektedir.

Sosyal hizmet uzmanları toplumun en savunmasız nüfusun gruplarına hizmet etmektedirler. Benzer şekilde iklim değişikliğinden de en çok bu savunmasız nüfus gruplarının etkilendiği söylenebilir. Nitekim iklim değişikliği ve eşitsizlikler üzerindeki araştırmalar iklim değişikliğinin halihazırdaki eşitsizliğin dezavantajlı grupları orantısız bir şekilde zarar görmesine neden olduğu ve daha sonra daha fazla eşitsizliğe yol açtığı bir kısır döngü ile karakterize edildiğini göstermektedir (Islam ve Winkel, 2017). Öte yandan en yoksul ve savunmasız insanlar, iklim değişikliğinin etkilerinin yükünü göğüslemekte ancak iklim değişikliğine çok az katkıda bulunmaktadırlar (APA, 2017; OECD, 2015). İklim değişikliğinin etkileri arttıkça, savunmasız milyonlarca insan sağlık sorunları, gıda, su ve geçim kaynağı güvenliği, göç ve zorla yerinden edilme, kültürel kimlik kaybı ve diğer ilgili riskler açısından orantısız zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (WB, 2023).

Sosyal hizmet, iklim değişikliğinden orantısız bir şekilde etkilenenler gibi en savunmasız kişileri desteklemeye adanmış bir meslek olarak mücadelede önemli bir role sahiptir (Jackson, 2017). Sosyal hizmet, iklim değişikliği konusunda en temelde danışmanlık, savunuculuk, eğitim ve politika oluşturma rolleri doğrultusunda profesyonel destek sunmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, iklim değişikliği kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kalan bireylere *danışmanlık ve destek hizmetleri* sunmaktadır. Bu

hizmetler, psikolojik destek, kriz yönetimi ve kaynaklara erişim gibi alanları kapsayabilmektedir (Berry vd., 2010). Sosyal hizmet, iklim değişikliğiyle mücadelede politika yapıcıları ve karar vericiler üzerinde etkili bir şekilde *savunuculuk* yapabilecek profesyonel bir meslektir. İklim politikalarının oluşturulmasında ve toplumun iklim konularına duyarlılık kazanmasında sosyal hizmet uzmanlarının rolü büyüktür (Vicente-Mariño ve Mohnen, 2019). Sosyal hizmet uzmanları, iklim değişikliği hakkında *toplumu eğitmek ve farkındalık* yaratmak için çalışmalar yürütebilmekte; okullar, toplum ve kültür merkezleri ve diğer sosyal alanlar aracılığıyla iklim değişikliği konusunda bilgilendirme programları düzenleyebilmektedirler (Vicente-Mariño ve Mohnen, 2019).

İklim değişikliği artan kaygıya neden olmakta ve bu kaygı bireylerin psikolojik sağlığını etkilemektedir (WHO, 2023). İklim değişikliği kaynaklı kaygı, doğal afetlerin sıklığı, su kaynaklarının azalması ve gıda güvenliği sorunları gibi konularla ilişkilidir. İklim değişikliği hem yerel hem de küresel bir boyutta bir sorun alanıdır. Demirel (2023) çevresel krizler ve iklim değişikliği gibi küresel konuların yerel dinamik ve gereksinimler çerçevesinde ele alınması gerekliliğine vurgu yaparken, sosyal hizmetin hem küresel hem de yerel krizlerde işlev ve rollerinin önemini ifade etmektedir. Sosyal hizmetin müracaatçı grupları ve genel toplum refahı üzerinde bölgesel ve küresel sorunlar birçok soruna yol açabilmektedir. Bu sorunlardan birisi de küresel boyutta sorunlara yol açan iklim değişikliğidir. Sosyal hizmet uzmanlarının küresel sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik çabaları bu nedenle önemlidir. Küresel sorunlar ile ilgili farkındalık, sosyal hizmet alanındaki öğrenciler ve çalışan uzmanlar için bir gerekliliktir. İklim değişikliği de küresel bir sorun olarak sosyal hizmet profesyonelleri ve öğrencileri için bir kaygı kaynağı olabilmektedir. Bir konu ya da sorun hakkında yüksek kaygı düzeyi kişilerin sağlıklı yaşam sürmelerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Bal, 2010). Larsen (2000) bireylerin iklim değişikliği kaygısını ortadan kaldırmak için bir motivasyona sahip olduklarını belirtmektedir. Bunun yanında Clayton (2020) da iklim değişikliği kaygısının bireylerde işlevselliği tehdit ettiğini ve patolojik bir durum haline geldiğini ifade etmektedir. Çay ve Akpınar (2022) yaptığı çalışmada sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin kaygı yaşamalarının, umutsuzluk gibi durumlarla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda kişilerin kendi kaygı durumlarının farkında olmaları, kaygı ile baş etme strateji ve eylemleri gerçekleştirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, iklim değişikliği ile ilgili kaygıyı azaltmaya ve farkındalığı artırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal hizmet uygulama alanında birey-çevre etkileşimi konularında çalışmalar yer verilmiş ancak doğrudan iklim değişikliği kaygı durumlarını ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sosyal hizmet öğrencilerinin iklim değişikliği kaygı durumlarını belirleme konusunda gerçekleştirilmiş bu çalışmanın sonuçları ile öğrencilerin çevre-sorun farkındalıkları artırılmış olacak, profesyonel yaşama geçiş aşamasında iklim değişikliğinin olumsuz etkileri ve kaygı ile baş etme eyleme geçme konusunda hazır olmaları sağlanacaktır. Ayrıca bu çalışma, iklim değişikliği ve sosyal hizmet konularında çalışmalar yapanlar için açıklayıcı bir kaynak olacaktır. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin iklim kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu kapsamda sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin cinsiyet, yaş, ders alma durumları, sınıf düzeyleri, gelir durumları ve iklim değişikliği ilgi değişkenlerine göre iklim kaygı düzeyleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında

birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaç edinen genel tarama modellerinin bir türüdür (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki sosyal hizmet bölümlerinde eğitim gören öğrencilerdir. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme evrendeki her birime eşit seçilme şansı verilerek örnekleme alındığı bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2017). Türkiye'de sosyal hizmet bölümlerinde aktif öğrenci sayısı yaklaşık 15000 olarak tahmin edilmektedir (Yök Atlas, 2023). Bu kapsamda araştırma örnekleminin büyüklüğü % 95 güven aralığı ve % 5 hata payı ile 375 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir (Etik Araştırma, 2016). Hedeflenen örneklem büyüklüğü doğrultusunda Türkiye'de öğrencisi olan tüm sosyal hizmet bölümü öğrencilerine veri toplama aracı çevrimiçi ortamda iletilmiştir. Ayrıca sosyal hizmet öğrencilerinin yoğun olarak katılım sağladığı sosyal medya ortamlarında da veri toplama için oluşturulmuş form paylaşılmıştır. Yapılan birçok veri toplama girişimine rağmen toplamda 256 öğrenci araştırmaya katılmada gönüllü olmuştur. Katılımcılara ilişkin ilişkin bilgiler Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişkenler		*N*	*%*
Yaş	18-22 Yaş	192	75
	23-27 Yaş	64	25
Cinsiyet	Kadın	221	86,3
	Erkek	35	13,7
Sınıf	1. Sınıf	52	20,3
	2. Sınıf	68	26,6
	3. Sınıf	78	30,5
	4. Sınıf	58	22,7
Gelirin Algılanması	Düşük	73	28,5
	Orta	160	62,5
	Yüksek	23	9,0
İklim Değişikliğine Yönelik Ders Alma Durumu	Evet	29	11,3
	Hayır	227	88,7
İklim Değişikliği Sizi Ne Kadar İlgilendiriyor?	Hiç ilgilendirmiyor	4	1,6
	Az ilgilendiriyor	28	10,9
	Orta düzeyde ilgilendiriyor	136	53,1
	Yüksek düzeyde ilgilendiriyor	88	34,4
TOPLAM		**256**	**100**

Çalışmaya toplam 256 sosyal hizmet bölümü öğrencisi katılmıştır (Tablo 1.) Katılımcıların %75'i (n=192) 18-22 yaş; %25'i (n=64) 23-27 yaş aralığındadır. Tablo 1. incelendiğinde katılımcıların %86, 3'ü kadın (n=221), %13,7'si (n=35) erkektir. Çalışmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin %20,3'ü birinci sınıf, %26,6'sı ikinci sınıf, %30,5'i üçüncü sınıf ve %22,7'si dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Tablo 1.'e bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümü (%62,5) gelirlerini "orta" düzey olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların yalnızca %11,3'ünün (n=29) iklim değişikliği ile ilgili

ders/ler aldıkları, %88,7'sinin (n=227) konuyla ilgili ders almadıkları tespit edilmiştir. Tablo 1. incelendiğinde katılımcıların %34,4'ü iklim değişikliğinin kendilerini "yüksek düzeyde ilgilendirdiğini"; %53,1'inin "orta düzeyde ilgilendirdiği" görülmektedir. Araştırmaya katılanların İDKO puan ortalaması 30,97 olarak saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri anket vasıtasıyla toplanmıştır. Anket Sosyo-Demografik Bilgi Formu ve İklim Değişikliği Kaygı Ölçeği (İDKO) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırma öncesi süreçte gerekli araştırma ve uygulama izinleri alınmıştır. Ayrıca araştırma için, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (Karar Tarihi: 09.05.2023, Karar Sayısı:54). Araştırma verileri Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığı için anket cevaplanmadan önce katılımcılara aydınlatılmış onam formunu onaylamaları istenmiştir. Ankete katılmaya onay veren katılımcıların verileri analiz için kullanılmıştır. Araştırmanın davet linkini öğrencileri ile paylaşımları için sosyal hizmet bölümlerinde görevli öğretim elemanlarına gönderilmiştir.

Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin iklim değişikliği kaygı düzeylerini etkileyebileceği düşünülen altı sorudan oluşan formdur. Formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, gelir algıları, iklim değişikliğine yönelik ders alma durumları, iklim değişikliği konusundaki ilgilerine ilişkin bilgileri içeren sorular bulunmaktadır.

İklim Değişikliği Kaygı Ölçeği (İDKO)

İklim Değişikliği Kaygı Ölçeği (İDKO) 2021 Alan E. Stewart tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, sosyal veya küresel etkilerden ziyade iklim değişikliği ile ilgili yakın kaygıyı değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi 10 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden alınan puanlar toplanarak nihai ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça iklim kaygısı seviyeleri yükselmektedir (Özbay ve Alcı, 2021; Stewart, 2021). "*İklim değişikliği konusunda diğer insanlardan daha fazla kaygılanırım*." ifadesi ise ölçeğin ilk ifadesidir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Özbay ve Alcı (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal versiyonunda maddelerin iç tutarlılık değeri olan Cronbach's alpha ,95 (Stewart, 2021); Türkçe uyarlamasında 0,98 olarak bulunmuştur (Özbay ve Alcı, 2021). Bu araştırmada ise Cronbach's alpha değeri 0,76 olarak belirlenmiştir. Kılıç (2016)'ın da belirttiği üzere Cronbach's alpha değerinin 0.7 ve üstü bulunmasının ölçeğin güvenilir olduğunu anlamına gelmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). İklim değişikliği kaygı ölçeğinin çarpılık katsayısı ,095 ve basıklık katsayısı -,152; olarak hesaplanmıştır. Çalışmada veriler normal dağılım gösterdiği için iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için t testi, üç ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA test sonucu anlamlı olan değişkenlerde ise gruplar arası farklılaşmayı belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır.

İklim Değişikliği Kaygı Ölçeğinin tek faktörlü modelin doğruluğunu test etmek için SPSS AMOS 23 kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak modelin uyumunun tespit edilmesi için birçok farklı uyum indeksi değerlerinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2004). Araştırma kapsamında x^2/sd (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve NFI (Non-Normed Fit Index) değerleri hesaplanmıştır (Tablo 2.). Tablo 2 incelendiğinde RMR, GFI, CFI ve NFI değerleri iyi uyum gösterirken, $x2/sf$ değerinin kabul edilebilir olduğu ancak RMSEA değerinin ise zayıf uyum gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 2. İklim Değişikliği Kaygı Ölçeğinin Uyum İndeks Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	*Mükemmel Uyum Ölçütü*	*Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü*	*Araştırma Bulgusu*
x 2/sf	0≤χ2/df≤2	3 ≤χ2/df ≤5	3,91
RMSEA	0≤RMSEA≤0,05	≤0,08	0,01
RMR	0≤RMR <0.05	≤ 0,08	0,04
GFI	0,90 ≤GFI ≤1	≥0,85	0,95
CFI	0,95 ≤CFI ≤1	≥0,90	0,95
NFI	0,95≤NNFI ≤1	≥0,90	0,94

Bulgular

Sosyal hizmet öğrencilerinin iklim kaygı düzeylerini ölçmeye çalışan bu araştırmaya toplam 256 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların "cinsiyet, yaş, ders alma durumu, sınıf, gelir algısı, iklim değişikliğine olan ilgi" değişkenlerine göre iklim kaygı düzeylerine ilişkin analiz sonuçları bu bölümde verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre iklim değişikliği kaygı düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre İklim Değişikliği Kaygı Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*Sx*	*sd*	*t*	*p*
İDKO	**Kadın**	221	31,48	7,60	2-254	3,008	0,003
	Erkek	35	27,74	6,71			

*$p<,05$

Tablo 3.'e bakıldığında, katılımcıların cinsiyeti ile İDKO [t(254)=3,008; p<,05] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Analize göre, kadınların İDKO aldıkları puanlarının erkeklere göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle kadınların iklim değişikliği kaygı durumları erkeklere göre daha yüksektir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre iklim değişikliği kaygı düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre İklim Değişikliği Kaygı Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	Yaş	*N*	*x̄*	*Sx*	*sd*	*t*	*p*
İDKO	**18-22**	192	31,71	6,87	2-254	3,005	0,003
	23-27	64	28,75	6,76			

**p<,05*

Tablo 4. incelendiğinde, katılımcıların yaşları ile İDKO [t(254)=3,005; p<,05] arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre 18-22 yaş aralığında bulunan katılımcıların İDKO aldıkları puanlarının 23-27 yaş aralığında olanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle yaş arttıkça iklim kaygı düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Katılımcıların iklim değişikliği ile ilgili ders alma durumlarına göre iklim değişikliği kaygı düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları ise Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Ders Alma Durumuna Göre İklim Değişikliği Kaygı Durumlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	Ders Alma	*N*	*x̄*	*Sx*	*sd*	*t*	*p*
İDKO	**Ders Alan**	29	26,20	7,96	2-254	4,03	0,10
	Ders Almayan	227	31,58	6,58			

**p<,05*

Katılımcıların iklim değişikliği ilgili ders alma durumları ile iklim kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde katılımcıların ders alma durumları ile İDKO [t(254)=4,03; p>,05] arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak diğer taraftan iklim değişikliği ile ilgili ders alanların İDKO puanlarının almayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür (Tablo 5.).

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfa göre iklim değişikliği kaygı düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Sınıflarına Göre İklim Değişikliği Kaygı Durumları

	f, x̄, Sx değerleri				*ANOVA Testi Sonuçları*						
	Sınıf	***N***	***x̄***	***Sx***	***Varyansın Kaynağı***	***KT***	***sd***	***KO***	***F***	***p***	***Fark***
İDKO	**1.Birinci Sınıf**	52	29,23	5,43							
	2.İkinci Sınıf	68	33,32	7,25	**Gruplar İçi**	567,87	3	189,293	4,05	0,008*	**1-2**
					Gruplar Arası	567,87	252	189,293			
	3.Üçüncü Sınıf	78	30,46	6,79							
	4.Dördüncü Sınıf	58	30,48	7,45	**Toplam**	12325,8	255				

**p<,05*

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf ile İDKO[F(3–252)= 4,05; p<,05] arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 6.). İlişkinin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların ikinci sınıfta öğrenim gören katılımcılara göre İDKO puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların gelir algılamalarına göre iklim değişikliği kaygı düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Gelirlerini Algılamalarına Göre İklim Değişikliği Kaygı Durumları

	f, x̄, Sx değerleri				*ANOVA Sonuçları*						
	Gelir Algısı	***N***	***x̄***	***Sx***	***Varyansın Kaynağı***	***KT***	***sd***	***KO***	***F***	***p***	***Fark***
İDKO	**1.Düşük**	73	31,75	7,43	**Gruplar İçi**	108,39	2	54,19	1,12	0,32	
	2.Orta	160	30,47	7,06							
					Gruplar Arası	108,39	253	54,19			
	3.Yüksek	73	31,75	7,43							
					Toplam	12325,85	255				

**p<,05*

Tablo 7.'ye bakıldığında katılımcıların gelir düzeylerini algılamaları ile İDKO [F(2–253)= 1,12; p>,05] puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların iklim değişikliği ilgisine göre iklim değişikliği kaygı düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların İklim Değişikliğine Yönelik İlgilerine Göre İklim Değişikliği Kaygı Durumları

	f, x̄, Sx değerleri				*ANOVA Sonuçları*					
	İklim Değişikliği İlgisi	***N***	***x̄***	***Sx***	***Varyansın Kaynağı***	***KT***	***sd***	***KO***	***F***	***p***	***Fark***
İDKO	**1.Hiç İlgilendirmiyor**	4	28,5	6,35	**Gruplar İçi**	3487,0	3	1162,3			
	2.Az İlgilendiriyor	28	24,5	6,50					3,13	,00*	**2-3 2-4 3-4**
	3.Orta Düzeyde İlgilendiriyor	136	29,3	5,45	**Gruplar Arası**	3487,0	252	1162,3			
	4.Yüksek Düzeyde İlgilendiriyor	88	35,6	6,40	**Toplam**	12325,8	255				

**p<,05*

Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların iklim değişikliği konusundaki ilgi düzeyleri ile İDKO [F(2–253)= 3,13; p<,05] aldıkları puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 8.) İklim değişikliği "*hiç ilgilendirmiyor*" diyen katılımcıların İDKO puanları "*orta düzeyde ilgilendiriyor*" ve "*yüksek düzeyde ilgilendiriyor*" diyenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Tablo 8. Bakıldığında iklim değişikliği "orta düzeyde ilgilendiriyor" cevabını veren katılımcıların "*yüksek düzeyde ilgilendiriyor*" cevabı veren katılımcılara göre daha düşük İDKO puanlarının olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırma, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin iklim değişikliği kaygı düzeyleri ile yaş, cinsiyet, sınıf, ders alma durumları gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin çeşitli yönlerden incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde temel amaç doğrultusunda bulgular tartışılmıştır. İlk olarak araştırmaya katılan kişilerin sosyo-demografik özellikleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun cinsiyetinin kadın olduğu ve yine bu duruma benzer şekilde çoğunluğun 18-22 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Türkiye'de genellikle üniversite öğreniminin 17-18 yaşlarından itibaren başlaması ve öğrenimin ortalama dört yıllık bir süreç olması yaş aralığını destekler niteliktedir. Ayrıca Türkiye'de sosyal hizmet bölümlerinin kadınlar tarafından daha fazla tercih ediliyor olması da araştırmaya katılanların çoğunluğunun kadınlardan oluşmasını açıklamaktadır.

İklim değişikliği kaygı düzeyleri ile cinsiyet arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik değerlendirmede, kadınların erkeklere göre daha yüksek bir kaygı düzeyi olduğuna yönelik anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Literatürde, genel olarak iklim değişikliği kaygısının kadınlarda erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, Leiserowitz vd. (2000), iklim değişikliği konusunda kadınların erkeklere göre daha fazla endişe duyduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, McCright ve Dunlap (2011) tarafından yapılan bir meta-analizde, kadınların iklim değişikliği hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları, çevresel sorunlara daha duyarlı oldukları ve daha sık çevreci davranışlarda bulundukları belirtilmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Kadın ve erkekler arasındaki bu farklılıklar ise, kadınların çevresel değerlere daha fazla önem vermesi, sosyal rolleri ve cinsiyete dayalı algılanan riskler gibi faktörlerle açıklanabilmektedir.

İklim değişikliği kaygı durumları ile yaş arasındaki ilişkiye yönelik olarak 18-22 ve 23-27 yaş aralığı olmak üzere iki farklı yaş grubu arasında 18-22 yaş grubunun diğer gruba göre daha düşük bir kaygı düzeyinde oldukları bulunmuştur. Yapılan araştırmalar, iklim değişikliği kaygısı ile yaş arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. O'Neill ve Nicholson-Cole (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, yaşın artmasıyla birlikte iklim değişikliği kaygısının da arttığı bulunmuştur. Bu çalışma araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Yaşa bağlı olarak kaygı durumlarının artmasında kişilerin bilinçlilik ve eğitim düzeylerinin yaşla birlikte artması ya da ilerleyen yaşlarda kişilerin çevre duyarlılığının artmasından da kaynaklandığı düşünülebilmektedir.

Araştırmada, iklim değişikliği kaygı düzeyleri ile iklim ve iklim değişikliği konularında daha önce ders alma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olmasına rağmen, iklim konusunda daha önce ders alan öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğerlerine kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Literatürde yapılan araştırmalar bu durumdan farklı olarak ders alma durumunun kaygı düzeyini artırdığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Kollmuss ve Agyeman (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, iklim değişikliği konusunda eğitim alan bireylerin, iklim değişikliği konusundaki farkındalıklarının ve endişelerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma araştırma bulgularını desteklememektedir. Literatürde farklı bulguların yer almasının alınan derslerin ve içeriklerinin değişkenlik göstermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

İklim değişikliği kaygı düzeyleri ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan değerlendirmede, kaygı düzeyi ile öğrenim görülen sınıflardan 1. ve 2. sınıflar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, 2. sınıfların birinci sınıflara göre daha yüksek düzeyde kaygı duydukları bulunmuştur. Bu bulgular, öğrenim görülen sınıfın iklim değişikliği kaygısı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada 1-2. sınıflar arasındaki farklılığın temel nedeni olarak öğrenim görülen sınıf ve eğitim düzeyinin artması ile bilinçlilik düzeyinin de artması düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin gelir algı düzeyleri ile iklim kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde gelir durumu ile iklim kaygısı arasında ilişkinin varlığına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Frumkin vd. (2008) yaptığı çalışmada düşük gelir düzeyindekilerin iklim değişikliğinden daha olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Bu çalışmada düşük gelir düzeyinde olanların daha çok etkilenip de, bu çalışmada anlamlı bir ilişki bulunamamasının farklı kültürel yapıdaki araştırma grupları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma araştırma bulgularını desteklememektedir.

İklim değişikliği ilgi düzeylerine yönelik bulgularda araştırmaya katılanların çok az bir kesiminin iklim değişikliğe yönelik hiç ilgi duymadığı, büyük bir kesiminin de orta düzeyde ilgi duydukları, yaklaşık üçte birinin de yüksek düzeyde ilgi duydukları tespit edilmiştir. İklim kaygı düzeyleri ile ilgi düzeyleri arasındaki ilişki incelemesinde en az kaygı duyan kişilerin, iklim değişikliği konusunda hiç ilgi duymayanlar olduğu bulunmuştur. İklim değişikliği konusunda yüksek düzeyde ilgili olanların, yüksek kaygı düzeyinde oldukları da bulunmuştur. Literatürde yapılan araştırmalar da iklim değişikliği kaygısı ile iklim değişikliği ilgi düzeyi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Lorenzoni vd. (2007) iklim değişikliği konusunda halkın ilgi düzeyini ve kaygılarını incelendiği bir araştırmada, iklim değişikliği konusunda daha fazla ilgi gösteren bireylerin genellikle daha yüksek kaygı seviyelerine sahip olduğu bulgusunu elde etmiştir. Hickman (2020) da iklim değişikliğinin gelecekteki etkileri ile ilgilenen

kişilerin psikolojik problemler yaşadığını belirtmektedir. Bu çalışma araştırma literatür bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

İklim değişikliğinin sosyal hizmet öğrencileri üzerindeki kaygı düzeylerinin incelendiği bu araştırmada, birçok değişkenle kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada sonucunda, kadınların erkeklere göre daha yüksek bir kaygı düzeyinde oldukları, yaşça daha büyük olan grubun da kaygı düzeyinin diğer gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İklim ve iklim değişikliği konusunda daha önce ders alan öğrencilerin iklim kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olsa da iklim konusunda bilgi ve bilinç düzeyi yüksek olan grubun kaygı düzeyinin diğer gruptan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi ile iklim kaygı durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, üniversite yaşamına yeni başlayan öğrencilerin en düşük kaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Bu durumun en temel nedeni olarak da iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olmamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. İklim değişikliği kaygı düzeyleri ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde gelir düzeyinin arttıkça kaygının azaldığı yönündeki bulgular desteklenmemiştir. Araştırmaya katılan bireylerde iklim değişikliği ilgi düzeyleri arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde cinsiyet farkı gözetilmeksizin toplumun her kesiminde küresel iklim değişikliği, iklim krizi, iklim değişikliğinin bireysel ve toplumsal etkileri ile daha yaşanabilir ve sürdürülebilir bir çevreye yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirmenin yapılması gerektiği düşünülmüştür. Sosyal hizmet gibi meslekler aracılığıyla toplum örgütlenmesi ve toplum eğitimine yönelik profesyonel destek sistemleri kurulması iklim değişikliği kaygısı konusunda yararlı olacaktır. Dahası iklim değişikliği konusunda daha bilinçli ve hazırlıklı bir toplum hedefi doğrultusunda, iklim değişikliği ve krizi konularında daha erken yaşlarda farkındalık oluşturmak için ilköğretimden itibaren konunun güncel tutulmasının fayda sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Toplumdaki iklim değişikliği kaygısının önemli bir halk sağlığı sorunu olabileceği düşüncesiyle sağlık ve sosyal hizmet temelli politikaların geliştirmesi ve uygulanması toplumsal olarak bir gerekliliktir. Ayrıca küresel bir sorun olan iklim krizinin yerel boyutta insan popülasyonlarına etkisi araştırılmalı ve bu doğrultuda koruyucu ve önleyici çalışmalar gerçekleştirilmelidir. İklim değişikliğinin olumsuz etkileyebildiği dezavantajlı gruplar için yeterli destek sistemleri oluşturulmalı, bu alanda araştırmalar daha da arttırılması yerinde bir çalışma olacağı söylenebilir. Eğitim-öğretim sisteminin, iklim değişikliği konusunda daha fazla vurgu yapacak şekilde düzenlenmesi ve sosyal hizmet müfredatlarının bu yönde geliştirilmesi ileriki yıllarda müracaatçıların karşılaşabileceği sorunlar konusunda sosyal hizmet uzmanlarının hazırlıklı olmasını sağlayabilir.

Kaynakça

AAS. (2023). What is Climate Change? https://www.science.org.au/learning/general-audience/science-climate-change/1-what-is-climate-change#:~:text=Climate%20change%20is%20a%20change%20in%20the%20statistical%20properties%20of,include%20averages%2C%20variability%20and%20extremes [Erişim tarihi: 31.07.2023].

Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 268-281.

ALA. (2023). Health Impact of Air Pollution. https://www.lung.org/research/sota/health-risks [Erişim tarihi: 25.06.2023].

Allen, M. D. (2020). Climate Change in Alaska: Social Workers' Attitudes, Beliefs, and Experiences. *International Journal of Social Welfare*, 29(4), 310-320.

Aras, B. B. ve Demirci, K. (2020). İklim Değişikliğinin İnsan Sağlığı Üzerindeki Psikolojik Etkileri. *Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 77-94.

Bal, H. (2010). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Korkuları ve Gelişimsel Özellikleri. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Berry, H. (2009). Pearl in the Oyster: Climate Change as Mental Health Opportunity. *Australasian Psychiatry, 17(6),* 453– 456.

Berry, H. L., Bowen, K., Kjellstrom, T. (2010). Climate Change and Mental Health: A Causal Pathways Framework. *International Journal of Public Health, 55(2),* 123-132.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4(2),* 207-239.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Clayton, S. (2020). Climate Anxiety: Psychological Responses to Climate Change. *Journal of Anxiety Disorders, 74,* 102263.

Clayton, S., Manning, C. M., Krygsman, K., ve Speiser, M. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance.* Washington, American Psychological Association.

Cunsolo Willox, A., Harper, S. L., Ford, J. D., Edge, V. L., Landman, K., Houle, K., Blake, S. ve Wolfrey, C. (2013). Climate change and mental health: An Exploratory Case Study From Rigolet, Nunatsiavut, Canada. *Climatic Change, 121,* 255–270.

Çay, M. ve Akpınar, B. (2022). Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin İş Bulma Endişeleri ve Umutsuzluk Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *33(3),* 707-734.

Demirel, B. (2023). Sosyal Hizmet Mesleğinin Küresel-Yerel Bağlamı Üzerine Bir Değerlendirme: Küyerel Sosyal Hizmet. *GAB Akademi, 3(1),* 43-52.

Dorn, C. (2019). Climate Change and Health: A Call to Social Workers. https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=H0t76Ho_6Ts%3D&portalid=0 [Erişim tarihi: 31.07.2023].

Etik Araştırma (2016). Bilgi Merkezi. http://etikarastirma.com/tr/icerik/bilgi-merkezi/10 adresinden erişildi.

Forman, A. (2023). Social Work, Climate Change and Environmental Justice. 24.06.2023 tarihinde https://mastersinsocialworkonline.org/resources/climate-change/ [Erişim tarihi: 31.07.2023].

Frumkin, H., Hess, J., Luber, G., Malilay, J. Ve McGeehin, M. (2008). Climate Change: The Public Health Response. *American Journal and Public Health*, *98*(3), 435-445.

Green, R., Smith, T., ve Johnson, L. (2020). Climate Change and Food Security: Implications for Global Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(5),* 1802.

Güzel, B. ve Buz, S. (2019). Yeşil Yoksulluk, Çevresel Adalet ve Sosyal Hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 30(3), 1052-1069.

Harris, N., Gutiérrez, J. M. ve Jayakumar, A. (2020). Climate Change and Tropical Deforestation: Unraveling The Implications for The Global Carbon Cycle. *Global Change Biology, 26(3),* 1527-1541.

Hart, P. S., & Feldman, L. (2016). The Impact of Climate Change–Related Imagery and Text on Public Opinion and Behavior Change. *Science Communication*, *38(4),* 415–441.

Hickman, C. (2020). We Need to (find a way to) Talk About … Eco-Anxiety. *Journal of Social Work Practice*, 34(4), 411–424. https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1844166

IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2018). Global Warming of 1.5°C. 23.06.2023 tarihinde https://www.ipcc.ch/sr15/ adresinden erişildi.

IPCC (2015). 5th Assessment Report. 23.06.2023 tarihinde https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar5/, adresinden erişildi.

Islam, N. ve Winkel, J. (2017). Climate Change and Social Inequality. *DESA Working Paper No,* 152

Jackson, K. (2017). Climate Change and Public Health: How Social Workers Can Advocate for Environmental Justice. *Social Work Today, 17(6).*

Jones, M. (2017). Climate Change Anxiety and Its Impact on Mental Health. *Journal of Anxiety Disorders*, *45,* 123-131.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler,* 24. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Kılıç, S (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. J*ournal of Mood Disorders 6(1),*47-48.

Kim, K. H., Kabir, E., ve Jahan, S. A. (2014). A Review of The Consequences of Global Climate Change on Human Health. *Journal of Environmental Science and Health, Part C: Environmental Carcinogenesis and Ecotoxicology Reviews, 32(3)*, 299–318.

Kollmuss, A. ve Agyeman, J. (2010). Mind The Gap: Why Do People Act Environmentally and What are the Barriers to Pro-Environmental Behavior? *Environmental Education Research*, *8(3),* 239-260.

Larsen, R. J. (2000). Toward A Science of Mood Regulation. *Psychological Inquiry*, *11(3),* 129– 141. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01

Leiserowitz, A. (2000). *Gender Differences in Public Understanding of Climate Change*. Yale University, New Haven, CT.

Lobell, D. B., Burke, M.B., Tebaldi, C. ve Mastrandrea, M.D. (2008). Prioritizing Climate Change Adaptation Needs for Food Security in 2030. *Science, 319* (5863), 607-610.

McCright, A. M. ve Dunlap, R. E., (2011). Cool Dudes: The Denial of Climate Change Among Conservative White Males in The United States. *Global Environmental Change*, *21(4),*

McMichael, A. J. (2013). Globalization, Climate Change, and Human Health. *New England Journal of Medicine*, *368(14),* 1335-1343.

Moser, S. C. (2007). *More Bad News: The Risk of Neglecting Emotional Responses to Climate Change Information*. S. C. Moser ve L. Dilling (Ed.), In Creating A Climate for

Change: Communicating Climate Change and Facilitating Social Change (64–80). Cambridge University Press.

Nicholls, R. J., Brown, S., Goodwin, P., Wahl, T., Lowe, J., Solan, M., ve Hinkel, J. (2019). Stabilization of Global Temperature at 1.5°C and 2.0°C: Implications for Coastal Areas. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 376 (2119).

Norton, C. L. (2012). Social Work and The Environment: An Ecosocial Approach. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 299-308.

OECD. (2015). Poverty and Climate Change Reducing the Vulnerability of the Poor Through Adaptation. https://www.oecd.org/env/cc/2502872.pdf [Erişim tarihi: 31.07.2023].

O'Neill, S., ve Nicholson-Cole, S. (2009). Fear Won't Do It: Promoting Positive Engagement with Climate Change Through Visual and Iconic Representations. *Science Communication,* 30(3), 355-379.

Reser, J. P., Bradley, G. L., Glendon, A I., Ellul, M. C., Callaghan, R. (2012). Public Risk Perceptions, Understandings, and Responses to Climate Change and Natural Disasters in Australia, 2010 and 2011. National Climate Change Adaptation Research Facility, Gold Coast.

Reuveny, R. (2007). Climate Change-Induced Migration and Violent Conflict. *Political Geography*, 26(6), 656-673.

Searle, K. ve Gow, K. (2010). Do Concerns About Climate Change Lead to Distress? *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 2, 362–379.

Sheafor, B. W. ve Horejsi, C. J. (2014). *Sosyal Hizmet Uygulaması Temel Teknikler ve İlkeler* (Çeviren, Çiftçi D.B.) Ankara: Nika Yayınevi.

Shukla, J. (2013). Extreme Weather Events and Mental Health: Tackling the Psychosocial Challenge. *International Scholarly Research Notices*, 2013.

Stewart, A. E. (2021). Psychometric Properties of the Climate Change Worry Scale. I*nternational Journal of Environmental Research and Public Health, 18(2),* 1-22.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics. Pearson Publication.

UNEP (2021). Climate Change: Adaptation Gap Report 2020. https://www.unep.org/resources/adaptation-gap-report-2020 [Erişim tarihi: 18.06.2023].

UNHRC (2021). Disability, Displacement and Climate Change. https://www.unhcr.org/media/disability-displacement-and-climate-change [Erişim tarihi: 21.05.2023].

Vicente-Mariño, M. ve Mohnen, A. (2019). Social Work, Environmental Issues and Sustainability. *Social Work Education, 38(3),* 275-286.

WB (World Bank). (2020). Climate Change: Overview. https://www.worldbank.org/en/topic/climatechange/overview [Erişim tarihi: 18.06.2023].

WB. (2023). Social Dimensions of Climate Change. https://www.worldbank.org/en/topic/social-dimensions-of-climate-change#1 [Erişim tarihi: 18.06.2023].

WHO (World Health Organization) (2023). Climate Change and Human Health WHO Calls for Urgent Action to Protect Health from Climate Change – Sign the Call, https://web.archive.org/web/20210103002854/https://www.who.int/globalchange/global-campaign/cop21/en/ [Erişim tarihi: 18.06.2023].

Yök Atlas (2023). *Yükseköğretim Bilgi Sistemi*. https://istatistik.yok.gov.tr/, [Erişim tarihi: 23.06.2023].



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1234-1248.
Geliş Tarihi-*Received*: 27.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1350920

Lise Öğrencilerinde Gelecek Vizyonlarının Yordanmasında Yaşam Doyumu ve Akılcı Olmayan İnançların Rolü

The Role of Life Satisfaction and Irrational Beliefs in Prediction of Visions about Future among High School Students

Sezai DEMİR*
Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU**

Öz

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde gelecek vizyonlarının yordanmasında öğrencilerin yaşam doyumu ve akılcı olmayan inançlarının incelenmesidir. Bu amaçla veri toplamak için Yaşam Doyumu, Akılcı Olmayan İnançlar ve Gelecek Vizyonları Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada ayrıca her ölçme aracının güvenirlik sonuçları için analizler yapılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa katsayıları, Gelecek Vizyonları Ölçeği için toplam .86, Yaşam Doyumu Ölçeği için .84 ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği için .87 olarak bulunmuştur. Araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (HMKÜ), Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan ve Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya Hatay il merkezindeki liselere devam eden her sınıf düzeyinden 328'i (%54.44) kız, 243'ü (%42.55) ise erkek toplam 571 gönüllü öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arası ilişkileri belirlenmesi için korelasyon, bağımsız değişken olan yaşam doyumu ve akılcı olmayan inançların gelecek vizyonları üzerindeki yordayıcılık rolünün belirlenmesi için regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yaşam doyumu ile akılcı olmayan inançlar arasında negatif, yaşam doyumları ile gelecek vizyonları arasında pozitif, akılcı olmayan inançlar ile gelecek vizyonları arasında negatif yönlü istatiksel düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Standartize edilmiş regresyon katsayısına göre ergenlerin gelecek vizyonlarının yaşam doyumu tarafından pozitif yönde (.331) ve akılcı olmayan inançlar tarafından ise negatif yönde (-.280) anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ilgili çalışmalar ele alınarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kavramlar: Ergenlik, akılcı olmayan inançlar, yaşam doyumu, gelecek vizyonları.

Abstract

The aim of this study is to examine students' life satisfaction, and irrational beliefs in predicting their visions about future in high school students. For this purpose, the Life Satisfaction, Irrational Beliefs, and Visions about Future Scale was used to collect data. For this research, analyzes were also made for the reliability results of each measurement tool. As a result of the reliability analysis, Cronbach Alpha coefficients were found to be .86 for the

* Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hatay/Türkiye, e-posta: demirsezai01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7767- 4105.

** Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Osmaniye/Türkiye, e-posta: colakkadioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3302-4928.

Visions about Future Scale, .84 for the Life Satisfaction Scale and .87 for the Irrational Beliefs Scale. Necessary permissions were obtained for the research from Hatay Mustafa Kemal University (HMKÜ), Social and Human Sciences Scientific Research Publication Ethics Comittee and Hatay Provincial Directorate of National Education. A total of 571 volunteer students, 328 (54.44%) girls and 243 (42.55%) boys, from all grade levels attending high schools in Hatay city center participated in the research. In the analysis of the data, correlation was used to determine the relationships between variables, and regression analysis was used to determine the predictive role of the independent variable, life satisfaction, and irrational beliefs on visions about future. According to the results, negative statistically significant relationships were found between life satisfaction and irrational beliefs, positive relationships between life satisfaction, and visions about future, and negative relationships between irrational beliefs, and visions about future. According to the standardized regression coefficient, it was concluded that adolescents' visions about future were significantly predicted positively by life satisfaction (.331) and negatively by irrational beliefs (-.280). The findings of the research were discussed by considering the related studies and suggestions were made.

Key Words: Adolescence, irrational beliefs, life satisfaction, visions about future.

Giriş

Yetişkinliğe geçişten hemen önceki bir durak olan ergenlik döneminin, kendisinden önceki dönemlere göre birçok hızlı değişimi ve farklı düşünme biçimini içerdiği bilinmektedir. Ergenlik dönemi, bu özellikleri göz önüne alındığında geleceğe yönelik düşüncelerin, planların en yoğun olduğu kritik gelişim dönemi olarak bilinir (Santrock, 2012). Masten ve Coatsworth'e (1998) göre bu dönemin önceki dönemlerden en önemli farklarından birisi de onlardan beklenen sorumluluklardır. Bu sorumluluklar, bir üst öğrenim kademesine devam etme, toplum tarafından beklenen yetişkin rollerine uyum sağlama, meslek tercihleri belirleme olarak bilinmektedir (Nota, Ginevra ve Santilli, 2015; Türkon, 2019). Ergenlere yüklenen sorumluluklar ve sahip olunan gelişim özellikleri ele alındığında, ergenlik döneminde geleceğe ilişkin algı ve beklentilerin oluştuğu görülmektedir. Gelecek beklentisi veya geleceğe ilişkin bir bakış açısı oluşturmanın yaşamın ileriki yılları açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Moshman, 2005).

İleriki yıllarda önemli olan ve ergenlik döneminin gelişim görevlerinden birisi olarak kabul edilen geleceğe yönelik vizyon oluşturma ise birçok dinamikten oluşmaktadır. Geleceğe ilişkin vizyon oluşturma ile ilgili farklı açıklamaların olduğu görülmektedir. Bireylerin geleceğe dair beklentilerinin geçmiş yaşantılarından etkilendiği, bu beklentilerin de motivasyon, planlama yapma ve değerlendirme dinamiklerinden oluştuğu bilinmektedir (Nurmi, 1991). Gelecekle ilgili beklentiler, Aunola ve Nurmi'ye (2005) göre ise planlama, davranışları yönetme, zamana bırakmaya yönelik bilişsel; umut veya umutsuzluk gibi duygusal süreçlerden oluşmaktadır. Çuhadar, Demirel, Er ve Serdar (2019) ise geleceğe yönelik düşünceleri bilişsel bir harita olarak tanımlamışlar, bu harita ise içerisinde ilgi ve kaygıları barındıran hem bilişsel hem de duygusal öğeler içermektedir. Bu çalışmada da geleceğe yönelik düşünceler ile ilgili olan gelecekle ilgili beklentiler, iyimserlik, kötümserlik ve umut bileşenleri ile ele alınmaktadır.

Bu kavramlar teorik açıdan birbirlerinden ayrılsa da (Ginevra vd., 2017) aslında geleceğe yönelik beklentileri/vizyonu içeren kötümserlik, umuda yüklenen anlamıyla umutsuzluğu, iyimserlik ise yine beklentilerden dolayı kötümserliği içermektedir. İyimserlik, kötümserlik ve umut, birbirlerine yönelik yukarıdan tanımlanan bu etkilerinden dolayı geleceğe yönelik vizyonlarının alt boyutlarını oluşturmaktadır (Affleck ve Tennen, 1996; Bryant ve Cvengros, 2004). Bu kavramlardan umudu Snyder (2002), bilişsel süreç olarak harekete geçme isteği ve belirlenen amaçlara ulaşma isteğine yönelik düşünce gücü olarak tanımlamıştır. Umuda dair tanımlanan bu yapı daha sonra

üç bilişsel boyuttan oluşmuştur. Bunlar; amaca yönelik olma, amaç için güdülenme ve bu amaca ulaşma yollarının belirlenmesidir. Belirlenen amaçlar esnek ve ulaşılabilir olmalı ve amaca yönelik olma ise bireyin bilişsel süreçleri üzerinde etkilidir. Amaç için güdülenme, bireyin belirlenen amaca yönelik yolları kullanabilmesine dair kendine yönelik inanç oluşturabilme; amaca ulaşma yolları ise belirlenen amaca ulaşmak için alternatif yollar üretebilme olarak tanımlanmaktadır (Snyder vd., 1991; 2000; 2002). Fakat umuda yönelik bu bileşenlerin sürekli ve belli alana özgü olması gerekmektedir (Synder, Feldman ve Rand, 2002). Umut düzeyi yüksek olan insanların, özellikle çocukluk döneminden başlayarak belirledikleri amaçlara ulaşma konusunda sürekliliklerini koruyarak kararlı ve iyimser oldukları belirtilmiştir (Snyder vd., 1991). Görüldüğü üzere gelecek vizyonlarının bir alt boyutu olan umut kavramı, amaca ulaşma açısından iyimserlikle ve kötümserlikle ilişkilidir.

İyimserlik de umut gibi bilişsel süreçlerden oluşan sınırlamamalar ve zorluklara karşın genel anlamda her şeyin yolunda gideceğine yönelik beklenti içerisinde olmaya yönelik motivasyonel bir süreç ve baş etme davranışı olarak tanımlanmıştır. İyimserlik ve kötümserlik birbirini izleyen, genellemeyi içeren kavramlardır (Scheier ve Carver, 1992). İyimserlik özelliği, olayların olumlu yönlerine odaklanarak geleceğe dair beklentileri de olumlu yönde değerlendirmeyle ilgilidir. İyimser bireyler, bugüne ve geleceğe odaklanırken geçmişte kalsalar bile geçmişi gelecek için değerlendirirler (Plomin vd., 1992). Bunun tam aksine kötümser özelliği, olayları kişiselleştirme, olumsuz yönde değerlendirme ve geleceğe dair olumsuz bir izlenim ile iç içedir (Gillham, Shatté, Reivich ve Seligman, 2001). Bu nedenle kötümserlik, bireyler için depresyon, kaygı gibi bozukluklara (Sha, 2006) ve kısıtlamalara neden olabilmektedir (Scheier, Carver ve Bridges, 2001). Dolayısıyla iyimserler geleceğe daha olumlu bakarken, kötümserlerin engellerle karşılaşacağı için gelecek hakkında daha karamsar düşünce yapısına sahip oldukları söylenebilir. (Seligman, 1990). Geleceğe ilişkin bir beklenti içinde olmanın bilişsel süreçler aracılığıyla geliştiği göz önüne alındığında bu süreçte düşünce yapısının öneminin ortaya çıktığı görülmektedir. Gelecek vizyonu açısından bireylerin düşünce yapısının inançları tarafından belirlendiğini söylemek mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla geleceğe yönelik vizyonumuzu belirleyen bir diğer etmenin de geleceğe yüklediğimiz anlamı içeren akılcı olmayan inançlar olduğunu söylemek mümkündür.

Akılcı olmayan inançlar, basit düzeydeki iletişim bozukluklarından ruhsal bozukluklara kadar birçok soruna neden sonuç ilişkisi oluşturan Bilişsel Davranışçı Yaklaşım temelli bir kavram olarak bilinmektedir (David, Lynn ve Ellis, 2009; Türküm, 2003). Akılcı olmayan inançlar, Beck'e göre bilişsel çarpıtmalar olarak kavramlaştırılmıştır (Hollon ve Beck, 1979). Her iki kavramın da ortak noktası bireyi dogmatik, kanıtı olmayan ve mantığa uymayan düşüncelerle mutsuzluğa götürmesidir (Türküm, 2003). Akılcı olmayan inançlar, kişinin kendisine yönelik, başkalarına yönelik ve içinde bulunduğu çevre/dünyaya yönelik talepkârlığı içeren üç boyuttan oluşmaktadır (David, Lynn ve Ellis, 2009). Akılcı olmayan inançların bireylerin stresle baş etmesini, problemlerle başa çıkmasını zorlaştırmanın (Hamarta, Arslan, Saygın ve Özyeşil, 2009) yanı sıra geleceğe dair beklentilerinin bir parçası olan umut düzeyine de etki ettiği bilinmektedir (Rezaeisharif, Karimi ve Naeim, 2021: Ziaee, Nejat, Amarghan ve Fariborzi 2022). Görüldüğü üzere akılcı olmayan inançların kişilerin geleceğe dair beklentilerinin bir parçası olan umudun dışında yaşamını kolaylaştıran stresle başa çıkma, problem çözebilme gibi davranışlarına da etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla akılcı olmayan inançlara sahip olmanın, zorlayıcı olaylara yol açması nedeniyle kişinin yaşam doyum düzeyini de etkilediği söylenebilir.

Yaşam doyumu da gelecek vizyonunu oluşturan umut, iyimserlik, kötümserlik ve diğer araştırma değişkeni olan akılcı olmayan inançlar gibi bilişsel süreçlerle iç içe bir kavram olarak bilinmektedir. Yaşam doyumu öznel iyi oluşun üç alt boyutundan birisi olan yargısal ve bilişsel süreçlerini ifade etmektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Neugarten, Havighurst ve Tobin (1961) ise bireyin koymuş olduğu hedeflerle elinde var olan arasındaki farkın sonucu; diğer bir deyişle bireyin beklentileriyle sahip oldukları sonucu bireyde oluşan durum olarak tanımlamıştır. Yaşam doyumu belli bir duruma karşı değil hayatın tümüne ilişkin bir kavramdır. Eğer kişinin istekleri ve başarıları arasındaki fark düşükse kişi yaşamdan doyum alabiliyor demektir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Bu bağlamda bireyin beklentilerinin, sahip olduğu kapasitesine ve imkanlarına akılcı bir biçimde uygun olmasının yaşam doyumunda bilişsel süreçlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda verilen bilgiler göz önüne alındığında gelecek vizyonu ve alt boyutları olan iyimserlik, kötümserlik, umut; akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumunun bilişsel süreçler içerdiği anlaşılmaktadır. Bu bilişsel süreçleri içeren gelecek vizyonları alt boyutu olan umut, iyimserlik, kötümserlik ile akılcı olmayan ve yaşam doyumu ilgili alan yazın güncel olarak incelenmiştir. Bu çalışmalardan yetişkinlerle, üniversite öğrencileri ve ergenlerle yapılan araştırmalar incelenmiştir. Rezaeisharif vd. (2021), bağımlılık tedavisi gören yetişkinlerle yapmış olduğu deneysel çalışmalarında umut düzeyinin artmasıyla gelecek vizyonlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer şekilde Ziaee vd. (2022), mahkumlarla yaptığı deneysel desenli çalışmalarında akılcı olmayan inançlardan uzaklaşmanın gelecek vizyonlarının alt boyutu olan umut düzeyini olumlu şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Yetişkinlerle yapılan deneysel çalışmaların dışında betimsel çalışmalarda; Korrf ve Biermann (2020), Almanya Sosyoekonomik Paneline katılan 1788 yetişkin katılımcı ile 2012-2017 yılları arasını kapsayan boylamsal araştırmasında yaşam doyumu ile gelecek vizyonları arasında yüksek düzeyde istatiksel olarak anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Çekic, Kaya ve Buğa (2019), anne babalarla yapmış oldukları çalışmada akılcı olmayan inançların, yaşam doyumunu negatif ve anlamlı yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci (2017) ise üniversite lisans programına devam eden bireylerde akılcı olmayan inançlarla doğrudan ilişkisi olan (David, Lynn ve Ellis, 2009) depresyon düzeyinin yaşam doyumunu negatif yönde anlamlı yordadığını belirtmişlerdir. Yetişkinlerle yapılan çalışmalar da olsa bile görüldüğü üzere gelecek vizyonuna etki üzerinde sınırlı sayıda çalışmaların (Korrf ve Bierman, 2020; Rezaisharif vd., 2021; Ziaee vd., 2022) olduğu görülmektedir. Yetişkinlere yönelik yapılan çalışmaların dışında çocuklara yönelik yaşam doyumu ve gelecek vizyonu alt boyutu olan umut arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, 9-11 yaş çocuğuna sahip olan ebeveynlerin yaşam doyumu arttıkça çocuklarının da geleceğe ilişkin umut düzeylerinin arttığı görülmektedir (Hoy, Suldo ve Mendez, 2013). Akılcı olmayan inançlar, yaşam doyumu ve gelecek vizyonları ile ilgili yetişkin ve çocuklarla yapılan çalışmalardan farklı olarak bu araştırmanın örneklemini oluşturan ergenlerle ilgili çalışmalar da bulunmaktadır.

Rafaeli, Levy ve Benbenishty (2018) ergenler ve ailelerinin yaşam doyumunu artırmaya yönelik müdahale programını içeren deneysel çalışmasında; ergenler ve ailelerinin yaşam doyumunun artmasının geleceğe ilişkin vizyonlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Dursun ve Özkan (2019), lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ergenlerde gelecek kaygısı düzeyi ile psikolojik sağlamlık arasında yaşam doyumunun aracılık rolünü incelemiş ve yaşam doyumunun kısmi aracılık rolü üstlendiğini belirtmişlerdir. Lise öğrencileriyle Kılıçman vd. (2022) tarafından yapılan, öğrencilerin gelecek perspektiflerinin birçok demografik verilere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ve gelecek vizyonu ile yaşam doyumu arasındaki

ilişkiyi inceleyen çalışmada yaşam doyumu ile gelecek perspektifi arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada liseye devam eden bireyler örneklem olarak belirlenmiştir. Ergenlik döneminde bireyin soyut düşünce kavramının daha çok gelişmesiyle (Johnson, Blum ve Cheng, 2014) geleceğe ilişkin planların arttığı, yaşamın sorgulanması gibi bilişsel süreçleri ön plana çıktığı görülmektedir (Moshman, 2011). Ayrıca ergenlik döneminde akılcı olmayan inançların yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu (Civitçi, 2009), bu bağlamda bilişsel süreçlerin bir sonucu olarak geleceğe ilişkin düşüncelerin, bireylerin ileriki yaşamlarını etkilediği, geleceğe ilişkin düşüncelerin de birçok bilişsel süreçten etkilendiği (Ginevra, 2017; Strömfors, Wilhelmsson, Falk ve Höst, 2017) bilinmektedir. Bu nedenle ergenlik döneminde geleceğe ilişkin bakış açısı oluşturma, gerçekçi düşünebilme ve yaşamdan doyum alma, edinilmesi gereken beceriler olarak bilinmektedir (Larson, Wilson ve Mortimer, 2002). Güncel alan yazın değerlendirildiğinde özellikle ergenlik döneminde gelecek zaman bakış açısı üzerinde yaşam doyumu ve akılcı olmayan inançlarının etkisini inceleyen çalışmanın yok denecek kadar az olmasından dolayı geleceğe yönelik önemli planların yapıldığı, ergenlik dönemine ilişkin bilişsel süreçleri ele alan bu değişkenlerin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Gelecek zaman vizyonları, alt boyutları olan iyimserlik, kötümserlik, umut; diğer değişkenler akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumu ile ilgili ve bunlar arasında verilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, yaşam doyumu ve akılcı olmayan inançların gelecek vizyonu üzerindeki yordayıcı rolünü araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için araştırmacılar tarafından iki alt amaç belirlenmiştir. Bunlar;

- Ergenlerde akılcı olmayan inançlar ile yaşam doyumu ve gelecek vizyonları toplam puanı arasındaki ilişki var mıdır?
- Ergenlerde akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumu gelecek vizyonları toplam puanını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, bireylere ilişkin olgulara dayalı var olan durumu incelemeye/ortaya koymaya yönelik ilişkisel tarama modele dayalı betimsel olarak tasarlanmış çalışmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında gelecek vizyonları bağımlı, yaşam doyumu ve akılcı olmayan değişkenleri ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkilerin düzeyi ortaya konmaya ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcılık rolü açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada beri toplanacak bireylere yönelik grup uygun örnekleme yöntemi yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacılara kolaylık ve hız sağlayan, zaman ve işgücü kaybını önleyen bir örnekleme biçimidir (Karasar, 2005). Fakat genellenebilirliği açısından risklidir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu riskin oluşmaması için çalışma grubu geniş tutulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler (ergenler) oluşturmaktadır. Çalışma grubu 328'i (%54.44) kız, 243'ü (%42.55) ise erkek toplam 571 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin yaşlarının ortalaması 16.30'dur (Ss= 1.14). Devam ettikleri

sınıf düzey incelendiğinde ise öğrencilerden 9. sınıfa 132 (%23.11), 10. sınıfa 147 (%25.74), 11. sınıfa 161 (%28.19) ve 12. sınıfa 131 (%22.94) kişinin devam ettiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler toplanmadan önce kullanılacak ölçme araçları için gerekli yazışmalar yapılmıştır. Daha sonra araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (HMKÜ), Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (01.02.2022 tarih ve 30 nolu karar) ve Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (24.02.2022 tarih ve 44284887 nolu karar) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada lise öğrencilerine ölçeklerin uygulanarak verilerinin toplanması hem araştırmacılar tarafından yüz yüze yürütülmüş hem de HMKÜ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programına devam eden ve uygulama dersi için okullara giden öğrencilerinden gönüllü olanlardan destek alınmıştır. Veriler toplanırken lise öğrencilerine araştırmanın amacı, ölçme araçları, ölçme araçlarının nasıl doldurulacağı, doldurulacak ölçme araçlarının başka amaçla kullanılmayacağı ve gizlilik hakkında yüz yüze bilgiler verilmiştir. Daha sonra gönüllü olan öğrencilerden veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Gelecek Vizyonları Ölçeği

Ölçeğin özgün formu Ginevra vd. (2017) tarafından geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlaması ise Akça, Korkmaz ve Alkal (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dilsel geçerliliği arasındaki ilişki .81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapısal geçerliliği için yapılan çalışmada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonucunda 13. Maddenin yapıyı bozduğu tespit edilerek çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda ise faktör yüklerinin .47 ile .74 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuca göre ölçek özgün formundan sadece bir maddenin dışarıda bırakılarak 3 alt boyutu koruduğu sonucuna varılmıştır. Madde analizi sonucunda ise 18 maddelik 3 alt boyutlu ölçekte maddelerle toplam puan arasındaki ilişkinin .39 ile 67. arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca ölçüt ölçek bağıntılı ilişkisi ise .70 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmalarında ise alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısının sırasıyla (İyimserlik) .72, (kötümserlik) .70 ve (umut) .84, toplam puanına ilişkin katsayısının ise .84 olarak; test tekrar ölçüme dayalı güvenirlik ilişkisinin ise .81 olduğu görülmüştür. Ölçme aracında 18 madde 5'li likert tipi şeklinde verilmiştir. Ölçme arasından alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Bu çalışmada Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı, alt boyutlardan iyimserlik için .76, kötümserlik için .72, umut için ise .85, toplam puana ilişkin ise .86 olarak belirlenmiştir.

Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği

Ölçme aracı daha önce Türküm (2003) tarafından üniversite öğrencileri örneklemi üzerinden geliştirilen "Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği kısaltma çalışmalarından" lise öğrencileri örneklemine uyarlanarak Türküm, Balkaya ve Karaca (2003) tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğe ait tek faktörden oluşan 16 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin akılcı olmayan inançlarının da arttığı kabul edilmektedir. Tersten puanlanacak madde bulunmayan ölçekte 5'li likert tipi ifadeler bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin yapısal geçerliliği için yapılan çalışmaya göre maddeler için belirlenen tek faktörün ortak varyansları ise .42 ile .72 arasında değişmektedir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda iç tutarlılık katsayısı .77, test tekrar güvenirlik katsayısı ise .99 olarak

bulunmuştur. Bu çalışmaya yönelik Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Ölçeğin özgün formu Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün formunda 5 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yaşam doyumunun da arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması ise Dağlı ve Baysal (2016) ve Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda çeviri eş değerliliği katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik için yapılan çalışmalarda Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı .88 ve test tekrar ölçüm ilişkisi katsayısı ise .97 sonucuna ulaşılmıştır. Geçerliliğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 maddelik ve yek faktörlük yapısını koruduğu belirtilmiştir. Ölçme aracı hem özgün hem de uyarlama formunda beşli likert düzeyinde olup, ölçekten alınacak en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5'tir. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPPS 23 programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizine geçmeden önce boş bırakma, orta yol işaretleme, sistematik ve hatalı işaretleme nedenlerinden dolayı 34 öğrencinin formları ve Mahalanobis değerlerine göre uç değer olduğu tespit görülen 21 öğrenciye ait veriler analiz sürecine dahil edilmemiştir. Daha sonra, veri setinin normal dağılıp dağılmadığına verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Buna göre gelecek vizyonları için .117- -.064, yaşam doyumu için .111- -.783 ve akılcı olmayan inanç değişkeni için değerler -.824 - .114 olarak elde edilmiştir (Bkz. Tablo 1). Bu değerler -1.96 ile +1.96 arasında değiştiği için verilerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir (Can, 2015). Verilere ilişkin olarak gerçekleştirilen bu incelemelerden sonra, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (*r*) hesaplanarak incelenmiştir. Daha sonra regresyon analizi yapılarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan gelecek vizyonlarının alt boyutları olan umut, iyimserlik ve kötümserlik, gelecek ile ilgili bir bakış açısı kazandırdığı için toplam puanı, tek alt boyuttan oluşan akılcı olmayan inançların toplam puanı ve yine tek boyuttan oluşan yaşam doyumun toplam puanından elde edilen veriler analiz sürecine dahil edilmiştir. Araştırmada üst sınır hata payı .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel analizler (çarpıklık basıklık katsayıları, iç güvenirlik katsayıları, standart sapma katsayıları, ortalama puanlar) ve korelasyonel ilişkiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma değişkenlerine ait betimsel bulgular ve korelasyon katsayıları

Değişken	N	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	α	Çarpıklık	Basıklık
1-Gelecek Vizyonları	571	55.04	10.28	1			.86	.117	-.064
2-Yaşam Doyumu	571	14.58	4.95	.46**	1		.84	.111	-.783
3-Akılcı olmayan İnançlar	571	54.89	12.08	-.43**	-.46**	1	.87	-.824	.114

Tablo 1'de lise öğrencilerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin gelecek vizyonu toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$=55.04), yaşam doyumu ($\bar{x}$=14.58) ve akılcı olmayan

inançlar ($\bar{x}$=54.89)'dur. Bu araştırma kapsamında ölçeklerden alınan en yüksek puanlar, sırasıyla Gelecek Vizyonları Ölçeği (87), Yaşam Doyumu Ölçeği (25) ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği için (80) olarak belirlenmiştir. Ölçeklerden alınan en düşük puanlar ise sırasıyla Gelecek Vizyonları Ölçeği (28), Yaşam Doyumu Ölçeği (5) ve Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği için (21)'dir. Öğrencilerin ölçekleri cevaplama dağılımında ise Gelecek Vizyonları Ölçeğinde en çok oran % 34 ile 50-60 puan aralığında, Yaşam Doyumu Ölçeğinde en çok oran % 28.54 ile 11-15 puan aralığında ve Akılcı olmayan inançlar ölçeğinde en çok oran %27 ile 48-58 puan aralığında olduğu görülmüştür. Araştırmanın değişkenleri olan gelecek vizyonu, yaşam doyumu ve akılcı olmayan inançlar arasındaki korelasyonel ilişkiler ve bu değişkenlere ait betimsel bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir. Buna göre, gelecek vizyonu ile yaşam doyumu (r= .46, p<.01) arasında pozitif yönde ilişki ve gelecek vizyonu ile akılcı olmayan inançlar arasında (r= -.43, p<.01) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenleri olan yaşam doyumu ile akılcı olmayan inançlar arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir (r= -.46, p<.01). Buna göre bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Korelasyonel olarak elde edilen bu verilere göre gelecek vizyonu üzerindeki yordama katkısını belirlemek yaşam doyumu, akılcı olmayan inançlara ait puanlar regresyon analizine dahil edilerek elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve akılcı olmayan inanç puanlarının gelecek vizyonları puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Gelecek Vizyonları					
Değişken	**B**	**SH**	**β**	**T**	**p**
Sabit	2.735	.275		21.330	.000
Yaşam Doyumu	.687	.084	.331	8.20	.000
Akılcı Olmayan İnançlar	-.238	.034	-.280	-6.947	.000

R=.523 R^2= .274. $F_{(3\text{-}426)}$ (4-287)=107.11** p< .000

Tablo 2'de görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin gelecek vizyonları puanlarını, yaşam doyumu puanları pozitif yönde, akılcı olmayan inançlar puanları ise negatif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır (R=.523, R^2=.274, p<.000). Yaşam doyumu, akılcı olmayan inançlar puanları birlikte gelecek vizyonları toplam varyansının yaklaşık % 60'ını açıklamaktadır [$F_{(4\text{-}287)}$=107.11, p< .000].

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin gelecek vizyonları üzerindeki göreli önem sırası ise "yaşam doyumu" ve "akılcı olmayan inançlar" şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemeye ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında ise, "yaşam doyumu" ve "akılcı olmayan inançlar puanlarının, "gelecek vizyonları" üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada liseye devam eden öğrencilerin genel olarak gelecek vizyonları ile yaşam doyumları düzeylerinin ve akılcı olmayan inançlarının ne düzeyde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda ilk olarak değişkenler arasında ilişkisel katsayılar belirlenmiştir. Daha sonra ise yaşam doyumu ve akılcı olmayan inançların gelecek vizyonları üzerindeki yordayıcılık rolü için ise regresyon analizine başvurulmuştur. Araştırmanın ilk bulgularına göre lise öğrencilerinin gelecek vizyonları ile yaşam doyum düzeyleri (pozitif) ve akılcı olmayan inançları (negatif) arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu verilerden yola çıkarak yapılan regresyon analizi sonucunda ise yaşam doyumunun ve akılcı olmayan inançların anlamlı düzeyde gelecek vizyonlarını yordadığı sonucu bulunmuştur.

Bu bulguya benzer şekilde ve farklı sonuçlar elde edilmiş ergenlerle, çocuklarla ve yetişkinlerle yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Dursun ve Özkan (2019), bu çalışmadaki örneklemdeki gibi lise öğrencileriyle yapmış olduğu ilişkisel araştırmasında yaşam doyumunu aracı değişken olarak ele almıştır. Yaşam doyumunun gelecek kaygısı ve psikolojik sağlamlık arasında kısmi aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşmış ve yaşam doyumu ile geleceğe yönelik kaygı arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada ele alınan gelecek vizyonlarının alt boyutu olan kötümserlik ile Dursun ve Özkan'ın (2019) yapmış oldukları çalışmadaki geleceğe yönelik kaygı, bilişsel süreçler içerdiğinden (Ginevra vd, 2017) gelecek vizyonlarının ve yaşam doyumunun arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle ergenlik döneminde soyut düşüncenin diğer dönemlere göre daha fazla görülmesinin (Moshman, 2015) beraberinde kaygıya neden olabilecek kötümserliğe (Beesdo, Knappe ve Pine, 2009) ilişkin inançları da etkilediği söylenebilir.

Yine yukarıdaki ve yaptığımız bu çalışmanın örneklemini oluşturan ergenlere yönelik çalışmada Kılıçman vd. (2022), liseye devam eden öğrencilerin gelecek perspektiflerinin birçok demografik verilere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ve yaşam doyumu ile gelecek perspektifleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak bizim çalışmamızdaki yaşam doyumu ile gelecek vizyonları arasındaki anlamlı pozitif yöndeki ilişkiye benzer şekilde yaşam doyumu ile gelecek perspektifi arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiye dayalı sonuç elde etmişlerdir. Özellikle ergenlik döneminde bireylere yüklenen sorumluluklar ve geçirmiş olduğu çalkantılı gelişim süreci göz önüne alındığında, geleceğe ilişkin bir bakış açısı kazanmalarının içinde bulundukları durumdan memnun olmaları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Larson vd., 2002). Diğer bir deyişle ergen kendisine yönelik algısından ve içinde bulunduğu çevresinden memnun oldukça geleceğe yönelik düşünce tarzlarının da o düzeyde olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Ergenlerle yapılan bir diğer betimsel çalışmada ise Çalışkan ve Dilmaç (2019), gelecek vizyonlarının bir alt boyutu olan umut ile gelecek beklentisi ve psikolojik iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonunda umut, geleceğe dair beklentiler ve psikolojik iyi oluşun alt boyutu olan yaşamı anlamlı bulma arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Diğer bir deyişle umut düzeyi yüksek ve geleceğe dair beklentileri olan lise öğrencilerinin olarak yaşamı daha anlamlı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışkan ve Dilmaç 'ın (2019) çalışmasında ele alınan umut değişkeni gelecek vizyonlarının bir alt boyutu olarak bilinmektedir. Umut ile yaşamı daha anlamlı bulma ve geleceğe dair beklentiler arasında ortaya konan anlamlı düzeydeki yordayıcılık ilişkileri, ergenlerin yaşamı daha anlamlı düzeyde algılamalarında geleceğe dair beklentilerinin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Ergenleri örneklem olarak ele alan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın değişkenleri ile ilişkili olmak üzere yetişkinlere yönelik yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Rezaeisharif vd. (2021), bağımlılık tedavisi gören yetişkinlerle yapmış olduğu deneysel çalışmalarında, akılcı olmayan inançlara yönelik grup süreci planlamışlardır. Çalışma sonunda, deney grubunda akılcı olmayan inançlarda görülen pozitif yönde anlamlı değişimin, aynı zamanda gelecek vizyonlarının alt boyutu olan umut düzeyine pozitif düzeyde anlamlı katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Rezaeisharif ve arkadaşlarının çalışmasına benzer şekilde Ziaee vd. (2022), 36 erkek mahkumla akılcı olmayan inançlara yönelik kabul kararlılık terapi temelli psiko-eğitim çalışması yapmıştır. Akılcı olmayan inançların düzeyini azaltma temelli çalışmada aynı zamanda azalan akılcı olmayan inançlarla geleceğe dair umut düzeyinin de artması beklenmiştir. Çalışma sonunda ön test puanlarına göre deney grubunun akılcı olmayan

inanç puanlarının azaldığı ve buna bağlı olarak umut düzeyinin arttığı görülmüştür. Her iki çalışmada görüldüğü üzere akılcı olmayan inançlarla geleceğe yönelik umut arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Rezaeisharif vd. (2021) ve Ziaee vd. (2022)'nin bu çalışmaya benzer şekilde elde ettikleri bulgular, akılcı olmayan inançların ve geleceğe dair vizyonlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bireyin geleceğe dair umut içeren vizyonları (Snyder, 2002) ve akılcı olmayan inançları (Türküm, 2003) yaşantılar sonucu geliştirilmiş düşünce kalıplarından oluştuğuna göre her iki kavram arasındaki ilişkide çevresel etmenlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bireyin geleceğe dair umutları ile akılcı olmayan inançları arasında negatif ve anlamlı ilişkinin bulunmasının nedeninin her ikisinin de görüldüğü üzere bilişsel süreçleri içeren kavramlar olmasından (Nurmi, 1991; Nota vd., 2015) kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçları ve örneklemi bizim çalışmamızdan farklı olan bir diğer deneysel çalışmada Rafaeli vd. (2018) tarafından İsrail Ulusal Vatandaşlık Servisi bünyesinde risk altındaki 426 farklı ülke ve kültüre ait genç kadınlara yönelik katılımcıların benlik saygı düzeylerine yönelik psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Benlik saygısının artmasıyla birlikte yaşam doyumu ve geleceğe yönelik algı düzeylerinin de artması beklenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda müdahale edilen benlik saygısına bağlı olarak, yaşam doyum düzeyi artmış fakat yaşam doyum düzeyi ile birlikte olumlu yönde değişmesi beklenen gelecek algı düzeyinde ön test ve son test sonucunda istatistiksel anlamlı bir fark oluşmamıştır. Diğer bir deyişle benlik saygısı düzeyi arttıkça yaşam doyumunun arttığı görülmüş, yaşam doyum düzeyine bağlı olarak pozitif yönde değişmesi beklenen gelecek algısında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir. Rafaeli vd.'nin (2018) deneysel çalışmasında yaşam doyum düzeyi ile gelecek algısı arasında anlamlı bir ilişkinin görülmemesinin bu çalışmanın bulgusuyla zıt düzeyde olduğu görülmektedir. Bahsedilen deneysel çalışmada yazarlar, yaşam doyumu düzeyi artmasına rağmen olumlu gelecek algısında pozitif yönlü bir değişim olmamasını, düşük ekonomik gelir ve olumsuz çevre şartlarına bağlı olarak yorumlamışlardır. Bu bağlamda geleceğe ilişkin algıların sadece psikolojik temelli kontrol edilebilir değişkenlerle ilişkili olmadığı görülmektedir. Geleceğe ilişkin algıların bireyin ekonomik durumu, fırsatları ve çevresel imkanları ile de ilişkisi olduğu söylenebilir.

Deneysel çalışmaların dışında Hoy vd. (2013), yaşları 9 ile 11 yaş arasında değişen 148 çocuk ve bu çocukların 137'si anne, 109'u baba olan toplam 248 ebeveynleriyle yapmış oldukları çalışmada toplanan verileri eşleştirmişlerdir. Çocukların geleceğe ilişkin umut ve yaşam doyumu düzeyleriyle, ebeveynlerinin yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, çocukların umut düzeyi ile ebeveynlerinin yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, çalışmamızdaki bulguya benzer şekilde, gelecek vizyonunun alt boyutu olan umut düzeyi ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada araştırılan yaşam doyumu ile gelecek vizyonları arasındaki ilişkiye benzer şekilde Korff ve Bierman (2020), 1788 yetişkin katılımcıdan oluşan 2012-2017 yılları arasını kapsayan boylamsal araştırmasında sağlıklı hissetme, yalnızlık, yaşam doyumu ve gelecek perspektifleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada yaşam doyumunun diğer değişkenlerle birlikte gelecek perspektifini anlamlı düzeyde yordadığı sonucunu elde etmişlerdir. Yaşam doyumunun, başka değişkenlerle birlikte ele alındığında bile gelecek vizyonları üzerinde açıklayıcı role sahip olduğu görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgularla ilişkisel ve yordayıcılık düzeyinde farklı bulgulara sahip çalışmada Kaya ve Gökler (2017), üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, gelecek perspektifleri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri aşamalı çoklu

regresyon analizi ile incelemişlerdir. Bu çalışmamızın değişkenleriyle benzer olan gelecek perspektifi ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler elde edilmediği ve gelecek perspektifinin yaşam doyumunu yordamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan Kaya ve Gökler'in (2017) üniversite öğrencileri ile çalışmasındaki hem ilişkisel bulgular hem de bağımlı ve bağımsız değişkenlerin belirlenmesi bu çalışmayla benzerlik göstermemektedir. Çalışmamızdan farklı şekilde elde edilen bu bulgularda örneklemin etkili olduğu söylenebilir. Daha önce de bahsettiğimiz üzere ergenlik dönemi, soyut düşünce biçimine bağlı geleceğe yönelik planlamalar ve kişiliğin gelişimi ile ilişkili olarak yaşamdan doyum alma mücadelesi açısından diğer dönemlere göre (Moshman, 2015) daha yoğun yaşanmaktadır. Araştırma bulgularında görülen bu farklılığın ergenlik döneminde, üniversite dönemine göre soyut düşüncelerle daha ilgili olunmasından, kişiliği oluşturmak için yoğun memnuniyet arayışından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın değişkenlerinden olan akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumu arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesiyle benzer, örneklemi açısından farklı şekildeki çalışma Çekiç vd. (2018) tarafından yapılmıştır. Çekiç vd. (2018) anne babalardan oluşan örneklem üzerinde akılcı olmayan inançların ve alt boyutlarının, yaşam doyumu üzerindeki yordayıcılık rolünü araştırmışlardır. Çalışma sonucunda akılcı olmayan inançlar ve alt boyutları ile yaşam doyumu arasında anlamı düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ayrıca akılcı olmayan inançların, yaşam doyumunu anlamlı yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çekiç vd.'nin (2018) çalışmasında belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkene benzer şekilde Gündoğar vd. (2017), üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyinin depresyon, beklenti, başarı gibi değişkenler tarafından ne düzeyde yordandığı araştırılmıştır. Akılcı olmayan inançların neden olduğu (David vd., 2019) depresyon düzeyinin yaşam doyumunu negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmada akılcı olmayan inançlar ve akılcı olmayan inançlar temelli depresyon düzeyi ile yaşam doyumu arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu bağlamda bu çalışmalar sonucu ortaya çıkan ilişkilerin yönü, bizim çalışmamızda elde edilen akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumu arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada ergenlik döneminde geleceğe yönelik vizyonlarının akılcı olmayan inançlar tarafından negatif yönlü, yaşam doyumu tarafından pozitif yönlü, anlamlı şekilde yordandığı görülmüştür. Bu çalışmanın ve incelenen diğer çalışmaların bulguları açısından ergenlik dönemindeki çalışmaların benzerlik gösterdiği, yetişkinlik dönemindeki bazı çalışmaların ise farklılık gösterdiği görülmektedir. Özellikle ergenlik döneminde soyut düşünme tarzına, istenmeyen yaşam olaylarına ve olumsuz duygu durumlarına bağlı olarak akılcı olmayan inanç kalıplarının oluşabildiği (Fives, Kong, Fuller ve DiGiuseppe, 2011; Yıldız, Baytemir ve Demirtaş, 2018), yine kişiliğini ispat etmek için yaşamdan doyum alma arayışının (Antaramian, Huebner ve Valois, 2008) yoğun olduğu söylenmektedir. Ayrıca ergenlerin akılcı olmayan inançları ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkinin olduğu (Civitçi, 2009) bilinmektedir. Bunlar göz önüne alındığında bu çalışmada elde edilen bulguların ergenlik döneminde yaşam doyumu ve akılcı olmayan inançların geleceğe yönelik vizyonlarla ilişkisi açısından anlamlı olduğu ve alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ergenlik döneminde bireyler, kişilik gelişiminin bir parçası olarak geleceğe ilişkin bir bakış açısı kazanma çabasını yoğun olarak yaşarlar (Moshman, 2005; 2011). Geleceğe ilişkin bakış açısını kazanma süreci ise ergenlik döneminde birçok değişkenden etkilenmektedir (Lesko, 1996). Bu çalışma kapsamında geleceğe ilişkin vizyonlar veya bakış açısının, akılcı olmayan inançlar ve yaşam doyumuyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ergenlerin geleceğe ilişkin düşüncelerinin daha olumlu olabilmesi adına akılcı olmayan

inançlar ve yaşam doyumu gibi bilişsel süreçlerin ilişkisel sonuçlarının incelenmesinin katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Yukarıda verilen bilgiler ve karşılaştırmalar bağlamında uygulayıcılar ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Bunlar;

Uygulayıcılara yönelik;

- Ergenlik döneminde bireylerin geleceğe ilişkin bir algı oluşturmasının önemli olduğu düşünüldüğünde onların geleceğe yönelik bakış açılarını etkileyen akılcı olmayan inançları önleme ve müdahale kapsamında programlar geliştirilip uygulanmasının,
- Ergenlere yönelik onlar için önemli olduğu düşünülen gelecek vizyonlarının kazanımı içerikli çalışmalar planlanıp uygulanmasının,
- Öğrencilerin yaşam doyumları düzeyini azaltan etmenler belirlenerek buna yönelik bireysel ve grupla önleyici veya geliştirici psiko-eğitsel çalışmalar yapılmasının hem ergenlere hem de eğitim sistemine katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırmacılara yönelik;

- Gelecek vizyonuna akılcı olmayan inançların aracılık etkisinin araştırılması için yaşam doyumu yerine ergenlik dönemine özgü farklı bir durum değişken (empati, benlik saygısı gibi) ele alınarak başka çalışmalar planlanmasının farklı bakış açısı kazandıracağı,
- Gelecek vizyonu üzerinde etkisi olduğu görülen akılcı olmayan inançların gelecek vizyonları ile ilişkilendirildiği psiko-eğitsel çalışmalar planlanarak deneysel çalışmalara yönelik çalışmaların tasarlanmasının alana katkı sağlayacağı,
- Araştırmanın daha farklı sonuçlar ortaya koyması açısından ergenliğin ilk basamağı olan ortaokul öğrencilerine de yönelik yapılmasının yaygınlaştırılması açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Affleck, G. & Tennen, H. (1996). Construing Benefits from Adversity: Adaptational Significance and Dispositional Underpinnings. *Journal of Personality*, *64,* 899–922.

Akça, M. Ş., Korkmaz, O. ve Alkal, A. (2018). Gelecek Vizyonları Ölçeği Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *1*(1), 1-21.

Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent Life Satisfaction. *Applied Psychology, 57*, 112-126.

Aunola, K. & Nurmi, J. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, *76*(6), 1144-1159.

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics*, *32*(3), 483-524.

Bryant, F. B. & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing Hope and Optimism: Two Sides of A Coin, or Two Separate Coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, *23*, 273–302.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkan, S. ve Dilmaç, B. (2021). Ergenlerin Sahip Olduğu Gelecek Beklentisi, Umut ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 131-143.

Çekiç, A., Kaya, İ. ve Buğa, A., (2019). Anne Babaların Akılcı Olmayan İnançları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(2), 567-575.

Çivitci, A. (2009). Relationship between Irrational Beliefs and Life Satisfaction in Early Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (37),* 91-109.

Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y. ve Serdar, E. (2019). Lise Öğrencilerinde Boş Zaman Yönetimi ve Gelecek Beklentisi İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12* (66), 1498-1505.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59), 1250-1293

David, D., Lynn, S. J. & Ellis, A. (2009). *Rational and Irrational Beliefs: Research, Theory, and Clinical Practice*. Oxford University Press.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75.

Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, Andsubjectivewell-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annu. Rev. Psychol*, *54*, 403-25.

Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, *24,* 25-41.

Dursun, A., ve Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin Gelecek Kaygıları ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkide Yaşam Doyumunun Aracı Rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 3*(5), 23-37.

Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R., & DiGiuseppe, R. (2011). Anger, Aggression, and Irrational Beliefs in Adolescents. *Cognitive Therapy And Research*, *35*, 199-208.

Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J. & Seligman, M.E.P. (2001). Optimism, pessimism, and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & Pessimism: Implications for Theory, Research, and Practice* (pp. 53–75). American Psychological Assoc.

Ginevra, M.C.; Sgaramella, T.M.; Ferrari, L.; Nota, L.; Santilli, S. & Soresi, S. (2017). Visions About Future: A New Scale Assessing Optimism, Pessimism, and Hope in Adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *17*, 187-210.

Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, *10(1),* 14-27.

Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y. ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yaklaşımlarının Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7(18*), 25-42.

Hollon, S. D., & Beck, A. T. (1979). Cognitive Therapy of Depression. Cognitive-Behavioral Interventions: *Theory, Research, and Procedures*, 153-203.

Hoy, B.D.; Suldo, S.M.; & Mendez, L.R. (2013). Links Between Parents' and Children's Levels of Gratitude, Life Satisfaction, and Hope. *Journal of Happiness Studies*, *14,* 1343-1361.

Johnson, S. R. L.; Blum, R. W. & Cheng, T. L. (2014). Future Orientation: A Construct with Implications for Adolescent Health and Wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *26(4*), 459-468.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, S., & Gokler, R. (2017). University Students' Loneliness and Future Time Perspective as The Predictors of Their Life Satisfaction Levels. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, *3(1*), 338-345.

Kılıçman, İ., Balcı, R. Ç., Cöhce, A. A., Çöpür, H., Güzel, E. ve Özdemir, B. (2022). Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Gelecek Beklentilerinin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkileri. *Anatolia Social Research Journal*, *1(1),* 91-105.

Korff, J. & Biemann, T. (2020). Adjusting The Lookout: Subjective Health, Loneliness, and Life Satisfaction Predict Future Time Perspective. *Psychology and Aging, 35*(8), 1170–1183.

Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Larson, R. W., Wilson, S., & Mortimer, J. T. (2002). Conclusions: Adolescents' Preparation for The Future. *Journal of Research on Adolescence*, *12*(1), 159-166

Lesko, N. (1996). Past, Present, and Future Conceptions of Adolescence. *Educational Theory, 46*(4), 453-472.

Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist, 53(2*), 205-220.

Moshman, D. (2005). *Adolescent Psychological Development: Rationality, Morality, and Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Moshman, D. (2011). *Adolescent Rationality and Development: Cognition, Morality, and Identity* (3rd. Edt). Taylor & Francis.

Neugarten, B. L.; Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). The Measurement of life Satisfaction. *Journal of Gerontology*, *16*, 134-143.

Nota, L., Ginevra, M. C. & Santilli, S. (2015). Life design and prevention. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice* (pp. 183–199). Hogrefe

Nurmi, J. E. (1991). How Do Adolescents See Their Future? A Review of The Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, *11(1),* 1-59.

Plomin, R.; Scheier, M. F.; Bergeman, C. S.; Pedersen, N. L.; Nesselroade, J. R. & McClearn, G. E. (1992). Optimism, Pessimism and Mental Health: A Twin/Adoption Analysis. *Personality and Individual Differences*, *13(8*), 921-930.

Refaeli, T., Levy, D., & Benbenishty, R. (2018). Self-Esteem, Life Satisfaction, and Positive Future Perception among at-Risk and Comparison Group Participants in National Civic Service. *Journal of Social Service Research*, *44(3*), 425-435.

Rezaeisharif, A.; Karimi, A. & Naeim, M. (2021). Effectiveness of The Cognitive Restructuring Approach on Irrational Beliefs and Hopelessness in Individuals with

a Substance Abuse Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Addictive Disorders & Their Treatment*, *20*(4), 326-335.

Santrock, J. W (2012). *Yaşam Boyu Gelişim*. (352-353) (13.baskıdan çeviri). Nobel Yayınları.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of Optimism on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Overview and Empirical Update. *Cognitive Therapy and Research*, *16*, 201–228.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & Pessimism: Implications For Theory, Research, and Practice* (pp. 189–216). American Psychological Assoc.

Seligman, M. E. P. (1990), *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, Pocket Books.

Sha, T. (2006). Optimism, Pessimism and Depression; The Relations and Differences by Stress Level and Gender. *Acta Psychologica Sinica, 38*(6), 886–901.

Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, *13(4)*, 249–275.

Snyder, C. R., Feldman, D. B. & Rand, K. L. (2002). Hopeful Choices: A School Counselor's Guide to Hope Theory. *Professional School Counseling*, *5(5*), 298-307.

Snyder, C.R., Harris, C.; Anderson, J.R.; Holleran, S.A.; Irving, L.M.; Sigmon, S.T., & et al. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570-585.

Snyder, C.R.; Ilardi, S.S.; Cheavens, J., Michael, S.T.; Yamhure, L. & Sympson, S. (2000). The Role of Hope in Cognitive-Behavior Therapies. *Cognitive Therapy and Research*, *24(6*), 747–762.

Snyder, C.R.; Shorey, H.S.; Cheavens, J.; Pulvers, K.M.; Adams III, V.H. & Wiklund, C. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational Psychology*, *94,* 820-826.

Strömfors, L., Wilhelmsson, S., Falk, L., & Höst, G. E. (2017). Experiences among Children and Adolescents of Living with Spina Bifida and Their Visions of The Future. *Disability and Rehabilitation, 39*(3), 261-271.

Türkon, H. (2019). *Ergenlerde (14-18) Bağlanma Stilleri ile Gelecek Beklentisi ve Öz-Denetim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kayseri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniv.

Türküm, A. S. (2003). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Kısaltma Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. *Cilt II (19),* 41- 47.

Türküm, A.S., Balkaya, A. ve Karaca, E. (2005). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeğinin Lise Öğrencilerine Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(23), 77-85.

Yıldız, M. A., Baytemir, K., & Demirtaş, A. S. (2018). Irrational Beliefs and Perceived Stress in Adolescents: The Role of Self-Esteem. *Journal of Educational Sciences & Psychology, 8*(1), 79-89.

Ziaee, A., Nejat, H., Amarghan, H. A. & Fariborzi, E. (2022). Hope and Irrational Beliefs Among Male Prisoners: The Comparative Effectiveness of Existential Therapy (ET) and Acceptance and Commitment Therapy (ACT). *Electronic Journal of General Medicine, 19*(2), 1-6.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1249-1268.
Geliş Tarihi-*Received*: 23.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348697

Türkçe Dersi Etkileşimli Sınıf Ortamlarında Konuşma Becerisinin Gelişimi ve Değerlendirilmesi*

Development and Assesment of Speaking Skill in Interaction Classroom Environments in Turkish Course

Soner GARİP**
Ali GÖÇER***

Öz

Konuşma insanların yaşamları boyunca kullanabilecekleri önemli bir dil becerisi, iletişim sürecinin temel bir ögesidir. İletişimin insanlar için hem bir ihtiyaç hem de bir zorunluluk olması bireylerin konuşma becerisinin gelişmiş olmasını gerekli kılmaktadır. Konuşma, bireysel ve toplumsal ilişkilerin doğru, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Bu bakımdan öğrenciler konuşma kazanımlarını edinmeli ve bu kazanımları işlevsel bir şekilde kullanabilmelidir. Bu çalışma öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini ifade etmede zorlanması problemine çözüm üretmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü araştırılmıştır. Bu kapsamda çalışma katılımcı eylem araştırmasıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenen Ankara'da bulunan bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 11 öğrencidir. Araştırmada, araştırmacı tarafından tasarlanan ve uzman görüşü alınarak son hâli verilen eylem planları kullanılmıştır. Bu süreçte veriler gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı ve öğrenci günlüğü ile etkinlik çalışmalarında kullanılan dokümanlardan elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin aktif bir katılımcısı olarak yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrendiği bu sayede konuşma becerisinin gelişmesini sağladığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanmaya gayret ettikleri, beden dili kullanımına ve sesletime dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmenlere öğrenme ortamında teknoloji kullanmaları, grup çalışmaları ile iş birliğine dayanan uygulamalara yer vermeleri başta olmak üzere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, konuşma becerisi, etkileşimli sınıf ortamı, sosyal etkileşim.

Abstract

Speech is a critical language skill that individuals can use throughout their lives, constituting a fundamental element of the communication process. The necessity and obligation of

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: sonergarip38@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0893-9536.
*** Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: gocerali@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6880-2611.

communication, being both a need and a requirement for humans, necessitate the development of individuals' speaking skills. Speech plays a pivotal role in facilitating accurate, effective, and efficient individual and societal interactions. Therefore, students should acquire speaking competencies and be able to employ them functionally. This study was conducted with the aim of addressing the problem of students struggling to express their emotions, thoughts, fantasies, and impressions. Within this context, the role of interactive classroom environments in enhancing students' speaking skills was investigated. The study was carried out through participatory action research. The study group was determined through convenient sampling, consisting of 11 students in the seventh grade of a middle school located in Ankara. Action plans, designed by the researcher and finalized with expert opinions, were used in the research process. Data were obtained through observations, semi-structured interviews, researcher and student diaries, as well as documents used in activity studies. Content analysis technique was employed in the analysis of the obtained data. As a result of the research, it was concluded that students actively participated in the learning-teaching process as active participants in interactive classroom environments for Turkish lessons, learning by doing, experiencing, and having fun, which led to the development of speaking skills. Additionally, it was observed that students in interactive classroom environments made efforts to use words in accordance with their meanings, paid attention to body language, and voice modulation. Based on the results of the research, various recommendations were made to teachers, including the use of technology in the learning environment, incorporating collaborative activities, among other strategies.

Keywords: Turkish lesson, speaking skill, interaction classroom environments, social interaction.

Giriş

Konuşma Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) omurgasını oluşturan dört temel dil becerisinden (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) birini oluşturmaktadır. Bireyler günlük hayatta konuşma becerisi aracılığıyla duygu ve düşüncelerini başka kimselerle paylaşılabilmekte ve toplumsal ilişkilerini sürdürebilmektedir. Bu bakımdan konuşma becerisinin iletişimin gerçekleşmesinde ve devam ettirilmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır.

Konuşma, sözel olması yönüyle kullanım alanı geniş, pratik ve kapsamlı bir beceridir (Başaran ve Demir, 2020). Alan yazında konuşma becerisine yönelik farklı tanımlar yer almaktadır. "Konuşmak iletişimin anahtarıdır" (Florez, 1999, s. 4). Konuşma, duygu ve düşüncelerin seslendirilmesi (Temizyürek, 2007); duygu ve düşüncelerin hedef kitleye aktarılması (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020, s. 168); dil vasıtasıyla zihinsel birikimlerin karşımızdaki kişiye yönlendirilmesi (Adalı, 2003) olarak ifade edilmektedir. Tanımlamalarda konuşma becerisine yönelik seslendirme ve aktarma kavramları ön plana çıkmaktadır.

Konuşma, günlük hayatta kullanımı dikkate alındığında temel dil becerileri arasında ön plana çıkmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan iletişim sürecinde yoğunlukla konuşma becerisini kullanmaktadır çünkü "konuşma, bireyin toplumsal hayat içerisinde iletişim kurmasını sağlayan en etkili araçtır" (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 58) ve "konuşma becerisi, insanlar arasında iletişim sağlayan en yaygın ve önemli beceridir" (Demir, 2015, s. 296). Nalıncı (2000) insanların gün içerisinde kurdukları iletişimin yüzde otuzunu konuşma becerisinin oluşturduğunu; Güneş (2014) kişilerin günde ortalama on iki saat iletişim kurduğunu ve bunun dört saatinin konuşmayla geçtiğini belirtmektedir. Buna göre iletişim sürecinin gerçekleştirilmesinde konuşma becerisi önemli bir yere sahiptir.

Konuşma becerisinin iletişim sürecinde önemli bir yeri olmasına karşın ihmal edilen (Arslan, 2012; Demir, 2010; Doğan, 2009) ve yeterince önemsenmeyen (Aşıcı, 1996; Demir ve Gül Özdil, 2019; Uçgun, 2007) bir beceri olarak görülmektedir. Hâlbuki konuşma becerisi, temel dil becerileri arasında dinleme becerisinden sonra en sık

başvurulan dil becerisidir (Dölek, 2021). İletişim süreci yoğunlukla konuşmayla gerçekleşmektedir (Lüle Mert, 2015). Bu nedenle başarılı ve etkili bir iletişim süreci için öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Konuşma becerisi geliştirilebilir bir beceridir (Erdem ve Erdem, 2015; Hamzadayı ve Dölek, 2017; Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012; Kurudayıoğlu, 2003; Özkan ve Kınay, 2015). Yapılan çalışmalarda konuşma becerisinin geliştirilmesinde özellikle öğretmenlere önemli görevler düştüğü vurgulanmaktadır. Öğretmenler bu süreçte ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin yanı sıra farklı etkinlikler tasarlamalı (Demir Gül ve Özdil, 2019) ve öğrencilerin seviyelerine uygun materyaller kullanmalıdır (Rao, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenler süreci yapılandırmalı ve onlara rehberlik yapmalıdır. Bunu sağlamak için farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabilmektedir. Bu çalışmada Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarından yararlanılmıştır.

"Etkileşimli sınıf ortamı, etkileşim üzerine temellenen öğrenme ortamlarını ifade etmektedir" (Garip ve Göçer, 2022, s. 115). Etkileşimli sınıfların en belirgin özelliği öğrenme ortamında iletişim kurulmasına zemin oluşturmasıdır (Golub, 1994). Aktif ve iş birlikçi öğrenme yöntemleri kullanılarak çoğunlukla küçük grup tartışmaları ve akranlar arasındaki paylaşımla geçen etkileşimli öğretimde öğrenciler dayanışma ve sorumluluk içerisinde takım hâlinde çalışmaktadır (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Bu sayede etkileşimli sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun iletişimler görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenciler bireysel farklılıklarına uygun davranışlar sergileyerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenebilmesinde etkileşimli sınıflar gerekli ve faydalıdır (KusumaSuci, 2015).

Etkileşimli sınıf ortamlarının öğrenmeler üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Sınıfta akranlar arasında gerçekleşen bilgi ve deneyim paylaşımı ile öğrenciler yeni şeyler öğrenebilmektedir. Ortak bir amaç etrafında iş birliği içerisinde çalışan öğrenciler kendilerini ifade etmeyi, akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmeyi ve öğrenme-öğretme sürecine dâhil olmayı başarabilmektedir. Bu sayede öğrenciler güçlü ve sınırlı yönlerini görerek bireysel farklılıklarını keşfedebilmektedir. Kendini tanıyan ve sınırlarını bilen öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarında öğrenen özerkliği anlayışı içerisinde hareket edebilmektedir. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır.

Alan yazında öğrenme-öğretme sürecinde kurulan etkileşimin ve öğrenme ortamını etkileşim kurmaya zemin oluşturacak şekilde tasarlamanın öğrencilere avantajlar sağladığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar etkileşimin öğrencilerin dil gelişimlerini desteklediğini (Cazden, 1988); dil performansı üzerinde belirleyici bir rolü olduğunu (Hanum, 2017; Murtiningrum, 2009) ve derse ilgisini artırdığını (Koç, 2006) göstermektedir. Etkileşimli sınıflarda öğrenciler öğrenme öğretme sürecinde aktif rol üstlenmekte (Steinert ve Snell, 1998); akranlarıyla iş birliği içerisinde çalışabilmekte (Yukhimenko vd., 2017) ve süreçten keyif almaktadır (Silverthorn, 2006). Mevcut çalışmalar içerisinde konuşma becerisi özelinde bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmanın amacı ve gerekçesi

Konuşma insanların hayat boyu kullanacakları kritik bir dil becerisi, iletişim sürecinin temel bir ögesidir. İletişimin insanlar için hem bir ihtiyaç hem de bir zorunluluk olması bireylerin konuşma becerisinin gelişmiş olmasını gerekli kılmaktadır. Zira konuşma, bireysel ve toplumsal ilişkilerin doğru, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin konuşma kazanımlarını edinebilmeli ve bu kazanımları işlevsel bir şekilde kullanabilmelidir.

Çalışma katılımcı öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini ifade etmede zorlanması problemine çözüm üretmek amacıyla gerçekleştirilmiş ve çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü araştırılmıştır.

Etkileşimli sınıf ortamları sınıf içi iletişimi kolaylaştırmaktadır. Öğrenme ortamında öğrenciler hem akranlarıyla hem de öğretmeniyle rahat bir şekilde iletişime geçebilmektedir. Bu durumun öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesine zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Zira herhangi bir becerisinin geliştirilmesinde ilgili becerinin aktif bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Etkileşimli sınıf ortamları konuşma becerisinin yoğun olarak kullanılmasına imkân tanımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada "*Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesindeki rolü nedir?"* sorusunun cevabı aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, eylem araştırması ile yürütülmüştür. "Eylem araştırması, içindeki eylemin kalitesini iyileştirmek amacıyla gerçekleştirilen sosyal durum incelemesidir" (Elliot, 1991, s. 69). Eylem araştırması, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek üzere yürüttükleri devamlılık gösteren disiplinli bir çalışmadır (Calhoun, 2022). Odak noktasında uygulamalar olan eylem araştırmasında pratik olarak eğitim ortamında karşılaşılan sorunların çözülmesi ve eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2012). Bu çalışmanın eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmesinde eğitim ortamında tespit edilen bir probleme disiplin ve süreklilik içerisinde çözüm üretebilmenin ön planda olması ve araştırmacının araştırma sürecinde aynı zamanda uygulayıcı olabilmesi etkili olmuştur.

Eylem araştırması iş birliğine dayalı, eleştirel, sınıf ve katılımcı olmak üzere dört farklı şekilde yürütülebilmektedir (Hendricks, 2006). Bu çalışmada Hendricks'in (2006) sınıflandırması kapsamında katılımcı eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamında gerekli izinler Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik birimine başvurularak (E-18416516-605.99-19017496 sayı numarası) alınmıştır. Araştırma kapsamında veliler "*Veli Onam Formu"* doldurmuştur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırmaya kolaylık sağlayarak araştırmanın hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin tamamı (n=11) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Johnson (2015) eylem araştırmasında verilerin hem çeşitli olması hem de farklı yollarla toplanması gerektiğini ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013) bunu sağlamak için veri çeşitlemesi yapılabileceğini belirtmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından gözlem, görüşme ve doküman analizi birlikte kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

Gözlem: "Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 200). Bu çalışmada kullanılan gözlem formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu

süreçte Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından uygulama sürecinde gerçekleştirilen gözlemler, ilgili forma not edilmiştir. Uygulama süreci sonunda temize çekilen gözlem notlarının kontrolünde süreçte alınan video kayıtlardan destek alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşme öncesi hazırlanan soruların yanı sıra ek sorular aracılığıyla ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece araştırma süreci esnek hâle gelerek araştırmacıya kolaylık sağlanmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmasının amacı öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkileşimli sınıf ortamlarına ilişkin görüşlerini ilk elden toplamaktır.

Gerçekleştirilen görüşmelerle öğrencilerin eylem sürecine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla 3 soru yöneltilmiştir. Bu sorularla öğrencilerin planlanan etkinlikleri nasıl buldukları, etkinlik sürecine katılım durumlarını ifade etmeleri ve bundan sonraki derslerde kullanma isteklerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu dil ve anlatım, araştırmanın amacı ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınarak son hâli verilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler cep telefonu kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte araştırmacı görüşme sürecinde notlar tutmuştur. Ortalama 20-25 dakika süren görüşmeler tamamlandıktan sonra yazıya geçirilmiştir.

Dokümanlar: Bu çalışmada derinlemesine veriler toplamak amacıyla araştırmacı ve öğrenci günlüğü, çalışma yaprakları ve iletişim becerileri değerlendirme formunu içeren dokümanlar toplanmıştır. İlgili dokümanlara yönelik bilgiler şunlardır:

Araştırmacı günlüğü: Araştırmacı, araştırma süresince her eylem planı bitiminde düzenli olarak günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüklerde eylem sürecinde gerçekleştirilen çalışmaları, gözlenen eksiklik ve aksaklıkları, öğrenci katılımını ve öne çıkan durumları not etmiştir.

Öğrenci günlüğü: Öğrenciler araştırma süresince her eylem planı sonrasında düzenli olarak günlük tutmuştur. Öğrenciler tuttukları günlüklerde eylem sürecindeki çalışmalardan bahsetmiş ve değerlendirmelerini yapmıştır.

Çalışma yaprakları: Bu çalışmada, eylem araştırması boyunca uygulanan eylem planlarının içeriğine uygun kazanım temelli çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Çalışma yaprakları boşluk doldurma, eşleştirme ve kısa cevaplı sorular içermektedir. Çalışma yaprağı araştırmanın amacı ve ilgili eylem planında hedeflenen kazanım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Amaca ve kazanım/kazanımlara uygunluk yönünden Türkçe eğitimi alanında iki uzmanın görüşü alınmıştır. Süreçte uygulanan çalışma yapraklarından veriler elde edilmiştir. Bu veriler ile eylem planlarında hedeflenen kazanımların gerçekleşme durumları kontrol edilmiştir.

İletişim becerileri değerlendirme formu: Bu çalışmada, eylem araştırması boyunca uygulanan her eylem planından sonra ilgili eylem planının hedef ve kazanımları temel alınarak iletişim becerileri değerlendirme formu oluşturulmuştur. Her bir form 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın kapsamı, amacı ve ilgili eylem planına uygunluğu bakımından Türkçe eğitimi alanında iki uzmanın görüşü alınarak son hâli verilen formlar hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006, 2019) yer alan kazanımlardan yararlanılmıştır. İletişim becerileri değerlendirme formunda "Çok iyi (5), İyi (4), Orta (3), Kısmen Yeterli (2), Yetersiz (1)" ölçütleri bulunmaktadır. Formlar, araştırmacı tarafından

öğrencilerin uygulama sürecindeki performanslarına göre doldurulmuştur. Kullanılan formlarda yer alan maddelere bulgular bölümünde yer verilerek analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde nitel araştırma yöntemi veri analiz türlerinden içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır" (Büyüköztürk vd., 2010, s. 269). Çalışmada içerik analizinin kullanılmasının sebebi elde edilen verilerin derinlemesine incelenmek istenmesidir. Bu sayede okuyucuya ayrıntılı bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanan tüm veriler analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizle bulgular kod ve temalar olarak sınıflandırılarak okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlanmıştır. Ardından doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesi sürecinde öğrencilere $Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$… şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirlikle ilgili hususlara dikkat edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik, bir araştırmanın bütün aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013). Fraenkel vd. (2012) araştırma sürecinin en önemli aşamalarından birinin örneklem seçimi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, örneklem nitel araştırma yöntemi amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi seçilmiş ve çalışma grubuyla uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacıların her biri verileri içerik analizi yoluyla incelemiş ve ulaştıkları kod ile temalar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Güvenilirlik=Uyum/(Uyum + Uyuşmazlık) * 100" formül kullanılarak kontrol edilmiştir. Yapılan hesaplamada araştırmanın güvenirliği 0.82 bulunmuştur. Bu oran araştırmacılar tarafından yapılan kodlama ve temaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda Türkçe eğitimi alanında 2 uzmanın dönüt, düzeltme ve önerileri dikkate alınarak son hâli verilen veri toplama araçları kullanılmıştır. Eylem planları uygulama süreci kamera ile kaydedilerek olası veri kayıplarının önüne geçilmiştir. Elde edilen veriler bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Sak vd. (2021) araştırmada elde edilen verilerin diğer çalışmalarla karşılaştırılmasının geçerlik ve güvenirliğin artırılmasında önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, alan yazın taraması detaylı olarak yapılmış ve sonuç-tartışma bölümünde elde edilen veriler uygun şekilde işlenmiştir. Böylece çalışmanın geçerliğinin ve güvenirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Eylem Planları Uygulama Süreci

Bu çalışmada kullanılan eylem planları; Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), MEB Yayınlarına ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı ve kitaba ait yıllık plan dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan her bir eylem planına Türkçe eğitimi alanından 2 uzmanın görüşü alınarak son hâli verilmiştir. Eylem planları üç bölümden oluşmaktadır: Hazırlık, işleyişe geçiş ve değerlendirme.

Hazırlık bölümünde, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlamak amacıyla konu anlatımı, etkinlikler ve etkileşimli konuşmaları içeren çalışmalar yapılmıştır. İşleyişe geçiş aşamasında, öğrencilerle Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında hedeflenen kazanımlara yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme bölümünde ise eylem planı uygulama süresince yapılan iş ve işlemler özetlenerek öğrencilerin süreçteki performansları çalışma yaprakları ve soru-cevap etkinlikleri ile değerlendirilmiştir. Bütün aşamalar tamamlandıktan sonra öğrenciler ve araştırmacı günlüğünü doldurmuştur.

Çalışma kapsamında biri hazırlık olmak üzere 4 farklı eylem planı uygulanmıştır. Her bir eylem planında tespit edilen eksiklik ve aksaklıklar bir sonraki eylem planına transfer edilerek yeniden ele alınmıştır. Son eylem planı ile hedeflenen kazanımlara erişilerek çalışma sonlandırılmıştır. Eylem planları toplamda 23 ders saatinde uygulanmış ve eylem süreci yaklaşık 4 ay sürmüştür. Aşağıda canlandırma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmalarını içeren eylem planlarına yönelik süreç bilgisi yer almaktadır:

- ***Canlandırma Çalışması:*** Öğrenciler canlandırma çalışmasını gerçekleştirmek üzere gruplara ayrılmıştır. Onlardan öncelikle yönergelere uygun bir canlandırma metni yazmaları istenmiştir. Metin yazımı tamamlandıktan sonra canlandırma çalışmasına hazırlanmaları ve konuşma kazanımlarına uygun bir şekilde canlandırmalarını sahnelemeleri beklenmiştir.
- ***Hazırlıklı Konuşma Çalışması:*** Öğrencilerden hazırlıklı konuşma çalışmasında bireysel veya grup olarak yönergelere uygun bir konuşma metni hazırlamaları istenmiştir. Metin yazımı tamamlandıktan sonra öğrencilerden hazırlıklı konuşma çalışmasına hazırlanmaları ve konuşma kazanımlarına uygun bir şekilde konuşmalarını yapmaları beklenmiştir.
- ***Hazırlıksız Konuşma Çalışması:*** Öğrencilerden hazırlıksız konuşma çalışmasında bireysel olarak yönergeye uygun bir hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiştir. Onlara temaya uygun bir kelime ve kavram havuzu verilmiştir. Ardından öğrencilerle farklı durumları içeren (adres sorma, telefon görüşmesi vb.) hazırlıksız konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Canlandırma Çalışmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Canlandırmaların sahnelenmesine yönelik gözlem notları

Gözlem Notları	Kodlar	Tema
(1) Birinci grup sahneye çıktı. Çok heyecanlılar, canlandırmaya ait sözleri yer yer unuttular ve daha sesli olmaları gerekir. (2) Birinci grup canlandırmasını sahneledi. Heyecanlı olduklarını ve yeniden sahnelemek istediklerini ifade ettiler. (3) İkinci grup sahneye çıktı. Oyuna iyi hazırlanmışlar. İzleyicilere tam olarak dönmeleri gerekiyor. (4) İkinci grup canlandırmalarını sahneledi. Yeniden sahnelemelerini söyledim. (5) Üçüncü grup sahnede. Çok heyecanlılar. Onlar da sözleri unuttular ve sesleri az duyuluyor. (6) Üçüncü grup canlandırmalarını sahneledi. Heyecanlılar, onlar da yeniden canlandıracaklar. (7) Birinci grup yeniden sahnede. Daha iyiler. Seyirciye dönükler. Konuşmalar işitiliyor ve sözler öğrenilmiş. (8) İkinci grup yeniden sahnede. Onlar da ilkine göre daha iyiler. Beden dili kullanımı etkili. Dikkatle takip ediliyorlar. (9) Üçüncü grup yeniden sahnede. Onlar da daha iyi. Hâlâ heyecanlılar. Sesleri iyi işitiliyor. Beden dili kullanımı özenli.	Heyecan İşitilebilirlik Beden dili	Canlandırma performansı

Tablo 1 incelendiğinde, canlandırmaların sahnelenmesi sürecinde heyecan, işitilebilirlik ve beden dili kodları ile canlandırma performansı temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler canlandırmaların sahnelenmesi sürecinde heyecanlanmıştır. Bu durum canlandırmaya ait sözlerin yer yer unutulmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte öğrenciler ses seviyelerini ayarlamakta zorlanmıştır. Gruplar bu sebeplerden canlandırmalarını yeniden sahnelemiştir. Bir sonraki canlandırmalarda öğrenciler daha az heyecanlanmış, seslerini işitilebilir seviyeye çıkarmış, belirlenen rollerine uygun davranmış ve beden dillerini etkili kullanmıştır. Bu bağlamda ikinci canlandırmalar ilk canlandırmalara kıyasla daha iyi sahnelenmiştir.

Canlandırmaların sahnelenmesi süreci araştırmacı günlüğünde şu ifadelerle yer almaktadır: *"Öğrencilerin canlandırmalarını sahnelemeleri ders boyunca sürdü. Tüm gruplar canlandırmalarını yeniden sahnelemek istedi. İlk canlandırmada öğrenciler heyecanlıydı ve bu nedenle zaman zaman canlandırma sözlerini unutup seslerini duyuramadılar. İkinci canlandırmalar ilkine göre oldukça iyiydi. Herkes oldukça keyifliydi."*

Canlandırma çalışmasına yönelik süreç öğrenci günlüklerinde şu ifadelerle yer almaktadır: $Ö_1$: *"Canlandırma yaparken metindeki duyguların aynısını ben de hissettim. Rolümü yaparken beden dilimi kullanarak duyguyu vermeye çalıştım."* $Ö_3$: *"Sahneye ilk çıktığımda biraz heyecanlıydım. Grup arkadaşlarım güzel performans sergilediler."* $Ö_7$: *"Bugün bir hikâyenin canlandırmasını yaptık gruplar hâlinde. Birinci canlandırma kötü geçti son canlandırmamız çok iyi oldu."*

Canlandırmalar sahnelendikten sonra öğrencilere "Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır." kazanımı temel alınarak hazırlanmış "Çalışma Yaprağı 1" dağıtılarak öğrencilere cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir. Ardından öğrencilerin "Çalışma Yaprağı 1"e verdiği cevaplar etkileşimli bir şekilde incelenmiştir. Öğrencilerin "Çalışma Yaprağı 1"de "Yüz ifadelerinin karşılığı olan duyguları belirleyerek duygulara uygun cümleler yazınız ve cümleleri beden dilinizi kullanarak seslendiriniz." sorusuna vermiş olduğu cevaplar (Tablo 2) aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2. Çalışma yaprağı 1'in cevaplanma durumları

	Yüz İfadeleri					
Öğrenciler	1	2	3	4	5	6
$Ö_1$	Kızgın	Üzgün	Mutlu	Şaşırmış	Lezzetli	Sinirli
$Ö_2$	Kızgın	Utangaç	Mutlu	Şaşırmış	Yorulmuş	Sinirli
$Ö_3$	Kızgın	Durgun	Mutlu	Şaşırmış	Lezzetli	Sinirli
$Ö_4$	Kızgın	Utangaç	Mutlu	Şaşırmış	Yorulmuş	Sinirli
$Ö_5$	Kızgın	Utangaç	Mutlu	Şaşırmış	Yorulmuş	Sinirli
$Ö_6$	Kızgın	Durgun	Mutlu	Şaşırmış	Lezzetli	Sinirli
$Ö_7$	Kızgın	Durgun	Mutlu	Şaşırmış	Lezzetli	Sinirli
$Ö_8$	Kızgın	Durgun	Mutlu	Şaşırmış	Yorulmuş	Sinirli
$Ö_9$	Kızgın	Üzgün	Mutlu	Şaşırmış	Yorulmuş	Sinirli
$Ö_{10}$	Kızgın	Utangaç	Mutlu	Şaşırmış	Yorulmuş	Sinirli
$Ö_{11}$	Kızgın	Durgun	Mutlu	Şaşırmış	Yorulmuş	Sinirli

Tablo 2'de öğrencilerin çalışma yaprağında yer alan yüz ifadelerinin karşıladığı duygulara yönelik cevapları bulunmaktadır. Birinci yüz ifadesi için öğrencilerin tamamı duygu olarak 'kızgın' yazmıştır. İkinci yüz ifadesi için öğrencilerin cevapları farklılık göstermektedir. Öğrencilerden $Ö_{1,9}$ üzgün, $Ö_{2,4,5,10}$ utangaç ve $Ö_{3,6,7,8,11}$ durgun olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı üçüncü yüz ifadesi için mutlu, dördüncü için şaşırmış ve altıncı için sinirli olduğunu ifade etmiştir. Beşinci yüz ifadesine yönelik öğrencilerin cevapları farklılık göstermektedir. Öğrencilerden $Ö_{1,6,7}$ lezzetli, $Ö_{2,3,4,5,8,9,10,11}$ yorulmuş

demiştir. Öğrenciler ardından belirledikleri duyguya yönelik uygun bir cümle yazarak bu cümleleri uygun beden dili kullanarak seslendirmiştir.

Canlandırma sürecinde öğrencilerin performanslarını değerlendirmek üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006, s. 18-27; 2019, s. 43) temel alınarak şu kazanımlar belirlenmiştir.

1. Konuşurken nefesini ayarlar.

2. İşitilebilir bir sesle konuşur.

3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.

4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.

5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.

6. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.

7. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

10. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Araştırmacı, iletişim becerileri değerlendirme formunda yer alan kazanımlara göre öğrencilerin canlandırmaların sahnelenmesi sürecindeki performanslarını "Çok iyi (5), İyi (4), Orta (3), Kısmen Yeterli (2), Yetersiz (1)" şeklinde değerlendirmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeler şu şekildedir:

$Ö_1$: 1, 2, 5 ve 6. kazanımı orta; 3, 4, 7, 8, 9 ve 10. kazanımı iyi düzeydedir

$Ö_2$: 2 numaralı kazanımı orta diğer kazanımları iyi düzeydedir

$Ö_3$: 5 numaralı kazanımı çok iyi diğer kazanımları iyi düzeydedir

$Ö_4$: 2 numaralı kazanımı orta diğer kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_5$: 2 numaralı kazanımı çok iyi diğer kazanımları iyi düzeydedir

$Ö_6$: 4, 5 ve 8. kazanımı orta diğer kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_7$: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 10. kazanımı orta, 1 ve 9. kazanımı düzeydedir

$Ö_8$: Bütün kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_9$: 1, 2, 3, 5, 7 ve 8. kazanımı orta; 4, 6, 9 ve 10. kazanımı iyi düzeydedir

$Ö_{10}$: Bütün kazanımları çok iyi düzeydedir

$Ö_{11}$: 3, 5 ve 8. kazanımı iyi; 1, 2, 4, 6, 7, 9 ve 10. kazanımı çok iyi düzeydedir**.**

Hazırlıklı Konuşma Çalışmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Hazırlıklı konuşmaların yapılmasına yönelik gözlem notları

Gözlem Notları	Kodlar	Tema
(1) İlk sunumu $Ö_{10}$ yapmak istiyor, çok istekli. (2) Öğrenciler ilgiyle takip ediyor, beğendiler. (3) $Ö_{10}$ konuşmasını tamamladı. Arkadaşları şiddetli bir şekilde alkışladı. (4) Herkes çok beğenmiş, güzelmiş ve ilgi çekiciymiş. (5) $Ö_1$ konuşmasını yapma için ısrar ediyor. (6) $Ö_1$ biraz heyecanlandı fakat iyi gidiyor. (7) Sınıf $Ö_1$'i de	Motivasyon	

şiddetle alkışladı. Konuşmasında verdiği örnekler oldukça beğenildi, kimse sıkılmamış ve güzel hazırlanmış. (8) Diğer derse başladık. $Ö_4$ ile $Ö_{11}$ tahtadaydı. (9) Konuşmalarına başladılar, ilgiyle takip ediyor herkes. (10) $Ö_{11}$ biraz heyecanlı, $Ö_4$ ona moral veriyor. (11) Grup konuşmasını tamamladı. Öğrenciler görüşlerini paylaşıyor. (12) Geçiş ve bağlantı ifadelerine konuşmalarında yer vermeye özen göstermeleri arkadaşlarının dikkatinden kaçmamış. (13) Konuşmaları çok beğenildi, sürükleyiciymiş. (14) Ö3 ve Ö5'in konuşmalarını yapmaları için sınıf ısrar ediyor, tahtaya davet edildi. (15) Öğrenciler konuşmalarına hâkimler, iyi hazırlanmışlar. (16) Konuşmalarında çok sayıda görsele yer vermişler, öğrenciler dikkatle takip ediyor. (17) Konuşma bitti, herkes görüşlerini paylaşmak istiyor. (18) Slayt için çok emek verilmiş, görseller çok yerindeymiş ve bilgiler sıkmamış.	Görüş paylaşımı Akran desteği	Öğrenen özerkliği

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarını içeren sunum sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerde motivasyon, görüş paylaşımı ve akran desteği kodları ile öğrenen özerkliği temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler hazırlıklı konuşmalarını yaparken akıllı tahtadan yararlanarak konuşmalarını slayt gösterisiyle desteklemiştir. Bu süreçte öğrencilerin konuşmalarını gerçekleştirmeye istekli oldukları, sesini ve beden dilini etkili kullandıkları gözlenmiştir. Yapılan konuşmalar sınıfta ilgiyle takip edilmiş ve konuşmalara yönelik notlar almıştır. Konuşmalar tamamlandıktan sonra görüş paylaşımı yapılarak sınıfta etkileşimli hâle getirilmiştir.

Hazırlıklı konuşma süreci araştırmacı günlüğünde şu ifadelerle yer almaktadır: *"Öğrencilerin konuşmalarını içeren sunumları gayet iyi geçti. Yapılan konuşmalardan sonra sınıfta alkış tufanları koptu. Sınıf görüşlerini paylaşmak noktasında oldukça istekliydi. Katılım çok iyi düzeydeydi ve öğrenciler bu süreçte aktifti. Gerçekleştirilen konuşmaların içerik değerlendirmeleri yapıldı. Öğrenciler konuşma yaparken sesini ve beden dilini etkili kullanmaya dikkat ettiler.*

Hazırlıklı konuşması sürecine yönelik süreç öğrenci günlüğünde şu ifadelerle yer almaktadır: $Ö_2$: *"Bugün arkadaşımla beraber sunum yaptık. Sunumumda heyecanlanmadım. Sunumumuz güzeldi, eğlenceliydi. Diğer sunumlar da güzeldi ben hepsini beğendim."* $Ö_8$: *"Bugün sunumum güzeldi, arkadaşlarımınki de güzeldi. Ben biraz heyecanlandım. Genellikle eğlendim. Ünlü insanları öğrendim."* $Ö_{10}$: *"Eğlenceli bir çalışma yaptık. Hepimiz tek ya da iki kişi hâlinde ünlü insanların hayatlarını anlattık. Ben Mimar Sinan'ı yaptım. Çok eğlenceliydi."*

Hazırlıklı konuşma sürecinde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2006, s. 18-27; 2019, s. 43) şu kazanımlar belirlenmiştir:

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
3. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
5. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
6. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
7. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
8. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

9. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

10. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.

Araştırmacı iletişim becerileri değerlendirme formunda yer alan kazanımlara göre öğrencilerin hazırlıklı konuşma sürecindeki performanslarını "Çok iyi (5), İyi (4), Orta (3), Kısmen Yeterli (2), Yetersiz (1)" değerlendirmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeler şu şekildedir:

$Ö_1$: 1, 2, 5, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4, 6, 7 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_2$: 1, 2, 5, 6, 7, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_3$: 1, 2, 5, 6, 7, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_4$: 1, 2, 5, 6, 7, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_5$: 1, 2, 5, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4, 6, 7 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_6$: 1, 2, 5, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4, 6, 7 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_7$: 1, 2, 5, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4, 6, 7 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_8$: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_9$: 1, 2, 5, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4, 6, 7 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

$Ö_{10}$: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_{11}$: 1, 2, 5, 9 ve 10. kazanımları çok iyi; 3, 4, 6, 7 ve 8. kazanımları iyi düzeydedir.

Hazırlıksız Konuşma Çalışmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4. Hazırlıksız konuşmaların yapılmasına yönelik gözlem notları

Gözlem Notları	Kodlar	Tema
(1) $Ö_{10}$ kalktı, hazırlıksız konuşmasını yapıyor, göz temasını iyi kuruyor. (2) Öğrenciler yapılan konuşmaya yönelik görüşlerini paylaşıyor. (3) $Ö_2$ kalktı, hazırlıksız konuşmasına başladı, heyecanlı. (4) Sınıf dikkatle dinliyor. $Ö_2$ heyecanını yendi ve göz teması kurmaya başladı. (5) Hazırlıksız konuşmasını tamamladı, arkadaşları alkışladı onu. Arkadaşları $Ö_2$'nin hazırlıksız konuşmasıyla ilgili görüşlerini paylaşıyor. (6) Herkes rahatlıkla kelime ve kavram havuzundaki sözcükleri kullanarak hazırlıksız konuşmasını yapıyor. (7) Öğrencilerin tamamı hazırlıksız konuşmalarını yaptı. (8) Farklı durumları içeren hazırlıksız konuşma etkinliğine geçtik. (9) İlk olarak telefon görüşmesi etkinliği yapıyoruz. (10) Sahneye iki öğrenci çağırdım ve sınıfa konu belirlemelerini söyledim. (11) Eve geç kalma konulu konuşma yapılıyor. (12) Öğrenciler eğleniyor. (13) Ardından iki öğrenci daha sahneye çağırdım. (14) Sınıfın isteği üzerine öğretmen ve veliye ait telefon görüşmesi yapılıyor. (15) Sınıf dikkatle takip ediyor, herkes mutlu. (16) Konuşmalarda sesletime dikkat ediliyor. (17) Ardından adres sorma, teşekkür konuşması ve hasta ziyareti etkinliği gerçekleştirildi. (18) Son olarak söz alamayan $Ö_7$ bilgisayar oyunları üzerine konuşma yapıyor.	Sesletim Göz teması Beden dili Duyusal tepkiler	Hazırlıksız konuşma unsurları

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürecinde gerçekleştirilen gözlemlerde sesletim, göz teması, beden dili ve duyusal tepkiler kodları ile hazırlıksız konuşma unsurları temasına ulaşılmıştır. Hazırlıksız konuşma etkinliğine öğrencilerin tamamı katılım göstermiştir. Bu süreçte öğrencilerin zaman zaman heyecanlandıkları

görülmüştür. Sesletime dikkat eden öğrenciler, göz teması kurmaya özen göstermiştir. Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrenciler söz hakkı alarak görüşlerini paylaşmış ve böylece etkileşimli konuşmalar gerçekleştirilmiştir.

Hazırlıksız konuşma süreci araştırmacı günlüğünde şu ifadelerle yer almaktadır: *"Öğrencilere kelime ve kavram havuzundan yararlanarak hazırlıksız konuşmalar yapılacağı yönergesini verdim. Kısa süreli bir heyecanın ardından parmak kaldırarak öğrencilerin tamamı söz aldı ve hazırlıksız konuşmasını yaptı. Öğrencilerden yapılan hazırlıksız konuşmalardan sonra görüşlerini paylaşmalarını ve konuşmaların konu ile ana fikirlerini söylemelerini istedim. Öğrenciler sürece aktif katılım gösterdiler, göz teması kurdular ve sesletimlerine dikkat ettiler.*

Hazırlıksız konuşması sürecine yönelik süreç öğrenci günlüğünde şu ifadelerle yer almaktadır: $Ö_4$: *"Bugün hazırlıksız konuşma yaparken kendimiz olmalıyız onu öğrendik. Konuşurken kendimizi kasmamalı ve heyecan yapmamalıyız. Konudan sapmadan ana fikri vermemiz gerekiyor."* $Ö_6$: *"Hazırlıksız konuşma yaparken çok heyecanlandım. Konuyu biliyordum ama ana fikri nasıl göreceğimi anladım. Çok eğlendik, adres sorma çok iyiydi."* $Ö_7$: *"Bugün dersimizde hazırlıksız konuşmalar yaptık. Konuya uygun konuşmaya çalıştım ve ana fikri verdiğimi düşünüyorum. Bilgilendirici bir ders oldu. Çok eğlenceliydi."*

Hazırlıksız konuşma sürecinde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (2006, s. 18-27; 2019, s. 43) şu kazanımlar belirlenmiştir:

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
3. İşitilebilir bir sesle konuşur.
4. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
7. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.
8. Dinleyicilerle göz teması kurar.
9. Tekrara düşmeden konuşur.
10. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

Araştırmacı iletişim becerileri değerlendirme formunda yer alan kazanımlara göre öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürecindeki performanslarını "Çok iyi (5), İyi (4), Orta (3), Kısmen Yeterli (2), Yetersiz (1)" değerlendirmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeler şu şekildedir:

$Ö_1$: 3. kazanımı orta; 1, 5, 6, 7 ve 10. kazanımları iyi; 2, 4, 8 ve 9. kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_2$: 3. kazanımı orta; 2, 4 ve 9. kazanımları iyi ve 1, 5, 6, 7, 8 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_3$: 2, 4 ve 9. kazanımı iyi; 1, 3, 5, 6, 7, 8 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_4$: 2, 4 ve 9. kazanımı iyi; 1, 3, 5, 6, 7, 8 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_5$: 2, 4, 7 ve 9. kazanımı iyi; 1, 3, 5, 6, 8 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

$Ö_6$: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. kazanımları iyi; 1 ve 10. kazanımı çok iyi düzeydedir.

$Ö_7$: 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 9. kazanımları iyi; 1, 8 ve 10. kazanımı çok iyi düzeydedir.

Ö8: Kazanımların tamamı çok iyi düzeydedir.

Ö9: 3. kazanımı orta; 2, 4 ve 9. kazanımları iyi ve 1, 5, 6, 7, 8 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

Ö10: Kazanımların tamamını çok iyi düzeydedir.

Ö11: 2, 4, 7 ve 9. kazanımı iyi; 1, 3, 5, 6, 8 ve 10. kazanımları çok iyi düzeydedir.

Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Tablo 5. Gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri

Etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere bakış		
Katılımcılar	Kod	Tema
Ö2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11: "Eğlenceli ve çok güzeldi, etkinlikler çok hoşuma gitti."	eğlenceli	Etkinliklerin özellikleri
Ö6, 7, 10, 11: "Canlandırmayı etkinliğinde her şeyi biz yaptık yani metni biz yazdık, biz oynadık ve gayet de başarılıydık."	öğrenci merkezli	
Ö1, 3, 5: "Sonucu tahmin etme etkinliğinde ne olacağını çok merak ettim."	merak uyandırıcı	
Ö8: "En çok oyunu beğendim çünkü çok çekişmeliydi hem de son ana kadar."	rekabet edici	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların *"Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında iletişimsel becerilerinize yönelik planlanarak gerçekleştirilen etkinlikleri nasıl buldunuz?"* sorusuna verdiği cevaplardan eğlenceli (Ö2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11), öğrenci merkezli (Ö6, 7, 10, 11), merak uyandırıcı (Ö1, 3, 5) ve rekabet edici (Ö8) kodları ile etkinliklerin özellikleri teması elde edilmiştir. Katılımcılardan Ö4 eğlenceli kodu için *"Eğlenceli ve çok güzeldi, etkinlikler çok hoşuma gitti."* ifadesiyle gerçekleştirilen etkinliklerin güzel ve eğlenceli olduğunu bu nedenle etkinlikleri beğendiğini söylemiştir. Ö7 öğrenci merkezli koduna yönelik *"Canlandırmayı etkinliğinde her şeyi biz yaptık yani metni biz yazdık, biz oynadık ve gayet de başarılıydık."* görüşüyle canlandırma çalışmasında hem yazan hem de sahneleyenin kendileri olduğunu ve bu süreci başarıyla tamamladıklarını belirtmiştir. Ö5 merak uyandırıcı koduna ilişkin *"Sonucu tahmin etme etkinliğinde ne olacağını çok merak ettim."* cümlesiyle yapılan etkinliklerin merak uyandırıcı olduğunu ve bunun ilgilerini çektiğini dile getirmiştir. Ö8 ise rekabet edici kodu hakkında *"En çok oyunu beğendim çünkü çok çekişmeliydi hem de son ana kadar."* diyerek etkinliklerin yarışma havası içerisinde olduğunu ve bunun beğeniyle karşılandığını ifade etmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin etkinliklere katılımlarına ilişkin görüşleri

Etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere katılım		
Katılımcılar	Kod	Tema
Ö1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11: "Çok aktiftim yani Türkçe dersine daha fazla katılmam ama bu etkinliklere çok iyi katıldım."	aktif katılım	öğrenci rolleri
Ö6, 7, 10: "Dersin bir parçasıydım ve böyle olunca kendimi daha iyi ifade etmek istedim."	ait olma	

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların *"Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında iletişimsel becerilerinize yönelik planlanarak gerçekleştirilen etkinliklerde derse katılımınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusuna verdiği cevaplardan aktif katılım (Ö1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11) ve ait olma kodu (Ö6, 7, 10) ile öğrenci rolleri teması elde edilmiştir. Katılımcılardan Ö3 aktif katılım koduna yönelik *"Çok aktiftim yani Türkçe dersine daha fazla katılmam ama bu etkinliklere çok iyi katıldım."* görüşüyle Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Ö7 aitlik koduna

ilişkin *"Dersin bir parçasıydım ve böyle olunca kendimi daha iyi ifade etmek istedim."* diyerek gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarında dersin bir parçası olduğunu ve bu nedenle kendini daha iyi ifade etmek istediğini belirtmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin benzer etkinliklerin yapılmasına ilişkin görüşleri

Etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi		
Katılımcılar	Kod	Tema
Ö1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10: "Çünkü normal dersler aşırı sıkıcı ama bu etkinlikler güzel geçiyor, eğleniyoruz."	eğlendirici	Etkinliklerin özellikleri
Ö3, 9, 11: "Etkinlikler çok güzeldi ve ben başka etkinlikleri dört gözle bekliyorum."	istek uyandırıcı	
Ö4, 6, 8: "Çünkü dersten daha güzeldi, yarışmalar yapılmasını isterim çünkü çok şey öğrendim."	öğretici	
Ö7, 10: "Kendimi iyi ifade ettim, sınıf beni anlıyordu."	ifade edici	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların *"Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında iletişimsel becerilerinize yönelik gerçekleştirilen etkinlikleri göz önünde bulundurarak bundan sonraki derslerinizde benzer çalışmalar yapmayı ister misiniz? Neden?"* sorusuna verdiği cevaplardan eğlendirici (Ö1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10), istek uyandırıcı (Ö3, 9, 11), öğretici (Ö4, 6, 8) ve ifade edici (Ö7, 10) kodları ile etkinliklerin özellikleri teması elde edilmiştir. Katılımcıların tamamı etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen çalışmaların benzerlerini sonraki derslerde de yapmayı istediğini beyan etmiştir. Katılımcılardan Ö5 eğlendirici koduna yönelik *"Çünkü normal dersler aşırı sıkıcı ama bu etkinlikler güzel geçiyor, eğleniyoruz."* görüşüyle eylem süresince yapılan etkinliklerin normal derslere göre daha eğlenceli ve güzel geçtiğini ifade etmiştir. Ö3 istek uyandırıcı kodu için *"Etkinlikler çok güzeldi ve ben başka etkinlikleri dört gözle bekliyorum."* diyerek etkinlik çalışmalarının güzel olduğunu ve yapılacak diğer etkinlik çalışmalarının merakla beklendiğini söylemiştir. Ö8 öğretici koduna yönelik *"Çünkü dersten daha güzeldi, yarışmalar yapılmasını isterim çünkü çok şey öğrendim."* ifadesiyle etkinlikler yoluyla yeni şeyler öğrendiğini ve yarışmalar yapmak istediğini belirterek normal bir dersten daha güzel olduğunu dile getirmiştir. Ö7 ise ifade etme koduna ilişkin *"Kendimi iyi ifade ettim, sınıf beni anlıyordu."* düşüncesiyle etkinlik çalışmalarında akranlarının onu anladığını ve bu sayede kendini iyi ifade ettiğini belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilere konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılım fırsatı sunarak öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrenmesine zemin oluşturduğu bu durumun da öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşimli sınıf ortamları, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişim göstermesini sağlamıştır. Öğrenciler eylem süresince gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşma isteği duymuş, yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini paylaşarak değerlendirmelerde bulunmuş, hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma çalışmalarını yönergelere uygun bir şekilde tamamlayabilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler etkinlik çalışmalarında beden dili kullanımına ve kelimeleri anlamlarına uygun kullanmaya dikkat etmiştir. İletişim becerileri değerlendirme formu aracılığıyla yapılan değerlendirmelere göre de konuşma becerisine yönelik belirlenen kazanımları kazandıkları tespit edilmiştir. Örneğin öğrenci günlüğünde *"Konuşmalarımda uygun geçiş öğelerini kullandım ve öğrendim. (Ö8)"* görüşüyle etkinlik çalışmasında hedeflenen kazanımı kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmede ise *"Rahat bir ders ortamımız oldu*

ve çok rahat konuşabildim. Normalde diğer derslerde bu kadar konuşmam. ($Ö_9$)" diyerek Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında diğer derslere göre daha çok konuşabildiğini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yıldız (2014) çalışmasında etkileşimli öğretim stratejinin temel alındığı konuşma etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiğini saptamıştır. KusumaSuci (2015) etkileşimin dil öğretim sürecinde bilhassa konuşma becerisin geliştirilmesinde önemli olduğunu, Wulandari (2018) öğrenme ortamında öğrencilerin aktif konuşabilmesi için etkileşim kurulması gerektiğini, Wang (2017) ise etkileşimin dil öğretiminde kilit rolü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde faydalı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler eylem araştırması süresince yapılan etkinliklerde sesletime dikkat etmiştir. Bu süreçte öğrencilerin seslerini kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanmaya özen gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin canlandırma ve hazırlıklı konuşmayı içeren sunumlarında sesletim provaları yaptıkları gözlenmiştir. Bu provalar öğrencilerin dili iletişim sürecinde etkili ve verimli kullanabilmelerini sağlamıştır. Karatay ve Tekin (2019) çalışmasında etkili bir konuşma için öğrenme ortamında sesletim çalışmalarının yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Liu (2017) etkileşimli sınıf ortamlarında öğrencilerin dil kullanma yeteneklerinin geliştirilebildiğini, Hanum (2017) ise dil performansının artırılabildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarının öğrencilerin dilin etkili ve verimli kullanılması bakımından farkındalıklarını artırdığı anlaşılmaktadır.

Bulgulara göre öğrenciler eylem süresince gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarında beden dili kullanımına dikkat ederek etkili konuşmalar yapabilmiştir. Çünkü öğrencilerin sözleri ile beden dilinin uyumlu olması iletişimsel sürecin açık ve anlaşılır olmasını sağlamıştır. Bu durum konuşmacının sözlü olmayan mesajlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasını da sağlamıştır. Gözlem notlarında öğrencilerin etkinlik çalışmalarında beden dili kullanımına özen gösterdiğini gösteren ifadeler (Örneğin, *"Beden dili kullanımları daha özenli."*) yer almaktadır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından tutulan günlükte *"Beden dilinin ve ses tonunun anlatılanları daha etkili hâle getirdiğini noktasında herkes hemfikirdi."* notu yer almaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından tutulan günlüklerde "*Rolümde beden dilimi kullanarak duyguyu vermeye çalıştım.* ($Ö_1$)" ve "*Arkadaşlarım da ben de beden dilimizi çok iyi kullandık.* ($Ö_{10}$)" ifadeleri göze çarpmaktadır. Bütün bu veriler öğrencilerin eylem süresince gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarında beden dili kullanımına dikkat ettiklerini ve beden dili kullanımını kazanıma dönüştürdüklerini göstermektedir. Göçer (2015) çalışmasında konuşmanın etkisini artırmak için beden dilini kullanımının önemli olduğunu, Güneş (2017) beden dili kullanımının konuşmanın kalitesini belirlediğini belirtmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamları öğrencilerin beden dili kullanımına özen göstermesini sağlayarak beden dili kullanımının alışkanlığa dönüştürülmesine zemin oluşturmakta böylece öğrencilerin etkili konuşmalar yapmasına imkân tanımaktadır.

Eylem araştırması boyunca öğrenme ortamı öğrencilerin etkileşim kurmasına olanak sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu durum başarılı bir sınıf etkileşimi için önemli bir yere sahiptir (Silverthorn, 2006; Tezci ve Gürol, 2003). Öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik çalışmalarında rahat oldukları özgür bir öğrenme ortamıyla karşılaşmış bu sayede eğlendikleri ve yoğun iletişimler kurabildikleri bir ders süreci geçirmişlerdir. Böylece öğrenciler diğer derslerle karşılaştırıldığında Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında daha fazla konuşma fırsatı yakalamıştır. Bu durum öğrencilerin iletişim kurmaya istekli olmalarını ve öğrenme ortamında yoğun iletişimler

kurmalarını sağlamıştır. Barın (1997) dil öğretim sürecinde en büyük gayenin iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi olduğunu bunun için de öğrenme ortamında etkileşim kurmanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Buna göre Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamı öğrencilere dil öğretim sürecindeki nihai amaca ulaşmak için fırsat sunmaktadır. Göçer (2016) çalışmasında etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilere aktif katılım imkânı verdiğini böylece paylaşım ve iletişim gibi sosyal becerilerin gelişim göstermesini sağladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde öğrenme ortamın etkileşim kurmaya zemin oluşturacak biçimde tasarlanması öğrencilerin eğlenerek iletişim kurmasını sağlamaktadır. Buna göre konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarından faydalanılabilir.

Görüşme bulgularına göre öğrenciler eylem süresince gerçekleştirilen etkinliklerin benzerlerini sonraki derslerde de yapmak istemektedir. Çünkü öğrencilerin görüşlerine göre bu etkinlikler eğlendirici ($Ö_{1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10}$), istek uyandırıcı ($Ö_{3, 9, 11}$), öğretici ($Ö_{4, 6, 8}$) ve ifade edici ($Ö_{7, 10}$) bir yapıya sahiptir. Bu durum gözlem verileriyle de benzerlik göstermektedir. Öğrenciler Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde istekli hâlleriyle dikkat çekmiş ve bu süreçte eğlenerek öğrendikleri gözlem notlarına işlenmiştir. Bu veriler yapılan etkinliklerin sevildiğini, verimli olduğunu ve benzerlerinin yapılmasının istendiğini göstermektedir. Bu bağlamda konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkileşimli sınıf ortamları öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır. Yapılan çalışmalar etkileşimli sınıflarda gerçekleştirilen etkinlikleri öğrencilerin beğendiğini ve bu etkinliklerin onlara çeşitli avantajlar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan Kardaş ve Uca (2016) olumlu tutum geliştirdiğini, Abarca (2004) öğrencilerin etkileşim kurabildikleri etkinlikleri sevdiğini; Göçer ve Garip (2020) öğrenme süreçlerini cazip kıldığını ve öğrenmenin eğlenerek gerçekleştiğini tespit etmiştir. Ibrahim (2012) ise çalışmasında motivasyonun dil öğreniminde önemli olduğunu, motivasyonu tam ve sürece aktif katılan bir öğrencinin iletişim becerisini geliştirmek için etkileşimli sınıfların fırsatlar oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda etkileşimli sınıf ortamları öğrencilerde olumlu tutum geliştirerek onların gerçekleştirilen çalışmalara istekle katılmalarını sağlamaktadır. Böylece konuşma becerisine yönelik hedeflenen kazanımları öğrencilerin edinebilmelerini kolaylaştırmaktadır.

Özetle etkileşimli sınıf ortamlarının öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olması öğrencilere öğrenme-öğretme sürecine özgür bir şekilde katılma imkânı vermiş ve öğrencileri rahatlatmıştır. Yapılan etkinlik çalışmalarında öğrencilerin iş birliği yapması ve bireysel farklılıklarına uygun hareket edebilmesi öğrencileri motive ederek sürece aktif katılımlarını sağlamıştır. Bu süreçte akran desteği de gören öğrenciler etkinlik çalışmalarına katılmaya istek duymuş ve çalışmalarını yönergelere uygun bir şekilde tamamlaya özen göstermiştir. Öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmeniyle kurduğu iletişim konuşma becerisini geliştirmeyi sağlamıştır. Eylem süreci sonunda duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanan öğrencilerin kelimeleri anlamlarına uygun kullanarak beden dili kullanımına ve sesletime dikkat ederek etkili konuşmalar yapabildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkileşimli sınıf ortamları tasarlanmalıdır.

Bu çalışmada, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarından faydalanılmalıdır.
- Öğrenme ortamında etkileşim kurulmasına zemin oluşturması bakımından aktif ve iş birlikçi öğrenmeyi içeren yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmelidir.

- Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde teknolojiden yararlanılmalıdır.

Kaynakça

Abarca, M. F. (2004). Interaction in the English Classroom; an Exploratory Study. *Revista Electronica Actualidades Investigativas en Educacion, 4*(1), 1-24.

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak.* İstanbul: Pan Yayıncılık.

Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin ''Topluluk Karşısında Konuşma'' ile İlgili Çeşitli Görüşleri. *Turkish Studies, 7*(3), 221-231.

Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4-5. Sınıflarda Anadili Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Öneriler.* Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Barın, M. (1997). *Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı.* Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Başaran, M. ve Demir, M. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Kullandığı Yöntem-Teknik ve Örnek Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 39-54.

Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana Dili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1) , 57-63.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning.* Portsmouth: Heinemann.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research.* Boston: Pearson Education.

Demir, O. (2015). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Programlarının Konuşma Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1) , 295-306.

Demir, S. ve Gül Özdil, B. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 865-881.

Demir, T. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2) , 415-430.

Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 185-204.

Dölek, O. (2021). *Konuşma Başarımının ve Konuşmanın Duyuşsal Niteliklerinin Kültürel Sermaye Açısından İncelenmesi.* Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online, 14*(3), 1130-1148.

Florez, M. C. (1999). *İmproving Adult English Language Learners' Speaking Skills*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* New York: McGraw-Hill.

Garip, S. ve Göçer, A. (2022). Türkçe Dersi Etkileşimli Sınıf Ortamlarında Dinleme Becerisinin Gelişimi ve Değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 6* (4) , 112-132.

Golub, I. N. (1994). *Actives For An Interactive Classroom.* Illınois: National Council of Teachers of English.

Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(2), 21-36.

Göçer, A. (2016). Türkçe Eğitimde Öğrenen Özerkliği ve Etkileşimli Sınıf Ortamı Tasarımının Önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 188-201.

Göçer, A. ve Garip, S. (2020). Türkçe Dersi Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıf Ortamlarının Öğrencilerin Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesindeki Yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2) , 16-32.

Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *3*(1), 1-27.

Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research , 3*(3), 135-151.

Hanum, N. S. (2017). The Importance of Classroom Interaction in The Teaching of Reading in Junior High School. In *Prosiding Seminar Nasional Mahasiswa Kerjasama Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Kemendikbud (pp. 1-9).* Universitas Negeri Malang.

Hendricks, C. (2006). *Improving Schools Though Action Research*. Boston: Pearson Education.

Ibrahim, M. E. H. (2012). *Classroom Interaction in Second Language Teaching and Learning in The Vocational Education Development Centre (VEDC).* Yüksek Lisans Tezi. Leeds: TESOL Faculty of Education.

Karatay, H. ve Tekin, G. (2019). Konuşma Eğitiminin Bürün Özellikleri ve Öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi, 5*(18), 1-28.

Kardaş, M. N. ve Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*, 118-130.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR, XIII*, 287-309.

Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız Konuşma Stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (20), 167-189.

KusumaSuci, D. (2015). *Classroom Interactions Inspeaking Class of English Department of Muhammadiyah University of Surakarta.* Doktora Tezi. Surakarta: Muhammadiyah University of Surakarta.

Liu, G. (2017). Study on the Strategy and Its Application in the Interactive Teaching of College English. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 155*, 279-282.

Lüle Mert, E. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarına İlişkin Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 784-789.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma – Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma.* Ankara: Ümit Yayınları.

Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2021). Eylem Araştırmasını Anlamak. Ocak, G. (Ed.), *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar* (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(3), 1290-1301.

Öztürk, B. K. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 342-356.

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.

Silverthorn, D. U. (2006). Teaching and Learning in the Interactive Classroom. *Advances in Physiology Education, 30*(4), 135-140.

Steinert, Y., ve Snell, L. S. (1999). Interactive lecturing: strategies for increasing participation in Large Group Presentations. *Medical Teacher, 21*, 37-42.

Taşpınar M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem Ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları, 8*, 207–215.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 40*(2), 113-131.

Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(1), 50-55.

Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(1), 59-67.

Wang, C. (2017). Two Affective Variables and Language Learners' Perceptions of Classroom İnteraction. *The Journal of Asia TEFL, 14*(1), 16-31.

Wulandari, R. A. (2018). *Classroom Interaction in The Second Grade Speaking Class at Unıversity of Nusantara Pgrı Kediri Academic Year 2017/2018.* Yüksek Lisans Tezi. Nusantara: University Of Nusantara Pgrı Kedırı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yukhimenko A.N., Mefodeva M.A., Belyaeva E.A., ve Grigorieva L.L. (2017). Interactive Teaching Methods as Means of Stimulating Reserves of Student Interaction. *International Journal Scientific Study, 5*(4), 58-62.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1269-1288.
Geliş Tarihi-*Received*: 26.06.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 16.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1320177

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Telafi Stratejilerini Destekleme Durumları

Supporting Situations for Turkish Language Teachers' Compensation Strategies in Teaching Turkish as a Foreign Language

Şeyma Nur DÜNDAR*
Nezir TEMÜR**

Öz

Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımları, dil öğrenme stratejilerinin ortaya çıkmasına ve çeşitli araştırmacılar tarafından sınıflandırılmasına zemin hazırlamıştır. Bu sınıflamalardan en çok kullanılanı Oxford'un dil öğrenme stratejileri olmakla birlikte öğrenenler üzerinde yapılan araştırmalarda en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinden birinin telafi stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde telafi stratejilerini öğrenenlerin nasıl kullandığına ilişkin çeşitli incelemelerin yapıldığı ancak öğreticilerin telafi stratejilerini nasıl desteklediğine dair herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenden yola çıkarak öğreticilerin telafi stratejilerini nasıl desteklediğine ilişkin 11 durumdan oluşan bir nitel analiz çalışması yapılmıştır. Analizlerde, öğreticilerin öğrenicileri motive ederek, örneklere başvurarak ve çeşitli etkinliklerle pratik yapmalarını sağlayarak telafi stratejilerini desteklediği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın, alanda daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmasına ve öğreticilere hangi durumda ne tür yöntemlerin izlenebileceği hususunda yol göstermesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, telafi stratejilerine yönelik yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde daha çok araştırma yapılması; öğrenicilerin iletişim yetkinliğinin artmasına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Telafi stratejileri, dil öğrenme stratejileri, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, yabancı dil öğrenimi.

Abstract

Learner-centered educational approaches have led to the study and classification of language learning strategies. While Oxford's classification is widely used, compensatory strategies have been found to be frequently employed by learners. Existing literature focuses on how learners use these strategies, but there is a dearth of research on how instructors support them. To address this gap, a qualitative analysis study was conducted, involving 11 cases, to explore how teachers support compensatory strategies. Findings revealed that teachers support learners by fostering motivation, providing examples, and encouraging practice through diverse activities. This study aims to advance research in the field and offer guidance to teachers regarding suitable approaches for different situations. Further investigation into

* Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: seymanurdundar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3611-247X.
** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: ntemur@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8052-1927.

compensatory strategies in teaching Turkish as a foreign language can enhance learners' communication skills.

Keywords: Compensatory strategies, language learning strategies, teaching Turkish as a foreign language, foreign language learning.

1. Giriş

Çağın getirdiği yeniliklerin toplumsal hayata sirayet etmesi, eğitime bakış açısında köklü değişikliklere zemin hazırlamıştır. Bu değişikliklerden biri de eğitimde "eğitici"nin rolü olmuştur. "Eğitici"nin öğrenmenin merkezinde olduğu geleneksel yaklaşımlar rafa kalkmış, yerini "öğrenen" merkezli yaklaşımlara bırakmıştır (Bekleyen, 2005, s. 114). Bu dönüşümün en çok etkilediği alanlardan biri de yabancı dil öğrenimidir. Çünkü dil öğrenimi arka plan, psikoloji, fizyoloji vb. pek çok alanı içine alan parmak izi gibi her bireyde farklılık gösteren bir süreçtir. Yabancı dil veya ana dili konuşurları dikkatli bir şekilde gözlemlendiğinde fiziksel özellikleri gibi onları diğer insanlardan ayıran dil kullanım biçimleri bulunmaktadır. Şöyle ki her bireyin konuşmalarında sıklıkla yer verdiği kelimeleri vardır. 1990'larda ortaya çıkan beyin temelli yaklaşım, 2000'lerde adını sıkça duymaya başladığımız mikro öğrenme yaklaşımı gibi öğrenmenin sinirbilim ve duyuşsal özelliklerini temel alan yaklaşımlar dili ve dil öğrenenini "biricik" tutan yaklaşımlara örnek gösterilebilir (Demirel vd., 2002, s. 130).

Yabancı dili öğrenme düzeyi yüksek olanlara yönelik o dili nasıl öğrendikleri üzerine 1970'lerde yapılan çalışmalarla dil öğrenme stratejileri literatürde yerini almaya başlamıştır (Naiman vd. akt. Cesur ve Fer, 2007, s. 50). Ehrman ve Oxford'a göre dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenenlerin hedef dili öğrenmek için kullandığı yöntem ve tekniklerdir (1990, s. 312). Dil öğrenimi sosyal çevre, beynimizin bilgiyi işleme kapasitesi, daha önceki bilgilerin yeni bilgileri oluşturma şekli ve bir amaca hizmet etmesi gibi unsurlarla bütüncül bir şekilde gerçekleşmektedir. Oxford buradan yola çıkarak dil öğrenme stratejilerini iç içe geçmiş bir ağ olarak nitelemektedir (2011b, s. 60).

Bu kapsamda yapılan araştırmalarda dil öğrenenlerin bir kısmının bilinçli olmadan bu stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzeyde dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerine daha çok başvurduğu ve cinsiyet veya mesleğe göre tercih edilen stratejilerin değiştiği gözlemlenmiştir (Ehrrman ve Oxford, 1990, s. 312). Tok (2007), öğrenenlere dil stratejileri hakkında bilgi verilmesi ve öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin tespit edilmesi yoluyla öğretim sürecinin düzenlenmesinin dil öğrenimini daha başarılı kılacağını ifade etmiştir. Bilhassa İngilizce dili öğrenimi üzerine çok sayıda yapılan çalışma neticesinde, ders kitaplarında dil öğrenme stratejilerini geliştirmek amacıyla etkinlikler bulunmaktadır. Fakat yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bu kapsamda oldukça az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. (Boylu, 2015 ve Cook, 1996).

Oxford (1990), Stern (1992), Webdeb ve Rubin (1987) gibi birçok araştırmacı dil öğrenme stratejilerini sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaların birbirinden çok farklı olmadığı söylenebilir. O'Malley vd. (1985a) dil öğrenme stratejilerini bilişsel, bilişüstü ve sosyal-duygusal stratejiler olarak sınıflandırırken Oxford (1990), Rubin (1987) gibi dolaysız ve dolaylı stratejiler olarak iki temel gruba ayırmıştır. Oxford'un dil öğrenme stratejilerinde dolaylı stratejiler bilişüstü, duygusal ve sosyal stratejiler olarak dolaysız stratejiler ise hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri şeklinde adlandırılmaktadır (Cesur ve Fer, 2017, s. 50).

Tablo 1. Dil öğrenme stratejilerinin alt boyutları

1. Doğrudan Stratejiler		
	a. Bellek Stratejileri	
		• Zihinsel bağ kurmak

		• Resim ve ses tatbik etmek • Yeterince tekrar etmek • Hareket tatbik etmek
	b. Bilişsel Stratejiler	
		• Pratik yapmak • Mesajı alıp göndermek • Analiz etmek ve anlamak • Hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı kullanmak
	c. Telafi Stratejileri	
		• Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak • Yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelmek
2. Dolaylı Stratejiler		
	d. Üstbiliş Stratejileri	
		• Öğrenmeyi merkezîleştirmek • Öğrenmeyi düzenleme ve planlama • Öğrenmeyi değerlendirmek
	e. Duyuşsal Stratejiler	
		• Endişeyi azaltmak • Kendini cesaretlendirmek • Duygulara hâkim olmak ve kontrol etmek
	f. Sosyal Stratejiler	
		• Sorular sormak ve istekte bulunmak • İş birliği yapmak • Empati kurmak

(Cesur ve Fer, 2007, s. 52).

Dolaylı stratejiler öğrenilenlerin düzenlenmesine, hedef dilde iletişimin sürdürülmesine katkı sağlayan stratejilerdir. Bunun yanında dolaysız stratejiler; bilginin uzun süreli belleğe aktarılması, öğrenilenlerden anlam çıkarılması ve iletişimi engelleyen sorunların üstesinden gelinmesi gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejilerdir (Oxford'dan akt. Bekleyen, 2016, s. 30-31).

Oxford (1990) telafi stratejilerini, iletişimi engelleyen sorunlarla başa çıkmaya yarayan stratejiler olarak tanımlamaktadır. Telafi stratejilerini kullanan bir öğrenenin tahmin yürütmek, konuşurken ve yazarken ana dile başvurmak, başkasından yardım istemek, jest ve mimik kullanmak gibi farklı yollarla sınırlılıkların üstesinden gelmeye çalıştığı söylenebilir.

2021 yılında güncellenerek yayımlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt'te (D-AOBM) telafi stratejileri, üretim stratejileri başlığı altında verilmektedir (s. 74).

Tablo 2. D-AOBM Telafi etme stratejileri

	Telafi Etme
C2	• Hatırlayamadığı bir kelime/işaret yerine, yumuşak bir geçişle neredeyse fark edilmeyecek şekilde eş değer bir terim koyabilir.
C1	• Hemen hemen tüm durumlarda dolaylı ifadeleri anında ve etkin bir şekilde kullanmak için sahip olduğu söz varlığındaki seçeneklerden yaratıcı bir şekilde

	yararlanabilir.
B2	• Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açımlama ve dolaylama yapabilir. • Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak veya zor ifadelerden kaçınarak çözebilir.
B1	• Kelime/işaretini hatırlayamadığı somut bir şeyin özelliklerini tanımlayabilir. • Bir kelimeyi/işareti niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir (Ör. insanlar için bir kamyon = otobüs). • İletmek istediği kavrama benzer anlama gelen basit bir kelime/işaret kullanabilir ve "düzeltmeye" davet edebilir. • Kelime/işaretleri kendi dillerinde "yabancılaştırabilir" ve onay isteyebilir.
A2	• Kelime birikiminden yetersiz bir kelime/işaret kullanabilir ve ne demek istediklerini açıklamak için jestler kullanabilir. • İşaret ederek ne demek istediğini belirtebilir (ör. "Bunu istiyorum, lütfen").
A1	• Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri/işaretleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
A1 Öncesi	• Bir şeye işaret edebilir ve ne olduğunu sorabilir.

(D-AOBM, 2021, s. 74)

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere D-AOBM kılavuzunun 2021 yılı güncellemesinde telafi stratejilerinin seviyelere göre kullanımı açıkça belirtilmiştir. A seviyelerinde telafi stratejileri daha çok jest, mimik ve işaretlerle iletişimin desteklenmesini kapsarken B ve C seviyelerinde ise kelimenin yerine eş değer bir kelime kullanma, dolaylı ifadeleri ve söz varlığını yaratıcı biçimde kullanma gibi daha üst düzey dil becerilerini gerektirmektedir.

Rabab'ah ve Bulut tarafından 2007 yılında ikinci dil olarak Arapça öğrenen 24 öğrenicinin dil kullanım stratejileri hakkında yapılan araştırmada, öğrenicilerin uyruk ve arka planlarına göre telafi stratejilerini kullanma şekillerinin değiştiği ancak tüm öğrenicilerin en çok yorumlama stratejisini kullandığı sonucu elde edilmiştir.

Taheri ve Davoudi'nin (2016) telafi stratejilerinin kullanımı ile hedef dil yetkinliği arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalarında, hedef dilde yetkinlik arttıkça telafi stratejilerini kullanma oranının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrenicilerin en sık kullandıkları telafi stratejileri "kendini tekrar etme, doğrudan yardım isteme ile eş değer ifadede bulunma" olarak tespit edilmiş ve cinsiyete göre bu stratejilerin kullanımında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir (s. 165).

2019 yılında Farrokh ve Sharifi tarafından yapılan araştırmada, telafi stratejilerinin hedef dilde kelime öğrenimini desteklediğini ve iletişim problemlerini azalttığını bulunmuştur. Bununla birlikte öğreticilere öğrenicilerin bu stratejileri kullanması yönünde destek olmaları tavsiye edilmiştir (s. 116-117).

Yabancı dil öğrenen milenyum kuşağının telafi stratejilerini kullanımı üzerine 2017 yılında yapılan çalışmada, telafi stratejilerinin dil öğrenenler tarafından hâlâ sıklıkla kullanıldığı ancak yeni dijital teknolojilerin telafi stratejilerinin kullanım şeklinde birtakım değişikliklere yol açtığı gözlemlenmiştir. Örneğin, milenyum kuşağı çevrim içi ortamlarda dil öğrenirken farklı ülkelerde dil öğrenenlerle kolayca iletişime geçebilmekte ve soru sormaktan çekinmemektedir. Fakat sosyal ortamlarda yüz yüze etkileşimin azlığı, jest ve mimikleri telafi stratejisi olarak kullanmanın önünde bir bariyer oluşturmaktadır. Dil öğrenenler bu bariyeri emoji, gif gibi dijital ortamlarda kullanılan yeni ifade biçimleriyle aşmaktadır. Bu ve benzeri sebeplerden yola çıkarak araştırmacılar, Oxford'un dil öğrenme stratejilerinin yeni dijital teknolojiler dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermektedir (Shakarami, Hajhashemi ve Caltabiano, 2017).

Telafi stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda eğiticilerin yabancı dil öğrenicilerini iletişimi sürdürecek şekilde telafi stratejilerini kullanmaya teşvik etmesinin faydalı olacağı ve bahse konu stratejilerin yeni dijital teknolojilere göre güncellenmesi gerektiği belirtilmektedir (Margolis, 2001; Taheri ve Davoudi, 2016; Faarokh ve Sharifi, 2019; Karbalaei& Taji, 2014; Rayati,., Abedi., & Aghazadeh, 2022).

2. Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma betimsel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi insana dair bir olayın derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma türüdür (Morgan, 1996). Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ya da doküman analizi gibi yöntemlerle verilerin toplandığı, algıları ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde belirlenebilmesi için sürecin herhangi bir taraf olmadan takip edildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda, sayısal verilerden ziyade olgu hakkında öğrenilenleri yansıtmak için açıklamalara başvurulmaktadır (Merriam, 2013).

Araştırma Gazi Üniversitesi TÖMER'de ders veren 12 uzmanın katılımıyla gerçekleşmiştir. Konuya ilişkin akademik yeterliliklerinin ve deneyimlerinin yüksek olması, bu çalışma grubunun tercih edilme nedenidir.

Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın taranarak ve uzman görüşlerinden faydalanılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 11 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu 2 ölçme değerlendirme, 2 alan uzmanı ve 2 dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve onlardan gelen dönütlerle formun nihai hâli oluşturulmuştur. Gazi Üniversitesi TÖMER'de görev yapan alan uzmanlarının müsaitliğine göre randevu oluşturularak mevzubahis görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı alınmış ve araştırmacılar ses kaydını Word dokümanına aktarmıştır. Veriler katılımcıların açık rızasına dayalı olarak toplanmış ve toplanan verilerin araştırma neticesinde oluşturulacak makale haricinde herhangi bir yerde kullanılmayacağı konusunda katılımcılara bilgi verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hâlihazırda görev yapan öğreticilerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen belirli kavram ve temalar içerisinde verilerin bir araya getirilmesi ve anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanması işlemidir (Yıldırım, Şimşek, 2011, s. 227).

Çalışmaya katılan 12 uzmanın görüşme formuna verdiği yanıtlar geçerli kabul edilmiştir. Görüşme formuna katılımcıların verdiği cevaplar Word belgesine aktarılmış ve araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Araştırmacıların kodlamaları birbiriyle karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kodlarla ilgili uzmanların verdikleri cevapların yüzde ve frekans analizleri yapılarak her bir durum için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Doğrudan alıntılarda katılımcılar kodlama yapılarak (K.1, K.2, K.3 gibi) belirtilmiştir.

Çalışmanın güvenirliliği; Miles ve Huberman'ın formülü (Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği (Na)/ (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100) kullanılarak elde edilmiştir. Miles ve Huberman nitel araştırmalarda bu formüle göre %90 ve üstü olan çalışmaların güvenilir olduğunu belirtmektedir (1994, s. 64). Bu formüle göre çalışmanın güvenirlilik oranı %94 bulunmuştur. Bu oran, çalışmanın güvenilir olduğunun göstergesidir. Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için ise araştırmanın örneklemi genellemeye izin verecek şekilde seçilmiştir.

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında dil öğrenme stratejileri ile yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak telafi stratejilerini odak noktası olarak belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte alan yazın incelemesinde öğreticilerin telafi stratejilerini desteklemesi gerektiği belirtilmiş ancak öğreticilerin telafi stratejilerinin kullanımını nasıl desteklediğine dair yapılan herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenlerden ötürü alan yazına katkı sağlamak ve telafi stratejilerini destekleme durumlarıyla öğreticilere yol gösterecek örnekler sunmak amacıyla mevzubahis araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmada Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerinden telafi stratejileri ile D-AOBM'de yer alan telafi stratejileri temel alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin aşağıdaki sorulara nasıl yanıt verdiği incelenmiştir.

1- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin akıllarına bir kelime gelmediğinde yerine eş değer kelime kullanmalarını nasıl desteklemektedir?

2- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin yanlış öğrenmelerini telafi edebilmeleri için hangi yollara başvurmaktadır?

3- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin kültürel açıdan olumsuzluklara neden olabilecek yanlış jest ve mimik kullanımlarında sorunu nasıl çözmektedir?

4- Öğreticiler kelime ve yapı bilgisi açısından kendilerini yetersiz hisseden yabancı dil olarak Türkçe öğrenicileri iletişimi sürdürmeye nasıl ikna etmektedir?

5- Öğreticiler konuşma derslerine çekinerek katılmayan öğrenicilerini nasıl desteklemektedir?

6- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenicileri iletişimde zorlandıklarında öğreticiler seviyelerinden daha basit ifadelerle iletişimi sürdürmelerini nasıl teşvik etmektedir?

7- Öğreticiler bildiklerini konuşmalarına yansıtamayan yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerini nasıl desteklemektedir?

8- Öğreticiler sesletim sorunu nedeniyle konuşmaktan çekinen yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerini nasıl konuşmaya nasıl yönlendirmektedir?

9- Öğreticiler anlatmak istediğini örneklerle destekleyemeyen yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerini nasıl desteklemektedir?

10- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerini dolaylamaları kullanma konusunda nasıl teşvik etmektedir?

11- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrenicilerinin bağlamdan çıkarım yapmalarına nasıl yardımcı olmaktadır?

3. Bulgular

3.1. Katılımcı Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan 12 öğreticinin 3'ü erkek, 9'u kadındır. Katılımcıların %33,3'ü 40-49, %66,7'si ise 30-39 yaşları arasındadır.

Katılımcıların %83,3'ü doktora, geriye kalan %16,7'lik kesimi ise yüksek lisans mezunudur. Buradan yola çıkarak katılımcıların eğitim alanında akademik terimlere ve

yeni çalışmalara hâkim olduğu, telafi stratejilerinin literatürdeki yerini bildikleri öngörülmektedir.

Katılımcı Bilgi Formu'nda telafi stratejileri destekleme durumları ile aktif olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine çalıştıkları yıl arasındaki ilişki irdelenmek istenmiştir. Bu kapsamda sorulan soruda katılımcıların büyük çoğunluğu olan %66,7'si 10 yıldan fazla, %25'i 6 ila 10 yıl ve %8,3'ü 1 ila 5 yıldır aktif bir şekilde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görev almaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun genç, eğitim düzeyi yüksek ve yıllardır yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında bizzat uygulamanın içindeki deneyimli kişiler olduğu görülmektedir. Bu durumun araştırmadan elde edilecek bulguların niteliğini artıracağı düşünülmektedir.

3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

3.2.1. Öğrenicinin Bilmediği Kelimeler Karşısında Eş Değer Sözcük Kullanımını Teşvik Etmenin Yolları

Öğrenicilerin bilmediği kelimeler yerine eş değer kelimeleri kullanmasını öğreticilerin nasıl teşvik ettiği konusunda cevap alabilmek amacıyla bir durum verilmiş ve öğreticilerden bu duruma ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 3. Öğrenicinin bilmediği kelimeler karşısında eş değer sözcük kullanımını teşvik etmenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Eş değer sözcüklerle veya bağlam kurarak öğrenene hatırlatma yapma	50	Eş anlamlılarından örnek verip hatırlatırım (K6). Bağlamsal hatırlatmalar yaparak anımsamasına yardımcı olurum (K8). Kullanması gereken kelime veya ifade seviyesinin üstündeyse bildiği kelimelerle aynı anlamı karşılamasını sağlarım. Bağlam kurarak kelimeyi hatırlamasına yardımcı olurum (K9).
Beden dilini ya da nesneleri kullanma	16,6	Beden dilimi, hareketleri kullanırım (K3).
Öğrenicinin hatırlamadığı kelimeyi belirtme	25	Bilmediği kelime yerine önce eş değer olanı değil, kelimenin kendini cümlede kullanarak kelimeyi fark etmesini sağlarım (K1).
Sorularla öğreneni iletişimi sürdürmeye teşvik etme	8,3	Hangi kelimeyi kullanmak istediğini ben de anlayamazsam öğrenciye "Ne anlatmak istiyorsun. Açıklayabilir misin?" derim (K2).

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğreticilerin %50'si öğrenici bir kelimeyi hatırlayamadığında, onun yerine eş değer kelime kullanarak veya bağlamdan çıkarım yapılmasını sağlayarak öğrenicinin iletişimi sürdürmesini teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra öğrenicinin hatırlamadığı sözcüğü cümle içinde kullanma (%25), beden dili ve çevredeki nesnelerle öğrenicinin iletişimden kopmamasını sağlama (%8,3) öğreticinin bu kapsamda kullandığı stratejiler arasındadır.

3.2.2. Yanlış Kelime Kullanan Öğrenicilerin Hatasını Telafi Etmelerini Destekleme

Öğreticilere bir kelimeyi yanlış öğrenen öğrenicinin yanlışını telafi etmesi için hangi yolları izlediği irdelenmiştir. Bu kapsamda öğreticilerin verdikleri yanıtların analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yanlış kelime kullanımı sorunu yaşayan öğrenicilerin hatalarını telafi etmelerini destekleme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Örneklendirme	66,8	O ifadeyle ilgili bağlamsal örnekler veririm (K4). Tahtaya yazar, kelimenin geçtiği örnekler verir; ilgili görsel, ses kaydı, video vb. Anlık geri bildirim sağlayarak doğru kullanıma yönlendiririm. Ancak bu adımın aynı sözcüğün farklı örneklerle kullanımını göstererek tekrarla söylenişin ve anlamın oturmasını sağlarım (K9).
Anında doğru kelimeyi söyleme	16,6	Anında düzeltirim (K7).
Zaman içerisinde hatırlatma ve tekrar yapma	16,6	Kelimenin doğru kullanması için ara ara hatırlatma yaparım. Ancak her seferinde düzeltme yapmak öğrenci üzerinde olumsuz etkiye yol açabilir. Zaten öğrenci de ilerledikçe yanlışının farkına varıp durumu düzeltecektir (K10).

Öğreticilerin büyük çoğunluğu (%66,8) öğrenici ders içinde bir kelimeyi yanlış kullandığında örneklendirme yoluyla öğrenicinin doğru kelimeyi kullanmasını sağlamaktadır. Öğreticiler örneklendirme yaparken kelimeyi örnek cümle içinde kullanma, geçmiş derslerden örnekler verme, farklı materyallerle öğreniciye kelimeyi sezdirme yöntemlerinden yararlanmaktadır. Öğreticilerin çok azı (16,6) örneklendirme yapmadan sadece doğru kelimeyi söylemeyi ya da zaman içerisinde öğrenicinin yanlış öğrendiği kelimeyi telafi edecek çalışmalarda bulunmayı (16,6) tercih etmektedir.

3.3.3. Öğrenicinin Kültürel Açıdan Yanlış Yorumlamalara Neden Olabilecek Jest ve Mimik Kullandığı Durumlarla Baş Etme Yolları

Öğrenicilerin sınıfta farklı kültürlerde yanlış anlaşılmalara yol açabilecek jestler yapması durumunda nasıl tepki vereceği ve öğreticinin bu durumla öğrenenin baş etmesini nasıl desteklediği incelenmiştir.

Tablo 5. Öğrenicilerin kültürel açıdan yanlış yorumlamalara neden olabilecek jest ve mimik kullanımı sorunuyla baş etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrenici ile ders dışında özel görüşme	8,3	Ders dışında kendisiyle özel görüşürüm (K3).
Öğreniciye çeşitli örneklerle durumu izah etme	66,6	Önce kendi kültüründe bunun anlamını sorarım ardından yumuşak bir ifade olmasına dikkat ederek "Türkiye'de bu anlamda biz böyle yaparız. İstersen onu yapma çünkü burada anlamı iyi değil." şeklinde izah ederim (K1). Genel bir konuşma ile girer; bu davranış dışında bir örnek geliştiririm, örnekten sonra sizin benzer jestleriniz var mı diye sorup önce kendisinin durumu anlamasını sağlamaya çalışırım. Çok uç bir örnekse öğrenciye özel olarak durumu izah ederim (K7).
Öğreniciyi uyarma	8,3	Uyarırım (K6).
Öğreniciye jestiyle anlatmak istediği hususun Türk kültüründeki eş değer karşılığını öğretme	16,6	Jest ve mimikler ulusal kültüre dâhildir, Türk kültüründeki anlamını veririm veya onun anlatmak istediği ifadenin karşılığını öğretirim (K4).

Öğreticilerin %66,6'sı, öğrenici sınıfta yanlış yorumlanabilecek bir jest yaptığında bu durumu örneklerle ve öğreniciyi incitmeyecek şekilde izah etme yoluna gitmektedir. Bunun akabinde tercih edilen bir diğer yöntem (16,6) ise öğreniciye kullandığı jestle aynı anlama gelecek Türk kültüründeki başka bir jesti öğretmektir. Öğreniciyle sınıf dışında bu durum hakkında konuşmanın veya onu bu jestin yanlış olduğu konusunda uyarmanın, öğreticiler tarafından nadiren tercih edildiği söylenebilir.

3.3.4. Öğrenicilerin Yeterli Kelime ve Yapı Bilgisine Sahip Olmadığı Durumlarda İletişimi Sürdürmelerini Destekleme Yolları

Yabancı dil öğrenicileri, özellikle D-AOBM'ye göre A seviyesinde yer alanlar, zorlandıkları yapılarla veya durumlarla karşılaştıklarında "Hoca bende Türkçe bitti." gibi ifadelerle iletişimi sonlandırmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için öğreticilerin neler yaptığı sorulduğunda aşağıdaki tablodaki yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir:

Tablo 6. Öğrenicilerin yeterli kelime ve yapı bilgisine sahip olmadığı durumlarda iletişimi sürdürmelerini destekleme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreniciye sorular sorarak ve örnekler vererek iletişimi sürdürmesini sağlama	33,3	Ona farklı sorular yöneltip tahtaya kullanabileceği yapı ve kelimeleri yazarım (K1). Konuyla ilgili sorular sorarak veya konuyu daha fazla açacak cümleler söyleyip, örnekler vererek konuşmasına devam etmesine yardımcı olurum (K2).
Öğreniciyi motive edici sözler söyleme	41,6	Moral veren, ikna edici ona güvendiğimi ve yapabileceğini, zeki olduğunu konuşmalarımda dile getiririm. Örneğin, "Hadi yaparsın sen, biliyorum; zaten öğrendik." gibi (K3). Konuşabilirsin diyerek onu konuşmaya teşvik ederim (K6).
Öğrenicinin konuşabileceği başka bir konuya yönlendirme	16,6	Daha kolay ve ilgisini çeken konularda konuşmayı devam ettirir; soru cevap sistemi ile diyalog içinde olmasını sağlarım (K7).
Öğrenicinin dil bilgisini geliştirecek etkinlikler yapma	8,3	Dil bilgisini destekleyecek etkinlikler yaparım (K4).

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrenenin yapı ve kelime bilgisi eksikliği nedeniyle iletişimi sürdüremediği durumlarda öğreticilerin %41,6'sı onu cesaretlendirici söz ve eylemlerde bulunarak, %33'ü çeşitli sorularla onu konuşmaya teşvik ederek, %16,6'sı başka bir konuda rahat konuşmasını sağlayarak ve %8,3'ü yapı sorununu çözecek etkinliklerle bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadır.

3.3.5. Öğreticilerin Konuşmaktan Çekinen Öğrenicilerin Derse Aktif Katılım Sağlamalarını Teşvik Etme Yolları

Konuşma derslerinde kendini gizleyen, çekingen davranışlar sergileyen öğrenicilerin bu sorunlarını aşmalarına öğreticilerin nasıl destek olmaya çalıştıkları incelenmiştir.

Tablo 7. Konuşmaktan çekinen öğrenicileri derse aktif katılım sağlamaya teşvik etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreniciye esprili, sıcakkanlı	50	Sürekli ona espri yaparım. Önce sınıfa adapte

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
davranma ve ilgisini çekmeye çalışma		olmasını sağlamak lazım (K1). Ona daha sıcak davranarak onu sürece dâhil etmeye çalışırım, ona şakalar yaparım, ona sınıfla iletişimini sağlayacak gündelik hayattan ve özel hayatından sorular sorarım. Örneğin, "Senin ülkende nasıl, ailende nasıl?" gibi (K3). Eğer ilgisini çeken yapmak istediği bir şey varsa bir yol bulmaya çalışırım, tahtaya arkadaşlarının dedikleriyle ilgili ya da cevaplarla ilgili işaretleme yapmak veya notlar almak üzere kaldırırım. Fotokopi vb. şeyler dağıtılacaksa ondan rica ederim. Eğer kelimelerle ilgili pano vs. hazırlanacaksa ödev veririm. Diğerlerinin cevaplarından da yola çıkarak düşünebilmesi için başlarda ilk sözü ona vermeyip konuya ısınmasını sağlamaya çalışırım (K4).
Öğreniciyi grup çalışmalarına dâhil etme	16,6	İş birlikli öğrenme uygulamaları yaparım, grup çalışmalarında onun aktif olacağı ödevler veririm (K7).
Öğreniciye söz hakkı verme	25	Derste sadece konuşmak için söz alanları değil derse karşı çekingen duran öğrenenlere de mecburi söz hakkı veririm. Öncelikle basit cümleler kurmalarını, kolay sorulara cevap vermelerine izin vererek özgüven kazanmalarına yardımcı olurum (K1).
Öğreniciyi söz alması için zorlamama	8,3	Kendi hâline bırakırım, kimseye zorla dil öğretilmez (K10).

Öğreticilerin %50'sinin öğrenicilerin derse katılmak için telafi stratejilerinden faydalanmadığı, konuşmaktan çekindiği durumlarda; sıcakkanlı, esprili ve ilgili bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bu kapsamda verilen yanıtlar incelendiğinde öğreticilerin esprilerle öğrencilerin çekingenliğini azaltmaya çalıştığı, ilgi alanlarına yönelik sorular sorduğu ya da görevler verdiği saptanmıştır. Öğreticilerin %16,6'sı grup çalışmalarıyla öğrenicileri konuşmaya teşvik ettiklerini bildirmiştir. Öte yandan, öğreticilerin %25'i tüm öğrenicilere söz hakkı verdiklerini, herkesin derse katılmak mecburiyetinde olduğu bir sınıf ortamı yarattıklarını dile getirmiştir. Öğreticilerden sadece bir kişi bu konuda herhangi bir girişimde bulunmayacağını, yabancı dilin zorla öğretilemeyeceğini ifade etmiştir.

3.3.6. Sürekli Ana Diline Başvuran Öğrenenlerin Hedef Dilde İletişimi Sürdürmeye Teşvik Etmenin Yolları

Gerekli durumlarda ana dile başvurmak D-AOBM'de belirtilen telafi etme stratejilerinden biridir. Ancak ana dilin fazla kullanımı ise öğrenenin yabancı dil değil, ana dili gelişimini destekleyecektir (Durmuş, M, 2019, s. 567). Bu nedenle, konuşma esnasında her zorlanışında ana dilinde arkadaşlarından destek alan bir öğrenicinin iletişimi koparmadan, basit ifadelerle sürdürmesi için öğreticinin hangi yolu izleyeceği üzerine bir soru sorulmuştur.

Tablo 8. Sürekli ana diline başvuran öğreniciyi, hedef dilde iletişimi sürdürmeye teşvik etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreniciyi sözlük kullanmaya teşvik	16,6	Diğer öğrenenlerin tercüme yapmasını

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
etme		yasaklayarak öğrenenyi sözlük kullanmaya teşvik eder, anlamadığı şeyleri doğrudan bana sorması gerektiğini belirtirim (K8). Soruyu kendinin de cevaplayabileceğini, sadece gayret göstermesini söylerim. Arkadaşına sormak yerine sözlüğe bakmaya teşvik ederim (K10).
Çeşitli etkinlik ve motive edici ifadelerle hedef dilde konuşmasını sürdürmeye çalışma	83,3	Aynen şöyle diyorum tüm öğrenenlerime; "Yanlış da olsa korkma. Kelime kelime olsa da konuş, yeter ki Türkçe olsun. Yanlış yapsan da biz bunun için buradayız." diyorum (K4). Yanlış da olsa kendisinin cümle kurmaya çalışmasını isterim (K3).
Ceza verme	8,3	Zaten derste ana dili kullanmanın yasak olduğunu ilk derste vurguluyorum. Ana dilini kullananlara sevimli ufak cezalar veriyoruz: kumbaraya sembolik para atmak gibi. Sonra da birlikte o parayla alışveriş yapıyoruz (K2).

Öğreticilerin %83,3'ü, hedef dil yerine derste ana diliyle arkadaşlarından yardım isteyerek konuşan öğrenicileri motive ederek, öğreticinin kendisinden yardım almasını isteyerek konuşmayı sürdürmeye teşvik etmektedir. Bununla birlikte öğreticilerin bir kısmı (%16,6) ise ana diline fazla başvuran öğrenicilere takıldıkları yerde sözlük kullanmalarını tavsiye etmektedir. Öğreticilerden sadece birinin ana dil kullananlara ceza verdiği, o cezanın da sınıfça bir etkinlik yapmak amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

3.3.7. Yazılı Anlatımda Başarılı Ancak Sözlü Anlatımda Bu Becerisini Yansıtamayan Öğrenicileri Destekleme Yolları

Bazı öğreniciler yazılı anlatımda oldukça başarılı iken sözlü anlatıma bunu yansıtamamaktadır. Öğreticilere bu özellikleri taşıyan bir öğrenenin konuşmasına, bilgi sahibi olduğu yapıları aktarmasına nasıl destek olabilecekleri sorulmuştur. Öğreticilerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Tablo 9. Yazılı anlatımda başarılı ancak sözlü anlatıma bu becerisini yansıtamayan öğrenicileri destekleme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrenicinin hazırlıklı konuşma yapabileceği görevler verme	41,6	Hazırlıklı konuşmalar ile konuşmaya alışkanlık kazanmasını sağlamaya çalışırım. Konuşmada her zaman kullanabileceği bir sistem ile kendini güvende hissetmesi için yardımcı olmak isterim. Daha çok pratik yapması için her ders mutlaka konuşmasını sağlamaya çalışırım. Dinleme çalışmaları yapmaya teşvik ederim (K6).
Öğrenicinin pratik yapmasını sağlayacak görevler verme	16,6	Eğer yazma dersindeki başarısını konuşmaya yansıtamıyorsa çekingenliğini yenmesi için bol pratik yapması için yardımcı olurum (K1).
Öğreniciyi motive edici çalışmalar yapma	41,6	Öğrenicinin konuşmasına engel olan etmenleri bulmaya çalışır, sonrasında öğrenicinin yaptığı hataları kendisine bildirerek cesaretlendirmeye çalışırım (K9). Yazılarında zor dil bilgisi kurallarını çok güzel ve doğru bir şekilde kullandığını, aynı şekilde

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
		bunları konuşurken de kullanabileceğini söylerim. Özellikle sınıfın içinde, arkadaşlarının yanında onu motive edici sözler söylerim (K3).

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğreticiler öğrenicilerin bildiklerini sözlü anlatıma yansıtamaması durumunda en çok sunum vb. hazırlıklı konuşma yapabileceği görevler (%41,6) veya onu motive edici sözler ve ilgi alanına göre hazırlanmış etkinlikler (%41,6) verme yoluna başvuruyor. Bu kapsamda öğrenicilerin pratik yapmasını sağlayacak etkinlikler düzenleme (%16,6) de öğreticilerin tercih ettiği yöntemlerden biridir.

3.3.8. Sesletim Sorunu Yaşayan Öğrenicileri Konuşmaya Teşvik Etmenin Yolları

Yabancı dil öğreniminde sesletim problemi yaşayan öğrenicilerin motivasyonlarının düşebildiği ve konuşarak iletişim kurmaktan çekindikleri bilinen bir gerçektir. Öğreticiler, öğrenicilerin yaşadıkları bu durumu telafi edebilecek stratejiler geliştirmesine aşağıdaki tabloda yer alan yollarla katkı sağlamaktadır.

Tablo 10. Sesletim sorunu yaşayan öğrenicileri konuşmaya teşvik etmenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreniciyle sorunun nedenine göre çalışma	8,3	Öncelikle sorunun sadece Türkçeden mi yoksa öğrenicinin fiziksel bir sorunundan mı kaynaklandığını öğrenirim. Duruma göre bir yol izlerim (K1).
Diksiyon egzersizleri yaptırma	58,3	Bol bol dil temrini veririm. Diksiyon egzersizleri yaptırırım, dil/dudak hareketi ödevi veririm (K2). Genel bir ses çalışması yaptırırım sadece ona yönelik değil tüm sınıfla (K5).
Öğrenicinin dinleme etkinlikleri yapmasını sağlama	33,3	Genellikle sesletim taklit yoluyla edinilmektedir. Bu hususta öğrenicinin hoşuna gidebilecek ve Türkçesi düzgün sanatçıların şarkılarını dinlemesini tavsiye ederim (K9).

Öğreticilerin sesletim sorunu olan öğreniciyi konuşmaya teşvik edecek yöntemleri incelendiğinde, %58,3'ünün diksiyon, sesletim egzersizleri yaptırmayı tercih ettiği görülmektedir. Öğreticilerden bir kısmı bu egzersizleri sınıfça yapmayı tercih ederken başka bir kısmı ise öğreniciyle birebir çalışmalar yapmayı daha faydalı bulmaktadır. Okumayla konuşma becerisinin birleştirilerek egzersiz yapılmasının öğreniciye katkı sağlayacağını düşünen öğreticiler de bulunmaktadır. Bunun yanında, öğreticilerin %33,3'ü dinleme etkinliklerinin sesletimin de gelişmesini sağlayacağını düşünmektedir. Diksiyonu düzgün sanatçıların şarkılarını dinleme ya da öğreticinin konuşurken sesletime özen göstermesi, bu kapsamda yapılabilecek etkinliklere örnek olarak gösterilmiştir.

3.3.9. Konuşmalarında Örnek Verme Sorunu Yaşayan Öğrenicilere Rehberlik Etmenin Yolları

Yabancı dil öğreniminde telafi stratejilerini kullanma biçimlerinden biri, "öğrenicinin örneklerle ifadesini desteklemesi"dir. Bu konuyla ilgili öğreticilerden konuşmalarında örnek verme sorunu yaşayan öğrenicilere nasıl rehberlik edecekleri sorulmuştur.

Tablo 11. Konuşmalarında örnek verme sorunu yaşayan öğrenicilere rehberlik etmenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreticinin örnek vererek öğrenicinin alternatif örnekler vermesini sağlaması	58,3	"Mesela..." diyerek devamını getirmesini isterim. Yine de hiç örnek veremiyorsa birkaç örnek ben söylerim ve kendisinin de benzer örnekler vermesini isterim (K2). Ben öncelikle örnek veririm; ona sorular sorarak günlük hayatından örnekler vermesini sağlarım (K10).
Öğrenicinin örnek vermesini sağlayacak sorular sorma	25,1	Sorular yöneltirim: "Sen ne düşünüyorsun, ülkende ailende kaldığın yurtta nasıl?" şeklinde gündelik hayattan örnekler vermesini sağlarım (K5).
Öğrenicinin örnekler verebileceği kelime ya da dil yapılarını öğretme	8,3	Sınıf genelinde kelime çalışmaları yaparak ya da sıra o öğrenciye geldiğinde hem zorlanmayacağı hem de örnekler vereceği dil yapılarıyla karşılaştırarak (K12).
Öğrenicinin örnek verebilmesi için kültürel farkındalığını artırma	8,3	Örnekleme durumu için genel kültürün geniş bir kapsamda ele alınması gerekebilir. Bu hususta kültürel ögelerin farkındalığını arttırmaya çalışırım (K9).

Öğreticilerin büyük çoğunluğu (%58,3'ü), konuşmasında örnekler kullanmakta sıkıntı yaşayan öğrenicilere öncelikle kendileri örnek vermekte, akabinde ise öğrenicilerden verdiği örneğe benzer nitelik taşıyan kelime ya da ifadeleri söylemesini istemektedir. Öğreticiler tarafından bu sorunu çözmek amacıyla en sık kullanılan bir diğer yöntem ise öğreniciye örnek verebileceği sorular sormaktır (%25,1). Ayrıca öğreticiler örnek vermeyi sağlayacak dil yapıları ve kelimelerle ilgili öğreniciyle çeşitli çalışmalar yapılmasını da tavsiye etmekte (%8,3), kültürün konuşmayı örneklerle çeşitlendirme üzerindeki etkisine (%8,3) dikkat çekmektedir.

3.3.10. Öğrenicilerin Konuşurken Dolaylama, Analoji Yapmalarını Desteklemenin Yolları

Dolaylama ve analoji yapma iletişimi sürdürmek için kullanılan telafi stratejilerindendir. Bu konularda sorun yaşayan bir öğrenicinin nasıl desteklenebileceği üzerine hazırlanan duruma ilişkin öğreticiler aşağıdaki yanıtları (Tablo 12) vermişlerdir.

Tablo 12. Öğrenicilerin konuşurken dolaylama ve analoji yapmalarını desteklemenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreticinin çeşitli yollarla öğreniciye örnekler vermesi	58,3	Kendim önce başka örnekler veririm. Sonrasında benden hemen sonra bu örnekleri tekrarlamasını isterim ve tüm sınıfı sürece dâhil ederek benzer örnekler vermelerini isterim (K5). Yazma ve konuşma stratejilerinden faydalanırım, dil bilgisi desteği de alarak fiilimsilerin, birleşik zamanların ve mecaz ifadelerin bol olduğu cümle örnekleri verir ve benzerlerini kurmasını sağlarım (K7).
Öğreticinin öğrenicinin pratik	41,6	Bu konuda daha çok pratik yapabileceği

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
yapabileceği etkinlikler hazırlama		örneklerle karşılaşmasını sağlarım. Çok zorlanıyorsa konuyu tekrar kısaca anlatırım (K12).

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğrenicilerin dolaylama ve analoji yapmasını destekleyen yöntemler; "örnek verme" (%58,3) ve "öğrenicinin pratik yapmasına destek olma" (%41,6) olduğu söylenebilir.

3.3.11. Öğrenicilerin Aşırı Sözlük Kullanımıyla Baş Etme Yolları

Sözlüğe bakmak, yabancı dil öğrenicilerinin kullandığı telafi stratejilerinden biridir. Ancak çok fazla sözlüğe bakmak, öğrenicinin konuşmasını sürdürmekten ya da okuduğunu anlamaktan alıkoyabilir. Bu nedenden ötürü öğreticilere aşırı sözlük kullanımıyla nasıl baş ettikleri sorulmuştur.

Tablo 13. Öğrenicilerin aşırı sözlük kullanımıyla baş etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreniciye bağlamın önemini fark ettirme	75,1	Öğrenciye metnin tamamını A'dan Z'ye anlaşmak için uğraşmamasını, metnin genelini anlamasının yeterli olacağını söylerim. Bunu uygulamalı olarak gösteririm (K1). Kelimeler üzerinde fazla takılmadan cümlenin veya paragrafın tamamını hızlı bir şekilde okumasını isterim. Önceki ve sonraki kelimelerden/cümlelerden anlamı çıkarabileceğini söylerim. "Kendi dilinizde okurken de aslında böyle yapıyorsunuz, aynısını Türkçede de yapabilirsiniz." derim. Türklerin de Türkçeyi bu şekilde okuduklarını, kelimelere bağlı kalmadıklarını, metinde anlatılmak istenen düşünceyi anlamaya çalıştıklarını söylerim (K3).
Metni sesli okutma	8,3	Metni önce sözlük kullanmadan bir kez okuturum. Öğrenenler okuyan öğrenenden metni sesli olarak da dinlerler son aşamada sözlük kullanmalarını öneririm (K12).
Sözlüğe bakmak yerine öğreticiye soru sorulmasını teşvik etme	8,3	Öğrenicinin doğrudan öğretmene soru sormasını öğretmenin de birkaç kolay örnekle kelimeleri açıklamasını sağlarım (K9).
Sözlük kullanımının evde yapılmasını sağlama	8,3	Bağlamı detaylandırırım, sözlük kullanımı için eve yönlendiririm (K1).

%75,1'lik bir oranla öğreticilerin büyük bir kısmının aşırı sözlük kullanımına karşı bağlamdan nasıl çıkarım yapılabileceğine ve bunun önemine dair öğrenicilerle çalışma yapmayı tercih ettiği görülmektedir.

4. Sonuç

Dil öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecine sağladığı faydalar çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Demirel, 2012; Balcı ve Üğüten, 2017, vd). Dil öğrenme stratejileri üzerine farklı ülkelerde çok çeşitli çalışmalar olmasına rağmen Türkiye'de telafi stratejilerine odaklanan herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Hâlbuki Demirel'in (2012) dil öğrenme stratejileri üzerine 702 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok telafi stratejilerini kullandığı bulunmuş ve dil öğrenme stratejileri ile öğrencilerin sınav başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Rubin (1981), dil öğrenme stratejilerinin kullanımının sadece yetenekle ilgili olmadığını, öğreticiler tarafından bu stratejilerin desteklenebileceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Akkaş 2019 yılında yaptığı araştırmada "Öğrencilere, dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecine nasıl dâhil edileceğinin öğretilmesi, öğrencilerin hedef dili öğrenme çabalarını artıracaktır." ifadesiyle dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi yönündeki çalışmaları desteklemektedir (s. 95). Telafi stratejileri öğrenicilerin en sık başvurduğu dil öğrenme stratejilerinden biri olduğu için bu stratejilerin öğreticiler tarafından desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak bu araştırmada dil öğrenme stratejilerden telafi stratejileri ele alınmış ve öğreticilerin bu stratejileri destekleme durumları incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğreticilerin telafi stratejilerinin desteklenme durumları ile ilgili verdiği yanıtlar genellikle belirli kategorilerde birleşmektedir. Bu durumun öğreticilerin %83'den fazlasının doktora mezunu olması ve %66,7'sinin 10 yıldan fazla süredir bu alanda öğretici görevini ifa etmesi gibi çeşitli yönlerden benzer özellik taşımalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğreticilerin akademik anlamda yetkin ve uzun süredir yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında çalışıyor olması, telafi stratejilerinin desteklenmesi ile ilgili örnek verilen durumlarla daha önce karşılaşma ve bu durumlara çözüm üretme olasılıklarını artırdığı öngörülmektedir.

Öğrenicilerin konuşma esnasında bir kelimeyi hatırlayamayıp iletişimi sonlandırması yabancı dil öğreniminde istenen bir durum değildir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin %50'si öğrenenlerin bağlamdan çıkarım yapmasına ya da eş değer kelime kullanmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Eğiticilerin bu yaklaşımı Grenwood ve Fllanigan'ın düşünceleriyle örtüşmektedir. Grenwood ve Fllanigan (2007, s. 253); öğrencilere zengin ipuçlarını değerlendirebileceği bir ortam sunulmasını, bu sayede öğrenenlerin kendi dil öğrenme stratejilerini geliştirebileceğini savunmaktadır.

Birçok dilbilimci yabancı dil öğreniminde yanlışı düzeltmenin öğrenici açısından yararlı olduğuna, hatta bu düzeltmeler sayesinde yanlışların sıklığının azaldığına dikkat çekmiştir (Hendrickson (1978), Dekeyeser (1993), Lightbown ve Spada (1990)'dan akt. Elturan, 2019, s. 178-179). Yabancı dil öğrenenler, çeşitli sebeplerden dolayı iletişim kurarken yanlış kelime tercihinde bulunabilir. Yabancı dil öğreniminde yanlışların nasıl düzeltilmesi gerektiği ise üzerine pek çok çalışmanın yapıldığı önemli bir konudur. Öğreticilerin %66,8'i öğrenici bir kelimeyi yanlış kullandığında örneklendirme yoluyla öğrenicinin yanlış bilgi ediniminin önüne geçtiklerini ifade etmiştir. Öğreticilerin kelimeyi örnek cümle içinde kullanma, geçmiş derslerden örnekler verme, farklı materyallerle öğreniciye kelimeyi sezdirme yöntemlerinden yararlandığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin çok azı kelimeyi doğrudan düzeltmeyi tercih etmiştir. Allright ve Bailey'e göre hemen düzeltme öğrenicinin konuşmasını bölüp sınıftaki konuşma isteğinin azalmasına neden olabilir (1991, s. 103). Buradan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin örneklendirme yoluna başvurarak ve öğreniciye çeşitli sorular yönelterek öğrenenin aktif olduğu bir düzeltme sürecine rehberlik ettikleri söylenebilir.

Ladson-Billings 1995 yılında "kültürel değerlere duyarlı eğitim" terimini literatüre kazandırmış ve daha sonra bu konu üzerine kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim dil öğretimine de yansımıştır. Şöyle ki çok dillilik ve çok kültürlülük D-AOBM'nin odak noktasında yer alan değerlerdir. Yabancı dil öğrenenlerin farklı kültürleri tanıyıp sosyokültürel uzlaşılara göre iletişim kurması arzulanmaktadır (2021, s. 158). TÖMER'ler gibi farklı ülkelerden gelen öğrenici gruplarının olduğu ortamlarda yanlış yorumlanabilecek jest ve mimikler kullanılabilmektedir. Öğreticinin bu gibi durumlarda öğrenicilere nasıl destek olacağı, olumlu sınıf iklimi yaratılması ve öğrenenin kültürel farklılıklardan haberdar olması açılarından önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmada bu gibi durumlarda öğreticilerin çoğunun öğreniciye çeşitli örneklerle durumu izah etme (%66,6) ve öğrenicinin yanlış yorumlamaya neden olabilecek jestinin Türk kültüründeki eş değer karşılığını öğretmeye çalıştığı (16,6) görülmüştür. Öğreticilerin öğrenicilere ılımlı bir şekilde yaklaşarak farklılıkları göstermesi, Türk kültüründeki jest ve mimikleri tanıtmaya yardımcı olması kültürel değerlere duyarlı bir eğitim anlayışına sahip olduklarını göstermektedir.

Dil öğrenme stratejileri başarılı yabancı dil konuşurlarının incelenmesiyle ortaya çıkmıştır. Telafi stratejileri de başarılı yabancı dil konuşurlarının en sık kullandığı stratejilerden biridir. Telafi stratejileri, yabancı dil konuşurunun hedef dilde kurduğu iletişimi ara vermeden sürdürmesine imkân tanımaktadır. Yeterli kelime hazinesi ya da yapı bilgisi olmadığında yahut motivasyon eksikliği olduğunda yabancı dil konuşurları iletişimi sürdürmekte zorlanmakta; bazı durumlarda ise kendilerini tamamen iletişimden koparmaktadır. Araştırmaya katılan öğreticiler böyle bir durum yaşayıp iletişimi sürdüremeyen öğrenicileri motive ederek (%41,6) veya ona sorular sorarak ve örnekler vererek (%36,6) iletişimi sürdürmelerine destek olmaktadır. Buna benzer bir başka durum da konuşma derslerinde bazı öğrenicilerin çekingen davranışlar sergilemesi, söz almak istememesidir. Araştırmaya katılan öğreticiler, öğrenicinin ilgisini çekecek ve öğreticiyi kendine yakın hissettirecek davranışlar sergileyerek (%50) ya da öğreniciye isteksiz olsa bile söz hakkı tanıyarak (%25) ve öğreniciyi grup çalışmalarına dâhil ederek (%16,6) bu sorunu çözdüklerini dile getirmiştir. Polatcan (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin yapılan çalışmaları incelemiş ve bu çalışmalarda "hedef dilin günlük yaşamda kullanılabileceği ortamlar oluşturulması, kaygının eğitim sürecinde bir etken olarak kabul edilip ortamın bu duruma uygun düzenlenmesi, sınıf içi çeşitli aktiviteler uygulanarak öğrenenlerin kaygılarının giderilmesi, ilgi düzeyine ve güdülemeye dikkat edilmesine ilişkin önerilerin" sıklıkla uygulandığını tespit etmiştir (s. 213). Araştırmaya katılan öğreticilerin izlediği yollar göz önünde bulundurulduğunda bu kapsamda yapılan araştırmalardaki önerilerle benzer yolları izledikleri söylenebilir.

Gerekli durumlarda ana diline başvurmak Oxford'un (1990) telafi stratejilerinde örnek olarak gösterdiği yöntemlerden biridir. Ancak D-AOBM'de (2019) telafi etme stratejileri yöntemlerinden biri ana dile başvurmak olarak gösterilmemekle birlikte bir yabancı dil öğrenicisinin sürekli ana diline başvurması çok istenen bir durum değildir. Durmuş (2019, s. 576), yabancı dil sınıflarında ana dile başvurmanın reçete tipi bir çözümünün olmadığını, hedef dilin önceliğini tehdit etmediği zaman ve koşullara uygun ayarlanan dozla iyi bir müttefik olabileceğini vurgulamaktadır. Öğrenicinin sıklıkla ana diline başvurma eğilimini engellemek için araştırmaya katılan öğreticilerin yaklaşık %83'ü çeşitli etkinlik ve motive edici ifadelerle öğrenenin hedef dilde konuşmasını sürdürmeye çalışmayı, %16'sı sözlük kullanımını teşvik etmeyi, %8'i ise ceza verme yöntemini tercih etmektedir. Durmuş'un çalışmasında öğrenenlerin ana dile başvurduğu durumlarda öğreticilerin "tamamen yasaklama", "olabildiğince az yer verme", "bilinçli olarak belirli durumlarda kullanımını meşrulaştırma" yöntemlerini izlediğini gözlemlenmiştir. Khati'nin 2011 yılında hedef dilin ana dile göre kullanımının artırılması için öğreticilerle yaptığı görüşmelerde kullandıkları stratejiler arasında hedef dili rahatça kullanabileceği etkinlikler düzenlemek, öğreniciyi destekleyici bir rol edinmek, hedef dile karşı olumlu tutum geliştirmek gibi stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir (s. 48-49). Ceza vermek dışında öğreticilerin ana diline başvuran öğreniciler için izledikleri yolun Khati'nin araştırmasında yer alan öğreticilerin yollarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yazılı anlatımda başarılı ancak sözlü anlatıma bu becerisini yansıtamayan öğrenicileri destekledikleri yollar; öğrenicileri motive etmek (%41,6), onlara hazırlıklı konuşma görevleri vermek (%41,6) ve öğrenenlerin pratik yapmalarını sağlamak (%16,6)

olarak gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalarda hazırlıksız konuşmanın kaygı düzeyi yüksek dil öğrenenleri olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Tunçel, 2015; Salı ve Şahin, 2018). Hazırlıklı konuşma görevleri ve öğreticilerin motive edici davranışlarının yabancı dildeki yetkinliklerini konuşmalarına yansıtamayan öğreniciler için faydalı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca grup görevleri gibi öğrenicilerin kendilerini rahat hissedebileceği ortamlarda konuşma pratiği yapmalarının konuşma becerilerinin gelişimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğreticiler, sesletim sorununu telafi stratejilerini kullanarak aşamayan öğreniciler için diksiyon egzersizleri (%58,3), dinleme çalışmaları (33,3) ve sorunun nedenine göre bir yol izleme (%16,6) şeklinde çözüm yollarına başvurduklarını bildirmişlerdir. Öğreticilerin bu yaklaşımları alan yazında yabancı dilde sesletim sorunlarına çözüm yolları açısından benzerlik göstermekle birlikte sesletime yönelik çalışmaların ders dışında da sürdürülmesi tavsiye edilmektedir (Tüm, 2014, s. 264).

Örneklendirme, telafi stratejilerinin önemli bir parçasıdır. Öğreniciler bir kelimeyi hatırlayamadığında ya da zorlandıkları bir yapıyla karşılaştıklarında, örnekler vererek iletişimi devam ettirmektedir. Örneklendirme yapmakta zorlanan öğreniciler için öğreticiler kendileri örnekler vererek (%58,3), öğreniciye sorular yönelterek (25,1), kültürel farkındalıkların artmasını (%8,3) ve örneklendirmede işlerine yarayacak kelime ve yapıları öğreterek (%8,3) bu stratejinin kullanımını desteklemektedir. Bununla birlikte öğrenicilerin konuşurken dolaylama ve analoji yapmalarını desteklemenin yolları ise konuyla ilgili örnekler vermek (%58,3) ve öğrenicilerin çeşitli etkinliklerle pratik yapmasını sağlamak (%41,6) olarak belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak öğreticilerin örnek vermesinin öğrenicilerin telafi stratejilerini kullanmalarını destekleyen önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğreniminde anlamsal bir karmaşayla karşılaşıldığında ilk başvurulan materyallerden biri sözlüktür (Baskın, 2012, s. 32). Ancak iletişimden ya da bağlamdan kopmaya neden olacak kadar aşırı sözlük kullanımı yabancı dil öğreniminde istenmeyen bir özelliktir. Öğreticilerin bu kapsamda neler yaptığı sorulduğunda en öne çıkan cevap bağlamın önemini fark ettirmek (%75,1) olmuştur. Bunun için öğreticilerin metni hızlı okutma, sözlüğe bakmadan metinden anlamı nasıl çıkarabileceği hususunda örnekler verme gibi yöntemleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Bağlamdan hareket etmek sadece sözlük kullanımı için değil, aynı zamanda yabancı dil öğrenicisinin iletişim yetkinliği kazanması için de gereklidir (Yiğit, 2021, s. 1371).

Özetle, öğreticilerin telafi stratejilerinin kullanılmasını teşvik ederken en çok motive edici söz ve eylemlerden yararlandığı, öğrenicilerin karşılaştığı sorunlarda bağlamdan çıkarım yapmasına ve örneklendirmelerle öğrenenin iletişimi sürdürmesine olanak tanıdığı, sesletim sorunu yaşayan öğrenicilerle diksiyon çalışmaları yaptığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin verdiği yanıtlara göre telafi stratejilerinin öğreniciler tarafından etkin kullanılabilmesi için motivasyonun ve öğreticinin öğrenicilerin ilgi alanlarına göre çeşitli örnekler vermesinin önemli bulunduğu görülmektedir. Bu durum telafi stratejilerinin kullanımını desteklerken öğreticilerin duyuşsal faktörleri dikkate aldığını göstermektedir. Oxford pek çok çalışmasına duygular, tutumlar, inançlar ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin strateji eğitiminde üzerinde durulması gereken noktalar olduğunu dile getirmektedir (Oxford, 1990; 1994; 2017).

5. Öneriler

Duyuşsal faktörlerin yanında çağın gereklilikleri de telafi stratejilerinin desteklenme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır. COVID-19 dönemiyle yaygınlaşan uzaktan eğitim, milenyum kuşağı ve ardından sanal dünyanın içine doğan

diğer kuşakların yaşam biçimleri, yabancı dil öğreniminde ve yabancı dili öğrenmek amacıyla kullanılan stratejilerde dijital dünyanın çözümlerinden yararlanmayı bir gereklilik hâline getirmiştir. Shakarami, Hajhashemi ve Caltabiano 2017 yılında yaptıkları araştırmada öğrencilerin yaş ve kullandığı dijital teknolojilere göre telafi stratejilerinin önceki yıllara göre çeşitlilik gösterdiğini bulmuş, milenyum kuşağının uzaktan yabancı dil öğrenim sürecinde jest ve mimikler yerine emoji ile gif gibi ifade çeşitleriyle duygularını aktarmaya çalıştıklarını vurgulamıştır (2017, s. 247). Öğreticilerin sanal ortamlardaki konuşma ve yazışma şekilleri, öğrenicilerin tercih ettikleri ortamlar ile öğrenenlerin duygularını ifade etme biçimlerini öğrenmesi, telafi stratejilerinin desteklenme süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğreticilerin verdiği yanıtlara göre öğrenicilerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlayacak bir çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin öğretim modellerinin büyük çoğunluğunun ilk aşaması, dil öğrenme stratejilerinin öğrenicilere tanıtılması ve neden bu stratejilere başvurduklarına dair bir farkındalık yaratılmasıdır (Oxford, 1994; Cohen, 1998). Bu sebeple öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin farkında olmalarına, hem dijital hem de yüz yüze ortamlarda telafi stratejilerini daha bilinçli kullanmalarına katkı sağlayacak çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla öğrenicilerin telafi stratejilerinde kullandıkları yöntemlerin yanında öğreticilerin de bu yöntemleri nasıl desteklediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Mevzubahis konuda daha geniş çaplı araştırmaların yapılarak öğreticilerin telafi stratejilerini destekleme durumlarının genel hatlarıyla belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar neticesinde; öğreticilerin ve öğrenicilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artırılabileceği, dil öğrenme stratejilerinde en sık kullanılan stratejilerden biri olan telafi stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında desteklenmesine rehberlik edecek kaynakların oluşturulabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

Akkaş Baysal, E. (2019). Dil Öğrenme Stratejileri Nasıl Öğretilmeli?. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 72-98.

Balcı, Ö. ve Üğüten, S. (2017). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrenenlerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 41-54.

Baskın, S. (2012). Dil Bilgisi Öğretirken Neden Sözlüklere Başvurmalıyız? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 30-40.

Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.

Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Dil Dergisi*, (132), 28-37.

Boylu, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Cesur, M. O., & Seval, F. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Essex: Longman.

Cuq, J.P. (2009). Le Cadre Européen, Une Référence Mondiale? *La FIPF Dialogues et cultures*, 54.

D-AOBM (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*, *Tamamlayıcı Cilt.* Millî Eğitim Bakanlığı.

Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrenenlerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.

Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N. & Şendoğdu, M. (2013). Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (15), 123-136.

Durmuş, M. (2019). Yabancı Dil Öğretimi Sınıflarında Ana Dilinin Yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-577.

Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in An Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal,* 74(3), 311.

Elturan, B. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Yanlışların Düzeltilmesi (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 165-188.

Farrokh, P ve Sharifi, F. (2019). On The Impact of Determination and Compensation Strategies on Language Learners' Vocabulary Development, *International Journal of Instruction*, 12(3), 105-118.

Greenwood, S. C., & Flanigan, K. (2007). Overlapping Vocabulary and Comprehension: Context Clues Complement Semantic Gradients. *The Reading Teacher*, 61(3), 249-254.

Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.

Karbalaei, A., & Negin Taji, T. (2014). Compensation Strategies: Tracking Movement in EFL Learners' Speaking Skills. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 88-102.

Khati, A., Ar. (2011). When and Why of Mother Tongue Use in English Classrooms. *Journal of NELTA*, 16 (1), 42-51.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

Margoli, P., D. (2001). Compensation Strategies By Korean Students, *The PAC Journal*, 1(1), 2001, 163-174.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çeviri Editörü), Ankara: Nobel.

Morgan, D. L. (1996). *Focus Groups As Qualitative Research* (C. 16). New York: Sage publications.

O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzaneres, G., Russo, R.P., & Küpper, L. (1985a). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Newbury House.

Oxford, R. L. (1994). *Language Learning Strategies An Update*. ERIC Digest. Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf, [Erişim tarihi: 01.05.2023].

Oxford, R. (2011b). *Teaching And Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Longman.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Polatcan, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.

Rababab'ah, G ve Bulut, D. (2007). Compensatory Strategies in Arabic as A Second Language. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 43(2), pp. 83–106.

Rayati, M., Abedi, H., & Aghazadeh, S. (2022). EFL Learners' Speaking Strategies: A Study of Low and High Proficiency Learners. *MEXTESOL Journal,* 46(4), n4.

Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.

Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History And Typology.* In Wenden, A. & Rubin J. (Eds.), Learner Strategies in Language Learning. Hemel Hempsted: Prentice Hall.

Shakarami, A. and Hajhashemi, K. & Caltabiano, N., (2017). Compensation Still Matters: Language Learning Strategies in The Third Millennium ESL Learners. *Online Learning,* 21(3).

Stern, H. H. (1992*). Issues and Options in Language Teaching*. London: Oxford University Press.

Şahin, A. ve Salı, Kalın, M. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma: ÇOMÜ TÖMER örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 40-49.

Taheri, A ve Davoudi, M. (2016). The Use of Compensation Strategies in the Iranian EFL Learners' Speaking and Its Relationship with Their Foreign Language Proficiency. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 165-179.

Tok, H. (2007). Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 191-197.

Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.

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.

Wenden, C. & J. Rubin. (1987). *Learner's Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1289-1302.
Geliş Tarihi-*Received*: 23.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 17.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348850

Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Bilimsel Okuryazarlık Programının Lise Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi

The Effect of the Scientific Literacy Program Based on Metacognitive Strategies on the Metacognitive Awareness of High School Students

Tuba BAĞATARHAN*
Rukiye AYDOĞAN**

Öz

Bu araştırmanın amacı üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ege bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki bir lisede 9. sınıfta öğrenim gören 28'i deney, 26'sı kontrol grubunda yer alan 54 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilere altı hafta boyunca haftada iki ders saati üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı uygulanmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği - B Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 23 programı kullanılarak bağımsız örneklemler için t testi ve bağımlı örneklemler için t testi ile yapılmıştır. Araştırma bulguları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ölçeği ön testleri arasında farkın bulunmadığını fakat son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğunu göstermiştir. Ayrıca kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmiştir. Bulgular üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını arttırdığını göstermiştir. Bu araştırmanın üstbilişsel farkındalık konusunda yapılacak çalışmalar için bir uygulama örneği olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel strateji, bilimsel okuryazarlık, lise öğrencileri.

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of the scientific literacy program based on metacognitive strategies on the metacognitive awareness of high school students. For this purpose, a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group was used. The study group of the research consists of 54 students, 28 in the experimental group and 26 in the control

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, İstiklal Anaokulu, Aydın/Türkiye, e-posta: tuba.bagatarhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7885-6496.

** Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Aydın/Türkiye, e-posta: rukiye.aydogan@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8967-2684.

group, studying in the 9th grade of a high school in the central district of a province in the Aegean region. The scientific literacy program based on metacognitive strategies was implemented for the students in the experimental group for two lessons per week for six weeks. No studies were conducted with the control group. Metacognitive Awareness Scale for Children - Form B and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. The data was analyzed using the independent samples t-test and the dependent samples t-test with SPSS 23 program. The research findings showed that there was no difference between the metacognitive awareness scale pre-tests of the students in the experimental and control groups, but there was a significant difference between the post-test scores. In addition, while there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group in favor of the post-test scores. The findings showed that the scientific literacy program based on metacognitive strategies increased the metacognitive awareness of high school students. It is thought that this research will be an example of application for the studies on metacognitive awareness.

Keywords: Metacognition, metacognitive awareness, metacognitive strategy, scientific literacy, high school students.

Giriş

Öz düzenlemeli öğrenme teorisinde öğrenme, üstbilişsel düzeyde yönlendirilen bir süreç şeklinde ele alınmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme teorisi üst biliş, stratejik öğrenme ve motivasyon arasındaki entegrasyonu vurgulamakta ve öğrencilerin amaçlı olarak öğrenme süreçlerine ve hedefe yönelik faaliyetlere katılıp katılmadıklarını açıklamada etkili olduğunu ileri sürmektedir (Winnie, 1995; Zimmerman, 1990). Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisini ve bu bilgiyi kendi bilişsel süreçlerini izlemek için kullanmasını ifade etmektedir (Flavell, 1979). Üstbiliş, bireyin nasıl öğrendiğine ilişkin farkındalığını, öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmesini ve bu ihtiyaçları karşılamak için stratejiler üreterek uygulamasını içermektedir (Hacker, 2009). Bireyin kendi düşüncesi hakkında düşünmesi olarak da ifade edilen üstbiliş, bireyin kendi bilişsel performansını anlamasına ve kontrol etmesine yardımcı olan düzenleyici bir sistemdir (Jaleel ve Premachandran, 2016). Flavell (1979) üç tür üstbilişsel bilgi tanımlamaktadır: bilgi farkındalığı, düşünme farkındalığı ve düşünme stratejilerinin farkındalığıdır. Bilgi farkındalığı bireyin neyi bildiğini, neyi bilmediğini ve ne bilmek istediğini anlamayı içermektedir. Bu aynı zamanda başkalarının bilgisine ilişkin farkındalığı da kapsamaktadır. Düşünme farkındalığı, bireyin bilişsel görevleri ve bunları tamamlamak için neyin gerekli olduğunu anlamasını ifade etmektedir. Düşünme stratejilerinin farkındalığı ise doğrudan öğrenmeye yönelik yaklaşımları anlamayı içermektedir. Ayrıca üstbiliş "üstbilişsel bilgi-kişinin düşünmesinin farkındalığı" ve "üstbilişsel düzenleme kişinin kendi düşünme süreçlerini yönetme yeteneği" şeklinde iki alandan oluşmaktadır.

Costa ve Kallick'e (2009) göre üstbilişsel becerilerden yoksun olan veya üstbilişsel farkındalığı düşük olan öğrencilerin özellikleri şu şekildedir: (1) Neyi, neden yaptıklarını merak etmeden genellikle yönergeleri izler veya görevleri yerine getirir, (2) Kendi öğrenme stratejilerini sorgulamayı veya kendi performanslarının verimliliğini değerlendirmeyi nadiren yapar, (3) Motivasyonu çok azdır veya hiç yoktur, bir sorunla karşılaştığında ne yapması gerektiği konusunda neredeyse hiçbir fikri yoktur ve genellikle karar verme stratejilerini açıklayamaz. Üstbilişsel farkındalığı olan öğrenciler ise daha stratejiktir ve farkındalığı olmayan öğrencilere göre daha iyi performans gösterirler. Ayrıca öğrenciler üstbiliş becerilerini kullandıklarında konuya dikkatlerini vermede daha başarılı olurlar, öğrenme stratejilerini daha etkili kullanırlar ve öğrenmeye çalıştıkları şeyi anlamadıklarında bunun daha fazla farkında olurlar (Schraw ve Dennison, 1994).

Üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel becerilerin veya stratejilerin öğretimiyle desteklenebilecek gelişimsel bir yetenektir (Wiens, 1983). Bransford, Brown ve Cocking'e

(2000) göre, üstbilişsel stratejilerin geliştirilmesi ve bu stratejilerin sınıf ortamında öğretilmesi okullardaki müfredatın standart özellikleri arasında olmalıdır. Planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini içeren üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin öğrenirken düşünme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine yardımcı olan tekniklerdir (Pintrich, 1990; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2002). Bu teknikler, öğrencilerin okudukları metinlere daha fazla odaklanmalarına, mevcut bilgileri ile yeni bilgileri karşılaştırmalarına, düşüncelerindeki hataları fark etmelerine ve etkili öğrenme için uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bransford vd., 2000). Farklı araştırmacılar da öğrencilerin ihtiyaç duyduğu üstbilişsel becerileri geliştirmek için en iyi fırsatı sunan ortamın sınıf olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle, üstbilişsel etkinliklerin öğretiminin öğrencilerin okuldaki tüm öğretim etkinliklerine dâhil edilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Clark, 2002; White ve Frederickson, 1998). Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının arttırılmasının öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Commander ve Valeri-Gold, 2001; El-Hindi, 1997).

Brozo ve Simpson (1995) üstbilişsel farkındalığı, aktif bir okuyucunun özelliği olarak ele almaktadır. Aktif okuyucular, anlamayı kolaylaştırmak için önceki bilgilerini de kullanarak metin yapısını ve fikirlerin metin içerisinde nasıl organize edildiğini anlamaya duyarlıdırlar. Ayrıca metinde sunulan bilgileri detaylandırırlar. Bütün bu süreçleri düzenlemek için üstbilişsel farkındalığı kullanırlar.

Üstbilişsel farkındalığın önemi konusunda fikir birliğine varılmasına ve üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesine ilişkin çalışmaların önemi kabul edilmesine rağmen alanyazında bu konuda sınırlı sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır (Ataalkın, 2012; Bedir ve Dursun, 2019; Oktay ve Çakır, 2013). Ayrıca üstbilişsel stratejilerin kullanımı yoluyla üstbilişsel farkındalığı artırmaya yönelik herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak üstbilişsel farkındalığın, üstbilişsel beceri veya strateji öğretimiyle geliştirilebileceği öne sürülmektedir (Wiens, 1983). Bunlara ek olarak, üstbilişsel farkındalık aktif bir okuyucunun özelliği olarak ele alınmaktadır (Brozo ve Simpson, 1995). Ayrıca okuduğunu kavrama üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle biliş ve bilişsel farkındalık kavramları öne çıkmaktadır (Karatay, 2009). Caron (1997) okuma sürecinin başında, ortasında ve sonunda bireyin kendi bilişsel yeterliklerinin farkında olmasını, kendisini ve süreci incelemesini ve geri bildirim alarak değerlendirme yapabilmesini bireyin üstbilişsel faaliyetleri olarak ele almaktadır. Shelton (2006) ise okuma sırasında kullanılan stratejiler ile bireylerin daha iyi bir anlama performansı sergileyebileceklerini ve öğrencilere okuma stratejilerinin öğretimi yapılarak üstbilişsel farkındalıklarının artırılabileceğini ileri sürmektedir. Ancak Edizer ve diğerlerinin (2018) Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen kılavuz kitaplarındaki okuma etkinliklerini inceledikleri çalışmaları kapsamında bu kitaplardaki okuma etkinliklerinde her metin türünde benzer okuma stratejilerinin kullanıldığını ve metin türüne özgü okuma yöntem ve teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılmadığını belirlemişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkılarak, metin okuma çalışmalarında üstbilişsel stratejilerin kullanımı yoluyla üstbilişsel farkındalığın geliştirilebileceği, ancak eğitim programlarının buna uygun bir şekilde yapılandırılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, alanyazında üstbilişsel stratejilere dayalı okuma ve üstbilişsel farkındalık ile ilgili bir deneysel çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında üstbilişsel stratejileri kullanarak metin okuma çalışmaları ile öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının gelişimine ilişkin bir uygulama örneğine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Metin türlerinden biri olan bilimsel metinleri okuma eylemi bilimsel okuryazarlık becerilerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu beceri okuduğunu değerlendirmeyi, çıkarımda bulunmayı, yazarın bakış açısını anlamayı ve kendi değer yargılarını kullanmayı içeren eleştirel bir süreçtir (Aktaş, 2015). Bilimsel

okuryazarlık, bireyin bilimsel ve teknolojik bakış açısı gerektiren durumlarda sorumlu karar vermesi ve bilişsel adımlar atabilmesi için yeterli bilgi ve becerileri taşıması olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Say, 2010). Bilimsel okuryazarlığa sahip olan bireyler bilimsel metinlere eleştirel bir gözle bakabilme ve bilimsel metinlerin içeriklerini doğru bir şekilde yorumlayabilme yeterliğine sahiptirler (Utma, 2017). MEB (2018) ilköğretim ve ortaöğretim programlarının genelinde öğrencilerde bilimsel okuryazarlığının ve bilimsel farkındalığın geliştirilmesini amaçlamaktadır. Günümüzde bilimsel okuryazarlığa verilen önem de göz önünde bulundurularak üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile bilimsel okuryazarlığın birlikte ele alındığı bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde şu denenceler test edilecektir:

1. Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programına katılan deney grubundaki öğrenciler ile bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programına katılan deney grubundaki öğrenciler ile bu eğitime katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programına katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, "üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı"dır. Araştırmanın bağımlı değişkeni de öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleridir. Araştırma modeli Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmada kullanılan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	ÜBFÖ KBF	Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Bilimsel Okuryazarlık Programı	ÜBFÖ KBF
Kontrol Grubu	ÜBFÖ KBF	X	ÜBFÖ KBF

*ÜBFÖ: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği - B Formu; KBF: Kişisel Bilgi Formu

Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı, deney grubuna haftada iki gün birer ders saati şeklinde 6 haftalık sürede toplam 12 ders saati uygulanmıştır. Kontrol grubu ile bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Her iki gruptaki

öğrencilere çalışmalar başlamadan önce ön test, çalışma tamamlandıktan sonra son test uygulanmıştır.

Araştırma grubu

Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ege bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki bir lisede 9. sınıfta öğrenim gören 54 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 28'i çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve eğitim programına katılan deney grubunu oluşturmuştur. Uygulamayı yapan öğretmenin derslerine girdiği 26 öğrenciden oluşan bir sınıf ise bu çalışmada kontrol grubu olarak gönüllü olmuştur. Çalışmayı uygulayan öğretmen 15 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahiptir. Araştırmanın bu okulda yapılmasının nedeni uygulamayı yapan öğretmenin çalışmayı gerçekleştirme konusunda istekli ve iş birliğine açık olması ve okulun orta sosyoekonomik düzeyi yansıtan öğrencilerden oluşan bir devlet okulu olmasıdır. 9. sınıf öğrencileri henüz üniversite sınavı için yoğun bir hazırlık sürecine başlamadıkları için okul dışı çalışmalara katılım için istekli olma ihtimalleri daha yüksek görülerek 9. sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma grubunu sosyodemografik açıdan tanımlayan özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma grubundaki öğrencilerin sosyodemografik özellikleri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Demografik Özellikler	**n**	**%**	**n**	**%**
Cinsiyet				
Erkek	10	35.7	10	38.5
Kız	18	64.3	16	61.5
Anne Eğitim Durumu				
İlkokul	4	14.3	6	23.1
Ortaokul	4	14.3	1	3.8
Lise	12	42.9	9	34.6
Lisans ve lisansüstü	8	28.6	10	38.5
Baba Eğitim Durumu				
İlkokul	1	3.6	7	26.9
Ortaokul	4	14.3	3	11.5
Lise	13	46.4	5	19.2
Lisans ve lisansüstü	10	35.7	11	42.3
Başarı Durumu*				
Orta	9	32.1	10	38.5
Başarılı	12	42.9	12	46.2
Çok başarılı	7	25.0	4	15.4

*Başarı durumu öğrencilerin kendilerini ne kadar başarılı bulduklarına ilişkin durumu yansıtmaktadır

Deneysel işlem

Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı 2022-2023 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Öncelikle uygulamanın gerçekleştirileceği okulda 9. sınıf öğrencilerine okul saatleri dışında uygulanacak olan programa dair duyuru yapılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler deney grubuna alınmıştır. Etkileşimin daha fazla olmasını sağlamak amacıyla katılımcı sayısının 30'un üzerine çıkmamasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya bir sonraki dönem katılmaya gönüllü olan öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Eğitimler deney grubu ile haftada 2 kez bir ders şeklinde 6 haftada 12 saat olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze uygulanan eğitim ders saatleri dışında ve okul

içerisinde kütüphane veya boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bir ders saatinde tüm öğrenciler aynı metni aynı anda bireysel olarak okuduktan sonra grup lideri eşliğinde bilimsel metin üzerinde eğitim planı dâhilinde tartışmalar yapılmıştır. Bu eğitim programı, çalışmanın yapıldığı okulda görev yapan ve eğitim programını uygulamak için gönüllü olan bir öğretmenin liderliğinde uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan eğitim programının nasıl uygulanacağı, uygulamayı yapacak olan öğretmene yüz yüze yapılan görüşmeler ile aktarılmıştır. Ayrıca uygulayıcı öğretmen ile haftalık görüşmeler yapılarak süreç yakından takip edilmiştir. Deneysel çalışmanın yapılacağı ders saatlerinde nasıl bir süreç izleneceğini gösteren eğitim programı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı, 6 hafta boyunca haftada 2 kez birer ders saati bilimsel makalelerin üstbilişsel stratejilerle okunması ve tartışılmasını içeren bir sürece sahiptir. Program hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış ve Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli (1990) esas alınarak geliştirilen ders akış çizelgesinden faydalanılmıştır. Öz düzenleme, bir hedefe ulaşma sürecinde kendini düzenleme ve kendi yoluna hâkim olma olarak ifade edilmektedir. Öz düzenleme bir çatı kavram olmakla birlikte içerisinde birçok kavramı barındırmaktadır. Herhangi bir stratejiyi seçme ve uygulama öz düzenleme becerileri arasında yer almaktadır. Strateji kullanımı tüm öz düzenleme modellerinin ortak noktasıdır. Üstbilişsel stratejiler ise öz düzenleme stratejileri arasındadır. Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğretim modeli 3 evreden (ön görü, performans ve iradenin kontrolü, öz yansıtma) oluşmaktadır. Ders planına uygun bir şekilde hazırlanmış olan bu evrelerde üstbilişsel stratejilerin öğretimi yapılabilmektedir (Aydoğan, 2018). Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programında Zimmerman'ın öz düzenleme modelinin aşamaları temel alınmış ve bilimsel okuryazarlık becerilerine yönelik üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı sorular eklenmiştir. Hazırlanan programda Zimmerman'ın modelinde bulunan ön görü, performans ve iradenin kontrolü, öz yansıtma evrelerine karşılık gelen giriş, okuma-tartışma, değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir. Her evrede üstbilişsel stratejilerinin (planlama, izleme, değerlendirme) öğretimi yapılmıştır. Her derste okunan makaleler üstbilişsel stratejilerin kullanımını sağlayan sorular eşliğinde tartışılmıştır. Okunacak bilimsel metinlerin seçimi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Uygulama ise alanında tecrübeli bir öğretmen tarafından yapılmıştır. Çalışma bilim okuryazarlığı temelinde olduğu için bilimsel metinlerin okunmasına karar verilmiştir. İlk 6 makale Tübitak Bilim ve Dergi arşivlerinden seçilmiştir. Son 6 makale ise hakemli dergilerde yayımlanmış derleme makalelerden seçilmiştir. Araştırma makalelerine yer verilememesinin sebebi öğrencilerin yöntem açısından makaleleri değerlendirme yeterliğine sahip olmamalarıdır. Tablo 3'te program kapsamında okunan makalelerden örnekler sunulmuştur.

Tablo 3. Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı makale örnekleri

Dergi Adı	Tarih	Sayfa sayısı	Makale Başlığı
Bilim ve Teknik	2018	5	En sevdiğimiz konu: Kendimiz- En sevdiğimiz yer: sosyal medya
Bilim ve Teknik	2021	14	Kuantum mekaniği ve beyin
Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi	2019	8	Teknoloji bağımlısı çocuklarda obeziteye neden olan risk faktörleri
Afet ve Risk Dergisi	2022	12	Türkiye'de yapılan kuraklık analizi çalışmaları üzerine bir derleme

Bu eğitim programında esas olan seçilen makalenin niteliği değil öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanarak makaleleri okuması ve tartışmasıdır. Bu makaleler

okunurken üstbilişsel stratejilere dayalı olarak sorulan sorulardan bazı örnekler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programında yer alan örnek sorular

Evre	Soru	Strateji
Giriş	*Bu makaleyi neden okumalısın?*	Üstbilişsel stratejiler (Planlama)
	Bu konu ile ilgili bir çalışma okumak günlük hayatımızda bize nasıl yardımcı olabilir?	Üstbilişsel stratejiler (Planlama)
Okuma-Tartışma	*Yazar ortaya koyduğu tezi desteklemek için hangi kanıtları ileri sürmektedir?*	Üstbilişsel stratejiler (İzleme)
	İleri sürülen tez sizce gerçekten doğru mu veya güçlü mü?	Üstbilişsel stratejiler (İzleme)
	Ortaya konulan kanıtlar sonucu destekliyor mu?	Üstbilişsel stratejiler (İzleme-Değerlendirme)
	Bu çalışmayı daha önce okuduğun başka bir çalışma ile karşılaştırabilir misin?	Üstbilişsel stratejiler (Değerlendirme)
Değerlendirme	*Bu makalenin yazarı sen olsaydın…..*	Üstbilişsel stratejiler (Değerlendirme)

Deneysel süreç boyunca okunacak metinler renkli baskı ile öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak hazır bir şekilde öğretmene teslim edilmiştir. Deneysel işlemden önce ve deneysel çalışmanın hemen sonrasında deney ve kontrol gruplarına "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır.

Veri toplama araçları

Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği - B Formu

Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği - B Formu (ÜBFÖ-Ç) Sperling ve diğerleri (2002) tarafından 3. ile 9. sınıf arasındaki öğrenciler için geliştirilmiştir. Ölçek A ve B olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. A formu 3, 4 ve 5. sınıflar için; B formu ise 6, 7, 8 ve 9. sınıflar için kullanılmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin B formu kullanılmıştır. Ölçek Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin B formunun varyansın %43'ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. B formu dört faktörlü bir yapıda olmasına rağmen bu faktörler birbirleriyle ilişkili oldukları için güvenilir alt boyutlara ayrılamayacağı görüşüne varılmıştır. Bu nedenle ölçeğin tek faktör olarak değerlendirilmesi ve ölçeğin tamamına ilişkin bir toplam puan elde edilerek kullanılması uygun görülmüştür (Karakelle ve Saraç, 2007). Aydoğan (2023) tarafından ölçeğin B formunun lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. Bu çalışmada ise açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi ile de bu yapı doğrulanmıştır: $X^2/df=2.14$, GFI=0.91, AGFI=0.89, CFI=0.90, NFI=0.84, NNFI=0.89, IFI=0.91 ve RFI=0.81 RMSEA=0.058, RMR=0.045, SRMR=0.052. Ancak faktörlerin birbirleriyle ilişkili olmaları nedeniyle tek faktörlü bir yapıda olmasının daha uygun olduğu belirtilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için Cronbach alfa değeri .866 bulunmuştur (Aydoğan, 2023).

Kişisel Bilgi Formu

Formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, ebeveyn (anne ve baba) eğitim durumu ve okul başarısına ilişkin algılarına dair sorular yer almaktadır.

Verilerin analizi

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde, grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Shapiro Wilks testinde p değerinin 0.05'in üzerinde olması, yani anlamsız olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayıları da hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması puanların normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2009). Deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test ve son test puanlarının normallik analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test ve son test puanlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri ile Shapiro-Wilks Normallik Testi sonuçları

	Gruplar	**N**	**Shapiro-Wilks**	**p**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Ön test Puanları	Deney	28	0.96	0.45	-0.34	-0.35
	Kontrol	26	0.94	0.16	0.44	0.90
Son test Puanları	Deney	28	0.93	0.06	-0.72	-0.15
	Kontrol	26	0.96	0.39	0.47	-0.40

Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarında Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test ve son test puanlarına dair Shapiro Wilks testinde *p* değerinin 0.05'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının –1 ile +1 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir. Buna göre verilerin dağılımın normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının karşılaştırılmasında "Bağımsız örneklemler için t testi" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılması için de "Bağımsız örneklemler için t testi" kullanılmıştır. Deneysel uygulamadan sonra sadece deney grubunun ve sadece kontrol grubunun ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı "Bağımlı örneklemler için t testi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Anlamlı farklılıklarda etki büyüklüğü Cohen d değeri ve η^2 (eta kare) değeri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Elde edilen Cohen d değerleri, Cohen'in (1988) önerilen ölçütlere dayalı olarak etki büyüklükleri küçük (d =0.2), orta (d=0.5) ve büyük (d =0.8) düzeyde etki şeklinde değerlendirilmiştir. Eta kare değerinin değerlendirilmesinde de küçük (η^2=0.01), orta (η^2=0.06) ve büyük (η^2=0.14) düzeyde etki şeklinde değerlendirme yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Verilerin analizi IBM SPSS 23 paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test ve son test puanları bağımsız örneklemler için t testi ile karşılaştırılmıştır. Analizden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test puanları karşılaştırıldığında arada anlamlı bir fark olmadığı

görülmektedir, t(52) = 0.073, $p > 0.05$. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları X=73.07 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları X=72.92'dir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu puanlarının oldukça yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunun Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları

Grup	N	X	ss	t	sd	p
Deney	28	73.07	8.01	0.073	52	0.942
Kontrol	26	72.92	6.88			

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yapılan deneysel işlemden sonra uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubunun Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için t testi sonuçları

Grup	N	X	ss	t	sd	p
Deney	28	80.11	8.13	3.459	52	0.001
Kontrol	26	72.54	7.94			

Cohen d = 0.94, $\eta^2 = 0.19$

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu son test puanları karşılaştırıldığında arada anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, t(52) = 3.46, $p < 0.01$. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları X=80.11 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları X=72.54'tür. Analizlerde deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu; yani deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki değerini belirlemek amacıyla Cohen d değeri 0.94, η^2 değeri ise 0.19 olarak hesaplanmıştır. Cohen d değeri 0.9'un, η^2 değeri ise 0.14'ün üzerinde olduğu için bu çalışmanın etki değerinin büyük olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2009; Cohen, 1988).

Tablo 8'de deneysel işlem öncesinde ve sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formundan alınan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. Deney grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	N	X	ss	t	sd	p
Ön test	28	73.07	8.01	8.75	27	0.000
Son test	28	80.11	8.13			

Cohen d = 1.65, $\eta^2 = 0.74$

Tablo 8 deney grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formundan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında arada istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, t(27)=8.75, $p < 0.001$. Deneysel işlem yapılmadan önce deney durunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanları X=73.07 iken, deneysel işlemden sonra uygulanan son test puan ortalamaları X=80.11'dir. Bu bulgular bu çalışma kapsamında uygulanan üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel

okuryazarlık programının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde önemli ölçüde artış sağladığını göstermektedir. Etki değerini belirlemek için hesaplanan Cohen d değeri 1.65, η^2 değeri ise 0.74 olarak hesaplanmıştır. Buna göre deney grubunun üstbilişsel farkındalık puanlarına ilişkin varyansın %74'ünün ön test – son teste bağlı olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Cohen d değerinin 0.9'un, η^2 değerinin ise 0.14'ün üzerinde olması uygulanan üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının etkisinin güçlü olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009; Cohen, 1988).

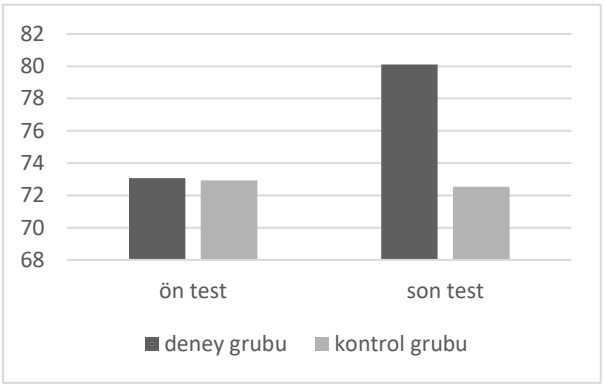
Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formundan alınan ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklemler için t testi sonuçları

Ölçüm	N	X	ss	t	sd	p
Ön test	26	72.54	7.94	-0.45	25	0.654
Son test	26	72.92	6.87			

Tablo 9 kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formundan aldıkları ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında arada anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $t(25)=-0.45$, $p > 0.001$. Deneysel işlem yapılmadan önce deney durunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanları X=72.54 iken, deneysel işlemden sonra uygulanan son test puan ortalamaları X=72.92'dir. Bu bulgular bu çalışma kapsamında uygulanan üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde önemli ölçüde artış sağladığını göstermektedir.

Şekil 1'de deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test-son test puan ortalamaları verişmiştir.



Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test-son test puan ortalamaları

Şekil 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ön test puan ortalamalarının çok yakın olduğu dikkat çekmektedir. Ön test ve son test değişimleri incelendiğinde sadece deney grubunun son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma çerçevesinde, üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı uygulanmadan önce, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu puan ortalamalarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalıklarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Buna göre araştırma kapsamında, uygulanan programın öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisini belirleyebilmek için birbirine yakın olan iki grup ile çalışıldığı söylenebilir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programı uygulandıktan sonra, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, uygulanan programın lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın yanısıra üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı farklı deneysel çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Örneğin, Erdoğan ve Şengül (2017) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenmiş iş birlikli öğrenme yöntemi 6. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Aşık (2015) tarafından yapılan araştırmada ise üstbiliş odaklı problem çözme destek programının 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların aksine Ataalkın (2012) tarafından yapılan araştırmada, üstbilişsel becerileri geliştiren uygulamanın 5. sınıf öğrencilerinin biliş üstü becerilerine olumlu yönde etki ettiği fakat üstbilişsel farkındalık bakımından anlamlı bir etki sağlamadığı belirlenmiştir. Bahsi geçen çalışmalarda üstbilişsel stratejilere dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisinin farklılaştığı dikkati çekmektedir. Üstbiliş becerilerinin yaş ile doğru orantılı bir şekilde geliştiği göz önüne alındığında araştırmalarda elde edilen sonuçların farklılaşması farklı yaş grupları ile çalışılmasından da kaynaklanabilir (Alexander vd., 2003; Memnun ve Akaya, 2009). Hong-Nam ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıklarının da artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle farklı yaş grupları ile daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca alanyazında üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile bilimsel okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etkisini ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışma alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır.

Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırdığını göstermektedir. Alanyazında üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile bilimsel okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etkisini inceleyen deneysel bir çalışmaya ulaşılamasa da Hong-Nam ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları ile üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca farklı disiplinlerde, üstbilişsel stratejilerin öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etkisini inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Küçükakça'nın (2021) araştırmasında, matematik dersinde üstbilişsel stratejilerin kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Aslan'ın (2014) çalışmasında ise üstbilişsel öğretim stratejilerine dayalı olarak işlenen fen ve teknoloji dersinin 7. sınıf öğrencilerinin algılanan üstbilişsel öğrenme düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Farklı disiplinlerde üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile

öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu yönde etkiler elde edilmesi, bu çalışmanın bulgusunun alanyazındaki çalışmalarla benzer olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının lise öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelendiği bu çalışmada bazı önerilerde bulunulabilir. Bu araştırma Ege bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki bir lisede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgusunun daha genellenebilir olması için gelecekte yapılacak çalışmalarda daha büyük örneklemler ile benzer çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma, lise 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. İlkokul veya ortaokul kademelerinde ve lise düzeyinde farklı sınıflarda benzer nitelikte araştırmalar yapılarak üstbilişsel stratejilerin bilimsel okuryazarlıkta kullanımının etkilerine ilişkin daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca bu araştırmada veriler Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği – B Formu ile elde edilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda gözlem ve görüşme gibi nitel veriler toplanarak nicel veriler ile elde edilen bulguların nitel verilerle paralellik gösterip göstermediği incelenebilir. Bütün bunlara ek olarak, gelecekteki araştırmalarda bu çalışma kapsamında etkililiği test edilen programın problem çözme, yaratıcı düşünme gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.

Kaynakça

Aktaş, B. Ç. (2015). Türkiye'de Eleştirel Okuma Kapsamında Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi,* 67, 217-232.

Alexander, J. M., Fabricus W. V., Fleming V. M., Zwahr M. ve Brown S. A. (2003). The Development of Metacognitive Causal Explanations. *Learning and Individual Differences,* 13, 227-238.

Aslan, S. (2014). *Üstbilişsel Öğretim Stratejilerin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme, Öz Düzenleme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aşık, G. (2015). *Üst Biliş Odaklı Problem Çözme Destek Programı Tasarım Çalışması.* Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ataalkın, A. N. (2012). *Üst Bilişsel Öğretim Stratejilerine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık ve Becerisine, Akademik Başarı ile Tutumuna Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi.

Aydoğan, R. (2018). *Öz Düzenleyici Öğrenmeye Yönelik Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Akademik Başarı, Demokratik Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenme Kazanım Algıları Üzerine Etkisi.* Doktora Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Aydoğan, R. (2023). Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliği. *International Congress on New Trends in Education,* 31 Ağustos-3 Eylül 2023. Aydın: Eğitimde Mükemmellik Derneği Yayını.

Bedir, S. B. ve Dursun, F. (2019). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185-211.

Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* Washington, DC: National Academy Press.

Brozo, W. G. ve Simpson, M. L. (1995). *Readers, Teachers, Learners: Expanding Literacy in Secondary Schools.* Englewood Cliffs NJ: PrenticeHall.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Caron, A. A. (1997). *Instruction of Community College Developmental Readers in the awareness and use of Metacognitive Strategies Using the Think-Aloud Heuristic*. Doktora Tezi. ABD: University of Central Florida.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* Hillsdale, NJ: Lawrence Elam Associates, Publishers.

Commander, N. E. ve Valeri-Gold, M. (2001). The Learning Portfolio: A Valuable Tool for Increasing Metacognitive Awareness. *The Learning Assistance Review,* 6(2), 5-18.

Clark, R. C. (2002). Applying Cognitive Strategies to Instructional Design. *Performance Improvement Quarterly,* 41(7), 8-14.

Costa, A. L. ve Kallick, B. (2009). *Habits of Mind Across The Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Deniz Öztürk, Y. D. ve Ünlü, R. (2022). Türkiye'de Yapılan Kuraklık Analiz Çalışmaları Üzerine Bir Derleme. *Afet ve Risk Dergisi,* 5(2), 669-680.

Dündar, P. (2018). En Sevdiğimiz Konu: Kendimiz- En Sevdiğimiz Yer: Sosyal Medya. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi,* 603, 54-59.

Edizer, Z. Ç., Dilidüzgün, Ş., Başoğul, D. A., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. (2018). Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem-Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 479-511.

El-Hindi, A. E. (1997). Connecting Reading and Writing: College Learners' Metacognitive Awareness. *Journal of Developmental Education,* 21(2), 10-17.

Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2017). The Effect of Cooperative Learning Method Enhanced with Metacognitive Strategies on Students' Metacognitive Skills in Math Course. *Education and Science,* 42(192), 263-301.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist,* 34(10), 906-911.

Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A. C. (Eds.). (2009). *Handbook of Metacognition in Education.* Routledge/Taylor & Francis Group.

Hong-Nam, K., Leavell, A. G. ve Maher, S. (2014). The Relationships among Reported Strategy Use, Metacognitive Awareness, and Reading Achievement of High School Students. *Reading Psychology,* 35(8), 762–790.

Jaleel, S. ve Premachandran, P. (2016). A Study on the Metacognitive Awareness of Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research,* 4(1), 165-172.

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.

Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-79.

Küçükakça, H. (2021). *Matematik Dersinde Üstbilişsel Stratejiler Kullanımının Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Memnun, D. S. ve Akkaya, R. (2003). The Levels of Metacognitive Awareness of Primary Teacher Trainess. *Social and Behavioral Science,* 1, 1919-1923.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. http://mufredat.meb.gov.tr, [Erişim tarihi: 19.05.2023].

Muslu, M. ve Gökçay, G. F. (2019). Teknoloji Bağımlısı Çocuklarda Obeziteye Neden Olan Risk Faktörleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi,* 8(2), 72-79.

Ocak, M. E. (2021). Kuantum Mekaniği ve Beyin. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi,* 645, 44-58.

Oktay, S. ve Çakır, R. (2013). Teknoloji Destekli Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırlama Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 3-23.

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology,* 82(1), 33-40.

Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology,* 19, 460-475.

Shelton, D. E. (2006). A *Comparison of the Awareness of Developmental Reading Students and Non-Developmental Reading Students With Regards to Their Use of Reading Strategies While Attempting to Read Academic Materials Assigned by Their İnstructors in a College Setting*. Doktora Tezi. ABD: University of Houston.

Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A. ve Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology,* 27, 51-79.

Şahin, C. T. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Okur Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* 6(11), 223-240.

Utma, S. (2017). Bilimsel Okuryazarlık: Bilim İletişimi ve Medyadaki Bilim Haberlerini Doğru Okumak. *Journal of International Social Research*, 10(50), 788-799.

White, B. Y. ve Fredrickson, J. R. (1998) Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students. *Cognition and Science,* 16, 90-91.

Wiens, J. W. (1983). Metacognition and the Adolescent Passive Learner. *Journal of Learning Disabilities,* 16, 144-149.

Winnie, P. H. (1995). Inherent Details in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist,* 30, 173-187.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist,* 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming Self Regulated Learner. *Theory into Practice,* 2(41),64-70.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1303-1317.
Geliş Tarihi-*Received*: 29.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351855

Türkiye ve İran 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet

Gender in Türkiye and Iran 4th- Grade Social Studies Textbooks

Yakup SUBAŞI*

Öz

Ders kitapları, resmî ideolojilerin somut ve geniş bir alanda değerlendirilmesini mümkün kılar. Ders kitapları arasında sahip olduğu içeriğinden dolayı kimlik ve kişilik belirlemesiyle ön plana çıkan Sosyal Bilgiler Ders kitabı resmî ideolojinin en iyi anlaşılacağı ders kitaplarından biridir. Resmî ideolojinin oluşturmak veya devam ettirmek istediği toplumsal cinsiyet rollerini ders kitapları aracılığıyla tespit etmek mümkündür. Bu çalışmanın amacı Türkiye ve İran ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç ile iki ülkede devlete ait resmî okullarda okutulan güncel 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında kullanılan görseller incelenmiştir. Nitel araştırma gelenekleri ile yapılan çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesiyle elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, kadın ve erkek figürünün, (1) gösterilme sıklığı, (2) gösterildiği meslekler ve (3) eylemler olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, Türkiye ve İran ders kitaplarındaki görsellerde erkek figürünün, gösterilme yoğunluğu, gösterildiği meslek ve eylemler açısından kadın figüründen daha fazla temsil edildiği diğer bir ifade ile geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki kitapta erkek lehine ortaya çıkan sonuçlar ile beraber ders kitaplarında geleneksel aile özelliklerinin yanında modern aile özelliklerine de yer verildiği, toplumda erkeklere atfedilen bazı meslekler ile kadınların da gösterildiği, toplumda kadınlara atfedilen bazı eylemler ile erkeklerin de temsil edildiği saptanmıştır. Çalışmada kitaplardaki görsellerde ortaya çıkan bu değişimlerin kitaplardaki metinler açısından nasıl olduğunun araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, kadın, kadın imajı, Sosyal Bilgiler Ders kitapları.

Abstract

Textbooks make it possible to evaluate official ideologies in a tangible and wide area. Among textbooks, the social studies textbook, which stands out with its identity and personality determination due to its content, is one of the textbooks in which official ideology can be best understood. It is possible to identify the gender roles that the official ideology wants to create or maintain through sourcebooks. The aim of this study is to reveal the gender status of the visuals in the textbooks of Türkiye and Iran. For this purpose, the visuals used in the current 4th-grade social studies textbooks taught in state-owned public schools in both countries were analyzed. In the study conducted with qualitative research traditions, data were obtained by document analysis method. The data obtained through document analysis were analyzed by

* Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Gölpazarı MYO, Sosyal Hizmetler Bölümü, Bilecik/Türkiye, e-posta: subasiyakup02@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0070-3112.

content analysis. The findings were grouped under three categories: (1) the frequency with which male and female figures are shown, (2) the occupations in which they are shown, and (3) the actions they take. According to the results of the study, it was concluded that the male figure was represented more than the female figure in the visuals in the Türkiye and Iranian textbooks in terms of frequency of representation, occupations and actions. Along with the results in favor of men in both textbooks, it has been determined that the textbooks include modern family characteristics as well as traditional family characteristics, some professions attributed to men in society are shown in women, and some actions attributed to women in society are represented in men. It is recommended to investigate how these changes in the visuals in the books are in terms of the texts in the books.

Keywords: Gender, women, woman image, social studies textbooks.

Giriş

Her toplumun kadın ve erkek cinsiyetlerine yaklaşımı, yetiştirme tarzı, onlara yüklenen bireysel ve toplumsal görevler, onlarla ilgili algısı; kendi güvenlik, beslenim, üretim ihtiyaçları ile inanç, örf ve âdetleri doğrultusunda kalıplaşmıştır. Zaman içinde kökleşen bu uygulamalar, töre veya kanun haline gelerek toplumların gündelik yaşamlarına, dillerine, sanatlarına, müziklerine, tutum ve davranışlarına yansımıştır (Erbay, 2019, s. 3). Toplumsal cinsiyet kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıklardan öte, kültürel, toplumsal ve psikolojik farklılıklara bakmaktadır. Kadın ve erkeğin toplumsal ve kültürel olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını ifade eden bu kavram, toplumun kişiyi cinsiyetine göre nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve ondan nasıl davranışlar beklediği ile ilgili bir kod sunmaktadır. Bu yönüyle toplumsal cinsiyet olgusu, toplum içindeki bireyi ve bu bireyin toplumla olan ilişkisini doğrudan etkilemektedir (Seçgin, 2012, s. 2).

Okul, toplumunun sosyalleşmesinde önde gelen kurumlar arasındadır. Okul ortamlarında, bireyler sosyal kimliklerini birbirlerine ve kurumlara göre anlamlandırırlar (Gürel ve Çetin, 2018; Freeman ve McElhinny, 1996, Sönmez ve Dikmenli, 2021'den). Ülkeler ideolojilerini okullar aracığıyla gelecek nesillere aktararak toplumsal düzen oluşturma ve oluşturulan düzeni devam ettirme amacındadır (Gürel, 2022; Gürel ve Çetin, 2019; Kolaç, 2009). Ülkelerin öğretim programları ile hedefledikleri toplumsal düzenin devam ettirilme işlevi, bazen yazılı olarak belirleneceği gibi genellikle gizli (örtük) olarak yapılmaktadır (İnal, 2004). Okullardaki eğitim-öğretim ile öğrencilere toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar açık veya gizli şekilde aktarılır ve öğrencilerden toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranış geliştirmeleri beklenir (Tan, 2000, Asan, 2010'dan).

Eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkisine yönelen araştırmaların bir bölümü, cinsiyetlere göre ayrışımın en önemli alanı olan eğitimin içeriğine, yani ders kitaplarında bulunan bilginin niteliğine odaklanmaktadır (Esen ve Bağlı, 2002). Eğitim-öğretimin bütün aşamalarında olduğu gibi özellikle ilkokul çağındaki çocukların toplumsal konumlarını belirlemede ders kitapları önemli bir araç işlevi görmektedir (Gümüşoğlu, 2016).

Ders kitaplarında anlamı oluşturan ve çocukların hayal dünyasını geliştiren önemli ögelerden biri de görsellerdir. Ders kitaplarındaki görseller çocukların düşünce dünyasının oluşmasında oldukça etkilidir. Bundan dolayı, ders kitaplarında yer alacak görseller de metinler kadar özenle hazırlanmalıdır. Toplumsal cinsiyet konusu da kitaplardaki görsellerin hazırlanmasında dikkat edilecek hususlardan biridir. Bu bağlamda ders kitapları incelenirken metinler kadar görsellerin de itina ile ele alınması gerekir (Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014, s. 2077).

Çocukların toplumdaki yerlerini belirleyen dersler arasında Sosyal Bilgiler Dersi, birçok ülkenin öğretim programında önemli bir konuma sahiptir (Öztürk ve Deveci, 2011, s. 35-37). Sosyal Bilgiler Dersi ve bu dersin kitapları, sahip oldukları söylem ve görsel öğelerle öğrencilerin topluma, bireye ve çevreye yönelik bakış açılarının oluşmasında etkili olan temel eğitim basamağının önemli ders materyallerindendirler. Bundan dolayı toplum içinde yer alacak çocuk bireylerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesinde, cinsiyet rol eşitliğinin öğretilmesinde, konuya yönelik eşitlikçi bir bakış açısının oluşturulmasında Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının önemi azımsanamaz (Karaboğa, 2020, s. 4849).

Kadının tarihteki öneminden bahsedildiği üzere, onun toplumda vazgeçilemez bir unsur olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kadının toplumdaki konumu bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç öncelikte ailede ve daha sonra eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir. Bireylerin yaşamlarının en önemli sürecini oluşturan eğitim kurumlarında kadın imajının ne şekilde yer aldığı önem arz etmektedir. Özellikle duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler, kadının önemini ortaya koymak için önemli ve toplumsal içerikli bir derstir. Bu anlamda hem toplumu etkilediği hem de toplumdan etkilenen bu dersin öğretim programı, kadın imajını şekillendirmesinde son derece önem taşımaktadır. Nitekim bugünün çocukları, geleceğin yetişkinleri olmasından dolayı öğretim programlarına nitelik açısından önem verilmelidir.

Toplumun asli ve vazgeçilmez doğal üyesi olan kadının toplumdaki konumu bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Bu görev evvela ailede başlar ve sonra eğitim kurumları vasıtasıyla devam eder. Öğrencilerin kişiliklerinin oluşmasında en önemli süreci oluşturan eğitim kurumlarında kadın imajının ne şekilde yer aldığı önem arz etmektedir. Bilhassa duyarlı nesiller yetiştirmeyi hedefleyen Sosyal Bilgiler Dersi, kadının önemini ortaya koymak için önemli ve toplumsal içerikli bir derstir. Sosyal Bilgiler Dersi hem toplumu etkilemekte hem de toplumdan etkilenmektedir (Tatan, Demir ve Oğuz-Haçat, 2020, s. 71).

Burada nazara verilen tüm hususlar bir bütün olarak düşünüldüğünde eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli bir yeri olan ders kitapları ve bilhassa Sosyal Bilgiler Ders kitapları, çocukların sosyalleşme sürecinde kritik bir rol oynama potansiyeline sahip ve bundan da önemlisi resmî ideolojinin somut ve geniş bir alanda değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Subaşı, 2023, s. 4). Okul dönemleri düşünüldüğünde gelişim ve öğrenme açısından en kritik dönemler ilk dönemlerdir (Vardi ve Demiriz, 2021; Senemoğlu, 2013). Eğitim-öğretimde anaokulu ve ilkokul dönemi (4-10) dışa bağımlı dönemlerdir. Bu kademedeki çocuklar, ahlaki yargılarının oluşumunda başkalarına bağlıdır. Bu dönemde çocuklar sorgulayıp eleştirmeden yetişkinlerin ortaya koyduğu kuralları kabul ederler. Bu dönemdeki çocukların eylemleri, yetişkinlerin doğru ve yanlış yüklediği anlama göre şekilleneceği için yetişkinlerin yönlendirmesi son derece önemlidir (Jersild, 1976). Öğrencilerin tutumların oluşmasında en etkili derslerden biri olan Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada Türkiye ve İran Sosyal Bilgiler Ders kitapları ele alınmıştır.

Bu bağlamda toplumsal cinsiyet açısından farklı ülkelerin ders kitaplarının incelenmesi ve ülkeler arasında karşılaştırmaların yapılması, kitaplarda var olan avantajlı ve dezavantajlı durumların daha doğru anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu karşılaştırmalarda ders kitaplarında karşılaşılan problemlerin çözümünde farklı alternatifler sunulabilir. Karşılaştırma aynı zamanda devlet rejimlerinin toplumsal cinsiyete yaklaşımını da ortaya koyabilmektedir. Türkiye ve İran gibi ortak geçmişleri çok eskiye dayanan, coğrafi ve tarihi unsurların sunduğu bağlar sayesinde birbirleriyle sürekli kültürel, siyasi, ekonomik ve güvenlik etkileşimi içerisinde olan iki devletin (iki milletin) ders kitaplarında birçok ortak noktanın bulunması olağandır. Özellikle

toplumsal cinsiyet gibi tamamen ülkenin tarihi, inancı, kültürü ve töresinden kaynaklanan bir alanda, bu özellikleri ortak geçmişe dayanan iki ülkenin ders kitaplarında konunun ele alınması oldukça zengin bir veri sunabilir. Tüm bu hususlar bu çalışmayı yapmaya teşvik etmiştir. Bu çalışmanın problem cümlesi; "Türkiye ve İran Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi nasıldır?" şeklindedir.

Yöntem

Türkiye Cumhuriyeti ve İran İslam Cumhuriyeti 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl yansıtıldığının tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine göre yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel adımların izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye ve İran'da resmî devlet okullarında okutulan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitapları oluşturmaktadır. Her iki ülkenin ders kitaplarına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

- Tüysüz, S. (2022). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı. Tuna matbaacılık. Ankara
- İran Eğitim Bakanlığı: Eğitim Araştırmaları ve Planlama Dairesi (2022 (1401)). İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı (mutaalatı içtimaiye). Offset Şirketi Matbaası. Tahran

Verilerin Toplanması ve analizi

Çalışmanın verilerini yukarıda künyesi verilen Türkiye ve İran'da devlete bağlı resmî okullarda okutulan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında kullanılan görseller oluşturmaktadır. Öncelikle iki ülkenin ders kitapları temin edilmiştir. Türkiye ders kitabı, kitabın ders kitabı olarak okutulduğu bir devlet okulundan temin edilmiş ve aynı zamanda EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden online pdf'si temin edilmiştir. İran ders kitapları bakanlıkça yetkilendirilmiş satıcılar tarafından satılmakta ve internet ortamında yayınlanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı Tahran'da (İran) resmî ders kitabı satışı yapan yetkili satıcıdan temin edilmiştir. Her iki ülke ders kitaplarında bulunan kurucu liderlerin (Atatürk ve Humeyni) görselleri incelemeye dahil edilmemiştir.

Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi ile Türkiye ve İran 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarından elde edilen veriler Özgür ve Şimşek'in (2023), Demirel (2010), Saydam (2019) ve Aşçı'nın (2020) çalışmalarına dayanarak oluşturdukları kategorilere göre içerik analizleri yapılmıştır. Kategorilerin kullanımı için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılan Özgür ve Şimşek'in (2023) geliştirdikleri kategoriler aşağıda verildiği gibidir;

1. Kadın ve erkek figürlerin gösterilme sıklığı.
2. Kadın ve erkek figürlerin meslekleri.
3. Kadın ve erkek figürlerin gösterildikleri uğraş ve eylemler.

Bu kategoriler altında toplanan veriler tablolara dönüştürülerek bulgular kısmında verilmiştir.

Bulgu ve Yorum

Bu başlık altında Türkiye ve İran 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında yer alan görsellerdeki toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl yansıtıldığını tespit etmek için yapılan içerik analizlerinde ortaya çıkan kategorilere ilişkin bulguların sunumu ele alınmıştır. Bulgular 3 kategori altında ele alınmıştır.

1. Kadın ve erkek figürlerin gösterilme sıklığı.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ortaya çıkan sonuçlar yüzdeleri ile beraber aşağıda tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kadın ve erkek figürlerin gösterilme sıklığı.

Ülke	Kadın		Erkek		Toplam
	f	%	*f*	%	*f*
Türkiye	98	39	152	61	250
İran	43	27	118	73	161

Tablo 1'de görüldüğü üzere Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 98 defa gösterilmişken erkekler ise 152 defa gösterilmiştir. Erkekler kadınlardan %22 daha fazla gösterilmiştir. İran 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 43 defa gösterilmişken erkekler ise 118 defa gösterilmiştir. İran ders kitabında da erkekler kadınlardan %46 daha fazla gösterilmiştir. Bu bağlamda her iki ülkenin ders kitabında erkekler daha fazla gösterilmiştir.

2. Kadın ve erkek figürlerin meslekleri

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ortaya çıkan sonuçlar aşağıda tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kadın ve erkek figürlerin meslekleri

Ülkeler	Kadınlara atfedilen meslekler	Erkeklere atfedilen meslekler
Türkiye	Terzi (4), öğretmen (2), tarım işçisi (2), çağrı merkezi müşteri temsilcisi (2), sağlık personeli (1), temizlikçi (1), kamu personeli (1), kasiyer (1), fabrika işçisi (2)	Mucit (9), sporcu (7), asker (5), otomotiv montajcısı (4) mobilyacı (3), balıkçı (3), kamu personeli (3), fabrika işçisi (2), tarım işçisi (2), ürün tasarımcısı (1), gazeteci (1), polis (1), öğretmen (1), mühendis (1), teknik personel (1) çağrı merkezi müşteri temsilcisi (1), maden işçisi (1), yönetici (1)
İran	Öğretmen (1), coğrafyacı (1), tarım işçisi (1), arkeolog (1)	Asker (5), arkeolog (4), yönetici (2), çiftçi (2), müzeci (1), terzi (1), alım-satımcı (1), tarihçi (1), imam (1), aşçı (1), çoban (1)

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 9 farklı meslek ile toplamda 16 defa gösterilmişken erkekler 18 farklı meslek ile toplamda 47 defa gösterilmiştir. İran 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 4 farklı meslekte toplamda 4 defa gösterilmişken erkekler 11 farklı meslekte toplamda 20 defa gösterilmiştir.

Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınların en çok eşleştirildiği meslekler terzilik (4), öğretmen (2), tarım işçisi (2) ve çağrı merkezi müşteri temsilcisi (2) şeklindedir.

Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında erkeklerin en çok eşleştirildiği meslekler sırasıyla; Mucit (9), sporcu (7), asker (5) otomotiv montajcısı (4) şeklindedir.



Görsel 5.6: İzmit, sanayi ve ticaret faaliyetlerinin yoğun olduğu bir ilimizdir.

Resim 1: Türkiye ders kitabında kadının en fazla eşleştirildiği terzilik ve erkeğin en fazla eşleştirildiği mesleklerden biri olan otomotiv montajcısına örnek. (Tüysüz, 2022, s. 130).

Türkiye ders kitabında kadınların temsil edildiği mesleklerden terzilik, sağlık personeli, temizlikçi ve kasiyer ile erkekler eşleştirilmemiştir. Erkeklerin de eşleştirildiği mesleklerden mucit, sporculuk, asker, otomotiv montajcısı, mobilyacı, balıkçı, ürün tasarımcısı, gazeteci, polis, mühendis, teknik personel, yönetici ve maden işçisi ile kadınlar temsil edilmemiştir.

İran Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar eşleştikleri bütün meslekler ile birer defa gösterilmiştir. Kitapta, arkeolog hariç diğer 3 meslek ile sadece kadınlar eşleştirilmiştir.



Resim 2: İran ders kitabında kadınların en fazla eşleştirildikleri öğretmen mesleğine örnek. (İran Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 5).

İran ders kitabında erkekler en çok sırasıyla askerlik (5), arkeolog (4), yönetici (2) ve çiftçi (2) meslekleri ile temsil edilmiştir. Erkeklerin temsil edildiği 11 farklı meslekten sadece biri ile kadınlar da temsil edilmiştir.

3. Kadın ve erkek figürlerin gösterildikleri eylemler.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik ortaya çıkan sonuçlar aşağıda tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kadın ve erkek figürlerin gösterildikleri eylemler.

Ülke	Kadınların içinde bulunduğu eylemler	Erkeklerin içinde bulunduğu eylemler
Türkiye	Poz vermek (41), kutlama yapmak (8), yürümek (6), sırada beklemek (6), alışveriş yapmak (4), mülakat vermek (4), dikiş yapmak (3), bayramlaşmak (2), yemek yemek (2), ev işi yapmak (2), açılışa katılmak (2), selamlaşmak (2), savaşmak (2), telefonda görüşmek (2), dağıtım yapmak (1), fındık toplamak (1), domates toplamak (1), elbise katlamak (1), çocukla ilgilenmek (1), satış yapmak (1), ders anlatmak (1), ziyaret etmek (1), MR çekmek (1), servis yapmak (1), törene katılmak (1)	Poz vermek (54), açılışa katılmak (15), izlemek (13), kutlama yapmak (8), spor yapmak (8), oyun oynamak (4), uçmak (3), dağıtım yapmak (3), hakemlik yapmak (3), sohbet etmek (3), mobilya yapmak (3), balık yakalamak (3), güvenliği sağlamak (2), telefon görüşmesi yapmak (2), çocukla ilgilenmek (2), yemek yemek (2), maden ocağında çalışmak (1), fındık toplamak (1), fabrikada çalışmak (1), alışveriş yapmak (1), hesap yapmak (1), törene katılmak (1), yazı yazmak (1), tarla sulamak (1), ders anlatmak (1), oturmak (1), harita incelemek (1), fotoğraf çekmek (1), nesneyi incelemek (1), bayramlaşmak (1), müzik enstrümanı çalmak (1), selamlaşmak (1)
İran	Müze gezmek (6), ekip-biçmek (5), kazı yapmak (3), köy işi yapmak (3), alış-veriş yapmak (3), ziyaret etmek (3), hasta olmak (2), piknik yapmak (2), etkinliğe katılmak (2), durakta beklemek (2), rehberlik yapmak (1), bankamatikte işlem yapmak (1), düşünmek (1), konuşmak (1), sohbet etmek (1), göç etmek (1), ikram almak (1), misafir ağırlamak (1), törene katılmak (1)	Törene katılmak (23), müze gezmek (13), inşaat işi yapmak (12), savaşmak (10), göç etmek (6), ticaret yapmak (5), eşya taşımak (4), sohbet etmek (4), piknik yapmak (3), ekip biçmek (3), kazı yapmak (3), etkinliğe katılmak (2), sokağı süslemek (2), poz vermek (2), bilgi vermek (2), tarlada çalışmak (2) köy işi yapmak (2), ikram etmek (1), yürümek (1), izlemek (1), gürültüden rahatsız olmak (1), hatalı işleme maruz kalmak (1), namaz kılmak (1), camiye gitmek (1), birilerini/bir şeyi beklemek (1), dikim yapmak (1), bankamatikte işlem yapmak (1), telefon ile görüşmek (1), durakta beklemek (1), çocukla ilgilenmek (1), çöp atmak (1), düşünmek (1), harita incelemek (1), yazı yazmak (1), rehberlik yapmak (1), ekmek yapmak (1)

Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 25, erkeler ise 32 farklı eylem içerinde gösterilmiştir. İran Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 19, erkekler ise 36 farklı eylem içerisinde gösterilmiştir.

Türkiye ders kitabında kadınlar sırasıyla en çok poz vermek (41), kutlama yapmak (8), yürümek (6), sırada beklemek (6) ve alışveriş yapmak (4) eylemleri ile eşleştirilmiştir. Erkeklerde sırasıyla en çok poz vermek (54), açılışa katılmak (15), izlemek (13), kutlama yapmak (8) ve spor yapmak (8) eylemleri ile eşleştirilmiştir. Türkiye ders kitabında poz vermek eylemi kadın ve erkeklerin (41/54) en çok içerisinde gösterildiği eylem olmuştur. Türkiye ders kitabında kutlama yapmak (8/8) eylemi de kadın ve erkeğin en fazla eşleştirildikleri ilk 5 eylemden biri olmuştur.



Resim 3: Türkiye ders kitabında kadın ve erkeğin en fazla eşleştirildikleri poz vermek eylemine örnek (Tüysüz, 2022, s. 33).

İran Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar sırasıyla en fazla müze gezmek (6), ekip-biçmek (5), kazı yapmak (3), köy işi yapmak (3), alış-veriş yapmak (3) ve ziyaret etmek (3) eylemleri ile gösterilmiştir. Erkeklerde sırasıyla en fazla törene katılmak (23), müze gezmek (13),inşaat işi yapmak (12), savaşmak (10), göç etmek(6) ve ticaret yapmak (5) eylemleri ile gösterilmiştir. İran ders kitabında kadın ve erkeğin en fazla gösterildiği ilk 5 eylem içerisinde sadece müze gezmek (6/13) eylemi ortak gösterildikleri eylemlerden olmuştur.



Resim 4: İran ders kitabında kadın ve erkeğin en fazla eşleştirildikleri eylemlerden müze gezmek eylemine örnek. (İran Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 48).

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde Türkiye ve İran 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında kullanılan kadın görsellerinde toplumsal cinsiyet rollerinin yansıtılma durumları hakkında ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve bazı sonuçlar ortaya koyulmuştur.

Türkiye ve İran 4. Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında kullanılan görsellerde erkekler kadınlardan çok daha fazla sıklıkta gösterilmiştir (Türkiye: kadın, 98, erkek 152; İran kadın, 43, erkek 118).

Literatüre bakıldığında mevcut çalışmayı teyit eder şekilde her iki ülke ders kitaplarında kullanılan erkek görsellerinin kadınlardan daha fazla olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Türkiye ders kitapları için; Dündar, 2021; Karaboğa, 2020; Özdemir ve Balcı Karaboğa, 2019; İran ders kitapları için; Abbas-Nejad-Konjin, 2012; Azad, 2020; Divangahi, 2020; Karami, 2020; Lee ve Mahmoudi-Gahrouei, 2020; Paivandi, 2008; Foroutan, 2019; Subaşı, 2023). Dündar (2021) yaptığı çalışmada, Türkiye'de 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında, erkek temsilin kadından 2 kattan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışmalar arasında ayrıştırıcı ve en güncül olmasından dolayı dikkati çeken Özgür ve Şimşek'in (2023) yaptıkları çalışmada çok düşük bir oran ile de olsa Türkiye Hayat Bilgisi Ders kitaplarında kadın figürünün erkekten daha fazla temsil edildiği tespit edilmiştir. Yukarıda İran ders kitapları için verilen çalışmaların hepsinde varılan ortak sonuç; İran ders kitaplarında kadınların ikinci planda, erkeklerin ise ön planda tutulduğudur. Bu çalışmada ortaya çıkan sonucu destekler şekilde Subaşı (2023), İran 3. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadın imajını ele aldığı çalışmasında cinsiyetler arasında görsel temsil farklılığın erkek yetişkin lehine belirgin olduğu sonucunu bulmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada ele alınan her iki ülkenin ders kitabında kadınların erkeklere göre çok daha az temsil edilmesi, incelenen ders kitaplarının geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına uygun oluşturulduğu ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin yenilendiğini göstermektedir.

Türkiye ve İran ders kitaplarında erkek ve kadınların farklı mesleklerle gösterilme durumları benzerlik göstermektedir. Her iki ülke ders kitabında erkeklerin hem meslek çeşitliliği hem de bu meslekler ile gösterilme sıklığı kadınlardan çok daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak Türkiye ve İran ders kitabında erkeklerle eşleştirilen meslekler çeşitlilik göstermekte ve meslekler açısından erkeklerin kadınlara göre çok daha çeşitli mesleklerle gösterildiği ortaya çıkmıştır.

Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 9 farklı meslek ile 15, İran ders kitabında kadınlar 4 farklı meslek ile 4 defa gösterilmiştir. Bu bulgular Türkiye ders kitabında kadınların meslek çeşitliliği ve meslekler ile gösterilme sıklıkları açısından İran ders kitabından daha yüksek sayıda yer verildiğini göstermektedir. Meslekler incelendiğinde Türkiye ders kitabında kadınlar en çok terzilik (4), öğretmen (2), tarım işçisi (2) ve çağrı merkezi müşteri temsilcisi (2) meslekleri ile eşleştirilirken İran ders kitabında kadınlar öğretmen (1), coğrafyacı (1), tarım işçisi (1) ve arkeolog meslekleri ile eşleştirilmiştir. Bu sonuçlar her iki ülkenin ders kitaplarının toplumsal kalıp yargılarını yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber Türkiye ders kitabında en çok gösterilen mesleklerinin hepsinin toplumsal kalıp yargılarına uygun olduğu, İran ders kitabında ise arkeolog ve coğrafyacı mesleklerin bu yargının dışında kaldığı görülmektedir.

İran ders kitabında kadınların eşleştirildiği meslek çeşitliliği erkeklere göre oldukça düşüktür. Subaşı (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar da bu bulguları desteklemektedir. İran 3. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadın imajının ele alındığı mezkûr çalışmada, kadınlar sadece 6 farklı meslek ile gösterilmişken erkekler 30 farklı meslek ile gösterilmiştir. Bu sonuç İran Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının farklı sınıf seviyesinde durumun değişmediğini dahası sınıf seviyesinin artmasıyla kadınların meslekler ile temsil edilme oranlarının düştüğünü göstermesi açısından önemlidir. İran ders kitaplarında kadın imajını ele alan çalışmasında Foroutan (2019), İran ders

kitaplarında kadın imajı açısından sınıf seviyesine bağlı olarak ciddi farklılıkların oluştuğu, sınıf seviyesi artıkça kadınların temsiliyetinin ciddi oranlarda düştüğünü aktarmaktadır. Ders kitaplarında sınıf seviyesi yükseldikçe görsellerin azalması, metin sayısının ise artması öğrencilerin okuma becerisinin artmasından kaynaklanmaktadır (Sarıtaş ve Şahin 2018). Sınıf seviyesi yükseldikçe azalan görsellerde kadın figürünün erkek figürüne göre daha fazla azalması, yaşın artmasıyla belirginleşen cinsiyete bağlı olarak geleneksel toplumsal cinsiyet rollerin gereği kadın figüründe düşüşün yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ders kitaplarında kadın imajını karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmasında Özgür ve Şimşek (2023), bu çalışmada Türkiye ders kitapları için ortaya çıkan sonuçlara benzer sonuçlara ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada, erkeklerin mesleki anlamda kadınlara göre daha çeşitli mesleklerde temsil edildiği tespit edilmiştir.

Türkiye ders kitabında erkekler kadınların iki katı (9/18) daha fazla meslek ile eşleştirilmişken İran ders kitabında bu oran neredeyse 3 katı (4/11) kadardır. Bu bakımdan Türkiye ders kitabında kadınların erkeklere oranla farklı mesleklerde temsil edilme durumunun İran ders kitabından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Toplam mesleklerle gösterilme oranına bakıldığında Türkiye ders kitabında erkeklerin kadınların üç katından (18/47) fazla gösterildiği, İran ders kitabında ise bu oranın (4/20) beş kat olduğu görülmektedir. Bu bakımdan Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınların erkeklere oranla mesleklerle gösterilme oranın İran Sosyal Bilgiler Ders kitabından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında erkeklerin en çok eşleştirildiği mesleklerde (mucit (9), sporcu (7), asker (5), otomotiv montajcısı (4) mobilyacı (3)) kadınlar kendilerine yer bulamamıştır. Bu bulgu, bu mesleklerin toplumda erkeklere ait olarak görülmesinin ders kitabına yansıması şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde ders kitabında kadınlarında en çok eşleştirildikleri mesleklerde (terzi (4), öğretmen (2), tarım işçisi (2), çağrı merkezi müşteri temsilcisi (2)) toplumda kadınlara atfedilen mesleklerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmada ulaşılan bu bulgular, toplumda var olan toplumsal cinsiyet rolünün Türkiye ders kitabına yansıması şeklinde yorumlanabilir.

İran ders kitabında kadınlara öğretmen (1), coğrafyacı (1), tarım işçisi (1) ve arkeolog meslekleri atfedilmişken erkek figürüne asker (5), arkeolog (4), yönetici (2) ve çiftçi (2) mesleklerinin atfedildiği görünmektedir.

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet durumu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda (Özgür ve Şimşek, 2023) Türkiye ders kitaplarında hem kadın hem de erkeğin en çok eşleştirildiği mesleklerden biri öğretmenlik olmasına rağmen bu çalışmada öğretmenlik mesleği kadın kategorisinde en çok eşleştirilen ikinci meslek olurken erkek kategorisinde en az eşleştirilen mesleklerden biri olmuştur. Özgür ve Şimşek'in (2023) yaptığı çalışmada Türkiye hayat bilgisi ders kitaplarında kadın ve erkeğin en çok eşleştirildiği meslek öğretmenlik olarak bulunmuştur. Yazarlar çalışmada kadınların neredeyse erkeklerin 4 katı (39/10) daha fazla öğretmenlik mesleği ile gösterilmesinin nedenini MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun kadınlardan (%64) oluşmasının ders kitabına bir yansıma olarak yorumlamışlardır (Özgür ve Şimşek, 2023 s. 631). Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen bir çalışmada Karaboğa (2020) kadının en çok eşleştiği mesleklerin başında öğretmenlik, erkeğin en çok eşleştiği mesleklerin başında bilim insanı mesleğini bulmuştur. Yine aynı çalışmada (Karaboğa, 2020) bu çalışmanın sonuçlarını destekler şekilde öğretmenlik erkeklerin en az temsil edildiği mesleklerden olmuştur. Türkiye ders kitaplarında tarihi süreç içerisinde de kadın en çok, çocuklara ülkeyi ve uygarlığı öğreten öğretmenlik rolünde resmedilmiştir (Gümüşoğlu, 2008).

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınlar 25 farklı eylem ile 97 defa, erkekler 32 farklı eylem ile 152 defa gösterilmiştir. İran ders kitabında kadınlar 19 farklı eylem ile 40 defa, erkekler 36 farklı eylem ile 117 defa gösterilmiştir. Hem Türkiye hem de İran Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında görsellerde erkekler kadınlardan daha fazla eylem içerisinde gösterilmiştir.

Bu araştırmanın bu sonucunu her iki ülke ders kitabı için daha önce yapılan birçok çalışmanın sonucu desteklemektedir (Bilgin, 2019; Foroutan, 2019; Gümüşoğlu, 2008; Gürel ve Avcı, 2022; Özdemir ve Balcı Karaboğa, 2019; Özgür ve Şimşek 2023; Subaşı, 2023). Bilgin (2019) Türkiye 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında toplumsal cinsiyeti araştırdığı çalışmasında erkek figürünün içinde bulunduğu eylemlerin kadın figürünün neredeyse iki katı olarak bulmuştur. İran 3. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadın imajını ele aldığı çalışmasında Subaşı (2023) incelediği ders kitabında kadın figürünün 18 defa, erkek figürünün ise 45 defa bir meslek ile eşleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Foroutan (2019)'de yaptığı çalışmada, İran ders kitaplarında farklı eylemler ile ilgili görsellerin %90'nın da erkek, %10'nunda ise kadın figürüne yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Gümüşoğlu (2008) ders kitaplarında erkeklerin daha çeşitli ve daha fazla kadınların ise daha az eylem içerisinde bulunmasını ders kitaplarının erkekleri kamusal alana, kadınları ise özel alana yönlendirmesinin bir göstergesi şeklinde yorumlamıştır.

Türkiye Sosyal Bilgiler Ders kitabında kadınların en çok gösterildiği ilk 3 eylem poz vermek (41), kutlama yapmak (8), yürümek ve sırada beklemek (6), erkekler ise poz vermek (59), açılışa katılmak (15) ve izlemek (13) eylemleri ile gösterilmiştir. Türkiye ders kitabında kadın ve erkekler 13 ortak eylemde bulunmuştur. 12 eylemde sadece kadınlar bulunmuştur. 45 eylemde sadece erkekler bulunmuştur. Kadınlar toplumda erkeklere atfedilen savaşmak, dağıtım yapmak ve MR (Manyetik Rezonans) çekmek eylemleri ile gösterilmiştir. Burada kadın kategorisinde dikkati çeken savaşmak eylemi Millî Mücadele'de kahramanlık gösteren Tayyar Rahmiye Hanım ile Şerife Bacıya atfedilmiştir. Bu bulgu kadınların da gerektiğinde erkeklere atfedilen eylemlerden olan savaşma eyleminde bulunabilecekleri şeklinde bir mesaj taşıdığı söylenebilir. Erkekler toplumda kadınlara atfedilen çocukla ilgilenmek, alışveriş yapmak ve oturmak eylemleri ile gösterilmiştir. Bulgularda kadınlar toplumda erkeklere atfedilen spor yapmak, hakemlik yapmak, mobilya yapmak, balık yakalamak, güvenliği sağlamak, maden ocağında çalışmak, hesap yapmak ve tarla sulamak eylemleri ile gösterilmiştir.

İran ders kitabında kadınlar sırasıyla en çok müze gezmek (6), ekip-biçmek (5), kazı yapmak (3), köy işi yapmak (3), alış-veriş yapmak (3) ve ziyaret etmek (3) eylemleri ile gösterilmiştir. Erkekler ise sırasıyla en çok törene katılmak (23), müze gezmek (13), inşaat işi yapmak (12), savaşmak (10), göç etmek (6) ve ticaret yapmak (5). Kitapta; alış-veriş yapmak, ziyaret etmek, hasta olmak, konuşmak, ikram almak ve misafir ağırlamak eylemleri ile sadece kadınlar gösterilmiştir. Kitapta, savaşmak, ticaret yapmak, eşya taşımak, sokağı süslemek, poz vermek, bilgi vermek, tarlada çalışmak, ikram etmek, yürümek, izlemek, gürültüden rahatsız olmak, hatalı işleme maruz kalmak, namaz kılmak, camiye gitmek, birilerini/bir şeyi beklemek, dikim yapmak, telefon ile görüşmek, çocukla ilgilenmek, çöp atmak, harita incelemek, yazı yazmak ve ekmek yapmak eylemleri ile sadece erkekler eşleştirilmiştir. Kadınlar toplumda erkeklere atfedilen kazı yapmak ve bankamatikte işlem yapmak eylemleri ile gösterilmiştir. Erkekler toplumda kadınlara atfedilen ikram etmek, dikim yapmak, çocukla ilgilenmek, çöp atmak ve ekmek yapmak eylemleri ile gösterilmiştir.

Geleneksel aile yapısında, cinsiyet dikkate alınarak aile hayatı içerisinde işler ve sorumluluklar paylaşılmaktadır. Erkekler ev dışı işlerden sorumluyken, kadınlar ev işlerinden sorumlu olmaktadırlar (Tekin-Epik, Çiçek ve Altay, 2017). Yukarıdaki iki

paragrafta ifade edildiği gibi her iki ülke ders kitaplarında kadın ve erkekler özellikle aile içi görev paylaşımında genellikle geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde temsil edilmekle beraber, kadınlar toplumda erkeklere atfedilen eylemlerle, erkekler ise toplumda kadınlara atfedilen eylemler ile de temsil edilmiştir. Bu bulgular Türkiye ve İran 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının hem geleneksel aile hem de modern aile hayatına uygun özellikleri taşıdığını göstermektedir. Diğer önemli bir sonuç ise her iki ülke ders kitabında erkeklerin, toplumda kadınlara atfedilen eylemler ile (çocukla ilgilenmek, ev işleri yapma vb.) gösterilmeleri "görünmez baba" olgusunun (Anderson ve Hamilton, 2005), ele alınan kitaplarda nispeten kırıldığını göstermektedir. Tekin-Epik ve arkadaşları da (2017), bu çalışmada çıkan sonucu destekler şekilde, Türk toplumunun halen hem geleneksel hem de modern özellikleri taşıyan aile yapısını korumaya devam ettiği belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen diğer bir çalışmada Özgür ve Şimşek (2023), Türkiye Hayat Bilgisi Ders kitaplarının kendilerinden önce yapılan çalışmalardan farklı olarak eşitlikçi aile anlayışına uygun görseller taşıdığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada incelenen İran ders kitabında da eşitlikçi aile yapısına dair bulunan eylemler daha önce İran ders kitaplarını toplumsal cinsiyet temelli ele alan çalışmalardan (Abbas-Nejad-Konjin, 2012; Divangahi, 2020; Lee ve Mahmoudi-Gahrouei, 2020) farklılık göstermektedir. Güncel olması açısından önem arz eden diğer bir çalışmada mevcut çalışmayı destekler şekilde Subaşı (2023), İran ders kitabında erkek figürünün çocuğa yönelik eylemler içerisinde gösterildiğini tespit etmiştir. Türkiye ve İran ders kitaplarında birbirine benzer sonuçların ortaya çıkması her iki ülkenin ortak geçmiş ve kültürünün bir yansıması şeklinde yorumlanabileceği gibi benzer toplumsal cinsiyet anlayışın varlığına işaret ettiği şeklinde de yorumlanabilir. Her iki ülkenin ders kitabında geleneksel aile özelliklerinin yanında modern aile yapısının özelliklerinin de temsil edilmeye başlanması, her iki ülkede meydana gelen bir değişimin de göstergesi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile küreselleşmenin etkisiyle ülkelerin resmî ideolojileri eğitim-öğretimde küresel (modern) aile özelliklerine yer vermeye başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

İki farklı ülkenin ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet rollerinin temsil edilme durumunu ortaya koyan bu çalışmada kadın ve erkek rollerinde daha önce yapılan çalışmalara göre bazı değişimlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle farklı ders ve sınıf seviyelerine ait ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet rollerinin temsil edilme durumunu ele alan çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ders kitaplarındaki görsellerde meydana gelen bu değişimlerin kitaplardaki metinlere yansıma durumunu ele alan çalışmaların yapılması önerilmektedir. Diğer bir husus ise Türkiye ile birçok yönden ortak noktaları (tarih, kültür, inanç vb.) bulunan diğer komşu ülkelerin ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin araştırılması önerilmektedir. Bu çalışmanın yapılmasında Türkiye ve İran'ın tercih edilme sebebi, iki ülkenin tarihsel sürece dayanan ortak ve çok yönlü etkileşimleri (kültürel, siyasi, ekonomik ve güvenlik) etkili olmuştur. İki ülkenin tercih edilme sebebi olan bu hususlar açısından ders kitaplarını ele alan çalışmaların yapılması önerilmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye ve İran ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesinde, iki ülkenin tarih, coğrafya, kültür ve inanç gibi ortak paydalarının ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin oluşmasında etkisinin araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Abbas-Nejad-Konjin, A. (2012). *A Gender Analysis of Iranian Middle School Textbooks.* Doctoral Dissertation. Columbia: University of British Columbia.

Anderson, D. A. and Hamilton, M. (2005). Gender Role Stereotyping of Parents in Children's Picture Books: The Invisible Father. *Sex Roles,* 52(3), 145-151.

Asan, H. T. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi,* 2(2), 65-74.

Aşçı, F. (2020*). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Azad, M. T. (2020). Gender Representation in Iranian High School Textbook Images. *Language Teaching Research Quarterly*, 15, 50-70.

Bilgin, S. (2019). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Demirel, E. (2010). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Divangahi, M. (2020). E*volution of Gender Representation in the Islamic Republic of Iran's Grade One Persian Textbook*. Master Thesis. Toronto: York University.

Dündar, S. (2021). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Erbay, H. (2019). Tarihsel Süreçte Dünyada ve Türk Toplumunda Kadın Algısı ve Haklarının Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-25.

Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.

Foroutan, Y. (2019). Formation Of Gender Identity in The Islamic Republic of Iran: Does Educational Institution Matter? *Journal of Beliefs & Values*, 40(1), 1-18.

Gümüşoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi,* 2 (4), 39-50.

Gümüşoğlu, F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928'den Günümüze*. Tarihçi Kitapevi.

Gürel, D. (2022). The Use of Fundamental Rights as Active and Responsible Citizens: Tendencies of Social Studies Teacher Candidates. *International Journal of Education and Literacy Studies,* 10(1), 219-230.

Gürel, D. and Avcı, G. (2022). Social Studies Textbooks in Turkey in Terms of Citizenship and Human Rights: A Critical Discourse Analysis: Social Studies Textbooks in Terms of Citizenship and Human Rights. *International Journal of Curriculum and Instruction,* 14(2), 1600-1628.

Gürel, D. and Çetin, T. (2018). The Evolution of Equality: From Equality to Teaching of Gender Equality. (ed. Çetin, Mulalic and Kaymakçı) *Current Trends in Social Studies Education* (ss. 40-59). Riga: Lambert Academic Publication.

Gürel, D. and Çetin T. (2019). A Qualitative Study on the Opinions of 7th Grade Students on Intangible Cultural Heritage. *Review of International Geographical Education Online*, 9(1), 36-62.

İnal, K. (2004). Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi. *Praksis Dergisi*, 14, 265-287.

İran Eğitim Bakanlığı: Eğitim Araştırmaları ve Planlama Dairesi (2022 (1401)). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Mutaalatı İçtimaiye)*. Offset Şirketi Matbaası. Tahran.

Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (G. Günce, Çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Cinsiyet Rolleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 4847-4881.

Karami, R. (2020). Gender Bias in Persian Literature Textbooks. *Journal of International Women's Studies*, 21(1), 374-386.

Kolaç, E. (2009). Somut Olmayan Kültürel Mirası Koruma, Bilinç ve Duyarlılık Oluşturmada Türkçe Eğitiminin Önemi. *Milli Folklor*, 82(21), 19–31.

Lee, J.F.K., and Mahmoudi-Gahrouei, V. (2020). Gender Representation in Instructional Materials: A Study of Iranian English Language Textbooks and Teachers' Voices. *Sexuality & Culture,* 24, 1107–1127.

Özdemir, E. ve Balcı Karaboğa, A. (2019). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 760-781.

Özgür B. ve Şimşek A. (2023). Türkiye ve Rusya Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın İmajı. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,* 13(25), 619-645.

Öztürk, C. & Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirmesi. (ed. Öztürk ve Deveci), *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*. (s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.

Paivandi, S. (2008). *Discrimination And Intolerance in Iran's Textbooks.* Freedom House.

Sarıtaş, E., ve Şahin, Ü. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 463-477.

Saydam, T. (2019). *Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin farklı değişkenler açısından incelenmes*i. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Seçgin, F. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Toplumsal Cinsiyet Etkinliklerinin Öğrencilerin Algı ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (23. Baskı). Yargı.

Sönmez, K., ve Dikmenli, Y. (2021). İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 434-458.

Subaşı, Y. (2019). Türkiye ve İran Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından Karşılaştırılması. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 141-159.

Subaşı, Y. (2023). İran 3. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kadın İmajı. *Journal of History School*, 66.

Tatan, M., Demir, F. ve Oğuz-Haçat, S. (2020). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Kadın İmajı (1968-1998-2005-2018). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 68-79.

Tekin-Epik, M., Çiçek, Ö. ve Altay, S. (2017). Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Tarihsel Süreçte Ailenin Değişen/Değişmeyen Rolleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(38), 35-58.

Tüysüz, S. (2022). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Tuna Matbaacılık. Ankara

Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Görsellerinde Toplumsal Cinsiyet. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2075-2096.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin.

Vardi, Ö. Ve Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1318-1335.
Geliş Tarihi-*Received*: 17.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 01.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1345199

The Relationship Between Classroomteachers' Levels of Agency and Organizational Commitment

Sınıf Öğretmenlerinin Faillik Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İlişkisi

Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK*
Mahmut AKSOY**

Abstract

In order to keep up with the rapidly advancing and developing world, people must constantly educate themselves. When we talk about education, schools and teachers come to mind. Without a doubt, one of the most important factors in education is teachers. Teachers need to develop themselves sufficiently and be active in terms of education and training. Among the factors that affect teacher agency, getting support and encouragement from the organization that they are affiliated with has an important place. The aim of this is study is to reveal the relationship between teacher agency and organizational commitment. In this capacity, the survey model which is one of the quantitative research methods was used in the study. In accordance, the population of the study was determined as teachers working in public primary schools in Şanlıurfa that are affiliated with the Ministry of National Education, during 2021 - 2022 the academic year. The sample of the study consists of a total of 268 classroom teachers (100 Women and 168 Men) working in Karaköprü, Haliliye and Eyyübiye districts of Şanlıurfa. This data obtained from the study was then analyzed descriptively using frequency, arithmetic mean and standard deviation. Because the data had a normal distribution, parametric tests were used. For the comparisons between two-group variables, independent sample t-test was used. For the comparisons among variables that are three or more groups, Anova test was used. For the examination of the correlation coefficients among the scores of the scales, Pearson correlation analysis was used. Based on the findings of the study, a meaningful positive relationship was found between teacher agency and organizational commitment. Suggestions were also made for researchers and practitioners in line with the findings of the study.

Keywords: Teacher agency, organizational commitment, classroom teacher.

Öz

Hızla ilerleyen ve gelişen Dünya'nın getirilerine ayak uydurmak için insanlar sürekli olarak kendilerini eğitmelidirler. Eğitim denince akla okullar ve öğretmenler gelmektedir. Şüphesiz eğitimin en önemli unsurlarından birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeterince kendilerini geliştirmeleri ve eğitim öğretim anlamında fail olmaları üzerinde durulması gereken konulardandır. Öğretmenlerin fail olma durumlarını etkileyen faktörler arasında bağlı oldukları örgüt tarafından desteklenmeleri ve teşvik edilmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma

* Dr., Gaziantep University, Education Faculty,Gaziantep/Turkey, e-posta: zozturk@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6967-6637.
** PhD student, Inonu University, Education Faculty, Sanlıurfa /Turkey, e-posta: aksymahmut@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9672-8765.

amaç öğretmen failliği ile örgütsel bağlılığın arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu kapsamda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini ise Şanlıurfa ili merkez Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde görev yapmakta olan 100 Kadın ve 168 Erkek olmak üzere toplam 268 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bu veriler betimsel analiz esnasında frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan faydalanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdikleri için parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki gruplu değişkenler arasındaki karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Üç grup ve üzeri olan değişkenler arasındaki karşılaştırmalar için Anova testi yapılmıştır. Ölçeklerin puanları arasındaki korelasyon katsayılarının incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmen failliği ve örgütsel bağlılık aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen failliği, örgütsel bağlılık, sınıf öğretmeni.

Introduction

As with every public organization, schools also need to keep up with the requirements of the modern age. To that end, it's the teachers in particular that bear a significant responsibility. That's because even the most insignificant behaviors exhibited by a teacher in the classroom may have a direct impact on students and the entirety of the organization. That is why teacher agency is of utmost importance. The term "*agency*" was adapted to Turkish from English as "faillik". In that regard, teacher agency can be described as teachers staying active in order to constantly develop themselves and increase their competencies (Yörük, 2017). As a result of other studies, it was concluded that the role of teachers in education is too great to be ignored and that they have a shaping and directing effect on education (Oktar & Yazçayır, 2008). In this regard, the encouragement, trust and support provided by the organization to the teacher in all kinds of activities will not only increase the organizational commitment but also affect their level of agency in a positive way. Otherwise, the teacher, when they don't feel supported, will have negative feelings and thoughts towards their organization, which will then have a direct impact on the success of the organization. Yüksel (2005) emphasized in his study that one of the most important factors that have a controlled and significant impact on an organization's ability to reach its goals is the support given by the organization to its employees. No matter how good the economical and physical conditions of the organization are, it will be difficult for it to successful so long as the teacher has a negative attitude towards the organization and their activities are not supported by the organization. Akyol et al. (2011) indicated in their study that the more commitment a teacher has towards an organization, the faster and easier it is to achieve success and job satisfaction.

The concept of teacher agency was first introduced in the Scottish educational system. As a solution to the problem of the country-wide curricula being too much of a weight on teachers' shoulders, the power of teachers themselves was again pointed to (Ball, 2008). The first studies to be conducted on this concept were single layered and they were limited to the active behaviors that people exhibit to solve the problems they experience. Later on, it took its place in the literature as teacher agency. Teacher agency is the capacity of a teacher to influence their work (Priestley et al., 2012). According to the study conducted by Liu et al. (2016), having an increased level of agency allows teachers to not avoid improving themselves, to work hard to teach, to have an optimistic character and to not give up in achieving their goals even when they feel good or face problems. In this context, it is seen that the agency level of a teacher is related to their personal behaviors, competencies and the environment that they are in (Acar, 2021).

The concept of organizational commitment is the psychological commitment of an individual to their workplace. An employee's desire and effort to stay in the organization that they are affiliated with is their commitment to that organization. Also, goals and values of the organization aligns with the employee's goals and desires without any sort of financial concerns (Balay, 2000). According to Yörük & Sağban (2012), organizational commitment is teachers having feelings that connect them to the organization. As a result of that, teachers will be pleased with the work they do, and this will have a positive impact in school success. For Meyer & Allen (1991), organizational commitment is divided into three types of commitment. These are affective commitment, continuance commitment and normative commitment. For employees, affective commitment is realized because they *want* to be committed to their organization, continuance commitment is realized because of their *essential needs* and normative commitment is realized because they think this is *the way things should be*.

In other words, affective commitment is the individual's involvement in the organization with their own wishes and choices, and their emotional attachment and identification with the organization (Allen et al., 1990). The characteristics that are indicators of affective commitment to the organization are divided into three groups: personal, work experience and structural. According to Mowday et al. (1979), work experience makes the employee feel competent in fulfilling their job-related tasks and makes them feel satisfied in the organization because of their experience.

Continuance commitment is a compulsory commitment process associated with reasons. The person sees the costs that they will face if they leave the organization and stays in the organization by looking at the benefits of staying in the organization (Meyer & Allen, 1991). The element of continuance depends on two factors within the organization. These are the lack of investment and alternatives.

Normative commitment, on the other hand, is a commitment that arises as a result of feeling obliged to work for the organization with which the individual is affiliated (Erdil & Keskin, 2003). The normative element depends on two factors within the organization. The first of these is past socialization and organizational socialization. The second is the educational expenditures and investments made by the organization for the employee. The biggest factor that triggers a person to develop normative commitment is the amount of money that the organization spends for them (Meyer & Allen, 1991).

Teachers are one of the backbones of education. Teachers' positive and negative behaviors can have permanent effects in students (Özdemir et al., 2018). Teachers being active in and out of the classroom will contribute to students' learning and increase the success of the organization. In this regard, it can be interpreted that if teachers are materially and morally supported and encouraged by their organizations, both their commitment to their organizations will be strengthened and their level of agency will increase (Soydan, 2012).

When the literature is examined, it has been determined by researchers that a good education to be given to students will be provided by effective teaching programs and effective teachers (Üzüm, 2005; Oktay & Yazçayır, 2008; Çoban, 2011). Genç (2000) concluded that the teacher is a major actor in achieving success in education. The ways in which teachers demonstrate their achievements are agency behaviors.

The aim of the study is to determine the relationship between teachers' agency levels and organizational commitment levels. In line with this purpose, answers to the following sub-problems were sought;

1. What is the level of classroom teachers' agency and organizational commitment?

2. Is there a significant difference in classroom teachers' agency and organizational commitment levels according to their demographic characteristics?

3. Is there a significant relationship between classroom teachers' agency levels and organizational commitment levels?

Method

In this study, the survey model was adopted to determine the relationship between teachers' organizational commitment levels and their levels of agency. The survey model is used to determine the interaction between different variables and to make interpretations between the resulting interactions (Karasar, 2009). Quantitative research method, one of the scientific research methods, was used. Quantitative research methods are a model in which situations and phenomena can be observed, measured and expressed numerically (Ekiz, 2009).

This research was carried out with the permission of the ethics committee, which was taken with the decision no. 26 taken at the meeting of the Social and Human Sciences Ethics Committee of Gaziantep University, dated 04.03.2022 and numbered 03.

Population and Sample

The population of the study was determined as classroom teachers working in public schools in Şanlıurfa that are affiliated with the Ministry of National Education, during 2021 - 2022 the academic year. It is usually more time-consuming and costly to include the entire population in research. For this reason, a sample group that can represent the population in the most appropriate way is formed (Nakip, 2006). The sample of the study, which was conducted to determine the relationship between teachers' organizational commitment levels and their levels of agency, was determined by purposive sampling method. In this context, the sample of the study consists of a total of 268 classroom teachers working in Karaköprü, Haliliye and Eyyübiye districts of Şanlıurfa. Accordingly, maximum variation and criterion sampling techniques were used. According to Yıldırım and Şimşek (2008), this sampling method is used in studies where the cases are rich in information. For this reason, all primary schools in the central districts and teachers from different employment types were included in the study. The criterion set by this study is that teachers should have worked in their current school for at least two years. Because this duration is foreseen for the formation of organizational commitment and teacher agency. The sample group was formed with volunteer teachers who met this criterion. Table 1 shows the demographic variables of the teachers.

Table 1: Sample Group Demographic Variables

	N	%
Gender		
Female	100	37.3
Male	168	62.7
Age		
21-30 years old	88	32.8
31-40 years old	97	36.2
41 years old and above	83	31.0
Seniority period		
1-4 years	63	23.5
5-8 years	52	19.4
9-12 years	57	21.3

13 years and above	96	35.8
Duration of employment in current organization		
2-5 years	179	66.8
6 years and above	89	33.2

According to Table 1, 62.7% (n=168) of the teachers participating in the study were men and 37.3% (n=100) were women. It was observed that 36.2% (n=97) of the teachers were between the ages of 31-40, 35.8% (n=96) had a seniority of 13 years or more, and 66.8% (n=179) had a service period of 1-5 years at their current organization.

Data Collection Tools

The tools for collecting research data consist of three parts. The first part consists of the "*Personal Information Form*" developed by the researchers to reveal the demographic characteristics of the teachers included in the study. In the second part, the "*Teacher Agency Scale*" developed by Liu et al. (2016) and adapted into Turkish by Bellibaş et al. (2019) was used to determine the agency levels of classroom teachers. The Teacher Agency Scale consists of 24 items and 4 sub-dimensions. The scale is prepared as a 5-point Likert scale and there are no reverse items. The third part includes the "*Organizational Commitment Scale*" which was developed by Meyer et al. (1993) and adapted into Turkish by Han et al. (2018) This scale consists of 18 questions in total and has 3 sub-dimensions. Questions 3, 4, 5 and 13 in the 5-point Likert scale are reverse scored. As a result of the reliability analysis of the scales in this study, Cronbach's Alpha Coefficient obtained from the teacher agency scale was calculated as .911 and Cronbach's Alpha Coefficient obtained from the organizational commitment scale was calculated as .803. Therefore, it can be said that the scales used in the research are quite reliable.

Data Collection and Analysis

The research data were analyzed using the SPSS 23 statistical program. Data were collected from 268 teachers.

The fact that the skewness and kurtosis coefficients of the scores calculated from a continuous variable remain within the -1.5±1.5 limits can be interpreted as the scores do not show a significant deviation from the normal distribution (Büyüköztürk, 2005).

Table 2: Analysis of normal distribution

	Kolmogorov-Smirnov Z		**Skewness**		**Kurtosis**	
	z	p	Statistics	Std. Error	Statistics	Std. Error
Learning effectiveness subscale	0.146	0.001	-0.763	0.149	0.338	0.297
Teacher effectiveness subscale	0.149	0.001	-0.155	0.149	0.642	0.297
Optimism subscale	0.160	0.001	-0.410	0.149	-0.622	0.297
Constructive engagement subscale	0.134	0.001	-0.190	0.149	-0.243	0.297
Agency scale (total score)	0.094	0.001	-0.211	0.149	0.258	0.297
Affective	0.087	0.001	-0.730	0.149	0.097	0.297

commitment subscale						
Continuance commitment subscale	0.104	0.001	-0.050	0.149	-0.094	0.297
Normative commitment subscale	0.082	0.001	0.177	0.149	-0.263	0.297
Organizational commitment scale (total score)	0.085	0.001	-0.502	0.149	0.975	0.297

When the skewness and kurtosis values of the scores obtained from the scales were examined, it was observed that the values were within the range of ±1, that is, there was no special clustering in any direction in the distributions. Accordingly, it can be said that the data are normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013; George & Mallery, 2010).

Since the normality test revealed that the scores of learning effectiveness, teacher effectiveness, optimism, constructive engagement, agency, teachers' affective commitment, continuance commitment, normative commitment and organizational commitment scales were normally distributed (Table 2), the scores of the scales were analyzed with the help of parametric tests.

Findings

In this section, the findings regarding the scores of the agency and organizational commitment scales of the classroom teachers who voluntarily participated in the study are presented within the framework of the sub-problems.

1. Findings Related to the Sub-Problem

Descriptive statistics of the classroom teachers who participated in the study regarding the agency and organizational commitment scales and their sub-dimensions are presented in Table 3.

Table 3: Descriptive analysis results of agency and organizational commitment scales

Variable	N	Min.	Max.	X	ss
Learning effectiveness subscale	268	1.67	5.00	3.69	0.73
Teacher effectiveness subscale	268	2.71	5.00	4.01	0.45
Optimism subscale	268	2.00	4.80	3.71	0.70
Constructive engagement subscale	268	2.67	5.00	4.00	0.55
Agency scale (total score)	268	2.54	4.96	3.87	0.49
Affective commitment subscale	268	1.00	5.00	3.28	0.95
Continuance commitment subscale	268	1.33	4.67	2.85	0.72
Normative commitment subscale	268	1.00	4.83	2.90	0.80
Organizational commitment scale (total score)	268	1.00	5.00	3.28	0.58

According to the information in Table 3, the mean score of the teachers' learning effectiveness subscale is $\bar{X}$=3.69±0.73. The mean score of the teacher effectiveness subscale is $\bar{X}$=4.01±0.45. The mean score of the teachers' optimism subscale is $\bar{X}$=3.71±0.70. The

mean score of the teachers' constructive engagement subscale is X̄=4.00±0.55. The mean score of the teachers' agency scale is X̄=3.87±0.49.

The mean score of the teachers' affective commitment subscale is X̄=2.91±0.52. The mean score of the teachers' continuance commitment subscale is X̄=2.85±0.72. The mean score of the teachers' normative commitment subscale is X̄=2.94±0.81. The mean score of the teachers' organizational commitment scale is X̄=2.90±0.51.

2. Findings Related to the Sub-Problem

It was tested whether the scores of teachers' agency and organizational commitment scales differed according to their gender, age, seniority and the duration of their current employment. Test results are presented in tables.

Table 4: t Test comparison of teachers' agency and organizational commitment levels according to their gender

Scales	Group	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Learning effectiveness subscale	Female Male	100 168	3.53 3.79	0.84 0.64	-2.721	0.007*
Teacher effectiveness subscale	Female Male	100 168	3.88 4.09	0.48 0.42	-3.726	0.001*
Optimism subscale	Female Male	100 168	3.51 3.83	0.73 0.66	-3.650	0.001*
Constructive engagement subscale	Female Male	100 168	3.82 4.11	0.48 0.56	-4.306	0.001*
Agency scale (total score)	Female Male	100 168	3.70 3.97	0.52 0.44	-4.448	0.001*
Affective commitment subscale	Female Male	100 168	3.28 3.28	1.03 0.91	-0.004	0.997
Continuance commitment subscale	Female Male	100 168	2.80 2.89	0.72 0.72	-1.057	0.291
Normative commitment subscale	Female Male	100 168	2.91 2.89	0.76 0.82	0.210	0.834
Organizational commitment scale (total score)	Female Male	100 168	3.00 3.02	0.72 0.48	-0.311	0.756

*p<0.05

According to Table 4, as a result of the Independent Sample t-test conducted to determine whether the scores of teachers' learning effectiveness, teacher effectiveness, optimism, constructive engagement and agency scales showed a significant difference according to the gender of the teachers, the difference between the group averages was found statistically significant in favor of men. [Respectively; t=-2.721 t=-3.726; t=-3.650; t=-4.306 ve t=-4.448; p<0.05].Male teachers' scores on learning effectiveness, teacher effectiveness, optimism, constructive engagement and agency scales were higher than female teachers' scores on learning effectiveness, teacher effectiveness, optimism, constructive engagement and agency scales.

As a result of the Independent Sample t-test [Respectively; t=-0.004; t=-1.057; t=0.210 ve t=-0.311; p>0.05] conducted to determine whether the scores of teachers' affective commitment, continuance commitment, normative commitment and organizational commitment scales show a significant difference according to the gender of the teachers, it was determined that the difference between the group averages was not statistically significant.

Table 5: Anova test results of groups in terms of scores of agency and organizational commitment scales according to teachers' ages

Scales	Group	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Difference
Learning effectiveness subscale	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	3.58 3.59 3.93	0.81 0.75 0.56	6.663	0.002*	3>1,2
Teacher effectiveness subscale	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	3.88 3.99 4.17	0.44 0.42 0.46	9.077	0.001*	3>1,2
Optimism subscale	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	3.62 3.74 3.77	0.68 0.76 0.65	1.168	0.312	
Constructive engagement subscale	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	3.90 3.88 4.25	0.37 0.59 0.57	13.403	0.001*	3>1,2
Agency scale (total score)	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	3.75 3.81 4.05	0.49 0.50 0.41	8.921	0.001*	3>1,2
Affective commitment subscale	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	2.80 2.89 3.04	0.63 0.49 0.39	4.602	0.011*	3>1
Continuance commitment subscale	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	2.90 2.69 2.99	0.85 0.67 0.57	4.082	0.018*	3>2
Normative commitment subscale	21-30 31-40 41 years	88 97 83	2.65 3.10 3.07	0.80 0.8	9.120	0.001*	2>1 3>1

	old and above			7 0.67			
Organizational commitment scale (total score)	21-30 31-40 41 years old and above	88 97 83	2.78 2.89 3.03	7 0.60 0 0.45 0.44	5.199	0.006*	3>1

*p<0.05

According to Table 5, as a result of the Anova test conducted to determine whether the scores of teachers' learning effectiveness, teacher effectiveness, constructive engagement, agency, affective commitment, continuance commitment, normative commitment and organizational commitment scales showed a significant difference according to their ages, the difference between the group averages was found statistically significant.

There was a statistically significant difference between teachers' scores on learning effectiveness, teacher effectiveness, constructive engagement and agency scales, and teachers' ages [Respectively; F=6.663; F=9.007; F=13.403 ve F=8.921; p<0.05]. Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. Teachers aged 41 and above had higher scores on learning effectiveness, teacher effectiveness, constructive engagement and agency scales than teachers aged 21-40 on learning effectiveness, teacher effectiveness, constructive engagement and agency scales.

There was a statistically significant difference between the scores of teachers' affective commitment and organizational commitment scales, and teachers' ages [Respectively; F=4.602 ve F=5.199; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. Teachers aged 41 and above scored higher on the affective commitment and organizational commitment scales than teachers aged 21-30 on the affective commitment and organizational commitment scales.

A statistically significant difference was found between the scores of the teachers on the continuance commitment scale and the age of the teachers [F=4.082; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. Teachers aged 41 and above scored higher on the continuance commitment scale than teachers aged 31-40.

A statistically significant difference was found between the scores of the teachers on the normative commitment scale and the age of the teachers [F=9.120; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. Teachers aged 31 and above scored higher on the normative commitment scale than teachers aged 21-30.

Table 6: Anova test results of groups in terms of scores of agency and organizational commitment scales according to teachers' seniority periods

Scales	**Group**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**F**	**p**	**Difference**
Learning effectiveness subscale	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and	63 52 57 96	3.91 3.27 3.46 3.92	0.54 0.86 0.87 0.52	14.493	0.001*	1>2,3 4>2,3

	above						
Teacher effectiveness subscale	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and above	63 52 57 96	4.00 3.82 4.01 4.11	0.33 0.46 0.51 0.46	4.756	0.003*	4>2
Optimism subscale	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and above	63 52 57 96	3.56 3.90 3.55 3.80	0.63 0.71 0.82 0.63	3.940	0.009*	2>1,3
Constructive engagement subscale	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and above	63 52 57 96	3.96 3.95 3.74 4.21	0.39 0.41 0.67 0.54	9.886	0.001*	4>1,2,3
Agency scale (total score)	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and above	63 52 57 96	3.88 3.73 3.71 4.02	0.40 0.52 0.61 0.39	6.999	0.001*	4>2,3
Affective commitment subscale	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and above	63 52 57 96	2.89 2.75 2.80 3.06	0.69 0.46 0.42 0.43	5.249	0.002*	4>2,3
Continuance commitment subscale	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and above	63 52 57 96	3.01 3.01 2.35 2.96	0.91 0.63 0.51 0.59	13.182	0.001*	1>3 2>3 4>3
Normative commitment subscale	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years and above	63 52 57 96	2.73 2.97 2.98 3.04	0.85 0.98 0.88 0.61	2.025	0.111	
Organizational commitment scale (total score)	1-4 years 5-8 years 9-12 years 13 years	63 52 57 96	2.88 2.91 2.71 3.02	0.64 0.52 0.46 0.40	4.553	0.004*	4>3

	and above	

*p<0.05

According to Table 6, as a result of the Anova test conducted to determine whether the scores of teachers' learning effectiveness, teacher effectiveness, optimism, constructive engagement, agency, affective commitment, continuance commitment and organizational commitment scales showed a significant difference according to their seniority periods, the difference between the group averages was found statistically significant.

A statistically significant difference was found between teachers' learning effectiveness and teachers' seniority [F=14.493; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the learning effectiveness scale scores of teachers who had been working for 1-4 years and teachers who had been working for 13 years or more were higher than the learning effectiveness scale scores of teachers who had been working for 5-12 years.

A statistically significant difference was found between teachers' teacher effectiveness and teachers' seniority [F=4.756; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the teacher effectiveness scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the teacher effectiveness scale scores of teachers who had been working for 5-8 years.

A statistically significant difference was found between teachers' optimism and teachers' seniority [F=3.940; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the optimism scale scores of teachers who had been working for 5-8 years were higher than optimism scale scores of teachers who had been working for 1-4 years and teachers who had been working for 9-12.

A statistically significant difference was found between teachers' constructive engagement and teachers' seniority [F=9.886; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the constructive engagement scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the constructive engagement scale scores of teachers who had been working for 1-12 years.

A statistically significant difference was found between teachers' agency and teachers' seniority [F=6.999; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the agency scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the agency scale scores of teachers who had been working for 5-12 years.

A statistically significant difference was found between teachers' affective commitment and teachers' seniority [F=5.249; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the affective commitment scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the affective commitment scale scores of teachers who had been working for 5-12 years.

A statistically significant difference was found between teachers' continuance commitment and teachers' seniority [F=13.182; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the continuance commitment scale scores of teachers who had been working for 1-8 years and

teachers who had been working for 13 years or more were higher than the continuance commitment scale scores of teachers who had been working for 9-12 years.

A statistically significant difference was found between teachers' organizational commitment and teachers' seniority [F=4.553; p<0.05]. A complementary Post HocTukey test was conducted to determine the sources of the difference. It was seen that the organizational commitment scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the organizational commitment scale scores of teachers who had been working for 9-12 years.

Table 7: Independent sample t-test results of groups in terms of scores of agency and organizational commitment scales according to teachers' duration of employment at current organization

Scales	Group	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Learning effectiveness subscale	1-5 years 6 years and above	179 89	3.63 3.82	0.77 0.64	-2.075	0.039*
Teacher effectiveness subscale	1-5 years 6 years and above	179 89	3.97 4.08	0.43 0.50	-1.633	0.104
Optimism subscale	1-5 years 6 years and above	179 89	3.64 3.86	0.75 0.55	-2.725	0.007*
Constructive engagement subscale	1-5 years 6 years and above	179 89	3.95 4.09	0.51 0.60	-1.889	0.061
Agency scale (total score)	1-5 years 6 years and above	179 89	3.81 3.97	0.49 0.46	-2.501	0.013*
Affective commitment subscale	1-5 years 6 years and above	179 89	2.86 2.99	0.57 0.40	-2.037	0.043*
Continuance commitment subscale	1-5 years 6 years and above	179 89	2.80 2.96	0.75 0.62	-1.667	0.097
Normative commitment subscale	1-5 years 6 years and above	179 89	2.89 3.05	0.91 0.55	-1.751	0.081
Organizational commitment scale (total score)	1-5 years 6 years and above	179 89	2.85 3.00	0.55 0.41	-2.417	0.016*

*p<0.05

According to Table 7, as a result of the independent sample t-test conducted to determine whether the scores of teachers' teacher effectiveness and constructive engagement scales showed a significant difference according to the teachers' duration of employment at their current organization, the difference between the group averages was not found to be statistically significant. [Respectively; t=-1.633 ve t=-1.889; p>0.05].

As a result of the independent sample t-test conducted to determine whether the scores of the teachers from the learning effectiveness, optimism and agency scales showed a significant difference according to the teachers' duration of employment at their current

organization, the difference between the group averages was statistically significant in favor of the teachers who had been working for 6 years or more in their current organization. [Respectively; t=-2.075; t=-2.725 ve t=-2.501; p<0.05].It was observed that the learning effectiveness, optimism and agency scales scores of teachers who had been working for 6 years or more in their current organizations were higher than the learning effectiveness, optimism and agency scales scores of teachers who had been working for 1-5 years in their current organizations.

As a result of the independent sample t-test conducted to determine whether the scores of teachers' continuance commitment and normative commitment scales showed a significant difference according to the teachers' duration of employment at their current organization, the difference between the group averages was not found to be statistically significant. [Respectively; t=-1.667 ve t=-1.751; p>0.05].

As a result of the independent sample t-test conducted to determine whether the scores of the teachers from the affective commitment and organizational commitment scales showed a significant difference according to the teachers' duration of employment at their current organization, the difference between the group averages was statistically significant in favor of the teachers who had been working for 6 years or more in their current organization. [Respectively; t=-2.037 ve t=-2.417; p<0.05]. It was observed that the affective commitment and organizational commitment scales scores of teachers who had been working for 6 years or more in their current organizations were higher than the affective commitment and organizational commitment scales scores of teachers who had been working for 1-5 years in their current organizations.

Table 8: Pearson Correlation Analysis for the Relationship Between Teachers' Organizational Commitment Levels and Agency Levels

Scales		Learning effectiveness subscale	Teacher effectiveness subscale	Optimism subscale	Constructive engagement subscale	Agency scale (total score)
Affective commitment subscale	r	0.353*	0.137*	0.444*	0.303*	0.387*
	p	0.000	0.02	0.000	0.000	0.000
Continuance commitment subscale	r	0.045	-0.182*	-0.032	-0.043	-0.054
	p	0.467	0.003	0.603	0.482	0.376
Normative commitment subscale	r	0.265*	0.131*	0.408*	0.230*	0.321*
	p	0.000	0.033	0.000	0.000	0.000
Organizational commitment scale (total score)	r	0.333*	0.060	0.417*	0.253*	0.337*
	p	0.000	0.331	0.000	0.000	0.000

*p<0.05

According to the findings obtained from the correlation analysis, significant relationships were determined between teachers' perceptions of organizational commitment and teachers' agency. It was found that there was a moderately positive and meaningful (r= 0.337, p<0.05) relationship between teachers' perceptions of organizational commitment and their agency. According to this finding, it can be said that as teachers' organizational commitment increases, their agency will also increase. In addition, when the number of determinations is taken into account (r^2=0. 11), it can be said that

approximately 11% of the total variance related to teachers' perceptions of agency is caused by their perceptions of organizational commitment.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Classroom teachers' perceptions of agency were calculated at a high level. There is limited research on teacher agency. Classroom teachers' perceptions of organizational commitment correspond to a moderate level. Similarly, Dağlı and Gençdal (2018) and Karayılan and Mert (2022) found teachers' organizational commitment to be at a moderate level.

Teachers' total agency scores and scores in all sub-dimensions differ significantly according to gender in favor of men. Male classroom teachers perceive themselves as having more agency than female teachers. Unlike our study, Yaman and Yazar (2015) did not observe a significant difference in the agency of male and female teachers.

Teachers' total organizational commitment scores and scores in all sub-dimensions did not differ significantly according to gender. Organizational commitment of male and female teachers is similar. The research results of Dağlı and Gençdal (2018), Atik and Üstüner (2014) and Atan et al. (2012) support our research. Differently, Çoban and Demirtaş (2011), Akan and Kılıç (2019) found that organizational commitment differed significantly in favor of male teachers.

When the relationship between classroom teachers' agency levels and the variable of age was examined, it was found that there was a statistically significant difference between teachers' ages and total scores of teacher agency. It was found that there was a statistically significant difference between teachers' ages, and learning effectiveness, teaching effectiveness and constructive engagement.

Teachers aged 41 and above had higher scores on learning effectiveness, teacher effectiveness, constructive engagement and agency scales than teachers aged 21-40 on learning effectiveness, teacher effectiveness, constructive engagement and agency scales. Teachers aged 41 and above scored higher on the affective commitment and organizational commitment scales than teachers aged 21-30 on the affective commitment and organizational commitment scales. Teachers aged 41 and above scored higher on the continuance commitment scale than teachers aged 31-40. Teachers aged 31 and above scored higher on the normative commitment scale than teachers aged 21-30.

It was determined that there was no statistically significant difference between the ages of classroom teachers and their organizational commitment levels. Similarly, in the study conducted by Üzüm (2005) on sports experts, it was concluded that age had no significant effect on organizational commitment. However, in another study conducted by Angle and Perry (1981), an increase in employees' commitment to the organization was observed as their age increased. The reason for this is that as people get older, the opportunities to get a different job and to get a training diminish. Cohen (1993), on the other hand, stated in their study that as the duration of employment in an organization increases, the employee's commitment to the organization will also increase as their earnings will increase, and as the age of the employee increases, their commitment to the organization will also be affected.

When the other variable that is professional seniority and teacher agency levels were examined it was seen that the learning effectiveness scale scores of teachers who had been working for 1-4 years and teachers who had been working for 13 years or more were higher than the learning effectiveness scale scores of teachers who had been working for 5-12 years. It was seen that the teacher effectiveness scale scores of teachers who had been

working for 13 years or more were higher than the teacher effectiveness scale scores of teachers who had been working for 5-8 years. It was seen that the optimism scale scores of teachers who had been working for 5-8 years were higher than optimism scale scores of teachers who had been working for 1-4 years and teachers who had been working for 9-12.

It was seen that the constructive engagement scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the constructive engagement scale scores of teachers who had been working for 1-12 years. It was seen that the agency scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the agency scale scores of teachers who had been working for 5-12 years. In Acar's (2021) study on teachers' agency levels, it was found that teachers' agency levels and professional seniority differed significantly. However, with this study, Acar argued that new teachers are more likely to have higher levels of agency in order to gain experience. The result of the research was that teachers with (2-4) years of seniority have agency. Aşçı & Yıldırım (2020) argued that teachers take more initiative in the classroom as a result of working 21 years or more. Wubbels et al. (2013) argued that burnout syndrome emerges in teachers with increasing seniority in the profession. In addition to this, Cemaloğlu & Şahin (2007) also argued that burnout levels in teachers increase in parallel with the increase in seniority in the profession.

There were meaningful differences between teachers' organizational commitment and seniority. It was seen that the affective commitment scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the affective commitment scale scores of teachers who had been working for 5-12 years. It was seen that the continuance commitment scale scores of teachers who had been working for 1-8 years and teachers who had been working for 13 years or more were higher than the continuance commitment scale scores of teachers who had been working for 9-12 years. It was seen that the organizational commitment scale scores of teachers who had been working for 13 years or more were higher than the organizational commitment scale scores of teachers who had been working for 9-12 years. In the study conducted by Demirsoy (2009), similar results were obtained and it was found that the organizational commitment levels of physical education teachers differed significantly along with their professional seniority. However, Yalçın & İpek (2005) found that there was no relationship between professional seniority and organizational commitment.

Teachers' perceptions of agency differ significantly according to their years of employment in their current organizations. It was observed that the learning effectiveness, optimism and agency scales scores of teachers who had been working for 6 years or more in their current organizations were higher than the learning effectiveness, optimism and agency scales scores of teachers who had been working for 1-5 years in their current organizations.

It was observed that the affective commitment and organizational commitment scales scores of teachers who had been working for 6 years or more in their current organizations were higher than the affective commitment and organizational commitment scales scores of teachers who had been working for 1-5 years in their current organizations.

It was found that there was a moderately positive and meaningful relationship between teachers' perceptions of organizational commitment and their agency. As can be seen, teachers should constantly improve themselves and the employers should support them. This will increase the teacher's agency and their commitment to the organization. Similar to this study, according to a study conducted by Kaçan (2004), the most important

reasons why classroom teachers do not attend courses and do not improve themselves are economy, weekly course schedule and administration. It can be said that supporting of teachers' commitment by the school administration will positively affect teachers' agency. According to Çağlar's (2013) study, teachers who receive support for what they do will both feel willing to engage in activities for their students and strengthen their ties to their organization. Thus, it is concluded that the level of education and satisfaction will increase this way.

As a result, the fact that there is a significant relationship between teachers' levels of agency and organizational commitment levels places great responsibilities on both teachers and employers. Teachers should constantly improve themselves and the employers should support them. This will increase the teacher's agency and their commitment to the organization.

In the study, there are data indicating that teachers' levels of agency will increase as seniority in the profession increases. In this context, in order to increase teachers' learning effectiveness, teaching effectiveness, optimism and constructive engagement, organizational administrators should encourage new teachers and teachers who have been working for many years to help each other, and encourage new teachers to have agency.

In the study, it was observed that teachers' learning activities were positively affected if they were supported by the organization. Thus, in order to increase and improve the quality of education provided in educational organizations, support should undoubtedly be given for teachers' training and activities.

In addition, in the findings of the study, the level of agency of teachers aged 51 and above and the level of organizational commitment of teachers aged 40-50 were found to be higher. In this context, older teachers can lead their younger colleagues with their experience and help them have agency and commit to their organizations. Thus, teachers' level of agency and their commitment to their organization will increase and success will be achieved.

References

Acar, S. (2021). *Öğretmenlerin Faillik (Etkenlik) Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi.

Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23 (80), 123-136.

Akyol, P., Atan, T. ve Gökmen, B. (2011). Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi,* 3(1), 38-45.

Allen, N. J., Meyer, J. P., and John, P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 1-18.

Angle, H. L., and Perry, J. L. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, *26* (26), 1-14.

Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen Failliği ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki: Yunus Emre İlçesi Örneği. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 10(16), 24-67.

Atik, S. ve Üstüner, M. (2014). İlköğretim Okullarının Örgüt Tipi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,15(2),133-154

Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*: *Ankara İli Örneği.* Doktora tezi. Ankara*:* Ankara Üniversitesi.

Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.

Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(1), 1-11.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 463-484.

Cohen A. (1993). Age and Tenure in Relation to Organizational Commitment: A Meta-Analysis, *Basic and Applied Social Psychology*, *14* (2), 143-159.

Çağlar, Ç. (2013). Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.

Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 317-348.

Dağlı, A. ve Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (14), 164-175.

Demirsoy E. (2009*). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankar: Anı Yayıncılık.

Erdil, O., ve Keskin, H. (2003). Güçlendirmeyle İş Tatmini, İş Stresi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 32*(1), 7-24.

Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *23*(23), 375-386.

George, D. and Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update, Boston: 10th Edition, Pearson.

Han, B., Dağlı, A.,ve Elçiçek, Z. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (68), 1788-1800.

Kaçan, G. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*,*5*(1), 57-65.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Karayılan, E. ve Mert, P. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Performansına Etkisi: Özel ve Devlet Okulu Karşılaştırması, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(4), 357-377.

Liu, S., Hallinger, P., and Feng, D. (2016). Supporting the Professional Learning of Teachers in China: Does Principal Leadership Make A Difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.

Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment: Human Resource Management Review. *Journal of Occupational Psychology, 1*(1), 61-89.

Meyer, J. P.; Allen, N. J.; and Smith, J. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of A Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 78* (4), 538-551.

Mowday, R. T., Steers, R. M., and Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizationacommitment. *Journal of Vocational Behavior*, *14*(2), 224-247.

Nakip, M. (2006). *Pazarlama Araştırmaları, Teknikleri ve Spss Destekli Uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Oktar, İ. ve Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *37*(180), 8-23.

Özdemir, T. Y., Demirkol, M., Erol, Y. C., ve Turhan, M. (2018). Kolektif Öğretmen Yeterlikleri ile Okul Kültürü Arasindaki İlişkinin İncelenmesi: Elâzığ İli Örneği. *Journal of Social And Humanities Sciences Research,* 5(31), 4628- 4635.

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., and Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curricu-Lum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.

Soydan, T. (2012). Öğretmenlerin İstihdamı: İstihdam Biçimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*2(2), 1-13.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. New York: Allyn & Bacon/Pearson Education.

Ur, P. (1992). Öğretmen Öğrenimi. *ELT Dergisi*, *46* (1), 56-61.

Üzüm, H. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görevli Spor Uzmanlarının Örgütsel Bağlılığı.* Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., and Van Tartwijk, J. (2006). An İnterpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* 1161– 1191. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yalçın, A., ve İpek, F. N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(4), 1553-1566.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.

Yörük, S., ve Sağban, Ş. (2012). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. *Turkish Studies*, *7*(3), 2795-2813.

Yörük, E. (2017). Söylem, Temsil, Faillik ve Anlatı: Yeni Yoksulluk Literatürünün Bir Eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *6*(4), 319-330.

Yüksel, İ., (2005). İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir İşletmede Yapılan Görgül Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6*(2), 291-306.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1136-1365.
Geliş Tarihi-*Received*: 20.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 16.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346710

Atatürk Dönemi, Eşkıya ile Mücadele Harekâtında Jandarma

The Atatürk Period, the Gendarmerie on the Counter Bandit Operation

Abdullah Cüneyt KÜSMEZ*

Öz

Türk milleti, varlığının ana gayesini devletin varlığı ile eş tutmuş ve kurduğu bütün devlet teşkillerinde, temel ilke olarak benimsediği "devlette devamlılık" ilkesini "dirlik ve düzenlik" düşüncesi ile yönetimi süresince hassasiyetle uygulamak gayretinde olmuştur. Bunun doğal bir sonucu olarak hükümranlık alanı içerisinde dil, din, ırk ve mezhebe mensup birçok topluluğu yönetme başarısı gösterebilmiştir. Ancak Devlet, zaman zaman tebaanın, mevcut niteliklerini öne çıkararak imtiyaz elde etmek, düzeni değiştirmek ve hatta bulunduğu bölgenin sağladığı imkânları kullanarak ayrılmak maksadıyla çıkardıkları isyan ve olaylarla mücadele etmek zorunda kalmıştır.

Türk tarihinde isyanlar, çok geniş bir alanı kapsayan bir inceleme konusudur. Bu çalışmanın kapsamı, yakın dönem Türk tarihinde bir başlangıç olan ve Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ilk on beş yıllık dönemi ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca bu çalışmada her ne kadar bazı bölgelerde mülki ve adli tedbirlerin uygulanmasında ve asayişin temininde güçlükler yaşansa da yeni devletin otoriteyi tesis etmek ve rejimin güvenliğini sağlamak maksadıyla verdiği mücadelede, doğrudan tehdit teşkil eden eşkıyanın neden olduğu başlıca isyanlar ele alınmış ve dolaylı etki eden şekavet olayları kapsam dışı bırakılmıştır. Çalışmada, arşiv belgeleri ve dönemin harekât esaslarını ifade eden yayınlar öncelikle incelenmiştir.

Bu doğrultuda isyanları bastırmak maksadıyla dönemin mülki idareleri tarafından alınan tedbirler ve bu tedbirlerin uygulanmasında bir kolluk kuvveti olarak Jandarmanın harekât bakımından katkısını ve gayretini ortaya koymak incelemenin esas amacıdır. Böylelikle Jandarmanın, Atatürk döneminde hem yeniden teşkilatı ve mevzuatı oluşturulurken hem kolluk eğitimine devam edilirken hem de kendisine verilen mülki, adli ve askeri görevleri yerine getirilirken çıkan isyanların bastırılması için bazen müstakil bazen ordu birlikleri ile müşterek yürüttüğü harekâtın taktik ve operatif uygulamaları kolluk hizmeti içerisinde izah edilmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler; Jandarma, eşkıya ile mücadele, isyan, harekât.

Abstract

The Turkish nation has always considered the main purpose of its existence with the existence of the state, and has exerted efforts to precisely implement the principle of "continuity in the state" and the principle of "peace and harmony" it has adopted as the principal principles in all the state organizations it has established. As a natural consequence of the above, it has

* Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, e-posta: ackusmez1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3964-2081.

been successful to dominate many communities with different languages, religions, races or sects within its area of dominance. However, the State had become obliged to fight against rebellions or events raised by the subjects from time to time with the purpose of obtaining privileges, changing the state order or even for separation using the advantages provided by their localizations.

Rebellions in the Turkish history are the subjects of research covering a very wide area. The scope of this study has been limited with the first fifteen years of the newly-established Republic of Turkey, which is a start in the recent Turkish history and that begins with the announcement of the Republic. Furthermore, although some difficulties have been encountered in the implementation of the administrative and judicial measures and in ensuring the public order in some regions, the main events caused by bandits that pose direct threats in the fight of the new State aiming at establishment of authority and providing security of the regime have been handled in this study, and brigandage events with indirect effects were excluded. Archived documents and publications on the principles of operations of the era have been examined primarily.

In this respect, measures taken by the civil administration of the time with the purpose of repressing the rebellions and contributions and efforts of the Gendarme as a law enforcement agency to operations aiming at the implementation of these measures is the main objective of this study. This way, it will be possible to explain the tactical and operative implementations of the operations implemented by the Gendarme or jointly with some army troops in order to repress the uprisings during the Atatürk period when the Gendarme is continuing with the re-establishment of the organization and legislation, continuing with the training for law enforcement agency and carrying out the administrative, judicial and military duties it has been entrusted with.

Keywords: Gendarmerie, fight against bandits, rebellion, operation

Giriş

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, Devlete karşı gelerek toplu bir harekete başvurmak diğer bir ifade ile isyan etmek[1] (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998, s. 1111), ayaklanmak[2] (TDK, 1998, s. 170), başkaldırmak[3] (TDK, 1998, s. 238), kalkışmak[4] (TDK, 1998, s. 1172) veya kıyam etmek[5] (TDK, 1998, s. 1313) suretiyle yönetimde istikrarın bozulmasına yol açan asayişsizlik; çoğunlukla dışarıdan açık veya örtülü müdahalelerle de devlet ve toplum hayatında huzursuzluğun önemli bir nedeni olmuştur. Özellikle devlet otoritesinin merkez-taşra ilişkisini sağlayan mülki ve idari kararların uygulanamadığı hallerde daha fazla etkisi görülmüştür. Bununla birlikte herhangi bir isyan düşüncesi ile hareket etmemesine rağmen öldürme, yaralama, gasp, soygun, adam kaçırma, yol kesme, haraç toplama, fidye alma gibi asayişe müessir olayların faili olan eşkıyanın varlığı da her ne kadar münferit olaylara neden olsa da her an isyana dönüşebilecek veya çıkan bir isyanı genişletebilecek bir tehdit ortamı yaratmıştır.

Diğer taraftan isyan çıkarmak veya isyana teşebbüs etmek ile eşkıyanın neden olduğu olaylar yani şekavet[6] (TDK, 1998, s. 2082) suç tasnifi bakımından ele alındığında ilki devlete ve mevcut olan düzene karşı; diğeri ise kişiye ve mala karşı işlenmiş suçlar kapsamındadır. Nitekim günümüzde de geçerli olan ve her iki suçun oluşmasını doğrudan etkileyen bu durum; isyanın veya şekavetin görüldüğü bölgede emniyet ve asayişin arzu edilen seviyede sağlanamamış olduğuna işarete eder.

Yakın dönem Türk tarihinde sıklıkla isyan ve şekavet olayları yaşanmıştır. Bu olayları, kronolojik bakımdan Birinci Dünya Harbi de dâhil olmak üzere Osmanlı

[1] Herhangi bir amaçla kurulu düzene veya devlet güçlerine karşı gelme, başkaldırma, ayaklanma.
[2] Birçok kimsenin cebir ve şiddet kullanarak devlet güçlerine karşı gelmesi, başkaldırma, isyan, kıyam.
[3] Ayaklanma, isyan.
[4] Kalkışmak işi, isyan, ayaklanma, kıyam.
[5] Ayaklanma, başkaldırma, karşı gelme.
[6] Haydutluk, soygunculuk.

Devleti'nin son dönemi, Milli Mücadele dönemi ve erken Cumhuriyet dönemi olarak üç bölüm halinde ele almak mümkündür. Söz konusu dönemlerde meydana gelen isyanların, çıkış nedenleri genel anlamda düzene karşı bir teşebbüs olarak görülse de; Osmanlı Devleti son dönemi isyanları ayrılıkçı ve bölücü (Yılmaz, 2001, s. 250), Milli Mücadele dönemi isyanları Milli Mücadele karşıtlığı (Türk İstiklal Harbi, 1974, s. 37-39), Erken Cumhuriyet dönemi isyanları ise rejim karşıtlığı ve ayrılıkçı (Hallı, 1972, s. 13-15) bir niteliğe sahiptir.

Bu tür olayların önlenmesinde öncelikli görev kolluk kuvvetinin olmuştur. İl ve ilçe merkezlerinde Polis; polisin bulunmadığı nahiye ve kaza merkezleri ile köylerde ise Jandarma, asayişi sağlamaktan doğrudan sorumlu ve yetkilendirilmiş bir kolluk kuvveti olarak Cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren eşkıyanın neden olduğu isyanlara, emniyet ve asayişin sağlanması ile kamu düzeninin temini için müdahale etmiştir. Müdahalesi zaman zaman müstakil olmakla birlikte çoğunlukla Ordu birlikleri ile müşterek bir harekât niteliğindedir. İcra edilen harekâta, dönem itibari ile tedip[7] (TDK, 1998, s. 2164) harekâtı adı verilmiştir. Tedip harekâtı, isyanın bastırılması veya eşkıyanın yakalanması için takip[8] (TDK, 1998, s. 2120) harekâtı ve tenkil[9] (TDK, 1998, s. 2190) harekâtı olarak birbiri ile bağlantılı iki safhada gerçekleştirilmiştir. Bu harekât nevilerinde çoğunlukla ordu birliklerinin komutasında bulunan jandarma, özellikle haber toplama, iz takibi, yol güvenliği görevleri yanında doğrudan müsademeye de girerek asayişin sağlanmasında yetki ve sorumluluğunda olan mülki ve adli görevlerini yerine getirmiştir.

1. İsyanların Genel Nedenleri ve Eşkıyanın Faaliyet Bölgeleri.

29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin kabul edilmesi ile yeni bir Türk Devleti'nin de kurulduğu ilan edilmiş oldu. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, kuruluşu ile birlikte her alanda süratli bir inkılâp sürecine girmiş, devletin sosyal, siyasi ve ekonomik alanda ihtiyaç duyduğu değişiklikleri hayata geçirmeye başlamıştır. Bu tarihsel dönüşüm, öncelikle milli kimliğin inşasıyla, sonrasında ise devletin kurumları ile birlikte toplum hayatını çağdaş bir çizgiye taşımak amacındadır. Devletin özellikle merkezî otoriteyi güçlendirerek bölgesel otoritelerin dinî ve ekonomik çıkarlarına son vermek istemesi, şüphesiz bir direnç yaratmış ve zaman zaman isyana dönüşerek özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyeti'nin temel sorunlarından biri olmuştur. Diğer taraftan Cumhuriyet döneminde meydana gelen isyanların ve ağır şekavet olaylarının tarihsel arka planında, dönemin güçlü devletlerinin, 19. yüzyıldan itibaren petrol kaynaklarına sahip olmak için izlediği çıkar politikaları önemli bir etkendir. Özellikle bu devletler, Şark Meselesi adı altında Osmanlı Devleti'ni parçalayarak hükümranlık alanındaki petrol kaynaklarının bulunduğu bölgelere hâkim olma amacından vazgeçmemiştir.

Politikalarının uygulanmasında iki temel strateji izlemişlerdir. Birincisi, bölgesel kargaşa yaratmak ve bu kapsamda bir gerekçe oluşturarak müdahale etmek. İkincisi ise, yükselen milliyetçilikle etnik, dinî ve kültürel farklılıkları istismar ederek nüfuz altına alınabilecek yeni, küçük ulus-devletçikler türetmek. Osmanlı Devleti zengin petrol yataklarını barındıran coğrafyasıyla ve sahip olduğu çok kültürlü sosyal yapısıyla bu stratejilerin hedefi olmuştur. Bu durum, Cumhuriyet dönemi ile birlikte devam etmiş ve ilk on beş yılında toplumsal yaşamda düşünülen inkılâpların yavaşlamasına, demokratik gelişmelerin gecikmesine ve mali imkânlarının önemli bir bölümünün bu yönde harcanmasına neden olmuştur. Türkiye'nin toprak bütünlüğünü tehdit eden etnik, dinî ve siyasî etkenleri kışkırtmaktan geri durmayan başta İngiltere olmak üzere dönemin güçlü

[7] Uslandırma, yola getirme, terbiye etme.
[8] Yetişmek ve yakalamak veya bulmak amacıyla birinin arkasından gitme, izleme.
[9] Uzaklaştırma, yakalama, ceza verme.

devletleri, bir yandan rejimi bir istikrar unsuru olarak göstermiş diğer yandan inkılâpları, Müslüman bölge halklarının tepkisine neden olduğu gerekçesiyle eleştirmiş ve bu halklar arasında sürekli bir gerilim ortamı yaratmıştır. Bu dönemde gerçekleşen isyanların büyük bir kısmı, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindedir. Bölgenin coğrafi ve iklim özellikleri, toplumsal hayatın biçimlenmesinde kısmen de olsa konar-göçer bir yapıyı hâkim kılmış ve bölgede çevre ulaşımının sınırlılığı ile de kapalı bir toplum düzenini ortaya çıkarmıştır. Merkezî otoritenin tam anlamıyla hâkimiyet kuramadığı bu bölgelerde, Cumhuriyet'e kadar, halk işlerini toprak ağalığı, aşiret reisliği ve tarikat şeyhliği adı altındaki teşkiller vasıtasıyla yürütmüştür. Toplumsal yapı, zaman içinde ekonomik, dinî ve siyasi nüfuz mücadelelerine zemin hazırlamış ve bölgedeki asayişi sıklıkla bozmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, merkezî otoriteyi, ülkenin tümüne hâkim kılmak üzere siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik alanda aldığı tedbirler ve yasal düzenlemeleri, toplumsal hayatı değiştirmeyi amaçladığından bölgedeki yerel güçleri rahatsız etmiş ve zaman zaman devlete karşı halkı kışkırtma ve propaganda ile bölge dışı güçlerle de ittifaka yönelmesine neden olmuştur (Yazıcı, 2023, s. 1-3).

2. Eşkıya ile Mücadelede Jandarmanın Teşkilat, Eğitim ve Mevzuat Düzenlemeleri

Jandarma, kuruluşundan itibaren mülki sorumluluk sahaları itibariyle emniyet ve asayişin sağlanmasında daima yetkili bir kolluk kuvveti olmuştur. Tarihi süreç içerisinde bağlantı durumu zaman zaman "askeri" veya "silahlı" tanımlamalar yapılarak değişikliğe uğrasa da icra ettiği görevler bakımından kolluk kuvveti yapısını korumuştur. Temel görevleri arasında yer alan ve önleyici tedbirleri kapsayan mülki görevler ile suçun aydınlatılması için araştırma ve yakalama tedbirlerini kapsayan adli görevler, bu doğrultuda yerine getirilmiştir.

Jandarma, emniyet ve asayişin temininde Polis ile birlikte kendisine verilen yetki ve sorumluluklar dâhilinde kolluk hizmetini yerine getirmiştir. Dönemin en hassas ve ivedi tedbir alınmasını gerektiren durumu, şekavetin önlenmesi ve eşkıyanın yakalanması ile çıkan isyanların bastırılmasıdır. Bir bakıma Cumhuriyet Jandarması, bu tür olaylara karşı müdahalede, Osmanlı Devleti döneminden itibaren yabancısı olmadığı hatta olayların önlenmesi ve suçluların yakalanmasında oldukça tecrübeli olduğu bir durumla yeniden karşılaşmıştır. Öncelikli bir hâl alan bu durum, Jandarmanın teşkilat, mevzuat ve eğitimini doğrudan etkilemiştir.

2.1. Teşkilat Düzenlemeleri

Öncelikle 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'nin açılması ile İcra Vekilleri Heyeti içerisinde Milli Müdafaa Vekâletine bağlı olarak Umum Jandarma Kumandanlığı kurulmuş ve Jandarmanın her türlü teşkil, tensik ve görevlendirme esaslarının belirlenmesi sorumluluğu verilmiştir (Türk Silahlı Kuvvetleri [TSK] Tarihi, 1984, s. 389). Ağustos 1920 itibariyle Umum Jandarma Kumandanlığının ana ast birlikleri Jandarma Bölge Müfettişlikleri halindedir. Konuş yerleri 8 Jandarma Bölge Müfettişliği olarak aynı isim altında İstanbul, Aydın, Ankara, Konya, Sivas, Adana, Trabzon ve Bitlis'tedir. Jandarma Bölge Müfettişlikleri mülki teşkilat esas olmak üzere alaylar halinde vilayetlerde, taburlar sancaklarda, bölükler kazalarda, takım olarak teşkil edilen karakollar ise köylerde konuşlanmıştır (TSK Tarihi, 1984, s. 391-393). Jandarmanın merkezi yapısı tesis edildikten sonra özellikle olaylara süratle müdahalede imkân sağlayan seyyar jandarma birliklerinin kuruluşuna geçilmiştir.

7 Haziran 1920'de TBMM'nde kabul edilerek yürürlüğe giren sabit jandarma birliklerinin yanı sıra seyyar jandarma birliklerine dair 10 maddelik "Piyade, Süvari

Sınıfından Mürekkep Olmak Üzere Jandarma Müfrezeleri Teşkili Hakkında Kanun"nun ilk maddesinde; "Müdâfaa-ı memleketin temini ve asayiş-i umuminin lâyıkıyla tesisi için Müdâfaa-ı Milliye vekâletine merbut olmak üzere seyyar jandarma müfrezeleri teşkil edilmiştir." ifadesi ile hem memleketin savunması hem de asayişin sağlanması konusunda jandarmanın yetkilendirildiği belirtilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 1954, s. 99-125).

İç güvenlikte tehdidin azalması ile birlikte Milli Müdafaa Vekâletine bağlı olarak faaliyet gösteren Seyyar Jandarma Müfrezeleri, TBMM'de 10 Şubat 1921'de yapılan bir teklif ile Mart 1921'den itibaren kaldırılmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1954, s. 164-165). Böylece Jandarmanın seyyar müfrez birlikleri dokuz aylık bir süre içerisinde isyanların bastırılmasında, eşkıyanın takip ve tenkili ile askeri birliklerinin işgal kuvvetlerine karşı mücadelesinde önemli bir destek sağlamış aynı zamanda Kuva-yı Milliye Harekâtından Düzenli Birlik Harekâtına geçişte kolordu birliklerinin görevini kolaylaştırmıştır. Kanun teklifinde de görüleceği üzere Ordunun artık tamamıyla görevini yerine getirecek duruma eriştiği belirtilerek artık emniyet ve asayiş hizmetinin sabit jandarma birlikleri ile sürdürülebileceği ifade edilmiştir.

TBMM açıldığında 8 olan Jandarma Müfettişlik miktarı (Çermeli ve Atabey, 2002, s. 198-199) 1922'de Umum Jandarma Kumandanlığına bağlı olarak 9'a yükselmiştir. 1924 yılında ise kadro düzenlemeleri ve artan mevcutlar doğrultusunda müfettişliklerin mıntıka sorumluluklarında yapılan düzenlemeler ile 20 ayrı mıntıka sorumluluk sahası belirlenmiş ve 12 Müfettişlik altında toplanmıştır. Sorumluluk sahalarında yapılan değişiklikler aynı zamanda bu bölgelerde faaliyet gösterecek jandarma birliklerinin de terkibi ve tertibatında değişikliklere neden olmuştur. Nitekim 1924'te 3 seyyar piyade, 2 estersüvar[10] (Develioğlu, 2010, s. 269) jandarma taburu kurulmuş (Tekir, 2020, s. 338-339) ve 18 tabur ile müstakil 1 bölükten teşkil olan hudut birlikleri jandarmanın sevk ve idaresine verilmiş ve Milli Savunma Vekâletine devredildiği 1929'a kadar bütçe planlaması Dâhiliye Vekâleti tarafından yapılmıştır (İç İşleri Bakanlığı, 1974, s. 50).

1924'te Türkiye Cumhuriyeti Jandarma teşkilatı, Umum Jandarma Kumandanlığına bağlı olmak üzere, Jandarma Mıntıka Müfettişlikleri, Vilayet Jandarma Kumandanlıkları, Jandarma Mektepleri (Jandarma Mekteb-i Alisi, Efrad-ı Cedide Mektepleri, Karakol Kumandanlık Mektepleri), Jandarma İmalathanesi, Jandarma Matbaası, Jandarma Sıhhiye Müesseseleri halindedir. Aynı yıl, emniyet ve asayiş hizmetlerinin yürütülmesinde sorumluluk sahası mülki sahaya göre belirlense de polisin yetersiz kaldığı sorumluluk sahaları jandarmaya devredilmiştir (Tekir, 2020, s. 341).

Jandarma birliklerinin teşkilatlanması her yönü ile İcra Vekilleri Heyeti sorumluluğundadır. Hem bütçe imkânları hem de personel temini iki temel ölçüt olarak öne çıksa da meydana gelen olayların miktarı ve niteliği belirleyicidir. Nitekim 1923 yılında Dâhiliye Vekâleti tarafından Dersim (Tunceli) ve Muş'taki Jandarma birliklerinin takviye edilmesi maksadıyla birer tabur kuvvet gönderilmesi kararı verilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi [CCA], Fon: 030.10.0.0.125.892.6-2). Buna rağmen bölgeden gelen kuvvet taleplerinin sağlıklı bir incelemesinin yapılması ve her olay sonrası birlik teşkil edilemeyeceği veya gönderilemeyeceğinin bilinmesi istenmiştir (CCA, Fon: 030.10.0.0.125.892.6-3).

Mülki teşkilata göre teşkil edilmiş Jandarma birliklerinin ana yapısını vilayet jandarmalarına bağlı olan sabit tabur, bölük ve karakollar oluşturmaktadır. Bu yapı içerisinde karakollar asıl asayiş birliği olmakta ve sorumluluk sahasının genişliğine göre kuvvet miktarı belirlenmektedir. Süvari ve piyade olarak iki sınıf halinde belirlenen

[10] Ester; Katır. Estersüvari; Katırlı süvari birliği.

seyyar kuvvetin miktarı ise bölgenin asayiş durumuna bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Bu kuvvet yapısı içerisindeki süvari alayları ayrıca merkeze bağlı ve istenildiğinde süratle meydana gelen olaya müdahalede kullanılmak üzere yapılandırılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Ankara, Çorum, Yozgat, Elazığ ve Erzincan vilayet merkezlerinde bulunan süvari alayları, yaya ve atlı olarak hazır kıta şeklindedir. Böylelikle olayların önlenmesi maksadıyla tabur teşkilleri ile süvari jandarması yeniden kurulmuş ve 1924 yılı itibari ile göreve başlamasına karar verilmiştir (Tekir, 2020, s. 342-343). Seyyar Jandarma birliklerinin Cumhuriyetin ilk yıllarındaki konuş durumu Tablo-1'de gösterilmiştir (Küsmez, 2023, s. 509).

Böylece seyyar jandarma alayları yanında seyyar jandarma taburları da teşkil edilerek emniyet ve asayiş hizmetlerinde jandarmanın hareket kabiliyetinin artırılması ve daha geniş bir bölgede hizmet vermesi arzu edilmiştir. Piyade ve süvari olarak ayrılmasından maksat; yaya olarak karakol ve çevresinde, atlı olarak ise daha uzak bölgelerde devriye görevi icra etmek ve asayişe müessir olaylara süratle müdahale etmektir.

Seyyar Jandarma birlikleri, daha çevik ve esnek bir yapıya sahiptir. Bünyesindeki taburlar ile süvari bölüğü ve ağır makineli tüfek takımları, eşkıya takibi ve tenkilinde etkin bir kuvvet imkânı sağlamıştır (Hünalp, 1942, s. 39-40).

Tablo 1. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Seyyar Jandarma Birliklerinin Durumu

Jandarma Süvari Alayları						**Seyyar Jandarma Taburları**		
1923	Piyade	Süvari	1924	Piyade	Süvari	1924	Piyade	Süvari
Ankara J. Süv. Alayı	13	150	Konya J. Süv. Alayı	26	300	Bolu Syy. J. Tb.	218	50
Çorum J. Süv. Alayı	18	182	Gaziantep J. Süv. Alayı	26	300	Aydın Syy. J. Tb.	218	50
Yozgat J. Süv. Alayı	18	182	Bozok J. Süv. Alayı	26	300	Trabzon Syy. J. Tb.	218	20
Elazığ J. Süv. Alayı	69	231	Mardin J. Süv. Alayı	26	300	Erzincan Estersüv. J. Tb.	20	326
Erzincan J. Süv. Alayı	18	182				Bitlis Estersüv. J. Tb.	20	326

1925 yılından itibaren 1930'a kadar teşkilatlanma çalışmaları sürmüştür. 1925 yılında 8 Seyyar Jandarma Alayı, 3 Piyade Jandarma Taburu ile 1 Süvari Jandarma Bölüğü ve 7 Sahil Jandarma Bölüğü; 1927'de 1 Piyade ve 2 Seyyar Jandarma Alayı teşkil edilmiştir. 1930 yılında Jandarma Müfettişlik Bölgesi tüm jandarma birliklerinin denetim ve düzenlemesini yapmak üzere Umum Jandarma Kumandanlığına bağlı olacak şekilde 13'dür. 1933 yılında ise bölge müfettişliklerinin miktarı 18 Mıntıka Kumandanlığı olacak şekilde 6'dır. Seyyar jandarma teşkilatında da yapılan değişiklikler sonucu; er mevcudu az, birlik mevcudu fazla olan alayları kuvvetli birlikler haline getirmek maksadıyla; ikişer taburlu 7 Seyyar Jandarma Alayı lağvedilmiş yerine her tabur üç piyade ve bir süvari bölüğü ve bir ağır makineli tüfek takımından oluşacak şekilde 7 Seyyar Jandarma Taburu ile üç taburlu 1 Seyyar Jandarma Alayı kurulmuştur (CCA, Fon: 030.10.0.0.128.923.6-5,7).

Seyyar jandarma birliklerinin kurulması ile birlikte idari yönden bir düzenleme daha yapılmıştır. Doğu Anadolu bölgesinde eşkıya olaylarına karşı alınacak tedbirleri tek elden ve süratle icra edebilmek için 25 Haziran 1927 tarih ve 1164 sayılı kanun ile "Umumi Müfettişlik Teşkiline Dair Kanun" yürürlüğe girmiştir. Kanun ile Elazığ, Urfa,

Bitlis, Hakkâri, Diyarbakır, Siirt, Mardin, Van ve daha sonra Bayazıt[11] dâhil edilmek üzere 9 ilde Vilayet-i Şarkiye Müfettişi Umumiliği teşkil edilmiştir (Demirtaş, 2021, s. 170-171). Doğu Anadolu bölgesindeki merkezi hükümet uygulamalarının etkinliği için üç müfettişlik daha açılacaktır. Seyyar Jandarma Alaylarının yeniden teşkili konusunda 1928 yılında yapılan düzenlemeler, jandarmanın 1925 ve 1926 yıllarında çıkan ayaklanmaların bastırılması ve eşkıya gruplarının yakalanması için verdiği mücadelede elde ettiği tecrübeleri de göstermesi bakımından önemlidir.

22 Ocak 1928 tarihinde "Seyyar Jandarma Alayları Teşkili ve Vazifeleri Hakkında Talimatname" adı ile bir kararname yayımlanmıştır (CCA, Fon: 030.18.1.1.27.75.16-00000001). 15 ayrı maddeden oluşan Talimatnamede, piyade ve diğer sınıflardan karışık jandarma alayları teşkil edildiği, Dâhiliye Vekâleti emrinde görev yapacağı, lüzum görüldüğünde Vilayet valilerinin de emrine verilebileceği ve birden fazla seyyar jandarma alayı bir müfettişlik bölgesinde görev yaparsa komutanın müfettişte olacağı ve eşkıya ile mücadelede her faaliyetin rapor edileceği belirtilmiştir. Birinci Maddesi görev kapsamını açıklaması bakımından önemlidir: "Esas jandarma kıtalarının icra kudretinden üstün memleketin herhangi bir yerinde çıkacak fesat ve isyanın söndürülmesinde ve büyük derecedeki eşkıyalık ile memleketin inzibatı ve rahatını bozan fevkalade hallerin ortadan kaldırılmasında kullanılmak üzere yalnız piyade ve diğer sınıflarla karışık seyyar Dâhiliye Vekâletine verilir." (Jandarmanın Kitabı, 1930, s. 514). TBMM tarafından yayımlanan bu Talimatname ile seyyar jandarma alaylarının görev esasları açıklanmış ve Kuva-yı Milliye'den gelen tecrübe ile bir bakıma kontrolsüz kullanımlarının da önüne geçilmiştir. Genel olarak Jandarma teşkilatının yıllara göre tensikatını gösteren durum, Tablo.2'dedir (Küsmez, 2023, s. 511). 1933 Jandarmasının ana teşkilatlanma yönünden durumu ise Tablo.3'te belirtilmiştir (Küsmez, 2023, s. 513).

Tablo 2. Jandarmanın Lağıv ve Teşkil Durumu

	Bölge Müfettişliği	**Mıntıka Kumandanlığı**	**Vilayet Jandarması**		**Seyyar Jandarma**	
			J. Alayı	**J. Taburu**	**Süvari Alayı**	**J. Taburu**
1920	8		17	13	2	
1921					Seyyar Müfrezeler Lağvedilmiştir.	
1922	9					
1924	20					5
1925	12			3+8	8	
1927					3	
1930	13					
1933	6	18			8	7

Tablo.2'de görüldüğü üzere 1920 yılında Ankara ve Sivas'ta kurulması planlanan iki jandarma süvari alayının her birinin mevcudunun 2000 olarak düşünülmesi iki alay kuvvetinden daha büyük bir birlik olduğunu gösterir. 1924 yılında 5 olan seyyar jandarma taburundan 3'ü piyade, 2'si estersüvaridir. 1925'te ise Vilayet jandarmasına bağlı 3 jandarma taburundan biri piyade nitelikli, 8'i seyyar bölük seviyesinde olup 1 süvari bölüğü ile 7 seyyar jandarma bölüğünden müteşekkildir. 1927 yılında 2 Seyyar Jandarma Alayı ile 1 Piyade alayı teşkil edilmiş, 1933'te ise 7 Seyyar Jandarma Alayı lağvedilmiştir (Tekir, 2020, s. 306).

[11] Ağrı vilayetine bağlı bir ilçedir.

Tablo 3. 1933 Yılı, Jandarmanın Mülki Teşkilata Göre Yapısı

Jandarma Teşkilat Durumu		Mülki Teşkilat Durumu
J. Bölge Müfettişlikleri	J. Mıntıka Kumandanlıkları	Mülki Teşkilata Tabi Jandarma Sorumluluk Sahası Vilayetler
1. J. Bölge Müfettişliği (Diyarbakır)	Van, Mardin, Diyarıbekir	Van, Muş, Siirt, Hakkâri, Urfa, Mardin, Elaziz, Diyarıbekir
2. J. Bölge Müfettişliği (Erzurum)	Erzurum, Erzincan, Trabzon	Artvin, Kars, Bayazıt, Erzurum, Erzincan, Gümüşhane, Şebinkarahisar, Ordu, Giresun, Trabzon, Rize.
3. J. Bölge Müfettişliği (Adana)	Adana, Maraş, Niğde	Malatya, Maraş, Antep, Cebel-i Bereket, Adana, Mersin, İçel, Konya, Aksaray, Niğde, Kayseri.
4. J. Bölge Müfettişliği (Ankara)	Sivas, Samsun, Ankara	Sivas, Tokat, Yozgat, Kırşehir, Samsun, Amasya, Çorum, Sinop, Kastamonu, Çankırı, Ankara, Eskişehir.
5. J. Bölge Müfettişliği (İzmir)	Burdur, Afyon, İzmir	Burdur, Isparta, Denizli, Antalya, Afyon, Kütahya, Manisa, İzmir, Aydın, Muğla.
6. J. Bölge Müfettişliği (İstanbul)	Kocaeli, Balıkesir, İstanbul	Kocaeli, Bolu, Zonguldak, Bilecik, Bursa, Balıkesir, Çanakkale, İstanbul, Tekirdağ, Kırklareli, Edirne.

Tablo-3.'de görüldüğü üzere 1933 yılında mülhak ve müstakil livalar kaldırılmış ve ülkenin mülki teşkilat yapısı 62 vilayet olarak (Tavukçu, 2020, s. 726-727) belirlenmiştir. Bu durum jandarmanın teşkilatlanmasını da etkilemiş, daha sade ve toplu bir teşkilatlanmaya geçilmiştir. Nitekim jandarma sorumluluk sahasında emniyet ve asayiş hizmeti, 6 Jandarma Bölge Müfettişliği ve 18 Jandarma Mıntıka Kumandanlığı ile verilmeye başlamıştır (TSK Tarihi, 1984, s. 39). Yapılan teşkilat düzenlemelerinde öncelik özellikle eşkıyanın faaliyetlerini sonlandırmakta yeterli bir jandarma kuvvetine sahip olmaktır.

Bununla birlikte Birinci Dünya Harbi sonrası artan asker kaçakları ve fırsat düşkünlerinin çoğunlukla menfaat temini maksadıyla teşkil ettikleri eşkıya grupları, devlet otoritesi için en önemli bir tehdit olmaya devam etmiştir. Başlangıçta küçük boyutta başlayan teşebbüsler, zaman zaman isyan şeklinde gelişme göstermiş ve Ordunun takviyesi zorunlu olmuştur (CCA, Fon: 030.10.0.0.128.923.6-40). Yine de eşkıya takibi ve isyanların bastırılmasında görevlendirilen birlikler arasında seyyar jandarma birlikleri önceliklidir. Nitekim 1925 yılı başlarında çıkan Şeyh Sait ayaklanmasının yayılma tehlikesi göstermesi ve İran sınırı ötesinde faaliyet gösteren ve zaman zaman Türkiye'ye giriş yaparak olay çıkaran eşkıya Simko ve taraftarlarının (CCA, Fon: 030.10.0.0.112.756.24-2) diğer eşkıya grupları ile birleşmesinin önlenmesi için 19 Şubat 1925'te çıkarılan bir Kararname (CCA, Fon: 030.18.1.1.12.76.6-2) ile Jandarma ve Hudut birliklerinin seferberlikleri hakkında teklif edilen Talimatname yürürlüğe girmiştir. Aynı yıl 14 Haziran'da ise "Jandarmanın Vezaif ve Teşkilat-ı Esasiyesi ile Cihet-i Merbutiyeti Hakkında Kanun Layihası" yayımlanarak (CCA, Fon: 030.18.1.1.14.42.18-1) eşkıya ve muhtemel isyanlara karşı jandarmanın kullanılma esasları belirtilmiştir.

Dönemin Dâhiliye Vekâleti tarafından hazırlanan asayiş raporlarında eşkıyanın faaliyetleri, menfaat temini ve siyasi maksatlar üzerine tespit edilen ve bastırılan küçük çaplı isyanlar da dâhil olmak üzere meydana gelen olaylar olarak tasnif edildiğinde 1927 yılına kadar belirgin bir artışın olduğu Tablo.4'de görülmektedir (CCA, Fon: 030.10.0.0.128.923.6-46).

Tablo 4. İsyan ve Şekavet Olayları

Yıllar	Siyasi Şekavet	Adi Şekavet	Yol Kesmek	Adam aldırmak	TOPLAM
1923	-	25	42	-	67
1924	332	331	563	78	1.304

1925	169	231	131	368	899
1926	5	130	204	16	355
1927	4	85	904	104	1.097
1928	10	47	119	24	200
1929	5	55	145	6	211
1930	10	40	233	5	288
1931	2	30	330	19	381
1932	2	31	128	2	163
1933	-	25	10	-	35
TOPLAM	539	1.030	2.809	622	5.000

Cumhuriyetin ilk on yılında eşkıya tarafından meydana gelen olay sayısı toplam 5.000'dir. Bu olaylar arasında doğrudan rejime karşı gerçekleşen 539 olay mevcuttur. Bu olaylar 1930 yılına kadar Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı dini ve/veya etnik ayrılıkçı nitelikte başkaldırı şeklinde meydana gelmiştir. Olayları bastırmak üzere icra edilen asayişi temin harekâtında kolluk kuvveti olarak Jandarma çoğunlukla bölgedeki askeri birliklerin emrindedir. Diğer taraftan Jandarmanın bu dönem içerisinde yapılan teşkilat düzenlemelerinde öncelikle dikkate aldığı husus, yurt sathında ortaya çıkan isyanları bastırmak için duyulan kuvvet ihtiyacıdır. 1924, 1925 ve 1926 yıllarında artan isyan ve şekavet olaylarını bastırmak için seyyar jandarma birlikleri ile aynı zamanda değişen mülki teşkilat yapısına göre vilayet jandarmasını takviye etmek üzere tabur seviyesinde sabit jandarma birliklerine öncelik verildiği görülmektedir.

2.2. Eğitim Düzenlemeleri

Jandarmada bir taraftan teşkilatlanma yapılırken diğer taraftan yeni teşkilatlanmaya uygun olarak personelin yetiştirilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetleri öncelikli bir konu olarak ele alınmıştır. Jandarmanın kuruluşundan itibaren okullaşmaya önem verildiği bilinmektedir. Özellikle Makedonya'da ıslahat isteklerinin jandarma subay ve erlerinin eğitimini zorunlu kılması üzerine 1904'te Selanik'te ve Üsküp'te (Karcı, 2021, s. 99) açılan Jandarma Okullaşma sürecine 1918'de Alay merkezlerinde bulunan karakol kumandanı ve efrad-ı cedide adında jandarmaya alınacak erlerin eğitimini sağlayacak Alay Okullarının açılması ile devam edilmiştir (Demircioğlu v.d.,2021, s. 89-90). Jandarma alaylarının olduğu yerde açılan bu okullar müstakil bir okul olmaktan öte bölgedeki jandarma birliklerinde eğitim ve teşkilat düzenlemelerini yerine getirmiştir. Efrad-ı Cedide Mektebi, Zabıta Mektebi ve Posta Kumandanları Mektebi adı ile yaygınlaşan okulların amacı; yeni gelen jandarma erlerini eğitmek, meslek bilgisi vermek ve ordudan jandarmaya geçen zabit ile küçükzabitlerin eğitimini sağlamaktır (Tekir, 2020, s. 98-99). Jandarmaya zabit ve efrad temini ile bunların eğitimi daima önemini korumuş ve Cumhuriyet döneminde de bu hassasiyetle sürdürülmüştür.

Cumhuriyet dönemi başlangıcında zabit ve küçükzabit ihtiyacı fazladır. 1326 zabit kadrosuna karşılık 200'e yakın bir mevcut bulunmaktadır. Bu miktarın da kısa bir süre içerisinde hizmet süresini bitirecek olması ve yerine zabit istihdamı yapılana kadar küçükzabitlere eğitim verilerek zabit görevlerinin yerine getirilecek olması geçici bir çözüm olacağından bu durum Cumhuriyet jandarmasının önündeki en büyük sorunlardan biridir (Küsmez, 2020a, s. 93). Osmanlıdan kalan mevcut okullar olarak Zabitan Mektebi ile İstanbul, Çanakkale, Kayseri, Adana, Giresun, Kars ve Diyarbakır'da ikişer veya üçer taburlu alaylar halinde eğitime başlayan Efrad-ı Cedide Mektebi (Jandarma Genel Komutanlığı, 1973, s. 120) ve Karakol Kumandanları Mektebi, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da faaliyet göstermiştir. Nitekim Jandarma Zabitan Mektebi'nin Ankara'da faaliyeti planlansa da yer olmaması nedeniyle İzmit'te eğitim-öğretime devam etmiştir. Ders programında ise Türkiye Cumhuriyeti Siyasi Teşkilatı ve İdaresi, Adliye Teşkilatı, Ceza Kanunu, Muhakeme Usulü, Hukuk, Tahkikat Usulleri,

Devletlerarası Hukuk, Mecelle bilgisi, Polis nizamnamesi ve Jandarma ile ilişkiler adlı dersler vardır (Çermeli ve Atabey, 2002, s. 284).

Jandarmanın subay kaynağı, Harbiye Mektebi'nden mezun olanlar ile Ordu'da görevli iken Jandarmaya geçmek isteyenlerden oluşmakta ancak mevcutlar kadro ihtiyacını karşılayamamaktadır. Diğer taraftan mevcutların eğitimini sağlamak için bazı tedbirler alınmıştır. Özellikle jandarma subayının eğitimine okul döneminde önem verilmiş, vazifeyi yerine getirebilecek küçükzabitlerin eğitimi hızlandırılmış, erlerin eğitimi için okul sayısı artırıldığı gibi sevk edildikleri birliklerde mesleki bilgiler verilmiş ve eğitim programında jandarmanın haber alma ve haber temini faaliyetlerine önem verilmiştir. Böylece Jandarmanın nihai hedeflerinden biri olan "ordunun muavenetinden tamamen vareste kalmağa çalışmak" ilkesi esas alınmıştır (CCA, Fon: 030.10.0.0.128.923.6-16, 17).

Subayların eğitiminde mevzuata dayalı jandarma meslek bilgisi önemli bir yer tutmaktadır. Bu maksatla 1933 yılında Ankara'da bir Jandarma Meslek Mektebi açılmasına karar verilmiştir. İhtiyattan alınma ve meslekten yetişme jandarmalar Harbiye Mektebi'nde ve Piyade Atış Mekteplerinde eğitimine devam etmekte ayrıca jandarma kursu verilmektedir. Her rütbenin gerektirdiği mesleki bilgiyi vermek üzere hizmet içi kurslar da açılmıştır. Diğer taraftan jandarmaların mesleki bilgi ve genel kültürlerini artırmak için kışlalarda kütüphaneler açılmış ve "Jandarma Mecmuası", "Jandarma Karakol Dergisi", adı ile süreli yayınlar çıkarılmıştır (CCA, Fon: 030.10.0.0.128.923.6-19, 20). Bu yayınlarda özellikle uzun yıllar jandarma teşkilatında hizmet etmiş jandarma subaylarının tecrübe ve bilgilerini aktardıkları makale ve kitaplar, jandarma neşriyatı olarak personel için oldukça faydalı olmuştur. Meydana gelen olaylarda alınan dersler ve mevzuatın uygulanması konularını kapsayan bu eserler, jandarma birlik ve karargâhları ile okullarda jandarma erleri de dâhil olmak üzere istifadeye sunulmuştur. Bu kapsamda Jandarma Teşkilat ve Vezaif-i Nizamnamesi (Talat Bey, 1338), Jandarmanın Vezaif-i Umûmîyesi (Abdullah Bey, 1926), Jandarma Neferinin Vazifesi (Raşid Bey, 1927), Jandarma Ameli Vazifelerinden Bazı Hadiseler (Tekşen, 1941), Jandarmanın Takip, Tenkil Hareketleri ve Müsademe Tabiyesi (Ozanalp, 1939) ve Jandarmanın Kitabı (Umum Jandarma Kumandanlığı, 1930) başlıca eserlerdir.

Jandarma erleri de Cumhuriyet döneminin belirlediği eğitim anlayışı kapsamında seyyar birlikler ve sabit birlikler olmak üzere tespit edilen bir eğitim programına tabi tutularak öncelikle kıtalarda açılan okuma-yazma kursları ile ilk eğitime başlamıştır. Jandarma Efrad Mektepleri vasıtasıyla 18 hafta askeri eğitim verilmiş sonrasında ise sabit ve seyyar birliklere sevk olunan erlerin mesleki bilgiler ağırlıklı olmak üzere eğitimlerine devam edilmiştir. Özellikle karakollara gidecek olan erlerin eğitiminde zabıt tutma ve yakalama işlemlerinde yeterli bilgiye sahip olması istenmiştir (CCA, Fon: 030.10.0.0.128.923.6-17, 18).

Görevde olan kolluk personelinin eğitimi üzerinde de durulmuştur. Hem mesleki bilgilerinin artırılması hem de halen yaptıkları işin etkinliğinin anlaşılması bakımından konferanslar düzenlenmiştir. Özellikle isyanların bastırılması ve asayişin sağlanmasında kolluk kuvvetlerinin alacağı tedbirler ve yetkili kişilerin bilgilendirilmesi öncelikli konulardır. Nitekim Eylül 1926'da Başvekâlet tarafından bir kurmay subay, belirlenen bir heyete İstanbul'da konferans vermek üzere görevlendirilmiştir. Hariciye görevlilerinin de olduğu toplantılarda; yeni bir polis nizamnamesi yapmak, polis ve jandarmanın müşterek çalışma esaslarını belirlemek ve yabancıların Türkiye'de yürüttüğü istihbarat faaliyetlerini araştırmak için bu işlerle daha önce görev almış kişilerin tecrübelerinden yararlanmak konusunda incelemeler yapılmıştır (CCA, Fon: 030.10.0.0.47.300.3-2). Verilen eğitimlerde istihbarat ve haber alma faaliyetlerine önem verildiği anlaşılmaktadır. Çünkü

1924'de Nasturi İsyanı, 1925'de Şeyh Sait isyanı ve 1926'da çıkan Ağrı isyanlarında özellikle yabancıların etkisi olduğu görüldüğünden istihbarata karşı koyma faaliyetlerine sadece kolluk personelinin değil idarecilerin de bilgi sahibi olması istenmiştir.

2.3. Mevzuat Düzenlemeleri

Jandarmanın görev, yetki ve sorumluluklarına yönelik Cumhuriyet dönemine kadar yapılan mevzuat düzenlemeleri kalıcı olmamıştır. Bunun nedenleri arasında ilk olarak Balkan Harbi öncesi yabancıların müdahale ettiği Makedonya'daki ıslahat baskısından jandarmanın etkilenmesidir. İkincisi Birinci Dünya Harbi'nde Jandarmanın öncelikle silahlı bir kuvvet olarak görülmesi ve ordunun bir parçası olarak kullanılmasıdır. Üçüncüsü ise bu kez Mondros Mütarekesi ile hem İstanbul Hükümeti hem de Milli Mücadele taraftarları bakımından kontrol edilmek istenmesidir. Bu durum uzun bir süre jandarmanın tek merkezden yönetilen düzenli bir teşkilata ve mevzuata sahip olamamasına neden olmuştur. Milli Mücadele döneminde ise Jandarma hakkında yapılan mevzuat değişiklikleri daha çok isyanlara karşı teşkilatlanma ve kuvvetin kullanımı yönündedir. Cumhuriyetin hemen öncesinde bu durum daha net görülmektedir. Nitekim Jandarmayı doğrudan ilgilendiren ve yetkisini aldığı bir mevzuat olarak 18 Ekim 1923 tarih ve 356 sayılı kanun ile yürürlüğe giren "İzale-i Şekavet Kanunu" (Köse, 2020, s. 1272) eşkıya ile mücadelede önemli bir hukuki düzenleme olmuştur. Henüz Cumhuriyet ilan edilmesinden az bir zaman önce yürürlüğe girmesi Milli Mücadele döneminde de sıkıntısı çekilen eşkıya olaylarına karşı bir hassasiyet gösterildiğini ifade etmektedir.

Jandarma teşkilatında en kapsamlı düzenleme; görev, yetki ve sorumluluklarında yapılan değişikliklerdir. Bunların tamamının yer aldığı düzenleme ilk kez 22 Haziran 1930'da, 1706 sayılı "Jandarma Kanunu" adı ile yürürlüğe giren mevzuatta belirtilmiştir. Otuz madde halinde yayımlanan kanun, ilk maddesinde jandarmayı "silahlı ve askeri bir kolluk kuvveti" olarak tanımlamıştır. İkinci maddesinde vazife ve hizmet gereği Dâhiliye Vekâleti'ne, askeri talim ve terbiye bakımından Erkan-ı Harbiye Reisliğine, ikmal ve seferberlik hizmetleri için Milli Müdafaa Vekâleti'ne bağlı olduğu belirtilmiştir. Kanunun bağlantı ve uygulama maddeleri ile jandarmanın görev, yetki ve sorumlulukları belirlenirken mevzuat karışıklığı da giderilmiştir (Küsmez, 2020a, s. 182-183). Böylelikle hem Cumhuriyet öncesinin bir türlü uygulanamayan ve karışıklıklara neden olan mevzuatı kaldırılmış hem de yeni yürürlüğe giren Türk Ceza Kanunu ve Türk Ceza Muhakemeleri Kanununun yürütülmesinde kolluk kuvveti olarak jandarmanın yeniden görev ve yetkileri belirtilmiştir. Bu düzenleme isyanların bastırılması ve eşkıya ile mücadelede Jandarmanın yetkisini artırmış ve kolluk hizmetini daha kolaylaştırmıştır.

3. Jandarmanın Eşkıya ile Mücadelesinde Doktriner Çerçeve

Jandarma, teşkilat, mevzuat ve eğitim yönünden ihtiyaç duyduğu düzenlemeleri yaparken aynı zamanda isyan ve şekavete karşı yürüttüğü mücadelenin harekât esaslarını da belirlemiştir. Her ne kadar Osmanlı Devleti döneminden tecrübeleri olsa da yeni jandarmanın taktik ve operatif yönden bazı kaideleri bilmesi ve bunların uygulanmasında dikkat göstermesi önemli bir konu olarak ele alınmıştır. Diğer bir ifade ile Cumhuriyet Jandarmasının kolluk hizmeti esnasında "ne yapacağı" yürürlüğe giren kanun ve kararnamelerin oluşturduğu yasal mevzuat ile "nasıl yapacağı" ise elde edilen tecrübelerin ve uygulamaların, miktarı az da olsa yayımlanan yönerge, kitap, dergi, makale ve konferans gibi idari mevzuat ile belirlenmiştir.

Çıkan bir isyan genişlemeden nasıl bastırılır? Eşkıya olayları nasıl önlenir? Eşkıya grupları birleşerek isyana nasıl dönüşür? Eşkıyanın takibi ve yakalanması için neler

yapılmalıdır? Yataklık yapanlar nasıl tespit edilir? Haberalma sistemi nasıl kurulmalı ve işletilmelidir? İsyancıların genel hareket tarzları nedir? Jandarma bu tür olayların önlenmesinde kuvveti nasıl teşkil etmeli ve kullanmalıdır? Ordu birliklerinin de dâhil olduğu bir isyanı bastırma harekâtında müşterek nasıl görev icra edilir? Bu ve benzeri soruların cevapları jandarma için öncelikle ele alınmıştır. Çünkü yetkisinde olan görevlerin icra esaslarını kapsamaktadır. Bunlar eşkıya ile mücadelede temel harekât esasları olmuş ve jandarma için bugün dahi çoğu geçerli olan doktriner ilkeler olarak kabul görmüştür.

Bu nedenle Jandarmanın kolluk hizmetini yerine getirirken eşkıya ile mücadelede uyguladığı esasların niteliği ve tanımlamasının yapılmasına önem verilmiştir. Bununla birlikte dönemin Jandarma neşriyatında hassasiyetle üzerinde durulan bir husus, günümüzde dahi çoğu araştırmacı tarafından farklı yorumlanmakta ve jandarmanın yetki ve sorumluluğunda bir asayişi temin görevi olan eşkıya ile mücadelenin taktik ve teknik yönü, gayrinizami harp doktrini kapsamında izah edilmektedir. Taktik esaslar benzerlik gösterse de bu tarz uygulamaların asayiş hizmeti içerisindeki yeri aynı değildir. Örneğin bir asayişi temin görevinde bulunan jandarmanın icra ettiği pusu, baskın, takip, iz sürme, yakalama, sorgulama gibi faaliyetler, bir harp esnasında düşman geri bölgesinde veya işgal altındaki dost bölgelerde ordu birliklerinin yaptığı faaliyetlerle benzerlik göstermesi nedeniyle jandarmanın asayiş hizmeti kapsamında yürüttüğü eşkıya ile mücadele harekâtı gayrinizami harp olarak nitelendirilmektedir.

Diğer bir açıklanması gereken husus da, jandarmanın isyanlar ve eşkıya ile mücadelesindeki kullandığı bu usullerin günümüz kavramları ile açıklanmasının yeterli olmayacağıdır. Nitekim bugünün kavramı olan "gayrinizami harp"in dönemin karşılığı olan kavramı "küçük harekât/harp" veya diğer bir adı ile "harekât-ı sagire/harb-i sagir"dir. Bu nedenle Jandarma görevlerini icra ederken ne "küçük harekât" ne de "gayrinizami harp" icra etmiştir. Çünkü ne mevzuatında böyle bir hüküm vardır ne de bu durumu gerektirecek bir harp ortamındadır. Jandarma bir kolluk kuvveti olarak asayişin temini için eşkıya ile mücadelede suçluların yakalanması için gerekli mülki ve adli tedbirleri uygulamaktadır (Küsmez, 2020b, s. 33-34).

Osmanlı Jandarması da bu ayrıma titizlikle uymuştur. Ordu birlikleri için baskın, pusu, iz takibi, tahrip gibi görevler küçük harekât kapsamında, Jandarma için ise eşkıyanın takip ve tenkil harekâtı olarak icra edilmiştir. Dolayısıyla Jandarmada asli görevleri arasında olan eşkıya ile mücadele bir gayrinizami harp olarak görülmemiş ve bu maksatla uygulanmamıştır. Bu durumun en önemli örnekleri, Ömer Fevzi (Mardin) Bey'in dönemin jandarma görev, yetki ve sorumlulukları hakkında yazdığı eserlerinde de yer almaktadır. Nitekim eşkıya ile mücadelede temel bir kitap olan ve 1909'da (1325) basılan "Muhafaza-i Asâyişe Memûr Zâbitânın Vezâifi: Usûl-i Takîb-i Eşkıya ve Çete Muharebeleri" (Ömer Fevzi, 1909) adlı eserinde, jandarmanın eşkıya ile mücadele esasları, gayrinizami harbin esasları olarak izah edilmemiş hatta harb-i sagir veya harekât-ı sagire doktrini ile açıklanmamıştır. Nitekim dönemin gayrinizami harbi olarak tanımlanabilen harekât-ı sagire, 1889'da (1305) tercüme edilen ve askeri okullar ile kıtalarda okutulan Harekât-ı Sagire-i Askeriye Talimnamesi'nde (Mehmet Faik, 1889) açıklanmıştır. Ömer Fevzi Bey'in de bir subay olarak bu hususu bildiği düşünülecek olursa eserlerinde kullanmaması, eşkıya ile mücadele harekâtının bir harekât-ı sagire olmadığını (gayrinizami harp) bildiğini gösterir. Bu nedenle jandarma için eşkıya ile mücadele harekâtının karşılığı eşkıyanın takip ve tenkil harekâtından oluşan bir "tedip harekâtı"dır.

Bu durumun farklılığı aynı zamanda muharebe tabiyesi ve müsademe tabiyesi olarak ayrı birer kavram şeklinde dönemin resmi neşriyatında yer almaktadır:

> "Muharebe tabiyesi sevkulceyşin tayin ettiği esaslara göre muharip kuvvetlerin muharebe meydanında kullanılması usulünü gösterir. Müsademe tabiyesi, mesleki esaslara göre jandarma kuvvetlerinin eşkıya çetelerine karşı müsademe mahallinde kullanılması usulünü bildirir. Muharebe tabiyesinin gayesi, muharebe meydanında düşmanı mağlup etmek ve memleket zapt veya istirdat etmektir. Müsademe tabiyesinin gayesi, vatandaşlarından Devlet kanunlarına karşı gelen mal ve cana tecavüz ederek emniyet ve asayişi ihlal eden eşkıya çetesini imha ederek emniyeti, huzur ve sükûnu iadeten tesis etmektir" (Ozanalp, 1939, s. 4).

Aynı zamanda eşkıya ile mücadele harekâtının yani tedip harekâtının, çete harbi (küçük harp) veya günümüzdeki ifadesi ile gayrinizami harp ile arasında fark olduğu belirtilmiştir. Nitekim,

> "Çete harbi (Küçük Harp), diğer büyük harp hareketleri ile birlikte ve onlara bağlı olarak ordunun küçük ve seyyar kıtaları tarafından düşmanın cephesine, yanlarına ve bahusus gerilerine baskın vermek sureti ile yapılan harplerdir. Çete müsademeleri, soygun ve katl-i nüfus yaparak memleketin dâhili emniyetini bozan eşkıya çetelerini takip için sevk edilen ve müstakilen hareket eden jandarma müfrezeleri ile çeteler arasında vukua gelen çarpışmalardır. Küçük harbin (çete harbi) gayesi, düşmanı taciz etmek, zarar vermek, aldatmak, düşman kuvvetlerini bağlamak, düşmanın keşfini ve muharebesini güçleştirmek ve bilhassa cephe gerisinde düşmanın erzak ve cephane kollarını ve müesseselerini, karargâhlarını basmak, her nevi muvasala yollarını tahrip etmek sureti ile düşmanın sevk ve idaresini güçleştirmek ve kendi ordumuzun sevk ve idaresine yardım etmektir. Eşkıya müsademesinin gayesi ise eşkıyayı tenkil ve takip etmek, memleket içerisinde asayişin istikrarını temin etmektir" (Ozanalp, 1939, s. 4-5).

ifadesi ile çok açık bir şekilde izah edilmiştir. Diğer bir izaha muhtaç konu da müsademe, muharebe kavramlarıdır.

> "Jandarma müfrezeleri ile eşkıya çetelerinin çarpışmalarına muharebe denilmeyip müsademe ismi verilmesi, ne çarpışan kuvvetlerin kemmiyet ve keyfiyeti ve ne de çarpışmanın gayesi itibari ile olmayıp mahza öteden beri muharebe, askeri kıtaların çarpışmasına ve müsademe de jandarma kuvvetleri ile eşkıyanın çarpışmasına âlem olmuş bulunmasından ileri gelmektedir" (Ozanalp, 1939, s. 5).

Kavramsal çerçevenin belirlenmesi jandarmanın icra edeceği görevlerin niteliğinin belirlenmesini bakımından önemlidir. Çünkü jandarma tarafından bugün de olduğu gibi geçmişte de isyanların bastırılması ve şekavetin önlenmesi mülki ve adli görevleri kapsamında yapılmış ve herhangi bir yerde çıkan isyanın bastırılması için alınan silahlı tedbirlerin tamamına tedip harekâtı adı verilmiştir. Aynı zamanda Tedip harekâtı, takip harekâtı ve tenkil harekâtı olarak birbirine bağlı iki safha halinde görülmüştür. Özellikle isyan çıkmadan veya eşkıya herhangi bir yerde toplanmadan önce takip; isyan çıktıktan sonra takip ile birlikte tenkil ve isyan bastırıldıktan sonra pişmanlık duyanlar ve vazgeçenler ile birlikte yeniden isyan çıkmaması için alınan bütün tedbirleri içeren tedip harekâtıdır. Günümüzde de geçerli olan bu uygulama önleme, yakalama ve düzenleme şeklinde de ifade edilebilir. Buna göre asayiş temin edilene kadar "Tedip Harekâtı" devam etmektedir. Tedip Harekâtının genel özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

İsyanın çıkmadan önlenmesi için veya çıktıktan hemen sonra alınan tedbirler kapsamında muhtemel bölgelerde takip harekâtı;

- Jandarma seyyar birliklerinin konuşlandırılması,

- Jandarma sabit birlikleri (vilayet ve nahiye jandarması) emrine seyyar birliklerin verilmesi,

- Köy, yayla ve mezralara atlı jandarma devriyelerinin artırılması,

- Etkin bir haberalma sisteminin kurulması (Övünç, 1938, s. 27-29),

- Muhtemel isyan bölgelerinin belirlenmesi ve birliklere bölge sorumluluğu verilmesi,

- Bölge halkı ve ileri gelenlerinin bilgilendirilmesi ve hükümet emirlerinin izah edilmesi başlıca mülki tedbirler olarak uygulanmıştır (Ozanalp, 1939).

Bütün bu tedbirlere rağmen çıkan bir isyanını bastırılması ve eşkıyanın yakalanmasında ise uygulanan tenkil harekâtının usulleri arazi ve eşkıyanın durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir. Genel olarak bu usuller adli tedbirlerin harekât yönünü oluşturmaktadır. Bunlar ise;

- Takip müfrezelerinin kuvveti ve terkibinin teşkil edilmesi,

- Arazide yürüyüş, iz takibi, gizlilik tedbirlerinin uygulanması,

- Molalarda emniyet kuvvetinin (küçük karakol)[12] çıkarılması (Koçak, s. 12-13).

- Diğer jandarma müfrezeleri ile irtibat ve koordinasyon,

- Eşkıya ile temasın sağlanması ve müsademede uygulanacak hareket tarzları,

- Dağlık, düzlük ve ormanlık alanda müsademe ve yürüyüş esasları,

- Köy gözetlemesi ve hane aramalarında dikkat edilecek hususlar,

- Arama ve tarama faaliyeti ile emniyet,

- Müsademe sonrası takip,

- Gece yürüyüşü ve gece müsademesi esasları önemli hususlardır (Ozanalp, 1939).

Belirtilen bu esaslar jandarma tarafından bağımsız yapıldığı gibi ordu birlikleri ile de müşterek icra edilebilmektedir. Tedip harekâtının sonrasında ise devletin bölgede yapacağı bilgilendirme ve iyileştirmeye yönelik sosyal ve ekonomik mevzuat düzenlemeleri ile birlikte adli yargılamaların süratle sonuçlandırılmasıdır.

Eşkıya ile mücadelenin temel doktrini eşkıya faaliyetlerinden zamanında haber almak, takip etmektir. Bu iki uygulamanın sonunda arzu edilen hedef, uygun zamanda eşkıya ile temas sağlayarak ele geçirmektir. Haber almanın esası eşkıya hakkında istihbaratı sağlamak, takip ve teması sağlamak ise arazide arayıp bulmaktır. Bu ilkesel esaslara 1923'te yürürlüğe giren İzale-i Şekavet Kanunu ile 1930'da yürürlüğe giren Jandarma Kanununda yer verilmiştir. Diğer taraftan asayişi temin ile görevli kolluk kuvvetleri ile soruşturma ve kovuşturmada görevli adli makamlar için eşkıya tanımının hukuki çerçevesini belirtmek de önemli bir husus olmuştur. Nitekim İzale-i Şekavet Kanununun 2. Maddesinde şaki tanımı yapılmıştır: "Gasb-ı emsal veya ahz-ı sar veya suikast veya emniyeti dâhiliyeyi ihlal için hane, çiftlik, ağıl, köy, değirmen gibi mahaller basarak veya ihrak veya tahrip ederek veya adam kaldırarak veya işbu ef'alden birini veya birkaçını irtikâptan dolayı mevkuf veya mahpus iken tevkifhane veya hapishaneden firar ederek müsellehân dolaşmak suretiyle emniyet ve asayişi münferiden veya müctemian tehdit ve ihlal edenlerdir." Ayrıca siyasi amaçları ve adi amaçları bakımından

[12] Eşkıya takibi sırasında verilen gece ve gündüz molalarında ve zorunlu konaklamalarda çıkarılan emniyet unsurları "küçük karakol" olarak adlandırılmakta ve günümüzdeki "emniyet timi" ile aynı anlamı taşımaktadır.

iki tip eşkıya olduğu, takip ve imhasının da farklı özellikler taşıdığının tecrübeler ile tespit edildiği (Şahan, 1937, s. 37) belirtilerek ikinci tip şakinin asıl amacının çapulculuk olduğu ifade edilmiştir. Nitekim çapulcu (eşkıya) adı verilen ve soygun, yağma, hırsızlık, gasp, adam kaçırma ile fidye ve haraç temini maksadı ile faaliyet gösterenlerin (Rahmi, 1936, s. 48-49) ele geçirilmesi, Jandarmanın asayişi temin görevlerinde en çok uğraştığı ve tedbirlerini artırdığı kolluk hizmetlerinden biri olmuştur.

4. Çıkan İsyanların Bastırılmasında Jandarmanın Görevini İcrası

Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye Cumhuriyeti Devletini uğraştıran en önemli meselelerden biri isyanların bastırılması ve eşkıyanın yakalanması olmuştur. Umum Jandarma Kumandanlığı da olayların çapına göre mülki ve adli tedbirler kapsamında ya bağımsız olarak Dâhiliye Vekâleti veya Ordunun dâhil olduğu durumlarda ise Genelkurmay Başkanlığı harekât komutasında olacak şekilde eşkıya ile mücadele harekâtına katılmıştır. Jandarma kendisine verilen ve yetki ve sorumluluğunda olan bu görevlerini, yukarıda belirtilen yasal ve idari esaslar doğrultusunda icra etmiştir.

4.1. Nasturi İsyanı, (12-28 Eylül 1924)

Lozan sonrasına kalan Musul meselesinin çözülmesi için İngiltere ile görüşmeler devam ederken İngilizler, geçici Irak sınırına yakın bölgelerde Nasturi, Ermeni ve Kürtleri kışkırtmak sureti ile TürkiyeCumhuriyetini zor durumda bırakmak ve Musul'un Türkiye'ye dâhil edilmesini önlemek maksadıyla Çölemerik ve Beytüşşebab merkez olmak üzere Bitlis, Şırnak ve Siirt bölgelerini içerisine alacak şekilde geniş bir bölgede isyanı teşvik etmiştir. Gelişmelerin farkında olan Hükümet, alınacak tedbirleri belirlemek için Hakkâri Valiliğine verdiği talimat ile bölgenin genel durumunu tespit etmesini istemiştir. Bu maksatla görevlendirilen Hakkâri Valisi ve İl Jandarma Komutanı, Beytüşşebab, Çal, Çölemerik bölgelerinde 7 Ağustos 1924'te yaptıkları denetleme ve inceleme esnasında; Hangediği mevkîinde 200'e yakın Nasturi eşkıyasının pususunda İl Jandarma Komutanı ve beraberindeki erlerin şehit edilmesi ve Valinin kaçırılması sonucu isyan başlamıştır. Bu olay hükümete karşı ayaklanmış Nasturi eşkıyasının yakalanmasını zorunlu hale getirmiştir (Hallı, 1972, s. 28).

Genelkurmay Başkanlığı durumun hassasiyeti üzerine isyanı bastırmak ve eşkıyayı yakalamak üzere bir harekât planlaması yapmıştır. Buna göre; harekâtın sorumluluğu 7'nci Kolordu Komutanlığına verilmiş ve muhtemel harekât bölgesi, kuzeyi Beytüşşebap güneyi ile Çölemerik güneyi arası; doğusu Oramar ve Çal'ın batısı; güneyi Umadiye güneyi; batısı ise Merinar Dağı olarak belirlenmiştir. Eşkıyanın muhtemel kuvvetinin 1000 civarında olabileceği ve sınır ötesinden Zaho, Umadiye, Akra, Zebar ve Revandiz'den 600 silahlı Nasturi ve Kürt aşiretinin de isyana katılabileceği değerlendirilmiştir. Bu tespit ve değerlendirmeler üzerine bir kuvvet planlaması yapılarak 7'nci Kolordu'nun sevk ve idaresinde, Başkale Grubu, Çölemerik Grubu, Beytüşşebap Grubu, Habur Grubu ve Cizre Grubu olacak şekilde beş grup komutanlığı teşkil edilmiştir. Grup komutanlıklarında ise toplam 4 piyade alayı, 8 dağ bataryası, 1 sahra bataryası, 4 süvari alayı, 2 süvari bölüğü, 2 hudut taburu ile grupların emrinde ortalama 400-800 mevcutlu silahlı aşiret mensupları yer almıştır. Mevcut harekât planlamasında jandarma, grup komutanlıkları emrine girmemiş ancak Bitlis'teki Seyyar Jandarma Taburu ile Van Seyyar Jandarma Taburunun harekâta hazır olması istenmiştir. Ayrıca jandarma taburlarının harekâta katılmasının, Bitlis'e bir piyade alayı getirilememesi durumunda olacağı belirtilmiştir (Hallı, 1972, s. 32-36).

8 Eylül 1924'te isyanı bastırma harekâtı, Grup Komutanlıklarının kendilerine tahsis edilen bölgelerde takip harekâtı ile başlamıştır. Harekât bölgesinin kritik arazi

kesimleri arama ve tarama faaliyetleri ile tamamen kontrol altına alınmış ve 22 Eylül 1924'te harekât sonlandırılmıştır. Muhtemel bir isyanın yeniden çıkmasını önlemek için kuvvetin yeniden yapılan düzenlemesi ile birliklerin bir kısmı bölgede kalmıştır. Bununla birlikte İngilizlerin kışkırtması ile başlayan Nasturi isyanına karşı yapılan harekât kesin bir sonuca ulaşamamış ve asilerin büyük bir kısmı sınır ötesine kaçmıştır.

Jandarma seyyar taburlarının isyanı bastırma harekâtında muhtemel iki görevi olduğu anlaşılmaktadır. Birincisi isyan bölgesinin kuzeyden eşkıya katılımı veya kaçışı olması durumunda Bitlis'ten müdahale edecek şekilde ihtiyatta kuvvet bulundurmak, ikincisi ise İran sınırından takviyeye gelebilecek eşkıyanın girişini veya kaçanların çıkışını önlemektir.

4.2. Şeyh Sait İsyanı, (13 Şubat-31 Mart 1925)

Nasturi isyanı sonrasında isyancıların büyük bir kısmı yurt dışına kaçmış ve devam eden İngiliz kışkırtması ile bölge tam olarak sükûnete kavuşamamıştır. Bu kez Bitlis, Muş ve Erzurum civarında Kürt Bağımsızlık Komitesi adı altında bazı eski milletvekillerinin de yer aldığı Cumhuriyet karşıtı propaganda faaliyetlerinde artış görülmüştür. Hükümet, durumdan haberdar olması üzerine geniş çaplı bir soruşturma başlatmış ve kışkırtıcıların yakalanması için bölgedeki jandarma birliklerine talimat vermiştir. Söz konusu soruşturma kapsamında Hınıs, Piran, Genç, Çapakçur bölgelerinde geniş bir taraftar topluluğu olan ve İstanbul'da rejim karşıtları ile ilişkisi tespit edilen Şeyh Sait adı ile bilinen bir aşiret reisinin de ifadesine başvurulmasına karar verilmiştir. Ancak tutuklanacağını düşünerek Piran'a gelen jandarma müfrezesine yanındaki kaçakları da teslim etmeyerek karşı koyan Şeyh Sait, 13 Şubat 1925'te, çıkan çatışmada iki jandarma erini yaralanması, diğer erler ve bir subayın alıkonulması üzerine isyan başlamıştır (Hallı, 1972, s. 87-88).

Piran'daki olay sonrası Genç'te de Jandarma karakoluna bir saldırının gerçekleşmesi ve hapishanedeki mahkûmların salıverilmesi ile isyan genişlemeye başlamıştır. Lice-Hani ile Genç-Çapakçur ve Çapakçur-Palu telgraf hattı isyancılar tarafından kesilmiş ve onarıma gelen ekibin muhafazası için görevlendirilen bir jandarma devriyesi de isyancılar tarafından alıkonulmuştur. Genç bölgesine süratle iki süvari bölüğü gönderilmiş ve Genç Seyyar Jandarma Bölüğü ile müşterek bir takip harekâtı yapılarak isyancıların yakalanması talimatı verilmiştir. Aynı zamanda Genelkurmay Başkanlığı yapılacak harekâtın sorumluluğunu Dâhiliye Vekâletine vermiş ancak kuvvet ihtiyacı olduğunda Genelkurmay Başkanlığı ile irtibata geçilmesini istemiştir. Yapılan ilk kuvvet planlamasına göre Erzurum'dan 9'uncu Kolordu, iki süvari bölüğü, Diyarbakır'dan 7'nci Kolordu bir süvari bölüğünü bölgeye göndermiştir. Ayrıca Diyarbakır Seyyar Jandarma Bölüğü de Piran'a görevlendirilmiştir. Harekâtın genel sorumluluğu üzerinde olan Dâhiliye Vekâleti yayımladığı bir genelge ile alınacak mülki tedbirleri belirlemiş ancak isyanın bastırılmasında tenkil harekâtı icra sorumluluğu 3'üncü Ordu Müfettişliğine verilerek isyan bölgesindeki illerin seyyar jandarma birliklerine emir verme yetkisi tanınmıştır. Ayrıca Erzincan'dan Jandarma Estersüvar Taburundan iki müfreze gönderilmiş ve Muş ili Jandarması da tasarruf ettiği bir kısım kuvvetlerini 3'üncü Ordu Müfettişliği emrine vermiştir. Diyarbakır, Siirt ve Bitlis'teki Seyyar Jandarma birlikleri de takviye maksadıyla isyan bölgeleri çevresinde konuşlanmak üzere intikal ettirilmiştir (Hallı, 1972, s. 93-95). Diğer taraftan isyanın kontrol edilememesi ve Dâhiliye Vekâletinin hala isyanın boyutlarını basit bir asayiş olayı olarak görmesi nedeniyle alınan tedbirler ve kuvvetin miktarı yeterli olmamıştır. Diyarbakır'dan gönderilen bir Jandarma müfrezesi ile Piyade müfrezesinin irtibat sağlayamaması, Piran ve Lice'de çıkan çatışmalarda ise jandarmanın zayiat vermesi asilerin hareketlerini genişletmesine neden olmuş ve bunun üzerine takviye süvari birliklerinin bu bölgeye

gönderilmesine karar verilmiştir. Ancak yeterli olmayan bu kuvvetlerin müdahalesi, Elazığ'ın isyancıların eline geçmesini önleyememiştir (Hallı, 1972, s. 98-101).

Bunun üzerine artık mevcut durumun bölgesel bir asayiş sorunu değil genel bir asayiş sorunu olduğu ve jandarma müfrezeleri ile bu isyanın bastırılamayacağına karar verilerek harekâtın sorumluluğu Dâhiliye Vekâletinden alınmış ve doğrudan Genelkurmay Başkanlığı verilmiş, aynı zamanda Kısmi seferberlik ile birlikte Sıkıyönetim ilan edilmiştir. Buna göre yeniden bir harekât planlaması yapılmış ve harekât tasarısında isyan bölgesinin büyük kuvvetler ile sarılması ve isyancıların dağılmadan tepelenmesi esas alınmıştır. Bu maksadın tahakkuku için 6'ncı, 8'inci ve 9'uncu Kolorduların Genelkurmay Başkanlığınca sevk ve idare edilmesine karar verilmiştir. Ancak yeni tertiplenme gerçekleşene kadar isyancıların bu kez Diyarbakır şehrini ele geçirmek için şehir etrafında toplanmaları nedeniyle Diyarbakır'ın şehir içi ve çevresinde emniyet tedbirleri alınmasına gerek duyulmuştur. Bu görev 7'nci Kolordu Komutanlığına verilmiş ve İl Jandarma, jandarma seyyar müfrezeleri ile şehirdeki Jandarma Okulu (Hünalp, 1942, s. 39) da görevlendirilmiştir. 7 Mart 1925'te şehir çevresinde başlayan müsademelerde isyancıların şehre girmeleri önlenmiş ancak çoğunluğu yakalanamamıştır. Bununla birlikte yeni bir harekât planlaması daha yapılarak hem Diyarbakır'a ilave kuvvet gönderilmiş hem de isyanın Van, Bitlis, Muş ve Erzurum'da genişlememesi için bu bölgelerdeki jandarma dâhil bütün birliklere bölge kontrolü görevi verilmiştir (Hallı, 1972, s. 111-121).

İsyanı bastırma harekâtının ikinci safhası özellikle Diyarbakır ve çevresinde sıklet merkezi oluşturularak eşkıyanın dağıtılması ve süratli birlikler ile takip edilerek yakalanması amaçlanmıştır. Amaca uygun olarak bu safhada; bir taraftan Diyarbakır şehrinde emniyet tedbirleri alınırken diğer taraftan şehir etrafındaki asiler tepelenmeye başlamıştır. Diyarbakır bölgesindeki harekâtta Mardin'den gelen Seyyar Jandarma Bölüğü, 7'nci Kolordu'nun ihtiyatı olarak görev yapmıştır. 24 Mart 1925'te Diyarbakır merkezli olarak başlatılan takip ve tenkil harekâtı 14 Nisan 1925'e kadar Lice, Hani, Palu, Çapakçur, Ergani ve Genç bölgesine kadar genişletilmiş ve isyan tamamen bastırılmıştır. Şeyh Sait adlı elebaşı da dâhil olmak üzere yakalananlar İstiklal Mahkemelerinde yargılanmıştır (Hallı, 1972, s. 144).

Jandarma, Şeyh Sait isyanı öncesi ve başlangıcında Dâhiliye Vekâletinin talimat ve genelgeleri ile doğrudan isyanın bastırılmasında görev almıştır. Ancak kuvvetinin yetersizliği ve isyanın öngörülemeyen bir şekilde genişlemesi üzerine tedip harekâtının sevk ve idaresi, ordu birliklerinin takviyesi üzerine Genelkurmay Başkanlığına devredilmiştir. Bununla birlikte jandarma birlikleri, bulundukları yerde bölge kontrolü görevine devam etmiş ve ihtiyaç duyulduğunda ihtiyat birliği olarak görev almıştır.

4.3. Raçkotan ve Raman İsyanı, (9-12 Ağustos 1925)

Şey Sait isyanın bastırılmasından sonra isyan bölgelerinin temizlenmesi ve yeniden düzenlenmesi için faaliyetlere başlanmıştır. Dâhiliye Vekâleti yayımladığı genelge ile Erzurum, Dersim, Mardin, Ergani, Genç, Siverek, Van, Bayazıt, Malatya, Diyarbakır, Muş, Bitlis, Elazığ ve Siirt illerinde temizleme harekâtının yapılmasını istemiştir. Harekâtın maksadı kaçak eşkıyanın yakalanması ve ellerindeki silahların toplanmasıdır. Bu görevin başlangıçta bölgede görevli Jandarma birlikleri tarafından yapılması istenmiş ancak büyük birliklere de ihtiyaç duyulabileceği göz önünde bulundurularak piyade birliklerinin garnizonlarına dönmeden bu faaliyete katılmalarının daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. Özellikle Beşiri, Silvan, Garzan, Kulp, Genç ve Lice ilçelerinde isyan sonrası kaçanların olması ve bu bölgelerde şekavete devam etmeleri nedeniyle temizlik harekâtına buradan başlanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Beşiri,

Garzan, Silvan ve Kulp'taki aşiretlerin halâ karşı koymaları harekâtın sıklet merkezini bu bölgelere kaydırmıştır (Hallı, 1972, s. 146).

Yapılan kuvvet planlamasına göre bölgedeki seyyar jandarma müfrezelerine ilave olarak 2'nci ve 41'inci Piyade Tümen komutanlıkları da görevlendirilmiştir. Aynı anda Dersim'de başlatılacak harekât için ise 17'nci ve 5'inci Piyade tümenleri planlanmıştır. Beşiri merkez olmak üzere üç koldan başlatılan tarama ve arama faaliyetleri sırasında çevrilen bölgeden eşkıyanın kaçmasını önlemek için Hasankeyf bölgesinde, Seyyar Jandarma Taburu ve Jandarma Süvari Bölüğü ile kapatılmıştır. Aynı zamanda Savur'dan bir Seyyar Jandarma müfrezesi ile Mardin'den bir jandarma süvari müfrezesi getirilerek kaçan eşkıyayı takip görevi verilmiştir. Bu esnada Şemdinli'de isyan belirtilerinin çıkması, Raman, Raçkotan eşkıyalarının önemli bir bölümünün yakalanması ve çok miktarda silah toplanması üzerine harekât sonlandırılmıştır. Harekâtın sonraki safhasında ihtiyaç duyulması halinde kullanılmak üzere Erzurum Jandarma Bölge Müfettişliğinden bir Seyyar Jandarma Alayı Van'a getirilmiş Van'daki piyade alayının ise bölgeye intikali istenmiştir (Hallı, 1972, s. 152-153).

Jandarma, bu harekâtın ilk safhasında kaçakları yakalamak ve silahları toplamak maksadıyla asayişi temin için mülki bir görev almıştır. Ancak özellikle bölgedeki aşiretlerin direnç göstermesi ve silahla karşılık vermesi üzerine Genelkurmay Başkanlığı tarafından yapılan durum değerlendirmesi neticesinde; muhtemel bir isyanın genişlemesini önlemek ve karşı koyanları takip ve yakalamak maksadıyla jandarma emniyet görevi alarak Ordu birlikleri ile müşterek bir harekât icra etmiştir.

4.4. Sason İsyanları (1925-1937)

Sason, Siirt ilinin bir ilçesi olarak mülki teşkilatta yer alan ve arazi yapısı itibari ile sarp ve yüksek bir mevkidedir. Bölge halkı, çoğunlukla aşiretlerin kontrolünde olması nedeniyle Cumhuriyetin tesis etmek istediği kurumsal idari yapının halk üzerinde etkisi doğrudan tesis edilememiştir. Bu durum bölge genelinde çıkan isyanları ve şekavet olaylarının yayılmasına imkân sağlamıştır. Nitekim Sason bölgesinden de Şeyh Sait isyanına katılım olmuştur.

1932'de Sason'da itaatsizliğin devam etmesi üzerine bir harekâtın yapılmasına karar verilmiştir. Siirt'ten iki Jandarma Süvari Alayı ve iki Seyyar Jandarma Taburu ile başlatılan harekâtta 200'den fazla silah toplanmıştır. 1933'te ise Muş'tan gelen 7'nci Seyyar Jandarma Taburu'nun korumasında bölgede tütün denetlemesine giden memurlarının Sasonlular tarafından engellenmesi üzerine taburun kalan unsurlarının da katılımı ile bir tarama-arama faaliyeti yapılmış ancak bir sonuç alınamamıştır. Bu durum Sason bölgesinde bir zafiyet olarak algılanmış ve 1935'te hayvan sayımına çıkan devlet memurlarının yine Sasonlular tarafından engellenmesi, ilçe kaymakam vekilinin öldürülmesi, müftünün yaralanması ve olay yerine gelen jandarma devriyesine de silahla karşılık verilmesi üzerine yeniden bir harekâtın gerekli olduğuna karar verilmiştir. Bu kez daha fazla kuvvetin katılımı ile planlama yapılmış ve Sason merkez olmak üzere Bitlis güneyini içerisine alacak şekilde eşkıyanın takibine başlanmıştır. Ordu birliklerinin de katıldığı harekâtta; 2'nci Tümen Komutanlığı ile birlikte 7'nci, 10'uncu ve 11'inci Seyyar Jandarma Taburları ile 8'inci Seyyar Jandarma Taburunun süvari bölüğü yer almıştır. 16 Ekim 1935'te başlayan harekâtta eşkıya fazla direnç göstermeden mağara ve vadilerin sarp kesimlerine çekildiğinden sonuç alınamamıştır. Kış ile birlikte Sason'da bırakılan 7'nci Seyyar Jandarma Taburu ve sonradan gelen 10'uncu Seyyar Jandarma Taburu ile birlikte yapılan tarama-arama faaliyetinde önemli ölçüde eşkıya etkisiz hale getirilmişse de bölge tamamen temizlenememiştir (Hallı, 1972, s. 156).

1936'da yeniden bir harekâtın yapılması ihtiyacı duyulmuştur. Aynı birlikler ile 10 Temmuz'da başlatılan harekâtta ilan edilen "yasak bölge" uygulaması ile tarama-arama bölgeleri daraltılmış ve Aralık ayına kadar süren harekâtta büyük bir bölge kontrol altına alınmıştır. Kışın yaklaşması ile harekâta ara verilmiş ve 8'inci Seyyar Jandarma Taburu Mardin'e, 7'nci Seyyar Jandarma Taburu Silvan'a alınmış, 10'uncu Seyyar Jandarma Taburu ise bölgenin kontrolünün devamı için Sason'da kalmıştır. Bu harekâtın sonucunda eşkıyanın küçük gruplar halinde bölgenin sarp kesimlerine dağıldığı ve yeniden kuvvet planlamasına ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Buna göre Seyyar Jandarma birlikleri 30-40 kişilik müfrezelere bölünerek eşkıyayı takip için görevlendirilmiştir (Hallı, 1972, s. 159). Jandarmanın müfrezeler halinde teşkilatlanması ve bölgenin tamamında tarama-aramanın yapılması etkili sonuçlar vermiştir. Jandarmanın Sason bölgesindeki isyan büyümeden küçük ve hareketli birlikler ile aralıksız darbe vurması "alan kontrolü" uygulamasının ilk örneğidir. Bu uygulama, eşkıya ile mücadele harekâtında jandarmanın geliştirdiği yeni bir taktik olarak ifade edilebilir.

1937'de aynı usul ile yeniden başlayan harekâtta Jandarma müfrezeleri etkili sonuçlar almıştır. Ancak faaliyet bölgesinin genişletilmesi nedeniyle mevcut kuvvetlerin yeterli olmayacağı anlaşılmış ve Erciş'ten Seyyar Jandarma Taburu Mutki'ye getirilmiş, süvari bölüğü ise emniyet için Erciş'te bırakılmıştır. Ayrıca 11'inci Seyyar Jandarma Taburu da getirilerek 7'nci, 10'uncu ve 11'inci Seyyar Jandarma Taburları yine müfrezeler halinde olacak şekilde 12 Temmuz 1937'de dördüncü kez harekât başlamıştır. Harekâtta, seyyar jandarma taburları son derece azim ve kararlılıkla yürüttükleri takip ve tenkil faaliyetlerinde çeşitli istikametlerde eşkıyayı pusuya düşürmüş ve şiddetli müsademeler yaşanmıştır. Seyyar jandarma taburlarının küçük müfrezeler halinde kullanılarak etkili sonuçlar alınsa da kontrol edilecek bölgenin büyümesi sonucu müfrezelerin ikmal ve iaşesi aksamış, birbirleri ile olan emniyet ve irtibat imkânı ortadan kalkmış (Hünalp, 1939, s. 27) ve bu nedenle zaman zaman müfrezeler de eşkıya pususuna düşmüştür. Bunun üzerine seyyar jandarma taburlarının mevcutlarının 400'e çıkarılması ve bir bölükte en az iki subayın olmasının daha faydalı olacağı değerlendirilmiştir. Aynı zamanda duyulan kuvvet ihtiyacı 18'inci Piyade Alayı'nın bölgeye intikal ettirilmesi ile karşılanmak istenmiştir. Yeni bir harekât planı daha yapılarak Eylül 1937'de başlamasına karar verilmiştir. Buna göre kuvvetler Kuzey ve Batı Grubu olarak iki gruba ayrılmış Seyyar Jandarma Taburları Batı Grubunu teşkil etmiştir. Kasım ayına kadar devam eden harekâtta etkili sonuçlar alınmıştır. Harekâtın sonucunda Dâhiliye Vekâleti tarafından Sason bölgesi için hazırlanan raporda; Jandarmanın mevcudunun artırılması, ilave 15 karakol açılması, iki seyyar jandarma taburunun eşkıyanın görüldüğü Sason çevresine konuşlandırılması ile Bitlis, Diyarbakır ve Siirt karayollarının güvenliğinin artırılarak sabit jandarmanın görevlendirilmesi uygun görülmüştür (Hallı, 1972, s. 160-165).

Sason isyanlarında Jandarma asli kuvvet olarak etkin bir şekilde kullanılmıştır. Kullanma şeklinde değişikliğe gidilmiş ve ilk kez küçük kuvvetler halinde müfrez birlikler oluşturulmuş ve bölgenin tamamında aynı anda kuvvet bulundurulması esası getirilmiştir. Günümüzde "Alan kontrolü" şeklinde doktrine edilen bu taktik ilkenin ilk uygulaması olarak etkili sonuçlar vermiş ancak emniyet ve irtibatı zorlaştırdığı gibi müfrezelerin ikmal ve iaşesinin büyük alanlarda güç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumu ortadan kaldırmak maksadıyla isyan sonrası ulaşımı güç yerlerde karakol açılması ile müfrez birliklerin sayısının artırılmasına karar verilmesi bu kez "alan hâkimiyeti" doktrininin ilk uygulamaları olmuştur. Bu durum eşkıya ile mücadelede "alan kontrolü" ve "alan hâkimiyeti" doktrinin jandarma tarafından ilk kez Sason'da uygulandığını göstermektedir.

4.5. Ağrı İsyanları, (1926-1930)

Kürt-Hoybun Cemiyeti altında teşkilatlananlar, İngiltere'nin takip ve desteği ile (Sarıkoyuncu, 2008, s. 117-118) 1927 ilkbaharında Lübnan'da toplandıkları bir kongrede aldıkları kararlar doğrultusunda Ağrı bölgesinde Kürtçülük faaliyetleri ile birlikte silahlı bir genel kalkışmanın hazırlıklarına başlamıştır (Yamaç, 2019, s. 49-53). Gelişmelerin farkında olan Hükümet, 1926'da başladığı tenkil harekâtına ve 1930'a kadar devam etmiş ve Ağrı Dağı merkez olmak üzere Karaköse ve Bayazıt bölgesinde çıkan isyanlar hükümeti uzun bir süre uğraştırmıştır. Ağrı Dağı ve çevresi, eşkıyanın barınmasına ve kaçmasına imkân veren volkanik bir arazi yapısı (leçelik) ve İran sınır bölgesine bitişik olması nedeniyle eşkıyanın her türlü şekaveti sonrası kaçmasına imkân vermiştir.

1926'nın bahar aylarında artış gösteren olaylar üzerine bir harekât yapılmasına karar verilmiş, 16 Mayıs-17 Haziran 1926'da bir piyade alayı ile yapılan Ağrı Dağı tarama-arama faaliyetinde istenilen sonuç alınamamıştır. Bölgedeki jandarmanın harekât öncesi değerlendirmelerinin dikkate alınmaması, kuvvetin parça parça kullanılması ve istihbarata gereken önemin gösterilmemesi nedeniyle eşkıyanın büyük bir bölümü İran'a kaçmıştır. Bu kez 17 Haziran'da yeniden bir planlama yapılmış ve iki piyade alayı ve bir süvari alayı daha getirilerek kuvvet miktarı artırılmıştır. Bayazıt jandarmasının da bir bölük ile katıldığı harekât Haziran ayı sonunda başlatılmıştır. Ağrı Dağı doğusundan başlatılan faaliyette Bayazıt Jandarma Bölüğüne, Iğdır ve Bayazıt Hudut Bölükleri ile Ağrı Dağı güneyinde emniyet ve kapama görevine verilmiştir. Önceki harekâta göre daha başarılı olan bu faaliyette eşkıyanın önemli bir kısmı etkisiz kılınmasına rağmen yine kesin bir sonuç alınamamış ancak önceki müsademelerde eşkıyanın eline geçen silahların bir kısmı alınmıştır (Hallı, 1972, s. 169-170).

1927'de küçük çaplı bir harekât daha yapılmasına rağmen yine arzu edilen sonuç alınamamıştır. Bu kez 3'üncü Ordu Müfettişliği 800 kadar eşkıyanın Ağrı Dağı bölgesinde faaliyet gösterdiği ve hükümete karşı propaganda ve şekavete devam etmesi üzerine yeni bir tedip harekâtına ihtiyaç duyulduğuna karar vererek hazırlıklara başlamıştır. Yeni planlamada harekâtın sorumluluğu 9'uncu Kolordu'da olmak üzere 9'uncu ve 12'nci Piyade Tümenlerine verilmiştir. Harekâtın tasarısı, Ağrı Dağı bölgesi, Kuzey'de Iğdır ve Güney'de Bayazıt'tan çıkarılacak kuvvetlerle çevrilecek, İran sınırı eşkıyanın kaçma ihtimaline göre kapatılacak ve Bayazıt bölgesinde Jandarma bölükleri de olmak üzere ihtiyat kuvveti ayrılacak şekilde yapılmıştır. 14 Eylül'de aynı anda başlayan tarama-arama faaliyeti Ağrı Dağı ile Küçük Ağrı Dağı arasındaki Serdarbulak mevkii merkez olacak şekilde başlamıştır. Harekât, Ekim ayı sonuna kadar dört ayrı bölge olmak üzere aralıksız devam etmiş, çıkan müsademelerde önemli sonuçlar alınsa da 29'uncu Piyade Alayı'nın, Ağrı Dağı güneyinde Demirkapı mevkiinde eşkıya pususuna düşmesi sonucu verdiği ağır zayiat, harekâtın zor şartlarda elde edilen başarısının kaybolmasına neden olmuş ve harekât, bu şartlarda devam etmesinin fayda sağlamayacağı değerlendirilerek sonlandırılmıştır. 1927 Eylül ve Ekim aylarında beş alay ve iki batarya ile yapılan harekâtta eşkıyanın gücü tam olarak kırılamamıştır. Ancak elde edilen tecrübeler sonunda birliklerin leçelik arazide tarama-arama faaliyetinin zor olduğu, emniyet ve irtibat mesafesinde pusular yapmanın daha faydalı olacağı ve birliklerin başta su ikmali olmak üzere iaşelerinin uzun süreli faaliyetlerde sorun olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan bölgenin eşkıyadan temizlenememesi nedeniyle sık aralıklarla harekât yapma zorunluluğu olduğundan ve her seferinde bölgeye birlik getirmenin güçlüğü nedeniyle Bayazıt'ta bir "Takip Bölgesi Komutanlığı" kurulmasına karar verilmiştir (Hallı, 1972, s. 226-227).

Ağrı Dağı bölgesinde 1928 yılına kadar çıkan isyanlarının bastırılmasında Jandarma birlikleri çoğunlukla ihtiyatta ve haber alma ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılmıştır. Arazinin genişliği, örtü ve gizlemeye imkân vermesi ile sınıra yakın olması

nedeniyle eşkıya tam olarak temizlenememiş ve müsademelerin büyük bir kısmı tesadüf müsademesi ile sağlanan temas sonucu çıkmıştır. Makineli tüfek ve topçunun birliklerin tarama-arama bölgelerine gelmeden önce yaptıkları ateşler ile alan açmasının önemli bir faydası görülmüştür. Ayrıca takip bölgesi komutanlığının kurulması ile Ağrı Dağı bölgesinin kendine has özelliklerinden dolayı eşkıyanın bu bölgeden vazgeçmemesi üzerine her seferinde kuvvet getirmenin çıkardığı zorlukları aşılmış ve harekât öncesi yığınaklanma sorunları en aza indirilmiştir.

Ağrı Dağı bölgesinde isyancılara karşı 1926 ve 1927 yılında yapılan iki harekât arzu edilen sonucu sağlamamıştır. Eşkıya her seferinde zayiat verse de İran sınır bölgesinden kaçmayı başarmıştır. Bu duruma yeterli tedbirler alınmamasının ve harekâtın sevk ve idaresinde hatalar yapılmasının neden olduğu Hükumet tarafından değerlendirilerek etkili bir planlama ile Ağrı Dağı bölgesinden eşkıyanın tamamen temizlenmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Bu maksatla 29 Haziran 1929 gün ve 8692 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile bir harekât daha yapılmasına karar verilmiş ve 1930 yılı Haziran ayından itibaren daha fazla kuvvetin yer aldığı ve farklı bir harekât uygulamasını içeren bir planlama süreci başlatılmıştır. Bakanlar Kurulu kararı gereği Genelkurmay Başkanlığı tarafından 9'uncu Kolordu'ya verilen planlama ve icra emri üzerine harekâtın başladığı 1930 Eylül ayına kadar üç kez harekât planlaması yapılmış, hem kuvvetin teşkili hem de kuvvetin icra esasları bakımından plan çok kez tadil edilmiştir. İlk planlamada Ağrı Dağı'nın İran'a sınırına yakın bölgelerinden eşkıyanın giriş ve çıkışını önlemek üzere derinlikte bir hat oluşturulmasına, bu bölgelere iki Seyyar Jandarma alayı yerleştirilerek kışı bu mevkilerde geçirmesine ve sınır birlikleri ile koordineli olarak harekâtın Ağrı Dağı Doğusundan başlatılarak bir seyyar jandarma alayı ile takviyeli süvari tümeninin de yer aldığı bir arama-tarama faaliyeti ile Ağrı ve Küçük Ağrı Dağı arasındaki Serdarbulak mevkiinde tamamlanmasına karar verilmiştir (Hallı, 1972, s. 323-325). Ancak Genelkurmay Başkanlığınca planın faaliyet bölgesinin eşkıyanın hareketini engelleyemeyeceği değerlendirilerek tadil edilmesi istenmiş ve yeniden yapılan harekât planında bu kez ilave olarak Ağrı Dağı'nın Bayazıt'a bakan güney kesimlerinin de dâhil edilerek ilave kuvvet ihtiyacının piyade birliklerinden karşılanması uygun görülmüştür. Seyyar Jandarma Alaylarından biri hudut bölgesinde bırakılmış diğeri ise Serdarbulak mevkii aramasına dâhil edilmiştir. Harekâtın tasarısına göre Seyyar Jandarma Alayından bir Süvari Tümeni bünyesindeki bir Seyyar Jandarma Taburunu Iğdır'ın hudut tarafına bırakacak diğeri ile Küçük Ağrı bölgesindeki köyleri eşkıyanın girmesi ihtimaline karşı kontrol edecektir (Hallı, 1972, s. 327).

Genelkurmay Başkanlığı bu harekât planını da güney kesimlerin boş kaldığı gerekçesi ile uygun bulmamış ve üçüncü bir planlamanın yapılmasını emretmiştir. Bu kez bir Seyyar Jandarma Alayı Ağrı Dağı Güneyi Demirkapı bölgesi aramasına, iki Seyyar Jandarma Alayı ise Süvari Tümeni emrinde olacak şekilde Ağrı Dağı'nın Iğdır tarafına taburlar halinde görevlendirilmiştir. Harekât için yapılan planlama Genelkurmay Başkanlığınca onaylanmasına rağmen 1'inci Genel Müfettişliğin hazırladığı bir bölge asayiş raporuna göre; Hakkâri'den Ağrı'ya kadar olan bölgelerin yakın bir dönemde geniş çaplı bir isyana yönelik hazırlık içerisinde olduğu ve bölgedeki jandarmalar tarafından takviye edilen ordu birliklerinin sayısının artırılmasının gerektiği değerlendirmesi üzerine bir kez daha harekât planlaması yapılmıştır (Hallı, 1972, s. 329). 7'nci Kolordu Komutanlığı da hazırlanan rapora katıldığını ve İngiliz kışkırtıcılarının sınıra yakın bölgelerde eşkıya başları ile irtibatlı olduğunu ve bu bölgelerde zayıf jandarma birliklerinden başka birlik bulunmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine Genelkurmay Başkanlığı yaptığı yeni durum değerlendirmesine göre 7'nci Kolordu'yu da harekâta

dâhil etmiş ve öncelikle Ağrı bölgesinde harekâtın Eylül-Ekim aylarında yapılmasını, Karaköse Takip Bölgesi Komutanlığına ilave olarak Van Takip Bölgesi Komutanlığının da kurulmasını ve Seyyar Jandarma Alayının bir kısım kuvvetinin bölgesinde kalarak gelişen duruma göre kullanılmasını emretmiştir (Hallı, 1972, s. 333-337).

Böylece Serdarbulak mevkîi sıklet merkezi ve İran sınırında kademeli bir emniyet tertibi alınmak üzere Bayazıt, Iğdır ve hudut hattından çevirmek suretiyle 7 Eylül 1930'da başlayan harekât, 14 Eylül 1930'da başarı ile son bulmuştur. Jandarma birlikleri tarafından hem takip hem de tenkil sırasında gösterilen etkinlik (Noyangil, 1939, s. 17) özellikle Serdarbulak mevkiinde eşkıyanın toparlanmasına fırsat verilmeden etkisiz kılınması harekâtın başarısında önemli bir katkı sağlamıştır.

4.6. Koçuşağı İsyanı, (7 Ekim-30 Kasım 1926)

1926 yılının son aylarında Dersim'in Koçuşağı aşiretine mensup bir kısım eşkıyanın şekavete başlaması ve aynı zamanda hükümet emirlerine karşı gelmesi üzerine bölgede bir harekât icra edilmesine karar verilmiştir. Harekâtın icra sorumluluğu Elazığ ve Havalisi Komutanlığına verilerek yapılan kuvvet planlamasına göre; başlangıçta altı piyade alayı ve üç dağ bataryası ile bölge jandarması yer alacak ve Şavak aşireti de destekleyecektir. Çemişkezek Jandarma Komutanı da aşiret ve köylülerden oluşan bu kuvvetin başına verilmiştir. Ayrıca Arapkir, Kemaliye ve Kemah jandarmasına da Munzur Dağlarının önemli geçitlerini gözetleme görevi verilmiştir. Harekâtın sıklet merkezi Çemişkezek kuzeyi, Ovacık güneyi ve Aliboğazı bölgesi olarak belirlenmiştir. 6 Ekim'de başlatılan harekât ile birlikler, ilerleme hatlarına yanaşmış ve arama faaliyetine başlamıştır. 9 Kasım'da gelen takviye kuvvetler nedeniyle yeniden yapılan kuvvet planlamasında Erzincan'dan jandarmalarında bulunduğu bir müfreze bölgeye gönderilmiştir. Aliboğazı tamamen çevrilerek yapılan tarama-arama faaliyeti ile eşkıyanın önemli bir bölümü etkisiz kılınmıştır (Hallı, 1972, s. 176-186). Jandarma kuvveti olarak seyyar birlikler kullanılmamış ancak vilayet jandarmalarından teşkil edilen ve destek veren aşiretlerden oluşturulan kuvvetin sevk ve idaresinde kılavuzluk ve bilgi desteğinde bulunmuştur.

4.7. Mutki İsyanı, (26 Mayıs-25 Ağustos 1927)

Sason harekâtı sonrası toplanması gereken silahların büyük bir bölümü teslim edilmemiş hatta Mutki ilçesinde eşkıya olaylarının arttığı ve bu silahların büyük bir bölümünün kullanıldığı bilgisi alınmıştı. 26 Mayıs'ta harekâtın başlatılmasına karar verilmiş ve yapılan kuvvet planlamasına göre; 2'nci Seyyar Jandarma Alay Komutanlığının yer aldığı harekât; 2'nci Piyade Tümeninin sevk ve idaresinde olmak üzere tesis edilen kuşatma çemberi, tümenin alayları ile yapılan arama-tarama ile daraltılacak ve Jandarma alayı da eşkıyanın yoğun olduğu değerlendirilen bölgelerde temas araması yaparak silahları toplayacaktır. Harekât çok sık çıkan müsademeler halinde devam ederken güneyden ikinci bir eşkıya başının isyana katılmasını önlemek için Mardin'den 8'inci Seyyar Jandarma Alayı ile Midyat'taki Seyyar Jandarma Bölüğü de görevlendirilmiştir. Ayrıca Siirt İl Jandarma Komutanı da bir jandarma müfrezesi ile komuta grubuna dâhil edilmiştir (Hallı, 1972, s. 194-196). Bölgede iki eşkıya başının yakalanması bir bakıma harekâtın asıl maksadıdır. Hükümete karşı kışkırtıcı olan eşkıya başlarının yakalanması için yoğun bir gayret sarfedilmiş ancak mümkün olmamıştır. Bununla birlikte eşkıyadan önemli bir miktar yakalanmış ve yanlarındaki hayvan ve silahlar ele geçirilmiştir.

Harekât inisiyatifinin sağlandığı dönemde bir jandarma subayının teslim aldığı kafileyi götürürken eşkıyanın baskını sonucu zayiat verilmesi ve olay bölgesine takviye

için gönderilen müfrezenin de eşkıya pususunda etkisiz kalması ve müfreze komutanı subayın şehit edilmesi eşkıya üzerindeki kontrolünün kaybedilmesine neden olmuştur. Bunun üzerine 2'nci Tümen Komutanlığı 5 Temmuz'da yeni bir harekât yapılmasına karar vermiştir. 2'nci Seyyar Jandarma Alayı ile takviye edilen Tümene, Siirt'ten yeni birlikler dâhil edilmiştir. 2'nci Seyyar Jandarma Alayına ilave bölgeler tahsis edilmiş bu kez piyade birlikleri ile müşterek bir faaliyet yerine müstakil tarama-arama faaliyeti yapması istenmiştir. Jandarma Alayı ikinci kez planlanan harekâtın asıl birliği olmuş ve çıkan müsademede eşkıyanın büyük bir bölümü ele geçirilmiştir (Hallı, 1972, s. 206-212).

Mutki isyanının bastırılmasında Jandarma birlikleri, harekâtın asıl kuvvetini oluşturmuş ve etkin bir şekilde kullanılmıştır. Sason isyanının bastırılmasında olduğu gibi jandarmanın hem tarama-arama faaliyetinde hem de temas aramasında kullanılması Siirt bölgesinde de jandarmanın etkili bir kuvvet olduğu görülmüştür.

4.8. Bicar İsyanı, (7 Ekim-17 Kasım 1927)

Şeyh Sait isyanının bastırılmasından sonra yüksek kesimler ve ulaşımı zor alanlar, taranamadığından kaçan eşkıyanın büyük bir bölümü için sığınma imkânı vermişti. Özellikle Hazro, Lice, Silvan, Bicar, Genç, Palu ve Çapakçur bölgeleri eşkıyanın yeniden elebaşları vasıtasıyla Hükümete karşı propagandasına maruz kalmıştı. Propagandanın önlenmesi ve eşkıyanın yakalanması için yapılan takip harekâtında 7'nci Seyyar Jandarma Alayı yer almış ancak yeterli etkiyi sağlayamamıştır. Hatta 5'inci Jandarma Alayı bir tarama faaliyeti esnasında eşkıya pususuna düşerek zayiat vermiştir. Böylelikle geniş bir bölgede eşkıyanın bu kadar kısa bir sürede yeniden faaliyete geçmesinin iki önemli nedeni olduğu anlaşılmıştır: Birincisi daha önce yapılan harekâtta özellikle sarp ve ulaşımı zor bölgelerde yer alan köylerin kontrol edilememesi, ikincisi köylülerin aşiret başlarının tahakkümünden kurtulamamasıdır. Bunun üzerine 3'üncü Ordu Müfettişliği, Elazığ ve Havalisi Komutanlığı ile yaptığı değerlendirme sonrası kuvvet artırılmasına karar vermiştir (Hallı, 1972, s. 232-236).

Harekât üç safhada icra edilmiş ve bir ayı geçkin bir süre aralıksız devam etmiştir. 7'nci ve 8'inci Kolorduların sevk ve idaresinde yürütülen harekâtta beş piyade alayı, üç dağ bataryası ile 7'nci ve 3'üncü Seyyar Jandarma Alayları katılmış, son safhasında ise Hınıs'tan gönderilen 5'inci Seyyar Jandarma Alayı yer almıştır. Bicar bölgesi sıklet merkezi olacak şekilde Çapakçur (Bingöl) bölgesinin tamamen aranması ve dağ köylerindeki vatandaşın bilgilendirilmesi, yataklık yapanların yakalanması ve cezalandırılması maksadıyla iki hat halinde çevirme kolu oluşturulmuş ve harekâta aynı anda başlanmıştır. Bu harekâtta edinilen tecrübeler doğrultusunda arama-tarama yapılırken eşkıyanın birliklerin arkasına sarkarak baskın yapmasını önlemek için emniyet kuvvetlerine önem verilmiş ve kademeli arama düzeni alınmıştır. 7'nci Seyyar Jandarma Alayı Lice kuzeyinde, 3'üncü Seyyar Jandarma Alayı ise Genç bölgesinin tarama-arama faaliyetini gerçekleştirmiştir. Çok etkili bir harekât icra edilmiş, aranmayan köy, mezra kalmamış ve köylünün eşkıya ile irtibatı kesilmiştir. Çok sayıda eşkıya, silahları ve kaçırdıkları hayvan sürüleri ile birlikte yakalanmıştır (Hallı, 1972, s. 236-242). İki kademeli bir çevirme harekâtı şeklinde icra edilen harekâtta Seyyar Jandarma Alayları, iki ayrı bölgede tarama ve arama faaliyetlerine katılmış ve jandarma taburlarının bir kısmı temas araması yaparak çıkan müsademelerde etkili olmuştur.

4.9. Asi Resul İsyanı, (22 Mayıs-3 Ağustos 1929)

Bir isyan niteliği taşımayan ancak Eruh bölgesindeki Jandarmayı etkisiz kılmak için eşkıya başı Resul'un aşireti ile birlikte Hükümet emirlerine karşı gelmesi üzerine yakalanması için yapılan bir takip harekâtıdır. Eruh İlçe Kaymakam Vekili Jandarma

subayının oluru ile Eruh İlçe Jandarma komutanı tarafından kuvveti yetersiz bir jandarma müfrezesinin, yakalanan Resul'un sevki esnasında pusuya düşmesi (Tekşen, 1941, s. 105-106) ve şehit verilmesi sonucu başlatılmıştır. 7'nci Kolordu Komutanlığı harekâtın yapılmasına onay vermiş ve Siirt'teki 10'uncu Seyyar Jandarma Alayı'nın da katıldığı takip harekâtı Eruh ve Midyat ilçelerini kapsayan geniş bir alanda icra edilmiştir. Ayrıca Şırnak mahalli jandarmaları ile Midyat jandarması da destek sağlamıştır. Harekâtın tasarısına göre süvari jandarması ön hatta aramayı gerçekleştirecek aldığı bilgileri seyyar jandarma taburlarına ileterek harekâtı şekillendirecek ve bu maksatla Dicle Nehri hattı boyunca önemli geçitlerin tutulması mahalli jandarma kuvvetleri ile sağlanacaktır. Buna göre icra edilen takip harekâtında iki kez temas sağlanmış birçok eşkıya etkisiz kılınmasına rağmen eşkıya başı yakalanamamıştır (Hallı, 1972, s. 249-254). Bu harekâtta, seyyar jandarma takip kuvveti, sabit jandarma ise emniyet kuvveti olarak yer almış piyade birlikleri harekâtın ikinci kademesinde görev almıştır.

4.10. Tendürek Harekâtı, (14-27 Eylül 1929)

İranlı bir aşiret reisinin etrafında topladığı yandaşları ile Aladağlar ve Tendürek Dağı bölgesinde hırsızlık ve yağma yapması, aynı zamanda İran'daki aşiretler ile Türkiye'ye geçiş yaparak şekavete neden olması üzerine bir harekât yapılmasına karar verilmiştir. Harekâtın icrası Karaköse Takip Komutanlığı sorumluluğuna verilmiş, aynı zamanda Iğdır Takip Komutanlığı ile 2'nci Seyyar Jandarma Alayı ile 4'üncü Seyyar Jandarma Alayı'ndan bir tabur da görevlendirilmiştir. Takip ve tenkil kuvvetleri üç gruba ayrılmış ve Tendürek Dağı'nın İran sınırına yakın bölgeleri seyyar jandarma birliklerine, güneyi ve batısı ise piyade birliklerine tahsis edilmiş ve Iğdır Takip Komutanlığı ile bir süvari alayı emniyet ve ihtiyat kuvveti olarak ayrılmıştır. Iğdır Takip Komutanlığı, 4'üncü Seyyar Jandarma Alayı ile Bayazıt'taki karakolların olduğu bölgeyi, 5'inci Seyyar Jandarma Alayı da Güneydoğu'daki Malazgirt bölgesinden Aladağlar uzanımını kapatmıştır. Tarama-arama faaliyeti, üç istikametten başlatılmış ancak sınıra yakın bölgelerde çıkan etkisiz birkaç temas sonrası eşkıya başının kaçtığı yönünde birliklerde çıkan söylenti nedeniyle sonuç alınamamıştır (Hallı, 1972, s. 262-268). Seyyar Jandarma Alayları harekâtın en kritik kesimleri olan sınıra yakın bölgelerde arama yapmış ancak arazinin leçelik yapısı ve hattın tamamının kapatılamaması ile jandarma ve piyade birlikleri arasındaki koordinasyon eksikliği, arzu edilen etkinin sağlanamamasına neden olmuştur.

4.11. Savur Harekâtı, (20 Mayıs-9 Haziran 1930)

Türkiye'de 1930 yılı genel asayiş durumunun Hükümetçe tespit edilmesinden sonra özellikle Güneydoğu Anadolu bölgesinde şekavet olaylarında artış olduğu ve sınıra yakın bölgelerde Kürtçülük propagandasının yapıldığı tespit edilmişti. Genel bir isyan beklenmiyorsa da Mardin bölgesinde başta Savur ve Midyat olmak üzere tedbir alınması uygun görülmüştür. Bu maksatla 7'inci Kolordu Komutanlığı sorumluluğunda ve Mardin Valisinin yönetiminde bir harekât icra edilmesi ve bölgede eşkıyanın elinde olan silahların ivedilikle toplanması emredilmiştir. 8'inci Seyyar Jandarma Alayının doğrudan katıldığı harekâtı, 9'uncu Seyyar Jandarma Alayı gönderdiği iki taburla takviye etmiştir. Yapılan köy ve mezra aramalarında çok miktarda silah toplanmış ve eşkıyanın bir arada bulunmasına fırsat verilmemiştir (Hallı, 1972, s. 282-284).

4.12. Zeylan İsyanı, (20 Haziran–Eylül 1930)

Ağrı Dağı bölgesindeki eşkıyanın temizlenmesi için genel bir harekât hazırlığı yapılırken Tendürek Dağı batısındaki Aladağlar mevkiinde eşkıya tarafından Zeylan Bucak Merkezinin ele geçirilmesi ve Jandarma Karakoluna silahlı saldırı yapılması ile bir

isyan başlamıştır. 5'inci Seyyar Jandarma Alay Komutanı kendisi de olduğu halde az mevcutlu bir süvari bölüğü ile Erciş'teki bir piyade ve bir süvari bölüğünü Zeylan'a müdahale için göndermiş ancak yetişemeden eşkıyanın baskını sonucu 5'inci Seyyar Jandarma Alayı oldukça fazla zayiat vermiş ve tamamen dağılarak komuta bütünlüğünü kaybetmiştir. Aynı zamanda Erciş'e de saldıran eşkıya, bu bölgenin de kısmen kontrolünü eline geçirmiştir. Genelkurmay Başkanlığınca verilen talimat gereği 9'uncu ve 7'nci Kolordu komutanlıklarından teşkil edilen birliklerle Van-Hınıs hattı ara hat ve sıklet merkezi kuzeyde 9'uncu Kolordu bölgesinde olacak şekilde bir tepeleme harekâtının yapılmasına karar verilmiştir. 5'inci Seyyar Jandarma Alayı tekrar düzenlenerek Patnos bölgesinde eşkıya takibine görevlendirilmiştir. Aynı zamanda ara hattının kuzeyi Patnos, Zeylan, Çaldıran ve Van Gölü Kuzeyi olmak üzere dört faaliyet bölgesine ayrılmış, her bir bölgeye teşkil edilen müfrezeler vasıtasıyla grup komutanlıkları kurulmuştur. 2'nci Seyyar Jandarma Alayı Iğdır'da, 4'üncü Seyyar Jandarma Alayı Bayazıt'ta, 3'üncü Seyyar Jandarma Alayı ise taburlar halinde Erciş ve Patnos'a görevlendirilmiştir (Hallı, 1972, s. 287-289).

Genelkurmay Başkanlığının bu harekâtta hassasiyetle üzerinde durduğu husus; Ağrı Dağı'nda yapılacak harekât öncesi bölgenin yakınlığı nedeniyle isyanın genişlemesini önlemektir. Bu maksatla Zeylan bölgesi çevresi Seyyar Jandarma Alayları ile tutulmuş ve eşkıyanın toplanmasına ve destek vermesine fırsat verilmemiştir. Ancak 5'inci Seyyar Jandarma Alayının tedbirsizlik nedeniyle harekât öncesi verdiği ağır zayiat, eşkıya takip ve tenkilini zorlaştırmıştır.

4.13. Oramar İsyanı, (16 Temmuz–10 Ekim 1930)

İran sınırından yurda giren Şeyh Barzani mensupları Oramar Hudut Bölüğüne saldırmış ve civar halkı Hükümete karşı isyana kışkırtmıştır. İran ve Irak sınırının kesiştiği bölgede hudut birlikleri Başkale, Yüksekova ve Şemdinli'de birer tabur ile konuşlanmıştı. Harekât için 7'nci Kolordu görevlendirilmiş ve iki safhalı icra ettiği harekâtın birinci safhasında Oramar'daki hudut bölüğünün Barzani eşkıyası tarafından kuşatılması önlenmiş, ikinci safhasında ise bölge tarama-arama faaliyeti ile eşkıyanın bulunduğu yerlerde temizlenmesi sağlanmıştır. Seyyar Jandarma birlikleri doğrudan harekâta katılmamış ancak bölgedeki sabit jandarma bulunduğu kışlaların emniyetini almıştır. Harekâtın ikinci safhasında piyade birlikleri Şemdinli, Oramar ve Çölemerik olarak üç grup halinde yeniden tertiplenmiş fakat yapılan takipte Irak'a kaçan Barzani eşkıyası yakalanamamıştır (Hallı, 1972, s. 305-314).

4.14. Pülümür Harekâtı, (8 Ekim–14 Kasım 1930)

Ağrı harekâtının devam ettiği günlerde Genelkurmay Başkanının Erzincan İli ile ilgili yaptığı bir değerlendirmesinde; 1'nci Müfettişlik bölgesi dışında kalan bu bölgelerde bazı aşiretlerin il jandarma kuvvetlerinin de yetersizliğini fırsat bilerek Kürtçülük yaptıkları ve Aleviliği de kullanarak Türk köylerini Kürtçe konuşmaya zorladıkları, bu köylerde yağma ve yol kesmek suretiyle şekavete neden oldukları tespitine yer verilmiştir. Özellikle Pülümür ve Nazimiye civarında artış gösteren bu olayların zayıf jandarma kuvvetleri ile önlenemeyeceği değerlendirilerek önce Pülümür'de sonraki safhada ise Elazığ Valiliği tarafından Nazimiye'de bir harekât yapılmasına karar verilmiştir. Harekâtın icra sorumluluğu 9'uncu Kolordu Komutanlığında olacak şekilde Elazığ Valiliği de 100 sabit jandarma kuvvetini istenildiğinde sevk etmek üzere hazırlamıştır. Ekim ayı itibari ile başlatılan harekâtta Pülümür vadisi tamamen taranmış ve tasarruf edilen kuvvetlerle Nazimiye bölgesinde ikinci harekât Kasım ayında başlatılmıştır. Her iki bölgenin taranması sonucu eşkıyanın önemli bir bölümü etkisiz kılınmasına rağmen eşkıya başlarının Kutu Deresi'ne kaçmasına engel olunamamıştır

(Hallı, 1972, s. 352-359). Kısa süreli ve dar bir bölgede icra edilen harekâtta Seyyar Jandarma birlikleri kullanılmamış ancak mahalli jandarma ile harekât desteklenerek genişleme ihtimali olan bir isyan önlenmiştir.

4.15. Tunceli (Dersim) Tedip Harekâtı, (1937-1938)

1937 yılına gelindiğinde genel olarak Doğu Anadolu'da asayiş temin edilse de Dersim olarak bilinen Erzincan güneyi, Elazığ kuzeyi ve Bingöl batısı arasında kalan bölgedeki mukim aşiretlerin, şeyhlik, ağalık unvanları altında etnik, dini, mezhebi telkin ve sahip oldukları toprak mülkiyeti gücü ile kendilerine bağladıkları halkı istedikleri gibi yönlendirebilmekteydi. Şekavetin asıl nedeni olan bu durumun aşiretler tarafından daima bir güç olarak kullanılması Osmanlı Devleti'ni uğraştırdığı gibi Cumhuriyet Türkiye'sinin de önemli sorunlarından biri olmuştur. Fakat Osmanlı idarecilerinin sıklıkla uyguladığı "İdare-i Maslahat" yönteminin benimsenmemesi bölgedeki olayları daha da artırmış hatta çoğu zaman birbirleri arasındaki husumet bile bu durumu engellememiştir. Hükumetin mevzuata dayalı uygulamalarına karşı aşiretlerin birleşerek, esasta sahip oldukları bölgesel gücü devam ettirmek görünürde ise kullandıkları etnik ve dini özelliklerini muhafaza etmek maksadı ile bu kez şekavetin yanında Devlete karşı geniş çaplı bir isyanı başlatmışlardır.

21 Mart 1937'de Mazgirt'te Darboğaz Köprüsü'nün isyancılar tarafından yıkılması ve telefon hattının kesilmesi ile bölgede başlayan olayların önlenmesi için bir tedip harekâtının yapılmasına karar verilmiştir. 1937 ve 1938'de iki kez geniş çaplı bir tedip harekâtı icra edilmiştir. 1937'de icra edilen harekâtta mahallindeki sabit ve seyyar jandarma birlikleri öncelikle kullanılmıştır. Tunceli'de konuşlu 3'üncü Jandarma Bölge Komutanlığına bağlı İl Jandarma Komutanlığı ve Pülümür, Nazimiye, Mazgirt, Pertek, Hozat, Ovacık ve Çemişkezek ilçelerindeki sabit jandarma bölükleri, Hozat'ta üç taburlu Seyyar Jandarma Alayı, ayrıca Pülümür'de 2'nci Seyyar Jandarma Taburu ile Mazgirt'te 9'uncu Seyyar Jandarma Taburu mevcuttur. Aynı zamanda Erzincan'da konuşlu bulunan; iki seyyar jandarma bölüğü Hozat ve Mazgirt'e, 2'nci ve 3'üncü Seyyar Jandarma Taburları ise Elazığ'a gönderilerek isyanın güneyden genişlemesine karşı tedbir alınması amaçlanmıştır (Hallı, 1972, s. 377-381).

1937 yılı Mayıs ayına kadar harekâtın etkili kuvveti jandarmadır. Sık sık yer değiştirmiş ve kritik karakollar takviye edilmiştir. Bu şekli ile jandarma birlikleri, hem bölgelerinde meydana gelebilecek eşkıya baskınlarına karşı tedbirlerini alırken hem de olay sonrası kısa süreli de olsa takip faaliyetini icra etmiştir. Genelkurmay Başkanlığınca Mayıs ayından itibaren ordu birliklerinin de Tunceli'de görevlendirilmesine karar verilmesi üzerine bölge, 17'nci Tugay ve 17'nci Tümen bölgesi olmak üzere iki bölüme ayrılmış ve mevcut seyyar jandarma birlikleri emre verilmiştir. Bununla birlikte bu bölgelerde jandarma birlikleri karakol, köprü ve ilçe merkezlerinde emniyet görevi almış aynı zamanda yakın bölgelerde tarama faaliyetini icra etmiştir. Temmuz 1937'e gelindiğinde isyana katılmış bütün aşiretlerin bölgelerine girilmiş ve aranmıştır. Ancak harekâtın esas hedefi olan altı eşkıya başı yakalanamamış fakat takviye edilen seyyar jandarma birliklerinin yaptığı arama ve devriye faaliyetleri ile hareket alanı daralan eşkıyanın neden olduğu olaylarda Eylül ayı itibari ile kısmı bir azalma olmuştur. Nitekim birçok yandaşını kaybeden ve gücü azalan Seyit Rıza'nın teslim olması bunun bir sonucudur ki böylelikle harekâtın temposu artırılmıştır (Hallı, 1972, s. 402-407).

1938 yılında Tunceli tedip harekâtının ikinci safhası planlanmıştır. Çünkü harekât sonrası bölgenin genel asayişini temin görevi jandarma birliklerine devredilmişse de kışın sinen eşkıyanın aranıp bulunmasına devam edilmesi zorunlu görülmüştür. Kışı fırsat bilen eşkıya, jandarma karakollarına saldırmak ve jandarma devriyesini pusuya

düşürmekten vazgeçmemiştir. Nitekim 2 Ocak 1938'de Ovacık'ta bir jandarma devriyesine pusu kuran eşkıya, 9 jandarma erini şehit etmiş ve uzun bir süre Mercan Karakolunu tehdit etmiştir (Hallı, 1972, s. 418-422). 19 Haziran 1938'de bu kez Hozat bölgesinde Amutka Jandarma Karakoluna saldıran eşkıya, karşılaştığı direnç üzerine hile ile nahiye müdürü ve karakol komutanını alıkoyarak karakolu ele geçirmek istemiştir. Ancak karakoldaki jandarma yüksek bir disiplin ile karşı koymuş ve Hozat'a gönderdiği bir haberci er sayesinde takviye kuvveti olarak Seyyar Jandarma Alayının karakola destek vermesini sağlamıştır. Bu durum jandarma karakol komutanının sevk ve idareyi bırakmaması ve eşkıyanın her türlü hilesine karşı tedbirli olmasının gerekli olduğunu göstermesi bakımından örnek bir olaydır (Övünç, 1939, s. 40-41).

4'üncü Genel Müfettişlik yaptığı değerlendirmede beş bini aşkın silah toplanmışsa da eşkıya faaliyetlerinin devam ettiğini ve yapılacak yeni bir harekât planlaması ile süratle icraya geçilmesini istemiştir. Genelkurmay Başkanlığınca uygun görülen bu değerlendirme sonrasında harekât bölgesi; Mercan vadisi, Ahpanos, Kutu ve Laç dereleri vadisi başta olmak üzere Tunceli, bölgeye getirilen piyade birlikleri ile üç bölgeye ayrılmıştır. Ayrıca jandarma karakollarının bir kısmı kapatılarak kuvvet tasarrufu yapılmış ve jandarma bağımsız kullanım yerine piyade birlikleri emrine verilmiştir.

Üçe ayrılan harekât bölgesi Ağustos ayında yeniden yapılan kuvvet planlamasına göre 7'nci, 8'inci ve 9'uncu Kolordulara, üç bölgede kendi içerisinde yedi iç bölgeye ayrılarak tümenlerin sorumluluğuna verilmiştir. Jandarma birlikleri de dâhil olmak üzere toplam 43 taburluk bir kuvvete ulaşılmıştır (Hallı, 1972, s. 445).

Tunceli bölgesinin tamamı aranmıştır. Harekât devam ederken koruma ve emniyet alacak sabit birlikler ile aramayı gerçekleştirecek hareketli birliklerin uyumuna azami önem verilmiştir. Hareketli birliklerin en az 30'ar kişi olması kararı verilerek muhtemel eşkıya pususuna karşı da tedbir alınmıştır. Tunceli harekâtı sona erdiğinde şakilerin büyük bir kısmı etkisiz kılınmış elebaşları da ele geçirilmiştir. Jandarma birlikleri harekât sonrası yeni birliklerle takviye edilmiş ve eğitim birliklerinden gelen jandarma erleri ile karakol mevcutları artırılmıştır. Tunceli Tedip Harekâtı bir bakıma 1924'ten itibaren çıkan isyan ve şekavet olaylarında hem planlama hem de icra olarak birliklerin tecrübesini gösterdiği bir harekât olmuştur.

Sonuç

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Türkiye'nin özellikle Doğu ve Güneydoğusunda çıkan isyanlar ve isyanlara ortam hazırlayan asayişe müessir olaylar, 1924'ten 1938'e kadar 14 yıl süre ile yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin en önemli güvenlik sorunu olmuştur. Başlangıçta bir asayiş sorunu olarak görülmesine rağmen 1924'te Nasturi İsyanı ve 1925'te çıkan Şeyh Sait isyanı ile birlikte ayrılıkçı, yıkıcı bir nitelik taşıdığı ve dışarıdan alınan destekle genişleme fırsatı bulduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle, Türkiye Cumhuriyeti Devleti çıkan her isyanı varlığına karşı bir tehdit ve saldırı olarak görmüş ve asilerin yakalanması, elindeki silahların toplanması ve halk üzerinde kurdukları baskının yok edilmesi için aldığı mülki tedbirlerinin yanında askeri tedbirleri de vakit geçirmeksizin uygulamıştır.

Jandarma bir kolluk kuvveti olarak bölgede asayişi temin hizmetine devam ederken ordu birliklerinin icra ettiği isyanın büyüklüğüne ve bölgesinin genişliğine göre bastırma harekâtının tamamının planlama ve icrasında görev almıştır. Jandarma bu görevlerini icra ederken teşkilat, mevzuat ve eğitiminde etkinliğini artırma gayretindedir. Nitekim mülki teşkilata göre konuşlanan ve sabit birlikler şeklinde teşkilatlanan jandarma, artış gösteren isyanların bastırılmasında yeniden teşkil edilen seyyar jandarma birlikleri ile müdahale ve devriye görevlerini daha etkin yapabilmiş ve ordu birlikleri ile

müşterek bir harekâtı icra edebilmiştir. Ayrıca eşkıya ile mücadele harekâtına ait uygulamaları tedip harekâtı adı altında takip ve tenkil olarak belirlemesi hem planlama hem de icra da kolaylık sağlamıştır. Seyyar jandarma birlikleri ile icra edilen bu doktriner esas, eşkıya ile mücadelede temel harekât niteliğindedir. Günümüz jandarması da teröristle mücadele harekâtında bu görevleri öncelikle jandarma komando ve jandarma özel harekât birlikleri ile yerine getirmekte ve başlangıcını oluşturan seyyar jandarma gibi piyade birlikleri ile beraber müşterek bir harekâtı icra edebilmektedir.

Diğer taraftan isyanların bastırılması için icra edilen harekâtta jandarmanın kullanımı, taktik anlamda yeni doktriner gelişmelere de neden olmuştur. Bunlardan ilki; Sason isyanının bastırılmasında "alan kontrolü" ve "alan hâkimiyeti" doktrininin adı konmaksızın uygulanmış olmasıdır. İkincisi Ağrı isyanlarında arazinin özelliği nedeniyle birbiri ardında kademeli bir tarama-arama tekniği geliştirilmiştir. Üçüncü olarak ise Tunceli harekâtında; esnek bir komuta yapısına geçilerek geniş bölgeler, bölge esasına dayalı bölümlere ayrılmış ve bu suretle her bölgenin merkezi bir komuta altında oluşturulan alt bölge komuta yapıları ile daraltılmış arazide tarama-arama faaliyeti icra edilmiştir. Böylelikle büyük kuvvetlerin geniş bölgelerde küçük kuvvetler halinde komuta edilebilmesi ilk kez uygulanmıştır. Ayrıca bu hususlara dönemin eşkıya ile mücadele harekâtında görev almış jandarma personeli tarafından yazdıkları eserlerde yer verilmiş ve birliklerin eğitiminde kullanılmıştır.

Sonuç olarak, Türkiye Cumhuriyeti Jandarması, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte artan isyanların bastırılması ve eşkıyanın neden olduğu asayişe müessir olayların önlenmesinde mülki ve adli görevlerini yaptığı teşkilat, mevzuat ve eğitimde düzenlemeler ile yerine getirmiş aynı zamanda eşkıya ile mücadele harekâtında taktik ve operatif yeni uygulamalar geliştirmiştir.

Kaynakça

Abdullah Bey, (1926). *Zamanımızda Jandarmanın Vezaif-i Umûmîyesi*, Cilt. 1-3. İstanbul: Jandarma Matbaası.

Çermeli, A. ve Atabey, H. (2002). *Jandarma Genel Komutanlığı Tarihi,* Cilt. I, Ankara: Jandarma Genel Komutanlığı Yayını.

Demircioğlu, İ.H. ve Demircioğlu, E. ve Genç, İ. (2021). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Jandarma*. (ed. İsmail Hakkı Demircioğlu, Ahmet Özcan, Yücel Yiğit), Jandarma Alay Mektepleri Öğretim Programı, Ankara: Berikan Yayınevi.

Demirtaş, B. (2021). *Atatürk Dönemi Cumhuriyet Hükumetlerinin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Politikaları, (Askeri, İktisadi, İdari ve Adli), (1923-1938)*. Ankara: İksad Yayınevi.

Devecioğlu, F. (2010). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Hallı, R. (1972). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar, (1924-1938)*. Ankara: Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı Yayınları.

Harp Tarihi Vesikaları Dergisi, (1965). Sayı 52, Vesika Nu. 1203. Ankara: Genelkurmay Basımevi.

Hünalp, N. (1939). Takip ve Eşkıya ile Müsademelerde Emniyet Tedbirlerinin Ehemmiyetine Ait Bir Vaka, *Jandarma Karakol Mecmuası*, Sayı: 15, Ankara: Jandarma Matbaası.

Hünalp, N. (1942). Jandarmanın İlk Teşkilinden Bugüne Kadar Muhtelif Bakımdan Geçirdiği Safahatı Kısaca Tetkik ve Mütalaa, *Jandarma Mecmuası,* Sayı 66, Ankara: Jandarma Matbaası.

İçişleri Bakanlığı. (1974). *Cumhuriyet Jandarması*, İstanbul: Yayın Komitesi.

Jandarma Genel Komutanlığı. (1973). *Jandarma Genel Komutanlığı 50 Yıl Cumhuriyet'in Hizmetinde,* III. Kitap, Ankara.

Karcı, E. (2021). Üsküp Jandarma Karakol Kumandanları Mektebi, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Jandarma,* (ed. İsmail Hakkı Demircioğlu, Ahmet Özcan, Yücel Yiğit), Ankara: Berikan Yayınevi, Ankara.

Koçak, H. (1942). Küçük Karakollar Hakkında Bir Tetkik, *Jandarma Dergisi,* Sayı 27, Ankara: Jandarma Matbaası.

Köse, R. (2020). Cumhuriyet'in İlk On Yılında Doğu Vilayetlerinde Emniyet ve Asayişi Sağlama Faaliyetleri, *History Studies,* 1, 1259-1292.

Küsmez, A.C. (2020a). *Türk Jandarma Teşkilatında Düzenleme Çalışmaları, Jandarma Hakkında Rapor-1928,* Ankara: Berikan Yayınları.

Küsmez, A.C. (2020b). *Türk Ordusunda Bir Doktrin Olarak Küçük Harekât, Harekât-ı Sagire-i Askeriye Talimnamesi, 1889*, Ankara: Berikan Yayınları.

Küsmez, A.C. (2023), *Cumhuriyet'in 100.yılında Türk Ordusu ve Milli Savunma,* (ed. Zekeriya Türkmen), Erken Cumhuriyet Döneminde Jandarmanın Kolluk Kuvveti Olarak Yapılanması 1923-1933, (499-538), Ankara: Vakıflar Bankası Kültür Yayınları.

Mehmet Faik. (1305). *Harekât-ı Sagire-i Askeriye Talimnamesi*, İstanbul: Mekteb-i Fünun-ı Harbiyye-i Şahane Matbaası.

Noyangil, H. (1939). Ağrı Dağı Harekâtına Ait İntibalarım, *Jandarma Mecmuası,* Sayı:56. Ankara: Jandarma Matbaası.

Ozanalp, O. (1939). *Jandarmanın Takip, Tenkil Hareketleri ve Müsademe Tabiyesi,* Ankara: Jandarma Matbaası.

Ömer Fevzi. (1325). *Muhafaza-i Asayişe Memur Zabitanın Vezaifi: Usûl-i Takib-i Eşkıya ve Çete Muharebeleri.* İstanbul: Matbaa-i İkbal.

Övünç, F. (1938). Jandarmada Haberalma İşleri, *Jandarma Karakol Dergisi,* Sayı: 8, Ankara: Jandarma Matbaası.

Övünç, F. (1939). Dersim Haydutlarının Tecavüzüne Uğrayan (Amutka) Jandarma Karakolu Nasıl Müdafaa Edildi, *Jandarma Mecmuası:* Sayı: 56, Ankara: Jandarma Matbaası.

Rahmi, M. (1936). Çapulcu, Tahkik, Takip, Müsademe, *Jandarma Dergisi,* Sayı: 38, Ankara: Jandarma Matbaası.

Raşid Bey (1927). *Jandarma Neferinin Vazifesi,* Ankara: Jandarma Matbaası.

Sarıkoyuncu, Değerli, E. (2008). Ağrı İsyanlarında Yabancı Parmağı (1926-1930), *SDÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 18, 113-132.

Şahan, Z. (1937). Eşkıyanın Takip ve Tenkili, *Jandarma Dergisi,* Sayı: 47-48, Ankara: Jandarma Matbaası.

Talat Bey, (1338). *Jandarma Teşkilat ve Vezaif-i Nizamnamesi,* İstanbul: Jandarma Matbaası.

Tavukçu, İ. (2020). Milli Mücadele Döneminde TBMM Hükümetlerinin İdari Taksimat Alanında Yaptığı Düzenlemeler, *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(2), 721-758.

Tekir, S. (2020). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Jandarma, Kuruluş, Teşkilat ve Mücadele (1903-1938).* İstanbul: Timaş Yayınları.

Tekşen, H. (1941). *Jandarma Ameli Vazifelerinden Bazı Hadiseler,* İstanbul: Rıza Koşkun Matbaası.

Türkçe Sözlük. (1998). Cilt. 1, (A-J), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayını.

Türkçe Sözlük. (1998). Cilt. 2, (K-Z), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayını.

Türk İstiklal Harbi, İstiklal Harbi'nde Ayaklanmalar. (1974). Cilt VI, Ankara: Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı Yayınları.

Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükumeti Dönemi (23 Nisan 1920-29 Ekim 1923). (1984). Cilt IV, Kısım 1, Ankara: Genelkurmay Basımevi.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, *Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi,* (CCA).

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Zabıt Ceridesi, (1954). Cilt. 2, Devre I. Ankara: TBMM Matbaası.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Zabıt Ceridesi, (1954). Cilt. 8, Devre I. Ankara: TBMM Matbaası.

Umum Jandarma Kumandanlığı, (1930). *Jandarmanın Kitabı,* Ankara: Jandarma Matbaası.

Yamaç, M. (2019). *Fransız Diplomatik Belgelerinde Ağrı İsyanı, (1926-1930),* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.

Yazıcı, N. (2023). Atatürk Döneminde Meydana Gelen Ayaklanmalar, (1924-1938), *Atatürk Ansiklopedisi,* https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ataturk-doneminde-meydana-gelen-ayaklanmalar-1924-1938/?pdf=3820, [Erişim tarihi: 07.07.2023]

Yılmaz, D. (2001). *Osmanlı'nın Son Yüzyılı, Cumhuriyete Giden Yol.* Konya: Çizgi Kitabevi.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1366-1382.
Geliş Tarihi-*Received*: 22.06.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 10.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1318505

Historia Kavramı ve Antikitede Efsaneye Dayalı Tarih Anlayışı

The Concept of Historia and the Legend-Based Understanding of History in Antiquity

Aydın EFE*
Ahmet GÖZLÜ**

Öz

Historia yani tarih teriminin ve gerçek manada tarih yazımının kökenleri Antik Yunan'a uzanmaktadır. Antik Yunan'da çoğunlukla Herodotos ile başlatılan ve yazılı belgelere dayanan tarih anlayışından önce efsane geleneğine bağlı bir tarih anlatımı görülmekteydi. Efsaneye bağlı tarih geleneği yazının olmadığı ve sözlü anlatıların yaygın olduğu erken dönemlerde ortaya çıkmıştır. Tarihsel bir referans olarak da değerlendirilebilen efsanevi geleneğin en önemli temsilcisi mitlerdir. Mit ya da mitoslar, insanın evrene ve ilahi olana düzen atfetme çabalarının ilk örnekleridir. Çoğunlukla bir anlam arayışının ürünü olan mitler evrenin oluşumu, tanrıların kökeni ve tabiat olaylarının anlamlandırılması çabasından doğmuştur. İnsanlığın en eski anlatıları olan mitler yalnızca kurgu veya fantastik bir öykü olarak görülmemelidir. Çünkü tarih yazımı mitten doğmuştur ve mitler tarihi bir değeri olan en eski kaynaklardır. Antik Yunan'da efsaneye dayalı tarih anlayışının en önemli temsilcileri Homeros, Hesiodos ve Pindaros'tur. Homeros ve Hesiodos tarihsel ve kültürel gerçekleri mitik bir perspektifle ele alan en önemli düşünürlerdir. Pindaros ise bilimsel tarihe geçiş sürecinin bir ön hazırlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Bu geçiş sürecini tamamlayan ve efsane kökenli tarih geleneğini tamamıyla değiştirenler ise Heredotos ve Thukydides'tir.

Anahtar Sözcükler: Antik Yunan, Historia, Homeros, Hesiodos, Pindaros.

Abstract

The origins of the term Historia, that is, historiography in the real sense, go back to Ancient Greece. In ancient Greece, before the understanding of history, which was started with Herodotus and based on written documents, there was a historical narrative based on the tradition of legend. The tradition of history based on the legend emerged in the early periods when there was no writing and oral narratives were common. The most important representative of the legendary tradition, which can also be considered as a historical reference, is myths. Myth or mythos are the first examples of man's efforts to ascribe order to the universe and the divine. Myths, which are mostly the product of a search for meaning, have emerged from the formation of the universe, the origin of the gods and the effort to make sense of natural events. Myths, the oldest narratives of humanity, should not be viewed

* Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Çankırı/Türkiye e-posta: yorturk33@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6178-9904.
** Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Çankırı/Türkiye e-posta: ahmetgozlu69@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7146-3932.

as mere fiction or fantasy. Because historiography was born from myth, and myths are the oldest sources with historical value. The most important representatives of the myth-based understanding of history in ancient Greece are Homer, Hesiod and Pindaros. Homer and Hesiod are the most important thinkers who deal with historical and cultural facts with a mythical perspective. Pindaros, on the other hand, is accepted as a precursor of the transition to scientific history. It is Herodotus and Thucydides who completed this transitional period and completely changed the myth-based history tradition.

Keywords: Ancient Greece, Historia, Homer, Hesiod, Pindaros.

1. Giriş

Genel kabul gören görüşe göre batı dünyasında tarihin keşfi Antik Yunanlılar ile başlamıştır. Bilimsel tarihin kurucusu olarak görülen en önemli iki isim ise Herodotos (İÖ 484-420) ve Thukydides'tir (İÖ 465-400). Antik Yunan'da bilimsel tarih yazımının ortaya çıkmasından önceki tarih anlatıları ise çoğunlukla efsaneye dayalı anlatılardan öğrenilmektedir. Efsane temelli anlatıların en önemli temsilcisi olan mitler aslında gerçek bir tarihi belge olarak kabul edilmemektedir. Ancak herhangi bir toplum, kültür ve devlet hakkında bilgiler içeren bu anlatılar en azından o dönem için tarihi bir belge niteliği taşımaktadır.

Antik Yunan'da historia sözcüğü ile karşılık bulan tarih anlatılarının temelinde mitlerin etkileri görülmektedir. Bir toplumun kendini yorumlama ve anlama biçimi açısından temel öneme sahip olan mitler "kasıtlı tarih" olarak da yorumlanmaktadır. Mit, kolektif hayal gücü tarafından üretilen irrasyonel kurgu, tarih ise rasyonel sorgulamadan kaynaklanan nesnel gerçek olarak tanımlanmaktadır. Aslında mit ve tarihin tanımları birbirinden oldukça farklıdır. Fakat buna rağmen antik dönemlerde tarih ve mit iç içe olmuştur. Öyle ki efsanevi etkilerden uzak olduğunu dile getiren ve bilimsel tarihin kurucusu olarak bilinen Thukydides'in çalışmalarında dahi mitik etkiler görülmektedir. Ayrıca tarihsel olayları veya karakterleri (çoğunlukla yakın geçmişe ait) ele alan ve bunların kullanımını açıkça eleştiren yazarlar tarafından kaleme alınan tarihi metinlerde, mitler ara söz (anlatıda) veya tartışma (konuşmalarda) olarak görülmektedir.

Antik Yunan'da efsaneye dayalı tarih anlatılarının en erken örneklerini Homeros ve Hesiodos vermiştir. İÖ 750 yıllarında yaşadığı düşünülen ve Yunan edebiyatının ve özellikle epik şiirin öncüsü olarak bilinen Homeros sözlü tarihin kurucusu olarak önemli bir yere sahiptir. Homeros'un çalışması aslında araştırma değil efsanedir. Üstelik büyük ölçüde teokratik bir efsanedir. Homeros'un anlatılarında çoğunlukla aristokratik bir dünya görülmektedir. Yiğitlik, şan, şeref ve kahramanlık gibi aristokratik değerlere önem veren Homeros'un dünyasında tanrılarla insanlar iç içedir. Savaşa dahi müdahale ederek yön veren tanrılar sürekli olarak insan işlerine müdahale etmektedirler. Fakat Homeros'un destanlarında işlediği ve aslında kurgusal olarak görülen olaylar neden-sonuç ilişkisi içinde açıklanmaktadır. Ayrıca Homeros'un anlatılarında bu olaylar belli bir zamanda ve bir mekânda geçmektedir. Dolayısıyla Homeros'un eserlerinde "tarihsel tarzın" egemen olduğu bir üslup söz konusudur. Efsanevi tarih anlatılarında Homeros'tan sonra gelen en önemli isim İÖ 700 dolaylarında yaşadığı bilinen Hesiodos'tur. Eserlerinde Homeros'un aksine küçük çiftçi topluluklarının sorunlarını ele alan Hesiodos, bu sorunları efsane temelli de olsa bir tarih sistematiği içinde aktarmıştır. Efsaneye dayalı tarih anlayışının Homeros ve Hesiodos ile birlikte bir başka temsilcisi de Pindaros'tur. İÖ VI. yüzyılda yaşayan Pindaros'un eserleri aslında efsane etkisinden çıkışın ilk örnekleri olarak kabul görmektedir. Ancak Pindaros'un anlatıları efsanevi öykülerden tam anlamıyla arınmış metinler değildir. Bu nedenle Pindaros "bilimsel tarihi" başlattığı ileri sürülen Herodotos için bir ön hazırlayıcı –yani bir geçiş dönemi tarihçisi- olarak yorumlanmaktadır.

2. Historia Kavramı

Historia yani tarih kavramı en genel şekilde insanın geçmiş olayları açıklama çabası olarak tanımlanmaktadır (Gracia, 1992, p. 42-45). Historia terimi Grekçe bir sözcüktür ve bir konuyu araştırarak öğrenme anlamına gelmektedir. Historia terimi İon lehçesinde"historie" olarak geçmektedir. Etimolojik olarak "historia/historien" kelimelerinden türeyen historia sözcüğü "araştırmak, soru sormak, incelemek, bilgi toplamak amacıyla gezip dolaşmak", "kendi gözleriyle görmek", "sorgulama" ve "bildirme" gibi anlamlara gelen historien sözcüğünden kaynaklanmaktadır. Historien kelimesi ise "tanık", "bilge/hakîm, "yargıç" ve "bilirkişi" gibi anlamlara gelen histor kelimesinden türemiştir. Histor sözcüğü, "görmek" anlamında kullanılan "idein" ve "bilme" olarak da nitelendirilen "oida" sözcükleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla "bilmek" ve "görmek" arasındaki bağıntı bu iki sözcük ile ilgilidir. Örneğin Homeros "oida" fiilini bilme anlamında kullanır. Dolayısıyla, "gördüğü için bilen kişi" olarak histor, aynı zamanda kişinin gördüğü (ya da duyduğu) üzerinde düşünmesini de ima etmektedir (Hartog, 2000, p. 394). Attika lehçesinde ise sözcüğün "görerek yani tanık olarak bilme" anlamlarına ilaveten, fizik, coğrafya, astronomi, bitki ve hayvan bilgisi ve hatta zamanla "doğa bilgisini" kapsayacak şekilde kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin Platon, historia sözcüğünü, İonialı doğa filozoflarının ve özellikle de Thales, Anaksimandros ve Anaksimenes'in doğa üzerine olan görüşlerini aktarırken, geçmişte yaşanmış eylemleri bildirme anlamında kullanmıştır (Özlem, 2017, s. 25).

Geniş bir anlamda kullanılan historia kavramı ile o zaman için açıklama imkânı olmayan bu nedenle sıra dışı görülen güneş tutulması gibi doğal olaylarla ilgili tanıklık bilgisi de kastedilmektedir. Bu bağlamda historia, genel bir açıklama ile sınırlanamayan, ancak gözlenen "tanık olunan" olayların bilgisi anlamında kullanılmıştır. Historia sözcüğü yalnızca doğal olaylarla ilgili bir tecrübe bilgisi anlamının yanı sıra insanların ve insan topluluklarının şahit oldukları olayları kayıt altına alma yoluyla edinilen bilgi anlamında ilk kez Herodotos tarafından kullanılmıştır. Herodotos eserine *Historias apodesis* yani "tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması" adını vermiştir. O böylece historia sözcüğünü ağızdan ağıza aktarılan veya bizzat yaşayarak şahit olunan insani-toplumsal olaylar hakkında da kullanmıştır. Böylece historia terimi Herodotos ile birlikte insani-toplumsal olayları aktarma ve kaydetme yöntemleriyle edinilen bilgi anlamını kazanmıştır (Özlem, 2017, s. 25-27). Herodotos historia kelimesini geçmişin kayıtlarını, yerleşim yerlerini ve kalıntılarını araştırmak anlamında kullanmıştır (Caims, 1979, p. 14). Daha sonra Thukydides ise historia kelimesinden aktarma ve kaydetme anlamlarının yanı sıra, geçmişte olup bitmiş insani-toplumsal olayları değerlendirme ve yorumlama etkinliğini de anlamıştır. Herodotos ve Thukydides ile birlikte historia kelimesi Yunan düşüncesinde bir çift-anlamlılık kazanmıştır. Böylece historia, doğal olgular hakkındaki tanıklık bilgisinin yanı sıra insani-toplumsal olaylar hakkındaki haber-bilgi şeklinde anlaşılmıştır (Özlem, 2017, s. 26).

3. Efsanevi Tarih Anlatısının Öncülleri Olarak Mitler

Mit ya da mitos, insanların içinde yaşamış oldukları dünyayı anlamlandırma ve o dönem için gizemli görünen doğa olaylarını kendilerince yorumlama çabaları sonucunda ortaya çıkmış efsanelerdir. Bu efsaneler, insanlığın çocukluk evresi olarak adlandırılan dönemde, ilk insanın evrene, doğa varlıklarına ve doğa olaylarına bakışının bir yorumudur (Yılmazcan, 2020, s. 207). Mitin özü, dünyayı anlamlandırmak için insan zihninin yaratıcı gücünde yatmaktadır. O halde mit gerçekleri basitçe tarif etmekle kalmaz, aynı zamanda onları yaratır (Chase, 1969, p. 113). İnsan bilgisinin diğer tüm dalları gibi, tarihin de başlangıcını mitler oluşturmuştur. Mitler herhangi bir kültür ve toplum hakkında bilgi sahibi olmak için başvurulması gereken en temel kaynaktır. Geniş

bir bilgi yelpazesini barındıran mitler, tanrıların, kabilelerin, klanların ve ailelerin kökenlerine ilişkin ilk açıklamaları sağlamaktadır. Mitik anlatıların tamamı efsanevi yani hayali bir kurgu olarak kabul edilmemelidir (Fehl, 1964, p. 1-4). Çünkü sosyal yaşamı anlama ve şekillendirmede temel bir rol oynayan mitlerin ahlaki boyutu ve yaptırım gücü vardır. Bu nedenle insanın yaşamının her alanında yönlendirici bir rehber olarak yer almaktadır (Gözlü, 2022, s. 1).

İnsanlığın en eski anlatıları mitlerdir. Dolayısıyla en eski tarihsel metinler, büyük ölçüde, ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere, tamamen sözlü mit kaynaklarına, şiir veya nesir olarak aktarılan popüler yerel geleneklere dayanmaktadır (Scanlon, 2015, p. 1). Sözlü geleneğe ait yapıtlar, özel nitelikteki tarihsel kaynaklardır. Bu kaynaklardan en önemlisi olan mitler, tarihsiz geçmişle ilgilenmektedir (Vansina, 1961, p. 1). Bu anlamda mitler tarih öncesidir. Mit, insan kaderinin önemli meseleleriyle doğrudan ilgilenen ciddi, dini veya felsefi bir girişimdir. Dolayısıyla hikâye anlatıcı ve onu dinleyenler için eğlence işlevi gören fantastik kurgulardan efsanelerden, destanlardan ve masallardan farklıdır. Mit, fantastik masallardan farklı olarak, hiçbir şekilde özel veya kamusal arzuları tatmin etmeyi amaçlamaz. Aksine, ilk insanın gerçekle yüzleşmek ve dilin ince ağında evrensel ve mistik gerçeği yakalamak için son derece ciddi girişimleri yansıtır. Mitte, müritleri adına kadere ve tanrılara karşı savaşacak bir peri prensi veya "kültürel kahraman" yoktur. Bunun yerine, fantastik kurgulardaki parlak görüntülerin yerini insan ve onun temsili sembolleri almaktadır. Mitler, bireyin topluma karşı ya da sürekli ve kalıcı olana karşı ebediyen yok olma gibi temel çatışmaları sunmaktadır. Kahraman, insanî değerlerin görünüşte keyfi olarak reddedilmesinin ötesine geçecek bir çözüm arar. Bu nedenle mitte bulunan şey kaçış değil, ahlaki yeniden yönelimdir. Dolayısıyla gerçek mitten ortaya çıkan şey, bir dünya görüşü, az ya da çok bütünsel bir bakış açısı, normatif bir yaşam anlayışı ve onun görevlerine ve kaynaklarına karşı doğru bir tutumdur. Mitler, tarihe kültürel bir bakış açısı, olaylara özel bir bakış tarzı ve ayrıca duygu ve ilişkinin belirli niteliklerini miras bırakmıştır. Mitlerin ufuk açıcı fikirleri, tarihçinin kavramsal mirasının bir parçasıdır. Tarihsel anlatının ilk öncülleri olarak kabul edilen mit, efsane, destan ve fabl yorumlayıcı bir niteliğe sahiptir (Fehl, 1964, p. 1-4).

Herhangi bir uygarlık, kültür ya da toplum hakkında bilgi veren en erken veriler, mitik anlatılara dayanmaktadır. Bu anlatılar, eskiçağ uygarlıklarının (Antik Yunan, Eski Mısır, Eski Mezopotamya, Eski Anadolu vb.) hemen hemen tamamında önemli bir yere sahip olmuştur. Mitik anlatılar diğer uygarlıklarda olduğu gibi Antik Yunan'da da ilk tarihi kaynaklar olarak ortaya çıkmıştır. "Tarihin babası/kurucusu" olarak atfedilen eski Yunanlıların tarih çalışmalarına başladıkları atmosfer mitlerle doluydu. Öyle ki mitler olmasaydı, muhtemelen tarih çalışmalarına başlanılamazdı (Finley, 1987, p. 13). Bilindiği üzere Antik Yunan tarihçiliğinde, Homeros'tan önceki dönemlerde sözlü mit geleneği hâkimdir. Yazının olmadığı bu zamanlarda, tanrıların ve kahramanların mitleri yerel sözlü gelenek sayesinde sürekli olarak tekrarlanmıştır. Ancak her şehrin mitleri kendi geleneğine uygun olarak akıcı ve dinamik kalmıştır. Sözlü geleneğe dair bu anlatılar panhellenik veya bölgesel bilinç ve gurur, aristokratik yönetim ve özellikle [yöneticilerin] yönetme hakları, aristokratların üstün nitelikleri ve erdemleri, tanrı anlayışı, kült uygulamalarının anlamı gibi temel konulara odaklanmıştır (Sconlon, 2015, p. 6). Antik Yunan'da mitik anlatıların, ilk olarak sözlü bir geleneğin ürünü olduğu ve İÖ VIII. yüzyılda Hesiodos tarafından yazıya geçirildiği bilinmektedir (Gözlü, 2021, s. 173). Bu aşamadan sonra da önemini koruyan mitler geleneksel bilginin aktarımı için bir kaynak olarak arkaik Yunan toplumunda, erken tarih yazımı ve felsefenin başlangıcı olan İÖ VI. ve V. yüzyıllara kadar devam etmiştir (Haarman, 2015, p. 31).

Sözlü geleneğin inşa edildiği ve canlı tutulduğu ilk aşamada ürün, karakterleri ve doğrulukları bakımından farklılık gösteren ve kökenleri geniş bir alana yayılmış zaman dilimlerinde bulunan, farklı unsurlardan yaratılmış efsanevi bir geçmiştir. Gelenek sadece geçmişi aktarmakla kalmamış, aynı zamanda onu yaratmıştır (Finley, 1987, p. 25). Dolayısıyla ozanlar, bazen tarihe benzeyen ve günümüzde tarih olarak geniş çapta kabul edilen bir biçimde, zamansız bir mitoloji oluşturmuşlardır (Vansina, 1985, p. 23). Ardından, destanların ve diğer mitolojik belgelerin nihai olarak yazılmasıyla sembolize edilen yeni bir aşama başlamıştır. Siyasi veya dini herhangi bir merkezi otoriteden yoksun, ayrı ve çoğunlukla çatışan siyasi ve bölgesel çıkarlarla dolu bir dünyada, bu adım, otoriter bir versiyon yaratarak mitik metinlerin sabit ve sürekli olmasını sağlamıştır (Finley, 1987, p.25). Bilindiği üzere Yunanistan hiçbir zaman teokratik bir monarşiye sahip olmamıştır. Bu nedenle Yunanlılar, mitlerinde ve laik kültürlerinde siyasi alanları kontrol eden katı bir dini ideolojiye bağlı kalmak zorunda kalmamıştır. Bunun yerine, bağımsız liderlere sahip özerk yerel bölgeler etrafında örgütlenmiş, sürekli olarak daha gevşek bir sosyal yapıyı sürdürmüşlerdir (Sconlon, 2015, p. 5-7).

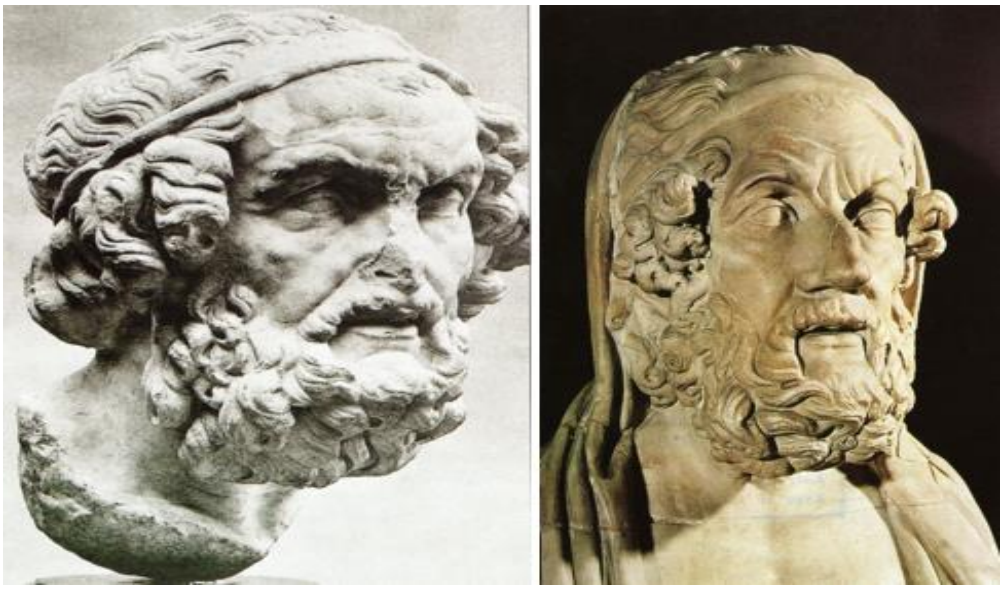
Tarih yazımı mitten doğmuştur. Mitler gerçeğe dayalı bilgi inşasının ilham verici bir kaynağı olarak kabul edilmektedirler. İlk tarihçiler ve filozoflar - çabalarının yenilikçi ve bağımsız araştırmalar olduğunu iddia etmelerine rağmen - büyük ölçüde epik şiir ve efsanevi anlatı geleneğinden yararlanmışlardır (Bekoff ve Jamieson, 1996, p. 23). Strabon'a göre, ilk "tarihçiler" aynı zamanda "mitograflar"dı. Öyle ki bilimsel tarihin kurucusu olarak kabul edilen Thukydides de dâhil olmak üzere antik tarihçiler mitlerden asla vazgeçemezlerdi (Said, 2007, p. 80). Antik Yunan tarihçiliğinin en erken örnekleri, Yunanlıların Logograflar (Logographoi) olarak adlandırdıkları bir grup yazarın faaliyetlerinden kaynaklanmıştır. Logografi, kasabaların, halkların ve yerlerin kökenleriyle ilgili sözlü geleneklerin nesir derlemesi olarak bilinmektedir. Logograflar aynı zamanda mahkemelerde avukat ve konuşma yazarı olarak da görev yapmıştır. Logograflar'ın görev gereği gerçekleri tespit etme ve iddialarda bulunma çabalarından etkilendikleri ve bu etkileri eserlerine taşıdıkları söylenebilmektedir (Lowery, 2015, p. 7).

3.1. Antik Yunan'da Efsanevi Tarih Anlatısının ilk Temsilcileri

3.1.1. Homeros

Antik Yunan'da tarih yazımının başlangıcı her ne kadar Herodotos ile başlatılsa da aslında çok daha erken dönemlere uzanmaktadır. Herodotos'un başlattığı tarihçilik geleneğinden önce var olan efsaneye dayalı tarih anlayışın yaratıcıları Homeros ve Hesiodos'tur. Hatta Yunanlılara göre Homeros ve Hesiodos'un insanlığın ilk çağları için tek yetkili tarihçiler oldukları da öne sürülmektedir (Sikes, 1914, p. 2).

Antik Yunan uygarlığında tarihle ilişkilendirilerek yorumlanan ve tarihi olaylara ilişkin veri olma özelliği gösteren en temel kaynaklar Homeros, Hesiodos ve Pindaros gibi ozan-düşünürlerin eserlerinde bulunmaktadır. Homeros ve Hesiodos'tan önceki logograflara göre tarih zaten vardı, çünkü düşünmeyen ve eylemlerini şu ya da bu şekilde anlatmayan insanları tasavvur etmek mümkün değildir (Croce, 1921, p. 181). Antik Yunan tarihinin ve edebi geleneklerinin kökleri Homeros ve Hesiodos'dadır. Çoğunlukla İÖ 750-700 civarında başlayan bir dönemin ürünleri olarak kabul edilen büyük Homerik ve Hesiodik şiirler, yüzyıllar öncesine uzanan zengin ve karmaşık Akdeniz sözlü kültürü ve günümüze ulaşan etkili bir alımlamanın başlangıç noktasıdır. Söz konusu şiir ya da destanlar ortaya çıktıkları dönemde yaygın bir ün kazanmamış, okur kitlesi muhtemelen sonraki 200 yıl boyunca Yunanca konuşulan dünyaya yayılmış ve İÖ VI. yüzyılda Atina'daki ve başka yerlerdeki festivallerde düzenli olarak okundukları için çok geniş bir Panhellenik çekiciliğe ulaşmıştır (Nagy, 1990, p. 21).



Görsel 1: Homeros'a atfedilen heykel başı
(https://tr.pinterest.com/pin/80924124534478228/ [Erişim tarihi: 01/01/2023]).

Antik Yunan tarihçiliğinin kökenlerine mitik perspektiften bakıldığında öne çıkan ilk isim kuşkusuz Homeros'tur. Homeros'un yaşamına ilişkin kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte İÖ 750 dolaylarında Khios'ta ya da İonia anakarasında yaşadığı düşünülmektedir. Soylu bir aileye mensup olduğu bilinen Homeros'un İliada ve Odysseia adlı iki yapıtı bulunmaktadır (Dover, 1980, p. 11). Bu eserlerin İÖ VIII. yüzyılda yazıldığı tahmin edilmektedir (Claus ve Marriot, 2017, p. 52). İliada, İlion ya da Troia olarak bilinen kentin destanıdır. Konusu ise İÖ 1200 civarında Akhalar ve Troialılar arasında meydana gelen Troia Savaşları zemininde kahraman Akhilleus'un öyküsüdür. Akhilleus'un Akha ordusunun başkomutanı Agamemnon'a öfkelenip savaşı bırakması ile başlayan destan, Akhilleus'un yoldaşı Patroklos'un ölümü üzerine savaşa geri dönmesi, Troialı kahraman Hektor ile çarpışması, onu öldürmesi, ölüsünü Troia surları etrafında arabasına bağlayarak sürüklemesi ve nihayetinde ölüyü babası kral Priamos'a teslim etmesi ile bitmektedir (Homeros, 2019, s. XXXV). İliada, İncil gibi kutsal bir kitap değildir ve ilahi ölümsüzlüğü arayan Gılgamış (Sümer destanı) gibi tek bir kahramanın eylemlerini anlatmaz, bunun yerine tanrıların yardımcıları veya muhalifleri olduğu insani olaylardan bahsetmektedir (Nicolai, 2007, p. 15). Gerçek mitler zamanda yer almaz ve Gılgamış destanındaki gibi bir mit havası taşıyan kahramanlık öyküleri, "bir zamanlar" gibi peri masalı ifadeleriyle başlamaktadır. Tarihsel tarzın egemen olduğu mitlerde ise olaylar zamanda ve bir mekânda geçmektedir. Bu bağlamda Homeros'un İliada'sı zaman ve mekânın belli olduğu tarihsel olayların bir anlatımı olarak görülebilmektedir (Hainsworth, 2000, p. 39).

Homeros'un diğer eseri olan Odysseia destanında ise kahraman Odysseus'un savaştan eve dönüş yolculuğundaki maceraları anlatılmaktadır (Kirk, 1962, p. 266). Yoğun bir metin olan Odysseia destanının ana teması, tanrıların Odysseus'u serbest bırakması, Ithaka'da Telemakhos ile talipler arasındaki kriz, Telemakhos'un yolculuğu, Odysseus'un Phaiaklar arasında kalması ve maceralarının geçmişe dönük anlatımı, Ithaka'ya ve Eumaeus'un kulübesine gelişi, Telemakhos'un dönüşü ve Odysseus'un yurduna dönerek oğlu ile karısı Penelope'ye kavuşmasıdır (Homeros, 2016, s. IX-XVI). Homeros'un destanlarında olaylar, insan topluluklarının süregelen zamanından ziyade mitolojik bir zamanda gelişmektedir. Akhilleus'un savunmasız bir şekilde topuğundan vurularak öldürülmesi veya Odysseus'un tek gözlü Tepegöz ile karşılaşması gibi olaylar belli bir

sırayla gerçekleşir, ancak mitin zaman çerçevesi yalnızca mitin kendisiyle ilgilidir ve gerçek insanların dünyasından kopuktur. Bunun nedeni, Homeros'un amacının geçmişi açıklamaktan ziyade, olayların yalnızca kahramanların tutkuları ve tanrıların kaprisleri tarafından yönlendirildiği bir öyküden ahlaki dersler çıkarmak olmasıdır (Claus ve Marriot, 2017, p. 52). Homeros'un işi araştırmadan ziyade efsanedir. Bu kurgu ise özellikle teokratik bir efsanedir. Homeros'ta tanrılar, Eski Yakın Doğu'nun teokratik tarihlerinde ortaya çıktıklarından çokta farklı olmayan bir şekilde insan işlerine müdahale etmektedirler. Homeros'un kahramanları sanatta, politikada ve eğitimde belirgin bir şekilde yer almaktadır (Collingwood, 1969, p. 18).

Homeros'un tanrıları mite aittir; her zaman bir anlamda gerçeklikte kök salmış olan efsanenin veya destanın özüne kesinlikle ait değillerdir ve bu nedenle İliada'da esas olarak efsanevi bir anlatının metafizik yönünü temsil ederler. İnsan olaylarını belirleyen ve Akhilleus gibi kahramanca nesillere sahip olabilen tanrılar fikri, şüphesiz Yunan anlatı geleneğinde ve ondan önce de Akhalarda derin köklere sahiptir. Aslında, İliada esas olarak Troia'nın ele geçirilmesi ve yakılmasıyla sonuçlanan büyük bir kahramanlık hareketi sunmakla ilgilenir ve hatta diğer tarihsel olmayan unsurların (halk masalı ve peri masalı) tanrıların katılımına eklendiği Odysseus bile büyük ölçüde Mora ve batı adalarının sözde tarihsel dünyasında geçmektedir (Kirk, 1970, p. 33). Homeros tipik olarak geçmiş hakkındaki bilgisini musalara yani ilham perilerine dayandırmaktadır. Dolayısıyla Homeros'un şiirlerinde anlattığı geçmişle ilgili herhangi bir bilginin aktarımı şiirsel ve tarihsel etki yoluyla, doğrudan ilham perilerinden gelmektedir (Ford, 1992, p. 35-47). Teolojik bir kurgunun hâkim olduğu Homeros'un destanlarında evren, tanrılar arasında mekânsal olarak pay edilmiş, moira (kader) denilen kör yazgının egemen olduğu soylu/savaşçı değerlere dayalı bir evren resmedilmiştir. Bu evren düzeni soy esaslı toplum düzeninin kozmik bir yansımasıdır. Homeros'un destanlarında aristokratik değerlerin öne çıktığı, bütün eylemlerin aristokrat sınıfın bakış açısıyla verildiği görülmektedir. Ayrıca çoğunlukla kahramanlık, üstünlük ve erdem gibi aristokratik değerler yüceltilmekte ve yaşama bağlılık öne çıkarılmaktadır (Homeros, 2019, XI. 75. XXIV.50. II. 5. 240).

Homeros'un İliada ve Odysseia destanı büyük bir savaş dizisi ya da büyük bir kahramanın ikilemi hakkında bilgi veren bir şiir olarak değerlendirilmemelidir. Söz konusu bu destanlar, ulusal geçmişle ilgili en önemli tarihi belgelerdir (Kirk, 1976, p. 3). Homeros ile birlikte ağızdan ağıza dolaşan mitler ve yerel efsaneler artık sabit biçimlere bağlı kalmış ve soruşturma (historie) testine tabi tutulmuştur. Homeros bireysel olarak sözlü biçimleri çoğunlukla "deformasyon" olarak adlandırılan tarafsız bir süreçle, yani "bir gelenek içinde zamanla işledikleri için hem bilinçli hem de bilinçsiz kişisel çıkarcı çarpıtma ve edebi veya estetik çarpıtma" süreci aracılığıyla yeniden biçimlendirmiştir (Sconlan, 2015, p. 7). Antik çağda Troia Savaşı ve Odysseus'un dönüşü tarihi olaylar olarak kabul edilmiştir. Ancak Homeros, Ksenophanes, Hekataios ve Pindaros tarafından olayları abartmakla eleştirilmiştir. Bununla birlikte eleştirel tarihçiliğin babası olarak bilinen Thukydides bile Troia Savaşı'nın tarihselliği konusunda şüphe duymamıştır. Üstelik Akhilleus, Helen ve Odysseus sadece tarihsel karakterler kabul edilmekle kalmamış, aynı zamanda geçmişin destansı sunumu, Antik Yunanistan'daki tarihsel düşünce için bir temel oluşturmuştur. Öyle ki gerçek tarih yazımının kurulması dahi destandaki tarih hafızasını ortadan kaldırmamıştır (Gretthlein, 2012, p. 15). Bu bağlamda Herodotos ve ardıllarının, savaş ve muharebe konularını İliada'dan, seyahat anlatısını ve etnografik meraklarının Odysseia'dan esinlendiği düşünülmektedir. Destanlar ayrıca geleneksel hiyerarşi, güç, otorite ve onur, korku ve çıkar gibi insani güdüler gibi öne çıkan tarih yazımsal temaları da içermektedir. Ancak önemli ölçüde, tarihten farklı olarak (en

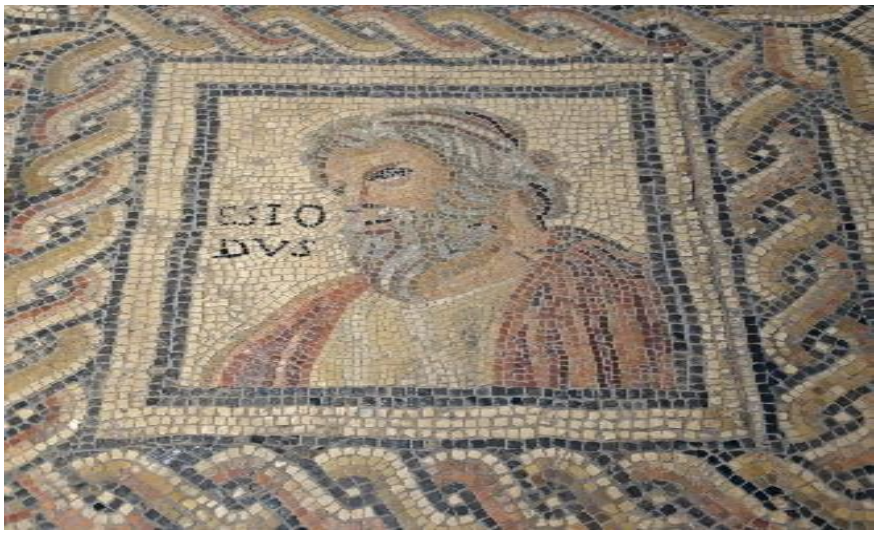
azından biyografiden önce), destanlar, merkezi bir karaktere, bir insana ve onun çatışmalarına odaklanmaktan birlik kazanmaktadır (Sconlan, 2015, p. 7).

Homeros'un destanlarında kültüre, toplumun değer ve yaşam biçimlerine yer vermesi, hatta tanrıların, kahramanların ve aristokrat ailelerin soy kütüğünü çıkarması, tarihçilik açısından önemli veriler olarak yorumlanmaktadır. Dolayısıyla Homeros bilinen ilk sözlü tarihçi olarak kabul edilmektedir (Collingwood, 1969, p. 18). Ayrıca Homeros'un bilim, retorik, tarih, felsefe ve tesadüfen komedi, tragedya ve diğer şiirleri içerecek şekilde tanımlanan Yunan edebiyatının kaynağı olduğuna dair görüşler de bulunmaktadır (Lamberton, 1989, p. 14).

3.1.2. Hesiodos

Antik Yunan'ın Homeros'tan sonra gelen en büyük şairi Hesiodos'dur. Hesiodos'un, Boiotia'nın Askra köyünde doğduğu ve İÖ 700 dolaylarında yaşadığı bilinmektedir. Hesiodos gençlik yıllarında dağlarda çobanlık yapmış sonrasında ise babasından kalan arazilerde çalışmıştır (Yılmazcan, 2022, s. 99). Hesiodos'un yaşadığı dönemde soy esaslı düzen zayıflamış, çiftçi ve tüccar kesimlerin güçlenmesine paralel olarak, toprak ve emek esaslı bir düzen doğmuştur (Hesiodos, 2019, s. 104). Hesiodos bu yeni toplum düzenine uygun bir kozmos düzeni geliştirmiştir. Bu yeni düzende moira (kader) düşüncesi zayıflamış, akıl sahibi Zeus ve adalet tanrıçası Dike güçlenmiştir. Bu durum, toplumun adalet arayışlarına uygundur. Hesiodos evren düzenini ilk kez bir köken (kaos) düşüncesinden yola çıkarak açıklamış, varlıkları öncelik-sonralık sırasına sokmuştur (Hesiodos, 2019, dize: 105-125). Bu bağlamda Hesiodos'un Antik Yunan tarih düşüncesini ana hatlarıyla ortaya koyan ilk düşünür olduğu söylenebilmektedir. Hesiodos'un, Theogonia (Tanrıların Doğuşu) ve Erga kai Hemerai (İşler ve Günler) adlı iki eseri bulunmaktadır (Ford, 1992, p. 95). Hesiodos, Homeros'un yaptığı gibi gelenek tarafından aktarılan farklı versiyonların uyumlaştırılmasıyla birlikte, tanrıların ve kahramanların soy kütüksel sıralamasının ortaya çıkışını sağlamıştır. Bu bağlamda Hesiodos'un Theogonia'sı önemli bir kaynaktır. Hesiodos bu eserde, bir bilim adamı gibi derlediği ve bir filozof gibi sistematik hale getirmeye çalıştığı tanrısal varlıkların mitlerini ve bilgisini aktarmaktadır (Peppmüller, 1896, p. 2). Hesiodos, Theogonia'da Homeros gibi, kendisinin gerçeğe erişimini ilahi bir kaynağa yani musalara atfetmiştir. Ancak aynı zamanda ilham perilerinin "istediklerinde doğru gibi görünen yalanları nasıl konuşacaklarını" bildikleri gerçeğini de kabul etmektedir (Hesiodos, 2019, dize: 25).

Hesiodos, tarih düşüncesini içeren iki ayrı yapıtında, tarihi iki ayrı bölüme ayırmıştır. Örneğin Theogonia'da evrenin oluş sürecini, tanrıların özelliklerini ve görevlerini, insanın ortaya çıkışını ele almış, ağırlıklı olarak tanrıların tarihini anlatmaya odaklanmıştır. Hesiodos, Theogonia'da evrenin ilkel bir kaostan yaratılması ve ardından tanrıların babası Zeus tarafından yönetilen Yunan pantheonunun kurulmasından bahsetmektedir (Hesiodos, 2019, dize: 120-505). Ardından tanrıların bu döneminden sonra, olayların neden var olduğuna dair ilkel bir açıklama sunan Hesiodos böylece toplumsal bir geçmişin ana hatlarını çizmiştir (Claus ve Marriot, 2017, p. 52).



Görsel 2: Hesiodos'u gösteren bir Roma mozaiği (İÖ III. yüzyıl) . (https://livingpoets.dur.ac.uk/w/The_Monnus-Mosaic_Hesiod [Erişim tarihi: 01/01/2023]).

Hesiodos, Erga kai Hemerai yani İşler ve Günler adlı eserinde ise insanın tarihine odaklanmış, hatta Hesiodos bu yapıtında kendinden önce gelmiş olan ve sonra gelecek olan nesilleri kapsayacak şekilde insanın geçmişi ve geleceği konusunda kendi öngörülerini ele almıştır (Ford, 1992, p. 95). Bu bağlamda Hesiodos ilk olarak kötülük sorununa değinmiş ve zamana bağlı olarak insanların nasıl kötüye doğru gittiklerini irdelemiştir. Ayrıca dünyanın adaletsizliğine de değinmiştir. Hesiodos, "Neden?" diye sorar, "dünya neden bu kadar kötülükle dolu?" ilk yanıtı en geleneksel anlamıyla efsanevidir. Bu efsaneyi ise Prometheus ve Pandora'nın öyküsü ile açıklamaya çalışmıştır. Hesiodos'un bu açıklaması Yunanlıların tarihleri boyunca ayinleri ve inançlarını açıklamak için kullandıkları tipik bir efsanevi cevaptır. Ardından duraksamadan devam eden Hesiodos, Pandora mitinden sonra insan ırklarının öyküsünü anlatmaktadır (Finley, 1987, p. 17). Hesiodos burada insanın niteliklerinin kötü bir gidişe doğru değiştiği görüşünü "Çağlar Öğretisi" de denilen bir temellendirme bağlamında ortaya koymuştur. Hesiodos bu öğretisinde insanlık tarihini birbirini izleyen beş döneme, çağa ya da kendi deyimiyle insan "ırklarına" ayırmış ve bu ayrımı ise şöyle kategorize etmiştir:

- Birinci Soy (Altın Soylular): İnsanların üzüntü ve endişeden uzak oldukları, üstelik hiç yaşlanmadan yaşayıp uykuya dalar gibi öldükleri, çalışmak zorunda olmadıkları bir barış, uyum ve bolluk çağıdır.

- İkinci Soy (Gümüş Soylular): Savaş ve zulümle karakterize edilen, tanrılara karşı bir isyan dönemi. Bu çağın insanları sürekli dert ve tasa içinde, davranışlarında taşkın olan etik değerlerden yoksun, tapınaklara dahi gitmeyen kavgacı kişilerdir.

- Üçüncü Soy (Tunç Soylular): İnsanların sürekli savaşlarla sona eren, inanılmaz bir fiziksel güce ve canlılığa sahip olduğu bir çağdır. Bu çağın insanları saldırgan, korkunç, güçlü ve sürekli olarak öldürmekle meşgul olan kişilerdir. Nihayetinde birbirlerini yok etmişlerdir.

- Dördüncü Soy (Kahraman Soylular): Bu soya ait insanlar tunç ve gümüş çağının insanlarından daha dürüst, cesur ve yarı-tanrısal özelliklere sahiptirler. Zorlu mücadelelerde ve savaşlarda can vermişlerdir.

- Beşinci Soy (Demir Soylular): Hesiodos'un yaşadığı dönemdir. Acı, ıstırap, hastalık, kötülük ve anlamsızlıkla karakterize edilen çağdaş bir dönemi temsil etmektedir (Hesiodos, 2019, dize: 110-190).

Hesiodos kendisinden sonra gelen ve Ak saçlılar olarak adlandırdığı altıncı soyu ise insanlığın çöküşü olarak tanımlamıştır. Tanrılara saygının kalmayacağı, yeminin, sözün, doğrunun ve iyinin değerinin ortadan kalkacağı bu dönemde; güçlü olan haklı sayılacak, kötüler ve ahlaksızlıklar sürekli olarak artacaktır. Böyle bir ortamda en azından hayâ duyabilenler ilahi olana sığınırken, diğerleri keder içinde yaşayacaklardır (Hesiodos, 2019, dize: 110-190). Görüldüğü üzere Hesiodos insanın altın çağından gerilemesini farklı aşamalarda ele almıştır. Bu aşamaların her biri ise altın, gümüş, tunç ve demir gibi metallerle sembolize edilmiştir (Gözlü, 2018, s. 127). Ancak Hesiodos'un bakış açısı, ilerici bir bozulma, tersine evrim bakış açısı değildir. Her insan ırkı (Hesiodos ırklardan söz eder, çağlardan değil) bir sonrakine evrilmez; yok edilir ve yerine yeni bir yaratılış gelir. İnsan ırkları geçmiş ve gelecekte Troia Savaşı kadar zamansızdır (Finley, 1987, p. 16). Bu yüzden Hesiodos "Keşke beşinci kuşağın insanları arasında olmasaydım da ya daha önce ölseydim ya da daha sonra doğmuş olsaydım" ifadesiyle üzüntüsünü dile getirmiştir (Hesiodos, 2019, dize: 175).

Hesiodos'un soylar öğretisindeki çağlar, bir dereceye kadar, tarihsel gerçeklikle örtüşmektedir. Çünkü kullanılan başlıca metalin bronz veya demir olduğu dönemler anlamında gerçekten bir Tunç Çağı ve bir Demir Çağı vardı, ama elbette hiçbir zaman altın ya da gümüş çağı olmamıştır. Bu nedenle metallerin temel önemi metaforiktir; tıpkı altının gümüşten ve gümüşün bronzdan daha iyi olması gibi, Altın Soy/Çağ da Gümüş Soydan daha iyidir (Hansen, 2005, p. 237). Soylar öğretisi miti kesin bir zaman niceliğini değil, dönemlerin niteliğini tanımlamakta, ancak nedenselliğe gerçek bir ilgi göstermektedir. Dolayısıyla tamamen yeni bir entelektüel çaba çizgisine işaret etmekte ve böylece destan ve efsaneden uzaklaşmaktadır. Ayrıca birbirini izleyen sosyal yapılarda ahlaki gerileme ve yenilenme kavramlarıyla birlikte kronolojik bir düzen görülmektedir. Hesiodos'un soylar öğretisi anlatısında gelişmemiş, şiirsel ve sistematik olmayan, baştan sona takip edilmemiş ve hatta uzun şiirin geri kalanıyla tam olarak bağlantılı bile olmayan, ancak yine de tamamen yeni bir entelektüel çaba çizgisine işaret eden ve ondan uzaklaşan yeni bir düşünce türü vardır. Bir Yunan felsefesi tarihçisi Hesiodos hakkında "Başlangıçta ne vardı?" diye yazmıştır, işte bu soru "tarih sorununun tam da felsefeye dönüştüğü noktadadır." Hesiodos'un sorduğu soru artık tarihsel geçmişle ilgili değil, var olanın başlangıcıyla yani felsefi kökenlerle ilgili bir sorudur (Finley, 1987, p. 16-17).

İçinde bulunduğu toplumun problemlerini, efsanevi şekilde de olsa, bir tarih kurgusu içinde aktaran Hesiodos, "çağlar öğretisiyle" tarihte "kötüye gidiş" fikrinin ilke olarak kabul edilmesinde ve tarih felsefesinin ortaya çıkışında öncü olmuştur (Finley, 1987, p. 16). Collingwood'a göre bilimsel tarihin üç unsuru vardır. Bu unsurlardan ilki, insan olaylarıyla ilgili olarak zamanın geçişini ifade etmenin yollarını ve araçlarını anlamak, ikincisi bir toplumdaki zamanın geçişini başka bir toplumdakiyle ilişkilendirmenin yollarını bulmak, üçüncüsü ise çağların ve dönemlerin tanımlanmasına izin veren zamanı dönemlendirme yöntemleri geliştirmektir. Antik Yunan tarihçiliğinde bu bağlamda ilk ilerleme Hesiodos ile başlamıştır (Collingwood, 1969, p. 18).

3.1.3. Pindaros

Efsane geleneğine dayalı tarih anlayışının Homeros ve Hesiodos ile birlikte bir başka temsilcisi de Pindaros'tur. Pindaros hakkındaki bilgilerin çoğu, kendi şiirlerinden geriye kalanlardan öğrenilmektedir. İÖ 518-438 yılları arasında yaşamış olan Pindaros'un Atina'nın yaklaşık 50 mil kuzeybatısında yer alan Boiotia'daki Thebai yakınlarında

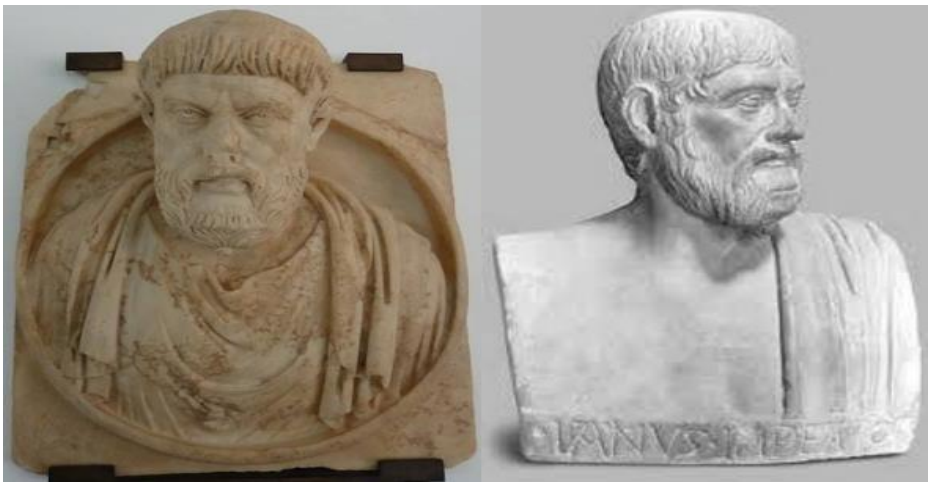
dünyaya geldiği bilinmektedir. Burası aynı zamanda mitolojik kahraman Herakles'in memleketidir (Verity, 2007, p. X). Pindaros'un şiirlerinden anlaşıldığına göre Herakles'e karşı özel bir sevgisi vardır. Pindaros sıklıkla kendi siyasi görüşlerini şiirlerinin dışında tutmuş ve fikirlerini okuyucu tarafından kabul edilebilir olacak şekilde şekillendirmiştir. Thebai ve Atina'nın arasındaki rekabete rağmen, Pindaros yine de Atinalılar için kasideler ve Atina için şiirler kaleme almıştır (Verity, 2007, p. X). Pindaros'tan geriye kalan şiirlerinin çoğu, İskenderiyeli bilginlerin, yarışmaların yapıldığı yere göre Olympia, Nemea, Delphoi ve Korint olmak üzere dört koleksiyon halinde düzenledikleri atletik yarışmalarda galip gelenler için yazılan kasidelerden oluşmaktadır (Edmunds, 1990, p. 11). Bu kasideler, tüm Yunanlılara açık olan dört büyük "panhellenik" oyunun ardından Olympia, Pythia, Nemea ve Isthmia[1] olarak adlandırılmıştır (Pindaros, 2015, s. 14).

Pindaros, Olympian Odes'te (VII. kitap) Rodos'un efsaneye dayalı tarihini anlatmıştır ve konuda geçmiş "değişmeyen gerçeklik" olarak anlaşılmıştır. Pindaros'un şiirlerinde "geçmiş" merkezi ve önemli bir yere sahiptir. Pindaros'un geçmişi, dünyanın başlangıcından ve oluşumundan Pers Savaşları'na ve çağdaş gerçekliğe kadar uzanan geniş bir dönemi kapsamaktadır. Bununla birlikte, Pindaros'un öykülerinin büyük çoğunluğu illud tempus,[2] yani uzak efsanevi geçmişle ilgilidir. Pindaros, efsanevi dönemin tarihselliğini asla tartışmamış, ancak efsanevi verilere ve tarihsel olaylara eşit geçerlilik vermiştir. Onun bakış açısının en çarpıcı örneği "Thebai tarihinin bir özeti" işlevi gören antik Thebai hikâyeleridir. Burada Pindaros, Demeter ve Dionysos'a ve onların Thebai ile olan ilişkilerine atıfta bulunarak bir başlangıç yapmıştır. Öncelikle Thebai kahramanlarına doğru ilerlemiş ve son olarak Thebai Aegeidai'ye atıfta bulunarak kendi zamanına inmiştir. Böylece mit ve tarihi bir süreklilik içinde birbirine bağlamıştır. Pindaros'un eserlerinde kullandığı efsanevi ve karmaşık üslubu, onun geçmişi kendi başına bildirme arzusundan ziyade bir tür methiye amaçlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bir methiyeci olan Pindaros'un amacı, çağdaş galipleri övmek ve yüceltmektir. Buna göre, geçmişe dair anlatımı her zaman içinde bulunulan olay tarafından tetiklenir ve bugünün biçimlerini ve kurumlarını yorumlamaya çalışır; başka bir deyişle, Pindaros'da geçmişin yeniden inşası her şeyden önce kural koyucu ve açıklayıcıdır. Ayrıca anlattığı hikâyelerin çoğunda kahramanların doğuşuna, şehirlerin kolonileştirilmesine, kahramanlık kültlerinin, ritüellerinin ve atletizm oyunlarının kurulmasına ve diğer icatlara atıfta bulunmasının nedeni de budur (Pavlou, 2012, p. 96).

---

1 Antik Yunanistan'da atletik amaçlı düzenlenen çok sayıda festival bulunmaktadır. Düzenlenen tüm atletizm oyunları, tanrıların veya kahramanların onuruna düzenlenen dini bir festivalin parçasıdır. Özellikle Olimpiyat oyunları en eski ve en prestijli oyunlardır ve Zeus onuruna batı Mora'daki Elis'te düzenlenmiştir. Bilgi için bkz. (Verity, 2007, p. XI). Pindaros bu atletik oyunlardan tüm Helenlerin katıldığı şenlikleri diğerlerinden ayırmaktadır. Bu bağlamda önemli olan dört şenlik ise Olympia, Pythia, Nemea ve Isthmia'dır. Pindaros'un günümüze ulaşan kaside türü eserlerinin önemli bir kısmı adı geçen şenliklerin bir parçası olan yarışlarda zafer kazanan kişileri övmek amacıyla yazılmıştır. Çelenk müsabakaları şeklinde de adlandırılan bu yarışlarda kazanan kişinin ödülü şan ve şerefin bir sembolü olarak yüceltilen ve yarıştan yarışa değişen çelenklerdir. Bu çelenkler zeytin ya da defneyaprağından yapılmıştır. Bilgi için bkz. (Pindaros, 2015, s. 14).

2 Bu ifade ilk olarak Mircae Eliade tarafından The Myth of the Eternal Return adlı eserinde dünyanın ilk yaratıldığı kutsal köken zamanını belirtmek için kullanılmıştır. Bilgi için bkz. (Eliade, 1954, p. 87).



Görsel 3: Pindaros'u gösteren büst (https://tr.pinterest.com/pin/37858453094985183/ [Erişim tarihi: 01/01/2023].).

Pindaros, zamanı (khronos) ileriye doğru akan, geri dönüşü olmayan, yıkım ve unutkanlık getiren bir güç olarak tasvir etmektedir. Pindaros'un şiirlerinde genel olarak zaman, her üç boyutuyla da (geçmiş, bugün, gelecek) önemli yer tutmaktadır. Öyle ki Pindaros'un tarihi olayları, ilk olarak zaman boyutunda değerlendirdiği söylenebilmektedir. Pindaros'un eserlerinde geçmiş ile bugün arasındaki ilişki yeni bir perspektiften görülür ve farklı bir dönüş verilir; Pindaros, bu iki zamansal varlık arasındaki niteliksel mesafeyi ortadan kaldırmış ve şimdiki zamanı, geçmişin devam eden, tekrar eden ve yenilenen biçimleri olarak görmüştür (Fowler, 2000, p. XXVIII). Fakat Pindaros, olayları zamansal bir çerçeveye oturtmaya çok fazla dikkat etmemiştir. Örneğin, anlatım anıyla öykü anını ayıran aralığı hiçbir zaman belirtmemiştir. Ayrıca Pindaros, kesin bir kronolojinin kolaylıkla sağlanabileceği yakın tarihli tarihsel olaylar söz konusu olduğunda bile, bu olayları daha belirli bir zamansal terim yerine "bir zamanlar" ifadesini kullanarak aktarmıştır (Pavlou, 2012, p. 97). Ancak Pindaros'un zaman konusunda daha kesin sonuçlar sunduğu örnekler de vardır. Bu bağlamda Pyth' 4. de benimsenen zamansal perspektif dikkat çekicidir. Pindaros aslında anlatılarında zamansal bir perspektifi mükemmel bir şekilde kullanabilmekteydi. Ancak onun meselesi kronoloji ve geçmişin tarihlenmesi değildir. Pindaros'un öncelikli kaygısı, soy kütüksel zaman hesabına veya senkronizasyonlara başvurarak geçmişi haritalandırmaktan ziyade, geçmiş ile bugün arasında analojiler kurmak ve bu iki zamansal birim arasındaki sürekliliği vurgulamaktır (Pavlou, 2012, p. 101).

Pindaros sıklıkla olayları ve eylemleri önceden belirlenmiş olarak açıkça tanımlamaktadır. Fakat olayların nedenselliğini zaman, tanrılar, kader, gereklilik ve talih gibi dış etkenlere atfetse de figürleri bu aşkın güçlerin insafına kalmış salt oyuncaklar olarak sunmamıştır (Pavlou, 2012, p. 104). Pindaros, tıpkı eylemleriyle içinde yaşadıkları maddi dünyayı değiştiren, yok eden, yeniden yaratan ve somut izler bırakan kahramanlar gibi, günümüzün galiplerinin de zamanda kendi bireysel izlerini bırakacaklarını vurgulamaktadır. Buna göre zafer türkülerinde insan, olayların gelişmesinde ve değişmesinde payı olan, tarihin sadece bir parçası değil, aynı zamanda yaratıcısı olarak tasavvur edilmektedir (Csapo ve Miller, 1998, p. 87-126). Pindaros, mitosları gerçek olmadığı için reddetmiştir. Ancak, reddettiği belirli mitosun başka bir versiyonunu vermeye de devam etmiştir (Huxley, 1969, p. 45). Pindaros şenliklere, devlete ve ailelere ağırlıklı olarak yer verdiği tarih anlatılarında, ele aldığı konular çerçevesinde ortaya çıkan sorunları, konu ile ilgili mitleri tekrar ederek aşmaya çalışmıştır. Pindaros, zamandaki ve tarihteki değişikliklere dair farkındalığını eserlerine yansıtan "tarihsel bir dünyada

yaşadığını dile getiren" bir ozandır. Pindaros'a göre, insanların gelecek hakkında kehanette bulunmaları anlamsızdır. Ona göre efsaneler, insanları aldatan, ustaca düzenlenmiş hikâyelerdir. Buna karşın Pindaros, efsanelerin güvenilirliğini de gerekçelendirmeye çalışmış, çünkü yeni olayları açıklamada temel malzeme olarak yine efsanelerden yararlanmıştır (Starr, 1967, p. 394).

Antik Yunan tarihçiliğinde efsane geleneğinden çıkışın öncülerinden biri olarak düşünülen Pindaros, bilimsel tarihin kurucusu olarak kabul gören Herodotos için bir temel –yani geçiş dönemi tarihçisi- şeklinde nitelendirilmektedir (Starr, 1967, p. 403). Öyle ki Pindaros'u, Thukydides ile ilişkilendiren görüşler dahi vardır (Hornblower, 2004, p. 5). Pindaros, Homeros'un aksine geçmişle ilgili bilgiyi ilham perilerine değil geleneğe dayandırmaktadır. Bu önemli bir ilerlemedir (Kurke, 1991, p. 10).

Tarihin efsanevi ve sözlü temsilden bağımsızlığını kazandıktan sonra ayrı bir bilim olarak geliştiği varsayılmaktadır (Fehl, 1964, p. 4). Mitik kökenli tarih geleneğini tamamıyla değiştiren ise Herodotos (İÖ 484-420) ve Thukydides'tir (İÖ 465-400) (Momigliano, 1977, p. 178). İlk kez Marcus Tallius Cicero (İÖ 106–43) tarafından verilen 'Tarihin Babası' unvanını alan Herodotos, kendi anlatımına göre Asya'yı ve Yakın Doğu'yu baştanbaşa dolaşarak geçmişle ilgili hikâyeler toplamış ve oradaki anıtsal kalıntıları araştırmıştır (Henige, 1982, p. 7-8). Herodotos'un geçmişe yaklaşımı gerçekçidir. Herodotos, öncülü olan yazarlardan farklı olarak yerel hikâyeleri ve mitolojileri kaydetmekle ilgilenmemiştir. Ayrıca Herodotos'un tarihsel girişimi, tanrısal etkilerden ve ilham perilerinden uzaktır (Harrison, 2000, p. 32). Herodotos, kültürleri ve mitolojileri coğrafyayı kucaklayan bir geçmiş vizyonunun parçası olarak tarihsel bir bağlamda anlamaya çalışmıştır. Bununla birlikte içgüdüsel olarak, insanın "kültüre bağlı" olduğunu ve "geleneklerine ve yetiştirilme tarzına göre" hareket ettiğini fark etmiştir. Ayrıca seyahatlerini anlatırken, belirli bir kültürden gelen tarihlerin göreceli değerlerine göre yorumlanması gerektiğine inanmıştır. Bu nedenle Herodotos tarihin yanı sıra kültürel tarihin kurucu ruhu olarak da görülmektedir (Claus ve Marriot, 2017, p. 54).

Tarihin akışı üzerinde teokratik etkiyi tamamen kaldıran Thukydides ise ilk gerçek tarihçi olarak bilinmektedir. Thukydides'in çalışması Herotodos'tan farklıdır (Byrskog, 2002, p. 178). Thukydides, tarihe Peloponnesos Savaşları olarak geçen ve Yunan şehir-devletleri arasında meydana gelen büyük bir savaşın tarihini incelemiş ve savaşın başlangıcından itibaren olaylarla ilgili belgeler toplamaya başlamıştır. Üstelik 27 yıl boyunca süren savaşın kayıtlarını toplamak için Yunan şehirlerini dolaşarak savaşa bizzat şahit olmuş kişilerle röportaj yapmıştır (Hockett, 1955, p. 5). Thukydides'in verileri kullanması, çalışmasına çok sayıda konuşmayı dâhil etmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca bu konuşmalar hakkında "kesin doğruluğu" hedeflemediğini kabul eden Thukydides, bunun yerine konuşmaların yapıldığı durumlara "en uygun duyguları" hissettiğini tanımlamayı tercih etmiştir. Thukydides bilgilerini her zaman doğru kaydetse de kaydetmese de öyle bir izlenim vermeyi başarmıştır. Öyle ki daha sonraki tarihçiler çoğunlukla tarafsızlığı, anlatım tarzı, araştırması ve güvenilirliği nedeniyle Thukydides'e büyük bir saygı duymuşlardır (Henige, 1982, p. 7-8). Thukydides'in güvenilir olduğuna dair ifadelerinden en bariz olanı şöyledir: *"Bununla birlikte, şairlerin konuları ne kadar abarttıkları ve çeşitli tarihçilerin de gerçek dışı olayları sadece kulağa hoş görünmesi için değiştirdikleri bilinmektedir. Ancak benim anlattıklarım en eski bilgilerdir. Ayrıca son derece güvenilir yerlerden bu bilgileri toplamış olmam söylediklerimin doğruluğunu kanıtlamaktadır."*(Thukydides, 2017, I. 21). Thukydides'in mitik tarihle ilgili giriş niteliğindeki özetinin bir sonucu olan bu alıntı, Antik Yunan tarihinin daha önceki şiirsel ve nesir versiyonlarıyla doğrudan rekabetini kanıtlamaktadır. Ayrıca Thukydides'in

anlatısının şairlerin ve nesir "hikâye yazarlarının" (logographoi) anlatılarından üstün olduğunu ileri sürmektedir (Scanlon, 2015, p. 2-3).

4. Sonuç

İnsanlık tarihinin en eski anlatıları olan mitler, efsaneye dayalı tarih anlayışının ilk kayıtları olması bakımından önemli bir yere sahiptir. Sözlü geleneğin bir ürünü olan bu anlatılar gerçeklik kriterine göre, tamamıyla kurgu ve kısmen gerçek olmak üzere iki farklı kategoriye ayrıldığında, en azından gerçek anlatıların tarihsel bir değeri olduğu söylenebilmektedir. Bu bağlamda tarihsel kaynak olarak kabul edilen en temel anlatıların ise mitler olduğu görülmektedir. Aslında mitlerin gerçek tarihsel belgeler olarak kabul görmesi tartışmalı bir konudur. Çünkü efsanevi bir anlatı olan mitler, bilimsel tarih anlayışının gereklerinin birçoğunu taşımamaktadır. Dinin etkisinde gelişen, kesin bir zaman ve mekân algısından uzak olan mitlerin, tarihsel kaynak olma değeri en azından kendi dönemi için geçerlidir. Fakat tarih yazımının efsanevi anlatılardan doğduğuna dair görüşler de vardır. Bu görüşlere göre, mitler gerçeğe dayalı bilgi inşasının ilham verici bir kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Tarih boyunca kurulan pek çok medeniyette kendine daima yer bulan efsanevi anlatılar, söz konusu medeniyetlerin geçmişi hakkında bilgi sahibi olunan yegâne kaynaklardır. Efsaneye dayalı anlatıların önemli bir yere sahip olduğu medeniyetlerden biri de kuşkusuz Antik Yunan'dır. Antik Yunan'da, Herodotos ile birlikte başlayan tarihçilik geleneğine kadar etkili olan efsaneye dayalı tarih anlayışının en önemli düşünürleri arasında Homeros, Hesiodos ve Pindaros sayılmaktadır. Homeros'un destanlarında, toplumsal yaşama, kültürel değerlere ve dini geleneklere yer vermesi tarihçilik açısından kayda değer veriler olarak kabul görmektedir. Söz konusu bu destanlar ulusal geçmişle ilgili en önemli tarihi belgelerdir.

Eserlerinde evrenin kökenini, tanrıların ve insanın tarihini inceleyen Hesiodos'un Antik Yunan'ın tarih geleneğini ana hatlarıyla belirleyen ilk düşünür olduğu söylenebilmektedir. Hesiodos'un zamana bağlı olarak yaratmış olduğu çağlar öğretisi, tarihte "kötüye gidiş" fikrinin ilke olarak kabul edilmesinde ve tarih felsefesinin ortaya çıkışında öncü olmuştur. Homeros ve Hesiodos'un mitik tarih anlayışı Pindaros'tan itibaren değişmeye başlamıştır. Pindaros, efsanevi tarih anlatımından uzaklaşmanın bir temsilidir. Fakat Pindaros her ne kadar efsanevi öykülerin gerçekliğine inanmamış olsa da işlediği herhangi bir konunun anlatımında efsanevi etkinin izlerini görmemek neredeyse imkânsızdır.

Efsanevi tarih anlayışından tam anlamıyla kopuşu gerçekleştiren ise Herodotos ve Thukydides'dir. Herodotos'un geçmiş olaylara yaklaşımı gerçekçi ve özgündür. Ayrıca toplumları ve kültürleri tarihsel bir bağlamda anlamaya çalışmıştır. Thukydides ise teolojik ve mitik etkilerden tamamıyla kurtulmuş ilk gerçek tarihçidir. Tarihi, belgelere dayanarak, neden-sonuç ilişkisi içinde ilk kez ele alan ve dolayısıyla gerçek bir tarih anlayışının ortaya çıkışını sağlayan Thukydides'tir. Bu nedenle Antik Yunan'da tarih anlatımı geleneği ile ilgili olarak, efsanevi tarih anlayışının hâkim olduğu dönemler ile bilimsel tarih anlayışının başladığı dönemler şeklinde iki farklı tarih geleneğinden bahsetmek mümkündür.

Kaynakça

Bekoff, M. ve Jamieson, D. (Ed.). (1996). *Readings in Animal Cognition,* Cambridge: MA & MIT Press.

Byrskog, S. (2002). *Story As History History As Story The Gospel Tradition in the Context of Ancient Oral History*. Leiden: Brill Academic Publishers.

Cairns, E. E. (1979). *God and Man in Time: A Christian Approach to Historiography*. Michigan: Baker Book House.

Chase, R. (1969). *Quest for Myth*. New York: Greenwood Published.

Claus, P. ve Marriott, J. (2017). *History: An Introduction to Theory*, *Method and Practice*. New York: Routledge Published.

Collingwood, R. G. (1969). *The Idea of History.* London: Oxford University Press.

Croce, B. (1921). *History its Theory and Practice,* [(trans.) Douglas Ainslie]. New York: Harcourt, Brace and Company Published.

Csapo, E. ve Miller, M. (1998). *Democracy, Empire and Art: Toward a Politics of Time and Narrative* [(Ed.) D. Boedeker-K. Raaflaub]. Democracy, Empire and the Arts in Fifth-Century Athens, Cambridge: Harvard University Press.

Dover, K. J. (1980). *Ancient Greek Literature.* New York: Oxford University Press.

Edmunds, L. (1990). *Approaches to Greek Myth.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Eliade, M. (1954). *Cosmos and History: The Myth of Eternal Return* [(trans.) Willard R. Trask]. New York: Harper Torchbooks Published.

Fehl, N. E. (1964). *History and Society.* Hong Kong: Chinese University of Published.

Finley, M. I. (1987). *The Use and Abuse of History.* Harmondsworth: Penguin Published.

Ford, L. A. (1992). *Homer: The Poetry of the Past*. New York and London: Cornell University Press.

Fowler, R. (2000). *Early Greek Mythography.* Vol. I: Text and Introduction, Oxford: Oxford University Press.

Gözlü, A. (2021). Grek Mitolojisinde Evrenin Tanrıları Yaratma Süreci. *ÇAKÜ Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 9(2), 168-186.

Gözlü, A. (2018). Klasik Mit Dizgesinde Hayali İnsan Grupları ve Coğrafi Mekânlar. *Journal of History Studies,* 10 (7), 127-138.

Gözlü, A. (2022). Klasik Mitolojide Eskatolojik İnsanın Trajedisi [(ed.) Aydın Efe-Neval Akça Berk]. *Tarih Araştırmaları V*, Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Gracia, J. J. E. (1992). *Philosophy and its History: Issues in Philosophical Historiography*. New York: Albany State University of Press.

Grethlein, J. (2012). *Homer and Heroic History* [(Ed.)John Marincola-Lloyd Llewellyn Jones - Calum Maciver]. Greek Notions of the past in the Archaic and Classical eras, Edinburgh Leventis Studies 6, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Haarmann, H. (2015). *Myth as Source of Knowledge in Early Western Thought: The Quest for Historiography, Science and Philosophy in Greek Antiquity*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag Published.

Hainsworth, B. (2000). *The Iliad: A Commentary.* Volume HI: books 9-12, New York: Cambridge University Press.

Hansen, W. F. (2005). *Classical Mythology: A Guide to the Mythical World of the Greeks and Romans.* USA: Oxford University Press.

Harrison, T. (2000). *Divinity and History: the Religion of Herodotus.* New York: Clarendon Press.

Hartog, F. (2000). The Invention of History: The Pre-History of a Concept from Homer to Herodotus. *History and Theory Studies,* Vol. 39, No. 3, pp. 384-395.

Henige, D. P. (1982). *Oral Historiography.* New York: Longman Published.

Hesiodos. (2019). *Theogonia- İşler ve Günler* [(çev.) Azra Erhat- Sabahattin Eyüboğlu]. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Hockett, H. C. (1955). *Critical Method in Historical Research and Writing.* New York: The Macmillan Company Published.

Homeros. (2019). *İlyada* [(çev.) Azra Erhat-A. Kadir]. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Homeros. (2016). *Odysseia* [(çev.] Azra Erhat-A. Kadir]. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Hornblower, S. (2004). *Thucydides and Pindar Historical Narrative and the World of Epinikian Poetry.* New York: Oxford University Press.

Huxley, G. L. (1969). *Greek Epic Poetry from Eumelos to Panyassis.* Cambridge: Harvard University Press.

Kirk, G. S. -F. B. A. (1962). *The Songs of Homer.* Cambridge: Cambridge at the University Press.

Kirk, G. S.(1970). *Myth: Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures.* London: Cambridge University Press.

Kirk, G. S. (1976). *Homer and the Oral Tradition.* New York: Cambridge University Press.

Kurke, L. (1991). *The Traffic in Praise: Pindar and the Poetics of Social Economy*, Ithaca: Cornell University Press.

Lamberton, R. (1989). *Homer The Theologian: Neoplatonist Allegorical Reading and the Growth of the Epic Tradition*. London: University of California Press.

Lowery, Z. (ed.). (2015). *Historiography.* New York: Britannica Educational Publishing.

Momigliano, A. (1977). *Essays in Ancient and Modern Historiogaphy.* Oxford: Wesleyan University Press.

Nagy, G. (1990). *Pindar's Homer: The Lyrics Possession of an Epic Past.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Nicolai, R. (2007). *The Place of History in the Ancient World* [(Ed.) John Marincola]. A Companion to Greek and Roman Historiography, Vol. I, Oxford: Blackwell Publishing.

Özlem, D. (2017). *Tarih Felsefesi.* İstanbul: Notos Kitap.

Pavlou, M. (2012). *Pindar and the Reconstruction of the Past* [(Ed.)John Marincola-Lloyd Llewellyn Jones -Calum Maciver]. Greek Notions of the past in the Archaic and Classical eras, Edinburgh Leventis Studies 6, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Peppmüller, R. (1896). *Hesiodos.* Deutsche Übertbagen und Mıt Einleitdnoen und MIT Anmerkungen Versehen, Germany: Verlag Der Buchil-indll Waisenhauses.

Pindaros. (2015). *Bütün Zafer Şarkıları* [(çev.) Erman Gören]. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Said, S. (2007). *Myth and Historiography* [(ed.)John Marincola]. A Companion to Greek and Roman Historiography Vol. I, Oxford: Blackwell Publishing.

Scanlon, T. F. (2015). *Greek Historiography*. London: Wiley Blackwell Published.

Sikes, E.E.- M.A. (1914). *The Anthropology of The Greeks*. London: David Nutt Published.

Starr, C.G. (1967). Pindar and The Greek Historical Spirit. *Hermes Studies,* 95(4), 393-403.

Thukydides. (2017). *Peloponnessos Savaşları* [(çev.)Furkan Akderin]. İstanbul: Belge Yayınları.

Vansina, J. (1961). *Oral Tradition: A Study in Historical Methodology*. Chicago: Aldine Publishing.

Vansina, J. (1985). *Oral Tradition as History,* USA: University of Wisconsin Press.

Verity, A. (2007). *Pindar: The Complete Odes*. New York: Oxford University Press.

Yılmazcan, D. (2020). *Antik Yunan'da Toplumsal Cinsiyetin İnşası.* Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Yılmazcan, D. (2022). *Eski Yunan Tarihi ve Uygarlığı*. Adana: Karahan Kitabevi.

Görseller için ilgili web siteleri

Görsel 1: https://tr.pinterest.com/pin/80924124534478228/ [Erişim tarihi: 01/01/2023].

Görsel 2: https://livingpoets.dur.ac.uk/w/The_Monnus-Mosaic_Hesiod [Erişim tarihi: 01/01/2023].

Görsel 3: https://tr.pinterest.com/pin/37858453094985183/ [Erişim tarihi: 01/01/2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1383-1399.
Geliş Tarihi-*Received*: 18.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 01.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1345925

İskit Hayvan Sanatındaki Meydan Okuma: Avcılar ve Av

The Challenge in Scythian Animal Art: Hunters and the Prey

Ayten AKCAN*

Öz

MÖ 7. ve 3. yüzyıllar boyunca Hazar bozkırları ile Altay Dağları arasında dolaşan göçebe İskitler, ikonik hayvan stili sanatlarıyla tanınmışlardır. Daha az sayıda insan figürünü tasvir eden bu sanat, hayvanları canlı stilize ederek tarihe bambaşka bir yorum getirmiştir. Fakat İskitlerin, inançları ve sanat anlayışlarını anlayabilmemiz adına yazılı kaynak bırakmamış olmaları, yerleşik yaşam şekline sahip olan Yunan ve Fars kaynaklarına başvurmamıza neden olmuştur. Bunun yanı sıra bu yazılı kaynaklarda bazı noktaların aydınlatılması için sorulan soruların cevabının tam olarak verilemediği de aşikardır. Unutulmaması gereken diğer önemli bir konuda, eski tarihlerde -ve bugünde- toplumları çözmenin, analiz etmenin ve bu kitleleri siyasal, kültürel, dinsel ya da sanatsal açıdan harekete geçiren saiklerin ne olduğunu anlamanın bazen oldukça gizemli hale gelmesi meselesidir.

İskitlerin ortaya koydukları sanat anlayışlarında hayvanları kullanarak insan hikayeleri oluşturdukları, zamanla ortaya çıkardıkları hayvan üslubundan çok bakışlı bir okuma ortamı meydana getirerek toplumları hakkında günümüze ışık tutmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, İskit sanatındaki maddi kültür unsurlarından -çoğunlukla- hayvan figürlerini baz alarak, onların inanç sistemlerinin derinliklerini ve dünyayı nasıl algıladıklarını daha iyi anlamak adına antropolojik bir perspektif çizmeye çalışacağım. Aynı zamanda İskit sanatında ortaya konan yırtıcıların, avın ve avcının arasındaki mücadelenin farklı bir bakış açısı ile yorumlanması gerekliliğinin önemi üzerinde durmaya gayret göstereceğim.

Anahtar Kelimeler: İskitler, göçebe yaşam, hayvan üslubu, sanat, av.

Abstract

The nomadic Scythians, who travelled between the Caspian steppes and the Altai Mountains during the 7th and 3rd centuries BC, were known for their iconic animal-style art. This art, which depicts fewer human figures, brought a completely different interpretation to history by stylising animals as living creatures. However, the fact that the Scythians did not leave written sources for us to understand their beliefs and understanding of art has caused us to resort to Greek and Persian sources, which have a settled life style. In addition, it is obvious that the questions asked to clarify some points in these written sources cannot be fully answered. Another important issue that should not be forgotten is that it is sometimes quite mysterious to unravel and analyse societies in ancient times -and today- and to understand the motives that mobilise these masses politically, culturally, religiously or artistically.

* Öğr. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çorum/Türkiye, e-posta: aytendokuyucu@hitit.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0974-5263.

It is understood that the Scythians created human stories by using animals in their understanding of art, and that they tried to shed light on their society today by creating a multi-perspective reading environment from the animal style they created over time. For this reason, in this study, I will try to draw an anthropological perspective in order to better understand the depths of their belief systems and how they perceived the world, based mostly on animal figures, one of the elements of material culture in Scythian art. At the same time, I will endeavour to emphasise the importance of interpreting the struggle between predators, prey and hunter in Scythian art from a different perspective.

Keywords: Scythians; nomadic life, animal style, art, prey.

Başlarken

İskitler, kendilerine ait yazılı kaynak bırakmayan, yalnızca hayatta kalan sanatsal eserleri ve maddi kreasyonları neredeyse tamamen stilize edilmiş hayvan tasvirlerinden ve hayvan yarışmalarından bezeli tarihi bilgiler bırakmış bir topluluktur. Dolayısıyla bu durum da bu topluluğun sanatını yorumlamanın zor doğasına sebep olmuştur. Öncelikle 'hayvan üslubunu', 'hayvan tasvirinden' ayırmamız gerektiğini (Borovka, 1928, s. 18-19) söyleyerek çalışmaya başlamak daha doğru olacaktır kanaatindeyim.

İlk Çağ dönemini incelediğimizde hayvan motiflerinin, Hititlerden, Friglere; Mısırlılardan, Perslere kadar geniş bir kültür coğrafyasında kullanıldığını anlıyoruz. Fakat özellikle göçebe topluluklarının -özelinde İskitlerin- kullandığı hayvan motiflerine bakıldığında, Mezopotamya ve Mısırdakiler gibi statik olmadıkları; tam tersine, eseri ortaya çıkaranın sanki anı ölümsüzleştirmek istercesine sahnede var olan hareketleri dondurduğunu görürüz (Chugunov, 2017, s. 70-77). Dolayısıyla örnekler de bugün o anı yaşıyormuş duygusunu en iyi şekilde yansıtırlar. Bu stil, Ön Asya'da bulunan oralı olan halklar tarafından Demir Çağı döneminde daha da geliştirilmiş ve karşılıklı ilişkiler sonucu zamanla tüm bozkır coğrafyasına yayılmıştır (Jacobson, 1999, s. 62-63). Süreç içerisinde bu hayvan tasvirleri bu coğrafyada bir üslup halini almış, karakteristik bir hal ile birçok konuda bilgi veren sanat eserlerine dönüşmüştür. İskitlerdeki bu hayvan üslubunun olgunlaşmasında önemli bir katkının, dini inanışlardan geldiğini anlamaktayız (Rice, 1958, s. 55). Özellikle şamanların törenlerde daha çok hayvan kostümleri kullanmaları, Tanrılarla haberleşebilmek için hipnoz haline geçmeleri, desteğine ihtiyaç duydukları hayvan özelliklerinde davranmaları ve o hayvanın çıkardığı sesler gibi sesler çıkarmaları dini ritüellerin, İskit hayvan üslubundaki önemini anlatması açısından mühimdir (Bessonova, 1983, s. 55). Şamanın göstermiş olduğu bu performans, o anda orda bulunan bütün insanlar tarafından, hayvanın tüm özelliklerinin şamanın kabiliyet sahasına girmiş olduğunu ve hatta hayvanın ruhunun artık şamanın içerisinde yaşadığını düşünmelerine neden olmuştur. Örneğin; bir şamanın eline aldığı kartal tüylerini kullanarak o tüyleri hareket ettirmesi, şamanın semaya doğru gittiğini sembolize ederken; davulunu kullanarak zıplaması da bir at veya benzeri bir binek hayvan üzerinde hızlı ve devinimli bir yolculuk yaptığı anlamına gelmekteydi. Bu törenlerde kullanılan tılsım, sihir gibi gizemli kavramlar, manevi değerlere sıkı sıkı bağlı olan İskit halkının birçoğunda (Andersson, 1932, s. 22) endişe yaratırken, benzersiz bir taktir ve beğenide uyandırmıştır; bu durumda zamanla figüratif anlayışı ve ortaya çıkan sanatı geliştiren mühim bir kaynak olmuştur. Bu fikirleri yansıtan semboller de hayvan üslubunun yavaş yavaş oluşmasını ve İskitlerin grift semboller dünyasının şaşırtıcı bir hale dönüşmesini sağlamıştır. Bu nedenledir ki İskit inançlarını anlamak ve İskit sanatını yorumlamak için göçebe olmayan, yerleşik konumdaki Yunan ve İran kaynaklarına ve elbette mitolojilerine güvenme konusuna biraz şüphe ile bakmamız gerekmektedir. Eğer İskitleri bıraktıkları bu arkeolojik malzemeyle anlamak ve yorumlamak istiyorsak bozkır halklarının hayvanlar hakkındaki düşüncelerine dair kanıtlara bakmalı ve modern fikirlerin onlarınkilerle örtüşüp örtüşmediğine dikkat etmeliyiz (Farkas, 2000, s. 16-17). Bu nedenle bu makalenin,

İskitlerin bir bütün olarak evreni nasıl algıladıkları, dünya hakkında ne düşündükleri ve dünyayı nasıl temsil ettiklerine dair yeni bir kavrayış, çoklu bir bakış açısı, yeni bir yorum ortaya çıkaracağına ve bu çoklu bakışın, İskitlerin hayvan egemenliğindeki görsel dünyasını anlamamıza ve yorumlamamıza yardımcı olacağına inanıyorum.

Çünkü bu farklı perspektif açısı bize, İskit hayvan üslubu sanatını anlamak için uygun ve yapıcı bir yön çizebilir. Dahası İskit toplumunun; İskit ikonografisinin ve diğer İç Asya göçebe ve çoban toplumları üzerine yapılan antropolojik çalışmaların bize sunduğu bilgilerle, faklı evren algılarının olabileceğini, İskitlerin vahşi hayvanlarla etkileşim ve ilişki kurma biçimlerinin farklı mesajlar içerebileceğini anlatabilir.

Hazar bozkırları ve Güney Urallardan, Kazak bozkırları ve Altay Dağları'na kadar Avrasya bozkır bölgesinden çıkarılan kurgan olarak bilinen mezar höyüklerinden, MÖ 7. ve 3. yüzyıllar arasına tarihlenen çeşitli İskit hayvan üslubu eserlerde, kendine özgü altın metal işçiliğinin yanı sıra ahşap ve keçe sanatı eserlerde de hayvan stilinin olduğu, hayvan yarışmalarının tasvir edildiği görülmektedir. Altınla temsil edilen ve vücuda dövme olarak yapılan bu eserlerin yaygınlığı, göçebe çobanların dünyasında bu tür yarışmaların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. İskitlerin atlı bozkır kültüründeki insan ve hayvanla savaşı, bozkırın sert ve devamlı mücadele isteyen durumu İskit desen temalarına da yansımıştır. Esasında hayvan üslubunun doğuşunun bir sebebini de burada aranmalıdır (Durmuş, 2007, s. 133).

Avcı ve av arasındaki yarışmalar çoklu bakış açısının uygulanabilmesi açısından bir merkezdir ve arketipik bir ilişkiyi de içerisinde barındırır. İskit sanatına hâkim olan belirli yırtıcı hayvanlar ve av-avcı arasındaki çekişme sahneleri; bize yansıyan bu mücadelenin kişiler arası ilişkilerin arketipik temsilleri olabileceğini düşündürtüyor. Bu eserler soyut olarak yırtıcılığı, avcılığı ve hayattaki ayakta kalma yarışını anlatıyor olabileceği gibi, daha spesifik sembolleri, hatta belki de insanları ve insanların dahil olduğu ilişkileri de temsil ediyor olabilir. İskitlerin kendi dünyalarını görsel olarak anlamaları ve temsil etmeleri hayvanların yaşamları, doğada gözlemlenen av ve avcı ilişkileri ve bunların arketipik imgeleri aracılığıyla olmuş olabilir. Örneğin; Helenistik natüralizmde doğrudan işlenmiş insan yaşamı sahneleriyle, İskit hayvan üslubundaki sahneler, ne kadar farklı bir üslupla yapılmış olursa olsunlar belki de aynı paralel kompozisyonları, iki farklı perspektiften temsil eden tek bir sahneyi işaret etmektedirler. Burada konumuz elbette Helenistik natüralizm ile ilgili detayları vererek bir karşılaştırma yapmak değildir fakat Helenistik sanat anlayışıyla betimlenmiş insan sahneleri ve vermek istedikleri bilgi; belki de İskitlerin hayvan görsel diliyle arka planda verilmek istenen mesajla aynıdır. Çoklu bakış derinliği içerisinde bu mesajın çıkarılması muhtemeldir.

İskitler ve İskit Hayvan Stili

Karpat'tan Altay Dağları'na kadar Avrasya bozkır bölgesinde yaşayan çeşitli göçebe halkları temsil eden İskitlerin; Çin Seddi'nden Tuna Nehri'ne kadar geniş bir coğrafyaya yayıldıkları hem kendi dönemlerinde hem de kendinden sonraki dönemlerde gerek askeri gerek siyasi ve gerekse kültür-sanat gibi alanlarda dikkatleri üzerine çekmiş atlı bir kavim olduğu bilinmektedir. Orta Asya, Sibirya, Güney Rusya ve Anadolu'da izlerini bırakan bu kavmin kökeni birçok araştırmacı tarafından merak edilip araştırma konusu olmuştur. Ancak İskitlerin menşeine dair ne yazılı kaynaklar ne de arkeolojik buluntular tam anlamıyla gerekli bilgileri vermediğinden dolayı net bir ifadeden uzak, yoruma açık bir hal ile tartışmalı bir şekilde günümüze kadar gelmiştir (Durmuş, 2021, s. 139-142).

İskitlerin menşei hakkında 18. yüzyıldan itibaren çalışılmış ve günümüze kadar çeşitli fikirler ileri sürülmüştür. Bu araştırmalar, araştırmacıları üç görüş etrafında

toplamıştır. İskitler; İran, Slav ya da Ural-Altay ırkına mensup olabilirler. Bu görüşlerden en ağır basan nazariye ise, Ural-Altay ırkına mensup olduklarına dairdir. Bu konuyu çok yönlü ele alan birçok tarihçi, filolog ve arkeolog bilim insanı yaptıkları araştırmalarda, İskitlerin atlı bozkır kavmi oldukları ve bunların Moğol veya Türk-Tatar ırkından geldiklerine dairdir (Durmuş, 2007, s. 55-56).

Ural-Altay nazariyesi her ne kadar kendi içerisinde farklı görüşler benimsese de ortak görüş İskitlerin atlı bozkır kavmi olduğudur. İncelenen kaynaklar doğrultusunda İskitlerin kökeninin Orta Asya'yla bağlantılı ve bir bozkır kavmi olduğu yönünde delillerle doludur. Dolayısıyla dil, din, efsane-mitoloji, gelenek-görenek, yaşam tarzı ve sanat anlayışı gibi ögeler incelendiğinde İskitlerin Orta Asya'daki bozkır kavmi olan Türk ırkı ile yakınlığı ortaya çıkmaktadır. Geniş bir zamansal ve coğrafi aralığa yayılmış olmalarına rağmen, bu halklar yine de çarpıcı kültürel benzerliklerle birleşmektedir (Huntingford, 1935, s. 788-790). Göçebe hayat tarzı, ortak gömü uygulamaları ve özellikle de karakteristik ikonografik kültürleri, geniş ölçüde ortak bir kültüre ve ortak bir anlam sistemine işaret etmektedir (Cunliffe, 2019, s. 27).

Geniş bir coğrafyaya yayılmış olan göçebe İskitleri tarihsel kayıtlarda tespit etmek oldukça zordur (Minns, 1970, s. 190-191). Tarihleri ve inançları hakkında bilinenlerin çoğu; başta Asur, Yunan ve Pers kaynakları olmak üzere, sınırlarının yakınındaki çağdaş yerleşik halkın yazılarından gelmektedir. Özellikle Halikarnaslı Herodotos'un *"Tarihler"* ve Pseudo-Hippokrates'in *"Hava, Su ve Yerler Üzerine"* eserleri hiç kuşkusuz göçebe İskitler hakkında etnografik ayrıntılarla ilgilenen en önemli kaynaklardır (Rostovtzeff, 1922, s. 84-85). Ancak yine de bu eserlerin yerleşik yaşam şekliyle var olan yazarların bakış açıları ile kaleme alındığını unutmamak gerekir. Dolayısıyla İskitlerden bize kalan maddi kültür unsurlarına dönerek; bu eserlerin, İskit kültürü ve inançları hakkında paha biçilmez bir kaynak işlevinde olduğunu fark etmeliyiz. Fakat burada göçebe çoban yaşamlarının az arkeolojik kayıt bıraktığını da belirtmeliyiz. Ama bu az arkeolojik malzeme bile İskit sanatının stilistik analizi yapıldığında; İskit tipi, İskit kültürü ve sanatı, İskit imgesi, İskit sanatsal uygulaması gibi bazı tipik özellikler ile ilgili güçlü bilgiler vermektedir. İskit halkının sanat anlayışının hayvan üslubu ile geldiği noktada, kolektif sanatsal deneyim birikimi sürecinin yaşandığını, halkın bakış açısının ve toplumsal birçok değerin kademeli olarak bu sanatsal anlayış ile şekillendiğini anlıyoruz. Göçebe yaşayan ve sınıf ayrımının ve tabakalaşmasının olmadığı bu topluluklarda hayvan üslubu sanatının tam anlamıyla kolektif ulusal bir bilinçten doğduğunu ve büyük olasılıkla halkın tercihleriyle ilişkili olan üslup özellikleri kazandığını düşünüyorum. Ve zamanla bu şekilde ortaya çıkan sanatsal sahnelerdeki av-avcı imgeleri ve yaşanan mücadele kendi içeriğinde ve yönteminde benzersiz özellikler kazanarak bugünün modern dünyasına ışık tutmaya devam etmektedir.

Pazırık'ta bulunan av ve avcının çok net görsellendiği hayvan figürleri ile dolu eserler; deri, kemik, ahşap ve keçeden üretilmiş sanat eserleri Kuzey Karadeniz kıyısındaki sanat eserlerinde görebileceğimizden daha düşsel bir üslup sergilemektedir. İskit döneminde Avrasya düzlüklerinde var olan bozkır göçebelerinin sanat eserlerinin özel nitelikleri, mezar höyüklerinde keşfedildikleri andan itibaren dikkati çekmeyi zaten başarmıştı. Daha o zamandan araştırmacılar bu sanat eserlerinin eşsizliğine ve birtakım mesajlar verdiklerine inandıklarını dile getirmişlerdi. Yeni keşfedilen sanatın yaratıcılarının etkileyici bir şekilde uyumlu bir dekoratif içgüdüye ve bunu çeşitli malzemelerle ifade etme konusunda kusursuz bir yeteneğe sahip olmaları onların o dönemdeki gelişmişliğine de işaret etmektedir. Esasında ilk başta Büyük Bozkır'ın tüm bölgesinde bulunan tüm sanat eserleri İskit kültürüne ait olarak kabul edildi. Ancak çok geçmeden İskit tipinin farklı bir kültürel özelliği bu toplam bütünlükten ayırt edildi. Daha

sonra, göçebe kültürünün yerel tipleri ve bu farklı kültürel çekirdeklere özgü sanat çeşitleri arasındaki önemli farklılıklar keşfedildi. İskit tipindeki tüm kültürlerin önemli benzerliklere sahip olduğu, ancak İskit tipinin diğer göçebe kültürlere göre şüphesiz benzersiz oldukları zaman içinde ortaya çıktı. Aynı şey tüm bu kültür merkezlerinin sanat özellikleri için de geçerlidir. Tüm İskit kabilelerinin sanat eserlerinde belirli hayvan gruplarını temsil etmeye eğilimli olduklarını söylemek gerekir. Bunlar arasında geyikler, atlar, keçiler, koyunlar, tavşanlar, yaban domuzları, panterler, aslanlar, yırtıcı kuşlar, grifonların farklı varyasyonları sayılabilir. Böylelikle, göçebelerin sanat eserlerinde hangi pozdaki hayvanların tasvir edilmesi gerektiğini belirleyen belirli bir kanon olduğu açıkça görülmektedir. Yine de bu kanondan sapmalar olduğunu da görebiliyoruz (Max, 1955, s. 70-72). Genellikle geyik, kurban pozuna işaret edebilecek şekilde bacaklarını bükmüş ve başını kaldırmış olarak tasvir edilmiştir. Ayrıca İskit geyiklerinin bir özelliği de devasa ve yayılan boynuzlarıydı. Ancak Pazırık'ta vücudu "S" harfi şeklinde deforme olmuş çok sayıda geyik tasviri vardır. Pazırık sanatının İskit tipi, diğer kültürlerin sanatına göre daha tuhaf ve etkileyici bir yana sahiptir. Ayrıca İskit tipi tüm kültürlerin sanatı için karakteristiktir ki, çoğu zaman hayvanın tam görüntüsü yerine vücudunun belirli bir detayını anlatabilir (Max, 1955, s. 65). Çoğu zaman daha büyük hayvan imgelerinin daha küçük hayvan imgeleri ya da ayrıntılarıyla süslendiğini de görebiliriz. Kuzey Karadeniz kıyısı İskitleri için özellikle altın ağırlıklı olan sanat eserleri daha önemli bir anıtsallık (küçük boyutlarına rağmen) ve formların heykelsi bir şekilde uygulanmasıyla donatılmıştır. Ne olursa olsun, imgelerin dinamiği daha az ifade edilmesine rağmen hiç kaybolmamaktadır (Beisenov and Galiya, 2013, s. 13-18).

Özellikle MÖ 6. yüzyıldan 5. yüzyıla kadar, hayvan dövüşü temasının popüler hale geldiğini görmekteyiz. Kaplan ve leopar gibi yırtıcı hayvanlar bu dönemde daha güçlü olarak avcı konumumda, sığır ve geyik gibi otçul hayvanlarda av şeklinde resmedilmiştir. Özellikle yırtıcı hayvanların otçul ve onlara göre daha güçsüz olan hayvanları boynunlarından ısırarak yaraladığı veya öldürdüğü güçlü ve dinamik bir sahne tasarımında anlatılmıştır (Xu Yahui).

İskit sanatı hayvanlarla doludur, bu arkeolojik malzeme zamanla gelişerek "hayvan üslubu" şeklini almıştır. İskit hayvan üslubu, vahşi hayvanların stilize tasvirlerinden oluşur; yırtıcılar ve avlar dinamik formlarda temsil edilir ve genellikle şiddetli vahşi çatışma sahnelerine karışır (Korolkova, 2017, s. 55-57). Neredeyse her zaman, fantastik kompozit yırtıcıları derlerken bile, tamamen ya da kısmen, çevrelerinde gözlemledikleri gerçek hayvanları ve belirli türleri tasvir etmektedirler. İskit hayvan üslubunun en iyi örneklerinden bazıları, 18. yüzyılın başlarında bir araya getirilen İskit eserlerinin ilk önemli koleksiyonu olan Büyük Petro'nun Sibirya koleksiyonundan gelmektedir (Korolkova, 2017, s. 35-37). Dökme altından yapılmış bu plaketler ve diğer vücut süsleri canlı bir hayvan üslubu sergilemekte ve birçoğu vahşi yarışma sahnelerini tasvir etmektedir (Resim 1).



Resim 1. I. Petro koleksiyonunda yer alan, Sibirya buluntularından hayvan mücadele sahneli bir örnek (Sharkey 2022).

Ancak, bu eserlerin kalitesine rağmen, İskit sanatını incelemedeki yararlılıkları bağlam eksiklikleri nedeniyle sınırlıdır. Hazine avcıları tarafından toplanan ve büyük olasılıkla kurganlardan yağmalanan bu eserlerin İskit oldukları açık olsa da kökenleri hakkında çok az şey tespit edilebilmektedir. Çoğunlukla Urallardaki yerlerden Çar'ın koleksiyonu için satın alınan bu eserler muhtemelen Urallardan, Orta Asya'dan ve daha doğudan, belki de Altaylardan kalma eserlerdir.

Yağmalar çoğu kurganı boşaltmış olsa da modern çağda Hazar bozkırındaki, Kırım Yarımadası'ndaki ve aşağı Dinyeper ve Kuban Nehri havzalarındaki çok sayıda kurgan alanından çok sayıda güzel altın ve diğer metal işçiliği eserleri çıkarılmıştır. Bu eserlerin çoğu, Kafkasya'nın güneyindeki halklar ve Karadeniz'in kuzey kıyısındaki kolonilerle temas içinde olduklarını ve kültürel etkileşimin sanatsal boyutta daha çok gerçekleştiğini anlatan eserlerdir.

Ancak en büyüleyici eserlerden bazıları Altay bölgesinden gelmektedir. Yağmalanmasına rağmen, ahşap, keçe ve diğer tekstil ürünlerinin yanı sıra altın varaktan yapılmış çok sayıda eser burada bulunmuştur (Resim 2). Yükseltilmiş toprak höyüklerin yoğunluğu, yaz aylarında çözülmedikleri, gömüldükleri zamandan beri donmuş halde kaldıkları ve bu organik malzemeleri korudukları anlamına gelmektedir (Simpson and Pankova, 2017, s. 98).

Dövmeli bedenler bile korunmuştur (Simpson and Pankova, 2017, s. 108-109). Bu buluntular, İskit maddi kültürünün en değerli altın eşyaların ötesindeki dekoratif dünyasını ortaya koymakta ve İskit sanatının yerleşik halklarla olan sınır bölgelerinden uzakta, dışarıdaki yerleşik tarzlardan daha az etkilendiği ve Hazar bozkırından farklı bir fauna çeşitliliği tarafından şekillendirildiği bir bakış açısı sunmaktadır (Xu Yahui). Burada çok az insan ya da evcil hayvan tasviri vardır. İnsanlar ve evcil hayvanlar sadece daha natüralist yerleşik üsluplardan, özellikle de Yunan ve İran üsluplarından doğrudan etkilenen sanat eserlerinde görülür ve baskın stilize İskit hayvan üslubundan tamamen farklıdır.



Resim 2. İskit at başlığı: Keçe, deri, ahşap, altın varak; Kurgan 2, Pazırık, Rusya; MÖ 4. yüzyılın sonları ile 3. yüzyılın başları (Sharkey 2022).

Bakış Açısı Farklılıkları

Kendilerine ait hiçbir yazılı kaynak bırakmamış olan İskit sanatının yorumlanması, anlamlandırılmaya çalışılması genellikle yerleşik halkların yazılarına güvenilerek olmuştur. Fakat çalışmamın başlarında da ifade ettiğim gibi bu metodun bizi çok da doğru olan sonuçlara götüreceğine inanıyorum. Özellikle Herodotos'un İskit inançlarına dair açıklamalarına bu anlamda çokça güvenilmiştir. Herodotos İskitlerin; Hestia başta olmak üzere, Zeus, Gaia, Apollon, Poseidon, Herakles ve diğer Olimposlulara taptıklarını anlatmış ve bu Tanrılarla beraber bütün İskitya'nın ululandığını söylemiştir. Aynı zamanda Herodotos İskitlerin bu tanrılar için alternatif isimler kullandıklarını (Herodotos, Histories, 4.59) ve bu Tanrıların onların da Tanrıları olduğunu söylemiştir. Büyük olasılıkla Yunan dünya görüşünü ve inancını İskitlere yansıtmaya çalışmıştır. Hatta bu düşünceyi destekleyen birçok yorumda da *"Yunan kolonileriyle yakın temas halinde olan Kuzeyli İskitler arasında, tanrısallığı temsil etmenin bir yolu olarak antropomorfik bir panteon yapısı, Yunan inançlarının etkisini ve aynılığını anlatıyor da olabilir"* görüşü doğmuş ve desteklenmiştir (Francfort, 2020, s. 135-138). Fakat gözden kaçmaması gereken önemli bir nokta, bu sınır bölgesinde İskit antropomorfik ruh tasvirleri gibi görünen birkaç örnek olsa da, yerleşik halkların yakın etkisinin ötesinde İskit sanatı neredeyse tamamen tartışıldığı gibi vahşi hayvan formlarından oluşmaktadır. Bu yüzden Herodot'un betimlemeleri, İskitlerin bize bıraktıkları maddi kültür nesnelerinin mesajlarının tam tersini söylemekte ve böylelikle Herodotos'un yansıtmaya çalıştığı açı, buluntuların verdiği mesajlarla örtüşmemektedir. İskit kültürünün İran kökenli olarak tanımlanmasına dayanan farklı bir görüş de Rig-Veda gibi Pers ve daha geniş Hint-İran mitolojisi ve inançlarıyla yapılan karşılaştırmalardan ortaya atılan yorumlardır (Farkas, 1977, s. 124).

İskitlerin dünyası göçebe ve çoban hayatıydı; hayvanların yaşamlarıyla yakından bağlantılıydı ve yırtıcılara, doğa koşullarına ve kabileler arası baskınlara karşı her an savunmada olma esasına dayanıyordu. Yani yukarıda anlatıldığı üzere ortaya atılan görüşlerdeki gibi Yunan ve İran dünya görüşleri ile birebir bir paralellik içerisinde değildi. İskitler Yunan ve İran'ın geliştiği tarımsal ve kentsel yerleşik anlayıştaki uygarlıklardan çok daha farklı bir bakış açısıyla bozkırdaydılar. Hatta diğer insanlar tarafından, vahşi doğadan daha az kuşatılmışlardı ve en büyük verdikleri mücadele iklime-doğaya karşıydı. Örneğin Herodot'a göre (Herodotos, Histories, 4.59) Ahameniş

Persleri İskitlerin hayvan sembollerini ve bu sembollerle oluşturdukları dili anlamakta oldukça zorluk çekmişlerdir. Hatta anlatıya göre; 6. yüzyılın başlarında I. Darius yönetiminde Perslerin, Hazar bozkırlarına doğru yürümeye kalkıştıklarında İskitleri ve onların hayvanlarını yakalayamadıklarını ve oldukça hareketli olarak tanımlandıklarını anlatmıştır. Bu olayın üzerine İskitlerin onlara bir kuş, bir fare, bir kurbağa ve beş ok şeklinde bir mesaj gönderdiklerinden bahsetmişlerdir. Bu yollanan hayvanların ve nesnelerin manası Darius ve yanındakiler tarafından ilk başta anlamlandırılamamıştı fakat sonra Darius'un yanındakilerden biri bu mesajı anlamış ve Perslerin bu av hayvanları tarafından temsil edildiğini ve İskitlerin oklarının yırtıcılığından önce onları somutlaştırmalarını ve kaçmalarını tavsiye eden bir mesaj olduğunu söylemiştir. İşte bu yorum farklılığı ve çok bakışlılık bizim de çalışmada bahsetmeye çalıştığımız perspektivist bir birliktelik ile tamamen uyumlu sembolik bir mesajdır. En azından Herodot'un anlayışına göre İskitler, yerleşik bir İranlı izleyici için açıkça anlaşılabilir olmayan bir hayvan ve yırtıcılık dilinde konuşuyorlardı.

Yukarıda da çalışmanın amacı olarak belirttiğim kısımda, İskit sanatını Herodot'un ya da farklı zaman ve mekânlardaki yerleşik halkların Hint-İran-Yunan mitolojilerinin ötesinde (-ki bunlar da elbette kıymetli bilgiler verebilir veya ortaya atılan bir yorumu destekleyebilir-), İskit hayvan ikonografisinin anlamına yaklaşmak için antropolojik çok bakışlılık kavramını kullanarak okumanın yeni bir yolunu önermektir. Özellikle hayvan üslubu ile bize bırakılan nesnelerin, onların kendilerini içinde var gördükleri dünyaya, -bizim için geri dönüşü olmayan bir şekilde kaybolmuş olan varlık ve düşünce dünyalarına- girmemize yardımcı olacağını düşünüyorum ve böylelikle sadece onları anlamak adına değil aynı zamanda sanatlarının anlamının yeni boyutlarını ortaya çıkarma konusunda da önemli bir aşamaya geçilebilecektir.

Av ve Avcılar

Bu başlığın altında değinilmesi gereken önemli hususlardan biri; süreç içerisinde güç gerektiren işlerin fazlalaşmasıyla aile içindeki iş bölümünün değişikliklere uğraması ve bu durumun aile-toplum yapısını değiştirmesidir. Anaerkil yapıdan çıkarak, ataerkil aile yapısına doğru gerçekleşen bu dönüş erkek özelliklerini ön plana çıkarmıştır (Grakov, 1947, s. 112-115). Silah kabzalarını, eyerlerini, hatta vücutlarındaki dövmeleri bile dağ keçisi, geyik gibi ot-çul; leopar, kaplan, kartal gibi etçil; grifon gibi hayali yaratıklarla süslemişlerdir (Chugunov vd., 2017, s. 195-196). Elbette bu hayvanların seçilmesi tesadüf değildir. Bu betimlemelerde sayıca çok olan yırtıcı hayvanların varlığı, onlardan koruma talep edildiğinin ya da onlar gibi güçlü hissetme isteğinin bir tezahürü olabilir (Yılmaz, 2002, s. 35-38). Ayrıca eserlerindeki fiziksel olarak güçlü ve iri olan bu hayvanlar ve sergiledikleri davranışlar İskitlerde yavaş yavaş ön plana çıkan erkek kimliğini sembolize etmek için ve toplum içinde erkeğinin manevi olarak da daha fazla güçlenmesini sağlamak adına da yapılmış olabilir mi? Bu yorum belki eksik ama yanlış bir yorum değil diye düşünüyorum.

Kartal, kaplan ve pars gibi avcı hayvanların davranışlarının ve onların mücadele sahnelerinin (Rudenko, 1958, s. 111) bu kadar esere yansımış olması, büyükbaş ve koyun besleyen bir toplumun hangi mesajı olabilirdi? Bu yırtıcı hayvanlarla nerede nasıl tanıştılar ve bu kadar gözlemi nasıl yaptılar? Bu soruların cevabında yine bozkır kültürünün hareketli ve göçer yaşam şeklinin getirileri var. Çünkü İskit insanı hayvan sürülerini kendilerine ait araziler içinde dolaştırırken, yırtıcı hayvanlarla karşılaşıyor ve onların birbirleriyle olan ilişkilerine tanık oluyordu. Bu mücadele gerektiren ilişkilerde hep ya bir alan savunması ya hakimiyet kurdukları bölgeyi koruma ya da neslini devam ettirme içgüdüsü vardı (Alexeyev vd., 2017, s. 280-281). Bir kartalın dağ keçisiyle, bir leoparın geyikle ya da bir yırtıcı hayvan grubunun aynı özden geldiği başka bir yırtıcı

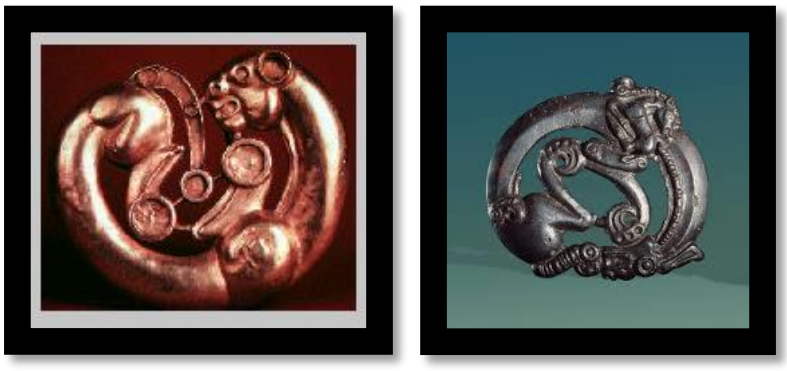
hayvan grubu ile olan ilişkisi ve mücadelesi bozkır insanının dünyasında derin izler bırakmış olmalı ki; bu içselleşme yaşanmıştır. Acaba bu yırtıcıları izlerken kendilerini de o sahnenin içerisine alarak mı izlediler?

Yine kutsallığın, asilliğin, kıvraklığın, güzelliğin sembolü olan yatan geyik imgesi, İskit hayvan üslubu boyunca yinelenen en çarpıcı motiftir (Simpson and Stepanova, 2017, s. 160-163). Geyik, sırtı boyunca vücudunun tüm uzunluğu boyunca uzanan devasa, büyük dallı boynuzları, uzanmış kalın boynu, yukarı doğru uzanan ve boğazını ortaya çıkaran başı ve vücudunun altında katlanmış ön ve arka bacaklarıyla gösterilmiştir. Kafkasya'nın kuzeyindeki Kuban bölgesinde bulunan 7. yüzyıla ait ikonik altın kalkan plaket (Resim 3) bu tasvirin en iyi örneğidir. Geniş boğazı ve büyük boynuzları ile bu geyik motifi, boyunlarının genişlediği, genellikle iki katına çıktığı ve boynuzlarının en gelişmiş olduğu çiftleşme mevsimindeki geyiklerin en çarpıcı özelliklerini çağrıştırır. Bu motif, Kuban Havzası'ndan Altayların kuzey ve doğusundaki Minusinsk Havzası'na ve Tarbagatay Dağları'na kadar İskit sanatı boyunca tekrarlanan bir motiftir. Kazak bozkırında, Kırım Yarımadası ile Dinyeper ve Kuban Nehri havzaları da dâhil olmak üzere Hazar bozkırında ve İskit silsilesindeki diğer bölgelerde benzer birçok örnek bulunmaktadır (Cunliffe, 2019, s. 284).



Resim3. Kostromskaya, kurgan 1, Kuban Bölgesinde bulunmuş olan geyik biçiminde altın plaka, MÖ 7. Yüzyıl (Yılmaz 2002).

Sarmal kedigiller de yine hiç kuşkusuz dönemin en çarpıcı eserleri olarak tekrarlanır, kedinin esnekliği ağzının kuyruğuna değdiği stilize dairede yakalanır. Büyük Petro'nun Sibirya koleksiyonunda bulunan MÖ 7.-6. yüzyıla ait altın plaka (Resim 4) önemli bir örnektir; bunun minyatür versiyonları Tarbagatay Dağları'ndaki Şilitki kurganlarında bulunmuştur; Hazar bozkırlarında da (Resim 5) hepsi daireye yakın şekillerde biçimlendirilmiş örnekler mevcuttur (Farkas, 1973, s. 80-81).



Resim 4. I. Petro koleksiyonunda yer alan sarmal bir kedi şeklinde plak, MÖ 7-6 yüzyıl. (Soldaki Resim) (Sharkey 2022).

Resim 5. Kulakovsky Tümülüs 2, Kırım Yarımadası, sarmal bir kedi şeklinde dizgin plakası, MÖ 5. Yüzyıl. (Sağdaki Resim) (Sharkey 2022).

Arkeolojik kazılarla kurganlardan çıkarılan eyer örtüleri, at koşum takımları, kemer tokaları gibi birçok gündelik hayatta kullanılan nesnenin üzerinde de yine hayvan mücadele sahnelerini görmek mümkündür. Bu eserler muhtemelen petrogliflerde (bir kaya yüzeyinin bir kısmını kazarak, oyarak veya aşındırarak oluşturulan bir görüntü, kaya sanatı) ilksel halini gördüğümüz bir sanatın farklı ve gelişmiş şeklidir. Bu petrogliflerdeki resimlerde yer alan tasvirlerde genellikle hayvanların amansız kovalama sahneleri sanki o an dondurulmuşçasına resmedilmiştir ve bu resimlerde genellikle hayvanlardan biri diğerinin üzerinde yer almaktadır. Bazı betimlemelerde yırtıcı bir hayvanın daha güçsüz bir hayvanla mücadelesi (Resim 6) bazı tasvirlerle zihinlerde bir taslak oluşmasına da zemin hazırlıyor. Takip etme ve saldırma temasının işlendiği bu sahnelerde vahşi hayvan öteki hayvana ya geriden saldırıyor ya üstüne sıçrıyor ya da boynundan ısırıyor bir şekilde gösteriliyor.



Resim 6. Birinci Pazırık Kurganından çıkarılan eyer örtüsü üzerinde kartal grifon ile bir sığının mücadele sahnesi.

Bu tür tasvirlerin stilize, abartılı ve gerçekçi olmayan doğasının, tasvir edilen yaratıkların öteki dünyevi doğasına işaret ettiği, örneğin büyük boynuzların bu geyiklerin ruhani doğasına işaret ettiği sıklıkla öne sürülmüştür (Farkas, 2000, s. 13). Ancak, zanaatkârların geyiğin en belirgin özelliklerini gözlemlerinden yola çıkarak abartmış olmaları daha muhtemel görünmektedir. Bu özellikler, boynuzları ve kaslarının eşsiz hareketleri, hayvanın vücudunun özü ve temel özelliklerdir ve çeşitli desen-şekillerle temsil edilme potansiyeliyle yeniden tasvir edilmiş olabilir (Resim 7).



Resim 7. Macaristan Ulusal Müzesi, İskitlerin Altın Geyiği.

İskit sanatının coğrafi genişliği boyunca geyik ve yırtıcı kedigillerin temsillerinin yanı sıra, av ve yırtıcı hayvan imgeleri de yerel olarak mevcut olan türlerin çeşitliliği tarafından bilgilendirilen bölgesel bir ifade kazanır. İskit sanatındaki geyikler muhtemelen çoğunlukla, Altaylar'a kadar doğudaki bozkırlarda sürüleri bulunan kızıl geyikleri tasvir etmektedir, ancak özellikleri bazen Altay Dağları'nda ve Altaylar ile Urallar arasındaki tayga ormanlarında da sürüleri bulunan ren geyiklerine de benzemektedir. Ayrıca, büyük yuvarlak ağızlarından ve ayırt edici boynuzlarından, İskit menzilindeki ormanlarda ve nehir vadilerinde yaşayan geyiklerin, farklı olarak yalnız bir hayat süren geyikleri de tasvir ettikleri anlaşılmaktadır (Heptner, 1988, s. 317). Asya aslanları ve İran leoparları Kafkasya'da, belki de Kuban'a kadar kuzeyde yaşamışlardır, ancak Hazar kaplanı İskit sanatındaki baskın yırtıcıdır (Heptner, 1992, s. 215). (Resim 1). Hazar kaplanları tarihsel olarak Hazar bozkırları ile Altay Dağları arasında yayılmışlardır ve öncelikle Uralların doğusundaki İskit sanatında görülürler. Göçebelerin seyahat ettiği nehir vadilerinde ve kışladıkları yerlerin yakınındaki tayga ormanlarında yaşayan kaplanlar, onların yaşamlarında zor ve güçlü bir varlık olmuşlardır. Kar leoparları Altay Dağları'nda da mevcuttu ve Altay İskit sanatında daha küçük, çizgisiz kedigil yırtıcılar olarak görülürlerdi. Uralların doğusunda, büyük boynuzlu yaban koyunları, urial ve argali (Resim 2), Sibirya dağ keçisi de çok sayıda yaygındı ve özellikle bu bölgelerin İskit sanatında yer alıyordu (Simpson and Pankova, 2017, s. 308-309). İlginç olan Przewalski'nin atı, vahşi baktriya (Orta Asya'nın çöllerine özgü iri bir deve) develeri, yabani eşekler gibi bozkırda çok sayıda bulunan hayvanların İskit sanatında benzer şekilde dikkat çekici bir şekilde yer almadığıdır. Bu bozkır sürü hayvanlarının İskitlerin günlük göçebe yaşamlarının merkezinde olmasına rağmen sanatlarında neredeyse hiç olmamaları ve sadece insanlarla tasvir dilmiş olmaları üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Elbette çok bakışlı bir yaklaşım için kişilik ve özelliklerin anlatımı ve algılanışı öznel bir durumdur ve zamanla tüm canlılar tarafından paylaşılan bir deneyimdir. Eseri ortaya çıkaran kişi, bazı avları geyik olarak görürken, bazı avcıları kaplan olarak görür. Her canlının bedensel etkileri, algılayanın bakış açısına, yani av-avcı besin zincirindeki konumuna bağlı olarak öznel bir şekilde ortaya çıkar. Bu bedenler ve biçimler, toynaklı avlar ve kedigil avcılar, tüm avların avcılarına ve tüm avcıların avlarına evrensel görünümleridir. Aslında bir hayvan bedeni resmedildiğinde, tasvir edilen basit yaratıktan daha derin bir duyguyu aktarır, ancak geleneksel bir bakış açısı ile tüm canlılar arketipik bir avcı veya av formunu temsil eder (Vidma, 2014, s. 232-233). Dolayısıyla, İskit sanatındaki av ve avcı hayvan imgeleri, betimledikleri belirli hayvanlardan daha fazlasını temsil edebilir.

İskit Hayvan Sanatındaki Meydan Okuma ve İnsana Atfedilen Gizli Mesajlar

İskit sanatında hayvan yarışması sahnelerinin oldukça baskın olarak işlendiğini çalışmanın önceki bölümlerinde değinmiştik (Cunliffe 2019, s. 287). Gerçekten de bugünlere aktarılan bu sahneler, av ve avcı arasındaki ilişkinin, çatışmanın tek belirgin anlatı sahneleriydi. Aslında İlk Çağ dönemi boyunca farklı toplulukların sanatsal ifadelerinde sıklıkla görülen bu sahneler (birçok coğrafyada avcılığın yapılıyor olmasından kaynaklı) İskit hayvan üslubundaki gibi tek, baskın ve çarpıcı değildi. Belki de İskitlerin görsel dünyaları, toplumsal hafızaya aktarılacak olan; altınla, deriyle, ahşapla ve vücutlarına dövme yapılarak (Resim 8) temsil edilen hayvan yarışması sahneleriyle onları ayakta tutan ve doyuran bir durum ortaya çıkarmıştı (Simpson and Pankova, 2017, s. 97-98). Hatta tek tek resmedilen hayvan resimleri bile sıklıkla av-avcı yarışması sahnelerini akla getirmektedir. Elbette bir hayvanın bedeni, onunla av-avcı mücadelesi

ilişkisi içinde avcı ya da av olarak ilişki kuran bir gözlemcinin perspektifini yansıtır. Bu yansıma, yukarıda bahsedilen geyik ve kedigillerin karakteristik



Resim 8. Bir erkeğin sağ kolundaki dövmeler; mumyalanmış deri; Kurgan 2, Pazırık, Altay Dağları, Rusya; MÖ 5. Yüzyıl (Sharkey 2022).

motiflerinde olduğu gibi, eserlerin kendi kompozisyonlarında da aktarılıyor olabilir. Aslında av ve avcı mücadelesi sahneleri hem insanların hayvanlarla etkileşimlerini hem de sosyal ilişkilerini anlatan bir ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Çoklu bakış içerisinde; bazen her canlı av, bazen de her canlı avcı olarak görülebilir ya da av olarak gözükenler avcı konumunda, avcı olarak düşünülenler av olabilir (Castro, 1998, s. 470). Dolayısıyla, av olma (avlanma) ve avcı olma (avlanma) deneyimleri, tıpkı insan olma gibi, evrenseldir ve tüm canlılar tarafından paylaşılır. Daha önce de tartışıldığı gibi, vahşi hayvanların, avcıların ve avların bedenleri, tüm yaratıkların kendi avcılarını ve avlarını algıladıkları fiziksel formlardır ve bu nedenle imgeleri, arketip veya soyut olarak tüm yaratıklar tarafından deneyimlendiği şekliyle avcı veya av rolünü temsil etmeye hizmet edebilir (Sharkey, 2022, s. 17-18). *"Ruhun modeli insan ruhudur, ancak bedenin modeli hayvanların bedenleridir"* (Castro, 2012, s. 122). Benzer şekilde, doğanın gözlemlenmesi yaşamı temsil etmenin ve anlamanın evrensel yollarını ortaya koyar. Vahşi avcıların ve avların yaşamlarının gözlemlenmesi, kişinin kendi yaşamını ve av ya da avcı olarak deneyimini anlamak için kullanılabilir (Castro, 2007, s. 155). İnsan kültürünün hayvanların kişiliğini antropomorfik olarak anlamak ve tanımlamak için kullanılması gibi, vahşi hayvanların yaşamlarının gözlemlenmesi de kişinin kendi yırtıcılığını veya avcılığını zoomorfik olarak anlamak ve temsil etmek için kullanılabilir ayrıca vahşi doğanın anlatıları insan hikayelerini tasvir etmek için kullanılabilir (Sharkey, 2022, s. 18).

Vahşi hayvanlar arasında var olan ana hikâye, avcı ve av arasındaki çekişmedir. Bu, doğadaki en önemli ilişkidir, çünkü yırtıcı ve avın statüsü yarışma yoluyla tanımlanır ve müzakere edilir. Her yarışma kimin bakış açısının baskın olduğuna dair bir rekabettir: burada dünyanın temsili söz konusudur (Castro, 2012, s. 148, 150). İnsanlar vahşi hayvanlarla en çok yarışma yoluyla ilişki kurmuş ve etkileşime girmiştir (Castro, 2012, s. 159). Göçebeler avlanırken, sürülerini yırtıcı hayvanlardan korurken, atları evcilleştirirken, sürüleri için daha iyi otlaklar ya da daha iyi bir iklim peşinde koşarken, hastalıklarla mücadele ederken ya da başka bir şekilde yüksek ruhların yırtıcılığıyla yüzleşirken vahşi doğayla neredeyse sürekli bir mücadele içinde yaşarlar (Cunliffe, 2019, s. 289). Cunliffe'in dediği gibi, *"yaşam mücadelesi her zaman mevcuttu: varlığın özüydü ve İskit sanatında merkezi bir tema haline gelmesi şaşırtıcı değildir"* (Cunliffe 2019, s. 283). Kaplan

ve geyiğin rekabeti evrensel bir etkileşim ve ilişki kurma biçimidir, yaratılış boyunca devam eden arketipik bir anlatıdır, bu nedenle farklı bir bakış açısıyla, vahşi rekabet anlatısı aracılığıyla türler arası ilişkinin tüm biçimlerini ve kişiler arası etkileşimlerin büyük bir tarzını anlamaya ve temsil etmeye başladığı yorumu da yapılabilir.

İskit hayvan üslubu ile İskit insanının son derece çeşitli olmasına rağmen tekrar eden av-avcı çatışması sahnelerinde tasvir edilen belirli hayvanlardan ve sahnelerden daha fazlasını tasvir etmeye çalıştıkları, ancak kasıtlı bir belirsizlikle soyut olarak bir dizi yarışmayı temsil ettikleri veya alternatif olarak, yaşamlarından ve kozmolojilerinden belirli anlatıları arketipik hayvanların diliyle tasvir etme potansiyeline sahip oldukları ileri sürülebilir (Vidma, 2014, s. 230). İskit sanatında insanların olmaması, yine soyut ya da özel olarak, göçebe faaliyetler, hayvanlar üzerindeki kendi avcılıkları, diğer kabileler ve insanlarla çatışmaları ya da hem hayvanlar hem de ruhlar gibi kendi avcılarına karşı mücadeleleri, kendi insan ve ev dünyalarından sahneleri de yansıtmak istediklerinden kaynaklı olabilir.

Bozkır kültürleriyle neredeyse beraber anılan çadırların, ölüler için hazırlanmış haline kurgan diyoruz. Aslında bozkır göçebelerinin tipik mezarları olarak da adlandırabileceğimiz kurganlar bozkır kültür hayatının en başta gelen unsurlarındandır. Bozkırlardaki göçebe hayat tarzında çokça bulunan bu kurganlar, belli bir hiyerarşik düzen içinde önem taşıyan kişilerin mezarlarıdır (Koçak, 2015, s. 67-68). İşte yukarıda bahsedilen bu sahneler aslında cenaze törenlerinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu mezarlar da ortaya çıkan eserler yaşam boyunca yaşanan bir mücadeleyi gösterirken, bu mücadele ölümle sonuçlanacağı için ve kişi için resmedebileceği ya da vereceği son mesajın kendi mezarı olduğu için son nokta burada tamamlanıyor olabilir (Molodin, 2012, s. 566). Ölümle beraber ölen kişi ile gömülen bu tür gömü eşyalarının öncelikle ölen kişiye öbür dünyada eşlik etmek üzere tasarlandığı varsayılır ve gerçekten de gömü eşyalarının, özellikle de İskit gömülerinde sık sık öldürülüp gömülmüş olarak bulunan insan ve atların varlığının öbür dünyaya dair güçlü bir inanca işaret ettiği düşünülür (Andreeva, 2021, s. 15-16). İskit cenazelerin de sunulan sahnelerde; ölen kişi genellikle katledilmiş hizmetkârlar ve atlarla çevrilidir, cenazenin tamamı vahşi mücadele sahneleriyle süslüdür (Beisenov, 2015, s. 19-20). Acaba sadece ahiret inancına sahip olmaları adına mı bu gömüler ölen kişiyle beraber mezara kondu, bu mezarlarla -ki İskitlere dair birçok bilgi günümüze bu mezarlar aracılığı ile aktarılabiliyor- sonraki insanlığa bir mesaj mı verilmek istendi? Bazı çevrelere göre ölüm, ruhu bedenlenmeden ve bir dereceye kadar da tüm canlıların ruhlarının sahip olduğunu düşündüğü insan kişiliğinden temelden koparan "bedensel bir felakettir" (Castro, 2012, s. 128). Eğer öyle ise İskitlerin liderlerinden birinin ölmesi, ona inanmış diğer topluluk için büyük bir kayıp ve trajedidir. Bu tür gömü eşyalarının acaba gömüyle beraber konması, kendinden sonra kalanlara tamamen açıklayıcı, dramatik ve performatif bir işlevde hizmet etmek adına mı gerçekleştirildi?

Yarışma görüntülerinde, ölen kişinin vahşi hayvanlar ve evcil sürüler üzerindeki kendi 'yırtıcılığının' ve yırtıcılara, düşmanlara ve diğer vahşi güçlere karşı kazandığı zaferlerin sahnelerini görebiliriz. Geyik ve dağ keçisi gibi av hayvanlarının, yarışmaya girmemiş tek tek hayvanların tasvirinde, insanın yırtıcı bakış açısı ima edilir. Bununla birlikte, bu yarışma sahneleri ölenlerin kendi yırtıcılarının eline düşmesinden de söz edebilir. Aslında, bu iki bakış açısı arasında belki de maksatlı bir belirsizlik vardır. Ölenlerin kendi zaferleri, belki de kendi ölümlerinin habercisidir. Tüm zaferler, nihai geçiciliklerinin acısıyla renklenir (Sharkey, 2022, s. 19-20).

Avcı ve avın mücadelesi nihayetinde insan yaşamı boyunca birçok farklı perspektiften canlandırılan aynı temel mitik sahnedir. O halde, ölü gömme bağlamında

yarışma sahneleri, ölü insanın avcı olarak kazandığı zaferleri anmakla birlikte, av olarak statüsüne yenik düşerek yarışmayı kaybetmesinin trajedisini gösterebilir. Ama bu yarışma sahneleri gömünün trajedisini göstermede özel bir öneme sahip olsa da özellikle dövmeler (Polosmak, 2000, s. 98-100), (Resim 8) bu tür yarışma motiflerinin gömüyle sınırlı olmadığını, İskitlere yaşamları boyunca eşlik ettiğini de göstermektedir (Azbelev, 2017, s. 55-58).

Bitirirken

Bu çalışmada farklı bir bakış açısının veya çok bakışlılığın stilize İskit hayvan tarzı sanatının tekrar okunmasına yardımcı olabileceği önerdim. Ayrıca her insanın kişiliğinin ve bakış açısının öznel olduğunu, yaşanılan olayları deneyimlerken, bir kişinin bakış açısıyla birçok olayın şekillendiğini anlatmaya çalıştım. Avcılar ve avlar evrensel imgelerdir, tüm canlıların kendi perspektiflerinden kendi avcılarını ve avlarını temsil ettikleri imgelerdir, avcı ve avlar arasındaki rekabet ise kişinin avcı-av besin zincirindeki konumunu tanımlayan perspektifin müzakere edildiği temel ilişki biçimidir.

Böyle bir yaklaşım, İskit hayvan sanatının yorumlanmasına yaklaşmak için bir dizi nedenden ötürü hem uygun hem de yapıcı sonuçlar ortaya çıkarabilir. İskitlerin yaşamları, çevrelerindeki vahşi hayvan dünyasıyla yakından iç içe geçmiştir ve muhtemelen benzer bir Şamanizm biçimini uygulamışlardır. Dahası, İskit hayvan sanatı avcı ve avlarla, ama özellikle de vahşi yarışma sahneleriyle meşgul olması bakımından önemli ve belli mesajlar veren bir yapıya sahiptir. Bu mücadele sahneleri anlatıları olan yırtıcılar, avlar ve yarışma sahneleri İskit sanatının temel konuları ve anlatılarıdır. Bir imge olarak okunduğunda, İskit hayvan tasvirlerinin belirli yaratıklardan daha fazlasını temsil ettiğini, avcıların ve avların arketipik temsilleri olarak hizmet edebileceğini anlıyoruz. Vahşi yarışma tasvirleri yine görselleştirilen belirli bir sahneden daha fazlasını temsil etmeli, aynı zamanda türler arası ve kişiler arası ilişkinin anlaşılabileceği soyut yarışmayı da temsil etmek için kullanılmış olabilir. Özetle bu eserler bize İskit hayvan üslubu sanatının daha geniş anlamda ne tür sahneleri temsil ediyor olabileceği konusunda fikir vermektedir. Ama şu unutulmamalıdır; İskit hayvan sanatının deri ve giysiler üzerine yerleştirilmiş ve bir araya getirilmiş canlı ve hareketli biçimleri, yırtıcı ve av hayvanlarının evrensel önemini ve aralarındaki rekabetin evrensel geçerliliğini gözler önüne seren baş döndürücü bir yolculuğa çıkarır.

Kuşkusuz hiçbir şey bu kadar basit değildir ve belki de İskitlerin sanatlarına yükledikleri ya da sanatlarından çıkardıkları anlamların hiçbiri bilinçli olarak anlaşılmamıştır. Yani halkları ya da toplumları harekete geçiren güdülerin ne olduğunu anlamak adına oldukça gizemli olduklarını söylemek gerekir. Hatta topluluklar, doğadan bile daha esrarengiz ve anlaşılması zor fenomenlerdir.

Ancak bu çalışmanın, İskitlerin kendilerini içinde gördükleri dünyaya biraz daha odaklanılmasına yardımcı olacağını ve "bozkır halklarının hayvanlar hakkında nasıl düşündükleri" (Farkas, 2000, s. 16) şeklindeki kilit soruyu yanıtlamaya yaklaşmamıza yardımcı olacak bir kavramı alana tanıtabileceğini umuyorum. Bu anahtar soru, onların tüm var olma, anlama, düşünme ve yaratma biçimlerini ortaya çıkarmaktadır.

Kaynakça

Alexeyev, A. Y., Korolkova, E. F., Rjabkova, T. V., Stepanova, E. V. (2017). "*The Scythians and Their Cultural Contacts.*" *Scythians*. (ed. John Simpson and Svetlana Pankova). London: Thames & Hudson.

Andersson, J. G. (1932). *Hunting Magic in the Animal Style.* Stockholm: Bulletin of the Museum of Far Eastern Antiquities.

Andreeva, P. (2021). Glittering Bodies: The Politics of Mortuary Self-Fashioning in Eurasian Nomadic Cultures (700 BCE-200 BCE). *Fashion Theory-Journal of Dress Body and Culture*, 1–30.

Azbelev, P. P. (2017). *Pazyryk Tattoos as an Artistic Testimony of Ancient Wars and Marriages. Actual Problems of Theory and History of Art: Collection of articles*. Vol. 7. (ed. S. V. Mal'tseva, E. Iu. Staniukovich-Denisova, A. V. Zakharova). St. Petersburg: St. Petersburg Univ. Press.

Bessonova, S. S. (1983). *The Religious Ideas of Scythians (Religioznye predstavleniya skifov).* Kiev: *Naukova dumka.*

Beisenov, A. Z. and Galiya A. B. (2013). Исскуство Древних Кочевников Центрального Казахстана: Образы, Сюжеты, Композиции. Isskustvo Drevnikh Kochevnikov Tsentral'nogo Kazakhstana: Obrazy, Syuzhety, Kompozitsii. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-Гуманитарные Науки». Vestnik YuUrGU. Seriya 'Sotsial'no-Gumanitarnie Nauki'* 94: 13–18.

Beisenov, A. Z. (2015). Поселения и Могильники Сакской Эпохи Центрального Казахстана. Poseleniya n Mogil'niki Sakskoi Epokhi Tsentral'nogo Kazakhstana. In *Сарыарқа Сақтары Мәдениеті Далалық Еуразиядағы Этноәлеуметтік Және Мәдени Үдерістерді Зерттеу Аясында. Saka Culture of Saryarka in the Context of the Study of Ethnic and Sociocultural Processes of Steppe Eurasia*. Edited by Arman Z. Beisenov. Almaty: НИЦИА «Бегазы-Тасмола». NITSIA 'Begazy-Tasmola', 11–38.

Borovka, G. (1928). *Scytian Art*. New York: Frederick A. Stokes; First Edition.

Castro, E. V. (1998). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute.* 4, 469–488.

Castro, E. V. (2007). The Crystal Forest: Notes on the Ontology of Amazonian Spirits. *Inner Asia,* 9, 153–172.

Castro, E. V. (2012). *Cosmological Perspectivism in Amazonia and Elsewhere: Four* Lectures Given in the Department of Social Anthropology, Cambridge University, February–March 1998. Masterclass Series; Manchester: HAU, Journal of Ethnographic Theory, vol. 1.

Chugunov, K. V. (2017). *Scythians: Warriors of Ancient Siberia. Early nomads of Central Asia and southern Siberia.* (ed.John Simpson and Svetlana Pankova). London: Thames & Hudson.

Cunliffe, B. (2019). *The Scythians: Nomad Warriors of the Steppe*. Oxford: Oxford University Press.

Durmuş, İ. (2007). *İskitler*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Durmuş, İ. (2021). Yazılı Kaynaklar Işığında İskitlerin Kökeni Üzerine Görüşler. A. Âsaui atyndaġy Halyқaralyқ Қazaқ-Tùrìk Universitetìnìn Habaršysy, (122), 139-155.

Farkas, A. (1973). Sarmatian Roundels and Sarmatian Art. *Metropolitan Museum Journa.l* 8, 77-88.

Farkas, A. and others (1975). Metropolitan Museum of Art. From the lands of the Scythians. Metropolitan Museum of Art: Distributed by New York Graphic Society.

Farkas, A. (2000). *Filippovka and the Art of the Steppes. In The Golden Deer of Eurasia: Scythian and Sarmatian Treasures from the Russian Steppes.* (ed. Joan Aruz, Ann Farkas, Andrei Alekseev and Elena Korolkova). New York: The Metropolitan Museum of Art.

Francfort, H.P. (2020). *Masters of the Steppe: The Impact of the Scythians and Later Nomad Societies of Eurasia. (*ed. Svetlana Pankova and John Simpson). Oxford: Archaeopress.

Grakov, B. (1947). Γυναικοκρατουμενοι: Perezhitki Matriarkhata u Sarmatov. *Vestnik drevney istorii,* 3, 100–121.

Gnecchi R., Guido A., Elmira K., Nurzhibek K., Lyazzat M., Maria A. S., Raffaela A. B., Rita R., Nuno F. G. M., Caecilia F., Olzhas I., and et al. (2021). Ancient Genomic Time Transect from the Central Asian Steppe Unravels the History of the Scythians. *Science Advances* 7, 1–14.

Heptner, V. G., Nasimovich A. A. and A. G. Bannikov. (1988). *Mammals of the Soviet Union: Artiodactyla and Perissodactyla. 3 vols. Vol. I. Mammals of the Soviet Union*. (Trans.) P. M. Rao). (ed. Robert S. Hoffmann, V. G. Heptner, N. P. Naumov and V. S. Kothekar). New Delhi: Amerind.

Heptner, V. G. and Sludskii, A.A. (1992). *Mammals of the Soviet Union: Carnivora (Hyaenas and Cats).* In *Mammals of the Soviet Union*. 3 vols. (Trans.) P. M. Rao). (ed. V. G. Heptner, N. P. Naumov, Robert S. Hoffmann and V. S. Kothekar). New Delhi: Amerind Publishing Co.

Heredotos. *Histories.* Penguin Classics.

Huntingford, G.W.B. (1935). Who were the Scythians?. *Anthropos*, XXX, 785-795.

Jacobson, E. (1999). *Early Nomadic Sources for Scythian Art "Scythian Gold".* (ed. Ellen D. Reeder, Harry N. Abrams). New York: Incorporated.

Koçak, K. (2015). Kuzey Kafkasya ve Kuzey Karadeniz'deki İskit Kurganlarının Ortaya Çıkışı. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi.* 25, 66-78.

Korolkova, E. F. (2017). *Siberian collection of Peter the Great. In Scythians: Warriors of Ancient Siberia.* (ed. John Simpson and Svetlana Pankova). London: Thames & Hudson.

Korolkova, E. F. (2017). O proiskhozhdenii nekotorykh osobennostei sibirskogo zverinogo stilia/*Kratkije soobschenija Instituta arkheologii. Vypusk.* 247, 50–60. (In Russian) (About origin of some characteristic of Siberian Animal Style).

Korolkova, E. F. (2020). *Animal Style Art: Influences and Traditions in the Nomadic World. In Masters of the Steppe: The Impact of the Scythians and Later Nomad Societies of Eurasia.* (ed. John Simpson and Svetlana Pankova). Oxford: Archaeopress.

Max L. (1955). The stag image in Scythia and East. *Archives of the Chinese Art Society of America*, IX, 63-76.

Minns, E. H. (1970). The Scythians and Northern Nomads. The Cambridge Ancient History, IX, 187-205.

Molodin V. I.; Parcinger G. And Ceveendorzh D. (2012). Zamerzshie pogrebal'nye kompleksy pazyrykskoi kul'tury na iuzhnykh sklonakh Sailiugema. Mongol'skii Altai (Frozen Funerary Complexes of the Pazyryk Culture on Southern Slopes of the Sajliugem Range. Mongolian Altai). Moscow, Triumf Print Publ., 566 (in Russian).

Өмірбекова М.Ш. (2004). *Сақ (скиф) тарихы мен мәдениеті*. Оқу құралы- Алматы: Зият Пресс.

Perevodchikova, E. V. (1994). Iazyk zverinykh obrazov: ocherki iskusstva Evraziiskikh stepei skifskoi epokhi. (The language of animal images: Essays on art of the Eurasian steppes of the Scythian era). Moscow, Vostochnaia literature Publ. 205 p. (In Russ.).

Polosmak N. V. (2000). Tattoos in the Pazyryk World. *Arkheologiia, etnografiia i antropologiia Evrazii (Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia)*, 4, 95–102.

Rice, T. T. (1958). *The Scythians* (1. Baskı). London: Thames and Hudson.

Rudenko, S. J. (1958). The Mythological Eagle, the Gryphon, and the Wolf in the Art of Northern Nomads. *Artibus Asiae.* 21, 101–122.

Rostovtzeff, M. (1922). *Iranians and Greeks in South Russia*. Oxford.

Sharkey, B. (2022). Predators and Prey: Cosmological Perspectivism in Scythian Animal Style Art. *Arts,* 11(6), 1-39).

Simpson, J. and Stepanova, E. V. (2017). *Eating, Drinking, and Everyday Life. Scythians,* (ed. John Simpson and Svetlana Pankova). London: Thames & Hudson.

Vidma, B. (2014). ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ АНІМАЛІСТИЧНИХ ОБРАЗІВ У МИСТЕЦТВІ КУЛЬТУР СКІФСЬКОГО ТИПУ. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 6(2), 227-232.

Yılmaz, A. (2002). *İskit Sanatı. Türkler.* (ed. Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Xu Yahui, 斯基泰人：騎馬游牧民族和草原藝術.

https://kamatiam.org/%E6%96%AF%E5%9F%BA%E6%B3%B0%E9%A8%8E%E9%A6%AC%E9%81%8A%E7%89%A7%E8%BB%8D%E5%9C%98%E8%88%87%E8%8D%89%E5%8E%9F%E8%97%9D%E8%A1%93/ [Erişim tarihi: 04.12.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1400-1416.
Geliş Tarihi-*Received*: 13.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342311

Haçlı Seferlerinde Bir Finansman Aracı Olarak Endüljanslar

Indulgences as a Means of Financing in the Crusades

Barış SADAY*

Öz

Orta çağ Avrupa'sı, bugünkü çağdaş Avrupa medeniyetinin oluşmasında önemli roller üslenen bir dönemi temsil etmektedir. Gerek ekonomideki çözüm bekleyen problemler gerek yaşam şartlarının minimaziliği gerek eğitim sisteminin geriliği gerekse de kilisenin baskısı ve Avrupa'yı karanlığa mahkûm eden felsefesi ile Orta çağ insanlarını farklı bir boyuta sürüklemiştir. Stiglitz'in iktisat neden önemlidir konulu konuşmasına başlarken söylediği "iktisada dair birçok şey esasen iktisadi değildir, daha çok ideoloji ve dindir", sözü anlamlıdır. Weber, dinin iktisadi faaliyetleri şekillendirmede önemli rol oynadığı ve doğru dan veya dolaylı da olsa iktisadi gelişmeyi tetikleme noktasında harikalar yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Ülgener; tarihsel süreçten beri dinlerin aile ilişkileri ve aile bağlarından yakın ve uzak toplumsal ilişkilere, sanata, siyasete ve yaşamın birçok alanına yönelik düzenlemelerinin bulunduğunu ve bu çerçeveden değerlendirildiğinde iktisadın da dinin düzenleme ve etki alanı dışında tutulamayacağını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda İsa'nın doğuşu ile altıncı yüzyıla kadar, Hristiyanlığın ekonomi ve toplum üzerinde herhangi bir etkisi bulunmazken, sonrası dönemde devlet ve kilisenin ilişki ve iş birliği içerisinde olması, devletin kiliseye kendi bünyesinden bağış ve yardımlar için kaynak ayırması gibi birtakım gelişmelerin etkisiyle ekonomik alanda da etkili olmaya başladığını belirtmektedir. Orta Çağ dönemine gelindiğinde; iktisadi faaliyetler tamamen dinin ilgi alanı kapsamında değerlendirilmiş ve bu faaliyetlerin kilise kontrolünde gerçekleştirilmesi gereken faaliyetler olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada, öncelikle Katolik inancında yer alan günahlardan arınma ve bağışlanma teolojisi ile bu bağışlanma sürecinin endüljans uygulamaları ile zamanla kilise ve papalık tarafından istismar edilişi ele alınacaktır. Ardında ise Orta çağ döneminde Katolik Kilisesi'nin endüljans uygulamalarından bahsedilerek dönemsel kaynaklar nezdinde irdelenecektir. Bu şekliyle, Hıristiyanlık tarihinin en önemli dinsel sömürü uygulamasının tarihsel ve teolojik serüveni ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ekonomi, Din, Papalık, Haçlı, Gelir.

Abstract

The European Middle Ages represent a significant era that contributed significantly to the development of modern European culture. The problems that needed to be solved, the poor living conditions, the underdevelopment education system, and the pressure of the church and its philosophy which plunged Europe into darkness, caused people who lived in the Middle Ages to be plunged into darkness. When Stiglitz began his speech on the importance

* Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara/Türkiye, e-posta: baris.saday@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5106-3659.

of economics, stated that "Many things on economics are not actually economic, instead they are more about ideology and religion," makes sense here. Max Weber suggests that religion plays a key role in shaping economic activities, and true religion, albeit indirectly, can work miracles in triggering economic development. According to Ülgener, religions have been effective in regulating family relationships, family bonds, close and distant social relationships, art, policy, and many other aspects of life; and when viewed in this light, economics cannot be excluded from the religion's field of regulation and sphere of influence. Within this context, from the birth of Jesus to the 6th century, Christianism had no impact on the economy or society. However, in later periods, developments such as the relationship and collaboration between the state and the church, the state allocating resources for donation and aid to the church, caused religion to be economically effective. Economic activities were considered fully in the religion's field of interest in the Middle Ages, and it was suggested that these activities should be conducted under the church's supervision. In this study, first of all, the theology of redemption and forgiveness in the Catholic faith, the indulgence practices of this forgiveness process and the abuse by the church and the papacy over time will be discussed. Afterwards, the indulgence practices of the Catholic Church in the Middle Ages will be mentioned and will be examined in terms of periodic sources. In this way, the historical and theological adventure of the most important religious exploitation practice in the history of Christianity will be tried to be revealed.

Keywords: Economy, Religion, Papacy, Crusade, Revenue.

Giriş

Günümüzde birçok din, inananları için uymaları gereken dinsel ve ahlaki yükümlülükler sunarlar ve bu yükümlülüklere riayet edilmesini beklerler. Ancak dinler, insanların tüm uyarılara rağmen zaman zaman hata, günah ve suç işleyebileceklerini de kabul ederler. Bütün dinler, bu tür suç ve günahların giderilmesi ve insanların suçluluk duygusundan kurtulmaları için bir pişmanlık süreci oluşturmuşlardır. Bu süreçte, günahkâr insan kötülüğünün farkına varıp bir daha tekrarlamama kararı aldığında, inandığı dini bağışlanma şansına yaklaşır. Dini terimle "günahkâr" olarak adlandırılan bu uygulamanın sonunda, günahkâr insan günahlarından arınarak inandığı tanrıyla olan ilişkisini huzur içinde sürdürme hakkını elde etmiştir.

Hıristiyanlıkta da günahlardan pişmanlık duyulma sürecini ifade eden uygulama bulunmaktadır. Hıristiyanlık, günahkâr insan ile Tanrı arasındaki pişmanlık ve bağışlama ilişkisinin kurulmasında bir aracılık mekanizması geliştirmiştir. Bu uygulama, kilise, papalık ve ruhban sınıfının aracılığını içerir ve günahlardan bağışlanma amacıyla bireye özgü bir prosedür olarak ek bir unsur getirir. Bu durum, zamanla Hıristiyanlık içinde, günahkâr insanın Tanrı'ya yönelik tövbesini kolayca istismar eden ve dinsel sömürüye dönüşen aracı unsurlara yol açmıştır. Aslında, Tanrı ile insanlar arasındaki iletişimi sağlayan ibadet, dua ve tövbe gibi temel unsurların kilise kurumuyla ilişkili olmasının, dinsel istismarın kaynağı olduğunu söylemek mümkündür. Hıristiyanlık içinde yaşanan dinsel pişmanlık eyleminin istismar sorunu, Orta Çağ döneminde en yüksek noktasına ulaşmıştır. Orta Çağ boyunca Roma Katolik Kilisesi, dinsel otoritesi ve meşruiyeti konusunda ciddi eleştirilerle karşılaşmıştır. Bu eleştiriler, kilisenin dinsel otoritesinin geçerliliğinin sorgulandığı bir döneme denk gelmiştir. Katolik Kilisesi'nin dinsel otoritesinin sorgulanmasının, kilisenin uyguladığı günah bağışlama süreciyle yakından ilişkili olduğu söylenebilinir. Dinsel otorite, Haçlı/Haçlılar çağında en güçlü dönemini yaşamıştır. Bu dönemde, din araçsallaşmış ve dünyevi istekler için kullanılmıştır. Ruhani güç, elindeki en güçlü silahları bu seferler sırasında öne sürmüştür.

18-28 Kasım 1095 tarihleri arasında Clermont Konsili'nin başlaması ve klasik haçlı tarihi perspektifine göre 1292 yılında Memluk Sultanı Melikü'l-Eşref'in Akkâ ve sonraki Frank kaleleri olan Tyros, Sayda, Beyrut ve Hayfa ile son Templier şatoları olan Antartus (Tortosa) ve Aslis'i ele geçirmesiyle sonlanan "Haçlılar Çağı," Orta Çağ'ı dünya tarihi açısından oldukça önemli kılmıştır. Bu dönemde Haçlı Seferleri'nin gerçekleşmesi,

tarihsel devamlılık ilkesi gereği sebepleri, sonuçları ve özel bir isimlendirmeyi gerekli hale getirmiştir. Haçlılar Çağı'nda farklı habitatlara sahip insanlar, iki farklı kültür ve medeniyet, farklı dinsel inançlara sahip grupların karşılaşması ve çatışması, aynı zamanda insan popülasyonundaki yoğun göç hareketleri gibi önemli olayların yaşandığı bir döneme kapsamaktadır.

1. Haçlı/Haçlılar Çağı

Orta Çağ Dünya Tarihi'nin insanın gelişimi ve tarihsel birikimiyle Modern Çağa etkileri düşünüldüğünde, Haçlı Çağı'nın ne kadar önemli olduğu açıkça görülebilir. Papa II. Urbanus'un Clermont Konsili'nin kapanış vaazında Batı Hıristiyanlarını savaşçı olarak Doğu'ya (Kudüs'e) gitmeleri için çağrıda bulunması, bu dönemin önemini vurgulamaktadır (Holt, 2007, s. 19). Urbanus'un konuşmasıyla ilgili ilk dört aktarım arasında farklılıklar bulunsa da konuşmanın kesin içeriği konusunda günümüzde hala görüş ayrılıkları mevcuttur. Ancak Urbanus'un, Müslüman yönetimi altında yaşayan Hıristiyanların maruz kaldığı zulümler ve kutsal mekânların "kâfirler" tarafından kirletilmesinin Hıristiyanlık açısından bir utanç kaynağı olduğu düşüncesine ağırlık verildiği konusunda genel bir fikir birliği bulunmaktadır (Mayer, 1965, s. 9-11; Holt, 2007, s. 16). Orta Çağ Avrupa toplumunu Haçlı Seferleri'ne yönlendiren sebepler, siyasi, sosyal, ekonomik ve dini etkenlerden oluşmaktadır. Haçlı fikri, nüfusun yüksek ancak refah ve güvenlik açısından düşük olduğu bir ortamda ortaya çıkmış ve büyümüştür. Nüfus artışı sonrasında tarımsal üretimdeki dengesizlik ve ekonomik zorluklar, Avrupalı Hıristiyanları savaşmaya yöneltmiştir. Bunun yanı sıra, Doğu toplumlarının aralarında birlik eksikliği ve kendi diplomatik ilişkilerdeki zayıflık, Haçlı fikrine katkıda bulunmuştur. (Demirkent, 1994, s. 66). Kiliseler arası rekabet, siyasi nüfuz mücadelesi ve ekonomik kriz, Doğu ve Batı'yı karşı karşıya getiren faktörler arasında bulunmaktadır. Bahsedilen sebeplere ek olarak, şövalyelik anlayışı ve öç alma kültürü, dinin perspektifinden şekillenen yaşam ve hayal dünyasıyla beraber gelen farklılıklar da bu döneme özgü ayrımları oluşturmuşlardır.

Demirkent'in *"Haçlı Seferleri Düşüncesinin Doğuşu ve Hedefleri"* başlıklı makalesine göre, Haçlı Seferleri konusunda üç temel farklı ekol bulunduğu belirtilmektedir: Alman Ekolü, Fransız Ekolü ve İngiliz Ekolü. Alman Ekolü, Haçlı Seferlerini dini temel değerler merkezli olarak ele alır. Dinî motivasyon ve ruhsal nedenler, Alman araştırmacılar için ön plandadırlar. Haçlıların kutsal toprakları koruma ve Hristiyanlığı yayma amacının altını çizerler. Fransız Ekolü, şövalyelik kurumunun yarattığı milliyetçilik odaklı bir perspektife sahiptir. Fransız araştırmacılar, Haçlı Seferleri sırasında oluşan şövalye kültürünün ve değerlerinin etkisine dikkat çekerler. Aynı zamanda, 19. yüzyılda Yunan etkisine bağlı olarak Bizans'ı daha olumlu bir şekilde ele alırlar. İngiliz Ekolü ise daha geniş bir perspektiften yaklaşmayı tercih eder. 20. yüzyılın başlarına doğru gelişen bu yaklaşım, Haçlı Seferleri araştırmalarını daha kapsamlı bir çerçevede ele almıştır. İngiliz ekolü sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel faktörlerin yanı sıra dini ve askeri etkileri de değerlendirirler (Demirkent, 1994, s. 67-69).

Bahsi geçen ekoller, Haçlı Seferleri hakkındaki farklı görüşler ve vurgular nedeniyle çeşitli araştırmacılar arasında görüş ayrılıklarına yol açmışlardır. 20. yüzyılda ise daha geniş ve çok yönlü bir perspektife sahip yaklaşımlarla Haçlı Seferleri üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Papa'nın yapmış olduğu *"Kutsal Savaş"* çağrısı, Fransa, Almanya ve Felemenk halkları arasında yaygın bir karşılık bulmuştur. 1096 yılında çoğunluğu yoksul halkın katılığı ve liderliğini Münzevi Pierre'nin yaptığı *"Halkın Haçlı Seferi"* gerçekleşmiştir. Bu Haçlı grubu, Konstantinopolis'e gelmeden pek çok asayiş ve güvenlik sorunlarına sebebiyet vermişlerdir. Anadolu'ya geçtikten sonra onlar, Selçuklu Sultanı Kılıç Arslan ve Selçuklu kuvvetleri tarafından yok edilmişlerdir.

Vermandois kontu Hugh, Aşağı Lraine dükü Godefroi de Bouillon, Otranto hâkimi Bohemond ve Tulus kontu St. Gilles'li Raimond gibi pek çok asilzadenin katılımı ile meydana gelen ikinci Haçlı grubuna ve seferine, "*Prenslerin Haçlı Seferi*" ismi verilmiştir. Bu Haçlı grubu, bütün Haçlı Seferleri tarihindeki en başarılı seferi gerçekleştirmişlerdir. Sırasıyla, Nikea Şehri'nin ele geçirilmesi, 1097 yılındaki Dorileon muharebe zaferi, Urfa'nın alınışı ve Edessa Kontluğu'nun kurulması, Antakya kuşatma zaferi ve prensliğinin kurulması, 1099 yılında da nihai hedef olan Kudüs şehrinin alınması ve Kudüs Haçlı Krallığı'nın kurulması (Tyrensis, 2016, s. 77, 341; Mateos, 2019, s. 188, 197; İbnü'l Esir, 1985, s. 228, 230; Runciman, 1989). İlk zafer sonrası, Avrupa topraklarında yaşayan bütün Hıristiyan cemaatleri mutluluktan sarhoş olmuşlardır. İlk seferin başarılı sonucu, birbirini izleyen askeri, siyasi, ekonomik, stratejik, din ve sosyal formlarda seferlere dönüşmesine yol açmışlardır. Bu durum, "*Haçlı/Haçlılar Çağı*" tanımlamasını destekler bir kanıt ortaya koymaktadır.

Urfa topraklarında kurulan Edessa Kontluğu'nun, 24 Aralık 1144'te İmadeddin Zengi tarafında alınması (Demirkent, 1994, s. 139-148) ve buradaki kontluğa son verilmesi, İkinci Haçlı Seferi için ihtiyaç duyulan motivasyonu sağlamışlardır. 1145 başlarında haber Avrupa topraklarında yayılmaya başlarken Papalık makamında III. Eugenius bulunmaktadır. Papa, 1 Aralık günü "*Qoantum Praedecessores*" isimli fermanı yayınlattırmış ve yeni bir Haçlı çağrısında bulunmuştur (Nicolle, 2009, s. 12-13). Papa, Halefi II. Urbanus gibi, bu sefere katılanlara günahlarının daha ölmeden önce affedildiğine ait "*Endüljans Belgesi*" verilmesi uygulamasını devam ettirmiştir. Sefer çağrısını, Kutsal Roma İmparatoru III. Konrad ile Fransa Kralı VII. Louis kabul etmişler ve toplamda 35 bin kişilik ordu vücuda getirmişlerdir (Norwich, 1995, s. 96). 1147 yılında Haçlı grupları Anadolu üzerinden geçerek önce Antakya sonra da Akka'ya ulaşmışlardır. Akka yakınlarındaki Palmares'te bir araya gelinerek konsil yapılmış ve 24 Haziran 1148 yılında Şam'a hücum etme kararı alınmıştır. Temmuz 1148 yılında, Şam kuşatması yapılmış olsa da başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Runciman, 1992; Nicolle, 2009, s. 12-13). İkinci Haçlı Seferi, ilk seferle karşılaştırıldığı zaman büyük bir başarısızlık, prestij ve güç kaybına sebebiyet vermiştir.

1189 yılında, Eyyubi Sultanı Selahaddin Eyyubi, bölgedeki Haçlıları önce Hittin savaşı yenilgisi ve akabindeki Kudüs kuşatması ve şehri alması neticesinde Avrupa'da yeni bir Haçlı çağrısı başlatılmasına sebep olmuştur. Papa VIII. Gregorius, Kudüs'ün Hıristiyanlar tarafından kaybedilmesini, günahlardan dolayı Tanrı'nın cezası olarak ilan etmiş ve yeni sefer kampanya başlatmıştır (Runciman, 1992., s. 390; Demirkent, 1997, s. 138-141; Nomiko, 1997, s. 46; Maalouf, 1997, s. 250-259; Holt, 2007, s. 93-94). Bu Haçlı kampanyası neticesinde İngiliz kralı II. Henry, Kutsal Roma-Germen İmparatoru Friedrich Barbarossa ve Fransız kralı II. Philippe katılmaya karar vermişlerdir. 1189 yılında bu kutsal çağrıya karşı ordusu ile ilk harekete geçen Kutsal Roma İmparatoru Friedrich Barbarossa olmuştur. İmparator ve ordusu ile Anadolu toprakları üzerinden hedefe ulaşma yolunu tercih etmişlerdir. Bu tercih neticesinde Anadolu topraklarından ordusu ile hareket eden İmparator, Anadolu Selçuklu Sultanı II. Kılıç Arslan'ın saldırılarına maruz kalmış ve ordusu büyük kayıplar vermiştir. Anadolu Selçuklu Sultan'ının stratejisi gereği boşaltılan Konya, İmparator tarafından ele geçirilmiş ve Alman Haçlı grubu, burada 5 gün konaklamışlardır. İmparatorun ölümü hakkında farklı hikâye varyasyonları olmakla birlikte, 10 Haziran 1190 yılında Friedrich Barbarosa, Göksu Irmağı'nda boğulmuştur. Demoralize olan Alman kuvvetler, dağılmaya başlamışlardır ki, Swabia Dükü VI. Frederick'in komutası altında Antakya Prensliği 'ne 5.000 kişi ulaşabilmişlerdir (Demirkent, 1997, s. 145, 149-153; Nomiko, 1997, s. 51; Maalouf, 1997, s. 268-269; Holt, 2007, s. 94).

6 Temmuz 1189 yılında İngiliz Kralı II. Henry ölmüş ve hem tahtını hem de Haçlı seferine çıkma görevini oğlu I. Richard'a bırakmıştır. 1090 yazında İngiliz ve Fransız kralları, Antakya'ya gitmek için yola çıkmışlardır. Kutsal Roma İmparatoru Friedrich Barbarosa'nın aksine, iki kral deniz yolunu kullanmışlar ve Ceneviz filoları tarafında bölgeye getirilmişlerdir. Ancak İngiliz Kralı I. Richard, Kıbrıs adasına çıkarma yapmış ve İsaakios Komnenos kontrolündeki adayı işgal etmiştir (Demirkent, 1997, s. 142-145; Nomiko, 1997, s. 52; Holt, 2007, s. 95). 1090 yılında bir araya gelen Haçlı grupları, Âkka Kalesi'ne doğru ilerlemişler ve 1091 baharında kaleyi düşürmüşlerdir. Âkka Kalesi'nin alınması ve oranın Kudüs Haçlı Krallığı'nın başkenti yapılması sonrası Fransa Kralı II. Philippe, *"Haçlı Yemini"*ni yerine getirdiği bildirerek kuvvetleri ile bölgeden ayrılarak Avrupa'ya geri dönmüştür (Demirkent, 1997, s. 156; Nomiko, 1997, s. 52; Holt, 2007, s. 95). Bu durum, bölgedeki en büyük Haçlı lideri konumuna İngiliz Kralı I. Richard'ı getirmesi sonucunu doğurmuştur. İngiliz kralı ve Eyyubi hükümdarı Selahaddin Eyyubi, önce 7 Eylül 1191 Arsuf Muharebesi, 1192 yazı Yafa kuşatma ve savaşında karşı karşıya gelmişlerdir. Bu iki rakip arasında I. Richard askerî açıdan başarılı olsa da diplomasi, siyaset ve insanı değerler açısından Selahaddin Eyyubi çok daha başarılıdır. Avrupa'daki siyasi ve ekonomik konjonktürler ve İngiliz tahtındaki tehditler sebebiyle I. Richard, 2 Eylül 1192 yılında Selahaddin Eyyubi ile Ramla Antlaşması'nı imzalamıştır. 5 yıllık saldırmazlık anlaşması ile Üçüncü Haçlı Seferi sona ermiş ve 9 Ekim 1192 yılında I. Richard, Âkka limanından deniz yolu ile Filistin'den ayrılmıştır (Demirkent, 1997, s. 157-162; Nomiko, 1997, s. 52; Maalouf, 1997, s. 273-279; Holt, 2007, s. 95-96).

Haçlı Seferleri, Bizans ve Avrupalılar arasındaki ilişkileri olumsuz etkilemiş ve Avrupa'da Bizans karşıtı bir kamuoyunun oluşmasına yol açmıştır. Bu anlaşmazlıklar, Bizans'a karşı bir Haçlı Seferi'nin hazırlanmasının öncüsü olmuşlardır (Nicol, 2016, s. 10). 1198'de Papa III. Innocentius'un seçilmesiyle yeni bir Haçlı Seferi için hazırlıklar başlatılmıştır (Clari, 1994, s. 1). Bu seferin Mısır'a yönelik yapılması kararlaştırılmış ve Mısır'a ulaşmak için donanma gerekmektedir. Bu noktada Haçlılar, Venedik ile görüşmeler başlatmışlardır. 1201 yılında tarihçi Geoffroi de Villehardouin'in de dâhil olduğu bir heyet Venedik'e gönderilmiştir (Villehardouin ve Valenciennes, 2006, s. 6). Venedik Dükü Enrico Dandolo, Haçlılarla anlaşmış ve bir filoyu bir yıl boyunca emrinde tutacaklarını, sefere kendi askerleri ile katılacaklarını ve elde edilecek ganimetlerin yarısını talep ettiklerini ifade etmiştir. Enrico Dandolo, seferdeki yetkileriyle rotanın şekillendirilmesinde etkili olmuş ve kendi planlarına göre hareket edilmesini sağlamıştır (Villehardouin ve Valenciennes, 2006, s. 8). Sefer başladıktan sonra ise Konstantinopolis tahtından indirilmiş eski imparator İsaakios'un oğlu Aleksios, Enrico Dandolo ve Haçlı liderlerine tahta çıkmasında yardımcı olmaları karşılığında borçlarını ödeme ve destek vermeyi teklif etmiştir (Clari, 1994, s. 9-12). Teklifi kabul eden Haçlılar ve Venedikliler Konstantinopolis'e gitmiş, Galata'da karaya çıkarak Haliç'i kapayan zincirleri kırmış ve şehre girmişlerdir (Clari, 1994, s. 13-16). Karadan ve denizden süren savaşlarda Bizans ordusu Haçlı ordusu karşısında geri çekilmek zorunda kalmıştır. Başarısızlıkla sonuçlanacağını anlayan III. Aleksios, şehri terk etmek zorunda kalmıştır (Villehardouin ve Valenciennes, 2006, s. 51-53). Bu dönemde yaşanan olaylar sonucunda, Bizanslılar eski imparator II. İsaakios'u hapisten çıkararak, oğlu Aleksios ile imparator ilan etmişlerdir. Ancak Aleksios, Haçlıların yaptığı yağma ve taşkınlıklara göz yummuş, halkın tepkisine neden olmuş ve sonrasında tahtından indirilmiştir (Clari, 1994, s. 21-22; Khoniates, 2013, s. 121-122). Dukas Murzuphlos V. Aleksios unvanıyla imparator ilan edilmiştir (Khoniates, 2013, s. 133-135). Bu süreçten sonra Haçlılar, Konstantinopolis'te bir Latin İmparatorluğu kurma fikrini daha çekici bulmaya başlamışlardır (Clari, 1994, s. 32). 12 Nisan 1204'te Haçlılar tekrar saldırıya geçmiş ve şehri ele geçirmişlerdir. Haçlıların saldırılarına direnemeyeceğini anlayan İmparator Murzuphlosda Porta Aurea (Yaldızlı Kapı) yoluyla

şehri terk etmiştir (Clari, 1994, s. 38). V. Aleksios 'un kaçmasıyla İmparatorsuz kalan şehir, 12 Nisan 1204'te Haçlılar tarafından ele geçirilmiştir (Khoniates, 2013, s. 166). Şehri ele geçiren Haçlılar burada Lâtin İmparatorluğu kurmuş, ilk Latin imparatoru Baudouin de Flandre olmuştur (Khoniates, age, s. 176). İstanbul'dan kaçan Bizanslılar ise Epirus ve İznik bölgelerinde Bizans'ın uzantısı olan iki devlet kurmuşlardır. Bu devletler ve Bulgar Çarlığı ile yaşanan çatışmalar sonucu Lâtin İmparatorluğu zayıflamıştır. Sonunda 25 Temmuz 1261'de İznik Bizans Devleti tarafından Lâtin İmparatorluğu sona erdirilmiştir (Demirkent, 1997, s. 180).

Dördüncü Haçlı Seferi'nden sonra Avrupa'da, bazı kesimlerde Haçlı ruhu hâlâ devam etmektedir. Papa III. Innocentus, yeni bir Haçlı Seferi için büyük çaba sarf etmiş ve 1215'te Roma'da Lateran Konsili'nde sefere katılacak Haçlılara imtiyazlar ve günahlarının affı vaatlerinde bulunmuştur. 1216'da III. Innocentus'un ölümünden sonra Papa seçilen III. Honorius da selefi gibi Haçlı çağrısı için çaba göstermiştir (Demirkent, 1994, s. 185; Nomiko, 1997, s. 59; Holt, 2007, s. 98). 1217 yazının sonunda, Beşinci Haçlı Seferi'nin ilk grubu Macar Kralı Andreas, Avusturya Dükü Leopold'un birlikleri ve Kıbrıs Kralı Hugue liderliğinde Akka'da toplanmışlardır. Alman İmparatoru II. Friedrich, bazı iç meseleleri çözmek için Papadan yolculuğunu erteletmiş ve Akka'daki toplantıya katılmamıştır. 1218 ilkbaharında ise çoğunluğunu Alman askerlerinin oluşturduğu bir Frizon donanması Akka'ya gelene kadar önemli bir gelişme yaşanmamıştır. Haçlılar, Müslümanları Nil deltasından çıkarabilirlerse Süveyş ve Akka üzerinden onları kuşatabilir ve bu şekilde Kudüs'ü ele geçirebilirler fikrini benimsemişlerdir. 24 Ağustos 1218'de Haçlılar Dimyat önündeki nehir üzerindeki kuleyi ele geçirmişlerdir. Papa tarafından organize edilen ve çoğunluğunu Fransızların oluşturduğu Kardinal Pelagius'un liderliğindeki Haçlı ordusu Eylül ayında Dimyat'a gelmişlerdir (Demirkent, 1994, s. 189-192; Maalouf, 1997, s. 290-292; Holt, 2007, s. 98). Ancak Haçlılar, Dimyat'ta bir yıldan fazla bir süre herhangi bir faaliyette bulunmamışlardır. Müslümanlar su bentlerini açarak Haçlıların geçeceği araziyi su altında bırakmış ve yoğun bir askeri saldırı başlatmışlardır. Ağustos ayında Pelagius, barış teklifinde bulunmuş ve el-Melikü'l-Kâmil'in şartlarını kabul etmek zorunda kalmıştır. Haçlılar, Dimyat'ı terk etmeyi ve imparatorun da onaylayacağı sekiz yıllık bir barış dönemini kabul etmişlerdir. 8 Eylül 1221'de Haçlı ordusu Mısır'dan ayrılınca el-Melikü'l-Kâmil Dimyat'ı geri almış ve Beşinci Haçlı Seferi sona ermiştir. Bu sefer, Haçlıların stratejik hedeflerine ulaşamadığı bir sonuçla sonuçlanmıştır (Demirkent, 1997, s. 192-194; Maalouf, 1997, s. 291-292; Holt, 2007, s. 99).

Beşinci Haçlı Seferi'nin başarısızlığı, İmparator II. Friedrich'e büyük bir sorumluluk yükletmiştir. Friedrich, 1225'te Jean de Brienne'nin kızı olan ve "Kudüs Kraliçesi" unvanını taşıyan Jolande (Yolande) ile evlendikten sonra Haçlı devletinin kralı sıfatıyla sefere katılmak zorunda kalmış; ancak, bu sefere katılan ordunun büyük bir kısmı 1227 yazının sonunda İtalya'dan denize açılmış, fakat Friedrich hastalığı nedeniyle geride kalmıştır. Bu süreçte, Mısır Sultanı el-Melikü'l-Kâmil'in anlaşma teklifini değerlendiren Friedrich, elçilerini kabul etmiştir. Papa IX. Gregorius, Friedrich'in hastalık mazeretini kabul etmeyerek onu aforoz etmiştir. Bu durum, Friedrich'in Haçlı seferine aforozlu olarak katılmasına yol açmıştır (Demirkent, 1997, s. 195-198; Nomiko, 1997, s. 61; Maalouf, 1997, s. 294; Holt, 2007, s. 100). Friedrich, 1228 Haziran'ında aforozlu bir Haçlı olarak yola çıkmıştır. Ayrıca, kral sıfatını da karısının ölümü nedeniyle kaybetmiş ve sadece oğlu küçük kral Konrad'ın vasiliğini yapmaktadır. Friedrich, 21 Temmuz'da Kıbrıs'a ulaşmış ve Beyrut hâkimi Jean d'Ibelin ile görüşmüştür. İmparator, Doğu'daki hâkimiyetinin kendisine ait olduğunu düşünmektedir. Akka'ya varınca daha fazla muhalefetle karşılaşmıştır. Friedrich, sadece Alman şövalye tarikatıyla beraberinde getirdiği küçük bir Haçlı ordusunun desteğine sahiptir. Ek olarak, Friedrich Doğu'daki tüm Haçlıların bile katılsa Müslümanlara karşı güçlü bir ordu oluşturamayacağının

farkındadır. Bu nedenle diplomasi yoluyla çözüm arayışına girmiştir (Demirkent, 1997, s. 198-200; Nomiko, 1997, s. 61-62; Maalouf, 1997, s. 295; Holt, 2007, s. 101). Bu çerçevede Sultan el-Melikü'l-Kâmil ile Kudüs'ün teslimi hususunda görüşmeler yapılmış ve 1229'da Yafa Anlaşması imzalanmıştır. Anlaşma ile Kudüs, Beytülahm (Bethlehem), Nasıra (Nazareth) şehirleri, Montfort ve Toron kaleleri de dahil Celile bölgesi ve Sayda etrafındaki Müslümanların elinde bulunan arazi Haçlılara bırakılmıştır. Kudüs'teki Kubbetü's-sahra ve Mescid-i Aksa ile Harem-i şerif Müslümanların elinde kalmış ve Müslümanlar şehre girip serbestçe ibadet edebilme hakkına sahip olmuşlardır (Demirkent, 1997, s. 201; Nomiko, 1997, s. 62-63; Maalouf, 1997, s. 296-297; Holt, 2007, s. 101). Friedrich, Kudüs'ün surlarını yeniden inşa ettirebilecek ancak bu taviz sadece onun şahsına bırakılmıştır. Bu anlaşma, tarihsel olarak benzersiz bir durum olup, Haçlılar savaşmadan Kudüs bölgesini yeniden ele geçirmişlerdir. Friedrich, Kudüs'e girdiğinde aforozlu olduğu için kilise faaliyetleri ve ayinlerine yasak getirilmiştir. Kutsal Mezar Kilisesi'ndeki taç giyme törenine din adamları katılmamış ve Friedrich, kendi elleriyle taç giymek zorunda kalmıştır. Kısa bir süre sonra Kudüs'ten ayrılan Friedrich, Akka'ya ve ardından Avrupa'ya dönmüştür.

1245 yılında Papa IV. Innocentius, Avrupa'da Kilise içinde yaşanan büyük sorunlar ve İtalya'da İmparator II. Friedrich ile artan gerilimi ele almak üzere Lyon'da bir konsil toplamıştır. Bu dönemde Doğu'dan acil yardım çağrıları gelmiştir. Papa, Fransa Kralı IX. Saint Louis'nin yeni bir Haçlı seferinin liderliğini üstleneceğini açıklaması üzerine ona destek vermiştir (Demirkent, 1997, s. 211; Nomiko, 1997, s. 65; Maalouf, 1997, s. 305; Holt, 2007, s. 104). Kral Louis'nin Haçlı seferi hazırlıkları üç yıl sürmüş ve bu süre zarfında İngiltere ile barış sağlanmış, ayrıca İmparator Friedrich'in onayı alınmıştır. Kral Louis, eşi, kardeşleri ve pek çok Fransız asili ve şövalyesiyle birlikte küçük bir İngiliz birliğiyle birlikte 1248 Ağustos'unda yola çıkmıştır. Cenova filosu Haçlı ordusunu taşıyarak 17 Eylül'de Kıbrıs'a ulaşmıştır (Demirkent, 1997, s. 211; Nomiko, 1997, s. 65; Maalouf, 1997, s. 305; Holt, 2007, s. 104). Akkâ Krallığı'nın baronları, Templier ve Hospitalier şövalyeler adaya gelmiş ve yapılan görüşmeler sonucunda seferin Mısır'a yönlendirilmesi kararı alınmıştır. Haçlı ordusu 1249 Mayıs'ında Kıbrıs'tan denize açılmış ve boşaltılmış olan Dimyat şehrini ele geçirmiştir. Kral Louis'nin kardeşi Alphonse de Poitou, Fransa'dan takviye birlikleriyle gelerek Kral Louis'nin durumunu güçlendirmiştir. Bu süreçte Sultan el-Melikü's-Sâlih Eyyûb'un ölümü, Kâhire'de karışıklıklara yol açmıştır. Haçlılar Kâhire üzerine yürümeye karar vermişler, ancak Sultan el-Melikü'l-Muazzam Turanşâh'ın ordusu 1 Şubat 1250'de Mansûre ordugâhına gelerek Dimyat'a yiyecek taşıyan Haçlı gemilerini ele geçirmiştir. Açlık ve hastalık gibi zorluklarla karşılaşan Haçlılar, Dimyat'a geri çekilme kararı almışlardır. Kral Louis, 6 Mayıs 1250'de Dimyat'ı diplomatik yollarla teslim etmiş ve Akkâ'ya geri dönmüştür. Kral Louis, dört yıl boyunca Akkâ'da kaldıktan sonra Fransa'ya dönmüştür (Demirkent, 1997, s. 212-216; Nomiko, 1997, s. 65-66; Maalouf, 1997, s. 306-311; Holt, 2007, s. 105-106).

Fransa Kralı IX. Louis, 1267 yılında yeni bir Haçlı seferinin hazırlıklarına başlamış ve üç yıl sonra yola çıkacak duruma gelmiştir (Demirkent, 1994, s. 235). Ancak Hohenstaufen hanedanına karşı Papa tarafından desteklenerek Sicilya ve Güney İtalya hâkimiyetini eline geçirmiş bulunan Fransa kralının kardeşi Charles d'Anjou, onun bu teşebbüsünü kendi çıkarı doğrultusunda kullanarak seferin Doğu'ya değil Tunus üzerine yapılmasını sağlamıştır. Kral Louis, 18 Temmuz 1270'te büyük bir orduyla Afrika'da Kartaca önünde karaya çıkmıştır (Demirkent, 1997, s. 236-238). Hıristiyanlara karşı hoşgörülü davranan Hafsî Hükümdarı I. Ebû Abdullah Muhammed el-Müntasır'ın Hıristiyanlığı kolayca kabul edeceği hususunda kardeşi Charles'ın yönlendirmeleri neticesinde Louis, Haçlı Seferleri için stratejik bakımdan büyük önem taşıyan Tunus'a hâkim olma düşüncesini faaliyete koymaya karar vermiştir. Ebû Abdullah ise Haçlıların

gelişinden önce başşehrini iyice tahkim edip savunmaya hazırlanmış, fakat savaşmasına lüzum kalmamıştır. Haçlı ordugâhında birdenbire salgın hastalıklar başlamış, binlerce asker ve şövalye, bu arada Kral Louis, oğlu Jean Tristan ve pek çok asilzade etkilemişler ve ölmüşlerdir. Charles d'Anjou Sicilya filosuyla gelerek geriye kalanları toplamış ve İtalya'ya götürmüştür (Demirkent, 1997, s. 238).

Haçlı Seferleri, 11. yüzyılın sonlarından 13. yüzyılın ortalarına kadar süren dini askeri hareketler dizisidir. Bu seferler, Avrupa Hristiyanları tarafından düzenlenmiş ve Kutsal Topraklar olarak bilinen bölgeyi geri alma amacıyla başlatılmıştır. Haçlı Seferlerinin genel sonuçları çeşitlilik gösterse de bu dönem tarih boyunca önemli etkileri olan bazı sonuçlar doğurmuştur. Haçlı Seferlerinin en belirgin sonuçlarından biri, Doğu ve Batı dünyaları arasında kültürel ve ticari etkileşimin artmasıdır. Avrupalı Haçlılar, Bizans İmparatorluğu ile temas kurmuş ve bu temaslar sonucunda farklı kültürel, bilimsel ve felsefi bilgilerin Batı'ya yayılmasına yol açmıştır. Bu etkileşimler, Orta çağ Avrupa'sında Rönesans'ın temellerini atmış ve bilgi ve düşünce alanlarında canlanmayı tetiklemiştir. Ayrıca, Haçlı Seferleri boyunca Orta Doğu ve Avrupa arasında ticaretin artmasıyla yeni ticaret yolları oluşmuş ve Avrupalı tüccarlar, Doğu'dan getirdikleri malları Avrupa'ya taşıyarak ticaretin canlanmasını sağlamıştır. Haçlı Seferlerinin politik sonuçları da önemli bir etkiye sahiptir. Bu seferler, Avrupa'da güçlenen feodal yapıların zayıflamasına yol açmış ve merkezi otoritelerin gücünü artırmıştır. Haçlı Seferlerinde yer alan soylular, topraklarını satmak veya kiralamak suretiyle seferlere katılma imkânı bulmuş ve bu da yerel aristokrasi üzerinde değişimlere sebep olmuştur. Ayrıca, Haçlı Seferleri, Papalık otoritesinin güçlenmesine katkıda bulunmuş ve Papa'nın politik etki alanını artırmıştır. Ancak Haçlı Seferleri sırasında elde edilen toprakların sürdürülebilirliği ve sonuçların uzun vadeli etkisi tartışmalıdır. Haçlı devletleri, zamanla kaynak sıkıntısı ve yerel direnişlerle karşı karşıya kalmış ve birkaç yüzyıl içinde çöküşe geçmiştir.

2. Katolik Endüljans Teolojisi

Hıristiyanlık inancında, dinden uzaklaşmış ve kutsal öğretiye zıt davranışlarda bulunan kişilere günahını itiraf etme ve bağışlanma hakkı tanınmıştır. Hıristiyanlığın günahkârlardan aklanmaya ilişkin bu sürecinin yerine getirmesi için "Tanrı" ile "günahkâr insan" arasında, bağışlanma işine aracılık etmesi gereken ruhban sınıf konumlanmaktadır. Günahlarından dolayı pişmanlık duyup bu durumu bir rahibe itiraf eden günahkâr, ancak bu rahibin nezaretinde günahlarından kurtulabilir.[1]

Endüljanslara konu olan Hristiyan bağışlanma süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Tövbekarlık olarak da adlandırılan bu durum, günahtan duyulan pişmanlık, günahın bir rahibe itiraf edilmesi ve bu bağışlanan günahın dünyevi karşılığının, tazminat ya da kefaretinin yerine getirilmesidir. Katolik itiraflarında tövbekarlık eylemleri, yürekte pişmanlık, dilde itiraf, davranışta alçak gönüllülük ve verimli bir kefaret olarak bir bütünlük içinde sıralanmaktadır (Katolik vd., 2000, s. 353). Bağışlanan günahın dünyevi karşılığı olan "alçak gönüllülük" ve "verimli bir kefaret" bölümüne ilişkin olan "endüljans" kelimesi, Latince anlamı ile "iyiliğe eğilme" (indulgere) veya "bağışlanma" (indulgentia) anlamlarına gelir (Harman, 1995, s. 209). Teolojik anlamı ise, Tanrı tarafından bağışlanan günahların manevi cezası ödenmiş olmasına rağmen, bu günahların geriye kalan dünyevi cezalarının kilisenin manevi hazinesi aracılığıyla ve

[1] Tanrı ile günahkâr kulu arasındaki bağışlanma eyleminde böylesi bir düzeneğin bulunuyor olması, Hıristiyanlığın sömürü sisteminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu nedenle, reformasyonun en temel başlatıcı etkenlerinden olan endüljans uygulamaları ile Hıristiyan bağışlanmasının iç içe bir ilişkisi bulunmaktadır.

kilise hukukuna göre bağışlanmasını ifade eden bir uygulamadır (Boudinhon, 1912, s. 253). Günah çıkartmada alınan kutsama günahları siler, fakat günahın yol açtığı tüm bozulmalara çare olmaz. Bu nedenle günahkarın, kefaretini ödemesi için dünyevi bir ceza çekmesi gerekmektedir. Rahip cezanın cinsine göre günahkâr kişiye bir bağış, bir hayır işi, insanlara yardım, bazı şeylerden isteyerek vazgeçme ve özveride bulunma gibi yükümlülükler yüklemektedir (Katolik vd., 2000, s. 355). Günahının manevi cezası bağışlanmış olan günahkâr Hristiyan'ın bu tür yükümlülükleri yerine getirmesiyle günahının dünyevi cezasından da kurtulduğuna inanılmıştır.

Endüljans doktrini ve uygulaması, tövbe ve itiraf sırrıyla sıkı sıkıya bağlantılı olarak Katolik konfesyon metinleri tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: "*İşlenen günahlardan dolayı günahlar silinse de dünyada çekilecek cezanın kısmen ya da tamamen bağışlanması gerekmektedir. İmanlı kişi bu bağışlanmayı, belirli koşulları yerine getirerek kilisenin aracılığıyla elde eder. Kilise, kurtuluşun dağıtıcı yetkisiyle Mesih'in ve azizlerin kefaret hazinesini kullanır ve dağıtır* (Katolik vd., 2000, s. 358). Günah işleyerek kilise cemaatinden ve ayinlerden maddi veya manevi olarak uzaklaşmış olan bir kişinin tekrar bağışlanıp eski durumuna gelebilmesi için, tövbekarlık sürecini ifade eden günah itirafı sakramentinin uygulanması gereklidir. Kişi, kutsal ayinlere tekrar katılmak istediğinde ve liyakatsizliğini kabul ettiğinde bu süreci yaşar. Bağışlanan günahın dünyevi cezasına karşılık, belirli bir ceza veya kefaret ödeme yükümlülüğü getirilir ve kişinin huzura kavuşması sağlanır. Kısacası, Endüljans günahların dünyevi cezalarına karşılık ödenen bir ayrıcalık olarak ifade edilebilir (Boudinhon, 1992, s. 252-254). Kanonik teoriye göre ise endüljans, kilise tarafından işlenen günahın cezasını tamamen ortadan kaldırma veya hafifletme yetkisidir. Kilise, bu yetkiyi, Mesih, Bakire Meryem ve azizlerden elde edilen sınırsız güce ve inanca dayandırmaktadır. (Reardon, 1981, s. 63) Bu şekilde, Katolik Kilisesi geniş bir yetkiye sahiptir. Kilise, bu gücü orta çağ boyunca sadece dini amaçlar için değil, aynı zamanda iktisadi, siyasi ve stratejik konularda da etkili bir şekilde kullanmıştır.

Endüljanslar, dünyevi cezanın tümünü veya bir kısmını bağışlama temeline dayanarak iki çeşide ayrılır: "Umumi endüljans" ve "Kısmi endüljans". Umumi endüljans, günahların yol açtığı dünyevi cezaların tamamen bağışlanması anlamına gelir (Obrien, 1959, s. 242). Kısmi endüljans ise, günahların yol açtığı dünyevi cezaların bir bölümünün bağışlanması anlamına gelir. Kısmi endüljans için günah itirafı yapılırken dua okumak yeterli iken; umumi endüljans durumunda, komünyon ayinine katılmak veya Papa'nın belirlediği bir koşulu yerine getirmek gerekmektedir. Bu sayede, günlerle veya hatta yıllarla ifade edilen süreler içinde işlenmiş olan günahların dünyevi cezalarının tamamı veya bir kısmı affedilir (Obrien, 1959, s. 243). Umumi ve kısmi endüljans ayrımına dayanan geleneksel ritüel, 11. yüzyılın sonlarına kadar genel olarak korunabilmiştir. Ancak Papa II. Urbanius'un 1095 Clermont Konsili'nde aldığı bir kararla bu ritüel yeni bir boyut kazanmıştır. Bu karar, Haçlı ordusuna katılan herkesin umumi endüljansa sahip olacağını ilan ederek resmileştirmiştir. Clermont Konsili'nde alınan karar şu şekildedir: "*Her kim, şöhret ve zenginlik amacı gütmeksizin, Kudüs'teki Tanrı Kilisesi'nin kurtuluşu için yola çıkarsa, katıldığı bu sefer, onun için bütün günahlarının kefareti olacaktır" (*Boudinhon, 1912, s. 253).

Orta çağ boyunca uygulanan bu düzenleme daha sonra genişletilerek, sadece Haçlı Seferleri'ne katılanları değil, Faslılara, Albingenslere[2] ve Türklere karşı düzenlenen haçlı seferlerini bağışları ile destekleyen Hristiyanları da kapsayacak şekilde genişledi (Boudinhon, 1912, s. 253). Papa II. Urbanius'un Haçlı seferlerine katılanlar için

[2] Albigensler: 12. Ve 13. Yüzyılda Güney Fransa'da yaygın olan ve Maniheizm'in özelliklerini çağrıştıran gnostik yapısıyla dikkatleri çeken bir Hıristiyan heretik ekol. Bkz. Gündüz, 1998, s. 24.

oluşturduğu umumi endüljansın benzeri, Papa VIII. Bonifatius tarafından farklı bir nedenle uygulandı. Bonifatius, 1300. Yıl "Jubilee"si[3] sebebiyle, Roma'daki havari mezarlarını on beş günlük kutsal bir dönemde ziyaret eden herkesin umumi endüljansa sahip olacağını ilan etti (Boudinhon, 1912, s. 253). Endüljansla ilgili en tartışmalı değişiklik 15. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıktı. Papa IV. Sixtus tarafından yapılan doktrinel düzenleme ile endüljans menfaatleri ölmüş insanlar için de etkin bir şekilde kullanılmaya başlandı. Sixtus, 1476 yılında arafta azap çeken ruhların da bağışlanabileceklerini ilan etti. Bu kararla endüljans, araftaki ruhların da bağışlanmasını sağlayan bir özelliğe sahip oldu. Bağışlanma ritüeli, bir kişinin Roma'daki Platus Merdivenleri'ni diz üstü çıkarak her basamağı öperek ve *"Göksel Babamız"* duasını okuyarak tırmanması süreciyle tamamlanır ve bu şekilde bir kişinin araftan kurtarıldığı düşünülür (Sormunen, 1984, s. 20).

Sonraki dönemlerde, endüljanslar kilise veya rahiplik teşkilatına maddi kazanç sağlayan iktisadi gelir kaynaklarından biri haline gelmiştir. Rönesans'ın estetik ve sanat akımından etkilenen ve imparatorluk sarayına özenen Papa II. Julius, 1506 yılında St. Peter Kilisesi'nin inşasına başlamıştır. Papa X. Leo ise gerekli olan mali desteği sağlamak amacıyla tekrar endüljans uygulamasına başvurmuştur. Bunun yanı sıra, Papalık sarayının görkemli ve savurgan yaşamı, şölenler, içki ve rüşvet temini için yine endüljanslardan faydalanılmıştır. Ayrıca Papa, politik alanda da etkili olmak için parasal güce ihtiyaç duymaktadır. Bunların yanı sıra Papa'nın kişisel mali sorunları da bulunmaktadır. Kendi avlanma merakı için yaptırdığı saray ve çevresindeki geniş topraklar, papayı sürekli olarak borçlanmaya itmektedir (Sormunen, 1984, s. 40-41). Papalığın içinde bulunduğu bu mali sıkıntıdan kurtulması ve papalık hazinesini artırması için en uygun yolun endüljanslar olduğu düşünülmüştür.

Endüljansların papalığın maddi bir kazanç kaynağına dönüştürülmesi için, günah bağışlama uygulamasında doktrinel değişiklikler yapılması gerekmektedir. Yeni endüljans uygulamasında dinsel eylemler tamamen maddi karşılıklara dönüştürülmüştür. Bu şekilde, günahı bağışlanan kişinin, dünyevi karşılığı olarak kiliseye para ödemesi gerektiği belirlenmiştir. Böylece endüljans belgelerine ulaşmak için yalnızca bağışlanma itirafının yanı sıra maddi bir ödeme yapma ve kiliseye ya da rahiplik teşkilatına para verme şartı getirilmiştir. Bu da umumi ve kısmi endüljans ayrıcalıklarını belirten belgelerin önceden hazırlanarak, durumlarına göre belirlenen ücretlerle halka sunulmasını sağlamıştır (Daniel-Rops, 1963, s. 278).

Günahların dünyevi cezalarının para karşılığında bağışlanması uygulaması, bağışlanmak istenen suçlara göre bir fiyat düzenlemesinin yapılmasını gerektirmiştir. Bu nedenle Papa Leo, işlenen günah ve suçlara göre para karşılığında bağışlama içeren otuz beş maddelik bir liste hazırlamıştır. Bu liste *"Taxa Camerae"* adını taşımaktadır ve bağışlama bedelleri ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Bazı örnekler aşağıda sıralanmıştır:

"Bir rahibin bir rahibeyle ya da kendi kuzenleriyle, yeğenleriyle veya kızlarıyla, yani herhangi bir kadınla cinsel günah işlemesi karşılığında 67 pound 12 şilin vermek suretiyle bağışlanması sağlanacaktır.

Bir rahip, zina günahının yanı sıra doğaya ya da hayvanlara karşı işlediği günahlarının bağışlanmasını da istiyorsa 219 pound 15 şilin ödemelidir.

Bir bakireyi iğfal eden rahibin 2 pound 8 şilin ödemek suretiyle günahından kurtulması mümkündür.

[3] Hıristiyanlıkta Kutsal Yıl; Papa'nın Roma'yı ziyarete gelen herkese genel endüljans sunması. Jubilee yılı kavramı, 1300'de Papa VIII. Boniface tarafından tesis edildi. Boniface, her yüzyılda bir Jubilee yılının geldiğini düşünmüştü. Ancak, sonraları bu süre 25 yıla kadar düştü. En son kutsal yıl 1975'te kutlandı. Jubilee yılında St. Peter'deki Kutsal Kapı açılır ve buradan girenlere gene endüljans sunulur. Bkz. Gündüz, 1998, s. 205.

Manastırda ya da dışarıda bir ya da birkaç erkekle cinsel ilişkiye giren bir rahibenin bağışlanması için 131 pound 15 şilin gerekmektedir.

Bütün davalardan kurtulmak ve yasak ilişkilerini rahatça sürdürmek isteyen zinakar bir kadın, bu isteğinin gerçekleşmesi için papaya 87 pound 3 şilin ödeyecektir.

Tecavüz, soygun ve kundakçılık suçlarının bedeli 131 pound 7 şilindir.

Ruhban sınıfı dışındakilere karşı işlenen cinayet suçu 15 pound 3 şilin karşılığında ortadan kalkmaktadır.

Bu katil aynı gün birden fazla insanı öldürmüş olsa da bir kişiyi öldürmüş gibi bedel öder.

Karısına kötü davranan koca kiliseye 3 pound 4 şilin, karısını öldürmüşse 17 pound 15 şilin, eğer karısını başka birisi ile evlenmek üzere öldürmüşse fazladan 32 pound 9 şilin ödeyerek suçundan kurtulur. Bu sırada kocaya yardım edenlerin her biri 2 pound vermelidirler.

Çocuğunu boğarak öldüren baba 17 pound 15 şilin ödemelidir. Bu miktar bir yabancıyı öldürmenin cezasından 2 pound fazladır. Rahmindeki çocuğunu düşürerek öldüren annenin ve suça ortak olan babanın her ikisinin de 17 pound 15 şilin ödemesi gerekmektedir.

Kardeş, kız kardeş, anne ya da babasını öldüren 17 pound 5 şilin ödemelidir.

Kilise hiyerarşisinin yüksek kademelerindeki piskopos veya baş keşiş öldüren 131 pound 6 şilin ödeyerek günahından kurtulur. Farklı zamanlarda birçok rahibi öldüren bir kimseden, ilk cinayeti için 137 pound 6 şilin geri kalanları için bunun yarısını ödemesi gerekir. Dinsel sapkınlar fikirlerinden dönmüş olsalar da 269 pound ödemeleri gerekmektedir. Yakılmış, asılmış ya da herhangi bir şekilde idam edilmiş bir sapkının oğlunun itibarı 218 pound 16 şilin ödeme yapmadığı sürece iade edilmez" (Olgun, 2005, s. 333-334)

Papa X. Leo, St. Peter Kilisesi için ilan ettiği bu tarifeden günah bağışlanması uygulamasının yapılması için Avrupa'nın pek çok ülkesine endüljans yetkililerini göndermiştir.

3. Finans Kaynağı Olarak Endüljans

Genel olarak kabul edilen en eski Papalık endüljanslarından ilki, II. Urban tarafından 1091 yılında verilmiştir (Lea, 1896, s. 136-143; Paulus, 1923a, s. 132-153; Remy, 1926, s. 11). Gelecek iki yüzyıl boyunca endüljanslar yaygınlaşmaya başlamış daha sonra Orta Çağ boyunca çoğalmışlardır. Bu endüljanslar, belirli bir kiliseyi belirli bir süre zarfında, bir yıl veya kırk gün gibi, kesin kefaretin ziyaret eden *"gerçek tövbekârları ve itiraf edenleri"* kapsamaktadırlar. Ziyaret edilen kiliseye *"yardım ellerinin uzatılması"* isteğine bağlı olmasına rağmen belli durumlarda yeni endüljanslar zorunlu hale gelebilmektedirler (Brom, 2010, s. 1541). Endüljans, dini bir topluluğun veya Hristiyanlık dünyasının belirli bir bölümünün, belirli şartlar altında kilise tarafından verilen bir tür af veya bağışın bir kısmını elde etmek için sadaka veya bağış toplamak amacıyla vekillerin gönderilmesini sağlamış olan bir tür dini uygulamadır (Remy, 1926, s. 24-26). Açık amacı, finansal olarak olduğu kadar yerel kiliselerin, hastanelerin, manastırların ve benzer kurumların inşası, onarımı veya sürdürülmesi gibi dini ve hayır işleri için yardım sağlamaktır. Endüljanslar, dini yapıların ve toplulukların bakımı ve genel olarak dini hizmetlerin desteklenmesi içinde kullanılmışlardır.

Endüljansların ticarileştirilmesi ve yayılması, özellikle Orta Çağ'da haçlı seferleriyle ilişkilendirilmiştir. İlk haçlı seferi endüljansı, II. Urban'ın ilk haçlı seferi için silahlanma çağrısı yaptığı Clermont Konseyi'nde 1095 yılında karara bağlanmıştır. Kilise yetkililerinin çıkardığı ikinci kanun *"sadece paranın veya onurun kazanılması için fedakârlık göstermeyenler, Kudüs'te Tanrı'nın kilisesini özgürleştirmek için gitmişlerdir ve bu yolculuk tüm kefaretlerinin bedeli olabilir"* şartını öne sürmektedir (Mansi, 1759-1798, s. 816). Haçlı

seferlerinde yer alanlara ve haçlı seferlerine katkı sağlayanlara verilen bu endüljanslar on ikinci yüzyıl boyunca devam etmişlerdir. Ayrıca 1125 yılında, Santiago de Compostella'da bir Papalık elçisi tarafından, rahipler meclisinde düzenlenen yeni mutlak af teklifi de verilmiştir: Buna göre Müslümanlara karşı savaşanlara ve kendisine bir yardımcı göndermesi gereken *"gerçek tövbekârlar ve itiraf edenler"*dir (Paulus, 1923a, s. 198). 1145 veya 1146 yıllarında, III. Eugenius, tapınakçılara yeterli sadaka veren kişilere kefaretinin yedide birini endüljans yoluyla verilmesini teklif etmiştir (Paulus, 1923, s. 163; Gottlob, 2019, s. 183). 1166 yılında, Kutsal Topraklar için yardım amacıyla Papa tarafından yeni bir endüljans ilan edilmiş ve II. Henry'nin yönetimi altındaki topraklardan alınan bir vergiye katkıda bulunanlara da bu endüljans verilmiştir. Bu, o dönemde Hristiyanlığın kutsal topraklar'da kontrolünün teşvik edildiği ve finanse edildiği bir dini uygulama örneğidir. Endüljanslar, Kutsal Topraklar'a seyahat etmek veya bu amaç için finansal destek sağlamak isteyen Hristiyanlar arasında yaygın bir teşvik aracı olarak kullanılmışlardır. Bu vergi, ödeyenin gelirlerinin her bir poundundan ve kişisel mülkünden bir yıla kadar iki peni ve bundan sonraki her dört yıl için bir peni verilmesini düzenler. Henry, Fransız vatandaşlara, papazlık bölgesindeki her kilisede papazın ve kilise cemaatinden birinin anahtarlarına sahip olduğu üç kilidi olan bir sandığın düzenlenmesini emretmiş ve toplanan gelirler burada muhafaza edilmiştir. Her katılımcı, kendisine verilen endüljansın karşılığını ödemek için yemin altında sorumluluğunu hesaplamalı ve bu miktarı belirtilen şekilde bankaya yatırmakla yükümlüydü. Bu uygulama, endüljansın finansal düzenlemesini ve toplandığı paraların güvencesini sağlamak amacıyla kullanılırdı. Katılımcılar, bu yükümlülüğü yerine getirmek suretiyle kilisenin inşa, onarım veya diğer dini işler için kaynak sağlama taahhüdünde bulunmuş olurlardı. Bu yemini titizlikle yerine getiren her kimse, ona talep ettiği kefaretin üçte birinden de kurtulma hakkı tanınmıştır (Lunt, 1926, s. 2-3). Bu kararname için Kral, Baronlar ve Piskoposlar konseyinin onayı almıştır (Gervase, 1909, s. 198).

Haçlı endüljanslarından haçlı seferine katılanların yeminlerini değiştirmesi yoluyla gelirler de elde edilmektedir. 1089 yılında, Kudüs'e hac yapmak için edilen yemin altın ödemesine dönüştürülmüştür (Göller, 1907, s. 182). 1069 yılında haçlı yemini olan Lorraine dükü, onun yerine dört şövalyenin ve bir yaylı tüfeği olan askerin gönderilmesi karşılığında hastalık nedeniyle bu görevden azat edilmiştir (Paulus, 1923a, s. 208-209). Haçlı seferlerine gitmeyen kişilerin ettikleri yemini değiştirmek için yerlerine başka birilerini göndermesi ilkesi, on ikinci yüzyılın sonralarında hala etkin bir gelenektir (Lea, 1896, s. 155). Bunun yanında, bu gibi yeminlerden, para karşılığı olarak, genellikle kutsal topraklara gitme ve geri dönme maliyetinin sabit olduğu bir miktar karşılığında bırakma pratiğini geliştirmiştir (Lea, 1896, s. 155; Paulus, 1923a, s. 208-211; Gottlob, 2019, s. 174-180). 1200 yılında III. Innocent, bu konudaki uygulamaları bizzat yönlendirmiş ve yönetmiştir. Endüljanslar, özellikle zayıf ve fakir kişilere, yeminlerini ve tövbelerini yerine getirme fırsatı sunarak manevi rahatlama sağlama amacını yansıtıyor gibi görünmektedir. Endüljanslar, kişilerin günahlarından arınma ve cenneti kazanma yolunda bir tür yardım olarak sunulmuşlardır. Ayrıca, bazı kişilerin servetleri veya zenginlikleri nedeniyle bu tür yeminlere ve kefarete ihtiyaç duymadan doğrudan af elde etmeleri de mümkün olabilmekte idi. Bu, endüljansların hem manevi hem de sosyal bir işlev taşıdığını gösteriyor gibi görünüyor.

1240 yılında IX. Gregor, mesleği asker olanların dışında, Bizans'a yapılan haçlı seferini için ettikleri yeminlerden affedilmek isteyenlere müsaade etmiştir (Paulus, 1923b, s. 32-35; Paris, 2012 s. 6-9, 133). Daha sonra, endüljanslar politika değişiklikleri uğramaya devam etmişlerdir. Her zaman olmasa da yeterli sebepler ortaya çıkması sonucu endüljans çeşitliliği artırmışlardır. Genel eğilim, para karşılığında haçlıların yeminlerinden kurtulmasını kolayca mümkün kılmaktır (Lea, 1896, s. 157-259; Paulus,

1923b, s. 35-39; Paris, 2012, s. 373-374). Yeminin yerine ödeme kabul edildiğinden dolayı, ödeyen kişi sanki Haçlı seferlerine katılmışçasına aynı endüljansı elde etmektedir (Lea, 1896, s. 157). Bu sebeple, Haçlı seferleri için verilen endüljanslar haçlıların yeminlerinin kefaretinde maddi kazançlı ticareti geliştirmeye ve teşvik etmeye yardımcı olmuştur.

Endüljansların yetkilendirilmesi konusu, tarihsel olarak farklı dönemlerde ve yerlerde değişiklik gösterebilir. Endüljanslar genellikle kilisenin yetkilileri tarafından verilirdi ve bu yetkililer, genellikle piskoposlar veya yerel kilise otoriteleri olurdu. Ancak, Papa da bazı durumlarda özel endüljanslar verebilirdi veya genel bir endüljans uygulamasını onaylayabilirdi. Dolayısıyla, endüljansların yetkilendirilmesi konusunda kesin bir kural veya standart yoktu ve bu uygulama farklı coğrafyalarda ve dönemlerde değişiklik gösterebilirdi. Bu nedenle, endüljansın kim tarafından yetkilendirildiği hakkında belirsizlikler ve farklı yorumlar bulunabilir. Endüljanslar öncelikle kişisel tövbe ve itirafın bir parçası olarak verilen katkılar için düşünülmüş oluna bilinir; ancak zamanla, bu katkılar ve bağışlar, kilisenin inşa, onarım ve diğer dini işlerini finanse etmek için kullanılmak üzere daha genel bir Papalık faydasına dönüşmüşlerdir. Bu, endüljansların evrensel bir uygulama haline gelmesine ve dini hizmetlerin finansmanında önemli bir araç haline gelmesine yol açmıştır. İşte bu nedenle endüljanslar, hem kişisel itiraf ve tövbe hem de kiliseye mali destek sağlama amacı taşıyan bir uygulama olarak görülmelidir (Lunt, 1926, s. 4-6).

1187'de VIII. Gregory, haçlı seferi için *"uygun"* mali yardımda bulunanlara endüljanslar verdiği görülmektedir. III. Clement, bir sonraki sene piskoposlara, yeterli para yardımı veya haçlı seferlerinin yerine yardım edenlere *"şahsiyetlerinin niteliği ve para yardımlarının miktarı"* ile orantılı olarak işlenmiş günahlarının bağışlanması için yetkiler vermiştir. On ikinci yüzyılın kapanışıyla, haçlı seferleri için para toplamak amacıyla Papalık kurumunda, endüljans yetki kullanılma geleneği iyice yerleşmiştir (Roger, 1886, s. 91-92; Gottlob, 2019, s. 166-187). Bundan sonra olağan endüljans yöntemi, her bir kilisede amaç için tutulan kilitli bir sandığa para verenlerin *"gerçek tövbekâr ve itiraf edenlerin"* bağış tutarına oranla kısmi bir endüljansın verilmesidir. Bazen endüljans miktarının değerlendirilmesi, piskoposların ve endüljansların yerel yönetimi için görevlendirilen özel görevlilerin takdirine bırakılmıştır. Diğer durumlarda ise imtiyaz kararnamesindeki tutarlar göz önünde bulundurulmuştur (Paulus, 1923b, s. 39-41).

Papalık, XIII. yüzyılda haçlı endüljanslarından da parasal getiri almaya devam etmiştir. 1241 yılında IX. Gregory, Macaristan'daki komisyon üyelerine yetki verdi. Onlara, İmparatora karşı Papalık savaşında, haçlı seferleri sırasında veya hazırlıklarında alınan yeminlerin yerine getirilmesi amacıyla para göndermiştir (Rodenberg, 1883, s. 801). İngiliz kralı III. Henry, haçlı yemini etmesiyle, haçlı endüljanslarından kendi yönetimi altındakilerden para almıştır. O, yemini Manfred'e karşı Papalık yardımı için Sicilya seferi olarak değiştirildikten sonra, endüljansların gelirlerini almaya devam etmiş; ancak bir kısmı ya da hepsini Papa'ya devrederek, daha sonra üstlenilen Sicilya savaşı masraflarının bir kısmını bu gelirler ile karşılamıştır (Rymer, 1873a, s. 319, 332, 346).

XIII. yüzyılda, haçlı endüljanslarının Papalık ihtiyaçları için ödenmesi nadir olarak görülmektedir. XV. yüzyılda, verilen endüljansın teşviki için projenin yapısı ne olursa olsun, haçlı endüljanslarının papalık yöneticilerine maddi gelirlerin bir kısmını veya tamamını papalık hazinesine, oda tüccarlarına veya papalık tahsildarlarına teslim etmeleri için emretmek normal bir prosedür haline gelmiştir (Rymer, 1873b, s. 76). Bu kaynaktan gelen Papalık geliri, doğrudan, endüljansların idaresiyle yükümlü olan asıl komisyonculardan alınan parayla sınırlı tutulmamıştır. Papalık, genellikle haçlı endüljanslarının mali yönetimine müdahale etmiştir. Daha 1200 yılında, paranın İngiltere'den Kutsal Topraklara geçmesi için Tapınak Şövalyelerinin ve Hospitalier

Şövalyelerinin yerine bir Papalık elçisinin geçmesi, paranın bir kısmının Roma'dan daha ileri gitmeyeceğine dair bir şüphe uyandırmıştır. 1228 yılında, genel bir Papalık tahsildarı, papaya olduğu kadar Kutsal Topraklara borçlu olunan borçları toplamak içinde görevlendirilmiştir. Bu daha sonra normal bir uygulama haline gelecektir (Gottlob, 2019, s. 191). Normalde genel tahsildarlar belirli bir endüljansın gelirlerini toplamak için asıl görevli olarak atanmaktadırlar. (Rymer, 1873b, s. 76) Bazen endüljansların toplanması ve işlenmesi özel görevliler veya yetkililer tarafından gerçekleştirilirdi. Bu görevliler, toplanan bağışları düzenlemek, kaydetmek ve gerektiğinde alıcı olarak hareket etmekle sorumluydu. Ayrıca, toplanan paraların ödenmemiş borçları toplamak veya görevlerini tamamladıktan sonra depolarda kalan paraların güvencesini sağlamak gibi sorumlulukları da olabilirdi. Bu tür görevliler, endüljansların düzgün bir şekilde toplanması ve kullanılması için gereken düzenlemeleri yapar ve kilise tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için çaba sarf ederler. Endüljansların finansal yönetimi, dönemin kilise ve toplum yapısına önemli bir şekilde katkıda bulunan bir süreçtir (Theiner, 1864, s. 367-370).

XIII. yüzyılda tahsildarların bu kaynaktan gelirlerle ne yaptığı bu döneme ait eski resmi hesapların eksikliğinin bir sonucu olarak şüpheli kabul edilmektedir. Bu gelirler papalık gelirlerinden ayrı tutulmuş ve belirlenmiş haçlılara teslim edilmiş oluna bilinir. 1261 yılında, V. Urban İngiliz adalarından bir tahsildara, gelirleri papalık parasıyla birlikte Papalık hazinesine ait tüccarlara teslim etmesi için emir vermiştir. VIII. Boniface, benzer bir talimatı daha sonra yayınlatmıştır. Papalık gelirlerinin düzenli tahsildarları, haçlı endüljanslarından toplanan parayı görevlerinden dolayı aldıkları diğer gelirlere yaptıkları gibi işlemişler ve papalık hazinesine tahsis etmişlerdir.

Haçlı seferi endüljanslarının verilmesi uygulaması, 1291'de Akka'daki son Hristiyan kalesinin kaybı ile durdurulmamıştır. Uzun yıllar boyunca kutsal toprakların kurtarılması için yeni Haçlı seferleri hedeflenmeye devam edilmiştir. XIV. yüzyılın ortalarında, Türklere yönelik seferler haçlı seferlerinin endüljanslarının asıl kullanılma maksadını anlamamıza yardımcı olacaktır. Haçlı endüljanslarının ilk önce para toplamak amacıyla kullanılmaya başlanmasıyla, endüljanslar genellikle geliri bölgenin haçlılarına teslim edecek Piskoposlar tarafından hem yöneltilmişler hem de gelir Kutsal topraklara ulaştırılmışlardır. Ayrıca Endüljanslar, şövalyeler veya diğer özel görevli kişiler aracılığıyla da yönetilmişlerdir. XIII. yüzyıl boyunca, her bir endüljans hibesi tarafından üretilen fonların sorumluluğuna ve yönetimine Papalık görevlilerini atamak geleneksel uygulama olarak kabul görülmektedir. Bu görevliler, bazen parayı makbuzla liderlere gönderirlerken, bazen de haçlı seferinin başlangıcından beri saklanılan kasada muhafaza etmişlerdir. Bu önlem, kabul edildiğinde eğer proje uygulanmadıysa kasadaki paralar, Papalık için saklanılmıştır. XIII. yüzyılın büyük bir bölümünde, haçlı endüljanslarından gelen makbuzlar, normalde papalık muhasebe kayıtlarına geçmiş gibi görünmemektedir (Theiner, 1864, s. 107-109; Rymer, 1873a, s. 241, 272-273, 752). Bu yöntem, yasa olarak hiçbir zaman tamamen iptal edilmemiştir (Rymer, 1873b, s. 103; Pastor, 1938, s. 352-335, 503-504; 1938b, s. 80).

Sonuç

İnsanoğlu, din ile iktisat konularına var olduğu günden bugüne hem haldirler. Artı ürünün ve artı zamanın ortaya çıkması, iktisadı var etmiş; bütün soyut düşünceler ise dini meydana getirmiştir. Orta çağlarda bu iki unsuru etkin bir şekilde görmekteyizdir. Haçlı seferleri, oluş ve sonuçlanış biçimiyle dinin ve iktisadın iç içe geçtiği bir tarihsel olaydır. Seferlerin devam edebilmesi için ruhani unsurlar iktisadi kaynaklar haline getirilmiştir. Din ve İktisat, ilişkisini endüljans gelirleri ile net bir şekilde örneklendirebiliriz. Ayrıca burada, Papa ve Roma Katolik Kilisesinin ruhani mevcudiyeti

kadar dünyevi bir yapı olduğu bariz şekilde görülmektedir. Endüljansın ortaya çıkış nedeni her ne kadar dini olsa da gelişim ve yaygınlık kazandığı dönemlerde tamamen iktisadi amaç doğrultusunda kullanılmıştır. Ancak bu iktisadi sebepler, belgenin dini bir doktrinsel yapısı olmasından ötürü dini tema üzerinde inşa edilmişlerdir. Endüljans gelirlerinden elde edilen kaynak, salt askeri yatırımlar için değil; politik, imar ve sosyal faaliyetlerde de kaynak olarak kullanılmıştır. Buradan hareketle Papalık politikalarına göre şekillenen ve değişen bir Endüljans yapısı görülmektedir. Endüljans, ruhani aflardan öte kiliseye maddi gelir getiren kaynaktır. Haçlı endüljanslarından elde edilen para, on üçüncü yüzyıldan Protestan reformuna kadar papalık hazinesine gitmiştir. Gelir hacminin, XV. yüzyılda belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Endüljans gelirleri, Haçlı seferleri sonrası zaman hattı takip edildiğinde gelir için oluşturulan belgelerin yapısı ve içeriğinde de uğradığı değişimler görülecektir. Papalık kurumu, din üzerinden iktisadi kurgulamalar dünyevi otoriteye sahip olma fikri temelleri üzerine inşa ettiği görülmektedir. Kurucu ideası Tanrı krallığı fikri olan Papalık, dünyevi krallıkları elde etmek istemiş ve politikalar geliştirmiştir. Kendi kurucu ilkesi ile çelişmiş olmasına rağmen dünyevi güce hükmetmek istemiş ve gelir kaynakları yaratmıştır. Bu gelir kalemleri arasında belki de en önemlisi "Endüljans"tır.

Kaynakça

Atkinson, J. (1971). *The Trail of Luther*. London: Batsford.

Boudinhon, A. (1912). Indulgences, *Encyclopediea of Religion and Ethics*, c. V (ed. James Hasting). Edinburg: T&T Clark.

Brom, G. (2010). *Bullarium Trajectences.* USA: Nabu Press.

Bysted, A. L. (2014). *The Crusade Indulgance*. Leiden/Boston: Brill.

Chadwick, O. (1975). *The Secularization of the Mind in the 19 th Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

Daniel-Rops, H. (1963). *The Protestant Reformation*. London: J.M. Dent & Sons.

De Clari, R. (1994). *İstanbul'un Zaptı* (çev. Beynun Akyavaş). Ankara TTK Yayınları.

De Villehardouin, G. ve De Valenciennes, H. (2006). *IV. Haçlı Seferi Kronikleri* (çev. Ali Berktay). İstanbul: Türkiye iş Bankası Kültür Yayınları.

Demirkent, I. (1994). Haçlı Seferleri Düşüncesinin Doğuşu ve Hedefleri. *Tarih Dergisi*, 65, 65-78.

Demirkent, I. (1997). *Haçlı Seferleri*. İstanbul: Dünya Yayıncılık

Gervase of Canterbury (1909). *Chronica*, C. I (ed. Marck Ocekrbloom). ebook.

Gottlob, A. (2019). *Kreuzablass und Almosenabless.* UK: Wentworth Press.

Göller, E. (1907). *Die Papstliche Pönitentiarie*, C. II, b. I. Rome: Loescher and Comp.

Green, V. H. H. (1974). *Luther and the Reformation*. Londra.

Gündüz, Ş. (1998). *Din ve İnanç Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.

Harman, Ö. F. (1995). Endüljans. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. XI, s. 209-211). İstanbul: TDV Yayınları.

Holt, P. M. (1999). *Haçlılar Çağı 11. Yüzyıldan 1517'ye Yakındoğu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Holt, P. M., (2007). *Haçlı Devletleri ve Komşuları*. İstanbul: Kitap Yayınevi.

İbnü'l- Esîr (1985). *El –Kâmil Fi't – Tarîh* c. X, (çev. Abdülkerim Özaydın). İstanbul: Bahar Yayınları.

Katolik Kilisesi Din ve Ahlak İlkeleri (2000) (çev. Dominik Pamir). İstanbul: Libreria Editrice Vaticana.

Khoniates, N. (2013). *Niketas Khoniates'in Historia'sı (1195-1206) İstanbul'un Haçlılar Tarafından Zaptı ve Yağmalanması* (çev. Işın Demirkent). İstanbul: Dünya Yayıncılık.

Lea, H. C. (1896). *Auricular Confession and Indulgences in the Latin Church*, c. III, Philadelphia: Lea Brothers & Co.

Lunt, W. E. (1926). *The Valuation of Norwich*, Oxford: Clarendon Press.

Mansi, G. D. (1759-1798). *Collectio Sacrorum Conciliorum*, c. XX., Floransa & Venedik.

Mayer, H. E. (1965). *The Crusades*, London: Oxford University Press.

Nicol, D. M. (2016). *Bizans'ın Son Yüzyılları 1261-1453* (çev. Bilge Umar), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Nicolle, D. (2009). *The Second Crusade 1148*, Colchester: Osprey Publishing,

Norwick, J. J. (1995). *Byzantium: The Decline and Fall*, London: Penguin Pub.

O'brien, A. J. (1959). *Understanding the Catholic Faith*, Notre Dame.

Olgun, H. (2005). Katolik Kilisesi'nin Endüljans Uygulaması ve Protestan Reformuna Etkisi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(18-19), 327-346.

Paris, M. (2012). *Chronica Majora*, c. IV, Cambridge: Cambridge University Press.

Pastor, L. von (1938). *The History of the Popes*, c. II, Great Britain: B. Herder Book Co.

Pastor, L. von (1938). *The History of the Popes*, c. IV, Great Britain: B. Herder Book Co.

Paulus (1923a). *Geschichte des Ablasses*, c. I, Rosenberg: Paderborn.

Paulus (1923b). *Geschichte des Ablasses*, c. II, Rosenberg: Paderborn

Paulus (1923c). *Geschichte des Ablasses*, c. III, Rosenberg: Paderborn

Reardon, B. M. G. (1981). *Religious Thought in the Reformation*, New York.

Remy, F. (1926). *Les Grandes Indulgences*, Louvain.

Rodenberg, C. (1883). *Epistolae Saeculi XIII e Registis Pontificum Romanorum*, c. I.

Runciman, S. (1989). *Haçlı Seferleri Tarihi* (çev. Fikret Işıltan). cilt 1, Ankara: TTK Yayınları.

Rymer, T. (1873a). *Foedera*, c. I, London.

Rymer, T. (1873b). *Foedera*, c. V, London.

Sormunen, E. (1984). *Martin Luther: Kutsal İnanç Adamı*, İstanbul.

Theiner, A. (1864). *Vetera Monumenta Hibernorum*, Vatican.

Tyrensis, W. (2016). *Willermus Tyrensis'in Haçlı Kroniği- Başlangıçtan Kudüs'ün Zaptına Kadar* (çev. Ergin Ayan). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Urfalı Mateos (2019). *Urfalı Mateos Vekayi-Nâmesi (952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162)* (çev. Hrant D. Andreasyan), Ankara: TTK Yayınları.

Wendover of Roger (1886). *Chornica*, c. III, London.

Ekler:

Tablo I: Bysted, 2014, s. 298-300.

	Genel Kefaret Beyan Dağılımı ve Toplamı	
	Kefaret	Kefaret Yenileme
Urban II	18	1
Pascha II	15	
Calixtus II	22	1
Innocent II	24	1
Eugenius III	13	2
Alexander III	50	5
Innocent III	162	9
Toplam	304	19

Tablo II: Bysted, 2014, s. 298-300.

	Genel Kefaret Beyanları Gruplara Göre Dağılımı ve Toplam Yüzdesi			
	Haçlılar	Feodal Yönetim	Ruhban Sınıf	Ayrıcalıklı
Urban II	3	4	2	7
Pascha II	6	7	2	4
Calixtus II	1	2	2	11
Innocent II	1	1	4	14
Eugenius III	7	4	1	2
Alexander III	23	17	6	8
Innocent III	89	90	15	4
Toplam	130	125	32	50
	%38.5	%37	%9.5	%15

Çatalkılıç, D. (2023). Yakın Dönem Kaynaklarına ve Kazılara Göre Bir Altın Orda Şehri: Macar. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1417-1428.



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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1417-1428.
Geliş Tarihi-*Received*: 27.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 02.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1333698

Yakın Dönem Kaynaklarına ve Kazılara Göre Bir Altın Orda Şehri: Macar

A Golden Horde Town According to Contemporary History Sources and Excavations: Madjar

Didem ÇATALKILIÇ*

Öz

Macar şehri Altın Orda Devleti'nin güney sınırında geçiş güzergahında, Türk şehirlerinin doğasına uygun olarak Deşt-i Kıpçak'ın en önemli nehirlerinden Kuma Nehri kıyısında kurulmuştur. Hem Müslüman hem de Hristiyan nüfusa ev sahipliği yapan şehirde, başarıyla seçilen konumu sayesinde tarım ve ticaret yapılabilmiştir. Şehre dair kalıntılar Çarlık Rusya'nın bölgeye iskân politikasının bir sonucu olarak yağmalanmıştır. Şehre dair buluntularsa bölgede bilim insanları tarafından ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir. Bu bilgilerse bize şehrin büyüklüğü, konumu sosyo-ekonomik hayatı hakkında bir çerçeve çizmektedir. Dönemin kaynaklarında hakkında ayrıntılı bilgiyle çok da fazla karşılaşmadığımız Macar şehrine dair bilgilere Yakın Çağ tarihi kaynaklarında rastlamaktayız. Dönemin bilim insanları tarihe yardımcı bilimlerden olan epigrafi ve nümismatikten faydalanarak şehrin tarihine dair bilgileri kaydederek konunun aydınlanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda mezar taşları ve sikkeler tarihi birer vesika olarak hizmet etmiştir. Hicri 7. ve 9. yüzyıl arasına ait bu buluntulardaki yazıların hem Arap hem de Uygur harfleriyle Moğolca olarak yazılması şehrin bir Altın Orda şehri olduğunu bize göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Altın Orda, Macar, nümismatik, epigrafi.

Abstract

The Madjar town was founded, in accordance with the nature of Turkish cities, on the southern border of the Golden Horde on the crossing route along the banks of the Kuma River, one of the most important rivers of the Desht-i Kipchak region. The town, which was home to both Muslim and Christian populations, has thrived in agriculture and trade thanks to its strategically chosen location. However, the ruins of the town fell victim to looting as a result of Tsarist Russia's settlement policy in the region. Despite this, scientists in the area have meticulously documented the discoveries associated with the town, providing detailed accounts of their findings. This gives us a framework for the size of the town, its location, and socio-economic life. Contemporary history sources provide little information about the town Madjar, and detailed information does not exist in the sources of the period. Scientists of the modern times made use of epigraphy and numismatics, which are auxiliary sciences of history, to gather information about the history of the town and to enlighten the subject. In this context, tombstones and coins have served as historical documents. The fact that the

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Medipol Üniversitesi, e-posta: didem.catalkilic@ankaramedipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2550-3961.

inscriptions in those relics, which belong to the 7th and 9th centuries of the Islamic Calendar, were written both in Arabic and Uyghur alphabets, and the language was Mongolian shows that the town was a Golden Horde settlement.

Keywords: Golden Horde, Madjar, numismatics, epigraphy.

Giriş

Müslüman Türkler Mâverâünnehir'de İpek Yolu güzergahında nehir kıyısında ekonomik olarak güçlü Sayram ve Karnak gibi şehirleri kurduktan sonra Altın Orda hakimiyetinde olan bölgelerde de bu geleneği sürdürmüşlerdir. Konumu günümüzde Rusya Federasyonu Stavropol Krayı'na bağlı Budennovsk şehrine düşen, Altın Orda'yı ve Batı Kafkasya'yı Kırım'a bağlayan Macar şehri, tarihte Derbent ve Julat şehirleri gibi zanaat, ticaret ve kültür merkezlerinden birisi olarak 13. yüzyılda ortaya çıkmıştır.

Şehir, 14. yüzyılın önemli müelliflerden Ebû Abdullah Muhammed İbn Battûta Tancî seyahatnamesinde Kuma Nehri kıyısında en geniş bahçelere sahip olan, Türk ülkelerinin en bakımlı, en güzel şehirlerinden biri olarak aktarılmıştır. Seyyah, şehirde kaldığı esnada Ahmed Rifâî'nin halifesi olan ve Irak'ın Batâih (Batîha) beldesinden gelen Şeyh Muhammed Batâihî'nin zaviyesinde konaklamıştır. Şehirde hem reaya hem de yönetici sınıf tekke ve dervişlerine yakın ilgi göstermiş, bulunduğu süre içinde Cuma namazını şehirde kılan seyyah, Buharalı bilginlerden İzzeddîn'in takipçi kitlesiyle karşılaşmıştır (İbn Battûta, 2022, s. 316, 317; Zilivinskaya ve Vasiliev, 2012, s. 83). 16. yüzyılda Muhammed Avabi Aktaşi tarafından kaleme alınan ve farklı nüshaları bulunan Derbendnâme'de de şehir Tatar hakimiyetinde olarak geçmektedir (Peler, 2017, s. 147, 148).

Döneminin müelliflerinden sonra uzun bir süre şehir hakkında herhangi bir haber bulunmamaktadır. Macar şehrine dikkatleri 18. yüzyılda ve 19. yüzyılın başında bölgede bulunan Rus Bilimler Akademisi üyesi Alman ve Leh bilim insanları J. G. Gaerber, İ. A. Gildenştedt, P. S. Pallas, J. Klaproth, J. Potocki gibi isimler seyahatnamelerinde şehirden bahsederek çekmişler, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında bölgeyi ziyaret eden Rus bilim insanları Yu. R. Protsenko, G. N. Prozritelev ve A. Semilutsk da konuyla alakalı raporlar kaleme almışlardır. 20. yüzyılın ikinci yarısında E. V. Rtveladze ve E. D. Zilivinskaya bölgede kazı yapmışlardır. Bu isimler tarafından harabelerdeki buluntular büyük bir ilgiyle kayıt altına alınmıştır. Şehrin sakinlerinin kim olduğuna dair kalıntıların en önemli örnekleri sikkeler ve mezar taşı kitabeleri olmuştur (Freygang, 1823, s. 231).

Şehirde Müslümanların yaşadığına dair kesin kanıtlar olsa da Hristiyanlığa dair nispeten daha az veriye ulaşılmıştır. 1837'de azizlerin resimleri olan bir kilisenin kalıntılarını gören mimar Alekseev ve Kuma Nehri kıyısında, Arzamanov ailesine ait bahçede, 1850'li yıllarda, ibadette kullanılanlarla aynı boyutta bulunan metal haçlarla Macar şehrinde Hristiyanlığın mevcudiyetini delillendirmiştir (Prozritelev, 1906, s. 10). Şehirde Hristiyanların yaşadığına dair diğer bir kanıt ise, Tver Prensi Mihail Yarosloviç'in 1319'da vefatıyla cenaze korteji olmuştur. Kortej, Ortodoks Kilisesinin bulunduğu Macar'da gece konaklamak için dursa da Tatar beyleri, Tver prensinin naaşının kiliseye getirilmesine izin vermedikleri için naaş bir ahıra konulmak zorunda kalmıştır (Zilivinskaya ve Vasiliev, 2012, s. 83).

Macar Şehrinin Konumu

Bir ticaret şehri olarak tanımlanan, bilim insanları tarafından ziyaret edilen Macar şehri harabeleri Buyvola Nehri'nin Kuma Nehri ile birleştiği yerde Sv. Krest[1] ve Pokoynoe köyleri arasında Proskovea'dan[2] 5, Georgievsk'ten 114 verst[3] uzaklıkta konumlanmıştır. Bu bölgede 19. yüzyılda Sv. Krest, Pokoynoe, Proskovea ve Buyvola Nehri'nin sağ kıyısında Burgun Macar köyleri vardır (Freygang, 1823, s. 230; Klaproth, 1814, s. 226; Prozritelev, 1906, s. 4; Semilutsk, 1897, s. 247; Veydenbaum, 1888, s. 236, 237; Yazıkov, 1838, s. 64; Zubov, 1835, s. 80). Birbirlerinden 12 verst uzaklıkta Büyük (yukarı) ve Küçük Macar olarak adlandırılan yerleşimlerse Kuma Nehri kıyısında yaşayan Tatarlar tarafından kurulmuştur. 19. yüzyılda Küçük Macar'da üçgen şeklinde ikisi birinden 200 kulaç mesafede üç yapı bulunmuştur (Pallas, 1812, s. 327; Potocki, 1829, s. 188, 192; Klaproth, 1814, s. 229).

Civarda yaşayan Nogaylar ve Türkmenlerin Kırk Macar veya kırk taş bina adını verdikleri bu harabelere verilen Macar adı eski Türkçe bir kelimedir. Kırk burada sadece sayı olarak kırk değil, aynı zamanda büyük bir niceliği ifade etmek için kullanılan belirsiz bir sayıdır ve kelimenin İslam inancında da yeri vardır (Klaproth, 1814, s. 234; Potocki, 1829, s. 187, 188; Veydenbaum, 1888, s. 237).



[1] Sv. Krest: Bu şehir, Pokoynoe köyünden 6 verst uzaklıkta ve Macar harabelerinin yakınında yer almaktadır. Nüfusu önemli bir sayıya ulaştığı 1872'den itibaren şehir olarak anılmaya başlanmıştır. 1795'teki ilk yerleşimcileri, İran'dan taşınan Gürcüler, Ermeniler ve kısmen Yahudiler olmuştur. 1920'de şehrin adı Prikumsk ve 1935'te Budennovsk olarak değiştirildi (Semilutsk, 1897, s. 250; Zilivinskaya, 2015, s. 8).
[2] Proskovea: 1781 yılında kurulan köyün nüfusu kademeli olarak artmıştır. 19. yüzyılın sonunda 4.279 erkek, 4.362 kadın nüfusa sahip köydeki konut sayısı 1.600'e ulaşmıştır (Semilutsk, 1897, s. 252).
[3] Verst: 1.0668 kilometreye karşılık gelen Rus eski uzunluk ölçü birimi.

Resim 1. Macar Şehrine Ait Kalıntıların Konumu (Pallas, 1812, s. 369)

Yapılar

Çalışmamızda bahsi geçen kalıntılar 18. yüzyılın başında bölgeye yerleşen ve imar faaliyetlerine girişen Ruslar tarafından kendi meskenlerinde kullanılmak üzere alınmıştır. Bu nedenle çalışmamıza bahis olan süreden 150 yılı aşkın bir süre önce, yani Rusların ve Alman kolonistlerin bölgeye yerleştiği andan itibaren başlayan bu harabelerin bölgede kerestenin olmaması ve tuğlaya duyulan ihtiyaç nedeniyle tuğlaların yağmalanması ve satılması durumu, dikkatli bir kazı yapılmadan eski binaların doğasını veya kullanılan tabakları belirlemeyi imkânsız hale gelmiştir. Ancak bölgedeki çukurlar, kalıntılar bize yapıların olduğu yerleri işaret etmektedir (Hell, 1868, s. 210, 211; Klaproth, 1814, s. 229, 230, 234; Pallas, 1812, s. 332; Potocki, 1829, s. 187, 188; Prozritelev, 1906, s. 4, 5; Semilutsk, 1897, s. 248, 249; Veydenbaum, 1888, s. 237).

19. yüzyılda bölgeyi ziyaret eden seyyah ve bilim insanları dağlarda, Sv. Krest, Proskovea, Pokoynoe ve 1765 yılında ana kalıntılardan 5 verst ötede inşa edilen köylerde Kuma Nehri'nin her iki tarafında 25 verst boyunca şehrin kalıntılarıyla karşılaşmıştır. Bölgede neme dayanıklı mamay adı verilen tuğladan yapılma harabeler bölgenin en önemli kalıntılarını oluşturmuştur. Bu tuğlalardan Pokoynoe, Proskovea, Sv. Krest köylerindeki evlerin önemli bir kısmı, bir Ermeni-Gregoryen kilisesi ve Yekaterinograd Kalesi inşa edilmiştir. Söz konusu harabeler arasında kurulan Voskresenski Manastırı'nın inşasında da bu malzemeden yararlanılmıştır. Tüm bu faaliyetler ise Kont P. S. Potemkin'in emriyle yapılmıştır (Klaproth, 1814, s. 233; Prozritevel, 1906, s. 4, 5; Semilutsk, 1897, s. 248; Veydenbaum, 1888, s. 237). Mevcut yapılarda samanla sıkıştırılarak kille örülen tuğlalar her ne kadar kalitesiz olsa da binaların kaplamasında iyi pişmiş tuğlalar çimento ile bağlanarak yapıldığı için yapılar uzun yıllar kalabilmiştir. Tuğlaların benzerleri Astrahan'daki dönemin yapılarında da kullanılmıştır (Klaproth, 1814, s. 226; Potocki, 1829, s. 190).

Höyükler ve devasa çukurların olduğu 400 sajen[4] karelik bir alanda şehir kalıntıları dikkat çekici olmuştur (Freygang, 1823, s. 230; Prozritelev, 1906, s. 4). Buradaki yapılar mesken değil, büyük binalar, minaresi uzaktan seçilebilen camiler, kiliseler, yer altı mahzenleriyle donatılmış türbelerdir ve içlerine tabutlar konmuştur (Gildenştedt, 2002, s. 291; Prozritelev, 1906, s. 4; Semilutsk, 1897, s. 247; Yazıkov, 1838, s. 64). Söz konusu türbelerin 500 sajen batısında minaresi mevcut bir caminin kalıntıları, bu caminin 500 sajen batısında başka bir caminin kalıntıları ikisinin arasında da meskenler görülmüştür. Gildenştedt'e göre Hicri 8. yüzyıldan kalma bu ören yeri buluntuları bölgede Müslüman Türklerin yaşadığını göstermektedir (2002, s. 291).

Bölgeyi 1723 yılında ziyaret eden J. G. Gaerber çok sayıda eski bina kalıntısı, mezar taşları; 1773 yılında ziyaret eden İ. A. Gildenştedt yer altı tonozlarıyla desteklenmiş 50 mezarlık kaydeder; 1780 yılında bölgeyi iki kez ziyaret eden P. S. Pallas 6 kule ve 32 yapıdan bahseder; 1798 yılında bölgeyi ziyaret eden J. Potocki sadece 2.000 adımlık bir alana yayılmış dört adet bina kaydetmiş, 16 ila 20 fit[5] büyüklüğünde, kubbelerle örtülü, kemeri kırık ve sivri uçlu bir alınlıkla süslenmiş yapılardaki Arap alfabesiyle yazılmış yazılara dikkat çekmiştir. 1808 yılında ise J. Klaproth harabelerde yaptığı incelemelerde Yakın Çağ tarihi kaynaklarındaki en ayrıntılı bilgileri veren kişi olmuştur (1760, s. 154; 1814, s. 230; 1812, s. 327; 1829, s. 189, 190; Zilivinskaya ve Vasiliev, 2012, s. 87).

[4] Sajen: 2.13 metreye karşılık gelen Rus eski uzunluk ölçü birimi.
[5] Fit: 30.48 cm'ye eşit İngiliz uzunluk ölçü birimi.

1772'de Macar'ı ziyaret eden G. Gmelin, "Günümüzde kalan binaların şekli dörtgen, sekizgen ve yuvarlaktır. 4 ila 9 sajen yüksekliğinde, dörtgen ve sekizgen, sivri bir piramitle son bulur veya piramidal olarak yukarı doğru incelir. Bu piramit veya kubbeye, yan duvarlara inşa edilmiş, dar ve genişliği 15 inçten[6] fazla olmayan gizli sarmal merdivenlerle ulaşılır. Piramitler veya kubbeler, pencere gibi yanlardaki açıklıklarla aydınlatılır. Çatılarda tonozlu kubbeler vardır. Her evin iki açıklığı olan taşlardan yapılmış yüksek ve geniş bir galerisi vardır. Pencereler ve bu galeriden gelen kapı ana alt odaya açılır. Galerinin girişi alçak, çıkıntılıdır. Ve böylece her bina sadece bir ana alt oda, galeri, kubbe veya piramitten oluşur. Ana oda, her iki taraftaki pencere gibi küçük, oldukça yüksek, dar açıklıklarla aydınlatılmaktadır" bilgisiyle ayrıntılı bir tasvir sunmuştur (Zilivinskaya ve Vasiliev, 2012, s. 88, 89).

Bölgede yaptığı çalışmalar esnasında P. S. Pallas bozkırda doğudan batıya doğru bir çizgi halinde Kuma Nehri'nden 200 kulaç, Buyvola Nehri'nden 250 kulaç uzakta dört ibadethanenin çizimini vermiştir. Binalardan birisi sarmaşıklarla kaplı, mimarisi, boyutu ve kubbesinin şekli bakımından diğer üçünden farklıdır. Ancak duvarları sadece temel olarak kullanılan kireç yerine kil ile örüldüğü için kısa sürede bir yığın haline gelmesi muhtemel bu yapı hem çıkıntılı doğu cephesinde hem de kubbesinin doğu tarafında çürüme halindedir. İlk binanın sırasında, ilk binaya 100 fit mesafede, tamamen eksiksiz iki bina daha vardır. Duvarları kireçle inşa edilmiş bu nedenle diğerlerinden daha iyi durumdaki yapı 26 fit uzunluğunda, 24 fit genişliğinde, 8 fit yüksekliğinde çıkıntılı bir peristil ile, her bir tarafında sekizgen bir sütunla süslenmiştir. Aynı sıradaki ikinci yapı, birinciden 75 fit uzakta, 28 fit uzunlukta, 8 fit yüksekliğinde bir antre, peristilin yanında iki adet sekizgen sütunla süslenmiştir. Bu yapıların geniş güney girişlerinde, her iki tarafta tonozlu bir niş bulunan bir koridor ve daha dar bir giriş vardır. Üç yanda ve dört köşede kubbeyi destekleyen düz tonozlu nişler bulunur ve yapıların tamamı sekizgen olacak şekilde inşa edilmiş doğu ve batıdaki bazı nişlerde, pencerelerin yerini alan küçük açıklıklar bulunmaktadır. Ancak 18. yüzyılın sonunda hazine arayan kişiler tarafından tüm nişlerdeki toprak kazılmış, kil ve tuğladan örülmüş olanların tonozları çürümeye başlamıştır. Bu ise bir müddet sonra hiçbir kalıntı bulunamamasına sebebiyet vermiştir (Pallas, 1812, s. 328, 329, 330).



Resim 2. Macar Şehrine Ait Kalıntılar (Pallas, 1812, s. 385)

P. S. Pallas araştırmaları esnasında çift kubbe ile örtülen 8 veya 12 yüzlü kübik hacimli binalar görmüştür. Bu yapılarda yarım küre şeklindeki kubbe korunmuş, yapıların dışında da bir türbede görülebilen bir çadır örtüsü, girişin sivri bir kemerle tuğla

[6] İnç: 2.54 cm'ye eşit İngiliz uzunluk ölçü birimi.

veya kiremitle kaplı iki U şekilli bir çerçeve ve çoğunda yapının ortak prizmatik gövdesinde yazılı yüksek bir portal mevcuttur. Buradaki yapıların yan duvarlarında U şekilli nişler de yapılmıştır (Zilivinskaya ve Vasiliev, 2012, s. 87).



Resim 3. Macar Şehrine Ait Kalıntılar (Pallas, 1812, s. 388)



Resim 4. Macar Şehrine Ait Kalıntılar (Pallas, 1812, s. 400)

19. yüzyıla kadar ulaşmayan yapılardaki incelemede duvarları sadece kil ile betonlanmış olmasına rağmen, yaklaşık 15 fit karelik bir temel ve 36 fit uzunluğunda ve 26 fit genişliğinde başka bir temelle karşılaşılmıştır. Bu temellerin ötesinde, kuzeye doğru yaklaşık 92 fit ve çevresi 41 fit olan konik bir yapının kalıntıları da keşfedilmiştir. Yine bölgenin güneyinde birbirinden uzak başka bir harabe hattı mevcuttur. Büyük bir sekizgen yapının kalıntıları bu noktadan 8 fit ötede 27 fit çapında bir yapı ve daha doğu yönünde, başka bir yuvarlak ama daha küçük tuğla yığını, batıya doğru da birkaç harabe yığını vardır. En büyük yapı, ilk parça yığınının 300 fit batısındadır; dikdörtgen ve kare

tuğlalar arasında birkaç mavi ve yeşilimsi sırlı parçalarla karşılaşılmıştır. Burada genellikle ikişerli, kare planlı yapıların temelleri, bazen büyük tuğlalardan oluşan kare yığınlar ve altındaki tonozlu mezar taşlarına ait olduğu anlaşılan kalıntılar bulunmuştur. Bahsi geçen konumun kuzeydoğusunda ve vadinin bitişiğinde, ortak bir höyüğün çevrelediği, avlu şeklinde batıya doğru uzanan benzer iki harabe yığını daha kayda geçmiştir (Pallas, 1812, s. 329- 331).

J. Klaproth harabeleri ziyaret ettiğinde yıkıntılara, hendek ve duvarlara bakarak şehrin zamanında ne kadar büyük bir şehir olduğunun altını çizmiştir. Dönemin yapılarını tepecikler halinde harabe halde bulmuş, şehrin tepeciklerindeki kalıntıların iyi durumda olması ise bilim insanının kapsamlı bilgilere ulaşmasını sağlamıştır. Klaproth'un karşılaştığı yapılar "dört ila dokuz kulaç yüksekliğinde kare, sekizgen, daire şeklindedir. Kare ve sekizgen yapılar piramit şeklinde yükselmektedir. Duvarlar marifetiyle gizlenmiş dar ve dolambaçlı merdivenler kubbeye ulaşımı sağlar. Bu merdivenler yanlarındaki pencereye benzeyen gediklerden ışık alır. Kubbeler en uçta kavislidir. Her evde aynı şekilde taştan inşa edilmiş, iki pencereli, yüksek ve geniş bir salon bulunur. Buradan bir kapı zemin kattaki esas daireye girişi sağlar. Salona giriş dışarıdadır ve alçaktır. Nitekim her bina yalnızca bir tane zemin kattaki esas daireden, salondan ve kubbeden oluşur. Esas daire her yanındaki kayda değer yükseklikteki dar pencerelerden ışık alır ve bir ya da iki yanında aynı şekilde ışık ya da belki de hava alması amacıyla daha da ufak yere çok yakın aralıklar bulunur. Esas daire ve salonun duvarları dışında bir tuğla derinliğinde girinti vardır ve bu girintilerin ucu, büyük ihtimalle süsleme olarak her zaman kavislidir. İçeride birkaç benzer girinti ya da oyuklar vardır. Bunlar da aynı şekilde dört ile dokuz kulaç yüksekliğindedir, geniş değildir, tepeleri kavisli ve sivridir ve yuvarlak gözcü kulelerine benzerler. Esas dairenin ortasında dört fit çapında ağzına tamamen uyan taş ile kapatılmış, dairesel gedik bulunur. Bu geçit yatay gizli yeraltı geçidine açılır, çoğunlukla odanın kendisinden daha uzun değildir ama pek çok örnekte düz bir hatta devam eder ve avlu sınırına kadar devam eder. Burada yine kapalı bir giriş vardır. Bu tünelde bir takım hava delikleri vardır. Binaların dekorasyonları mavi, yeşil, kırmızı ya da beyaz cilalı tuğlalardan oluşur. Bunlar birbirine düzgünce kazınmış üçgen, kare, koşut kenar, haç ve kalp şeklindedir. Bunlar alçak dairenin iç ve dış duvarlarında ve kubbede bulunur. Daha alçak bir duvar avluyu çevrelemektedir. Yukarıda bahsettiğimiz gibi, başlıca yapılar, yapının kendisi ne şekilde olursa olsun, kare şeklindedir" (1814, s. 226-228). J. Klaproth'un tüm bu tarifleri şehirdeki canlı hayatın göstergeleridir.

Yapılan incelemeler şehre 14. yüzyılın ilk yarısında yerleşim başladığını, Özbek Han ve Canibeg Han hükümdarlığı sırasında yerleşimin zirveye ulaştığı göstermektedir. Çağdaş dönem araştırmacısı E. V. Rtveladze, şehrin çekirdeğinin nehrin sol kıyısında yüksek bir kısımken, Voskresenski Manastırı'nın eski topraklarında bulunan mevcut hastanenin Kuma Nehri'nin güneyinde, şehir mezarlığının kuzeyinde yer aldığını ve daha sonra şehrin genişlemesiyle pratikte merkezde olduğu ortaya çıkarmıştır. Yine E. V. Rtveladze'ye göre kamu binaları şehrin yüksek kesimlerindeyken, güneybatısında soyluların meskenleri, kuzey ve kuzeybatısında alt gelir seviyesindekilerin meskenleri, güneydoğusundaki alçak kısmı ticaret ve el sanatları yapıldığını seramik, pişmiş tuğla, kuyumculuk, taş kesme ve metal ürünlerin üretimi için atölyeler kurulduğunu belirtmiştir. Ovanın kuzey kesiminde ise şehir sakinlerinin bahçeleri, bağları ve tarlaları mevcuttur (Zilivinskaya, 2015, s. 27). Elbette sahip olduğu zengin bağlar sayesinde yaygın şarap ticareti yapılan şehirde şarap depolamak için kullanılan yüksekliği 2 arşın[7] 2

[7] Arşın: 68 cm'ye karşılık gelen uzunluk ölçü birimi.

verşok[8], hacmi 3 arşın 11 verşok olan büyük toprak bir sürahiye de bölgede ulaşılmıştır (Prozritelov, 1906, s. 4-6).

Tarımın bölgede yapıldığına dair kalıntılar da bulunmuştur. Yontma taştan Proskovea köylüleri tarafından mısır deposu olarak kullanılan büyük bir su sarnıcı ve bir el değirmeni taşı mevcuttur. El değirmen taşları 19. yüzyılda bölgedeki Türk gruplar tarafından kullanılmıştır (Klaproth, 1814, s. 234-35; Prozritelov, 1906, s. 13).

Mezarlıklar

Kuma Nehri'nin her iki yakasında bulunan mezar taşlarının korunmasındaki en önemli etken yapımında kullanılan malzeme olmuştur. Bazıları mükemmel bir şekilde korunmuş yazıtlara ve süslemelere sahip yazıtlı mezar taşları, yerel olmayan çok sağlam taştan yapılmış ve ayrıca mezarlar için sıradan, yanmış tuğlalar da kullanılmıştır. Kalıntıların bazı yerlerinde kemiklerin doğrudan yerde yatırılmıştır ve mezarların konumuna bakıldığında, mevtaların başları batıya bakacak şekilde ve kolları vücut boyunca gerilmiş olarak yarı oturur pozisyonda gömüldükleri açıktır. Mezarlarda cenaze kültüne dair herhangi bir nesne bulunamamıştır. Büyük mezar taşları şeritlerle üç bölüme ayrılmıştır: çizim, yazı ve çizim, yazı olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Daha küçük olanların hepsinin ön tarafı yazı, arka tarafıysa ya cami ya da diğer binaların resimleriyle işlenmiştir (Pallas, 1812, s. 327; Prozritelev, 1906, s. 7-9). Yapıların avlularına yakın konumlanan dik veya yatay mezar taşlarında tabut veya geometrik figürler işlenmiştir. Buyvola Gölü'nün yakınlarında pek çok mezar taşının olduğu bir alan ve savaşta vefat etmesi muhtemel pek çok kişiye ait kemiklerin olduğu bir çukur bulunmuştur (Klaproth, 1814, s. 228-229).

Bölgeyi ziyaret eden P. S. Pallas iki mezar tepeciği ve ovada, binalar ve harabeler arasında, 6 ila 8 fit uzunluğunda köşeli birkaç mezar taşıyla karşılaşmıştır (1812, s. 331, 332). 1808 yılında bölgeyi ziyaret eden J. Klaproth ve G. N. Prozritelev suyla kaplı doğuya doğru tabanı, 2 fit derinlikte, 1 ¼ kemer yüksekliğinde, 15 inç genişliğinde tuğla, enkaz ve toprak ile kaplanmış bir yer altı mezarıyla karşılaşmıştır. Tabuta benzeyen mezarların tuğla duvarları vardır ve çatısı daha uzun tuğlaların eğilmesiyle oluşturulmuş, boşluklar ise yine daha küçük tuğlalarla örülmüştür. Yeraltı mezarının girişi olan 2.5 fit derinliğinde 2 fit genişliğinde kireç taşı ile kaplanmış bir delikten kürek vasıtasıyla temizlenmiştir. Yer altı mezarının içi ise bir kişinin çok zor ayakta durabileceği durumda, 9 fit uzunluğunda ve 5.5 fit genişliğindedir (1814, s. 233; 1906, s. 7).

Mezarlıklarda yapılan incelemelerde kadın iskeletinin bulunduğu mezarlardan birinde bir kadına ait olduğu anlaşılan alçı parçası ve bir kısmı dökme cam, bir kısmı da mozaik boncuklar (benzeri Sinitsın tarafından Volga'daki bir höyüğün Isısı kazılarında da bulunan) bulunmuştur. Ancak bölge sakinleri iskeletlerin üzerinde buldukları boncuk, yüzük gibi aksesuarları almışlar kemikleri ise bir kenara atmışlardır (Prozritelev, 1906, s. 7, 10).

Bilim insanları Kufi ve Nesih harflerle Arapça yazılmış Hicri tarihli mezar taşları kayıtlara geçirmiştir:

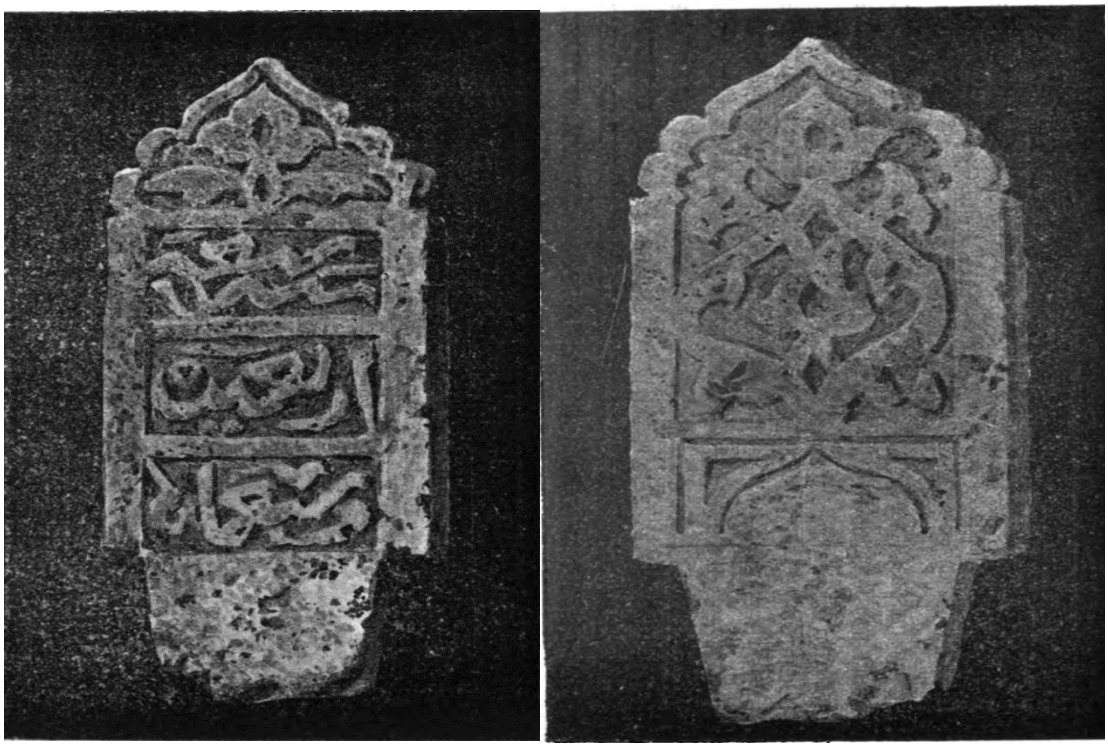
- "Ahirette Allah'ın merhametine ihtiyacı olan, buraya gömülmüş ölü; Muhammed oğlu Sina, Sina'nın oğlu Halil... 747 yılında.
- 749 tarihli bir mezar taşı.

[8] Verşok: 4.445 cm'ye karşılık gelen Rus eski uzunluk ölçü birimi.

- Sadık hâkim, Taceddin oğlu (İmanın Tacı) Gazi Muhammed, 777 yılında (Klaproth, 814, s. 235; Prozritelev, 1906, s. 12).

1879 yılında önce Macar harabeleri yakınındaki Pokoynoe köyünde yaşayan rahip A. Semilutskiy tarafından bulunan ve V. N. Bezmenov tarafından okunan, farklı boyutlarda ikisi açıkça tasvir edilmiş desenler ve üçünde Arap alfabeli mezar taşları bulunmuştur. Bunlardan sadece birisi net bir şekilde okunabilmiştir: Aklı başında kişi, son nefesine kadar Allah'a güvenir (Protsenko, 1882, s. 48, 50).

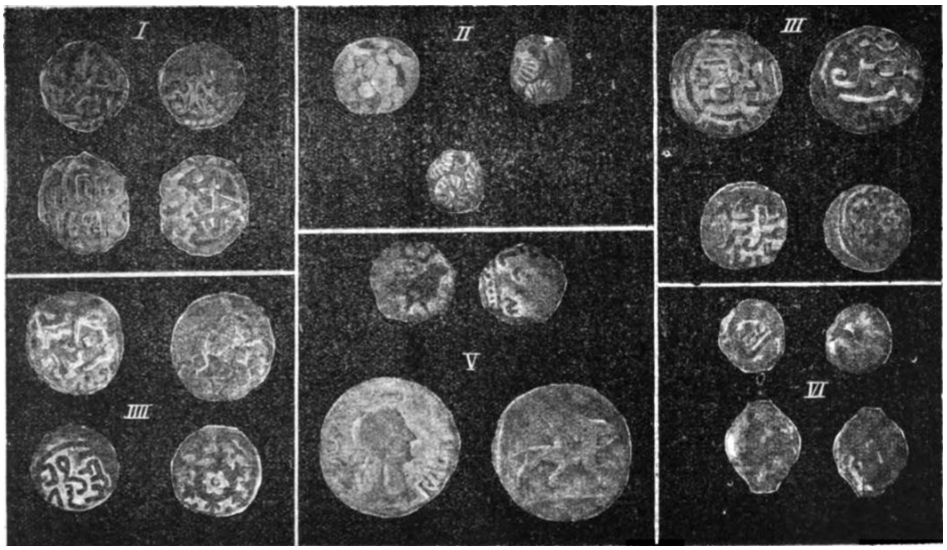
Prozritelev harabelerin yakınındaki mülklerden birinde, Novoselets köyü yakınlarında çıkarılan taştan yapılmış, eşiğe döşenmiş 25 inç uzunluğa ve 1 ¼ arşın genişliğe sahip bir mezar taşı bulmuştur. Bulduğu tabutunsa uzunluğu 21 verşok, genişliği 5 verşok üst kısım, yükseklikte 2 ½ üst kısım, alt uçta ve üst uçta 7 verşok genişliğinde, 4 verşok yüksekliğindedir. Üst kısmı düz olan taşın, kenarları alçalarak tabana eğik olarak gider, böylece tüm figür altı köşeli gibi görünmektedir. Ayrıca Padinski köyü yakınlarındaki mezar taşının uzunluğu 5 verşok, kalınlığı 1 verşok, genişliği 5 verşok olarak kayıtlara geçmiştir (1906, s. 7, 9, 10).



Resim 5. Macar Şehrinde Bulunan Mezar Taşları (Prozritelev, 1906, s. 8)

Sikkeler

Yapılan araştırmalarda 150 yıllık yağmaya rağmen, çeşitli halklara ait birçok madeni paraya ulaşılmıştır (Prozritelev, 1906, s. 10). Nümismatik veriler, Macar'ın uluslararası ticaretin bir merkezi olduğunu da kanıtlıyor. Yerleşim topraklarında farklı yıllarda Rus, Bizans, Güney Kafkasya, İran, Orta Asya, Çin ve Hindistan sikkeleri bulunmuştur. Bu yabancı paralar arasında Delhi Sultanlığının altın dinarları özellikle belirtilmelidir (Zilivinskaya, 2015, s. 39). Başkent Yeni Saray şehrinin darphanesi, Macar'ın gümüş ve bakır sikkelerinin tedarikçisi olmuştur (Klaproth, 1814, s. 235; Zilivinskaya, 2015, s. 31).



Resim 6. Macar Şehrinde Bulunan Sikkeler (Prozritelev, 1906, s. 11)

- "Ön tarafında monogram bulunan 673 yılında Saray'da basılan bakır bir sikke.
- Ön tarafında damga bulunan 677 yılında basılmıştır.
- Ön tarafında bir kısmı Moğol alfabesiyle yazılmış Dhajats Eddunya Büyük Sultan, Adil Tohta-Han, arka tarafında başkent Saray'da 715'te basılmış gümüş bir sikke.
- 709 yılında basılmış gümüş bir sikke.
- 710 ve 715 yıllarında (1310 ve 1315) Macar'da basılan Özbek Han paraları.
- Ön tarafında Büyük Sultan Özbek Han, kenarında Yeni Saray'da basıldı, arka tarafında Allah'tan başka ilah yoktur ve Muhammed Allah'ın resulüdür, Özbek Han 1341 yılına kadar hüküm sürmüştür yazan gümüş bir sikke.
- Ön tarafında bir kısmı Uygur harfleriyle Moğolca yazılmış Adil Sultan Canibeg Han, Celaleddin Muhammed, arkasında Yeni Saray'da 744 yılında basılmış gümüş bir sikke.
- Ön tarafında Adil Sultan Canibeg Han, arka tarafında Yeni Saray'da 747 yılında basılmış gümüş bir sikke.
- Ön tarafında figürler olan, arka tarafında Saray'da 756 yılında basıldı yazan bakır bir sikke.
- Ön tarafında Adil Sultan Kildibek Han, arka tarafında Saray'da basıldı yazan gümüş bir sikke.
- Ön tarafında Kildibek Han'ın baş harfi, arka yüzünde 761 tarihli bir sikke.
- Ön tarafında figürler olan, arka tarafında 772'de Yeni Saray'da basıldı yazan bakır bir sikke.
- Ön tarafında Adil Nasreddin Sultan Toktamış Han, arka tarafında 782'de Yeni Saray'da basılan gümüş bir sikke.
- Ön tarafında Adil Sultan Pulad Han, arka tarafında Yeni Saray'da basıldı yazan bakır bir sikke".

Tüm bu bulgular Macar şehrinin Deşt-i Kıpçak Tatarları tarafından inşa edildiğini ortaya koymaktadır (Klaproth, 1814, s. 234, 236, 237, 238; Potocki, 1829, s. 188).

Nümismatik nesnelere bakılırsa, şehirdeki yaşam 13. yüzyılın 70'lerinin ikinci yarısında başlamıştır. Ancak Timur karşısındaki yenilgiden sonra Altın Orda'nın çöküşü, şehirlerinin yok olmasına yol açmış ve Macar şehri de bu kaderden kaçmamıştır (Zilivinskaya, 2015, s. 30).

Sonuç

Şehrin demografik ve etnik yapısı hakkında kaynaklar bilgi vermese de Tver Prensi Mihail Yaroslovič'in cenazesinin Ortodoks Kilisesine götürülme girişimi, İbn Battûta'nın verdiği ve mezar taşı kitabelerindeki bilgiler şehirde farklı dinlerin yaşadığının göstergeleri olmuştur. Aynı şekilde buluntular şehirde tarım ve ticaret yapıldığını da göstermektedir. Ancak nehir kıyısına kurularak hem sosyal hem de ekonomik açıdan ilerlemesi düşünülen şehir, dönemin pek çok şehri gibi Timur'un Altın Orda seferleri esnasında yıkılmıştır.

Özellikle Orta Asya'da görmeye alışık olduğumuza benzer mimariye sahip Macar şehrinin mimarisi ve diğer buluntular bölgenin her zaman bir temas bölgesi, Doğu ile Batı'yı birbirine bağlayan bir tür yolcular ve kervanların bir tür dinlenme ve ticaret noktası olması gerçeğiyle açıklanabilir. Yapılan çalışmalarda meskenlere dair sistematik bir bilgi edinilemese de mezar taşları ve dini mimari bölgede bir nekropol olduğunu göstermektedir. Şehre dair P. S. Pallas tarafından yapılan çizimlerse bize şehir hakkında en iyi görsel materyali sunmuştur. Ancak zaman geçtikçe bilim insanlarının kayda geçirdikleri verilerde azalma olmuştur.

Yapılan incelemelerde mezar taşı kitabeleri ve Altın Orda'nın başkenti Yeni Saray şehrinde basılan sikkeler 13. yüzyılın ikinci yarısından 15. yüzyılın başına kadar kadar olan süreci işaret etmektedir. Bir dönemle ilgili kaynakların okunmasına ek olarak nümismatik ve epigrafi verilerine dayanarak yapılan çalışmalar dönemin gerçeklerinin ortaya çıkmasında oldukça önemlidir. Bu durum çalışmamızda J. Klaproth'un incelemeleri, G. N. Prozritelev ve A. Semilutsk tarafından hazırlanan raporlarla görülmüştür. Özellikle J. Klaproth, okuduğu mezar taşı kitabeleriyle ve sikkelerle şehrin bir Altın Orda şehri olduğunu şüpheye yer bırakmayacak şekilde ortaya koymuştur. Bu durum bize saha da yapılan çalışmaların ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Rus Bilimler Akademisine bağlı İ. A. Gildenştedt, P. S. Pallas, J. Potocki ve J. Klaproth gibi isimlerin 18. ve 19. yüzyılda bölgeyle ilgili yaptıkları çalışmalarla Türkoloji'ye kattıkları değer de ortadadır.

Kaynakça

Freygang, W. (1823). *Letters From The Caucasus And Georgia: To Which Are Added, The Account Of A Journey Into Persia In 1812*. London: John Murray.

Gaerber, J. G. (1760). *Sammlung Russischer Geschichte*. Des Vierten Bandes Erstes und Zweites Stück. St. Petersburg.

Gildenştedt, İ. A. (2002). *Puteşestvie Po Kavkazu V 1770-1773*. Sankt-Petersburg.

Hell, A. H. (1868). *Les Steppes De La Mer Caspienne Voyage Dans Russie Méridionale*. Paris.

İbn Battûta, E. A. M. (2022). *İbn Battûta Seyahatnâmesi* (çev. A. Sait Yakut). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Klaproth, J. (1814). *Travels in the Caucasus and Georgia* (trans. F. Shoberl). London: Henry Colbum.

Pallas, P. S. (1812). *Travels Through the Southern Provinces of The Russian Empire in the Years 1793 And 1794*. Volume I. London.

Peler, G. Y. (2017). *Derbendnāme'nin Bakü Nüshaları* I A-613 *Nu.lu Nüsha İnceleme - Metin - Dizin - Tıpkıbasım.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Potocki, J. (1829). *Voyage Dans Les Steps d'Astrakan Et Du Caucase*. Tome I. Paris.

Protsenko, Yu. P. (1882). Zametka O Kufiçeskih Nadpisyah V Aule Arziya İ V Pezvalinah Madjar, A Takje O Şirvanskih Drevnostyah. *İzvestiya Kavkazskoe Obşçestva İstorii İ Arheologii*. (red. D. Z. Bakradze- Ye. G. Veydenbaum), Tom I, Vıpusk I. Tiflis.

Prozritelev, G. N. (1906). Sbornik Svedeniy O Kavkaze. *Majarı Odin İz Drevneyşih Gorodov Severnago Kavkaza*. (red. A. S. Sobrievskiy). Tom I. Stavropol.

Semilutsk, A. (1897). Sbornik Materilov Dlya Opisaniya Mestnostey İ Plemen Kavkaza. *Drevniy Gorod Madjarı, Gorod Sv. Kresta İ Selo Praskoveya, Stavropolskoy Gubernii, Novogrigorevskago Uezda, Svyaşç*. Vıpusk 23, Otdel II. Tiflis.

Veydenbaum, E. (1888). *Putevoditel Po Kavkazu*. Tiflis.

Yazıkov, D. İ. (1838). *Kniga Bolşemu Çerteju İli Drevnyaya Karta Rossiyskago Gosudarstva, Ponovlennaya V Rozryade İ Spisannaya V Knigu 1627 Goda*. Sanktpeterburg.

Zilivinskaya E. D. (2015). *Madjar İ Nijniy Djulat. İz İstorii Zolotoordınskih Gorodov Severnogo Kavkaza*. Nalçik: KBİGİ.

Zilivinskaya E. D. ve Vasiliev D. V. (2012). Mavzolei Madjara V Opisaniyah İ Risunkah XVIII Veka. *Arheologiya, Etnografiya İ Antropologiya Yevrazii*, 2 (50), 83-94.

Zubov, P. (1835). *Kartina Kavkazskago Kraya*. Çast II. Sanktpeterburg.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1429-1437.
Geliş Tarihi-*Received*: 10.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 02.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340639

Tang Hanedanı Hükümdarı Wuzong'un Kırgız Kağanı'na Mektubu

Letter of Tang Dynasty Ruler Wuzong to the Kyrgyz Khagan

Gökçen KAPUSUZOĞLU*

Öz

Çince yazılı kayıtlar, Çin'e komşu olan pek çok halkın tarihini ve kültürel özelliklerini kaydetmenin yanı sıra Çinliler ile Türk kültür çevresinden halklar arasındaki ilişkileri, karşılıklı olarak yaşananları da kayda geçirmişlerdir. Bunu kimi zaman bu halklarla ilgili monografi kayıtları üzerinden anlatırken kimi zaman da hükümdarlar tarafından yazdırılan emirnameler, çağrılar ve mektuplar üzerinden anlatmışlardır. Kırgızlar, Uygurları yenilgiye uğrattıktan sonra Tang Hükümdarı tarafından yöneticilerine Kağan unvanı verilmesini talep etmişler ve bu talep doğrultusunda Çin'e elçiler göndermişlerdir. Kırgızların talebine cevap olarak Tang Hükümdarı Wuzong, Kırgız Kağanı'na iki ayrı mektup göndermiştir. İlki 843 yılında yazılan mektupların ikincisi 845 yılında yazılmış ve bu mektupla Çin tarafından Kırgızların yöneticisine Kağan unvanı verilmiştir. 843 yılında yazılan mektup, Tang döneminin önemli devlet adamı ve yazarlarından biri olan ve dönemin pek çok önemli evrakının yazarı olan Li Deyu tarafından yazılmıştır. Diğer mektup ise bizzat Hükümdar Wuzong tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada, Hükümdar Wuzong'un yönetim dönemi olan 840-846 yıllarının önemli olayları Çin tarihini kronolojik olarak anlatan Zizhi Tongjian içerisinde taranarak incelenmiş, gönderilen ilk mektubun yazarı Li Deyu hakkında bilgi verilmiş ve Tang Hükümdarı Wuzong tarafından Kırgız Kağanı'na gönderilen mektupların tercümesi yapılmıştır. Bu çalışmayla Çince kaynaklarda yer alan Türk Kültür çevresinden halklarla ilgili bilgilerin gün ışığına çıkarılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tang Hanedanı, Tang Wuzong, Li Deyu, Kırgız Kağanı, Bütün Tang Metinleri.

Abstract

In addition to recording the history and cultural characteristics of many peoples neighboring China, Chinese classics also recorded the relations between the Chinese and the people from Turkic cultural environment and the mutual experiences between them. Sometimes they told this through monography recordings about these communities, sometimes through the commandments, appeals and letters written by the rulers. After defeating Uyghurs, Kyrgyzs demanded that their rulers be given the title of Khagan by the Tang Ruler and they sent envoys to China in line with this demand. In response to the demand of the Kyrgyzs, Tang ruler Wuzong sent two separate letters to the Kyrgyz Khagan. The first of the letters was written in 843, the second was written in 845 and with this letter, the ruler of the Kyrgyz people was given the title of Khagan. The letter, written in 843, was written by Li Deyu, one of

* Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Karaman/Türkiye, e-posta: gokcen_66@windowslive.com, ORCID: 0000-0001-6188-1188.

the important statesman and writers of the Tang period and the author of many important documents of the period. The other letter was written by ruler Wuzong himself. This study, examines the important events of 840-846 years, which is the reign of Ruler Wuzong, in Zizhi Tongjian, which tells the history of China chronologically, gives information about Li Deyu, the author of the first letter sent and translates the letters sent to the Kyrgyz Khagan by Tang Ruler Wuzong. This study aims to bring to light the information about the peoples from the Turkic cultural environment in the Chinese sources.

Keywords: Tang Dynasty, Tang Wuzong, Li Deyu, Kyrgyz Khagan, Quan Tang Wen.

Giriş

Çin'de 618-907 yılları arasında ayakta kalan Tang Hanedanı, Çin tarihinin en parlak dönemlerinden biridir. Bu dönemin Türk tarihi için önemi ise hem Türklerle hem de Türk kültür çevresinden halklarla etkileşimin üst seviyede olmasıdır. Nitekim Tang Hanedanı, tarih sahnesine çıkışını Göktürk Kağanı Shi-bi'ye borçludur.[1] Bununla birlikte Göktürklerin yıkılışı da Tang Hanedanı'nın elinden olmuştur. Göktürklerin yıkılışının ardından Uygur Kağanlığı kurulmuş, Tang Hanedanı ile yine karşılıklı ilişki içinde olunmuştur. Tang'ın geç dönemlerinde ortaya çıkan An Lushan isyanının[2] bastırılmasında yine Uygurlar büyük rol oynamışlardır. Daha sonra, 840 yılında Uygurları yenilgiye uğratan Kırgızlar Tang Hanedanı ile etkileşime geçmiştir. Gerek Göktürkler gerekse Uygurlar Kağanlık olarak anılmışlardır. Kırgızlar da Çin yönetimi tarafından kendilerine aynı şekilde hitap edilmesi için Tang hükümdarına beş kez elçi göndererek Kağan unvanı almak istediklerini bildirmişlerdir. Nitekim 843 yılında, Tang hükümdarı Wuzong tarafından Kırgız Kağanı'na bir mektup gönderilmiştir. Bu mektupta hükümdar, Kırgızların yöneticisine[3] Kağan ifadesiyle seslenmiştir. Ancak bu unvanın tevdi edilmesini birtakım koşullara bağlamıştır. Mektup, Tang döneminin ünlü devlet adamı ve yazarlarından Li Deyu tarafından kaleme alınmıştır. 845 yılında ise Hükümdar Wuzong'un kendi kaleminden çıkan bir mektupla Kırgızların yöneticisine Çin yönetimi tarafından Kağan unvanı verilmiştir. Her iki mektup da *Bütün Tang Metinleri* adlı Çin klasiğinde yer almaktadır.

Tang Hanedanı ve Beş Devlet Dönemi'ni[4] konu alan *Quan Tang Wen/全唐文/Bütün Tang Metinleri*, Qing Hanedanı döneminde 1808-1814 yılları arasında Dong Gao (董誥 1740-1818), Ruan Yuan (阮元 1764-1849), Fa Shishan (法式善 1752-1813) ve Xu Song (徐松 1781-1848) liderliğinde yaklaşık yüz kişilik bir ekip tarafından derlenmiş, toplam bin tomardan ve 18.488 metinden meydana gelmiştir. Eserin kaynakçası, daha önce yazılmış olan Siku Quanshu, Wenyuan Yinghua ve Yongle Ansiklopedisi'nin de içerisinde olduğu eserlerden oluşmuştur. Eser, Tang Hanedanı tarihi, edebiyatı ve kültürü konulu çalışmalara zengin içeriğiyle fayda sağlamaktadır. Metinler hükümdarlar, eşleri ve oğulları, sıradan kişiler, Budist ve Taoist din adamlarıyla başlayıp; kadınlar, hadımlar, anonim yazarlar ve yabancılarla sona ermiştir. Metin içerisinde her bir yazarın kısa biyografisine yer verilmiştir. Eser, diğer Çince klasikler gibi yukarıdan aşağıya doğru

[1] 618 yılında Göktürk Shi-bi Kağan'ın (?- 619) at ve asker desteği sayesinde Tang'ın kurucu hükümdarı Li Yuan başkent Chang'an'ı ele geçirmiş ve Tang Hanedanı kurulmuştur.

[2] An Lushan İsyanı (安史之亂), Tang Hükümdarı Xuanzong döneminde 755 yılında meydana gelmiştir. Anne tarafından Göktürk soyundan olan An Lushan, Çin yönetiminde sahip olduğu güç ve yetkileri kullanarak isyan başlatmış ve kendi Yan Devleti'ni kurmuştur. Konuyla ilgili detaylı bilgi için bknz: (Baykuzu, 2013).

[3] *Yeni Tang Kayıtları*'nda yer alan bilgilere göre Kırgızların yöneticisine A Re (阿熱) denilmiştir. A Re'nın çadırı Qing Dağı'nda kurulmuştur. Şehir duvarları yerine ahşap çitler kullanılmış, keçeler birbirine bağlanarak "Midezhi" adı verilen büyük bir çadır oluşturulmuştur (XTS, s. 6148).

[4] Beş Devlet Dönemi (907-960), Tang Hanedanı yıkıldıktan sonra kurulan Sonraki Liang (後梁907-923), Sonraki Tang (後唐923-936), Sonraki Jin (後晉936-947), Sonraki Han (後漢947-950) ve Sonraki Zhou (後周951-960) devletleri dönemine verilen addır.

yazılmış, her bir sayfaya dokuz sütun ve her bir sütuna yirmi iki Çince im sığacak şekilde oluşturulmuştur (Saray Müzesi, s. 1).

Eser, pek çok kişinin elinden geçtiği için hatalar ve yanlışlar olması kaçınılmazdır. Ancak bu durum, eserin içeriğine ve önemine gölge düşürmemektedir. *Bütün Tang Metinleri* çok hacimli olduğundan, tamamlandığından beri yalnızca iki kez yayımlanmıştır (Li ve Zhao, 2014).

Çalışmada, Tang Hükümdarı Wuzong tarafından Bakan Li Deyu'ye yazdırılan mektup ile hükümdarın kendi yazdığı mektup, Çince aslından dilimize tercüme edilmiştir. Bunun yanı sıra Hükümdar Wuzong'un yönetim dönemi içerisinde meydana gelen önemli olaylar, Çin tarihini kronolojik olarak anlatan *Zizhi Tongjian*'de[5] taranmış ve metne dâhil edilmiştir. Gerek *Zizhi Tongjian* gerekse *Bütün Tang Metinleri* birincil kaynaklar olup, bu çalışmada yer alan iki mektup da daha önce dilimize kazandırılmamıştır.

Hükümdar Tang Wuzong Dönemi (840-846)

Tang Wuzong, Tang Muzong'un (唐穆宗) beşinci oğludur. Tang Jingzong (唐敬宗) ve Tang Wenzong'un (唐文宗) farklı anneden olma kardeşidir. 840 yılında, Hükümdar Wenzong hastalandığında, hadımlar Chou Shiliang ve Yu Hongzhi tarafından hükümdarın erkek kardeşi olduğu için desteklenmiştir. Nitekim Wenzong'un ölümünden sonra Wuzong tahta çıkmıştır. Wuzong hükümdarlığı sırasında yönetimde, ekonomide ve pek çok alanda bakan Li Deyu'ye güvenmiştir. Aynı zamanda hadımların, askerî vesayet bölgelerinin ve din adamlarının yönetimdeki gücünü azaltmayı hedeflemiştir. 845 yılında, tapınakların çoğalmasını göz önünde bulundurarak Budist tapınakların yıkılmasını emretmiş, tapınakların topraklarına el koymuş ve merkezî hükümetin vergi kaynaklarını genişletmiştir. Dış ilişkilerinde ise Uygurları yenilgiye uğratmıştır. 846 yılında, henüz 33 yaşındayken ölmüştür.

Tang Wuzong'un yönetimde kaldığı altı yıllık zaman diliminin önemli olaylarına bakıldığında; ilk olarak 840 yılında Uygur Kağanlığı'nın Kırgızlar tarafından yıkılarak boylarının dağıtılması olayı görülmektedir. Bu tarihten itibaren kuzeyin yükselen gücü olan Kırgızlar ile Çin arasındaki olaylar hakkında Çince kaynaklarda detaylı bilgiler yer almaktadır (Erkoç, 2021, s. 36). 841 yılındaki önemli olaylardan biri ise Komutan Zhang Zhongwu'nun (張仲武) Youzhou'daki askerî karışıklığı bastırması olayıdır. 841 yılının dokuzuncu ayında, Youzhou'daki orduda karışıklık çıkmış, Bölge Valisi görevindeki Shi Yuanzhong öldürülmüştür. Sonraki süreçte Hükümdar Wuzong, Zhang Zhongwu'yu Youzhou'a atamıştır. Zhang Zhongwu, ordusuyla Youzhou'daki karışıklığı sonlandırmış ve Youzhou Bölge Valisi olarak atanmıştır (ZZTJ, s. 7956). 842 yılında ise Uygur Yun-mei-si (愠没斯), boyuna Tang'a bağlanmayı emretmiş, Shi Xiong (石雄 ?-?) Uygur Kağanı Wu-jie'yi, Zhang Zhongwu da Uygur Na-jie-chuo'yu yenilgiye uğratmıştır (ZZTJ, s. 7962). Kaynaklara göre; 843 yılında meydana gelen önemli olaylardan biri, Kırgızların Tang Hanedanı'na at sunarak kendilerine unvan verilmesini istemeleridir. Zizhi Tongjian'de yer alan bilgilere göre 843 yılının ikinci ayında Kırgızlar elçi göndermiş, meşhur atlarından iki tane sunmuş ve Kırgızlara kağanlık adının verilmesini talep etmişlerdir.

[5] Çin'in ilk kronolojik tarih kitabı olma özelliğini taşıyan Zizhi Tongjian (資治通鑑), Kuzey Song Hanedanı döneminde (960-1127) ünlü tarihçi Sima Guang (司馬光1019-1086) tarafından kaleme alınmış ve yazımı on dokuz yılda tamamlanmıştır. Toplam iki yüz doksan dört tomardan oluşan eserde M.Ö. 403 yılından M.S. 959 yılına kadar olan tarihi olaylar kaydedilmiştir. Toplam on altı hanedan ve 1362 yıllık bir tarihi barındıran ZZTJ'de, olaylar kronolojik olarak yer almaktadır. Eserdeki en fazla kayıt 81 tomarla Tang Hanedanı'na aittir. www.baidu.com E.T. 25.08.2023 Eserde, her yıl meydana gelen önemli olaylar hükümdarların yönetim dönemine verilen ad ve günümüzde tekabül ettiği yıl ile birlikte okuyucuya sunulmuştur.

Hükümdar ise Kırgız adına Kağanlık sözcüğünü eklemekten korkmaktaydı, çünkü Kırgızların tören kurallarını bilmediğini düşünüyordu (ZZTJ, s. 7973, 7974). Aynı yılın altıncı ayında Kırgızlar, Komutan Wen Wuhe'yı elçi olarak göndermiş, elçi hediyelerle saraya gelmiştir. Wuzong ona mektup vererek, Uygurları ve Hei Che Zi'yı[6] hızlıca yenilgiye uğrattıktan sonra elçi gönderip Kağan unvanını vereceğini söylemiştir (ZZTJ, s. 7985). Kırgızlara yazılan bu mektubun tercümesi aşağıda verilmiştir. Wuzong'un yönetim dönemi olan 844 yılında meydana gelen önemli olaylardan biri, üçüncü ayda Kırgızların yeniden elçi göndermeleridir. Kırgızlar, Komutan Dide Yisi Nanzhu ve beraberindekileri saraya haraç sunmaya göndermiş, Uygurların çadırlarına taşınmak istediklerini bildirmiş ve asker çıkarmak için tarih ve toplanma yerinin belirlenmesini istemiştir. Bunun üzerine Wuzong, Kırgız Kağanı'na bir mektup yazarak eğer bu sonbahar Kağan, Uygurlara ve Hei Che Zi'ya saldırırsa; sarayın Youzhou, Hedong, Zhenwu, Tiande'dan oluşan dört bölgenin ana yoluna asker çıkarma emri vereceğini ima etmiş ve onları kaçanlara saldırmaya davet etmiştir. Daha sonrasında Uygurların eski düzenlemelerine göre, Kağan unvanı verilecektir (ZZTJ, s. 7999). 845 yılının dördüncü ayında ise hükümdar, Li Shi'yı Kırgızlara Kağan unvanı verme elçisi olarak atamış, aynı yılın beşinci ayında Kırgız Kağanı'na Ataları Kahraman Wu Cheng Ming[7] Kağan unvanı verilmiştir (ZZTJ, s. 8015). Hükümdar, Kırgızlara bu unvanı verirken kendi kaleminden kısa bir mektup yazmıştır. Bu mektubun tercümesi de aşağıda verilmiştir. Ancak bir yıl sonra 846 yılının üçüncü ayında, Hükümdar Wuzong ölmüştür. Yerine Hükümdar Xuanzong tahta çıkmıştır. Xuanzong, yönetim döneminin ikinci yılı olan 847 yılının altıncı ayında, Li Ye'yi Kırgızlara Kağan unvanı verme elçisi olarak atamış ve Kırgızların yöneticisine yeniden Kahraman Wu Cheng Ming Kağan unvanı verilmiştir (ZZTJ, s. 8030).

Bakan Li Deyu (787-850)

Li Deyu,[8]Tang döneminin önemli devlet adamlarından, aynı zamanda yazarlarındandır. Babası, Tang sarayında üst düzey görevler yapan Li Jifu'dur.[9] Günümüzdeki Hebei'in Zanhuang bölgesinde doğan Li Deyu, Tang Hanedanı yönetiminde çeşitli görevler üstlenmiştir. Örneğin, 832 yılında Askerî İşler Bakanı olmuştur. Tang Hanedanı'nın son dönemlerinde Hükümdar Wuzong'un meşhur yazarı olarak görev yapmış, emirnameler ve mektuplar onun kaleminden çıkmıştır (Qu, 2009, s. 152). Li Deyu, yaklaşık 263 metin kaleme almıştır. Bunlar arasında emirnameler, kopyalar, tablolar ve kitaplar yer almaktadır. Bu eserler, Li Deyu'nün kültürel ve askerî başarılarını göstermektedir (Qu, 2011, s. 47).

Li Deyu, 787 yılında o zamanlar güçlü bir aile olan Li ailesinin bir ferdi olarak dünyaya gelmiştir. Li Deyu'den önce Li ailesinin dokuz üyesi Tang Hanedanı'nda görev yapmıştır. Li Deyu, çocukluğundan itibaren hırslı biri olmuştur ve başta *Han Kayıtları*[10] ile

[6] Hei Che Zi (黑車子) boyu, Shiwei kabilelerindendir. Hei siyah, Che Zi ise araba demektir. Bu boy, adını araba yapmaktaki becerilerinden almıştır. Kıtanlar, onların ülkesine araba yapımını öğrenmeleri için adam göndermiştir (LS, s. 1534; XWDS, s, 907).

[7] Kırgız Kağanı'na verilen Wu Cheng Ming (武誠明) unvanında geçen sözcüklerin anlamları sırasıyla savaşçı, dürüst ve aydınlıktır.

[8] Li Deyu'nün (李德裕) detaylı biyografisi için bknz: (XTS, s. 5327; JTS, s. 4509).

[9] Li Jifu'nun (李吉甫758-814), biyografisi için bknz: (XTS, s. 3992).

[10] M.Ö. 202- M.S. 220 tarihleri arasında ayakta kalan Çin'in Han Hanedanı tarihini konu edinen Han Kayıtları (漢書), Ban Gu (班固 32-92) tarafından yazılmıştır. Eserin yazımı yaklaşık kırk yıl sürmüştür. Başlangıçta 100 tomardan oluşan eser, daha sonra 120 tomara yükseltilmiştir. Eser, hükümdar kayıtları, hanedan üyelerinin soy kütükleri, yasalar, törenler ve biyografiler şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Hunlara ait bilgiler, bu eserin 94. tomarında yer almaktadır (Onat vd., 2004, s. 14, 15).

Zuo Zhuan[11] olmak üzere klasikleri inceleyerek onların tarzında yazılar yazmıştır (Dang, 2013, s. 221).

816 yılında devlet işlerinde görev almaya başlayan Li Deyu, 819 yılında babasının ölümünün ardından saraya girerek daha fazla görev ve sorumluluk üstlenmiştir (Dang, 2013, s. 221).

840 yılına gelindiğinde ise Li Deyu bakan olmuştur. O dönem, Tang Hanedanı'nın geç dönemi olduğundan ülkenin gücü gerileme dönemine girmiştir. Dışarıda askerî vesayet bölgelerinin olması, içeride ise hadımların güçlenmesi yönetimi zora sokmuştur. Siyasi becerilerine güvenen Li Deyu, uzun süredir devam eden suistimalleri ve idareyi düzenlemiştir. Askerî vesayet bölgelerine ve kuzeydeki Uygurlara saldırılar düzenlemiştir. Gerilemeyi ortadan kaldırmış ve Tang Hanedanı'nın ulusal gücünü yeniden canlandırmıştır.

850 yılında, Li Deyu'nün 63 yaşındayken hayata gözlerini yummasıyla birlikte kırk yıldan uzun süredir devam eden Li ailesinin Çin sarayına hizmeti de son bulmuştur. (Dang, 2013, s. 226).

Kırgız Kağanı'na 843 Yılında Yazılan Mektup

"Hükümdar Kırgız Kağanı'na saygıyla seslenir: Komutan Wen Wuhe geldiğinde, mektup ve bağışlanan yüz baş at [ile] on tane doğandan haberdarım. Kağan kahramanca duruşa sahip, doğuştan kahramanlık bilgisine sahip, heybeti ve gücüyle Otlak [şehir][12] topraklarına yerleşti, Uygurları temizleyip [onların] evlerine oturdu. İntikam alıp, konçuyun[13] keçeden giysisini korudu. İşleri büyük bir dürüstlükle yaptı, yeniden asil ve güvenilir bakanlarını elçi olarak gönderip kuzey çölünde dört nala [gidip] meşhur atları, yırtıcı kuşları [sundu], toz kaldıran uzak yolculuklar yaptı. Sadece aynı soyadı taşıyan akrabalarını göstermekle kalmadı, aynı zamanda diğer ülkeleri ve halkları kendisine ait kılmak için siyasi yolların kullanılmasını bertaraf etti, övgüye değer işleri tebrik etti. Ben büyük planı koruyor ve kutsuyorum. On binlerce ülkeyi rahatlatıp barıştırıyorum. [Aramızdaki] kimyayı nasıl kesintiye uğratmak isterim. Zenginliği elde edip paylaşarak aydınlanırız, erdemin bastırılmasından gerçekten korkuyorum, Han [dönemindeki] Xuan ve Lin'in [eski] refahından utanıyorum. Dahası diğer ülkelerle içerde ve dışarda topraklar ayrılırsa, takvime ekleme yapılmazsa, törenler artık uygulanamazsa, yönetim nasıl olması gerektiği gibi olur? Ancak Kağan'ın, atalarının ittifakının olduğu ülkeye acıması ve ilk ismi korumak istemesi, Kağan'ın gelecekteki sorunları ortadan kaldırmak için büyük planıdır. Bu nedenle geçmişin ve bugünün felaketleri [ile] nimetlerini yüreğimle anlatacağım. Geçmişte Huhanye Chanyü, Zhizhi [Chanyü] ile hala hayattaydı, ulusal felaket henüz çözülememişti. Yabancı deniliyordu, Çin'e çalışıyorlardı, soyları kutsanmıştı. Sonraki Han [Hanedanı] Chanyüsü büyük atası ile kıyaslanıyordu. Çin'e bağlanıp sükûneti sağlamıştı. Adını miras aldı, hükümdara samimi [bir] mektup yazdı. Sonsuza dek çölün güneyinde vassal olmak istedi. Böylece kuzey sınırlarının aşağısını

[11] Asıl adı Zuo Shi Chun Qiu (左氏春秋) olan Zuo Zhuan (左传) , Zuo Qiuming (左丘明) tarafından İlkbahar ve Sonbahar döneminde yazılmıştır. Günümüzde, insanlar bu eserin Savaşan Beylikler döneminde derlendiğine inanmaktadırlar. Eski çağlardaki tam anlatıma sahip olan ilk kronolojik tarih kitabı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda Qin Hanedanı öncesi nesir eserlerinin de temsilcisidir. www. baidu.com E.T. 25.08.2023

[12] Buradaki Otlak Şehir Long Cheng (龍城) ifadesiyle Hunlarla ilgili Çince kaynaklarda geçen bir yer adı kast edilmektedir. Burada Kırgızların, Hunların topraklarına yerleştiği ifade edilmektedir. Long Cheng adının Türkçe karşılığı ve muhtemel yeri hakkında detaylı bilgi için bknz: (Ercilasun, 2014).

[13] Taihe Konçuy (太和公主?-?), Tang Xianzong'un onuncu kızıdır. Uygurlardan Chongde Kağan'a (崇德可汗) Heqin Politikası kapsamında eş olarak gönderilmiştir. Uygur Kağanlığı'nın yıkılmasının ardından Kırgızlar tarafından Tang'a geri getirilirken geride kalan Uygur Kağanı Wujie (烏介可汗) tarafından kaçırılmıştır. Daha sonra tekrar kurtarılarak Tang başkentine dönmüştür (JTS, s. 5212, 5213, 5214).

tercih etti. İşaret fenerleri sonsuza dek söndü. Yakın zamanda Uygurlar bir araya gelerek büyük ülkemizi kurtardılar, heybetli kuzey yabancıları bütün boyları itaat altına aldılar, itaat etmeyen kimse kalmadı. Huzur dönemi yüz yıldan uzun sürdü. Bu durumu Kağan açıkça gördü. Dahası bugün Uygurların soyu yok olmadı, yabancılarla Çin arasında yaşıyorlar, Hei Che Zi'yı seviyorlar. Uzun süre güçlerinden korktular, inançlarını koruyup diğerini düşünüp dirilttiler, iki ucu [da] tuttular. Küçük yabancılara benim Kağanı desteklediğimi, Uygurları yüz üstü bıraktığımı bildirmek gerekir. Gerçekten barışma [ve] tabilik antlaşması kesinleşirse, düşmanların hesapları [ile] hainlerin planları [aramıza] giremez. Bu sebeple unvan verdiğimi gösterip, herkese ilan etmek istiyorum. Dahası Tengri Kağan, Uygurların eski adı, ülkenin geçmiş yıllarında bahşedildi, Uygurlar bu ismi kendileri koymadı. Bugün Uygurlar yıkıldığına göre bundan kaçınmak gerekir. Kağan'ın atası olarak geçmişte Zhenguan [yönetim döneminde] bizzat saraya girdim, Taizong, Sol Muhafız Komutanlığı Jiankun Duduluğu[14] tevdi etti. Taizong'un eski ritüellerini miras almak istiyorsak, atalarının samimiyetine de saygı duymalıyız. Jiankun'u[15] ülke olarak uygun [görmek], unvan bahşetmek, daha güzel bir unvan [vermek] yakın akrabalığımızı gösterir. Jian ölümsüzlüğün adıdır; Kun, sonraki nesillerin adı, köklerinizi unutmadığınızı göstermek güzel olmaz mıydı? Ben, dün Törenler Bakanı Zhen Su ve beraberindeki diğer elçilere büyük planı açıklamalarını emrettim. Komutan Wen Wuhe ve diğerleri, hepsi benim emrime [uydu], düzenlemelerin sonuçlanmasını dilediler. Hunların değerli kılıcıyla yolu kazımak, pirinç hançerle şarabı karıştırmak,[16] ilk günlerde sağlam olan güvenilirliği ve doğruluğu korumak lazımdır.

Kısa süre önce Uygurlar sınıra geldiler, ülkenin yüz bin seçkin askerinin onları çölün kuzeyine geçirmesini istediler, yavaş yavaş asıl yerlerine döndüler. Tekrardan Çin'in sınır şehirlerinden birini ödünç istediler, yorulanı besleyip kazandık, yeniden canlandırdık. Ben, Kağan yüzünden asla itaat etmeyeceğim. Bugün Uygurlar, ülkenin isyan eden memurları, Kağan'ın düşmanlarıdır. Sonsuz huzuru korumak için [onların] köklerine inmek gerekir. Göğün ölüm zamanında saldırmak kolaydır. Eskiler: 'Göğün verdiği fırsat kaçırılmamalıdır' der. Kağan yabancılarla erkenden ilgilenmek için bu fırsatı değerlendirmelidir. Uygurlar yok olmadan önce, Kağan yemeden içmeden zevk almamalı, okla avlanmaktan keyif almalı, askerleri, atları beslemeleri konusunda teşvik etmeli, bir süre boş durmamalıdır. Nefret bütün yabancılara [aynı] uzaklıktadır, ülkelerin beraber çalışması zordur, eğer [yabancılar] sınıra yakınsa yeniden cezalandırılır mı? Kötülüğün kalıntılarının geri döneceğinden korkan Kağan, hepsini öldüremedi, bu yüzden suçluları ve kaçak bakanları kabul etti. Nefretimi kabul edersem sınırda bir boşluk oluşacak [ve] bu da zehirli yılanın gelişip kendi kendine büyümesine neden olacak. Geçen sene Uygur bakan ve beraberindekiler Çin elçisine şöyle dedi: 'Li Jing, İllig [Kağan'ı] yakaladıktan sonra,[17] ülkede yirmi veya otuz kişi kalmıştı, fırsatını bulup yeniden canlandılar.' Sıkıntı içinde olmamıza rağmen telaşlandık, Kağan bu sözleri derinden anlamasına rağmen nasıl telaşlanmaz? Ayrıca Heluo Vadisi'ndeki Uygur çadırının yıkılmadığını duydum. Toprağa değer vermek istiyorsanız eve dönme hırsına sahip olmalı ve yerleşim yerlerini hiçbir kalıntı bırakmadan hızla dümdüz etmelisiniz. Bu,

[14] Jiankun Dudufusu（堅昆都督府）, 648 yılında Tang yönetimi tarafından Kırgız halkının tabi olması için kurulan bölgedir (XTS, s. 1121).

[15] Jiankun (堅昆), Kırgızlar için Çince kaynaklarda kullanılan ifadelerden biridir. Çince kaynaklarda Kırgızlar için kullanılan diğer ifadeler için bknz: (Kapusuzoğlu, 2022).

[16] Buradaki Çince ifade 契徑路之金, 舉留犁之酒'dur. Jinglu (徑路) Hunların değerli kılıcını, Liuli ise Hunların kullandığı pirinç hançeri ifade etmektedir. Bu cümleyle Hunlar döneminde yapılan bir antlaşmaya atıfta bulunulmaktadır. Hun Tanrıkut'u değerli kılıcıyla yolu kazımış ve hançerle şarabı karıştırmıştır (HS, s. 3801). Bu ifade tarihsel süreç içerisinde Çinlilerle yabancılar arasında yapılan antlaşmayı ifade etmek için kullanılmıştır.

[17] Burada, 630 yılında Tang Hanedanı Komutanı Li Jing'in, İllig Kağan'ı yenilgiye uğratarak Göktürk Devleti'ni sonlandırmasından bahsedilmektedir.

başarı anlamına geliyorsa umutsuzluğa kapılmalısınız. Kağan uzun yıllardır öfkesini tüketmiş, kendisi bir neslin kahramanı. Yerleşim yeri ve giysi kurallarına gelince, hepsi değişmeli. Öğrendiklerinizle nasıl yetinebilirsiniz? Şimdilik işler yürüyor, ancak nasıl kuzeyi sarsıp, bütün birimleri baskı altına alırız? Ben Çin'i teskin ediyorum, insanları seviyorum, sık sık halkın huzursuz olmasından, her şeyin yok olmasından endişe ediyorum. Nasıl daha kapsamlı ve güçlü olabilirim? Uzaktan kontrol yetersiz olmaz mı? Fakat Kağan ile ittifakı koruduğumuzdan, hüzne [ve] mutluluğa eşit [yakınlıkta] olduğumuzdan, ufak işlerin tamamına hazırlıklı olmak isterim. Kağan ve komutanlarla birlikte strateji üzerinde çalışmak istiyorum, günü geldiğinde elçinin kalbimi anlamasını içtenlikle diliyorum. Bu yüzden evrakları hızlıca göndermeli ki, buradan resmî unvanı gönderelim. Yaz sıcağı, Kağan'ın huzurunu bozmak istiyor, komutanlar aşağıda, onlara da soruldu, gönderilecek pek mektup yok (QTW, Tom. 700)."

Kırgız Kağanı'na 845 Yılında Yazılan Mektup

"Ülkemin ışıldayan haneleriyle tüm dünyayı yönetiyorum. Şanım uzaklara erişir, bütün unvanlar tarafımdan bahşedilir. Dahası, boylar atalardan kalma soyadıyla çağrılır, topraklar sınırlara bağlıdır. Kuruluşun lütfunu ifade ettiniz, geniş görüşlülük yolunu kullandınız, ayrıca sık sık törenler düzenlediniz, [bunlara] saygısızlık gösterilemez. Kırgız ülkesi yoksul [ve] kasvetli memlekette ortaya çıktı, Yuanshuo[18] [döneminin] ruhuyla donatıldı. Shao Qing'den[19] sonra kemik kalıntıları yabancı kavimlerinkinden farklıdır. Büyük çölün ortasında kahramanlar kendileriyle gurur duyarlar. Gündüzleri sınırlarda yaşayanlar güçlü komşulardan ayrılırlar, boş yere değişimin kalbine dörtnala koşarlar, [bu] büyük sistemi anlamayı beceremezler. Geri dönebildiğinizde askerî cesareti yükselttiniz, kuzeydeki diğer sınırları temizleyip uzaklardan samimiyete döndünüz, yeniden anlaşılır olarak [buralara] geldiniz. Dışarıda hiçbir şey olmadığında, doğruluk sağlam bir şekilde var olmalıdır. Bu, samimiyeti ifade eden özel bir nişandır. Onlara (Kırgızlara) güzel [bir] unvan ekleyeceğim, kırmızı kitabı bahşederek onlardan sonraki nesle hediye edeceğim, ardından kuzeyin çorak topraklarında var olacaklar. Şimdi büyük tören düzenlensin, düzenlemeler uzaktaki Ronglara[20] öğretilsin, yalnızca uyulan kurallar parıldasın, sonsuz güven [ve] lütuf Çin'i [kuşatsın]. Ataları Kahraman Wu Cheng Ming Kağan adı verilsin. Sağ Pushe Changshe ve Yushi Zhonghan [unvanlı] Li Cheng Chijie'nin unvan verme elçisi olmasını emrediyorum. Devamında bir gün seçilmesini, unvan verme töreni hazırlanmasını emrediyorum (QTW, Tom. 76)."

Tang Hükümdarı Wuzong tarafından yazılan ve yukarıda dilimize tercümesi yapılan mektupların ilkinde, Hükümdar Wuzong, Kırgız Kağanı'nın bu zamana kadar yaptığı yolculukları, katıldığı savaşları ve getirdiği hediyeleri överek kağanın kahramanlığından dem vurmuştur. Aynı mektupta Hunların, zamanında kuzey ve güney Hunları olarak ayrılmasının ve daha sonra da An Lushan isyanının Uygurların desteğiyle bastırılmasının o dönemlerde Çin'e huzur getirdiğini ve uzun yıllar sükûnet içinde yaşamalarını sağladığını ifade etmiştir. Bu ifade, tarihsel süreç boyunca Türklerin ve Türk kültür çevresinden halkların Çin'i zora soktuğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir.

[18] Yuanshuo (元朔), Han Hanedanı Hükümdarı Wudi'nin M.Ö. 128 - M.Ö. 123 yıllarını kapsayan yönetim dönemidir.

[19] Shao Qing'in (少卿 ? - M.Ö. 74), asıl adı Li Ling (李陵)'dir. Li Ling, Batı Han Hanedanı komutanlarından Li Guang'ın torunudur. *Yeni Tang Kayıtları'nda* Kırgızların atasının Çinli komutan Li Ling olduğu kaydedilmiş ve onun neslinden olanların gözlerinin siyah olduğu ifade edilmiştir (XTS, s. 6147). Burada muhtemelen birbirine karıştığı düşünülen Kırgız genetiği ile Çinli Li Ling'in genetiğinin diğer yabancı kavimlerin genetiğinden farklı olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Li Ling hakkında detaylı bilgi için bknz: (Kara, 2021).

[20] Ronglar (戎), Çin'in batısında yer alan yabancı halkları tanımlamak için kullanılan bir ifadedir. Çince kaynaklarda yabancıları tanımlamak için kullanılan diğer ifadeler için bknz: (Kırilen, 2015).

Mektubun bir cümlesinde Uygurları öven Hükümdar, bir sonraki cümlede onları yüz üstü bıraktığını bildirmektedir. Hükümdarın, Kırgız Kağanı'na ısrarla Uygurların kökünü kurutması konusunda telkinde bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Kağan'ın Uygurları tamamen yok etmemesini, Göktürklerin 682 yılında yeniden kağanlık kurmaları ile kıyaslayarak bunu bir tehdit unsuru olarak kullandığı görülmektedir. Bu durum, Çin'in yabancı halklara karşı yaklaşımının ve tutumunun kendi çıkarları doğrultusunda değişebildiğini net olarak göstermektedir.

İlkine göre oldukça kısa yazılmış olan ikinci mektupta ise Hükümdar, Kırgız Kağanı'nın Uygurları tamamen yok etmesinin bir cesaret örneği olduğunu ifade ederek ona Kağan unvanı verdiğini bildirmektedir. Çin'i anlamayan ve onunla antlaşma sağlamayan diğer halkları ise beceriksizlikle suçlamaktadır.

Sonuç

Uygurların yıkılmasının ardından Çin'in kuzeyinde egemen güç olan Kırgızlar, devleti kurduktan sonra Tang Hanedanı ile karşılıklı etkileşim içinde olmuşlar, iki devlet arasında mektuplar ve elçiler gidip gelmiştir. Kırgızlar her ne kadar yöneticilerine kağan adıyla seslenseler de bu unvanın Çin tarafından da tanınmasını sağlamak amacıyla Tang hükümdarından kendilerine unvan vermesini talep etmişlerdir. 840 yılından 845 yılına kadar geçen süreçte hükümdar Wuzong, iki ayrı mektup göndermiş ve sonunda bu unvanı Kırgız yöneticisine tevdi etmiştir. Mektuplar incelendiğinde, ilk mektupta her ne kadar unvan resmî olarak tevdi edilmese de Tang hükümdarının Kırgızların yöneticisine Kağan unvanıyla hitap ettiği görülmektedir. Bunun yanında bu unvanın resmen tevdi edilmesi bazı kurallara bağlanmıştır. Özellikle Uygurların tamamen ortadan kaldırılmasına yönelik fazlaca ifadeye yer verilmiştir. Pek çok emirnamede ve mektupta olduğu gibi burada da geçmişten örnekler verilerek eski dönemlere atıfta bulunulmuştur. Çin tarihinin erken dönemlerinin yanı sıra Hunlar döneminden ve Göktürkler döneminden de örnekler verilmiştir. İkinci mektubun ise daha samimi bir üslup ile yazıldığı görülmektedir. Nitekim mektubun sonunda da bir unvan verme elçisinin atandığı, Kırgızların yöneticisine Kağan unvanının verildiği ve uygun bir gün seçilerek tören hazırlanması bildirilmiştir. Her iki mektupta da kendini coğrafyanın hâkimi olarak gören Çin üslubu göze çarpmaktadır. Çin, sınırları dışında kalan yabancı halkları kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirmeye çalışmış ve kimi zaman -burada da olduğu gibi- onları birbirlerine kırdırarak kârlı çıkan taraf olmuştur.

Çince kaynaklardan *Bütün Tang Metinleri* içerisinde yer alan mektuplar dilimize kazandırılmıştır. Tang hükümdarları tarafından yazılan pek çok mektup ve emirnameye bu eserden ulaşılabilmektedir.

Kısaltmalar

HS: Han Kayıtları

JTS: Eski Tang Kayıtları

LS: Liao Tarihi

QTW: Bütün Tang Metinleri

XTS: Yeni Tang Kayıtları

XWDS: Yeni Beş Dönem Tarihi

ZZTJ: Zizhi Tongjian

Kaynakça

Ban, Gu 班固 (1988). *漢書 Han Shu (Han Kayıtları)*. Pekin: Zhonghua Shuju.

Baykuzu, T. D. (2013). *Anlu-Shan İsyanı ve Büyük Yen Devleti*. Konya: Kömen.

Dang, M. 党明放 (2013). *听令唐朝 (Tang Hanedanı'nı Dinlemek)*. Pekin: Zhongguo Shuji Chuban She.

Ercilasun, K. (2014). Asya Hunlarındaki Long-Çıng'ın Peşinde. *Kutadgu Bilig Felsefe Bilim Araştırmaları*, 26, 295-310.

Erkoç, H. İ. (2021). *Yenisey'den Seyhun'a Türkler Kırgızlar, Türgişler, Karluklar ve Oğuzlar.* İstanbul: Kronik Kitap.

Kapusuzoğlu, G. (2022). Çin Klasik Metinlerinde Yakın Anlamlılık Sorunu: "Kırgız" Adı Örneği. *LOTUS International Journal of Language and Translation Studies*, 2(2), 1-13.

Kara, G. (2021). Asya Hunlarının (Xiongnu) Tarihinde Çinli Komutan Li Ling. *Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi,* 6(1), 1-28.

Kırilen, G. (2015). *Eski Çin'in Ötekisi Türkler*. Ankara: Kimlik.

Li, Hao 李浩ve Zhao, Yang Yang 赵阳阳 (2014). 清编全唐文整理研究的回顾与展望 (Qing Hanedanı Döneminde Yazılan Bütün Tang Metinleri Derlemesi Araştırmasının Gözden Geçirilmesi ve Geleceğe Bakış). *文献 (Wen Xian)* 4, 157-172.

Liu, Xun 劉詢 (1988). *舊唐書 Jiu Tang Shu (Eski Tang Kayıtları)*. Pekin: Zhonghua Shuju.

Onat, A. vd. (2004). *Han Hanedanlığı Tarihi Hsiung-Nu (Hun) Monografisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ouyang, Xiu 歐陽修 (1988). *新唐書 Xin Tang Shu (Yeni Tang Kayıtları)*. Pekin: Zhonghua Shuju.

Ouyang, Xiu 歐陽修 (1988). *新五代史 Xin Wu Dai Shi (Yeni Beş Dönem Tarihi)*. Pekin: Zhonghua Shuju.

Qu, Jingyi 曲景毅 (2009). 论李德裕的公文创作与《左传》, 《汉书》之关系 (Li Deyu'nün Resmi Belge Oluşturması ile "Zuo Zhuan" ve "Han Kayıtları" Arasındaki İlişki Üzerine). *江淮論壇 (Jianghuan Luntan)*, 4, 152-170.

Qu, Jingyi 曲景毅 (2011). 論李德裕的公文寫作（Li Deyu'nün Resmi Belge Yazımı Üzerine). 國學研究 (Çin Çalışmaları) içinde (Ed. 袁行霈 Yuan Xingpei). Pekin: Beijing Daxue Chuban She, 47-75.

Sima, Guang 司馬光 (1988). *資治通鑑 Zizhi Tongjian*. Pekin: Zhonghua Shuju.

Tuo, Tuo 脱脱 (1988). *辽史 Liao Shi (Liao Tarihi*). Pekin: Zhonghua Shuju.

Elektronik Kaynaklar

Quan Tang Wen 全唐文 https://zh.wikisource.org/wiki/%E5%85%A8%E5%94%90%E6%96%87. [Erişim Tarihi: 10.07.2023].

Saray Müzesi，Qinding Quan Tang Wen 故宫博物院钦定全唐文 https://www.dpm.org.cn/ancient/hall/147034 [Erişim tarihi: 26.08.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1438-1451.
Geliş Tarihi-*Received*: 30.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 19.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1352564

Osmanlı- Romanya İlişkilerinde Nişan ve Hediyeler: Sultan II. Abdülhamit'in Romanya Kralı I. Carol'a Gönderdiği Bir Hediyenin Takdimi

Gifts and Insignias in Ottoman-Romanian Relations: Presentation of a Gift Sent by Sultan Abdulhamid II to King Carol I of Romania

Mehmet Fatih SANSAR*

Öz

Tarih boyunca devletlerarası ilişkilerde hediye, nişan ve madalyalar önemli bir rol oynamıştır. Hediye verilmesi dostane ilişkileri sürdürmek amaçlı olabileceği gibi, diğer devletin üstünlüğünü kabul etmek veya barış sağlamak amaçlı da kullanılmıştır. Nişân verme geleneği daha geç dönemlerde ortaya çıkmış olsa da özellikle 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin dış ilişkilerinde öne çıkan bir diplomatik araç haline gelmiştir. Sultan II. Abdülhamit dış politikasında muhatap devletlere nişân ve hediye gönderme siyasetini etkili şekilde kullanmıştır.

Romanya'nın bağımsızlığını kazanmasından sonra, Osmanlı Devleti ile Romanya arasında dostluk dönemi başlamıştır. Bu süreçte padişah ve kral arasında karşılıklı nişân erdikleri ve hediye gönderdikleri görülmektedir. Sultan II. Abdülhamit başta Romanya Kralı ve Kraliçesi olmak üzere birçok Romanya Devlet adamına nişân taltif etmiştir. Aynı şekilde Romanya Kralı I. Carol da Padişah ve birçok Osmanlı yöneticilerine nişân vermiştir. Ayrıca Sultan II. Abdülhamit, Romanya Kralı I. Carol'a iki cins Arap atını hediye olarak göndermiştir. Kral ise birkaç yıl sonra dokuz adet iyi cins çoban köpeğini İstanbul'a göndermiştir.

Bu çalışmada II. Abdülhamit'in dış politikasında nişan ve hediyenin nasıl etkili bir şekilde kullanıldığını, Romanya örneği üzerinden ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca Romanya kralına gönderilen bir hediyenin takdimi merasimi örneği incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Hediye diplomasisi, II. Abdülhamit, Kral I. Carol, Romanya, nişan

Abstract

Throughout history, gifts, honors, and insignias have played a significant role in international relations among states. The bestowel of gifts may serve the purpose of maintaining friendly relationships, as well as acknowledging the superiority of another state or striving for peace. While the tradition of bestowel honors emerged later, it particularly became a prominent diplomatic tool during the 19th century within the Ottoman Empire's foreign relations. Sultan Abdulhamid II effectively employed the strategy of sending honors and gifts to counterpart states in his foreign policy.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, e-posta: mehmet.fatih.sansar@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7439-2084.

Following Romania's attainment of independence, a period of amicable commenced between the Ottoman Empire and Romania. During this period, there is evidence of mutual exchange of honors and gifts between the Sultan and the King. Sultan Abdulhamid II awarded honors to numerous Romanian statesmen, including the King and Queen of Romania. Similarly, King Carol I of Romania also bestowed honors upon the Sultan and several Ottoman leaders. Furthermore, Sultan Abdulhamid II sent two Arabian horses as gifts to King Carol I, who later reciprocated by sending nine well-bred shepherd dogs to Istanbul a few years later.

This study aims to elucidate how honors and gifts were effectively utilized in Sultan Abdulhamid II's foreign policy, using the example of Romania. Additionally, an examination will be conducted on the ceremonial presentation of a gift sent to the King of Romania.

Keywords: Gift diplomacy, Abdülhamit II, King Carol I, Romania, insignia

1. Giriş

Tarih boyunca devletlerarası ilişkilerde hediye, nişân ve madalya göndermek veya almak, tarafların çok önemsediği bir diplomasi aracı olarak kullanılagelmiştir. Yüzyıllar ilerledikçe hediyeler değişmekle birlikte, devletlerin bu hediyelere atfettikleri önem artarak devam etmiştir. Devletlerarasındaki ikili ilişkilerde birçok amaçla hediye gönderilmiş/alınmış, aynı şekilde nişân ve madalyalar karşılıklı verilmiştir. Bu çalışmada, Osmanlı Sultanı II. Abdülhamit ile Romanya Kralı I. Carol arasında karşılıklı verilen nişân ve hediyelerin iki devlet arasındaki ilişkilere yansımasını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayıca II. Abdülhamit'in I. Carol'a gönderdiği bir hediyenin takdimi örneği incelenerek, hediye takdiminin protokolü hakkında fikir sahibi olunması amaçlanmıştır. Çalışmanın temelini T.C. Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivleri'nde bulunan belgeler oluşturmaktadır. Arşiv belgeleri temel alınarak ve diğer literatür ile birlikte, söz konusu dönemde Osmanlı-Romanya ilişkilerinde nişân ve hediye faktörünün değerIendirilmesi yapılmıştır.

Nişân, devlet tarafından üstün hizmet karşılığı verilen genellikle üstü değerli taşlarla süslü madalya olarak tanımlanmaktadır. İlk örneklerine Avrupa devletlerinde rastlanan nişânlar, 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde de kullanılmaya başlanmıştır. 1801 yılında Sultan III. Selim tarafından, İngiliz Amiral Nelson'a verilen "çelenk" yanında nişanlar da olduğu belgelerle tespit edilmiştir. Bu ilk nişandan sonra, II. Mahmut döneminde ûla, saniye, salise ve rabia derecelerinde ve mücevherli nişân yaptırıldı. Batı tarzı ilk nişân Sultan Abdülaziz döneminde çıkarılan ve beş derece/rütbeden oluşan "Mecidî" nişanıydı. Yine Abdülaziz döneminde nişân-ı Osmânî adıyla ve üç dereceli nişan 1861 yılında çıkarıldı (Artuk, 2007, s. 154).

II. Abdulhamit döneminde aynı nişânlar kullanılmaya devam etmekle birlikte, kadınlara verilmek üzere 1875'te "Şefkat nişanı" hazırlandı. 1878 yılında yayınlanan bir iradeyle "nişan-ı alî-i imtiyaz" adıyla yeni bir nişan hazırlandı. Nişan iki parça ve bir şemseden ibaret olup, altından yapılmış süslemeli sekiz parçadan oluşuyordu. Nişanın şemsesi göğsün sol tarafına takılır, orta kısımdaki şemse boyna asılır ve küçük kıtadaki nişan kordona asılırdı. Kordon sağdan sola doğru uzanırdı. Nişanın ortasında II. Abdülhamit'in "el-Gazi" unvanlı tuğrası basılmıştı. Osmanlı Devleti'nin en itibarlı nişânı olan imtiyaz nişanı, krallara ve hükümdarlara, üst düzey devlet görevlilerine verilirdi (Artuk, 2007, s. 155; Ayrıca bkz. Eldem 2004, s. 15 vd).

Nişân, madalya, hediye ve hatta para gibi değerli eşyalarla hedef ülke yöneticilerini etki altına almak bir gelenek haline gelmiştir. Nişân takdimi özellikle II. Abdülhamit'in dış politikasının etkili bir aracı haline gelmiştir. Hatta II. Abdülhamit, Avrupalı gazetecilere nişân ve para vererek kendi aleyhine yazıları engellemek istemiştir (Karateke, 2017; Erhen, 1999, s. 1023 vd). II. Abdülhamit gerek Avrupa devletlerine gerekse Müslüman ülkeleri ile ilişkilerini geliştirmek için nişân ve hediye takdimini çok sık kullanmıştır (Birken, 2019, s. 152 vd.).

Madalya ise nişana göre eski bir geçmişe sahip olup, daha çok askeri başarıları ödüllendirmek için verilen bir çeşit para özelliği taşır. Osmanlı Devleti'nde 18. yüzyılın ilk yarısında madalya kullanıldığı görülmektedir (Artuk, 2003, s. 301; Erüreten, 2001, s. 25 vd.).

Hediye, kelime anlamı olarak "insanlar arasında karşılıklı sevgi ve dostluğun göstergesi olarak verilen nesne" şeklinde tanımlanmaktadır. Türkçedeki "armağan" kelimesi ile eş anlamlı olan hediye/hediyeleşme insanlık tarihi kadar eski bir uygulamadır (Bardaoğlu, 1998, s. 151) Hediyeleşme günlük hayatta insanlar arasında verilip alındığı gibi, devletlerarası ilişkilerde de hediyeler gönderilmiş ve alınmıştır. Devletlerin diplomatik ilişkilerde hediye, dostane ilişkiler kurmak, güç ve servet göstermek, ticari ilişkileri geliştirmek, iş birliği hatta küçük devletin büyük devlete bağlığını göstermesi gibi amaçlarla gönderilmiştir (Argun ve Keskin, 2020, s. 58). Erken dönem Ortadoğu ülkelerinde, Batı ülkelerinde karşılıklı hediye gönderme, bu hediyelerin kabulü diplomatik ilişkilerde çok dikkat edilen bir merasim haline gelmiştir (Argun ve Keskin, 2020, s. 58; Ersan 1999, s. 65 vd; Şahbaz ve Taşkıran, 2020, s. 286 vd; Ünyay Açıkgöz, 2018, 1681 vd.). Osmanlı Devlet yönetiminde hediye uygulaması "pişkeş" olarak adlandırılmış ve hükümdarlara veya yüksek yönetici sınıfına pişkeş sunulmuştur (Karaca, 2007, 294 vd.; Turan, 2002, s. 60).

Osmanlı Devleti ile Avrupa devletleri ilk dönemlerden itibaren diplomatik ilişkiler kurmuş ve bu süreçte karşılıklı hediyeler verilmiştir. Osmanlı Devleti uzun dönem Avrupa'da daimi elçilikler açmamış olsa da Avrupa ülkelerine giden sefirler gittikleri ülke hükümdarlarına diplomatik armağanlar takdim etmişlerdir. Avrupa devletleri erken dönemden itibaren İstanbul'da elçilik (Balyos) açtıklarından, İstanbul'a gelen elçiler ve diğer görevliler sultan, sadrazam ve diğer üst düzey devlet adamlarına verilmek üzere hediyeler sunmuşlardır. Padişah sarayında ve Avrupa saraylarında, başka ülkeden gelen elçiler veya diğer diplomat temsilciler çok katı teşrifat kuralları ile kabul edilirdi. İlk gelişleri, ayrılışları ve özellikle hediye takdimi sıkı kurallara bağlanmıştır. Elçiler ve diplomatlar gittikleri ülkenin görevlilerine «armağan» vererek avantaj elde etmeyi bilmek zorundadır. Nitekim Osmanlı'nın erken dönemlerinde Ceneviz ve Venedikli temsilciler ellerinde hediyelerle Osmanlı sarayına gelmeye başladılar (Kurataran ve Karaca, 2020, s. 1198; Theunissen, 2008; s. 51-66; Witehead, 2011; s. 57-73; Ünyay Açıkgöz, 2017; s. 141-159).

Osmanlı Devleti, askeri ve siyasi gücünü elçi kabulleri aracılığıyla gönderdiği ve kabul ettiği hediyeler üzerinden göstermekteydi. Bundan dolayı hediye edilen eşyalar, kaliteleri ve pahaları ile ülkenin gücünü ve ihtişamını yansıttığından dolayı önemli bir yere sahipti (Hitzel, 2017, s. 248; Kurtaran ve Karaca, 2020, s. 1187-1218; Yıldız, 2018, s. 436). Bu nedenle elçilerin Osmanlı sarayına gelirken yanlarında yüklü ve kıymetli hediyeler getirerek sultana takdim etmeleri bir gelenekti. Hatta sadrazam başta olmak üzere diğer üst düzey devlet adamlarında da hediyeler getirilirdi (Ulukan, 2007, s. 75).

Avrupa'dan gelen hediyeler arasında başlangıçta harita, saat, gözlükler, Murano camları, mücevherler ve altından eşyalar öne çıkmaktaydı. Gözlük ve gözlük camı Osmanlı devlet adamlarının en çok sipariş ettiği ürünler arasındaydı. Zamanla yemek takımları, aynalar, geridonlar (tek ayaklı, mermer tablalı masalar), avizeler, fenerler, şamdanlar, mobilyalar gibi ürünler dahil olmaya başladı. 19. yüzyıla gelindiğinde ise sanayileşen Avrupa devletlerinin kendi ürettikleri sanayi ürünlerini ön plana çıkarmaya çalıştıkları görülmektedir. Hediyelerin kaliteleri ve bahaları ülkenin gücünü ve ihtişamını yansıttığı için son derece önemli bir rol oynardı. Bu armağanların karşılığında padişahlar baharat, nakışlı kumaşlar, Bursa ipeklileri, çadırlar, Acem halıları, zengin koşumlu atlar, kılıçlar ve kakmalı, işlemeli zırhlar, at koşum takımları, eyerler, ok kutuları, sadaklar,

kalkanlar, kıymetli taşlarla bezeli sorguçlar ve özellikle kaftanlar hediye ederlerdi (Hitzel, 2017, s. 249 vd.).

2. Romanya'nın Bağımsızlığı ve İlk Diplomatik İlişkiler

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı, Romen tarihi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Prens I. Carol savaşta Rusya'nın tarafında yer alarak, Rusya'nın Romanya topraklarında üs kurmasına izin verdiği gibi, Rus ordusunun Tuna Nehrini geçmesine yardım etmiştir. Ayrıca 50.000 kişilik bir ordu ile savaşa katılarak Plevne'de Osmanlı Devleti'nin mağlup olmasında önemli rol üstlenmiştir. Prens I. Carol, bu destek karşılığında Rusya'dan Romanya'nın bağımsızlığının sağlanması garantisi almıştır. Ayrıca Baserabya (Moldovya) bölgesi de Romanya'ya bırakılacaktır. Fakat savaş sonrasında Rusya, Baserabya bölgesinden çekilmediği gibi burayı ilhak etmiştir. Romanya'ya ise Baserabya yerine Kuzey Dobruca bölgesi verilmiştir. Prens I. Carol ve Romanya kamuoyu, Rusya'nın bu dayatmasına büyük tepki göstermişlerse de sonuç değişmemiştir. Rusya'nın Romanya'ya verdiği sözlerin bir kısmını yerine getirmeyerek Baserabya bölgesine yerleşmesi, Romanya'nın bundan sonraki dış politikasında belirleyici bir unsur olmuş, Prens I. Carol, bağımsızlık sonrası Batılı devletler ve Osmanlı Devleti ile ilişkilerini geliştirerek Rusya'dan uzaklaşma politikası izlemiştir (Sansar, 2020, s. 51-52; Birbudak, 2014, s. 125 vd.).

Bu bağlamda Romanya'nın savaştan hemen sonra Osmanlı Devleti ile diplomatik ilişkilerini geliştirmek için gayret gösterdiği görülmektedir. Prens I. Carol, Osmanlı Devleti ile ilk temasları kurmak için öncelikle Türk savaş esirlerinin ülkelerine dönmeleri konusunda iyi niyet ve gayret göstermiş ve Romanya'da bulunan Türk esirler teslim edilmiştir (Ürkmez, 2020, 805 vd.). Bu ilk diplomatik iyi niyet adımının ardından Romanya Senato Reis Vekili Mösyö Bratiano, fevkalâde orta elçi sıfatıyla Ekim 1878 sonunda İstanbul'a gelerek itimatnamesini ve Prens I. Carol'un namesini padişaha takdim etmiştir. Romanya'nın İstanbul'a elçisini atama talebi geldiğinde Osmanlı Hâriciyesi de harekete geçerek Bükreş'e aynı sıfatla bir sefir tayinine karar vermiş ve Petersburg Sefâreti Müsteşarı Süleyman Bey'i, Kasım 1878'de Bükreş Orta Elçisi olarak atayarak Romanya'da ilk elçilik kuran devletlerden biri Osmanlı olmuştur (Sansar ve Babacan, 2021, s. 43-53).

3. Sultan II. Abdülhamit'in Balkan Siyaseti

93 Harbi sonrası Romanya, Sırbistan ve Karadağ'ın bağımsızlığını kazanması, Bulgaristan'ın ise özerklik elde etmesi Osmanlı Devleti için büyük bir kayıp olmuştur. Fakat Sultan II. Abdülhamit'in Balkanlar'daki bu yeni durumu lehine çevirebilmek için Balkan devletleri ile iyi ilişkiler kurmaya, büyük devletlerin Balkanlar'daki etkinliğini azaltmaya gayret göstermiştir (Temizer, 2021): 1082; Temizer ve Serbestoğlu, 2021, s. 15). II. Abdülhamit döneminde yaklaşık 30 yıl, Balkan devletleri ile Osmanlı Devleti arasında (Yunanistan hariç) bazı sorunlar olmakla birlikte iyi ilişkiler dikkat çekmektedir. Özellikle Karadağ Prensi Nikola ile Romanya Kralı I. Carol'un Sultan ile samimi dostlukları gözlenmektedir. Karadağ Prensi İstanbul'u iki defa ziyaret etmiş, iki ülke arasında karşılıklı nişan, madalya ve hediyeler takdim edilerek bu dostluk geliştirilmek istenmiştir (Özcan, 2012, s. 113-140). Aynı şekilde Romanya Kralı I. Carol ile Osmanlı Sultanı II. Abdülhamit arasında karşılıklı nişan, madalya ve hediyelerin gönderildiği, devlet erkanından birçok isme nişan verilmiştir.

II. Abdülhamit, bu nişan, madalya ve hediyelerin muhataplarına gönderilmesi konusuyla yakından ilgilenmiş ve Romanya Kralı ile dostluğunun devamına dikkat etmiştir.

4. Romanya Devleti Tarafından Verilen Nişan ve madalyalar

Romanya'nın bağımsız bir devlet olmasından sonra Osmanlı Devleti ile münasebetlerin geliştirilmesi yönünde karşılıklı olarak nişan, madalya ve hediyeler verilmişti.

Savaş sonrası ilk temasın yapıldığı "Osmanlı esirlerinin iadesi" meselesinde Osmanlı tarafını temsilen Bükreş'e giden Süleyman Paşa ve Azaryan Efendi'yi, yaptıkları çalışmalardan ve esirlerin başarıyla İstanbul'a ulaşmasından dolayı Romanya Prensi Carol, "Etuval dö Romani" nişanı ile ödüllendirmişti. Ancak Mirlivâ Süleyman Paşa ve Hocabey Başşehbenderi Azaryan Efendi, görev süreleri bittiği için eski görev yerlerine döndüklerinden nişanlarını, Bükreş'te ilk Osmanlı sefiri olarak göreve başlayan Süleyman Bey almış ve durumu 2 Ocak 1879 tarihli mektubunda bildirmiştir (BOA), İ.HR,. 335/21539).

Romanya'nın İstanbul elçisi, Romanya Prensi tarafından padişaha gönderilen Romanya Yıldızı Nişanı'nın (Etuval dö Romani) takdimi için 5 Şubat 1880 günü izin istemiştir (BOA., *İ.HR.,* 281/17337). Elçinin kabulünden sonra prensin, Etuval dö Romani nişanını gönderdiğine dair mektubunun karşılığı olarak bir cevapnâme yazılması için 12 Şubat 1880'de irâde çıkmıştı (BOA., *İ.HR.,* 281/17350). Rum patriği, Romanya hükûmeti tarafından kendisine verilen Romanya Yıldızı (Etuval dö Romani) Nişanı'nın kabulü ve takması için istediği izin üzerine 30 Mart 1880 tarihinde izin verildiğine dair irâde yazılmıştır (BOA., İ.DH., 802/64976).

Romanya'da bulunan Osmanlı Devleti'nin Turnu Severin Şehbenderi Ernest Efendi'ye, bu sefer Romanya Kralı tarafından Kron dö Romani Nişanı'nı verilmiş ve bunun için 17 Şubat 1882'de irâde çıkmıştır (BOA., *İ.HR.,* 336/21634). Bu gelişmeden bir ay sonra ise Kalas Şehbender Vekili Spenyan Efendi'ye beşinci rütbeden Kron dö Romani Nişanı'nı vermiştir (BOA., *İ.HR.,* 336/21628).

Bükreş Sefâretinde askeri ataşelik görevinde bulunan Halil Hurşid Bey'e Romanya kralı tarafından beşinci rütbeden Kron dö Romani nişanı verilmesi üzerine 15 Temmuz 1886 tarihinde irâde yazılmıştır. (BOA., *İ.HR.,* 302/19178).

Romanya hükûmeti başta Osmanlı Hariciye Nâzırı olmak üzere 28 zâta nişan göndermiş ve bunların kabul edildiğine dair 23 Temmuz 1888 tarihinde irâde çıkmıştır. Kral tarafından nişan verilen Osmanlı devlet adamları şunlardı (BOA., *İ.HR.,* 310/19815):

Tablo 1. 1888 Yılında Romanya Kralı I. Carol Tarafından Osmanlı Devlet Adamlarına Verilen Nişânlar

Nişan Verilen İsim	Nişanın Rütbesi
Hariciye Nâzırı Said Paşa	Etuval nişanının birinci rütbesi
Damad ve Seryâver-i hazret-i şehri-i yârî Mehmed Paşa	Kron nişanının birinci rütbesi
Rusamat Emini İbrahim Edip Efendi	Kron nişanının birinci rütbesi
Rüsûmât Emaneti Müsteşarı Bertaram Efendi	Kron nişanının birinci rütbesi
Meclis-i Rüsûmât Reis-i sâbık Mikayil Portakal Efendi	Kron nişanının birinci rütbesi
Beylikçi-i Divan-ı Hümâyûn Raif Efendi	Kron nişanının birinci rütbesi
Tahrirât-ı Hariciye Kâtibi Naum Efendi	Kron nişanının birinci rütbesi
Mektubî-i Sadr-ı âlî Mehmed Ali Beyefendi	Etuval nişanının ikinci rütbesi
Divan-ı Hümâyûn Mütercim-i Evveli David Efendi	Kron nişanının ikinci rütbesi

Mektubî-i Hariciye Mühimme Müdürü Mizik Efendi	Kron nişanının ikinci rütbesi
Umûr-ı Hukukiye-i Muhtelite Müdürü Gâlib Beyefendi	Kron nişanının ikinci rütbesi
Telgraf Kalemi Müdürü Haçik Efendi	Kron nişanının ikinci rütbesi
Paris Sefâreti İkinci Kâtibi Şerif Beyefendi	Kron nişanının ikinci rütbesi
Matbûât-ı Ecnebiye Muâvini Simon Efendi	Etuval nişanının üçüncü rütbesi
Umûr-ı Şehbender-i Kalemi Serhalifesi Diran Bey	Etuval nişanının üçüncü rütbesi
Tahrirât-ı Ecnebiye Kalemi Mümeyyiz-i Sanisi Yusuf Bey	Etuval nişanının üçüncü rütbesi
Hariciye Telgraf Odası Mümeyyizi Şevket Beyefendi	Kron nişanının üçüncü rütbesi
Amedî-i Divan-ı Hümâyûn hülefasından Refîk Beyefendi	Kron nişanının üçüncü rütbesi
Tahrirât-ı Hariciye Evrak Odası Mümeyyizi Sâmî Beyefendi	Kron nişanının üçüncü rütbesi
Rüsûmât Emaneti Tercüme Odası Müdürü Panko Vasayendi Efendi	Kron nişanının üçüncü rütbesi
Tahrirât-ı Hariciye Kalemi hülefasından Haydar Bey	Etuval nişanının dördüncü rütbesi
Tercüme Odası hülefasından Fuad Bey	Etuval nişanının dördüncü rütbesi
Tercüme Odası hülefasından Ata Bey	Etuval nişanının dördüncü rütbesi
Tercüme Odası hülefasından İzzet Bey	Etuval nişanının dördüncü rütbesi
Tercüme Odası hülefasından Rıfad Bey	Etuval nişanının dördüncü rütbesi
Tahrirât-ı Hariciye Kalemi hülefasından Sadeddin Bey	Etuval nişanının dördüncü rütbesi
Rüsûmât Emaneti Tercüme Odası Müdür Muâvini Ali Bey	Etuval nişanının beşinci rütbesi
Rüsûmât Emaneti Müsteşarlığı Kâtibi Bagos Vartan Efendi	Etuval nişanının beşinci rütbesi
Rüsûmât Emaneti Tahrirât Kalemi Müdürü Şevket Bey	Etuval nişanının beşinci rütbesi

Köstence müftüsü Mustafa Şerif Efendi'nin, Romanya hükûmeti tarafından verilen nişanı takmasına 9 Kasım 1889 tarihli irâde ile izin verilmiştir (BOA., *İ.HR.*, 316/20266). Romanya Devleti tarafından Adliye ve Mezâhib Nâzırı Cevdet Paşa ile bazı memurlarına nişan verileceği elçileri tarafından bildirilmesi üzerine karşılık olarak Romanya'daki adliye yöneticilerine Osmanlı nişanı verilmesi gerektiğini bildiren nazır, Romanya'nın İstanbul elçisinin de bu beklenti içinde olduğuna dair 5 Mart 1890 tarihinde Mâbeyn Başkitabeti'ne yazı göndermiştir (BOA., *Y.EE.*, 79/29).

Romanya'nın İstanbul elçisi 6 Mart 1890 günü Zabtiye Nâzırı'na gelerek, hükûmeti tarafından verilen birinci rütbeden "Kron dö Romani" nişanını takdim etmiştir (BOA., *İ.DH*. 1174/91741). Dobruca'dan gelen muhacirlerin bir kısmı Eskişehir'e yerleşmekteydi. Romanya hükûmeti, Eskişehir kazasında Belediye Meclisi Azâsı Receb Ağazade Kerîm Ağa'ya ikinci rütbeden bir kıt'a Sadakat Madalyası verdiğinden bunun kabul edildiğine dair 13 Ocak 1898 tarihli emir çıkmıştı (BOA., *BEO.*, 1068/80075).

Romanya Devleti tarafından Osmanlı Maarif Nâzırı'na verilmiş olan nişanın kabulüyle takılmasına dair 9 Haziran 1890 günü çıkan irâde ile izin verilmiştir (BOA., *İ.DH.*, 1184/92646).

Yukarıda kronolojik olarak verilen Romanya nişanlarına baktığımızda, padişah başta olmak üzere birçok Osmanlı Devlet adamına Romanya nişânı verildiği görülmektedir. Özellikle 1888 yılında 28 Osmanlı devlet adamına nişân verilmiş olaması dikkat çekicidir.

5. Osmanlı Devleti'nin Verdiği Nişanlar

Romanya'nın Tulça (Tulcea) şehrinde bulunan alayın musiki muallimi Toma Pavanisko, "Boğaziçi Kenarında" isimli şarkısını padişaha sunmak için 1884 yılı Ağustos ayında müracaatı üzerine teşekkür mektubu yazılmış ve nişân verilmiştir (BOA., *Y.A.HUS.*, 180/12). Romanya'nın İstanbul elçiliği görevini yapan Mavroni'ye birinci rütbeden Mecidî Nişânı verilmesi için 8 Nisan 1885 tarihinde emir çıkmıştır (BOA., *İ.DH.*, 946/74845).

Sırp ve Bulgarlar arasında çıkan savaşa son veren 3 Mart 1886 tarihli Bükreş Antlaşması'na Osmanlı murahhası olarak katılan Macid Paşa, Bükreş'te iken iltifatlarını gördüğü Romanya kral ve kraliçesi ile bazı milletvekili ve devlet adamları yanında gümrük tarifesi görüşmeleri için İstanbul'a gelen İstariçe ve eşine birer Osmanlı nişanı verilmesini talep etmiştir (BOA., *İ.DH.*, 996/78663). Yapılan değerlendirmede, Romanya vükelâsından nişan verilecek zâtın listesi hazırlanmışsa da gümrük tarifesi konusu sonuçlanmadan harekete geçilmemesine dair 18 Temmuz 1886 tarihli Sadaretten yazı çıkmıştı (BOA., *Y.A.HUS.*, 193/53).

Köstence Müftüsü Mustafa Şerif Efendi Bükreş sefirine müracaat ederek bazı Köstence mahallî idarecilerine birer Osmanlı nişanı verilmesini teklifte bulunmuştu. Sefirin durumu Hariciye Nezâretine bildirmesi üzerine, Osmanlı vatandaşları ve İslâm ahalisinin işlerini görüp kolaylaştırmalarında gösterdikleri gayret ve çalışmaları sebebiyle Köstence Belediye Başkanı Avukat Panayot Hülban ile muâvini Ali Hızır, sâbık muâvini hanedandan Hâfız Receb, Şeri' Mahkeme Naibi Bekir Fehmi efendilere beşinci rütbeden birer Mecidî nişanı verilmesi 11 Aralık 1889 tarihli irâde ile uygun görülmüştür (BOA., *İ.HR.*, 316/20289).

Adakale'de 1888 yılında meydana gelen büyük sel sebebiyle Macaristan idaresindeki Orsova'da bulunan mahallî idarecilerin yaptıkları insani yardım üzerine Kaymakam Tevfîk Bey, Orsova idarecisi Nikolas Pavlodiç'e üçüncü rütbeden, Adakale meclis azâsı Fazlı Ağa'ya da yaptığı ianât sebebiyle beşinci rütbeden Mecidî Nişânı verilmesini teklif etmiştir (BOA., *HR.SYS.*, 1/39). Viyana sefiri de Orsova'daki Adakale işlerine bakan Osmanlı memuru Filoksenidis Efendi'nin yaptığı hizmetlerden dolayı dördüncü rütbeden nişan ile taltifini 1890 yılında talep etmiştir (BOA., *İ.HR.*, 317/20352).

Bir ay sonra 7 Nisan 1890 tarihli irâde ile padişah tarafından, Romanya'nın ileri gelen devlet adamlarına Osmanlı nişanı ihsân edildiği İstanbul'daki Romanya sefirine bildirilmişti.

Nişan verilecek Romen devlet adamları ve nişanları şunlardı (BOA., *İ.DH.*, 1174/91779):

Tablo 2. 1890 Yılında Sultan II. Abdülhamit Tarafından Romanya Devlet Adamlarına Verilen Nişânlar

Nişan Verilen İsim	Nişanın Rütbesi
Dahiliye Nâzırı ve Meclis-i Vükelâ Reisi General Jorj	birinci rütbeden Osmanî Nişânı

Mano	
Hariciye Nâzırı Lahodari	birinci rütbeden Osmanî Nişânı
Adliye ve Maârif ve Mezahip Nâzırı Teodor Ros	birinci rütbeden Osmanî Nişânı
Maârif ve Mezahip Nezâreti Müsteşarı Etyeden Mihalkoya	üçüncü rütbeden Osmanî Nişânı
Adliye Nezâreti Müsteşarı Aleksan Kostako	ikinci rütbeden Mecidî Nişânı
Rüsûmât Nâzırı Olenesko	ikinci rütbeden Mecidî Nişânı
Hariciye Nezâreti Umûr-ı Şehbenderi Müdürü Papnisyo	ikinci rütbeden Mecidî Nişânı
Mebusan Meclisi azâsından Emanuel Lahvari	ikinci rütbeden Mecidî Nişânı
Hariciye Nezâreti Baştercümanı Alkonos Lahmiye	ikinci rütbeden Mecidî Nişânı.
Hariciye Nezâreti Nişan Kalemi Müdür-i sâbıkı Nikola Zatisko	üçüncü rütbeden Mecidî Nişânı
Adliye memurlarından Jan Mitileteoya	üçüncü rütbeden Mecidî Nişânı

Köstence Şehbenderi Baha Bey ile Turnu Severin Şehbenderi Artin Hakır Efendi'nin, vazifelerine gösterdikleri üstün gayret sebebiyle dördüncü rütbeden bir kıt'a Osmanlı nişanı ile taltif edilmeleri için Hariciye Nezâreti'nin teklifi padişah tarafından kabul edilerek bu konuda 23 Mart 1891 tarihli irâde ile emir verilmiştir (BOA., *İ.HR.*, 321/20692).

Dersaâdet Romanya sefiri olup Paris'te oturan Dava vekili Mösyö Adyobe'nin ikinci rütbeden Mecidî nişânı ile taltif edilmesi için padişaha yazdığı arzuhâl üzerine, böyle tekliflerin Sadâret üzerinden yapılması gerektiği, münasip olmadığı takdirde geçiştirilmesi gerektiği 23 Mayıs 1892 tarihli irâdede belirtilmişti (BOA., *İ.DH.*, 1274/100235).

Bükreş'te ataşe militer olan Binbaşı Şevket Bey'e Portekiz Devleti tarafından verilen ikinci rütbeden Dila Di'Soza ile İspanya Devleti canibinden verilen ikinci rütbeden Militer Bilan nişanlarının kabul edilmesine dair 15 Aralık 1892 tarihinde irâde çıkmıştı (BOA., *İ.HR.*, 320/20618).

Paris'te mukim Dava Vekili Mösyö Adyobe, İstanbul'da daha önce Romanya sefirliği yaptığını iddia ederek ikinci rütbeden Mecidî Nişânı verilmesi talebi üzerine konunun Sadarette karara bağlanması ve münasib olmadığı takdirde talebin geçiştirilmesine dair 23 Mayıs 1892'de irâde çıkmıştır (BOA., *İ.DH.*, 1274/100235).

6. Sultan II. Abdülhamit'in Kral I. Carol'a Hediye Olarak Gönderdiği Atlar

6.1. Hediye Edilen Atların Yolculuğu

Sultan II. Abdülhamit, Romanya Kralı I. Carol'a iki cins Arap atı hediye göndererek dostluğunu göstermek istemiştir. Bu hediyelerin takdim ve teslimi için Padişah Yaverlerinden Binbaşı Ahmet Tevfik Bey ile birlikte bir seyis ve yardımcısı da görevlendirilmiştir. Ahmet Tevfik Bey, Bükreş'ten 1887 tarihinde Padişaha sunulmak üzere gönderdiği bir layihada Krala gönderilen hediyelerin yolculuk sürecini, Sinaia'da Krala takdimini, Kralın hediyeleri nasıl karşıladığını tüm detayları ile anlatmıştır. Dolayısıyla bu belge 19. yüzyılın sonlarında diplomaside hediye takdiminin devletlerarası ilişkilerdeki yeri ve önemini görmemiz açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Belgeye göre Ahmet Tevfik Bey, 27 Ağustos 1887 tarihinde İstanbul'dan vapur ile hareket ederek, bir gece Köstence'de kalındıktan sonra 29 Ağustos sabahın erken saatlerinde Kalas şehrine ulaşmıştır. Kalas'a ulaşıldığında Kralın emri doğrultusunda şehrin merkez kumandanı, iki binbaşı ve bizzat Kralın Osmanlı heyetine mihmandar

tayin ettiği Süvari Yüzbaşı Lahovar ile Kalas Osmanlı Şehbenderi Maksim Efendi vapura çıkarak padişahın temsilcilerini karşıladılar. Bu sırada limana toplanan ahali "… *ihdâ ve ihsân buyurulan hayvanâtı görmek üzere adeta yekdiğerine rekabet etmekde ve vapura kâmilen girmekde idi*." (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

Kalas'ta bir gece kalan Ahmet Tevfik Bey, hediye atları vapurdan indirerek kendilerine tahsis edilen bir ahıra yerleştirdiğini, Kalas 3. Ordu Komutanı General Dona'nın bir ziyafet verdiğini belirttikten sonra, Kalas'tan şimendifer ile Bükreş'e 5 saat mesafedeki kralın yazlık sarayının bulunduğu Sinaia şehrine doğru yola çıktığını yazmıştır. Padişahın gönderdiği atlar "*Kalas'da bulunduğu müddet esnasında bütün halk hayvânâtın bulunduğu ahura gelerek akşama kadar hayvânât-ı mezkûreyi seyr ve temâşâ ve kâffesi gördükçe ibraz-ı âsâr-ı şâdımân ederek avdet etmekde bulundukları nâsiye-i hallerinden rû-nümâ olmakda bulunuyordu* (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

Padişahın hediyelerini götüren heyet 30 Ağustos 1887 günü Kalas'tan saat üç treni ile yola çıkarak, Ploieşti istasyonunda aktarma yaptıktan sonra, aynı gün akşamüzeri 17.00'da Sinaia istasyonuna ulaşmıştır. Hediye heyetini Sinaia'da Osmanlı Devleti'nin Bükreş Sefiri Ahmet Bey, Sefaret ikinci katibi Simon Efendi, Kralın harb yaveri Miralay Robesko ve birkaç zabit karşılamışladır. Ahmet Tevfik Bey ve beraberindeki heyet, kendilerine tahsis edilen özel daireye kralın faytonu ile götürülerek yerleştirilmişlerdir. Osmanlı Sefiri Ahmet Bey, kralın önce resmî kabul yapacağını, ardından öğle yemeğinde ziyafet vereceğini ve yemekten sonra da hediyelerin kabul edileceğini Binbaşı Ahmet Tevfik Bey'e bildirmiştir (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

6.2- Hediye Atların Kral I. Carol'a Takdimi Merasimi

Kral I. Carol, Sultan II. Abdülhamit'in hediyelerini takdim etmek üzere gelen heyeti, şehre varılmasından bir saat sonra kabul etmiştir. Binbaşı Ahmet Tevfik Bey, bu merasimi teferruatıyla anlatmaktadır. Kral I. Carol, heyeti yazlık sarayının kabul salonunda kabul etmiş, Osmanlı Sefiri Ahmet Bey ise hediyeleri teslim etmekle görevli Binbaşı Ahmet Tevfik Bey'i takdim ettikten sonra, Ahmet Tevfik Bey "*velinimet-i be-nimetim ve halife-i kâffe-i müslimin olan padişah muazzam zat-ı şevket-i seman hazret-i şehr-i yâri taraf-ı alisinden zat-ı haşmet meablarına ihda buyurulan iki Arap esbini teslim ve takdime memur olduğumu ve gerçi bu atlar arzu-yı hümayun-ı mülükane veçhile her ne kadar zat-ı ali-i kralilerine tamamıyla layık değil ise de elyevm Arap hayvanatının en a'laları bunlar olduğundan artık bunların bir bargâh-ı mahsus olmak üzere kabul buyurulmasını zat-ı haşmet meablarına arz ve beyan etmiştir*" şeklindeki sözleriyle hediyeleri takdim etmiştir (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

Kral I. Carol cevabında, Padişahın hediyeleri "*hatır-nişan zat-ı mekarim seman hazret-i şehriyari olarak taltif buyurulduğundan dolayı pek müntedar ve müteşekkir kaldığını*" beyan etmiştir. Devamında "*Bu hediye-i giran-bahanın benim için ehemmiyeti pek ziyade olduğundan be-tekrar arz-ı şükran eylerim. Bundan başka şarkda atbat saha ârâ-yı zuhur olmakda bulunan müşkilatın def' ve izalesi devleteyn beyninde mevcud olan âsâr dostı ve i'timadın bir kat daha tezyidine iş bu bargâr-ı hümayun vesile-i hasene olduğundan beni pek çok sevindirmiş oldığı gibi istikbalde dahi pek yakında zuhur edecek müşkülatın ref' ve def'ini dahi hakkımda bu suretle erzan buyurulan eltaf-ı şahaneden intizar ettiği ve iki devletin münasebat-ı hasenede ber-devam olması derece-i nihayede lazım bulunduğunu beyan ederim*." sözleri ile memnuniyetini belirtmiştir. Ayrıca kral bizzat padişahın sağlık ve sıhhatini sormuştur (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

Resmi kabulden sonra, yemek ziyafeti için yemek salonuna geçilmiştir. Salona kraliçe ve validesiyle birlikte gelen I. Carol, padişahın temsilcisini kraliçe ve validesine bizzat kendisi takdim etmiştir. "*Kraliçe ise sıhhat akıbet-ı hümayun-ı mülükaneleri istifsar ederek ihsan buyurulan işbu bargar-i şehriyariden derece-i nihaye memnun ve müteşekkire*

olduğunu ve iş bu teşekküratının bilhassa huzur-ı mekarim neşver-i şahanelerine arz ve takdim kılınmasını…" bilhassa Ahmet Tevfik Beyden rica etmiştir (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

Takdimden sonra yemek masasına geçilmiştir. Yemeğe kral, kraliçe, kralın annesi, Osmanlı sefiri, ikinci kâtip, padişahın yaveri ve Romanya devlet erkanından toplam 30 kişi katılmıştır. Masanın bir ucunda kral, diğer ucunda kraliçe oturur iken, Osmanlı sefiri Kraliçenin sağında, Binbaşı Ahmet Tevfik Bey ise kraliçenin solunda ve kralın karşısında oturmuşlardır. Bir buçuk saat süren yemekten sonra, yaklaşık 15 dakika dinlenilmiş ve yemeğe katılanların tamamı ile hediye atların resmî takdimine geçilmiştir (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942; BOA., *Y. A.HUS.*, 206/76).

Binbaşı Ahmet Tevfik Bey yazdığı raporda, padişahın hediye ettiği atları Krala takdim merasimini tüm detayları ile anlatmakta, öyle ki atların yüzlerindeki hissiyatı dahi padişaha bildirmektedir. Merasimde Ahmet Bey atları Padişahın istediği şekilde birer birer takdim ve teslim etmiştir. Bunu üzerine Kral "*… hayvanatı yegân yegân tazhir ve temaşadan geçirdiği gibi kraliçe hazretleri dahi suret-i mahsusada şeker getürüb kendi eliyle yedirmeğe başladı*." Seyis eşliğinde atlar ileri geri yürütülmüş, kral bu sırada hayvanata baktıkça "*Böyle gayetle nefis ve güzel ve tüvana hayvanattan*" daha kıymetli bir hediye olamaz sözlerini tekrarlayıp durmuştur. "*Bu gibi hayvanata binmeyub yalnız nefaşini takdir etmek üzere beslemek lazım olunduğu dahi*" defalarca teşekkürle birlikte beyan etmiştir. "*Bu suretle hayvanatın kral hazretleri canibden bir saat kadar seyr ü temaşası icra kılındı*" (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942; BOA., *HR.TO.*, 41/6).

Kral I. Carol, Sultan II. Abdülhamit'in gönderdiği hediye atlarla yakından ilgilenmiş bir saatten fazla atların yanında vakit geçirmiştir. Daha sonra kral, heyette bulunan at uşağı İbrahim Ağa ve seyis başı Hüseyin'i bizzat odasına çağırmış ve "*İbrahim Ağa'ya kendi yediyle bir altun madalya ve seyise bir gümüş madalya ta'lîk ettiği gibi yine İbrahim kullarına bir altun saat ve seyise ise taçlı bir altun iğne ihda"* etmiştir (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

Hediyelerin tesliminden kralın emri ile Binbaşı Ahmet Bey yazlık sarayda gezintiye çıkarıldı. Ahmet Tevfik Bey yola çıkmadan önce vedalaşmak maksadıyla çay içmek üzere tekrar huzura kabul edilmiştir. Kral ve kraliçe ile yalnız olarak içilen çaydan sonra, Binbaşı Ahmet Bey, İtalya'ya gitmek üzere istasyona uğurlandı (BOA., *Y. A.HUS.*, 206/76). Uğurlama merasiminde Kral I. Carol, Ahmet Bey İtalya'ya gideceğinden dolayı, teşekkürlerini bir teşekkür-name ile Dersaadet Romanya sefiri vasıtasıyla göndereceğini belirtti. Nitekim 31 Ağustos 1887 tarihli ve Kral tarafından imzalanmış teşekkür-name İstanbul'a gönderildi (Teşekkürname için bakınız Ek 2, ayrıca BOA., *Y.EE.*, 62/29).

Kral I. Carol padişahın hediyelerini çok beğenmiş ve memnun kalmıştır. Bu hediye Kral I. Carol tarafından karşılıksız bırakılmamış ve birkaç yıl sonra Padişah II. Abdülhamit'e hediye edilmek üzere dokuz adet iyi cins çoban köpeği İstanbul'a gönderilmiştir. Kralın hediyelerinin İstanbul'a ne zaman geldiği ve ne şekilde padişaha takdim edildiği bilgisine ulaşılamamış ise de 16 Kasım 1892 tarihinde Mösyö Rişar'ın Bükreş'ten ayrıldığı belgelerde yer almaktadır (BOA., *Y.PRK.HR.*, 16/43; BOA, *HR.TO.*, 44/87; BOA, *Y.PRK.EŞA.*, 16/58).

6.3. Binbaşı Ahmet Tevfik Bey'in Romanya İzlenimleri

Padişah Yaveri Binbaşı Ahmet Bey, layihasında hediyeleri takdim merasimini anlattıktan sonra, "Sinaia Kasrının Heyet-i Umumiyesi" başlığında Kral I. Carol'un yazlık sarayını yaptırdığı bu sayfiye kasabası hakkında bilgileri Padişah'a arz etmiştir. Sinaia Bükreş'e tren ile beş saat mesafede, yüksek dağlar arasında yaklaşık 20 km uzunluğunda düz bir vadiden ibarettir. Vadinin içinde Pelus ırmağı akmaktadır ve buranın havası pek latiftir. Kral 1879'da burayı bizzat gezdikten sonra havasını ve manzarasını çok

beğendiğinden bir şato inşa ettirmiş ve adına da "Pelus Kasrı" denilmiştir. Romanya ileri gelenleri de etrafa köşkler inşa ettiklerinden adeta burası "*Romanya zevât-ı mârufesinin*" sayfiye yeri haline gelmiştir. Kralın kasrı Almanya-kâri tarz ve şekilde inşa edilmiş, "*gerek dahili taksimatı gerekse imâlât-ı ahşabiyesi*" pek mahirane bina edilmiştir (BOA., *İ.MMS.*, 94/3942).

Ahmet Tevfik Bey'in devamında verdiği bilgiler dikkat çekicidir. Saray gezisi sırasında Kraliçe Elizabeth Tevfik Bey'i sarayın bir odasını bizzat gezdirmiştir. "*Hatta kraliçe hazretleri kullarına bir oda göstermişdir ki gerek mefruşat-ı dâhiliyesi ve gerekse divar ve tavanları Dersaatdet'de işlenmiş bir takım atlas üzerine işlemelerden ve deruni halılar ile ipek işleme birtakım minderlerden ibaretdir. Hatta odanın ser-daye nazır bulunan kapusunun camları çini ile nakş edilmiş ve ortasında "Bismillahirrahmanirrahim" ayet-i kerime-i kur'âniyesi yazılmış olduğu taraf-ı acizânemden görülmüş olduğu ve kraliçe hazretlerinin suali üzerine tercümesi kendülerine bildirilmiş bulunduğu hak-pay-ı mekârim ihtiva-yı hümayunlarına arz eyledim.*" (BOA., İ.MMS., 94/3942)

7. Sonuç

Devletlerin birbirlerine hediye ve nişân göndermesi, çok eski tarihlerden itibaren uygulanan ve kendine göre gelişen protokol kuralları olan bir diplomasi aracı olarak uygulanagelmiştir. Dünyanın hızlı bir değişime girdiği 19. Yüzyılda da hediye ve nişân takdimleri devletlerarasında sık kullanılan bir diplomatik ilişki kurma yöntemi olarak devam etmiştir. Diplomatik ilişkilerin daha çeşitlendiği, özellikle kapitalist ekonominin dünyaya yayıldığı bu yüzyılda hedef devlete yönelik hediye diplomasisi daha bir önem kazanmıştır.

Sultan II. Abdülhamit'in izlediği "denge politikası", büyük devletlerarasında hassas bir diplomasi yürütmeyi mecburi kılmaktadır. Bu nedenle devletin dış politikasıyla bizzat ilgilenen II. Abdülhamit, Avrupa devletlerinin kendi aralarında rekabetten faydalanmayı bilmiştir. Ayrıca bir taraftan İslam dünyası ile daha sıkı bağlar oluştururken, diğer taraftan Balkan ülkelerinin kralları ile özel dostluklar geliştirerek çok yönlü bir dış politika siyasetine yönelmiştir.

II. Abdülhamit'in özellikle önem verdiği bölgelerden bir Balkanlar olup, büyük devletlerin Balkanlarda etkili olmalarını önlemek için Balkan Devletleri ile daha yakından ilgilenmiştir. Karadağ, Romanya, Sırbistan ve özek Bulgar Prensliği ile kurduğu ilişkiler bu bakımdan dikkat çekicidir. Bu makalenin konusu olarak Romanya ile yürüttüğü hediye diplomasisi, II. Abdülhamit'in bölgeye verdiği önemin açık göstergesidir.

Diğer tarafta ise 1878 yılında Rusya ile ittifak yaparak Osmanlı Devleti'ne karşı savaşarak bağımsızlığını kazanan Romanya, Rusya'nın sözlerini yerine getirmeyerek Baserabya'yı alması üzerine, Batılı Devletlere ve Osmanlı Devleti'ne yaklaşma siyaseti izlemiştir. Hem Romanya hem de Osmanlı Devleti Rusya'nın yayılması tehdidi ile karşı karşıya kalması, iki devletin yakınlaşmasını beraberinde getirmiştir. Bu durumu gören I. Carol, 93 Harbi'nin hemen ardından Osmanlı Devleti ile ilk diplomatik temasları başlatmış, II. Abdülhamit de bu adıma olumlu cevap vererek ilişkilerin başlamasını sağlamıştır.

1878'den itibaren Osmanlı-Romanya ilişkilerinin hep iyi yönde ilerlediği, birkaç çözülemeyen sorun olmasına rağmen Sultan ile Kralın samimi bağlar kurduğu görülmektedir. Dolayısıyla iki devlet arasın bu dönemde karışlıklı nişân takdimi ve hediyeleşme örnekleri oldukça fazladır. Romanya Devleti, başta padişah olmak üzere birçok Osmanlı Devlet adamına nişân takdim etmiştir. II. Abdülhamit de aralarında

bakan ve milletvekillilerinin de olduğu birçok isme nişân vermiştir. Verilen bu nişânlarda özellikle Romanya'daki Müslümanlara iyi davranan kişilere verilmesi de dikkat çekicidir.

Çalışmada II. Abdülhamit'in Romanya kralına hediye olarak gönderdiği iki Arap atının nasıl takdim edildiği detaylı olarak ele alınmıştır. Bu örnek bize "hediye diplomasisi"nin kurallarını ve uygulanışını göstermesi açısından örnek niteliğindedir. Padişah cins iki Arap atı göndererek, krala verdiği değeri göstermektedir. Hediyelerin bizzat padişah yaveri tarafından götürülmesi, aynı şekilde kralın hediye heyetini karşılamak üzere Kalas şehrine özel temsilci yollaması karşılıklı diplomatik nezaket ve önem verme göstergeleridir. Kralın yazlık sarayında huzura kabulü, yemek ziyafetinde padişah yaverinin kraliçenin yanına oturtulması, kralın hediye edilen atlarla bir saat kadar vakit geçirmesi, bu sırada sarf ettiği sözler padişaha duyduğu saygı ve özel dostluğun göstergeleridir.

II. Abdülhamit, hediye diplomasisini etkili bir şekilde kullanmayı bilmiş ve Romanya kralı ile olan ilişkilerinde nişân ve hediyeler kullanılmıştır. Bu iyi ilişkiler iki devlet arasında esirlerin değişimi, ticaret anlaşmasının imzalanması, Dobruca'dan göç gibi konulara olumlu olarak yansımıştır. Ayrıca Romanya kralı, ülkesinde bulunan Müslümanlara yönelik siyasetine de etki ettiği savunulabilir.

Kaynakça

1. Arşiv Belgeleri

Cumhurbaşkanlığı Arşivi Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA., *BEO*., 1068/80075
BOA., *HR.SYS*., 1/39
BOA., *HR.TO*., 41/6
BOA., *HR.TO*., 44/87
BOA., *İ.DH.*, 1174/91741
BOA., *İ.DH.*, 1174/91779
BOA., *İ.DH.*, 1184/92646
BOA., *İ.DH.*, 1274/100235
BOA., *İ.DH.*, 802/64976
BOA., *İ.DH.*, 946/74845
BOA., *İ.DH.*,996/78663
BOA., *İ.HR.*,281/17337
BOA., *İ.HR.*,281/17350
BOA., *İ.HR.*,302/19178
BOA., *İ.HR.*,310/19815
BOA., *İ.HR.*,316/20266
BOA., *İ.HR.*,316/20289
BOA., *İ.HR.*,317/20352
BOA., *İ.HR.*,320/20618
BOA., *İ.HR.*,321/20692
BOA., *İ.HR.*,335/21539
BOA., *İ.HR.*,336/21628
BOA., *İ.HR.*, 336/21634
BOA., *İ.MMS*., 94/3942
BOA., *Y. A.HUS*., 206/76
BOA., *Y.A.HUS*., 180/12
BOA., *Y.A.HUS*., 193/53
BOA., *Y.EE*., 62/29

BOA., *Y.PRK.EŞA.*, 16/58
BOA., *Y.PRK.HR.*, 16/43
BOA., *Y.EE.*, 79/29

2. Makale ve Kitaplar

Argun, S. ve Eskin, Ü. (2020). Erken Dönem İslam Diplomasisinde Hediye (H 7-132 / M. 628-750), *İslamî İlimler Dergisi*, 5(1), 57-94.

Artuk, İ. (2003). Madalya. *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (Cilt 27, s. 301-302). İstanbul: TDV Yayınları.

Artuk, İ. (2007). Nişan. *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (Cilt 33, s. 154-156). İstanbul: TDV Yayınları.

Bardakoğlu, A. (1998). Hediye. *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (Cilt 17, s. 151-155). İstanbul: TDV Yayınları.

Birbudak, T. S. (2014). *Romanya'nın Bağımsızlığını Kazanması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Birken, A., (2019). Osmanlı-Kaçar Münasebetlerine Nişânlar Üzerinden Bakmak: II. Abdülhamid Dönemine Dair Bir Deneme, *OTAM*, 45,147-185.

Eldem, E. (2004*). İftihar ve İmtiyaz: Osmanlı Nişan ve Madalyaları Tarihi*. İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi Yay.

Erhan, Ç. (1999). 19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nin Yabancı Gazetecilere Nişan Verme ve Maaş Bağlama Politikası, *Osmanlı*, I içinde, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1023-1033.

Ersan, M. (1999). Türkiye Selçuklularında Hediye ve Hediyeleşme – I. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 14(1), 65-77.

Erürten, M. (2001). *Osmanlı Madalyaları ve Nişanları: Belgelerle Tarihi*. İstanbul: DMC yay.

Hitzel, F. (2017). Diplomatik Armağanlar: Osmanlı İmparatorluğu ile Batı Avrupa Ülkeleri Arasında Modern Çağda Yapılan Kültürel Değiş Tokuş, *Harp ve Sulh Avrupa ve Osmanlılar* içinde, 243-257, ed. Dejanirah Couto, çev. Şirin Tekeli, İstanbul, Kitap Yayınevi.

Karaca, F. (2007). Pişkeş. *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (Cilt 34, s. 294-296). İstanbul: TDV Yayınları.

Karateke, H. (2017). *Padişahım Çok Yaşa! Osmanlı Devleti'nin Son Yüzyılında Merasimler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kurtaran, U. ve Karaca, Z. (2020). XVIII. Yüzyıl Osmanlı-Avusturya İlişkilerinde Diplomatik Temasın Görünen Yüzü: Hediyeleşme. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(4), 1187-1218.

Sansar, M. F. (2020). *Bağımsızlıktan Balkan Savaşlarına Osmanlı – Romanya İlişkileri*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi.

Sansar, M. F. ve Babacan H. (2021). Osmanlı Devleti'nin Bükreş Sefirleri. *Near East Historical Review*, 11, 43-53.

Şahbaz, M. ve Taşkıran, H. (2020). Timur Dönemi Hediye ve Hediyeleşme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 286-303.

Temizer, A. ve Serbestoğlu İ. (2021). *Ambassadors and Consuls of the Ottoman Empire to Serbia*, Lyon: Livre de Lyon.

Temizer, A. (2021). The Independence Process of Bulgaria and the First Ambassador of the Ottoman Empire to Sofia, Mustafa Asım Bey. *Belleten*, 85(304), 1073-1014.

Theunissen, H. (2008). (Dostluğun Bedeli) 1612-1617 Yıllarında Hollanda ile Osmanlı Devleti Arasındaki Resmi İlişkilerin Oluşmasında Hediyenin Rolü. *Kebikeç*, 25, 51-66.

Turan, A. N. (2002). Bir Pişkeş Defteri İçin. *OTAM*, 13, 59-74.

Ulukan M. (2007). Avusturya İmparatoruna Gönderilen Hediyeler (1665-1699), *Hediye Kitabı* içinde, 72-82, Ed. Emine Gürsoy Naskali, Aylin Koç, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Ürkmez, N. (2020). Savaşın Öteki Yüzü: Romanya'daki 93 Harbi Esirleri. *Belleten*, 84(300), 789-824.

Ünyay Açıksöz, F. (2017). Osmanlı-İspanya Barışını Güçlendiren Diplomatik Hediyeler (1783-1787). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(2), 141-159.

Ünyay Açıkgöz, F. (2018). Osmanlılar ile Hindistan Sultanlıkları Arasındaki Diplomatik İlişkiler ve Hediyeleşme (XV.-XVII. yüzyıllar). *Ulakbilge*, 6(31), 1681-1686.

Witehead, J. (2011). Said Mehmet Paşa'nın Fransa Büyükelçiliği ve Arz Olunan Hediyeler (1741-42), (Çev. Osman Nihat Bişgin), Milli Saraylar Dergisi, 7, 57-73.

Yıldız, Y. (2018). 18. Yüzyıla Kadar Osmanlı Avusturya Elçilerinin Osmanlı Devleti'ndeki İaşeleri ve Elçilik Hediyeleri. *Tarih Okulu Dergisi*, XXXIII, 427-441.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1452-1470.
Geliş Tarihi-*Received*: 24.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1332319

Keman Eğitiminde Tını, Ses Rengi, Ton Üretimi ve Müzikalitenin İncelenmesi

Examination of Timbre Sound Colour, Tone Productation and Musicality in Violin Education

Ayşe Özlem AKDENİZ*

Öz

Uzun bir zamana yayılan yüksek seviyeli bir keman eğitimi, güzel ve etkileyici bir ses rengi ile tını üretmenin inceliklerini öğretmeyi amaçlayan bir süreçtir. Kemanda güzel bir ses ve ton elde etmek ve müzikaliteyi doğru ifade edebilmek birçok Klasik müzik icracısı için büyük bir hedef olmuştur. İcracılar bu süreç içerisindeki edinimlerini zaman içerisinde görme, duyma ve dokunma duyuları ile bütünleştirerek gelişmiş bir yeteneğe, bilgi ve birikime çevirirler. İcracının yetenek ve becerilerinin otaya çıkması için, çalgı ile ilgili çeşitli teknik bileşenlerin de bir araya gelmesi gerekir. Tüm bu kazanımların zaman içinde edinilebildiği bir süreçte ortaya çıkan ses rengi ve tını güzelliği, kemanın kendine özgün yapısal özellikleriyle birleşerek müziğe derinlik ve duygusal bir ifade katar. Bu makalede keman eğitiminde tını, ses rengi, güzel ton üretimi ve müzikal ifadenin doğru aktarılması ve yorumlanması üzerinde durulacak ve bu unsurların nasıl geliştirilebileceği detaylı olarak incelenecektir. Aynı zamanda öğrencilerin çalgılarıyla etkileşimlerini, teknik becerilerini ve müzikal anlayışlarını geliştirmek için yapabilecekleri uygulamaları ele alınarak kemanın sesini ve tınısını doğru kullanmayı, güzel bir tonu ve müzikaliteyi nasıl üreteceklerini öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Keman, eğitim, keman eğitimi, müzik, tını.

Abstract

A high level of violin training over a long period of time is a process that aims to teach the subtleties of producing a beautiful and expressive sound colour and timbre. Achieving a beautiful sound and tone on the violin and being able to express musicality correctly has been a great goal for many Classical music performers. Performers integrate their acquisitions in this process with the senses of sight, hearing and touch over time and turn them into a developed talent, knowledge and accumulation. In order for the talent and skills of the performer to emerge, various technical components related to the instrument must also come together. The beauty of sound colour and timbre, which can be achieved in a process where all these gains can be acquired over time, combine with the unique structural features of the violin and add depth and emotional expression to the music. This article will focus on timbre, sound colour, beautiful tone production and the correct transfer and interpretation of musical expression in violin education and will examine in detail how these elements can be developed. It will also discuss applications that students can make to improve their

* Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Müzik Bölümü, Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı, Eskişehir/Türkiye, eposta: ozakdeniz@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2383-7121.

interaction with their instruments, technical skills and musical understanding, and help them learn how to use the violin's sound and timbre correctly and how to produce a beautiful tone and musicality.

Keywords: Violin, education, violin education, music, timbre.

Giriş

Müziğin duygu ve ifade gücünü en yoğun şekilde aktarabilen çalgılardan olan ve insan (soprano) sesine benzeyen keman, tını, ses rengi, ton üretimi sonucunda elde edilen müzikal ifadeler aracılığıyla dinleyiciyle benzersiz bir etkileşim kurar. Keman eğitimi, öğrencilerin bu öğeleri doğru bir teknikle, ustalıkla kullanmalarını ve müziği doğru ifade etmelerini sağlama amacını taşır. Tını, ses rengi, ton üretimi, keman eğitiminin temel özelliklerindendir ve icra edilen eserlerde öğrencilerin müzikaliteyi sağlaması için istenen önemli bir gerekliliktir.

Bu makalenin amacı, keman eğitiminde tını, ses rengi, ton üretiminin nasıl elde edileceği ve doğru müzikalitenin nasıl sağlanabileceği konusunu incelemektir. Çalışma, bu unsurların kazanımlarıyla keman eğitimi ve icrasında öğrencilerin dinleyici üzerinde etkileyici bir performans gösterebilmesine yardımcı olmayı ve keman çalmayı kolaylaştıran sağ el ve sol el tekniklerini doğru olarak kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, keman eğitmenlerinin bu kavramları nasıl öğretebilecekleri ve öğrencilerin bu alanlardaki bilgilerini nasıl geliştirebileceklerinin de ayrıntılı biçimde açıklanması amaçlanmıştır.

Bir keman çalıcısı, tını, ses rengi, ton üretimi ve müzikal ifadeler yoluyla müziğe özgün bir karakter kazandırılabilir. Tını, kemanın özellikleri, ses özellikleri ve çalıcının çalma tekniğiyle birleştiğinde oluşan bir bütündür. Ses rengi, keman sesinin duyusal özelliklerini ifade eder ve kemanın bir eserin atmosferini ve duygusal tonunu nasıl yansıttığını belirler. Ton üretimi, kemandan ses çıkarma tekniklerini ve notalar arasındaki geçişlerdeki akıcılığı içerir. Müzikal ifadeler ise çalıcının duygusal ifadesini, anlatımını ve müziğin hayal gücüyle bir araya getirmesini ifade eder.

Bu makalede keman eğitiminde tını, ses rengi, ton üretimi ve müzikal ifadelerin nasıl geliştirilebileceği ve öğrencilerin keman çalma sürecini nasıl etkili bir şekilde kullanabilecekleri tartışılacak, bu konuda yapılması gereken uygulamalar incelenerek doğru bir icraya yönelik yöntemler sunularak yol gösterilecektir.

Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizidir. Nitel araştırma, kuram oluşturmaya dayalı bir anlayışla sosyal olguları kendi ortamlarında araştırmaya ve anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır. Bu tanıma göre bir araştırma sorusu açıklayıcı ya da betimleyici bilgi üretmeye yönelik olduğunda nitel araştırma yöntemlerinin en uygun yöntemler olduğu söylenebilir (Yıldırım, Şimşek, 2018).

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi, birçok sosyal bilimler araştırmacısının araştırma stratejileri bağlamında anlamlı ve uygun gördüğü önemli bir araştırma yöntemidir. Çünkü bazı durumlarda araştırma sorusu, araştırmacıyı doküman incelemesi yöntemini kullanmaya mecbur bırakabilir. Dokümanın belirlenmesinin yanı sıra inceleme kriterlerinin, analiz türü ve alanının, kodlama, doğrulama ve sınıflandırmanın da belirlenmesi gerekmektedir (Kıral, 2020).

Doküman analizi, belirlenen dokümandan anlam çıkarmak, incelenme nedeni doğrultusunda anlayış oluşturmak ve bilimsel veri üretmek için dokümanların incelenmesini ve yorumlanmasını kapsar (Corbin & Strauss, 2014). Betimsel araştırma ise, derinlemesine analize ihtiyaç duymayan verilerin incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılması sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma kapsamında belirlenen çerçeveye göre literatür taraması yapılmış, kemanda tını, ses rengi ve ton üretimi hakkında doküman analizi incelemesi yapılarak şekiller ve tablolar halinde bulgular paylaşılmış, betimsel analiz yöntemi ile de bu bulgular pedagog görüşleri de dikkate alınarak incelenmiş yorumlanmış ve elde edilen verilerle ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

1. Keman Eğitiminde Tını

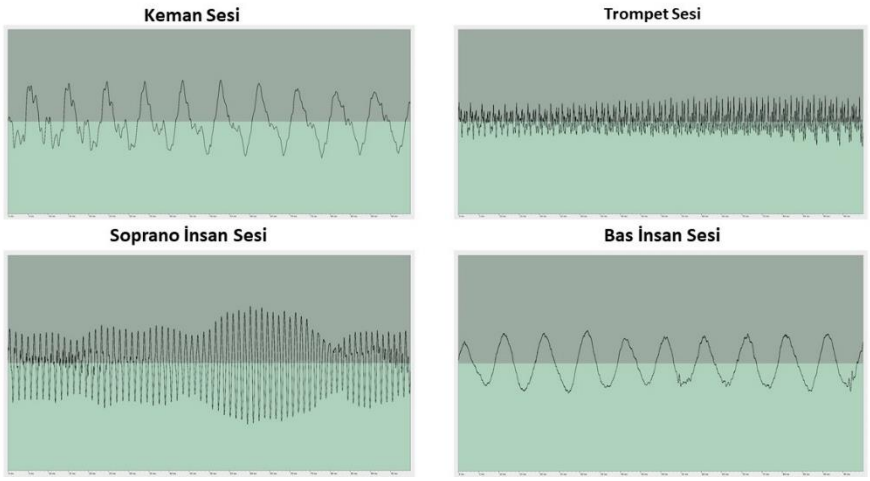
Müzik, duyguları ifade etmek ve iletmek için kullanılan evrensel bir dil olarak kabul edilir. İnsanlar, müzikle etkileyici bir şekilde iletişim kurabilir, duygusal deneyimlerini paylaşabilir ve sanatsal yönlendirmeleri yaratıcı bir şekilde ifade edebilirler. Müziğe birçok anlam yüklenmiştir. Bu anlamlar, insanoğlu ve müziğin yaşamla olan ayrılmazlığının kapsadığı alanın da bir açıklamasıdır. Etkili bir eğitim aracı olan müzik, yaşamın da bir parçasıdır (Ergen ve Bilen, 2010, s. 24).

Enstrümanlar, müzikal sesler olarak adlandırılan birçok basit sesten oluşan kümeler oluşturur. Müzikal sesler, belirli bir süre ve frekansla tekrar eden seslerdir. Bileşen seslerin frekansları, hacimleri ve onlara bağlı fazları değiştikçe, müzikal sesin kalitesi de değişir. Bir sesin karakterize olmasında en büyük etken olan tını ve gürlük, büyük ölçüde sesin bu iç yapısına bağlıdır. Dalgacık analizörleri ile analiz edilen bir müzikal sesteki basit tonların frekansları ve göreceli yoğunlukları grafikler halinde gösterilir. Bu grafikler 'ses spektrumu' olarak adlandırılır. Çeşitli çalgılardan gelen müzikal seslerinin spektrumları birbirinden farklıdır. Beynimiz sesin hangi enstrümandan geldiğini belirlemek için genellikle ses spektrumlarından yararlanır.

Bir çalgıda klasik bir icracının ortaya çıkan tınıyı ne ölçüde etkileyebileceği akademik araştırmalarda nadiren dikkate alınmıştır. Buna karşılık, "bir opera sanatçısının ses rengi" daha bilinen bir olgudur. Bir kişinin müzisyenliğinin ayırt edici özellikleri, farklı performanslarda evrensel olarak duyulabilen benzersiz ton kalitesiyle ve ses rengi ile oluşur (Chudy, 2016 s. 24).

"Tını, bir dinleyicinin benzer şekilde sunulan ve aynı gürlüğe ve perdeye sahip iki sesi farklı olarak yargılayabileceği, işitsel algının özelliğidir" (Ansı, 1960, aktaran Howard & Angus, 2017). Daha açık bir ifadeyle tını, zaman ve frekans spektrumu içerisinde hacim ve dalga boyu gibi değişken veriler sonucunda ses kaynağının öznel zarf yapısı, rengi ve tonal kalitesi olarak değerlendirilmektedir (Krumhansl, 1989; LeBrecht & Kaye, 2013; Bartlett & Bartlett, 2009; Hosken, 2011; Huber & Runstein, 2018). Blake, tını algısının doğrudan bir şekilde, yani doğrudan tanınan bir olgu olduğunu savunur. Sistemine dahil ettiği tınısal niteliklerin varlığına dair herhangi bir ampirik doğrulama sunmamış ve tını ile ilgilenen son teorik müzik araştırmalarının büyük çoğunluğu, halk arasında yaygın bir uygulama olduğunu söylemiştir (Lavengood, 2017).

Ses dalgası tarafından üretilen işitsel ve tonsal özelliklere "tını" denir. Başka bir tanımla, aynı şiddetteki ve yükseklikteki bir sesi diğer seslerden ayıran nitelikler bütünüdür. Bir çalgının tınısı, frekansın yoğunluğuna, dalga büyüklüğüne ve harmoniklerine bağlıdır (Yaygıngöl, 2019, s. 26).



Görsel 1. Farklı müzikal kaynaklardan çıkan seslerin grafiği

Keman, tınısıyla ve ses rengiyle tüm enstrümanlar arasında en esnek ve verimli örnektir. Bu bakımdan insan (soprano) sesine yakınlığıyla meşhurdur (Yüreğir,1997).

Kemanın en popüler ve yaygın enstrümanlardan biri olmasının nedeni; tonunun etkileyici güzelliği, duygusal ifade zenginliği, tınısının sıcaklığı ve yorum olanaklarının zenginliğidir. Usta bir anlatıcı olması, değişen ruh hallerini ya da doğal güzellikleri detaylı bir şekilde tasvir edebilmesi, kemanı ideal bir solo enstrüman ve bestecilerin duygularını rahatlıkla ifade edebilecekleri bir araç haline getirir. Müzisyenin virtüözitesini gösterebileceği en elverişli enstrümanlardan biri olması onu müzikte çok önemli bir yere getirmiştir. Bu enstrüman, diyatonik, kromatik, pizzicato, bağlı ve bağsız olarak tüm icralarda büyük bir incelik ve ifade gücü taşır (Akdeniz, 2017, s. 296-301).

Ayrıca keman, yaylı çalgılar arasında 4,5 oktavla en geniş ses aralığına sahip enstrümandır. İçi boş bir rezonans kutusu ve uzun bir sap üzerine gerilmiş dört telden oluşur. Şekli rastgele değildir, sekiz bölümden oluşur ve tüm oranları akustik değerlere göre hesaplanır. Bu bölümler, gövde, alt kısım, üst kısım, yan kısım, tellerin birbirine uzaklığını sabitleyen ve tuşeden yüksek durmasını sağlayan köprü, parmak ucu, kuyruk kısmı (salyangoz) ve akort kulaklarıdır. Yaklaşık 70 parçadan oluşur. Bu çalgının çeşitli metallerden ya da hayvan bağırsağından üretilmiş olan dört adet teli mevcuttur. Teller sırasıyla kalından inceye doğru 'Sol, Re, La ve Mi' dir. Aralıkları ise 'tam beşli' olarak tınlar.

Her telin kendi yapısına göre bir ses rengi vardır. En tiz sesleri veren mi teli yüksek frekanslarda titreşen ince bir tel olduğu için net, parlak ve keskin bir ton üretir. La teli, daha yumuşak, dolgun ve orta tonda bir sese sahiptir. Diğer tellere göre daha geniş bir yayılıma sahip olan la teli, orkestra akortlamalarında kullanılan ana sestir. Re teli yumuşak ve tatlı ses verir. Müzikal ifadeler bu tel üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Sol teli ise, diğer tellere göre daha düşük frekanslarda titreşen bir tel olduğu için kemanın alt sesini ve rezonansını sağlar. İnsan sesindeki 'alto'ya benzer. Bu telin tonu dolgun ve koyudur. Her telin farklı kalınlık, malzeme ve gerilime sahip olması, bu tellerin ton ve tını özelliklerinin oluşmasında en büyük etkendir. Farklı frekanslarda ses çıkarabilmeleri için bu tellerin birim kütlelerinin ve teli geren kuvvetlerin farklı olması gerekir. Belli bir tel üzerinde farklı sesler elde etmek için sap üzerindeki tele parmakla bastırılarak düğüm oluşturulması sağlanır. Böylece telin boyu kısaltılarak verdiği ses daha yüksek ve daha tiz olur.

Tellerin sahip olduğu frekanslar aşağıdaki gibidir:

I. Mi teli	660 frekans
II. La teli	440 frekans
III. Re teli	293. 3 frekans
IV. Sol teli	196.6 frekans

(Göbelez, 1996, s. 65-66)

Kemanın göğüs kısmında iki adet 'f' şeklinde delik vardır. Gövdenin içinde yer alan ve bas balkon olarak da adlandırılan uzunlamasına bir bas çubuğu, ve eşiğin altında 'can direği' adı verilen bir çubuk vardır. Bas çubuğu sesin rezonansa girmesine, can direği ise ses titreşimlerinin alt kapağa iletilmesine yardımcı olur. Gevaert kemanın tellerini şu şekilde yorumlamaktadır: "Kemanın tellerinin her biri farklı bir ses çıkarır. En ince sesi çıkaran ilk tel (chanterelle) titrek, sıcak bir tınıya sahiptir. Melodinin gerektirdiği ifadeyi en iyi şekilde seslendirir. "İkinci tel birincisi kadar ince değildir, ideal ve tatlı bir melodiyi ifade etmede başarılıdır. Üçüncü tel eşsiz bir tatlılıkla ortaya çıkar. Dördüncü tel ise koyu ve kuvvetli bir sese sahip olan kontralto sesidir"(Çalışır, 2000). Tellerin çekme gücü toplamda 30 kg. ve eşik üzerine yaptığı basınç yaklaşık 12 kg.dır.

Gövdenin yan taraflarının yaptığı girinti, yayın serbestçe hareket etmesini sağlar. Kemanın alt ve üst kapakları kavislidir. Burada amaç, tellerin üzerinde durduğu keman köprüsüne gelen ortalama 10-12 kilogramlık basınç karşısında direnci arttırmaktır. Köprü ve kemanın gövdesi, titreşim enerjisinin bir kısmını ses olarak havaya aktarmaya yarar. Köprü, 'f' delikleri arasındaki göbek üzerine oturur ve titreşimi kemanın gövdesine aktararak parlak bir tını yaratır ve titreşen havanın tekrar dışarı çıkmasını sağlar. Başka bir deyişle, eşikten çıkan enerji kemanın gövdesinde akustik enerjiye dönüşür. Dış etkilerden korunması için tamamen organik malzemelerden yapılan koruyucu bir vernikle cilalanır. Kemanın tınısını etkileyen temel unsurlardan birisi de ciladır. Keman yayının kullanımı ile ilgili de belirli bazı kurallar vardır. Yayın kirişi yaklaşık olarak 120-150 at kılının oluşturduğu yayın kıllarının gerildiği kısmıdır ve kılların tellerden ses çıkarması için mutlaka reçinelenmesi gerekir (Akdeniz, 2019, s. 40-42).



Görsel 2. Antonius Stradivarius (d. 1644; Cremona, Lombardy – ö. 18 Aralık 1737; Cremona, Lombardy)

Keman yapımcılarına 'Luthier' denir. Keman yapımında İtalyanlar, Fransızlar ve Almanlar başı çekmiştir. Nicolo Amati (1596-1684), Antonio Stradivari (1644-1737) ve Cremona'dan (İtalya) Giuseppe Antonio Guarneri (1698 - 1744) tüm zamanların en büyük keman yapımcılarıdır. Bu ustaların yaptığı kemanlardaki ahşabın bileşimi, doğal işlenmemiş ahşabınkinden çok farklıdır. Daha fazla miktarda silikon, kalsiyum, manganez ve alüminyum ve daha az sodyum vardır. Bu, çeşitli kimyasal solüsyonlar. ahşabın hücresel yapısında mikro değişiklikler meydana getirerek ahşabın daha sağlam ve dayanıklı hale gelmesini sağlar ve ses niteliklerini netlik ve esneklik yönünde artırır (Stefanov, 2017, 47).

Keman, zarafet ve duygusal ifadeyi bir araya getiren klasik bir alettir. Bir kemanda güzel bir ses elde etmek, hem müzisyenler hem de dinleyiciler için büyük bir hedef olmuştur. Ancak güzel bir ses, çalıcının yetenekleri ve çeşitli teknik bileşenlerin birleşimiyle ortaya çıkar. Kemanda güzel bir sesin nasıl aranacağını ve bu konuda yapılması gereken bazı eylemler vardır.

2. Kemanda Kaliteli Ses Rengi Elde Etme ve Ton Üretimi

2.1. Doğru Enstrüman Seçimi

Kemanda güzel bir sesin aranmasının ilk adımı, doğru çalgıyı seçmektir. Çalgının kalitesi, sesin tonunu ve icracının performansını doğrudan etkiler. Amatör icracılar için müzik mağazasında farklı keman modelleri denenebilir ve kişinin fiziksel yapısına göre en uygun olanı seçilebilir. Profesyonel icracılar için ise luthierlerin sahip olduğu el yapımı keman modelleri kalite bakımından daha uygundur.



Görsel 3. Naziler tarafından 2. Dünya savaşında kaçırılan ve 78 yıl sonra bulunan bir Stradivarius kemanı

2.2. Ses Kalitesi

Ses, bir dizi titreşim tarafından üretilen bir enerjidir ve periyodik basınç değişikliklerini içerir. Başka bir deyişle ses, titreşen bir nesne tarafından oluşturulan bir basınç dalgasıdır. Genel olarak, kulağımızı uyaran ve bu şekilde beynimizde duyumlara neden olarak bir ses yaratan etkilerden bahsederiz. Buna göre bir sesin var olabilmesi için çalışan bir kulak ve beyin (alıcı sistem), bunları uyarabilecek etkenlerin oluşması (ses kaynağı) ve bu etkenlerin oluştuğu noktadan kulağı uyaracak yeterli bir şiddet (verici ortam) gerekir. Bu unsurlardan herhangi biri olmadan ses yoktur" (Zeren, 2014, s. 11).



Görsel 4. Sesi oluşturan öğeler (Zeren, 2014, s. 11)

Bir kemanı değerlendirmede en önemli faktörlerden birisi de ses kalitesidir. Ses kalitesi, çalgının tonu, projeksiyonu ve rezonansıyla bağlantılıdır. Her keman farklı bir ses karakteri taşır. İcracının çalmak istediği tarza ve tercihlere uygun bir ses arayışı içinde olması önemlidir. Çalınacak olan keman; çalgıyı deneyerek ve farklı modelleri karşılaştırarak icracının kulak zevkine uygun olana göre ve öğretmenin de onayıyla tercih edilmelidir.

2.3. Ahşap Kalitesi

Aslında bir rezonans kutusu olan keman, bir sap dört tel ve telleri tutan parçalardan meydana gelmiş bir çalgıdır. Kemanda, çalgının yapıldığı ahşap malzeme ses kalitesini büyük ölçüde etkiler. Ahşap seçimi, sesin zenginliği, ısı ve rezonansı üzerinde kullanılan bir faktördür. Ahşap ne kadar eski ve kuru olursa, sesin kalitesi ve tınısı o oranda artar. Enstrümanın ön ve arka yüzeyleri için kullanılan ladin veya köknar gibi ağaç türleri, genellikle iyi bir ses kalitesi sunar. Ayrıca, akçaağaç gibi sert ağaçlar da sesin berraklığını ve netliğini gösterebilir (Akdeniz, 2019, s. 40-42).

2.4. İşçilik ve Kalite Kontrolü

Kemanın güzel tasarımı ve şekli kemandan güzel bir ses ve tını elde etmek için de son derece önemlidir. Doğru bir keman seçmek için, çalgının işçilik kalitesi göz önünde bulundurulmalıdır. Kemanı oluşturan parçaların düzgün bir şekilde birleştirilmiş olması, köprü ayarının doğru yapılması ve tellerin uygun bir şekilde yerleştirilmesi gibi işler uzman bir kişinin yardımıyla kontrol edilmelidir (Akdeniz, 2019 s. 40).

2.5. Uygun Boyut ve Ergonomi

Keman çalmaya başlamak için kişinin fiziksel yapısına uygun bir çalgı seçmek de önemlidir. Özellikle çocuklar ve başlangıç seviyesindeki öğrenciler için, uygun boyutlarda bir çalgı kullanmak, çalmayı kolaylaştırabilir ve daha hızlı bir ilerleme sağlayabilir. Ayrıca, çalgının ergonomik olarak rahatça çalınabilecek bir şekilde kullanılması için çeneliğin ve keman yastığının konforlu ve uygun boyutta olması gerekir (Stowell, 2010).

Her keman öğrencisinin farklı bir parmak becerisi ve keman çalmaya farklı bir fiziksel yatkınlığı vardır. Öte yandan, yüksek kavrama gücüne sahip bir keman öğrencisinin düşük fiziksel yatkınlığa, düşük fiziksel yeteneğe sahip bir öğrencinin ise daha yüksek kavrama gücüne sahip olması mümkündür. Bu bakımdan keman derslerinin

içeriği, bu farklılıkların dengeli bir şekilde yönetilebileceği şekilde tasarlanmalıdır (Akdeniz, 2019, s. 70).

2.6. Akustik Ortamın Önemi

Kemanda güzel bir ses ararken, çalma ortamının akustiği büyük önem taşır. Sesin yankılanması, ortamın boyutları ve kaplama malzemesi gibi faktörler, sesin zenginliği ve netliği üzerinde etkili olurlar. İcracının akustik olarak uygun bir salonda veya stüdyoda çalması, çalgısının sesini daha iyi kontrol etmeye yardımcı olacaktır.

3. Teknik Becerilerin Geliştirilmesi

Herkes tarafından takdir edilen ve kabul gören bir ses ve tını elde etmek, enstrüman ile ilgili bütünsel bir anlayışa ulaşmakla mümkündür. Kemanda güzel bir sesin aranmasında, sağ el ve sol ile ilgili teknik becerileri geliştirmek oldukça önemlidir. Keman tutuşu ve duruş, iyi bir yay tekniği, parmak pozisyonu, doğru vibrato ve pozisyona geçme ve nefes kontrolü gibi temel bilgileri öğrenmek ve bunları düzenli olarak çalışmak, daha iyi bir ses elde etmeye yardımcı olacaktır.

Keman, çalıcının teknik kapasitesini ve müzikal ifadesini sergilemek için hassas bir araçtır. İyi keman çalmak için, doğru teknik becerilere sahip olmak önemlidir. Keman çalmada teknik becerilerin nasıl geliştirilebileceği konusunda birçok yöntem mevcuttur.

3.1. Doğru Pozisyon ve Duruş:

Keman çalmada doğru pozisyon ve duruş, temel bir adımdır. Vücut yapısının doğru olması, yayın doğru bir şekilde yerleştirilmesi ve parmakların doğru pozisyonda olması, teknik özelliklerin iyileştirilmesinde önemli bir rol oynar. Bir keman öğretmeni veya uzman bir çalgıcının rehberliğinde doğru pozisyon ve görünümün izlenmesi önemlidir.

Tüm keman çalma teknikleri, doğru keman duruşu ve tutuşu etrafında şekillendirilmiştir. Keman çalmaya başlarken mükemmel duruş, baş pozisyonu, el ve kolların açısı, yükseklik ve vücudun gövde ve bacaklar gibi diğer pozisyonların da önemine değinilmelidir. Çünkü bunlar öğrencinin kemanı doğru çalma becerisini geliştirmede önemli bir rol oynar (Akdeniz, 2019, s. 74).



Görsel 5. Dengeli keman tutuşu (Kişisel arşiv)

Carl Flesch, "Die Kunst des Violinspiels" adlı ilk kitabında vücut duruşu konusuna değinmiştir. Flesch, bacakların doğru konumlandırılmasının keman çalmada çok önemli bir işlevi olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre; bacakları birbirinden bağımsız olarak ayrı tutma pozisyonu estetik olarak iyi görünmese de fiziksel olarak en faydalı pozisyondur (Arney, 2006, s. 42).

Flesch'in ikinci ilkesi kemanı vücutla çalmaktır. Keman çalarken hareketten kaçınmanın dayanılmaz bir kısıtlama hissi yaratabileceğini, ancak her yay hareketinde sallanma alışkanlığının müziği olumsuz etkileyebileceğini öngörmüştür.

3.2. Yay Tekniği

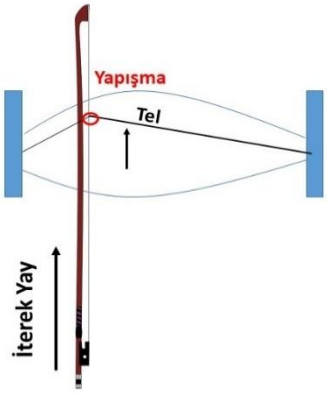
Keman çalmada en önemli faktörlerden birisi de yay tekniğidir. Ayrıca yay, bir yaylı çalgı icracısı için en önemli ifade aracıdır. Keman üzerinde yay ile ses üretimi sürecinde, yayı oluşturan malzemeler, yayın tutuşu, pozisyonu (ses noktası), hızı, basıncı, yayın yönü ve yayın perdesi gibi faktörler sesin kontrolünü ve icra edilen eserin ifadesini etkiler. Yay, tel üzerinde sürtünme kuvveti yaratarak gergin tellerin titreşmesini sağlar. Yayın tel üzerinde dinamik sürtünme ve statik sürtünme olmak üzere iki tür kuvvet oluşturduğu bilinmektedir (Yaygıngöl, 2019, s. 29-30).

Keman çalışmaya başlarken sağ el ile yayı düzgün ve doğal bir biçimde tutmalı, boş telde yay çekilmelidir. Yay; parmak esnekliği, çeviklik, ağırlık kontrolü, denge, güç ve

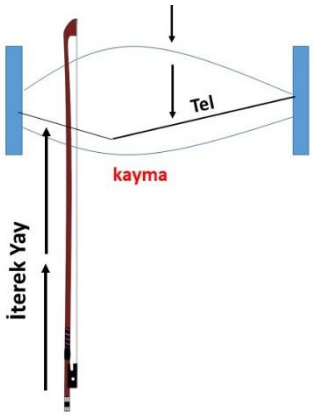
hassasiyet sağlayacak şekilde tutulmalıdır. Doğru yay hareketlerine hâkim olmanın püf noktası, yerçekiminin işini yapmasına izin vermektir.

Yeni başlayanların denge ve doğru yay kullanımı becerileri kazanması için yayı üç parçaya bölerek çalışması ergonomik olarak daha verimli olacaktır.

Yay tekniğini geliştirmek için düzenli olarak yay egzersizleri yapmak, yay ile parmaklar arasında doğru bir şekilde hareketi sağlamak ve yay yükünü kontrol etmek önemlidir. Keman öğretmeninin gözetiminde yay tekniklerini öğrenmek ve kullanmak da faydalı olacaktır.



Görsel 6.(a) Statik sürtünme (yapışma)



Görsel 6. (b) Dinamik sürtünme (kayma)

Yay çekimi esnasında tele uygulanan fazla baskı, gıcırtı sesi çıkmasına sebep olur. Bu sebeple itme ve çekme hareketleri, yayın akış hızına göre baskı yapmadan doğal bir biçimde yapılmalıdır ve yayın tüm kıllarının kullanılmasına azami dikkat gösterilmelidir.

Yay köprü ile tuşe arasında, köprüye paralel olarak gidip gelmelidir (Bu çalışmayı ayna karşısında kontrol ederek yapmak daha etkili olacaktır).

Arşeyi çekip iterken hareketler yavaş, yumuşak ve doğal olmalıdır. Uca gelindiğinde bilek aşağıya doğru bükülmemelidir. İterken, dibe yaklaştıkça bileği kasmamaya ve doğal ve yuvarlak halini korumaya çalışılmalıdır.

Dipte yapılan yay değiştirmelerinde bilekle senkronize olacak şekilde parmaklar da kullanılmalıdır (Akdeniz, 2019, s. 88-89).



Görsel 7. Yayın köprü ve tuşe arasındaki konumu (Kişisel arşiv)

3.3. Sol Elin ve Parmakların Konumu

Kemanda kaliteli ses elde etmek çok zordur. Kaliteli ses elde etmenin ilk şartı doğru parmak basımı ve entonasyondur.

Keman eğitiminde tuşe üzerinde sol elin ve bileğin konumu ve parmak basışı ile ilgili sayısız teknik bulunur. Bu değişik teknikler sol elin ve parmakların tuşe üzerindeki hakimiyetini daha iyi sağlamak adına ortaya çıkmıştır. Kemandan daha iyi ve kaliteli ses üretmek, çevikliği artırmak elin şeklini bozmadan doğru pozisyonlara geçebilmek için tüm parmaklara aynı hızda vibrato uygulamak ve aynı zamanda tüm tellere kontrollü bir şekilde aynı basıncı sağlamak için doğru sol el ve bilek duruşu ile parmak basıncı önemlidir (Akdeniz, 2019, s. 101).

Parmak basma ve entonasyon çalışmaları için öğrencilere doğru sese ulaştıklarına ikna olana kadar, her ses üzerinde tek tek, vibratosuz, boş tellerle sesin doğruluğunu kontrol ederek çalışmaları önerilir (Marchuk, 2012, s. 29). Gam ve etüt çalışırken boş tellere denk gelen sesleri çaldığımızda, ilgili boş telle (çift ses) çalmak entonasyon açısından faydalı olacaktır.

Genellikle öğrencinin sol elinin 1. parmağı ve ardından sırasıyla 2., 3. ve 4. parmakları keman tuşesindeki tellerin üzerine yerleştirilir. Günümüzde kullanılan sol el tekniklerinin çoğunda 3. ve 4. parmaklar zayıf kalmakta, bu nedenle kaliteli ses elde edilememektedir. Keman öğretiminde kabul gören modern yöntemlere göre el ve parmakların tuşeye serbestçe basabilmesi ve seslerin doğru çıkabilmesi için yapılacak konumlandırma ile başparmak, el ve kol doğal pozisyonunu bulacaktır. Sol eldeki her hareket diğerinin duruşunu ve rahatlığını etkiler. Parmak hareketlerini etkileyen bir diğer durum ise bileğin duruşudur. Bilek, ön kolun devamı gibi kırılmadan düz durmalıdır (Galamian, 1962).



Görsel 8. Sol el parmaklarının tuşe üzerinde duruşu (Kişisel arşiv)

Çalınan notaların temizliği her zaman çok iyi dinlenerek kontrol edilmelidir. Doğru yere basılmış bir nota her zaman doğal ve güzel bir tınıya sahiptir. Eğer bir nota temiz olarak tınlamıyorsa o notadan tekrar bir önceki notaya dönülmeli ve sorunlu yerin temiz çalındığından emin olana kadar tekrarlar yapılmalıdır.

Flesch, entonasyon öğretiminde; öğretmenin öğrenciye bu tekniğin gelişimi, bireysel işitsel beceri ve yeteneklerin gelişimi ve kendi kendini düzeltmesi için zamana ihtiyaç duyduğunu söyler. Flesch, entonasyonu çabuk bir şekilde düzeltmenin daha yoğun bir prosedür gerektirdiğini ve öğrencilerin genellikle bu konuda zorlandığını belirtmiştir (Arney, 2006, s. 53).

Kemanın sol el tutuş pozisyonundaki kol ile, insan fizyolojisine aykırı olarak sol kolu ve dirseği tuşeye doğru çevirmeye zorlayarak doğru konumu korumak çok önemlidir. Özellikle genç öğrencilerde bu çalışmaya kısa sürelerle başlanmalı ve bu süre giderek arttırılarak öğrencinin kondisyon kazanması hedeflenmelidir. Kemanın doğru tutuşu ve sol elin tuşe üzerindeki doğru konumu keman çalmanın en önemli kurallarındandır. Parmaklar tele paralel ve dik basmalı, sanki avucumuzun içinde bir top varmış gibi pozisyon alınmalı, bilek ve dirsek arasındaki kısım düz olmalı, bilek ne içe ne de dışa doğru kıvrılmamalıdır (Akdeniz, 2019, s. 102).

Keman çalmada doğru parmak pozisyonları ve geçişleri, doğru notaları ve akorları doğru bir şekilde çalmanın temelidir. Parmakları doğru konumda yayın altına yerleştirmek temiz ve net bir ses üretimine katkı sağlar. Parmak pozisyonlarını ve geçişlerini çalışmak için parçaları yavaş bir tempoda çalmak, parmaklar arasında hızlı geçişleri uygulamak ve parmak egzersizleri faydalı olacaktır.

Tonlama, keman çalmada doğru notaların çalınması anlamına gelir. Doğru bir tonlama için kulak eğitimi ve düzenli olarak "aralıklı" egzersizleri yapmak önemlidir. Akortlu bir referans kaynağı kullanarak notaların doğru ses açıklamasını kontrol etmek, tonlamayı geliştirmek için yardımcı olabilir.

4. Ton Kontrolü ve Üretimi

4.1. Kemanda Ton Kalitesinin Sağlanması

Flesch, ton üretiminin ne zaman başlaması gerektiği ile ilgili; bir kemancının entonasyonunu geliştirdikten sonra müzikal ifade yoluyla ton üretimini keşfetmeyi sağlaması gerektiğine inandığını belirtmektedir (Arney, 2006).

Flesch keman eğitiminde ton üretimine büyük önem vermiş ve hatta bu konuda '*Keman Çalımında Ton Üretimi Sorunları*' adlı bir kitap yazmıştır. Flesch'e göre ton üretiminde en önemli şey, yayın tellerle buluştuğu doğru noktanın değişmeden kalmasıdır. Bu ortak yay hareketinin süresi, tasarlanan ses şiddetinin yoğunluğu ve pozisyonun yüksekliği gibi üç temel faktöre bağlıdır (Flesch, 1934).

Schulte ise Mozart, Rolland, Corvoisier, Applebaum ve Stoeving gibi birçok önemli müzisyene dikkat çekerek, bu müzisyenlerin yaylı çalgı eğitiminin ilk yılında öğretilmesi gereken temel ilkeler arasında iyi bir ton üretimini saydıklarına dikkat çekmektedir (Schulte, 2004).

Büyük keman pedagogu C. Flesch'e göre ton üretme, keman çalma tekniğinin en asil kısmını temsil eder. Saf ton en önemli duyguların geçerli bir tercümanıdır. İcracı, yine de asla sadece bir yorumcu olmaktan çıkmamalıdır.

İyi ve kaliteli bir ton elde etmek için parmakların doğru basımının yanı sıra doğru notaların doğru entonasyonla çalınması da gereklidir. Doğru bir entonasyon yakalamak için kulak eğitimi ve düzenli olarak aralık egzersizleri, gam ve etüt çalışmaları yapmak çok önemlidir. Notaların doğru seste olup olmadığını kontrol etmek tonlamayı geliştirmek için yardımcı olabilir.

İcracı kemanın ton kalitesini, çalgıdan elde ettiği sesin sınırları, kalitesi ve zenginliği ile ifade eder. Ton kalitesi, müzikal ifadeyi ve dinleyiciye iletilen duyguyu büyük ölçüde etkiler. Kemanda ton kalitesinin sağlanabilmesi için bazı şartlar mevcuttur.

4.1.1.Enstrümanın Kalitesi

Kemanın ton kalitesi, enstrümanın yapım kalitesiyle doğrudan ilgilidir. İyi bir ton ve kalite elde etmek için, yüksek kaliteli bir keman seçmek önemlidir. Enstrümanın yapımında kullanılan ahşap malzeme, işçilik kalitesi, rezonans özellikleri ve ses karakteristiği, ton karakteristiğini oluşturan unsurlardır. Uzman bir lüthierden yardım alarak, farklı araçları deneyerek ve profesyonel tavsiyeleri alarak, ton kalitesi yüksek bir keman seçmek mümkündür.

4.1.2. Doğru yay seçimi ve kullanımı

Yay tekniği, kemanda ton özelliğini büyük ölçüde belirleyen önemli bir faktördür. Yayın doğru bir şekilde yerleştirilmesi, basınç kontrolü, hız ve yön, sesin kontrolü ve ifadesini sağlar. Yayın orta kısmı ile tellere doğru bir basınç uygulaması, net ve zengin bir ses üretmeye yardımcı olur. Yay tekniğini geliştirmek ve yayın teknik özelliklerini kavramak için yayın farklı bölümleri kullanılarak çeşitli egzersizler yapılmalıdır.
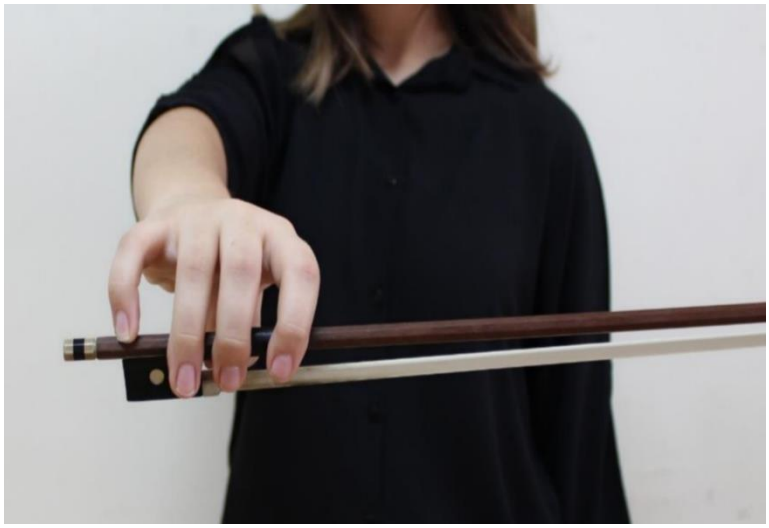
İyi malzemeden yapılmış kaliteli bir yaya sahip olmak da önemlidir. Yayın gövdesi genellikle yılan ağacı, brasil ağacı, pernambuco ağacı ve gül ağacı gibi dayanıklı ve esnek ağaçlardan yapılır. Pernambuco ağaçlarından yapılan yaylar dayanıklı ve mükemmel rezonans özelliklerine sahiptir. Yorumcular ve yay yapımcıları tarafından yüksek kaliteli olarak nitelendirilen yaylar genellikle Güney Amerika'da üretilen yaylardır. Günümüzde bazı keman yayları farklı ahşap türlerinden veya karbon fiber gibi modern malzemelerden yapılabilmektedir.

İcracılar yayları genellikle "yumuşak-sert" olarak değerlendirir. Bu değerlendirmeler, gerilimin gövde boyunca dağılımı ile ilgilidir. Ünlü keman eğitimcisi Carl Flesh, çok esnek bir yay gövdesi ile yaya hakim olmanın imkansız olduğunu, çok sert bir yay gövdesinin ise sesi olumsuz etkileyeceğini söyler (Flesch, 1934, s. 10). Ivan Galamian da çok sert ve dirençli bir yay gövdesinin sesi kötü etkileyeceğini ve böyle bir yayla birçok temel yay tekniğinin bile gerçekleştirmenin de imkânsız olacağını belirtmiştir (Galamian, 2013, s. 44). Dolayısıyla yay gövdesinin esnekliği hem ses üretimi hem de sağ el icra teknikleri açısından oldukça önemlidir (Yaygıngöl, 2019, s. 33).

Tüm sağ el hareketleri ve teknikleri kemanın tamamlayıcı bir parçası olan yay ile yapılır. Bu hareketler yapılırken sağ omuz ve üst kol kaldırılmamalıdır. Çekme, itme ve tel değiştirme hareketleri dirsekten, kullanım yoğunluğu ise sırasıyla alt koldan başlatılmalı, bilek ve özellikle parmaklara doğru hareket arttırılarak daha da etkinleştirilmelidir (Akdeniz, 2019, 2).

Yay çalışmaları, parçaların karakteristik özelliklerini vermede en etkili unsurlardan biridir. Kemancının çalarken kullandığı melodik dil, yay tekniklerinin doğru ve etkin kullanımı ile doğrudan ilişkilidir. Kemancının, yayı melodi ile uyumlu bir şekilde çalması gereken yay şekillerini ve tekniklerini iyi kavramış olması gerekir. Melodik dilin dinleyiciye aktarımı ancak bu şekilde gerçekleşebilir.

Yay; parmak esnekliği, çeviklik, ağırlık kontrolü, denge, güç ve hassasiyet sağlayacak biçimde tutulmalıdır. Doğru yay hareketlerine hâkim olmanın püf noktası, yerçekiminin işini yapmasına izin vermektir.



Görsel 8. Yay tutuşu (Kişisel arşiv)

Yayı tutarken baş ve orta parmağımız birbirine karşılıklı durmalı ve baş parmağımız bükülü olmalıdır. Elimiz avucumuzun içinde bir top varmış gibi yuvarlak olmalı, işaret-orta-yüzük parmaklarımız doğal bir şekilde durmalı, serçe parmağımızın ise topukta yuvarlak bir pozisyonda ve serbest olduğu kontrol edilmelidir. Yay çekilirken köprüye paralel olacak şekilde köprü ile sap arasında ileri geri gitmelidir (bu çalışmayı ayna karşısında kontrol ederek yapmak daha etkili olacaktır). Yayın hızı, basıncı, yayın konumu ve yayın çekimi gibi faktörler çıkan sese farklı renkler kazandırabilir.

Ünlü keman solisti ve Kneisel Quartet'in kurucusu Franz Kneisel, kendisiyle yapılan bir röportajda "kemanı gerçekten iyi çalmanın sırrı yaydadır" demiştir (Martens, 2015, s.75). Bir keman ve keman yayı ne kadar kaliteli olursa olsun, doğru bir teknikle icra edilmediği sürece çıkan sonuç tatmin edici düzeyde olmayacaktır. Sol el teknik unsurları

ses üretim sürecini şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olsa da, üretilen sesin kalitesini en çok etkileyen şey sağ el teknik becerileridir. Başka bir deyişle, sağ elin mekanik gereksinimleri ses üretiminde en büyük rolü oynar. Bu nedenle Kneisel gibi birçok solist ve eğitimci profesyonel keman icrasında sağ elin önemini vurgulamaktadır (Yaygıngöl, 2019, s. 37).

4.1.3. Sol El Parmak Pozisyonu ve Basınç

Parmak pozisyonu ve parmakların tel ve tuşe üzerindeki basıncı, kemanın ton kalitesine etkide bulunan diğer bir önemli faktördür. Parmakların doğru konum ve doğru basınçla tellere yerleştirilmesi, doğal ve temiz bir sesin elde edilmesini sağlar. Sol elin konumunu tuşe ve sap üzerinde doğru bir konumla yerleştirerek parmak pozisyonlarını doğru bir şekilde öğrenmek için yavaş tempoda çalışmak, parmak egzersizlerini yapmak ve tonlamayı geliştirmek önemlidir. Ivan Galamian basınçla ilgili olarak *"Ses üretiminde önemli olan sadece basınç miktarı değil, aynı zamanda basıncın kalitesidir. Bu kalite, basıncın iletilme şekli ile belirlenir. Ana nokta, basıncın hiçbir durumda esnek olmayan, belirsiz ve ölümcül bir ağırlık şeklinde olmaması gerektiğidir. Bu, tellerin titreşimini bozar ve kaba bir ses üretimine neden olur"* der (Galamian, 2013, s. 45).

4.1.4. Kemanı Doğru Yerleştirme ve Fizyolojik Yapıya Uygun Aksesuar Kullanımı

Kemanın doğru bir şekilde yerleştirilmesi ve kullanılmasının da ton nitelikleri üzerinde etkileri vardır. Kemanın çene desteği, omuz desteği ve kuyruk takımının doğru şekilde yerleştirilmesi çalıcının rahatlığını ve çalgısından elde edilen sesin konforunu ve kalitesini etkiler. İcracının fiziksel yapısına uygun aksesuar kullanması, çalma deneyimini kolaylaştırabilir ve ton özelliklerini korumaya yardımcı olur.

5. Müzikal İfade

Keman, güzel sesin ve müzikal ifadenin ön plana çıktığı duygusal bir çalgıdır. Güzel bir ses ve müzikal ifade, çalgıcının teknik becerileriyle birleştiğinde, çalınan parçanın etkileyici ve duygusal bir şekilde ifade edilmesini sağlar. Keman çalmada güzel bir sesin nasıl elde edileceği ve müzikal ifadenin nasıl geliştirileceği, üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bir konudur. Bunu başarmak için doğru bir teknik benimsemek çok önemlidir

Güzel ses ve müzikal ifadenin temeli müziği anlamak ve dinlemektir. Müzikal anlayışı geliştirmek için çalınacak parçaların dinlenmesi, dokusunun, melodisinin, ritminin ve formunun anlaşılması önemlidir. Müzikteki ifadeyi kullanmak, duygusal bir bağ kurmak ve çalınan parçayı bireysel olarak yorumlamak müzikal ifadenin dağılımına yardımcı olur.

Doğru teknikle yay tutma, yayı keman üzerine doğru yerleştirme, yayın basıncını ve kullanımını kontrol etme doğal, temiz ve zengin bir ses elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca doğru parmak pozisyonları ve basıncı da doğru sesin elde edilmesinde etkilidir. Yay ve parmak tekniklerini geliştirmek için başta gam olmak üzere düzenli egzersiz yapmak ve keman öğretmeninin yönlendirmelerini takip etmek önemlidir.

Keman, güzel sesi ve farklı tonal renkleriyle insanları etkileyen solist bir enstrümandır. Bir sanat eseri üzerinde çalışırken farklı yaklaşımlar denemek, yayın farklı bölgelerini ve parmak pozisyonlarını keşfetmek, tonal renklerin çeşitlenmesini sağlar. Yumuşak ve lirik bir ton, parlak ve canlı bir ton, koyu ve derin bir ton gibi farklı tonal renklerin benimsenmesi müzikal ifadeye derinlik katar.

Güzel sesin ve müzikal ifadenin bir diğer önemli unsuru, nüanslardaki kontrol ve sürekliliktir. Dinamiklerdeki (piyano, forte, kreşendo, dekreşendo vb.) geçişleri doğru bir şekilde kullanmak, icra edilen eserin ifadesini vurgulamaya yardımcı olur. Aynı zamanda, notalar arası geçişlerin akıcı bir biçimde çalınması ifadenin bütünsel duyulmasını sağlar.

Keman öğretimi, icracıların icra edilen eseri anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, müzikal tekniklerin ve eserdeki nüansların rehberliğinde müzikal ifadeyi ayrıntılı olarak öğretmeyi amaçlar. Benzetmeler ve metaforlar keman eğitiminde etkili iletişim ve anlayış yaratmak için kullanılan güçlü araçlardır. Keman eğitiminde karmaşık kavramları daha anlaşılır ve somut bir şekilde ifade etmek ve öğrencinin motivasyonunu artırmak için kullanılır. Keman eğitiminde teknik çalışmalar ve kavramlar bazen çocuklar için zorlayıcı olabilir. Bu nedenle öğretmen, benzetmeler ve metaforlar kullanarak öğrencilerin keman çalma egzersizlerini daha iyi anlamalarına ve görselleştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin keman tutuşu ve ayakların duruşu bir ağaca benzetilebilir. İnsan vücudu ve uzuvları doğal olmalıdır, tıpkı köklerin ve gövdelerin güçlü, dalların ve yaprakların esnek ve doğal olması gerektiği gibi.

Ayrıca, benzetmeler ve metaforlarla müzikal fikirler elde etmek öğrencilerin daha fazla ilgisini çekebilir. Öğretmenler yaptıkları benzetmelerle öğrencilerine "hüzünlü bir yağmur" olarak takip eden bir parça çalmalarını veya yayın sesini "bir kuşun serbest uçuşu" olarak hayal etmelerini sağlar. Bu sayede öğrencilerin müziği ve çalıştıkları eseri daha doğru hissetmelerini sağlayarak motivasyonlarını artırırlar.

Müzikalite gelişimi için müzikal anlayış ve bunun boyutlarının geliştirilmesi gerekir. Müziği anlamak, dinlemek ve analiz etmek, çalınan parçanın özelliklerinin ve ifadesinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Daha iyi bir müzikal anlayışa sahip olmak için çeşitli müzik parçalarının dinlenmesi, eserlerin dönemlere göre yapı ve stillerinin öğrenilmesi, müzik kitabı okuma ile çeşitli bilgilerden yararlanılması önerilir.

Bir icracı müziği anlamak ve ifade etmek için notaların, melodinin ve armoninin duygusal anlamlarını keşfetmelidir. Müzikal unsurları analiz ederek, içerdiği bileşenleri ve tarzı anlayarak, duygusal ifadeye daha fazla derinlik kazandırılabilir.

Müzik, insanlar arasında güçlü bir duygusal bağ oluşturabilen evrensel bir dil olarak kabul edilir. Çalgı çalmak da, müziğin ifade etme ve duygusal deneyimlerin işlenmesinde etkili bir araçtır (Robert, 2017, s. 88-100).

Bir çalgıya duygusal bağlılığın temel özelliklerinden biri, müziği kendi duygusal deneyimlerinize dayanarak yorumlamaktır. Bir parçayı çalarken, kendi duygusal hikayenizi ve ifadenizi içeren bir yorum sunmak, müziği daha samimi bir şekilde ifade etmenize yardımcı olabilir. Enstrüman çalmak, kişisel duygusal deneyimlerin ifade edilmesi için bir platform sağlar. Kendi yaşamlarını duygusal deneyim müziğine yansıtmak, duygusal bir bağ kurmayı kolaylaştırır. Müziği içten ve duygusal bir şekilde çalarken, dinleyicilerde de benzer duygusal tepkiler uyandırabilir. Enstrümanla duygusal bir bağ kurarken, dinleyiciyle etkili bir iletişim kurmak önemlidir. Müziği doğru ifade etmek, dinleyicilerin duygusal tepkilerini etkilemeyi amaçlar. Dinleyicilerin duygusal katılımını sağlamak için müziği dikkatli bir şekilde yönlendirmek ve ifade etmek önemlidir (Juslin & Sloboda, 2011).

Sonuç

Keman sesi birçok açıdan insan sesine diğer çalgılardan daha yakındır. Aynı notayı çalsalar bile her icracının çıkardığı tını farklıdır. Aynı şekilde her kemana özgü tınıyı da icracının sahip olduğu özellikler etkileyebilir. Kemanın markası, yapımcısı,

ahşabı, cilası ya da kaç yıllık olduğu gibi değişkenler de tınıyı etkileyebilen diğer özelliklerdir.

Kemanda ses rengi ve ton üretimi, çalıcının teknik becerileri ve çalgının özellikleri arasındaki karmaşık bir etkileşimi içerir. Yayın yapısı, yay basıncı, parmak konumu gibi faktörler ses rengini belirlerken, yayın hareketi, tellerin kalitesi, ahşap kalitesi ve köprü kullanımı gibi faktörler ton üretimini etkiler.

Kemanda kaliteli bir ses üretimi için doğru enstrüman seçimi, iyi bir yay kontrolü, tonlamanın doğru sağlanması ve akıcı bir teknik beceri, gibi faktörler, kaliteli ses üretmenin temel taşlarıdır.

Bir keman icracısı, zamanla ve doğru çalışmayla elde ettiği tını, ses rengi, ton üretimi ve müzikal ifadeler yoluyla müziğe özgün bir karakter kazandırılabilir. Tını, kemanın özellikleri, ses özellikleri ve çalıcının çalma tekniğiyle birleştiğinde oluşan bir bütündür. Ses rengi, kemanın sesinin duyusal özelliklerini ifade eder ve kemanın bir müzik içeriğinin atmosferini ve duygusal tonunu nasıl yansıtacağını belirler. Ton üretimi ise kemanın ses çıkarma tekniklerini ve notalar arasındaki geçişlerdeki akıcılığı içerir. Bütün bu ifadelerin bütününde elde edilen müzikalite ise icracının duygusal anlatımını, müziğin hayal gücüyle bir araya getirmesini sağlar.

Müzikalite, notalara ve melodiye duygusal bir anlam katma becerisidir. İfadesel çalma, dinamik vurgular, süreklilik ve duygusal bağlantı gibi unsurlar, keman çalarken müzikaliteyi artırmaya yardımcı olabilir. Kemanda güzel bir ses elde etmek için bir rehberin önderliğinde doğru bir teknik ile çalışmanın önemi büyüktür. Yeterli teknik beceriye sahip, eserin müzikal ifadesini kendi duyguları ile ifade edebilen bir icracının çaldığı kaliteli ve el yapımı bir keman, dinleyicileri duygusal olarak etkiler. Keman çalarken kaliteli bir ses elde etmek ve müzikaliteyi artırmak için düzenli ve disiplinli bir çalışma rutini takip etmek önemlidir. Doğru bir keman öğretmeni rehberliğinde çalışarak, geri bildirim almak, teknik becerilerin sürekli olarak artırılması, kaliteli bir ses, ton elde edilmesi ve müzikal ifadenin sağlanması önemlidir.

Sonuç olarak kaliteli bir ses çıkarma ve müzikalite için sürekli çalışma ve öğrenme süreci gereklidir. Keman çalanların disiplinli bir çalışma rutini oluşturması gerekir. Sağ el ve sol el teknik becerilerin kazanımı, doğru tutuş ve vücut duruşu, sol el bilek ve parmakların sap, tuşe ve teller üzerindeki doğru konumu, yay kontrolü, müzikal ifade ve tonlama gibi özellikler iyi bir kemancı olmanın en temel unsurlarıdır. Düzenli egzersiz yapmak, doğru takip ve keman öğretmeninin rehberliğini izlemek, kaliteli bir ses üretimine yardımcı olur.

Kaynakça

Akdeniz, H.B. (2017). VI. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu Tam Metin Kitabı "*İnsan Sesinin Tınısından Keman Tınısına*" Kütahya, s. 296-301.

Akdeniz, H. B. (2019*). Keman Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım*. Ankara: Gece Kitaplığı, s. 40-102.

Arney, K.M. (2006*). A Comparison of the Violin Pedagogy of Auer, Flesh and Galamian: Improving Accessibility and use Through Characterizition and Indexing.* Yüksek Lisans Tezi , The University of Texas at Arlington, USA, s. 42.

Arıkan, R. (2011). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bartlett, B., & Bartlett, J., (2009). *Practical Recording Techniques*. Focal Press.

Çalışır, F. (2000). *Çalgı Bilgisi*. Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları.

Chudy, M. (2016). *Müzik İcracılarının Tınılarına Göre Ayrımı: Klasik Çello İcrasında Enstrümantal Jest, Ton Kalitesi ve Algı İlişkisi Üzerine.*

Corbin, J., & Strauss, A. (2014*). Nitel Araştırmanın Temelleri: Temellendirilmiş Teori Geliştirmek için Teknikler ve Prosedürler*. Ankara: Sage Yayınları.

Ergen, D. ve Bilen, S. (2010). İlk Öğretim Sürecinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven ve Tutum Üzerindeki Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), s. 23-32.

Flesch, C. (1930). *The Art of Violin Playing: Artistic Realization and Instruction*. (Rev.ed.) Carl Fischer. New York.

Flesch, C. (1939). *The Art of Violin Playing. Book One.* Carl Fischer, New York, 2nd rev. edition. English translation by Martens, F. M.

Galamian, I. (1962). *Principles of Violin Playing and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Göbelez, C. (1996*). Çalgılar Dünyasında Keman*. İstanbul: Lizst Müzikevi Yayınları, s. 65-66.

Hosken, D. (2011). *An Introduction to Music Technology*. Routledge.

Howard, D. M., & Angus, A. S. J. (2017). *Acoustics and Psychoacoustics*. Routledge.

Juslin, PN, & Sloboda, JA (Ed.). (2011). *Handbook of Music and Emotion: Teori, Araştırma, Uygulamalar*. Oxford Üniversitesi Yayınları. 2.

Krumhansl C. L. (1989). *Why is Musical Timbre so Hard to Understand? In Structure and Perception of Electroacoustic.* İçinde Nielzén S. & Olsson O. (Eds). Sound and Music, (ss. 43–53). Elsevier.

Lavengood, M. (2017). *A New Approach to the Analysis of Timbre*. City University of New York.

LeBrecht, J. & Kaye, D. (2013). *Sound and Music for the Theatre*. Focal Press.

Marchuk, O. (2012) *Violin Intonation*. Yüksek Lisans Tezi. Lahti University of Applied Sciences.

Martens H.F. (2006). *Violin Mastery: Interviews with Heifetz, Auer, Kreisler and Others.* Mineola, New York: Dover Publications. (s. 75)

Robert, H. (2017). Müzik Eğitiminde Metaforlar: Öğrenci Deneyimlerinin Analizi. *Uluslararası Müzik Eğitimi Dergisi*, 35(1), 88-100.

Schulte, E.A. (2004). *An Investigation of the Foundational Components and Skills Necesssary for a Succesful First-Year String Class: a Modified Delphi Technique Study.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The Ohio State University, USA.

Stefanov, P. (2017). *General Acoustic Features of String Instruments.* 56th Science Conference of Ruse University, s. 47.

Stowell, R. (2010). *Kemanın Cambridge Arkadaşı*. Cambridge Üniversitesi Yayınları.

Yaygıngöl, E. (2019). *Kemanda Yay ile Ses Üretimi ve Ses Üretiminin Teknik Analizi*. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sanatta Yeterlik Tezi. Eskişehir, s. 29.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüreğir, Y. (1997). *Orkestra ve Çalgıları.* Adana: Teknik Ofset.

Zeren, A. (2014). *Müzik Fiziği*. İstanbul: Pan Yayıncılık, s. 11.

Görsel Kaynaklar

Görsel 1. Farklı müzikal kaynaklardan çıkan seslerin grafiği (http://physics.info/music/, Erişim tarihi: 01.07.2023).

Görsel 2. Antonius Stradivarius (d. 1644; Cremona, Lombardy – ö. 18 Aralık 1737; Cremona, Lombardy) https://www.wikiwand.com/tr/Antonio_Stradivari Erişim tarihi: 28.06.2023.

Görsel 3. Naziler tarafından 2.Dünya savaşında kaçırılan ve 78 yıl sonra bulunan bir Stradivariuskemanı https://www.classicfm.com/discovermusic/instruments/violin/lost -stradivarius -stolen-nazisnazis-found-france/ Erişim tarihi: 26.06.2023.

Görsel 4. Zeren, A. (2014). *Müzik Fiziği*. Pan Yayıncılık. s.11.

Görsel 5. (Kişisel arşiv).

Görsel 6. (a-b) Yaygıngöl, E. (2019) Kemanda Yay ile Ses Üretimi ve Ses Üretiminin Teknik Analizi Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sanatta Yeterlik Tezi. Eskişehir. s.30

Görsel 7. (Kişisel arşiv).

Görsel 8. (Kişisel arşiv).

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1471-1481.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342993

Çalgı Eğitiminde Öğrencilerin Yoruma Yönelik İfade Biçimlerinin Geliştirilmesi

Developing Students' Expressions for Interpretation in Instrument Education

Elif ÖZBEK*

Öz

Profesyonel çalgı eğitimi küçük yaşlarda başlar ve sistemli bir eğitim planı ile bilinçli müzisyenler yetiştirmeyi amaçlar. Çalgı eğitiminde temel kazanımlar çalgıyı doğru tutmak, doğru çalma pozisyonunu gerçekleştirmek, çalgıdan temiz ses çıkarabilmek olarak sıralanabilir. Buna karşın profesyonel bir müzisyeni sadece bu kazanımlar ile tanımlamak doğru değildir. Profesyonel çalgı eğitiminde birlikte müzik yapabilmek, çalınan eseri doğru şekilde icra edebilmek, müzisyen olarak kişisel yorumunu ve kişisel ifade biçimini ortaya koyabilmek son derece önemlidir. Bunlar müzisyeni tanımlayan, ayırt edici, akılda kalıcı, müzisyeni güçlendiren özelliklerdir. Bu sebeple çalgı eğitiminde öğrencinin yoruma yönelik ifade biçimlerini geliştirebilmesi için desteklenmesi, yol gösterilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada, çalgı eğitiminde öğrencilerin yoruma yönelik ifade biçimlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda "İletişim ve Çalgı Eğitimi İlişkisi" ve "Çalgı Eğitiminin Dinamikleri" ana başlıkları belirlenmiştir. İletişim kavramı ve temel ifade biçimleri sınıflandırılarak açıklanmıştır. Temel ifade biçimlerinin çalgı eğitimi ile olan ilişkisi irdelenmiş, sanatsal ifadeyi zenginleştirmeyi önceleyen bir bakış açısıyla iletişim perspektifinden ele alınmıştır. Çalgı eğitiminde çalınacak eserin aslına uygun şekilde seslendirilmesi için, bestecinin müzik yazısını anlayıp içselleştirmenin ve müzik metninin tüm özelliklerinin tespit edilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hayal edilen çalma performansına erişmek için kişisel ifade biçimlerinin şekillendirilmesi gerekliliğinden hareketle, öğrencinin performansa yönelik müzikal ifadesini geliştirirken faydalanabileceği önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çalgı eğitimi, ifade biçimleri, yorumculuk, sanatsal ifade.

Abstract

Professional instrument education starts at a young age and aims to train conscious musicians with a systematic training plan. The basic achievements in instrumental education can be listed as holding the instrument correctly, performing the correct playing position and being able to produce clean sound from the instrument. On the other hand, it is not correct to define a professional musician only with these achievements. In professional instrument education, it is extremely important to be able to make music together, to perform the played piece correctly, and to reveal your personal interpretation and personal expression as a musician. These are the characteristics that define the musician, are distinctive, catchy, and strengthen the musician. For this reason, in instrument education, it is important to support and guide

* Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Müzik Bölümü, Eskişehir/Türkiye, e-posta: eerkli@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0152-2102.

the student so that he or she can develop interpretation-oriented expressions. In this research, it is aimed to develop students' interpretation-oriented expressions in instrument education. In this direction, the main headings of "The Relationship Between Communication and Instrument Education" and "Dynamics of Instrument Education" were determined. The concept of communication and its basic forms of expression are explained by classifying. The relationship between the basic forms of expression and instrument education has been examined, and it has been discussed from a communication perspective with a perspective that prioritizes enriching artistic expression. It has been concluded that it is important to understand and internalize the composer's musical writing and to determine all the features of the musical text in order to perform the piece to be played in the instrument education in accordance with its original form. Based on the necessity of shaping the personal expression structure in order to achieve the imagined instrument performance, suggestions were made that can be used while developing the musical expression of the student for the performance.

Keywords: Intrument education, forms of expression, music interpretation, artistic expression.

Giriş

Sanat, coşkun bir esinlenme davranışı olmaktan ziyade, gerçekliğin bir biçime girdiği oldukça bilinçli ve akla dayalı bir eylemdir. Bu eylem sanatçının sınırlı benliğini aşmak istemesinden, tüm insan olmak istemesinden kaynaklanır, gerilimi ve çeşitli çatışmaları özünde barındırır. Sanatçı olmak ise yaşantıyı yakalayıp tutmayı, yaşantıyı hafızaya, hafızayı anlatıma çevirmeyi gerektirir. Sanatın varlık sebebi değişimlere açık olmasına karşın sanatın gerçeği yansıtma niteliği zamandan ve mekândan bağımsız olarak hiç değişmez (Fischer, 1993, s. 8-11). Sanatın gerçeği yansıtma çabası, sanatçının kişisel ifade biçiminin bir ürünü olarak karşımıza çıkar. Kişisel ifade biçimleri hem bir sanat eserinin yaratılmasına hem de bir eserin yorumcu tarafından icra edilmesine katkı sağlar.

Müzik genel geçer biçimde kendini ifade etme şekli olarak tanımlanmasına karşın müzik yapma ya da çalgı çalma eylemi son derece girift ve zorlayıcı aşamalardan meydana gelmektedir. "Müzik eğitimi temelde, bir müziksel davranış kazandırma veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma süreci" olarak tanımlanabilir (Uçan, 1994, s. 14). Elbette ki hedeflenen davranış kazanımlarının ve davranış değişikliklerinin sürdürülebilmesi, geliştirilebilmesi, kişisel unsurlar ile zenginleştirilebilmesi çalgı öğrencisinin ustalaşmasına kapı aralayacaktır.

Çalgı eğitiminde ustalaşma gerçekte öğrencinin kendi müzik ifadesini bulma süreci ile doğru orantılıdır. Çalgı performansı sadece seçilmiş eserin doğru notalarla, doğru tempoda, doğru ritimde ve kusursuz bir entonasyon ile çalınması değildir. Elbette tüm bunlar bir performansın olmazsa olmaz teknik unsurlarıdır fakat tek başına zengin bir ifade yaratmak için yeterli değildir. Müzikal ifadenin zenginleştirilmesi, öğrencilerin derslerde desteklenmesi ile şekillenecektir. Çoban ve Okay (2013, s. 257) çalışmalarında, müzik eğitim kurumlarında kısıtlı ders süresinde gam, etüt gibi teknik çalışmalar ve eserin teknik boyutları üstünde durulmasını eleştirmekte, bu durum sonucunda müzikal ifadeyi geliştirecek çalışmaların geciktirildiği ya da hiç yapılamadığını belirtmektedir. Çalgı eğitimi kurumlarında müzikal ifadeyi geliştirmeye yönelik uygulanabilir ve anlaşılır bir yöntemin geliştirilmesinin bir ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Çalgı performansının sadece çalma eylemi değil, sanatsal bir performansa dönüşmesi için eğitim sürecinde kazanılan teknik becerilerin doğru şekilde yönetilebilmesi önem taşımaktadır. Sanatsal performans, biçim, yaratım süreci, dönem bilgisi gibi eserin stil özelliklerinin çözümlenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Eserin tüm boyutlarıyla doğru şekilde icra edilmesi teknik uygulamaların doğru seçimler ile

yönetilmesini gerektirmektedir (Okay, 2012, s. 1052). Eğitim sırasında teknik açıdan zenginleşen öğrenci kendi müzikal ifadesini geliştirerek başarıya ulaşacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada doğru, zengin ve kişiselleştirilmiş müzik icrasının gerçekleşmesi için çalgı eğitiminde öğrencilerin yoruma yönelik ifade biçimlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, öğrencilerin çalgılarıyla olan ilişkilerinin kuvvetlenmesine ve yorumcu olarak müzikal ifadelerinin zenginleşmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacı tarafından kurulan gerçekliğin, araştırmacının öznel değerlerinden hareketle kavranması ve kişisel bir dil ile raporlaştırılmasına dayanır (Özdemir, 2010, s. 326). Demirci, literatür taraması olmadan akademik bir araştırmanın gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığını ifade eder. Literatür taramasında araştırma konusu ile ilgili yayınlanmış eserler bulunur, incelenir ve sınıflandırılarak literatürdeki boşluklar tespit edilmeye çalışılır. Ayrıca yapılan çalışmanın literatürde nereye oturacağı da belirlenir (Arı, vd. 2013, s. 73). Literatür taraması araştırmacıya alan ile ilgili yapılmış çalışmaları anlama ve eksikleri belirleme fırsatı verirken okuyucular için ilgili literatüre erişim imkânı tanımaktadır (Yılmaz ve Emiroğlu, 2005, s. 26). Araştırmanın farklı alanlar ile ilişkilendirilmesi bakış açılarının çeşitlendirilmesini mümkün kılar.

Araştırmada, iletişim kurarken ihtiyaç duyduğumuz 4 ifade biçimi çalgı eğitimi ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Çalgı eğitimine yönelik yapılan literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında yoruma yönelik kişisel ifadeyi geliştirmek için 4 konu başlığı belirlenmiştir.

1. Müzik metnini anlamak
2. Müzik metnini tarihsel olarak okumak
3. Ses yaratımı ve tını/ton arama
4. Vücut hareketleri ve devinim

Bu başlıklar sanatsal ifadeyi zenginleştirmeyi önceleyen bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

İletişim ve Çalgı Eğitimi İlişkisi

İnsan çevresi ile etkileşim halinde olmaya ihtiyaç duyan toplumsal bir varlıktır. Çevresi ile kurduğu iletişim yoluyla öğrenmeler gerçekleştirir. Bu iki taraflı iletişim alışverişi sayesinde öğrendiklerini içselleştirerek sonraki kuşaklara aktarır. Günlük hayatımızda yaptığımız konuşma, yazma, dinleme, okuma gibi faaliyetlerin yanı sıra jest ve mimikler, ses tonu, giyim tercihleri, çevremizi düzenleme şeklimiz bile iletişim araçlarına dönüşür. (Tuna vd. 2012, s. 3-6). Bazen söylediğimiz şeyden çok ses tonumuz daha etkili bir fikir verir karşımızdaki kişiye. Bazen de sözlü ifade etmekte zorlandığımız şeyler bir yazıya, şiire, resme ya da müziğe yani sanat eserine dönüşür. Sanat bir ifade biçimi olarak kullanılmış olur.

Kendini ifade etmek insan iletişiminin temelidir. Günlük yaşamda bireylerin duygularını, düşüncelerini, bir olay ya da duruma karşı bakış açılarını, temel ihtiyaç ve isteklerini aktarmalarının bir yoludur. Erdönmez (2019) iletişimin döngüsel süreci üzerine yaptığı çalışmasında en temel iletişim sınıflandırmasını sözlü ve sözsüz olarak

tanımlamıştır. Birincil iletişim türü olan sözlü iletişim içsel aktarmalarla tamamlanmaktadır. Sözlü iletişimdeki sunumsal iletişim araçları olan sözcükler, jestler, mimikler ve ifade iletişim eylemini gerçekleştirmektedir.

Alanyazında temel olarak sözlü ve sözsüz iletişim başlıkları karşımıza çıkmakta, bu iki başlıkla ilişkilendirilen çeşitli ifade biçimlerinin irdelendiği görülmektedir. Hazar (2006) kişilik ve iletişim türleri arasındaki ilişkilere odaklandığı çalışmasında, iletişimin varlığından ve onun başarısından söz edebilmek için bir geri bildirime ihtiyaç olduğunun altını çizmektedir. Üstün (2005) iletişim becerilerinin niteliği geliştirildikçe insan ilişkilerine dayalı mesleklerde tatmin edici ve güven veren ilişkiler kurulabileceğini, bunun için öncelikle kendini tanımanın sonra ise empati yapabilmenin ne kadar değerli olduğunu vurgulamaktadır. Çalışkan ve Yeşil (2005) ilk anlaşma aracı olan beden dilinin öğretmenlik mesleğindeki önemini irdelediği çalışmalarında sözel dil ile beden dilinin birlikte kullanılmasının öğretme öğrenme sürecinin niteliğinde kayda değer farklar yaratabileceğini açıklamaktadır.

İletişim kavramına çalgı eğitimi açısından baktığımızda ve sahne performansını bu eğitimin sonucunda gerçekleşecek bir hedef olarak belirlediğimizde karşımıza üç farklı iletişim kanalı çıkmaktadır.

1. **Öğretmen ile kurulan ilişki:** Çalgı eğitimindeki öğretmen-öğrenci ilişkisi, eğitimin birebir yürütülmesi ve uzun yıllara yayılan bir süreç olması bakımından duygusal bağların kuvvetli olduğu bir iletişim şeklidir. Bu ilişki profesyonel hayatımızın şekillenmesinde önemli rol oynar.

2. **Çalgı ile kurulan ilişki:** Çalgı ile kurulan ilişkinin kişisel bir iletişim olduğunu söylemek mümkündür çünkü bu öğrencinin öncelikle kendini tanıması, kendi becerisini ve sınırlarını keşfetmesi, sonra keşfettiklerini çalgısı ile deneyimleyebilmesi anlamına gelir. Çalgısını ve onun sınırlarını tanımayı, çalgısını sözlü iletişim aracı olarak kullanabilmesini sağlar.

3. **Seyirci ile kurulan ilişki:** Çalgı eğitimi sırasında ve sonrasında gerçekleştirilecek sahne performansları öğrencinin yorumcu olarak dinleyicilerle iletişim kurması anlamına gelir. Öğrenci çalgısını iletişim aracına dönüştürür ve çalgısı üzerinden seslendirdiği ifadelerin dinleyici tarafından anlaşılmasını umar.

Çalgı eğitimi ve ifade biçimleri ilişkisini tanımlayabilmek için iletişim kurarken ihtiyaç duyduğumuz ifade biçimlerine odaklanmak faydalı olacaktır. Bu ifade biçimlerinin çalgı eğitimindeki yerini açıklamak için ifade biçimleri 4 başlık altında değerlendirilmiştir.

Sözlü ifade: Kaynağı dile ve sese dayalı olan sözlü iletişim kültürlerin oluşması için birincil araçtır (Yerlikaya, 2004, s. 224). En temel ifade biçimi olan sözlü iletişimde konuşma becerimizi kullanır ve fikirlerimizi aktarırız. Aynı dili konuşan insanlar kendi dillerinin özelliklerinden faydalanarak doğrudan ya da mecazi anlatımlarla, günlük konuşma dilinin getirdiği değişken kavramları da kullanarak birbirleriyle iletişim kurarlar. Çalgı eğitiminin temeli de sözlü ifadelere dayanır. Öğrenci derse başladığı andan itibaren çalgıyı nasıl tutacağını, müzik terimlerini, müzik eserini yorumlamaya yönelik fikirleri öğretmeninden önce sözlü olarak öğrenir. Sözlü ifadeler öğrenciye içinde bulunduğu durumu tanımlamaya, rahatsızlık duyduğu, bir sebepten yapamadığını düşündüğü şeyleri açıklamasına yardımcı olur. Bu sayede öğretmen öğrencisinin ihtiyaçlarını öğrenir ve gerekli düzeltmeleri yaparak dersi sürdürür.

Yazılı ifade: Alev Fatoş Parsa yazma eylemini "düşüncenin kalıplar içine hapsedilme süreci" olarak tanımlamış, yazının zamanla özgün bir anlatım biçimine

dönüştüğünü ifade etmiştir (Yerlikaya, 2004, s. 225). Yazılı metinler bize hissettiklerimizi, düşüncelerimizi, ruh halimizi, inandıklarımızı, sözlü olarak anlatmakta zorlandıklarımızı belgelemek için etkili bir yol sunar. Günlük yazmak, mektup yazmak, kitap yazmak hatta karalamalar şeklinde kendimiz için yazdığımız metinler içimizde ifade edilmeyi bekleyen ama ne şekilde ortaya çıkması gerektiğini bilemediğimiz durumlarda imdadımıza koşar.

Çalgı eğitiminde kullanılan notalar da bir bestecinin yazılı ifadeleridir. Notalar sembolik işaretlerden oluşur, bu işaretler başlı başına bir dile dönüşmüştür. Müzik eserleri içinde, müzik yazısını tanımlayan bazı belirteçler, işaretler, farklı dillerden müzik literatürüne girmiş müzikal tanımlar, nüans ve tempo özelliklerini belirten kısaltmalar yer alır. Tüm bunlar çalgı eğitiminin bir parçası olarak öğrenilmesi gereken unsurlardır. Çalınacak eserin daha iyi anlaşılması için öğrenciye ipuçları sunarlar.

Bedensel ifade: Molcho "kendimizi ve çevremizi sadece bedenimiz sayesinde algılayabiliriz" der (Çalışkan ve Karadağ, 2005, s. 108). Bedensel hareketler güçlü bir ifade biçimidir. Vücut dilimiz, mimikler, jestler, hareketler ve hatta duruşlar bile kişisel iletişim biçimimizin vazgeçilmez ve kendimize özgü bir parçasıdır. İçgüdüsel davranışlarımızın vücut dilimizi yönlendirmesi kendimizi ifade edişimizde farklar yarattığı gibi başkalarının bizi algılama şeklini de değiştirebilir.

Bedensel ifadenin çalgı eğitimindeki yansımaları iki yönlü değerlendirilebilir. Öğretmenin bilinçli ve etkin şekilde kullanacağı beden dili soyut ifadeleri somutlaştırma, mesajların anlaşılırlığını artırma, öğrencinin dikkatini çekerek dersi daha verimli hale getirmeyi sağlar (Çalışkan ve Karadağ, 2005, s. 108). İkincisi ise öğrencinin çalgısı ile kurduğu iletişimin bir parçası olarak performansını gerçekleştirirken yaptığı hareketler olarak karşımıza çıkar. Bazen konsantrasyonunu yükseltmek için gözlerini kapatarak çalmak, bazen yüzünde keder dolu bir ifade ile çalmak ya da heyecan dolu gözlerle etrafa bakmak şeklinde gerçekleşir. Bunların tümü eser ile özdeşleşen öğrencinin istemsizce yaptığı ve arzu ettiği performansı gerçekleştirmesine yardımcı olan ifadeler ve seyirci tarafından da tanımlanabilen sinyallerdir. Bu ifadeler seyirci tarafından performansın kavranmasında fark yaratır.

Görsel ifade: Görsel ifade görüntüler aracılığı ile anlamlı hikayeler oluşturmamıza, duygusal ifade becerimizi geliştirmemize imkân tanır. Bedir Erişti görsel iletişimi "anlam yaratma sürecinde daha yoğun ve etki alanı olan içerikler oluşturmayı olanaklı kılar" şeklinde açıklamaktadır (2017, s. 26). Fotoğrafçılık, grafik tasarım ve resim gibi görsel sanatlar kişisel ifadelerin göze hitap eden ürünlere dönüştürülmesidir. Ayrıca görsel sanatlar sanatçının ifade etmek istediğinden bağımsız olarak izleyicinin duygularını harekete geçiren bir etkiye de sahiptir. Gördüğümüz şey sınırsız görünüm olanakları arasından seçilmiştir ve sanatçının görme biçiminin de bir yansımasıdır (Berger, 1999). Öyle ki imgeler yazılı dile dökülmeden çok önce insanların iletişim kurmasını sağlamıştır. Resim sanatında iki boyutlu olarak yaratılan imgeler, sırasıyla sinemaya, video sanatına ve çeşitli görsel anlatılara katkı sağlamıştır (Yerlikaya, 2004, s. 218).

Çalgı eğitiminde görsel ifadelerden faydalanmak bir eserin ruh halini tanımlamaya, eser ile ilgili bir hikâye yaratmaya yardımcı olur. Bu öğrencinin hayalinde yarattığı bir izlenim ya da sahne olabileceği gibi, çalınacak eserin yazıldığı dönemin sanat anlayışı hakkında fikir edinmemize yardımcı olacak bir tablo ya da heykel de olabilir. Çünkü "görüşümüz sürekli olarak canlıdır. Bir şeyi gördükten hemen sonra, aynı zamanda kendimizin görülebileceğini de fark ederiz" (Berger, 1999, s. 9). Bu fark ediş kendimizi dünyanın bir parçası olduğumuza inandırır ve kendimizi ifade etme anlamında gelişmeye açık olmamız için bir fırsat yaratır.

Günümüzde sanat dallarının ifade aracı olarak kullanıldığı çalışmalar çoğalmaktadır. Öz Çelikbaş (2019) dışavurumcu sanat terapisi üzerine, Aydın (2012) tıbbi sanat terapisi üzerine yaptıkları çalışmalarda sanatın tedavi edici tarafının ortaya çıkabilmesi için, sağlık profesyonelleri tarafından planlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öz Çelikbaş özgür bir atölye mantığı ile yürütülen sanat terapisi uygulamalarının sadece sanatsal aktiviteler olduğuna dikkat çeker.

Sanat ile ifade görsel sanatlar, müzik, tiyatro, heykel, dans, performans sanatlarını içine alan kapsayıcı bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanatı bir iletişim aracına dönüştürerek yapılan sanat terapisi atölye çalışmaları insanın iyi oluş halini desteklemeye, kendini özgürce ifade etmesine, spesifik sorunlar özelinde çözümler üretmeye faydalı olmaktadır. Sanat ile ifadede anlatım araçları notalar, sesler, hareketler, beden, kostüm, ışık, koreografi, renk, doku, malzemedir. Kuşkusuz ki geniş kitleleri etkileme özelliği ile müzik başı çekmektedir. Ong, sesi insanın içine akan birleştirici bir unsur olarak tarif eder ve uyum ve birleştiriciliği işitmedeki en üstün nitelik olarak görür (http1). Bu açıdan ele alındığında müzik tek başına kitleleri etkileyebilecek, onların duygularını açığa çıkarabilecek, bulunduğu andan bağımsız olarak kalıcı bir düzeyde değişim yaratabilecek bir sanat dalı olarak kabul edilebilir.

Çalgı Eğitiminin Dinamikleri

Günlük yaşamda hepimiz isteyerek ya da istemeyerek müziğe maruz kalırız. Kimilerimiz sadece dinleyici olarak kalır, kimilerimiz amatörce müzik yapma isteği duyarız, kimilerimiz ise küçük yaşlarda profesyonel müzik eğitimine başlayarak sanatçı kimliğimizi geliştirmek için yıllarca çalışırız.

Profesyonel çalgı eğitimi küçük yaşlarda başlar ve sistemli bir eğitim planı ile bilinçli müzisyenler yetiştirmek amaçlanır. Alanın profesyonelleri tarafından öğrencinin fiziksel özelliklerine uygun olan çalgı belirlenir. Günümüzde konservatuvarlarda tam zamanlı eğitim 10-11 yaş aralığında başlamaktadır. 12 yıl süren konservatuvar eğitimi süresince öğrencilerin en yakın arkadaşları çalgıları olur. Başlangıçta verilen ödevleri çalışıp derse hazırlamaktan ibaret olan çalgı eğitimi aşama aşama ilerler. Giderek zorlaşan ve bir o kadar da kendini yansıtmaya imkân tanıyan renkli bir yolculuğa dönüşür.

Çalgı öğretmenleri 12 yıllık eğitim boyunca öğrencilerinin en iyi hallerini bulmalarına yardımcı olmaya çalışırlar. Bunu yaparken mevcut çalgı literatüründeki eserlerden, müzik tarihinden, müzikal analizlerden, ses kayıtlarından, videolardan ve tabi ki çalarak modellemeden faydalanırlar. Öğrencilerinin sahnede olmanın güzelliğini yaşamaları için resital ve oda müziği gibi etkinliklerde bulunmalarını sağlar, bu sayede sahne performansı kalitelerini yükseltmeyi ve bir müzisyen olarak özgün yorumlarını geliştirmelerini hedeflerler. Özen'in (2004, s. 59) açıkladığı gibi öğretmenliğin gerektirdiği rolü benimsemek ve öğrencilerin öğrenme sorunlarına yönelik çözümler üretirken alanın getirdiği yenilikleri de takip edebilmek müzik eğitimcilerinin mesleki nitelikleridir. Çalgı öğretmenleri sadece bir çalgının nasıl çalınacağını öğretmezler, aynı zamanda öğrencilerinin psikolojik olarak performansa hazırlanmasını destekleyecek yöntem ve içerikleri de belirlerler. Bu açıdan profesyonel çalgı eğitimine baktığımızda öğrenci-öğretmen ilişkisi değil ebeveyn-çocuk ilişkisine benzer bir yakınlık görmemiz normaldir.

Çilden (2003, s. 298) çalgı çalma eylemini işitsel, görsel ve dokunsal koordinasyon gerektiren karmaşık bir eylemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Duygu durumundaki değişikliklerin fiziksel birtakım yansımaları olabileceğini bu sebeple de öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programının iyi düzenlenmiş olması gerektiğinin, öğrencilerin karmaşık eylemleri gerçekleştirirken desteklenmesinin önemine vurgu yapar. Özen, çalgı eğitiminde kazandırılması gereken davranışları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak

sınıflandırmıştır. Müzik terimlerinin ve çalgı çalma tekniğinin öğrenilmesi bilişsel, çalgıyı sevme ve disiplinli bir çalışma planını benimseyerek yaşantının bir parçası haline getirilmesi duyuşsal, ellerin ve bedenin koordineli bir şekilde kullanılması ve çalgı çalarken karşılaşılabilecek problemleri çözme becerisinin kazanılması devinişsel alanla ilgilidir (2004, s. 60). Hultberg (2008) çalışmasında, öğretmenlerin teknik becerileri kazandırma odaklı uğraşılarının başlangıç aşamasındaki öğrencilerin çalışmayı bırakmasıyla sonuçlandığına dikkat çekmiş, öğrencilerin müzikal ifadelerini güçlendirmek için kendi stratejilerini yaratmalarına fırsat tanıyacak bir öğretme modeli kullanılmasını önermiştir.

Çalgı eğitiminde öğrencilerin teknik yeterlik kazanması, öğrenilen eserlerin belli kriterler içinde yorumlanması, sınav ve konserlere hazırlanmak gibi hedefler doğrultusunda çalgılarını çalışması beklenir. Çalgı çalışma sürecinde öğrenciler sistemli ve tekrarlı çalışmalarla hem zihinsel hem de fiziksel bir çalışma yürütürler (Özmenteş, 2013). Yapılan bu fiziksel ve zihinsel hazırlıklar yaşanabilmesi olası fiziksel sorunların önüne geçilmesine yardımcı olacağı gibi (Ersoy, 2021, s. 256), performansın yaratabileceği duygusal baskıyı, kaygı ve korkuyu da ortadan kaldırmaya etki edecektir. Peki bir müzik yazısının icra edilmesi için yorumcu olarak sadece fiziksel ve zihinsel çalışmalar yapmak doğru ve zengin bir icra için yeterli midir? İcra etme sürecini adım adım tanımlamak bu aşamada faydalı olacaktır.

Bir müzik eserinin çalınabilmesi için düzenli yapılan fiziksel çalışma önemlidir. Öğrenci yeni notayı eline aldığı anda önce onunla görsel bir ilişki kurar, bu tıpkı mektup okumak gibidir. Bestecinin hissettikleri, yaşadıkları ya da tanık olduğu şeyler semboller/notalar yardımıyla onun yazılı ifadesine dönüşmüştür. Bu yazılı ifadeyi okuyabilmek ve nihayetinde bunu bir sahne performansına dönüştürebilmek çalgı eğitiminin önemli bir parçasıdır. Müzik yazısındaki kavramlardan yola çıkarak performansı şekillendirmek mümkündür. Fakat yalnızca kavramlar üzerinde durmak ifadeleri gözden kaçırmamıza sebep olabilir. Bu şekilde performansımız eksik, müzisyen kimliğimiz ise sönük kalacaktır.

Literatürde karşılaşılan örnekler ve öneriler ışığında yoruma yönelik müzikal ifadeyi geliştirmek için eserin çalışılmaya başlandığı andan itibaren dikkat edilmesi faydalı olacak konu başlıkları; müzik metnini anlamak, müzik metnini tarihsel olarak okumak, ses yaratımı, tını-ton arama ve fiziksel performansı destekleyici bir başlık olan vücut hareketleri ve devinim olarak belirlenmiştir.

Müzik Metnini Anlamak

Çalınacak eserin müzik yazısını anlayabilmek için sadece notaları deşifre edebilmek yeterli değildir. Eserin tonu, bölümlerin isimleri, bölümlerin tempoları, müzik yazısındaki nüans öğeleri, müzikal işaretler, varsa eserin ithaf edilmiş olması bize eseri yorumlarken yol gösterecektir.

Müzik terimleri İtalyanca, Fransızca, İngilizce ve Latince dillerinde yazılmış evrensel terimlerdir. Müzik yazısındaki terimler bize eseri aslına uygun çalmamız için bir harita çizer. Gieseking ve Leimer müzik dinamiklerinin yani müzik yazısındaki çeşitli sembol ve terimlerin kompozisyona ifade ve esneklik getireceğini, müzik dinamikleri olmadan bir eseri çalmanın ise daha az etkili, cansız ve ifadesiz olacağını belirtmiştir (Gülüm ve Karabulut, 2016, s. 5855). Gülüm ve Karabulut müzikal dinamikleri bilme ve uygulama arasındaki ilişki üzerine yürüttüğü çalışması, eğitim sürecinin farklı etkinlikler ile desteklenmesinin kavramların anlaşılması açısından gözle görülür farklar yaratacağını ortaya çıkarmıştır.

Nota üzerinde yapılacak bir çalışma ile metinde anlamı bilinmeyen terimler tespit edilebilir, bir yorumcu olarak kişiselleştirilmiş notlar yazılarak çalıştığımız nota daha dikkat çekici bir hale getirilebilir. Sadece kelimeler değil renkler, benzetmeler, ilişkisel ipuçları da ifade biçimimizi şekillendirmemize yardımcı olur. Bu yöntem sayesinde müzikal dinamikler gözden kaçırılmadan çalınacaktır.

Müzik Metnini Tarihsel Olarak Okumak

Eserin yazıldığı dönemin sanat anlayışını, bestecinin müzik yazısındaki genel eğilimlerini ya da özel bir amaç için bestelenmiş olup olmadığını bilmek faydalı olacaktır. Tarihsel okuma, eser ile ilgili kısa bir araştırma yapmayı gerektirir. Eserin yazıldığı coğrafyanın özellikleri, sanat anlayışlarını etkileyen unsurlar, bestecinin yaşamının hangi dönemine rast geldiği, bestecinin ailevi sorunları ya da hastalıkları, savaşlar, salgınlar, göçler ve devrimlerin müzik metnine olan yansımalarını fark etmemizi sağlayacaktır.

Örneğin Ludwig van Beethoven'ın siyasi açıdan son derece hareketli bir dönemde yaşamış olması sebebiyle müziğinde Fransız İhtilali'nin ve Napolyon'un izlerini görmek mümkündür. İşitme duyusunu kaybedişiyle birlikte ise öfke, keder ve karamsarlık gibi duygular besteciliğine ve sanatsal ifade biçimine yansımıştır (Başaran, 2020). Başka bir örnek verecek olursan Barok Dönem eserleri ile Romantik dönem eserlerinin farklı şekillerde çalınması gerektiği bir gerçektir. Hem dönem çalgılarının ses kapasiteleri hem dönemin müzik yazısındaki form ve biçim farklılıkları bizi farklı yorumsal ifadelere yönlendirir. Fenmen'in ifadesiyle "müzikçi bir aktöre benzer. Aktörün oynadığı rolü benimseyişi ve adeta onu yaşayışı gibi, çaldığı eseri kendi bestelemiş gibi içten duyup bütün inceliklerine girerek ifade etmelidir" (Fenmen, 1991, s. 21). Tarihsel okumayı doğru şekilde yaptığımızda bestecinin sanatsal ifade dilini anlayıp içselleştirmemiz mümkün olur. Böylece eseri tüm incelikleriyle ifade edebiliriz.

Ses Yaratımı ve Tını/Ton Arama

Tarihsel okuma ve müzik yazısını anlama aşamalarında elde edilen bilgiler ışığında eserin nasıl bir tını ile çalınacağının belirlenmesi gerekir. Çoğu müzisyenin "ton arama" olarak ifade ettiği şey aslında eserin yazıldığı müzikal tonu ifade etmez. Burada bahsedilen ton, çalacağımız esere uygun olan ses rengidir ve bu ses rengine ulaşabilmek teknik çalışmaların düzenli yapılması ve çalgıyla hemhal olmakla doğrudan ilişkilidir. Bu ses rengini keşfedebilmek, hayal edebilmek için hikâyeleştirme yönteminden faydalanılabilir. Eserin tarihsel okuması yorumcu için genel bir fikir yaratır, müzik yazısındaki müzikal cümleleme öğeleri ise hayalimizde bir hikâye ya da bir diyalog yaratmamızı sağlar. Müzikal cümlelerde monologlar, serzenişler, çeşitli duygu durumlarını şarkı söyler gibi çalmamız beklenir.

Tung, yaylı çalgılarda ton üretme eyleminin yay ile yapıldığını, bunun için yayın hızı, ağırlığı ve yerinin kontrol edilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir (Tung, 2001, Okay ve Kurtaslan, 2013, s. 276'den). Kalkanoğlu (2019) piyanoda sostenuto pedal kullanımı üzerine yaptığı çalışmasında sağ pedal ile bağlı, güçlü, vurgulu, farklı ses renkleri çıkartmanın mümkün olduğunu, sol pedal ile daha hafif ses elde edildiğini, sostenuto pedalın ise uzatılması istenen sesleri diğer seslere karışmadan tutmayı mümkün kıldığını açıklamıştır. Hopa (2014, s. 19) hava ve ağız pozisyonu arasındaki dengenin sağlanması ve kusursuz bir nefes ve parlak bir ton için zihinsel kontrolün işe koşulması gerektiğinin önemine değinmiştir.

Müzik metninin hikayeleştirilmesi, ya da şekillerle, renklerle, duygularla özdeşleştirilmesi öğrencinin kalıcı öğrenmesine de katkı sağlayacaktır. Öğrenci özdeşleştirdiği duygular sayesinde tını ve renk üzerine denemeler yaparken çalgısının

sınırlarını keşfedecek, aynı zamanda çalgı çalmaya yönelik fiziksel ve zihinsel imkanlarını da geliştirecektir.

Vücut Hareketleri ve Devinim

Çalgısının ve kendi fiziksel imkanlarının sınırlarını keşfeden öğrenciler bazen yine de hayal ettikleri müzikal ifadeyi gerçekleştirmekte zorlanabilir. Buradaki en belirgin sorun çalarken kendimizi duyuşumuzun bize pek çok şeyi kusursuz hissettirmesidir. Oysa çalışımızı kaydedip dinlememiz bizi yapmak isteyip yapamadıklarımızla yüzleştirir. Bu tıpkı kendi sesimizi bir kayıttan dinlediğimizde yaşadığımız şaşkınlığa benzer. Bu durumda sanatsal ifademizi bir çalıcı olarak geliştirmek üzere vücut hareketlerinden, bedensel devinimden faydalanmak bize sanatsal yaratım sürecimizi destekleyen bir fırsat sunar. Bedensel hareketler aynı zamanda seyircinin performansımızı kavramasına da yardımcı olacak bir unsurdur. Hafif notalarda beden hareketlerini küçülterek çalmak, kreşendolar için müziğe yön verecek sallanmalar yapmak, müzikal bağları daha iyi duyurabilmek için beden hareketleri ile desteklemek profesyonel müzisyenlerin performanslarında sıkça kullandıkları yöntemlerdir.

Vücut hareketleri bir müzisyenin içgüdüsel olarak yaptığı, eserin yönüne, müzikal cümlenin tırmanışına göre doğal yoldan şekillenen ifadelerdir. Fakat bu hareketlerin karşı tarafa ne kadar aktarılabildiğini anlamak için kendini gözlemlemek gerekir. Kişilik özelliklerimiz bu ifadenin yoğunluğuna etki edebilir. Bazen sahnede kendimizi bunalmış hissedebilir ya da istemsizce nefesimizi tuttuğumuzu fark edebiliriz. Devinimsel ifadeleri geliştirebilmek için nefese yoğunlaşmak faydalı olacaktır. Çünkü "nefesinizi kontrol etmeniz fiziksel sağlığın yanı sıra odaklanma açısından da önemlidir" (Dumond, 2012, s. 40), "nefes dikkatinizi toparlamanızı sağlar, böylece zihninizin dağılıp dağılmadığını, gergin ya da huzursuz olup olmadığınızı, korku ya da üzüntü duyup duymadığınızı fark edersiniz" (Williams ve Penman, 2015, s. 91). Devinim aynı zamanda sahnede oluşabilecek gerginliği atmaya da faydalı olacaktır.

Sonuç

Temelde kendimizi ifade ederek ilişkiler kurarız. Bu ilişkilerin devamını sağlamak için ifade biçimlerinin sürdürülmesi, kazanılan bağın canlı tutulması gerekir. Profesyonel çalgı eğitimi de ilişkisel örüntülerden meydana gelir. Öğrenciler öğrenim hayatları boyunca çalgılarıyla, öğretmenleriyle, müzikal metinlerle kurdukları ilişkileri geliştirerek çaldıkları enstrümanda ustalaşmaya çalışırlar. Doğru şekilde kurulan öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencinin hem duygusal gelişimini hem de profesyonel gelişimini destekler. Yapıcı ve destekleyici bir ilişki öğrencinin mesleki yönünü geliştirmesine, meraklı ve üretken olmasına katkı sağlar, ayrıca çalgısı ile düzenli bir ilişki kurmasına sebep olur.

Çalgı ile kurulan iletişimin kalitesi, sıklığı ve süresi yorumculuk becerilerinin ortaya çıkmasında son derece etkilidir. Uzun yıllara yayılan profesyonel çalgı eğitimi, sabırlı ve düzenli olmayı gerektirir. Sürdürülebilir şekilde planlanmış çalışma rutinleri başarının anahtarına dönüşür. Çalışma güdüsünün her daim aktif kalması, gelecek için yapılan planlar ile gerçekleşir. Öğretmen yaptığı planlar ile öğrencisinin yolunu aydınlatmalı, ona rehberlik etmelidir.

Planlar çerçevesinde yürütülen çalışma rutinlerinin, öğrenciyi yorumcu olarak geliştirebilmesi yapılan çalışmaların niteliğine bağlıdır. Rutine oturtulmuş bir çalışma teknik açıdan eksikleri gidermekte çok işe yaramasına karşın tek başına yorumculuk özelliklerini geliştirmek için yeterli değildir. Yoruma yönelik ifadelerin geliştirilmesi için iyi planlanmış, zamandan tasarruf ettirecek öncü zihinsel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu zihinsel hazırlık süreçleri çalınacak eserdeki ifadelerin iyi anlaşılması temelinden hareket

alır. Çünkü yazılmış eserler de bir bestecinin ifade biçimlerinden oluşmuştur. Bu ifade biçimlerinin çözümlenebilmesi duygu olarak öğrenciyi besteciye yaklaştıracağı gibi öğrencinin kendini tanıma ve müzisyen kimliğinin sınırlarını keşfetme becerilerini de değiştirir. Tüm bunlar hem öğrencinin sahne ile olan ilişkisine hem de seyirci ile olan ilişkisine yansır.

Çalgı eğitimini ilişkiler yumağı olarak değerlendirmeliyiz. Böylece performans eyleminin tek taraflı olmadığını da görmüş oluruz. Yalnız olmadığımız hissi bir yorumcu olarak bizi desteklerken yeni ifade biçimlerini denemek konusunda da kendimizi daha rahat hissederiz. Bu sayede, sanatçı olarak özgün yorumumuz güçlenecek kendimize özgü ve akılda kalıcı bir sanatçı kimliği ortaya çıkacaktır.

Kaynakça

Arı, Y. vd. (2013). *Coğrafya Araştırma Yöntemleri* (ed. Yılmaz Arı ve İlhan Kaya). Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.

Aydın, B. (2012). Tıbbi Sanat Terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 4(1), 69-83.

Başaran, İ. (2020). *Ludwig van Beethoven'in Müziği ve 7. Keman Sonatı.* Yüksek Lisans Sanat Eseri Metin Çalışması. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda Teknoloji Odaklı Görsel İletişim ve Dinamik Bir Görsel İletişim Yolu Olarak Dijital Öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (52), 25-38.

Berger, J. (1999). *Görme Biçimleri.* İstanbul: Metis Yayınları.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). Dramada Beden Dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 103-113.

Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 199-207.

Çilden, Ş. (2003). Çalgı Eğitiminde Nitelik Sorunları. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, 30-31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, 297-302.

Çoban, S. ve Okay, H. H. (2013). Yaylı Çalgı Eğitiminde Müzikal İfadenin Geliştirilmesi. *İdil Dergisi, 2(7), 255-279.*

Dumond, T. Q. (2012). *Konsantrasyonun Gücü* (çev. Umut Yılmaz Sağırlı). Ankara: Tutku Yayınevi.

Erdönmez, I. (2019). İletişimin Döndüsel Süreci Bağlamında Sözlü İletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, *2*(1), 81-98.

Ersoy, A. (2021). Tchaikovsky'nin Manfred ve 4. Senfonilerinin Viyolonsel Partisindeki Hızlı Pasajlara Yönelik Teknik Öneriler. *Konservatoryum*, 8(2), 253-279.

Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin Elkitabı.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Fischer, E. (1993). *Sanatın Gerekliliği.* Ankara: V Yayınları.

Gülüm, O. ve Karabulut, M. (2016). Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında keman eğitimi alan öğrencilerin müzikal dinamikleri bilme ve uygulama durumlarının incelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Journal of Human Sciences,* 13(3), 5853-5864.

Hazar, Ç. (2006). Kişilik ve İletişim Tipleri. *Selçuk İletişim Dergisi,* 4(2), 125-140.

Hultberg, C. (2008). Instrumental Students' Strategies for Finding İnterpretations: Complexity and İndividual Variety. *Psychology og Music,* 36(1), 7-23.

Kalkanoğlu, E. (2019). Piyanoda Sostenuto Pedal Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9(2), 250-261.

Küçük, M. vd. (2012). *İletişim Bilgisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Okay, H.H. (2012). Müzikal İfade Eğitimine Bir Pencere: Çalgı Müziğinde Vokal İzler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3), 1051-1072.*

Okay, H. ve Kurtaslan, Z. (2013). Keman ve Viyolada Ton Üretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 274-283.

Öz Çelikbaş, E. (2019). Dışavurumcu Sanat Terapisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 2-37).

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.*

Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(2), 57-63.

Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-454.

Tuna, Y. vd. (2012). *İletişim* (ed. İzlem Vural). Ankara: Pegem Akademi.

Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Üstün, B. (2005). Çünkü İletişim Çok Şeyi Değiştirir. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,* 8(2), 88-94.

Yerlikaya, İ. vd. (2004). *Medyada Yeni Yaklaşımlar* (ed. Metin Işık). Konya: Eğitim Kitabevi.

Williams, M. ve Penman, D. (2015). *Farkındalık: Çılgın Bir Dünyada Huzur Bulmak İçin Bir Rehber* (çev. Ekin Duru). İstanbul: Pegasus Yayınları.

İnternet kaynakları:

http1. https://yenimedya.wordpress.com/2017/07/ [Erişim tarihi: 08.08.2023].

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1482-1493.
Geliş Tarihi-*Received*: 22.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348280

Klarnet Sanat Dalındaki İcracılar İçin Isınma ve Kondisyon Egzersizleri Üzerine Bir İnceleme

A Review of Warm-Up and Conditioning Exercises for Performers in the Clarinet Art

Kaya KILIÇ*

Öz

Birçok enstrümanda olduğu gibi, fiziksel ısınmanın dışında klarnet sanat dalı alanındaki icracıların icra öncesi belirli ısınma hareketlerini yapmaları ve kaslarını gerekli aktivite için hazırlamaları önemlidir. Bu çalışmalar, fiziksel ve zihinsel kondisyonun yanı sıra kaliteli ton ve uzun süreli çalma yeteneklerini geliştirmeye de fayda sağlar. Isınma ve çalışma egzersizleri rutin bir şekilde uygulanır ise kondisyon ve beceri seviyeside aynı oranda artacaktır. Bu araştırmanın konusu klarnet sanat dalındaki icracıların ısınma ve kondisyonu sağlamada hangi egzersiz çalışmalarını yapmaları gerekliliği üzerinedir. Bu amaçla araştırmada kondisyon sağlamak için kullanılan teknik çalışmalar ve metotlar üzerinde durulmuş ve icracılara öneriler sunulmuştur. "Isınma" kelimesi genelde sporcularla ilişkilendirilse de sadece sporcular için değil, enstrüman çalan sanatçılar için de rutinin önemli bir parçasıdır. Enstrüman icrası da aynı sporcular gibi kondisyon gerektirmektedir. Bu neden ile klarnet icracıları kaslarını ısıtmak, günlük rutin çalışmalarını ve egzersizlerini hem fiziksel hem de mental olarak yapmak durumundadırlar. Klarnet enstrümanın icrası sırasında birçok kas uyarılmaktadır. Bu sebep ile ısınmadan yapılan çalışmalar ileride yaşanabilecek sağlık problemleri veya icra sırasında oluşabilecek rahatsızlıkların yaşanması ile sonuçlanabilir. Klarnet icrası disiplin, odak ve sistematik çalışmayı zorunlu kılar. Makale içeresinde bu disiplin ve sistematik çalışmanın nasıl yapılması gerektiği anlatılmıştır. Bunun yanı sıra amatör veya profesyonel olarak klarnet çalmak isteyen icracıların kaslarını ısıtmak için hangi egzersizleri ve rutin çalışmaları yapmaları gerektiği makalede detaylı şekilde verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Isınma, klarnet, egzersiz, icra, kondisyon.

Abstract

As with many instruments, apart from physical warm-up, it is important for performers in the field of clarinet art to perform certain warm-up movements and prepare their muscles for the necessary activity. These exercises help improve physical and mental conditioning as well as quality tone and long-lasting playing abilities. If warm-up and working exercises are performed routinely, condition and skill level will increase at the same rate. The subject of this research is about which exercise exercises should be done by the performers in the clarinet art branch in order to warm up and provide conditioning. For this purpose, technical studies and methods used to provide conditioning in the research were emphasized and suggestions were presented to the performers. Although the word "warm-up" is often associated with athletes, it is an important part of the routine not only for athletes but also for musicians who play

* Doç. Dr., e-posta: kayakilic@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1331-0070.

instruments. Performing an instrument requires conditioning just like the athletes. For this reason, clarinet players have to warm up their muscles and do their daily routine work and exercises both physically and mentally. During the performance of the clarinet instrument, many muscles are stimulated. For this reason, work done without heating may result in future health problems or inconveniences that may occur during execution. Playing the clarinet requires discipline, focus and systematic work. In the article, it is explained how this discipline and systematic study should be done. In addition, the article explains in detail what exercises and routine exercises should be done by the performers who want to play the clarinet as an amateur or professional to warm up their muscles.

Keywords: Warm up, clarinet, exercise, perform, condition.

Giriş

Klarnet sanat dalındaki amatör veya profesyonel icracıların parçalarını çalmaya başlamadan önce klarnet ile ısınmaları şarttır. Genellikle sadece enstrümanın ısıtılması gerektiği düşünülür ancak, klarneti çalmadan önce ellerin ve ağız çevresinde bulunan kaslarında ısıtılması önem taşır. Isınma ayrıca el koordinasyonu ve kondisyonun gelişimine de yardımcı olur.

Klarneti çalmaya başlamadan önce ısınmaya kademeli olarak başlanmalıdır. Önce büyük kas gruplarını ve ardından küçük kas gruplarını çalıştırmak kasların alışma süreci için mantıklı olacaktır. İcracıların ısınmadan çalmak istedikleri eserlere doğrudan geçmesi ve hızlı bir şekilde çalmaya çalışmaları ileride yaşanabilecek sağlık sorunlarını beraberinde getirecektir (Burke, 1995, s. 18). Günümüzdeki hızlı tüketim toplumu, enstrüman çalan icracılar için de dezavantaj oluşturmaktadır. Çoğu klarnetçinin, klarneti alır almaz alır almaz çalmaya çalıştıkları, genellikle birkaç gam ve ardından yeterli ısınmayı sağladıklarını düşünüp hemen eserlerine geçtikleri görülmektedir. Oysaki icracıların çalışmalarına başlamadan önce günlük olarak yürütülen tutarlı çalış egzersizleri yapması, gelişim açısından çok önemlidir. Isınma zamanından en iyi şekilde yararlanmak için, icracıların günlük bir çalışma rutini olmalıdır. Isınma programı uzun sesler, gamlar, aralıklar ve arpejler gibi teknik çalışmalar içermelidir (Ployhar, 1999, s. 3).

Her klarnet icracısı kendisi için iyi olan bir rutin geliştirmelidir. Günlük yapılan bu rutin çalışmalar icracıya enstrümanında daha fazla kontrol ve kondisyon sağlamasında etkili olacaktır. Bu rutinlerin başında gelen en önemli egzersiz klarnetle yapılan uzun ses çalışmasıdır. Uzun sesler klarnette ısınmanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Uzun ses çalışması, herhangi bir notada yavaş bir tempoda nefesin yettiği kadar uzun şekilde üflenmesiyle yapılmalıdır. Bu durum klarnetin ısınması, ağız çevresinde bulunan kasların kuvvetlenmesi, entonasyonun doğru olması ve klarnetten çıkan tonun kontrol altında tutulmasına yardımcı olacaktır. Daha sonra uzun ses çalışmaları ve dinamik ses çalışmaları uygulanarak teknik egzersizlere geçilebilir. Bu teknik egzersizler gam çalışmaları, teknik pasajlar, dil ve artikülasyon çalışmalarıdır. Doğru akort yani entonasyon çalışması da yapılması gereken diğer önemli egzersizlerdendir. Yapılan bu egzersiz çalışmaları icracıların enstrümanlarında hâkimiyet sağlamasında yardımcı olur. Isınma egzersizleri ayrıca dudak kaslarının kuvvetlenmesinin yanı sıra parmakların hız kabiliyeti kazanmasına da izin verir (Coppenbarger, 2015, s. 67).

Klarnet enstrümanında ısınma ve kondisyon için yapılacak bileşenler şu şekilde sıralanabilir.

* Uzun ses çalışmaları

* Dinamik ses çalışmaları

* Entonasyon çalışmaları

* Gam çalışmaları

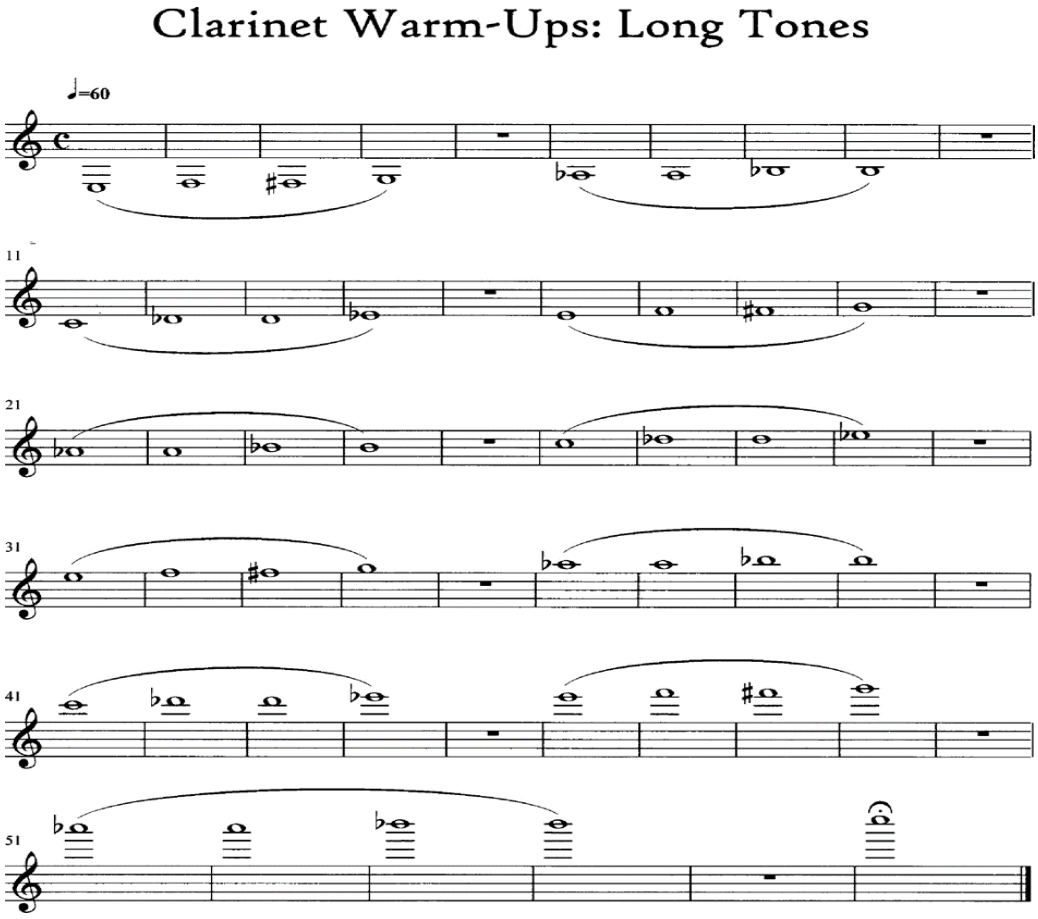
* Teknik egzersizler

* Dil çalışmaları

Isınma ve Kondisyon için Uzun Ses Çalışma Örnekleri

Uzun sesler klarnet enstrümanında ısınma, ton kalitesi ve kondisyon için en önemli bileşenlerin başında gelmektedir. Bu egzersiz aynı zamanda ağzımızda bulunan kaslarında ısınması ve kondisyonumuzu arttırmak için önem teşkil eder. Uzun ses çalışmasında dikkat edilmesi gereken başka bir durum ise, tonlama ve çalınan notanın doğru entonasyonda olmasını dinlemektir. Ses dalgalanmamalı ve tondan çıkılmamaya özen gösterilmelidir. Doğru entonasyon ve tempoyu sağlamak için metronom ve bir akort aletinden yardım alınabilir. Klarnet icrası sırasında dudak kenarlarından hava çıkması veya dudak kaslarında yanma yorulmanın en önemli belirtisidir. Bu belirtiler oluştuğunda dudak kaslarının yorulduğu anlamına gelmekte olup, fiziksel bir yaralanma yaşanmaması için mutlaka kısa süreli aralar verilmesi gerekmektedir. Bunu sporcular örneği ile ifade etmek gerekir ise, sporcular esneme hareketlerini veya bedenlerini fiziksel taleplere uygun şekilde idman yapmadan müsabakalara hazırlanmazlar. Aynı şekilde klarnet enstrümanında da icracının uzun ses çalışması yapmadan çalmaya başlamaması gerekmektedir.

Günümüzde klarnet icracıları için birçok klarnet egzersiz metotları yazılmaktadır. Bu metotlar sayesinde icracılar kendilerine göre uzun ses çalışma yöntemlerini uygularlar. Bu yöntemler kendi içlerinde farklılık gösterse de mantık hemen hemen hepsinde aynıdır. Uzun ses çalışmasına bazı örnekler aşağıdaki şekilde verilmektedir.
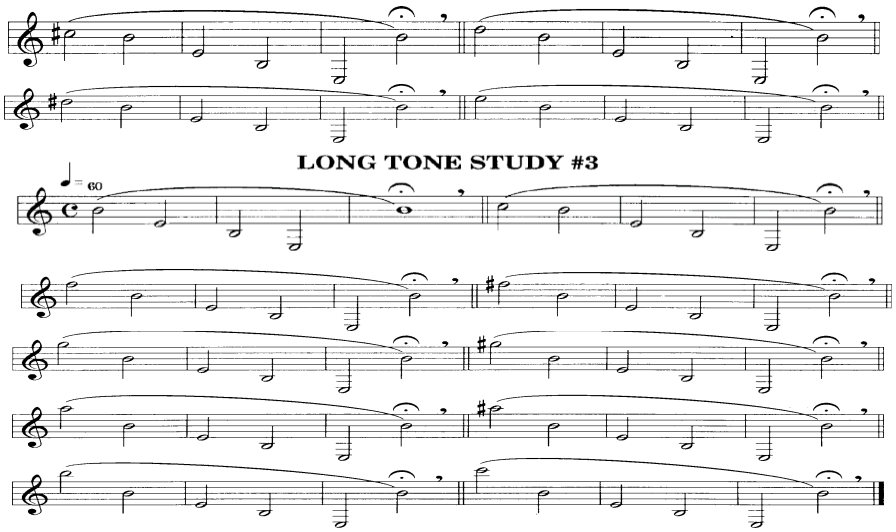


Şekil 1. Uzun Ses Çalışması **(**Spring, 1995, s. 3).

Bu bölümde sunulan uzun ses çalma örnekleri, klarnet icracılarının kendi günlük rutinlerini geliştirmeleri için bir başlangıç noktası olarak hizmet etmeyi amaçlamaktadır.

Şekil 1 de verilen egzersiz çalışması Amerikalı Klarnet Profesörü Robert Spring tarafından derlenmiştir. Bu egzersizde metronomun temposu 60'a ayarlanmalı, kalın mi notasından çıkılabildiği kadar tiz notaya ve her bir nota 4 vuruş olacak şekilde çalınmalıdır. Temponun doğru, eşit ve özellikle çok hızlı olmadığından emin olmak için her zaman metronom kullanılmalıdır.

Klarnet enstrümanında uzun ses çalışmaları, tüm yüz kaslarını ısınmaya ve çalmaya hazır hale getirmenin mükemmel bir yolu olmasının yanı sıra, ses kontrolü, tonun kalitesi ve kondisyon sağlamak için de en önemli egzersizlerdendir.
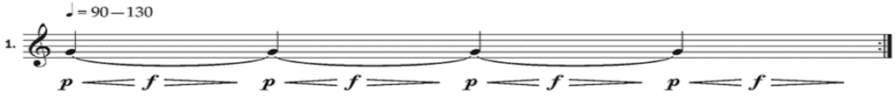


Şekil 2. Uzun Ses Çalışması 2 **(**Burke, 1995, s. 21).

Şekil 2'de verilen uzun ses çalışması iki vuruşluk uzun seslerde vurgulanan notaları çok yavaş parmak hareketleriyle birleştirmek için önemli bir egzersizdir. Klarnete yeni başlayan icracılar notalar arası geçişlerde üfledikleri havanın kontrolünü sağlamada zorluk çektikleri için sesi titretirler (Burke, 1995, s. 21). Bu titremeyi ve notalar arası uzun ses geçişlerini kontrol altında tutabilmek için sunulan egzersizin faydalı olacağı düşünülmektedir. Klarnete yeni başlayan icracılar için günde 15-20 dakika uzun ses çalışması yapmak ısınma ve kondisyon için yeterli olacaktır. Profesyonel icracılar için bu süre daha da uzayabilir.

Dinamik Ses Çalışmaları

Dinamik, bir sesin veya notanın hacmini ifade etmektedir. Klarnet, müzik terminolojisinde çok hafif sesi ifade *pianissimo* ''pp'' 'den çok yüksek sesi ifade eden *fortissimo* ''ff'' 'ye kadar en geniş dinamik varyasyon aralığına sahip bir enstrümandır (Brendel, 2015, s. 289). Bu sayede icracı eserini çalarken bu dinamikler sayesinde müziğin iniş ve çıkışlarını belli edebilir. Yıllar boyunca, dinamiklerle ilgili olarak çeşitli tutumlar hakim olmuştur. On yedinci yüzyıldan önce, bu dinamikler pek belirtilmiyor ya da kullanılmıyor olsa da daha sonra, yüksek sesle ve kısık ses arasındaki notaya alınmış ayrımlar, kademeli olarak, belirtilmeye ve uygulanmaya başlandı. Bunun en iyi örneklerinden biri Tchaikovsky'nin Altıncı Senfonisindeki klarnet solosudur. Bu soloda Tchaikovsky 1. bölümün sonundaki klarnet partisine dört ve beş (pppp-ppppp) yani çok kısık ses dinamiği ekleyerek ses dinamiklerinin müzikteki önemini vurgulamıştır (Rehfeldt, 1994, s. 12). Dinamik ses çalışmalarına örnek şekil 3'de verilmektedir. Verilen çalışma örneğinde 90 metronomla başlayarak kısık ses olan p den yüksek sesi ifade den f

ye hızlı bir şekilde çıkılmalı ve aynı şekilde ters orantı olarak f den p ye inilmelidir. Bu çalışmada odaklanılması gereken diğer önemli bir konu, tonun bozulmaması ve hava akışının kontrollü bir biçimde sağlanmasıdır.
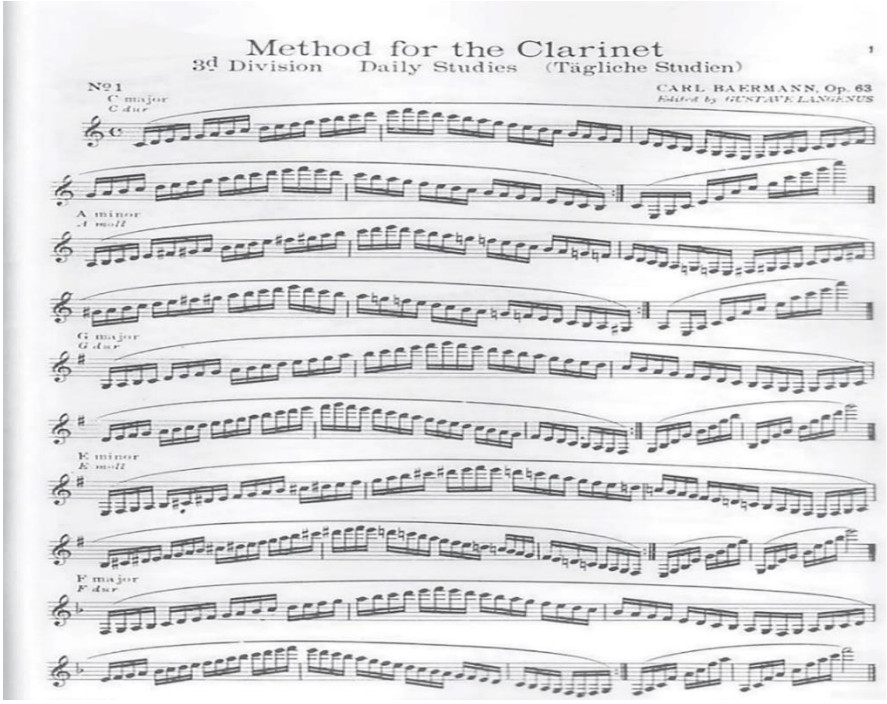


Şekil 3. Dinamik Ses Çalışması Örneği (Harris, 2022, s. 56)

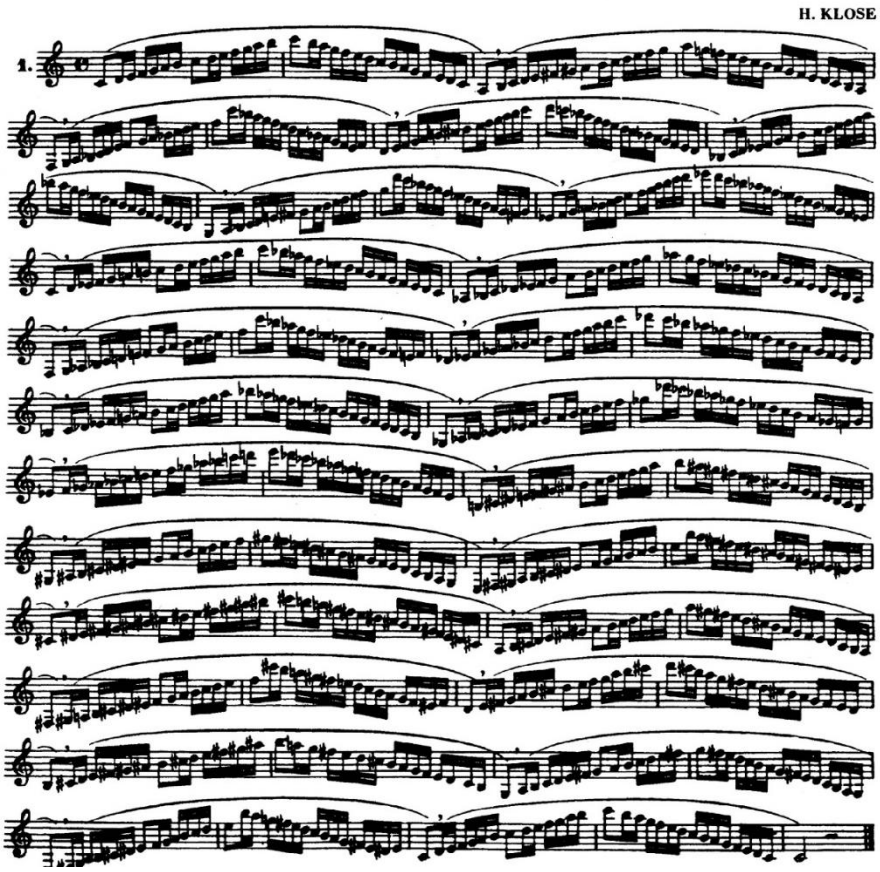
Gam Çalışmaları

Gamlar sadece klarnet enstrümanı için değil tüm diğer enstrümanlar içinde vazgeçilmez bir alıştırma çeşididir. İcradaki tekniği geliştirmenin ve aynı zamanda enstrümanı ısıtmanın da en iyi yolu gamlar üzerinde pratik yapmaktır. Klarnet için yazılmış alıştırma metotlarında birçok farklı şekilde sunulmuş gam egzersizleri bulunmaktadır. Bu egzersizler rutin halinde her gün uygulandığında icracının parmaklarının hızlanması ve dudak kaslarının da kondisyona girmesini sağlar. Ayrıca ton çalışması içinde gamlar önemli bir yere sahiptir. Gam çalışmalarını sadece klarnete yeni başlayanlar değil, profesyonel olan icracılarda uygulamaktadır. Gam çalışmaları teknik problem olan birçok hatanın da giderilmesinde de yardımcı olacak egzersizlerdir.

Gamlar tekniğin yapı taşlarıdır ve icracının gelişmesinde en büyük rolü oynayan etkendir (Gingras, 2011, s. 1). Majör ve minörlerden oluşan müzik dizesi olan gamlar düzenli ve disiplinli çalışma yapılırsa daha uzun süre çalmayı da belirgin seviyede arttıracaktır. Isınma rutininde günlük olarak 3 veya 4 gam çalmak dudak kasları ve parmaklarımızın ısınmasına yeterli olacaktır. Gam çalışmaları aşağıdaki şekil 4 ve 5'teki örneklerde verilmektedir. Bu egzersizlerin düzenli olarak farklı çeşitlendirmelerle uygulanması, icracının sıkılmadan çalışmasına da fayda sağlayacaktır. Ayrıca bu egzersizleri yaparken ağız pozisyonunun korunmasına ve parmak hareketlerinin bütünlüğüne odaklanılması dikkat edilmesi gereken önemli noktalardır.



Şekil 4. Gam Çalışması 1 **(**Baermann, 1918, s. 1).

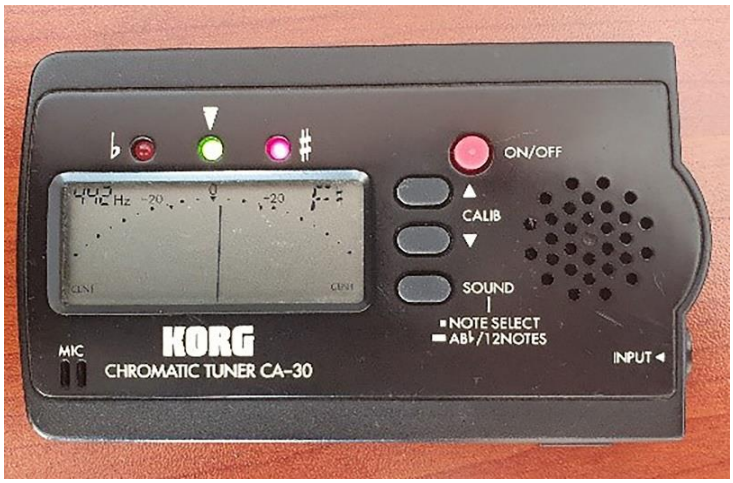


Şekil 5. Gam Çalışması 2 (Klosé, 2015, s. 1).

Klarnette Entonasyon Çalışmaları

Klarnet genelde ağaçtan yapılan bir enstrüman olduğu için doğru entonasyon yani doğru akortla çalınması ortamın sıcaklığı ve soğukluğuna göre değişkenlik göstermektedir. Yapılacak olan bu entonasyon çalışması klarnet ve icracının ısınmasını sağlarken hem kondisyon sağlamada hem de klarnet üzerinde doğru akort yapabilme becerisini de icracıya katacaktır. Doğru akordu yapabilmek için önce icracının enstrümanı ısıtması gereklidir. Enstrüman gerekli ısıya ulaştıktan sonra akort yapılması daha doğru olacaktır. Klarnetin içine hava üflendiği sırada içindeki hava sıcak havaya dönüşmektedir. Bu sıcak havanın entonasyona büyük etkisi vardır. Enstrüman ne kadar ısınırsa akordu o kadar tizleşecektir (Harris, 2022, s. 100). Benzer şekilde eğer hava soğuk ya da klarneti ısıtmadan çalınmaya başlanırsa entonasyon pes olacaktır. Bu bilgi klarnet icracıları için önem teşkil etmektedir çünkü bir orkestrada ya da başka enstrümanlar ile birlikte çalınma sırasında doğru entonasyon sağlanamaz ise yanlış tınılar ortaya çıkacaktır.

Entonasyon çalışması için yapılması gereken en önemli metot Tuner denilen akort cihazlarından veya akıllı telefonlardaki akort uygulamalarından yararlanmaktır. Şekil 6'da Tuner cihazına ait bir görsel verilmiştir. Bu cihazlar istenilen akort frekansı ve ölçeğinde ölçüm yapabilmektedir. Tuner ile entonasyon çalışması yapmadan önce klarnetin 10 dakika ısıtılıp daha sonra akort için kontrol edilmesi doğru akordun sağlanması için önemlidir.



Şekil 6. Tuner (Akort Cihazı) (Kişisel arşiv, 2022).

Entonasyon çalışması, klarnetin alt oktavlarından başlayarak akort cihazı yardımıyla üst oktavlara doğru uzun ses üfleyerek kontrol edilmelidir. Dikkat edilmesi gereken nokta üflenilen notanın akort cihazında istenilen frekansta gösterilmesidir. Genelde 442hz frekansı baz alınmalıdır.

Klarnette doğru akort, klarnetin üst gövdesi ve barilin birleşimi olan kısmından barili yukarı ve aşağı doğru çekme ve itme hareketi ile hareket ettirerek yapılmalıdır. Baril üst gövdeden yukarı doğru çekilirse klarnetin boyu daha da uzayacağı için pesleşecektir. Tam ters hareket olarak aşağı doğru itilirse de klarnet tizleşecektir. Ancak bunu yaparken eğer baril kısmı fazla açılırsa orta oktavdaki notaların entonasyonu bozulacaktır. Şekil 7' deki görselde verildiği gibi barilin çok fazla açmadan 0,5mm ya da 1cm açılması yeterli olacaktır (Gibson, 2006, s. 7).
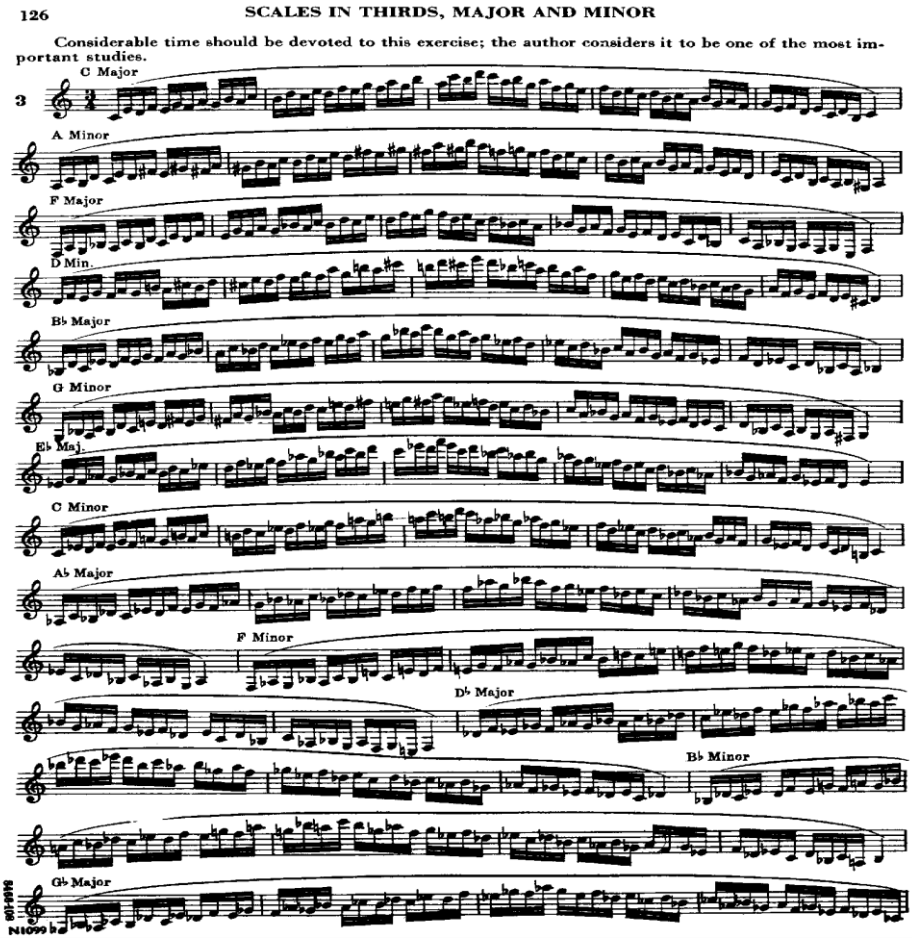


Şekil 7. Klarnet ile Baril Arasındaki Açma Seviyesi (Kişisel arşiv, 2022).

Teknik Egzersizler

Teknik egzersizler icracıların ısınmaları ve tekniklerini geliştirmek için sunulan çalışmalardır. Bu çalışmalar sayesinde icracılar teknik olarak adlandırılan hız, kontrol, ton ve parmakların ısınması gibi acelite gerektiren performanslarını geliştirmektedirler.
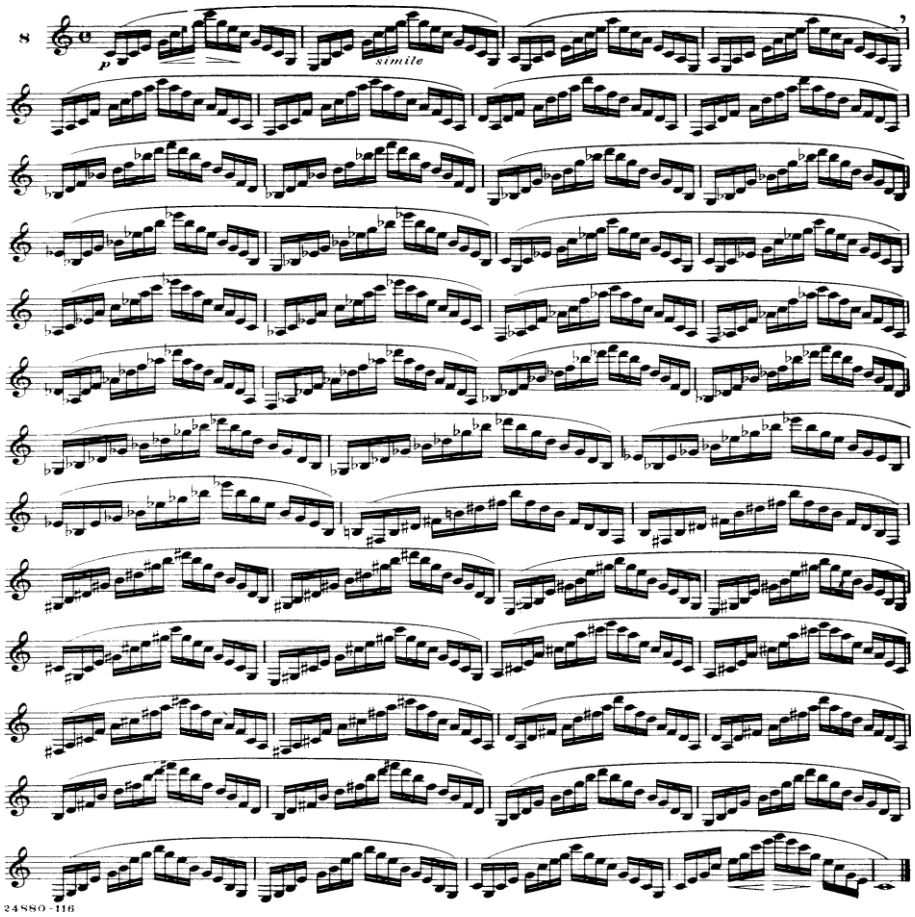
Teknik egzersizler; gamlar, uzun sesler, parmak egzersizleri ve dil artikülasyonlu parçaları içerir.

Klarneti profesyonel olarak çalabilmek için sağlam bir teknik temel şarttır. Doğal olarak, icracıları zinde tutmak ve onlara ısınma yapacakları materyali vermek için parmak egzersizleri ve çalışmaları gereklidir (Orkin, 2019, s. 35). Teknik egzersizlerde uygulanması gereken önemli materyaller arasında metot kitapları gelmektedir. Bu kitaplarda gamlar, dil çalışma egzersizleri, atlamalı nota çalışmaları, arpejler ve teknik kabiliyeti geliştiren etütler yer alır. İcracı bu metot kitapları sayesinde günlük rutin olarak çalışmalarını yapmalıdır. Şekil 8'de teknik egzersizler için yapılması önerilen majör ve minör üçlü gam çalışmaları verilmektedir.



Şekil 8. Teknik Egzersiz Çalışması Örneği 1 (Klose, 2015, s. 126).
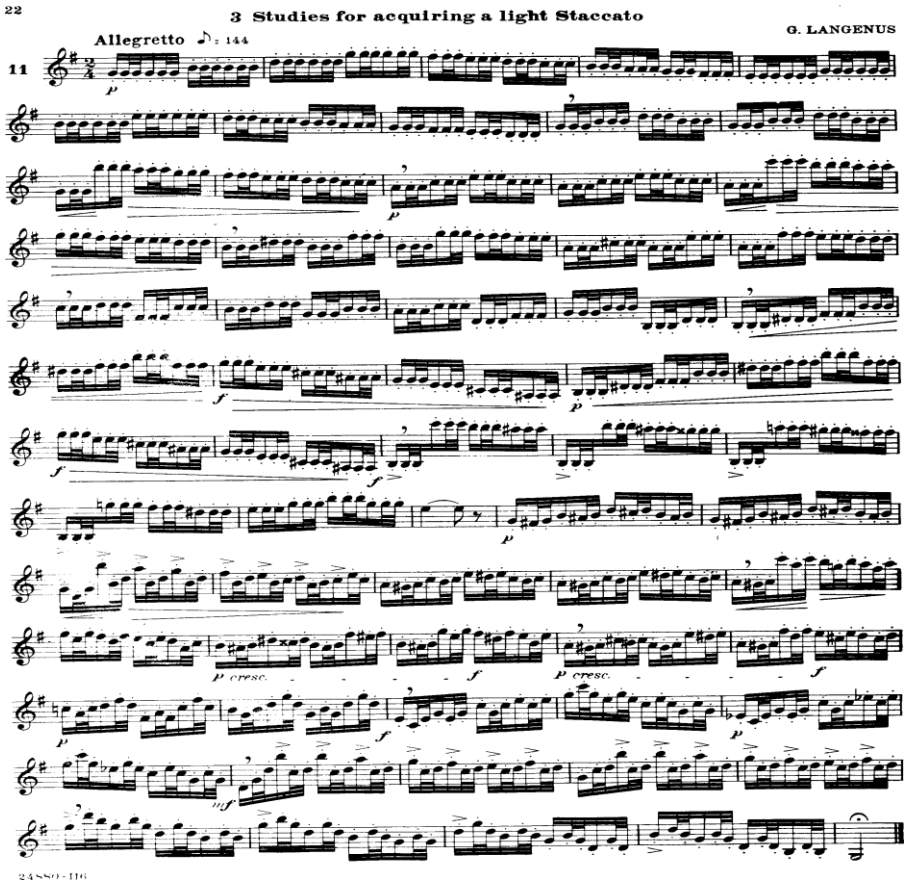
Şekil 8'de verildiği üzere egzersizde tüm gamlar üçlüler şeklinde yapılmalıdır. İcracı metronomu da kullanarak do majör gamından başlayıp, diğer tüm gamlar içeresinde 3'lü notalar halinde iniş ve çıkışlı olarak egzersizi tamamlamalıdır. Egzersizi yaparken parmakların klarnetin perdelerinden çok fazla açılmaması ve metronomu ilk başta yavaş bir tempoda ayarlayıp daha sonra kademe kademe yükseltilmesi dikkat edilmesi gereken Şekil 9'da verildiği üzere diğer bir teknik egzersiz olan arpej çalışması icracının atlamalı notalar arasında geçiş kabiliyeti sağlamasına olanak vermektedir.



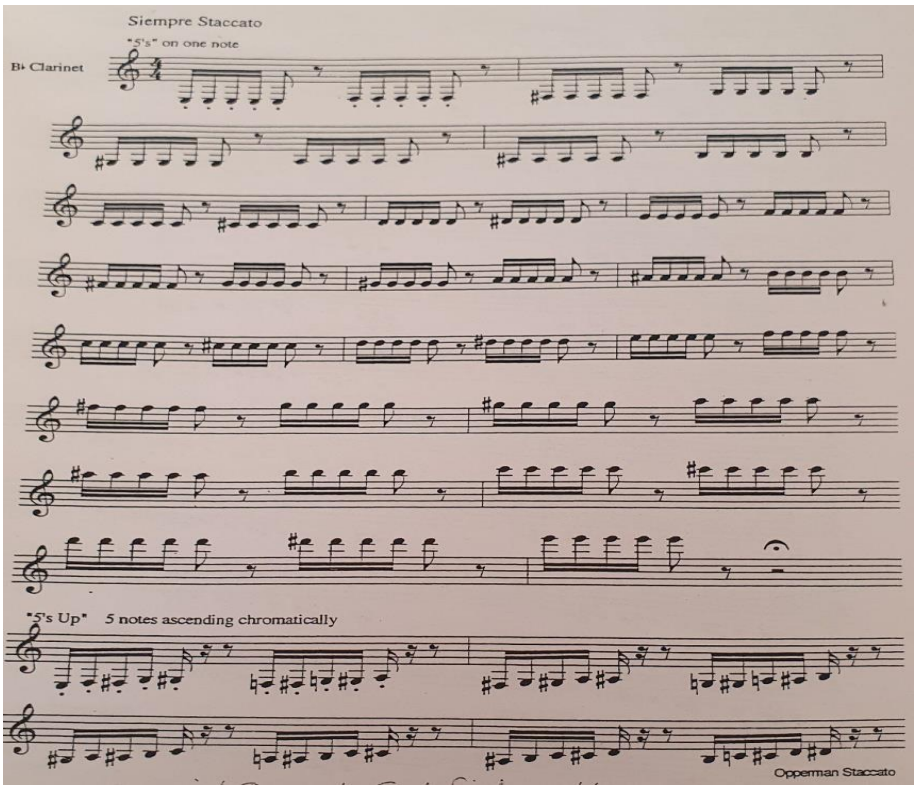
Şekil 9. Teknik Egzersiz Çalışması Örneği Arpejler (Langenus, 1916, s. 14).

Dil Çalışmaları

Isınma ve kondisyon çalışmasının diğer önemli bir bileşeni olan dil çalışması, icracıların hem teknik hem de farklı artikülasyonlarda beceri kazanmasına olanak vermektedir. Klarnette dili kullanma dil atma veya dil vurma terimi ile söylenmektedir. Klarnete yeni başlayan icracıların dudak kasları gibi dil kası da yeterli şekilde gelişmemiştir. Bu kasın gelişimini sağlamak ve kuvvetlendirmek için diğer ısınma egzersizlerin yanında düzenli olarak dil çalışmasının da yapılması önem arz etmektedir. Dil çalışması için yazılmış birçok klarnet metodu bulunmaktadır. Genelde fikir aynı olsa da bazı metotlar sadece dil çalışmaları üzerine odaklanmıştır. Kalmen Opperman ve Gustav Langenus metotları bu çalışmalar için önerilen metotlardandır. Langenus'un 3. basım olan kitabının 22. sayfasındaki dil egzersizleri şekil'10 da verilmektedir. Bu egzersiz sekizlik notasını 120 metronom tempoda olacak şekilde ayarlanıp başlanabilir. Dil kası yeterli seviyede ısınmaya ve alışmaya başlayınca icracı dilin gelişmesine göre tempoyu kademe kademe hızlandırılabilir.



Şekil 10. Dil Çalışması Örneği 1 (Langenus, 1916, s. 22).



Şekil 11. Dil Çalışması Örneği 2 (Opperman, 1998, s. 1).

Dil çalışmasına diğer bir örnek olan ve şekil 11'de verilen K. Opperman'ın Daily Warm Up metodu da tıpkı G. Langenus gibi dil tekniğinin yüksek seviyede gelişmesine olanak sağlayan bir çalışma metodudur. Klarnette dil çalışmaları kondisyon sağlamada da önemli bir bileşendir çünkü tıpkı uzun sesler gibi dilde, dudak kasları gibi aynı kondisyonu sağlamaya yardımcı olur.

Sonuç

Klarnet sanat dalında ısınma ve kondisyon, klarnet performans sanatının önemli bir parçasıdır. İcracı kendisini zihinsel olarak hazırlamanın dışında, fiziksel olarak da hazırlamalıdır. Her icracı, uzun çalışmalardan ve tüm performanslarından önce mutlaka ısınmalıdır. Yeni başlayan klarnet icracıları için ısınmak zaman kaybı gibi görünebilir. Fakat bunun icracının yararına olduğu saptanmıştır. Isınmamak çeşitli sakatlıklar ve yaralanmalara da yol açabilir. Bu yaralanmalar tendon veya kas problemleri şeklinde gerçekleşebilir. Isınma egzersizleri rutin bir şekilde yapıldığında bu tür problemlerinde önüne geçilmiş olunacaktır. Günümüzde profesyonel olmuş birçok icracı ısınma egzersizlerini atlamadan mutlaka yapmaktadırlar. Elde edilen bulgular ışığında sadece enstrümanı ısıtmak değil, aynı zamanda kondisyon kazanmak içinde bu egzersizlerin katkı sağlayacağı görülmektedir.

Isınma süresi herkese göre değişkenlik göstermektedir. Amatör olan veya yeni başlayan klarnet icracılar için 15dk ısınma yeterliyken bu süre profesyonel olan klarnetçiler için 40-45 dakikayı bulabilmektedir. Isınma bittikten sonra kısa bir ara verilip sonra performans gösterilecek parçalara geçilmesi kasların iyileşme süreci için daha uygun olacaktır. Uzun ses çalışmaları ile başlamanın kasların ısıtılmasındaki en önemli çalışma yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada ısınma ve kondisyon çalışmaları üzerine birçok metot kitaplarının yazılmış olduğu görülmektedir. İncelenen bu metotların birçoğu kasların ve parmakların ısıtılmasına odaklanmış olsa da sundukları çeşitli farklı egzersiz yöntemleriyle icracının sıkılmasını engellemek ve çalışırken farklı şeylere odaklanılmasını da sağlamaktadır. Araştırmada ayrıca ısınma sırasında doğru entonasyonun nasıl sağlanması gerektiği konusu ele alınıp, doğru akordun nasıl yapılması gerektiği gösterilmektedir.

Çalışmada ısınma sırasında gamlar üzerinde nasıl bir yöntem izlenmesi gerektiği verilen egzersiz örnekleriyle belirtilmiştir. Verilen örnek çalışmalar düzenli ve rutin şekilde yapılırsa, ısınma ve kondisyon olarak gelişim sağlanacağı düşünülmektedir.

Makalede sunulan tüm egzersizler ve çalışmalar incelendiğinde klarnet sanat dalı alanında eğitim veren veya klarnet çalmak isteyen icracılar için önemli bir kaynak niteliğinde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca icracıların kondisyon sağlamak için yapması gereken uygulama önerileri teorik ve pratik açıdan ele alınarak anlatılmıştır.

Kaynakça

Baermann, C. (1918). *Complete Method for Clarinet: 3rd Division, Daily Studies*. New York: C. Fischer Publisher.

Brendel, A. (2015). *Music, Sense and Nonsense: Collected Essays and Lectures*. London: Biteback Publishing.

Burke, K. (1995). *Clarinet Warm-Ups.* Medfield: Dorn Publications.

Coppenbarger, B. (2015). *Fine-Tuning the Clarinet Section: A Handbook for the Band Director*. New York: Rowman & Littlefield Publishing.

Gibson, J. (2006). *Advanced Intonation Technique For Clarinets*. Portland: JB Linear Music.

Gingras, M. (2011). *More Clarinet Secrets: 100 Quick Tips for the Advanced Clarinetist*. Lanham: Scarecrow Press.

Harris, P. (2022). *The Clarinet*. London: Faber Music Ltd.

Klose, H. (2015). *Scales and Exercises on All Harmonic Formations in the Major and Minor Keys*. New York: Carl Fischer Publisher.

Langenus, G. (1916). *Complete Method for the Clarinet - Part 3.* New York: Carl Fischer Music Publisher.

Opperman K. (1998). *Daily Warm Up.* New York: Carl Fischer Music Publisher.

Orkin, E. (2019). *A methodical Approach to learning and Playing the Historical Clarinet and İts Usage in Historical Performance Practice*. Books on Demand Publisher.

Ployhar, J. D. (1999). *I Recommend: B-flat Clarinet*. California: Alfred Music.

Rehfeldt, P. (1994). *New Directions for Clarinet*. Lanham: Scarecrow Press.

Spring, R. (1995). *Daily Exercises for Clarinet.* Holliston: Edizioni Musicali Eufonia Press.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1494-1504.
Geliş Tarihi-*Received*: 10.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 27.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340913

Türkiye'deki Konservatuvarlarda Müzik Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitmenlerinin Özellikleri

Characteristics of Instructors of Talented Students in the Field of Music in Conservatories in Türkiye

Şule DEMİREL DİNGEÇ*

Öz

Müzik yeteneği potansiyelinin performansa dönüşmesinde, bireyin karşılaştığı koşullar çok önemlidir. Bireyde iyi bir potansiyel olabilir ancak bu potansiyelin körelmemesi, gelişmesi ve doğru şekilde yönlendirilmesi çevresel koşullarla yakından ilgilidir. Örneğin bireyin nitelikli bir eğitim alması, yetenek gelişimini üst seviyelere taşıyabilecek bir eğitim ortamı içinde yer alması, iyi öğretmenlerle ve rol modellerle karşılaşması, içinde bulunduğu ailenin, okulun, hatta şehrin, ülkenin koşulları yetenek gelişimini etkilemektedir. Bu çalışmada konservatuvarlar bünyesinde müzik alanında yetenekli öğrencilerle çalışan uzmanlarda ne tür özellikler olması gerektiği üzerine odaklanılmıştır. Böylece konservatuvarlarda müzik alanında yetenekli öğrencilerle çalışan eğitimcilerin sahip olması gereken özelliklerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çerçevede Türkiye'deki konservatuvarlara, özel yeteneğin gelişiminde eğitimcilerde beklenen özelliklere ve özellikle müzik yeteneğinin gelişiminde alan uzmanlarına düşen rollere değinilmiştir. Çalışmaya göre müzik alanında çalışan eğitimcilerin alan uzmanlığı, öğrencileri motive edici yaklaşımı, alanı sevmesi ve sevdirmesi, öğrencilerin vizyonlarını genişletmesi öne çıkan özellikleri arasında yer almaktadır. Çalışmanın müzik alanında yetenekli öğrencilerle çalışan eğitimcilere özellikle uygulamaları sırasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Müzik yeteneği, öğretmen özellikleri, konservatuvarlar.

Abstract

The conditions that an individual encounters play an important role in the transformation of their musical talent potential into performance. While an individual may possess significant potential, the preservation, enhancement, and proper direction of this potential are closely tied to environmental factors. For instance, receiving quality education, being immersed in an educational environment conducive to advancing one's talents, encountering skilled teachers and role models – these are influenced by the circumstances within one's family, school, city, and even country, which collectively impact talent development. This study focuses on the characteristics that experts working with talented students in the field of music within conservatories should possess. The aim is to identify the essential attributes that educators working with musically talented students in conservatories should possess. In this context, the study addresses conservatories in Türkiye, the expected qualities in educators for nurturing talents, and the roles specifically played by domain experts in the development of musical talent. According to the study, educators working in the field of music exhibit

* Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, e-posta: suledemirel@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6709-7690.

expertise in their domain, an approach that motivates students, a genuine love for the field that they impart to students, and the ability to broaden students' visions. These are among the prominent qualities highlighted. The study is believed to provide valuable insights for educators working with musically talented students, particularly during their practical applications.

Key words: Musical talent, characteristics of teachers, conservatories.

1. Giriş

Müzik alanında özel yetenek kavramını tanımlamanın kavramın doğası ve kavrama bakış açısı nedenleriyle kolay olmadığını bilmek gerekir. Özel yetenek kavramı Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayınlanan Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı'nda "Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir." şeklinde tanımlanmıştır. Tanımda özel yeteneğin birden fazla alanda görülebileceği, akranlara kıyasla değerlendirme yapılması gerekliliği gibi noktalara dikkat çekmektedir. Tanımda görüldüğü gibi özel yeteneğin görüleceği alanlardan biri de sanat alanıdır.

Müzik kavramı da özel yetenek gibi ele alındığı bağlama göre tanımı zenginleşebilen bir kavramdır. Çünkü müzik yalnızca duygulara tercüman olmakla kalmayan hayatın neredeyse her alanına temas edebilecek bir unsurdur (İmik, & Haşhaş, 2020). Müzik, Türk Dil Kurumu sözlüklerinde en temel anlamıyla "Birtakım duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde uyumlu seslerle anlatma sanatı" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Müzik yeteneği, bireyin müziksel sesleri tanıyarak bunları ses ya da bir herhangi bir enstrüman yoluyla duyabilme, tınısını aklında tutabilme, besteleyebilme ve aynı anda duyulan notaları ayırt edebilme özelliğine sahip olmak şeklinde açıklanabilir. Müzik yeteneği denince akla gelen müzik kulağı bireye, haz duyma ve müziği değerlendirebilme olanakları sunabilir. Ritim kulağı ise, bireyin bir tempoyu takip etmesini, bir ritmi tekrar etmesini ve onu belli bir tempoda elle, ayakla veya bir çalgıyla üretebilmesini sağlar. Bunların gelişmesi bireyin küçük yaşlardan itibaren aile, akranlar, çevre gibi faktörler aracılığıyla müzikle iç içe olmasına veya bireysel olarak ilgilenmesine bağlıdır. Neredeyse toplumdaki her birey dinleyerek, şarkı söyleyerek ya da bir enstrüman çalarak müzik ile etkileşime girer (Artaç, 2016).

2. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimini bireyin müzikle iç içe olması şeklinde tanımlamak sınırlı olacaktır. Tanımlarda eğitimle ilgili unsurlara da yer verilmelidir. Örneğin Çuhadar'a (2016, s.221) göre müzik eğitimi, müziği oluşturan temel faktörlerin de desteğiyle kişinin kendi yaşantısı aracılığıyla istendik müziksel davranışlar geliştirme sürecidir. Uçan (1997) ise müzik eğitimini müzikal bir davranışı edindirme, değiştirme ya da geliştirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç içinde eğitim gören kişinin müziksel yaşantısı zemin olacak şekilde, planlı bir rota izlenir

Müzik eğitimine uluslararası platformda bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri'nde bu eğitimlerin genellikle okullar bünyesinde verildiği görülmektedir. İlkokul düzeyinde genel bir müzik eğitimi verilirken ilerleyen düzeylerde performans temelli müzik eğitimi tercih edilir. Avrupa Birliği ülkelerinde de genel müzik eğitimi ve uzmanlaşmış müzik eğitimi olmak üzere iki tür eğitimle müzik okullarında öğrenciler yetiştirilir. Ayrıca bu okullara hazırlık amaçlı kurslarda da müzik eğitimleri alınabilir (Çuhadar, 2016).

Türkiye'de müzik alanında yetenekli bireylerin desteklenmesi konusunda en çok dikkat çeken düzenleme aslında yasal bir düzenlemedir. 1948'de İdil Biret ve Suna Kan için yurt dışında eğitim almayı destekleyen kanun, 1956 yılında 6660 sayıyla güzel sanatlar alanında yetenekli çocukların desteklenmesi şeklinde düzenlenmiştir (Güven & Sezginsoy, 2009). Bu yasal zemin Türkiye'de müzik alanında yetenekli bireylerin düzeylerine uygun eğitim almalarını destekleyen bir atmosfer olduğunu düşündürmektedir. Türkiye'de verilen müzik eğitiminin okullar ve okul dışı programlar bünyesinde gerçekleştiği söylenebilir. Profesyonel anlamda müzik eğitimi ise konservatuvarlar bünyesinde gerçekleşmektedir. Bu çalışmada müzik alanında yetenekli öğrencilerin yetenek gelişiminin desteklenmesi, konservatuvarlar ve buradaki eğitimciler çerçevesinde ele alınmıştır.

Türkiye'de müzik alanında yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı kurumlar arasında en fazla öne çıkanlar güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar ve okul sonrası programlar olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. Bu kurumlardan BİLSEM'ler 1992 yılında kurulmuş olup, özel yetenekli öğrencilerin kendi okullarına devam edip, okul sonrası zamanlarda yetenek alanlarına göre destek eğitim aldığı kurumlardır. Müzik alanında tanı alarak BİLSEM'e girmeye hak kazanan öğrenciler de bu kurumlarda yetenek gelişimlerine de destek bulabilirler (Demirel & Öpengin, 2020). Güzel Sanatlar Liseleri ise ilk kez 1989-1990 eğitim-öğretim yılında açılmıştır. Bu liseler hem ortaöğretimin amaçlarını gerçekleştirmeyi hem de öğrencilere güzel sanatlar alanında bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflerler. Bu okullara müzik alanında yetenekli öğrenciler yetenek sınavlarıyla de alınır. Güncel olarak Türkiye'de 82 Güzel Sanatlar Lisesi bulunmaktadır (MEB, 2018).

Türkiye'de çağdaş anlamda sanatçı yetiştirmeye ise Ankara Devlet Konservatuvarı'nın kurulmasıyla başlanmıştır (Taş & Görsev, 2018). Konservatuvarlar yetenek gelişimi açısından pek çok avantaja sahiptir. Bunlardan bazıları alana özgü yetenek gelişimini desteklemesi, alan uzmanları tarafından çalışma imkânı sunması, grup eğitiminin yanı sıra bireysel yeteneğin gelişim hızına ve düzeyine uygun çalışma imkânı sağlaması olarak sıralanabilir. Özellikle müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimine erken yaşlarda başlama imkânı sunan konservatuvarlar, müzik yeteneğinin gelişiminde son derece önemli kurumlardır (Topoğlu & İşgörür, 2013). Bu çalışmada, müzik alanında yetenekli öğrencilerin eğitim alabileceği konservatuvarlar ve konservatuvarlardaki eğitimciler hakkında bilgi verilecektir. Ardından özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde olması beklenen özellikler ve özellikle müzik alanında yetenekli öğrencilerle çalışan uzmanlara yönelik öneriler paylaşılacaktır. Böylece çalışmanın yetenek potansiyeli olan öğrencilerin doğru yönlendirilmesinde ve yetiştirilmesinde, alanda çalışan uzmanlara yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Türkiye'de Konservatuvarlar

Türkiye'de müzik alanında yetenekli öğrenciler konservatuvarlarda eğitim almaktadır. Türkiye'deki ilk konservatuvar 1914 yılında Darülbedayi adıyla kurulmuştur. Bu kurum Türk ve Batı müziği öğretmenleri yetiştirilmesi amacıyla 1917'de kurulan Dârülelhan'ın temelini oluşturmaktadır. Kurum 1927'den itibaren İstanbul Belediye Konservatuvarı adını almış ve eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. 1986 yılında ise İstanbul Üniversitesi bünyesine katılmıştır. Aslında tüm bu faaliyetlerin zemini Cumhuriyet'in ilan edildiği 1923 yılıyla Atatürk'ün vefat ettiği 1938 yılı arasındaki dönemdeki müzik alanındaki politikalarla ilgilidir. O dönemde evrensel bakış açıları ve stratejileriyle Türk müziğinde önemli yollar kat edilmiştir (Çevik, 2021). Tiyatro ve opera binaları, konservatuvarlar, senfoni orkestraları gibi kurumların zemini aslında bu o dönemlere dayanmaktadır. Türkiye'deki konservatuvarlar Yükseköğretim Kurulu'na

bağlı olup, bazılarında ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitimler verilmektedir. Türkiye'deki köklü konservatuvarlar genellikle ilköğretim 5. sınıftan itibaren tam zamanlı öğrenci kabul etmektedir. Enstrüman eğitiminin yanı sıra solfej, oda müziği, korrepetisyon, orkestra ve piyano edebiyatı dersleri gibi mesleki sanat dersleri ile çeşitlendirilmiş bir program ile farklı düzeylerde eğitim vermektedirler. Bu eğitim lisans öncesi 8 yıl, lisansta 4 yıl olmak üzere toplam 12 yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. Bazı konservatuvarlar ise yalnızca lisans döneminde öğrenci kabul ederler (Demirel & Öpengin, 2020). Görsel 1'de görüldüğü gibi konservatuvarlardaki eğitim küçük yaşta başlamaktadır. Böylece müzik yeteneğinin olgunlaşması sürecinde erken yaşlardan itibaren yoğun uyaran ve deneyim fırsatı oluşmaktadır.



Görsel 1. Konservatuvarlarda çalgı eğitimi, Akdeniz & Akdeniz (2020) s. 1341.

Yükseköğretim Kurumları Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri Yönetmeliği birinci bölüm 6. Maddesine göre konservatuvarların ilke ve amaçları şöyle açıklanabilir: Konservatuvarlarda öğrencilerin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmeleri, araştırmaya yönlendirilmeleri, gerektiğinde üst öğretim programlarına hazırlanmaları, yeteneklerine göre uygulamalar yapmaları, yaratıcı kişiler yetişmesi, ulusal ve uluslararası eserleri tanıyıp yorumlamaları sağlanır (MEB, 2015). Görsel 2'de bir konservatuvar öğrencisi ve eğitmeninin birebir çalışmasına ilişkin bir görsel verilmiştir.



Görsel 2. Öğrenci ve müzik eğitmeninin birebir çalışması, Kişisel arşiv

Başta Avrupa olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde ve Türkiye'de özel yetenekli öğrencileri belirlemek amacıyla müzik okullarının ve konservatuvarların müziksel işitme sınavlarında genellikle aynı yaklaşımdan yararlanılmaktadır. Bu yaklaşıma göre aday sınavda piyanoda sorulan tek sesleri, işitme yeteneğine ve sınav ilkelerine bağlı kalarak akorları aynı anda çalmalı; 2-5 sese kadar sesleri ayrı ayrı ayırt ederek doğru olarak vermeli, çalınan ezgileri söyleyerek tekrar etmeli ve el çırpılarak veya piyano ile verilen ritmik motifleri tekrar etmelidir. Bu şekilde yapılan sınav, müziksel işitme sınavına giren adayın-müzik ve ritm kulağına ve yeteneğine sahip olup olmadığının en önemli göstergesi olarak kabul edilir. İlk aşamada 70 puan ve üstü alarak başarılı olan öğrenciler sınavın ikinci aşamasına katılmaya hak kazanırlar. Sınavın ikinci aşamasında ise genellikle enstrüman hocaları tarafından bir jüri oluşturularak adayın fiziksel yapısına uygun bir çalgı verilir. Bazı müzik okullarında ikinci aşamada da müziksel işitme ve çalgı sınavı birlikte yapılabilir (Artaç, 2016). Türkiye'de konservatuvarlara lisans düzeyinde giriş yapmak adayların Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) Temel Yeterlilik Testi (Y-TYT)'inde en düşük 800.000 inci sırada başarılı olmaları gerekir. Bu koşulu sağlayanlar yetenek sınavlarına katılırlar. Ancak konservatuvarların lise devresi mezunlarında merkezî sınav puanı aranmamaktadır (ÖSYM, 2022).

Konservatuvarlarda eğitimler üniversiteler bünyesindeki akademisyenlerle yürütülmektedir. Bu akademisyenler bulundukları üniversitelerdeki konservatuvarların ilgili bölümlerine giriş koşullarını sağlamış alan uzmanlarıdır. Türkiye'deki konservatuvarlarda görev alan öğretim görevlilerinin konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi, eğitim fakültesi, yurtdışı lisans programları ve diğer lisans programları mezunu oldukları bilinmektedir. Ayrıca bu kişilerin yarısından fazlasının sanatta yeterlik ya da doktora derecesine sahiptir (Topoğlu & İşgörür, 2013). Bunun yanı sıra 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 33. Maddesi'ne (MEB, 1973) dayanarak Müzik Öğretmenliği, Müzik Bölümü Ana Bilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı ile Devlet Konservatuvarı mezunlarından yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş kişiler de derslerde görev alabilmektedir.

Müzik alanında yetenek gelişimi için ilkokuldan lisans düzeyine kadar yoğun bir eğitim süreci sağlayan konservatuvarlarda eğitimin etkili olmasının bir nedeni de alan uzmanlarıyla çalışılmasıdır. Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde olması gereken en önemli özelliklerden biri alan uzmanlığıdır (Sak, 2011). Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerde beklenen bazı standartlar ve müzik eğitimi alanında çalışan eğitimcilerde beklenen bazı özellikler söz konusudur.

4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinde Olması Beklenen Özellikler

Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı karakteristik özellikleri vardır. Asenkronize gelişim, hızlı ve erken öğrenme, merak, yoğun odaklanma, çalıştığı alana tutku duyma, çok soru sorma bunlardan bazılarıdır (Cukierkorn vd., 2007). Onların bu gibi özellikleri eğitsel ihtiyaçlarının da farklılaştırmaktadır. Bu ihtiyaçlar öğretim programlarında ve eğitsel uygulamalarda hedeflerden, içeriğe, yöntem ve tekniklerden araç gereçlere kadar pek çok eğitsel unsurun farklılaştırılmasıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu farklılaştırmaların türleri, düzeyi, nasıl gerçekleştirilebileceği alan uzmanları tarafından ele alınmakla birlikte, çalışmaları birebir gerçekleştirecek olan öğrencilerle çalışan eğitimcilerdir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve farklılaştırma yapabilecek öğretmenlerde olması gereken özellikler konusu ortaya çıkmaktadır.

Mills'e (2003) göre özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler de tıpkı öğrencileri gibi soyut temaları tercih ederek, esnek bir bakış açısıyla, mantıksal analizler kullanarak çalışmalarını yürütmektedirler. Feldhusen ve Wyman-Robinson (1980) özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin öğrencileri için amaçlar, yöntemler, stratejiler ve değerler belirlediklerini ama daha önemlisi onlara örnek teşkil ettiklerini belirtmişlerdir. Kaya (2018) ise özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleme düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Yaratıcılığın desteklenmesi farklı alan uzmanları (Clark, 1997; Dağlıoğlu, 2010) tarafından da özel yeteneklilerin öğretmenlerinde olması gereken özellikler arasında öne çıkan bir özelliktir. Öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden öğretmenlerde görülen bazı özellikleri şunlardır (Clark, 1997; Sak 2011):

- Bizzat kendileri yaratıcı davranış modeli oluştururlar.
- Alan bilgisine önem verirler.
- Farklı bakış açılarını teşvik ederler.
- Eleştirileri kabul edebilir, öz eleştiri yapabilmeyi teşvik ederler.
- Fiziksel ve psikolojik açıdan yaratıcı davranışı destekleyen öğrenme ortamı oluştururlar, yaratıcı davranışları pekiştirirler.
- Öğrencilerin bağımsız çalışmaların desteklerler.
- Öğrencilerin sorularına önem verirler.
- Öğrencilerin hatalarını tolere edebilirler.

Özel yeteneklilerle çalışacak öğretmenlerde beklenen özelliklerin belli standartlar çerçevesinde ele alınmasının önemli olduğunu öne süren Amerika Birleşik Devletleri Üstün Zekâlı Çocuklar Ulusal Birliği ve Özel Çocuklar Konseyi ise beceri standartları geliştirmişlerdir. Bu standartlar çok geniş kapsamlı olup özel yeteneklilerle ilgili şu ana başlıklara değinmektedir: Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin tarihsel temelleri ve yasal zemini, öğrenci özellikleri, yetenek gelişimi, bireysel farklılıklar, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları, iletişim, öğretimin planlanması, değerlendirme, etik ve işbirliği (Ford & Trotman, 2001; Johnsen, 2012; Sak, 2011).

Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için beklenen özellikler daha da arttırılabilir. Ancak onların öğretmenlerinde beklenen ve en çok öne çıkan özelliklerden biri alanında uzman olmaktır. Bu öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin farklılaştırma yapabilmesinin yolu alanına hâkim olmasından geçmektedir. Bu noktadan hareketle müzik alanında yetenekli öğrencilerle çalışan uzmanlarda beklenen özelliklere alana özgü bir çerçeve içerisinde yer verilmiştir.

5. Müzik Alanında Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Eğitimcilerin Özellikleri

Müzik eğitiminde niteliği etkileyen en önemli faktörler; eğitimci, öğrenci ve öğretimdir. Eğitimci, etkili çalma ile ilgili doğru teknikleri ve müzikal duyguları öğrenciye kazandırarak bu temel özelliklerin geliştirilmesinde en etkili faktördür. İyi bir eğitimcinin iyi bir formasyon alması, vizyon sahibi olması, alan uzmanlığı, öğrencinin çok boyutlu ihtiyaçlarına destek olabilmesi, ona model olması gibi özellikleri son derece önemlidir (Akdeniz, 2019; Doherty, & Van Mersbergen, 2017; Ferm Thorgersen, Johansen, & Juntunen, 2016; Millican & Forrester, 2019).

Eğitimci öğrenmeyi geliştirmek, desteklemek ve ilerletmek amacıyla öğrencinin yapısına ve özelliklerine uygun çerçevede eğitim durumları düzenlemekten sorumlu

kişidir. Öğrencilerin ne şekilde öğrendiklerini anlamak için öğretme becerisi ve tecrübe gerekir. Amaçların belirlenme süreci içerisinde planlama, hazırlık ve organizasyon da oldukça önem taşır (Akdeniz & Akdeniz, 2020). Müzik eğitimcisi farklı düzeylerdeki öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi açısından da hazırlık süreci önemlidir (Culp & Salvador, 2021). Enstrüman eğitiminde etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için, daha önceden planlanarak hazırlanmış ve programlanmış belirli hedef davranışların edinilmesinde öğrencinin belli bir öğrenme isteğine, gücüne ve yeteneğine sahip olması gerekir. Öğrenme aşamalarından bilinçli şekilde geçip hem fiziksel hem zihinsel açılardan öğrenmeye hazır hale gelmesi için, eğiticisinin önerilerini dinlemesi, kendine ve ona güveni olması gerekmektedir (Şendurur, 2001). Bu noktada müzik alanında yetenek potansiyeli olan öğrencilerin gelişiminde öğretmenlerinin önemi oldukça fazladır.

Müzik eğitiminde eğitmenlik süreci bilgi, tecrübe, beceri ve sabır ister. Eğitimci eğitim ve öğretim ortamında yol gösterici, kararlı ve öğrettiklerinde tutarlı bir kılavuz gibi davranmalı; adeta akıl hocası olmalıdır. Sadece bilgi ve tecrübelerini öğrencisine aktaran değil, daha çok düşündüren, bulduran, yaptırabilen ve karşılaşılan problemleri çözdürebilen olmalıdır. Öğretmen, dersleri de sevdiren kişidir. Müzik öğretmenin dersler sırasında öğrenciye kendine sevdirebilmesi için öncelikle müziği ve müzik öğretmenliğini kendisinin sevmiş olması gereklidir (Akdeniz, 2019; Topoğlu & İşgörür, 2013).

Alanında uzman olan eğitimcinin tutum ve davranışları, bilgi ve becerileri, tecrübe ve donanımlarıyla birlikte öğrenciye aktarabilmesi ve bu aktarma sonucunun ne şekilde olduğu, eğitim kalitesini etkileyen önemli faktörlerdir. Onun öğretmedeki varmak istediği amaç, öğrencisiyle birlikte ulaşmak istediği hedefe ve vizyonuna göre değişebilir. Örneğin; enstrümanına karşı özel sevgisi ve alakası olup da vaktini müzik yapmak için değerlendirenler veya meslek sahibi olmak için devlet konservatuvarlarına ya da müzik okullarına girmeyi amaçlayanlar olabilir (Büyükaksoy, 1997; Ferm Thorgersen, Johansen, & Juntunen, 2016). Özellikle özel yetenekli çocuklar ve gençler alana özgü yetenek gelişim sürecinde, müzik alanında kariyer planlaması yapacaktır. Bireysel enstrüman eğitiminde öğretmenin yapacağı en küçük yanlış yönlendirme bile öğrencinin başarısızlığına neden olabilir. Eğitmenin çalışma sürecini aktif ve etkili bir biçimde değerlendirebilmesi için öğretme isteğine sahip olması, öğrencisine uygun yöntemleri seçebilmesi, öğrencisiyle kaliteli ve samimi iletişim kurabilmesi, özgüven aşılayabilmesi ve gerektiğinde motive edici olması önemlidir (Wolfe, Munroe, & Waters, 2021). Eğitmen derslerde yapıcı ve dozunda eleştiriler yapmalı, öğrencisinin kendine özgü problemlerini iyi gözlemlemeli ve çözümü için gerekli önlemleri zamanında almalıdır. Böylece öğrencisinin müzikal kariyer planlamasına da en doğru şekilde rehberlik edebilir.

Müzik eğitimcileriyle ilgili özelliklerin farklı kaynaklarda farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmüştür. Bu özellikleri kişisel özellikler, mesleki özellikler ve müziksel nitelikler şeklinde üç ana başlıkta incelenebilir. Bu bağlamda müzik alanında çalışan eğitmenlerde beklenen kişisel özellikler şöyle sıralanabilir (Doherty & van Mersbergen, 2017; Ferm Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016; Özen, 2004; Wolfe, Munreo & Waters, 2021):

- Müzik eğitimcilerim müziği çevresindekilere özendirmelidir.
- Bireyle ve toplumla ilgili olmalıdır.
- Yeniliklere açık olması ve devamlı olarak kendini geliştirmelidir.
- Teknolojik yenilikleri takip edebilmeli ve uygulayabilmelidir.
- Vizyonu geniş olmalıdır.

- Diğer bilim ve sanat dallarıyla da ilgilenmeli ve yeterli düzeyde genel kültüre sahip olmalıdır.
- Samimi ve paylaşımcı olmalıdır.
- Karşılaşılabilecek muhtemel problemlerde çözüm önerisi üretebilmelidir.
- Sabırlı, tutarlı ve güvenilir olmalıdır.
- Disiplinli olmalıdır.

Müzik alanında çalışan eğitmenlerde beklenen mesleki özelliklerse şöyle sıralanabilir (Akdeniz, 2019; Culp & Salvador, 2021; Doherty & van Mersbergen, 2017; Jacobs, 2008; Kastner, vd. 2019; Özen, 2004):

- Eğitim yöntem ve tekniklerini hâkim, amaçlarını gerçekleştirebilecek yetkinlikte olmalıdır.
- Öğrencinin ilgisini çekmek ve dikkatini sağlamak için yaratıcı yöntemler ve çözümler üretmelidir.
- Analiz yeteneğine sahip olmalı, öğretim yöntemlerini doğru yerde ve doğru şekilde uygulayabilmelidir.
- Mesleğini sevmelidir.
- Öğretme arzusuna ve sevgisine sahip olmalıdır.
- Öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmeyi amaç edinmeli ve bu amacı gerçekleştirmek için kendisini ve dersi sevdirebilmelidir.
- Pedagojik formasyon bilgisine sahip olmalıdır.
- Bilgi ve tecrübesini etkili bir şekilde aktarabilmelidir.
- Öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir rehber olmalıdır.
- Öğrencileri ile kaliteli iletişim kurabilmelidir.
- Öğrencisine özgüven aşılayabilmeli ve gerektiğinde onu motive edebilmelidir.
- Öğrencisinin fikirlerini önemsemeli ve onları anlamaya çalışmalıdır.
- Öğrencilerine sadece derste değil ders dışında da destek olmalıdır.

Müzik eğitimcilerinde alana özgü beklenen müziksel nitelikler şöyle sıralanabilir (Doherty & van Mersbergen, 2017; Koopman, 2007; Özen, 2004):

- Müzik alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır.
- Müzik alanın içinde uzmanı olduğu konuyu iyi öğretebilmelidir.
- Uzmanı olduğu enstrümanın evrensel tekniklerine hâkim olmalıdır.
- Eserlerdeki müzik cümlelerini yorumlayabilmeli, formlarına hâkim olmalı ve bunu öğrencisine anlatabilmelidir.
- Müzik eğitimi ile ilgili kavramları iyi bilmeli ve bu kavramları yeri geldiğinde öğrenciye anlatabilmelidir.
- Enstrümanını etkili bir şekilde çalmasının yanında derslerde öğrencisine eşlik edebilmelidir.
- Müzikte doğaçlama yeteneği olmalı ve duygusal aklını iyi kullanmalıdır.

- Müzik dönemlerine ve türlerine ait ayrıntılı bilgiye sahibi olmalıdır.
- Müzik ve ilgili olduğu enstrümanın literatürünü iyi bilmelidir.
- Müzikal yorum yapabilmeyi önemsemelidir.
- Repertuvar bilgisi geniş olmalı ve gerektiğinde öğrenciye uygun repertuvarı belirleyebilmelidir.
- Öğrencilerini müzikle alakalı konser ve etkinliklere gitmeye teşvik etmeli ve bu konuda önerilerde bulunmalıdır.

6. Sonuç

Müzik alanında özel yeteneğin gelişiminde eğitimcinin çok önemli bir rolü vardır. Müzik eğitimcileri hem alana özgü hem mesleki hem de kişisel nitelikleriyle yetenekli öğrencilerin gelişimini etkili bir şekilde destekleyebilirler. Bu anlamda alana özgü, erken yaştan itibaren, yoğun ve doğrudan uzmanlardan eğitim olanağı sunan konservatuvarların Türkiye'de müzik alanında yetenek gelişiminin desteklenmesindeki yeri büyüktür. Çalışmada konservatuvarlardaki eğitimcilerin yetenek potansiyeli olan öğrencilerin sadece enstrüman çalmayla ilgili becerilerini desteklemek değil, onlara vizyon katmak, model olmak, alanı sevdirmek ve zorluklarla baş etmede destek olmak gibi rolleri de öne çıkmıştır. Bu çalışmadan sonra yapılacak çalışmalarda konservatuvarlardaki eğitimcilerle görüşmeler yapılabilir. Böylece onların tecrübeleri aktarılabilir; kendilerini güçlü buldukları ve geliştirmek istedikleri yönleri belirlenebilir. Alan yazın derlemesiyle ortaya konan ideal özelliklerin uygulamadaki yansıması bu şekilde ortaya konabilir. Ayrıca müzik yetenek gelişimini destekleyen farklı kurumlardan ve uzmanlardan eğitim almış bireylerin eğitimcilere ilişkin görüşlerinin aldığı çalışmalar da karşılaştırmalı çıkarımlar elde etmeye katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Akdeniz, H.B. (2019). *Keman Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım*. Ankara: Gece Yayınları.

Akdeniz, A. Ö. & Akdeniz, H. B. (2021). *Güzel Sanatlarda Akademik Çalışmalar-II*. France Lyon: Livre de Lyon.

Akdeniz, A. Ö. & Akdeniz, H. B. (2020). Nitelikli Keman Eğitiminde Öğretmen Faktörü. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(54), 1338-1347.

Büyükaksoy, F. (1997). *Keman Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler.* Ankara: Armoni.

Clark, B. (1997). *Growing Up Gifted* (5. Baskı). Upper Saddle Hill, New Jersey: Prentice-Hall.

Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H., & Besnoy, K. (2007). Serving The Preschool Gifted Child: Programming And Resources. *Roeper Review,* 29(4), 271-276.

Culp, M. E., & Salvador, K. (2021). Music Teacher Education Program Practices: Preparing Teachers To Work With Diverse Learners. *Journal of Music Teacher Education,* 30(2), 51-64.

Çevik, S. (2021). Türk Müziği'nin Gelişiminde Cumhuriyetin İlk Dönemleri ve Atatürk'ün Türk Müziği'ne Yönelik Demeçleri. *Türk Müziği,* 1(1), 31-36.

Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve Müzik Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 217-230.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 40(186), 72-84.

Demirel, Ş. & Öpengin, E. (2020). Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.) İçinde *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (239-256). Ankara: Pegem Yayınevi.

Doherty, M. L., & Van Mersbergen, M. (2017). Personal And Professional Characteristics Of Music Educators: One Size Does Not Fit All. *Journal of Voice,* 31(1), 128-E7.

Feldhusen JF. & Wyman-Robinson, AJ (1980). Super Saturday: Design And İmplementation of Purdue's Special Program For Gifted Children. *Gifted Child Quarterly* 24:15-21.

Ferm Thorgersen, C., Johansen, G., & Juntunen, M. L. (2016). Music Teacher Educators' Visions Of Music Teacher Preparation İn Finland, Norway And Sweden. *International Journal Of Music Education, 34*(1), 49-63.

Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of Gifted Students: Suggested Multicultural Characteristics And Competencies. *Roeper Review,* 23(4), 235-239.

Güven, E., & Sezginsoy, B. (2009). Müzik Alanında Üstün Bir Yetenek: İdil Biret (Görüş ve Önerileri). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(1), 123-142.

İmik, Ü., & Haşhaş, S. (2020). Müzik Nedir ve Hayatımızın Neresindedir. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, *6*(2), 196-202.

Jacobs, J. N. (2008). Constructing A Model For The Effective Mentoring of Music Educators. *Journal of Music Teacher Education,* 17(2), 60-68.

Johnsen, S. K. (2012). Standards İn Gifted Education And Their Effects on Professional Competence. *Gifted Child Today,* 35(1), 49-57.

Kastner, J. D., Reese, J., Pellegrino, K., & Russell, H. A. (2019). The Roller Coaster Ride: Our Music Teacher Educator İdentity Development. *Research Studies İn Music Education,* 41(2), 154-170.

Kaya, N. G. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Destekleme

Düzeylerinin Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 157-175.

Koopman, C. (2007). Community Music As Music Education: On The Educational Potential of Community Music. *International Journal of Music Education, 25*(2), 151-163.

MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu.* Https://Www.Mevzuat.Gov.Tr/Mevzuatmetin/1.5.1739.Pdf, [Erişim tarihi: 27.07.2022].

MEB, (2018). *Güzel Sanatlar Liseleri.* Http://Ogm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2018_09/19185304_Gyzel_Sanatlar_Liseleri.Pdf [Erişim tarihi: 30.07.2022].

MEB, (2015). *Yükseköğretim Kurumları Devlet Konservatuvarları Müzik Ve Bale İlköğretim Kurumları İle Müzik Ve Sahne Sanatları Liseleri Yönetmeliği* Https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2015/01/20150115-2.Htm [Erişim tarihi: 25.07.2022]

MEB, (2013). *2007-2013 Özel Yetenekli Bireyler Strateji Ve Uygulama Planı.* https://Abdigm.Meb.Gov.Tr/Projeler/Ois/005.Pdf [Erişim tarihi: 30.06.2022].

Millican, J. S., & Forrester, S. H. (2019). Music Teacher Rankings of Selected Core Teaching Practices. *Journal of Music Teacher Education, 29*(1), 86-99.

Mills, C. J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background And Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly*, *47*(4), 272-281.

ÖSYM, (2022). 2022 *Yükseköğretim Kurumları Sınavı (Yks) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu* https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2022/Yks/Terc%C4%B0h/Tkilavuz27072022.Pdf [Erişim tarihi: 04.08.2022].

Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(2), 57-63.

Sak, U. (2011). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılamaları, Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Şendurur, Y.(2001). Keman Eğitimde Etkili Öğrenme-Öğretme Yöntemleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(3),145-155.

Taş, S., & Görsev, G. (2018). Konservatuvar Öğrencilerinin Mesleki Eğitim Yaşantısı Ve Gelecekteki İstihdamlarına Yönelik Tutumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (28), 237-261.

Topoğlu, O., & İşgörür, Ü. (2013). Türkiye'de Batı Müziği Eğitimi Veren Devlet Konservatuvarları ve Vakıf Üniversiteleri Müzik Bölümlerinin Belirlenmesi ve Bu Kurumlarda Eğitim Veren Akademisyenlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 1309-1321.

TDK (2022). *Türk Dil Kurumları Sözlükleri*. Https://Sozluk.Gov.Tr/ [Erişim tarihi: 30.06.2022].

Uçan, A. (1997)., *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Wolfe, H. E., Munroe, A., & Waters, H. D. (2021). Self-Examination of Music Methods Teaching in a Reggio Emilia-Inspired Learning Community. *Journal of Music Teacher Education,* 31(1), 54-68.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1505-1517.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 31.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1343162

Ahmet Remzi Yüreğir ile Ferit Celal Güven'in Serbest Cumhuriyet Fırkası Tartışmaları

Debates between Ahmet Remzi Yüreğir and Ferit Celal Güven on the Free Republican Party

Aslı Emine ÇOMU*

Öz

Cumhuriyetin yedinci yılında kurulan ve kısa bir dönem varlığını devam ettiren Serbest Cumhuriyet Fırkası, iktidarda olan mevcut Cumhuriyet Halk Fırkası karşıtı bir politika izlemesi nedeniyle doğal olarak hükümet ve onu temsil eden Başvekil İsmet İnönü karşıtı bir politika benimseyerek Türkiye Cumhuriyeti'nin muhalefet tarihinde önemli bir iz bırakmıştır. Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Paşa'nın teşvik ve desteğiyle kurulduğu iddialarının bir yansıması olarak Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşunun, başlangıçta demokrasi adına hoşgörü ve memnuniyetle karşılandığı gözlemlense de zaman geçtikçe ve eleştirilerine karşılık buldukça partinin politikasının sertleştiği ve giderek baskıcı bir bakış açısına yakın durduğu gözlemlenmiştir. İlerleyen süreçte partinin ulusal basında karşılanış biçiminin yerelde de benzerlikler gösterdiği, basının hükümet yanlısı ve karşıtı şeklinde kısa süre içinde konsolide olduğu ve yerel ilişkilere ve çıkarlara uygun olarak şekillendiği izlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, ulusal düzeyde ele alınmış ancak Türk basın tarihi içinde önemli bir yayıncılık geçmişi ve geleneği olan Yeni Adana ve Türk Sözü gazetelerinde henüz incelenmemiş bir konuyu aydınlatmaya çalışmaktır. Buna ek olarak da yerelde ele alınış biçimiyle ulusala yansımasının karşılaştırılmasına olanak sağlayacak verileri ortaya çıkarmaktır.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Remzi Yüreğir, Ferit Celal Güven, Türk basın tarihi, Türk Sözü Gazetesi, Yeni Adana Gazetesi.

Abstract

The Free Republican Party, which was founded in the seventh year of the Turkish Republic and continued its existence for a short period of time, adopted a policy against the government that was formed by the Republican People's Party and its representative İsmet İnönü. Due to its valiant effort, the party naturally left an important mark in the opposition history of the Republic. It was observed that the establishment of the Free Republican Party was welcomed with tolerance and contentment in the name democracy in association with the claims that the party was founded with the encouragement and support of President Mustafa Kemal Pasha. However, with time, as its criticism was met, the party hardened its line and embraced a more authoritarian ideology. In the following process, it became clear that the national approach to the party showed similarities at the local level since the press consolidated itself as pro-government or anti-government and was shaped in accordance with

* Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Adana/Türkiye, e-posta: aslicomu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9346-7475.

local relations and interests. The aim of this study is to try to illuminate a subject that has been discussed at the national level but has not yet been examined in the newspapers published in Adana, Yeni Adana and Türk Sözü, which had an important publishing history and tradition in Turkish press history. In addition, it will reveal the data that will allow the comparison of the way it is handled at the local and its reflection on the national levels.

Keywords: Ahmet Remzi Yüreğir, Ferit Celal Güven, Turkish press history, Türk Sözü newspaper, Yeni Adana newspaper.

Giriş

1930 senesine gelindiğinde içinde Mustafa Kemal Paşa'nın yakın silah arkadaşları olan Kazım Karabekir ile Ali Fuat Cebesoy Paşaların da dahil olduğu Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk muhalefet girişimi olan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının[1] kapatılmasının üzerinden beş yıl geçmiştir (Avşar, 1998, s. 36) Cumhuriyetin ilanı, saltanat ve hilafetin kaldırılması, eğitim-öğretim ile kılık kıyafet alanında yapılan düzenlemelere karşı direnç gösteren ve ortaya çıkan güçlü bir muhalefetin varlığı her geçen gün kendini göstermektedir (Bıçak, 2021, s. 155). Takrir-i Sükûn Kanunu ile İstiklal Mahkemeleri Kanunu'nun toplumda bıraktığı izler henüz tam anlamıyla silinememiş hatta daha da derinleşmiştir. Ekonomik sıkıntılar eşliğinde başlayan ve giderek artan halkın hoşnutsuzluğu, ciddi yolsuzluk ve suistimal iddialarıyla birleşmiş; İsmet Paşa hükümetinin tek parti iktidarının denetimsizliği ve dilden dile dolaşan otoriter bir rejim söylentileri açıkça dile getirilmektedir (Ekici, 2017, s. 260). Bu durum Cumhurbaşkanı ve Cumhuriyet Halk Fırkası Kurucu Başkanı Mustafa Kemal Paşa'yı endişelendirerek işlerin yolunda gitmediğinin bilinci içinde çareler aramaya sevk etmiştir. Özellikle ekonomik problemlerin halk üzerinde yarattığı güçlüklerin ve memnuniyetsizliğin bir şekilde tek bir yönde toplanmaması adına da ciddi bir adımın atılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Weiker, 1973, s. 58). Bunun yanında ülkenin uluslararası imajının da düzeltilmesi ve otoriter olarak nitelenen bu siyasi yapıdan çıkılması için de böyle bir adımın atılması gerekmiştir (Okyar, 2014, s. 65). Bu açıdan Cumhuriyet Halk Fırkasının yönetiminde icraatlarını sürdüren Türkiye Cumhuriyeti hükümetinin, asgari ölçüde de olsa eleştirilebilmesi ve böylece hiç olmazsa aldığı karar ve uygulamaların takip edildiği hatta denetlenebileceği duygu ve düşüncesinin yerleşmesi ve kurumsallaşması adına, yeni siyasi denemelere ve tecrübelere devam etme gerekliliği doğmuştur. Bunun için Mustafa Kemal Paşa uzun zamandır tanıdığı ve kendisine bağlılığını defalarca tecrübe ettiği kişileri gecikmeksizin değerlendirmeye başlamıştır. Ona göre bağlılık tek başına yeterli değildir; aynı zamanda mevcut iktidarı ve yöneticilerini tanıyan ama daha çok muhalefet edebilme potansiyeline sahip kişilerin muhalefet partisinin başında olmaları gerekmektedir (Avşar, 1998, s. 50-51).

Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluş ve teşkilatlanmasının Adana basınına yansımasını tartışacak olan bu çalışmanın ortaya çıkmasında Milli Kütüphane ve Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunan gazete arşivleri birleştirilmiş ve incelenen konuyu kapsayacak biçimde belgeler bir araya getirilmiştir. Çalışmanın esası, Yeni Adana gazetesi sahibi ve başmuharriri Ahmet Remzi Yüreğir ile yine diğer bir yayın organı Türk Sözü sahibi ve başmuharriri Ferit Celal Güven'in hem politik tercihlerinin hem de çıkar ilişkilerinin muhaliflik üzerinde ne denli bir basın-yayın tecrübesi yarattığının ortaya konmasıdır. Ayrıca milli mücadele içinde yan yana birlikte savaşmış, hatta birlikte gazete çıkarmış silah arkadaşlarının, yine muhaliflik üzerinden nerelere savrulduğunun ortaya konulmasıdır. Çalışmanın vardığı ana sonuç ise başlangıçta Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulmasına dair bilgi, haber ve yorumların İstanbul gazetelerine yansıyan şekliyle ve Ankara'da mevcut hususi

[1] Parti varlığını 17 Kasım 1924 ve 2 Haziran 1925 tarihleri arasında sürdürmüştür.

kaynaklara dayanan bir eksende ele alındığı; fakat ilerleyen günlerde iç siyasi çekişmelere ve çıkarlara uygun bir seyirde gittiği üzerine olmuştur. Çalışma bu tartışmaları temel alarak Adana üzerinden Serbest Cumhuriyet Fırkasının ülkede yarattığı yeni siyasi atmosferi yansıtmayı amaçlamaktadır.

1. Serbest Cumhuriyet Fırkasının Kuruluşu

1930 senesinin yaz aylarında Yalova'da yaz tatilini geçirmekte olan Mustafa Kemal Paşa yakın arkadaşlarından bir olan Fethi Bey'in (Okyar) Fransa'dan gelmesinden sonra kendisiyle Yalova'da buluşmuş ve Fethi Bey'e muhalif bir fırka kurması yönünde telkin ve teklifte bulunarak, her türlü teşvik ve desteği vereceğini beyan etmiştir. Bu niyetini "Memlekette muhalif bir fırka teşkil etmek lazımdır. Böyle bir fırka vücuda gelirse Meclis'te münakaşa daha serbest olur. Mesela, siz böyle bir fırkanın başına geçerseniz bildiklerinizi serbestçe Meclis'te söylersiniz; bu suretle tatbikatta görülen birçok hataların önü alınmış olur." diyerek açıkça ortaya koymuştur (Okyar, 2014, s. 102). Gazetecilerin yoğun ilgi gösterdiği bu görüşmelere İsmet Paşa da kısmen dahil olmuştur. Uzun görüşmeler sonucunda inkılaplara sadık kalmak ve ölçülü bir muhalif çizgi sürdürmek şartıyla Fethi Bey 23 Temmuz 1930 tarihinde partiyi kurmakla görevlendirilmiştir (Öz, 2019, s. 65-66) Yeni partinin halka duyurulması ise Gazi Paşa ile Fethi Bey'in basına yansıyan mektuplarıyla gerçekleşmiştir. 9 Ağustos'ta yayımlanan mektubunda Fethi Bey, "…tam ve hakiki cumhuriyetçi ve bütün manasıyla laik ve fakat Cumhuriyet Halk Fırkasının mali ve iktisadi ve dahili ve harici siyasetlerinin birçok noktalarına muarız bulunan ayrı bir fırka ile siyasi mücadeleye sahnesine atılmak arzusundayım." sözleriyle Mustafa Kemal Paşa'dan onay beklemiştir. İki gün sonra Mustafa Kemal Paşa'nın verdiği cevapta ise Fethi Bey'in çabasını iyi niyetle karşıladığını ve siyasi mücadeleye girmesini desteklediğini ifade etmiştir (Öz, 2019, s. 68-70). Bunun üzerine Fethi Bey, kendisine tevdi edilen Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulma dilekçesini, 12 Ağustos 1930'da İstanbul Valiliği'ne gönderdiği bir telgrafla resmileştirir. Telgrafta, "Serbest Cumhuriyet namı altında bir fırka teşkil ediyorum. Merkezi Ankara'dadır. Program postadadır. Cemiyetler Kanunu mucibince tescilini rica ederim." denilmektedir (Yetkin, 2004, s. 54). Valilikten hemen Emniyet Müdürlüğüne havale edilen telgrafla Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın tescil işlemleri tamamlanır ve ertesi günün ilmühaber Fethi Bey'e verilmek üzere Yalova Kaymakamlığı'na gönderilir. Böylece yeni fırka hukuki bir varlık olarak siyasal yaşama katılmış olur (Yetkin, 2004, s. 54).

İlk başta Cumhuriyet Halk Fırkasından ayrılacak 70 milletvekilinin Serbest Cumhuriyet Fırkasına dahil olması kararlaştırılmışken bu sayı beklenenden çok daha düşük olarak 14'te kalmıştır (Avşar, 1998, s. 62). Fırka Umumi Reisi olan Fethi Bey'in yanında yeni partiye kurucu olarak katılan Ahmet Ağaoğlu vardır. Bunun yanında bizzat Mustafa Kemal Paşa tarafından Fırka Umumi Kâtibi olarak Nuri (Conker) Bey seçilmiş ve paşanın kız kardeşi Makbule Hanım da partiye katılmıştır (Ağaoğlu, 1969, s. 14). Bunun yanında partiye kendi istekleri dışında katılanlar arasında Ankara Milletvekili Tahsin (Uzer) Bey, Aydın Milletvekili Doktor Reşit Galip, Ankara milletvekili Talat (Sönmez) Bey ve Şebinkarahisar milletvekili Mehmet Emin (Yurdakul) Bey yer almaktadır (Avşar, 1998, s. 62-63).

Partinin resmi olarak kuruluşundan hemen sonra hazırlanan 11 maddelik parti programına göre parti kendini milliyetçi, laik ve cumhuriyetçi çizgide konumlandırmış ve hükümetin uyguladığı ekonomik ve mali hatalara eleştirel bir bakış geliştirmiştir. Vergi gelirlerinin özellikle demiryolu yatırımlarına aktarılması en başta gelen eleştiri konusu olmuştur. Programın baskın ekonomik yapısı yabancı yatırımlarda da kendini göstermiş ve ülkeye daha fazla yabancı sermaye çekmek için önerilerde bulunulmuştur. Komşularla daha yakın ekonomik ilişkiler içine girilmesi teşvik edilirken bunun yanında ulaşım

maliyetlerinin de düşürülmesi özellikle öne çıkarılmıştır. Ekonomiyle alakalı maddelerin yanında tek dereceli seçimlerin desteklenmesi ve kadınlara seçilme hakkının verilmesi de programa dahil edilmiştir (Emrence, 2018, s. 78-81).

Parti ilk şubesini İstanbul'da açmış ve çalışmalarına buradan devam etmiştir. Özellikle ekonomik sıkıntılar altında zorluk yaşayan ve tek parti yönetiminden memnuniyetsizlik duyan halkın heyecanla yaklaştığı parti Türk siyasi hayatına bir hareket getirmiştir (Naskali, 2015, s. 100-101). Fırkanın en büyük destekçileri arasına İstanbul valisi Haydar Bey de katılmış ve propagandaların şiddeti artmıştır (Naskali, 2015, s. 86). Bu durum daha sonra yaşanacak hareketli günlerin başlangıcı olarak kabul edilecektir.

2. Adana Basın Tarihi İçinde Yeni Adana ve Türk Sözü Gazeteleri

Adana basın hayatı vilayetin resmi ve ilk gazetesi niteliğindeki Seyhan'la başlamıştır. İlk sayısı 5 Mart 1873'te yayımlanan gazete, İkinci Meşrutiyet'in ilanına kadar geçen 37 yıl boyunca da varlığını devam etmeyi başarmıştır. Seyhan gazetesinden sonra Osmanlıca, Ermenice ve Türkçe olmak üzere Millî Mücadele yıllarına kadar birçok gazete yayın hayatına dahil olmuştur. Bunların önde gelenleri ise 1908 yılında yayımlanmaya başlayan Teceddüt, İtidal ve Yaşasın Ordu gazeteleridir. 1909 yılında ise bu gazetelerin arasına Çıngırak, Çukurova, Duman, Anadolu, Rehber-i İtidal ve Şimşek katılmıştır (Değirmenci, 2019, s. 27, 31-34). Makalenin ana inceleme konusu olan gazetelerden Yeni Adana ise 1918'de ilk sayısını yayımlarken Türk Sözü ise Cumhuriyetin ilanından hemen sonra 1924'te çıkmaya başlamıştır (Değirmenci, 2019, s. 37, 60).

Erken Cumhuriyet Dönemi Adana basın tarihinde iz bırakan iki gazete olarak kabul edilen gazetelerden Yeni Adana, Adana'nın Birinci Dünya Savaşı sonrası işgali ile ilk önce "Adana" ismiyle yayımlanmış ve Millî Mücadelede üstlendiği aktif görevle de önemli bir yer edinmiştir. Gazetenin sahibi ve sorumlu müdürü olan Ahmet Remzi Yüreğir, Adana doğumlu olup Adana Öğretmen Okulunu bitirmiştir. Millî Mücadele döneminde Kayseri'de Adana Müdafaa-i Hukuk teşkilatını kurmuştur. Gazetenin ilk başyazarı olan Avni Doğan ise Millî Mücadele dönemlerinde kaymakamlık yapmış ve Kurtuluş Savaşı döneminde silahlı direnişe katkı sağlamıştır (İslam, 1995, s. 14-17). Yüreğir ve Doğan'ın yayın iznini alarak 25 Aralık 1918'de ilk sayısını çıkarttıkları Yeni Adana gazetesi, sonrasında bünyelerine aldıkları ve başmuharrir olarak görev verdikleri Ferit Celal Güven'le daha da güçlenerek kurtuluş yılları mücadeleleriyle başlayıp Türk yönetiminin kurulmasıyla devam eden süreçte önemli bir yer edinmişlerdir. Yakın zamana kadar varlığını devam ettiren gazete dünya basın tarihi içinde müstesna bir yer edinmiştir (İslam, 1995, s. 9-10).

Türk Sözü ise Millî Mücadelenin kazanılması ve Cumhuriyetin ilanı sonrası Adana basın tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur. Yeni Adana ile yollarını 1923'te ayıran Ferit Celal Güven'in sahip olduğu Türk Sözü ilk sayısını 1 Ocak 1924'te yayımlamıştır. Ferit Celal Güven, Adanalı bir çiftçi ailesinin ferdi olarak dünyaya gelmiş ve 1912'de İstanbul Hukuk Fakültesi ile Sanayi-i Nefise Mektebi'ni bitirmiştir. Aktif olarak siyasete de katılan Ferit Bey ilk defa 1927 yılında Cumhuriyet Halk Fırkasından Urfa milletvekili seçilerek meclise girmiştir. Daha sonraki dönemlerde ise Mersin ve İçel milletvekillikleri yapmıştır (Torkak, 2018, s. 9). Erken Cumhuriyet döneminin önemli entelektüelleri arasına girebilecek Ferit Celal Güven'in yanında Ferit Bey'in kardeşi Nevzat Güven başta olmak üzere Baki Tonguç ve Halim Hüsnü Beyler de gazete makalelerine aktif destek vermişlerdir (Torkak, 2018, s. 7-8).

3. Türk Sözü Gazetesi'nde Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Tartışmalar

11 Ağustos 1930 ile 8 Aralık 1930 tarihleri arasında yaklaşık 4 aylık bir sürede Türk Sözü gazetesinde, Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Cumhuriyet Halk Fırkası arasındaki siyasi faaliyetleri ve çekişmeleri konu alan haber ve yorumların sayısı 231 adettir. Bunların 203'ü haber, 28'i ise köşe yazısıdır. Haberlerin çoğunluğunu Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşu, faaliyetleri, belediye seçimlerine katılması, mitingleri, üyeleri, yöneticileri ile başkanı Ali Fethi (Okyar) Bey'in beyanatları ile gezileri üzerine olmakla birlikte daha çok Cumhuriyet Halk Fırkası ile siyasi çekişmelerini içermektedir. Ayrıca Türk Sözü gazetesi sahibi Ferit Celal Güven'in 12, Baki Tonguç Arık'ın 13 ve Burhan Sadık Yalçın'ın 2 adet bu konuyla ilgili yazılmış köşe yazısı mevcuttur.

Ferit Celal Güven'in Türk Sözü gazetesinde Serbest Cumhuriyet Fırkası hakkında ilk makalesinin adı "Karşı Fırka"dır. Fethi Bey'in liderliği altında teşekkül eden yeni fırkanın, herkesin zihninde birçok ihtimaller uyandırdığına şüphe edilemeyeceğini dile getiren Ferit Celal Güven, makalesinde ilk önce Fethi Bey'in kişiliğine övgüde bulunarak kıymetli bir devlet adamı olduğundan hiçbir şüphesi olmadığını dile getirmiştir. Yeni fırkanın kuruluşunun önemini ise şu sözlerle açıklamıştır: "Demokraside hükümetler asla kontrolsüz kalamaz, tenkide, icraatının hesabını başkalarına vermeye mecbur olmayan hükümetler ve hükümet adamları daima hatalara düşebilirler. Binaenaleyh halk, hükümetleri daimî bir murakabeye tutulmalı." (Güven, 25 Ağustos 1930, s. 1). Devamında ise cumhuriyet rejimini kabul eden bir devletin uzun süre tek parti ile yönetilmesinin mümkün olamayacağını ifade ederek yeni bir partinin gerekliliğini vurgulamıştır. Fakat temkinli olmanın da önemini vurgulayan Güven geçmiş 22 yılda yaşananların bunun en büyük ispatı olduğunu da sözlerine eklemiştir (Güven, 25 Ağustos 1930, s. 1). Sözlerinde özellikle Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası deneyimine de gönderme yapan Ferit Celal Bey, Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulmasını cumhuriyet rejiminin bir gereği olduğunu kabul ederken temkini de elden bırakmamayı tercih etmiştir. Ferit Celal Bey'in bu yaklaşımı kendisini Cumhuriyet Halk Fırkasının yanında konumlamaya devam edeceği şeklinde de anlaşılabilmektedir.

Ferit Celal Bey'in diğer makalesi ise Fethi Bey'in İzmir mitinginin hemen akabinde yayımlanmıştır. Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşundan hemen sonra bir yurt gezisi düzenleyen Fethi Bey, bu gezinin başlangıcı olarak İzmir'i seçmiştir. İzmir'in seçilmesindeki nedenlerin başında modern, seküler ve gelişmiş bir yer olması gelmiştir (Weiker, 1973, s. 87). Her ne kadar gezinin sorunsuz geçeceği umulsa da Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Cumhuriyet Halk Fırkası taraftarları arasında büyük bir arbede yaşanmış ve Serbest Cumhuriyet Fırka'lı bir grup Cumhuriyet Halk Fırkası binasını ve partiyi destekleyen Anadolu gazetesini taşlamıştır. Güvenlik güçlerinin ateş açması üzerine bir çocuk hayatını kaybetmiştir. Bu olaylara rağmen Fethi Bey'in düzenlediği mitinge binlerce kişi katılmıştır (Ertem, 2010, s. 80).

Ferit Celal Bey beklenildiği üzere bu olaylar karşında büyük tepki göstermiş ve "Muhalefet Bu Mu?" başlıklı yazısına "Dün İzmir'de cereyan eden feci bir hadise, bizde muhalefetin ne olduğunu gösterdi. Halkın dünya hadiselerinde mütevellit acılarını tırnakları ile deşerek onu azami hoşnutsuzluğa sevk edip maksatları, şahsi garezleri temin ve teskin için hareket edenleri bu vesileyle bir daha görüyoruz." sözleriyle başlamıştır (Güven, 7 Eylül 1930, s. 1). Burada Fethi Bey'in olaylarda doğrudan etkisi olmadığından da bahsederek "kendisinin bu kanlı tezahürlerden her aklıselim sahibi vatanperver gibi müteessir olduğuna şüphe edilemez." demiştir (Güven, 7 Eylül 1930, s. 1). Muhalefetin, fikirlerinin çarpışmasıyla tecelli edeceğinin altını çizen Ferit Celal Bey, "Fethi Bey fesi, Arap harflerini getireceğini, vergileri kaldıracağını söylemiyor. Fakat onun hesabına şahlananlar bir devlet, bir inkılap usullerine muzır olan her şeyi yapıyorlar. Hürriyete

susamış gibi haykıranlar ilk önce Cumhuriyet'in ateşli müdafi olan gazete idare hanesine hücum edip kan istiyorlar." demiştir. Burada Ferit Celal Bey'i asıl şaşırtan olay bu kadar şiddetin neden yapıldığıdır. Yapılan hareketlere yorum yapmakta zorluk çektiğini ifade eden Güven, Fethi Bey'in zor durumda kaldığını kabul ederken ona destek mesajı vererek onun bu korku ve endişeleri gidermekte başarılı olmasını ümit ettiğini sözlerine eklemiştir. Güven'e Fethi Bey'in üstlendiği vazife oldukça zorludur çünkü bu taşkınlıkları ve şuursuzlukları yapanların makul bir çerçeve içinde tutulması imkansıza yakındır (Güven, 7 Eylül 1930, s. 1).

Ferit Celal Güven, İzmir'de yaşanan olayların muhakemesine "Fethi Bey'in Nutku" adlı makalesi ile devam etmiştir. Ferit Celal Bey yazısında Fethi Bey'in söylevini basit bir muharrir kaleminden çıkmış bir nutka benzeterek hayal kırıklığı yarattığı yorumunda bulunmuştur. Serbest Cumhuriyet Fırka taraftarlarına yönelik daha ağır bir dil kullanarak "Mucize bekleyen zavallıların ümitleri hazin bir tecelli ile söndü" demiştir. Ferit Celal Güven yazısına "Fethi Beyefendi eğer nutkunda görünen fikirlerine sarılarak işe başladı ise hem kendileri hem de memleket aldanmıştır" diye devam etmiş ve zayıf bir nutuk sonucunda Serbest Cumhuriyet Fırkasının değil bilakis Cumhuriyet Halk Fırkasının daha da güçlendiğini ifade ederek yazısını bitirmiştir (Güven, 9 Eylül 1930, s. 1).

İzmir Olaylarından sonra Serbest Cumhuriyet Fırkasına ve Fethi Bey'e karşı eleştirilerinin dozunu arttıran Ferit Celal Bey başka bir makalesinin başlığını "Muhalefetten Korkumuz Yoktur." diye seçerek yazısında muhalefetin lazım olan bekleyici varlığının bu memleketin üzerinden eksik olmaması gerektiğini ve muhalif partilerin cumhuriyetin hakkı olduğunu vurgulamıştır. Ferit Celal Bey'in asıl üzerinde durduğu nokta ise Cumhuriyet Halk Fırkası mensuplarını kastederek "Namuslu adamlar işlerinin hesaplarını açık ve samimi olarak herkese verebilirler. Gizli, gayri meşru işlerin erbaşları ancak muhalefetten ürkerler, korkarlar. Zekasına, kabiliyetine güvenen her vatandaş bu memlekette meşru yollardan yürümek suretiyle her mertebeye nail olabilirler. Hesap vermekten de asla çekinmezler." demiştir (Güven, 18 Eylül 1930, s. 1). Güven yazısını muhalefet saflarına girerek memleketin çalışkan, hüsnü niyet sahibi çocuklarını iş başında lekeleyerek şahsi ve bayağı menfaatlerini muhalefetin vasıtası olarak kullananların namuslu insanları korkutabileceğini dile getiren Ferit Celal Bey, yazısını Fethi Bey'in dürüst ve tavizlere vasıta olmayacak yüksek bir muhalefet kuvveti tesis etmesini canı gönülden arzu ettiği temennisiyle bitirmiştir (Güven, 18 Eylül 1930, s. 1).

4. Türk Sözü Gazetesinin Yerel Seçimlere Bakışı ve Sonrası

Ekim 1930'da başlayan belediye seçimleri Türkiye'nin her tarafında çok çekişmeli geçmiş ve Serbest Cumhuriyet Fırkası ile Cumhuriyet Halk Fırkası arasında amansız bir mücadele yaşanmıştır. Bu dönemde Cumhuriyet Halk Fırkası bir seçim kampanyası başlatmış ve bu kampanyada ücretli propaganda takımları oluşturulmuştur. Kampanyanın temel amacı karşı bloğu yani Serbest Cumhuriyet Fırkası tabanını kötülemek ve onlara "gerici", "komünist" ve "gavur" gibi hoş olmayan sözcüklerle saldırmaya dayanmaktaydı. Seçim süreci Adana'da da çok çekişmeli geçmiş ve vali birçok seçim şaibesine dahil olmakla suçlanmıştır. Bilfiil seçim sürecine müdahale eden valiye göre Cumhuriyet Halk Fırkası gericilere karşı olan tek partiydi ve bunun için de seçimi Cumhuriyet Halk Fırkası kazanmalıydı. Bunun yanında seçimin Adana'daki ilginç anlarından biri ise Serbest Cumhuriyet Fırkası Adana teşkilatının duvarına asılan Arapça yazılı posterdir (Emrence, 2018, s. 165-166).

Seçimi ele alan Türk Sözü gazetesi başmuharriri de köşesinde kaçınılmaz olarak bu konuyu işlemiştir. Henüz fikir ve düşünceleri billurlaşmamış, kişiliği olgunlaşmamış bir partiye cumhuriyetin bırakılamayacağını dile getiren Ferit Celal, muhalefete düşen en esaslı vazifenin devlet adamlarını, devlet kuvvetlerini rastgele çürütmenin, onlara bin türlü düşmanlıklarda bulunmak suretiyle devlet otoritesini bozarak halkın sıradan bir hürriyet havasına sokulmasının önüne geçilmesi olduğunu ifade etmiştir (Güven, 16 Ekim (Teşrinievvel) 1930, s. 1).

Seçim yazılarına "Fırkacılık Husumet Değildir" başlıklı yazısıyla devam eden Ferit Celal Bey, seçimin bir fikir işi olduğunu, her vatandaşın kanaatine göre reyini verdiğini, herkesin fırkasını kazandırmak için uğraştığını ancak husumete yer olmadığını belirtmiştir. Muhalif fırkanın samimi ve dostluk içinde karşılandığını ve onların da aynı duygular içinde Cumhuriyet Halk Fırkasına cevap vermesi gerektiğini ancak öyle olmadığını, enva-i türlü ithamlara maruz bırakıldığını ve böylece husumet ve nefret duygularının Cumhuriyet Halk Fırkası üzerine tahrik edildiğini dile getirerek yazısını bitirmiştir (Güven, 17 Ekim (Teşrinievvel) 1930, s. 1).

Bunun yanında daha önce de belirttiği gibi Ferit Celal Bey muhalefete karşı olmadığının bir kez daha altını çizmiş ve yeni fırkanın ortaya çıktığı günlerde, bu fırkanın Cumhuriyet Halk Fırkası rejimini takviye etmek için gerekli olduğu düşüncesinin herkeste mevcut olduğunu ve Cumhuriyet Halk Fırkasının yanında tehlikelerle mücadele ederek ilerleyeceğini sandıklarını ifade etmiştir. Burada muhalefet iktidarın düşmanı değil destekleyicisi olarak konumlandırılmıştır. Bu iyi niyete rağmen Serbest Cumhuriyet Fırkası velinimetini yolda yalnız bırakmakla kalmamış; onun boğazına sarılmış ve küstah bir evlat sıfatıyla ilk şamarı babasının (Mustafa Kemal Paşa) yüzüne indirmiştir. Bir nevi muhalefet haddini aşmış ve kendini doğuran güce ihanet etmiştir (Güven, 23 Ekim (Teşrinievvel) 1930, s. 1). Burada üzerinde durulan nokta Serbest Cumhuriyet Fırkasının cumhuriyetin istinat ettiği prensipleri ayakta tutulabilecek liyakatte olmadığını vurgulamaktır. Parti her ne pahasına olursa olsun kalabalık toplama peşinde olduğu, bu kalabalığın içinde ne var ne yok bakmadığı, her şeyin bir anda yıkılıp yok olabileceğinin umurlarında olmadığı ve meçhul maksatlara memleketin sürüklenip gideceğinden habersiz oldukları yönünde suçlamalara maruz kalmıştır (Güven, 23 Ekim (Teşrinievvel) 1930, s. 1). Muhalefetin bu tavrının gençleri olumsuz yönde etkilediğinin üzerinde duran Güven, inkılapçı ve memleketin inkişafına büyük hizmetler yapmış bir fırkaya kin ve husumet duyulmasının zararlarına dikkat çekmiştir. Gelişi güzel hislerle bir partiye katılmanın doğru olmayacağını da vurgulayan Ferit Celal, Serbest Cumhuriyet Fırkasının gençleri tatmin edecek hiçbir programı ve kanaati olmadığını ifade etmiştir. Buna karşın Cumhuriyet Halk Fırkası ise inkılapçı olmasının yanında mazisi ve bugünü ile ideal kaynağı olan bir partidir (Güven, 23 Ekim (Teşrinievvel) 1930, s. 1). Gençler bu tuzaklardan uzak durmalıdır.

5. Türk Sözü Gazetesinin Serbest Cumhuriyet Fırkasının Dağılmasına Yaklaşımı

Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın dağılması üzerine düşüncelerini dile getiren Ferit Celal Bey'in bu konuyla ilgili ilk yazısı "Niçin Dağıldılar" başlığını taşımaktadır. Bu yazıda Güven, Serbest Cumhuriyet Fırkalıların bu dağılmada bir yanlış anlamaya kurban gittiklerine vurgu yapmıştır. Mustafa Kemal Paşa'nın doğrudan müdahale ettiği kuruluş sürecinden sonra partiden elini çekmesini beklediklerini ama bu konuda çok yanıldıklarını ifade etmiştir. İnkılabın her yönüne hâkim olan Mustafa Kemal Paşa'nın muhalefetin faaliyetlerini engellemek gibi bir amacı asla taşıyamayacağını dile getiren Güven, burada asıl sorumluluğun Fethi Bey'de olduğunu çünkü kendisinin fırkasının namına yapılan şiddet dolu olayların önüne geçemediğini vurgulamıştır. Gösterilen

yanlış liderlik ve çetin günlerin yükünü taşıyamamak bu dağılmanın arkasındaki en büyük sebeptir (Güven, 19 Teşrinisani 1930, s. 1).

Bunun yanında Ferit Celal Güven, Serbest Cumhuriyet Fırkasının varlığını devam ettirdiği üç ay boyunca fırkanın destekçilerinin Cumhuriyet Halk Fırkasını en ağır ithamlar altında bıraktığını ve fırkanın ağır hücumlara maruz kaldığını dile getirmiştir. Güven'e göre fırka ve fırka mensupları bütün bu saldırılara sabır ve temkinle mukabeleden başka bir şey yapmamışlardır. Burada özellikle Cumhuriyet Halk Fırkasının mümkün olduğu kadar muhalefeti teşvik ettiğini ve muhalefetin takviyesi için onun yaptığı hataları tashihe uğraştıklarını ifade etmiştir. Fakat muhalefet ayakta duramamıştır. Burada önemli olan birçok menfaatperest ve cahil kimseler tarafından kandırılmış namuslu insanların tekrar kazanılmasıdır. Önemli olan onların daha feci akıbete düşmeden kurtarılmış olmalarıdır (Güven, 23 Teşrinisani 1930, s. 1).

Özetle Ferit Celal Bey'e göre Serbest Cumhuriyet Fırkası kendi kendini yok etmiştir. Bu dağılmadan iktidar partisinin hiçbir sorumluluğu yoktur. Fırka özellikle inkılaplardan uzaklaşarak kendi kendini bitirme noktasına gelmiştir. Hile ve yalanla iktidara gelme çabası nafile bir uğraştır. Serbest Cumhuriyet Fırkası da bu girdabın içinde kaybolmuş ve yanlış yola sapmanın cezasını çekmiştir. Buna rağmen Ferit Celal Bey, umutsuzluğa düşen halkın bundan kurtulması gerektiğine de vurgu yaparak Cumhuriyet Halk Fırkasının daha önce de olduğu gibi yine halkın yanında olacağını, onun ıstırabını dinleyeceğini ve onu bağrına daha sıkı basarak hedefine yürüyeceğini ifade etmiştir (Güven, 23 Teşrinisani 1930, s. 1).

5. Yeni Adana Gazetesi'nde Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Tartışmalar

10 Ağustos 1930 ile 30 Kasım 1930 tarihleri arasında yaklaşık 4 aylık bir süre içinde Yeni Adana gazetesinde Serbest Cumhuriyet Fırkası ile Cumhuriyet Halk Fırkası arasındaki siyasi faaliyetleri ve çekişmeleri konu alan haber ve köşe yazılarının sayısı 128'dir. Bunların 115'i haber, 13 adeti de köşe yazısıdır. Haberlerin çoğunluğu Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşu, faaliyetleri, belediye seçimlerine katılması, mitingleri, üyeleri, yöneticileri ile başkanı Fethi (Okyar) Bey'in beyanatları ile gezileri üzerine olmakla birlikte daha çok Cumhuriyet Halk Fırkası ile siyasi çekişmelerini içermektedir. Ayrıca Yeni Adana gazetesinin sahibi Ahmet Remzi (Yüreğir) Bey'in 10, Tevfik Coşkun'un 5 ve Açık Göz mahlası kullanan yazarın 4 adet köşe yazısı bulunmaktadır.

Yeni Adana gazetesi, Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşunu 17 Ağustos 1930 tarihli nüshasında "Yeni Fırka resmen teşekkül etti. Fethi Bey programını neşrederek fırkasını resmen teşekkül ettirmiştir. Yakında şubelerini açacaktır. Çıkan rivayetlere göre Büyük Millet Meclisi'nin feshi ihtimali mevcuttur" başlığı ile duyurmuştur. Yazıda Ankara, İstanbul ve İzmir gibi illerde fırka şubelerinin derhal açılacağını, her vatandaşın hukuk karşısında eşit ve serbest olduğu, gelecekte yapılacak seçimlerde her vatandaşın serbestçe reylerini verebileceği, Dr. Reşit Galib'in bir beyanatı, yeni fırkanın memlekete çok faydalı bir teşekkül olacağı, memlekette yeni hayatın kök salabilmesi için yeni fırkaya ihtiyaç duyulduğu, İngiltere'de yayınlanan Times'tan alındığı söylenen rivayete göre de Türkiye'deki siyasi varlığın bir fırka yerine iki fırkaya istinat edeceğini, bunlardan birisinin General İsmet Paşa'nın diğerini de Fethi Bey'in riyaseti altında olacağı ve en kısa zamanda Meclisin fesih edileceği haberleri yer almaktadır (Yeni Adana, 17 Ağustos 1930, s. 1).

Yapılan haberlerin yanında Serbest Cumhuriyet Fırkası hakkında "Fırka İhtiyacı" başlıklı dikkat çekici bir köşe yazısı da yer almaktadır. Gazetenin sahibi Ahmet Remzi Yüreğir tarafından kaleme alınan yazıda mutlakıyetle (monarşi) idare edilmeyen memleketlerde fırkaların icrai faaliyet etmesi kadar tabii bir şey olmadığını, baskıcı

idarenin yıkılıp hürriyetin geldiği yerlerde doğal olarak fırkaların kurulmuş olacağını ve demokrasinin mühim esaslarından birisinin de fırkalar olduğu belirtilmektedir. (Yüreğir, 17 Ağustos 1930, s. 1). Mustafa Kemal Paşa'nın da yeni fırkanın teşekkülü hakkında memnuniyet duyduğunu ifade eden Ahmet Remzi Bey, fırkanın şahısların hırs ve kinine alet edilmediği takdirde demokrasi mücadelesine hizmet edeceğini, nitekim 1324 (1908) inkılabından sonra muhalefet maskesiyle ortaya çıkan fırkaların halkın ve memleketin zararına çalıştıklarını hatta düşman hesabına çalışmaktan çekinmediklerini, bunların da "kanı bozuk" ve "Türklükle alakası bulunmayan" şahıslar olduğunu yazmaktadır (Yüreğir, 17 Ağustos 1930, s. 1). Yazısına, Cumhuriyet Türkiye'sinde böyle bir hain zümrenin türemesine imkân bulunmadığını, cumhuriyeti kabul ve benimsemiş olan Türk milletinin hiçbir zaman bu gibi türedilere meydan vermeyeceğini sözleriyle devam etmiştir. Bugünkü cumhuriyet Türkiye'sinin namuslu ve vatansever insanlar tarafından kurulduğunu, cumhuriyet rejiminin birden çok fırkanın faaliyetinin gerekli olduğunu ve iyilerle kötülerin, çalışanlarla çalışmayanların farkını açık olarak görmek için diğer Cumhuriyetçi bir fırkanın meydana çıkmasında memleket için kötülük değil iyilik olarak gördüğünü dile getirmektedir (Yüreğir, 17 Ağustos 1930, s. 1).

Görüldüğü üzere yazının sahibi olan Ahmet Remzi Yüreğir'in bakış açısı Ferit Celal Güven'den oldukça farklıdır. Yukarıda da bahsedildiği üzere hem Ahmet Remzi Yüreğir hem de Ferit Celal Güven Millî Mücadelede etkin rol almış, Kuvayı Milliyeci saygın kişiliklerdir. Savaş döneminde devam eden dostlukları Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra bozulmuş ve ikili arasında büyük atışmalar yaşanmıştır. Bu atışmaların başında ise Fransızlardan alınan sancak bayrağının ortadan kaybolması yatmaktadır. Bu husumet Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşunda da kendini göstermiş ve Ferit Celal Bey partiye karşı bir tutum takınıp kullandığı dili günden güne sertleştirirken Ahmet Remzi Bey ise partinin kuruluşunu memnuniyetle karşılamış ve makalelerine de böyle yansıtmıştır. Yazılarında partiye desteğini gösterirken isimsiz yazdığı yazılarda da Ferit Celal Bey'e ve Türk Sözü gazetesine karşı eleştirilerini devam ettirmiştir.

Serbest Cumhuriyet Fırkasını destekleyeceğini daha ilk günden belli eden Ahmet Remzi Yüreğir'in, diğer bir köşe yazısı da "Yerinde Bir Hareket" adını taşımaktadır (5) Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşunun tüm yurtta memnuniyetle karşılandığını ve benimsendiğini belirten Yeni Adana başmuharriri, yeni fırkaya girmek için müracaat eden bazı itilafçıların ve vatan aleyhtarlarının reddedilerek fırkaya dahil edilmediğini, bunun yerinde bir hareket olduğunu yazmaktadır. Yazının devamında ise yirmi iki senelik inkılap hayatının incelendiğinde görüldüğü üzere muhalif bir parti teşekkül ettiğinde ilk önce fırkaya dahil olanların görüş ve inançları dolayısıyla memleket için çalışmaktan ziyade, memuriyetten kovulmuş ya da kendisine iş verilmeyerek dışarıda tutulmuş hoşnutsuz veya şahsi hırs ve kinlerinin gereği için çalışanların girdiği bu fırkalar olduğunu dile getirmiştir. Ahmet Remzi Bey Serbest Cumhuriyet Fırkasının bunlardan ayrı bir yol çizmesini temenni ederek "Bu fırka, vatan için serbest ve samimi düşünenlerle, doğru söyleyen, temiz ve dürüst iş gören kimselerin yeri olsun." demiştir (Yüreğir, 25 Ağustos 1930, s. 1).

6. Yeni Adana Gazetesinin İzmir Olaylarına Yaklaşımı

Fethi Bey'in İzmir mitingi sırasında gelişen olaylara atıfta bulunarak köşe yazısının başlığını "Sükûn ve İtidal" olarak seçen Ahmet Remzi Yüreğir, kavganın iki taraflı olduğunu ve iki tarafın da kabahati olduğundan şüphe edilemeyeceğini yazısında vurgulamıştır. İzmir hadisesi incelendiği takdirde iki tarafında hareketlerinde açık bir fikir mahrumiyeti olduğunun görüleceğini ifade eden Ahmet Remzi Bey, düşüncelerine hürmet edilmemesinden doğan bu hazımsız hareketlerin meşru fırkacılık için daima

tehlike arz ettiğini yazmaktadır. Yazının devamında ise "İzmir'de çıkan hareketler tamamıyla halka karşı gösterilen hürmetsizlikten doğmuştur, şahısların gruplar adına gösterdikleri hazımsızlığın böyle kanlı hadiselerle neticelenmesi bir faciadır. Bunu hiçbir fırkanın kitabı yazmaz." demiştir (Yüreğir, 8 Eylül 1930, s. 1). "İzmir hadisesi müsebbibleri ise iki başlı aranmalı ve o suretle vaka mesulleri terkip edilmelidir." şeklindeki yaklaşımıyla durumun önemini vurgulayan Ahmet Remzi Bey, yazısını "Bizim anladığımıza göre İzmir hadisesine sebebiyet vermiş olan şahıs Cumhuriyet Halk Fırkasından bir mutemetle bir gazetecidir ve hadisenin hesabı da bunların şahsında aranmalıdır." diye bitirmektedir (Yüreğir, 8 Eylül 1930, s. 1). Ferit Celal Bey'den farklı olarak Ahmet Remzi Bey doğrudan Cumhuriyet Halk Fırkası mensuplarını sorumlu tutmuştur.

Bunun yanında Serbest Cumhuriyet Fırkası lideri Fethi Okyar'ın İzmir mitingine katılanların sayısını İstanbul basını 50 bin kişi olarak yazarken, Yeni Adana muhabiri 80 bin kişinin mitingde yer aldığını bildirmektedir. Anadolu Ajansı'nın bu sayıyı 5 bin kişi olarak vermesini ve bunların da amele, işsiz ve hamallardan oluştuğunu bildirmesi üzerine Yeni Adana gazetesi başlığını "Utanın Efendiler: Fethi Bey'in nutkunu işsizler, hamallar ve baldırı çıplaklar dinledi diye halkı hakir görmeyiniz." diye belirlemiştir (Yeni Adana, 10 Eylül 1930, s. 1).

7. Yeni Adana Gazetesinin Eleştirilere Karşı Duruşu ve Türk Sözü Gazetesine Cevabı

Serbest Cumhuriyet Fırkasına yönelik eleştirilerin artması ve irticanın odak noktası olduğuna dair yoğun tartışmalara cevap niteliği taşıyan "Hakikat Yürüyor" başlıklı köşe yazısı, "Yeni fırkanın hedefi halkı bugünkü sefaletten kurtarmak ve memlekette serbest cumhuriyeti tesis etmektir." diye başlamaktadır (Yüreğir, 9 Eylül 1930, s. 1). "Hatta Adana'da halkın sırtından geçinen malum tufeyliler bile dillerinin döndüğü kadar yeni fırkaya dil uzatmaktan geri kalmadılar. Bunların hepsi şahsi menfaatlerinin tehlikeye düşmüş olmasından dolayı gösterilen telaştan başka bir şey değildir." diyerek Serbest Cumhuriyet Fırkasına laf uzatanların aslında kötü niyetli insanlar olduklarını ileri süren Yüreğir, Yeni fırkanın programının çok açık olduğunu yazmıştır (Yüreğir, 9 Eylül 1930, s. 1). Ağır eleştiriler karşısında partiyi savunmaya devam eden Yüreğir, partinin tek amacının memleketteki sefalet ve iktisadi bozukluğu düzeltmek olduğunu ve mücadelesinin halkı böyle sefalete düşürenlerle olduğunu yazmıştır. Yüreğir'e göre Serbest Cumhuriyet Fırkası daha fazla cumhuriyetçi ve daha çok yenilik yapmak taraftarıdır (Yüreğir, 9 Eylül 1930, s. 1). Buradaki asıl mesele yeni fırkayı çürütmek için uydurulmuş yalanlardır. Bu yalanların temelinde de İzmir hadisesini fırka aleyhine kullanmak isteyen birtakım züppeler olduğunu söyleyen Yüreğir'e göre tek parti rejimini destekleyen herkes halkı sömürmeyi hedeflemektedir (Yüreğir, 10 Eylül 1930, s. 1).

Memleketin içinde yuvarlanmakta olduğu iktisadi sefalete göre bugün çalışmak isteyen her adamın iş bulmasının imkânı olmadığını belirten Ahmet Remzi Bey, mevcut durumu tüm detaylarıyla ele alıp eleştirirken "Türkiye gibi fakir memlekette bilhassa böyle bir senede velev hamallık yapmak suretiyle tufeyli geçinmemek en büyük bir vatanperverliktir. Bunu yapmayanların yapanlara karşı dil uzatması ise pek açık bir düşkünlük demektir" diye bir yorumda da bulunmuştur (Yüreğir, 10 Eylül 1930, s. 1). Bir başka yazısında bu konuya uygun olarak "Tufeyli (Asalak) Ağzı Ne Söylüyor" diye belirlenmiştir. Yazıda, Halk Fırkası yazarlarının, İzmir hadisesini mal bulmuş mağribi gibi tahlil ederek fırkacılığın Türkiye'ye yaramadığı ve Fethi Bey'in hareketlerinin Cumhuriyet Halk Fırkasına hizmet ettiği yönündeki sözlerini eleştirmektedir. Yeni Adana, halkın söylenen sözün ve yazılan yazıların ne anlama geldiğini anlayacak şuurda

olduğunu belirttikten sonra "Tek fırka sistemini müdafaa eden bu ağızlar aynı zamanda halkın hissine karşı gelerek ihdas etmiş oldukları vaziyetine yazık ki kendi mevkilerinin tahkimine hizmet edilmiş gibi menfaatlerini umumun zararında aramak cüretini gösteriyorlar" demektedir (Yüreğir, 10 Eylül 1930, s. 1).

Serbest Cumhuriyet Fırkasını sonuna kadar destekleyen Yeni Adana gazetesi ve onun başmuharriri Ahmet Remzi Yüreğir'e, Türk Sözü'nde yapılan ağır eleştiriler, yine Yeni Adana gazetesinde Ahmet Remzi Bey tarafından yazılan ağır bir yazıyla cevap bulmuştur. Yazı için seçilen başlık ise "Türk Sözcüleri: Çıkardığınız Şayianın Nasıl Bir Yalan Olduğunu Size İtiraf Ettireceğiz"dir. Yazıda, Ahmet Remzi Bey'in ne bayrak aldığı ne de sattığı, bunu yapacak kadar karaktersiz ve ruhsuz olmadığı, temelsiz ve şahsi kine dayanan yayınların üzüntü kaynağı olduğu ve bunun hesabının Cumhuriyet mahkemeleri huzurunda sorulacağı ifade edilmektedir (Yüreğir, 15 Ekim 1930, s. 1). Millî Mücadele yıllarında Adana'dan mektupla istenen askerleri yüz elliliklerden Mesut Fani ve Hafız Mahmut'a ihbar edenin ve Fransızlara yakalatmak isteyenin kim olduğunu soran gazete, benzer suçlamaları yaptıktan sonra Türk Sözü gazetesi lehine tavır koyan Cumhuriyet Halk Fırkası Başkanı Fahri Uğurlu'yu hedefine almıştır. "Fahri Bey! Yanlış yolda gidiyorsunuz. Karşınızdakilere iftira ve tezvirat ile fırkacılık yapılmaz. Fırkacılık şahıslarla değil halkla yürür. Şahısları değil halkı kazanmaya çalışırız. Halkın içinden çıkıp ta yükseklerde farz ederek halka kuş bakışı nazarlarla bakış fırkacılık ile bağdaşmaz, halka doğru gidiniz." şeklinde yapılan çağrıda Fahri Bey'in halkın ıstırabı ve sefaleti ile uğraşması gerektiği vurgulanmıştır (Yüreğir, 15 Ekim 1930, s. 1). Bunun yanında Fahri Bey'in yalnız işi düştükçe değil ama her zaman halkı selamlaması ve hürmet etmesi gerektiğini ifade ederek ancak o zaman bunun karşılığını göreceğini dile getirmiştir (Yüreğir, 15 Ekim 1930, s. 1). Burada Fahri Bey üzerinden Ferit Celal Bey'e cevap veren Ahmet Remzi Bey yazısında iktidar partisi mensuplarının halktan ne kadar uzak olduğuna da dikkat çekmiş ve burada muhalefetin gördüğü sempatinin sebeplerinden birinin de bu olduğu öne sürülmüştür. Ferit Celal Bey tamamen iktidar yanlısı olurken Ahmet Remzi Bey ise iktidar partisinin yanlışlarının sonucunu yaşadıklarını ima etmektedir.

Sonuç

Adana'nın 1918'de işgaliyle birlikte yayın hayatına başlayan ve Millî Mücadeleye hem katkı veren hem de tanıklık eden Yeni Adana gazetesi, erken dönem cumhuriyetin inşasında da önemli görevler üstlenmiştir. Yakın zamana kadar yayın hayatını sürdürmesi de Adana tarihi için önemini arttırmıştır. Gazetenin sahibi ve başmuharriri Ahmet Remzi Yüreğir ise görev aldığı Kuvayı Milliye içinde öne çıkmakla kalmamış aynı zamanda Adana'da kurtuluşun simge isimlerinden birisi olmayı başarmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924'te başladığı gazetecilik hayatında sahibi ve başmuharriri Ferit Celal Güven sayesinde 1966'ya kadar yetkin bir gazete olmayı başaran Türk Sözü ise dönemine damga vurmuş önemli bir yayın organı olmuştur. Ferit Celal Güven, Mustafa Kemal Paşa'ya yakınlığıyla bilinen Cumhuriyetin yılmaz savunucusu olan etkin bir gazeteci ve önemli bir siyasetçidir.

Millî Mücadelenin kesin zaferle sonuçlanmasından 1930'lu yıllara kadar Türkiye'de çok önemli keskin çizgilerle ayrışan peşi sıra gelen önemli değişim ve dönüşümler meydana gelmiştir. Saltanat ve hilafetin sona ermesi, kılık-kıyafet ekseninde yapılan uygulamalar ve medeni kanunun çıkarılması gibi öncü adımlar meclis içinde ve dışında güçlü bir muhalefetin ortaya çıkmasına neden olmuştur. 9 Eylül 1923'te Cumhuriyet Halk Fırkasının kurulmasıyla birlikte aradan çok zaman geçmeden Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası 17 Kasım 1924'te parlamentodaki yerini almıştır. Şeyh Sait İsyanı gerekçe gösterilerek mahkeme kararıyla 5 Haziran 1925'te kapatılan

Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası, demokrasi arayışlarının ilki olarak tarihteki yerini almıştır.

Aradan beş yıl geçtikten sonra tüm dünyada 1929 Buhranı olarak anılan ekonomik sıkıntılar Türkiye'ye de sıçramıştır. İsmet Paşa yönetimindeki hükümet hem içerden hem de dışarıdan eleştiriler almakta, işsizlikle birlikte suiistimaller yoğun olarak konuşulmaktadır. Elbette Adana'da bu gelişmeler ekseninde payına düşeni almaktadır. Mustafa Kemal Paşa Şeyh Sait İsyanı sırasında arabuluculuk görevi üstlenen ve olumsuz sonuçlanması üzerine Paris'e elçi olarak gönderilen Fethi Okyar'ı, Türkiye'ye çağırarak demokrasi arayışlarına bir çözüm aramıştır. Bu çaba Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulmasıyla sonuçlanmış ve fırka birçok yerde olduğu gibi Adana'da da teşkilatlanmıştır. Yeni Adana gazetesi sahibi Ahmet Remzi Yüreğir hem gazeteci kimliğiyle hem de bireysel olarak fırkanın yanında yer almayı tercih etmiştir.

Adana'da Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşu ve devamında basında yer alan siyasi tartışmalar, Türkiye'deki o günkü adıyla fırkacılık bugünkü adıyla particiliğin tarihsel arka planını anlamada önemli ipuçları vermektedir. Ahmet Remzi Yüreğir, Yeni Adana gazetesinde, Serbest Cumhuriyet Fırkası üzerinden yapılan tartışmalarda Cumhuriyet Halk Fırkasına yönelik eleştirilerini denetimsizlik, işsizlik, suiistimaller, yoksulluk, sefalet, halka inememekle eşleştirmektedir. Ferit Celal Güven ise, Serbest Cumhuriyet Fırkası mensuplarını iftira atmak, yalan söylemek, şiddet uygulamak, isyan etmek, cumhuriyetin dayandığı temelleri layıkıyla koruyamamak ve onun etrafında gelişen irticai faaliyetler üzerinden karşılık vermektedir. Sonuç olarak; günümüzdeki siyasi partilerin kendi aralarında sıkça başvurduğu ve demokratik geleneğimize yerleşen tutum ve davranışların Serbest Cumhuriyet Fırkası tartışmaları etrafında da öncelendiğini ve çağdaş dönemde de sürdüğünü rahatlıkla söyleyebiliriz.

Kaynakça

Ağaoğlu, A. (1969). *Serbest Cumhuriyet Fırkası Hatıraları*. İstanbul: Baha Matbaası.

Avşar, A. (1998). *Bir Partinin Kapatılmasında Basının Rolü Serbest Cumhuriyet Fırkası*. İstanbul: Kitabevi.

Bıçakçı, H. (2021). Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Türk Tarihindeki Yeri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi,* (1), 152-169.

Değirmenci, G. (2019). *Adana Basın Tarihi (1873-2000*). Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Ekici, Y. (2017). Türk Demokrasi Hayatında Cumhuriyet Halk Fırkası. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 249-260.

Emrence, C. (2018). *99 Günlük Muhalefet Serbest Cumhuriyet Fırkası*. İstanbul: İletişim.

Ertem, B. (2010). Siyasal Bir Muhalefet Denemesi Olarak Serbest Cumhuriyet Fırkası. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-92.

Güven, F. C. (25 Ağustos 1930). Karşı Fırka. *Türk Sözü*, 1.

Güven, F. C. (7 Eylül 1930). Muhalefet Bu Mu? *Türk Sözü*, 1.

Güven, F. C. (9 Eylül 1930). Fethi Bey'in Nutku. *Türk Sözü*, 1.

Güven, F. C. (18 Eylül 1930). Muhalefetten Korkumuz Yoktur. *Türk Sözü*, 1.

Güven, F. C. (16 Ekim 1930). Muhalefet Mantığı. *Türk Sözü*, 1.

Güven, F. C. (17 Ekim 1930). Fırkacılık Husumet Değildir. *Türk Sözü*, 1.

Güven, F. C. (23 Ekim 1930). Gençler Münevverler. *Türk Sözü*, 1.

Güven, F. C. (19 Kasım 1930). Niçin Dağıldılar. *Türk Sözü*, 1.

İslam, İ. (1995). *Millî Mücadelede Yeni Adana Gazetesi*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Naskali Gürsoy, E. (2015). *Celal Bayar Arşivinden Serbest Fırka Anıları.* İstanbul: Doğan Egmont.

Okyar, O. ve Seyitdanlıoğlu, M. (2014). *Atatürk, Okyar ve Çok Partili Türkiye Fethi Okyar'ın Anıları.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Öz, E. (2019). *Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Muhalif Ege.* İstanbul: İletişim.

Torkak, B. (2018). *Harf Devrimine Kadar Adana Türk Sözü Gazetesi (1927-1928*). Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Weiker, W. (1973). *Political Tutelage and Democracy in Turkey*. Leiden: Brill.

Yetkin, Ç. (2004). *Atatürk'ün Vatana İhanetle Suçlanması Türk Demokrasi Tarihinde "Serbest Cumhuriyet Fırkası"*. İstanbul: Otopsi Yayınları.

Yüreğir, A. R. (17 Ağustos 1930). Fırka İhtiyacı. *Yeni Adana,* 1.

Yüreğir, A. R. (8 Eylül 1930). Sükûn ve İtidal. *Yeni Adana,* 1.

Yüreğir, A. R. (9 Eylül 1930). Hakikat Yürüyor. *Yeni Adana,* 1.

Yüreğir, A. R. (10 Eylül 1930). Utanın Efendiler. *Yeni Adana*, 1.

Yüreğir, A. R. (9 Ekim 1930). Türk Sözcüleri : Çıkardığınız Şayianın Nasıl Bir Yalan Olduğunu Size İtiraf Ettireceğiz. *Yeni Adana*, 1.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1518-1532.
Geliş Tarihi-*Received*: 23.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1331663

Kolektif Bellek ve Medya ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Study on Collective Memory And Media

Bünyamin UZUN*

Öz

Kolektif bellek, toplumu oluşturan bireylerin belleğinin toplumsal çerçevede oluştuğunu savunmaktadır. Bu anlamda bellek toplumsal ilişkilerle oluşmakta ve yeniden inşa edilmektedir. Belleğin yeniden inşasında birçok araç bellek mekânı olarak işlev görmektedir. Günümüzde medya toplumun çok geniş bir kısmı tarafından kullanılması nedeniyle bellek inşasının ve aktarımının bir parçası haline gelmiştir. Medya araçları hem geçmişin yazılmasına katkı sunmakta hem de o geçmişin hangi bağlamda olacağına etki etmektedir. Bu durum doğrudan bellek inşasını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada kolektif bellek ve medya konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak kolektif bellek ve medya ilişkisine genel bir bakış açısı sunmaktadır. Bu bakımdan çalışmada Web of Science veri tabanında yer alan 206 araştırma makalesi bibliyometrik yöntemle incelenmiştir. Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri kolektif bellek ve medya çalışmalarının son beş yılda (95 çalışma) hızla arttığının saptanmasıdır. Öte yandan araştırmacıların kolektif bellek ve sosyal medya ilişkisine de odaklandığı görülmüştür. Ancak online bellek ya da dijital bellek gibi kavramların arka planda kaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kolektif bellek, medya, bibliyometrik analiz, web of science.

Abstract

Collective memory argues that the memory of individuals who make up the society is formed within the social framework. In this sense, memory is formed and reconstructed through social relations. Many tools function as memory space in the reconstruction of memory. Today, media has become a part of memory construction and transmission because it is used by a very large part of the society. Media tools both contribute to the writing of the past and affect the context in which that past will be. This leads directly to memory construction. In this study, based on the results of studies on collective memory and media, it presents a general perspective on the relationship between collective memory and media. In this respect, 206 research articles in the Web of Science database were analyzed using the bibliometric method. One of the most important results of the study is that collective memory and media studies have increased rapidly in the last five years (95 studies). On the other hand, it has been observed that researchers also focus on the relationship between collective memory and social media. However, it has been observed that concepts such as online memory or digital memory remain in the background.

Keywords: Collective memory, media, bibliometric analysis, web of science.

* Dr., e-posta: uzunbnyamin17@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5697-5080.

Giriş

Bellek, sosyal bilimlerde farklı disiplinler tarafından araştırmalara konu olan bir kavramdır. Psikologlar bilişsel ve duygusal hatırlama süreçleri, psikanalistler derinlemesine bir bağlamda yaşam öyküsünü incelerken nörologlar ise beynin nörolojik yapısına odaklanmaktadır. Tarihçiler, belleği tarih bakımından değerlendirirken siyaset bilimciler, toplumun geçmişinin simgesel araçlarına yönelik bir araştırma gerçekleştirmektedir. Öte yandan sosyologlar ise belleği ve işlevlerini toplumsal bağlam ile ilişkilendirerek ele almaktadır (Sancar, 2016, s. 39). Bu çalışmada, belleğin toplumsal boyutu ve bu perspektiften değerlendirilmesini içeren bir yaklaşım benimsenmiştir. Başka bir deyişle bellek sosyolojik bağlamı ile kabul edilmiş ve iletişim sosyolojisi bakımından değerlendirilmiştir.

Belleğe sosyolojik bağlamda yaklaşan araştırmacılar belleğin bir toplumsal çerçevede oluştuğunu ve geliştiğini savunmaktadır. Bireylerin hatırlaması ya da unutması toplumsal etkenlerle oluşmaktadır. Bu durumu Halbwachs (2016, s. 16-17) kolektif bellek olarak adlandırmaktadır. Kolektif bellek, toplumun ve onu oluşturan bireylerin belleğinin inşa edilmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılması anlamına gelmektedir. Halbwachs, kolektif bellek kavramının çerçevesini çizerken bireysel bellek ve tarihsel bellek olmak üzere iki bellek çeşidi daha saptamakta ve bunların tamamının ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda toplumsal ilişkiler içerisinde olan bireylerin belleği bununla şekillenmekte toplumsal ilişkinin konumu belleğin var olma biçimini etkilemektedir. Kolektif bellek, bu bakımdan belirli olaylarda tek bir belleğin olamayacağını küçük grupların arasında bellek farklılıklarının oluşabileceğini ortaya koymaktadır. Söz konusu farklılıklar toplumsal ilişkiler ve geçmişin aktarılması ile doğrudan ilişkilidir. Geçmişin aktarımında günlük politika, ekonomi ya da kişisel çıkarlar gibi etkenler belirleyici olarak değişikliklere neden olmaktadır.

Kolektif bellek, belirli bir zaman ve mekân ile sınırlıdır. Başka bir deyişle kolektif bellek belirli bir zamanda belirli bir mekânda inşa edilir ve kuşaklar arasında aktarılır. Belleğin bu bağlamı mekânlara bir anlam atfetme ve toplumun izlerini o mekânlarda sabitleme bakımından kendini göstermektedir. Nitekim belirli bir zamanda inşa edilen bir medeniyetin izleri tarih bilimi kadar bellek izleri ile de varlık göstermektedir (Halbwachs, 2016, s. 65; Ricouer, 2017, 471). Öte yandan bir toplum içerisinde yalnızca bir kolektif bellek de bulunmamaktadır ve kolektif bellek bu bakımdan tarihten ayrılmaktadır. Nitekim bir mekân ya da bir olay toplumun bir üyesi için farklı bir bellek ortaya çıkarırken farklı bir üyesi için daha farklı bir bellek olayını ön plana çıkarabilmektedir. Başka bir deyişle kolektif bellek bireysel bellekleri oluşturan ve şekillendiren konumda yer almaktadır (Halbwachs, 2016, s. 187).

Yaşamı etkileyen her nesne belleğin aktarılması ve kolektif belleğin inşasında etkili olabilmektedir. Kolektif belleğin inşasında ve aktarımında yer alan her şeye bellek mekânları denmektedir (Nora, 2006, s. 9). Gündelik yaşamda kullanılan nesneler belleği canlandırarak hatırlama ya da unutmanın gerçekleşmesine yardım etmektedir. Toplum tarafından daha sık kullanılan nesneler ya da mekânlar belleğe etki etme bakımından ön plana çıkmaktadır. Günümüzde medya toplumun en sık kullandığı araçların başında gelmektedir. Hem haberler hem de kurgusal yapımlarıyla medya geçmişi ve bugünü topluma aktarmaktadır. Bu anlamda medyanın da bir bellek mekânı olduğunu söylemek mümkündür. Son yıllarda toplumun neredeyse tamamına yönelik yayınların yapılabilmesi nedeniyle medyanın kolektif bellek kuramına uygun bellek inşası ve aktarımı yaptığı görülmektedir.

Çalışmada kolektif bellek ve medya konusu üzerine yapılan araştırma makaleleri bibliyometrik yöntemle incelenmiştir. Bu anlamda bugüne kadar yapılan çalışmalardan

yola çıkarak, alandaki eksiklikleri, araştırmacıların odaklandığı noktaları ve kolektif belleğin yeniden inşası ve aktarımında meyanın rolüne ilişkin araştırmaları saptamayı amaçlamaktadır. Buna ek olarak kolektif bellek ve medya konusunda yapılan çalışmaların eksikliklerine de odaklanılmıştır. Öte yandan kolektif bellek ve medya konusunda bundan sonra araştırma yapacak araştırmacılara da alanda yapılmış önemli çalışmalar özetlenmektedir.

Kolektif Bellek ve Medya

Kolektif bellek kavramı, ilk olarak 1920'li yıllarda Fransız Sosyolog Maurice Halbwachs tarafından geliştirilmiştir. Halbwachs, 1920'li yıllardan 1945'teki ölümüne kadar yaptığı çalışmalar ile kolektif bellek kavramının genel çerçevesini çizmiştir (Assmann, 2018, s. 43). Halbwachs'a (2016, s. 16) göre bellek toplumsal bağlamdan bağımsız düşünülemez. Onun düşüncesine göre bellek, biyolojik işlevinden farklı düşünülmelidir çünkü hatırlama ve unutma toplumun etkisi ile oluşmaktadır. Başka bir deyişle hatırlama ve unutma toplumsal çerçeveler içinde gerçekleşmekte ve bellek bütün olarak toplumsal bir olgu formundadır. Belleğin yalnızca bireyin beyninin içinde gerçekleşen bir şey olmadığını belirten bir diğer düşünür Jan Assmann'a (2018, s. 26) göre belleğin oluşmasında dışsal etkenler önemlidir. Bireyin belleğinin oluşmasında çevrenin etkisi göz ardı edilemez ve çevrenin hatırlatma ya da unutturma işlevi belleği belirgin bir şekilde oluşturmaktadır.

Öte yanda kolektif belleğin yalnızca bireylerin hatırlama ve unutması ile sınırlı olmadığını düşünen Halbwachs'a (2018a) göre özellikle toplumun genelini ilgilendiren olaylar kolektif belleğe eklenerek hatırlanmakta ya da unutulmaktadır. Bu anlamda gerçekleşen bellek ise yalnızca geçmişte kalmamakta ve yeniden inşa edilerek bugünün gerçekliğine göre belleğe aktarılmaktadır. Bu anlamda kolektif bellek politik bir konum kazanmakta ve bir kimlik inşasının parçası olmaktadır (Halbwachs, 2018b, s. 29)[1]. Söz konusu kimlik inşası ise grup bilincinin oluşması bakımından önemlidir ve grup bilinci ile kolektif bellek inşa edilmekte ve aktarılmaktadır. Bir grup kimliği inşa edebilen ve o grubu bir arada tutabilen kolektif bellekler başarılı bir bellek inşası oluşturmaktadır. Bu anlamda grupların devamlılığı için kolektif belleğin ve grup kimliğinin inşası önemli hale gelmektedir.

Kolektif belleğin geçmişte kalmaması ve bugüne göre geçmişin şekillendirilmesi Assmann'a (2018, s. 33) göre toplumun kendine meşruiyet kazandırma aracıdır. Geçmiş, bugünün gerçekliğine göre yeniden inşa edilerek toplumun kimliği kahramanlık ya da mağdur olma üzerinden kurulmaktadır. Belleğin bu bağlamı aslında geçmişin kurgulanarak oluşturulduğunu ve toplumun bu sürecin önemli bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır. Toplumların kendini nasıl tanımladığı ve gerçekliğini nasıl kurguladığı noktasında kolektif bellek önemli bir işlev üstlenmektedir (Bilgin, 2013, s. 40; Sancar, 2016). Bu durum belleğin oluşmasında çarpıtma dinamikleri olarak (Schudson 2007, s. 182-195) karşımıza çıkmaktadır. Belleğin ve kolektif belleğin çarpıtılması belirli kaynaklar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Kolektif belleğin çarpıtma dinamikleri, belleğin inşa edildiği ve aktarıldığı bellek mekânları (Nora, 2006) üzerinden olmaktadır. Pierre Nora'ya (2006, s. 9) göre kolektif bellek, çeşitli bellek mekânlarında inşa edilir ve onlar aracılığıyla aktarılır. Ona göre bellek mekânları, yaşamın her alanına etki edebilen bütün nesneleri kapsamaktadır. Ancak bazı bellek mekânları, belleğin oluşması ve

[1] Kaynak gösterilen çalışmalar, Maurice Halbwachs'ın The University of Chicago Press tarafından 1992 yılında basılan On Collective Memory ve New York, Harper & Row Colophon Books tarafından 1980 yılında basılan The Collective Memory adlı eserlerinin çevirileridir.

aktarılmasında daha önemli bir role sahiptir (Nora, 2006, s. 171). Bu anlamda medya etkili bir bellek mekânı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Medya, her şeyden önce bir anlatı aracı olması nedeniyle kolektif belleğe önemli bir etki etmektedir. Farklı medya formları kendi bağlamları doğrultusunda bugünün ya da geçmişin hikâyelerini anlatmakta ve bir gerçeklik inşa etmektedirler. Bu anlamda medya hem kolektif belleği inşa etmekte hem de aktarmaktadır (Başaran İnce, 2010, s. 17). Medyanın, kolektif belleği inşa etmesi ve aktarması toplumun geçmişini nasıl anımsadığı (Connerton, 2019) ya da unuttuğunu (Connerton, 2018) belirlemektedir. Medyanın ilk ortaya çıktığı günden başlayarak bugüne kadar kolektif belleğin oluşmasına katkı sunduğunu söylemek mümkündür. Asuman Susam'a (2015, s. 93-94) kolektif bellek ve medya ilişkisi Nora'nın bellek mekânları olarak tanımladığı işleve uygun bir bağlamdadır. Medyada yer alan gerçek anlatılar ya da kurgusal içerikler birer bellek inşacısı ya da aktarıcısı olmaktadır.

Andreas Huyssen (1999, s. 182), kolektif bellek ve medya ilişkisini, başta Yahudi Soykırımı olmak üzere 1930 ve 1940'lı yıllarda yaşanan olayların medya aracılığıyla belleğe aktarılmasına dayandırmaktadır. Bellek çalışmalarına ilgi ve medya araçlarında bellek aktarımı Huyssen (1999, s. 26), Assmann (2018, s. 17) ve Blight (2015, s. 301) tarafından "bellek patlaması" olarak tanımlanmıştır. Burada bellek patlaması olarak adlandırılan süreç 1980'li yıllarda hızla artan kolektif bellek çalışmalarını içermektedir. Bu süreçte sinema filmleri, televizyon dizileri ve gazete yazıları kolektif bellek olaylarına yoğunlaşmıştır. Toplumun geçmişinde yer alan acı olayların medya aracılığıyla sonraki kuşaklara aktarılması ile gerçekleşen bellek inşası kolektif belleği şekillendirmiştir. Medya bu kolektif bellek inşasında en etkili bellek mekânlarından bir tanesi olmuştur. Benzer şekilde Assmann (2018, s. 17) da II. Dünya Savaşı ve öncesinde yaşanan acıların tanıkları yaşamdayken belleğe aktarma çalışmalarında medyanın etkin rol oynadığını belirtmektedir. Assmann'a göre medya kolektif belleğin inşasında önemli bir aktarıcıdır. Bu anlamda gazeteler haberleriyle ya da köşe yazılarıyla, televizyonlar haber, dizi, film ve belgesel gibi içerikleriyle ve sinema da filmleriyle bellek inşasına ve aktarımına katkı sunmaktadır. Sosyal medyada ise yazı, görsel ve video gibi bütün araçlar bellek inşasının ve aktarımının hizmetindedir. Ancak geleneksel medyada editoryal süreçler sonucunda sistematik bir bellek inşası yaşanırken sosyal medyada halkın belleği doğrudan aktarılmaktadır. Bir anlamda sosyal medya, tanıkların da bellek inşası ve aktarımına sınırsız bir şekilde katılmasına olanak sunmaktadır (Uzun, 2023, s. 49).

Öte yandan medyanın bir bellek mekânı olarak konumunu tartışan Connerton (2018, s. 138), medyanın bir bellek fazlalığı yarattığını düşünmektedir. Nitekim medya aşırı derecede fazla bellek aktarımı gerçekleştirmekte ve bellek inşası bilgi fazlalığından gerçekleşememektedir. Connerton, bu durumun yalnızca medya ile de ilişkili olmadığını modern çağın toplumsal yapısıyla da ilgili olarak ortaya çıktığını düşünmektedir. Ona göre toplum dijital çağda hiçbir şeyi özümseyememekte ve sürekli yenilenen akışlara yetişmeye çalışmaktadır. Özellikle sosyal medya ağlarının hızla değişen gündemleri düşünüldüğünde Connerton'un medyayı bir bellek mekânı olarak değerlendirmesinde haklı olduğu düşünülebilir. Nitekim sosyal medya tam anlamıyla bir bellek fazlalığı sunmakta ve insanların seçici bir bağlamda konumlanarak bellek inşasında bu mekânları kullanması beklenmektedir. Buna karşın sosyal medyanın bellek ortaya çıkmasından önce yaptığı değerlendirmede Huyssen (1999, s. 182), medyanın bellek mekânı olarak konumunu inşa ve aktarımdan önce bir arşiv olarak kabul etmiştir. İnsan belleğinin unutması durumunda dış kaynakların bunları saklayarak yeniden hatırlama sürecine katkı sunması beklenmektedir. Medya içeriklerinin tam da bu işlevi üstlendiğini savunan

Huyssen, medyanın belleğe katkı sağladığını ve kolektif belleğin sürekliliğini artırdığını savunmaktadır.

Medyanın, kolektif bellek inşası hem geçmişi aktarma hem de bugünü kurgulama anlamında gerçekleşmektedir. Medya araçlarının ekonomi politik konumlarının yanı sıra çalışanların ideolojik konumları da bellek aktarımına etki etmektedir. Bu durum bellek aktarımı gerçekleştiren medyanın belleği çeşitli bağlamlarda çarpıtmasını da beraberinde getirmektedir. Elbette kolektif belleğin kimlik inşası sürecine etkisi bakımından medyanın işlevi normaldir. Buna ek olarak kolektif belleğin yapısı da medyanın hareket ettiği temel ile uyumludur. Nitekim kolektif belleğin aktarımında ve yeniden inşasında medyanın etkin olması bu nedenle açıklanabilir.

Kolektif belleğin inşası ve aktarımında yalnızca geleneksel medya etkili değildir. Özellikle son yıllarda hızla yaygınlaşan sosyal medya da bu anlamda önemli bir bellek mekânı işlevi görmektedir. Ancak sosyal medya, kullanıcıların oluşturduğu içerikler tarafından şekilleniyor olması nedeniyle geleneksel medyadan farklı bir kolektif bellek inşası süreci olmaktadır. Başka bir deyişle sosyal medya kullanan bireyler buradaki kolektif bellekten hem etkilenmekte hem de onu etkilemektedir. Sosyal medyada Nora'nın (2006, s. 171) belirttiği bellek mekânlarından anma günleri ya da belirli tarihler önemli bir bellek aktarım süreci yaratmaktadır. Birçok bellek olayının farklı bağlamlarda kolektif belleğe aktarılması kolektif belleği daha canlı bir forma sokmanın yanı sıra bellek bolluğu da oluşturmaktadır (Susam, 2015, s. 94; Yelsalı Parmaksız, 2019, s. 12). Bu anlamda hem geleneksel medya hem de sosyal medyanın kolektif belleğin oluşması ve aktarılmasında önemli bir işlev üstlendiği görülmektedir. Medya, kolektif belleği kuşaktan kuşağa aktararak toplumun geçmişini hatırlamasına aracılık etmektedir. Elbette medya araçlarının konumları ve inşa ettiği kolektif bellekler de kolektif belleğin kendisi gibi farklılık gösterebilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan bibliyometrik analiz kullanılmış ve literatürü görsel olarak temsil etmek için bibliyometrik grafik ve haritalardan yararlanılmıştır. Bibliyometri, belirli bir alanda yayımlanmış bilimsel çalışmalardaki ölçülebilir bilgileri elde etme ve istatistiksel olarak analiz etme yöntemlerini içermektedir (Danvila-del-Valle vd. 2019, s. 628). Bibliyometrik analiz, belirli bir bilimsel araştırma konusunda yapılan çalışmaların, yazarları, anahtar kelimeleri ya da üretildikleri ülkelerden kurumlara ve etki düzeylerinden yıllara göre dağılımlarına kadar farklı değişkenlerde istatistiki veriler sunmaktadır. Böylece alanın genel bir profili çıkartılmakta ve çalışma alanının genel eğilimleri saptanarak yeni çalışmalara yol gösterici olması amaçlanmaktadır (Chen, vd., 2015; Chen, 2017, s. 7).

Bu çalışmada incelenen kolektif bellek ve medya konulu çalışmalarla ilgili bibliyometrik veriler, dünya çapında en geniş veri tabanlarından biri olan Web of Science veri tabanından elde edilmiştir. Thomson Reuters Bilimsel Bilgi Enstitüsü tarafından geliştirilen Web of Science, geniş bir ağ oluşturarak dergi, makale, bildiri ve kitapları kapsayan bir atıf indeksi sağlamaktadır. Bu bakımdan araştırmacılara dergi seçimi, araştırma değerlendirmesi ve bibliyometrik analizler için kullanılan en etkili bibliyometrik veri kaynakları arasında yer almaktadır (Chadegani vd., 2013, s. 19). Çalışma kapsamında Web of Science veri tabanında, "Collective memory" ve "media" anahtar kavramları taratılmış ve bu taramada 769 çalışma olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalar "makale" ve "iletişim" disiplini olarak sınırlandırılmış ve 206 araştırma makalesi olduğu belirlenmiştir.

Web of Science veri tabanından elde edilen veriler, bibliyometrik çalışmalarda ağları görselleştirmek için sıkça kullanılan VOSviewer analiz programında işlenmiştir. VOSviewer programı aracılığıyla incelenen araştırma makalelerinin bibliyometrik verileri anlamlı görseller haline getirilmiş ve bibliyometrik veriler arasındaki ilişki haritalandırılmıştır (Van Eck & Waltman, 2017'den aktaran Öztürk ve Demir, 2023; Rodrigues vd., 2014). Bu çalışmada VOSviewer aracılığıyla, Web of Science veri tabanından elde edilen 206 araştırma makalesinin yazar, atıf, kurum, ülke ve ortak anahtar kelime analizi bibliyometrik olarak görselleştirilmiştir. Bibliyometrik analiz, söz konusu verilerin belirlenen kategorilere göre bibliyometrik olarak görselleştirme olanağı sunmaktadır (Van Eck ve Waltman, 2010, s. 525). Buna ek olarak incelenen araştırma makalelerinin yayımlandığı yıl ilgili veriler Web of Science veri tabanından elde edilmiş ve tablo haline getirilmiştir.

Bulgular

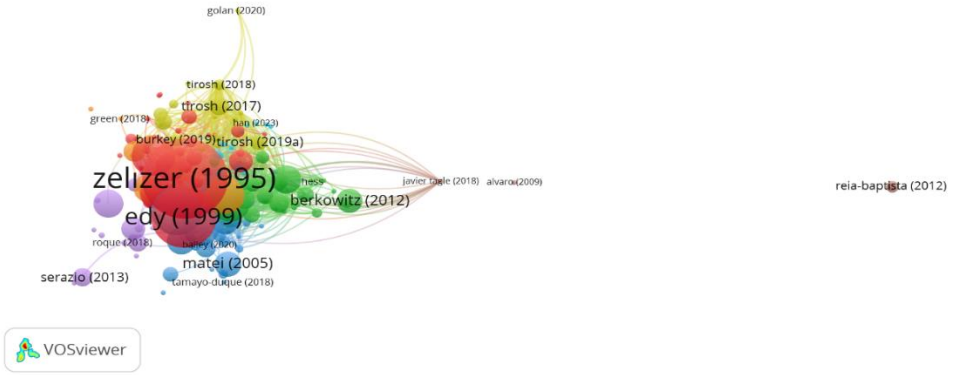
Bu çalışmada, Web of Science veri tabanında yer alan "collective memory and media" (kolektif bellek ve medya) anahtar kavramını içeren iletişim alanından 206 araştırma makalesi incelenmiştir. Bu anlamda çalışmaların yıllara göre dağılımı, atıf sayıları, makalelerin yayınlandığı dergiler ve dergilerin indeksleri, yayınların yapıldığı ülke ve kurumlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Kolektif bellek ve medya konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Sayı	Yüzde
2018	23	11.165%
2021	20	9.709%
2019	17	8.252%
2022	17	8.252%
2017	14	6.796%
2004	13	6.311%
2016	12	5.825%
2020	12	5.825%
2010	11	5.340%
2012	9	4.369%
2014	9	4.369%
2013	8	3.883%
2015	8	3.883%
2009	4	1.942%
2011	4	1.942%
2023	4	1.942%
1999	3	1.456%
2002	3	1.456%
2006	3	1.456%
2008	3	1.456%
1995	2	0.971%
2003	2	0.971%
2005	2	0.971%
2007	2	0.971%

2000	1	0.485%

Tablo 1'de kolektif bellek ve medya konulu çalışmaların yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo 1'de de görüldüğü gibi Web of Science veri tabanında ilk çalışmalar 1995 yılında tamamlanmıştır. Bunun ardından 1999 ve 2000'li yılların başlarında öncü çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak çalışmaların son 10 yılda hızla arttığı görülmektedir. Son 10 yılda 155 çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir ve bu da kolektif bellek ve medya çalışmalarına olan ilginin ne kadar arttığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda en fazla çalışma 2018 (23) yılında yapılmış, 2021 yılında (20) ve 2019 ile 2022 yıllarında da 17 makale yayınlanmıştır. Buna ek olarak 206 makalenin 95'i 2017 ve sonrasında yayınlanmıştır.



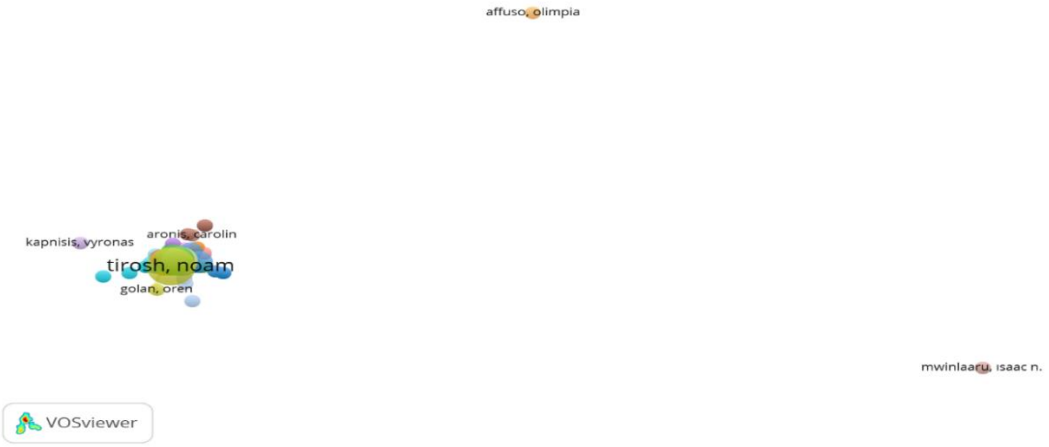
Grafik 1. En fazla atıf yapılan çalışmalar

Grafik 1'de kolektif bellek ve medya alanında hazırlanan araştırma makalelerine en fazla atıf yapılan çalışmaları ve yazarları yer almaktadır. Çalışma kapsamında incelemeye alınan bütün araştırma makaleleri atıf sayılarına göre grafiğe dahil edilmiştir. İncelenen 206 çalışma içerisinde en fazla atıf yapılan (303) Zelizer (1995) Reading The Past Against-The-Grain - The Shape Of Memory Studies isimli çalışması olmuştur. Zelizer, çalışmasında Kolektif bellek kavramının ilk ortaya çıkmasından başlayarak kuramsal bir çerçeve çizmiştir. Bu anlamda kolektif belleğin inşa edilme süreçleri ve etkili olan bellek inşacılarını değerlendirmiştir. Zelizer'in çalışmasının ardından ise Edy (1999) Journalistic uses of collective memory isimli çalışması en fazla atıf alan çalışmadır. Edy'nin çalışmasında ise, medyanın bellek inşasındaki rolü gazetecilik örneğinde incelenmiştir. Gazetelerin bellek inşasına katkısı ve geçmişi aktarmaları birlikte değerlendirilmiştir. Öte yandan Web of Science veri tabanındaki en eski çalışmaların daha fazla atıf aldığı görülmüştür.



Grafik 2. En fazla yayım yapan dergiler

İncelemeye dahil edilen 206 çalışma 91 farklı dergide yayımlanmıştır. İncelenen 206 makalenin yayınlandığı dergiler Social Sciences Citation Index (SSCI) (117), Emerging Sources Citation Index (ESCI) (65), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) (19) indekslerinde taranmaktadır. Yapılan yayınların yarısından fazlası SSCI indeksinde taranan dergilerdedir. En fazla çalışma (21) Media Culture & Society isimli dergide yapılmıştır. Bu dergide yayımlanan makalelere toplam 352 atıf yapılmıştır. Media Culture & Society hem sosyoloji hem de iletişim alanından çalışmalara yer vermektedir ve sosyoloji alanında Q1 ve iletişim alanında Q2 çeyrekliğinde yer almaktadır. Bu anlamda kolektif bellek ve medya üzerine çalışmalar yapacak araştırmacılar için bu dergi oldukça değerlidir.



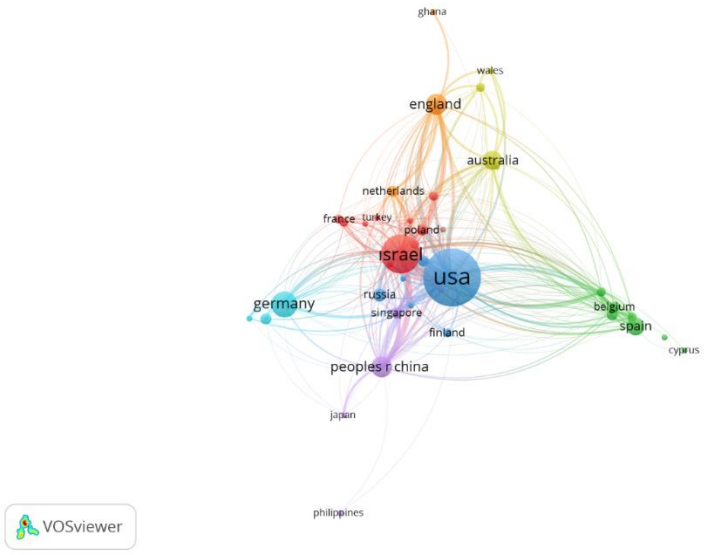
Grafik 3. En fazla yayım yapan yazarlar

Çalışmada incelenen 206 makale 270 farklı araştırmacının katkıları ile yayımlanmıştır. Bu yazarlar arasında Noam Tiorsh (9) en fazla yayım yapan yazar konumunda yer almaktadır. Yazarın bu çalışmalarına 52 atıf yapılmıştır. Zelizer'in 1 çalışmasına 303 atıf, Eyal Zandberg'in 6 çalışmasına 187 atıf yapılmıştır. Zelizer'in çalışması Web of Science veri tabanında öncü çalışma olması ve kolektif bellek kavramını derinlemesine inceleyerek kuramsal temelleri içermesi bakımından temel kaynak olmuştur. Bunun yanı sıra özellikle geçmişin acı izlerinin kolektif bellekteki konumunu inceleyen Zndberg (2006; 2015; 2012) önemli kaynaklar oluşturmuştur. Zandberg, İsrail toplumunun geçmiş acılarının kolektif bellek inşasını ve medya ilişkisini incelemiştir ve kolektif bellek çalışması yapacak araştırmacılar için oldukça başarılı bir yol gösterici olmuştur. Kolektif bellek çalışmaları yapacak araştırmacılar için toplumun genelini ilgilendiren örnek olaylar üzerinden çalışmalar yapılabilir.



Grafik 4. En fazla yayım yapan üniversiteler

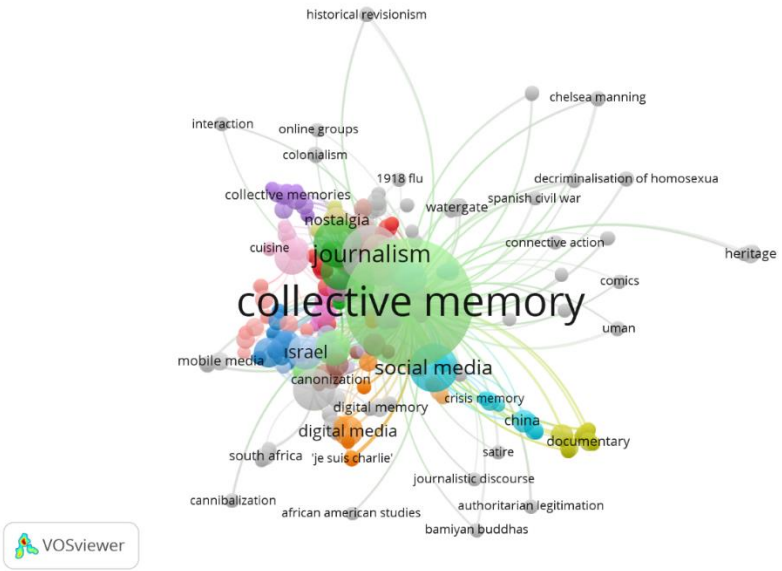
Çalışmada incelemeye alınan 206 araştırma makalesi 202 farklı kurumda yer alan araştırmacılar tarafından yayımlanmıştır. Hebrew University ve Ben-Gurion University of the Negev üniversitelerinde yer alan araştırmacılar 10ar çalışma yayımlamıştır. Hebrew Üniversitesi'nde yayımlanan 10 çalışmaya 170 atıf, Ben-Gurion University of the Negev yayımladığı 10 çalışmaya 61 atıf yapılmıştır. Söz konusu üniversitelerdeki araştırmacılar bu alanda en fazla çalışma yapan araştırmacılar grafiğinde de gördüğümüz Noam Tirosh ve Eyal Zandberg olmuştur. Nitekim bu iki araştırmacı 20 makalenin 15'ini yayımlamıştır. En fazla atıf (303) ise Zelizer'in yer aldığı Columbia Üniversitesi'ne atıf yapılmıştır. Bu anlamda özellikle Amerika'da yer alan üniversitelerdeki çalışmalar daha fazla etkileşim almaktadır.



Grafik 5. En fazla çalışma yapan ülkeler

Çalışmada incelenen 206 araştırma makalesini yayımlayan 270 yazarın yer aldığı ülkelere göre dağılımına bakıldığında 42 ülke olduğu belirlenmiştir. Bu ülkeler arasında 72 çalışmayla Amerika Birleşik Devletleri ilk sırada gelmektedir. Bu 72 çalışmaya 922 atıf yapılmıştır. Grafik 5'te de görüldüğü gibi ABD'nin ardından en fazla çalışma İsrailli araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Öte yandan ilk iki sırayı alan ABD ve

İsrail'in ardından grafikte yer alan ülkelerin neredeyse tamamı Avrupa ülkesidir. Türkiye'de kolektif bellek alanında birçok araştırma yapılmaktadır ancak Web of Science gibi uluslararası veri tabanlarında çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Türkiye'nin tarih ve toplumsal konumu düşünüldüğünde birçok kolektif bellek olayı çalışma konusu olabilecek durumdadır. Bunların çalışılarak Web of Science gibi uluslararası veri tabanlarına kazandırılması hem Türk akademisi için hem de Türk toplumunun tanıtımı için çok önemlidir.



Grafik 6. Ortak Anahtar Kelime Analizi

Çalışmada incelenen kolektif bellek ve medya konulu 206 araştırma makalesinde ortak anahtar kelimelere bakıldığında 661 ortak anahtar kelimenin olduğu saptanmıştır. Bu anlamda en fazla kullanılan anahtar kelimeler ise; Kolektif Bellek (91), Gazetecilik (20), Bellek (13), Sosyal Medya (13), Kültürel Bellek (10) en fazla kullanılan ortak kelimeler arasında yer almaktadır. Özellikle son yıllarda sosyal medyanın iletişim araştırmalarında yaygın bir şekilde yer alması ve sosyal medyanın dijital bellek sunması üzerine yapılan çalışmalar düşünüldüğünde "sosyal medya" anahtar kelimesinin hızla artması beklenmektedir. Bunun yanı sıra medyanın bir bellek mekânı olarak değerlendirilmesi de medya ile ilgili kavramları ön plana çıkartmış ve ortak anahtar kelimeler arasına sokmuştur.

Öte yandan kolektif bellek çalışmaları ile ilişkili olan ancak çalışmalarda çok fazla anahtar kelime olarak yer almayan kelimelere de bakılmıştır. En az kullanılan kelimeler arasında ise Mit, Post-Tramva, Online Gruplar, Kültürel Nostalji, Hafıza Çalışmaları, Göç, Medya ve Zaman ve Sosyal Teori yer almaktadır. Bu kavramlar üzerine yapılacak çalışmalar kolektif bellek ve medya çalışmalarına farklı bir bakış açısı getirecektir. Özellikle hafıza çalışmaları ve Pierre Nora'nın (2006) hafıza mekânları olarak adlandırdığı bağlam kolektif bellek çalışmaları için önemli bir alan sunmaktadır. Buna ek olarak online gruplar, kolektif belleğin temelini oluşturan grup belleğini dijitale aktarılmış olarak ele alma bakımından önemli bir araştırma alanıdır. Toplumsal travmalar ve bunlarla yüzleşme de bellek çalışmaları için değerli bir araştırma alanıdır. Kolektif bellek ve medya üzerine çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar bu noktalara yönelerek başarılı ve farklı çalışmalar ortaya koyabilecektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

19. yüzyılın sonlarında hızla artan akademik çalışmalar sonrasında da devam ederek birçok bilim dalında oldukça geniş bir bilimsel yayın ağı ortaya çıkarmıştır. Söz konusu yayınların derlenip organize bir şekilde raporlanması ve yeni yapılacak çalışmalara yol gösterecek haritaların oluşturulması ihtiyacı doğmuştur. Günümüzde bilimsel yayınların hacminin çok büyümesi ve bunların sistematik bir şekilde düzenlenmesi bilgisayarlı yöntemlere gereksinim duymayı beraberinde getirmiştir. Bu yöntemler literatürün görsel temsiline olanak sağlaması nedeniyle daha da önem kazanmıştır. Bu anlamda bibliyometrik çalışmalar bilim insanları tarafından sıkça tercih edilir olmuştur (Van Eck, 2011, s. 11). Bibliyometrik yöntemin kullanıldığı bu çalışmada kolektif bellek ve medya konusunda iletişim alanında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Kolektif bellek, bellek işlevlerini bireysel olarak kabul etmenin yanı sıra grup ya da toplumun etkisi üzerine odaklanan bir kavramdır. Nitekim kolektif bellek grup belleği bağlamında da değerlendirilmektedir. Bir toplumun geçmişinde yaşadığı olaylar, bugüne göre yeniden inşa edilmesi ile kolektif bellek ortaya çıkmaktadır. Ancak bir toplumun içinde yer alan farklı gruplar aynı olay için kendi bağlamlarında farklı bellekler inşa edebilmektedir. Halbwachs (2016) bu durumu toplumsal çerçevelerle açıklamaktadır. Öte yandan Nora (2006, s. 9) ise topluma etki eden bütün etmenlerin belleğin oluşması ve aktarılmasında belirleyici olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda 20. Yüzyılın başlarından itibaren medya, kolektif belleğin inşa edilmesi ve aktarılmasında etkili bir rol üstlenmektedir. Medya, hem geçmişi insanlara aktarmakta hem de bir anlamda tarih yazıcılığı yapmaktadır. Bu süreç politik bir temel de oluşturarak bellek inşasına eklemlenmektedir. Topluma etkisi düşünüldüğünde medyanın kolektif bellek inşasındaki rolü daha belirginleşmektedir. Bu anlamda kolektif bellek ve medya çalışmalarını incelemek yararlı olacaktır.

Bu çalışma kapsamında incelenen kolektif bellek ve medya konulu 206 araştırma makalesinin 1995 yılından itibaren yayımlanmaya başlandığı saptanmıştır. 2000'li yıllarda ise kolektif bellek ve medya konulu çalışmalar hızla artmıştır. Bu da Assmann'ın (2018, s. 17) bellek patlaması olarak adlandırdığı sürecin medya bakımından da gerçekleştiğini göstermektedir. Nitekim kolektif bellek ve medya üzerine hazırlanan çalışmaların istatistiki bilgileri bu durumu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra geçmişin izlerini ele alan medya içeriklerinin artması da kolektif bellek ve medya çalışmalarındaki artışa neden olduğu düşünülmektedir.

Kolektif bellek ve medya konuları üzerine en fazla çalışmanın yapıldığı ülke ABD olmuş ve buna paralel olarak ABD medyasının da geçmiş izleri gündeme getirme konusunda etkin olduğu görülmüştür. Nitekim başta sinema olmak üzere ABD medya yapımcıları II. Dünya Savaşı süreci ya da toplumun geçmişi ile ilgili birçok yapım gerçekleştirmiştir. Öte yandan en fazla çalışmanın çıktığı ikinci ülke olan İsrail'in soy bağı olan insanların II. Dünya Savaşı'nda Almanya'da yaşadığı acılar kolektif bellek ve medya bağlamında incelenmiştir. Bu anlamda İsrailli araştırmacılar II. Dünya Savaşı sürecinde yaşanan mağduriyeti Assmann'ın (2018, s. 17) belirttiği bağlamda belleğin yeniden inşasının merkezine koymuştur. Nitekim burada görülen medya aracılığıyla belleği yeniden inşa etme süreci Sancar'ın (2016, s. 39) bellek inşasında öne sürdüğü ikinci bağlam olarak mağduriyet ile karşımıza çıkmaktadır. İsrail'den araştırmacıların gerçekleştirdiği çalışmalarda bu mağduriyetin izleri de görülmektedir. Bu anlamda hem akademik çalışmalar hem de medya içerikleri bellek inşasında mağduriyeti kullandığı görülmektedir.

Öte yandan kolektif bellek ve medya konusunda en fazla yayım yapan araştırmacı ve üniversiteler sıralamasında İsrailli kurum ve araştırmacılar yer almaktadır. Nitekim

yayım yapan ülkeler sıralamasında da ikinci olması nedeniyle İsrailli kurum ve araştırmacıların bu istatistiği beklenen bir sonuçtur. Bu anlamda toplumda var olan birikimin medya ve bilim dünyasına aktarıldığı görülmektedir. Ancak bu bakımdan Türkiye'nin ön planda olmaması üzücüdür. Nitekim Türkiye'nin tarihinde hem pozitif hem de negatif bağlamda birçok kolektif bellek oluşturan durumlar yer almaktadır. Söz konusu kolektif bellek oluşturan durumlar ve medya ilişkileri uluslararası bilim camiasına aktarılması önemlidir.

Kolektif bellek ve medya konulu iletişim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında oldukça geniş bir yayım ağı olduğu görülmüştür. Nitekim 206 araştırma makalesi 91 ayrı dergide yayımlanmıştır. Buna ek olarak kolektif bellek ve medya konusunda 42 farklı ülkeden 270 araştırmacı çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında incelenen 206 araştırma makalesinin neredeyse yarısını oluşturan 95'i son 5 yılda yayımlanmıştır. Bu anlamda özellikle son yıllarda hızla artan çalışmalar düşünüldüğünde kolektif bellek ve medya konulu yeni çalışmaların artarak devam edeceği düşünülmektedir.

Kolektif bellek ve medya çalışmalarında en çok odaklanılan kavramlara bakıldığında "kolektif bellek" kavramından sonra "gazetecilik" ve "sosyal medya" gelmiştir. Kolektif belleğin inşası ve aktarımı bakımından gazetecilik kavramının sinema ya da radyo ve televizyon kavramlarından sonra gelmesi beklenebilir. Gazetecilik bellek aktarımı ve gerçekliğin kurgulanması bakımından önemli bir alan olmasına karşın film ya da diziler daha geniş bir bağlamda bellek inşa edebilmekte ve aktarabilmektedir. Film ve diziler kurgulanmış gerçeklik olmaları nedeniyle istenilen bağlamda bellek inşası için olanak sunmaktadır (Uzun, 2023, s. 48-49). Elbette gazetecilik alanı ve habercilik de bellek inşasına ya da Sancar'ın (2016, s. 39) belirttiği bugünü meşrulaştıran bellek inşasına katkı sunabilir. Ancak kurgulanmış gerçekliğin, Assmann'ın (2018, s. 19) ve Halbwachs'ın (2018a 17) belirttiği belleğin yeniden inşasına doğrudan hizmet ettiği açıktır. Nitekim kolektif belleğin politikleştirilerek yeniden inşa edilmesi sürecinde medya geniş kesimlere etkisi ile önemli bir işlev görmektedir.

Türkiye'de son yıllarda kolektif bellek çalışmaları hızla artmaktadır. Bu anlamda hem lisansüstü tezler hazırlanmakta hem de çeşitli dergilerde makaleler yayımlanmaktadır. Bunun yanı sıra yabancı eserlerin çevirileri yapılmakta, yeni kitaplar hazırlanmakta ve dergilerin kolektif bellek özel sayıları yayımlanmaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda kolektif bellek ve mekân ilişkisi ön plana çıkmıştır. Mekânın bellek işlevleri üzerinden kolektif bellekte hatırlama ve unutma üzerine çalışmalar yapılmıştır (Yolalan ve Çelen Öztürk, 2021; Özcan Yılmaz ve Özcan Uslu, 2021). Nitekim bu çalışmalar kolektif bellek çalışmalarında temel bellek aktarıcılarına odaklanıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra kimlik ve bellek ilişkisi üzerine çalışmalar da dikkat çekmektedir (Mutlu, Tanrıverdi Kaya ve Polat, 2019; Yıldız Akpınar, 2020). Kolektif belleğin bir grup belleği olduğu düşünüldüğünde grup kimliğinin inşasında kolektif belleğin önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Ülkemizde yapılan kolektif bellek çalışmalarında dikkat çeken bir diğer nokta da askeri darbeler, azınlıkların yaşadığı mağduriyetler ve toplumsal acıları inceleme konusu yapan araştırmalardır (Kuşdil, ve Çavuşoğlu, 2023; Soysal, 2021). Bu bağlamda yapılan çalışmaların medyada aktarımı üzerinden yapıldığı görülmektedir. Son olarak edebi çalışmalarda kolektif bellek izlerini inceleyen araştırmalar ön plana çıkmaktadır (Başaran İnce, 2007; Başaran İnce, 2016). Edebi eserlerde görülen kolektif bellek izleri de bir bellek mekânı üzerinden belleğin incelenmesi anlamında değerlendirilebilir. Sonuç olarak yapılan çalışmaların genel çerçevesinin kolektif belleğin inşası ve aktarımına etki eden süreçlere odaklandığı söylenebilir. Öte yandan son yıllarda dijital ortamlarda bellek inşası ve aktarımı da

araştırmalara konu olmaktadır. Ceren Yeğen ve Servet Can Dönmez'in (2023) sanal gerçekliğin tarih ve kolektif bellek aktarımı üzerine çalışması önemli bir örnektir.

Türkiye'den araştırmacılar online/dijital bellek, hafıza çalışmaları ve göç, medya ve bellek gibi konulara odaklanarak nitelikli uluslararası çalışmalar üretebilir. Dijital medyanın oldukça etkin bir konumda olması ve bellek inşası ve aktarımındaki konumu önemlidir. Bu anlamda online gruplar ve bunların bellekleri çalışılabilir. Bunun yanı sıra dijital dünyanın bir getirisi olan post-truth kavramı da kolektif bellek bakımından değerlendirilebilir. Öte yandan kolektif bellek ve göç çalışmaları Türk toplumu için oldukça geniş bir veri ağı sunmaktadır. Bugün Türkiye hem göç veren hem de çok yoğun bir şekilde göç alan bir konumdadır ve bunun kolektif belleğe etkileri değerlendirilmelidir. Buna ek olarak genel anlamda kolektif bellek konusu bağlamında Türkiye'ye ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akpinar, M. (2020). Afro-Türkler: Temsiliyet, Gelenek ve Kimlik. *Folklor/Edebiyat,* 26(101), 73-86.

Assmann, J. (2018). *Kültürel Bellek: Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*. (Çev. Ayşe Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Başaran İnce, G. (2007). Bellek Yönetimi ve Edebiyat: Türk Ulusal Kimliğinin İnşası ve Tarihi Romanlar. *Kültür ve İletişim,* 10(20), 63-90.

Başaran İnce, G. (2010). Medya ve Toplumsal Hafıza. *Kültür ve İletişim Dergisi,* 13(1), 9-29.

Başaran İnce, G. (2016). Ulusal Kimlik, Kolektif Bellek ve Edebiyat: Dersimli Kız Romanında Resmi Bellek Temaları. *Kovara Monograf Edebiyat Eleştiri,* 5, 36-68.

Bilgin, N. (2013). *Tarih ve Kolektif Bellek.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Blight, D. W. (2015). "Bellek Patlaması: Neden ve Neden Şimdi?". *Zihinde ve Kültürde Bellek*. (Pascal Boyer ve James V. Wersch, Ed.). (Çev. Yonca Aşçı Dalar). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., & Ebrahim, N. A. (2013). A Comparison Between Two Main Academic Literatüre Collections: Web of Science and Scopus Data Bases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26.

Chen, C. (2017). Science mapping: A Systematic Review of The Literature. *Journal of Data and Information Science*, 2(2), 1-40.

Chen, H., Jiang, W., Yang, Y., Yang, Y., & Man, X. (2015). Global Trends of Municipal Solid Waste Research From 1997 to 2014 Using Bibliometric Analysis. *Journal of The Air & Waste Management Association,* 65(10), 1161-1170.

Connerton, P. (2018). *Modernite Nasıl Unutturur.* (Çev. Kübra Kelebekoğlu). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Connerton, P. (2019). *Toplumlar Nasıl Anımsar?.* (Çev. Alaaddin Şenel). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Danvila-del-Valle, I., Estévez-Mendoza, C. & Lara, F. J. (2019). Human Resource Straining: A Bibliometric Analysis. *Journal of Business Research,* 101, 627-636.

Edy, J. A. (1999). Journalistic Uses of Collective Memory. *Journal of Communication,* 49(2), 71-85.

Halbwachs, M. (2016). *Hafızanın Toplumsal Çerçeveleri.* (Çev. Büşra Uçar). Ankara: Heretik Yayıncılık.

Halbwachs, M. (2018a). *Kolektif Bellek*. (Çev. Zühal Karagöz). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Halbwachs, M. (2018b). *Kolektif Hafıza*.(Çev. Banu Barış). Ankara: Heretik Yayıncılık.

Huyssen, A. (1999). *Alacakaranlık Anıları Bellek Yitimi Kültüründe Zamanı Belirlemek*. (Çev. Kemal Atalay). İstanbul: Metis Yayınları.

Kuşdil, M. ve Çavuşoğlu, M. (2023). Kolektif Travma, Kolektif Bellek ve Sosyal Temsiller. *Varlık Dergisi,* (1387), 14-18.

Mutlu, E., Tanrıverdi Kaya ve Polat, A. H. (2019). Kent Kimliğinin Korunması ve Kolektif Bellek Mekanlarının Tespiti. *İleri Teknoloji Bilimleri Dergisi*, 8(2), 42-50.

Nora, P. (2006). *Hafıza Mekânları.* (Çev. Mehmet Emin Özcan). Ankara: Dost Kitabevi.

Özcan Yılmaz, E. ve Özcan Uslu, N. (2019). Mekânsal İmgelerin Kolektif Bellek Üzerindeki Rolünün Sultan Filmi Örneğinde İncelenmesi. *Journal of International Social Research,* 12(64), 512-518.

Öztürk, M. & Demir, Y. (2023). Bilgilendirme ve Kaos Arasında: Afet Yönetiminde Medyanın Rolüne Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz. *TRT Akademi Dergisi,* 8(17), 1-20.

Ricoeur, P. (2017). *Hafıza, Tarih, Unutuş.* (Çev. Mehmet Emin Özcan). İstanbul: Metis Yayınları.

Rodrigues, S. P., Van Eck, N., & Waltman, L. (2014). Mapping Patient Safety: A Large-Scale Literature Review Using Bibliometric Visualisation Techniques. BMJ Open, 4, e004468.

Sancar, M. (2016). *Geçmişle Hesaplaşma Unutma Kültüründen Hatırlama Kültürüne*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Schudson, M. (2007). Kolektif Bellekte Çarpıtma Dinamikleri. (Çev. Begüm Kovulmaz). *Cogito: Bellek: Öncesiz, Sonrasız Yapı Kredi Yayınları Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 50(Bahar), 179-199.

Soysal, M. (2021). Hakikat Ötesi, Yalan Haber ve Kolektif Belleği Çarpıtma Dinamikleri Bağlamında 6-7 Eylül 1955 Olayları Üzerine Bir Değerlendirme. *Belgi Dergisi,* 22, 481-507.

Susam, A. (2015). *Toplumsal Bellek ve Belgesel Sinema*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Uzun, B. (2023). *12 Eylül 1980 Askeri Darbesinin Bellek Mekânları Üzerinden İncelenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Van Eck, N. J. (2011). Methodological Advances in Bibliometric Mapping of Science. (No. EPS-2011-247-LIS). ERIM Ph.D. Series Research in Management. *Erasmus Research Institute of Management.*

Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software Survey: VOSviewer, A Computer Program for Bibliometric Mapping. *Scientometrics,* 84(2), 523-538.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2017). Citation-Based Clustering of Publications Using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 111, 1053-1070.

Yegen, C. & Dönmez, S. C. (2023). Tarih ve Kolektif Bellek Aktarımında Sanal Gerçeklik: "War Remains" Örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 412-430.

Yelsalı Parmaksız, P. M. (2019). Belleğin Mekânından Mekânın Belleğine: Kavramsal Bir Tartışma. *İlef Dergisi*, 6(1), 7-26.

Yolalan, N. S. & Çelen Öztürk, A. (2021). Kolektif Bellek Mekânı Olarak Meydanların Zihin Haritalar Üzerinden Analizi: Ankara Kızılay Meydanı. *EKSEN Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 2(2), 1-15.

Zandberg, E. (2006). Critical Laughter: Humor, Popular Culture and Israeli Holocaust Commemoration. *Media, Culture & Society,* 28(4), 561–579.

Zandberg, E., Meyers, O. & Neiger, M. (2012) Past Continuous: Newsworthiness and The Shaping of Collective Memory. *Critical Studies in Media Communication*, 29(1), 65-79.

Zandberg, E. (2015). "Ketchup is The Auschwitz of Tomatoes": Humorand The Collective Memory of Traumatic Events. *Communication, Culture & Critique,* 8, 108-123.

Zelizer, B. (1995). Reading The Past Against -The-Grain - The Shape of Memory Studies. *Review and Criticism,* 12(June), 214-239.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1533-1549.
Geliş Tarihi-*Received*: 25.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 16.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1332774

Son Dönem Osmanlı Eğitiminde Teftiş Hizmetleri ve Teftiş Mevzuatı

Inspection Services and Inspection Legislation in the Late Ottoman Educational Organization

Ebubekir KEKLİK*

Öz

Osmanlı eğitim teşkilatında modern teftiş hizmetlerinin on dokuzuncu yüzyılda başladığı bilinmektedir. İlk olarak, Mekâtib-i Umumiye Nezareti kurulduktan sonra sıbyan mekteplerinin teftişi amacıyla "muin" adı verilen müfettişler tayin edilmiştir. Ancak Osmanlı eğitim sisteminde teftiş konusu da eğitime dair diğer pek çok konu gibi, ciddî olarak ilk defa Türk eğitim tarihinin en önemli belgelerinden biri olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ele alınmıştır. Osmanlı eğitimine önemli yenilikler getiren ve eğitim teşkilatını sil baştan düzenleyen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, teftiş konusunda da önemli bir düzenleme yaparak teftiş hizmetlerinin Maarif Nezaretinin resmî görevleri arasına girmesini sağlamıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre merkeze olduğu gibi taşraya da maarif müfettişleri atanacaktı. Ne var ki, taşrada maarif teşkilatı hemen kurulamadığı için vilayetlere maarif müfettişlerinin atanması gecikmiştir. Taşra maarif teşkilatı ancak 1880'li yıllarda belli bir düzene sokulabilmiştir. Ancak bu tarihten sonra vilayetlere maarif müdürleri ve müfettişler tayin edilebilmiştir. İkinci Meşrutiyet dönemi ise Osmanlı eğitim teşkilatının yeniden yapılandırıldığı bir dönemdir. Bu dönemde yeniden ele alınan konulardan biri de teftiş hizmetleridir. Denilebilir ki eğitimde teftiş hizmetleri ilk defa bu dönemde sağlam bir düzene bağlanmaya çalışılmıştır. Maarif Nezaretinin bu dönemde teftiş hizmetlerine önemli miktarda bütçe ayırdığı bilinmektedir. Nezaret bu dönemde teftiş hizmetlerine dair çok sayıda ayrıntılı talimatname ve nizamname yayımlamıştır. Bu makalede söz konusu teftiş mevzuatı, nizamname ve talimatnamelerden hareketle yeniden ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, eğitim, mektep, teftiş, müfettiş.

Abstract

It is known that modern inspection services in the Ottoman education organization started in the 19th century. First, after the Ministry of Education was established in 1846, inspectors called "muin" were appointed to inspect primary schools. However, the subject of inspection in the Ottoman education system was dealt with seriously for the first time with the Regulation of General Education. Regulation of General Education which reorganized the Ottoman education organization, also made important regulations on inspection services. Thus, inspection services became one of the official duties of the Ministry of Education. According to the Regulation of General Education, education inspectors would be appointed to the provincial center as well as to the center. However, the appointment of education

* Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, e-posta: ebubekirkeklik@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7982-8980.

inspectors to the provinces was delayed because the education organization could not be established in the provinces immediately. The provincial education organization could only be put in order in the 1880s. However, after this date, education directors and therefore education inspectors could be appointed to the provinces. The Second Constitutional Period is a period in which the Ottoman education organization was restructured. In this period, one of the subjects that were reconsidered is education inspection services. It can be said that inspection services in education were organized for the first time in this period. It is known that the Ministry of Education allocated a significant amount of budget for inspection services in this period. During this period, the Ministry of Education published many detailed instructions and regulations on inspection services. In this article, the inspection legislation in question is reconsidered on the basis of regulations and instructions.

Keywords: Ottoman, education, school, ınspection, ınspector.

Giriş

Osmanlı eğitim sistemi içinde teftiş hizmetlerinin tam olarak hangi tarihte başladığına ve ilk teftiş hizmetlerini yerine getiren görevliler olan *müfettiş*, *muin* ve *muhakkık* terimlerinin hangi tarihte ortaya çıktığına dair kesin bilgi yoktur. Ancak eğitimde teftiş hizmetlerinin on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıktığı kabul edilebilir (Berker, 1945, s. 78 vd.). Örneğin Osmanlı modernleşme tarihinin en önemli belgelerinden biri olan Meclis-i Umur-ı Nafia Layihası'nda (Berkes, 2003, s. 81-82) harbiye, mühendis ve tıbbiye mekteplerine alınan öğrencilerin yazı yazacak ve Türkçe bir kitabı okuyacak kadar bile bilgi sahibi olmadıkları için söz konusu mekteplerin derslerini kavrayamadıklarından bahsediliyor, bu durumun sıbyan mekteplerindeki karmaşa ve usulsüzlükten ileri geldiği ifade ediliyordu. Layihaya göre, bu vaziyetin sebebi sıbyan mekteplerine layıkıyla bakılmaması ve hocaların öğrencileri gelişigüzel okutmasından kaynaklanmaktaydı. Ayrıca geleneksel eğitim tarzının çocukların vakitlerini bir kuru gürültü ile geçirmelerine sebep olduğu ifade ediliyordu. Layihada ilim ve maarife bir nizam vermek için mahalleler arasında bulunan sıbyan mekteplerini denetlemek, buralara devam eden öğrencilerin bir şey öğrenip öğrenemediklerini yoklamak, hocaların hallerini memurlar tayin etmek suretiyle teftiş ederek çocuk terbiyesine muktedir olanlardan istifade etmek gerektiğinden bahsedilmekteydi (Mahmud Cevad, 2022, s. 6-10). Meclis-i Umur-ı Nafia Layihası'ndaki bu kayda göre Osmanlı Devleti'nde teftiş hizmetlerinin ilk olarak sıbyan mekteplerindeki hocaların mesleki yeterliliklerini tespit amacıyla 1838'de ihdas edildiği söylenebilir (Su, 1974, s. 1-2).

Osmanlı eğitim tarihi, bilindiği gibi pek çok çalışmaya konu olmuş, bu konuda öteden beri oldukça ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır.[1] Ancak Osmanlı eğitim tarihinin önemli konularından biri olan teftiş hizmetleri ve teftiş mevzuatı hakkında yeteri kadar çalışma yapıldığını söylemek pek mümkün değildir. Osmanlı teftiş hizmetleri ve teftiş

[1] Bunlar arasında öncelikle Osman Nuri Ergin'in *Türkiye Maarif Tarihi* isimli beş ciltlik öncü çalışması zikredilmelidir. Öte yandan Mahmud Cevad'ın *Maârif-i Umûmiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı*, Aziz Berker'in *Türkiye'de İlk Öğretim*, Nafi Atuf'un, *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme I-II*, Faik Reşit Unat'ın *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişimine Tarihi Bir Bakış*, Nevzat Ayas'ın *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi-Kuruluşlar ve Tarihçeler*, Hasan Ali Koçer'in *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi* ve Mustafa Ergün'ün *II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketleri* isimli kitaplarının eğitim tarihi araştırmalarındaki öncü rollerini vurgulamak gerekir. Bununla birlikte Yahya Akyüz'ün çalışmalarının, başta *Türk Eğitim Tarihi* isimli kitabı olmak üzere, özellikle geniş bibliyografyalarıyla yol gösterici olduklarını ifade etmek gerekir. Ayrıca II. Abdülhamid dönemi eğitimi üzerine yazan Bayram Kodaman'ın *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* ve Selçuk Akşin Somel'in *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi* kitapları da eğitim tarihi açısından üzerinde durulmaya değer çalışmalardır. Özellikle Somel'in çalışması Osmanlı taşrasına yoğunlaşması bakımından dikkat çekicidir. Burada son olarak Mustafa Gündüz'ün İkinci Meşrutiyet dönemi dergilerinden *İçtihad, Türk Yurdu ve Sebilü'r-Reşad* üzerine yaptığı doktora tezini zikretmek gerekir. Gündüz'ün *II. Meşrutiyetin Klasik Paradigmaları* adıyla kitaplaştırılan tezi, İkinci Meşrutiyet dönemi eğitim tarihi üzerine çalışanları büyük bir yükten kurtarmaktadır; zira yazar, söz konusu dergilerde yer alan, eğitimle ilgili hemen hemen bütün yazıları çalışmasına almıştır.

mevzuatı birkaç müstakil çalışma müstesna genellikle eğitim tarihi kitaplarında dağınık bir şekilde yer almıştır. Bu konunun ilk olarak derli toplu bir şekilde ele alındığı çalışma Kâmil Su tarafından kaleme alınan *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*'dir ((Su, 1974). Söz konusu kitap Osmanlı/Türk eğitiminde teftiş hizmetleri ve teftiş mevzuatını müstakil bir konu olarak ele alan ilk ve en geniş çalışmadır. Su, çalışmasını İmparatorluk devri ve Cumhuriyet devri olarak ikiye ayırmış, bu dönemlerdeki teftiş hizmetlerine dair yazdığı kısa girişlerden sonra teftiş mevzuatını herhangi bir kronolojik sıra takip etmeksizin konularına göre tasnif ederek sıralamıştır. Kitabın büyük kısmını yeni harflere aktarılan teftiş mevzuatı oluşturmaktadır. Ne var ki söz konusu teftiş mevzuatının özellikle Osmanlı dönemine ait olan bölümü dilinin eskiliği sebebiyle işin uzmanı olmayanlarca anlaşılmayacak kadar ağır, ağdalı ve karmaşıktır. Elinizdeki çalışma bu yönüyle farklılık arz etmekte, teftiş mevzuatını teftiş hizmetlerinin ilk başladığı dönemden başlayarak -arşiv belgelerinden de yararlanarak- kronolojik bir sırayla anlaşılır bir şekilde ele almaktadır. Böylece konunun uzmanı olmayanların da Osmanlı eğitim sistemi içerisinde teftiş hizmetlerinin yeri ve teftiş mevzuatı hakkında derli toplu bilgi edinebileceği düşünülmektedir.

Osmanlı eğitiminde teftiş konusunu ele alan çalışmalar tabii ki bununla sınırlı değildir ancak konuyu Kâmil Su dışında başlı başına müstakil bir konu olarak ele alan başka bir kitap çalışması bulunmadığını bir daha vurgulamak gerekir. Konuyla ilgili literatür özellikle son yıllarda arşiv belgelerine dayanan yeni araştırmalarla zenginleşmiştir. Ancak söz konusu çalışmalar başlangıcından sonuna kadar Osmanlı eğitiminde teftiş hizmetlerinin tarihini veya teftiş mevzuatını ele almaktan ziyade Osmanlı Arşivindeki maarif teftiş raporlarına dayanan çalışmalardır. Bunlar, ilk defa kullanılan arşiv belgelerine ve dönemin süreli yayınlarına dayandığı için literatüre önemli katkılar yapan özgün çalışmalardır. Bu bağlamda ilk zikredilmesi gereken çalışma Yasemin Tümer Erdem'in "Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş" başlıklı makalesidir. Hem arşiv belgelerine hem de konuyla ilgili nizamname ve talimatnamelere dayanan bu çalışma Osmanlı eğitim teşkilatında teftiş konusunu inceleyen en kapsamlı makaledir (Erdem, 2009). Elinizdeki makale ise özellikle İkinci Meşrutiyet döneminin teftiş hizmetleri ve teftiş mevzuatı konusuna yeni bilgiler ilave etmekte, Erdem'in çalışmasında yer almayan yeni örneklere dayanmakta, konuyu mümkün olduğu kadar kısa ve karmaşık olmayan bir şekilde ele almaktadır. Üzerinde durulması gereken bir diğer çalışma Arzu M. Nurdoğan'ın "II. Abdülhamid Döneminde Rumeli'de Maarifin Teftişi" başlıklı makalesidir. Nurdoğan makalesinde Osmanlı eğitim sisteminde teftiş hizmetlerinin tarihiyle ilgili genel bir değerlendirme yaptıktan sonra II. Abdülhamid döneminde Rumeli vilayetlerinde yapılan teftiş faaliyetlerini arşiv belgelerine ve teftiş raporlarına dayanarak ayrıntılı bir şekilde tetkik etmiştir. Nurdoğan, çalışmasında II. Abdülhamid dönemine yoğunlaşmış, teftiş mevzuatına ise ancak makalesinde ele alınan konunun gerektirdiği çerçevede temas etmiştir. Son olarak Mustafa Gençoğlu'nun "Erzurum Vilâyeti Maârif Teftişleri" (Gençoğlu, 2012), "1916 Maarif Teftişlerinde Mamuratülaziz Sancağı'nın İlköğretim Durumu (Gençoğlu, 2014) ve "Maarif Teftiş Raporlarında Menteşe Sancağı İbtidai Mektepleri" (Gençoğlu, 2018) başlıklı makalelerinden bahsetmek gerekir. Söz konusu çalışmalar Osmanlı eğitiminde teftiş hizmetlerinin tarihine çok kısa temas ettikten sonra Maarif Nezareti müfettişleri tarafından kaleme alınan teftiş raporlarından hareketle başlıkta yer alan vilayetlerin eğitim durumunu ortaya koymaktadır. Gençoğlu'nun çalışmalarının başlıca kaynağının Osmanlı Arşivinde henüz analitik tasnifi yapılmamış olan Maarif Nezareti Heyet-i Teftişiye raporları olduğunu vurgulamak gerekir.

Bu çalışmanın amacına gelince -yukarıda da ifade edildiği üzere- hem Osmanlı eğitim teşkilatında teftiş hizmetleri ve teftiş mevzuatını kronolojik bir sırayla anlaşılır bir

şekilde ele alarak konunun uzmanı olmayanlarca da anlaşılabilir bir düzene koymak hem de daha önceki çalışmalarda üzerinde durulmamış örnekler ve yeni bilgilerle literatüre katkı yapmaktır.

1. Mekâtib-i Umumiye Nezaretinin Kuruluşundan İkinci Meşrutiyet'e

Mekâtib-i Umumiye Nezareti kurulduktan sonra sıbyan ve rüştiye mekteplerini denetlemek üzere muin denilen görevliler tayin edilmiştir. Muinlerin görevi mektepleri teftiş etmek ve öğretmenlere rehberlik etmekti. Ancak yardım, yardımcı anlamına gelen muin terimi, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne kadar bir müfettişten ziyade sıbyan ve rüştiye mekteplerindeki hocalara rehberlik eden görevli konumundaydı (MEB Teftiş Kurulu Raporu, 1973, s. 1). Nitekim 1845 yılında kurulan Meclis-i Muvakkatin sıbyan mektepleri için hazırladığı 1847 tarihli "*Etfâlin Tâlim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Veçhile İcra Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İta Olunacak Tâlimat*"ta "Hoca efendiler, tayin edilen muin-i mekâtiplerin (müfettiş) gösterecekleri kolay öğretim yollarına göre öğretim yapıp anlatmalı ve adı geçen risaleleri ezberletmeye çalışmalıdırlar" denilmektedir (Akyüz, 1994, s. 4; Su, 1974, s. 1-2).

Osmanlı eğitim sisteminde teftiş konusu, modern eğitim sistemine dair diğer pek çok şey gibi, ciddî olarak ilk defa Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ele alınmıştır. Osmanlı eğitimine önemli yenilikler getiren ve eğitim teşkilatını sil baştan düzenleyen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, teftiş konusunda da önemli bir düzenleme yaparak teftiş hizmetlerinin Maarif Nezaretinin resmî görevleri arasına girmesini sağlamıştır (Kodaman, 1991, s. 49; Erdem, 2009, s. 57).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi için Meclis-i Hass-ı Vükelâ tarafından kaleme alınan esbab-ı mucibe mazbatasındaki "...ve halkı tahsil-i maarife zorlayacak bir kaidenin ve genellikle mektepleri sürekli gözetim altında bulunduracak bir teftiş heyetinin yokluğu dahi türlü mülkî sakıncaları doğuracağı cihetle…" ifadesiyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için teftişin önemine vurgu yapılmaktadır (Su, 1974, s. 3-4).

Eğitimin merkez teşkilatından ziyade taşra teşkilatını yapılandıran Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre 1870'te merkez maarif teşkilatı altında *Meclis-i Kebir-i Maârif* kurulmuş Anadolu, Rumeli ve İstanbul'daki sıbyan ve rüştiye mekteplerine birer müfettiş atanmıştır. 1879 yılında ise Maârif Nezareti eğitim işleriyle doğrudan ilgili beş daireye ayrılmış ve nezaret, içerisinde iki müfettişle bir kütüphaneler müfettişinin de yer aldığı daha modern bir yapıya kavuşturulmuştur. 1888'e gelindiğinde Maarif Nezareti bünyesindeki müfettiş sayısı yediye yükseltilmiştir. Ancak aynı yıl müfettişlikler memurîn-i teftişiye adıyla ayrı bir birim haline getirilerek öğrenim dairelerinin dışında bırakılmıştır. 1898'de ise ibtidaî, rüşdî ve idadî müfettişleri ilgili dairelerde yer alırken, *Mekâtib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği* ile *Mekâtib-i Âliye ve Husûsiye Müfettişliği*nin ayrı birimler olarak kaldıkları görülmektedir. Bunlardan başka 1900'de İstanbul'daki bütün okullardaki sıhhi şartları denetlemek üzere *Mekâtib-i Sıhhiye Müfettişliği* kurulmuştur (Gençoğlu, 2012, s. 34).

Taşradaki maarif teftişinin kurumsallaşmasına yönelik ilk ciddi teşebbüs de Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde yer almıştır. Nizamnameye göre vilayetlerde İstanbul'daki Meclis-i Kebir-i Maarifin birer şubesi olarak maarif müdürleri başkanlığında Meclis-i Maarifler kurulacaktı. Bu mecliste teftişle görevli muhakkıklar ve müfettişler de yer alacaktı (Su, 1974, s. 4). Ne var ki, vilayetlerde maarif teşkilatı hemen kurulamadığı için müfettişlerin atanması da gecikmiştir. Vilayetlerde maarif teşkilatı mâlî sorunlar yüzünden Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin hemen akabinde kurulamamıştır. Taşra maarif teşkilatı ancak 1880'li yıllarda belli bir düzene sokulabilmiştir. Ancak bu tarihlerde

vilayetlere maarif müdürleri ve dolayısıyla müfettişler tayin edilebilmiştir (Gençoğlu, 2012, s. 35).

1891'de özellikle Rumeli'ne gönderilen maarif müfettişlerinin görevlerini belirleyen *Rumeli Vilâyât-ı Şâhâne Maarif Müfettişliğinin Vezâifine Dair Talimat-ı Muvakkate* kabul edilmiştir ki, bu talimat İkinci Meşrutiyet dönemi öncesi Osmanlı eğitim sisteminin teftişe dair en önemli adımlarından biri olarak kabul edilebilir (BOA, MF. HFT. 1/2). Buna göre Rumeli teftiş bölgesi Edirne, Selanik, Yanya, Manastır, Kosova ve İşkodra vilayetleridir. Kâmil Su'ya göre bu taslağın uygulanıp uygulanmadığı bilinmemektedir (Su, 1974, s. 9). On bir maddeden oluşan ve ilerideki uygulamalara bakılarak tadil edilebileceği söylenen talimat taslağına göre müfettişlerin görev ve yetkileri şunlardır:

1- *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'nin uygulanmasına dikkat etmek

2- Okulların her türlü faaliyetini denetlemek

3- Maarife bağlanmış olan vakıfların (evkaf-ı münderise)[2] iyi bir şekilde yönetilmesine ve buralardan elde edilecek gelirlerin yolunda harcanmasına gayret göstermek

4- Maarif meclislerini ve komisyonlarını denetlemek

5- Okullara diplomalı ve yetenekli öğretmenlerin tayin edilmesine çalışmak

6- Teftiş sonuçlarını tafsilatlı bir raporla Maarif Nezareti'ne bildirmek (Kodaman, 1991, s. 53; BOA, MF. HFT. 1/2).

Anadolu vilayetlerinde bulunan okulların teftişi konusunda malî yetersizlikler sebebiyle bazı sorunlar çıktığı bilinmektedir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında ilan edilen bir emirname ile teftiş, maarif müdürlerine, tatil zamanlarında ise merkeze bağlı yerlere gönderilecek olan idadi mektebi müdür ve muavinleriyle, rüştiye mektebi muallimlerinin sorumluluğuna verilmiştir (Nurdoğan, 2009, s. 193-220).

2. İkinci Meşrutiyet Döneminde Teftiş ve Teftiş Mevzuatı

İkinci Meşrutiyet döneminde ülkenin hem iç siyasetinde hem de idari teşkilatlanmasında önemli değişiklikler olmuştur. Bu dönem eğitim alanında önemli değişikliklerin yapıldığı bir zaman dilimidir. Örneğin ders programları yeniden düzenlenmiş, merkez ve taşra teşkilatı tekrar ele alınmış ve bu maksatla pek çok kanun, nizamname ve talimatname hazırlanmıştır (Ergin, 1977, s. 1273 vd.) Tabii teftiş konusu da İkinci Meşrutiyet döneminde yeniden ele alınmıştır (Su, 1974, s. 11).

Denilebilir ki eğitimde teftiş hizmetleri ilk defa İkinci Meşrutiyet döneminde belli bir düzene sokulmaya çalışılmıştır. Maarif Nezaretinin bu dönemde teftiş hizmetlerine önemli miktarda bütçe ayırdığı bilinmektedir. Ancak teftiş konusunda İkinci Meşrutiyet döneminde de arzu edilen başarının elde edilebildiğini söylemek zordur (Ergün, 1996, s. 162). Bununla birlikte bu dönemde çok ayrıntılı bir teftiş mevzuatı bulunduğunu vurgulamak gerekir.

[2] *Evkaf-ı Münderise*: Özellikle on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında amaçları ortadan kalkmış ya da meşrutun-lehleri (vakfeden kimse tarafından vakfın sağlayacağı gelir ve menfaatin kendisine tahsis edilmesi şart koşulan cihet, şahıs veya yer) kaybolduğu için gelirlerinin sarf edilebileceği hayır kurumları bulunamayan vakıflar. 1877'de valiliklere bir yazı gönderilerek vakfiyesindeki şartlar ortadan kalkmış olan vakıfların (evkâf-ı münderise) gelirlerinin eğitim kurumlarına sarf edilmesine gayret gösterilmesi emredilmiştir. Ne var ki, söz konusu evkaf-ı münderise gelirlerinden ancak bir kısmı eğitim kurumlarına ayrılmış, bu gelirlerin büyük bir kısmı gene cami, medrese, köprü gibi genel ihtiyaçların karşılanması için sarf edilmiştir (Kodaman, 1991, s. 158).

Dönemin eğitim mevzuatıyla ilgili önemli belgelerinden biri olan 1909 tarihli *Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Layihası*'nda Maarif Nezaretinin merkez teşkilatını oluşturan daireler arasında bir umumi müfettiş, lüzumu kadar kütüphaneler, sıhhiye ve mekâtip müfettişleri bulunması gerektiği belirtilmiş, bunların görevleri ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır (Ayas, 1948, s. 487).

1911 tarihli *Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname*'de Maarif-i Umumiye Nezaretinin merkez teşkilatı, idare ve teftiş olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Merkez idare hizmetlerinden biri olan tedrisat-ı ibtidaiye dairesinin beş şubesinden birinin teftiş şubesi olduğu görülmektedir. Buna göre, teftiş şubesinin görevi, devlet ilkokulları ile özel ilkokulların (mekâtib-i ibtidaiye-i umumiye ve hususiye)[3] teftiş işlerine bakmak, vilayet maarif müdürleri ile müfettişlerinin ve tedrisat-ı ibtidaiye müfettişlerinin ilköğretime dair nezarete gönderecekleri raporları incelemektedir. Ayrıca özel ilkokullara verilecek ceza ve ödüllere dair görüş bildirmek de teftiş şubesinin görevleri arasındadır. Nizamnameye göre ayrıca bütün mektepler ile memurlar ve öğretmenlerin durumunu teftiş etmek üzere Maarif Nazırının doğrudan doğruya emri altında on iki maarif müfettiş-i umumisi bulunacaktır (1327 Tarihli Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname, 7. ve 15. maddeler).

1914 tarihli *Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname*'de ise bütün mektepleri, maarif memurlarını ve öğretmenleri teftiş ve maarif müdürleriyle vilayet müfettişlerinin teftiş vazifesi açısından mesaisini takip ve bunların teftiş raporlarını inceleyerek bunlar hakkında görüş bildirecek bir heyet-i teftişiyenin kurulduğu görülmektedir. Yabancı ve özel okullara ait bütün işlere de bu heyet bakacaktır (1330 Tarihli Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname, 15. madde).

İkinci Meşrutiyet döneminin eğitime dair şüphesiz en önemli gelişmesi kabul edilebilecek olan *Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati*'nde de teftişle ilgili maddeler yer almaktadır. Buna göre bütün resmî ve özel okullar resmî memurlar tarafından, bunun için çıkarılacak nizamnameye uygun olarak teftiş edilecekti. Bu okullar, maarif müfettiş-i umumileri, maarif müdürleri, vilâyet maarif müfettişleri, tedrisat-ı ibtidaiye müfettişleri, vilâyet tedrisat-ı ibtidaiye meclisleri tarafından seçilecek üyeler, kaza kaymakamları ve nahiye müdürleri tarafından teftiş edilecekti (Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati, 91-92. maddeler).

İkinci Meşrutiyet döneminde teftişin kurumsallaşması, vilayetlerde, müstakil sancaklarda, liva ve kazalarda teşkilatlandırılması 1910'da yayımlanan *Tahsil-i İbtidaiyi İdare ve Teftiş İle Muvazzaf Memurînin Vezâifi Hakkında Nizamname* yine 1910'da yayımlanan *Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat*, aynı yıl yayımlanan *Maarif Müdürleri İle Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat* ve 1914'te yayımlanan *Tedrisat-ı İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Dâir Talimatname* ile olmuştur (Aytekin, 1991, s. 40).

Tahsil-i İbtidaiyi İdare ve Teftiş ile Muvazzaf Memurînin Vezâifi Hakkında Nizamname'ye göre umumi maarif müfettişleri nezaret tarafından görevlendirilecektir ve sayısı muayene-i umumiye kanunu ile belirlenecektir. Umumi maarif müfettişleri tedrisat-ı ibtidaiye müdürünün başkanlığında Maarif Nezaretinde toplanan mecliste ilkokullara dair işlerin müzakeresinde bulunacaktır. Vilayetlerdeki maarif müfettişleri ise valilere bağlı olarak çalışacak ve vilayet ilkokullarına dair tahkikat yapacaktır. Ayrıca maarif müfettişi bütün öğretmen adaylarına asaleten atandıkları tarihe kadar geçici

[3] Özel ilkokullar (mekâtib-i ibtidaiye-i hususiye), gayrimüslim cemaatler veya müslim-gayrimüslim Osmanlı vatandaşları tarafından açılan 'eşhas mektepleri'yle yabancılar tarafından Osmanlı ülkesinin çeşitli bölgelerinde açılan "misyoner" okullarıdır (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 29. madde).

çalışma izni vermekle mükelleftir. Maarif müfettişi aynı zamanda vilayet maarif meclisinin ikinci başkanı ve vilayetlerdeki darülmuallimîn-i ibtidailerin idare meclislerinin başkanı olacaktır. Maarif müfettişi, mekâtib-i ibtidaiye müfettişinin gerekçeli teklifi ile vekil öğretmenlerin vekâletlerini kaldırabilecektir. Mekâtib-i ibtidaiye muallimlerinin tayini valiye ait olacak ancak vali ibtidai muallimlerinin tayinini maarif müfettişlerinin teklifiyle yapacaktır. Vali ile maarif müfettişi arasında anlaşmazlık olması durumunda Maarif Nezaretine müracaat edilecektir (Tahsil-i İbtidaiyi İdare ve Teftiş ile Muvazzaf Memurînin Vezâifi Hakkında Nizamname, 4-5 ve 18-21 maddeler).

Tahsil-i İbtidaiyi İdare ve Teftiş ile Muvazzaf Memurînin Vezâifi Hakkında Nizamname'de maarif müfettişlerinin özel okullarla ilgili olarak görevleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

Maarif müfettişleri özel okulları, bunlara sağlanan hürriyete dokunulmamak şartıyla teftiş etmek hakkına sahip olacaktır. Söz konusu nizamnamede teftişle ilgili en geniş bölüm ibtidai müfettişlerinin görevlerine ayrılmıştır. Buna göre, maarif-i ibtidaiye müfettişleri her sancakta maarif-i umumiye hizmetlerinin en büyük memurudur. Bazı önemli kaza merkezlerinde de maarif-i ibtidaiye müfettişlikleri ihdas edilebilecektir. Maarif-i ibtidaiye müfettişleri bulundukları sancaktaki gerek devlet ilkokullarının gerek özel ilkokulların tamamını teftiş etmekle mükelleftir. Ayrıca maarif-i ibtidaiye müfettişleri kaza maarif encümenlerinin toplantılarında bulunacaktır ancak oy hakkına sahip olmayacaktır. Maarif-i ibtidaiye müfettişleri kaza öğretmenlerinin toplantılarında hazır bulunacak ve ibtidai tahsili tasdiknamesi veren imtihan heyetine başkanlık edecektir. Devlet ilkokullarının kurulmasına, inşaatına, özel okulların açılmasına, gece derslerine, çırak sınıfları oluşturulması gibi işlere nezaret edecek ve bu işlerin talimatlara uygun yürütülüp yürütülmediğini tahkik edecektir. İlkokul öğretmenlerinin gelişimine, öğretmenlere verilecek ödül ve cezalara dair görüş bildirecektir. Maarif-i ibtidaiye müfettişi ayrıca devlet ilkokullarında her ders yılı başında öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesine nezaret edecektir. Asıl dikkat çekici olan husus maarif-i ibtidaiye muallimlerinin özel okullarla ilgili görevleridir. Buna göre, müfettiş özel okullarda okutulan ders kitaplarını, ders defterlerini kontrol edebilecek nizama uymadığını düşündüğü ders kitaplarına zabıt tutmak şartıyla el koyabilecektir (Tahsil-i İbtidaiyi İdare ve Teftiş ile Muvazzaf Memurînin Vezâifi Hakkında Nizamname, 28-32. maddeler).

Maarif Müdürleri ile Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat'la maarif müdürleri ve müfettişlerin görevleri yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, vilayet dâhilinde bulunan idadiler, darülmuallimîn-i ibtidailer, rüştiyeler, yüksek okullar ve orta dereceli özel okullar ve ibtidai mektepleri maarif müdürlerinin sorumluluğunda olacaktır. Maarif müdürleri belli dönemlerde orta dereceli resmî ve özel okulları teftiş etmekle yükümdür. Vilayet maarif müfettişleri ise her üç ayda bir vilayet dâhilinde bulunan darülmuallimînler ile ibtidai mekteplerinin durumuna dair maarif müdürüne rapor verecektir. Maarif müdürlerinin olmadığı zamanlarda gerekli görürse orta dereceli okullar ve darülmuallimînlerde bulunan idare meclislerine ve öğretmenlik ehliyetnamesi veren komisyonlara başkanlık edecektir. Müfettişlerin ayrıca stajyer öğretmenlerin yerlerini değiştirme ya da onları azletme, ibtidai mektebi öğretmenlerinin tayin ve azillerini valiye teklif etme, kız okullarındaki dikiş öğretmenlerini tayin etme gibi görevleri bulunmaktadır. Ayrıca müfettişler ibtidai mekteplerinin öğretmenlerini vilayet maarif-i ibtidaiye meclisinin de onayını alarak cezalandırabilecektir (Erdem, 2009, s. 69).

Mekâtib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat'a gelince, burada ilk olarak ibtidai mektepleri müfettişlerinin ihdasında "tahkikat, teftişat ve vesâyâ (öğütler, nasihatler)" icrasının gözetildiği söylenmektedir. Buna göre ibtidai mektepleri müfettişlerinin tahkikata dair görevleri şunlardır:

Müfettişlerin görevi, görev yaptıkları livayı köy köy gezerek her köyün nüfus miktarına göre bulunması gereken ilkokulların derecesini yani okul bir dershaneli mi olacak, iki veya üç dershaneli mi olacak tespit etmektir. Ayrıca okul inşa edilecek yeri belirlemektir. Belirlenen yerlerde "*Mekâtib-i İbtidaiyenin İnşasına Müteallik Talimat*"a göre okul inşaatlarına dair muameleleri yerine getirmek, okulların talimata uygun inşa edilmesini sağlamaktır. Bu konuda ibtidai mektepleri müfettişlerinin görevi, inşa edilecek olan okulun derecesini ve yerini belirlemekle köyün bağlı olduğu kazanın kaymakamına rapor vermektir. Ayrıca konuyu takip ederek mutasarrıf ve valiye, gerektiğindeyse Maarif Nezaretine bilgi vermektir. Köylerde evkâf-ı münderise ve avârız akçeleri ve köye ait vâridât-ı hususiye hakkında tahkikat yaparak, evkaf-ı münderise talimatına göre maarife alınması gereken vakıf gelirleri tespit ettiklerinde bunların zaptı için mahalli idareye ihbarda bulunmaktır (Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, 1326, tahkikat kısmı).

Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat'a göre ibtidai mektepleri müfettişlerinin teftişe dair görevleri şunlardır:

Kasaba ve köylerdeki okul binalarının kaç bölümden oluşacağı ve bu bölümlerin nelerden meydana geleceği tarif olunduğu için müfettiş mevcut okulların söz konusu şartlara uyup uymadığına dair teftiş yapacak, sonucu valiye ve Maarif Nezaretine bildirecektir. Bunun sonucunda mevcut ilkokul binaları hakkında bilgi sahibi olunacak, bunların ıslahına ve tamirine görevli memurlar tarafından çalışılacaktır. Kız ilkokullarının ne halde bulundukları ve bunların talimatlara uygun olarak ıslahı ve tamiri hakkında da valiye ve Maarif Nazırına raporlar sunacaktır (Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, 1326, teftişat kısmı).

Mekâtib-i ibtidaiye müfettişleri ayrıca ders araç-gereçlerini teftiş edecek, fakir öğrencilerin ders araç-gereçlerini bedava almalarını sağlamak amacıyla listeler yaparak bu listeleri vilayet maarif müdürlüğüne gönderecektir. Öte yandan müfettişler, okullardaki ders araç-gereçleri hakkında devamlı teftiş yaparak bunların düzgün bir şekilde kullanılmaları için nezarette bulunmakla mükelleftir. Ayrıca kütüphaneleri teftiş etmek ve düzgün bir şekilde muhafaza edilmesini sağmak da müfettişlerin görevleri arasındadır (Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, 1326, teftişat kısmı).

Müfettişler, ilkokullarda derslerin programa ve usul-i cedide göre yapılmasına dikkat ederek öğrencilerin derslerden istifade derecelerini kontrol edeceklerdir. Bu amaçla öğretmenlere gerekli uyarıları yapacak, derslerin iyi bir şekilde yürütülmesine dair öğretmenlere konferanslar verecektir. İkinci bir teftişte uyarıların dikkate alınmadığı ve öğretmenin yetersiz olduğu görülürse vaziyet hemen vilayet maarif müfettişine bildirilecektir. Bütün ilkokul eğitiminin Meşrutiyetin ve Osmanlılığın gereklerine uygun olarak yapılmasına özen gösterecektir (Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, 1326, teftişat kısmı).

İlkokullarda Meclis-i Kebir-i Maarifin uygun görmediği veya yasakladığı kitapların okutulmasına izin vermeyecektir. Müfettişler ayrıca cemaat okullarıyla özel okullarda eğitim-öğretimin düzenine ve Osmanlılığın şanına uygun bir şekilde yapılmasına nezaret edecektir. Cemaat okullarıyla özel okulların teftişi sırasında öğretmenlerin ellerinde Maarif Nezareti veya maarif idareleri tarafından tasdik edilen şehadetname bulunmadığı görülürse konuyu derhal valiye ve Maarif Nazırına bildirecektir. Ayrıca Maarif Nezareti tarafından yasaklanmış bir kitabın okutulduğu görülürse konuyu hemen valiye bildirecek ve söz konusu kitaplara el koyacaktır (Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, 1326, teftişat kısmı).

Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat'da son olarak, mekâtib-i ibtidaiye müfettişleri kasaba ve köyleri dolaştıkları sırada halka eğitim-öğretim ve okullar hakkında nasihatte bulunacaktır, denilmektedir (Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, 1326, vesaya kısmı).

İkinci Meşrutiyet döneminin teftiş hizmetlerine dair en önemli belgesi sayılabilecek olan *Tedrisat-ı İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Dâir Talimatname*'ye gelince, otuz dört maddeden oluşan bu talimatnamede tedrisat-ı ibtidaiye müfettişlerinin teftişat, tahkikat, talim ve irşat olmak üzere başlıca üç görevi bulunmaktadır. Bu görev ve yetkiler kısaca şu şekilde özetlenebilir:

1- Müfettişler görevli oldukları liva veya kaza maarif encümenin tabii üyesidirler.

2- Müfettişler görevleriyle ilgili olarak mahallî mülkiye âmirleri tarafından verilen işlere bakarlar ve bu konudaki işlerden maarif müdürlüğünü haberdar ederler.

3- Müfettişler mahallî mülkiye âmirlerine bağlı olmakla birlikte görevlerinin icrasında vilayet veya müstakil sancakların maarif müdürlerine karşı sorumludurlar.

4- Müfettişler maarif müdürlükleri veya mahallî idarelerle haberleşirler, nezaretle haberleşmeye yetkileri yoktur.

5- Müfettişler her türlü resmî ve özel okulun genel durumunu, temizlik ve düzenini, eğitim-öğretim faaliyetlerini, okul idaresinin çalışmalarını teftiş etmekle mükelleftir.

6- Görev bölgelerinde mecburî eğitimin ne dereceye kadar sağlandığını tespit edecek ve varsa devamsızlık sebeplerini araştırarak, mahallî mülkiye âmirleri ile bu durumun giderilmesine çalışacaktır.

7- Görev bölgelerindeki ilkokullar hakkında istatistikî bilgiler toplayarak maarif müdürüne gönderecektir. Ayrıca müfettişler görev bölgelerin nüfusu, ekonomik ve sosyal durumu hakkında da bilgi toplayacak ve bu bilgileri senelik raporlarında izah edecektir.

8- Ara sıra derslerde ve sınavlarda bulunacak, öğrencilerin bilgi seviyesini ve eksiklerini tespit edecektir.

9- Özel okullarda Türkçe, Osmanlı tarihi ve coğrafyasının ne dereceye kadar takip edildiğini özellikle inceleyecektir.

10- *Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati*'ne göre toplanması kanunlaştırılan mekâtib-i ibtidaiye masarıf-i mecburiyesinin düzenli bir şekilde tahsil edilmesini sağlayacaktır.

11- Okullarda Kanun-ı Esasi, devlet ve memleketin yüksek menfaatleri ve Osmanlılık aleyhine propaganda yapıldığını gördüğünde maarif müdürünü haberdar edecektir.

12- Öğretmenlere öğrencilerin terbiyesindeki zayıf noktaları giderecek yolları gösterecektir. Öte yandan okullarda dinî ve bedenî terbiyeye önem verilmesi gerektiğini tavsiye edecektir.

13- Çocuklara ciddi bir askeri eğitime esas olacak şekilde talim yaptırılması için öğretmenlerin dikkatini çekecek, bu talimleri kendisi de hazır bulunarak yaptıracaktır.

14- Zaman zaman öğretmenlere ve halka konferanslar vererek, kamuoyunu aydınlatmaya çalışacaktır. Bu konferanslar özellikle eğitimin yaygınlaştırılmasından doğacak faydalara mecburî eğitime dair kanun hükümlerinin açıklanmasına, ticaret, ziraat ve sanatın gelişmesinin önemine, ağaç ve orman yetiştirmenin ne büyük servet

olacağına, hayvanlara iyi bakma usullerine, dini bilgiler, ahlak ve devletin kanunlarından ahaliye en ziyade lazım olanlarının izahına, vatanseverlik hissinin yaygınlaşmasına ve askerlik vazifesinin kutsallığına dair olacaktır.

15- İlkokulların her birinde halkın istifadesine yarayacak kütüphaneler kurulmasına gayret gösterecektir.

16- Nezaretçe kabul ve tavsiye edilmiş olan ders kitaplarının dışında kitap okutulmasına engel olacaktır.

17- Öğretmenlerin düzenli olarak maaş alıp alamadıklarını takip edecek, maaşların düzenli bir şekilde ödenmesi için gayret gösterecektir.

18- Okul araç-gereçlerinin ve ders kitaplarının maarif idarelerince belirlenen fiyattan yüksek bir paraya satılmamasına çalışacaktır (Tedrisat-ı İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Dâir Talimatname).

Görüldüğü üzere köy ilkokullarına ulaşmanın yolunu teftiş hizmetlerinde gören Maarif Nezareti, tedrisat-ı ibtidaiye müfettişlerine geniş yetkiler vermiştir. Ancak özellikle mâlî sorunlar sebebiyle -müfettişlerin sayılarını artırmak için verilen büyük mücadeleye rağmen- ihtiyacı karşılayacak sayıda müfettiş istihdam edilemediği bilinmektedir. Halil Aytekin'in tespitlerine göre, 1913 itibariyle bütün vilayet, sancak ve kazalarda toplam altmış üç müfettiş bulunmaktadır. Bu müfettişlerin idari taksimata göre dağılımı ise şöyledir:

Vilayetlerdeki müfettiş sayısı on dokuz, müstakil sancaklardaki müfettiş sayısı on üç, sancak ve kazalarda bulunan müfettiş sayısı ise kırk birdir (Aytekin, 1991, s. 42).

İkinci Meşrutiyet döneminde eğitim-öğretim kurumlarının teftişine özellikle Emrullah Efendi'nin her iki maarif nazırlığı döneminde ayrı bir önem verildiği bilinmektedir. Emrullah Efendi, teftişin eğitim-öğretim kurumlarıyla merkezî idare arasındaki ilişkilerin temelini oluşturduğunu düşünmekteydi (Emrullah, 1911, Sene 1 No: 7).

Emrullah Efendi'ye göre, teftiş teşkilatının iki esas amacı vardır: İlköğretimi yaymak ve geliştirmek, azınlık okullarını sıkı denetim altına almak (Ergün, 1996, s. 88; Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1326, s. 2141).

Emrullah Efendi, devletin azınlık okullarını da diğer özel okullar gibi denetleyebilmesi gerektiği fikrindeydi. Ancak bu denetimin özünü okulların genel işlerine dair olan şeyler değil, ülke çıkarları oluşturmalıydı. Ahlakî ve ülke çıkarlarını doğrudan ilgilendirmeyen konular resmî denetim dışında kalabilirdi. Resmî denetim okul binalarının sağlamlık ve sağlığa uygunluğunu, öğretmenlerin belgelerini ve eğitimin kanunlara uygun yapılıp yapılmadığını tespit etmekten ibaret olmalıydı. Emrullah Efendi, "teftiş işlerinde çok mutaassıp olması gereken" devletin bu konuda hiçbir kurumu kendisine ortak etmemesi gerektiğine inanmaktaydı (Ergün, 1996, s. 88; Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1326, s. 2141).

Emrullah Efendi, müfettişleri eğitim-öğretim faaliyetlerini düzene koyacak ve ülkenin kurtuluşu işin yapılacak bir planın öncüleri saymaktadır. Emrullah Efendi'ye göre müfettişler "terbiye-i Osmaniyenin nâzımları" idiler. Ancak bunun için müfettişlerin hiç vakit kaybetmeden çalışmaları, ülkeyi karış karış dolaşmaları gerektiğini, söyler Meclis-i Mebusanda yaptığı bir konuşmada ise, valilere bir telgraf göndererek, "müfettişleri oturtmayın, köy köy gezdirin", dediğini ifade etmektedir (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, 27 Kânun-ı evvel 1326, s. 633-634; Ergün, 1996, s. 87). Ona göre, müfettişler "seyyar maarif müdürü" idiler (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1326, s. 2138).

Yapılan bütün çalışmalara rağmen, İkinci Meşrutiyet döneminde teftiş konusunda Maarif Nezaretinin başarılı sonuçlar aldığını söylemek zordur. Teftiş konusunda bu dönemde pek çok talimat yayımlanmış olmasına rağmen bunlar pratiğe pek yansımamıştır. Nitekim bu konu dönemin basınına da yansımış bazı eleştirilere sebep olmuştur. Örneğin *Ahenk* gazetesinde yayımlanan Şinasi imzalı bir yazıda şunlar söylenmektedir:

> "Müfettişlerin elinde mükemmel bir talimat var. Bu talimatla müfettişler, tahkikat, teftişat ve vesâyâ ile görevlendirildiler. Ama müfettişler talimattaki vazifelerini pek yapmıyorlar. Taşrada kaymakamlar, maarif müdürleri devamlı olarak okulları teftiş ediyorlar. Müfettişlikler mademki lağvedilmedi vazifelerini yapsınlar." (Şinasi, Ahenk, 31 Teşrinievvel 1913, Merter, 1986, s. 128'den).

Öte yandan bulundukları vilayetlerde eğitim işlerinin idaresi ve teftiş ile mükellef olan maarif müdürlerinin aynı zamanda idadi mekteplerinde öğretmenliklere tayin edilmeleri de sorunlara sebep olmaktaydı. Bu sebeple hem teftiş işleri hem de dersler aksamaktaydı. Bunun bir sonucu olarak dersler vekâleten başkaları tarafından yürütülmekteydi. Maarif Nezareti, bunun önüne geçmek için vilayet maarif müdürlüklerine gönderdiği bir genelgede, maarif müdürlerinin çoğunun vilayet dâhilinde eğitim faaliyetlerini teftiş edecek bir kuvvet, bir merci bulunmamasından dolayı teftiş işlerini bizzat yürütmek zorunda kaldıklarını, bu yüzden üzerlerinde bulunan dersleri sürekli vekâleten ifa ettirmekte olduklarından eğitim hizmetlerinin aksadığını belirtiyor, bundan sonra taşra okullarında eğitimin zarar görmemesi ve doğru düzgün yürütülmesi için maarif müdürlerine idadilerde ders verilmemesi gerektiğini bildiriyordu (BOA, MF. MKT. 1136/19).

Sonuç

Son dönem Osmanlı eğitim teşkilatı içinde teftiş hizmetlerine ayrı bir önem verildiği görülmektedir. İlk modernleşme hamlelerinden itibaren Osmanlı idarecileri eğitimin yeniden yapılandırılmasında teftiş hizmetlerinin önemini kavramıştır. Nitekim modern eğitim kurumlarının tesisi ve yaygınlaştırılmasıyla teftiş hizmetlerinin gelişimi aynı döneme tekabül eder. Ne var ki başta malî sorunlar olmak üzere çeşitli sebeplerle ülke genelinde teftiş hizmetlerinin gelişimi Osmanlı Devleti'nin sonuna kadar arzu edilen seviyeye gelememiştir. Bununla birlikte özellikle İkinci Meşrutiyet döneminde teftiş hizmetlerini düzene koymak amacıyla pek çok ayrıntılı talimatname ve nizamname kaleme alındığı görülmektedir. Ancak söz konusu talimatnameler ve nizamnameler hem yeterli sayıda yetişmiş eleman bulunamaması hem de eğitime ayrılan finans kaynaklarının azlığı sebebiyle tam anlamıyla uygulanamamıştır. Öte yandan İkinci Meşrutiyet dönemindeki idari istikrarsızlığın da bu durumu etkilediğini vurgulamak gerekir. Bu dönemde görülen sık hükümet değişiklikleri, işlerin düzenli bir şekilde yürümesinin önündeki en önemli engellerdendir. İkinci Meşrutiyet döneminin ilk yedi senesinde on beş maarif nazırının değişmiş olmasının eğitim alanında yapılan yenilik çalışmalarının kalıcı olamamasına sebep olan faktörlerden biri olduğunu belirtmek gerekir. Bu durum, teftiş hizmetleri de dahil, eğitim-öğretim teşkilatının düzenli bir programa alınamamasına yol açmıştır. Nitekim dönemin önde gelen eğitimcilerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu da bu durumdan yakınmakta, İkinci Meşrutiyet döneminde eğitim-öğretimin gelişmemesinin temel sebeplerinden biri olarak "birçok kişinin kararsızlığı"nı göstermektedir.

Tanzimat döneminin başlarından itibaren Osmanlı idarecilerinin eğitim kurumlarının teftişine büyük önem verdikleri ve teftiş hizmetleriyle ilgili oldukça ayrıntılı talimatname ve nizamnameler hazırladıkları görülmektedir. Bu talimatnameler ve

nizamnameler Osmanlı eğitim teşkilatında teftiş konusuyla ilgili çok geniş bir mevzuat oluşturmaktadır. Söz konusu mevzuat pek çok araştırmaya konu olmuştur ancak konunun genişliği ve bazen birbirine çok benzer başlıkları taşıyan iki nizamnamenin aynı yıl içerisinde yayımlanması birtakım karışıklıklara sebep olmuştur. Özellikle İkinci Meşrutiyet döneminde teftiş konusunda çok sayıda talimatname ve nizamname yayımlanmış ancak bu talimatname veya nizamnameler, daha doğru düzgün uygulanamadan bir yenisi yapılmıştır. Bununla birlikte ortaya çıkan literatürün sonraki dönem için önemli bir birikim meydana getirdiğini belirtmekte yarar vardır. Nitekim söz konusu mevzuatın bir kısmı Cumhuriyet döneminde de -yeni talimatname ve nizamnameler hazırlanana kadar- uygulanmaya devam edilmiştir.

Kaynakça

I. Arşiv Kaynakları

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

Maarif Nezareti Heyet-i Teftişiye Kalemi (MF. HTF) 1/2.

Maarif Nezareti Mektubi Kalemi (MF. MKT) 1136/19.

II. Resmî Yayınlar

[1327 Tarihli] Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname, *Düstur, II. Tertip, C. IV*, s. 167-173.

[1330 tarihli] Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname, *Düstur, II. Tertip*, C. VI, s. 1036-1041.

Maarif Müdürleri ile Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, Matbaa-i Âmire, İstanbul 1326.

Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Layihası, Matbaa-i Âmire, İstanbul 1328.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, *Düstur, I. Tertip*, *C.II*, Matbaa-i Âmire, İstanbul, 1289.

Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1326.

Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, 27 Kânun-ı evvel 1326.

Mekâtib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Müteallik Talimat, Matbaa-i Âmire, 1326.

Mekâtib-i İbtidaiyenin İnşasına Müteallik Talimat, Matbaa-i Âmire, İstanbul 1326.

Tahsil-i İbtidaiyi İdare ve Teftiş ile Muvazzaf Memurînin Vezâifi Hakkında Nizamname, *Düstur, II. Tertip, C. II*, s. 404-415.

Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati, (23 Eylül 1329/6 Ekim 1913), *Düstur, II. Tertip, C.V*, 804-823.

Tedrisat-ı İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Dâir Talimatname, Matbaa-i Âmire, İstanbul 1330.

III. Telif ve Tetkik Eserler

Akyüz Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı. *OTAM* (*Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*), V, 1-47.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de Öğretmelerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi -Kuruluşlar ve Tarihçeler-*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Aytekin, H. (1991). *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Berker, A. (1945). *Türkiye'de İlköğretim I*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Berkes, N. (2003). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Emrullah. (1911). Patrikhanelerin Müstediyâtı-Tedrisat Meselesi-. *Yeni Muhitü''l-Maarif Gazetesi*. (Sene I, No. 7, 20 Ağustos 1327).

Erdem, Y. T. (2009). Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş, *OTAM* (*Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*), 26, 55-92.

Ergin, O. N. (1977). *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve Sanat Müesseseleri Dolayısiyle Türkiye Maarif Tarihi, C.I-V*. İstanbul: Eser Matbaası.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Gençoğlu, M. (2012). Erzurum Vilâyeti Maârif Teftişleri (1910), *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8(16), 33-60.

Gençoğlu, M. (2014). "1916 Maarif Teftişlerinde Mamuratülaziz Sancağı'nın İlköğretim Durumu", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 159-193.

Gençoğlu, M. (2018). "Maarif Teftiş Raporlarında Menteşe Sancağı İbtidai Mektepleri (1915-1917)", *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 72-95.

Gündüz, M. (2007). *II. Meşrutiyetin Klasik Paradigmaları, İçtihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler*. Ankara: Lotus Yayınevi.

Keklik, E. (2018). *İkinci Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitimi: Problemler, Tartışmalar, Teklifler*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Koçer, H. A. (1992). *Modern Eğitimin Doğuşu*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Mahmud Cevad İbnü'ş-Şeyh Nâfi. (2002). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilat ve İcrââtı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Merter, F. (1986). *İkinci Meşrutiyet Dönemi Eğitim Sisteminde Politika-Teşkilatlanma ve Teftiş Çalışmaları*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Nafi Atuf. (1930). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme I*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi.

Nafi Atuf. (1932). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme II*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi.

Nurdoğan, A. M. (2011). II. Abdülhamid Döneminde Rumeli'de Maarif Teşkilatı, *OTAM* (*Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*), 26, 193-220.

Özalp, R. (1982). *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Somel, S., A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

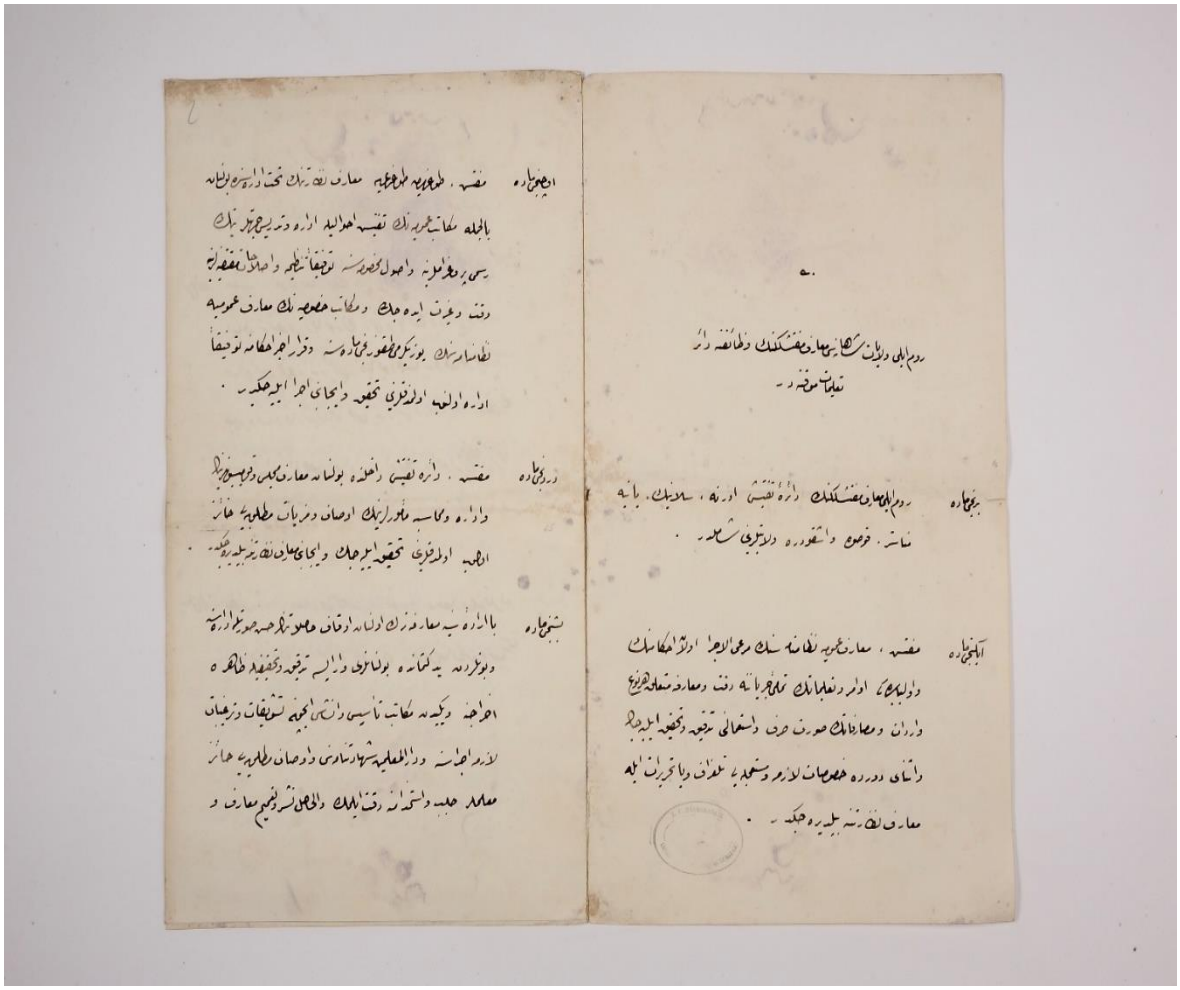
Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

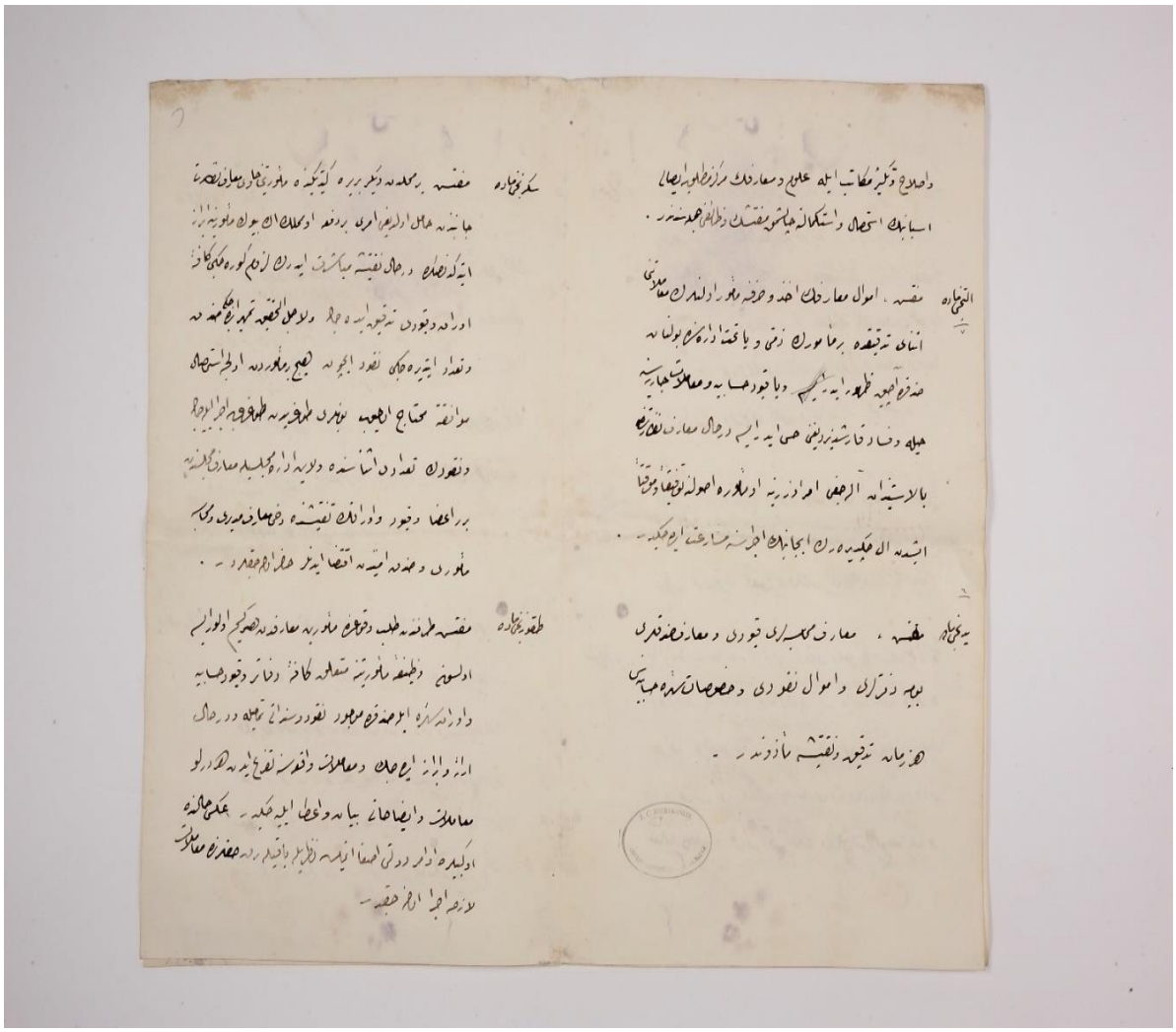
Şinasi. (1913). Maarif Müfettişleri. *Ahenk*. (31 Teşrin-i evvel 1913).

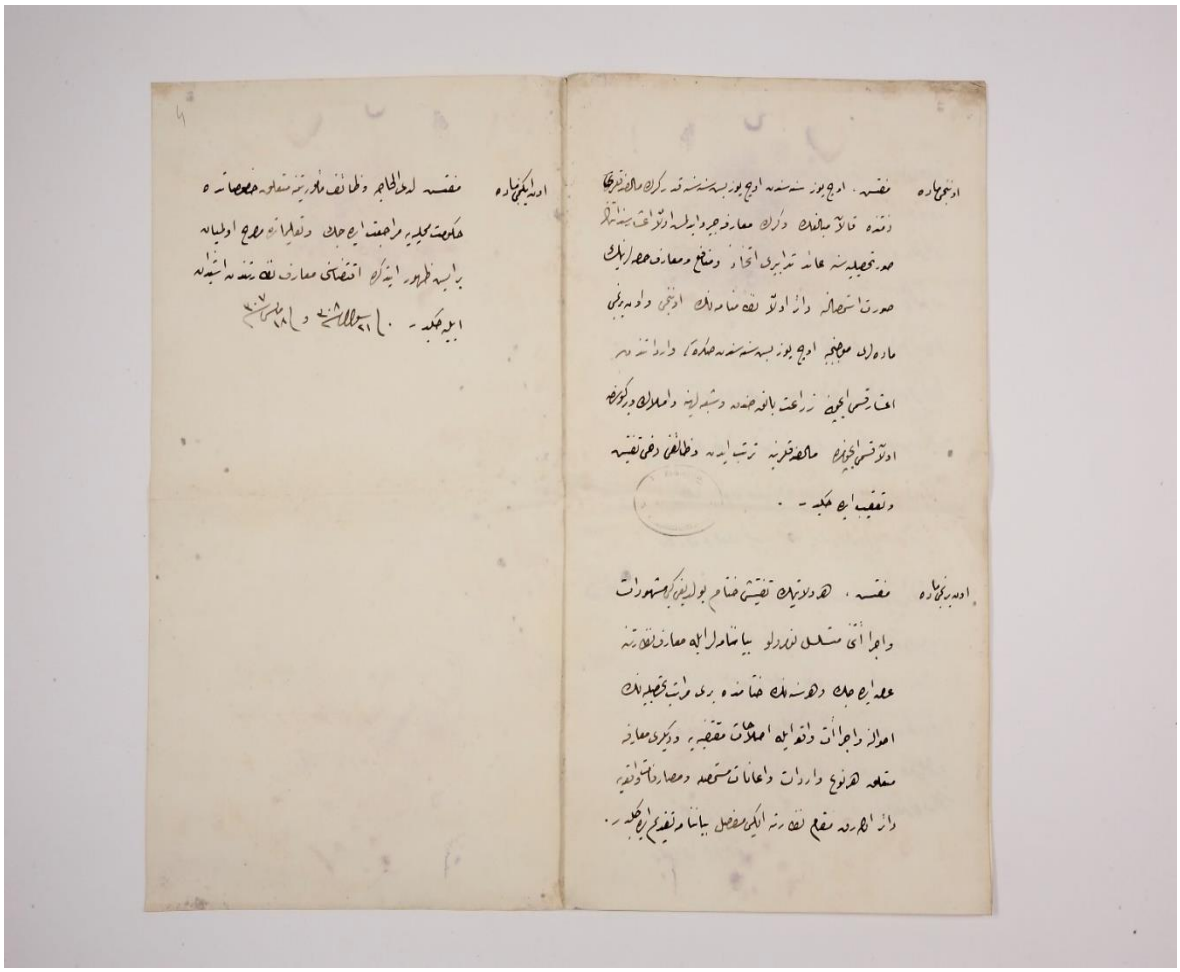
Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişimine Tarihi Bir Bakış*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

EKLER I:

Rumeli Vilâyât-ı Şâhânesi Maarif Müfettişliğinin Vezâifine Dair Talimat-ı Muvakkate
(BOA, MF. HTF. 1/2, 1308 L.21)









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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1550-1561.
Geliş Tarihi-*Received*: 20.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 03.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1346946

Toplumsal Bellekte Sümerbank: İlk Dönem Sümerbank Yerleşkelerinde Toplumsal Mekân

Sümerbank in Collective Memory: Social Space the Early Period Sümerbank Campuses

Eda BALABAN VAROL*

Öz

Toplumsallık, tarihsellik ve mekânsallık triyalektiği içinde toplumsal mekân, bireyleri bir araya getirmekte ve toplumsal pratikleri belirlemektedir. Toplumsal mekân sadece mimari bir yapı değildir. Aynı zamanda toplumsal hafıza ile tanımlanan bir mekânsallıktır. Bu çalışma, toplumsal mekân kavramı altında Sümerbank'ın kurduğu fabrika yerleşkelerini tartışmaktadır. Araştırmanın amacı günümüzde varlığını sürdürmeyen Sümerbank yerleşkelerini toplumsal hafıza üzerinden okumak ve bu mekânlardaki toplumsal pratikleri açığa çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın örneklemi ölçüt örneklem ile belirlenmiş; erken cumhuriyet dönemi sanayi kuruluşu olan Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası, Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi ve Sümerbank Filyos Ateş Tuğlası Sanayi yerleşkeleri yapılan araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Bu kapsamda çalışmada literatür taraması yapılmış, öncelikle örneklemdeki yerleşkelerde ikamet eden kişilerin yazdığı anı yazıları tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgular üzerinden yerleşkelerdeki ortak kullanım mekânları ve bu mekânlardaki gündelik yaşamın çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmada örneklem olarak seçilen yerleşkelerin ortak kullanım mekânları ile toplumsal hafızada yer ettiği; bu mekânların toplumsal mekânlar olarak toplumsal pratikleri de biçimlendirdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kavramlar: sümerbank, toplumsal mekân, endüstri yapıları.

Abstract

Within the trialectic of sociality, historicity and spatiality, social space brings individuals together and determines social practices. Social space is not just an architectural structure. It is also a spatiality defined by collective memory. This study discusses the factory campuses established by Sümerbank under the concept of social space. The aim of the research is to read Sümerbank campuses, which do not exist today, through collective memory and to reveal the social practices in these spaces. For this purpose, the sample of the study was determined by a criterion sample; the Sümerbank Kayseri Cloth Factory, Sümerbank Nazilli Printing Enterprise and Sümerbank Filyos Fire Brick Industrial settlements, which are an industrial enterprise of the early republican period, were selected as the sample of the research. In this context, literature review was conducted in the study, and first of all, the memoirs written by the people residing in the campuses in the sample were determined. Based on the findings obtained, the analysis of the common use spaces in the settlements and the daily life in these

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi İç Mimarlık Bölümü, e-posta: eddablbn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5040-9352.

spaces was carried out. It was concluded that the settlements selected as a sample in the research have a place in collective memory with their common use spaces; these spaces also shape social practices as social spaces.

Keywords: sümerbank, social space, industrial buildings.

Giriş

Mekân, toplumsal yaşamın ve bu yaşamdaki toplumsal pratiklerin zemini ve aracısıdır. Toplumsal yaşamın sınırları ve toplumun günlük yaşamındaki her rutin mekân aracılığıyla varlık kazanır. Çünkü "insanlar mekânı yalnızca tecrübe etmez, aynı zamanda onun aracılığıyla düşünür ve hayal kurarlar. Dolayısıyla mekân yalnızca halihazırda toplumsal dünyayı değil, eylem esinleyebilen ve kolektif düşleri ifade edebilen başka mümkün toplumsal dünyaları da şekillendirir" (Stavrides, 2016, s. 11). Bu kolektivite içinde her birey, mekân aracılığı ile toplumdaki diğer bireylerle bir araya gelmekte ve toplumsal pratiklere dahil olabilmektedir. Bu nedenle her toplumsal mekân fiziksel bağlamından öte, toplumsal olarak okunabilen, canlı ve üretken paylaşım mekânları olarak görülebilir.

Toplumsal mekânı "toplumsal bir ürün" olarak tanımlayan Lefebvre'ye (2014, s. 56-57) göre toplumsal mekân fiziksel bir maddeliğe indirgenemez. "Toplumsal üretim ilişkilerinin, mekânsal bir varlıkları olduğu için toplumsal varlıkları vardır; kendilerini bir mekâna yansıtırlar, mekânı üreterek bu mekâna dahil olurlar" (Lefebvre, 2014, s. 150). Bu nedenle toplumsal yaşamı toplumsal mekânlar aracılığıyla tariflemek ve tartışmak mümkündür. Stavrides de (2018, s. 245) bu çerçevede mekânı "toplumsal ilişkilerin etkin bir biçimi, yapıcı bir unsuru" ve "bizatihi bir ilişkiler kümesi" olarak nitelendirmektedir. Lefebvre ve Stavrides'in görüşlerine göre toplumsal mekânı anlamak için, o mekândaki toplumsal ilişkileri irdelemek gerekmektedir. Bu görüşlere ek olarak Elden (2019, s. 24-25), mekânsal olanın toplumsal ve tarihsel bağlamda biçimlendiğini, benzer şekilde toplumsal olanın da hem mekânsal hem de tarihsel olarak şekillendiğini ifade etmekte; bu üç unsurun birbiri üzerindeki tanımlayıcı değerine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımda mekânsal, tarihsel ve toplumsalın birlikte değerlendirilebileceği belirtilmektedir. Bu görüşe göre toplumsal mekânın hem toplumsal pratiklerle tanımlanan toplumsal yönü hem de toplumsal hafıza ile kaydedilen tarihsellik yönü olduğu söylenebilir. Bu ilişki içinde bir topluma topluluk bilincini hatırlatan toplumsal hafıza da mekân aracılığı ile korunmuş olmaktadır.

Toplumsallık, tarihsellik ve mekânsallık triyalektiğinde toplumsal mekân, kamusal ya da yarı kamusal mekândan farklıdır. Kent meydanları, sokaklar, parklar gibi "herkese açık olan ve bir topluluğun sosyal ve kamusal hayatında merkezi bir rol oynayan mekânlar" kamusal mekân olarak tanımlanırken; müzeler, sinemalar, konut girişleri gibi "kamusal mekânlara çok benzer bir işleyişi olan, özel mülkiyete ait mekânlar" yarı kamusal mekân olarak nitelendirilmektedir (Bollier & Walljasper, 2015, s. 311). Özgür (2018, s. 123-124) kamusal mekânların tasarım disiplinleri tarafından daha çok mekânsal bağlamıyla ele alındığını, bu alanların işlev ve sınırları ile tanımlandığını aktarmaktadır. Stavrides'e (2017, s. 243) göre kamusal mekân bir otoriteyi taşımakta ve kuralları egemen bir güç tarafından belirlenmektedir. Bu yaklaşım içinde toplumsal mekân ise mimari anlamda kavranan sınır ve tanımlardan bağımsız, kuralları toplumun gündelik yaşamıyla değişen, toplumsal pratikler ve toplumsal hafıza ile tariflenen bir mekânsallık olarak nitelendirilebilir. Başka bir ifadeyle toplumsal mekân, salt üç boyutlu kavranan bir gerçeklikten öte; toplum pratikleriyle tanımlanmakta; toplumdaki bireyleri bir araya getirerek müşterek bir hafıza inşa etmektedir.

Yöntem

Yapılan bu araştırmada çalışma kapsamında ulaşılan Sümerbank'a ait yerleşkelerdeki ortak kullanım mekânlarının tespitinin yapılması ve bu mekânları kullanan bireylerin hafızasında kayıtlı toplumsal pratiklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Sümerbank yerleşkesindeki ortak kullanım mekânları toplumsal mekân bağlamında tartışmaya açılmıştır. Çalışmada mekânlar hakkında yazılan anı yazıları araştırmanın ana kaynakları olarak belirlenmiş; bu anılar aracılığıyla mekânların ve gündelik yaşamın çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucu, araştırmanın örneklemi ölçüt örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu kapsamda örneklemin seçiminde belirlenen ölçütler; incelenecek sanayi kuruluşunun, konuları yaşayanların gözünden aktaran TMMOB Mühendislik ve Mimarlık Öyküleri kitap serisi içinde yer alması; söz konusu sanayi kuruluşunda çalışan veya çalışan yakınlarının mekân ile ilgili anı yazılarının bulunması ve bu işletmelerin erken cumhuriyet dönemi sanayi kuruluşu olması olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmada bu ölçütleri taşıyan Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası, Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi ve Sümerbank Filyos Ateş Tuğlası Sanayi Yerleşkesi araştırmanın örneklemi olarak sınırlandırılmıştır.

Yerli ve Milli Bir Kuruluş: Sümerbank

Cumhuriyet'in ilk döneminden itibaren (İkinci Dünya Savaşı dönemi hariç) ilerleyen sanayi, devletin desteğiyle hız kazanmıştır. 1934 yılında Bakanlar Kurulunca ilan edilen 1. Beş Yıllık Sanayi Planı bu sürecin ilk ve en önemli adımlarından biri olarak görülebilir. Erdoğan'a (2020) göre ekonomide devletçilik ilkesinin benimsenmesinin sonucunda ortaya çıkan bu plan, tarım ve hizmet sektörüne değil, sanayiye öncelik vermiştir. Ekonomik bağımsızlık amacıyla tasarlanmış "ulusal makro plan" niteliği taşımaktadır. Erdoğan'ın aktardığına göre az gelişmiş ülkelerin hiç birinde bu planın bir benzerine rastlamak mümkün değildir ve başarılı olması nedeniyle 1936'da 1. Beş Yıllık Sanayi Planı'nın hazırlanmasına da zemin hazırlamıştır. Kayra'ya (2015) göre ekonomideki değişim Türkiye Cumhuriyeti'nin kendisi gibi bir mucizedir. Çünkü Cumhuriyet'in ilk yıllarında eski birkaç fabrikadan oluşan sanayi, devletin önderliğinde hızla gelişmiştir. Bu süreçte "devlet öncülüğünde sanayileşme amacını güden bu sürecin en önemli aktörleri, Sümerbank, Etibank ve Maden Tetkik Arama Enstitüsü gibi kurumlar olmuştur" (Koç & Baskıcı, 2013, s. 51). Bu aktörler arasında "Sümerbank'ı tarihi kılan ilk görev 1. Planda yer alan projelerin gerçekleştirme görevinin de Sümerbank'a verilmiş olmasıdır…" (Kiper, 2006, s. 38-39). Bu projeler 5 sektör altında sınıflanan dokuma, maden, selüloz, seramik ve kimya sanayileridir. Toprak'a (1988, s. 31) göre de "11 Temmuz 1933 günü 2262 sayılı kanunla kurulmuş olan ve 17 Haziran 1938 günü yürürlüğe giren 3460 sayılı kanunla iktisadi devlet teşekkülü haline getirilen Sümerbank, Cumhuriyet Türkiye'sinin sanayileşmesinde başı çekmiş bir kuruluş" olmuştur. Sümerbank'ın kuruluşunda üstlendiği görevler:

1. Devlet Sanayi Ofisi'nden devralacağı fabrikaları işletecek, özel kesimdeki devlet ortaklıklarını Ticaret Kanunu hükümlerine göre yönetecekti.
2. Devlet sermayesi ile kurulacak bütün sınai müesseselerin etüt ve projelerini hazırlayacak, bunları kuracak ve yönetecekti.
3. Gerek kendi fabrikaları gerekse ülkedeki diğer fabrikalar için gerekli usta ve işçileri yetiştirecek; bu amaçla okullar açacak, yurtta ve dış ülkelerde öğrenci okutacaktı.
4. Sanayi müesseselerine kredi açacak ve bankacılık alanında faaliyette bulunacaktı.

5. Ulusal sanayinin gelişmesi için önlemleri belirleyecek ve bakanlıkça istenilen konular hakkında görüş oluşturacaktı (Toprak, 1988, s. 31).

Atatürk'ün isimlendirdiği Sümerbank, kuruluş gününden özelleştirildiği güne kadar, ülkenin gereksinimlerini karşılamak amacında ve çabasında olmuştur. Güçlü'nün (2015, s. 7-8) belirttiği üzere, değişik ülkelere eğitim amacıyla öğrenci göndermiş, işçilere eğitim vermiş, TSK ve Emniyet Genel Müdürlüğü'nün tüm kıyafet gereksinimini karşılaşmış, hatta Azerbaycan, Ürdün, Bosna Hersek, Arnavutluk ordu ve polisini de giydirmiştir. Ayrıca, Sümerbank Alman Profesör Sachenberg'in öncülüğünde "kendi muhasebe sistemini kuran ilk kamu kurumu" olmuştur. Bu başarı hikayesinde Güçlü, Sümerbank'ın devraldığı ilk fabrikaların Bakırköy Bez Fabrikası, Defterdar (Feshane) Fabrikası, Hereke Fabrikası, Beykoz Deri ve Kundura Fabrikası, Uşak Şeker Fabrikası, Tosya Çeltik Fabrikası ile Unkapanı değirmeni olduğunu belirtmektedir. Sümerbank bu fabrikaların işletmelerini devralmasının yanı sıra, "Beş Yıllık Sanayi Planlarında" hedeflenen alanlara yönelik yeni işletmelerin kuruluşunu da gerçekleştirmiştir. Ereğli ve Kayseri'de bez fabrikaları, Nazilli'de basma fabrikası, Bursa'da merinos fabrikası, Gemlik sungipek fabrikası, Malatya'da bez ve iplik fabrikası gibi birçok fabrika kurulmuş; kendir ve keten sanayi, demir sanayi, bakır madeninin işletilmesi, porselen fabrikası, çimento, deri-deri ürünler, kimya, gıda ve orman ürünleri, selüloz-kağıt sanayi gibi çok farklı alanlarda üretimler yapılmıştır. Bu ürünlerin üretimi ile birlikte satışında da Sümerbank görev almıştır. Bu işletmelerin ürünlerini tüketiciye tanıtmak, tek elden satmak ve piyasayı yakından takip etmek için "Yerli Mallar Pazarları" fikrini geliştirmişlerdir. (Toprak, 1988). Süreç içinde ürettiği ürünlerin satılması amacıyla açılan Sümerbank mağazaları, her gelir grubundaki tüketicilere vadeli kumaş temin etmiş; giyimden ev tekstiline kadar ürettiği ürünleri bu mağazalarda satmıştır (Kiper, 2006, s. 41).

Üretim bandı ve üretim hacmi hızla genişleyen Sümerbank fabrikaları ülkenin gereksinimlerine önemli katkılar sağlamıştır. "1972 verilerine göre 30 fabrikası ve yedi iştiraki bulunan kurum, ülkedeki pamuk gereksiniminin %53'ünü, yünlünün %15'ini ve kimyadaki gereksinimin %17'sini karşılamıştır." (Güçlü, 2015, s. 9). Ayrıca ülkede birçok kişinin istihdamı konusunda da büyük katkı sağlamıştır. Kiper'e (2006, s. 43) göre, Sümerbank işletmelerinin olduğu bölgelerde işçiler o bölgede yaşayan toplumdan seçilmiş ve gerekli görüldüğünde seçilen işçiler okutularak ülke için "kalifiye işgücü" yetiştirilmiştir. "Sümerbank, kuruluşunda sadece 5.000 memur ve işçi istihdam ederken, 1973'de tesislerinde 5.000'e yakın memur ve 36.000'in üzerinde işçi istihdam etmiştir" (Cumhuriyetin 50. Yılında Sümerbank, 1973). "1980'lere gelindiğinde, Sümerbank'ın kurduğu ya da işlettiği 41 fabrika, 468 Mağaza ve 48 Banka şubesi mevcuttur. 1987'de ise Sümerbank özelleştirme kapsamına alınır" (Kiper, 2006, s. 45). Ve ekonomiye büyük katkılar sağlayan Sümerbank'ın "11.09.1987 gün ve 87/12184 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile özelleştirilmesine karar verilerek" 1988 yılında ismi Sümer Holding olarak değiştirilmiştir (Güçlü, 2015, s. 8). Bu kapsamda 1987-2012 yılları arasında, Sümerbank'ın bünyesinde bulunan tüm işletmeler özelleştirilmiştir.

Toplumsal Hafızada Sümerbank

Türkiye'de sanayileşmede öncü bir kuruluş olan Sümerbank, ekonomiye büyük katkılar sağlamasının yanında, topluma farklı sosyo-kültürel kazanımlar da kazandırmıştır. Sümerbank'ın etkin faaliyet gösterdiği dönem içerisinde, şehir fark etmeksizin Türkiye'nin farklı bölgelerinde fabrika yerleşkeleri kurulmuş ve bölge halkı bu fabrikalarda çalışma fırsatı yakalamıştır. Kurulduğu yerlerde, bölge halkına iş imkânı sunmanın yanı sıra, sağladığı mekânsal bağlam ile toplumsal pratiklerin gelişmesine de katkı sağlamıştır. Kiper'e (2006, s. 47) göre Sümerbank bir sanayi mektebidir ve gittiği şehirlerde sosyal devleti temsil etmiştir. Bu nedenle Sümerbank'ın kazanımlarını yalnız

iktisadi bir çerçevede değerlendirmek yeterli değildir. Bu bağlamda Baki ve Tunca (2022, s. 18), Sümerbank'ın yerli sanayinin gelişmesinde öncü olmasının yanında, kurulduğu bölgeden seçtiği işçilerin "yeni bir toplum inşasındaki misyonuna uygun biçimde" mesleki ve sosyal açıdan eğitmiş olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle Sümerbank'ın birinci kuşak işletmeleri "döneminin tipik aydınlanmacı anlayışını yansıtan yerleşkelerinde okullara, kreşlere, tiyatro ve sinema salonlarına, spor sahaları" gibi ortak mekânlara yer vererek, "Batı kültürüne dönük modern vatandaş tipinin biçimlendirilmesine" aracı olmuştur (Baki ve Tunca, 2022, s. 18). Başka bir ifadeyle, farklı sosyalleşme pratikleri sunan mekânlar aracılığıyla toplumun gelişimine katkı sağlanmıştır. Sümerbank yerleşkelerindeki gündelik yaşama "Sümerbank Aylık Endüstri ve Kültür Dergisi'nin 86. Sayısında" yer verilmiş; Bergama fabrikasının sosyal imkânları toplumun gündelik yaşamı aracılığıyla aktarılmıştır:

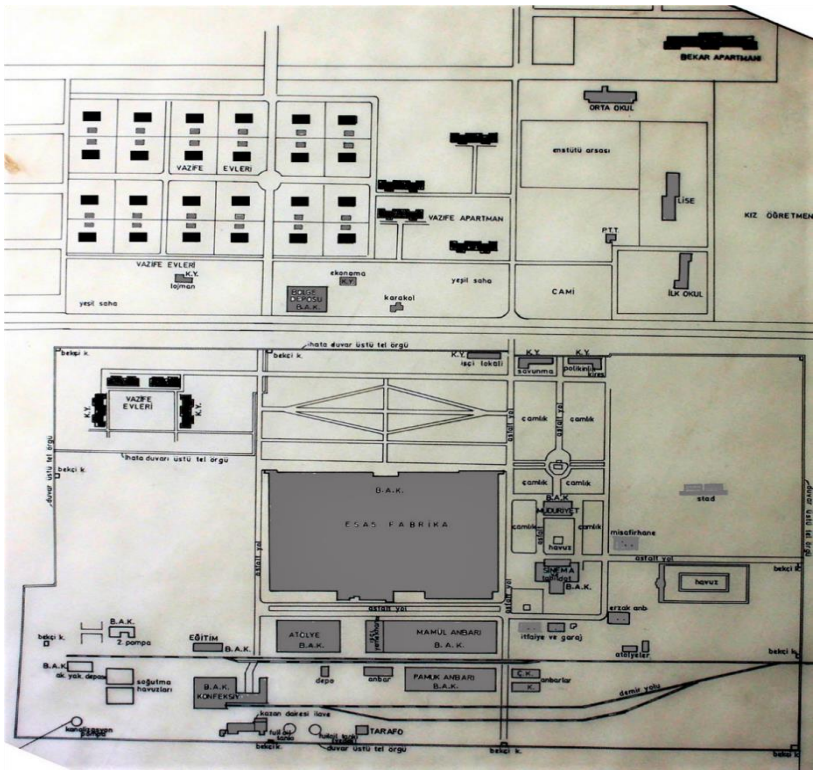
> Havuz başı ve yazlık bahçede akşam yemekleri yenmiş, sinema makinasından istifade edilmiş, deniz seferleri tertiplenerek denize girme ihtiyacı giderilmiştir. Fabrikanın sosyal faaliyetlerinin gelişmesinde yardımcı olan, Sümer Spor Kulübü, temsil ve müzik kolunda da faaliyetlerde bulunarak Halk Eğitim Salonu'nda, Bergama Tekstil Fabrikası Geceleri tertip etmiştir ve muvaffak olmuştur. Ayrıca futbol takımıyla mahalli maçlara iştirak etmiştir (Sümerbank Aylık Endüstri ve Kültür Dergisi'nden aktaran Baki ve Yüce, 2022, s. 35).

Sümerbank yerleşkeleri; fabrika yapılarının yanında lojman, yemek ve eğlencelerin düzenlendiği sosyal tesisler, spor ve sanat alanları, çeşitli eğitimlerin verildiği mekânlar gibi birçok olanağın sağlandığı yerleşim yerleridir. Sümerbank fabrikalarında çalışan her birey, aynı zamanda bu yerleşkelerde yaşayan toplumun bir parçası olmakta; çalışma ortamının yanında sosyal bir oluşumun da paydaşı olmaktadır. Ayrıca Sümerbank işletmeleri sadece kendi çalışanlarına değil, aynı zamanda bulunduğu bölgeye ve bölge toplumuna da kazanımlar getirmiştir. Kiper'e (2006, s. 43) göre Sümerbank bir fabrikadan büyük bir şehir yaratmıştır. Bulunduğu bölgede okulların, kütüphanelerin, hastanelerin kurulmasına destek olmuştur. Ayrıca bölge halkını tiyatro, konser gibi etkinliklerle tanıştırmıştır. Sümerbank'ın desteğiyle "yapılan park ve bahçelerle bölgeler bambaşka bir görüntüye kavuşmuşlar, Sümer mahalleleri, Sümerbank lokalleri, misafirhaneleri aileleri bir araya getirmiş, düğün törenlerinin yapıldığı mekânlar olmuş ve bambaşka bir sosyal yaşam başlamıştır" (Kiper, 2006, s. 44). Sümerbank hem kurduğu yerleşkelerde hem de yerleşkelerin bulunduğu bölgelerde çeşitli işlevlere sahip birçok sosyal mekânın toplum ile buluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışma, örneklem olarak seçilen Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası, Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi ve Sümerbank Filyos Ateş Tuğlası Sanayi Yerleşkesi 'ne ait toplumsal mekânlar kronolojik bir sırayla ele almaktadır.

Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası- 1935

Çalışma kapsamındaki ilk yerleşke olan Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası'nın temeli 20.05.1934 atılmış, 16 ay gibi kısa bir süre içinde inşasının tamamlanarak 16.09.1935'de işletmeye açılmıştır. Fabrikanın açılmasında İsmet İnönü'nün 1932'de Sovyetler Birliği ziyareti etkili olmuş ve mimari tasarım Rus mimar Ivan Sergeyeviç Nikolayev tarafından yapılmıştır (Cumhuriyetin 50. Yılında Sümerbank, 1973; Baki & Tunca, 2022). Fabrika yerleşkesi için Kayseri'de yol, elektrik ve tren hattına yakın, ucuz ve boş bir alan seçilmiş; yerleşkenin kurulmasından 1 sene sonra 1936 senesinde ise spor tesisi olarak Sümer Stadı inşa edilmiştir (Güçlü, 2015, s. 11-12). "Betonarme ve yığma karma teknikle inşa edilen yapılardan oluşan Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası, en büyüğü Fabrika İşletme Binası olmak üzere büyük bölümü birlikte tasarlanmış irili ufaklı çok sayıda yapı ve müştemilattan oluşmuştur" (Elagöz Timur, 2015, s. 13). Yerleşkede

fabrika binası dışında çeşitli hizmet yapıları ve ortak kullanım mekânları bulunmaktadır (Görsel 1). Asiliskender (2012, s. 182), Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası'nın 1960'lı yılların sonuna kadar "Balkanların en büyük fabrikalarından biri" olduğunu ve bu nedenle yurtdışından gelen önemli ziyaretçilerin Kayseri'ye getirilerek bu fabrikayı gezdirildiğini belirtmektedir.



Görsel 1. Kayseri Sümerbank Bez Fabrikası Vaziyet Planı (Sümerbank Kayseri Arşivi'nden aktaran Elagöz Timur, 2015, s. 98).

Görsel 1'de yerleşke içinde fabrika ve hizmet yapılarının yanında çalışanların barınması amacıyla yapılmış vazife evleri, vazife apartmanları ve bekar apartmanı; market işlevi sunan ekonoma; ilkokul, ortaokul ve liseden oluşan eğitim yapıları; cami, poliklinik, kreş, misafirhane, işçi lokali, sinema gibi ortak kullanım alanlarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu yerleşkede ayrıca "voleybol ve tenis sahaları, yüzme havuzu ve 1000 kişilik kapalı türbinli futbol sahası" gibi spor alanları da düşünülmüştür (Cumhuriyetin 50. Yılında Sümerbank, 1973, s. 33). Görsel 1 de geniş bir alanın yeşil alan ve çamlık olarak belirtildiği görülmektedir. Çocukluğunu Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası yerleşkesinde geçiren Asiliskender de (2012, s. 182-184), yerleşkede geniş bahçenin ve tonlarca ağacın bulunduğuna ve Kayseri'de bu büyüklükte başka yeşil alan olmadığına dikkat çekmektedir. Asiliskender'in bu yerleşkedeki çocukluk anılarını aktardığı "Son Sümerbank'lı" yazısında yerleşke içinde okul, (ekonoma) market, sinema, hastane gibi ticari ve kamu alanlarının olduğunu söylemektedir. Bu nedenle vaziyet planlarında belirtilen ortak alanların inşa edildiği ve gündelik yaşamda kullanıldığı söylenebilir. Vaziyet planına bakıldığında ortak kullanım mekânlarının en az fabrika yapıları kadar alan ayrıldığı anlaşılmaktadır. Asiliskender de bu mekânların toplumsal bağlamına dikkat çekerek; Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası yerleşkesinde yaşayan çalışanlarla yaptığı görüşmede, çalışanların mekân hakkındaki görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

> İlk kez mobilya gördük dediler; evin içinde ilk kez banyo-tuvalet bulduklarını söylediler. Okuma yazma öğrendik, sinema, tiyatro izledik dediler. Tenis oynadıklarını, kışın patenle kaydıklarını anlattılar. At yarışları düzenlediklerini,

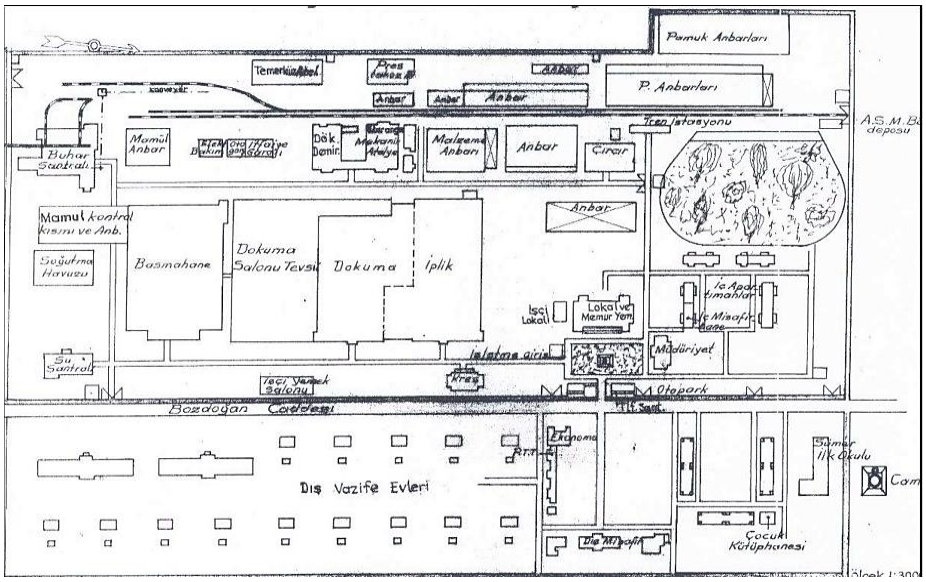
> caz gecelerinde eğlendiklerinden bahsettiler. Hepsinden önemlisi, Kayserili, Muşlu, Manisalı hepsi bir ağızdan biz önce Sümerli'yiz dediler (Asiliskender, 2012, s. 185).

Bu ifadelerden de görüldüğü üzere Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası yerleşkesinde mekânlar, hem toplumsallaşmaya aracı olmuş hem de yerleşkeye ait bir toplumsal hafıza inşa etmiştir. Yerleşke sakinleri bu ortak kullanım mekânlarında bir araya gelmiş; mekânlar sayesinde yerleşke ve bulundukları toplum ile aidiyet kurmuşlardır. Ayrıca bu mekânların işlevleri yerleşke sakinleri için öğretici ve yönlendirici olmuş; dönem içinde ve bulundukları bölgede yeni olarak nitelendirilebilecek deneyim ve alışkanlıklar edinmişlerdir. Bu mekânlarda spor, sanat, eğlence, eğitim gibi farklı alanlarda etkinlikler düzenlenmiş; fabrika çalışanlarına ve bölge halkına kültürel bağlamda kazanımlar sağlanmıştır. Bu mekânların eğitici rolüne dikkat çeken Asiliskender (2012, s. 184) Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası'nda geçen çocukluğundan dolayı, eğitim için İstanbul'a gittiğinde büyük bir şehrin farklı dinamiklerinin bile onu şaşırtmadığını ve yeni olarak etkilendiği bir şeyin bulunmadığını; ayrıca onun gibi Nazilli, Malatya gibi şehirlerde bulunan kamu işletmelerinin lojmanlarında yaşayan arkadaşlarının da aynı duyguyu hissettiğini paylaşmaktadır.

Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi- 1937

Çalışma kapsamındaki değerlendirilen ikinci yerleşke olan Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi, 25 Ağustos 1935 tarihinde temeli atılmış; Mustafa Kemal Atatürk'ün katılımıyla 9 Ekim 1937 tarihinde işletmeye açılmıştır. Devlet eliyle kurulmuş ilk basma fabrikası olan işletmenin basma makineleri hariç makinelerinin büyük bir bölümü Sovyet Birliği'nin desteği ile temin edilmiştir (Cumhuriyetin 50. Yılında Sümerbank, 1973, s. 38; Güçlü, 2015, s. 17). Kiper (2016, s. 167-168) fabrikanın 1. Sanayi Planı sonrası 1937'de, Çukurova'dan sonra Türkiye'nin ikinci pamuk üretim merkezi olan Büyük Menderes Havzasına yakın Nazilli'de 360 dönümlük bir alana kurulduğunu aktarmaktadır. Böyle büyük bir alan içinde Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi, birçok farklı işlevdeki yapının hizmet verdiği bir yerleşke olarak düşünülmüştür. Baki ve Tunca (2022, s. 17), bu yerleşkenin en önemli özelliklerinin Ar-Ge faaliyetlerinin yürütüldüğü laboratuvarın ve yerleşke içinde eğitim, spor, kültür-sanat alanlarının bulunması olduğunu söylemektedir. Bu nedenle fabrika sadece çalışanlarını değil, kurulduğu bölgeyi de biçimlendiren olanaklara sahiptir. Bu bağlamda Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi'nde çocukluğu geçen ve sonrasında Sümerbank'ta çalışan İlhan Öden de bu yerleşkedeki anılarını yazdığı blogunda, yerleşkenin olanaklarını ve bölgedeki önemini şu şekilde aktarmıştır:

> Fabrika kısa zamanda Nazilli'de fark edilir değişimler yapmaya başlar. Kendisi için ürettiği elektriği Nazilli halkıyla paylaşır. Nazilli sokakları aydınlanmaya başlamıştır... Fabrika kurduğu spor kulübüyle bilinen, Güreş, Futbol gibi sporların yanında o zamana kadar Nazilli'de bilinmeyen boks, atletizm, paten, tenis gibi sporları da Nazilli'de yapılır hale getirmiştir... Kar etmekten daha çok çevresine, bölgesine her konuda öncü, örnek ve yararlı olmaya programlanmış sosyal fabrikaydı (Öden, 2012).



Görsel 2. Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi Vaziyet Planı (Adnan Menderes Üniversitesi Arşivinden aktaran Aydın & Aksoy, 2020).

İşletme bu yerleşke içinde "memurlarına 97, işçilerine 341 adet vazife evi tahsis eden müessese, camia içinde personeline en geniş imkânı sağlamıştır. Ayrıca reviri, kreşi, yemekhanesi, lokali ve sineması ile diğer işyerlerine örnek olabilecek niteliktedir" (Cumhuriyetin 50. Yılında Sümerbank, 1973, s. 42). Bu mekânların dışında Görsel 2'de yer alan vaziyet planında tren istasyonu, misafirhane, işçi ve memur lokali, çocuk kütüphanesi, cami, ilkokul, market işlevi sunan ekonoma ve işçi yemek salonu yapılarının da olduğu görülmektedir. Vaziyet planında memur lokali olan belirtilen alanda Aydın & Aksoy (2020), sinema salonunun bulunduğunu ve bu salonda sinema, tiyatro, konser gibi etkinliklerin düzenlendiğini belirtmektedir. Kiper (2016, s. 172) bu sinema salonunun 700 kişilik olduğunu ve burada haftada 6 filmin gösterildiğini aktarmaktadır. Ayrıca bu fabrika ile Nazilli'nin kaderinin değiştiğini söyleyen Kiper, "Sümer Halkevi"nde biçki-dikiş eğitimi verildiğini, yerleşkede 40 yataklı bir hastane, bir eczane ve bir laboratuvarın yer aldığını belirtmektedir. Yerleşkede spor faaliyetleri de sürdürülmüş; bisiklet, atletizm, paten, yüzme gibi birçok spor branşı yapılmıştır.

Olanakları ve sosyal yaşamı nedeniyle Öden (2018), Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi yerleşkesinin Anadolu'daki birçok yerden daha gelişmiş olduğuna dikkat çekmekte; bu yerleşkenin "çalışanlarına ve ailelerine Avrupa standardında bir yaşam ortamı sağlayıp sosyal alanda da bilgili, görgülü bireyler" yetiştirilmesine aracı olduğunu belirtmektedir. Öden'in aktardığına göre, bu sosyal kazanımın bir yansıması olarak, 1948 yılında bu yerleşkede bir opera sergilenmiş; sergilenen üç perdelik Özsoy operasını fabrikanın işçi ve memurları oynamıştır. Dönem içinde opera gibi çağdaş bir sanat dalının bilinmesi ve hatta çalışanlar tarafından icra edilmesi yerleşkedeki sosyal yapının durumunu net bir şekilde özetlemektedir. Yerleşkenin toplumsallaştırıcı ve eğitici rolüne dikkat çeken Kiper de bu yerleşkedeki çalışanların Beethoven dinlediğini, fabrikada piyano olduğunu, işçilerin bir koro kurarak çevre illerde konserler verdiğini, işçilerin radyosu olduğu ve tiyatro yaptıklarını, fabrikada eğlence ve balolar düzenlediğini belirtmektedir. Bu sosyal ortamın oluşmasında ve sürdürülmesinde yerleşke içindeki her mekân birleştirici olmuş, yerleşke sakinlerine çalışma ortamının dışında özerk alanlar sağlamıştır.

Sümerbank Filyos Ateş Tuğlası Fabrikası- 1947

Çalışma kapsamındaki değerlendirilen üçüncü yerleşke olan Sümerbank Filyos Ateş Tuğlası Fabrikası'nın temeli 1945 yılında atılmış; 1947 yılında imalata başlamıştır. 2. Dünya Savaşı yıllarında "ateşe dayanıklı malzeme" bulmakta zorluk yaşandığı ve ülkenin önemli ihtiyaçlarından biri olduğu için ateş tuğlası fabrikası kurulması düşünülmüş; bu fabrikanın kömür havzasına ve Karabük fabrikalarına yakınlığı nedeniyle Filyos'ta yer almasına karar verilmiştir (Toprak, 1988, s. 83). Bu amaçla inşa edilen yerleşke "yaklaşık 64.736 m2 'si kapalı olmak üzere, toplam 252.633 m2'lik arazi üzerine" kurulmuştur (Güçlü, 2015, s. 52). Yapılan araştırmada yerleşke hakkında literatürün az olması dikkat çeken bir bulgu olmuş; yerleşkenin vaziyet planına ulaşılamamıştır. Ancak yazılı literatür dikkate alındığında, bu yerleşke içinde, Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası ve Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi'ne benzer bir planlama ile, sanayi ve ortak kullanım mekânlarının bir arada planlandığı anlaşılmaktadır.

Yerleşkede fabrikaya ait mekânlar dışında çalışanların barınması için düşünülmüş vazife evleri; memur ve işçi misafirhaneleri; yazlık ve kışlık olmak üzere iki lokal; revir; sinema ve tiyatro etkinliklerinde kullanılan bir salon; işçi ve memur yemekhanesi; alışveriş imkanı sağlayan ekonoma; iki tenis kortu, bir futbol sahası, bir basketbol sahası, bir voleybol sahası ve bir küçük golf sahasından oluşan spor alanları; çocuk parkı ve kendine ait plajı bulunmaktadır (Gürkaya, 2016, s. 68; Cumhuriyetin 50. Yılında Sümerbank, 1973, s. 161). Birçok toplumsal mekânın düşünüldüğü yerleşke, mekânsal bağlamda kent dinamiklerini yerleşke sakinlerine ve bölge halkına sağlamaktadır. Çocukluğu bu yerleşkede geçmiş Gürkaya "Sümerbank'lı Olabilmek…! Filyos Ateş Tuğlası Sanayi Müessesesi" başlıklı yazısında yerleşkenin toplumsal karşılığını şu şekilde aktarmaktadır:

> Spor tesisleri, sosyal tesisleri (yazlık ve kışlık lokalleri) ve çok maksatlı Sinema-Tiyatro salonları ile sadece site personeli ve ailelerine değil, tüm yöre halkına hizmet etmiş, 1950'li yılların başından itibaren haftada bir yerli, diğeri yabancı iki film gösterilerek ve belli aralıklarla getirilen tiyatro gösterileri ile sinema izleme alışkanlığı ve tiyatro kültürünü aşılamış, özellikle gençlere ve orta yaş grubuna, kadın-erkek ayrımı yapmaksızın spor aktivitelerini artırma olanağı sağlamış, diğer kentlerden gelen yabancı aileler ile yöre halkını çok iyi kaynaştırmış, dostluk bağlarının artmasında, birey ve toplum ilişkilerinin ne denli anlamlı olduğunu bile öğreten, dostlukları pekiştirip, kız alıp verme ile aile bağları oluşturan ulvi kuruluş (Gürkaya, 2016, s. 71).

Gürkaya'nın söyleminde olduğu gibi, bu yerleşkedeki her mekân hem fabrikada çalışan personel ve aileleri için hem de bölge halkı için yönlendirici ve birleştirici olmuştur. Mekânların işlevleri her kesimden ve her yaştan bireyleri bir araya getirmiş; bulundukları toplum ile aidiyeti güçlendirmiştir. Gürkaya (2016, s. 71-72) anılarını anlattığı yazının devamında, yerleşkede çok çeşitli ağaçların olduğu bir bahçenin bulunduğunu ve yerleşke sakinlerinin bu bahçede meyve sebze yetiştirdiklerini; statü fark etmeksizin tüm çalışanlar için eğlenceler düzenlendiğini; güzel havalarda iş çıkışı bir arada çeşitli spor aktivitelerinin yapıldığını; lokalin terasında sohbetler edildiğini; yerleşkede bulunan plajda denize girildiğini; çocukların birlikte oynadığını ve buna benzer birçok etkinliğin bir arada yapıldığını söylemektedir. Gürkaya'nın aktardığı anılar, yerleşkedeki toplumsal mekânların kullanımına ve gündelik yaşama da ışık tutmaktadır. Yerleşke içinde tasarlanan mekânlar, fabrika çalışanları ve ailelerinin çalışma hayatı dışında güçlü toplumsal bağlar kurmasına zemin hazırlamış; toplumun gündelik yaşamını şekillendirmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 3 yerleşke, Sümerbank'ın özelleştirilmesinden sonra farklı kurum ve kuruluşlara devredilmiştir. Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası'na ait yerleşke Abdullah Gül Üniversitesi'ne; Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi'ne ait yerleşke Adnan Menderes Üniversitesi'ne ve Sümerbank Filyos Ateş Tuğlası Fabrikası'na ait yerleşke ise özel bir kuruluşa devredilmiştir. Sümerbank'a ait bu alanlar günümüzde farklı işlevlerde kullanılsa da toplumsal mekânlar olarak toplumun hafızasında yerini korumaktadır. Çünkü toplumsal hafıza "mekânı bir tür anlam deposu olarak kullanır ve bu depo toplumsal olarak tanınabilir göstergelerin şekillendirdiği mesken tutulmuş bir ortamda nasıl yol alınacağını bilen herkese açıktır" (Stavrides, 2018, s. 177). Bu nedenle bir dönemin siyasi, iktisadi, sosyal ve kültürel yaşamını özetleyen Sümerbank işletmelerine ait her mekân, toplumsal hafızanın inşasını da mümkün hale getirmiştir.

Sonuç

Cumhuriyet sonrası ülkenin gereksinimlerini karşılamak amacıyla kurulan Sümerbank, açtığı geniş fabrika yerleşkelerinde üretim gerçekleştirmiştir. Bu yerleşkelerde çalışanlara hem çalışma ortamı sağlanmış hem de çalışanların barınma dahil günlük gereksinimlerini karşılayan mekân organizasyonu planlanmıştır. Yerleşkelerin mekân organizasyonunda, fabrika ve hizmet yapılarının yanında; lojman ve yerleşke sakinlerinin gündelik yaşamını biçimlendiren lokal, yemekhane, eğitim yapıları, spor alanları, market, misafirhane gibi çeşitli ortak kullanım mekânları ayrıca düşünülmüştür. Erken Cumhuriyet Dönemi Sümerbank yerleşkelerinde bu ortak kullanım mekânlarının tespitini amaçlayan bu çalışmada, bu mekânların toplumsal hafızadaki karşılığı araştırılmıştır. Çalışma ölçüt örneklem ile belirlenen 3 yerleşke ile sınırlandırılmış; bu yerleşkelere ait literatürlerde ortak kullanım mekânlarının izi sürülmüştür.

Yapılan araştırmanın sonucunda seçilen Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası, Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi ve Sümerbank Filyos Ateş Tuğlası Sanayi yerleşkelerinin mekân organizasyonu bakımından birbirine benzer olduğu çıkarımı yapılabilir. Çünkü bütün yerleşkelerde ortak kullanım mekânlarına, en az çalışma alanları kadar önem verildiği; bu mekânlara bireyleri birleştirici ve eğitici işlevler yüklendiği; ayrıca bu mekânların çevresinde geniş yeşil alanların düşünüldüğü görülmektedir. Toplumsallığın idealize edildiği bu yaklaşımın bir sonucu olarak, yerleşke hakkında yazılan anılarda kişilerin Sümerbank'ı bu mekânlar ile hatırladığı ve Sümerbanklı olma bilincini bu mekânlar üzerinden aktardığı anlaşılmaktadır. Kişilerin anlatıları dikkate alındığında; bu mekânların toplumsal ilişkileri güçlendirdiği ve kişilerin günümüzde var olmayan bu yerleşkeye hala aidiyet duyduğu söylenebilir. Bu kapsamda bu yerleşkelerde ikamet edenlerin gözünden fabrika, sadece bir çalışma ortamı değil; gündelik yaşamın keyifle geçirildiği sosyal bir yerleşkedir. Ulaşılan bulgulara bakıldığında, bu mekânlardaki toplumsal pratiklerin tüm bireyleri birleştirdiği ve bir yerleşke içinde toplum olma bilincinin de bu mekânlar sayesinde inşa edildiği yorumu yapılabilir. Yerleşkelerdeki mekânların hafıza ve toplumsal pratikler ile kurduğu bu bağlam, söz konusu mekânların sadece mimari yaklaşımla okunamayacağını; toplumsallık, tarihsellik ve mekânsallık triyalektiğinde kavranabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle bu ortak kullanım mekânlarının bireyleri birleştirerek toplumsal pratiklere sahne olduğu ve toplumsal hafızaya kaydedildiği; bu nedenle birer toplumsal mekâna dönüştüğü değerlendirmesi yapılabilir.

Toplumsal mekân kavramını Sümerbank yerleşkeleri üzerinden okuyan bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, konu ile ilgili literatürün çok sınırlı kaldığı; Sümerbank yerleşkelerindeki toplumsal yaşamın ve mekânsal açılımların farklı disiplinlerce ele alınması gerektiği ve bu konu kapsamında bu yerleşkelerde yaşayan kişiler ile sözlü tarih çalışmaları yapılmasının konuyu derinlemesine analiz etme olanağı

sunacağı söylenebilir. Sümerbank üzerine yapılan her çalışma, özellikle ev-iş ikilemi arasına sıkışan günümüz insanı için, farklı çözüm önerileri sunulmasına ve yeni yaklaşımların yaratılmasına kılavuz olabilir.

Kaynakça

Asiliskender, B. (2012). *Son Sümerbank'lı, Mühendislik Mimarlık Öyküleri-5*. Ankara: TMMOB.

Aydın, D. & Aksoy, E. (2020). Endüstri Yapılarında Yeniden Kullanılabilirlik; Nazilli Sümerbank Fabrikasının Sosyal Tesis Binasının İşlevsel Dönüşümü İçin Analizler. 24. Uluslararası Yapı ve Yaşam Kongresi (5-6-7 Nisan 2012), ss. 250-264, Bursa.

Baki, G. & Tunca, Y. (2022). *Fabrika: Mekânın Hafızası, Hafızanın Mekânı: Bergama Sümerbank Tekstil Fabrikası*. İzmir: Sarı Denizaltı Sanat İnisiyatifi.

Bollier, D. & Walljasper, J. (2015). *Müşterekler Sözlüğü*. Jay Walljasper (Ed.). Müştereklerimiz Paylaştığımız Her Şey. s. 309-313, İstanbul: Metis Yayınları.

Cumhuriyetin 50. Yılında Sümerbank: 1933-1973, (1973). Ankara: Sümerbank Genel Müdürlük Araştırma ve Planlama Müdürlüğü.

Elagöz Timur, B. (2015). Kayseri Sümerbank Bez Fabrikası Bakım ve Onarım Atölyesi Restorasyon Projesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.

Elden, S. (2019). *Mekân ve Siyaset, Önce Mekân Vardı* (Editör: Kulak, Ö. & Torlak, S.). İstanbul: Edebi Şeyler.

Erdoğan, H. (2020). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Ekseninde Türkiye Cumhuriyeti'nin Kalkınma Politikası ve Tarımsal Üretim. *Journal of Universal History Studies*, (Prof. Dr. Mustafa Keskin Special Issue), 3, 252-268.

Güçlü, F. (2015). *Yıkılan Bir Cumhuriyet Kurumu: Sümerbank*. Ankara: Ürün Yayınları.

Gürkaya, N. G. (2016). *Sümerbank'lı Olabilmek…! Filyos Ateş Tuğlası Sanayi Müessesesi. Mühendislik Mimarlık Öyküleri-7*. Ankara: TMMOB.

Kayra, C. (2015). *Cumhuriyet Ekonomisinin Öyküsü:1* (3. Baskı). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Kiper, M. (2006). *Cumhuriyetin İlk Yıllarında Sanayi Politikaları ve Sümerbank. Mühendislik Mimarlık Öyküleri-2*. Ankara: TMMOB.

Kiper, M. (2016). *Anadolu'nun Renkleriyle Bezenmiş Basmaların Tesisi: Sümerbank Nazilli Basma İşletmesi. Mühendislik Mimarlık Öyküleri-7*. Ankara: TMMOB.

Koç, B. & Baskıcı, M. (2013). *Bozkırından Sanayinin Başkentine: Ankara Sanayi Tarihi*. Ankara: Ankara Sanayi Odası Yayınları.

Lefebvre, H. (2014). *Mekânın Üretimi* (Çevirmen: I. Ergüden). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Öden, İ. (2012). Fabrikadan Doğan Kent (Nazilli). Blogspot. http://sumerbank.blogspot.com/2012/06/fabrikadan-dogan-kent-nazilli.html (Erişim Tarihi: 10.05.2023)

Öden, İ. (2018). Ekmek Kapısı "Sümerbank". Blogspot. http://sumerbank.blogspot.com/2018/11/ekmek-kapisi-sumerbank.html (Erişim Tarihi: 10.05.2023)

Özgür, E. F. (2018). Kamusal Mekânların Toplumsal Boyutları Üzerine Bir Değerlendirme. *Tasarım Kuram Dergisi*, 14(26), 113-125.

Stavrides, S. (2016). *Kentsel Heterotopya: Özgürleşme Mekânı Olarak Eşikler Kentine Doğru* (Çevirmen: Ali Karatay). İstanbul: Sel Yayınları.

Stavrides, S. (2017). Brezilya Kent Hareketleri: Kenti Müşterek Olarak Yeniden İcat Etmek. Fikret Adaman, Bengi Akbulut & Umut Kocagöz (Ed.). Herkesin Herkes İçin. s. 234-249, İstanbul: Metis Yayınları.

Stavrides, S. (2018). *Müşterek Mekân: Müşterekler olarak Şehir*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Toprak, Z. (1988). *Sümerbank*. İstanbul: Creative Yayıncılık.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1562-1568.
Geliş Tarihi-*Received*: 25.07.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 15.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1332866

Geleneksel Kırgız Nakışları

Tradıtıonal Kyrgyz Embroıdery

İlknur BAYRAK İŞCANOĞLU*

Öz

Yaşanılan coğrafya insana zengin bir hayal gücü kazandırır. Tanrı Dağları'nın eteğinde yaşayan Kırgız halkı da bu zengin Kırgızistan coğrafyasından nasibini almıştır. Zengin bitki örtüsü ve çeşitli canlılarıyla Kırgız coğrafyası insana uçsuz bucaksız bir hayal gücü bahşetmiştir. Eşsiz güzellikteki tabiat karşısında insanoğlu da gündelik ve özel günlerde kullandığı pek çok eşyasının üzerine nakışlarla tabiatın güzelliklerini nakşetmiştir. Ayrıca Kırgız halkının zengin sözlü kültürünün etkisinin de coğrafya ile birlikte nakışların oluşumunda ve nakışların taşıdıkları anlamları açısından var olduğu görülür. Kırgız kültüründe kullanılan el yapımı çeşitli eşyaların üzerinde farklı renklerde ve farklı anlamlarda pek çok nakışı görmek mümkündür. Keçeden, ağaçtan, deriden, bakırdan, gümüşten ve farklı maddelerden yapılmış eşyalarda geleneksel Kırgız nakışları ile karşılaşılır. Kırmızı, mavi, siyah, yeşil rengiyle ve şekliyle farklı anlamlar taşıyan nakışlar bazen bir yastıkta veya bir kilimde, bazen bir sandıkta bazen de boz üyün[1] üzerinde ortaya çıkmaktadır. Günümüzde özellikle modada kadın giyim kuşamında nakışlar modernize edilerek tüm dünyaya sunulmakta ve böylelikle geleneksel Kırgız nakışları tüm dünyanın dikkatini çekmektedir. Bu çalışmada geleneksel Kırgız nakışları hem estetik oluşumları hem kullanım alanları hem de toplum hayatı içerisinde taşıdıkları anlamları ve ilettikleri mesajları açısından açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Nakış, tabiat, el sanatları, Kırgızlar, Kırgız kültürü.

Abstract

The geography in which one lives gives a rich imagination. The Kyrgyz people, who live in geography at the foot of the Tian Shan Mountains, also got their share from this rich geography of Kyrgyzstan. The Kyrgyz geography, with its rich vegetation and various living creatures, has bestowed a vast imagination to people. In the face of the uniquely beautiful nature, human beings have embroidered the beauties of nature on many of their belongings that they use daily and on special occasions. In addition, it is seen that the influence of the rich oral culture of the Kyrgyz people exists in the formation of the embroidery together with the geography and in terms of the meanings of the embroidery. It is possible to see many embroideries in different colors and with different meanings on many handmade items used in Kyrgyz culture. Traditional Kyrgyz embroidery is encountered on items made of felt, wood, leather, copper, silver and other materials. Embroidery, which has different meanings with its red, blue, black, green color and shape, sometimes appears on a pillow or a rug, sometimes on a chest, and sometimes on gray wool. Today, especially in fashion women's clothing, embroideries are modernized and presented to the whole world, and thus traditional

* Dr. Öğrt. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta:ilknuriscanoglu@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2849-4992
[1] Geleneksel Kırgız çadırı

Kyrgyz embroidery attracts the attention of the whole world. In this study, traditional Kyrgyz embroidery has been tried to be explained in terms of both their aesthetic formations, their usage areas, the meanings they carry in social life and the messages they convey.

Keywords: embroidery, nature, handicrafts, Kyrgyz, Kyrgyz culture.

Giriş

Kırgız Türkçesinde *oymo-çiyme, sayma* şeklinde geçen nakış, Kırgız kimliğinin farklı kültürlere tanıtılmasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle günümüzde çeşitli hediyelik eşyalarda, kadın giyiminde ve geleneksel başlık çeşitlerinde sıklıkla karşılaşılan Kırgız nakışlarının hünerli ellerde oluşumunda ve toplum hayatı içerisinde taşıdıkları anlamlarda hem eski inanışların hem de Kırgızistan coğrafyasının etkisi olduğu görülür. Geleneksel Kırgız nakışlarının ayrıca toplum hayatı içerisinde renk ve şekilleri itibarıyla iletişimsel açıdan mesajlar taşıdığı da anlaşılmaktadır. Kırgız kimliğinin bir parçası olarak görülen nakışlar, renkleriyle ve şekilleriyle pek çok anlamı bünyelerinde barındırır. Bu açıdan bakıldığında geleneksel Kırgız nakışlarının hem estetik hem inanış hem kültürel hem de iletişim boyutunda toplum hayatı içerisinde anlam taşıdıkları görülmektedir. Estetik boyutunda nakışların oluşumunda Kırgızistan coğrafyasının etkisi büyüktür. Kırgızistan güzel bir tabiata sahiptir. Alabildiğince uzanan yeşillikler arasında gürül gürül akan su kaynakları ve canlı habitatı ile yapaylaşan dünyaya karşın tabiat zenginliğini muhafaza edebilmiş ülkelerden biridir. Bu özelliklere sahip tabiat ve canlı zenginliği Kırgız insanına da farklı bir hayal gücü kazandırmıştır. Tabiatın güzelliği karşısında Kırgızlar da gündelik veya özel günlerde kullandıkları kıyafet, başlık, ev ve mutfak eşyası, takı gibi pek çok eşyaya; sahip oldukları zengin tabiattan ve canlı dünyasından esinlenerek yaptıkları el yapımı nakışları eklemişlerdir. Coğrafyanın güzelliği, nakış çeşitliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada da geleneksel Kırgız nakışları; kullanıldığı alanlar, iletişimsel yönleri ile eski Türk inanç sisteminin ve Kırgız kültürünün etkisiyle şekillenip kazandıkları anlamlar üzerinde durulmuştur. Özellikle toplum hayatında gündelik ve özel anlarda (doğum, evlilik, ölüm gibi geçiş dönemlerinde) kullanılan eşyaların (kıyafet, başlık, ev ve mutfak gereçleri gibi) üzerindeki geleneksel Kırgız nakışlarının ortaya çıkışında etkili olan kaynaklar ile nakışların toplum hayatı içerisinde kazandıkları anlamlarında eski Türk inanışından izler (İye ve Yer-Su inanışları) ve günümüz yaşantısında nakışların iletişimsel anlamda yeri ve önemi nakış örnekleri ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Geleneksel Kırgız Nakışlarının Sınıflandırılması ve Genel Özellikleri

Kırgız nakışlarının şekil olarak oluşumunda çok fazla alanın etkili olduğu söylenebilir. Genel olarak Kırgız nakışları:

1. Tabiattan (güneş, ay, su girdabı, akan su…)

2. Tabiattaki hayvanlardan (beş pençe, koç boynuzu, karga tırnağı, yılan…)

3. Tabiattaki bitkilerden (bayçeçekey, pamuk, yaprak…)

4. Geometrik şekillerden esinlenerek oluşturulmuştur (Dautova vd., 2014, s. 301-305).

Ayrıca Kırgız nakışlarını etkileşim alanları dikkate alınarak:

1. Ev eşyalarından esinlenilerek oluşturulan nakışlar

2. Hayvanlardan esinlenerek oluşturulan nakışlar

3. Gök cisimlerinden esinlenerek oluşturulan nakışlar

4. İnsan ve uzuvlarından esinlenilerek oluşturulan nakışlar

5. Tabiat varlıkları ve tabiat olaylarından esinlenilerek oluşturulan nakışlar

6. Bitki ve ağaçlardan esinlenerek oluşturulan nakışlar

şeklinde gruplandırmak da mümkündür (Orozobayev, 2014, s. 6-11).

Kırgızistan coğrafyasından esinlenerek oluşturulan Kırgız nakışlarında ve kullanılan renklerde her bir rengin de birer anlama sahip olduğu görülür. Örneğin kullanılan mavi renk, gökyüzünü ve Isık Gölü çağrıştırırken yeşil renkte nakşedilen "arkar müyüz" nakışı misafire mal soyuldu (hayvan kesildi) anlamına gelmektedir (Çınıyeva, 2011, s. 52). Bu nakış hem Kırgız halkının yaşayışında önemli bir yeri olan hayvancılığın hem de Kırgız kültürünün nakışlara yansımasının bir örneğidir. Çünkü Kırgızlarda misafir ağırlamak, misafire hayvan kesmek, onu misafire ikram etmek önemli bir gelenektir.

Herhangi bir eşya üzerinde görülen bir nakış akıllara hemen Kırgız halkının zengin kültürünü getirmektedir. Nakışlar, nereye ve nasıl yapıldıklarına göre farklı ustaların ellerinde hayat bulmaktadır. Örneğin keçe ile yapılan kiyiz, şırdak, tuş kiyiz yapan uzlar[2], saymaçılar[3], oymoçular[4],demir ve gümüş gibi sert maddelere nakış yaparak güzellik getiren demirciler ve gümüş ustaları, at koşum ve takımlarını yapan örümçü[5] ve kayıkçı, boz üylerin yapımında yer alan cıgaççı[6], deri malzemelerini işleyen dericiler nakış ustaları olarak görülmektedirler. Nakışlar, ustaları tarafından üç türe ayrılmaktadır:

1. Şerit Halinde Kenarlık Şeklindeki Nakışlar: Bu nakışlar genellikle kiyizlerde, kitaplarda, gazete ve dergilerde, salon duvarlarında, kilim yüzeylerinde, kap kacakta kullanılır.

2. Sınırlı Şekle Sahip Nakışlar: Bir sınıra sahip genellikle geometrik şekilde çizilen nakışlardır. Bunlar: tegerek (yuvaralak), süyrü (elips), oyum çarçıdır (kare nakış)

3. Süreklilik Gösteren Nakışlar: Genellikle kumaşlarda ve süsleme amaçlı kullanılan kâğıtlarda kullanılan ve birbiri ardına devam eden nakışlardır (Çınıyeva, 2011, s. 66).

Geleneksel Kırgız Nakışlarının Kullanım Alanları

Geleneksel Kırgız nakışları ile gündelik hayatta ve hayatın her alanında karşılaşılmaktadır. Kadın süs ve giyim kuşamında, erkek başlıklarında, at eyer takımlarında, ev ve mutfak eşyalarında, boz üyde ve müzik aletleri üzerinde geleneksel nakışlar kullanılmaktadır. Günümüzde özellikle kadın süs ve giyim kuşamında nakışlar ile sıklıkla karşılaşılmaktadır. Kırgız nakışları halk sanatının en eski örneklerindendir ve 19. ve 20. yüzyıllarda nakış ustaları kadın gömleklerini, kadın başlıklarının birçok türünü, şalvarları, başörtülerini, kuşakları nakışlar ile süslemişlerdir (Klavdia ve Aydarbek, 2004, s. 9). Geleneksel Kırgız kadın kıyafetleri bugün gündelik hayatta değil ama pek çok kutlama ve önemli günlerde Kırgız kadınlarınca tercih edilmektedir. İster kadife bir kumaş ister yünlü bir kumaş olsun mutlaka nakış kumaş türü fark etmeden yerini bulmuştur. Bugün modern şartlarda hayatını devam ettiren Kırgız kadını önemli günlerde geleneksel kıyafetlerini kullanmakta ve geleneğini devam ettirmektedir. Özellikle kadın baş giyimi olan şökülö "başlık çeşidi", eleçek "başlık çeşidi", ileki "beyaz

[2] Usta, uzman, becerikli kadın.
[3] Nakışçılar.
[4] Oyarak nakış yapan nakışçılar.
[5] Örme işini bilen, örme ustası, örgücü.
[6] Ağaç ustası.

kadın başlığı" çaç kap "saç süsü" ; kadın giyiminden beldemçi "bele takılan kadın giysisi" , kep takıya "başlık çeşidi", köynök "gömlek", topu-takıya "başlık çeşidi", çepken "üst giysisi" nakışlara sahip Kırgız millî giysilerindendir. Ayrıca birer kadın süs eşyaları sayılabilecek şakek "yüzük", söykö "küpe", çolpu "gümüş saç süsü", topçu "düğme", bilerik "bilezik" de nakışların kullanıldığı diğer eşyalardandır.

Erkek başlıklarında da geleneksel nakışlar bulunmaktadır. Geleneksel bir erkek baş giyimi kalpakta, farklı renklerde ve farklı motiflerde geleneksel Kırgız nakışlarını görmek mümkündür. Kırgız millî erkek başlıkları denilince ilk akla gelen kalpaktır. Bugün Kırgızistan'da 5 Mart Millî Ak Kalpak günü olarak kutlanmaktadır. M. Arıkan ve İ. Turan Kallimci (2008, s. 33), "Kutsal Kırgız Kalpağı" başlıklı çalışmalarında kalpağın üzerindeki nakışları ile mitolojik dönemden destan dönemine, destan döneminden de günümüze kadar uzanan halk felsefesinin yaşatılan örneklerinden biri olduğunu ifade ederler. Kırgız kalpağı sıradan bir başlık çeşidi değildir. Kalpak taşıdığı renkler, üzerindeki motifler ile toplum hayatı içerisinde çeşitli özellikle erkeklerin yaş ve evlilik durumunu gösteren çeşitli anlamlara ve derinliğe sahiptir.

Konargöçer hayat tarzı Kırgız'ın özellikle göçebe mutfağını çok etkilemiştir. Özellikle kolay taşınabilecek ve kolay kırılmayacak eşyaları sıklıkla tercih etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Kırgızların göçebe mutfağında tahta ve deriden yapılmış mutfak eşyalarını sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Farklı maddelerden yapılmış da olsa bu mutfak eşyalarının üzerinde geleneksel Kırgız nakışlarının olması bu mutfak eşyalarının ortak özellikleri arasındadır. Kımız koymak için deriden yapılan eşyalar arasında yer alan "saba" özellikle üzerindeki nakışlar ile dikkat çeker (Tilekeyeva, 2015, s. 85). Özellikle deriden yapılmış eşyalar üzerine bolluk ve bereket anlamına gelen nakışlar kullanılır. Ev eşyaları içerisinde de yatak ve yorganlarda geleneksel nakışlar dikkat çekerken kilim çeşitlerinden şırdak "kilim çeşidi" ve ala kiyizde "kilim çeşidi" de geleneksel nakışlar ile karşılaşılmaktadır. Şırdakta özellikle koçkor müyüz, teke müyüz ve kıyal isimli nakışlar kullanılmaktadır (Orozobayev, 2014, s. 3).

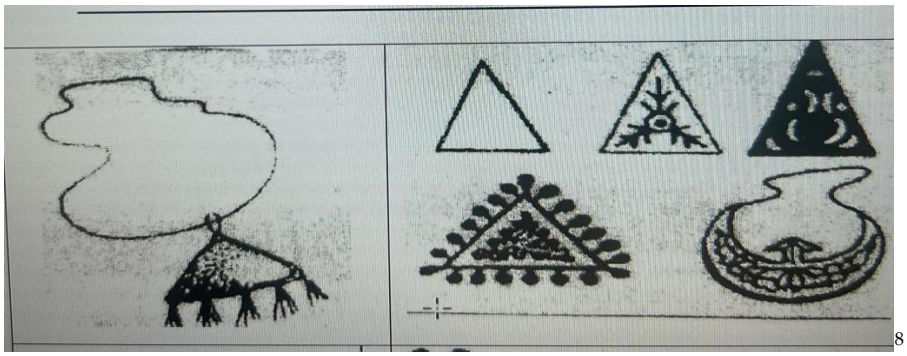
Göçebe hayatın önemli parçalarından biri olan boz üyde "geleneksel Kırgız çadırı" de geleneksel nakışlar kullanılmıştır. Geçimini hayvancılıkla sağlayan Kırgız halkının hayatında çok eskiden beri boz üy yer almaktadır (Dıykanbayeva, 2017, s. 217). Nakışlar, boz üyün ağaç iskeletinin üzerini örten keçe üzerinde yer almaktadır.

Geleneksel Kırgız Nakışlarının Taşıdıkları Anlamlar ve Nakışların İletişimsel Boyutu

Kırgızistan coğrafyasının etkisiyle farklı renkleri ve çeşitliliği ile dikkat çeken geleneksel Kırgız nakışlarının estetik yönünün yanı sıra toplum hayatı içerisinde ilettikleri mesajlar ve Kırgız kültürüne dair taşıdıkları çeşitli anlamları da bulunmaktadır. Örneğin Kırgızlar arasında erkek baş giyiminden biri olan kalpakta karşılaşılan nakışlar renkleri itibarıyla çevreye çeşitli mesajlar iletmektedir. Kalpaktaki nakış çocukların evlenme çağına kadar yeşil renkte olur. Evlenme çağında nakışın rengi kırmızı, dünür olunup kız alınınca ise nakışın rengi siyah olur (Arıkan ve Kallimci, 2008, s. 35).

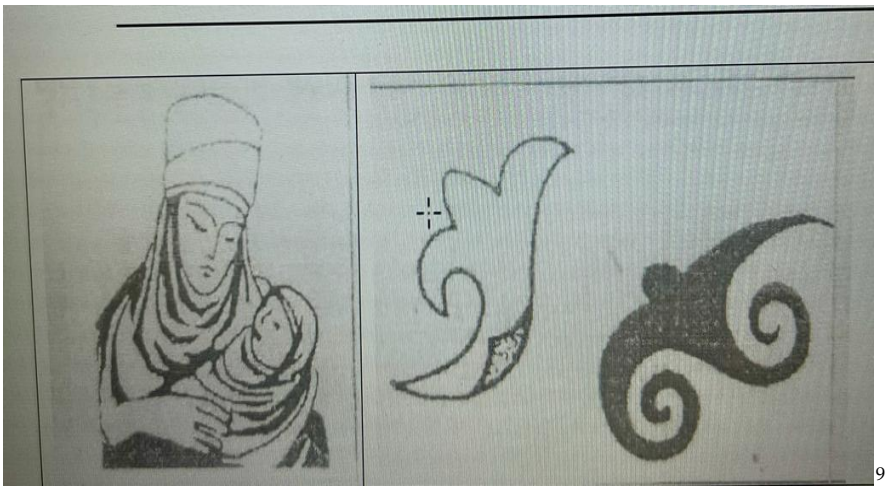
Zengin bir sözlü kültüre sahip Kırgız kültüründe, sözlü kültürün özellikle eski Türk inancı içerisinde geçen iye inancı, kült inancının da nakışların sahip oldukları anlamlarda önemli bir yere sahip olduğu bugün kullanılan ve bu geleneksel inanç sisteminden esinlenerek isim bulmuş nakışlardan da anlaşılmaktadır. Bu özellikleri ile bugün için geleneksel Kırgız nakışları âdeta Kırgız kimliğinin belirleyici bir parçası hâline gelmiştir. Kullanım yeri ne olursa olsun her bir nakış, süs ve güzellik etkisinin yanı sıra

farklı anlamlara sahip olmuştur. Örneğin tumar nakışı[7] kötülüklerden korunma anlamındayken, tarak nakışı tazelik, ferahlık; gibi anlamları taşımaktadır (Orozbayev, 2014, s. 6-11).

 [8]

(Orozobayev, 2014, s. 5-10)

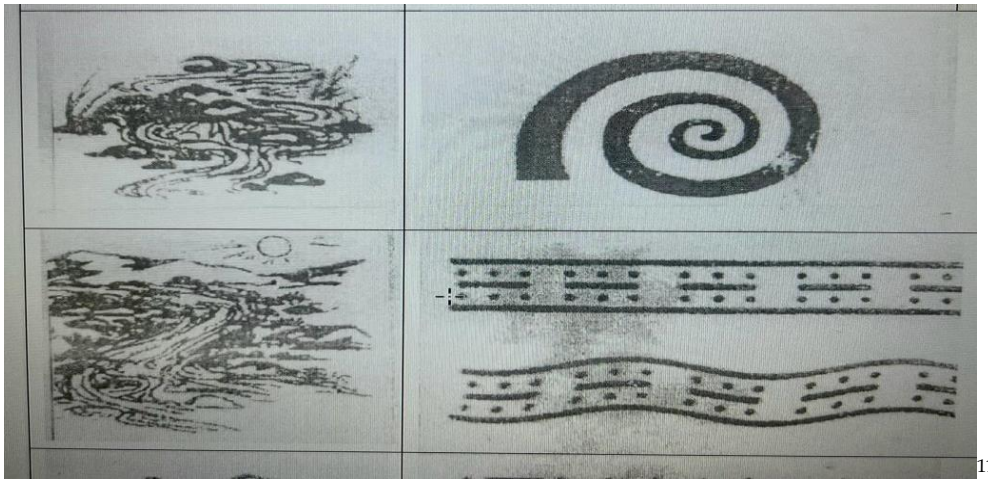
O hâlde Kırgız kültüründe önemli bir yer edinmiş olan nakışların kullanıldıkları eşyalarda estetik etkisi olduğu gibi ayrıca nakışlara insanlar tarafından çeşitli manalar yüklenmiştir. Örneğin bir bebek kıyafeti üzerindeki bir nakışın süs etkisinin yanı sıra bebeğin nazardan korunması amaçlı da kıyafetinin üzerine o nakışın işlendiği veya bir deriden yapılmış kımız konulan bir mutfak eşyası üzerine nakşedilmiş bir nakışın da bereket ve bolluğu simgelediği de görülür. Bu açıdan bakıldığında Kırgız nakışlarının sadece görsel ve estetik amaçlı değil ayrıca halk kültürü, sosyal hayatı ve halk inancı noktasında anlamları olduğu da açıktır. Örneğin bugün Bişkek'te doğum evlerinde kullanılan Umay-Ene motifi bu nakış etrafında şekillenmiş halk inanışının bir yansımasıdır. Kırgız kültüründe Umay-Ene yeni doğan bebekleri ve yeni doğum yapmış kadını koruyan koruyucu bir ruhtur ve bu motifin olduğu yerlerde de yeni doğan bebek ve annelerinin korunacağı inanışı görülür. Bu nakış kuşa benzer ve yeni doğan bebekleri ve annelerini koruduğuna inanılır (Çınıyeva, 2011, s. 67).

 [9]

(Orozobayev, 2014, s. 5-10)

[7] Muska şeklindeki nakış.
[8] Özellikle çocuk kıyafetlerinde nazar değmemesi amacıyla kullanılan *Tumar* isimli nakış.
[9] Günümüzde bile doğumevlerinin duvarlarında rastlanılan ve Eski Türk inanışlarından kadınları ve çocukları koruduğuna inanılan Umay Ene'den adını almış *Umay Ene* nakışı.

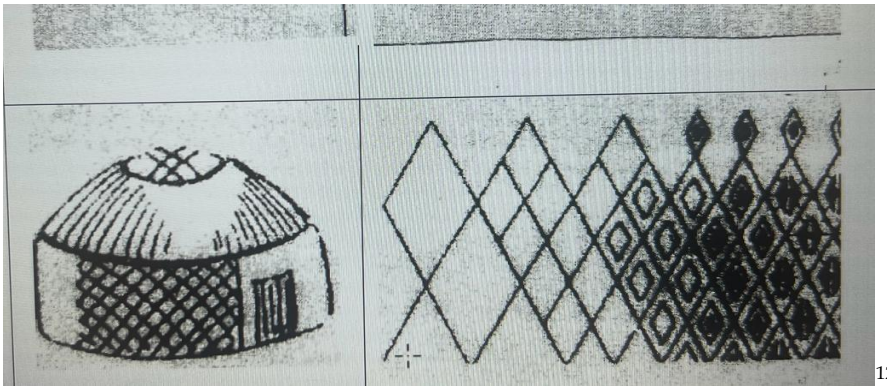
Eski Türk inanışlarından Yer-Su İnanışının etkisi Kırgız nakışlarında da görülmektedir. Bulak Suu, Suu Oyuusu, Tübölük Kıymıl[10] isimli nakışlar tabiattan adını almış nakışlar olarak görülmekte ve sırasıyla taşıdıkları başlangıç, hayat kaynağı, hava-su-yer-ateş anlamları ile de toplum hayatı içerisinde taşıdıkları anlamları ile dikkat çekmektedirler (Orozobayev, 2014, s. 9).



[11]

(Orozobayev, 2014, s. 5-10)

Boz üyde kullanılan torço isimli nakışın da kalkan, koruma anlamında (Orozbayev, 2014, s. 5) özellikle boz üyün "kerege" denilen kısmının üzerini örten keçe kısımlarda kullanıldığı görülmektedir. Böylece nakış ile boz üy içerisindekilerin korunduğuna inanılmıştır.



[12]

(Orozobayev, 2014, s. 5-10)

Sonuç

Toplum hayatının pek çok alanında ve pek çok farklı eşya üzerinde karşılaşılan geleneksel Kırgız nakışları, bugün farklı kültürlere karşı Kırgız kültürünün belirleyici bir sembolü haline gelmiş durumdadır. Kırgızistan coğrafyasından, yaşam şeklinden, eski Türk inanışlarından ve Kırgız kültüründen etkilenen nakışların bünyelerinde taşıdıkları görsel ve estetik özelliklerinin yanı sıra Kırgız kültürüne, eski Türk inanç sistemine, iye inanışına dair anlamlar taşıması ve toplum hayatı içerisinde bir mesaja sahip olması

[10] Kaynak suyu-Su nakışı- Sonsuz hareket.
[11] Yer-Su inanışını barındıran *Bulak Suu ve Suu* isimli nakışlar.

[12] Boz üyde kalkan, koruma anlamında kullanılan *torço* isimli nakış.

durumu da Kırgız kültürü içerisinde nakışları ayrı bir yere koymuştur. Nakışların oluşumunda tabiattan, gök cisimlerinden, hayvanlardan ve bitkilerden örnekler görülmekle birlikte nakışların kullanıldıkları eşyalara uygun şekilde taşıdıkları koruma, bolluk-bereket, dost, dilek-istek gibi anlamları ile de Kırgız halkının düşünüşünün ve algısının ifadesi haline gelmiştir. Bugün modernize edilerek çeşitli hediyelik eşyalarda, özellikle kadın süs ve giyim kuşamında sıklıkla karşılaşılan nakışlar günümüzde artık Kırgız kimliğinin ayırt edici bir özelliği haline gelmiş durumdadır.

Kaynaklar

Arıkan, M. ve Kallimci İ. T. (2008). Kutsal Kırgız Kalpağı. *Turkish Studies*, 3(2), 33-42.

Arıkoğlu, E., Alimova C., Askarova, R., Selçuk, B. K. (2017). Kırgızca-Türkçe Sözlük I-II. Bişkek: Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.

Çınıyeva, E. (2011). *Kırgız Uluttuk Ornamentinin Kommunikatsiya Sistemasındagı Rolu.* Magistrdik Dissertatsiya. Kırgız-Türk Manas Üniversitesi: Bişkek.

Dautova, Ş., ―vd. (2014). Kiyimdegi Kırgız Oymoloru. *İzvestiya KGTU İm. İ. Razzakova Jurnalı*. 31, 301-305.

Dıykanbayeva, M. (2017). Kırgız Kültüründe Boz Üy. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi,* 38, 217-226.

Klavdia, A. ve Aydarbek, K. (2004). *Kırgızların Millî Giysileri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Orozobayev, A. K. (2014). Oymolordun Maksatı Cana Maanisi (Kırgız Oymolorunun Misalında). *Vestnik Issık Külskogo Üniversiteta*. 37, 1-11.

Tilekeyeva, C. (2015). *Köçmön Aşkana*. Bişkek: Rural Development Fond.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1569-1581.
Geliş Tarihi-*Received*: 10.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 27.08.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340809

Sınav Kaygısı ile Başa Çıkmada Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin Etkisi: Bir Olgu Sunumu

The Effect of Solution-Focused Brief Therapy on Coping with Exam Anxiety: A Case Report

Elif TERZİ*
Lokman KOÇAK**

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınav kaygısı ile başa çıkmada çözüm odaklı kısa süreli terapinin etkisinin incelenmesidir. Bu etkiyi incelemek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcı, yüksek düzeyde sınav kaygısı belirtileri gösteren ortaokul 8. sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğrencidir. Veri toplama aracı olarak Westside Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Müdahale programı 4 oturum uygulama ve bir 1 oturum izleme olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle başlangıç düzeyi verisi elde edilmiş, müdahale programının uygulanması aşamasında her hafta veri toplanmaya devam edilmiştir. Uygulama oturumları bittikten 4 hafta sonra izleme oturumu ile izleme verisi elde edilmiştir. Verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcının derecelendirme sorusuna giderek daha yüksek puanlar verdiği, sınav kaygısında ve sınav kaygısının karın ağrısı, yüzde kızarma, sınava odaklanmada zorluk yaşama gibi etkilerinde azalma olduğu ve ölçüm puanlarında da olumlu yönde değişim gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, çözüm odaklı kısa süreli terapinin sınav kaygısı ile başa çıkmada etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, sınav kaygısı, çözüm odaklı kısa süreli terapi.

Abstract

The aim of this study is to investigation the effect of solution-focused brief therapy in coping with test anxiety. In order to examine this effect, one of the quantitative research methods, a single case study design was used. The participant is a middle school 8th grade student who shows signs of high level of test anxiety. The Westside Test Anxiety Scale was used as a data collection tool. The intervention program was carried out as 4 sessions of administration and 1 session of follow-up. Initially, baseline data was obtained, and data were collected every week during the implementation of the intervention program. Follow-up data were obtained with the follow-up session 4 weeks after the application sessions were over. Graphical analysis was used in the analysis of the data. According to the results of the analysis, it was determined that the participant gave higher scores to the rating question, that there was a decrease in test anxiety and the effects of test anxiety such as stomachache, flushing on the face, difficulty in

* Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, e-posta: elif_trz_19@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-0679-1989.
** Dr., Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: lokmankocak@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5247-0974.

concentrating on the exam, and a positive change in the measurement scores. In line with these results, it can be said that solution-focused brief therapy is an effective approach to cope with test anxiety.

Keywords: Adolescence, test anxiety, solution-focused brief therapy.

Giriş

İlkokul ile lise arasında yer alan ortaokul kademesi, öğrenim hayatında gerek akademik bakımdan gerekse ergenlik döneminin etkisiyle bir geçiş dönemi niteliğindedir. İlkokulda daha az ve sınırlı olan öğretmen ve ders sayısı ortaokula geçiş ile artmakta ve bu farklılıklar öğrenciler için zor bir uyum sürecini beraberinde getirmektedir. Çocukluk ile erişkinlik arasındaki en uzun dönem olarak ifade edilen ergenlik döneminin (Şahin ve Çövener Özçelik, 2016, s. 42) başlangıç zamanının ortaokul kademesine tekabül ettiği söylenebilir. Ayrıca Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) bu kademede uygulanmaya başlamakta ve 8. Sınıf öğrencilerine yönelik olan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) da bu kademede uygulanmaktadır. LGS ve PYBS gibi merkezi sınavlara ek olarak okul bünyesinde yapılan ders sınavları da öğrencilerde sınav kaygısını ortaya çıkarabilmektedir.

Sınav kaygısı, çocuklukta ortaya çıkan ve zamanla daha da etkisi artan duygu (Erözkan, 2004, s. 13), kaygının özel bir hali (Bozkurt, 2012) olarak ifade edilmektedir. Morris ve Liebert (1970, s. 332) sınav kaygısını endişe ve nabız hızı temelinde ele almakta ve kavramı bilişsel ve duyuşsal boyutlar ile açıklamaktadır. Kuruntu olarak da ifade edilen bilişsel boyut performansa yönelik düşünceleri içerirken; duyuşsal boyut ise hızlı kalp atışı, ellerde titreme, bulantı gibi daha çok bedensel tepkileri içermektedir (Köse vd., 2018, s. 105). Anne baba tutumlarının (Eker, 2016), bağlanma stillerinin (Kaya ve Savrun, 2015, s. 42), sosyal destek algılarının (Özdemir Kurt, 2017) ve denetim odağının (Başal, 1997, s. 4) sınav kaygısıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Doğan (2020, s. 28)'ın lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısını incelediği araştırmada, yaş arttıkça sınav kaygısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda, sınav kaygısı ile özgüven (Turan Başoğlu, 2007), benlik saygısı (Çakmak vd., 2017, s. 1; Sideeg, 2015, s. 9), umut düzeyi (Şahinler, 2018) arasında negatif; depresyon (Özcan, 2017; Yıldırım, 2004, s. 241), okul tükenmişliği (Demir ve Gençdoğan, 2017, s. 111) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin yanı sıra sınav kaygısı arttıkça akademik başarının azaldığı bulgusunu içeren araştırmalar mevcuttur (Aydın, 2010; Başarır, 1990; Chapell vd, 2005, s. 268). Bu bulgulardan yola çıkarak sınav kaygısının kişide olumsuz duygu ve düşüncelerin oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda sınav kaygısı ile başa çıkma önem kazanmaktadır.

Başa çıkma bir şeye gücü yetmek (Türk Dil Kurumu, 2023); bireylerin geliştirdiği bilişsel ve davranışsal çabalar (Erözkan, 2004, s. 13) olarak tanımlanmıştır. Sınav kaygısı ile ilgili var olan araştırmalara nispeten sınav kaygısı ile başa çıkma konusuna dair daha az sayıda araştırma bulunmaktadır (Feta, 2019). Alanyazında sınav kaygısı ile başa çıkmada bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı (Demirci ve Erden, 2016, s.67; Karaburç ve Tunç, 2017, s.199; Öner Koruklu vd., 2006, s. 5), EMDR (Asarlı, 2023; Gençtürk, 2019; Kavakçı vd., 2010, s. 42), psikodrama (Taşpınar Göveç, 2014), bilişsel terapi (Ulusoy vd., 2016, s. 28) ve çözüm odaklı kısa süreli terapi (Işık vd., 2021, s. 622; Özkan, 2021) temelinde yer alan çalışmalar olduğu görülmektedir. 1970-1980 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımı danışanların sorunları ve zayıf yönleri yerine; çözümleri, güçlü yönleri ve kaynakları ön plana almakta ve şimdi ve geleceğe odaklanmaktadır (Ateş ve Gençdoğan, 2017, s. 188). Oturum öncesindeki değişime dikkat çeken sorular, derecelendirme soruları, istisnai durumlar, mucize soru, övgü gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Doğan, 1999, s. 30). Çözüm

odaklı kısa süreli terapide; 'bozulmadıysa onarma', 'işe yarıyorsa daha fazla yap', 'işe yaramıyorsa farklı şeyler yap', 'küçük adımlar büyük değişimlere yol açabilir', 'çözüm sorunla doğrudan ilişkili olmak zorunda değildir', 'çözüm geliştirmek için dil, sorunu tanımlamak için gerekli olandan farklıdır', 'hiçbir sorun her zaman yaşanmaz, yararlanılabilecek istisnalar vardır' ve 'gelecek hem yaratılmıştır hem de müzakere edilebilir' ilkeleri yer almaktadır (De Shazer vd., 2012). Çözüm odaklı kısa süreli terapinin zaman yönünden daha kısa ve pratik olma, raporlaştırılabilir ve standartlaştırılabilir olma ve çok kültürlülüğe duyarlı kalma gibi özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir (Arslan ve Gümüşçağlayan, 2018, s. 491). Doğan (2000, s. 59), çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımını tanıttığı çalışmada, bu yaklaşımı yeni ve pratik bir yaklaşım olarak nitelendirmekte ve psikolojik danışmanlar tarafından okul ortamında uygulanabilirliğini vurgulamaktadır.

Çözüm odaklı kısa süreli terapinin sınav kaygısının yanı sıra akran zorbalığı (Arslan ve Akın, 2016, s. 72; Çitemel, 2014), saldırgan davranışlar (Linton vd., 2006, s. 5), sosyal fobi (Ateş ve Gençdoğan, 2017, s. 188), sosyal kaygı (Keshavarz Afshar vd., 2022, s. 80), ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik (Ünal, 2020), öfke kontrolü (Tuna, 2012) ve özgüven (Bilgin, 2016) üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. 2000-2020 yılları arasında yapılan deneysel ve yarı deneysel çalışmaların incelendiği derleme araştırmasında, incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun çözüm odaklı kısa süreli terapinin davranış problemlerinin azalmasında etkili olduğu bulgusu ortaya konmuştur (Aslan ve Çakmak Tolan, 2021, s. 2582). İlgili terapi yaklaşımı temelinde lise öğrencileriyle gerçekleştirilen tezlerin derlenerek incelendiği çalışmada çözüm odaklı kısa süreli terapinin başarılı olduğu ifade edilmektedir (Okyay ve Yılmaz Bingöl, 2022, s. 88). Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çözüm odaklı kısa süreli terapinin problem çözme becerisine ve sınav kaygısına etkisinin incelendiği çalışmada da olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Işık vd., 2021, s. 623). Alanyazın incelendiğinde, var olan çalışmaların birçoğunun ortaokul (Demirci ve Erden, 2016, s. 68; Karaburç ve Tunç, 2017, s. 200) ve lise öğrencileri (Gençtürk, 2019; Öner Koruklu vd., 2006, s. 6; Taşpınar Göveç, 2014) ile yapılan ve deneysel desen kullanılarak grupla gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı ile başa çıkmaya yönelik psikolojik danışma süreci temelinde olgu sunumu çalışmalarının (Altıntaş ve Üzbe Atalay, 2022, s. 45; Kavakçı vd., 2010, s. 43) ise daha az sayıda olduğu söylenebilir. Söz konusu çalışmalarda bilişsel davranış terapi (Altıntaş ve Üzbe Atalay, 2022) ve EMDR (Kavakçı vd., 2010) yaklaşımlarının sınav kaygısı ile başa çıkmada etkili olduğu belirtilmektedir. Ancak, alanyazında çözüm odaklı kısa süreli terapinin sınav kaygısı temelinde olgu sunumu çalışmasına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda sınav kaygısı ile başa çıkmada çözüm odaklı kısa süreli terapinin etkisini belirlemeye yönelik bir olgu sunumu çalışması yapmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Çözüm odaklı kısa süreli terapi

Çözüm odaklı kısa süreli terapi, bireyin geçmişte yaşadığı benzer sorunlarla başa çıkabildiği durumları göz önünde bulundurarak, şu andaki durumu ya da başarmak istediği hedefler üzerine çözümler inşa etmek için bireyin güçlü yönlerine odaklanan bir yaklaşımdır (Ağca ve Avşar, 2020, s. 21; De Shazer vd., 2012). Bu nedenle daha ilk oturumdan itibaren danışanı çözüm için konuşmaya teşvik etmeye yönelik bir yaklaşım sergilenmektedir. Sklare (2013, s. 57) ilk oturum öğelerini; "amaç oluşturma, mucize soru, istisnalar, derecelendirme soruları ve mesajlar (övgüler, köprü, ödev)" şeklinde açıklamaktadır. Aşağıda, ilk oturumdan itibaren işe koşulan çözüm odaklı kısa süreli terapinin öğeleri yer almaktadır.

Terapi Öncesi Değişime Dikkat Çekme: Randevu alma ile birlikte danışanda çözüme yönelik değişimin oluşmaya başladığı varsayılarak bu olumlu değişimler yöneltilen sorularla somutlaştırılmaya çalışılır (Özkan, 2021). Terapi öncesi değişime dikkat çekme sorusu "Randevulaşmamızdan itibaren bugüne kadar değişim yaşadın mı? Yaşadıysan ne gibi değişimler gerçekleşti?" şeklinde sorulabilmektedir. Değişimin her zaman var olduğu düşüncesinin etkisi olan bu teknik ile terapi öncesi olan değişim vurgulanmakta ve danışanın motivasyonu desteklenmektedir (Uysal, 2014).

Mucize Soru: Danışanın keşif sürecinin desteklenerek amacın belirlenmesi amacıyla kullanılan mucize soru tekniğinde danışan ile danışman arasında terapötik ilişkinin var olması önemlidir (Arslan ve Gümüşçağlayan, 2018, s. 492). Yaklaşımın önemli bir tekniği olan mucize soru "Bu gece sen uykudayken bir mucize oldu ve seni buraya getiren sorun gece sen uykudayken çözülüverdi. Sabah uyandığında bu sorunun çözüldüğünü nasıl anlardın ve değişen ne olurdu? Bu değişiklikleri senden başka kimler fark ederdi?" şeklinde yöneltilebilir. Danışanın verdiği yanıtlar ile somut, ulaşılabilir hedefler oluşturma, yaşamlarının olmasını istediği hali tanımlama gerçekleştirilebilmektedir (De Shazer vd., 2012).

Kâbus Soru: Kâbus soru danışma sürecinde sorun hakkında konuşmaya yönelik olan bir tekniktir (Tuna, 2012). "Bu gece sen uyurken bir kâbus gördüğünü düşün. Bu kâbusta seni buraya getiren sorun aniden daha da kötü bir hal aldı. Bu bir kâbus ve bu kâbus gerçekleşiyor. Uyandığında bu kâbusun gerçekleştiğini nasıl anlardın?" şeklinde sorulabilir. Mucize sorunun tersine ulaşılmak istenen beklenen geleceğe yönelik olumsuz içerikte sorulan kâbus soru tekniği dikkat çekici bir etki oluşturmaktadır (Özkan, 2021).

İstisna Soru: İstisnai sorularla danışanın güçlü yönlerini ve destek kaynakları ile birlikte çözüme yönelik olan zaman ve davranışları fark etmesi amaçlanır (Doğan, 1999, s. 28). "Sorununun yaşanmadığı ya da daha az yaşandığı zamanlar var mı?" gibi sorular istisnai durumların fark edilerek ortaya çıkarılmasına ve bu zamanlarda etkili olan nelerin olduğunun ele alınmasına imkân sağlamaktadır.

Derecelendirme Sorusu: Derecelendirme soruları, ilerleme ve olumlu değişimlerin somut bir şekilde ortaya konması ve sürecin değerlendirilmesine katkı sağlayan önemli bir tekniktir (Ünal, 2020). Derecelendirme sorusu "0'dan 10'a kadar derecelendirmenin olduğu bir ölçekte '0' burada olmana neden olan durumla ilgili en kötü anı, '10' ise sorunun tamamen çözüldüğü anı temsil etmektedir. Şuan kendini hangi derecede görüyorsun?" şeklinde sorulabilir. Çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımında sıkça kullanılan derecelendirme sorusu, olumlu değişimlerin somutlaştırılarak fark edilmesinin yanı sıra gelişimin değerlendirilmesine de katkı sağlamaktadır (Üstgörül vd., 2021, s. 35).

Başa Çıkma Soruları: Danışanların güçlü yönleri ve kaynaklarının keşfedilmesi, sorunun çözümüne yönelik ve sorunun kötüleşmesini engellemeye yönelik yaptıklarının belirlenmesi ve bu doğrultuda aktif rol aldığının ortaya konularak danışanların güçlendirilmesi amaçlarıyla başa çıkma sorularından yararlanılmaktadır (Bilgin, 2016). "Sorunla başa çıkabilmek amacıyla neler yaptınız?, İki puanlık ilerlemeyi nasıl sağladınız?, Diğer zamanlardan farklı olarak neler yaptınız?" gibi sorular bu kapsamda kullanılabilmektedir.

Övgü: Danışanın paylaşımlarından yola çıkarak çözüme yönelik davranışlarının vurgulanması, danışanın motive edilmesi ve onaylanması gibi birçok amaca hizmet eden övgüler aynı zamanda danışan ile danışman arasındaki ilişkiyi güçlendirmekte ve süreçteki ilerlemeye katkı sağlamaktadır (Ünal, 2020).

Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma yöntemleri deneysel desenler içerisinde yer alan tek denekli AB deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırma deseni, bir kişiyle ya da birbiriyle benzer özellikler gösteren az sayıda kişiyle, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırıldığı deneysel araştırma türüdür. AB modeli en temel tek denekli araştırma modelidir. Tüm tek denekli araştırma modellerine kaynaklık etmekle birlikte, öğretim modeli olarak da adlandırılan AB modeli, deneysel kontrol açısından tüm modeller içinde en zayıf yarı deneysel model olarak ifade edilmektedir (Tekin İftar, 2018, s. 25). AB deseninde A başlama düzeyi evresini, B ise uygulama evresini tanımlamaktadır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenini, çözüm odaklı psikolojik danışma, bağımlı değişkeni ise sınav kaygısı oluşturmaktadır. Tek denekli araştırma desenlerinde, tek bir denekle çalışarak bağımsız değişkenin etkisinin esnek bir biçimde incelenmesi ve bu etkinin deneğin özelliklerine özgü olarak daha iyi ortaya konulması sağlanabilir. Bir tek denekle çalışmak bağımsız değişkenin daha iyi ölçülebilmesini, verilerin daha çabuk toplanmasını ve yorumlanmasını mümkün kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 19). Bu nedenle güncel araştırmada tek denekli AB deseni kullanılmıştır.

Katılımcı

Katılımcı, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Trabzon ilinde 8. sınıfta öğrenim görmekte olan bir kız öğrencidir. Katılımcının seçiminde tek denekli araştırmaların doğası gereği yansız atama yöntemi kullanılamamıştır. Tek denekli araştırmaların katılımcıları hâlihazırda sorun davranışları olan ya da yeni davranışların öğretimine gereksinim duyan olası katılımcılar arasından seçilmektedir (Tekin İftar, 2018, s. 38). Bu çalışmadaki katılımcı da okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine sınav kaygısı şikâyeti ile başvuran öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcının seçilme ölçütü; ön görüşme yapma, sınav kaygısı ölçeği uygulama ve veli ve öğretmeni ile görüşme olarak belirlenmiştir. Sınav kaygısı yaşadığını belirten öğrenci ile ön görüşme yapılmış, sınav kaygısı ile ilgili bir ölçme aracı uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen ve velisinden de bu bağlamda bilgi alınmış ve öğrencinin yoğun sınav kaygısı yaşadığı konusunda bilgi elde edilmiştir. Buradaki temel amaç bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin kararlılık göstermesini sağlamaktır. Danışana "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" uygulanmış ve aldığı puan (80) yüksek puan kaygısını işaret etmiştir. Velisi, danışanın sınavlarda başarılı olmak için çok gayret gösterdiğini; ancak özellikle deneme sınavlarında yoğun kaygı yaşadığını ve istediği başarıya ulaşamadığını belirtmiştir. Öğretmeni de benzer şekilde, öğrencinin genel anlamda başarılı olduğunu; ancak deneme sınavlarında iyi bir performans gösteremediğini ifade etmiştir. Ayrıca her ikisi de öğrencinin titreme, terleme ve karın ağrısı gibi somatik tepkiler yaşadığını doğrulamıştır. Danışanın başvuru nedeni, ölçek puanı, velisi ve öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda, yaşanılan problemin çözüm odaklı kısa süreli terapi ile çalışmaya uygun olduğu yönünde kanaate varılmıştır. Danışanın 18 yaşından küçük olması nedeniyle, velisi olarak annesi tarafından psikolojik danışma bilgilendirme ve onay formu doldurulmuştur.

Veri toplama araçları

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği. Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ölçek, Türk kültürüne Totan (2018, s. 143) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek özgün formunda sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir programın etkisini incelemede kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyutlu yapısı ortaokul ve lise öğrencilerinde incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul ($\chi2$= 137,96, sd= 44, $\chi2/sd$= 3,14, CFI= 0,97, SRMR= 0,003) ve lise ($\chi2$= 128,33, sd= 44, $\chi2/sd$= 2,92, CFI= 0,96, SRMR= 0,003) düzeyindeki modellere ait uyum iyiliği indeksleri yeterli düzeydedir.

Madde toplam korelasyonları .47-.71 arasında olan ölçeğin test tekrar test geçerliği ortaokul için .92, lise için .91; Cronbach alfa katsayısı ise ortaokul için .72 ve lise için .74 olarak rapor edilmiştir. Son tahlilde ölçeğin 11 madde ve tek boyuttan oluşan Likert tipi bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir (Totan, 2018, s. 155).

Veri analizi

Tek denekli araştırma verilerinin analizi, grafiksel analiz yoluyla yapılmaktadır. Tek denekli araştırma desenlerinden yaygın olarak kullanılan grafikler; çizgi grafiği, sütun grafiği ve yığışımlı grafik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Tek denekli araştırmalarda en yaygın şekilde kullanılan grafik çeşidinin çizgi grafiği olduğu belirtilmektedir (Tekin İftar, 2018, s. 407). Çizgi grafiği, her bir evrendeki veri noktalarının birleştirilmesiyle oluşmaktadır. Veri noktalarının birleşmesiyle oluşan çizgilere grafik çizgisi adı verilmektedir (Tekin İftar, 2018, s. 410). Bu araştırmada verilerin analizi için çizgi grafiği kullanılmıştır. Başlama düzeyi evresinde bağımlı değişken, doğal süreçte gözlenir ve kaydedilir. İkinci evrede ise bağımsız değişken uygulanır ve uygulama sırasında bağımlı değişken gözlenmeye ve kaydedilmeye devam edilir.

Olgu

Danışan, bir devlet ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 14 yaşında bir kız öğrencidir. Bir devlet okulunda ortaokul 8. sınıf öğrencisidir. Herhangi bir tıbbi öyküsü ve ilaç kullanımı bulunmamaktadır. Ayrıca ilk defa psikolojik danışma sürecine başvurduğunu belirtmiştir. Danışan, okul bünyesinde yapılan ders sınavları ve deneme sınavları, özellikle de LGS'ye yönelik sınav kaygısı nedeniyle okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine başvuruda bulunmuştur. Danışan, deneme sınavlarında çok heyecanlandığını, ellerinin titrediğini ve bildiği her şeyi unutmuş gibi olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte, karın ağrısı, yüzünde kızarma ve uyku düzeninde bozulma gibi somatik tepkiler oluştuğunu da belirtmiştir. Genel olarak başarılı bir öğrenci olduğunu, okuldaki yazılı sınavlarda önemli bir sorun yaşamadığını; ancak deneme sınavlarında çok zorlandığını ifade etmiştir. Yakın zamanda gireceği LGS'de aynı zorlukları yaşamamak için rehberlik ve psikolojik danışma servisine başvurduğunu sözlerine eklemiştir.

Müdahale programının uygulanması

Psikolojik danışman, lisansüstü eğitiminde çözüm odaklı kısa süreli terapi dersi almıştır. Danışma süreci, çözüm odaklı kısa süreli terapi eğitimi ve deneyimine sahip bir uzman danışmanlığında (süpervizyon) yürütülmüştür. Danışma oturumlarına başlamadan önce ölçüm kararlılığını belirlemek adına ölçümler yapılmış, her bir oturum sonunda ölçüm yapılmaya devam edilmiştir. Ayrıca danışma sürecinin sonlanmasından yaklaşık 1 ay sonra izleme oturumu gerçekleştirilmiş, sonrasında yeniden ölçme aracı uygulanmıştır. Eğitim programı 4 oturum ve bir izleme oturumu olmak üzere 5 oturumdan oluşmaktadır ve süreç haftada bir oturum şeklinde düzenlenmiştir. Danışma oturumları, rehberlik ve psikolojik danışma servisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Oturum süreleri, 15-25 dakika arasında değişmiştir. Ön görüşmede danışana psikolojik danışma süreci ile bilgi verilmiş ve onayı alınmıştır. Aşağıda her bir oturumun içeriği sunulmuştur:

İlk oturum: İlk oturumda yapılama ve terapötik ilişki kurma ön planda tutulmuştur. Danışan sorunu "sınav kaygısı" olarak ifade etmiştir. Olguda danışma sürecinin temel amacı "sınav kaygısını azaltmak" olarak belirlenmiştir. Çözüm odaklı kısa süreli terapide çözüme yönelik olumlu dil kullanımı tercih edilmektedir (Erçevik, 2021,

401). Bu yaklaşımın tekniklerinden olan randevu öncesi değişime dikkat çekmeye dair sorulan soruya, danışan randevulaşmanın kendisinde motivasyon oluşturduğu cevabını vermiştir. Derecelendirme sorusuna, ilk oturumda danışanın yanıtı "1" olmuştur. Danışan "neden 1 puan?" sorusuna "çoğunlukla kaygımı yönetemiyorum ve çok fazla hata yapıyorum. Bu nedenle 1 puan verdim" cevabını vermiştir. "1 puanı 2 ya da 3 puana çıkarmak için neler yapabilirsin?" sorusunu ise "planlı ders çalışabilirim, hobi davranışları edinebilirim." şeklinde yanıtlamıştır. Yöneltilen mucize soruya danışan, o sabah okula daha mutlu bir şekilde gelip o günkü sınava daha rahat gireceğini; karın ağrısı, yüzünün kızarması gibi bedensel tepkilerin olmayacağını, bu farklılığı da annesinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin fark edeceğini ifade etmiştir. İlk oturumda temel amaç "sınav kayısı ile başa çıkabilme", temel amaca ulaşmaya yardımcı olacak alt amaçlar ise; ders çalışmayı daha düzenli ve verimli hale getirme, sınavlarda odaklanmayı güçlendirme, dinlenmeye ve rahatlamaya yardımcı olan hobiler edinme şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, danışana, haftalık ders çalışma planı uygulama ve sınavlardan önce gevşeme egzersizi yapma ev ödevleri verilmiştir. Alt amaçlar ve ev ödevleri belirlenirken çözüm odaklı kısa süreli terapinin felsefelerinden "eğer işe yarıyorsa, daha fazla yap", "işe yaramıyorsa farklı şeyler yap" ve "küçük adımlar büyük değişimlere öncülük edebilir." (De Shazer vd., 2012) ilkeleri dikkate alınmıştır.

İkinci oturum: İkinci oturuma danışanın genel durumunun sorgulaması ile başlanmış, önceki oturumun özetlenmesinin ardından ev ödevleri ele alınmıştır. Derecelendirme sorusunda danışanın bu oturumda kendini gördüğü derece "3" olmuştur. Bu puanı, planlı çalışmaya başlaması ve kaygısının biraz daha azalması ile açıklamıştır. 3 puanı artırmak için hobileri ile daha fazla ilgilenme ve ailesi ve arkadaşları ile daha fazla zaman geçirme amaçlarını belirtmiştir. Danışan yöneltilen kabus soruya "Mutsuz olurdum. O gün derslere hatta etkinliklere bile katılma isteğim olmazdı. Daha içe kapanık, içe atar şekilde davranırdım. Stresten bacağımı sallardım, karnım ağrırdı mesela." cevabını vermiştir. Amaca ulaşmaya ve çözüme dair strateji ve kaynakları ortaya çıkarmaya yardımcı olan ve danışanın farkındalığını destekleyen istisnai soru (Ağca ve Avşaroğlu, 2020, s. 1021) sorularak birlikte çözüm yolları ve kaynaklar ele alınmıştır. İstisnai soruya danışan "sınav olacağından haberdar olmadığımda, sevdiğim şeyle meşgul olurken ve kendimi motive edip rahatladığımda" yanıtlarını vermiştir. Bu yanıtlar danışanla birlikte ele alınmış ve "kendine olumlu telkinlerde bulunma, nefes egzersizlerinden yararlanma ve hobilere zaman ayırma" gibi çözüm yolları keşfedilmiştir.

Üçüncü oturum: Üçüncü oturumda danışan derecelendirme sorusuna "6" cevabını vermiştir. Bu ilerlemeye katkı sağlayan etkenler olarak ilk iki oturumda belirlenen uygulamaları düzenli olarak yapmayı söylemiş ve özellikle kendine olumlu telkinde bulunmanın etkili olduğunu belirtmiştir. Destek kaynakları hakkında görüşüldüğünde ise ailesi ve arkadaşları, belirgin olarak da annesi ve bir kız arkadaşı ile duygularını paylaşmanın, sohbet etmenin kendisine iyi geldiğini aktarmıştır. Bu keşiflerden hareketle ev ödevleri oluşturulmuş, günlük yaşamında bu destek kaynakları ve çözüm yollarına yer vermesi kararlaştırılmıştır. Oturumda değişime dikkat çekilerek danışan ile birlikte genel bir değerlendirme yapılmıştır. Danışan bu süreci sınav stresini azaltmaya yönelik bir kapı olarak ifade etmiştir. Sonlandırmaya yönelik "psikolojik danışmaya artık ihtiyacın olmadığını nasıl anlayabiliriz?" sorusuyla var olan durum ve ilerleme değerlendirilmiştir. Sınavı, artık hayatının bir parçası olarak görmeye başladığını ve böylece danışmaya olan ihtiyacının çok büyük ölçüde azaldığını söylemiştir.

Dördüncü oturum: Danışanla birlikte son oturum olarak belirlenen 4. oturuma tüm süreç özetlenerek başlanmış, daha sonra önceki oturumda verilen anne ile sohbetleri arttırma, yakın arkadaşlarla daha fazla vakit geçirerek paylaşımda bulunma ve resim

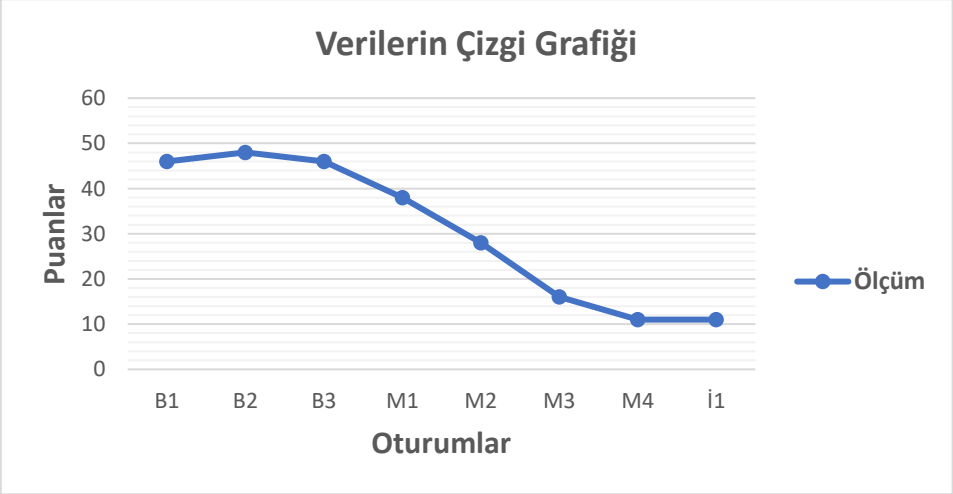
yapma hobisine zaman ayırma ev ödevleri ele alınmıştır. Ayrıca oturumda gevşeme egzersizini desteklemesi ve danışanın hayal etme gücünden yararlanarak daha nitelikli ve etkili uygulama olmasından yola çıkılarak "Güvenli yer egzersizi" uygulaması gerçekleştirilmiştir. Böylece danışanın sınav öncesi kendini daha iyi hissetmesi ve rahatlaması amaçlanmıştır. Danışanın derecelendirme sorusuna bu oturumdaki cevabı "8" olmuştur. Danışan, artık sınav kaygısını çoğunlukla kontrol edebildiği için 8 puan verdiğini belirtmiştir. Oturumla birlikte süreç danışanın güçlendirilmesi ve değişimlerin sürekliliği ve kalıcılığına dair motive edilmesi önemsenerek sonlandırılmıştır.

İzleme oturumu: İzleme oturumunda 4 oturumluk tüm psikolojik danışma süreci ve son oturumdan sonra geçen 1 aylık süreç ele alınmıştır. Danışan, LGS'de kendisini zorlayıcı yoğun düzeyde sınav kaygısı yaşamadığını, bu gelişmede psikolojik danışma sürecinin etkili olduğunu söylemiştir. Derecelendirme sorusuna 9 cevabını vererek bu süre zarfında olumlu yönde değişimlerin sürdüğünü; gevşeme egzersizleri, hobi edinme vb. uygulamaları devam ettirdiğini aktarmıştır.

Süreçte her oturumda uygun zamanlarda "amigo etkisi"nden yararlanılarak danışanın çözüme yönelik baş etme uygulamaları ve gelişimi övgülerle desteklenmiştir. Çözüm odaklı kısa süreli terapide övgüler danışanın pozitif ve güçlü yönlerini ön plana çıkarmak amacıyla doğrudan ya da dolaylı olarak sık sık kullanılmaktadır (Ağca ve Avşaroğlu, 2020, s. 1022). Her oturumda sorulan derecelendirme sorusu çok yönlü ele alınarak pozitif yöndeki değişim vurgulanmış ve pekiştirilmiştir. Olguda tüm danışma süreci boyunca amaca yönelik olarak çözüm odaklı kısa süreli terapi ilke ve teknikleri işe koşulmuştur.

Bulgular

Araştırmada yer alan sınav kaygısı yaşayan bireye uygulanan çözüm odaklı kısa süreli terapi programının sınav kaygısını azaltmaya yönelik etkisine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerine ait puanlar Şekil 1'de yer almaktadır.



Kısaltmalar: B= Başlangıç, M= Müdahale, İ= İzleme

Şekil 1. Katılımcının Sınav Kaygısı Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği.

Şekil 1'de yer alan grafikte görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde uygulama yapmadan önce üç oturum sınav kaygısı ölçeği ile bireyden veri toplanmıştır. Bireyden alınan ölçümler sonucunda üç oturum üst üste ölçülen puanlar kararlılık göstermiş olup başlama düzeyi puan ortalaması 46.6 olarak hesaplanmıştır (B1= 46, B2= 48, B3= 46, $\bar{X}$= 46.6). Sonrasında uygulama evresine geçilip birer hafta arayla yapılan uygulamalar

sonrasında ölçümler alınmaya devam edilmiştir. Uygulama evresinin birinci aşamasından itibaren veriler başlama düzeyi evresindeki puanlara göre azalmaya başlamıştır. Dördüncü oturum sonunda sınav kaygısı puanı 11 puana, puan ortalaması ise 23.2'ye düşmüştür (M1= 38, M2= 28, M3= 16, M4= 11, $\bar{X}$= 23.2). Bir ay sonra yapılan izleme oturumu sonunda yapılan ölçümde ise ölçüm puanın 11 olduğu ve son oturumla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bireyden toplanan verilere göre sınav kaygısının giderek azaldığı ve bu azalışın kalıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, çözüm odaklı kısa süreli terapi programının sınav kaygısı ile başa çıkmadaki etkisini incelemektir. Bireysel psikolojik danışma oturumları 4 oturum ve 1 izleme oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda danışanın derecelendirme sorusuna giderek daha yüksek puanlar verdiği, sınav kaygısında ve sınav kaygısının karın ağrısı, yüzde kızarma, sınava odaklanmada zorluk yaşama gibi etkilerinde azalma olduğunu ifade ettiği; ölçüm puanlarında ise olumlu yönde değişim olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çözüm odaklı kısa süreli terapi programının, sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Alanyazında, çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın sınav kaygısına yönelik (İşlek, 2006; Sarıcı Bulut, 2010) etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Özkan (2021)'ın ortaöğretim öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, grupla yapılan bilişsel davranışçı terapi ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin sınav kaygısı düzeyini düşürmede bilişsel davranışçı terapiye oranla daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. İzleme oturumu ile birlikte 4 oturum gerçekleştirilen çözüm odaklı kısa süreli terapi temelindeki çalışmada Bannick (2007, s. 87) danışanın derecelendirme sorusuna ilk oturumda "1" yanıtı verirken izleme oturumunda ise bu yanıtın "9" olarak değiştiğini belirtmiştir. Alanyazında yer alan araştırmalar çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımının problem çözme becerisi ve sınav kaygısı (Işık vd., 2021, s. 623), sosyal fobi (Ateş ve Gençdoğan, 2017, s. 188), öfke kontrolü (Siyez ve Tan Tuna, 2014, s. 11), tükenmişlik düzeyi (İlbay, 2014) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın ilgili çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Güncel araştırma bulguları ve ilgili alayazın dikkate alındığında, çözüm odaklı kısa süreli terapi programının sınav kaygısı ile başa çıkmada etkili olduğu söylenebilir. Okullarda sınav kaygısı başta olmak üzere, verimli ders çalışma, zaman yönetimi ve akran zorbalığı gibi akademik ve kişisel-sosyal alanlardaki sorunlar sıklıkla yaşanmaktadır. Bu sorunlarla başa çıkmada çözüm odaklı kısa süreli terapi hızlı ve etkili çözüm önerileri sunmaktadır. Bu doğrultuda özellikle okullarda görev yapan psikolojik danışmanların çözüm odaklı kısa süreli terapi yaklaşımı ile ilgili bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Rehberlik ve psikolojik danışma lisans programlarında seçmeli ders olarak yer alan çözüm odaklı kısa süreli terapi, zorunlu seçmeli ders olarak güncellenerek okullarda daha yaygın şekilde kullanılabilir. Okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile ebeveynlere de bu konuda bilgilendirilmeler yapılarak paydaşların sürece daha etkin katılımı sağlanabilir.

Güncel çalışmanın tek bir denekle yürütülmüş olmasının bir sınırlılık olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı yaş grupları ve aynı araştırmada birden fazla tek denekli çalışma ile uygulanan programın tekrarlanması ve benzer sonuçların elde edilip edilmeyeceğinin test edilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çalışmada izleme süreci tek bir oturumla gerçekleştirilmiştir.

Sonraki çalışmalarda izleme sürecinin birden fazla oturumla gerçekleştirilmesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Ağca, M. A. ve Avşaroğlu, S. (2020). Kısa Süreli Çözüm Odaklı Yaklaşımda Aile Danışmanlığı. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal Smart Journal,* 6(32), 1021-1032.

Altıntaş, Ö. ve Üzbe Atalay, N. (2022). Sınav Kaygısı ile Başa Çıkmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Psikolojik Danışma Süreci: Bir Olgu Sunumu. *Uluslararası Çocuk ve Ergen Travma Kongresi,* 24-26 Mart, İzmir: Sayfa: 45.

Arslan, N. ve Akın, A. (2016). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 72-84.

Arslan, Ü. ve Gümüşçağlayan G. (2018). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapiye Kısa Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 47, 491-507.

Asarlı, Z. (2023). *Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) Yaklaşımı Temelli Müdahalenin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi.* Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Aslan, H. R. ve Çakmak Tolan, Ö. (2021). Çocuk, Ergen ve Aileye Uygulanan Çözüm Odaklı Terapi Müdahalelerinin Çocuk ve Ergenlerin Davranış Problemleri Üzerinde Etkililiği: Bir Sistematik Derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2582-2605.

Ateş, B. ve Gençdoğan, B. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Fobi ile Başa Çıkmalarında Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 188-203.

Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz-Yeterlilik Ve Sınav Kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bannick, B. P. (2007). Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(2), 87–94.

Başal, H. A. (1997). Denetim Odağı ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 21(103), 4-11.

Başarır, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bilgin, O. (2016). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Özgüven Düzeyine Etkisi.* Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayınları.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. ve McCann, N. (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.

Çakmak, A. , Şahin, H. ve Akıncı Demirbaş, E. (2017). 7. ve 8. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 1-9.

Çitemel, N. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

De Shazer, S., Dolan, Yvonne., Korman, H., Trepper, T., McCollum, Erıc. ve Kim Berg, I. (2012). *More than Mıracles The State of The Art of Solutıon-Focused Brıef Therapy.* https://www.academia.edu/download/3454743/SFBT.pdf. [Erişim tarihi: 01.06.2023].

Demir, M. ve Gençdoğan, B. (2017). Okul Tükenmişliğini Yordamada Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi,* 8(20), 111-126.

Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.

Doğan, S. (1999). Çözüm-Odaklı Kısa Süreli Terapi: Kuramsal Bir İnceleme. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(12), 28-38.

Doğan, S. (2000). Okul Psikolojik Danışmanları için Yeni ve Pratik Bir Yaklaşım: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi. *Eğitim ve Bilim,* 25(116), 59-64.

Doğan, U. (2020). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42.

Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale validation. *ERIC Digest*, ED495968. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495968.pdf [Erişim tarihi: 01.06.2023].

Eker, O. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri ve Anne-Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi.

Erçevik, A. (2021). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi ve Öyküsel Psikolojik Danışma Yaklaşımlarına Dair Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Humanistic Perspective,* 3(2), 400-419.

Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 12, 13-38.

Feta, M. (2019). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.

Gençtürk, M. (2019). *Sınav (Kaygısı Yaşayan Lise Öğrencilerinde EMDR Terapinin Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Işık, M., Demircan, Ü. ve Gürhan, N. (2021). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin Problem Çözme Becerisine ve Sınav Kaygısına Etkisi. *EJONS Uluslararası Dergisi,* 5(19), 622-635.

İlbay, A. B. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

İşlek, M. (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Karaburç, G. ve Tunç, E. (2017). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19*(1), 199-213.*

Kavakçı, Ö., Yıldırım, O. ve Kuğu, N. (2010). Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve Sınav Kaygısı için EMDR: Olgu sunumu. *Klinik Psikiyatri, 13*, 42-47.

Kaya, M. ve Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime Geçiş Sistemi Ortak Sınavlarına Girecek Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yeni Symposium*, 53(3), 32-42.

Keshavarz Afshar, H., Safarifard, R. ve Navai, G. (2022). The Effect of Solution-Focused Therapy on Social Anxiety of Adolescents. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(1), 80-91.

Köse, S., Yılmaz, Ş. K. ve Göktaş, S. (2018). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ile Uyku Kalitesi Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi,* 9(2), 105-111.

Linton, J. M., Bischof, G. H. ve McDonnell, K. A. (2005). Solution-Oriented Treatment Groups for Assaultive Behavior. *The Journal for Specialists In Group Work*, 30(1), 5-21.

Morris, L. W. ve Liebert, R. M. (1970). Relationship of Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety to Physiological Arousal and Academic Performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 35(3), 332-337.

Okyay, C. ve Yılmaz Bingöl, T. (2022). Lise Öğrencileriyle Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Olarak Yürütülen Tezlerin İncelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 88-96.

Öner Koruklu, N., Öner, H. ve Oktaylar, H. C. (2006). Sınav Kaygısı ile başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-11.

Özcan, B. (2017). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinde Anne Baba Tutumu ile Depresyon ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Beykent Üniversitesi.

Özdemir Kurt, E. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Destek Algılarıyla İlgili Olarak Sınav Kaygısı ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Beykent Üniversitesi.

Özkan, M. (2021). *Grupla Yapılan Bilişsel Davranışçı Terapi ve Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapinin Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısına Etkisinin Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Sarıcı Bulut, S. (2010). İlk İkinci Kademe Vücudunun Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GUJGEF)*, 30 (2), 325-356.

Sideeg, A. (2015). Test Anxiety, Self-Esteem, Gender Difference, and Academic Achievement: The Case of The Students of Medical Sciences at Sudanese

Universities: A Mixed Methods Approach. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 9(11), 39-59.

Siyez, D. M., ve Tan Tuna, D. (2014). Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerilerinde Çözüm Odaklı Psiko-Eğitim Yönlendirme Etkisi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 11-22.

Sklare, G. B. (2013). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi.* 4. Baskı. (Çev: D. M. Siyez). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şahin, Ş. ve Çövener Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik Dönemi ve Sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.

Şahinler, G. (2018). *On İkinci Sınıf Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Umut Düzeyi ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Taşpınar Göveç, N. (2014). *Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Tekin İftar, E. (2018). *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar.* 2. Baskı. Ankara: Anı Yayınevi.

Totan, T. (2018). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Sınav Kaygısının Değerlendirilmesi: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(2), 143-155.

Tuna, D. (2012). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Öfke Kontrolü Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Türk Dil Kurumu/Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ [Erişim tarihi: 01.06.2023].

Ulusoy, S., Yavuz, K. F., Esen, F. B., Umut, G. ve Karatepe, H. T. (2016). Sınav Kaygısına Yönelik Bilişsel Grup Terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 28-37.

Uysal, R. (2014). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşıma Dayalı Bir Müdahale Programının Ergenlerde Risk Alma Davranışına Etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Ünal, M. (2020). *Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ruminasyon ve Öğrenilmiş Çaresizlik Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Üstgörül, S., Keçe, Cem ve Çay, M. (2021). Vajinismusta Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Yaklaşımı: Olgu Sunumu. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi,* 7, 35-42.

Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Uyarılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 241-250.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1582-1596.
Geliş Tarihi-*Received*: 17.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1344643

The Auteur Theory in the Filmmaking of Emin Alper

Auteur Kuramının Emin Alper Sinemasındaki İzlekleri

Meltem CEMİLOĞLU*

Abstract

This research examines the films Turkey's director, Emin Alper, created via the lens of the auteur concept and aims to explore common styles and inherent meanings within his creations. Initially, the auteur concept was introduced to distinguish elite directors from ordinary ones. However, it has progressed now to distinguish the directors who display technical competence, unique style, and inner meaning in their films. The role of a screenwriter is often associated with the auteur concept, given the prominence of the screenplay writing process in this theory. Emin Alper, who has directed and written four films in the last ten years, is an exceptional director whose work warrants scrutiny within the domain of auteur theory in Turkish Cinema. Throughout his films "Tepenin Ardı," "Abluka," "Kız Kardeşler," and "Kurak Günler," Alper incorporates characteristic features and internal meaning beneath the surface of the depicted events. Qualitative content analysis is utilized in this study to examine these features in Alper's films based on the auteur theory criteria. An essential aspect of auteur theory is the director's signature, namely their works' distinctive styles and themes. Distinctive styles and themes were also identified in Alper's films.

Keywords: Auteur theory, Turkish cinema, film analysis, Emin Alper.

Öz

Bu araştırma, Türkiye'den yönetmen Emin Alper'in filmlerini auteur kavramının merceğinden incelemekte ve yönetmenin eserlerindeki ortak üslupları ve içkin anlamları keşfetmeyi amaçlamaktadır. Başlangıçta auteur kavramı, elit yönetmenleri sıradan olanlardan ayırmak için ortaya atılmıştır. Ancak bu kavram günümüzde, filmlerinde teknik yetkinlik, benzersiz üslup ve içsel anlam sergileyen yönetmenleri ayırt etmek için kullanılmaktadır. Bu kuramda senaryo yazım sürecinin öne çıkması nedeniyle yazarın rolü de sıklıkla auteur kavramıyla ilişkilendirilir. Son on yılda dört filmin hem yönetmenliğini hem de senaristliğini üstlenen Alper, Türk sinemasında auteur kuramı çerçevesinde incelenmesi gereken istisnai bir yönetmendir. Alper, "Tepenin Ardı", "Abluka", "Kız Kardeşler" ve "Kurak Günler" filmleri boyunca, tasvir edilen olayların yüzeyinin altında karakteristik özellikler ve içsel anlamlar barındırır. Bu çalışmada, Alper'in filmlerindeki bu özellikleri auteur kuramı kriterlerine göre incelemek için nitel içerik analizi kullanılmıştır. Auteur kuramının önemli bir yönü, yönetmenin imzası, yani eserlerinde bulunan ayırt edici tarzlar ve temalardır. Alper'in filmlerinde de ayırt edici üslup ve temalar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Auteur kuramı, Türk sineması, film analizi, Emin Alper.

* Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi İletişim Bil. Fak. Sinema ve Televizyon Bölümü, e-posta: mcemiloglu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8779-7555.

Introduction

The movie 'Abluka' (2015), written and directed by Emin Alper, was the winner of the 48th Best Director Award of the Cinema Writers' Association (SİYAD), "Kız Kardeşler" (2019) was the winner of the 52nd Best Director Award, and "Kurak Günler" (2022) was the winner of the 55th Best Director Award. This award is bestowed upon successful directors in Turkey's cinematic industry. A standout characteristic of this award is that most directors who have won this award are also screenplay writers. One possible conclusion based on this is that film writers who take part in the voting process imply that they also consider the quality of screenwriting when selecting the 'best' directors, albeit not explicitly stated. The close relationship between screenwriting and film directing evokes the 'auteur' theory in Cinema. According to David Andrews (2013, p.40), citing Jacques Rivette, the auteur theory underscores the intimate link between the director and screenwriting. The great American directors earned their acclaim not because of the superior infrastructure of the American cinema system but because they began with the script from the outset. Indeed, Andrews (2013) identifies the directors' recognition of screenwriters as 'technicians' and the mastery of the script from the very beginning as the primary reasons why they were held in high regard as 'great directors.' Narrowing down the auteur theory in Cinema to the relationship between the director and screenwriting would be inaccurate. However, using the auteur theory as a reference for analysis can be a good starting point. Therefore, this article will examine the films of director Emin Alper using the auteur theory as a framework. The following sections of the article will discuss the auteur theory and its implications for Turkish Cinema. The following section will analyze Emin Alper's Cinema regarding the auteur theory, focusing on his four films made to date: Tepenin Ardı (2012), Abluka (2015), Kız Kardeşler (2019), and Kurak Günler (2022).

The Rise of Auteur Theory

André Bazin, a prominent French film critic and theorist, played a significant role in shaping the auteur theory's philosophical underpinnings. In the late 1940s and early 1950s, Bazin argued for the primacy of the director's vision as the defining factor of a film's artistic value (Andrew, 1978). This perspective aligned with the core principles of the auteur theory, which would later gain prominence in the writings of French New Wave critics such as François Truffaut and Jean-Luc Godard.

Bazin believed in "ontological realism," asserting that Cinema could capture and represent reality uniquely and authentically (Bazin, 1967). This belief led him to prioritize the director's role in shaping a film's outcome, emphasizing the director's artistic choices in capturing reality through the camera's lens. In his writings, Bazin championed directors like Orson Welles and Jean Renoir, who displayed a distinctive and personal style in their films (Dudley, 1978).

Furthermore, Bazin's advocacy for the use of long takes, deep focus, and minimal editing reflected his belief in Cinema as a medium that could capture the nuances and complexities of reality without excessive manipulation (Bazin, 1967). New Wave directors would later embrace these principles and adopt similar techniques in their films to assert their individual visions and artistic voices (Hillier, 1985).

After World War II, European Cinema departed from the classical notions of Cinema and pursued innovation. The new Realism movement in Italy was at the forefront of these innovative approaches. The influence of Neorealism in France led to the establishment of Cahiers du Cinéma magazine, which Bazin headed. The young film writers who gathered there brought the auteur theory to the world stage.

Bazin founded Cahiers du Cinéma magazine. Bazin's endorsement of directors as central figures in the filmmaking process laid the foundation for the auteur theory, which would be further developed and popularized by critics associated with the French film journal Cahiers du cinéma. These critics, including Truffaut and Godard, would cite Bazin's writings as a significant influence on their approach to film analysis and their own filmmaking practices (Truffaut, 1954).

Astruc's views while working for Cahiers du Cinema impacted both critics and directors. While this theory, named "director's cinema," was based on Astruc's ideas, it did not constrain the notion that the director is the primary author of the film. Astruc maintained that the director should utilize the camera as an expressive tool to communicate his emotions and thoughts freely. Moreover, Astruc's introduction of the concept of "camera-stylo" (camera-pen) advanced the auteur theory. According to Astruc's argument, filmmakers are to use the camera as writers use a pen to convey their personal vision and reflections. In his fundamental essay, Astruc remarked, "Gradually, cinema will liberate itself from the oppressive aspects of its visual nature, the image per se, and the direct and explicit demands regarding the narrative, to become as sophisticated and flexible a medium for expression as written language" (Astruc, 1948, p. 17). Astruc's notion accentuated the significance of the director's unique perspective in shaping the film, adding to the evolution of the auteur theory.

Auteur Theory and Different Approaches to Auteur Theory

Auteur theory embraces the notion that film, as a work of art, must bear the director's signature. The use of the adjective 'auteur' for directors began after the Second World War when a group of film writers in France, who were not in a close professional or theoretical relationship with each other, developed a new approach to American Cinema (Kuhn & Westwell, 2020, p. 51). These writers re-evaluated American Cinema with the idea that not all American films were produced with commercial concerns and that there were also films produced by master and artist directors (Kuhn & Westwell, 2020, p. 51). It should be noted here that the word auteur in French means author in English, and author in Turkish means artist, master (artist) and writer (Güngör, 2014, p.83). Therefore, the auteur director can be perceived as the sole creator of the resulting film, likened to a novelist, or as a director who makes a difference, who is a master, and whose artistic concerns predominate.

The cultural production of Cinema is deeply intertwined with dominant institutional practices. Bordwell, Staiger, and Thompson invite us to reflect on the true freedom and ideology of film production, arguing that all Cinema, whether Hollywood, national, or avant-garde, has no choice but to respond to the conditions set by the classical Hollywood mode. The claim that even a director like Welles, who defies Hollywood's commercial formulas, unintentionally endorses the mainstream system calls into question the genuine autonomy of auteurs (1985, pp. 60-83). If the dominant mode of film production already determines the cultural narrative, what is the role of the "author as producer"? (Benjamin, 1934) It is questionable whether filmmakers can challenge the ideological saturation of Hollywood. At this point, it asks, "Are filmmakers nothing but pawns in the commercially driven cinematic environment?".

Perhaps one of the most challenging features of auteur theory is that it was not initially developed as a theory and, therefore, does not rest on clearly definable concepts and fundamental assumptions. Nevertheless, attempts have been made to draw a framework based on the publications of film writers and the characteristics of the directors they define as auteurs. For example, Andrew Sarris (1963) identified three main

characteristics for the definition of auteur director. The first of these is the technical competence of the auteur director. If the director lacks technical competence, he/she is not considered worthy of consideration by film writers. However, Sarris (1963) needed to assess what technical competence encompasses. The second characteristic of the auteur director is a distinguishable personality. According to the author, this personality should be reflected as a stylistic character that can be seen repeatedly in the director's films. There must be a connection between the flow of the film and the director's thoughts and feelings. Sarris (1963) pointed to inner meaning as the third and final characteristic of an auteur director, and according to him, inner meaning emerges from the conflict between the director's personality and the material at hand. The second characteristic, the distinguishable personality, tries to dominate or adapt to the material at hand. Again, in this feature, Sarris (1963) does not explain the 'material at hand.' These ambiguities may be due to the fact that the concept of auteur, as the author admits at the outset, was not developed as a theory beforehand but was later transformed into a theory through the discussions of film writers. Sarris (1963) argues as a discourse that the second and third characteristics already exist in most American Cinema. Because in the American cinema system, a film is often commissioned to a director. And in selecting that director, auteur director characteristics play an essential role. In this case, looking at the auteur theory from a narrow framework, it can be concluded that auteur theory began to be mentioned when French film writers changed their perspective on American Cinema, and the new perspective became widespread among American film writers.

Another author who contributed to clarifying the auteur theory is Peter Wollen. Wollen (2013) approaches the subject from a different angle and discusses the differences between the auteur director and those who fall outside this category, or metteur en scène, as he calls them. According to the author, for many years, the model of auteur directing has been European film directors with their strong sources of inspiration and complete control over their films. The most crucial difference between auteur directors and metteur en scène directors is the prominence of the semantic dimension in the films of the first group (Wollen, 2013). In the films of the second group of directors, on the other hand, performance comes to the forefront, and the resulting film consists of the re-coding of a pre-existing text, i.e., a script, novel, or theater play, within the framework of cinematic technique (Wollen, 2013). According to Wollen (2013), meaning is a phenomenon beyond style or expression.

The ambiguities and, at the same time, the clarifications in the concept of auteur can be understood by comparing the points emphasized by these two theorists. Sarris (1963) includes personality traits as the second characteristic of the auteur director and argues that this should be reflected in the director's films as a stylistic character. On the other hand, Wollen (2013) emphasizes the need to project meaning on the screen in auteur cinema, and meaning is beyond style. In a way, it can be inferred that the director will seek to produce meaning from his/her films based on his/her own personal characteristics and technical competence. However, the meaning here is not within the director's fictionalization of the film's flow but underneath it. At this point, Sarris' (1963) intrinsic Meaning and Wollen's semantic meaning overlap. Because Sarris' (1963) inner meaning is also beyond personality traits, it emerges from the conflict of personal traits with the material at hand.

A third significant contribution to the auteur theory comes from Geoffrey Nowell-Smith. Nowell-Smith (2003) argues that the term is used in three different senses. The first is that the director is solely responsible for every detail of the film; the second is that the term is used as a measure of value; and the third is that it is used as a principle of method

in criticism (Nowell-Smith, 2003). The author considers the first two meanings as 'absurd.' Because there is no list of 'every detail' in film criticism, the second one creates a dogma that hinders the critical aesthetic approach (Nowell-Smith, 2003). According to Nowell-Smith (2003), the third is the only appropriate meaning. Here, the critical method accepts the existence of the auteur director and constructs criticism around this phenomenon. The critic's job is to discover the characteristic features of the director's film, which are often not easily perceptible in the film.

Although the approaches discussed in this section offer different definitions, they also share common features that are expressed in different terms. It has already been mentioned above that Sarris' (1963) notion of "intrinsic meaning," that is, the Meaning that emerges from the conflict between the personality trait and the material at hand, and Wollen's (2013) semantic meaning overlap. What Nowell-Smith (2003) refers to as "characteristic traits" is similar to the approaches of the other two theorists. The fact that characteristics are not easily and obviously perceptible is close to Sarris' (1963) intrinsic meaning. According to Sarris (1963), the reflection of the director's personality, emotions, and thoughts on the film's flow is more than a planned and purposeful fiction designed to be clearly shown. Nowell-Smith (2003) brings this phenomenon to the point of being a method for understanding film. He, too, thinks that characteristic traits (or inner meaning, semantic meaning) are not self-evident but have to be found and extracted by the viewer; that is, they are in the background of the fiction, not in the fiction of the film flow. As a result, auteur theory places auteur directors in a different place according to their ability to skillfully implant these characteristics into the film's flow.

Auteur Theory in Turkish Cinema

Auteur cinema in Turkish Cinema is a phenomenon that emerged mainly after the 1960s. In this period of Turkish Cinema, many directors took on tasks such as writing the script of their films and taking an active role in the editing and shooting process. These directors endeavored to create their unique style in their films. Therefore, auteur cinema in Turkish Cinema means that a director creates a unique signature in his/her films and uses this signature in his/her films.

Auteur theory is a theory that forms the basis of Auteur cinema. This theory argues that the signature characteristics of a director's films stem from the director's personal vision. Accordingly, the director's style and characteristics in his/her films stem from his/her personal point of view, worldview, and aesthetic understanding.

The emergence of modern Cinema in the 1960s, particularly in French Cinema, profoundly influenced Turkish filmmakers and gave rise to the notion of the auteur director in Turkish Cinema during that time. Filmmakers such as Metin Erksan, Ömer Lütfi Akad, and Halit Refiğ distinguished themselves as auteurs by adhering to National Cinema and Social Realism theories, showcasing their unique styles and technical competence. These directors, who gained recognition as auteurs, displayed a remarkable integration of form and content in their films, reflecting their distinct artistic vision and commitment to presenting their own interpretation of Turkish society and culture.

As the 1980s arrived, Turkish Cinema was subjected to censorship due to the military coup, leading to a shift in focus towards more personal, director-driven films. In this period, films centered on internal journeys, dealing with themes such as communication breakdowns and alienation, became prominent. Themes of women and migration were also explored in these director-centric works, which became the predominant cinematic form of the time. Despite the constraints of censorship and self-censorship on narrative forms, directors like Ömer Kavur, Erden Kıral, Atıf Yılmaz, and

Şerif Gören, each with their own distinctive style, were able to produce a limited number of films. Mainly from the latter half of the 1990s onwards, television provided a new platform for Cinema. With the support of the Ministry of Culture, Euroimages, video, and film festivals, filmmakers had more opportunities. This period saw filmmakers producing works without commercial concerns, as these new possibilities allowed them to express themselves more freely in their creations.

The evolution of Turkish Cinema in the 1990s and 2000s was significantly influenced by a new generation of directors who emerged from film schools, bringing academic rigor and a passion for crafting a unique cinematic language. During this period, Turkish Cinema witnessed a significant shift in its aesthetic and thematic focus, primarily driven by directors such as Zeki Demirkubuz, Derviş Zaim, Yeşim Ustaoğlu, Nuri Bilge Ceylan, and Semih Kaplanoğlu. Despite the persistence of traditional Yeşilçam production mode and the increasing influence of television on Cinema, these filmmakers carved out a niche for themselves by producing low-budget films, often with state support and foreign co-productions.

To summarize, auteur cinema and theory in Turkish Cinema have become evident with the works of the directors mentioned above. These directors have created a unique narrative style, aesthetic understanding, and worldview in their films. Screenwriting, one of the main characteristics of auteur cinema, has played a very important role in these directors' films.

Auteur theory is a phenomenon that also shapes the present Turkish Cinema. Especially in recent years, it is seen that directors have tried to create a unique style in their films and have made efforts to emphasize the characteristic features in their films. Auteur cinema and theory have an essential place in the future development of Turkish Cinema.

Auteur theory is a method used in analyzing directors and films in Turkey. As an example, Özcan (2021) published an analysis of Reha Erdem's Cinema within this framework. The author analyzes Erdem's films under the subheadings of time, use of space, characters, and cinematographic style. In essence, the evaluation tries to reveal how Erdem constructs the film under these subheadings and, according to the auteur theory above, the characteristic feature/meaning of the film. According to Özcan (2021), in the movie "A Ay", time does not follow a linear flow. The film's main character, Yekta, who lives with his bedridden grandfather, constantly thinks about the past and moves back and forth between the past and the present. This is Yekta's own time. An old, neglected mansion is the movie's primary location. According to Özcan (2021), this location evokes the feeling of leaving the place as soon as possible. In his character analysis, the author interprets the fact that Yekta misses his mother more than his father as Yekta's rebellion against the patriarchal order.

In Özcan's (2021) analysis, it is understood that subheadings affect the analysis of the film. While the subheading "Time" emphasizes that everyone creates their own time and lives in it by referring to the tides between the past and the present as the meaning/characteristic feature of the film, the subheading "Use of Space" makes an inference that has nothing to do with the first meaning/characteristic feature, such as that the space evokes the feeling of running away. Similarly, in the subheading "Character," Yekta's missing his mother but not his father is considered a rebellion against the patriarchal order; no connection is established between this and the previous meaning/characteristic features, and the patriarchal order interpretation remains in the air. However, it can be seen as a characteristic feature of this film that the director deals with the theme that everyone has their own time apart from the time that flows

independently of people and that Yekta has a notion of time trapped between the past and the present. The house used as a location in the movie is actually an old and worn-out mansion, an element from the past that also exists today. Yekta's second dilemma can be seen as the dilemma between "showing" and "seeing" that he experiences when he frequently sees his mother, representing the past, but the camera, representing the present, cannot detect this moment, which reinforces Yekta's notion of time.

The connection with his mother does not stand out as an element that can be associated with the characteristic feature/meaning of the film since there is no narrative about the father. These determinations, different from Özcan's evaluation, reveal a feature of the auteur theory. As stated at the beginning, the concept of auteur in Cinema was introduced not as a theory but as a discourse, which was later turned into a theory through the efforts of film writers. This situation points to various uncertainties in terms of basic concepts and methods of analysis. The differences between Özcan's (2021) analysis above and the statements critical of it stem from the weaknesses of the auteur theory.

In this context, a sub-heading in Özcan's (2021) analysis is Cinematographic Style. The subject of montage, which the author discusses under this heading, is perhaps an indisputable example of David Andrews' (2013) description above. Through quotations from Erdem's own statements, the author conveys how important montage is for the director. This characteristic of Erdem coincides with Andrews (2013) pointing out that auteur directors have the ability to master all stages of the film from the script. Unlike Star cinema, Erdem prefers to reflect the characteristic feature/meaning by including montage.

In particular, the elements that recur in the flow of the film are essential in terms of how much the director is involved in the editing process and how the director uses the editing process to reflect the characteristic feature/meaning he wants to reflect in the film. In conclusion, Özcan's (2021) analysis of Reha Erdem's Cinema fits within the framework of auteur theory. The fact that Reha Erdem also wrote the screenplay of the film, the way the characters are processed in the flow of the film, the contribution of the location to the creation of an atmosphere full of mysteries, and the director's use of montage in the cinematographic style not for the consistency of the flow but for the emergence of characteristic feature/meaning is indeed in line with what is required from an auteur director. It is possible to describe the meaning that emerges from the film as Yekta living in his own concept of time, and this concept of time is full of ebbs and flows between the past and the present; this motif is reinforced by the use of an old mansion as a location.

There are also different studies on the application of auteur theory in Turkey. For example, in Dugan's (2022) thesis titled Tolga Karaçelik's Cinema within the Framework of Auteur Theory, Tolga Karaçelik's feature films are analyzed in terms of Auteur theory. Auteur theory emerged to answer the question of who is the creator of the movie. This theory aims to reveal the connections and integrity between the director's films. According to the study, the themes Karaçelik prefers in his films, the metaphors used, and the connections between the films have helped him develop a unique cinematic style. This study addresses the question of whether Karaçelik is an auteur or not. Within the framework of the auteur theory, the three premises identified by Sarris and Wollen's structuralist approach are taken as basis. The director's cinematic background, his personality, the period he lived in, and the society's characteristics were also considered. According to the study results, specific characteristics emerge when analyzing Karaçelik's films in terms of Auteur theory. In particular, the themes frequently used in the director's films, the similarities between the characters, and the connections between the films suggest that Karaçelik is an Auteur.

Another example is Baki's (2020) The Image of Play in Auteur Cinema: The Case of Nuri Bilge Ceylan and Zeki Demirkubuz. In this thesis, the films of Nuri Bilge Ceylan and Zeki Demirkubuz, two directors who are considered auteurs in Turkish Cinema, are analyzed using the semiotic method through the image of the play. The thesis discusses the understanding of auteur cinema from the perspective of play, how their inner and social observations are reflected in their films, how auteurs remind themselves, and different dimensions of the concept of play. The thesis concludes that both directors' films deal with different dimensions of play and use different forms of imagery and that these forms of imagery contribute to the understanding of the auteur's inner world and the reflection of his social observations.

Emin Alper Cinema in the Light of Auteur Theory

As the introduction mentions, Emin Alper is one of the most successful directors of recent independent Turkish Cinema. All four of his films have been screened at international film festivals and won numerous awards. Emin Alper's first feature film "Tepenin Ardı" (2012), won the Caligari Film Award at the 62nd Berlinale and the Golden Tulip (National Competition), Best Film, Best Screenplay and FIPRESCI (National Competition) awards at the 31st Istanbul Film Festival. "Abluka" (2015), his second feature film, premiered in the competition section of the 72nd Venice International Film Festival and won the special jury prize at the festival. "Abluka" also won the 9th Asia Pacific Screen Awards grand jury prize. Her third feature film "Kız Kardeşler" (2019), won the Golden Tulip (National Competition), best director, best actress (Cemre Ebüzziya, Ece Yüksel, Helin Kandemir), best original music (Giorgos Papaioannou, Nikos Papaioannou), FIPRESCI (National Competition) awards at the 38th Istanbul Film Festival. His fourth feature film "Kurak Günler" (2022), won the Best Director, Best Actor (Selahattin Paşalı), FİLM-YÖN Best Director award in memory of Erden Kıral, SİYAD Best Film Award in memory of Murat Özer, best music (Stefan Will), best editing (Özcan Vardar, Eytan İpeker), Cahide Sonku (Çiğdem Mater) awards at the 59th Antalya Golden Orange Film Festival. "Kurak Günler" also won best editing at the 35th European Film Awards and best Greek co-production (Yorgos Tsourgannis) at the 14th Hellenic Film Academy Awards.

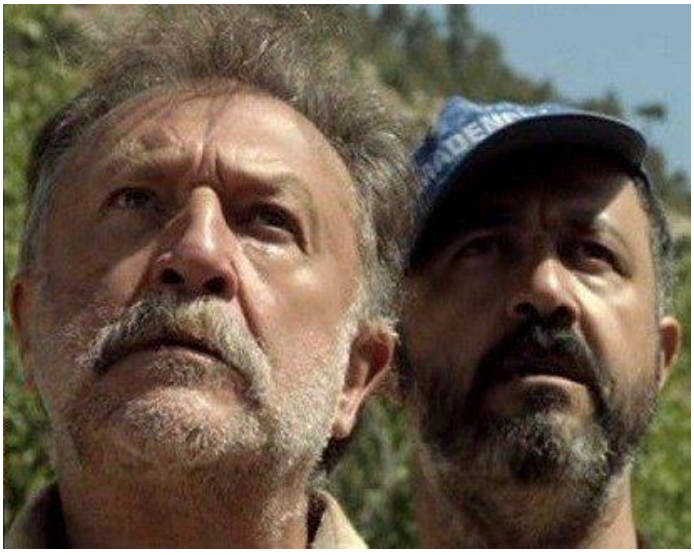
The common feature of these four films is that Emin Alper also wrote screenplays and has his own unique cinematic language. His own cinematic style stands out in a distinguishable way, which can be seen as an essential factor in Alper's being regarded as an auteur director. In almost all of his films, Alper is a director who produces discourse on concepts such as society, the past, the other, power, and masculinity through individual stories.

Although there are moments in Alper's Cinema, which is not directly built on social issues, where the individual's story, personality, and self come into contact with the social, it is not possible to read Alper's Cinema as socialist or political Cinema within the framework of the primary meanings it presents. However, when Alper's films are read regarding the social determinants and influences hidden in the stories of individuals, they offer essential arguments about the society in which they are made. The director's arguments, which are hidden within the main story and discourse and which emerge in secondary interpretations, are about Turkey's social and cultural dilemmas and problems such as power, the other, femininity, and masculinity. In his films, the director emphasizes the intertwining of the social and the individual, the indirection between the two, and that the most accurate and effective way to understand the social is through understanding the individual.

Deniz Elçin (2022) points out that a common feature in Emin Alper's films is timelessness and spacelessness. There are no explicit statements or signs about the period in which the films take place. The viewer can guess about the period in which the movie takes place based on the tools, equipment, etc., used in the films. The same applies to the location. For example, the setting of the movie could be a village (as in "Kız Kardeşler") or a city (as in "Abluka"). In no case is the location of the village or the city made explicit to the viewer. In a way, Alper may have seen this as an element that would narrow the meaning and context of the films.

In addition to Elçin's, there are other studies and debates in the literature on Emin Alper as an auteur. For example, in Çağlar Özdemir and Zeynep Dadak's article titled "Emin Alper and 'New Realism' in Turkish Cinema," it is emphasized that Alper works with a "holistic understanding of cinema" and that his films have parallel thematic features (Özdemir & Dadak, 2019). Again, in Burcu Şimşek's article titled "Allegory in Emin Alper's Cinema: The Case of Abluka," it is stated that Alper frequently uses allegorical elements in his films and thus gives messages about social and political issues (Şimşek, 2019). These studies summarize the discussions in the literature on the evaluation of Alper as an auteur.

In fact, in Alper's cinematic language, ambiguity is not limited to time and space. For example, in the opening scene of the film "Tepenin Ardı", which will be discussed first here, someone angrily destroys tiny poplar seedlings. However, it is not clear who this person is and why he is destroying the seedlings. Later in the movie, after Faik's statements about Mehmet's debt, Mehmet is seen repeating the scene of the destruction of the poplar seedlings. Mehmet takes out his anger at Faik by hitting the seedlings. Faik then tells Mehmet that if anything happens to him, he will leave him the poplar grove he inherited from his father. Faik, who is meticulous about Mehmet's debt, does not care much about the poplar. It is understood from Mehmet's destruction of the seedlings that the poplar has no material value. Mehmet can, therefore, take out his anger by destroying the seedlings. Faik, with his attitude towards the Yoruks, claims to exist behind the hill, and his behavior towards Mehmet shows that he has come here to be a dominant power. However, when he fails to achieve this sovereignty, on the one hand, he pressures Mehmet for his debt.



Görsel 1. Tepenin Ardı (2012), Faik ve Mehmet

On the other hand, he claims that the Yoruks are responsible for the events that take place, such as the rocks falling from the hill while he was slaughtering the goat and

the murder of Zafer. However, the figure of the Yoruks never becomes flesh and blood throughout the movie. They are "behind the hill". It is an abstract, abstract yet ambiguous figure. Faik has created an enemy to give context to his sovereign power relations, and he struggles with the enemy in a paranoid state of mind. His assistant Mehmet is aware of the situation. Both his objection to the slaughter of the goat taken from the nomads and his statement that the rocks falling from the hill are not the work of the nomads but due to the season show that Mehmet sees the paranoia in Faik. In the end, however, Mehmet depends on Faik, especially economically. Therefore, even if he disagrees with Faik's claims, he still has to do what he says. Alper said in an interview that the film is an allegory of nationalism: "Of course, it is also possible to read it as an allegory of the Republic of Turkey, since the Republic of Turkey also has an extremely nationalist past, has failed to solve its own internal problems in its history and often blames this on outsiders" (Civan & Yüksel, 2012).

In Tepenin Ardı, it is seen that the director displays an approach in line with the auteur theory. The film is based on the theme of the struggle to become the dominant power. In this struggle, the character Faik creates an enemy to justify himself and places his actions within the framework of this enemy concept, which can be read as an allegory. This approach emphasizes the director's power in Nowell-Smith's (2003) auteur theory to shape the film's meaning and reveal its characteristics.

The character analysis of the film also shows that the director displays an approach in line with the auteur theory. The character of Mehmet can be read as an intellectual character who sees the wrongdoings of those in power but whose hands are tied. The character of Nusret, on the other hand, is an opportunist who takes refuge in his individualism because he cannot find his social identity and believes that everyone is experiencing their own loneliness. The inner characteristics of these characters reflect the director's effort to reveal the characteristic features of the film.

In conclusion, the allegory approach and character analysis in the film "Tepenin Ardı" show that the director displays an approach in line with the auteur theory. The characteristic feature of the film is that it is based on the theme of the struggle to become a sovereign power; in this struggle, creating enemies is treated as an intrinsic part.

Regarding auteur theory, Alper's "Abluka" reflects the characteristic features of auteur cinema, such as rendering time and space meaningless, blurring the boundary between reality and illusion, and focusing on the characters' inner worlds. "Abluka" takes place in a neighborhood blockaded by the police. However, clues as to which neighborhood of which city the events take place in real life are deliberately avoided. In addition, as Deniz Elçin's (2022) description above points out, only the television, motorcycles, and similar equipment give the viewer clues about the time in which the movie takes place. The fact that time and space are left in the background makes it easier to focus on the transitions between reality and illusion, which intensify, especially in the second half of the film. This can be explained by Alper's view of time and space as secondary to the meaning of the movie. This approach emphasizes that the inner meaning of the film is related to the paranoid thoughts that take place in the characters' minds and perceptions and that space or time plays a secondary role.



Görsel 2. Abluka (2015), Ahmet

"Abluka" reflects the characteristics of auteur cinema by blurring the boundary between reality and illusion and focusing on the characters' inner worlds. There is no significant cinematographic difference in the scenes of reality and illusion. A conclusion that can be drawn from this is that Alper needs to be more concerned with clearly showing reality and illusion to the audience. In other words, Alper wanted the audience to share in the deterioration of the characters' perception of reality. Thus, he has created a world where the audience cannot decide what is real and what is hallucination. The cinematographic sameness is actually intended to involve the audience in the almost complete intertwining of reality and illusion in the perceptions of Kadir and Ahmet. Alper explains this fiction in his own words as follows: "My concern was more to involve the audience in the distortion of the characters' perception of reality. I wanted not only the characters but also the audience to be unable to decide what is a dream, what is real, what is hallucination, and to be dragged into this paranoid world" (Yüksel, 2016, p. 515).

In the movie Tepenin Ardı'nda, the title of the movie points to Faik's imaginary enemy as a subtext. The same is true for "Abluka". As a subtext, the title of the movie points to how people gradually lose the clear line between reality and illusion due to the political violence and oppression experienced through the blockade and how this loss can even lead to people losing their lives. As a result, the film's characteristic feature and intrinsic meaning are that people experience paranoia and conspiracy thoughts individually. However, they are a substratum of the social events that appear in the foreground. Therefore, when the film Abluka is analyzed in terms of auteur theory, it shows that Alper is a director who reflects the characteristics of auteur cinema.

Unlike his first two films, in "Kız Kardeşler," Alper focuses on women in the context of gender. However, the gender identity in the film is not done by emphasizing the male-female conflict and patriarchal social order but through the direct depiction of women in the foreground. Instead of a male-female conflict, the woman is placed in the context of the urban-rural dichotomy. The institution of 'feeding,' which has a long history in Turkey, can be seen as an allegory that provided a powerful opportunity to establish this equation and helped the urban-rural dichotomy to take on a more class structure. In "Kız Kardeşler," they are given to families living in the city as fosters, but all three of them return to the village for different reasons. The difficulties of adapting to life with the family in the city are especially described through Nurhan. Nurhan thinks that Necati's son's education is lacking because no one gets angry with him, and she wants to fill this gap herself. According to her, education through anger is natural, but in the end, it becomes a reason for being sent back to the village. Yet, none of the sisters are willing to stay in the village.



Görsel 3. Kız Kardeşler (2019), Havva ve Nurhan

The position of men in this equation is also noteworthy. Şevket, the father, especially makes efforts for his youngest daughter to return as a foster child. He is also sad that his middle daughter returns. However, he is reluctant for his eldest daughter to go to Ankara to live with her aunt. The reservation here may be that if all three of them leave, there will be no woman left to do the housework, which implicitly refers to the social position of women.

Furthermore, Şevket's conversation with Necati at the raki table about his youngest daughter is again seen as a pattern of men making decisions for women in the background. At this point, however, a city-country contradiction arises between Necati and Şevket. Necati cannot respond to Şevket's request, stating that he should also talk to his wife. However, Şevket considers the answer he receives from Necati as a foregone conclusion.

One of the common features of Emin Alper's films that helps him to be considered as an auteur is the frequency of cinematographic techniques he uses in his films, especially the use of dim light. The use of dim light significantly affects the atmosphere of the films. This can be seen as an element that strengthens the visual narrative of Alper's films. Cinematographically, the use of dim light inside the house is also striking in "Kız Kardeşler." The dim light in this space, where primarily women spend their time, emphasizes the pessimism of the sisters' stuckness between the city and the countryside and the impression that their dreams of going back to the city are not realistic. In conclusion, "Kız Kardeşler" carries Alper's characterization and inner meaning that although women are depicted with their own hopes and expectations, they are part of the patriarchal order in the background. Moreover, the characters' psychological depth and unique qualities in Alper's films are essential in terms of auteur theory. This is also evident in "Kız Kardeşler". The subtle depictions of the character's inner worlds and social positions can be considered one of the characteristics of the auteur director.

The allegorical structure of the film is also essential in terms of auteur theory. The allegorical narrative style, which is frequently observed in Alper's films, strengthens the central theme and inner meaning of his films. In "Kız Kardeşler," the emphasis on the social position of women and the patriarchal order is an example of Alper's political narratives in his films. In conclusion, the fact that "Kız Kardeşler" bears the characteristics of an auteur director, the effective use of cinematographic techniques, its psychological depth, and its allegorical structure are essential elements when evaluated in terms of auteur theory.

With this film, Alper has taken his Cinema in a different direction than his first three films. "Kurak Günler" is based on a much more direct narrative than his previous films. Beyond how the characters see themselves and society, the cinematic approach and

metaphors in Alper's film are also important in this sense. The cesspool metaphor symbolizes society's moral decadence and how it leads individuals into a bottomless pit. In addition, the dim lighting techniques used throughout the film create a dark and mysterious atmosphere and emphasize the characters' dark sides. Furthermore, the movie's horror and suspense elements help the audience better engage with the characters' psychology and understand the movie's inner world.



Görsel 4. Kurak Günler (2022), Zeynep ve Emre

The movie is centered around a young prosecutor (Emre) who is assigned to a town suffering from a water shortage. The mayor of the town has developed a populist solution to connect the groundwater to the town despite the environmental board's reports and the public's reactions. He tries to attract Emre to his side. When Emre does not show his side on this issue, the mayor tries to discredit him. Rumors circulate that Emre has a homosexual relationship with journalist Murat. Although the parties in this equation appear on the axis of good and evil, Emre is actually a character with weaknesses, ambition, and arrogance. Therefore, his relationship with the mayor turns into a power game.

Furthermore, while investigating the rape of a mentally unstable Roma woman at a night of entertainment where he was present, Emre shows characteristics other than his "good" status. He was present at the party and is among the possible suspects of the rape because he was drugged and passed out, and when he woke up, he did not remember anything. In addition, he focuses the investigation on two people he disliked from the beginning. In the end, the rape incident is blamed on Emre. As a result of the populist campaign, Emre is lynched by the townspeople. Emre and journalist Murat end up in front of a sinkhole while fleeing from those hunting them.

Alper's film offers a politically sophisticated approach by dealing with the complexities and contradictions in human nature rather than the characters' social positions. Instead of being a prosecutor in pursuit of the truth, the character of Emre is drawn as a character with many intricate and human characteristics, based on the thesis that conscience and many mechanisms that can override conscience are intertwined. These mechanisms also play a role in the public's lynching of Emre. When the public began to see Emre as "harmful" due to his discrediting, they could override their conscience.

From a cinematographic point of view, the sinkhole gains meaning as a symbol of how the moral collapse in society drags individuals into a bottomless pit, which is also the film's characteristic feature and inner meaning. In an unorthodox approach, the final sinkhole scene is shot in pitch darkness, reinforcing the meaning of the sinkhole as a kind of bottomless pit that draws people in. Instead of being a prosecutor in pursuit of the

truth, the character of Emre is drawn as a character with many intricate and human characteristics based on the thesis that conscience and many mechanisms that would disable conscience are intertwined. In fact, these mechanisms also play a role in the public's lynching of Emre. When the public began to see Emre as "harmful" due to his discrediting, they could override his conscience. Finally, Alper says the following about Emre's character: "I always prefer much more complex and problematic identification relationships. I think it is more politically correct and sophisticated, and I also think it has a side that leads people to discuss and think" (Ildır & Büte, 2022).

Auteur theory suggests that a film is linked to its director's unique style, themes and cinematographic techniques. In this context, Alper's unique cinematographic approach, in-depth analysis of the characters, and critical perspective on social issues in "Kurak Günler" led to his recognition as an auteur. Alper creates complex characters in his film while addressing social and political issues, leading the audience to think and discuss. Moreover, the film's use of the metaphor of the sinkhole to describe how moral decadence in society leads individuals into a bottomless pit reflects Alper's cinematographic style. In conclusion, "Kurak Günler" can be considered an example of auteur theory with Alper's unique cinematographic narrative, themes, and character analysis.

Conclusion

In conclusion, Emin Alper is undoubtedly one of the most successful auteur directors of recent independent Cinema. The definition of auteurism is based on the fact that Alper also wrote the screenplay in all of his films, and as a director/screenwriter, he dominates the entire film. In addition, by using metaphor and allegory in all four of the films briefly analyzed above, he has tried to process an inner meaning beneath the apparent meaning. On the other hand, the themes of metaphor and allegory vary from one film to another. In "Tepenin Ardı," they are embodied by the hill, and the hill enables Faik to create an invisible enemy behind the hill. In "Abluka," on the other hand, it is the blurring of the line between reality and illusion that creates allegory. This blurring is a psychology that people living under political violence due to the "Abluka" are subjected to. In "Kız Kardeşler," the allegory is fed by three women who experience urban life. The return of all three to the village is the visible face of the urban-rural conflict on a large scale in the context of the practice of feeding. In "Kurak Günler," the sinkhole is an allegory of moral decadence and the way this decadence drives people to the edge of the abyss. Allegory is an element that reinforces Alper's cinematic style, a style that leaves the outcome to the viewer's own judgment without a clear ending. At the same time, it also sheds light on the audience in terms of tracing characterization and inner meaning.

References

Altyazı. (2019). *Emin Alper İmzalı Kız Kardeşler'in Fragmanı Yayınlandı*. https://altyazi.net/haberler/emin-alper-imzali-kiz-kardeslerin-fragmani-yayinlandi/ [Erişim Tarihi: 06.01.2023]

Altyazı. (2022). *Emin Alper ile Kurak Günler Üzerine Söyleşi: 'Dolaysız Bir Karabasan'*. https://altyazi.net/soylesiler/emin-alper-ile-kurak-gunler-uzerine-soylesi/ [Erişim Tarihi: 01.02.2023]

Andrews, D. (2013). *Theorizing Art Cinemas: Foreign, Cult, Avant-garde, and Beyond*. Austin: University of Texas Press.

Baki, Z. (2020). *Auteur Sinemasında Oyun İmgesi: Nuri Bilge Ceylan ve Zeki Demirkubuz Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Bazin, A. (1967). *What Is Cinema? Vol. 1.* [(Çev.) Hugh Gray]. California: University of California Press.

Bordwell, D., Staiger, J., Thompson,K. (1985). *The Classical Hollywood Cinema: Film Style and Modes of Production to 1960.* London: Routledge & Kegan Paul.

Civan, C., & Yüksel, A. H. (2012). *Tepenin Ardı Bir Milliyetçilik Alegorisi.* https://www.hayalperdesi.net/soylesi/76-tepenin-ardi-bir-milliyetcilik-alegorisi.aspx [Erişim Tarihi:01.01.2023]

Dudley, A. (1978). *André Bazin*. Oxford: Oxford University Press.

Dugan, S. E. (2022). *Auteur Kuram Çerçevesinde Tolga Karaçelik Sinemas*ı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Elçin, D. (2022). *Emin Alper Sineması: Çatışma Hikayeleri.* https://www.soylentidergi.com/emin-alper-sinemasi-catisma-hikayeleri/ [Erişim Tarihi: 21.02.2023]

Gündoğdu, A. (2014). Varlığın Özü "Tepenin Ardı"nda Emin Alper'den Bir Varol(ama)ma Öyküsü. *Sinecine, 5*(1), 27-52.

Güngör, A. G. (2014). Auteur kuramı ve Metin Erksan sineması. *The Journal of Academic Social Science Studies*.

Hillier, J. (1985). *Cahiers du Cinéma: The 1950s: Neo-Realism, Hollywood, New Wave*. Cambridge: Harvard University Press.

Ildır, A., & Büte, E. B. (2022). *Emin Alper ile Kurak Günler Üzerine Söyleşi: 'Dolaysız Bir Karabasan'.* https://altyazi.net/soylesiler/emin-alper-ile-kurak-gunler-uzerine-soylesi/ [Erişim Tarihi:01.03.2023]

Kuhn, A., & Westwell, G. (2020). *A Dictionary of Film Studies*. Oxford: Oxford University Press.

Nowell-Smith, G. (2003). *Luchino Visconti*. Londra: British Film Institute.

Özcan, E. S. (2021). Reha Erdem Sinemasının Ortak Paydaları Bağlamında "Seni Buldum Ya" Filminin Karşılaştırmalı İncelemesi. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, *18*, 102-131.

Sarris, A. (1963). Notes on the auteur theory in 1962. *Film Culture,* (27), 561-565.

Truffaut, F. (1954). A Certain Tendency of French Cinema. *Cahiers du cinéma*, [(Çev.) Liz Heron]. https://www.newwavefilm.com/about/a-certain-tendency-of-french-cinema-truffaut.shtml [Erişim Tarihi:01.04.2023]

Wollen, P. (2013). *Signs and meaning in the Cinema* (5. baskı). Londra: Palgrave Macmillan.

Yüksel, E. (2016). "Didaktizm Sanatı Öldürür" Emin Alper'le Söyleşi. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi, 3*(2), 512-516.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1597-1613.
Geliş Tarihi-*Received*: 10.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 08.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340816

Leyla ve Mecnun'un Fars ve Türk Edebiyatında Resimlenen Tanışma Hikayelerinin Tasarım Kurgusu Bakımından Mukayesesi

An Analysis of Leyla and Majnun's Meeting Stories Illustrated in Persian and Turkish Literature in Terms of Design Fiction

Sabriye Hilal ARPACIOĞLU*

Öz

Arap, Türk, Fars ve Urdu edebiyatında sıkça ele alınan Leyla Mecnun eserinin en eski kaynağı Arap edebiyatında 9. Yüzyılın ikinci yarısına dayanır. İbn Kuteybe'nin Kitab eş-Şi'r ve'ş-şu'ara eserine dayanan bu hikâye, Doğu edebiyatında çokça karşımıza çıkmakta, tek başına kaleme alan kişi 13. Yüzyılda Nizami Gencevi olmakla beraber, ilk minyatürlü nüshalarına da Nizami'nin Hamse eserinde rastlanmaktadır. Nizami'den sonra eserin popülaritesi artmış, Leyla ve Mecnun hikayesi birçok taklit ve versiyonları ile çoğalmıştır. Örneğin, 1298'de Emir Hüsrev Dehlevi tarafından yazılan Leyla ve Mecnun, karakter ve konu sıralaması olarak farklılıklar göstermektedir. Dehlevi'nin akabinde de Abdurrrahman-ı Cami, Hatifi, Kâtibi, Mekteb-i Şirazi ve daha birçok İranlı şair bu hikâyeyi kendi tarzlarında yazmıştır. Arap ve Fars Edebiyatının yanı sıra Türk edebiyatında da büyük ilgi gören Leyla ve Mecnun'un 15. Yüzyıl sonlarına ait en bilinen iki versiyonu Mir Ali Şir Nevai ve Muhammed bin Süleyman Fuzuli'ye aittir. Leyla ve Mecnun Arap, Fars ve Türk edebiyatçılar tarafından farklı versiyonları ile sıkça üretilen nadide bir eser olmakla beraber 17. ve 18. Yüzyıla kadar uyarlandığı çeşitlemeleri ile popüler kalmış bir hikayedir.

Fars ve Türk edebiyatında işlenen bu hikayelerin konu farklılıkları olduğu kadar minyatürlerinde de kurgu farklılıkları olduğu göze çarpmaktadır. Leyla ve Mecnun eseri temelde, iki ayrı Arap kabilesine mensup, birbirine aşık iki gencin kavuşamama hikayesini ele almaktadır. Arap, Fars ve Türk edebiyatında, eseri kaleme alan şairler tarafından farklı kurgularla yazılmış, hikâye sıralamasında çeşitlilik göstermektedir. Kurgular arasında bulunan bu farklılık, minyatürlü nüshalara da yansımış ve dolayısıyla hikâyeyi yazan şairin eserine göre yapılan tasvirler değişkenlik göstermiştir. Bu araştırma Nizami Gencevi, Emir Hüsrev Dehlevi, Abdurrahman-ı Cami, Hatifi, Ali Şir Nevai ve Fuzuli'nin yazdığı Leyla ve Mecnun eserlerinde bulunan tanışma hikayesinin edebi farklılıklarının yanı sıra, 15. ve 16. Yüzyıllarda resimlenen nüshalardaki minyatürlerin nakkaşlar tarafından yapılan farklı tasarım kurgularına yoğunlaşacaktır. Hem dönemsel kurgu farklılıkları hem de hikâye bazlı farklılıkların minyatürlü sahnelerdeki tasarım kurgularına etkileri araştırılıp, hikâyede bulunan karakterlerin konumlanma şekilleri incelenip, karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Leyla, Mecnun, minyatür, tasarım.

* Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, e-posta: shrapacioglu@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5489-6437.

Abstract

The oldest source of Leyla Majnun, which is frequently discussed in Arabic, Turkish, Persian and Urdu literature, dates back to the second half of the 9th century in Arabic literature. This story, based on Ibn Qutayba's Kitab al-Shi'r wa'sh-shu'ara, is widely encountered in Eastern literature, and although Nizami Ganjavi was the sole author in the 13th century, the first miniaturized copies are found in Nizami's Khamse. After Nizami, the popularity of the work increased and the story of Leyla and Majnun proliferated with many imitations and versions. For example, Leyla and Majnun, written by Amir Hosrev Dehlawi in 1298, differs in the order of characters and themes. After Dehlawi, Abdurrrahman-e Jami, Khatifi, Kātibi, Mekteb-i Shirazi and many other Iranian poets wrote this story in their own style. The two best-known versions of Leyla and Majnun, which attracted great interest in Arabic and Persian literature as well as Turkish literature, belong to Mir Ali Shir Navoi and Muhammad bin Suleiman Fuzuli in the late 15th century. Leyla and Majnun is a rare work that has been frequently produced in different versions by Arabic, Persian and Turkish literati, and it is a story that remained popular with its variations until the 17th and 18th centuries.

It is noteworthy that these stories in Persian and Turkish literature have differences in subject matter as well as fictional differences in their miniatures. Leyla and Majnun basically deals with the story of two young people from two different Arab tribes who are in love with each other and cannot be reunited. In Arabic, Persian and Turkish literature, it was written in different fictions by the poets who wrote the work, and it shows diversity in the story order. This difference between the fictions is also reflected in the miniature copies and therefore the depictions made according to the work of the poet who wrote the story have varied. This research will focus on the literary differences in the story of meeting in the works of Nizami Ganjavi, Emir Hosrev Dehlevi, Abdurrahman-i Jami, Hatifi, Ali Şir Nevai and Fuzuli, as well as the different design constructions of the miniatures in the copies illustrated in the 15th and 16th centuries. The effects of both period stylistic differences and story-based differences on the design constructions in miniature scenes will be investigated, and the positioning of the characters in the story will be examined and compared.

Keywords: Leyle, Mecnun, miniature, design.

Giriş

Arap, Türk, Fars ve Urdu edebiyatında sıkça ele alınan bir aşk hikayesini konu alan Leyla ve Mecnun eserinin en eski kaynağı 9. Yüzyılın ikinci yarısında yazılmış İbn Kuteybe'nin *Kitāb eş-Şi'r ve'ş-şu'ara* eserine dayanır. Bu ilk oluşturulmuş eserin hikâye sıralaması, Kays'ın Leyla'ya çocukluktan âşık olması ile başlayıp akabinde kavuşamamalarının verdiği üzüntüyle yine Kays'ın vahşi hayvanlarla birlikte vahşi doğada çıplak dolaşması ve bu sebeple Mecnun olarak anılması ile devam eder. Mecnun'un babası Leyla ile evlenmek isteyen Mecnun'a yardım etmek için Leyla'nın babasını ikna etme girişimlerinde bulunsa da başarılı olamaz ve Mecnun babası tarafından bu aşk hastalığını tedavi ettirmek için Mekke'ye götürülür (Hasson, 2018, s. 22). İbn Kuteybe bu eseri ile Arap dünyasının cahiliye döneminde doğmuş ve gelişmişini 10. Yüzyılda gösteren edebi tenkidin ilerlemesine büyük katkı sağlamıştır (Yazıcı, 1999, s. 145).

Daha sonra Ebü'l-Ferec el-İsfahânî 10. Yüzyılda el-Eğānî eseri yeniden kaleme almıştır. Burada Leyla ve Mecnun'a daha geniş yer verilmiş, Kays'ın iyi bir şiir okuyucusu olduğu ve Leyla ile şiir vasıtasıyla iletişimde olduklarından bahsetmektedir (Hasson, 2018, s. 26). Akabinde Ebu Bekir el-velibi tarafından yazılan Divanü Mecnun ve Leyla eserinde şiirlerin arasına küçük mansur parçalar eklenmiş ve esere bir hikâye şekli verilmiştir. Leyla ve Mecnun 10. Yüzyılda Arap dili ve edebiyatı alimlerinin çeşitli şekillerle naklettiği bir halk hikayesi haline dönüşmüştür (Durmuş, 2003, s. 159).

Çoğu araştırmacı 9. ve 10. Yüzyılda Leyla ile Mecnun'un hikayesini orta çağda mistik bir aşkın temsilcisi olarak görmekte, bazıları ise kuzey ve güney Arap kabileleri arasındaki rekabetin bir sonucu olarak popülerlik kazandığını ileri sürmektedir (Hasson, 2018, s. 26).

İki ayrı Arap kabilesine mensup olan Leyla ve Mecnun çocukluktan birbirlerini görüp âşık olurlar. Arap edebiyatında bu ilk görüşmenin yaylada olduğu yazılmış fakat ileri tarihlerde bu eseri kendi üslubu ile değiştirip dönüştüren şairler bu tanışma anlarında da farklılıklara gitmiştir. Yaylada tanışma hikayesini tekrarlayan şairler olduğu gibi, bu iki gencin okulda birbirlerini görüp âşık olduğunu yazan şairler de çoğunluktadır.

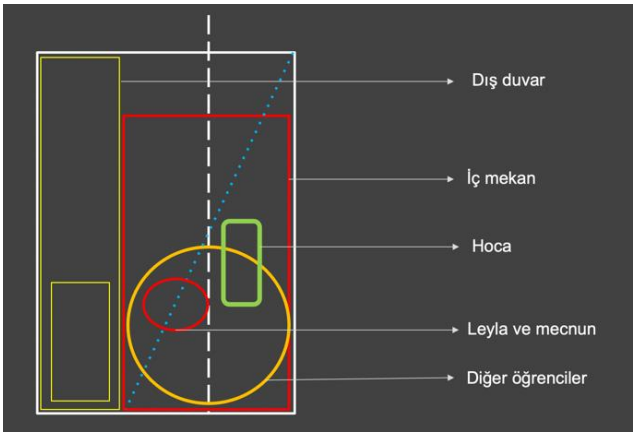
Eser farklı şairler tarafından çokça yorumlanmış, birçok şair kendi üslupları ile eseri kaleme almıştır. Bununla beraber bu eserlerin minyatürlü nüshaları da bulunmakta, araştırmanın temel konusunu da bu minyatürlü nüshaların Leyla ve Mecnun'un tanışma hikayelerini içeren tasvirleri oluşturmaktadır.

Birçok şair tarafından farklılıklar içeren Leyla ve Mecnun hikayesinde, ikilinin tanışma anlarına dair de farklılıklar bulunmaktadır. Nizami Gencevi' nin kaleme aldığı eserde ikilinin tanışma yeri okul olarak betimlenmiş, Arap edebiyatında yaylada tanışan iki aşık Nizami Gencevi'nin eserinden sonra özellikle Fars, Urdu ve Türk edebiyatında da çoğunlukla okulda tanışmış olarak kaleme alınmıştır.

Bu çalışmada Türk, Fars ve Urdu edebiyatında yer etmiş şairlerden, Leyla ve Mecnun eseri yazan ve bu yazılı nüshalarda bulunan tanışma hikayelerinin minyatürleri ele alınmıştır. Araştırmamızda seçilen örnekler üzerinden, okulda gerçekleşen tanışma sahnelerinin nakkaşlar tarafından nasıl bir kurgu ile tasarlandığı incelenecek, kompozisyon oluşumunun ana iskeleti hakkında yorum yapılacaktır.

Araştırmaya başlarken, 15 ve 16. Yüzyılda Nizâmî Gencevî, Emir Hüsrev Dihlevî, Abdurrahman-ı Câmî, Hatifî, Hamdî, Ali Şîr Nevâî ve Fuzûlî'nin telif ettiği minyatürlü Leyla ve Mecnun eserleri taranmıştır. Bulunan eserlerin içinden Leyla ve Mecnun'un okulda tanışma anlarını resmeden sayfalar ele alınmış, minyatürler en erken örneklerden en yenilere doğru sıralanmış, kendi içlerinde mekân kurgusu bakımından ayrılmış, her kurgu kendi içinde tasarım iskeleti bakımından irdelenmiştir. Bulunan tasarım şemaları bir araya getirilerek farklılık ve benzerlikleri sonucunda ortaya çıkan birim gösterilmiştir.

Okulda tanışma hikayeleri, taranan minyatürlü el yazmaları genelinde iç mekân ve mekâna giriş kapısı, iç mekân, hoca iç mekânda öğrenciler dış mekânda ve iç dış mekân bir arada olarak gruplara ayrılıp tasarım düzenleri incelenecektir.



Şablon 1.

Çalışmamızda yöntem olarak dış duvar sınırı, iç mekân sınırı, Leyla ve Mecnun, Hoca ve diğer öğrenciler belirtilen formlarda gösterilecek, bu formlar üzerinden sahnelerin şablonları çıkarılacaktır (Şablon 1). Çıkarılan şablonlar önce kendi

mekanlarında sonrasında da bütün mekân çeşitlerinde benzerlik ve farklılıkları ile incelenecek, ortak form ve şemalar belirlenecektir.

Leyla ve Mecnun Hikayesinin Şairlere Göre Edebi Farklılık ve Benzerlikleri

Leyla ile Mecnun üzerinden yapılan aşk kavramsallaştırması 12. yüzyıldan itibaren alimler arasında yaygınlaşmış, İbn Arabi ve Celalud-din Rumi gibi 13. Yüzyılın büyük ustaları tarafından daha da detaylandırılmıştır. İlahi aşka giden bir yol olarak tanımlanmaya başlayan Leyla ve Mecnun arasında başlayan aşk, Arap ve Fars topraklarında yaşayan alimlerin sık sık atıf yaptığı bir kavram haline gelmiştir. İbn Arabi'nin Fütuhat al-Makkiyah'ı (1240), Rumi'nin Mesnevisi (1273) ve Ferid-ud-din Attar'ın (1221) şiirlerinde yer almıştır. Daha sonra sevgili figürünün belirsizliği Fars şairi Şirazlı Hafız'ın (1390) şiirlerinde ayırt edici bir özelliği haline gelmeye başlamıştır. Bununla beraber Leyla ve Mecnun, İran saraylarında bağlılık, dayanıklılık ve kararlılığın içsel niteliklerini vurgulayan ideal bir model olmuştur (Hasson, 2018, s. 29-30).

Arap şairlerden sonra İranlı şairler Leyla ve Mecnun isimlerini eserlerinde sıkça kullanmış ve şiirlerine konu etmişlerdir. Menûçihrî (ö. 432/1041) ve Baba Kûhî-i Şîrâzî'nin (ö. 442/1050), Enverî ve Hâkānî-yi Şirvânî' Leyla ve Mecnun isimlerini halk arasında sözlü gelen rivayetler ile divanlarında kullanmış, halk arasında dilden dile dolaşan bu hikâye Nizâmî-i Gencevî'ye (ö. 608/1211-12) kadar şairler tarafından tek başına ele alınmamıştır (Yazıcı, 2003, s. 160).

Nizami'nin anlatımı eserin popülaritesini arttırmış, bu eserden sonra Leyla ve Mecnun hikayesinin taklit ve versiyonları çoğalmıştır. Birçok şaire ilham olan eser Farsça, Türkçe, Urduca-Hintçe ve diğer dillerde yazılmıştır (Hasson, 2018, s. 31). Nizami'nin yazdığı Leyla ve Mecnun'da Nizami'nin direkt hangi kaynaktan esinlendiği bilinmese de el-Eġānî ve Divanü Mecnun ve Leyla'dan feyz aldığı iddia edilmektedir (Hasson, 2018, s. 31-32).

Eserde Leyla ve Mecnun karakterlerinde birkaç değişiklik söz konusudur. Kahramanlar yine Arap kabilelerine mensup olarak geçmekte ama aynı zamanda hikâye saray unsurlarını da barındıran bir hale dönüşmektedir. Nizami'nin eserinde Arap şairlerinden farklı olarak Leyla ve Mecnun okulda çocukken tanışıp birbirlerine âşık olan kibar şahsiyetler olarak tanımlanır. Köy hayatı yaşayan iki ailenin yerini de birbirleri ile savaşan iki soylu kabile alır (Hasson, 2018, s. 32).

Nizami'nin hikayesinde Emir Kabilesi yıllarca bir oğlan çocuk için dua eder ve sonunda Kays doğar. 10 yaşında okula gönderilen Kays, okulda başka bir soylu aileden gelen Leyla ile tanışır. Birbirlerine âşık olan gençlerin bu durumunu Leyla'nın ailesi duyar ve artık görüşmelerini istemez. Bunun üzerine Leyla ev hapsine alınır. Kays ise Leyla'yı görememenin verdiği üzüntü ile yas tutmaya başlar. Kendine has tuttuğu bu yas halk arasında ona Mecnun ismini verdirir. Leyla'yı görmek için gece gündüz Leyla'nın kampına giden Mecnun, Leyla'nın ailesinin engellemesinden ötürü bir türlü Leyla ile iletişime geçemez. Bunun üzerine kendini vahşi doğaya atan Mecnun gittikçe yalnızlaşmaya ve vahşileşmeye başlar. Bu duruma üzülen Mecnun'un babası ne kadar uğraşsa da Leyla'nın ailesini ikna edemez ve oğlunun bu aşk hastalığının geçmesi için onu Mekke'ye götürür. Fakat bu girişim başarısız olur çünkü Mecnun üzüntüsünün azalması için dua etmek yerine sevgisinin artması için dua eder. Mecnun Leyla ile ilgili şiirler yazıp söylemeye başlar. Bu şiirler halk arasında meşhur olur ve Leyla'nın kulağına gider. Bunun üzerine Leyla da kendi şiirlerini yazıp söylemeye başlar ve Leyla'nın şiirleri de halk arasında ezberlenir. Mecnun inzivaya çekildiği sırada çölde avlanan Bedevi Şahı Nevfel ile karşılaşır. Mecnun'un hikayesinden etkilenen Nevfel, birleşmelerine yardımcı olmaya karar verir ve Leyla'nın kabilesi ile savaşa girer. Savaşa girse de Leyla'nın

babasını ikna edemez çünkü Leyla'nın babası kızını Mecnun'a vermektense öldürmeyi tercih edeceğini söyler. Hayal kırıklığına uğramış öfkeli Mecnun tekrar vahşi hayata döner. Yolda avcılar tarafından kapana sıkıştırılmış bir ceylan görür ve kurtarır. Akabinde zincire vurulmuş bir yaşlı kadın görür ve çözülmesini ister. Bu çeşit iyilikler yaparak Leyla'nın çadırına varır. Oraya vardığında Leyla'nın Salam ile evlendiğini öğrenir ve yine yanına yaklaşamaz. Bir gün Leyla Mecnun'u görmek için habercisinden onu getirmesini ister. Haberci Mecnun'u Leyla'nın çadırının yakınındaki palmiyeye getirir. İki aşık karşılaştıklarında Mecnun Leyla'ya bir ayet okur ve kaçar. Bir süre sonra Leyla'nın kocası ölür. Akabinde Leyla da ölür. Annesinden ölmeden önce kendisine gelinlik giydirmesini ister. Mecnun Leyla'nın öldüğünü duyunca koşarak mezarına gider ve ölünceye kadar Leyla'nın mezarında yatar. Cesedi parçalanıncaya kadar burada yatan Mecnun'u sonrasında insanlar Leyla'nın yanına gömer. Son sözde Leyla ile Mecnun'un bir rüyada birleştiği söylenir. Bazı araştırmacılar cennette buluşma sahnesinin hikâyeye daha sonradan eklendiğini söylese de diğer araştırmacılar buna katılmamaktadır. Bu tartışılan bir mesele olsa da Hindistan'daki bütün şiirlerde bu son söz hikâyenin ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve kullanılmıştır (Hasson, 2018, s. 34, 36).

Nizami'nin eserinden sonra Leyla ve Mecnun'un tanışma yerleri çoğunlukla diğer şairler tarafından da okul olarak tasarlanmıştır.

Nizami'den sonra 1298'de Leyla ve Mecnun mesnevisini yazan şair Emir Hüsrev Dehlevi(ö.1325)'dir. Şeyh Nizameddin Evliya ile Delhi sultanına ithaf edilen eser Nizami'ninkinden daha kısa olmakta ve bir Hint şehzadesinin macerası tadındadır (Yazıcı, 2003, s. 160). Tasavvufi hiçbir konuya yer verilmeyen eserde Nizaminin eserine göre birkaç değişiklik de olmuştur.

Emir Hüsrev, Nizami'nin şiirinin genel düzenlemesi ve temel olay örgüsünü ile ilgili eserin başlığında kahramanların isimlerinin sırasını tersine çevirir ve Nizami'nin şiirinde bulunmayan birkaç olayı ekler. Örneğin, Nevfel, Leyla ile evlenmek için Mecnun'a yardım edemedikten sonra, Mecnun'u kendi kızı ile evlendirir, ancak Mecnun çöle kaçar. Emir Hüsrev, aynı zamanda, Mecnun'un Leyla'nın yolundan uyuz bir köpeği okşadığı bir bölümü de anlatır. Hüsrev, Nizami'nin ölçüsünü ve mesnevinin genel yapısını korur; Nizami gibi, girişinde de oğluna bir öğüt bölümü yer alır ve sonsözde şair, annesi ve kardeşinin aynı yıl içindeki ölümünün yasını tutar. Eserin girişinde Emir Hüsrev, Nizami'yi alkışlar ve onun seviyesine olabildiğince yaklaştığını iddia eder. Bu nedenle, Emir Hüsrev'in hikâyeyi yeniden yazması, selefine saygılarını sunarken aynı zamanda aynı gelenek içindeki konumunu göstermektedir. Eserleri Hint-Fars stilinin yaratılmasında oldukça etkili olmuş ve Delhi'nin bir Fars üretim merkezi olarak ortaya çıkmasına katkıda sağlamıştır. Emir Hüsrev'in eserleri, Farsça konuşulan dünyada da popülerleşmiş özellikle Orta Asya'da ve daha sonra Safevi, Babür, Timur ve Osmanlı topraklarında da nam salmıştır (Hasson, 2018, s. 37).

Emir Hüsrev Dihlevi'nin ardından Leyla ve Mecnun, 1484'te Abdurrahman-ı Câmî tarafından yazılan *Heft Evreng* isimli yedi mesneviden oluşan eserin altıncısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yazıcı, 2003, s. 160). Bu eser, Nizami ve Emir Hüsrev'den daha da farklı olmakta Arap şairlerin tarzına daha çok benzemektedir.

Hikâyede Leyla ve Mecnun okul yerine bir yaylada tanışır. Bununla beraber Mecnun'un ölümü de farklı anlatılmıştır. Bir bedevi Mecnun'u ararken onu çölde kucağında bir ceylan yavrusu ile ölmüş olarak bulur ve durumu Leyla'ya bildirir. Leyla da Mecnunun mezarına gelir ve onun üzerinde ölür. Cami eserinde bağımsız biçimde tasavvufla ilgili parçalara yer verse de konu tamamı ile bir aşk macerası olarak derlenmiştir (Yazıcı, 2003, s. 160).

Abdurrahman-ı Câmî'nin yeğeni Hâtifî'nin 1521' de yazdığı *Leyla ve Mecnun* mesnevisinde de hikâyede değişiklikler gözükmektedir. Çölde avlanırken karşılaştığı Mecnun'a Leyla ile kavuşması için yardım eden Nevfel, bu eserde Leyla'ya âşık olup, Mecnun'u öldürmek üzere bir zehir hazırlar fakat bu zehirle kendisi ölür. Çölde ölüp, cesedi kumlar üzerinde bulunan Mecnun ise hacdan dönen hacılar tarafından defnedilir. Hâtifî'nin *Leyla ve Mecnun*'unda Mecnun bir deli olarak değil, ermiş olarak tanıtılmıştır (Yazıcı, 2003, s. 161). Bununla beraber Hâtifî Mecnun'un Leyla'nın köpeğine sarıldığı bölüme daha geniş ve daha dramatik bir yer verir. Hâtifî'nin dili Nizami'ye göre daha basit ve anlaşılırdır (Hasson, 2018, s. 39).

Bu şairler dışında Güney Asya ve Osmanlı Topraklarında bilinen bir başka Farsça anlatım da 1435'te Kâtibî, 1481'de Mektebî-i Şîrâzî, 1492'de Misâlî-i Kâşânî, 1512'de Nizâmeddin Ahmed Süheylî, 1514'de Sevdâî ile Hilâlî-yi Esterâbâdî, Derviş Alî-i Gîlânî, Kāsımî-i Gunâbâdî, Kāsım Han Bedahşânî, Sa'deddin Rehâî-i Hâfî, Ya'kūb-i Sarfî-i Keşmîrî, Mîr Cümle-i İsfahânî, Nâmî-yi İsfahânî, Sabâ-yi Kâşânî yapmıştır. Bunlardan başka yine müellifleri bilinen ama günümüze ulaşmayan bazı eserler de mevcuttur (Yazıcı, 2003, s. 162).

Aşkın ve aşıklığın sembolü olarak görülen Leyla ve Mecnun hikayesi Arap ve Fars edebiyatının yanı sıra Türk edebiyatında da büyük ilgi görmüştür.

1317'de Gülşehrî tarafından kaleme alınan Mantıku't-tayr eserinde Hüdhüd "ışıkbazlık ve maşuk'tan bahsederken yetmiş dokuz beyitle Leyla ve Mecnun hikayesi özetlenmektedir (Pala, 2003, s. 163). Eserin içinde yer alan Dâsitân-ı Leylâ vü Mecnun'da Gülşehrî, Nizami gibi beşerî aşkı ilahi aşk olarak göstermekte, hikâyenin sonunda Leyla Mecnun'u görmek için yola çıkıp Mecnun'un yanına vardığında selam vermekte ve kendisinin Leyla olduğunu söylemektedir. Fakat Mecnun selamı alsa bile artık Leyla'yı tanımamaktadır. Gülşehrî konuyu tasavvufi açıdan ele almış ve hikâyenin sonunda artık Mecnun'un Leyla'sı Mevla olmuştur (Yavuz, 2005, s. 60).

Aşık Paşa'nın 1330 da yazdığı Garibname isimli eserinde Tanrı'ya ulaşmak için örnek olarak Mecnun'un aşkından bahsetmektedir (Hasson, 2018, s. 39).

Türk edebiyatında Leyla ve Mecnun hikayesini ilk kez müstakil bir mesnevi olarak 1478 de Gülşen-i Uşşâk adı ile yazan şair Edirneli Şâhidî'dir. (Pala, 2003, s. 163) 6446 beyitten oluşan bu eser en uzun Leyla ve Mecnun versiyondur (Hasson, 2018, s. 41).

Hikâyenin 15. yüzyılın sonlarına ait diğer iki Türkçe versiyonu en bilinenleridir. Biri Çağatay Türkçesinin ünlü şairi Cami'nin de yakın arkadaşı Mir Ali Şîr Nevâî (ö. 1501), İkincisi, 1536'da Muhammed bin Süleyman Fuzuli (ö. 1556)'dir.

Ali Şîr Nevâî'nin 1484'te yazdığı Hamse'nin içinde Leyla ve Mecnun da vardır. Nizami ve Emir Hüsrev-i Dihlevi'nin aynı adı taşıyan Farsça mesnevilerine bir cevap niteliğinde kaleme aldığı eser 38 bölüm, 3622 beyitten meydana gelmekte ve pek çok nüshası bulunmaktadır.

Türk Edebiyatı'nın en bilinen ve en çok beğenilen mesnevisi ise 1556 yılında Fuzûlî tarafından yazılmıştır. Fuzûlî'nin eseri yazarken Hâtifî'den etkilendiği düşünülmektedir (Hasson, 2018, s. 41).

Bunun dışında Leyla ve Mecnun'u yazan diğer Türk şairler 15. Yüzyılda Hamdullah Hamdi, Ahmed Rıdvan; 16. Yüzyılda Bihiştî Ahmed Sinan Çelebi, Sevdâî, Hakîrî, Kadîmî, Hâmidîzâde Celîlî, Lârendeli Hamdî, Celâlzâde Sâlih, Halîfe, Atâyî ; 17. Yüzyılda Fâizî; 18. Yüzyılda Örfî Mehmed, Andelîb, 19. Yüzyılda Nâkâm olarak sıralanabilir (Pala, 2003, s. 163).

Leyla ve Mecnun Arap, Fars ve Türk edebiyatçılar tarafından farklı versiyonları ile sıkça üretilen nadide bir eser olmakla beraber 17. ve 18. Yüzyıla kadar uyarlandığı çeşitlemeleri ile popüler kalmış bir hikayedir.

15 ve 16. Yüzyılda Resimlenen Leyla ve Mecnun Nüshalarındaki Okulda Tanışma Minyatürleri

Yurt dışı kütüphanelerinde yapılan araştırmalar sonucunda Leyla ve Mecnun'un okulda tanışma anlarının resimli nüshaları mekân farklılıkları bakımından ayrılacaktır. Mekanlar kendi içinde Leyla, Mecnun, Hoca ve öğrenci konumlamaları ile şablonlaştırılarak tasarım kurgusu bakımından benzerlik ve farklılıkların daha net anlaşılması hedeflenmektedir.

İç Mekân ve Mekâna Giriş Kapısı Bulunan Örnekler

Okulda tanışma tasvirlerinde iç mekân ve iç mekâna giriş kapısı bulunan örneklerde giriş kapısının genellikle sağ kısımda konumlandığı görülmektedir. İncelenen bütün örneklerde giriş kapısının bulunduğu duvarın eni minyatürlü sayfanın üçte birlik alanına denk gelecek şekilde tasarlanmıştır.

Ayrıca dış kapıyı belirtmek için cetvel dışında sağ kısma konulan kapılı minyatürler de bulunmaktadır.



Resim 1. N. Hermitage Museum, 1431, Herat[1]

Resim 2. N. Met Museum, 1994.232.4, 1431-1432, Herat [2]

Resim 3. N. Cambridge University Library, Ms Add.3139, 1500[3]

Resim 4. N. Walter Arts Museum, W609, 1516, Herat[4]

[1] https://www.arthermitage.org/The-Khamsa-by-Nizami.start24.show48.html [Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[2] https://www.metmuseum.org/art/collection/search/455041 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[3]https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/ed3dac54-cfc0-43b5-9eb7-6214abe98094/surfaces/a0f32409-f108-4f39-bc8e-5079b3149243/# (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[4] https://art.thewalters. org/detail/81273/majnun-playing-with-wild-animals-3/ (Erişim Tarihi: 07.07.2023]



Resim 5. N. Ms Browne, 1434 P.267, 1540[5]
Resim 6. N. Freer Gallery Of Art, F1908.267, 1548, Şiraz, Safevi[6]
Resim 7. N. Freer Gallery Of Art, F1908.352, 1550, Şiraz, Safevi,
Resim 8. F.BNDF, Département Des Manuscrits, Turc 316, 1551-1560[7]



Resim 9. N. I.O. Islamic, 1138, F.189, 1590, Şiraz[8]
Resim 10. N. Walter Arts Museum, W.610, 1580, Safevi[9]
Resim 11. D. The Israel Museum, Jerusalem, B69.0572, 1550-1560, Şiraz[10]
Resim 12. N Arthur M. Sackler Gallery, S1986.286, 1600-1610, Safevi[11]

İncelenen 12 eser doğrultusunda, okulda tanışma tasvirlerinde iç mekân ve iç mekâna giriş kapısı bulunan örneklerde giriş kapısının genellikle sol kısımda konumlandığı görülmektedir. Giriş kapısının bulunduğu duvarın eni, minyatürlü sayfanın üçte birlik alanına denk gelecek şekilde tasarlanmış, okul mekânı tasarımın 3'te 2'sini kaplamaktadır (Resim 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12).

Örneklerde giriş kapısında içeri girmekte olan ya da kapıda bekleyen bir figür bulunmakta, bazı örneklerde bu kapının üzerinde bir pencere ve pencerenin içinde de

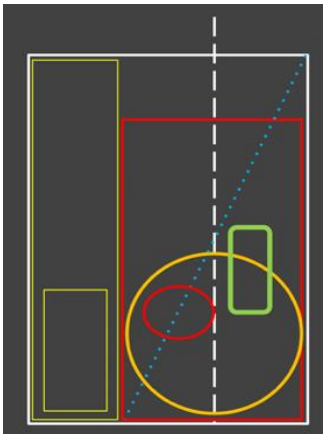
[5]https://www.joh.cam.ac.uk/library/special_collections/manuscripts/oriental_manuscripts/oriental/browne1434/1434p267.htm (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[6] https://asia.si.edu/object/F1908.267/ (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[7] https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b84272029/f54.item.r=turc%20316.zoom (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[8]https://commons. wikimedia.org/wiki/File:Layla_and_Majnun_at_school_-_Majalis_al'Ushshaq_of_Sultan_Husayn_Mirza_(1590-1600),_f.189_-_BL_IO_Islamic_1138.jpg (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[9] https://art.thewalters. org/detail/22150/five-poems-quintet/(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[10] https://www.imj.org.il/en/collections/508995(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[11] https://asia.si.edu/object/S1986.286/(Erişim Tarihi: 07.07.2023]

yine bir figür görülmektedir (Resim 3, 5, 6, 7,9,10, 11). Ayrıca dış kapıyı belirtmek için cetvel dışında sağ kısma konulan kapılı minyatürler de bulunmaktadır (Resim 8).



Resim 13.

Leyla ve Mecnun çoğunlukla hocanın yakınında resmedilmiş, nüshaların çoğunda tek hoca bulunurken bazı nüshalarda iki hoca kurguya dahil edilmiştir (Resim 3, 6, 7). Leyla ve Mecnun incelenen örneklerde çoğunlukta yan yana konumlanırken, çoğu nakkaş hocayı ikiliye asimetrik olarak yerleştirilmiştir. Hoca ve Leyla Mecnun' un bu çapraz yerleşim ikili arasındaki iletişimi desteklemekte, konunun ana karakterlerini tasarım olarak dikkat çekici hale getirmektedir. Öğrenciler incelenen bütün minyatürlerde hocanın etrafına konumlanacak şekilde daire formunda dizilmiş, Leyla ve Mecnun bu dairenin içinde yer almaktadır (Resim13).



Şablon 2.

İç mekân ve mekâna giriş kapı alanı bulunan minyatürlerde tasarım bütünlüğü bulunmakta, mekân bölümleri ve ana karakter dizilimleri incelenen örnekler bütününde

iç mekânın mevcut resmin 3'te 2'si olduğu, hoca ve Leyla Mecnun konumlanmasının çoğunlukla asimetrik bir dizilimde gerçekleştirildiği, öğrencilerin de bu üçlüyü daire dizilimi ile çevrelediği görülmektedir.

Nüshaların tamamına bakıldığında üç eşit parçaya bölündüğü görülen minyatürde Şablon üzerine baktığımızda iç mekâna, Leyla ve Mecnuna, hocaya birer birim içerisinde yer verildiği belirlenmiştir (Şablon 2).

İç Mekân Örnekleri

Okulda tanışma tasvirlerinin iç mekân örneklerinde mekâna giriş kapısı bulunmamaktadır. Tasarımlar sadece iç mekânı gösterecek şekilde tasarlanmıştır. Bazı örneklerde iç mekân mimarisinin simetrik bir denge ile oluştuğu (Resim 14, 15, 16, 17, 19, 21), bir örnekte iç mekân iki bölümden oluşturulup iki ayrı duvar olarak yine kendi içinde simetrik bir mimari ile planlandığını (Resim 18) ve bir örneğin de tamamen simetriden arınmış asimetrik bir denge ile yatay düzlemde tasarlanmış olduğu görülmektedir (Resim 20).



Resim 14. N. Blm, Add Ms 25900, 1442-1443, Herat[12]
Resim 15. BLM, Add MS 25900, 1442-1443[13]
Resim 16. N. The John Rylands Library, Persian Ms 36, 1445, Şiraz[14]
Resim 17. N. Met Museum, 13.228.3, 1449-1450, Şiraz [15]



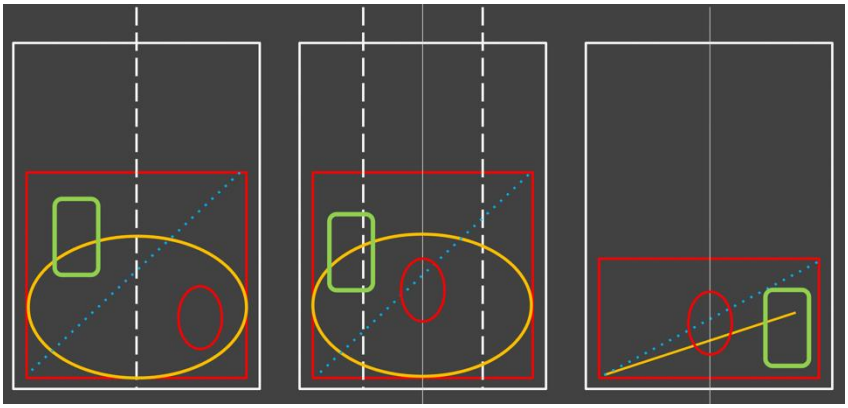
[12] https://www.britishmuseum.org/collection/object/W_1977-0228-0-6 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[13] http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_25900_fs001r(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[14] https://www.digitalcollections. manchester.ac.uk/view/MS-PERSIAN-00036/616 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[15] https://www.metmuseum.org/art/collection/search/446541 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]

Resim 18. Met Museum, 13.228.6, 1509-1510, Şiraz, Safevi[16]
Resim 19. Lbm Add Ms 6613, 100r, 1666, Türkmen[17]
Resim 20. Walter Arts Museum, W608, 1563, Safevi [18]
Resim 21. Walters Art Gallery W.622, 1529 Safevi [19]



Resim 22.

İncelenen 8 eserin tamamında tek hoca resmedilmiştir. Leyla ve Mecnun yine çoğunlukla hocanın yakınında asimetrik bir yerleşim ile resmedilmiştir. Hoca ve Leyla Mecnun'un yan yana konumlandığı örnekler de mevcuttur (Resim 20, 21). Öğrenciler çoğu minyatürlerde hocanın etrafına konumlanacak şekilde daire formunda dizilmiş, Resim 20'de bulunan istisna örnekte hem minyatürlü alanın darlığı hem de tasarım kurgusu itibari ile öğrencilerin paralel bir düzlemde sıralandığı görülmektedir (Resim 22).



Şablon 3.

[16] https://www.metmuseum.org/art/collection/search/446543 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[17] http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=add_ms_6613_f090v(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[18] https://art.thewalters. org/detail/17263/five-poems-quintet-9/(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[19] https://art.thewalters. org/detail/30914/five-poems-quintet-3/(Erişim Tarihi: 07.07.2023]

İncelenen örnekler üzerinden üç ayrı şablon kullanılarak tasarlanmış minyatürler karşımıza çıkmaktadır. Sadece iç mekân kurgusu bulunan minyatürler mekân içinde iki eşit parçaya bölünmüş, yine bu birimler üzerinden yapılan incelemede hocanın bir birime, Leyla ve Mecnun da diğer birime konumlandığı tasvirler karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber iki birime bölünen minyatürlerin bazılarında hocanın tek birime, Leyla ve Mecnun'un da merkeze yerleştiği görülmektedir. Üç şablonun tamamında birimlerin kendi merkezlerine, hoca ve Leyla Mecnun'un yerleştiği görülmektedir. Şablon üzerindeki bu görüntü de her birime özel karakterlerin yerleştiğini desteklemektedir (Şablon 3).

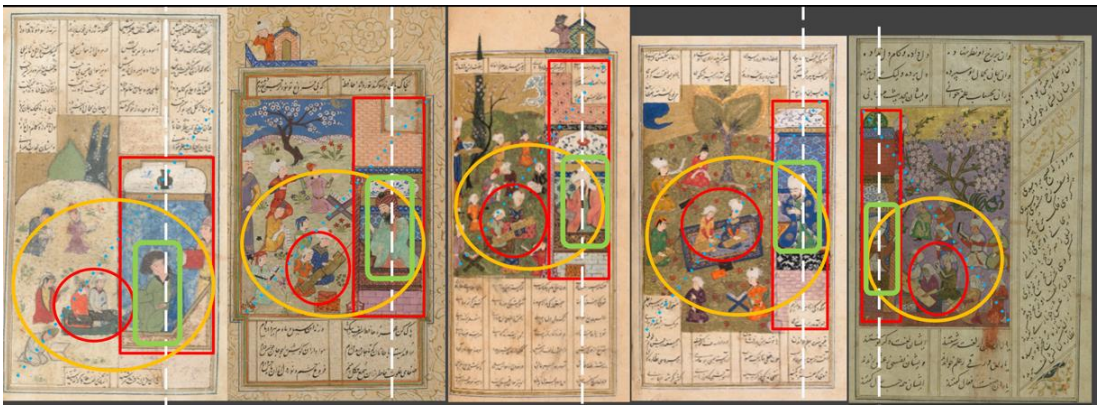
Hoca İç Mekânda Öğrenciler Dış Mekânda Örnekler

Okulda tanışma tasvirlerinin bir diğer çeşidi hocanın kapalı bir alanda, öğrencilerin ise dış mekânda kurgulandığı örneklerdir. Bu örneklerde hocanın kürsü görünümünde üzeri kapalı bir mekânda konumlandığı görülmektedir. İncelenen örneklerde çoğunlukla hocanın bulunduğu mekân, minyatürlü sayfanın sağ tarafına cetvele dayalı olarak resmedilmiştir. Bir tek Resim 27' de hocanın kürsüsü cetvelin soluna dayanmıştır. Bununla beraber bazı örneklerde hocanın kürsüsünün bulunduğu alanın yüksekliğini göstermek amaçlı yapıldığını düşündüğümüz cetvelden taşan mimari yapı ve üzerinde bir figür vardır (Resim 24, 25).



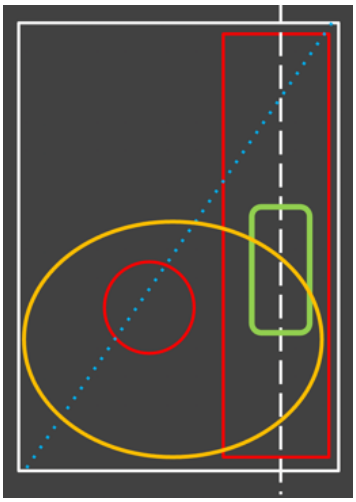
Resim 23. Harvard Art Museum, 9.2015.129, 1489, Akkoyunlu[20],
Resim 24. Arthur M. Sackler Gallery, S1986.289, 1490, Şiraz, Akkoyunlu, Türkmen[21]
Resim 25. NBL, Ms. Elliott 192, 346f, 1501 İran[22]
Resim 26. NBL, Ms. Pers. D. 105, 388f, 1504, İran[23]
Resim 27. Walter Arts Museum, W.605, 1494-1495, Safevi[24]

[20] https://harvardartmuseums. org/collections/object/352084 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[21] https://asia.si.edu/object/S1986.289/(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[22] https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/ed3dac54-cfc0-43b5-9eb7-6214abe98094/ (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[23] https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/2e3a3c8d-1465-4721-9923-12436f367498/surfaces/c74fd6ce-32fd-441e-9b0f-3fd78218cbc5/(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[24] https://art.thewalters. org/detail/21138(Erişim Tarihi: 07.07.2023]



Resim 28.

5 Eser üzerinden incelediğimiz örneklerin hepsinde radyal bir denge söz konusudur. Öğrencilerin dizilimi minyatürlerde uzak yakın ilişkisini sağlamış, dairesel olarak hocanın etrafında toplanan öğrenciler Leyla ve Mecnun'u oluşturdukları dairenin içine almışlardır. Tek hoca ile oluşturulan kompozisyonlarda Leyla ve Mecnun'un hocadan aşağı bir konumda asimetrik olarak yerleştiği görülmektedir.



Şablon 4.

Bu örnekler üzerinden karşımıza tek bir şablon çıkmaktadır. Şablonda hocanın bulunduğu alanın, sayfanın ya yarısını ya da 3'te 1'ini kapladığı görülmektedir. Öğrencilerin dizilimi tasarımda dengeyi sağlamış, ana karakterlerin sayfadaki konumu yine orantılı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Sayfanın kurgusunun yine 3 dikey bölümde oluştuğu, karakterlerin de bu bölümlere dengeli bir şekilde yerleştiği görülmektedir (Şablon 4).

İç Dış Mekân Bir Arada Örnekler

Son olarak yine farklı bir kurgulama sahnesi olan iç ve dış mekân bir arada tasarlanmış minyatürlere bakıldığında, incelenen 7 örnek üzerinden iç dış mekân bir arada tasarım kurgusunda, cetvel dışına taşmalar ve yazı marjı dışına çıkmaların bulunduğu örnekler gözümüze çarpmaktadır. Yazı alanının bulunduğu cetvel hizasından, minyatürlerin taşmadığı nadir örnekler bulunmakta (Resim 32, 34, 35) bu örnekler dışında gerek cetvel dışına taşan kubbeler (Resim 29, 30, 31) gerek dış mekân olarak cetvel dışına zeminsiz yapılan figürler (Resim 31) gerekse yazı alanından sol ve sağ tarafa taşma yaparak dış mekân tasarlanan kurgulamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu örnekler tasarım çeşitliliği bakımından zengindir. Mekânın perspektifini hissettirecek eğimde yerleşimler

bulunmaktadır (Resim 29, 30, 31). Dış mekânı kompozisyonun 3'te 1'lik alanına yerleştiren örneklerle (Resim 32,33,35) beraber iç mekân alt kısımda dış mekân üst kısımda yerleşimli kompozisyon da mevcuttur (Resim 34).



Resim 29. LMB, Or 6810,1490-1499, Herat[25]
Resim 30. N. Cambridge University Library, Ms Add.3139, 1500[26]
Resim 31. N. Walter Arts Museum, W609, 1516, Safevi, Herat[28]



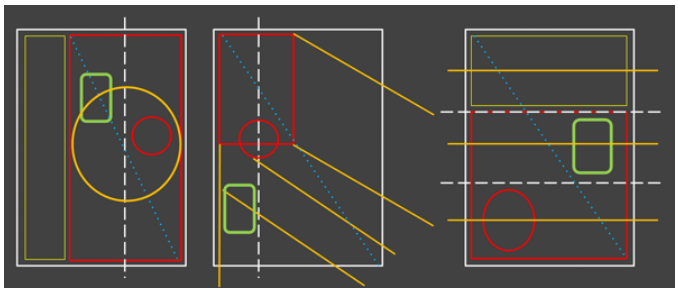
Resim 32. N. Hermitage Museum, 1431, Herat[29]
Resim 33. N. Met Museum, 1994.232.4, 1432, Herat[30]
Resim 34. N. Cambridge University Library, Ms Add.3139, 1500[31]
Resim 35. N. Walter Arts Museum, W609, 1516, Safevi, Herat[32]

[25] http://www.bl.uk/manuscripts/Viewer.aspx?ref=or_6810_f098v (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[26] https://cudl.lib.cam.ac.uk/view/MS-ADD-03139/1 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[27] https://www.christies. com/en/lot/lot-4351356 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[28] https://www.thedigitalwalters. org/Data/WaltersManuscripts/html/W609/description.html (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[29] https://www.metmuseum.org/art/collection/search/446603(Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[30] https://www.metmuseum.org/art/collection/search/455041 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[31] https://www.christies. com/en/lot/lot-6229689 (Erişim Tarihi: 07.07.2023]
[32] https://art.thewalters. org/detail/9940/three-collections-of-poetry-2/ (Erişim Tarihi: 07.07.2023]



Resim 36.

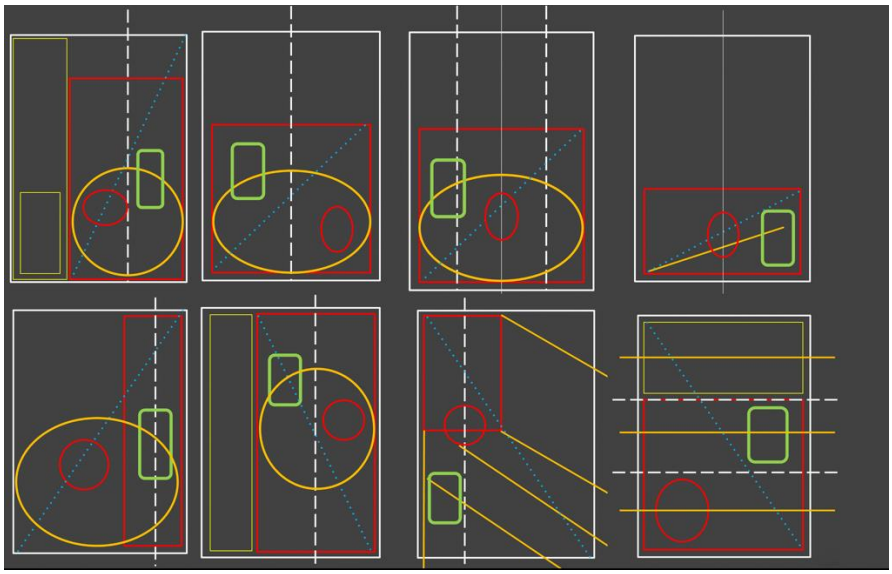
7 Eser üzerinden incelediğimiz örnekler zengin kompozisyon düzenlerine sahiptir. Tek hoca ile kurgulanan tasarımlarla beraber, birden fazla hocanın olduğu düzenlemeler de mevcuttur (Resim 29, 34). Öğrencilerin diziliminde paralel eksende yerleşim sıkça karşımıza çıkmakta, bu yerleşim de mekâna derinlik katmaktadır (Resim 29, 30, 31, 34, 35). Örneklerin tamamına yakını dikey olarak 3 eşit parçaya ayrılmışken, Resim 34'te nakkaşlar kurguyu yatay bir şekilde 3 eşit parçaya bölmüştür.



Şablon 5.

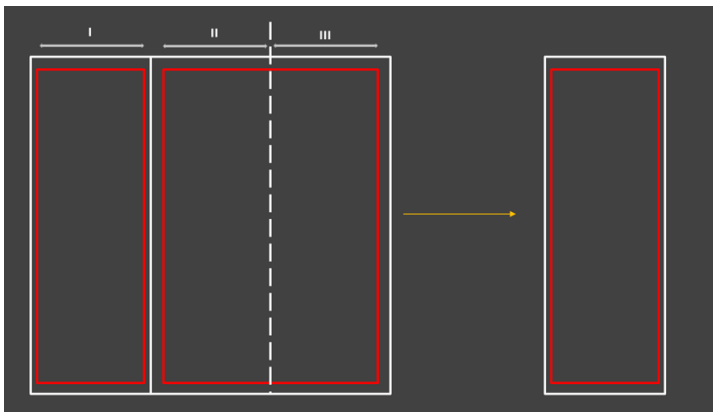
Bu mekân çeşidinde incelediğimiz örnekler zengin tasarım kurgularına sahiptir. 3 ayrı şablon olarak değerlendirebileceğimiz bu örneklerde sayfanın yatay ya da dikey 3 eşit parçaya bölündüğü ve Leyla Mecnun ve hocanın bu alanlarda 3'te 2'lik yer kapladığı göze çarpmaktadır. Mekân dağılımında da yine 3 parçadan oluşan dikey ve yatay alanların 1 parçasının dış mekâna ayrıldığı fark edilmektedir (Şablon 5).

Sonuç



Şablon 6.

Yurt dışı kütüphanelerinde yaptığımız araştırmalar sonucu 15 ve 16. yüzyıllara ait Leyla ve Mecnun'un okulda tanışma sahnelerini incelediğimiz minyatürlerde 8 farklı tasarım şablonu karşımıza çıkmaktadır. Bulduğumuz şablonlarda hocanın her zaman sayfadaki figürlerin üst hizasında ve biraz daha büyük çizildiği fark edilmiştir. Kompozisyonlara bakıldığında Leyla ve Mecnun'un da genellikle hocaya yakın mesafede ve hocaya asimetrik olarak yerleştirildiği, diğer öğrencilerin de Leyla ve Mecnun'u kapsayan bir dizilimde konumlandırıldığı görülmektedir. Dış mekân ve iç mekân bir arada kullanılan minyatürlerde dış mekâna, iç mekânın 3'te 1'i ölçüsünde yer verildiği, sadece iç mekân kullanımlarında ise iç mekânın kendi içinde simetrik bir yerleşimde olduğu göze çarpmaktadır (Şablon 6).



Şablon 7.

Şablonlar kendi içlerinde benzerlik ve farklılıklar barındırsa da incelenen bütün örneklerde minyatürlü sayfa kurgusunun ilk aşamada yatay ya da dikey 3 eşit parçaya bölündüğü saptanmıştır. Araştırmamız sonucu bu üç eşit parçanın tek bir birimi minyatürde tasarım kurgusu yaparken baz alınmış, ana karakterler, yan karakterler ve mimari yapılar bu birim parça üzerinden orantılı bir şekilde tasarlanmıştır (Şablon 7).

Yazma eserlerde bulunan minyatürlerin temel hedefi metinde yazan hikâyenin tasvirini belirli sınırda bir alana resmetmektir. Hikâyeyi resmetmenin başlangıcı da

tasarım kurgusundan geçer. Tasarlanan minyatür akabinde renklendirilerek belirli işçilik kaliteleri ile son halini alır.

Eskiz olarak nitelendirilen ilk aşamada nakkaşlar metinde yer alan hikâyeyi tek sayfada tasarlamaya çalışır. Araştırmamız neticesinde, minyatürlerin tasarlanırken sayfanın enine ya da boyuna mutlaka kendine ait bir ölçü ile eşit parçalara bölünerek oluşturulduğu fark edilmiştir. Yatay ya da dikey, sayfa içinde kendine ait bir orantı ile bölünmüş alanlar hikâyede yer alacak öğe yerleşimlerinin daha sağlıklı yapılması için iyi bir referans çizgisi olarak görülebilir. Bu eşit birimler üzerine homojen olarak yerleştirilen karakter ve öğe dağılımları, tasvirde izleyicinin en çok nereye bakması gerektiğini ya da göz takibini nasıl belirlemesi gerektiğini gösteren yapı taşlarıdır. Nakkaşlar bu parçalar üzerinden hikayedeki ana ve yan karakterleri yerleştirmiş, iç ve dış mekân bölmelerini planlamıştır. Bu eşit birimler üzerine homojen olarak gerçekleştirilen bu karakter dağılımları tasarımları bütün ve dengeli hale getirmiştir.

Leyla ve Mecnun'un okulda tanışma hikayeleri üzerinden, tasarım kurgularının ilk aşamasının sayfayı eşit parçalara bölerek karakterleri konumlandırmak olduğu fikri, araştırmamızdaki örnekler üzerinden düşünülmüştür. Nakkaş bu şekilde bir kurgulama yöntemi kullanarak izleyiciye ana karakter ve mekân özelliklerini rahatça algılayabileceği bir görsel sunmaktadır.

Kaynakça

Abd el Maksoud Belal Saber, M. (2004). *Leyla ile Mecnun Mesnevisinin Arap, Fars ve Türk Edebiyatı'nda Ele Alınış Biçimi ve Larendeli Hamdi'nin Eseri*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi

Durmuş İ. (2003). Leylâ ve Mecnûn. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 27, s. 159-160). İstanbul: TDV Yayınları.

Hasson, M. (2018). *Crazy in Love: The Story of Laila and Majnun in Early Modern South Asia, The Department of Near Eastern Languages and Civilizations*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University.

Pala İ. (2003). Leylâ ve Mecnûn *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 27, s. 161) İstanbul: TDV Yayınları.

Yavuz K. (2005). Leyla ile Mecnun Hikayesinin Edebiyattaki Yeri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(4), s. 41-60.

Yazıcı H. (1999). İbn Kuteybe. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 20, s. 149- 150) İstanbul: TDV Yayınları.

Yazıcı T. (2003). Leylâ ve Mecnûn *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 27, s. 160) İstanbul: TDV Yayınları.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1614-1629.
Geliş Tarihi-*Received*: 29.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 18.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1352164

Historical Characteristics of Clothing, Textiles, Fabrics and Motifs in the Ottoman Period*

Osmanlı Döneminde Giyim, Tekstil, Kumaş ve Motiflerin Tarihsel Niteliği

Seher ÖZMEN*

Abstract

The Anatolian region, renowned for its abundant artistic heritage spanning diverse civilizations, boasts a history entwined with the thirteenth century Ottoman Empire. Within world history, the Ottoman Empire holds a pivotal role, particularly in the realms of art, craftsmanship, and science across its dominion. Though artistic hubs initially thrived in Bursa and Edirne, Istanbul emerged as the epicenter in the late 15th century. The intricate textiles, fabrics, and motifs originating here inspired numerous production centers. The 16th century, the Ottoman Empire's golden age, witnessed a zenith in handicrafts and textiles, notably silk weaving, which constituted a significant portion of Ottoman exports from the 16th to 18th centuries. Bursa's silk weaving adhered to state-enacted laws and quality standards, a pioneering instance in textile history, reflecting the Empire's commitment to top-notch production. This article delves into the historical panorama of Ottoman-era attire, textiles, fabrics, and motifs, underscoring the Empire's dedication to arts, sciences, and crafts a testament to its robust structural framework and forward-looking vision.

Key Words: Anatolian region, Ottoman Empire, artistic heritage, silk weaving, Istanbul epicenter, Ottoman exports.

Öz

Anadolu bölgesi, çeşitli medeniyetleri kapsayan zengin sanatsal mirasıyla tanınmış olup, on üçüncü yüzyıla uzanan Osmanlı İmparatorluğu ile iç içe geçmiş bir tarihe sahiptir. Dünya tarihi içerisinde Osmanlı İmparatorluğu, özellikle sanat, zanaat ve bilim alanlarında etkin bir rol üstlenmiştir. Sanatsal merkezlerin başlangıçta Bursa ve Edirne'de geliştiği fakat İstanbul'un 15. yüzyılın sonlarında merkez olarak öne çıktığı görülmektedir. Buradan kaynaklanan ince tekstiller, kumaşlar ve motifler pek çok üretim merkezine ilham kaynağı olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun altın çağı olarak bilinen 16. yüzyıl, özellikle ipek dokuma olmak üzere el sanatları ve tekstil üretiminde zirve yaşamış; bu dönemde ipek dokuma, 16. ila 18. yüzyıllar arasında Osmanlı ihracatının önemli bir bölümünü oluşturmuştur. Bursa'daki ipek dokuma, devlet tarafından çıkarılan kanunlara ve kalite standartlarına uygunluk göstermiş; bu durum, tekstil tarihinde öncü bir örneği teşkil ederek İmparatorluğun üstün üretim taahhüdünü yansıtmıştır. Bu makale, Osmanlı dönemi

* This article is the developed and revised version of the paper titled "Osmanlı Döneminde Giyim, Tekstil, Kumaş ve Motiflerin Tarihsel Niteliği" presented at the "International Symposium on Social Sciences of the Turkic World" organized by Ege University Turkic World Studies Institute on 02-03 December 2022.

* Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, e-posta: sozmen@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3847-4466.

kıyafetleri, tekstilleri, kumaşları ve motiflerinin tarihî panoramasına derinlemesine bir bakış sunarak, İmparatorluğun sanat, bilim ve zanaata olan bağlılığını vurgulayarak sağlam yapısal çerçevesini ve öngörülü vizyonunu kanıtlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu bölgesi, Osmanlı İmparatorluğu, sanatsal miras, ipek dokuma, İstanbul merkez, Osmanlı ihracatı.

Introduction

The Ottoman period, spanning over six centuries from the 13th to the early 20th century, holds a significant place in history. Beyond its political and military accomplishments, the Ottoman Empire also left a rich cultural and artistic legacy (Acar, 2016, p. 21). One remarkable aspect of this cultural heritage is the clothing, textiles, fabrics, and motifs that flourished during this era. The historical characteristics of Ottoman clothing and textiles provide valuable insights into the social, artistic, and cultural developments of the time (Belge, 2008, p. 33).

During the Ottoman period, clothing and textiles played a multifaceted role. They served as symbols of status, expressions of identity, and reflections of artistic taste (Delibaş and Tezcan, 1986, p. 21). The fashion trends and craftsmanship of the era are evident in the intricately designed garments, the exquisite fabrics, and the skillful use of motifs (Gezer, 2012, p. 31-32). From the lavish attire of the sultans and nobility to the everyday clothing of the common people, Ottoman textiles encompassed a wide range of styles and techniques (Goodwin, 2003, p. 17).

This article aims to explore the historical characteristics of clothing, textiles, fabrics, and motifs in the Ottoman period. It will delve into the fashion trends, weaving techniques, and the significance of patterns and motifs that defined Ottoman textiles (Gümüşer, 2011, p. 27-28). Furthermore, it will examine the social and cultural implications of clothing and textiles in the Ottoman society, shedding light on the diverse influences and artistic expressions of the era (Gürsu, 1999, p. 7).

By understanding the historical context and characteristics of Ottoman clothing and textiles, we gain a deeper appreciation for the cultural heritage that has shaped our present. Exploring the intricacies of these textiles allows us to delve into the craftsmanship, symbolism, and artistic traditions that have stood the test of time (Hinton, 1995, p. 23).

Through this comprehensive exploration of the historical aspects of clothing, textiles, fabrics, and motifs in the Ottoman period, we can unravel the fascinating stories woven into the very fabric of this remarkable era (İnalcık, 2008, p. 41).

Methodology

To explore the historical characteristics of clothing, textiles, fabrics, and motifs in the Ottoman period, a multi-faceted approach will be employed. This study will rely on a combination of primary and secondary sources, including historical documents, archival materials, scholarly research, and visual representations such as paintings, illustrations, and photographs (Bilgin, 2019, p. 11). In this context, in order to reveal the importance given to the textile subject of the period, T.C. The documents of the Presidency of the State Archives of the Presidency of the Ottoman Archives (BOA) were also examined (BOA, TS.MA.d, 9448). The primary sources will provide valuable insights into the fashion trends, textile production techniques, and cultural significance of clothing in the Ottoman society (Tezcan, 1997, p. 195). Secondary sources, including academic articles, books, and scholarly analyses, will contribute to a comprehensive understanding of the subject

matter. Additionally, visual representations will be utilized to examine and interpret the intricate details, patterns, and motifs of Ottoman textiles (Tezcan, 2000, p. 33).

The analysis will be conducted through a comparative and contextual approach, considering the socio-cultural, political, and artistic influences that shaped the clothing and textile production during the Ottoman period (Tez, 2021, p. 37). Overall, this methodology aims to provide a thorough and well-rounded exploration of the historical characteristics of Ottoman clothing, textiles, fabrics, and motifs.

Historical Characteristics of Ottoman Textile and Clothing

The Ottoman Empire, which spanned seven hundred years and encompassed the Anatolian lands, rich with artistic heritage from numerous civilizations, placed great importance on the development of arts and crafts. The epicenter of artistic skill within the empire has always been the palace, initially in Bursa and Edirne, and since the late 15th century, the New Palace / Topkapı in Istanbul (Karal ve Uzunçarşılı, 1997, p. 63).

In the Ottoman Empire, supreme authority rested with the sultan, who had control over the economic, political, social, cultural, and artistic aspects of the subjects' lives. The palace governed social interactions, trade, craftsmanship, as well as the affairs of various ethnic and religious minorities (Kretschmar and others, 1979, p. 23-24). Consequently, clothing during the Ottoman Period served as a means to highlight social distinctions between the courtiers and the general public. People were not free to dress according to their preferences both inside and outside the palace; rather, they adhered to a dress code established by the court (Öz, 1979, p. 27). Moreover, certain clothing restrictions were imposed to differentiate between Muslims and non-Muslims. For instance, a law enacted by the judge of Istanbul in 1568 prohibited Jewish men and women from wearing colorful robes made of fine wool and silk, adorning their heads with vibrant turbans, and donning shalwar trousers made of colored silk satin or silk-cotton blend fabrics (Küçükerman, 1996, p. 33). These prohibitions aimed to prevent Jews from undermining their social status by wearing such garments.

It is known that the palace imposed restrictions on women's attire, meticulously regulating every detail, from collar depth to fabrics and colors (İpek, 2012, p. 3). Although there is a lack of sufficient documentation regarding women's clothing during the early Ottoman period, visual sources such as miniature manuscripts, written records like kadı registers, and illustrated travel books offer some insights into the subject. Initially, women's clothing included garments such as dresses, shalwars, belts, and headscarves, with the addition of the ferace (Renda, 1993, p. 9). Following the Conquest of Istanbul, Muslim women were socially secluded to distinguish them from non-Muslims, and this limited their participation in urban life (Gürsoy, 2004, p. 62).

The relegation of women to the background in nearly all aspects of social life also influenced their clothing, resulting in a relatively stable women's fashion until the 18th century (İpek, 2012, p. 5). From the 15th to the 18th century, significant changes in women's clothing were scarce; the tradition of covering the head, inherited from the Anatolian Seljuks, persisted, but the face remained uncovered. The shalwar, inner robe, shirt, ferace, and caftan retained their traditional forms. Due to the privacy surrounding women and the absence of a tradition of preserving women's clothing in the palace, very few examples of Ottoman women's fashion have survived to the present day (Koçu, 1967, p. 27).



Picture 1. Woman from the Palace Holding a Rose in Her Hand, an oil painting from the 17th century (Renda, 1993, p. 33).

Clothing wearing in the palace itself followed a meticulous procedure. For instance, when the Sultan would wear a fur caftan for a change of seasons, only then could other members of the palace wear it. In their daily lives, the sultans would wear shalwar trousers, a shirt robe, and either a short caftan or a long caftan in jacket form (Mahir, 2017, p. 41). On official occasions, they would wear a long-sleeved robe with buttons from the elbow to the wrist. Occasionally, they would also wear a sleeved caftan. The only distinction between the military attire of the sultans and their civilian clothing was the armored lining in their war garments. Surviving examples include caftans with floral patterns on the outside and armor on the inside, or satin on the outside with armored shirts on the inside (Sevin, 1990, p. 53). Although various sources state that sultans had the freedom to make their own clothing choices, until the 19th century, this freedom was limited to variations in fabric, pattern, color, accessories, or basic clothing due to adherence to traditions (İnalcık, 2008, p. 27).

The 16th century, often referred to as the golden age of the Ottoman Empire, also saw the flourishing of art, craftsmanship, and textiles. Silk fabrics played a significant role in Ottoman exports between the 16th and 18th centuries (Tezcan, 2000, p. 33). Workshops in Bursa and Istanbul catered to both the general public and the palace, while also fulfilling orders from abroad. The regulations governing silk weaving in Bursa were established through state-enacted laws in the 16th century, which also set standards for the quality of materials and fabrics used. Silk, woven through intricate and time-consuming processes, was highly valued for its luxury and expense. These laws aimed to prevent fraudulent weaving, maintain consistent quality, and adjust prices based on prevailing conditions. A law enacted in 1502 for the production of silk textiles in Bursa exemplifies the importance placed on the weaving sector by the state and the rigorous

control exercised by the palace.[1] The law aimed to improve the standards of weaving, which had declined in the preceding period. It specified the permissible amounts and additives for lac usage. The law mentions over a hundred looms producing substandard fabrics in Bursa and calls for an equal number of master weavers to be summoned to Bursa to address this issue, with the promise of punishment for those who fail to meet the required standards.[2] This law highlights the significance of Bursa silk fabrics during that era.

Ottoman textiles were produced in three main branches: cotton-linen, woolen and silk. Although quality cotton yarn was produced in Denizli before the Ottoman Empire and in most of Anatolia during the Ottoman period, cotton had to be imported from the Far East, especially India, due to insufficient local supply. During the Ottoman period, cotton was grown in most parts of Anatolia. However, this cotton was hard and its fibers were short. India's soft and long-fiber cotton was always preferred. These thin and soft cottons were used especially in men's turbans and women's scarves. The same applied to some woolen fabrics, which needed to be imported from Europe (Sevin, 1990, p. 54). However, it is known that extensive woolen production took place in Ankara and its surrounding areas, where Angora goats were raised in Central Anatolia.

The center of silk weaving was Bursa, the initial capital of the Ottoman Empire. Since silkworm breeding was not well-established during the early periods, silk weaving in Bursa relied on raw silk imported from Iran and Azerbaijan. The development of silkworm breeding in Bursa coincided with the reign of Yavuz Sultan Selim. When the Sultan embarked on the Eastern Expedition, he prohibited silk trade from the East to Bursa and expelled Eastern merchants from the city, thus creating a shortage of raw materials for the weavers for the next ten years (Karal ve Uzunçarşılı, 1997, p. 83). This ban was lifted only during the reign of Suleiman the Magnificent. The earliest document on silkworm breeding in Bursa dates back to 1587 and pertains to the rental of a mulberry orchard for leaf usage (Atasoy and others, 2001, p. 72). After this date, silk production in Bursa experienced significant development and reached its peak in the 18th century.

By the end of the 17th century, the Ottoman weaving industry was thriving. Cotton, silk, and wool products were not only meeting domestic demand but also being exported to foreign countries (Baker, 1995, p. 37). During this period, Bursa, Ankara, Edirne, Erzincan, Diyarbakır, Trabzon and İzmir became the prominent weaving centers. Ottoman weavings were not only exported but also sent abroad as diplomatic gifts (Küçükerman, 1996, p. 43). Ottoman velvets, renowned for their superior quality in design, materials, and craftsmanship, as well as Kemha fabrics, known as brocade abroad, were highly sought after in Europe and Asia (Tezcan, 2002, p. 405). Furthermore, even in distant provinces of the Empire, governors appointed by the sultan would dress in Ottoman fashion and have Ottoman silks brought to them. For instance, a statue of a

1 BOA, TS.MA.d, 1947, H-29-12-995, Tarih: 29 Zilhicce 995 (30 Kasım 1587), "*Endowment Ledger: Comprising the revenues and expenses of the sacred endowments of the Holy City of Mecca, under the supervision of the custodian of the noble cloth, Osman Çavuş, a member of the divan guard. This ledger details the funds collected from the treasury and other locations during various months of the year 995, as well as the available resources. It includes receipts from raw silk, red silk for gold embroidery, gold, silver, linen, raw fabric, and black satin sales, along with expenditures for goldsmiths, gold embroiderers, weavers, and other craftsmen, including wages paid, and various other related expenses. The document also covers expenses for simkeşlers, gold embroiderers, kemhacıs, and other artisans, as well as other miscellaneous costs. The ledger provides comprehensive insights into financial transactions and outlays. Further reference is made to the same.*"

2 BOA, TS.MA.d, 8616, H-21-08-957, Tarih: 21 Şaban 957 (4 Eylül 1550), "*Document Summary: Ledger endorsed with the seal and signature of Sheikh Sinan of the Imaret of Sultan Murad II: Concerning the account records, detailing the revenues derived from the proceeds of silks sold through Babacan in Bursa, along with expenses incurred for ship freight, camel charges, and intermediary fees for dellals.*"

governor in a square in Bucharest is depicted wearing a caftan and a turban. The value of Ottoman silk fabrics, which were already highly priced, further increased when exported, leading to the development of the weaving industry abroad as foreign weavers sought to imitate Turkish fabrics (Aydın, 2000, p. 57).

As diplomatic relations with the West improved, there was an increasing interest in Western fabrics within the palace. To meet the growing demand, it became necessary to import materials from Europe. During that time, the import and export relations between the Ottoman Empire and Europe were balanced, but the fabrics from India posed a challenge as the Empire had no exports to that country (Baker, 1995, p. 39).

In the 18th century, during the Tulip Era, Ottoman women began to participate in social life, especially in palace circles, through activities such as picnics and Bosphorus cruises. This participation was reflected primarily in clothing. The close relationships between palace women and the wives of Western ambassadors, as well as the stories of Ottoman ambassadors in the West, fueled an increased interest in Western fashion among the palace circles (Sevin, 1990, p. 56). Vibrant colors like pinks, greens, and blues replaced the plain colors used in the abaya, and small navy collars adorned with lace replaced crew necks. In the 18th century, while headdresses and their decorations continued to change alongside clothing, towards the end of the century, the skirt and top were separated, and European-style fashion was adopted (Gümüşer, 2011, p. 73).

These shifts towards Westernization within palace circles had a detrimental impact on domestic textile production. At the beginning of the century, measures were taken to make domestic production more appealing, such as reducing the proportion of silk in fabrics and using lightweight silk instead of the heavy silk velvets that were popular in the past (Gümüşer, 2011, p. 74). However, these measures resulted in a decline in weaving quality. In 1715, Sultan Ahmet III ordered the Istanbul judge to limit the use of gold and silver in fabrics (Tezcan, 1997, p. 195). However, based on the examples found in palace collections, it is evident that these prohibitions were not very effective. However, based on the examples found in palace collections, it is evident that these prohibitions were not very effective. Despite warnings from the palace to reduce the use of brightly colored fabric, neither the weavers, tailors, nor the merchants who sold it, especially the palace women, took these warnings into consideration (Tezcan, 1996, p. 29).

From the second half of the 18th century onwards, the weaving industry witnessed a remarkably rapid decline, with a substantial decrease in the number of looms throughout the empire. This decline can be attributed primarily to the invasion of the Ottoman market by cheap and high-quality European textile products during the Industrial Revolution, rendering domestic goods unable to compete. The impact of this invasion was particularly felt in the early 19th century, with France supplying broadcloth, satin, and cotton fabrics, England contributing velvet fabrics, and India providing silk fabrics (Tezcan and Baker, 1996, p. 31).

The close relationship between the Ottoman Empire and France was facilitated by Nakşidil Sultan, the French wife of Sultan Abdülhamid I, who was a cousin of Napoleon's wife Josephine. This connection continued during the reign of Sultan Selim III, who succeeded Abdülhamid I. Sultan Selim III, a sultan who embraced innovation, Western influence, and desired reform and modernization in his country, established new weaving workshops near the mosque he had built in Üsküdar (İpek, 2012, p. 5). Skilled weavers from France were brought to these workshops, where Western-style fabrics, later known as Selimiye, were produced. The same workshops also manufactured pillow covers and upholstery velvet. Unfortunately, these workshops were burned down during the Janissary revolt in 1814, although other workshops in Üsküdar continued production for a

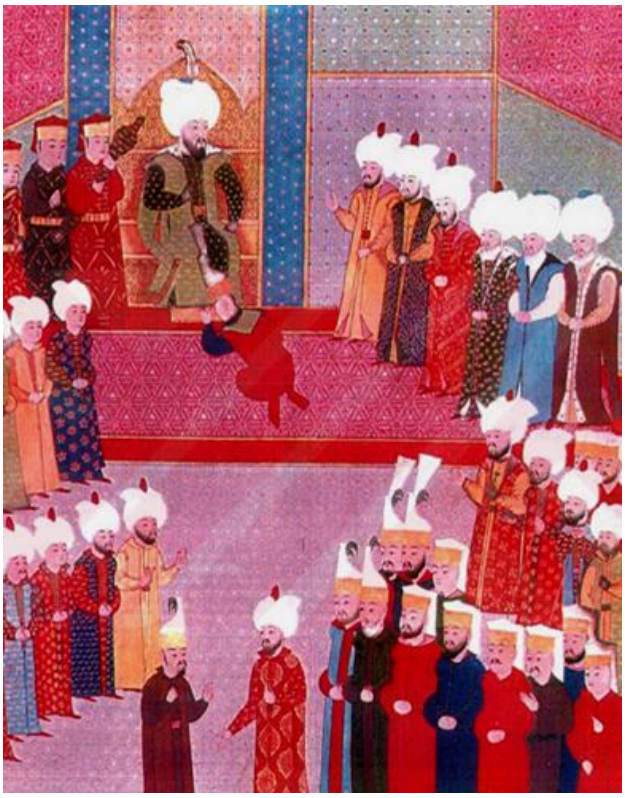
period of time (Gümüşer, 2011, p. 78). Sultan Selim III recognized the detrimental impact of foreign goods on the country's industry and prohibited state dignitaries from purchasing imported fabrics. He even advised his viziers to wear only fabrics woven in Istanbul and encouraged the use of local goods (Nutku, 1984, p. 33).

Despite limited descriptions in historical documents and the scarcity of Ottoman ceremonial accounts, it is known that members of the dynasty predominantly wore velvet and colorful fabrics woven with precious metal threads, known as has. While sultans typically favored explicit materials for their daily attire within the palace, they adorned themselves with intricately patterned fabrics woven with gold and silver alloys for grand public ceremonies (Sevin, 1990, p. 59). Miniatures suggest that the clergy and ulema, on the other hand, typically wore plain fabrics (Mahir, 2017, p. 41). The sultans donned different garments for religious holidays, the succession of a deceased sultan, the enthronement ceremony, and other special occasions like the reception of ambassadors (Artan, 1992, p. 112-113).

For instance, the new sultan who assumed power following the passing of a predecessor would wear solely black, dark blue, and purple caftans during the five-day mourning period observed throughout the Ottoman Empire (Sevin, 1990, p. 61). Afterward, lighter-colored caftans would signify their transition out of mourning. On the same day, separate ceremonies were held for the funeral of the deceased sultan and the coronation of the heir to the throne (Dean, 1994, p. 23). The coexistence of the new sultan's enthronement and the funeral necessitated the choice of dark colors. Additionally, whenever the sultan appeared before the public, they would be dressed in splendid garments designed to leave a lasting impression (Belge, 2008, p. 49).



Picture 2. Detail from a miniature about the funeral of Suleiman the Magnificent. Dark-colored caftans were worn (Atasoy and others, 2001, p. 24).



Picture 3. A miniature depicting II. Beyazıt's enthronement ceremony (Sözen, 1992, p. 323).



Picture 4. A miniature about Prince Mehmet's arrival at the İbrahim Pasha Palace in Atmeydanı (Atasoy and others, 2001, p. 25).

The process of Westernization in the attire of Ottoman sultans began during the reign of Sultan Mahmud II. The changes that emerged during the Tanzimat period transformed into a comprehensive reform movement aimed at embracing Western practices, albeit often characterized by imitation and superficiality rather than genuine

transformation. This movement, closely associated with the personality of the Sultan and initiated by the Sultan himself, sought to legalize and institutionalize the Ottoman Empire's opening to the West (Kretschmar and others, 1979, p. 82).

Sultan Mahmud II's decision to disband the Janissary Corps in 1826 and establish the Asakir-i Mansure-i Muhammediye, a Western-style army with its distinctive uniforms, discipline, and professionalism, led to the Westernization of military clothing (Kretschmar and others, 1979, p. 83-84). Consequently, Ottoman sultans began to dress more like Western commanders. The traditional shalwar gradually evolved into trousers, tapering down from the bottom. Uniforms in black or navy blue emerged, featuring collars, chest brooches, and striped trousers. Palace members and officials wore a long jacket known as a "center" made of dark broadcloth over their trousers (Küçükerman, 1996, p. 48). This jacket was accompanied by a wide collar, a small necktie, a soft white cloak worn underneath, a front-closed vest over the shirt, and the growing popularity of booties as footwear. Both traditional and Western-style garments were worn by the sultans. Following Mahmud II, all subsequent sultans donned modern uniforms adorned with gold and silver brocades on the sleeves, collar, and chest (Korkmaz, 2005, p. 37).



Picture 5. Sultan II. Abdülmecit's jacket and set (Delibaş and Tezcan, 1986, p. 80)

During the same era, as Western-style clothing gained acceptance, efforts were made to mitigate the economic damage it caused within and around the palace. The impacts of the Industrial Revolution, coupled with the opulence and extravagance of the Tulip Era that characterized the 18th century, prompted the state to implement certain economic measures in the 19th century (Keskiner, 1995, p. 27). Under the reign of Sultan Mahmud II, similar to what was done during Selim's reign, the use of certain fabrics by civil servants was prohibited. Simultaneously, measures were taken to enhance the availability of domestic materials (Sipahioğlu, 1992, 57).

However, despite attempts to make domestically produced fabrics more affordable compared to imports, their costliness persisted. To address this issue, fabric factories were established under state auspices. The most advanced integrated fabric and apparel industry of the period, known as Feshane, was founded in the Eyüp district of Istanbul in 1834. Recognizing that the existing clothing system aligned with the limited capacities of small-scale handicraft workshops, it was deemed necessary to elevate the new uniforms to higher standards (Walter and others, 2001, p. 28). Thus, substantial investments were made in new product design and production, specifically to accommodate changes in the military system and clothing. Feshane not only served as a weaving and apparel school but also laid the groundwork for the contemporary textile and clothing industry (Sipahioğlu, 1992, p. 59).

During the reign of Sultan Abdülmecit, there was a need to develop existing state-owned factories in response to the increasing influx of European goods. In 1844, the administration of Feshane was entrusted to the Belgians, and the factory was equipped with machinery imported from Belgium. Additionally, the Izmit Aba factory was established to fulfill the army's demand for clothing fabrics through domestic production (Gürsu, 1999, p. 11). Despite the existence of capitulations, which granted certain privileges to foreign traders, the abundance of raw materials allowed for the establishment of privately-owned factories as well.

These factories, both state-run and privately initiated, adopted European machinery, employed skilled artisans and workers, and offered a temporary glimmer of hope, despite facing difficulties in competing with imported products (Alpat, 2010, p. 93). Over time, however, the importation of finished goods increased in tandem with the exportation of raw materials (Züber, 1972, p. 41).

During the reign of Sultan Abdulaziz, hand looms began to disappear throughout the Ottoman Empire, and the raw materials that were exported abroad returned to the Ottoman market as imported products. However, significant efforts to develop the weaving industry could not be undertaken during this period (William, 1932, p. 23). Nevertheless, the existing factories and their production capacities established earlier were attempted to be preserved. Among them were Feshane, which produced fezzes for the army and was rebuilt after a fire in 1868, and the Hereke factory, which produced furnishings for the palace. While the Hereke Factory is known for its prestigious products such as silk and wool carpets, its focus on military undergarments remains relatively unknown (Sevin, 1990, p. 63).

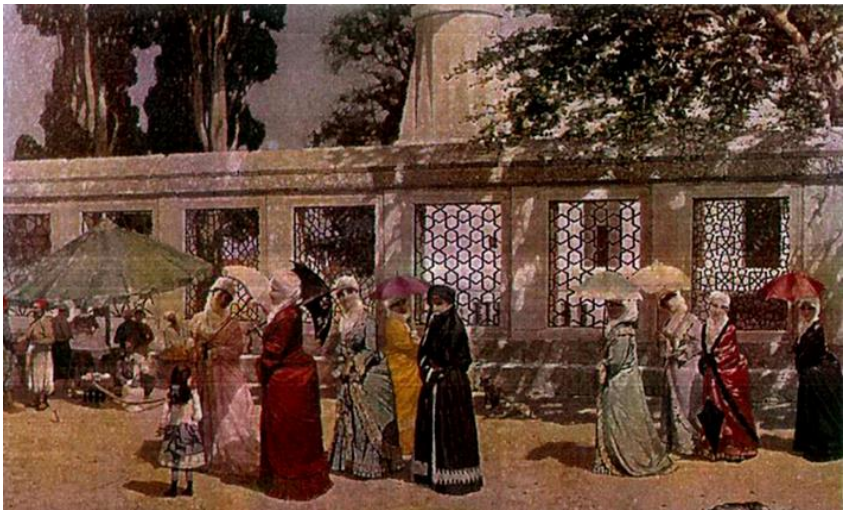
Despite the sultans' attempts to address the economic challenges created by Westernization in the textile sector, clothing, fabrics, and decorations in the palace and its surroundings were predominantly imported (Aslanapa, 1999, p. 73). As a result, during the Tanzimat and Constitutional Monarchy periods, the general population continued to maintain their traditional clothing style, creating a stark contrast with palace members who wore jackets, waistcoats, neckties, and high-heeled shoes, as well as the wealthy individuals (Yatman, 1945, p. 21). The emergence of fashion in women's clothing began primarily in major urban centers such as Istanbul and Izmir, where women became more integrated into social life due to Westernization movements.

Pera became a fashion hub, and tailors of Greek and Armenian origin began to follow Parisian fashion trends. The introduction of colorful abayas and lightweight yasmaks in the second half of the 19th century elicited a response from conservative circles, leading Sultan Abdulhamit II to replace the abaya with the chador, which was deemed more suitable for Islamic veiling (Alvarado, 1993, p. 33). These garments were made from silk, wool, and cotton fabrics in predominantly dark blue, purple, navy blue, turquoise, cyan, redbud, beige, and black colors (Akbil, 1970, p. 43). However, as the urban ladies' fashion curiosity evolved into a necessity, an innovative solution was found to turn veiling into an ornament with a new fashion trend as soon as the sultan's prohibition came into effect (Tezcan, 2002, p. 406).

At the beginning of the 20th century, it is believed that the political and economic difficulties that the state had faced for over a century naturally led to a reduction in the budget allocated to textiles, but it did not limit the dressing preferences of the palace. The establishment of Casa Botter or Maison Botter, a fashion house opened in 1902 and catering to the court, witnessed numerous fashion shows over the years and continues to exist on Istiklal Street in Beyoğlu to this day (Züber, 1972, p. 43).



Picture 6. The Woman from the Palace is a watercolor painting made around 1810, and the figure in the picture, with its deep-cut gown, exemplifies the palace fashion of the late 18th century (Renda, 1993, p. 272).



Picture 7. Women on a Walk, an oil painting dated 1887 and signed by Osman Hamdi Bey. The changes in the society were tried to be documented with the women dressed as an example of the Western style fashion of the period (Renda, 1993, p. 179).

Results

The Ottoman Empire had a rich and diverse textile and clothing tradition, influenced by various cultural and historical factors. Ottoman clothing reflected the social status, rank, and occupation of individuals, as well as their religious and cultural affiliations (Aktepe, 2009, p. 39). Fabrics used in Ottoman clothing included silk, velvet, kemha, brocade, woolen sof, and cotton, among others. These fabrics were often adorned with intricate patterns, motifs, and embroidery (Yatman, 1945, p. 35).

Motifs commonly found in Ottoman textiles and fabrics included geometric shapes, floral patterns, calligraphic elements, and stylized animal figures. These motifs were often inspired by nature, Islamic art, and Persian, Central Asian, and European

influences. Textiles and fabrics were used not only for clothing but also for decorative purposes in architecture, interiors, and religious artifacts (Nutku, 1984, p. 35).

Westernization and its Impact on Ottoman Clothing and Textiles:

The adoption of Western fashion elements, such as vibrant colors, tailored garments, and European-style designs, had a significant influence on Ottoman clothing during the period under study (Bilgin, .2019, p. 14).

The importation of European textiles, particularly from France, England, and India, created tough competition for domestic textile production (William, .1932, p. 27).

Traditional Ottoman fabrics, including broadcloth, satin, and cotton, were gradually replaced by imported fabrics due to their cheaper prices and higher quality (Sipahioğlu, .1992, p. 33).

Economic Challenges and Preservation Efforts:

The weaving industry in the Ottoman Empire faced a rapid decline, particularly in the second half of the 18th century and throughout the 19th century, due to the competition from European textile products (Keskiner, 1995, p. 46).

The closure of traditional hand looms and the decline in the number of looms produced in the empire resulted in the loss of domestic textile production capacity (Koçu, 1967, p. 41).

Efforts were made by the Ottoman government to preserve existing fabric factories, such as Feshane and Hereke, which produced military uniforms and furnishings for the palace, respectively (Atasoy and others, 2001, p. 39).

Fabric factories were established to increase domestic production, but challenges such as high production costs and the inability to compete with imported goods persisted (Kretschmar and others, 1979, p. 91).

Cultural Significance of Clothing and Textiles:

Clothing choices and styles within the Ottoman court were symbols of power, prestige, and adherence to cultural norms (Nutku, .1984, p. 37).

Specific garments and colors were associated with different ceremonies and occasions, reflecting the hierarchy and symbolism embedded in Ottoman society (Tezcan and Rogers, 1986, p. 71).

The motifs and designs used in Ottoman textiles showcased a fusion of Islamic, Persian, and European artistic influences, reflecting the cultural diversity of the empire (İnalcık, 2008, p. 47).

Ottoman textiles were renowned for their intricate patterns and craftsmanship, serving as a means of cultural expression and identity (Hinton, 1995, p. 29).

Implications for Future Research:

Further research is needed to explore the specific techniques, materials, and motifs used in Ottoman textiles and their historical significance.

The economic, social, and cultural impacts of Westernization on Ottoman clothing and textiles warrant further investigation.

Comparative studies between different regions within the Ottoman Empire can provide insights into regional variations in clothing, fabrics, and motifs.

These findings contribute to our understanding of the historical characteristics of clothing, textiles, fabrics, and motifs in the Ottoman Period. The impact of Westernization, economic challenges faced by the weaving industry, the cultural significance of clothing, and the artistic elements embedded in Ottoman textiles are key aspects that shape our understanding of this historical era. Further research in this field can deepen our knowledge and provide a more comprehensive understanding of the subject matter.

Discussion

The article "Historical Characteristics of Clothing, Textiles, Fabrics, and Motifs in the Ottoman Period" sheds light on the rich and diverse aspects of fashion and textiles during the Ottoman Empire. The examination of historical clothing, textiles, fabrics, and motifs provides valuable insights into the cultural, social, and economic contexts of the era (İnalcık, 2008, p. 51).

One notable aspect highlighted in the article is the influence of Westernization on Ottoman clothing and textiles. As the empire established closer relations with the West, there was an increasing demand for Western fabrics within the palace circles. This resulted in the importation of materials from Europe, which had a significant impact on domestic textile production. The adoption of Western fashion elements, such as vibrant colors and European-style clothing, not only changed the aesthetics but also had implications for the local weaving industry (Bilgin, 2019, p. 21).

The economic consequences of Westernization on the Ottoman textile sector are also discussed in the article. With the Industrial Revolution and the influx of cheap and high-quality European textile products, local goods struggled to compete in the market. This led to a decline in the weaving industry and the loss of traditional hand looms. The Ottoman government attempted to address this situation by implementing measures to promote domestic production, establishing fabric factories, and preserving existing production capacities. However, the challenges of cost, quality, and competition with imported products persisted (Tezcan and Rogers, 1986, p. 84).

Furthermore, the article touches upon the significance of clothing and textiles within the Ottoman court and society. The clothing choices of the sultans and members of the palace played a role in showcasing power, prestige, and adherence to cultural norms. Specific garments and colors were associated with different ceremonies and occasions, reflecting the hierarchy and symbolism embedded in Ottoman culture (Sipahioğlu, 1992, p. 37).

The study of motifs and designs in Ottoman textiles also reveals the artistic and cultural influences of the period. Ottoman textiles were renowned for their intricate patterns, blending elements from various sources, including Islamic, Persian, and European traditions. These motifs not only showcased the craftsmanship of the weavers but also served as a means of cultural expression and identity (Sevin, 1990, p. 71).

Conclusion

"Historical Characteristics of Clothing, Textiles, Fabrics, and Motifs in the Ottoman Period" provides a comprehensive exploration of the multifaceted aspects of fashion, textiles, and motifs during the Ottoman Empire. The article sheds light on the impact of Westernization, the economic challenges faced by the weaving industry, the significance of clothing within the Ottoman court, and the artistic elements embedded in

Ottoman textiles. Further research and analysis in this field can deepen our understanding of the cultural, social, and economic dynamics of the Ottoman period.

The palace attire, which reflects an extraordinary quality in terms of material and design in Ottoman textile, has been revived today by various textile companies faithfully adhering to the original or reinterpreting it, as well as by our contemporary fashion designers' designs.

Bibliography

1. Archive Documents

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA),

BOA, TS.MA.d, 9448, H-28-05-905, Tarih: 28 Cemazeyilevvel 905 (31 Aralık 1499)

BOA, TS.MA.d, 4,

BOA, TS.MA.d, 8616,

BOA, TS.MA.d, 1947,

BOA, TS.MA.d, 6121,

BOA, TS.MA.d, 8616,

BOA, A.MKT.d, 1 - 36,

2. Literature

Acar, M. Ş. (2016). *Osmanlı'dan Bugüne Gözümüzden Kaçanlar.* İstanbul: Yem Yayınları.

Akbil, P. F. (1970). *Türk El Sanatlarından Örnekler.* İstanbul: Akademi Yayınları.

Aktepe, Ş. (2009). *Günümüz Tekstil Desenlerinde Klasik Osmanlı Saray Kumaşlarının Etkisi*. Masters Degree Thesis. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Alpat, F. E. (2010). Osmanlı İmparatorluğu'nun 15. Yüzyıl ve 18. Yüzyıllar Arası Saray Kumaşlarında Kullanılan Bitkisel Üslup. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(4), 27-50.

Alvarado, I. (1993). *Costume Preservation: Where Science and Art Meet, Museum International XLV.* Paris: UNESCO Publications.

Artan, T. (1992). *Boğaziçi'nin Çehresini Değiştiren Soylu Kadınlar ve Sultanefendi Sarayları.* İstanbul: ÇEKÜL Vakfı Yayınları.

Aslanapa, O. (1999). *Türk Sanatı.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Atasoy, N. and others. (2001). *İpek: Osmanlı Dokuma Sanatı (Silk: Ottoman Art of Weaving).* Chicago University: Azimuth Editions.

Aydın, Ö. (2000). *Çintemani Motifinin Kökeni, Kilim Tasarımları İçinde Şekillenen Çintemani Motifi.* İstanbul: Ev Tekstilcileri Derneği Yayınları.

Baker, L. P. (1995). *Islamic Textiles.* London: British Museum Press.

Belge, M. (2008). *Osmanlı'da Kurumlar ve Kültür.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bilgin, B. R. (2019). *Milli Saraylara Bağlı Son Dönem Osmanlı Saray, Kasır ve Köşklerde Kullanılan Kumaşların Üslup, Desen ve Motiflerinde Batılılaşma Etkileri*. Masters Degree Thesis. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Dean, D. (1994). *Museum Exhibition: Theory and Practice.* London: Routledge Publications.

Delibaş, S. and Tezcan, H. (1986). *The Topkapı Saray Museum.* İstanbul: Akbank Publications.

Gezer, Ü. (2012). *16.yy. Osmanlı Kumaşlarındaki Motiflerin Sembolik Yönden İncelenmesi ve Günümüze Yansımaları*. Masters Degree Thesis. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

Goodwin, J. (2003). *Lords of the Horizons: a History of the Ottoman Empire.* New York: Picador Publications.

Gümüşer, T. (2011). Motifs in Contemporary Turkish Textile Designs Influenced by Ottoman Court Fabrics in 16th Century. Masters Degree Thesis. İzmir: Ekonomi Üniversitesi.

Günsel, R. (1993). *Çağlar Boyu Anadolu'da Kadın: Anadolu Kadınının 9000 Yılı (Women in Anatolia Through the Ages: 9000 Years of Anatolian Women).* Ankara: Ministry of Culture Publications.

Gürsoy, A. T. (2004). *Dünden Bugüne Giyim Kültürü ve Moda 3 Cilt.* İstanbul: Mithat Giyim Yayınevi.

Gürsu, N. (1988). *Türk Dokumacılık Sanatı / Çağlar Boyu Desenler (Turkish Weaving Art / Patterns Through the Ages).* İstanbul: Redhouse Publications.

Gürsu, N. (1999). *Osmanlı Kumaş Türleri, Osmanlı-Türk Klasikleri.* İstanbul: Vakko Yayınları.

Hinton, M. (1995). *Using the Dress Collection at the V&A: a Handbook for Teachers,* London: Victoria & Albert Museum Publications.

İnalcık, H. (2008). *Türkiye Tekstil Tarihi Üzerine Araştırmalar (Studies on Turkish Textile History).* İstanbul: Türkiye İş Bankası Publications.

İpek, S. (2009). *Fashion in Court Women's Attire of the Eighteenth and Nineteenth Centuries in the Light of Written and Visual Sources kept in the Topkapi Palace Museum*. Masters Degree Thesis. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

İpek, S. (2012). 19. Yüzyıl İstanbul'un Saray Kadınları İçin Çalışan Ünlü Terzileri (Famous Tailors of 19th Century in the Service of Court Ladies). 7th International Turkish Cultural Congress, Istanbul in Turkish and World Cultures, Ankara: 06-10 October 2009, *Tam Metin Bildiriler Kitabı* IV, 525-538.

Koçu, R. E. (1967). *Türk Giyim, Kuşam ve Süslenme Sözlüğü (Dictionary of Turkish Clothing and Decoration).* Ankara: Sümerbank Cultural Publications.

Mahir, B. (2017). *Osmanlı Minyatür Sanatı.* İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Nutku, Ö. (1984). Onyedinci Yüzyılda Saray Kumaşları. 2. Ulusal El Sanatları Sempozyumu Bildirileri, 18-20 Kasım 1982, İzmir: *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları* 19, 32-39.

Renda, G. (1993). *Woman in Anatolia: 9000 Years of the Anatolian Woman.* Ankara: Turkish Republic Ministry and Culture Publications.

Sevin, N. (1990). *On Üç asırlık Türk Kıyafet Tarihine Bir Bakış (A look at 13 Centuries of Turkish Clothing History),* Ankara: Ministry of Culture Publications.

Sipahioğlu, O. (1992). Bursa ve İstanbul'da Dokunan ve Giyimde Kullanılan 17. Yüzyıl Saray Kumaşlarının Yozlaşma Nedenleri. Masters Degree Thesis. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Sözen, M. (1992). *Arts in the Age of Sinan.* Ankara: Ministry of Culture and Tourism Publications.

Keskiner, C. (1995). *Turkish Motifs*. İstanbul: Turkish Touring and Automobile Association Publications.

Korkmaz, Ş. A. (2005). *19.yy Osmanlı Saraylarında Kullanılan Kumaşlar ve Bu Kumaşlarda Hereke Fabrika-i Hümayunu'nun Yeri ve Günümüze Yansımaları*. Masters Degree Thesis. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

Kretschmar, M. and others. (1979). *Osmanisch-Türkisches Kunsthandwerk Aus Süddeutschen Sammlungen (Ottoman-Turkish Arts and Crafts from Southern German Collections).* Munich: Bavarian Army Museum Publish.

Küçükerman, Ö. (1996). *The Industrial Heritage of Costume Design in Turkey.* İstanbul: Sadberk Hanım Museum Publications.

Öz, T. (1979). *Topkapı Saray Müzesi Türk Kumaş ve Kadifeleri.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tez, Z. (2021). *Tekstil ve Giyim Kuşam Sanatının Kültürel Tarihi (Cultural History of Textile and Clothing Art).* Istanbul: Doruk Publications.

Tezcan, H. and Rogers, J.M. (1986). *The Topkapı Saray Museum: Costumes, Embroideries and Other Textiles.* New York: Graphic Society Publications.

Tezcan, H. (1988). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Yüzyılında Kadın Kıyafetlerinde Batılılaşma.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tezcan, H. (1993). *Atlaslar Atlası, Pamuklu, Yün ve İpek Kumaşlar Koleksiyonu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tezcan, H. and Baker, P. (1996). *Silks for the Sultans, Ottoman Imperial Garments from Topkapı Palace.* İstanbul: Borusan Yayınevi.

Tezcan, H. (1997). 18. Yüzyıl'da Kumaş Sanatı. *18. Yüzyılda Osmanlı Kültür Ortamı Sempozyum Bildirileri Kitabı*, 193-205.

Tezcan, H. (2000). The Sultanic Costumes in the Attire Collection at the Topkapı Palace Museum. *P Magazine of Art, Culture, Antiquities Spring-Summer,* çev. Özge Serin, İstanbul: Portakal Art and Culture House Organisation, 30-48.

Tezcan, H. (2002). *Osmanlı Dokumacılığı Türkler 12nci Cilt.* Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Tezcan, H. (2006). *Osmanlı Sarayının Çocukları / Şehzadeler ve Hanım Sultanların Yaşamları Giysileri.* İstanbul: Aygaz Yayınları.

Yatman, N. (1945). *Türk Kumaşları.* Ankara: Maarif Matbaası Yayınları.

Züber, H. (1972). *Türk Süsleme Sanatı.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

William, A. (1932). *Eski Türk Kıyafetleri ve Güzel Giyim Tarzları (Picturesque Representations of the Dress and Manners of the Turks).* (çev. Muharrem Feyzi), İstanbul: Zaman Publications.

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

Sayı/*Issue* 12 (**Eylül**/*September* 2023), s. 1630-1640.
Geliş Tarihi-*Received*: 14.08.2023
Kabul Tarihi-*Accepted*: 01.09.2023
Araştırma Makalesi-*Research Article*
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342664

Aristoteles'te Evrenin Ezeliliği Problemi

The Problem of the Eternity of the Universe in Aristotle

Süleyman TAŞKIN*

Öz

Düşünce tarihinin olduğu kadar felsefe tarihinin en çok tartışılan konularının başında Tanrı, evren/âlem ve Tanrı-evren ilişkisi gelmektedir. Bu bağlamda farklı Tanrı tasavvurları yanında, evrenin ortaya çıkışana dair birbirinden değişik açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalarda dönemin bilim anlayışı kadar inançları da rol oynamıştır. Bazı filozoflar tarafından evren her ne kadar kendi başına var olan bir gerçeklik olarak düşünülse de Tanrıyla ilişkisi bir şekilde kurulmaya çalışılmıştır. Yaratıcı Tanrıdan başlamak üzere, mimar, hareket ettirici ya da evrenle özdeşleştirilen Tanrı gibi anlayışlar ortaya çıkmıştır. Birbirine zıt olarak görmemiz gereken bu anlayışlar çerçevesinde filozoflar âlemin ortaya çıkışına dair farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda Aristoteles, döneminin genel kabulü çerçevesinde evrenin ezeli ve ebedi olduğunu düşünmüştür. Çünkü ona göre evren form-madde birlikteliğinden kuruludur ve Antik Yunan düşüncesinin ortak kabullerinden bir tanesi evrenin ezeli ve ebedi olduğudur. Bu bağlamda hiçten hiç çıkar (ex nihilo nihil fit) anlayışı İlk Çağ boyunca varlığını sürdürmüştür.

Çalışmamızda Aristoteles'in evrenin ezeliliğine dair ortaya koyduğu fikirler ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Öncelikle Aristoteles'in madde'nin ezeliliği fikrinden yola çıkarak evrenin ezeli olduğu kanaatine vardığı üzerinde durulmuştur. Buradaki dayanak hiçbir şeyin yoktan var olamayacağı ve var olan bir şeyin de mutlak yok olamayacağı kabulüdür. Bu kapsamda Aristoteles ayrıca formun ezeliliği ve cisimlerden ayrı bir boşluğun olamayacağı düşüncesine de yer vermiştir. Aristoteles'in evrenin ezeliliği düşüncesine kapı aralayan bir diğer husus, onun ilk muharrik şeklinde meşhur olan Tanrı düşüncesidir. Buna göre Tanrı evreni yapan/yaratan değil, var olana hareket kaynağı sayılan bir Tanrıdır. Bunlarla birlikte Aristoteles, hareket ve zaman anlayışlarından da yola çıkarak evrenin ezeli olduğuna inanmıştır. Çünkü ona göre hareket ve zaman cisimle birlikte düşünülecek şeylerdir ve onlar da ezelidirler.

Anahtar Kelimeler: Aristoteles, ezelilik problemi, ezeli evren, madde, felsefe tarihi.

Abstract

God, universe/realm and god-universe relationship are at the forefront of the most discussed topics in the History of Philosophy as well as in the History of Thought. In this context, besides different conceptions of god, different explanations from each other have been given about the origin of the universe In these explanations, beliefs as well as the understanding of science of the period played a role. Although the universe was thought of as a reality that exists on its own by some philosophers, its relationship with God has been tried to be established somehow. Starting from the creator god, concepts such as the architect, the mover

* Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe Tarihi Anabilim Dalı, Bingöl/Türkiye, eposta: staskin79@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2398-6250.

or the god identified with the universe have emerged. Within the framework of these understandings, which we should see as opposite to each other, philosophers have put forward different views on the emergence of the world. In this context, Aristotle thought that the universe was eternal within the framework of the general acceptance of his time. Because, according to him, the universe is based on the unity of form and matter, and one of the common assumptions of Ancient Greek thought is that the universe is eternal. In this context, the understanding of nothing comes out of nothing (ex nihilo nihil fit) has continued its existence throughout antiquity.

In our study, Aristotle's ideas about the eternity of the universe are discussed in detail. Here, first of all, it is emphasized that Aristotle's idea of the eternity of matter, and that he came to the conclusion that the universe is eternal. The basis here is the assumption that nothing can come into existence out of nothing and that something that exists cannot be completely destroyed. In this context, Aristotle also included the idea of the eternity of form and the idea that there can be no space apart from objects. Another point that opens the door to Aristotle's idea of the eternity of the universe is his idea of God, which is famous as prime mover Here, God is not the maker/creator of the universe, but a god who is considered the source of action for the existing. Along with these, Aristotle believed that the universe was eternal, based on his understanding of motion and time. Because, according to him, motion and time were things to be considered together with the object and they were also eternal.

Keywords: Aristotle, eternity problem, eternal universe, substance, history of philosophy.

Giriş

Felsefenin temel alanlarından kabul edilen ontolojinin en temel soruşturmalarından birisi varlığın kökenine dair olanıdır. Genel olarak varlığın özel olarak da evrenin ortaya çıkışı konusunda birçok açıklama yapılmıştır. Evren için bir başlangıç belirlemeyen dolayısıyla onun ezeli olduğunu savunanlar olduğu gibi evrenin belli bir zaman diliminde ortaya çıktığını hatta aşkın bir varlık tarafından yaratıldığını ileri sürenler de olmuştur. Bu tartışmalar felsefe tarihi içerisinde evrene dair fizik anlayışın yanında metafizik bir anlayışın gelişmesine yol açmıştır.

Felsefe tarihinin ilk dönemlerine bakıldığında Antik Yunan mitolojisinden kalma bir anlayış olarak evrenin/maddenin ezeli olduğu düşüncesi neredeyse İlk Çağ felsefesi boyunca temel kabullerden birisi olarak varlığını devam ettirmiştir.[1] Bu düşüncede yaratıcı edim *creatio ex nihilo* değildir. Bütün kosmos meydana gelmiş bir şeydir ancak hiçten/yokluktan meydana gelmiş değildir. Dolayısıyla burada doğmak, var olan bir şeyden doğmayı ifade eder, var olmayan bir şeyden hiçbir şey çıkmaz (Özkan, 2015, s. 178-179). *Hiçten hiçbir şey çıkmaz (ex nihilo nihil fit)*(Aristotales, 2010, s. 1062b 24-26, 1032b 30-32) ifadesinde anlamını bulan bu düşünce, sadece Presokratik ve Klasik İlk Çağ felsefesi içerisinde değil Helenistik ve Roma dönemi felsefesinde de genel kabul olmuştur. Bilindiği üzere ilk doğa filozofları döneminde problem ilk maddenin dolayısıyla evrenin nereden ve nasıl ortaya çıktığı değil zaten verili olarak kabul edilen ilk maddeden evrenin nasıl genişlediğidir. Yani problem bir değişim problemidir. Bu değişimin arkasında olduğu varsayılan değişmez ve hakiki ilke, daima vurgulanmış olmakla birlikte ezelden beri var olduğu düşünülmüştür. Nitekim Presokratik dönemin önemli filozoflarından biri kabul edilen Parmenides'in düşünceleri buna örnek gösterilebilir:

"Yalnız bir yolun anlatısı kalıyor geriye: Vardır" yolu; bu yolun üzerindeyse bir dolu işaret var; var olan doğmamıştır, yok olmaz; eksiksizdir, sarsılmaz, amaçsızdır, ne bir zamanlar vardı, ne de var olacak, madem hâlihazırda vardır evren; hemhâl, bir (hen), sürekli… Ne tür bir doğuş arayacaksın ki ona? Ne yönde büyümüş olabilir? Ne "var olmayandan" demene izin vereceğim senin, ne de düşünmene; zira ne söz edilebilirdir ne de düşünülebilirdir "yoktur". Hangi

[1] Grek mitolojisinde evren, Tanrı ya da Tanrılar tarafından değil bilakis Tanrılar, evren tarafından bir şekilde var edilmiştir (Gözlü, 2021, s. 182).

zorunluluk onu çağırmış olabilir, sonra ya da önce, hiçlikten fışkırmaya? Dolayısıyla ya bütünüyle olması zorunludur ya da hiç olmaması." (Parmenides, 2019, s. 29).

Metinden anlaşılacağı üzere varlığı bir ve değişmez gören Parmenides, onun yoktan var olmadığı gibi varlıktan da yokluğa gidemeyeceğini belirtmektedir. Yani Parmanides'e göre varlık ezeli ve ebedi bir yapıya sahiptir. Burnet, burada kastedilen varlığın maddi yapıda kabul edilmesi gerektiğini şu şekilde açıklamaktadır:

"Var olanın tam olarak ne olduğu ilk bakışta bütünüyle açık değildir. Yalnızca, var olan vardır der. Bunun cisim dediğimiz şey olduğu konusunda hiçbir haklı kuşku olamaz. Hiç kuşkusuz uzaysal olarak uzamlı olduğu kabul edilir; çünkü bütünüyle ciddi olarak ondan bir küre olarak söz edilir." (Burnet, 2013, s. 134-135).

Örnekleri çoğaltmak mümkün olmakla birlikte şununla yetinmek yeterli olacaktır. Milat'ın başlarına kadar varlığın kökeni ister idealar gibi zihni/ruhani isterse maddi yapılı kabul edilsin bunların önceden beri var olduğu yani başka bir varlık tarafından yaratılmamış olduğu kabul edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu dönemde yaratıcı bir Tanrı anlayışına rastlanmamaktadır. Nitekim Platon'un *Demiurgos*'u şekillendirici bir mimar Tanrı olarak görülürken (Platon, 2015, s. 30-31), Aristoteles'in Tanrısı ise *ilk muharrik* olarak karşımıza çıkmaktadır (Aristoteles, 2010, s. 1071b 3-1072a 20). Yani bunlar, var olan üzerinde eylemde bulunan birer Tanrı görünümündedirler. Bu düşünce, ifade edildiği gibi bir taraftan İlk Çağ felsefesinin ardılları olarak kabul edilen filozoflar tarafından M.S. 6. Yüzyıla kadar devam ettirilirken diğer taraftan Yahudi ve Hristiyan filozofların miladın ilk yüzyılı ve sonrasında felsefe sahnesine çıkışıyla farklı evren anlayışlarıyla mücadele etmek durumunda kalmıştır. Bu dinlere mensup filozoflar, büyük oranda hiçten hiç çıkar düşüncesinin karşısında konumlandırılan, evrenin varlığını Tanrıya dayandıran anlayışlar ortaya koymuşlardır.

Tanrı-evren ilişkisi çerçevesinde böyle farklı anlayışların ortaya çıkışı ister istemez bir fikir çatışmasını da doğurmuştur. Bu çerçevede geniş tartışmalar yapılmış olmakla birlikte çalışmamızda bunların hepsine değinmemiz mümkün değildir. Ancak şu kadarını burada ifade etmek gerekir. Evrenin ezeliliği tartışmalarının temeline Aristoteles konumlandırılsa da M.S. 5 ve 6. Yüzyıllarda Patristik dönemde yaşanan tartışmalar, ezelilik ve yaratılmışlık çerçevesinde sürdürülen problematiğin en bilinenidir. Evrenin ezeli olduğuna dair farklı 18 delil ileri süren Neoplatonist filozof Proklos'a (412-485) cevap, yaratılmış evren fikrini savunan John Pliloponus'tan (490-570) gelmiştir. Bu tartışmanın üçüncü ayağını ise Piliponus'a karşı çıkan ve tekrar ezelilik fikrini savunan Simplicius (490-560) oluşturmuştur (Çay, 2019, s. 35-44; İmamefendi, 2020; Proklos, 2022, s. 19-73).

Benzer tartışmalar sonraki dönemlerde hem Orta Çağ batı felsefesi içerisinde hem de İslam felsefesi içerisinde farklı şekillerde devam etmiştir. Ancak burada çalışmamızı değerli kılan husus bu tartışmaların kaynağında çalışma konumuz olan Aristoteles'in, evrenin ezeli olduğuna dair düşüncelerinin olmasıdır. Dolayısıyla buraya kadar ifade edilen hususlar, ele aldığımız konunun önemini bir kez daha ortaya koymakta ve bu tartışmaların güncelliğine işaret etmektedir.

Aristoteles'te Evrenin Ezeliliği

Mitolojik ve dini anlayıştan bir uzaklaşma olarak görülen felsefe, gerçekten de birçok konuda kendine özgü yeni açıklamalar yapabilmiştir. Ancak mitoloji kaynaklı bazı kabullerin sadece presokratik filozoflarda değil İlk Çağın büyük filozoflarında da büyük oranda devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda evrenin ezeli olduğu fikri bu

kabullerden bir tanesidir. Nitekim Aristoteles de evrenin ezeli olduğunu savunmuştur. O, konuya dair düşüncesini *Gökyüzü Üzerine* adlı eserinde şu şekilde ifade etmiştir:

"*İmdi evrenin bütünü oluşmamıştır, kimilerinin ileri sürdüğü gibi yok olma olasılığı da yoktur; tektir ve ebedidir. Bütün bengiliği içinde başı, sonu yoktur; tüm sonsuz zamanı kendi içinde sarar*"(Aristoteles, 2013, s. 238b 26-30).

Diğer taraftan Aristoteles, evrenin ezelililiği tartışmalarının kaynağı olarak gösterilen isimlerden biri olmuştur. Herbert A. Davidson, *Proofs for Eternity* adlı eserinde şöyle demektedir: "*Dünyanın ezeliliğine dair zikrettiğimiz gibi altı delil ifade edilebilir ki bu altı delilden bazıları varyasyonlara ayrılır. (Ancak) her durumda Aristoteles, doğrudan ya da nihai kaynaktır*" (Davidson, 1987, s. 12).

Aristoteles'in evrenin ezeliliğine dair düşüncelerini özellikle üç başlıkta değerlendirmek mümkün gözükmektedir. Bu çerçevede onun madde, Tanrı ve hareketle ilgili görüşleri söz konusu başlıkları oluşturmaktadır.

1.1. Maddenin Ezeliliğinden Evrenin Ezeliliğine

Evreninin ezeliliğine dair tartışmalar genel olarak fiziksel dünyanın doğasından gelen ezelilik kanıtları üzerinden ele alınmaktadır. Burada iki farklı görüş karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan daha kapsamlı olduğu ifade edilen ilk görüşe göre, dünya bugün var olduğu şekliyle ezelden beri var olagelmiştir. Daha az kapsamlı olan ikinci görüş ise dünyanın şeklinin ezeli olmadığı ihtimalini açık bırakarak onun maddesinin ezeliliğini tesis etmeye çalışmaktadır. Başka bir deyişle, bu görüşe göre dünya, kendisinden de önce var olan bir maddeden yaratılmıştır (Davidson, 1987, s. 9-10).

Herbert A. Davidson'a göre fiziksel dünyanın doğasına bağlı ezelilik kanıtları genel olarak altı başlıkta toplanabilir. Ancak bunlardan ilk dördünde dikkat çeken şey, yaratılışın savunulamazlığı iddiasını temellendirerek, dünyanın ebediliğini tesis etme üzerine kurulu argümantasyonların olmasıdır. Bunların hepsi de tabiat yasalarının -daha doğrusu Aristoteles fiziğinin yasalarının- yaratılışının gerçekleşmesi için, sözde ilk olarak var olduğu kabul edilen şeye benzer bir şeyin zaten var olması gerektiğini iddia etmektedir. Nitekim o maddenin var olabilmesi için, (önceki) bir maddenin zaten var olması veya bir dünyanın var olması için, (önceki) bir dünyanın var olması gerekirdi. Dolayısıyla bu görüşe göre buradan hareketle maddenin veya dünyanın mutlak başlangıcı varsayımı kendi içinde çelişkilidir ve dünya veya madde ezelden beri var olmalıdır (Davidson, 1987, s. 12-13).

Aristoteles'in de evrenin ezeliliğine dair dayandığı argümanlardan bir tanesi evrenin temelinde yatan maddenin ezeli-ebedi olduğu fikridir. Bunu da bir taraftan yukarda verilen dörtlü kanıt kabulünden hareketle yapmaktadır. Yani ona göre de bir şeyin var olması için başka bir şeye ihtiyaç vardır. Zira çalışmamızın giriş bölümünde de ifade edildiği üzere var olan bir şeyin, önceki başka bir şeyden olması gerektiği dolasıyla hiçten hiçbir şeyin çıkamayacağı anlayışı dönemin genel kabulüdür ve Aristoteles de buna dahildir. *Metafizik*'de yer alan şu cümleler bunu açıkça göstermektedir:

"*Ancak ezeli-ebedi bir şey olmadığı takdirde oluşun kendisi mümkün değildir. Çünkü her oluşta, olan bir şeyin ve bu olan şeyin kendisinden olduğu bir şeyin olması ve bu dizinin en son teriminin meydana gelmemiş bir şey olması zorunludur. Çünkü bu dizi, sonsuza gitmez ve var-olmayandan hiçbir şey varlığa gelmez*" (Aristoteles, 2010, s. 999b 5-8).

Yukarıda da ifade edildiği gibi Aristoteles, oluşun bir şeyden başka bir şeye doğru ilerlediğine inanmaktadır. Ancak ilk maddenin hangi kaynaktan çıktığı sorulacak olursa cevap, hiçbir şeyden kaynaklanmadığıdır, çünkü o da diğer her şeyin oluşumu gibi varsayılmaktadır. Bu yüzden ilk maddenin yaratılmış olmasının saçma olduğu

düşünülmüştür. Dünyanın kökeninden ziyade yapısıyla ilgilenen bir Yunan filozofu için bu cevap meşru olabilir. Bu bağlamda hem Platon'un hem de Aristoteles'in dünyanın bazı özelliklerini verili kabul ettikleri ve bunların nereden geldiğini sormadıklarını görülmektedir. Ancak Seeskin'e göre köken sorusu ortaya atıldığında ve her şeyin ortak bir nedeni olduğu fikri ileri sürüldüğünde bu yaklaşımı savunmak zordur (Seeskin, 2005, s. 188-189).

Aristoteles'in düşüncesini pekiştirmek için yaptığı diğer bir şey de maddenin yaratılışının savunulamaz olduğunu göstererek evrenin ezeli-ebediliğini ortaya koymaktır. Buna ilişkin gerekçesi de yukarıya paralel olarak maddenin ancak zaten var olan bir maddeden varlığa gelmiş olabileceğidir. Aristoteles şöyle akıl yürütmüştür: Varlığa gelen her şey bunu bir alt tabakadan yapar. Eğer evrenin temelindeki madde varlığa gelseydi, o da bir alt tabakadan varlığa gelirdi. Ancak maddenin doğası tam olarak diğer şeylerin ortaya çıktığı alt katman olmaktır. Sonuç olarak, evrenin temelinde yatan madde ancak kendisi gibi zaten var olan bir maddeden var olmuş olabilir ve evrenin temelinde yatan maddenin var olduğunu varsaymak, temelde yatan bir maddenin zaten var olduğunu varsaymayı gerektirir. Dolayısıyla bu varsayım kendi içinde çelişkilidir ve madde ezeli olmalıdır (Davidson, 1987, s. 13).

Burada şunu eklemek gerekir. Aristoteles'e göre sadece madde değil, oluşun ikinci öğesi olan form da ezeli-ebedidir. Çünkü ona göre madde bilkuvve halindedir. Maddenin bilfiil olmasını sağlayan şey formdur (eidos). Eğer formun kendisi meydana gelen bir şey olsaydı, başka bir şeyden, yani bir başka formun bir başka madde üzerine gelmesinden ortaya çıkması gerekirdi. Eğer bu ikinci form da meydana gelmiş olsaydı, onun da bir başka madde üzerine başka bir formun gelmesinden meydana gelmesi gerekirdi ve bu böylece sonsuza giderdi. Bu ifadelerin en doğal yorumu, formun ezeliliğini ileri sürdüğüdür (Ross, 2011, s. 274)[2]

Maddenin ezeliliğine dair Aristoteles'in diğer bir hareket noktası boşluk kavramıdır. Aristoteles boşluğun yani tamamen boş bir uzayın var olamayacağını ortaya koyarak maddenin ezeli olduğunu kanıtlamaya çalışır. *Fizik*'inde *boşluk* konusuna ayırdığı IV/6-9'dan önce *yer* konusuna değinen Aristoteles, *boşluk* konusunu da onunla bağlantılı bir şekilde ele alır. Ona göre boşluğun varlığını savunanlar onu bir tür yer/bir kap gibi görmektedirler. Boşluk alabildiği kütleyi taşıdığında dolu, o kütleden yoksun olduğunda boş diye düşünmüşlerdir. Sanki boş, dolu, yer aynı şey; bunların varlığı ise aynı şey değildir (Aristoteles, 2014, s. 213a 15-19). Bu ifadelerden sonra Aristoteles, boşluğun olmadığını savunanlar, olduğunu savunanlar ve bunlar üzerine ortak kanıları ifade şeklinde üçlü bir taksimatla konuyu ele alır (Aristoteles, 2014, s. 213a 22-217b 20).

Sonuç olarak Aristoteles, cisimlerden ayrı bir boşluk olmadığını kanıtlamaya çalışır. Diğer taraftan cisimler tarafından işgal edilen bir boşluk olmadığı gibi cisimlerin arasında aralık da yoktur. Ayrıca yoğunlaşma ve seyrekleşme birer olgudur ama bundan boşluğun varlığı sonucu çıkmaz. Bu bağlamda Aristoteles, cisimlerin genleşip büzülmelerini niteliksel değişmeyle aynı tarzda, maddenin çeşitli durumlarını alma, yani uzayı mümkün olan bütün yoğunluk biçimlerinde doldurma kabiliyetine sahip olmasıyla açıklar (Ross, 2011, s. 145-147). Davidson'a göre bütün bunların altında Aristoteles'in şu düşüncesi yatmaktadır:

"*Maddi nesneler ancak bir yerde var olabilir. Mutlak oluş hipotezinde, yani bir şeyin yokluktan varlığa geldiği kabulünde, 'varlığa gelen şeyin işgal edeceği yer, daha önce hiçbir cisim*

[2] Ross'a göre Aristoteles, bazen formdan, ansal olarak varlığa gelen ve yine ansal olarak varlıktan kesilen bir şey olarak söz eder (Ross, 2011, s. 274-275). Ancak bu değerlendirmeler en azından bazı formların ezeli olduğu kabulüne engel değildir.

olmadığı için bir boşluk tarafından işgal edilmiş olurdu.' Ancak boşluk imkansızdır. Sonuç olarak, bir şeyin yoktan var olması imkansızdır ve madde ezeli olmalıdır" (Davidson, 1987, s. 27).

Bu konuda değinebileceğimiz başka bir başlık da *gökyüzü kürelerinin ezeli-ebediliği* meselesidir. Aristoteles oluş sürecini, bir şeyin önceki karakterini kaybetmesi ve karşıt karakteri benimsemesinden ibaret olarak anlamıştır. Bir madde üretildiğinde, maddenin bir kısmı, edinilen formun yokluğu ya da yoksunluğu olan önceki karakterini kaybeder ve yeni form olan karşıt karakteri benimser. Bozuluş süreci de aynı şekilde bir zıtlıktan diğerine geçiştir. Bir maddenin yok edilmesinde madde formunu kaybeder ve geriye formun yokluğu ya da yoksunluğu kalır ki bu da yine önceki karakterinin zıddıdır. Bu iki süreç, oluş durumunda sonucun pozitif, bozuluş durumunda ise negatif olması bakımından farklılık gösterir; oluş belirli bir formun yokluğuyla başlarken, bozuluş bununla sona erer. Aristoteles'in analizinden, oluş sürecinin olduğu kadar bozuluş sürecinin de ancak bir alt tabakanın zıtlıklara elverişli olduğu durumlarda meydana gelebileceği sonucu çıkar. Çünkü zıtlıklara elverişli bir alt tabaka olmaksızın, hiçbir töz yeni bir formun kazanılması yoluyla üretilemez ya da mevcut bir formun kaybedilmesi yoluyla yok edilemez. Aristoteles ayrıca bir şeyin doğasının, kendisini o şeyin hareketinde ifade ettiğini ve karşıt doğaların da kendilerini karşıt hareketlerde ifade ettiğini açıklamıştır. Yine de bir tür hareketin, karşıtının olmadığını göstermiş ya da gösterdiğini düşünmüştür: *Hiçbir hareket dairevi bir harekete zıt değildir.* Oysa göksel küreler doğaları gereği dairesel harekete maruz kalırlar. Göksel kürelerin hareketinin zıddı olmadığına göre, doğalarının da zıddı yoktur ve Aristoteles'in çıkarımına göre kürelerin sahip olduğu alt tabaka, zıtlıklara elverişli olmayan bir türden olmalıdır. Sonuç olarak, kürelerin alt tabakası, mevcut doğasına ve biçimine sahip olmadığı bir durumdan, sahip olduğu karşıt duruma asla geçemez ve küreler asla oluşum sürecinden geçemez. O halde onlar, varlıkları kendileriyle ima edilen ay-altı bölgeyle birlikte, her zaman var olmuş olmalıdırlar (Aristoteles, 2013, s. 270a 13-271b 1; Davidson, 1987, s. 27). Sonuç olarak Aristoteles gökyüzü kürelerinin oluşa tabi olmaya uygun olmadıkları üzerinden ezeli olmaları gerektiğini ortaya koymaya çalışmıştır.

Bütün bunlarla birlikte, Aristoteles'in maddeyi ezeli olarak gördüğü ve asıl/kendinde var olmayandan ayırdığı hatırlanmalıdır. Ona göre madde potansiyel/ilineksel anlamda var olmayandır ancak asıl anlamda daima var olagelmiştir. Madde töz'e yakındır hatta tözdür, yoksunluk ise hiçbir biçimde böyle değildir (Aristoteles, 2014, s. 192a 3-6).

1.2. Tanrı Anlayışından Evrenin Ezeliliğine

Aristoteles Metafizik'in Λ (lambda) kitabını Tanrı konusuna ayırmıştır. Ve bu bölüm onun Tanrı hakkındaki en ayrıntılı açıklamalarını içermektedir. Daha önce de geçtiği üzere Aristoteles'in Tanrısı yaratıcı değil, varlığa ilk hareketi veren (ilk muharrik) bir Tanrıdır. Aslında Antik Yunan düşüncesi söz konusu olduğunda yoktan yaratıcı bir Tanrı anlayışının görülmesi çok olanaklı değildir. Zira giriş bölümünde belirttiğimiz üzere *hiçten hiç çıkar* anlayışının devamı niteliğinde o dönem toplumunda izi sürülemeyecek anlayışlardan birisi de yoktan yaratıcı Tanrı anlayışıdır.

Aristoteles *ilk hareket ettirici* düşüncesine hareket kavramından yola çıkarak ulaşmaktadır. Aristoteles'e göre hareket evrenin temel ilkelerinden birisidir. Varlık varsa harekette onunla birlikte var demektir. Doğrusal ve dairesel olmak üzere iki türlü hareket vardır ve asıl olan dairesel harekettir çünkü kesintisiz ve mükemmel olan odur. O halde kesilmeyen bir hareketle, yani dairesel bir hareketle her zaman için hareket halinde olan bir şey vardır. Bunu, öte yandan sadece akıl yürütme değil olgu da açıkça göstermektedir. O halde *ilk gök*'ün ezeli-ebedi olması zorunludur. Yine o halde onu hareket ettiren bir şey

vardır ve aynı zamanda hareket eden ve hareket ettiren ancak bir aracı varlık olacağına göre, hareket etmeksizin hareket ettiren ezeli-ebedi, töz ve salt fiil olan bir uç şeyin varlığını kabul etmemiz gerekir (Aristoteles, 2010, s. 1072a 22-28). İşte o da kendisi hareket etmeyen hareket ettirici yani Tanrı'dır.

Aristoteles'e göre bu ilk hareket ettirici Tanrı karşılıklı olmayan bir temas yoluyla ama fiziksel bir temas değil, arzu konusu şeyin arzu edende meydana getirdiği harekete benzer bir etkiyle ereksel neden olarak hareket ettirir. Ancak şu noktaya dikkat edilmelidir ki; Tanrı, doğanın bir dış ilkesi olarak onun hareketini açıklar ama varlığını açıklamaz. O ancak ereksel nedenin karşı konulmaz çekimi ile bizzat kendisinde varlık ve hayat ilkesine sahip bulunan bir evreni hareket ettirir (Gül, 2018, s. 86,88).

Aristoteles'in Tanrı'yı evrenin yaratıcısı olarak düşünüp düşünmediği sorusuna gelirsek Ross'a göre bu sorunun cevabı kesinlikle olumsuz olacaktır. Önceki başlıkta geçtiği üzere Aristoteles için madde, yaratılmamış, meydana gelmemiş ve ezelidir. Bunun ötesinde Aristoteles, açık olarak dünyanın bir şekilde yaratılmışlığı hususuna karşı çıkmaktadır. Bu, maddenin ezeli olarak Tanrı tarafından varlığa getirildiği görüşünü dışarda tutmasa da Aristoteles'te böyle bir görüşe rastlanmadığı ifade edilebilir (Ross, 2011, s. 289). Dolayısıyla eğer evren yaratıcı bir Tanrıya dayanmıyorsa ezeli olarak var olagelmiş ve ebedi olarak da var olacaktır.

Tanrı anlayışıyla ilgili ifade edilebilecek bir görüş de sonradan yaratımın anlamsız olduğu fikridir. Bu bağlamda Cicero'nun aktardığına göre Aristoteles, dünyanın yaratılmasına neden olabilecek hiçbir "yeni planın" (novo consilio) ortaya çıkamayacağı gerekçesiyle dünyanın ezeli-ebediliğini savunmuştur. Bir "plan"dan bahsedilmesi, argümanın yalnızca yaratılış varsayımında dünyanın var olacağı anı değil, aynı zamanda projeye karar vermesi ve yürütmesi gereken bir nedeni, özellikle de akıllı bir faili göz önünde bulundurduğunu gösterir. Başka bir deyişle, Aristoteles'in kastettiği, yaratılışın imkânsız olduğu, çünkü yaratıcının harekete geçmeye karar verebileceği bir anın, olmadığıdır. Sorunun özü şudur: Hiçbir şey evrenin varoluşu için daha önceki bir anı değil de daha sonraki bir anı belirleyemeyeceğine göre, evren herhangi bir anda var olmuş olamaz, ancak ezelden beri var olmuş olmalıdır. Aynı düşüncenin bir iması Aristoteles'te de ortaya çıkarılabilir. Aristoteles yok edilemez olanın yaratılmış olamayacağını kanıtlarken şöyle demiştir: "*Neden ... sonsuz bir zaman boyunca var olmadıktan sonra, şey ... belirli bir anda yaratılmış olsun?"*(Davidson, 1987, s. 52).

1.3. Hareket ve Zaman Anlayışından Evrenin Ezeliliğine

Aristoteles, *Fizik*'in üçüncü kitabına hareket ve doğa/evren arasındaki ilişkiyi açıklayarak başlar. Ona göre, doğa bir devinim ve değişme ilkesidir[3] dolayısıyla devinim bilinmeden doğa da bilinemez. Bu bağlamda hareket, nesnelerin dışında olmaz, nitekim değişen şey ya varlık ya nicelik ya nitelik ya da yer açısından değişir. Yani belirli bir nesne, bir nicelik, bir nitelik olmayan ya da öteki kategorilerden birine girmeyen ortak bir şey, değişme nesnesi diye alınamaz (Aristoteles, 2014, s. 200b 10-12, 32-35). Buradan *hareket, her türlü değişimi* ifade etmektedir denilebilir.[4] Bununla birlikte farklı bir bakış sunan Aristoteles'in şu hareket tanımını da vermek gerekir:

[3] Buradan şu sonuç çıkarılabilir: Hareket için yapılacak belirleme doğa/evren için de geçerli olacaktır. Eğer hareket ezeli ve ebedi ise evren de öyledir demek gerekecektir. Ya da tam tersi.

[4] Nitekim Aristoteles, "*dolayısıyla kaç tür var olan varsa devinim ile değişme türleri de o kadardır*", der. Aristoteles, Fizik, 201a 7-8. Ross da dâhil bazı düşünürler temel hareket olarak yer değiştirmeyi öne çıkarmışlardır. Aristoteles'in buna vurgu yapan pasajları da vardır. Örnek için bkz. Aristoteles, *Fizik*, 260a 20-26 1a 28; Ross, *Aristoteles*, 155.

"Olanak halinde olan nesnenin gerçekleşmesi, yani kendisi olarak değil, devinebilir bir şey olarak gerçeklik halinde var olup etkinlikte bulunma süreci, işte devinim bu"(Aristoteles, 2014, s. 201a 27-30)[5].

Bu tanımın genel kabul görmüş ve açık bir şekli, Sachs'ın *Aristotle: Motion and its Place in Nature* adlı makalesinde bildirdiği kadarıyla Aristoteles'in Orta Çağdaki Müslüman yorumcuları tarafından verilmiştir. Tanım şöyledir:

"Hareket bilkuvve olanın bilfiil olması bakımından ilk 'entelekheia'sı olup, bilkuvveden bilfiil olmaya geçiş şeklinde de ifade edilebilir"(Ekren, 2004, s. 57).

Sonraki dönemlerde yapılan bu tanım ve bu tanım bağlamındaki açıklamaların, İslam filozofları tarafından savunulan *ezeli imkân* (Sina, 2013, s. 162-163; Yalçıntaş, 2021, s. 13) düşüncesine kaynaklık ettiği söylenebilir. Ayrıca onların, evrenin varlığı ile Tanrı-evren ilişkisine dair ortaya koydukları anlayışın da temelini oluşturmaktadır denilebilir.

Yukarıda ifade edildiği üzere Aristoteles, hareket ile nesneyi ilişkilendirmiştir. Kendi ifadesiyle belirtecek olursak:

"Devinim, devinebilir olarak devinebilir bir nesnenin etkinlik halidir. Demek ki her devinime göre, devinmeleri olanaklı olan nesnelerin bulunması zorunludur… Dolayısıyla bir nesnenin yanmadan önce 'yanabilir', yakmadan önce 'yakabilir' olması gerekir" (Aristoteles, 2014, s. 250a 9-15). Yani hareket, ancak harekete maruz kalan ve hareketi kabil bir nesne mevcutsa meydana gelecektir. Burada hareket ve nesnenin/evrenin kaderi birleşmektedir.

Bu bağlamda Aristoteles'e göre, eğer hareketin bir başlangıcı olması gerekiyorsa ve dünyanın (ı) yaratılmış olduğu varsayılırsa, onun oluşumu varsayılan mutlak ilk hareketten önce bir hareket teşkil ederdi. Yine hareketin bir başlangıcı olması gerekiyorsa ve dünyanın (ıı) ezeli olduğu varsayılırsa -dünyanın hareket etmeye başlamadan önce ebedi bir durağanlık halinde olduğu varsayılırsa- o zaman dünyanın dinlenme durumuna getirildiği süreç, varsayılan mutlak ilk hareketten önce bir hareket teşkil ederdi. Dahası, ilişkideki değişim ilk hareketi başlatan -yani dünya ile onun hareketini üreten neden arasındaki ilişkideki değişim- varsayılan mutlak ilk hareketten önce de bir hareket oluşturmuş olurdu. Aristoteles, mutlak bir ilk hareketi yorumlamanın bu iki olası yolunun kabul edilemezliğini ortaya koyduktan sonra, hareketin bir başlangıcı olamayacağı, ancak harekete geçebilen bir dünya ile birlikte ezeli olması gerektiği sonucuna varmıştır (Davidson, 1987, s. 19-20; Ride, 2001, s. 134-135).

İlk hareketin imkânsızlığına dair argüman, Aristoteles'in zamanın doğasına dair görüşüyle de desteklenmektedir. Çeşitli vesilelerle söylediği gibi, zaman hareketin sayısıdır ve ondan ayrı düşünülemez (Aristoteles, 2014, s. 251b 11-13). Zamanın ebedi olduğu gösterilebilirse, hareketin de ebedi olduğu sonucu çıkacaktır. Zamanın ebedi olduğu, zamanın şimdi dediğimiz "an"dan ayrı olarak var olamayacağı ve düşünülemeyeceği gerçeğinden çıkarılabilir. Şöyle ki öncesi ve sonrasını işaretleyen ve zamanın birimlere bölünmesini sağlayan "an"dır. Zamanı saydığımızda, saydığımız şey bu "an"lık birimlerdir. Onlar olmasaydı sayı ve dolayısıyla zaman da olmazdı. Bu açıdan bakıldığında "an", gelecek zamanın başlangıcı ile geçmişin sonunu birleştiren bir orta noktadır. "An" hem bir başlangıç hem de bir son olduğu için, belirli bir "an"ın her iki yanında da zaman, yani başka "an"lar olmalıdır. Bu da ilk ya da son "an"ın ve dolayısıyla ilk ya da son hareketin olamayacağı anlamına gelir (Seeskin, 2005, s. 66-67).

[5] Aristoteles'in Fizik'te yer verdiği bu ve benzeri birkaç tanım, etkisini uzun süre sürdürmekle birlikte bazı tartışmalara da neden olmuştur. Onun hareket tanımı ve düşüncesi birbirinden çok farklı yorumlanmış, geçmişte olduğu gibi günümüzde de birçok farklı görüş ortaya konmuştur. Tartışmalar ve farklı görüşler için bkz.(Mitralexis, 2015; Sachs, 2005).

Aristoteles'e göre uzam, hareket ve zaman, birbirleriyle sıkı ve düzenli bir ilişki içinde olan üç temel sürekliliktir. Onun hareketi anlamakta model olarak kullandığı hareket türü, yer değiştirme şeklindeki harekettir.[6] Hareket kendi sürekliliğini uzamsal yayılımın sürekliliğinden alırken zaman ise sürekliliğini hareketin sürekliliğinden almaktadır (Kenny, 2018, s. 216).

Buna göre hareket bir sürekliliktir. A ile B arasındaki konumlar dizisi A'dan B'ye hareket etmek değildir. Eğer X, A'dan B'ye hareket ediyorsa; A ve B arasındaki bütün ara noktalardan geçmesi gerekir; ama bir noktadan geçmek, nokta üzerinde bulunmaktan farklıdır. Aristoteles, hareket etmekte olan her şeyin zaten daha önceden de hareket etmekte olduğunu belirtir. Eğer X, A'dan B'ye gidiyorsa K orta noktasından geçer ama bundan önce A ile K arasındaki J noktasından geçmesi gerekir. A ile J arasındaki mesafe daha kısa olsa da bu mesafe de bölünebilir ve böyle sonsuza kadar gider. X'in üzerinden geçmekte olduğu noktadan önce geçtiği bir nokta her zaman bulunacaktır. Bundan da ilk hareket anı gibi bir şeyin olamayacağı sonucu çıkar (Kenny, 2018, s. 214).

Bunlara paralel olarak Ross üzerinden son bir okumayla şunları ifade edebiliriz: Aristoteles, süreklilik öğretisiyle uzay, hareket ve zamanın sonsuz bölünebilirliği öğretisini, ana ilkelerinden alınmış bir önermeler dizisine dönüştürmüştür. Buradan yola çıkarak sürekliliği bölünebilme üzerinden açıklamaktadır. Hareket de bölünebilir özelliktedir, bu da sürekliliği gerektirir. Aynı kabul üzerinden yer, zaman ve boşluğun da hareketin gerektirdiği şeyler oldukları düşünülmüştür (Ross, 2011, s. 136-153).

Sonuç

İnsanlığı her dönem meşgul eden varlık felsefesinin önemli problemlerden birisi olan Tanrı-evren ilişkisini konu edindiğimiz çalışmamızda; evrenin ezeliliği sorununu Antik Yunan Felsefesi'nin kurucu isimlerinden Aristoteles özelinde ele aldık. Herbert A. Davidson'ın da açıkça ifade ettiği gibi Aristoteles'in ezelilik tartışmalarının kaynağında yer aldığına dair düşünceler çalışmanın amaçlanana ulaşma imkânı vermesi açısından değerli bir sonuç olarak görülebilir.

Bu bağlamda söz konusu ezelilik tartışmalarının Orta Çağda yeniden canlandığını ve bunların kaynağında da yine Aristoteles'in düşüncelerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da hem Aristoteles'in hem de evrenin ezeliliği fikrinin etkinliği ve gücünü göstermektedir. Söz konusu etkinin sadece batı felsefesi ile sınırlı kalmadığı bilakis İslam düşüncesinde de ortaya çıktığı ve devam ettiği görülmektedir ki bu husus ayrı bir araştırmanın konusu olabilecek öneme sahiptir.

Çalışmamızda yer verdiğimiz şekilde Aristoteles'in maddenin ezeliliği, ilk muharrik, hareket ve zaman argümanları üzerinden evrenin ezeli olduğuna dair deliller ortaya koyduğu ve bu fikre sahip olduğu ifade edilmelidir. Bunda zamanın bilim anlayışı kadar genel kabullerin de etkili olduğu söylenebilir. Bu durum gayet doğal kabul edilmelidir. Çünkü insan, çağının çocuğudur. Evrenin ezeliliğini savunan Aristoteles'in kabul ettiği maddenin ezeli ve sonradan yaratılmamış olduğu fikri, Antik Yunan'ın ana kabullerinden biri olan *var olan şey yok olmaz, yoktan da varlık çıkmaz* şeklinde ifade edebileceğimiz *ex nihilo nihil fit* anlayışıdır. Aristoteles'in de bu kabulden vazgeçemediği görülmektedir. Kaldı ki ilk muharrik Tanrı anlayışı bile bu gerçeğe dayanır. Yaratıcı değil, var olan maddeye hareket veren bir Tanrı.

Bu bağlamda Aristoteles, varlığın bir şeyden başka bir şeye doğru olduğunu varsaymakta ve açıklamalarını evrenin kökeninden çok nasıl oluştuğu konusuna

[6] Aristoteles tek sürekli hareketin yer değiştirme hareketi olduğunu ifade eder. Bu hareket de daire biçiminde olandır. Çünkü dairevi hareketin karşıtı yoktur (Aristoteles, 2014, s. 261a 27-262a 12).

yönlendirmiş görünmektedir. Bu da o dönem makul görülebilecek bir durumdur. Diğer taraftan sonradan ortaya çıkan köken tartışmalarında Aristoteles'in bu tutum ve görüşleri açısından bir eksiklik aramak bir bakıma anakronizme kapı aralamak olarak değerlendirilebilir.

Kaldı ki bu tür konuların kesin yargılara müsait olmadığının Aristoteles tarafından da kabul edildiği söylenebilir. Diğer taraftan evrenin karışık ve açıklanamaz bir yapısının olması kabulü, metafizik bir varlığı önceler ve bu durum ezelilik fikrinin karşısına konumlanır.

Bununla birlikte ezelilik taraftarlarının kabul ettiği nedenselliğe dayalı zorunluluk açıklamasının, evrendeki çeşitliği açıklamakta zorlandığı ifade edilebilir. Hatta Aristoteles'in kabul ettiği ilk muharrik anlayışında olduğu gibi cisimsel/maddi olmayan bir varlıkla (Tanrı), cisimsel/maddi bir varlığın (evren) fiziksel (hareket) ilişkisi sorun yaratmaktadır. Burada Aristoteles tarafından ortaya konan sevgi/aşk cevabı çözüm olmaktan uzak ve eleştirilen bir husus olarak değerlendirilebilir.

Son söz olarak şunu ifade edebiliriz, biz hangi görüşü savunursak savunalım aslında evrenin ortaya çıkışına dair gerçekler bize hep kapalı kalacak gibi durmaktadır. Ancak bu, konuya dair düşünmeyi ve konuşmayı geçersiz ve gereksiz kılmamaktadır.

Kaynakça

Aristoteles. (2010). *Metafizik* (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Aristoteles. (2013). *Gökyüzü Üzerine* (S. Babür, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.

Aristoteles. (2014). *Fizik* (S. Babür, Çev.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Burnet, J. (2013). *Erken Yunan Felsefesi* (A. Yardımlı, Çev.). İdea Yayınevi.

Çay, M. (2019). Proclus on the Eternity of the World. *Entelekya Logico-Metaphysical Review*, *3*(1), 35-44.

Davidson, H. A. (1987). *Proofs for Eternity, Creation and the Existence of God in Medieval Islamic and Jewish Philosophy*. New York: Oxford University Pres.

Ekren, U. (2004). *Aristoteles'te Mekân ve Hareket.* Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Gözlü, A. (2021). Grek Mitolojisinde Evrenin Tanrıları Yaratma Süreci. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 168-186.

Gül, E. S. (2018). *Aristoteles Fiziğinin Metafizik Temelleri*. Ankara: İlahiyat Yayınları.

İmamefendi, B. (2020). *Proklos'ta Âlemin Ezelîliği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi.

Kenny, A. (2018). *Batı Felsefesinin Yeni Tarihi: Antik Felsefe* (S. Uslu, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.

Mitralexis, S. (2015). Temporality in Aristotle's Philosophy: Motion, Time and Decay. *Φιλοσοφεῖν*, (11).

Özkan, C. İ. (2015). Timaios'ta Oluş ve Devinimin Nedenselliği ve "Neden" Kavramının Dört Anlamı. *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*, (5), 165-192.

Parmenides. (2019). *Fragmanlar* (Y. G. Sev, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Platon. (2015). *Timaios* (F. Akderin, Çev.). Say Yayınları.

Proklos. (2022). *Alemin Ezeliliği Üzerine On Sekiz Delil* (E. B. Şaman & B. İmamefendi, Çev.). Pinhan Yayıncılık.

Ride, M. A. E. (2001). Aristoteles ve Kindi'ye Göre Alemin Ezeliliği Veya Yaratilmişliği Problemi (C. Şulul, Çev.). *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *6*(6), 133-141.

Ross, D. (2011). *Aristoteles* (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Sachs, J. (2005). Aristotle: Motion and its Place in Natüre. İçinde *Internet Encyclopedia of Philosophy*.

Seeskin, K. (2005). *Maimonides on the Origin of the World*. New York: Cambridge University Pres.

Sina, İ. (2013). *Kitabu'ş-Şifa Metafizik* (E. Demirli & Ö. Türker, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Yalçıntaş, İ. (2021). İbn Sînâ'ya Göre Yaratma ve Âlemin Zamansal Ezelîliği. *Journal of Islamic Research*, *32*(1), 10-29.