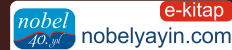
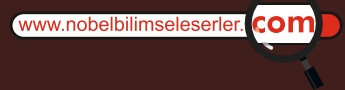


Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Yönelimler

Editörler: Prof. Dr. Ömer Solak - Dr. Samet Doykun

Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Yönelimler, edebiyat incelemeleri, dilbilim ve eğitim bilimlerinde yeni kuramsal ve uygulamaya dönük yaklaşımları disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alan kapsamlı bir eserdir. Alanında yetkin akademisyenlerin katkılarıyla hazırlanan bu çalışma, farklı yöntem, kuram ve perspektifleri bir araya getirerek güncel bilimsel tartışmalara zemin hazırlamayı amaçlıyor. Kitapta yer alan makaleler de geleneksel yaklaşımlar eleştirel bir süzgeçten geçirilir; çağdaş araştırma yöntemleri ışığında yeniden yorumlanıyor. Dil, edebiyat ve eğitim ekseninde şekillenen bu çalışmalar, hem teorik bilgi üretimine hem de uygulamaya dönük akademik çalışmalara önemli katkılar sunuyor. Eser, akademisyenler, lisansüstü öğrenciler, araştırmacılar ve eğitimciler için yol gösterici bir başvuru kaynağı olmasının yanı sıra, ilgili alanlarda yapılacak yeni ve özgün araştırmalar için ilham verici bir nitelik taşıyor.



Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Yönelimler

Editörler:
Prof. Dr. Ömer Solak
Dr. Samet Doykun

Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Yönelimler



Editörler: Prof. Dr. Ömer Solak - Dr. Samet Doykun



Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Yönelimler

Editörler: Ömer Solak - Samet Doykun



Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Yönelimler

Editörler: Ömer Solak - Samet Doykun

Yayın No.: 2995

E-ISBN: 978-625-364-287-7

Basım Sayısı: 1. Basım, Aralık 2025

© Copyright 2025, NOBEL BİLİMSEL ESERLER SERTİFİKA NO.: 20779

Bu baskının bütün hakları Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.ne aittir.

Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.

"NOBEL BİLİMSEL ESERLER" bir Nobel Akademik Yayıncılık markasıdır.

Genel Yayın Yönetmeni: Nevzat Argun -nargun@nobelyayin.com-

Genel Yayın Koordinatörü: Gülfem Dursun -gulfem@nobelyayin.com-

Sayfa Tasarım: Samet Tekin -samet@nobelyayin.com-

Redaksiyon: Yıldız Çil -yildiz@nobelyayin.com-

Kapak Tasarım: Salih Yıldız -salih@nobelyayin.com-

Görsel Tasarım Uzmanı: Mehtap Asiltürk -mehtap@nobelyayin.com-

Kütüphane Bilgi Kartı

Solak, Ömer., Doykun, Samet.

Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmalarında Yeni Yönelimler / Editörler: Ömer Solak - Samet Doykun

1. Basım, XVIII + 648 s., 16,5x24 cm. Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-364-287-7

Genel Dağıtım

ATLAS AKADEMİK BASIM YAYIN DAĞITIM TİC. LTD. ŞTİ.

Adres: Bahçekapı Mh. 2465 Sk. Oto Sanayi Sitesi No:7 Bodrum Kat, Şaşmaz/ANKARA

Telefon: +90 312 278 50 77 - **Sipariş:** siparis@nobelyayin.com

E-Satış: www.nobelkitap.com - esatis@nobelkitap.com - www.nobelbilimsel.com

Dağıtım ve Satış Noktaları: Alfa, Ana Basım Dağıtım, Arkadaş, D&R, Derya Dağıtım, Dost, Kırmızı Kedi, Kıta Dağıtım, Kida Kitap Yayın, Kika, Kitapsan, Nezih, Odak, Pandora, Prefix, Remzi, Yeryüzü

Baskı ve Cilt: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi Tic. Anonim Şirketi Sertifika No.: 46519

Beytepe Köy Yolu No.: 3 06800 Bilkent-Çankaya/ANKARA

Önsöz

Edebiyat, dil ve eğitim; insanın düşünme biçimini, kültürel üretimini ve toplumsal dönüşümünü anlamada birbirini tamamlayan temel disiplinler olarak sosyal bilimlerin merkezinde yer alır. Bu alanlar arasındaki etkileşimi güçlendirmek ve kuramsal ve uygulamalı çalışmaları bir araya getirmek kuşkusuz akademik üretimin niteliğini de artırır.

Sosyal bilimlerde özellikle son elli yıldır disiplinlerarası çalışmalar giderek yükselen bir paradigma hâline gelmiş; buna karşın *disiplinlerötesilik* kavramı çoğu zaman teorik düzeyde kalmış ve uygulamada görece ihmal edilmiştir. Bu sebeple elinizdeki bu kitapta yer alan bölümlerde disiplinlerötesi analizlere özellikle yer verilmiştir. Kitapta yer alan yazılarda edebiyat kuramı ve eleştirisi, dilbilim, dil ve edebiyat eğitimi, kültürel çalışmalar gibi farklı yaklaşımlar geniş bir perspektifle ele alınmış; alana yönelik hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sunulmuştur. Disiplinlerötesi düşünme biçimini teşvik eden bu yaklaşımın, sosyal bilimlerdeki yerleşik sınırları sorgulayan ve yeni araştırma yönelimlerini mümkün kılan bir perspektif sunduğu kanaatindeyiz.

Umarız ki kitapta yer alan çalışmalar, benzer araştırmalar için hem kuramsal bir çerçeve hem de yöntemsel bir esin kaynağı oluşturur. Bu bağlamda kitap, yalnızca farklı disiplinleri bir araya getiren bir derleme olmanın ötesinde; ortak kavramlar, yöntemler ve problem alanları üzerinden yeni tartışma zeminleri açmayı hedeflemektedir.

Bu vesileyle katkı sağlayan kıymetli meslektaşlarımıza içtenlikle teşekkür eder; bu kitabın edebiyat, dil ve eğitim araştırmaları alanlarında çalışan tüm araştırmacılar için verimli ve ilham verici bir kaynak olmasını dileriz.

Editörler
Prof. Dr. Ömer Solak
Dr. Samet Doykun

Foreword

Literature, language, and education occupy a central place within the social sciences as complementary core disciplines for understanding human modes of thought, cultural production, and social transformation. Strengthening the interaction among these fields and bringing together theoretical and applied studies undoubtedly enhances the quality of academic production.

Over the past fifty years in particular, interdisciplinary studies have increasingly become a dominant paradigm in the social sciences; by contrast, the concept of *transdisciplinarity* has often remained at a theoretical level and has been relatively neglected in practice. For this reason, the chapters included in the present volume place special emphasis on transdisciplinary analyses. The contributions address diverse approaches—such as literary theory and criticism, linguistics, language and literature education, and cultural studies—from a broad perspective, offering significant contributions to the field in both theoretical and applied terms. We believe that this approach, which encourages transdisciplinary modes of thinking, provides a perspective that questions established boundaries within the social sciences and enables new research orientations.

We hope that the studies presented in this book will serve as both a theoretical framework and a methodological source of inspiration for similar research. In this respect, the volume aims to go beyond being merely a collection that brings different disciplines together; it seeks to open up new grounds for discussion through shared concepts, methods, and problem areas.

On this occasion, we sincerely thank our esteemed colleagues who contributed to this work, and we wish that this book will be a productive and inspiring resource for all researchers working in the fields of literature, language, and education.

Editors
Prof. Dr. Ömer Solak
Dr. Samet Doykun

İçindekiler

Ercüment Ekrem Talu'nun <i>Gün Batarken</i> Romanında Oksidentalizm	1
AYŞEGÜL SEKMAN	1
Harold Pinter'in <i>Pinteresque</i> Kavramını Adalet Ağaoğlu'nun <i>Kozalar</i> Adlı Oyunu Üzerinden Tanımlamak	19
BANU ÖĞÜNÇ	19
<i>Denizin Çağırışı ve Aylak Adam</i> Romanlarında Üzerlerine Babalarının Gölgeleri Düşen Kahramanlar: Gölgeden Kaçış ve Gölgeye Sığınış	35
DERYA ÇETİN	35
Modern Türk Öyküsünde Anlatıcı Bağlamında Leylâ Erbil'in <i>Gecede</i> Öykü Kitabı	45
EBRU DEĞE GÜVEN*	45
<i>Sağırdere</i> Romanında Bir Çatışma Unsuru Olarak Mekân	65
MURAT KORKUTAN	65
NURAY 3. KARAKAYA	65
<i>Bir Tereddüdün Romanı: Bir Ulus Devletin İdeolojisine Dil ile İtiraz</i>	80
NİLGÜN KATIPOĞLU	80
1980 Dönemi Türk Şiirinde Melankolinin Fenomenolojisi	98
RAFET CAN YAYLACI	98
<i>Kıralık Konak</i> Romanında Mekânların Karakterler Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi: Aidiyetsizlik	117
SEFA KAVAKLI	117
Karşılaştırmalı Analiz Kapsamında Modern Tiyatroda "Kadın Temsili"	131
SENEM ÜSTÜN KAYA	131
İki Anti Kahraman: <i>Masumiyet Müzesi</i> 'nin Kemal'i ile <i>Taxi Driver</i> 'in Travis'i Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme	156
SILA ÇADIRCIOĞLU YALÇINTAŞ	156
The Journey To a Woman's Inner Life: a Comparative Analysis of Jean Rhys's <i>Voyage in the Dark</i> and Tezer Özlü's <i>Yaşamın Ucuna Yolculuk</i>	172
SİNEM ÇAPAR İLERİ	172

Popüler ve Klasik Edebiyat Arasında: Tutunamayanlar Dizisinin İncelemesi	183
YÜCEL ÜNLÜ AYDIN	183
Behçet Kemal Çağlar'ın Kıbrıs Temalı Şiirlerinde Millî Kimlik ve Tarih Bilinci	201
YÜKSEL YILDIRIM	201
Dijital Çağda Kolektif Anlatıcılık: Yapay Zekâ ile Üretilen Halk Hikâyeleri	213
ABDULHAN TAŞBAŞI	213
A New Perspective in Author-Reader Interaction: the Concept of Literary Duality	224
ÖZLEM DEMİR	224
HÜSEYİN UYAR	224
Gündelik Hayatın İronisi: Senryū Şiirlerinde Birey ve Toplum Eleştirisi	237
GÜLİZ DOĞAN	237
How is Idealism Reflected in the Main Characters of the <i>Great Gatsby</i> and in What Ways They Portray the Ideals of the American Dreams in the Roaring 20s?	261
HONG YU CONNIE AU	261
DURU GÜZEL	261
The Knowledge of God in Abrahamic Religions That Guide Literature	272
NURCAN BEKİL ÇAKMAK	272
Echoes of Identity in Poetic Fiction and Biographical History: Immigrant Voices in Linton Kwesi Johnson's Poetry	283
ÖMER ÖĞÜNÇ	283
Çarlık Rusyası Yazınına Kapitalist Gelişmenin Yansıması ve Oblomovluk Paradoksu	299
SİBEL CENGİZ YILDIRIM	299
Meiji Dönemi'nde (1868-1912) Modernleşmenin Mekansal Temsili Olarak Rokumeikan (鹿鳴館)	323
YASEMİN YAZICI	323
Rus Yıllıklarına Semiyotik Bir Yaklaşım	338
EMİNE İNANIR	338

Gulâmî Mahlaslı Bir Şaire Ait Şiirler.....	360
SELAHATTİN TOPBAŞ	360
Bir Âlim-Şair Olarak Kemâl Paşazâde'nin <i>Dîvân'</i> ında İlmiyeye İlgili Bazı Unsurlar.....	380
DURSUN ÖZYÜREK.....	380
Karamanlı Türkçesi Üzerine Eş Dizim Temelli Bir Çözümleme: 1914 Nevşehir Salnamesinden Bazı Örnekler.....	398
SEDAT BURAK ÇÖRTEN.....	398
Eğitim Araştırmaları	411
An Investigation of the Relationship Between Efl Teachers' Well-Being Levels and Social Justice Beliefs in the Turkish Context	412
DİLA BOZKURT	412
Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi Bağlamında Aslı Der'in Eserleri.....	440
ESMA DUMANLI KADIZADE	440
EZEL TÜRKMEÑOĞLU.....	440
Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi Bağlamında Gianni Rodari'nin Telif Eseri <i>Yalancılar Ülkesi</i>.....	493
ESMA DUMANLI KADIZADE	493
NEVREZ ARSLAN.....	493
Dijital İçerikler ve Öğrenme Kuramları: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri	543
HAKAN ÇIVĞIN.....	543
Karikatürlerin Çocukların Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanma Becerilerinin Gelişimindeki Yeri: Öğretmen-Öğrenci Görüşleri	555
FATMA ÖZSOY.....	555
HATİCE FIRAT.....	555
Globalization, Englishization, and Higher Education: a Comparative Study of Hong Kong and Türkiye.....	601
HONG YU CONNIE AU.....	601
BURCU ASILTÜRK.....	601
BERRA CANGÖR	601
Mektep Dergisi Bağlamında Osmanlı'da Dil ve Eğitim Anlayışı	615
NURAY 3.KARAKAYA*	615

Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Dna Modeli	626
NURTEN BOZKURT	626
Dil Öğretimini Yeniden Düşünmek: Dil Öğrenen Özerkliği	644
SAFİYE GÜNEL	644
BANU ÖZDEMİR.....	644
Inclusive Language Practices in English Language Teaching: A Textual Analysis of Egal's Inclusive Language Framework	660
SEMİHA KARAKÖSE.....	660
MEHMET ZEKİ AYDIN	660
Türkçe Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	671
SÜLEYMAN ÜNLÜ.....	671
ERKAM KÜÇÜK.....	671
Efl Instructors' Beliefs and Practices About Grammar Teaching: A Case Study at the Preparatory School of a Private University in Turkey.....	706
TALHA ERDALI	706
GÜLŞEN DEMİR.....	706

Edebiyat ve Dil Çalışmaları

Ercüment Ekrem Talu'nun *Gün Batarken* romanında oksidentalizm

Ayşegül Sekman*

Oksidentalizm Kavramına Genel Bir Bakış

19.yüzyılda Batı'nın Doğu'yu tanıma süreci içerisinde oryantalizm sözcüğü sıkça kullanılır. Oryantalizm konusunda Osmanlı'nın son yüzyılında çok sayıda örnek varken oksidentalizm sadece bir ideal olarak düşünülür. Oksidentalizm, Doğu'yu düşünceler dünyasına sevk etme ve ötekine karşı tavır/duruş sergileme eylemidir.

Doğu ve Batı arasında sürekli bir kültürel alışveriş söz konusudur. Edward Said, oryantalizm konusunu sistematize eden ilk isimdir. Böyle bir kavramı ilk kez bir Doğulu inceleme konusu yapmıştır. Ona göre, oryantalizm bir "paranoya" dan ibarettir. Doğulu'ya göre bir paranoya olan bu kavram Batı için Doğu'yu medenileştirme projesinin adıdır. Diğer manada bir topluluğun elinde bulunan imkânlar ve birikim ile başka bir topluluk üzerinde hâkimiyet kurmasıdır (Çaycı,2018, s.6).

Orient sözcüğü, köken itibarıyla "orier" kelimesinden gelmekte olup "güneşin doğuşu veya yükselmesi" anlamına gelir. Bu sözcük zamanla Batı dillerine sirayet ederek "oriental" ve "izm" sözcüklerine dönüşmüştür. Terkip olunan sözcük için Doğubilim, Şarkiyat ve Doğuculuk gibi ifadeler de kullanılmıştır. Yani Doğu'ya ait olanlar imlenmektedir. "Oryantalist" sözcüğü 1799 yılından itibaren hem Fransa hem de İngiltere'deki sözlüklerde yer almıştır (Çaycı, 2018, s.11).

Oryantalizm, kendi kültürünü merkeze alıp diğerini dışlayan bir Avrupalı yaklaşım tarzıdır. Modern dönemde Batılı milletlerin İslâm algısının şekillenmesinde önemli etkisi olan akademik çalışmalar 18.yüzyıldan itibaren oryantalizm olarak görülmektedir. Genel manada bakıldığında Doğu ve Uzak Doğu toplumlarını özel olarak da İslâm tarihini konu edinen oryantalizmin kaynağı 17. ve 18.yüzyıllara kadar

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, aysegul.sekman@ahievran.edu.tr, ORCID:0000-0002-5588-7572

dayandırılabilir. İlk çalışmalar gramer ve dil ağırlıklıdır (Kalın, 2017, s.311). 17. ve 18. yüzyılda temelleri atılan İslam çalışmaları, 19.yüzyılda zirveye ulaşır. Avrupa yalnızca İslam dünyasını sömürgeleştirmek için değil aynı zamanda evrensel akıl ve modernite projesini gerçekleştirmek için de bilgiye dayalı iktidar araçları geliştirmiştir. İslam'ı sömürülmeyi ve yeniden inşa edilmeyi bekleyen bir dünya olarak algılamıştır.

Oryantalizm, bilgi temelli olan yapılanması ile güç denen erki de ortaya çıkarır. İnsanlığın ideali, bilginin sömürü aracı veya hegemonya unsuruna dönüşmeden insanlığın ortak malı olarak kullanılmasıdır. Bu durum hegemonyaya dönüştüğünde zulüm ve mağduriyet ortaya çıkar. Edward Said'in tespitiyle oryantalizm hegemonya şeklinde tesirini hissettirir. Batı'nın ekonomik ve kültürel manada üstünlüğü kaçınılmazdır (Çaycı, 2018, s.16). Batı kendisini özne, ötekileştirdiği Doğu'yu ise onlara inceleme sahası sunacak bir nesne olarak görmüştür. Oryantalizmde Batı merkezli bir bakış açısı söz konusudur. Merkezde yer alan Batı diğerlerini öteki olarak konumlandırır.

Oryantalizmin tutunmasını sağlayan en önemli etmen ticari boyutudur. 15.yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan coğrafi keşiflerle beraber Doğu'nun zenginliklerini keşfeden Batı, gelişen sanayisi dolayısıyla ham madde ihtiyacını karşılamak hem de bunları tekrar satabileceği pazarları temin etmek amacıyla Doğu'ya yönelmiştir. Doğu ticareti sayesinde kapitalizm güçlenerek oryantalizm kapitalizme hizmet etmeye başlamıştır (Çaycı, 2018, s.23).

Oryantalist söylemin temelinde Batı toplumlarının İslam algısı önem taşır. İnsanların İslam algıları, İslam'la veya Müslümanlarla ilgili yaşadıkları tecrübelerden, gördüklerinden ve duyduklarından bağımsız değildir. Herkesin İslam hakkındaki deneyimleri, gördükleri ve duydukları farklıdır. Bu nedenle bu konuda yapılacak her tanım eksik veya kısmi kalacaktır (Aktay, 2013, s.229). Bu kısmiliğin genelleştirilmeye çalışılması sorun teşkil eder. Oryantalizmin de problemi İslam hakkında kısmi olarak masum sayılabilecek algıların İslam'ı temsil eden klişelere dönüşmesidir.

Oryantalizmin ortaya çıkışı Türklerin Ortadoğu'ya geçmesi ve Haçlı Seferleri ile başlar. Oksidentalizm, oryantalizmin öteki üzerinde egemen olma isteğine karşı bir tepkidir. Oryantalizm bir anlamda bir algılar toplamıdır (Aktay, 2006, s. 428). Aktay'a göre Batı algısı "oryantalizmin asimetrik karşıtıdır ve oryantalizmi de üretmeye devam eder. İntikam almak için bunu bir yol olarak benimseyenler vardır" (2006, s. 435).

Oksidentalizm kelimesinin kökeni latince “occido”dan gelir ve “iniş, güneşin batışı” manalarına sahiptir. “Occident” kelimesi Batı, “izm” ise doktrin veya öğreti anlamına gelmektedir. Günümüzde Batı ve Batıcılık kavramları daha çok tercih edilir. Türkçede “Garbiyatçılık” olarak algılanan ve Batı karşısında geri kalmışlığın temsili olarak kullanan oksidentalizm farklı bir anlam taşır. Oksidentalizm, Batı’nın kurumlarını tespit ederek onlar üzerinde hâkim olmayı amaçlayan bir idealdir (Çaycı, 2018, s. 45). Oksidentalizm iddia edildiğinin tersine bir kin ve nefret aracı değildir; Doğu’nun kendisini bulma ve Batı’yı tanımasının aracıdır. Oksidentalizm, düşünüş tarzı, karşı söylem ve bilim olarak üç yönde ele alınabilmekle beraber hedefe ulaşabilmesi için bilimsellik yönü ön planda olmalıdır (Metin, 2011, s. 3).

Fransızca kökenli “occident” sözcüğü, Batı’yı işaret eder. Oksidentalizm Türkçe Sözlük’te, çeşitli ansiklopedilerde ve terim sözlüklerde yer almamaktadır. Oryantalizmden yola çıkılarak açıklandığında Batı incelemesi ve Batı algısı olarak tanımlanabilir (Baycanlar, 2015, s.18). Türkiye’de oksidentalizm üzerine yapılan çalışmalar bu kavramın Batı incelemesi, algısı ve değerlendirmesi olduğu konusunda benzer düşünceleri içerir.

Oksidentalizm kavramı ile ilgili üç farklı yaklaşım ortaya konmaktadır:

1. Oryantalizme alternatif tabii olarak ortaya çıkan bir reflektir.
2. Doğu kültürünün Batı kültürüne katkıları bağlamındaki alışveriş olarak betimlenir.
3. Doğu ülkelerinin Batı medeniyetine ve kültürüne karşı duyduğu hayranlık ve taklitlere bağlı oluşan Batılılaşma eğilimidir (Çaycı, 2018, s.47).

Batı’nın ilmî manada incelenmesi gerekmektedir. Oksidentalizm kavramı, öncesinde fikrî bir açıdan ortaya çıkar ve sonrasında ise disiplin hâlini alır. Oksidentalizm sözcüğü, oryantalizm kadar açık bir anlama sahip değildir. Oksidentalizmin tarihsel olarak konumlandırılabilmesi tek nokta, Batı-dışı kültürlerin aydınlarının Batı’yla ilgili gözlemlerine, anti-sömürgeci söyleme ve kendi kültürel özelliklerine atıflar doğrultusunda varılan Batı ile ilgili söz varlıklarıdır (Arlı, 2018, s. 62).

Batı-dışı dünyada oksidentalizm ancak oryantalizme verilen tepkiler ve savunmalarla kendini göstermektedir. Batı’daki sömürge mantığına

karşı oluşturulan savunma mekanizmasıdır. Oksidentalizm, Batılıların hegemonik söylemlerine karşı geliştirilen bir karşıt savdır. Oryantalizm söylemsel ve gündelik yaşantının toplumsal siyasi düzlemlerinde eşitsizlik doğuran bir tahakküm ilişkisinin kurulmasını sağlar. Bu sebeple oryantalizm ve oksidentalizm arasında paralel bir ilişki kurulamaz (Arlı, 2018, s.65).

Batı'da olduğu gibi İslâm toplumlarında da bir ötekileştirme tavrı söz konusudur. Modern dünya sisteminde güç merkezlerinin Batılı ülkelerin elinde bulunması, Batılı devletlerin İslâm ülkelerindeki otoriter sistemi desteklemeleri, Avrupa merkezli kültür ve sanat formlarının evrensel normlar olarak dayatılması bu sonucun doğmasında en önemli etkenlerdir. Batı toplumlarının kendi problemlerini İslâm üzerinden tartışarak ötekileştirip dışsallaştırıyorsa Müslüman toplumlar da aynı hataya düşmektedirler (Kalin, 2017, s. 431). Oksidentalizm en geniş manasıyla Batı toplumlarının kalıplaşmış hükümler ve ön yargılar üzerinden ötekileştirilmesini ifade eder. Batılı olan her şeyin mesnetsiz olarak yüceltilmesi veya aşağılanması da oksidentalizm bakış açısının yansımasıdır. Batı'nın her şeyin merkezine konularak lehte veya aleyhte Batı hayranlığı yahut Batı nefreti üzerinden söylemler üretmek oksidentalizm bakış açısının ürünüdür. Oksidentalizmin kökeninde Batı karşıtlığı bulunmasına rağmen nihayetinde varacağı yer Batı ve bilhassa Aydınlanma dönemidir.

Batı, oksidentalizm söylemde Doğu'nun hem kültürel aidiyetindeki değişimin merkezî olgusu olan bir mekân hem de bu durumu kapatmak için tecrübesiyle teknik boyutu ithal edilmek zorunda kalınan ancak kendi kültürünün korunması yoluyla aşılabacağına inanılan bir makro 'ideoloji'dir (Arlı, 2018, s.69).

Oksidentalizm, Doğuların oryantalizm hakkındaki bilgileriyle ortaya çıkmıştır. Oksidentalizm bir tepki olarak kendisini var eden oryantalist söylemin simetrik bir karşılığı değildir. Güç konusunda süregelen asimetrik ilişki birbirini tanıma açısından da kendisini tekrarlamıştır (Aktay, 2006, s.427). Günümüzde İslam dünyasının Batı'yı her yönüyle incelemesi bir zorunluluk olarak düşünülebilir.

Oksidentalizmin sosyal bilimlerde içerisinden belirlediği nokta oryantalizm eleştirileriyle birlikte ortaya çıkar. Frantz Fanon, Enver Abdülmelik ve Edward Said gibi düşünür ve bilim adamlarının oryantalizm ve sömürgecilik kritikleri eleştiri odaklı, sömürgeci ve kendi dışında bulunan her şeye düşman bir Batı imajı çizer. Bu analizlerinin doğal sonucu olarak

da belirli bir Batı imajı yani oksidentalizm ortaya çıkar (Arlı, 2018, s.72). Oksidentalizmin özünde herhangi bir saldırı anlamı olmayıp bir savunma hâlinin dışı vurumu olarak yorumlanabilir. Oksidentalizm bir manada Doğu'nun karşıtı olan Batı bilgisi arayışıdır.

Oryantalizm “Şarkiyatçılık”, “İstisrak” ve “Doğu Bilimi” olarak bilindiği gibi oksidentalizm de buna karşılık “Batı Bilimi” veya “Garbiyatçılık” kelimesi ile tanımlanır. Oryantalizm ile ilgilenen kişilere müsteşrik, oksidentalizmle uğraşanlara ise müstağrib denmektedir. Oksidentalizm Doğu'nun Batı'yı inanç, ibadet, kültür, coğrafya, tarih, ekonomi, iktisat, siyaset, örf ve âdet açısından değerlendirmesidir. Yani Doğu'nun Batı'yı araştırma konusu yapmasıdır. Batı'ya karşı kendi dinini, kültürünü, siyasetini kısacası tüm değerlerini savunmasıdır (Karakaş, 2018, s. 55). Oksidentalizm kimi zaman bir savunma mekanizması şeklinde belirivermiştir.

Oryantalizm zaman içerisinde kendisine yöneltile eleştirinin, açık bir ifadeyle oksidentalizmin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Oksidentalizm, ilk kez 1492 tarihinde Japonya'nın Kyoto şehrindeki konferansta Japon milliyetçileri tarafından formüle edilir ancak 20. yüzyıl başlarında İslâm âleminde ortaya çıkar. Oksidentalizm belirli bir sistematik gelişim göstermez. İslâm'ın doğru bir şekilde anlaşılması ve Batı'nın her cephesiyle tanınması için ortaya çıkan kişisel gayretlere dayalı çalışmaları ihtiva eder (Karakaş, 2018, s.58).

Oksidentalizm kavramı Osmanlı toplumunun Batılılaşma süreci ile yakından ilişkilidir. Batılılaşmanın Tanzimat Fermanı'nın (Gülhane Hattı Hümayunu) okunmasıyla başladığı yaygın bir görüştür. Osmanlı aydınları Batı edebiyatının ilk örneklerini geç tanımıştır. Batılılaşmanın ilk evresi olan Tanzimat Dönemi 19. yüzyılın sonuna kadar devam eder. 1900'lerden sonra alafranga saati ve miladi takvimi ile resmen olmasa da Avrupa 20.yüzyıl dönemi başlamış olur. Bu durum Batı medeniyetinin teknik, sanat, kültür ve yaşam şekliyle taklit edilmesi anlamına gelir (Okay, 2013, s.4).

Aydınlanmış modern Batı'nın 19.yüzyıldan itibaren dolaylı ve doğrudan İslâm dünyası üzerinde etkisi gözlemlenir. Askerî seferler ve işgaller ile fizikî varlığını göstererek doğrudan etkide bulunurken Batılılaşma şeklinde dolaylı olarak kültürel bir etki de gerçekleştirmiştir. Misal olarak Mısır, Batı etkisini birinci yoldan Osmanlı ise ikinci yoldan hissetmiştir (Özçelik, 2017, s.37).

***Gün Batarken* Romanında Oksidentalizm**

Ercüment Ekrem Talû'nun "*Gün Batarken*" romanı Osmanlı toplumunun Mütareke yıllarını konu edinir. Millî Mücadele yıllarında yaşanan toplumsal tabakalaşmayı tüm canlılığıyla gözler önüne serer. Yanlış Batılılaşma arzusu ve Harp zenginlerinin yaşamını konu alan roman bir ailenin değişen toplum yapısına uyum sağlamak adına yaşadığı ahlaki çöküntüleri işler.

1920 yılında yapılan tefrikasını takiben arka arkaya baskısı yapılan *Gün Batarken* romanı Balkan Harbi'nden başlayarak Mütareke'ye kadar olan günleri, cepheyi ve cephe gerisindeki yaşamları konu alır. Gün Batarken'in kahramanı Hulki Bey'in manen düşmesi, toplumsal yozlaşma ile yakından ilgilidir. Yıllarca düşmanla uğraşan ve ahlak anlayışından taviz vermeyen Hulki Bey zamanla bir harp zenginine dönüşür. Bu dönem romanlarında rastlanılan İstanbul'un Galata Köprüsü ile ayrılmış olan iki yakası, Fatih ve Beyoğlu yoksulluk ve yozlaşmanın sembolüdür. Romanın sonuna doğru Hulki Bey'in uyanışı gerçekleşir (Enginün, 2016, s. 446).

Ercüment Ekrem Talû, gazeteci olması münasebetiyle cephe gerisini kendi tecrübeleriyle kurgusal bir düzlemde okura aktarır. *Gün Batarken* romanı yeni bir günün doğacağına olan bir inançla metaforik bir isimlendirmeye sahiptir. 31 Mayıs-21 Haziran 1920 tarihleri arasında "İleri" gazetesinde tefrika olunan roman, aynı yıl kitap hâlinde yayınlanır. 1922 yılında ikinci baskısını yapan eserin üçüncü baskısı 1926 yılına rastlar. *Gün Batarken* romanı, Balkan Harbi öncesinden Mütareke'nin imzalanmasına kadar olan dönemi kapsar. Eser, Osmanlı'nın çöküş devrini konu edindiği gibi insanları yıkıma uğratan ahlaki bozulmanın son derecede yoğun yaşandığı olayları ele alır. Oksidentalizmin Batı'nın ahlaki çöküşüne sahip bir medeniyet olduğunun kabulü ve bu bakış açısıyla Batı medeniyetine yaklaşılmaması anlamlarına geldiği bilinmektedir. Bu bağlamda Hulki Bey karakteri üzerinden manevi değerlerin çöküşü toplumsal ilişkiler bağlamında oksidentalist söylemlerle okura sunulur.

Romanın ana kahramanı Hulki Bey, Balkan Harbi'nde yüzbaşılığa yükselir ve Birinci Dünya Savaşı yıllarında iktidarı elinde bulunduran arkadaşları tarafından İstanbul'dan uzaklaştırılarak Nevşehir Askere Alma Dairesi Başkanlığı gibi bir göreve getirilir. Yazar oksidentalist bir bakışla ve söylemle Batılıların bilhassa azınlıkların Prodromos şahsında tenkidini yapar. Prodromos yerli bir Rumdur ve Hulki Bey'in vurgunculuk yaparak

harp zengini olmasına aracılık eder. Piyasa azınlıkların elindedir ve karaborsayı onlar idare etmektedirler. İstanbul'un içine düştüğü durum yazar tarafından Prodromos ve Hulki Bey'in yaşadığı lüks hayat ve sefil halk mukayesesıyla kurgusal metin içerisine yansıtılır.

Hulki Bey Osmanlı-Türk toplumunun Prodromos ise Batı toplumunun temsilidir. Yazar bu iki kahramanı bilinçli bir seçimle romanın kurgusu içerisine yerleştirir. Oksidentalist bakış Batı'nın sömürgeci anlayışına her alanda tepkinin sonucunda oluşmuştur. Bu durum romanın kurgusunu etkiler. Bu minvalde yazar anlatıcının kaleminden Batı'ya bakış irdelenecektir. Bu durum hem kahramanlar hem de mekânlar düzleminde ele alınacaktır. Roman Hulki Bey'in gerçeklerin farkına vararak eve dönüşüyle son bulur. Esasen yazar oksidentalist bir bakışla her Müslüman Türk genci için eve dönüşün mümkün olduğunu vurgular. Eve dönüş millî değerlere yönelme ve benliğini bulma manalarında oksidentalist bir tavra sahip değildir. Roman boyunca Doğu-Batı eksenli bir ötekilik algısı üzerinden inceleme yapılacaktır.

Mekâna Oksidentalist Bir Tepki: Beyoğlu

Hulki Bey ve ailesi Estekzâde mahallesinde İstanbul'un Fatih semtinde bir mahallede yaşamaktadırlar. Ancak Beyoğlu'ndaki Ayaspaşa apartmanına taşınmaları hayatlarının dönüm noktası olur. Hulki Bey'in annesi Sadberk Hanım ve gelini Hediye'nin "bütün ömrü ne kendisinin ne de gelini Hediye'nin bir türlü ısınamadıkları kasvetli meskenin içinde" (Talû, 1990, s.1) geçer. Beyoğlu'ndaki bu mahalle anlatı metni içerisinde "menhus yer" nitelemelerine sahip olur. Bu mekânın kendilerine uğursuzluk getireceği henüz romanın başından itibaren sezdirilmektedir. Yazarın bu mekâna karşı olumsuz bakışının temelinde, Batı karşısında geri kalmışlığın bir tepkisi olan ve buna çözüm yolları getirmeyi amaçlayan oksidentalist algının yer aldığı görülmektedir. Burada Doğu'nun kendisini savunma pozisyonuna geçmesi veya karşı sahada yer aldığını belli etmesi söz konusudur (Çaycı, 2018, s. 46). Oksidentalizm bir manada oryantalizme karşı bir refleks mahiyeti taşır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yazar Batı'ya hayranlık duyan ve Batılı değerleri yücelten bir anlayışın aksine Batılıların yerleşik bulunduğu mekânları dahi Türk toplumunun yaşadığı mekânlarla kıyaslayarak bu sahada bir galibiyet çabası içerisine girer:

"İstanbul'daki evin darlığını, havasızlığını, köhneliğini bahane edip de buraya nakletmeyi teklif ettiği zaman Sadberk Hanım, âhir ömründe böyle Frenkler arasında gidip yaşayamayacağını, hiç olmazsa Sarıyer'e,

Göztepe'ye gidilse yüreği yanmayacağını oğluna anlatmak istemiş fakat tebdil-i fikir ettirmeğe muvaffak olamayınca çarnaçar gitmeye katlanmıştı" (Talu, 1990, s.1).

Sadberk Hanım için Estekzade mahallesinden ayrılmak yalnızca fiziksel bir kopuşu ifade etmez. Bu ayrılık manevi değerlerden, geleneksel hayattan ve eşinden ayrılmak gibi anlamlar taşır. Anlatı metninde Sadberk Hanım'ın ağzından Batılılara ve onların yaşadığı mekâna olan bakış açısı ortaya konulur. Ona göre Beyoğlu; "bütün erkekleri baştan çıkaran, nice ocakları söndüren mülevves bir fışk u fücür muhiti"dir (Talu, 1990, s.1). Apartman yaşantısına dair eleştiri de söz konusudur. Sadberk Hanım burada mahremiyete önem verilmediğini vurgular. Onun için burası yaşanması bir yer değildir. Beyoğlu'na karşı Sarıyer, Kızıltoprak yahut Boğaziçi'ne taşınma fikrine olumlu bakar. Hulki Bey, Rum metresi İzmaru ile evlendikten sonra yazları gayrimüslimlerin yoğunlukta yaşadığı Büyükkada'da geçirir. İzmaru kibar halkının otellerinde konakladığını söyleyerek yazları Büyükkada'daki otelde geçirirler. Bu durum Hulki Bey'in ekonomik açıdan iflasına sebep olur. Prodromos, İzmaru'yu ticari bir kaynak olarak kullanıp Hulki'nin apartmanına sahip olmak gibi emellere sahiptir.

Romanda sıklıkla Haliç'in öte tarafı yerli halkın yaşadığı mekânlar "mütevekkil, saf, hamûl, sessiz, temiz İstanbul" (Talû, 1990, s.66) olarak nitelenir. Sarayburnu bir ezan sesi eşliğinde tasvir edilir. Ezan sesi Doğulu bir toplumu temsil eden en önemli dinî çağrılardandır. Yazar anlatıcı olumladığı Osmanlı toplumunu ezan sesiyle birlikte ele alır.

Batılıların Türk toplumuna olumsuz bakışı şu şekilde ifade edilir:

"Pandelâki Bey kendini zaptedemedi:

-Oh, monşer bey, dedi. Ne güzel şehir!.. Yazık ki siz Türkler kadrini bilemediniz aah! Yabancıların eline düşse, cennet olurdu!.." (Talû, 1990, s.66)

Türk toplumuna eleştiri Batılı karakterlerin söylemleriyle açığa çıkar. Pandelâki, oryantalist bir söylemle Türk toplumunu aşağılamaktadır. Türk toplumunun yaşadığı sefaletlerin onların kadir bilmez oluşlarından kaynaklandığını düşünür.

Yazar-anlatıcının oksidentalizm eksenli algısının en açık örneklerini azınlıkların yaşadığı Beyoğlu'nda gözlemlemek mümkündür: "Bütün

memâlik-i garbiyenin matmah-ı enzârı olan, cihanı kana boyayan muharebâtın onda dokuz gizli veya alenî, yegâne sebebinin teşkil eden, emsâlsiz güzel İstanbul şehrinin yakasında, Beyoğlu müstekreh bir leke teşkil eder” (Talû, 1990, s.45).

Yazar anlatıcı bu minvalde Şark ve Garb kıyasına girer: “Şarkla garbın bütün çirkinliklerini, fezayihini ve yalnız bunları bir arada cem’eden bu belde-i mülevves ü fesad, yine şark ile o garbın gayr-i meşru münasebetinden doğmuş güyâ bir piçtir” (Talû, 1990, s.45). Ona göre bu belde gayrimeşru bir terkinin ürünüdür. Burada oksidentalist söylemle Şarkla Garbın birleşmesinin uygun koşullarda gerçekleşmesi gerektiğine vurgu yapılır. Aksine Şark, Garb’ın çirkinliklerini bünyesine alarak bu ahlaksızlıkla yeni bir yaşam hedefliyorsa hatalı bir tutum içerisinde demektir. Bunun en net gözlemlendiği yer roman boyunca mekânlar olmuştur. Beyoğlu bu çirkinliklerin birleştiği yerdir.

Beyoğlu anlatıcı için Bizanslılar tarafından İstanbul’a bırakılmış bir mikroptur. “Bu mikrop dahi, dört yüz bu kadar senedir harikulâde bir azim ve sebat ile ifâ-yı vazife ederek bir karha-i âkile suretinde daire-i tahribatını tevsi etmiş ve saadet, servet, kuvvet, sıhhat, hülâsa bir kavmin esbâb-ı azametini tehyie ve teşkil eden eshap ve avâmîl namına İstanbul’da ne var, ne yoksa yemiş bitirmiş, bugünkü inhitatı o ihzâr eylemiştir” (Talû, 1990, s.46).

Payitahtın serveti anlatıcıya göre bu yaşayış içerisinde kaybolup gitmiştir. Beyoğlu ve buradaki azınlıklar devletin başına çok iş açmıştır. Kumarhaneler, fuhuşhaneler, fazinolar, kafeşantanlar buradan Osmanlı topraklarına yayılır. Batılı’nın oryantalist bakış açısı da özetlenir. Onların Doğu toplumlarına hangi gözle baktıkları şu cümlelerde ifadesini bulur:

“Bir kere de düşündünüz, bir daha toplanmamak üzere yuvarlandınız mı? Veye size! İsminiz gâsıp, zâlim, düşman-ı ırz ve namus olur ve sizi, ancak yine onlara kıyasen tanımış olan yabancılar bunun bir hakikat olduğuna kânidir. İşte bunun için dâima enzâr-ı beşerde siz kabahatlı olmaktan kurtulamazsınız...” (Talû, 1990, s.47)

Batılıların Türklere her daim suçlu olarak baktıkları ve Osmanlı toplumunu sevmedikleri vurgulanır. Batılı hayat tarzı Beyoğlu muhitiyle Hulki Bey’i de arasına alır. Hulki Bey’in bu yaşantısının aksine Kafkas Cephesi’nde savaşan şanlı Türk askerleri vatani için mücadele etmektedir.

Hulki Bey'in eski bir asker olmasından dolayı yer yer yaşadığı vicdan azabı sonrasında gerçekleri fark etmesine sebep olur.

Romanda Beyoğlu'na karşı geleneksel değerlerin hüküm sürdüğü semtlerden olan Eyüp Sultan ise yüceltilir. Yazar-anlatıcı burada da oksidental bir tavırla Batı karşısında Doğu'yu yüceltmek ister. Bir anlamda Doğu'nun gözlükleriyle Batı toplumuna bakar. Beyoğlu'nun tüm olumsuz insanları ve olaylarına karşın Eyüp Sultan kutsanan bir mekân olarak ortaya çıkar:

"Eyüpsultan!... Bu belde-i emvat bir darü's-serâirdir. Onun tarafeyni, mezar taşlarıyla aralanan, alçacık damlı, köhne evlerle muhat daracık sokaklarında, İstanbul'un sâir mahallatı halkından, her hususta tamamen farklı, tamamen başka bir cihan yaşar" (Talû, 1990, s.34).

Kurgusal metinde Eyüp Sultan'ın manevi havasına değinilir ve yerli halkın yaşadığı mekân olması bakımından olumlanır. Bu mekân Doğu toplumunun sembolize edildiği yerlerdendir. Burada yaşayanlar ve ölümler arasında bir bağ vardır. Başka bir deyişle ölümle rabitasını kaybetmeyen Türk toplumunun İslam anlayışına atıf söz konusudur. Bu mekânda pek çok insan şifa aramaya gelir ve şifa bulur. Burada yatan Eyüp Sultan Hazretleri'nin ruhaniyetinin mekâna sirayet ettiği ve yaşayanları uhrevi bir havaya büründürdüğü ifade edilir. Hulki Bey'in ailesine olan ilgisizliğine ve yaşadığı ahlaki düşkünlüğe çözüm bulmak isteyen annesi Sadberk Hanım çözümü Eyüp Sultan'da bulunan Perçemli Bakıcı'ya gitmekte bulur. Medet aradığı yer yine Doğulu bir mekândır.

Hulki Bey'in farkındalık kazanması ve konformist alandan çıkışı yine bir mekân üzerinde gerçekleşir. Galata Köprüsü üzerinde tefekküre dalan Hulki Bey, birdenbire Batılı azınlıklardan ve kendi gibilerden nefret etmeye başlar. Hulki Bey'in kendine gelişi bir anlamda Batı karşısında savunma durumundaki Doğu'nun kendine gelmesi ve karşı tarafta yer alması manalarına gelen oksidentalizmin yansımasıdır. Bu durum köprü'nün öte tarafı Beyoğlu için de geçerlidir. Hulki Bey, tüm yaşananlara rağmen ruhunu teskin eden eve dönüşü gerçekleştirir. Eminönü'nden eski mahallesinin bulunduğu Fatih'e doğru yol alır. Estekzade mahallesi;

"İşte sıra ile Hacı Ethem Efendi'nin yeşil kapılı, cumbalı evi...Saraylı Nazperver Hanım'ın bahçesindeki erik ağacıyla meşhur meskeni; bakkal Toma'nın dükkanı, Hasan Dede'nin kahvehânesi...İşte küçük, basık tavanlı mahalle mektebi. İşte şişman, kısa minaresiyle Estekzade camii. Bu evler,

mektepe, cami, dükkanlar, hep Hulki'yi selâmlıyorlar, onu birbirlerine işaretle gösteriyorlar gibiydi" (Talû, 1990, s.87-88).

Hulki Bey'in mahallesi İstanbul'un yerli halkının sükûnetinden huzur taşır gibidir. Bu mahallede Kur'an sesi vardır. Hulki eski eşi Hediye ile bu mekânda nikâh tazeler. Ona göre Müslüman evinde uyunan uyku bile bir başkadır.

"Hulki ferahla karışık bir memnuniyet duyuyordu. Ah! Bu temiz yürekli hayırhah din kardeşleri, Prodromos ve emsâlinde ne kadar da bambaşkaydı. Atılıp, Kadri Efendi'nin elini nuranî yüzünü öpmek istiyordu. Bu insanların arasında şimdiden sonra ne iyi ömür sürecek!" (Talû, 1990, s.92) ifadelerinde görüldüğü üzere kahraman oksidentaliste bir bakışla din kardeşleri olarak yakınlık duyduğu insanlara olan bakış açısını ortaya koyar.

Karakterler Düzleminde Oksidentaliste Bir Bakış

Hulki Bey, Estekzade Camii'nin imamın oğludur ve subaydır. Önceleri liyakatsizliklere karşı çıkar ve teğmen olarak gönderildiği Makedonya'da beş sene geceli gündüzlü mücadele eder. Onun için hürriyet, müsavat ve vatan kavramları her şeyi pahasına mücadele edeceği kutsal değerlerdir. Bu gayeler uğruna hayatını feda etmeye dahi hazırdır. Balkan Harbi'nde piyale bölüğünün başına geçirilir.Yüzbaşı olunca Estekzade Mahallesiindeki babadan kalma eve yerleşir.Cihan Harbi'nin başlamasına yakın Nevşehir Ahz-ı Asker riyasetine tayin olur. Hulki Bey istemeyerek gittiği Anadolu'nun kasabasına bir süre sonra alışır. Çevresi tarafından güvenilir ve dürüst bir insan olarak tanınır. Çalıştığı şubede Cingözoğlu Prodromos adlı bir Rum yazıcısı vardır. Bu Rum, Hulki Bey'in mizaç ve ahlakını öğrenerek onun gözüne girer. Oğlunu askere göndermek istemeyen Yordan Çorbacı adlı yerli bir azınlık, Prodromos aracılığıyla Hulki Bey'in de paraya ihtiyacı olduğu bir dönemde kendisinden rüşvet karşılığında bu işi halletmesini ister. Prodromos rüşvet aldırarak Hulki Bey'i tuzağa düşürür: "Bugün arhadaşların altın içerisinde yüzüyor, sen borcunu nasıl ödeyeceğini düşünüyon.. Âh yüzbaşım! Bu dünya yoh mu iş bilenedir.." (Talû, 1990, s.19) ifadeleri Hulki Bey'i ikna etmesi için yeterlidir.

Babasından kalma evin satılmasını önlemek amacıyla yaşadığı yoksulluktan muzdarip rüşvet batağına düşen genç subay yaşanan sosyo-ekonomik durumun da kurbanıdır. Hulki Bey bu durumun gerekçesini

“Fazileti takdir etmeyen bir muhite lâıyk olan budur!” (Talû, 1990, s.22) sözleriyle ifade eder. Prodromos ve Hulki Bey, Galata’da bir yazıhane açarlar. Bu yazıhane bile Batı zevkiyle döşenmiştir:

“Hulki’nin odası bir Amerikan perdeli yazı masası, kan renginde maroken oda takımı, koyu kırmızı perdeler, kırmızı zeminli Acem halısı ile döşenmiş; güya Hulki’yi rahatsız etmemek, fakat hakikatte onu dalaveralarına ağâh kılmamak üzre ayrıca bir oda talep eden Cingözoğlu Efendi’nin hücer-i mesaisi ise lüks hususunda daha basit olmakla beraber yine oldukça müzeyyendi” (Talû, 1990, s.25).

Hulki Bey’i Beyoğlu muhitine alıştıran da Cingözoğlu Prodromos’tur. Beyoğlu’nun farklı milletlerden azınlıkları barındırması ve eğlence dünyası Hulki Bey’i yavaş yavaş bu mekâna yakınlaştırır. Prodromos’un aracılık ettiği ziyafetler Hulki’nin ailesiyle birlikte Ayaspaşa’ya taşınmasına sebep olur:

“Rum, Musevî, Tatlısufrenklerinden ibaret olan Beyoğlu mahafil-i medeniyesine gelince, burada verilen bir müsamere, bir çay veya yemek ziyafeti yoktu ki onda Promodros med’uv bulunmasın. Ve her birinde beyhude vakt-i ziyâatı nefsince züll addeden Karamanlı mutlaka neticede Hulki Bey’le kendisine birkaç bin lira kazandıracak bir iş bitiriyordu” (Talû, 1990, s.27).

Hulki bu eğlence mekânında yabancı konumuna düşmemek için pokere alışır. Önceleri iğrenerek gittiği mekânlar onda bir süre sonra bağımlılık yapar:

“Hulki, evvelleri kerhen gittiği bu eğlencelerde yabancı durmamak için poker de öğrendi. Alekser yeşil çuhalı masanın başında muhtelif meslek ve milliyetten dört beş zât toplanıp bu zavallı acemi oyuncuyu soyuyorlar; fakat yutulmak hususundaki hüsn-i niyetine mükafaten suver-i muhtelif ile taltif ediyorlardı. Bu suretle ve daima Prodromos’un telkînatıyla meselâ Maliye erkanından biri kaç defa Hulki’nin böyle kumarda aldığı bir iki yüz lirasına mukabil hazinedeki bir iki bin liralık matlubatını tesviye ettirmişlerdi” (Talû, 1990, s.27).

Hulki Bey, Beyoğlu’nun kadınları ve kendi eşi Hediye arasında sürekli kıyaslamalarda bulunur. Bir süre sonra Beyoğlu’nun kadınlarına ilgi duymaya başlar. Eşi Hediye ise Fatih’in Estekzade mahallesinin kızıdır ve geleneksel bir anlayışa sahiptir. Roman boyunca Rum kadınları ve Türk kadınları arasındaki mukayeseler yazarın oksidentalîst bir tutumla Doğu

savunuculuğu yaptığı bir duruma dönüşür. Yazar anlatıcıya göre Türk kadınları namusun, sadakatin ve yaşamın simgesidir. Ancak Batılı kadınlar her türlü ahlaksızlığı yapan ve bedenlerini meta gibi kullanan kişiler olarak tavsif edilirler. Batının sömürgeci anlayışı kendi kadınlarının bedenleri üzerinden sunulur. Romanda Hediye her daim “halûk Türk kızı” nitelermelerine mazhar olur. Evde kendilerine yardımcı olan hizmetli de Doğu toplumundan bir kişi olan Arap Zerafet’tir. Yazar anlatıcı Zerafet’i de geleneksel değerlere sahip, olayları makul açıdan değerlendiren olumlu bir bakış açısıyla yansıtır. Anlatıcı bu açıdan Doğulu kahramanları yüceltirken Batılı şahısları yerer. Hatta Beyoğlu’na taşınma fikrini Zerafet’in “- Yakışmış bize Bay oğlu! Bu yaştan sonra tango mu olacağız? Sus büyük hanım Allanı severse!...” (Talû, 1990, s.31) sözleriyle ifadesi yaşanacak olayları önceden hisseden basiret sahibi bir şahıs olduğunun göstergesidir. Ona göre orada ezan sesi duyulmaz ve ikâmet edenleri “gâvur” olarak nitelendirir. Bu bakış açısı da Batı’yı aşağılayıcı söylemlerdendir. Bu durum Osmanlı toplumu ile Batı arasındaki kültürel sınırların uzaklığını göstermektedir (Çaycı, 2018, s.58).

İstanbul’da artan gıda fiyatları ve İaşe Nezareti’nin görevini yapmaması halkı bezginliğe uğratar. Dönemin İstanbul halkının yaşadığı sefalet “İstanbul ahalisi, pertevsizlik ile büyütölmüş Acıbadem kurabiyesi şeklinde, terkibi meçhul bir ekmekle tegaddi ettiğinden günden güne soluyor, zayıf düşüyor, dermansız kalıyordu.” (Talû, 1990, s.32) şeklinde kurgusal metindeki yerini bulur. Çevrede bol miktarda yer alan un, şeker dükkânları yoksullukla sınanan çocukların ölümünü engelleyemez. Halk bu durumun kaynağını bulmak ister. Çünkü bu ortamda bir yandan da zenginleşen insanlar vardır. Harpten önce fakir olan bu kişiler savaş başlayınca toplumun zenginleri hâline gelmişlerdir. Bu zenginlerin Batılılar ile ilişkileri şu şekilde ifade edilir:

“Bunlar halkın giriftar olduğu ihtiyaç ve sefaletle alenen istihza eder gibi, çirkin, galiz bir surette israfatta bulunuyorlar. Avrupa’nın en âdi, en müstekreh fahişelerine meselâ banknottan yorgan örtüyorlardı” (Talû, 1990, s.32).

Halkın yoksulluğu ve bir kesimin buna mukabil zenginleşmesi insanlar arasında çatışmayı arttırır. İstanbul’un yerli halkı bu kesime kin besler ve lanetler okur. Bu insanlar halkın tepkisini umursamaz ve hiçbir yardım talebinde bulunmaz. Yazarın bu kesime olan olumsuz tutumu şu ifadelere yerleştirilir:

“Nerede bir melhame, bir kan ve leş ziyafeti olsa, oraya behemehal kargalar üşer. Mezarlıklarda, mezbahalar civarında sürü ile bu meş’um, ölüm ve matem kuşlarını görürsünüz... Tabiat bu mahlûkatın rızkını da bu yüzden vermiştir. Onlar için başka suretle taayyüş mümkün değildir. Kan, leş; dâimâ kan ve dâimâ leş isterler... Dünyada kan akmaktan kesildiği, ölüm nihayet bulduğu gün kargaların nesli de münkariz olur” (Talû, 1990, s.33).

Toplumda yaşanan durum harp zenginlerinin ortaya çıkmasına sebep olur ve bu kimselerin zenginleştikçe halkın yoksullaştığına dikkat çekilir: “Serhatte can veren evlâd-ı vatandan her biri, kendisine birkaç yüz lira kazandırmamış ise, cümlesinin ölümü hebâdır. Zira vatan kelimesi onun için bir efsane, para ise dünyada yegâne hakikattir...” (Talû, 1990, s.34)

Yazar anlatıcının harp zenginlerini eleştirisi yerli azınlıklara duyulan bir öfkeyle anlatı metninde kendisini hissettirir. Hulki Bey yanında “hocası” Prodromos ile birlikte Beyoğlu gezintilerine çıkar. Prodromos’a karşı Türk askeri idealize edilir. Bu mekânlar da Harp zenginleri ile Türk askerleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarır:

“Ve alelekser, yolda, üst-başları perişan her biri zî-ruh bir korkuluk gibi, yorgun, zayıf, fakat mânâden temiz, kendisinden çok daha yüksek, asıl, civanmerd, saf bir asker kafilesine müsadif oluyorlar; o zaman, her halde bir şey söylemek lüzumunu hisseden Karamanlı velinimetine dönüp sadece:

-Dünya! diyordu.

Şerikin bu mânâsız ve mânâsız olduğu kadar şeni hitabını başıyla tasdik eden Hulki Bey düşünüyordu ki bu dünya bir gün gelir ki tersine döner...” (Talû, 1990, s.34)

Yazar anlatıcı, Rum kadınlarını roman boyunca eşlerini aldatan, para kazanmak uğruna ahlaksız ilişkiler yaşayan kişiler olarak Batılı kadınlara olan olumsuz tutumunu yansıtmak amacıyla kurgular. Bu kadınların karşısında iffet ve sâfiyyetini her daim muhafaza eden Sadberk Hanım, Hediye ve Gülsüm gibi karakterler yer alır. Estekzade Mahallesi’nde ikâmet eden Gülsüm, açlıktan ölse dahi evlere temizliğe gider, ahlaksız bir yola başvurmaz. Burada Türk kadınlarının yüceltildiği görülmektedir. Yazar anlatıcı oksidental bir tutumla Osmanlı-Türk toplumunu kadınları aracılığıyla yüceltme yolunu tercih eder.

Yazar oksidentalist söylemlerini roman boyunca hissettirir. Özellikle levantenler hakkındaki tespitleri önem taşır:

“Kendilerini in’am eden elleri, öperken ısırmak mutâdı olan ekser sekenesine ne şarklılar şarklı, ne de garplılar Avrupalı der. Onların ismi beynelmilel alem olmuş bir tabir ile ‘Levanten’ dir ki, bizler ‘Tatlısufrengi’ diye tercüme ederiz. Mülga hukuk-ı düvel kitapları ‘Haymatloz-Vatansız’ diye tavsif ettikleri kavim ise işte bunlar olsa gerek. İçlerinde namuslu, sadık, vefakâr olanı yok değildir. Fakat pek çokları vicdan yerine cüzdan ve kese taşırlar ve bu cüzdanların içinde daima iki, bazen üç, hattâ dört muhtelif pasaportları vardır” (Talû, 1990, s. 45-46).

Yazar anlatıcının Batılılara olan bakış açısı olumsuzdur. Onların paraya tamah eden, nankör bir topluluk olduğunu ifade eder. Dünya Savaşı’nda onların burunlarının kanamadığından ancak diğer milletlerin çok kayıp verdiğiinden söz eder. Batılıların sömürücü yapılarına da atıfta bulunur. Ona göre Batılılar, başka milletlerden nemalanırlar ve hiçbir olumsuzluktan etkilenmezler. Çıkarları uğruna yaşarlar. Bu algı oksidentalizmin Batı’yı sömürgeci bir topluluk olarak gördüğü fikriyle uyushmaktadır.

Yerli azınlık olan bir diğer karakter Prodromos, Batı’yı temsil eden güvenilmez biri olarak resmedilir. Özellikle Hulki Bey’in tüm servetine sahip olur ve Rum karısını elinden alır. Batı’nın iki yüzlülüğü, ihaneti ve güvenilmezliği Prodromos’un şahsında vuku bulur. Prodromos Hulki Bey’le tüm ticari ilişkisini keser. Hulki Bey o sırada tüm servetini nikâhına aldığı İzmaru’ya adamıştır. Zimmetlerini onun üzerine geçirir. Ekonomik manada bir iflasa sürüklendiğinin farkında değildir. Hulki Bey’in yaşadığı ekonomik sıkıntılar ve Batı karşısında kendisinde bir aşağılık duygusunun uyanması-ki bu da oksidentalist algının bir ürünüdür- Batı’yı temsil eden bir karakter olarak Prodromos’un hiçbir teklifine karşı koyamamasına sebep olur. Hulki Bey iradesi zayıf bir kişidir. Bu manada duygularına yenik düşen Osmanlı toplumunu simgeler durumdadır.

Hulki Bey’i çıkmaz yola sokan, onun Rum bir kadınla nikâh kıyıp ailesini dağıtmasına sebep olan da yine bir Batılıdır. İzmaru’yu kuzeni olarak tanııştırıp Hulki Bey’e bağlayan ortağı Prodromos’tur. İzmaru Türk erkeklerini birden fazla evlilik yapmakla itham eder. Kadınları boşamanın Türk toplumunda kolay olduğunu bu sebeple Hülki’yle evlenemeyeceğini söyler.

İzmaru ile daha sonra evlenen Hulki Bey'in evi de Batılı zevke göre yeniden döşenir. Arap Zerafet'in yerini Rum hizmetçiler alır. Bu evde eğlenceler düzenlenir ve toplantılara Prodomos, Rum bankerler, Pandelâki Bey, Musevi bir maliye müdürü, ahlak düşkünü insanlar katılır: "Bunların hepsi Hulki ile karısının bir davetini kaçırmadan oraya, apartmana şitaban oluyorlar ve bir taraftan kumar oynuyor, diğer taraftan İstanbul'u, Türkiye'yi aç bırakarak, ihtiyaç içerisinde kıvrandırarak para kazanmak, daha kazanmak, her vakit kazanmak çarelerini düşünüyorlardı" (Talû, 1990, s.65).

Roman, Hulki Bey'in gerçeklerin farkına varmasıyla sonlanır: "Şu bir iki senelik mazi-i ömrüne lânet etmeğe kadar varıyor, meselâ Badiyetü's-Şam'ın sıcak çöllerinde, yahut Paris ovasının karları içinde can vermiş olanlara gıpta ediyordu." (Talû, 1990, s.81) ifadelerinden bu durum anlaşılır. Yaşadığı hayatı dayanılmaz bulan Hulki Bey, ruhunu istila eden sıkıntılarla boğuşur. Mütarekenin olumsuz sonuçları ve Beyoğlu'ndaki gayrimüslimlerin sevincine tanıklık eden Hulki Bey gerçeklerle yüzleşir. Batı'nın Osmanlı'yı öteki olarak konumlandığı durum savaş kutlamalarına da yansır. Batı kendi gelişmişliğine "öteki" olarak tanımladığı Doğu'nun geri kalmışlığı söylemiyle önem kazandırmıştır (Özçelik, 2017, s.38). Kutlama manzaraları karşısında sokaklara dökülen kalabalığı gören Hulki Bey kendisini öz vatanında yabancı gibi hisseder. Ne var ki iç sıkıntısını paylaşacak birini bulmak isterken Hulki Bey, sokakta bu kutlamayı yapanlar arasında dost bildiği (!) Prodomos'la karşılaşır. Hulki, İzmaru ve Prodomos'u nankör ve sefil olmakla itham ederek Ayaspaşa'yı terkeder. Bir anlamda Batılıların Türk topraklarında refaha erip sonrasında onlara hıyanet etmesini "nankörlük" olarak nitelendirir.

Romanın isminden mülhem batan gün, sanki bir imparatorluğun çöküşünü simgeler. Hulki güneşin battığı tarafa yönelir ve koca bir imparatorluğun batışını seyreder gibi ümitsizlik içerisinde mukaddes vatanının düştüğü duruma üzüлür. Hulki Bey, romanın sonlarına doğru tıpkı bir Doğulu gibi hisseder ve öyle tavır takınır. Bir anlamda oksidentalit bir yaklaşım sergiler.

Sonuç

Roman boyunca yazar anlatıcının Batı algısı olumsuzdur. Karakterler düzleminde incelendiğinde bu olumsuzluk açık bir şekilde ortaya konulur. Bu durum oksidentalit anlayışa uygunluk göstermektedir. Batı'nın kendi dışındaki toplumları birer meta olarak algılaması romanda özellikle

Beyoğlu çevresinde yaşayan azınlıkların hayatlarında gözlemlenir. Rum azınlıkların Osmanlı topraklarında refaha erip burayı sömürmesi oksidentalist algının bir yansımasıdır. Batı ile olan ilişkilerin sömürü esasına dayanması ve Batılı kahramanlar arasında çıkara dayalı ilişkilerin kurulması oksidentalist tutumun sonucudur.

Oksidentalizm, aşağılanma duygusuna karşı bir çözüm üretirse var olacaktır. Diğer türlü içi boşaltılmış bir kavram olarak yansımasını bulacaktır. Romanda Osmanlı toplumunun Batılı yaşamışın etkisi altında kalmadan kendi öz değerlerine sıkıca tutunup vatanı uğrunda her türlü mücadeleyi göze alırsa huzura kavuşacağı vurgulanır. Bu durum oksidentalist söylemle ve bakış açısıyla uyumludur.

Romanda Batılıların kendilerini merkezde “ben” ve Doğuluları da “öteki” olarak görmesi Mütareke sonucunda Beyoğlu’nda yapılan kutlamalarda açığa çıkar. Onların bu zihniyeti hiç değişmez. Önemli olan ben’in varolmasını sağlayan öteki’ye nasıl davranıldığıdır. Batı kendi dışındakileri sömürülecek birer meta olarak görür. Romanda Batıyı temsil eden kahramanların hegemonik bir söylemle üstünlük kurmaya çalıştıkları görülür. Buna karşılık oksidentalist söylemlere yer verilen romanda Hulki Bey’in pasif bir karakter olarak kendini ve toplumunu savunma gayreti içerisinde girmedikleri görülür. Romanda mimari bakımından oksidentalizmin izlerini sürmek mümkündür. Özellikle Beyoğlu’nda Batı’ya ait mekânlar yer alır. Buralarda da olumsuz bir Batı imajının çizildiği görülmektedir. Batı’nın bu tutumuna karşılık anti-sömürgeci bir mücadelenin ideolojisi olan milliyetçilik (Arlı, 2018, s.78) yazarın savunduğu akımlardandır. Hulki Bey’in Batılılar gibi olmaya çalışması ve eski hayatını da sık sık anımsaması Doğu-Batı çatışmasının içsel olarak tezahürüdür. Doğu-Batı ilişkisi oksidentalist düşünce içerisinde güçlüye hayranlık, güçlüden nefret ve onları “anlamak” şeklinde yansımalarını bulur. Romanda kahramanların Batı’dan nefret ettikleri ve yer yer hayranlık duydukları görülür. Bu da oksidentalist algının bir dışa vurumudur.

Romanda, Batılı kahramanların Doğu toplumunu küçümsediği, sömürü nesnesi olarak kullandığı ve oryantalist bir bakış açısına sahip olduğu görülür. Bu durum bir refleks olarak Doğulu kahramanların oksidentalizmi benimsemelerine sebep olur. Bir anlamda aşağılık kompleksi ve Batı’nın hegemonik ilişkilerine karşı bir tutum sergiledikleri gözlemlenir. Özellikle Mütareke kutlamaları Türkler’in topraklarında

kendilerini bir yabancı gibi hissetmelerine sebep olur. Yazar anlatıcı roman boyunca oksidentalit bir tavır takınarak Doğu toplumlarının öz güven bunalımlarını aşması için Batıyı bilinçli bir şekilde olumsuzlamaya ve Batı karşısında geleneksel değerleri yüceltmeye çabalamıştır.

Kaynakça

- Aktay, Y. (2006). Her karşılaşmanın iki yanı vardır. *Marife Dinî Araştırmalar Dergisi*, 6 (3), 427-436.
- Aktay, Y. (2013). Tarih bozumu /Tarih sosyolojisi denemeleri. İstanbul: Açılım Kitap.
- Arlı, A. (2018). *Oryantalizm oksidentalizm ve Şerif Mardin*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Baycanlar, S. Ç. (2015). *Türk edebiyatında Londra/Oksidentalizm merkezli bir okuma denemesi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Çaycı, A. (2018). *Oryantalizm oksidentalizm ve sanat*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Enginün, İ. (2016). *Yeni Türk edebiyatı tanzimat'tan cumhuriyet'e (1839-1923)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kalın, İ. (2017). *Ben, öteki ve ötesi/İslam-batı ilişkileri tarihine giriş*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Karakaş, A. (2018). *Hadis oksidentalizmi ve Fuat Sezgin*. İstanbul: Ensar.
- Metin, A. (2011). *Bilimsellik, karşı söylem ve düşünce tarzı bağlamında oksidentalizm*. Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Okay, O. (2013). *Batılılaşma devri Türk edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Özçelik, G. (2017). *Oksidentalizm/Doğu toplumlarında modernizme ulaşan mecburi istikamet*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Talû, E. E. (1990). *Gün batarken*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Harold Pinter'ın *Pinteresque* kavramını Adalet Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyunu üzerinden tanımlamak

Banu Öğünç*

Giriş

Çağdaş Türk Edebiyatının önemli bir ismi olan Adalet Ağaoğlu, kaleme aldığı eserlerle Türkiye'nin toplumsal yapısını ve politik çatışmaları başarıyla yansıtır. Edebiyat tutkusu çocukken annesinin dergileri aracılığıyla oluşan yazar, 2018'de eşinin vefatına kadar yazmaya devam ederek Türk Edebiyatının üretken yazarlarından biri oldu. İlk etapta roman yazarı kimliğiyle bilinen Ağaoğlu, *Ölmeye Yatmak*, *Fikrimin İnce Güllü* ve *Bir Düşün Gecesi* gibi döneme damga vuran eserler verdi. Romanları ve öyküleriyle ön planda olan Ağaoğlu, edebi kariyerine radyo oyunu ile başlamıştır. Lise eğitimi ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde eğitim gördüğü süre boyunca öykü, tiyatro eleştirmenliği ve deneme yazıları yazan Ağaoğlu, mezuniyet sonrasında memuriyete başlamasıyla profesyonel yazarlık kariyerine başladı. Yolcu'nun belirttiği üzere "... 1952 senesinde Sevim Uzgören ile yazdığı "Bir Piyas Yazalım" adlı oyun yazarın ilk tiyatro eseri olur" (2017, s. 8). Ağaoğlu, roman türüne ağırlık vermeden önce, tiyatroyla olan bağının göstergesi olarak kendi tiyatro sahnesini kurdu: "1961 yılında kendisi için özel bir tutku olan tiyatroyu özgür kılabilme umuduyla Ankara'da Meydan Sahnesi'ni kurar. Ankara'nın ilk özel tiyatrosu olan bu kurumu, Devlet Tiyatrosu'nun sıkıyönetimi ve çağın gerisinde kalmış sanat anlayışına tepki olarak büyük maddi imkânsızlıklar içerisinde faaliyete

*Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / banuogunc@outlook.com / <http://orcid.org/0000-0001-8794-74644106>

geçirir” (Yolcu, 2017, s. 9). Meydan Sahnesinin maddi sorunlardan kısa sürede kapanmasına rağmen Ağaoğlu’nun tiyatro tutkusu hem kendini bu alanda geliştirmeye hem de önemli sahne eserleri kaleme almaya devam etmeye itti. 1971 yılında kaleme alınan, tek perdelik bir oyun olan *Kozalar*, yazarın edebi yolculuğunun önemli bir durağıdır. Sahneden ziyade, eserin edebi başarısını Yolcu şu şekilde vurgular: “Yazarın “Bir Kahramanın Ölümü” ve “Kozalar” adlı diğer oyunları “Çıkış” oyunu ile da birlikte Yankı Yayınları tarafından “Üç Oyun” başlığı altında basılır. Yayımlanan eser 1974 senesinde Türk Dil Kurumu Tiyatro Ödülü’nü kazanarak yazarın başarısını bir kez daha tesciller” (2017, s. 10).

Bir Adalet Ağaoğlu eseri olarak *Kozalar* adlı oyun, dönemin sosyo-politik yapısını başarıyla sahneye taşır. Kan Erman’ın ifade ettiği şekli ile “Adalet Ağaoğlu’nun *Kozalar* adlı (1971) oyunu, dünyada yaşanan soğuk savaşın olumsuz sonuçlarının yansıdığı, siyasal/toplumsal hareketlerin ivme kazandığı, sınıflar arasındaki mesafenin çoğaldığı bir Türkiye eğretilmesidir” (2009, s. 151). Kaleme aldığı türden bağımsız olarak Ağaoğlu’nun eserlerini tanımlayan en önemli özellik, yazarın toplumsal olaylara karşı geliştirdiği duyarlılıktır. Sevda Şener, Ağaoğlu’nun edebiyatına ilişkin bu temel özelliği şu şekilde açıklar:

Adalet Ağaoğlu topluma dönük bir yazardır. Gerçekçi gözlemlerle saptadığı günlük ilişkileri, bu ilişkileri etkileyen toplum gerçeğini belirtecek biçimde sergiler. Oyun kişilerini hem insansal boyutları, hem de koşulları içinde ele alır. İnsanı toplumdan, toplumu insandan sorar. Bireyin ve toplumun karşılıklı sorumluluğuna inanmıştır. Gerçekleri akılcı açıdan değerlendirmeye çalışır. Yargılamadan önce anlamaya önem verir. Fakat duygusal bir hoşgörü içinde affetmeye razı değildir. Eleştirel görüş ile gerçeğin kaçınılmaz olduğu duygusu dengelenmiştir. (1993, s. 137)

Kozalar adlı oyunun yazıldığı dönemde Türkiye’de yaşanan politik ve sosyal gerilim, oyunun temel konusunu oluşturur. Birebir hükümet ve üniversite öğrencileri arasında yaşanan kutuplaşmayı aktarmasa da sokakta yaşanan şiddet olaylarının yansıması oyunda aktarılır.

Tematik olarak *Kozalar* adlı oyun Ağaoğlu’nun edebi eserleriyle ortak bir noktada buluşmasına rağmen, teknik açıdan oyun, yazarın diğer tiyatro eserlerinden farklıdır. II. Dünya Savaşında yaşanan yıkıma ve ölümlere bir nevi tepki olarak savaş sonrası dönemde ortaya çıkan absürt tiyatro akımı, Ağaoğlu’nu bu eseriyle ilgili etkilemiştir. Martin Esslin

tarafından 1961 yılında kuramlaştırılan absürt tiyatro, genel olarak Avrupa sahnelerinde yer bulmuş, başta Samuel Beckett gibi isimler tarafından temsil edilmiştir. Türk tiyatrosu üzerinde de etkileri bulunan absürt tiyatro, temel olarak hayatın anlamsızlığını ve iletişimin imkansızlığını vurgular. Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyununda da absürt tiyatro akımının belli başlı özelliklerini gözlemleyebilmek mümkündür. Bununla beraber, Kan Erman'ın vurguladığı üzere “[k]uşkusuz *Kozalar*, klasik anlamıyla bir absürd oyun değildir, sadece absürd tiyatronun biçimsel unsurlarını kullanır” (2009, s. 154). Bu noktada kesin bir bilgi ya da Ağaoğlu'nun bir açıklaması bulunmamasına rağmen, Meydan Sahnesinin kapanmasından sonra “Paris Sorbonne’a edebiyat ve dil dersleri almak için” (Yolcu, 2017, s. 10) yaptığı seyahat, Fransız sahnelerinin absürt tiyatronun ana çıkış kaynağı olarak sayılması nedeniyle Ağaoğlu'nun absürt tiyatroyla tanışmasının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Oyun metnini absürt tiyatro açısından yorumlamak mümkün olmakla ve bu bakış açısıyla yazılan inceleme eserleri bulunmakla beraber, İngiliz Tiyatrosunun önemli isimlerinden olan Harold Pinter'in absürt tiyatrodan esinlenerek oluşturduğu ve pinteresque diye bilinen ve Türkçeye pintervari diye çevirebileceğimiz kendine özgü tarzı, Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyununu anlamlandırma bakımından daha uygundur. Pintervari kavramının algılanabilmesi için, iç mekân kullanımı ve sessizlik ve duraksama gibi tekniklerin işlevi önem kazanır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyununu dönemin Türkiye'sinin politik ve sosyal yapısıyla ve absürt tiyatronun özellikleriyle sınırlı kalmadan, Harold Pinter'in oyunlarında yarattığı şekliyle “pinteresque” (pintervari) kavramı çerçevesinde yabancılaşma ve iletişimsizlik temalarına vurgu yapılarak incelemektir.

Çalışmanın asıl amacı olarak Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyununun metin incelemesi yapılacağından öncelikli olarak Harold Pinter'in kendine özgü tarzı ve literatüre soktuğu pintervari kavramı incelenecektir. Kavramın tanımının yapılması ve Pinter'in tiyatrosunun belli başlı özelliklerinin tartışılması, *Kozalar* adlı oyunun anlamlandırılması için önem arz etmektedir. Çalışmanın amacından sapmamak adına Pinter'in oyunları detaylı bir şekilde incelenmeyecektir.

Oyun Yazarı Olarak Harold Pinter

Çağdaş İngiliz Tiyatrosunun önemli temsilcilerinden olan Pinter, oyun yazarı kimliğinin yanı sıra senarist, yönetmen ve oyuncu olarak da bilinir.

2005 yılında Nobel Edebiyat ödülüne layık görülen yazar, Ağaoğlu'nun edebi kariyerini andırır şekilde uzun soluklu bir yazım kariyerinde farklı türlerde eserler vermiştir. Yine Ağaoğlu ile ortak bir nokta olarak Pinter da kendi döneminin politik olaylarını eserlerinde yansıtmış ve eleştirilerde bulunmuştur. Oyun yazarlığı kariyerinin ilk yarısında işçi sınıfını ve bu sınıfın içinde bulunduğu sosyal problemleri diğer savaş sonrası tiyatro yazarları gibi sahneye taşımıştır. 1980 sonrasında yazdığı sahne oyunlarında ise daha çok politikaya yönelmiş ve politik tiyatro örnekleri kaleme almıştır. Pinter'ı oyun yazarı olarak hem savaş sonrası İngiliz tiyatro yazarlarından hem de politik tiyatro yazarlarından ayıran en önemli nokta, Pinter'ın kendine özgü yazım stilini oyunlarında örneklenmesidir. Başka bir edebi akımla ya da başka bir oyun yazarının anlatım şekliyle açıklanamayacak şekilde Pinter, kendi dilini ve anlatım şeklini kariyeri boyunca oluşturmıştır. Zarhy-Levo, Pinter'ın kendine özgü edebi anlatımını şu şekilde belirtmiştir: "O en başından beri Pinter idi. Bir zamanlar bilinmeyen bir oyun yazarının dediği gibi 'Harold adına üzülüyorum. Başka insanlar komedi ya da tragedyadan birini seçebilirler, Pinter ise her zaman bir Pinter oyunu yazmalı'"* (2008, s. 161). Coşar da bu ifadeyi destekler biçimde "Pinter yalnızca Pinter'dır" (2021, s. 488) diye belirtir. Referans noktası olmadan Pinter'ın oyunlarını ve tarzını açıklama zorluğu pintervari kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Sıfat Olarak Pintervari Kavramı

Pintervari inceleneyeceği ve çalışma boyunca referans verileceği üzere edebi bir kavram olmakla beraber aynı zamanda İngilizce'de kabul görmüş bir sıfattır. İngilizce'nin kabul gören sözlüğü olan Oxford English Dictionary (OED), 1960 yılında *The Times* adlı gazetenin kelimeyi kullanmasından sonra pintervari ifadesini sıfat olarak tanımlamaya başlamıştır. Çevrimiçi OED pintervari kelimesini şu şekilde tanımlar: "Pintervari: İngiliz oyun yazarı Harold Pinter ve/veya eserleriyle ilgili, ona ait veya onun karakteristik özelliklerini taşıyan. Özellikle kesik kesik diyaloglar, kimlik belirsizliği ve tehditkâr bir hava ile karakterize edilir" ("Pinteresque"). Kelimenin en açıklayıcı tanımlarından biri *Financial Times* gazetesinde şu şekilde yapılmıştır: "esrarengiz imalarla ve üstü kapalı önerilerle dolu, seyirciyi nasıl bir sonuç çıkaracağı konusunda belirsiz bırakan" (Cusac'tan alıntı).

* Tüm İngilizce kaynaklar yazar tarafından çevirilmiştir.

Bir edebi terim olarak da pintervari kavramını anlamlandırabilmek için Pinter'ın yarattığı oyun dünyasının incelenmesi gerekir. Bu bağlamda Pinter'ın oluşturduğu, okuyucuyu diken üstünde tutan tehditvari ortam, iç mekân kullanımı ve farklı sessizlik türleri önem kazanmaktadır. Walker'ın dikkat çektiği şekliyle pintervari olarak adlandırılabilir bir oyunda üç ya da dört kişi arasında yaşanan ego çekişmeleri, oyun kişilerinin özgüven eksikliği, iç benliklerinin yetersizliği ve görünüşün ardında gerçek bir benliğin var olmadığına dair korkuları nedeniyle her şeyi başarısızlığa sürükleyecek şekilde aktarılır (1967, s. 5). Kavramın *Kozalar* adlı oyuna uyarlanması öncesinde daha net anlaşılabilmesi adına Pinter'ın oyunlarına dair mekân kullanımı, duraksama ve sessizlik anları ve de ortaya çıkan tehditvari his ayrı ayrı ele alınacaktır.

Pintervari Kavramını Oluşturmak

Özellikle Pinter'ın ilk dönem oyunlarının ortak bir özelliği kapalı bir mekânda geçmeleridir. İç mekân kullanımı çağdaş tiyatroya gelene kadar her dönemde yazarlar tarafından kullanılmıştır. Pinter'ın oyunlarındaki iç mekânın farkı ise içinde bulundukları mekânın oyun kişilerine bir güven ya da rahatlık vermesinden ziyade, oyunda hissedilen tehditkâr havaya katkı sağlamasındandır. Pinter'ın oyun kişileri kapalı kaldıkları ortamda köşeye sıkışmış hissi yaşarlar. Dışarıdan gelebilecek herhangi bir tehdiye karşı korunmak için sığınmış olsalar dahi içinde bulundukları mekân, gerçek bir güvenlik ve rahatlık hissi sağlayamaz. Ruby Cohn'un belirttiği üzere Pinter'ın oyunlarında tercih ettiği iç mekanlarda ortam giderek daha gergin ve daha çok tüketen bir hal alarak, oda kapalı bir ortama dönüşür (1962, s. 56). Sonuç olarak pintervari kavramının bir özelliği olarak oyunlarda kullanılan iç mekanlar, klostrofobik bir ortam yaratarak hem seyirciyi hem oyun kişilerini diken üstünde tutan rahatsız edici hissi besler. Güvenlik ve rahatlık hissi yerine rahatsız edici his ise Pinter'ın oyunlarının sonunda genel olarak doğrulanır. Bir tehlikeden ya da tehditten kaçan oyun kişileri korunma amaçlı iç mekâna sığınsalar ve tehlikeyi dışarıdan bekleseler de asıl tehdit genel olarak içeridedir. İçerden gelen bu tehlike yine mekân kullanımının oluşturduğu tehditkâr durumu destekler.

Mekân tercihinde klostrofobik ortamı oluşturan bir diğer etken Pinter'ın minimalist mekân tercihidir. Mekân betimlemesi oyun metninde detaylı da olsa ya da detay belirtilmese de seyirciyi gerçeklikten koparan ve gerginliğe yol açan belli noktalar vardır. Bu noktada çok az sahne dekoru kullanımı mekâna ve zamana dair seyirciyi belirsizliğe sürükler. İç

mekânın dış ortamdan kopuk bir şekilde aktarılması da kullanılan dekorun azlığından ya da çokluğundan bağımsız olarak seyircinin ve de oyun kişilerinin aitlik hissini zedeleyerek gergin bir ortam yaratır. Tekdüze ve arındırılmış anlamını barındırır şekilde Pinter'ın oyunlarındaki mekanlar gerçekçi değil sterildir.

İç mekân kullanımının katkı sağladığı tehditkâr ortam Pinter'ın dil kullanımıyla desteklenmektedir. Dil kullanımıyla aktarılan iletişimsizlik, Pinter'ın oyunlarında önemli bir unsurdur. İletişimsizlik absürt tiyatronun da önemli özelliklerinden biridir. Gerçek anlamda iletişimin mümkün olmadığını düşünen absürt oyun yazarları, dili bir iletişim aracı yerine insanın amaçsızlığının göstergesi olarak yansıtır. Absürt tiyatrodan etkilenen Pinter, absürt tiyatronun bu unsurunu almış ve kendi oyunlarında tehditkâr ortamı oluşturmak üzere faydalanmıştır. Pintervari kavramının içerisinde dil iletişim aracı olmaktan çıkmıştır. Bu bağlamda ya oyun kişileri birbirlerinin sözlerini sıklıkla keserler ya da karşılındakinden bir tepki beklemeden uzun monologlar kurarlar. Dukore'un ifade ettiği şekliyle oyun kişilerinin oldukça uzun konuşmalar yapmaları onların zayıf yönlerini ortaya çıkarır çünkü Pinter için dil bir iletişim aracı değil tam aksine iletişimi engelleyen bir unsurdur (1982, s. 29). Mekân kullanımını destekler biçimde dil kullanımı da tehditkâr ortamın yaratılmasında önem taşır. Böylelikle iletişimsizlik, absürt tiyatrodan farklı olarak, Pinter'ın oyunlarında karşılaşılan tema olarak pintervari kavramının tanımına katkı sağlar.

Hem tehditkâr ortamın oluşturulmasında hem de pintervari kavramının açıklanmasında kullanılan kelimelerden daha fazla önem taşıyan sessizliktir. Öyle ki kullanılan dil iletişimsizliğe yol açarken, sessizlik anları Pinter oyunlarında kullanılan kelimelerden daha fazla anlam içerir. Pinter bu durumu kendi sözleriyle şu şekilde açıklar: “Bence biz daha iyi sessizlik anlarımızda, söylenmeyende iletişim kuruyoruz, olagelen devamlı bir kaçınma, çaresizce son bir kendimizi kendimize saklama çabası” (*Guardian*). Pinter için sessizlik o kadar etkili ve anlamlıdır ki, Pinter oyunlarında üç farklı sessizlik türü kullanır. Bunlar üç nokta, duraklama ve sessizliktir. Üçünün de pintervari kavramı için anlamı ve önemi farklıdır. Temelde sessizliğin uzunluğuna göre bu üç tür kullanılabilir. Üç nokta kısa bir duraksama anı iken, duraklama da bu süre uzar. Sessizlik ise daha uzun bir süre oyun kişilerinin sözlü ifade kullanmadığını belirtir. Bu üç farklı sessizlik türünün yarattığı atmosfer ve oyun kişileriyle seyirciler üzerindeki etkisi farklıdır. Üç noktanın

kullanıldığı kısa duraksama anları konuşulan dille dilin yokluğunun harmanlanmış halidir. Duraklama anları ise oyun kişinin iletişim kurmayı reddettiği ya da sahip olduğu güvenlik hissini bırakmak istemediği anların göstergesidir. Oyun kişinin duraklamayla kendini korumaya alması da oyunda gerginliği oluşturan anlardandır. Sessizlik ise oyun kişisi için neredeyse bir kriz anıdır. Konuşulmayan yoğunluğunun ve gerginliğinin hissedildiği bu sessizlik anları oyun kişisini bir eyleme zorlar. Bu noktada da absürt oyun yazarlarından ayrılan Pinter, sessizliği bir boşluğu ifade etmek için kullanmak yerine kelimelerin aktaramadığı gerginlik ve tehdit gibi yoğun duyguları ve oyun kişilerinin açığa çıkamayan psikolojilerini aktarmak için kullanır. Martin Esslin Pinter'ın sessizlik kullanımını bu yönde tanımlar. Esslin'e göre özellikle duraklama anları "anlama gebe"dir (1980, s. 113) ve oyun kişinin duygu durumunu anlamak için gereklidir. Pinter'ın hem yakın arkadaşı olan hem de oyunlarını yönetme tecrübesine sahip Peter Hall, kendi yönetmenlik deneyimlerine dayanarak Pinter oyunlarındaki farklı türdeki sessizlik anlarına şöyle açıklar:

Bir duraklama aslında seyircinin sizin nehrin bu tarafında olduğunuzu düşündüğü bir köprüdür, sonra tekrar konuştuğunuzda siz diğer tarafta olursunuz. İşte bu, bir duraklamadır. Ve bu genellikle endişe vericidir. Bu bir boşluktur, ki zamanla doldurulur. Bu bir ani duruş değildir — bu bir sessizliktir; karşı karşıya kalma o kadar yoğun hale gelmiştir ki, ya ortam sakinleşene kadar ya da iyice alevlenene kadar söylenecek hiçbir şey kalmamıştır ve sonra tamamen yeni bir şey olur. Üç nokta çok kısa bir tereddüttür, ama oradadır ve neredeyse Pinter'ın hiç kullanmadığı noktalı virgülden farklıdır, virgülden de farklıdır. Virgül, üzerine gelip geçtiğiniz bir şeydir. Ve tam nokta sadece tam noktadır. Durursunuz. (1985, s. 26)

Hall'un detaylandığı üzere, Pinter'ı ve pintervari kavramını anlamak Pinter'ın dil kullanımından çok sessizlik anlarını anlamlandırmaktan geçer. Pintervari kavramının içinde sessizlik kelimelerden fazla anlam taşır. Makalenin amacı Pinter'ın oyunlarını incelemek olmadığından kullanılan sessizlik türleri örneklendirilmemiş olup, Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyununun metin incelemesi sırasında sessizlik kullanımı Pinter tarafından tercih edildiği şekliyle anlam bulacaktır. Sessizliğin anlamlı bir şekilde dile destek olarak kullanımı "Pinter duraksaması" adı ile diğer çağdaş yazarlar tarafından edinildiği gibi Ağaoğlu da bu tekniği *Kozalar* adlı oyunda uygulamıştır. Şu ana kadar daha soyut olarak açıklanmaya çalışılan

pintervari kavramı, Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyunun üzerinden örneklerle açıklanarak daha somut bir anlama getirilecektir.

Tek Perdelik Oyun Kozalar

Ağaoğlu'nun tek mekânda geçen tek perdelik bu oyunu, isimleri yalnızca I. Kadın, II. Kadın ve III. Kadın diye geçen üç orta sınıf oyun kişinin etrafında kurgulanır. Oyun kişileri birer birey olarak gösterilmekten ziyade belli sınıf ve kültürel özellikleri temsil eder biçimde tasvir edilir. I. Kadın'ın oturma odasında geçen oyunda II. ve III. Kadın misafir olarak bulunurlar. Örgü örüp çay içerken bir yandan da sahip oldukları mal ve mülklerden bahsederek birbirlerine nispet yaparlar. Bu esnada radyodan bir banka ve bir dükkân soyan soyguncuların kaçtıkları haberini dinleyen kadınlar, soyguncunun kendilerine zarar vereceği endişesine kapılıp panik olurlar. Dışarıdan gelen uğultular ve patlama sesleri de bu endişeyi körükler. Bu esnada kapının çalması, soyguncunun geldiği fikrini uyandırır. Oyun esnasında kapı zaman zaman çalmaya devam eder fakat ev sahibi I. Kadın kapıya bakmaktan çekinir. Telaşa kapılan I. Kadın odalarında bulunan çocuklarını kontrol etmek ister. Odalarında bulamayınca üç kadın birden odada çocukları aramaya başlarlar. Yatağın altında bir delik görürler ve dışarıdan gelebilecek bir tehlikeye karşı deliği kapatmaya karar verirler. Her tarafın sımsıkı kapalı olduğuna ve güvende olduklarına inandıkları bir anda tavanda fark ettikleri bir örümcek ağı kadınları sarmaya başlar. Oyun bu üç kadının koza gibi örümcek ağının içine hapsedilmesiyle son bulur.

Kozalar Adlı Oyundaki Pintervari Özellikler

Vurgulandığı üzere, *Kozalar* adlı oyun belli başlı absürt tiyatro öğelerini barındırır. Bu çalışmanın asıl amacı dahilinde ise oyunun pintervari kavramı üzerinden okunması, oyunun daha derin bir anlam kazanmasını sağlar. Bu bağlamda iç mekân kullanımı ve sessizlik türlerinin kullanımı tehditkâr ortamın oluşturulması açısından Ağaoğlu'nun oyun metni üzerinden örneklendirilecektir.

Ağaoğlu'nun oyunu da bir iç mekânda, I. Kadın'ın oturma odasında geçer. Ağaoğlu oturma odasını detaylı bir biçimde betimlemese de hem okuyucuya hem de oyunu sahneleyecek rejisöre mekanla ilgili ipucunu şu şekilde verir: “Her şeyin pırıl pırıl ve yerli yerinde, gösterişli ama zevksiz döşenmiş olduğunu belirleyen bir dekor, bir konuk oturma ve yemek odasını gösterir” (Ağaoğlu, 2009, s. 86). Mekânın bu kısa tanımı, oyun

boyunca birbirlerine sahip oldukları değerli eşyalar ile ilgili üstünlük sağlamaya çalışan oyun kişileri ile oldukça uyumludur. Sahne yönetiminde belirtildiği üzere “kişiliksizliği belirgin” (Ağaoğlu, 2009, s. 86) bu oda, Pinter’ın kendi oyunlarında hedeflediği şekliyle tehditkâr havayı oluşturan steril bir mekân olarak aktarılır. Bulundukları oturma odasının güven ve huzur ortamı sağlayamaması öncelikle ev sahibi olan I. Kadın’ın tedirgin hareketlerinden bellidir. I. Kadın’daki bu huzursuz hal şöyle aktarılır: “I. Kadın oyun süresince sık sık yerinden kalkar, ya bir eşyanın tozunu üfler, ya bir sigara masasını düzeltir ya da eğilir, yerden bir iplik, bir çöp alarak tablaya atar” (Ağaoğlu, 2009, s. 86). Schwenk’e göre oyun kişilerine göre içindeki bulundukları ev onlar için bir sığınak gibidir:

Dışarda mikroplar dolaştığı için kendi çocukları eve geldiği zaman onları yıkamadan eve almamakta, dışardaki pastaların yağları kötü olduğu için pastalarını kendileri yapmakta ve sular kireçli olduğu için sirke içerek önlem almaktadırlar. Dışarıda ne olursa olsun onlar evin her yerini tıkadıkları, pencereleri ve kapıları sözde çok güvenli şekilde yaptırdıkları için evdeyken kendilerine bir şey olmayacağını düşünmektedirler. (2009, s. 19)

Bu fikir sahne yönetiminde de vurgulanır: “Dışarının her türlü gürültüsüne, yağmuruna, fırtınasına karşı iyi korunmuş bir evdir burası” (Ağaoğlu, 2009, s. 86). Bu güven ve peşi sıra gelen yanılgı Pinter’ın oluşturduğu pintervari bir durumdur. Radyodaki soygun haberinin ardından ısrarla çalan kapı sesiyle panik olan oyun kişileri ısrarla evlerinin güvenli olma durumlarını vurgular:

I. Kadın: Burada hiçbir şey olamaz, içerde. Dışarda oluyorsa oluyordur. [...] Her yeri iyice tıcadık biz. Pencereler sağlam, kapılar sağlam...Duvarlar hele [...]

II. Kadın: Biz pencerelere demir koydurduk geçende. (Ağaoğlu, 2009, s. 105)

Sözlerinin aksine her üç kadın diken üstündedirler ve her an gelebilecek bir tehdiye karşı tetiktedirler. Evin içinde güvende olma konusunda o kadar takıntılı hale gelirler ki çocukları aramak için gittikleri odada fark ettikleri delik bir anda üç kadını birden paniğe sürükler. Çocukların oradan kaçırıldığını fikriyle deliği kapamaya karar verirler:

II. Kadın: Bence bu deliği hemen tıkamak gerek.

III. Kadın: Tıkamalıyız, evet. . . (Bir örtüyü çeker, alır. I. Kadın'a uzatır.) Şununla tıkarız olur biter. (Ağaoğlu, 2009, s. 114)

Bir yandan delikten gelebilecek tehlike bir yandan da kanaviçe örtüsünden sahip olduğu mallara olan bağımlılığı nedeniyle vazgeçememe, I. Kadını panik içinde tıkamak için uygun nesne aramaya iter. Dışardan gelebilecek tehditlere karşı panik hallerini I. Kadın deliğe tıkayacak bir şey ararken II. Kadın dile getirir: “Hem çabuk olalım. Duymuyor musunuz? Bu delikten çok gürültü sızmaya başladı” (Ağaoğlu, 2009, s. 114). Dışarıdan gelebilecek her türlü tehlikeye karşı sıkı sıkı korunmuş olduklarına inanmalarına rağmen tehlike dışarıda değil içeridedir. Sembolik olarak yorumlanabilecek olsa da bu üç kadın dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı korunduklarını varsaysalar da örümcekler tarafından örülen bir ağına içine hapsedilirler. Ezici, kadınları hapseden ağı şöyle yorumlar: “Beyaz ağ aslında evde tuzağa yakalanan karakterlerin dış dünyadan yalıtılmasını ve toplumsal sorumluluklarından kaçışı temsil eder” (2017, s. 37). Kaçtıkları şey onları saklandıkları yer de yakalar. Böylelikle hiç beklemedikleri bir şekilde o güvenli sandıkları evin içinde tehlike ile savunmasız bir şekilde karşılaşır. Pinter’in mekân tercihini, Ağaoğlu’nun oyununda gözlemlenebileceği şekliyle, Tonbul belirtir: “Pinter’in oyunlarında sıkça rastlanan oda olgusu, dışarıdaki tehditkâr dünyaya karşı bir koruma sağlayan, bir yandan da oyun kişilerinin kendi içlerinde oluşturduğu bir hapishaneyi anlatan bir semboldür” (2020, s. 42). *Kozalar* adlı oyunda kullanılan oturma odası da oyun kişileri için bir hapishaneye dönüşür ki içeride ne huzur bulabilirler ne de güvende hissedebilirler. Bu oyunda, bir pintervari özelliği olarak tehdit dışarıdan beklenirken asıl tehdit içeride gerçekleşir.

Yaratılan klostrofobik ve gergin ortam okuyucuyu ya da seyirciyi de etkiler. I. Kadın kuşun ötmesi ve ortama neşe katması için radyoyu açar. Bir müddet çalan müzik sahte bir rahatlama sağlar. Bu oyun kişileri ile okuyucuyu ya da seyirciyi de rahatlatır. Daha sonra irdeleneceği üzere sessizliği bitirmesi açısından radyodan gelen müzik önemlidir ve geçici de olsa gergin havayı dağıtır niteliktedir. Spikerin sesi ile keyif bozulur. Dış dünyanın ne kadar tehlike olduğu spikerin anons ettiği gençler arasında çıkan çatışmalar, soruşturmalar, banka soygunu, askeri çıkarma haberleriyle vurgulanır. Öyle ki spiker kiremit düşme tehlikesine karşı binaların saçak altlarında yürümenin yasaklandığını bile anons eder (Ağaoğlu, 2009, s. 98). Radyodan tüm bu işittikleri üç kadını kendilerini evin içine sığınmaya daha da iter. Tehlikenin dışarıdan geleceğine

odaklanan oyun kişileri bu noktada önlem olarak radyoyu hedef alır. III. Kadın, “[k]apatalım şunu. Sesi batsın!” (Ağaoğlu, 2009, s. 98) diyerek sözüm ona kendisini ve diğer iki kadını korumaya alır. Bu okuyucunun ya da seyircinin hissettiği gerginliği arttırır. Üç kadın oyun kişisi kendilerini giderek bu klostrofobik ortama hapsederler. Okuyucu ya da seyirci için de bir çıkış yoktur. Onlarda aynı gergin ortama oyun kişileriyle maruz kalırlar. Israrla çalan kapı ziliyle her an tehlikenin dışarıdan gelmesi beklenirken, vurgulandığı üzere okuyucu ya da seyirciyi de şaşırtır biçimde asıl tehlike içerde vuku bulur. Pagadala’ya göre, “Pinter’ın karakterleri, güç oyunları, baskınlık ve özgürlük çabasının ortaya çıktığı, kapana kısıldıkları boğucu odalarda korkunç doğasının kendi maskesini çıkardığı yakınlığın, korkunun hüznünlü sakinleridir” (2015, s. 27). *Kozalar* adlı oyun tam olarak kapana kısılma hissini aktarır. Güç oyunları içerisindeki bu üç kadın, sığındıkları odanın içine giderek hapsolurlar.

Korunmak için sığındıkları ev bir anda hapishaneye dönüşünce ironik olarak her üç kadın da dışarıda olmayı arzular.

I. Kadın: [...] (Kapının küt kütlenmesi) Keşke açabilseydim. . .

II. Kadın: Keşke çıkabilseydim. . .

III. Kadın: Dışarda olsaydım keşke. . .

Üçü birde: (İncecik, birer böcek sesiyle) Bir delik gerek. . . Bir delik gerek. . . Bir delik gerek. . . (Ağaoğlu, 2009, s. 120)

Artık çok geçtir çünkü bir kozanın içine hapsolmuşlardır. İçinde bulundukları oda Cohn’un Pinter’ın mekân kullanımında bahsettiği şekliyle sanki bir tabuta (1962, s. 56) dönüşmüştür. Bu üç oyun kişisi sessizliğe bürünürken kapının vurulma sesi giderek şiddetlenir. Ağaoğlu, oyunun başında kullandığı ses ve sessizlik algılarını oyunun sonunda tekrarlar.

Pintervari kavramının önemli bir parçası olan sessizlik, Ağaoğlu tarafından etkili bir biçimde *Kozalar* adlı oyunda kullanılmıştır. Fiziksel olarak odanın içinde hapsolmadan önce, kurdukları kopuk iletişim bu üç kadını hali hazırda kendi içlerine hapsetmişti ki bu da pintervari kavramının bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Pinter’ın oyunlarında tercih ettiği şekliyle net bir ayırım ve ifade şekli olmasa da Ağaoğlu sıklıkla üç noktaya başvurur ve duraksamaları kullanır. Pintervari kavramında açıklandığı şekliyle sessizlik, bu oyunda da kelimelerden fazla anlam taşır.

Tartışıldığı üzere Pinter'in oyunlarında dil bir iletişim aracı değildir. Dil bir şeyi açığa çıkarmak için değil, aksine oyun kişisi için kaçınma aracıdır. Kendi ile ilgili bir sırrı açığa çıkarmamak için sessizlik tercih edilir. Bu bağlamda sessizlik, oyun kişileri için bir korunma yöntemidir ve kelimelerden daha fazla anlam içerir.

Ağaoğlu, oyunda kısa duraksamaları yani üç noktayı sıklıkla kullanmaktadır. Bu kullanımda üç nokta, dilin kullanımının anlamlandırılmasını destekler. Oyun kişileri, ifadelerinin peşi sıra kısa bir duraksama anı yaşayıp devam ederler. Hem okuyucu hem de seyirci için bu anlar oyun kişinin sözlerini anlamlandırmak için önem taşır. Örnek olarak I. Kadın'ın çayın koyuluğu üzerine sorduğu soruya cevaben II. Kadın "iyidir. . . iyidir. . ." (Ağaoğlu, 2009, s. 88) cevabını verir. Üç nokta kullanımı II. Kadın'ın cevabındaki samimiyetsizliği ortaya çıkarır. Benzer bir durum I. Kadın'ın "Allah herkesin gönlüne göre verir" (Ağaoğlu, 2009, s. 94) ifadesine diğer II. Kadın'ın yaptığı yorumda görülebilir: "Gönlü temiz olana tabii. . ." (Ağaoğlu, 2009, s. 94) Oyun boyunca kullanılan bu kısa duraksamalar, oyun kişilerinin söylediklerini ne niyetle söylediklerini ve aralarında olan çekişmeyi anlamlandırmayı sağlayan bir araçtır.

Sessizliğin oyun içerisindeki önemi, daha oyun başlamadan sahne yönetiminde belirtilmiş ve hem okuyucu hem de seyirci sessizliğin oyun boyunca yaratacağı gerginlikle ilgili bir nevi hazırlanmıştır. Ağaoğlu, sahne aydınlanmadan ve oyun kişileri tanıtılmadan okuyucuyu ya da seyirciyi uçaktan patlayan bombaya, tren sesinde tüfek sesine yoğun bir sese maruz bırakır (2009, s. 85). Bu yoğun deneyim kesin bir sessizlik ile bitirilir. Bu döngü bir kere daha tekrarlanır ve perde kanarya sesleri ile açılır (Ağaoğlu, 2009, s. 86). Yazar okuyucunun ya da seyircinin algıları ile oynayarak dış dünya ve iç mekân ayrımı yapar. Bir yandan da uçak ya da bomba gibi yoğun sesleri ardından sağladığı sessizlik anları ile oyun boyunca sürecek olan gergin bekleyişi başlatır. Oyunun bitişinde yazar, dışarıdan giderek şiddetlenen bir kapıya vurma sesi kullanırken kadın oyun kişilerini sessizleştirir. Böylece başlangıçta yattığı gergin havayı oyunun sonunun gelmesine rağmen devam ettirir. Bu bir pintervari özelliği olarak okuyucunun ya da seyircinin ihtiyaç duyduğu rahatlamaya ulaşamamasını sağlar. Aynı zamanda oyun hiçbir çözümleme sunmaz. Oyun boyunca konuşulmaktan kaçınılan bir sır olarak kalır. Bu bağlamda *Kozalar* adlı oyunun durumunda kapıyı çalanın kim olduğu oyunun sonunda dahi ortaya çıkmaz.

İletişimin zorlama olduğu ve karakterlerin iletişimden kaçındıkları pintervari kavramında ilişkiler de kişisel değil daha çok toplumsaldır. *Kozalar* adlı oyunun içerisinde oyun kişilerinin konuşmasına rağmen birbirleriyle diyalog kuramaları da bu duruma örnektir. Kan Erman'a göre "[d]ramatik metinde, oyun kişileri arasında geçen günlük konuşmalar her ne kadar gerçekçi bir diyalog düzeni ile başlamış olsa da çağrışımsal diyalog düzeninin çoğalması ile oluşan durum giderek gerçeklikten uzaklaştırılmıştır" (2009, s. 154). Gerçeklikten uzaklaşarak iletişimsizliğe evrilerek pintervari bir yön edinmiştir. Üç kadın arasında geçen şu konuşma, oyun kişilerinin birbirleriyle nasıl ilişki kurmaktan kaçındıklarının bir örneği olarak gösterilebilir:

III. Kadın: Ne örüyorsun sen? Pek güzel oluyor. . . (Kıkr kıkr güler)

II. Kadın: (İçini çeker.) Halamın kızının kızına. . . Yelek. . . Böyle bir şey işte. . . (Örgüsünü kaldırır gösterir.)

I. Kadın: (Bakmaz. Övünçle kendi üstündekini gösterir.) Ben bu üstümdekini tığla ördüm. Tığla daha çabuk oluyor. Hem de daha güzel. . . (Aksırır.) (Ağaoğlu, 2009, s. 87)

Oyun kişilerinin arasındaki konuşmadan anlaşılacağı üzere amaç birbirini anlamak ve iletişim kurmak değildir. Bir yandan üstünlük kurma çabası varken bir yandan da önemli olan kendin karşındakine karşı korumaktır. Bu nedenle ifadeler diğer oyun kişinin soruları ya da cevapları doğrultusunda değil, oyun kişinin kendi sınırları dahilinde oluşturulur. Karşılıklı konuşmanın olduğu fakat iletişimin gerçekleşmediği bir diğer örnek şu şekildedir:

II. Kadın: Bizim ev de eşya dolu. Sonra çiçek saksılarımız. . . Evin içinde zor dönüyoruz biz. . .

III. Kadın: (Kürküne bakar.) Hem biz o kürkü alıncaya kadaar!..

I. Kadın: Kristal komposto takımım. . . Anamdan kaldı o bana. . .

II. Kadın: Benim de gümüş kupalarım. . .

III. Kadın: Benim de Acem halılarım. . . Babam ölürken demiş ki, söylemesi ayıp "Kızım evlenirken bu bir çift halı onundur" demiş. (Ağaoğlu, 2009, s. 96)

Maddi durumu olmayanların olanların evine yerleştirileceğine dair dedikoduya cevaben her üç kadın aslında varlıklı olmadıklarını

göstermeye çalıştıkları bu konuşmada oyun kişileri birbirlerine cevap vermez. Aksine diğer kadının eline koz vermemek adına sahip oldukları değerli eşyalara bir hikâye uydurarak maddi durumlarını gizlemeye çalışırlar. Her bir oyun kişisi değerli eşyasını saydıktan sonra duraksama anı yaşar. Açığa çıkan bilgi bu duraksama anından sonra karşısındaki kişiler için bir koza dönüşmemesi için bir bahaneyle örtülür. Oyun boyunca da bu üç kadın oyun kişisi sürekli konuşuyor olsa da kendini anlatmak ve birbirini anlamak amacıyla iletişim içinde bulunmazlar.

Birbirleriyle iletişim kurmak yerine oyun kişileri dili birbirlerine üstünlük kurma aracı olarak kullanırlar. Hangi kadın ne söylerse söylesin diğer iki kadının hep aynı konu da kendine ilişkin eklemek istediği bir nokta vardır. Söylenen her zaman üstün olma amacıyla söylenir. Bu durumu Pinter'in oyunlarında işlendiği şekliyle Wardle "bölge mücedesi" (1971, s. 44) adlandırır. Karşılıklı iletişimin olmadığı, üstünlük kuma çabasının hâkim olduğu bir örnek şu şekildedir:

I. Kadın: (Pasta tabağını uzatır.) Buyrun, pastadan alın. . . (Alırlar. Bir başka tabağı uzatır.) Kurabiye de alın. Bakın, şunlar tuzlu, şunlar da tatlı. Elimle yaptım.

III. Kadın: Ben de pastacıdan almıyorum. Yağları kötü.

II. Kadın: Un çarşıdan gelince elemek gerekiyor. Bitli çıkıyor. (Ağaoğlu, 2009, s. 89)

Takdir ya da anlaşılmadan daha önce birbirini yerme ve üstünlük kurma bu örnekten anlaşılabilir. II. Kadın'a tepki olarak diğer iki kadın aynı anda şöyle der:

Ötekiler: Bitli mi? Bitli mi?

II. Kadın: Un biti. (Ağaoğlu, 2009, s. 89)

Bu konuşmayı tedirgin bir sessizlik takip eder. Bu sessizlik Pinter duraksamasıdır. Oyun kişinin iletişim kurmayı reddettiği, kendi güvenli bölgesini terk etmek istemediği andır. Bir yandan da oyun kişisini bir fiile ya da bir davranışa iten bir sessizliktir. Üstünlük kurma çabasının oyun kişilerini konuşmaya zorladığı bu anda sessizlik I. Kadın tarafından bozulur: "Bizim un bitsiz. Kayınbiraderimin değirmeninden geliyor. Buyrun. . . Yiyin. . . Has undan. . ." (Ağaoğlu, 2009, s. 90). I Kadın kendince üstünlüğü geri alır ve konuyu değiştirir. Konuşmasına yine kısa duraksamalar hakimdir çünkü aslında söylediğinin durumu açıklayan

mantıklı bir açıklama olmadığı, üstünlük kurma çabasının bir ürünü olduğu bu kısa duraksamalardan bellidir. Kan Erman'ın yorumladığı şekliyle I. Kadın "[k]orkularını bastırmak amacıyla, konuk kadınlara, tüm sahip olduklarını (evini, çocuklarını, kocasını, kanaryasını) sohbet boyunca yineler" (2009, s. 160). Diğer kadın oyun kişilerinde olduğu gibi I. Kadın'daki üstünlük kurma çabası ve bunun için sürekli övme ve kendini haklı çıkarma bir nevi gerçekleri gizleme çabasıdır. Dili iletişim kurmak yerine sırları saklama aracı olarak kullanmak bir pintervari özelliğidir.

Sonuç

Roman yazarı olarak ön plana çıkan fakat Türk tiyatrosuna göz ardı edilemeyecek katkıları bulunan Adalet Ağaoğlu, 1971 yılında kaleme aldığı *Kozalar* adlı oyun absürt tiyatro öğelerinden yararlanarak dönemin siyasi ve sosyal gerilimlerini üç kadın oyun kişisi gözünden sahneye taşımıştır. Bugüne kadar yapılan akademik çalışmalar oyunun bu iki özelliğine vurgu yapmaktadır. Taşıdığı absürt öğeleri altı çizilerek *Kozalar* adlı oyun, Ağaoğlu'nun genel olarak eserlerinde özellikle kadın kişiler üzerinden aktardığı toplumsal yapıya dikkat çekilerek incelenmiştir. Kan Erman bu bağlamda oyuna şu şekilde betimler: "Nitekim *Kozalar*'ın bir başka özelliği de, toplumsal sorunlara kayıtsız birey eleştirisini absürd tiyatronun araçlarını da kullanarak yapmasıdır" (2009, s. 154). *Kozalar* adlı oyunun Türk Tiyatrosundaki yerini ortaya koymak adına oyunun yazıldığı dönem içerisindeki siyasi ve toplumsal düzene bağdaştırılarak incelenmesi önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, tiyatro geleneği içerisinde İngiliz Tiyatrosu ile karşılaştırmalı bir okuma yapılması metni daha da zenginleştirmektedir. Bu bağlamda absürt tiyatro öğelerinin ötesinde çağdaş İngiliz tiyatro yazarı Harold Pinter'in dünya sahnelerine kazandırdığı pintervari kavramı, Ağaoğlu'nun metninin daha geniş bir çerçevede anlam kazanmasını sağlamaktadır. Pintervari kavramını oluşturduğu şekli ile iç mekân kullanımı ile sessizlik ve duraksama tekniklerinin oluşturduğu tehditkâr ortam ve iletişimsizlik Harold Pinter'in oyunlarında gözlemlenebileceği şekliyle Ağaoğlu tarafından *Kozalar* adlı oyunda uygulanmıştır. Ağaoğlu'nun *Kozalar* adlı oyun metni, bu çalışmada incelendiği şekli ile pintervari bir tiyatro eseri olarak da ele alınabilir. Söz konusu yorumlama, oyunun Türk siyasi ve sosyal tarihinden bağımsız olarak ele alınabilmesini ve farklı dünya sahnelerinde sahnelenebilmesini mümkün kılmaktadır.

Kaynakça

- Cohn, R. (1962). The World of Harold Pinter. *The Tulane Drama Review*, 6 (3), 55-68.
- Coşar Çelik, S. (2021). The Pinteresque Elements in Kazuo Ishiguro's "A Family Supper". *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 61(1), 487-502. <https://doi.org/10.33171/dtcjournal.2021.61.1.20>
- Dukore, B. F. (1982). *Harold Pinter*. Macmillan.
- Esslin, M. (1980). *Pinter: A Study of His Plays*. Eyre Methuen.
- Ezici, T. (2017). Sahne Uygulamasında Pedagojik ve Sanatsal Bir Süreç Analizi Olarak Kozalar. *Sahne Ve Müzik*, (5), 33-46.
- Hall, P. (1985). "Directing Pinter." A. Bold (Ed.), *Harold Pinter: You Never Heard Such Silence* içinde (ss. 19-28). Vision.
- Kan Erman, B. (2009). Adalet Ağaoğlu'nun Kozalar Oyununda Dramatik Metnin Çağdaş Uyarlamasından Performans Metnine: Göstergebilimsel Bir Yaklaşım. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 30 (30), 151-63, doi:10.1501/TAD_0000000257.
- Pagadala, A. M. (2015). The world of anxiety in the early plays of Harold Pinter. *International Journal of English: Literature, Language & Skills*, 4(3), 32-37.
- Pinter, H. (2008, Aralık 31). The echoing silence. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/culture/2008/dec/31/harold-pinter-early-essay-writing>.
- "Pinteresque." *Online Oxford English Dictionary*. Oxford English Dictionary Online, 2025. Web. 16 Ekim 2025.
- Schwenk, S. M. (2009). Adalet Ağaoğlu'nun Oyunlarında Toplumsal Eleştiri (Yayın No. 239381) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Haliç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şener, S. (1993). *Oyundan Düşünceye*. Gündoğan Yayınları.
- Tonbul, İ. E. (2020). *Harold Pinter Tiyatrosu'nda Kara Mizah Olgusu ve Bir Model Oyun: Git Gel Dolap* (Yayın No. 634658) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Walker, A. (1967). Messages from Pinter. *Modern Drama*, 10:1, 1-10
- Wardle, I. (1971). "The Territorial Struggle". J. Lahr (Ed.), *A Casebook on the Homecoming* içinde (ss. 40-44). Groove Press.
- Yolcu, E. (2017). *Adalet Ağaoğlu'nun Tiyatroları* (Yayın No. 493735) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zarhy-Levo, Y. (2008). *The Making of Theatrical Reputations*. U of Iowa P.

Denizin Çağırışı ve Aylak Adam **romanlarında üzerlerine babalarının** **gölgeleri düşen kahramanlar:** **gölgeden kaçış ve gölgeye sığınış**

*Derya Çetin**

Giriş

Toplumun temel yapıtaşını teşkil eden aile müessesesi, anne-baba ve çocuk üçgeni üzerinde yükselir. Ataerkil toplumlarda, bu üçgenin tepe noktasını genellikle baba kimliği tutar. Zamanla bu tepe değerin, üçgenin anneye ulaşan eşit bir çizgiyle aynı paralellikte hatta aynı uçta olması gerektiği fikri tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle son yıllarda, babanın ataerkil bir anlayışla ailenin hâkim üyesi olma ayrıcalığı karşısında pek çok görüş öne sürülmüştür. Bütün bu çabalar, aile içinde baba figürünün geleneksel yerini sarsmaya muktedir olsa da Connel'in "ataerkillikten pay alan" şeklinde ifade ettiği yanlarını tamamen ortadan kaldıramamıştır (Bozok, 2018: 32). Baba kimliği, ailenin bütün bireylerini etkilediği gibi özellikle çocukların gelişiminde özel bir yere sahiptir.

Dünyada ilk karşılaştığı bireyler anne ve babası olan çocuk, içinde doğduğu aileye göre şekillenir. Bu şekillenme, sadece mimetik birtakım öğrenilmişliklerle sınırlı değildir. Anne ve babadan yüklenilen genler de kimlik ve yaşantı oluşturmada önemli bir yere sahiptir Bireyin doğuştan sahip olduğu ve tercih hakkı bulunmayan bu özellikleri genetik veya ırkî kimlik olarak tanımlanmaktadır (Aşkın, 2007:216). Çocuğun gelişiminde ve ileriki yaşlarındaki tutum ve tavırlarında bu kimliğin önemli bir rolü olduğu, aynı zamanda aile içi yaşantılarla bunun biçimlendiği bilimsel çalışmaların

* Dr., Marmara Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı mezunu, dcetin_@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1655-1398>

yanı sıra edebî eserlerde de ortaya konulmuştur. Söz konusu eserlerde, aile-çocuk bağlamında baba-oğul ilişkisi dikkate değer bir yer tutmaktadır.

“Baba-oğul= Birey” Denklemi

Baba- oğul ilişkisi edebî eserlerde sıkça üzerinde durulan bir konudur. Konunun çıkış noktasını Oedipus Kompleksine dayandırmak; hatta mitolojiye ve kutsal kitaplara kadar götürmek mümkündür. Homeros’tan başlayıp modern döneme kadar pek çok yazar, eserlerinde bu izleğe geniş yer vermiştir (Demir, 2009: 147). Türk destanlarında ve mitolojisinde de baba-oğul mücadelesini görmek mümkündür:

“Baba-oğul mücadelesi motifi; bir Karadeniz kavmi olan İskitler döneminden bugüne kadar çeşitli varyant ve versiyonlarda, hem Karadeniz kavimlerinden olan Oğuzlar hem de diğer Türk boyları arasında oldukça yaygınlık gösterir. Halk edebiyatının çeşitli türlerinde varyantlaşan bu motifte oğlun zaferi; yeninin eski, gençliğin ihtiyarlık, törenin düzensizlik üzerinde zaferi gibi semantik yorum kazanmış olur. İslâmiyet’ten sonraki destanlarda baba-oğul mücadelesi motifi, farklı bir şekilde, yani dinin getirdiği ideoloji açısından, oğlun, kâfir olan babasını yenmesi üzerinde takdim edilir.” (Bayat, 2009: 63-64).

İzleğin ana kaynağı şüphesiz ki “Oedipus Kompleksi”dir. Sigmund Freud (1856-1939) tarafından kavramlaştırılan Oedipus Kompleksi adını, Sophokles’in (M.Ö 496- M.Ö 406) Kral Oedipus tragedyasından alır. Oedipus; Thebai’nin mitolojik kralı, Laios ve İokaste’nın oğludur. Lanetlenen baba Laios, kehanete göre oğlu tarafından öldürülecektir. Bunu öğrenen baba, yeni doğan oğlunun ayak bileklerini iple bağlayıp onu bir ormana bırakır. Böylece yabani hayvanlar çocuğu yiyecek, Laios da başına geleceği öngörülen felaketten kurtulacaktır. Çocuğu bulan bir çoban, onu Corinth kralı Polybos ve kraliçe Merope’ye verir. Oedipus burada öz evlat gibi büyütülür. Büyüyünce evlatlık olduğu söylentilerinin aslını öğrenmek için tanrı Apollon’un tapınağına gider. Yolda kavga ettiği bir adamı öldürür. Thebai’ye varınca oradaki canavarı alt ederek kral olur ve kraliçeyle evlenir. İlerleyen yıllarda kentte baş gösteren veba salgının sebebinin kendisi olduğunu, öz babasını öldürüp annesi olan kadınla evlendiğini öğrenir. Gözlerini kendi elleriyle oyan Oedipus Thebai’den sürülür (Erhat, 2007: 226).

Freud, bu tragedyaya dayanarak aslında her bireyin içinde bu karmaşayı yaşadığını iddia eder. Ona göre “*Dünyaya her yeni gelen, Oedipus*

kompleksiyle başa çıkma göreviyle karşı karşıya kalır; bunu başaramayan herkes nevrozun gazabına uğrar.” (Freud, 1905: 226). Gelişim evrelerini yaşlara göre gruplandıran Freud, 3-5 yaş aralığını Fallik Dönem olarak adlandırır. Bu dönemde erkek çocuğun annesine karşı duyduğu aşırı bağılılık duygusu, bir otorite olarak gördüğü babayı rakip olarak görmesine neden olur. Evlat kimliğinden sıyrılıp “erkek” cinsiyetine bürünen çocuk, güç ve sevgi kaynağı olarak gördüğü babaya karşı içinde bir savaş başlatır. Bir rakip olarak gördüğü babasını alt etmeye çalışır. Anne ile arasındaki bir üçüncü konumunda olan baba, çocuğa kendini aciz hissettirir. Çocuk, gerek güç gerek de cinsellik anlamında kendini ondan çok aşağı görür. Ona karşı çıkıp tabir yerindeyse her konuda kafa tutar (Sunar, 2009: 33). Zamanla bu savaş babaya benzemeye sonuçlanır. *“Mutlak otoritenin sahibi olan babadan kurtuluş, bu noktada otoriteyi eline alacak ideal erkek figürüne bizzat dönüşmekle mümkün olmaktadır.”* (Sunar, 2009: 35).

Baba-oğul ilişkisi otoriteye karşı çıkma veya boyun eğme mücadelesi şeklinde edebî eserlerde karşımıza çıkmaktadır. Deniz'in Çağırışı romanında baba-oğul ilişkisi genel çerçevenin dışında anlatılır. Romanda, ölen bir babanın gölgesinde giderek ona benzeyen bir çocuk vardır; fakat bu çocuk babasıyla savaştırmaz, aksine ona öykünme çabasıdadır.

Deniz'in Çağırışı: Babanın Gölgesine Sığınış

Kemal Bilbaşar (1910-1983), Deniz'in Çağırışı romanını 1941 yılında yayımlar. Türk edebiyatında psikolojik yabancılaşmanın konu edildiği ilk roman olması hasebiyle bu roman ayrı bir öneme sahiptir. Anlatısında bireyin iç dünyasındaki çalkantılara yoğunlaşan yazar, daha sonraki romanlarında ise toplumcu- gerçekçi çizgide eserler verecektir.

Roman, küçük bir kasabada köy öğretmenliği yapan, ismini bilmediğimiz kahramanın İzmir'e yolculuğuyla başlar. Kendi kozasından yeni çıkan bir canlı gibi telaşlıdır kahraman. Hatta kendini *“kılıfını terk eden bir yılan kadar taze”* bulur (Bilbaşar, 2020: 14). Korku ve çaresizlik içinde aklına annesi ve onun çağırışıyla yoksulluğu gelir. Anne, artık bir çocuk olmamasına rağmen, erkek evladın sığınağıdır. *“Soda ve sabunla yıpranmış, sıcak suda beyazlanarak buruşmuş eller”* de tek bir liradan fazla para yoktur belki ama gönlünde, oğlunu içinde bulunduğu fakirlikten kurtarmaya çalışan hayalleri vardır. Kuru ekmeğini kuzu dolması niyetine batırır tuza.

Fakirliğin temel sebebi baba figürünün yokluğudur. *“Babanın yokluğu bir yandan özgürleşmeyi diğer taraftan otorite eksikliğini çağrıştırmaktadır. Bu otorite eksikliği kimi zaman başarısızlıkların sebebi olarak da yorumlanabilmektedir.”* (Oktan ve Akyol, 2016: 97). Roman kahramanı, hayata baştan yenik başlar; çünkü babanın ardından büyüyen bir yokluğun içine doğar. Kahraman anlatıcının babası kimsenin bilmediği bir sebepten intihar etmiştir. Annesine ve komşulara göre babası iki dertten mustarıptır: uykusuzluk ve karanlık korkusu. Bir de deniz kenarında dolaşmaktan sakındığını ama sonunda denizin mavi sularında can verdiğini söylerler ona.

Babanın hazin sonunun oğluna bir kader olarak sirayet etmemesi için herkes, çocuğu babasının hayalinden uzaklaştırmaya çalışır. Ona babasına benzemediğini söylerler. Oysa baba, bu oğul için bir öfke veya rekabet unsuru değildir. Aksine o, babasına benzemek ister; bundan memnuniyet duyar. Babasına benzeme arzusunu çocukluğundan itibaren içinde büyütür: *“ Hatta ilk çocukluk günlerimde babama yalnız yüz çizgilerimle değil, ruhen de benzemek için uykunun ve karanlığın düşmanı kalmaya kendi kendime söz verirdim.”* (Bilbaşar, 2020: 13).

Kasabadan çıkıp İzmir’e gelen anlatıcı- yazar için mekânsal bir değişim söz konusu olsa da iç dünyasında geçmişinden, yaşantılarından ve aile mirası olan genetik huylarından kurtulamaz. Beş yıldır bulunduğu kasabaya bir türlü ait olamamıştır. Onlar da kendisini içlerine almamışlardır. Bunda kendi tabiatının payı olduğunu bilir ama çevresindekilerin de bu durumu iyice pekiştirdiklerinin farkındadır. İdealist bir öğretmen olarak başladığı meslek hayatında ona görevinin çocuk yetiştirmek değil, sınıf geçirtmek olduğu telkin edilir. Etrafında onun gibi hayallerle ve heyecanlarla görevlerine başlayıp sonra hayal kırıklıkları içinde kalan başkaları da vardır: doktor, savcı, jandarma komutanı. Bu kasabadan çıkıp gitmesini ona söyleyen de doktordur. Doktor onun fobilerini çok doğal karşılar. Çünkü ona göre baskı rejiminin otuz üç yıl hüküm sürdüğü devrin torunlarının fobilerinin olmamasıdır tuhaf olan. Burada karşımıza bir üst-baba olgusu çıkmaktadır. Jale Parla (2018), Tanzimat romanlarında hükümdarın “baba” statüsünde kendine yer bulduğunu, devlet yönetimindeki boşluğun yazarları ve dolayısıyla eserleri şekillendirdiğini belirtir. Kemal Bilbaşar’ın romanındaki öğretmen kahraman da sadece babasından getirdiklerini taşımaz üzerinde; o, bir neslin torunu olarak onların bütün korkularını yüklenmiştir:

“Ben istibdat karanlığıyla boğulmuş bir kandan gelme, genel savaş yıllarının silindiriyle ezilmiş, mısır çorbası ve süpürge tohumu lapası ile beslenmiş manevî bir çöküntü ile güneş aydınlığını bile karartan bir kuşkuya düşmüş, acınacak bir kuşaktandım. Hayat cevherlerimiz gelişmemişti. Ruhumuzda devrimlerin sebep olduğu bütün yıkılışları, hercümerçleri vardı ve bu yıkıntı altında ezilmiş kalmıştık.” (Bilbaşar, 2020: 83).

İzmir’e gelen ve burada istediği huzuru bulamayan kahraman, gerçek hayatla bir türlü uyuşamaz. Üzerindeki aşağılık duygusu onu sürekli yalan söylemeye iter. Kendini bir gazeteci olarak tanıtır. Hep olduğundan başka biri gibi davranır. İçinde kendisini çağıran bir ses duymaktadır ve bu sesin “sarışın bir kadına” ait olduğu kanaatindedir. Fakat oteldeki sarışın kadın, onu çiçekçi çırağı sanıp eline bahşış bıraktığında kendi gerçeğiyle tekrar yüzleşir: “Ben her konuda Tanrı’nın yoksul yarattığı ve mutluluk hazlarından mahrum ettiği bir yaratık idim.” (Bilbaşar, 2020: 33).

Roman kahramanı, babasından yüklendiği karanlık korkusundan ve yalnızlık duygusundan bir türlü kurtulamaz. “Karanlıklardan ve içimdeki yalnızlık Şeytan’ının kuruntularından uzaklaşmak için yılların sabrına mal olan bir umut ve direnişle yola çıkmıştım. Ben yaşamaya en çok aday olduğum bir anda ölemezdim.” (Bilbaşar, 2020: 36).

Psikanalist kurama göre oedipal çatışmada baba ve oğul karşı karşıya gelir. Cinsel kimliğinin farkına varan çocuk, anneye yakınlık duyarken babayı bir rakip olarak görür. Çünkü baba, cinsel gücü ve otoriteyi temsil ederek çocuğun kendini güçsüz ve yetersiz görmesine sebep olur (Esen: 4). Denizin Çağırışı romanında kahraman, kendini çağıran sesin sarışın bir kadına ait olduğunu düşünür ve onu bulmak için yollara düşer. Fakat roman boyunca kahramanın cinsel arzularına şahit olmayız. Hatta otelden ayrıldıktan sonra yerleştiği pansiyonun sahibinin kızı Zehra ile haklarında çıkan dedikoduları duyduğunda kendi durumunu da değerlendirir. Mahallenin çocukları onunla “köse” diye alay ederler. “Doğa yasaları dışında yaşamak, kendimi aşmak hırsıyla her şeyimi yitirmiştim. Bir kadın eline değmeden geçen, kuru düşlerde kavrulan yirmi beş yıllık bir ömür insanda cinsel organların o paha biçilmez öz suyunu kurutmaya yetmez miydi?” (Bilbaşar, 2020: 84). Eserde kahramanın baba motifine baktığımızda onu da bir erkek kimliğinden öte korku ve kaçış imgesi içinde görürüz. Baba ve eş vasfı okura hissettirilmez. O; geceleri uyuyamayan, karanlıktan korkan ve kıyısında yürümekten bile korktuğu denize kendini atan bir meçhuldür.

Oğul da bu babadan belirsizlik ve tamamlanamamışlık hallerini yüklenir. Belki de bu yüzden babasına erkeklik yönünden benzemeyi aklından geçirmeden onun huylarına bürünür.

Kahraman, içinde filizlenen bir uyanışla Zehra'ya tutunur ve onun kendini çağıran sarışın kadın olduğuna inanır. Ne yazık ki Zehra'yla nişanlandığında parmağına takılan sarı halkayla bu inancını da kaybeder. “*Oysa bu sarı halkada ışıklar sadece arzuyla parlıyordu. Sonsuzluk duygusuyla uçtuğumuz o mavi uzaydan düşerek birden böylesine sınırlı bir halka içine hapsedilmiş olmak, ruhuma rahatsızlık veriyordu.*” (Bilbaşar, 2020: 116). “Ruha huzursuzluk veren” sınırlandırılmışlık hali kahramanın babasında da görülür. Eşi dâhil yanındaki hiç kimse onun huzursuzluk sebebini anlamaz. Onlara göre baba, bir saadet yuvasına sahiptir; fakat o huzursuzdur ve muhtemelen o da oğlu gibi onu bu huzursuzluktan çıkaracak bir sese kulak verdiği için kendini denize atmıştır.

Parmağına takılan halkadan sonra kendini sınırlandırılmış hissedene kahraman, Zehra'ya da artık başka bir gözle bakmaya başlar. Zehra çağrısı beklenen “sarışın kadın” vasfından çıkıp şehvete düşkün bir kıza dönüşür: “*Ben maddi hazların hiçbirisiyle ürpermediğim halde, onun dudaklarında aldatıcı ve çapkın arzularla kızaran titremeler bulunduğunu hatırladım. Defterimdeki satırları da şehvetli değil miydi?*” (Bilbaşar, 2020: 117).

Karanlık korkusu, sinema salonunda kahramanı Zehra ve ailesinden koparan bir yaşantıya dönüşür. Onları orada bırakıp kaçarken parkta tanıştığı arabacının kız kardeşi Adalet ona yeni bir umut olur. Çünkü bu kadın otelde gördüğü ve bir türlü kendini ifade edemediği sarışın kadındır. Yine hayat kahramanın beklediği gibi olmaz. Düşmüş bir kadın olan Adalet, parası tükendikten sonra onu kapı dışarı eder. Parklarda kalıp, hamallık yapmak zorunda olan kahraman sonunda kendini çağıran sesin kime ait olduğunu anlar. Bu ses babasını da çağıran denizin sesidir: “*Baban gibi sen de kollarımda rahat edeceksin. Ne bekliyorsun? Sappho'nun altın saçları bende.*” (Bilbaşar, 2020: 149).

Bilbaşar'ın romanında, yaşadığı kasabada mutlu olamayan, idealleri yok edilen bir öğretmeninin babasına benzeme çabası, onun yüklendiği huzursuzluğu ve tamamlanamamışlığı yaşaması etkili bir şekilde anlatılır. Öyle ki kahramanın bir adı bile yoktur. O da kendini bütünleyecek varlığı aramakta, bir çağrı sesi beklemektedir. Önceleri bir kadından duyacağına inandığı bu çağrı denizden gelir. Yani babasının kaderinden. Eserde baba-oğul çatışması yerine babaya öykünme ve onun kaderini yaşama söz

konusudur. Hayata uyum sağlayamayan, insanlarla doğal bir iletişim kuramayan kahraman, babası gibi ölümün kollarına teslim olur.

Genellikle çatışma şeklinde işlenen baba-oğul ilişkisi, bu romanda farklı bir boyutta ele alındığı için ayrıca dikkate değerdir. Bu romanın aksine Aylak Adam romanında baba-oğul ilişkisi Oedipus Kompleksi'ni çağrıştırır tarzda karşımıza çıkmaktadır. Denizin Çağırışı'nda babanın kimliğinin gölgesine sığınarak ortak kaderi yaşamak söz konusuyken Aylak Adam'da ondan nefret etme ve kaçma eğilimi vardır.

Aylak Adam: Babanın Gölgesinden Kaış

Aylak Adam, Yusuf Atılgan'ın (1921-1989) 1959 yılında yayımlanan romanıdır. Roman bireyin iç dünyasına eğilmesi açısından Denizin Çağırışı romanıyla aynı doğrultuda yazılmıştır. Roman kahramanı C., isminde imgelendiği gibi kendisini tamamlayamamış, toplumla uyuşamayan ve özellikle de babasıyla iç dünyasında çarpışan bir kahramandır. Arayışı ve uyumsuz kişiliğiyle Denizin Çağırışı'ndaki kahramana benzer; fakat C., oradaki kahramanın aksine babasına benzememek için büyük bir mücadele verir, ayrıca maddî açıdan da iyi bir durumdadır.

Roman kahramanı C., Freudyen bir bakışla tam bir oedipal vakadır. Annesini bir yaşındayken kaybettikten sonra onun işlevini teyzesine yükleyerek saplantıya varan bir sevgiyle ona bağlanır. Teyzesiyle kurduğu mutlu dünyaya istenmeyen üçüncü kişi olarak baba dâhil olur. C., teyzesini kendisinden alan bir rakip olarak gördüğü babasından nefret eder:

“Babasına benzemekten korkuyordu. Çocukluğunda, eski evde sık sık hizmetçi değişirdi. Bazı geceler kesiliveren bağrımalar, fısıltılar, somya gıcırıltıları duyardı. Bir gün mutfakta babasını görmüştü: Kopacak gibi gergin, sırtı kamburlaşmış, arkadan kadının kalçalarına sarılmış. Elindeki bardak düşünce doğruluvermişlerdi. Korkunçtular. Babası yürümüş onu tokatlamıştı. On yaşındaydı. Kadınlığı, erkekliği biliyordu. Eskiden beri, belki teyzesi yüzünden, hep iğrenirdi babasından.” (Atılgan, 2021: 17)

Freud'a göre erkek çocuklar baba tarafından iğdiş edilme korkusu yaşarlar. Bayrak (2018), C.'nin babası tarafından kulağı yırtılarak bir nevi iğdiş edildiğini söyler.

Babaya duyulan nefret C.'nin hayatı boyunca peşini bırakmaz. Hatta rüyalarında bile babasıyla savaş halindedir:

“Beyaz önlüklü bir kadın ona doğru koşup önünde duruyor. “Ah” diyor. “Baban sandım seni. Sizin evde hizmetçiydim ben. Tıpkı baban gibisin. Bir bıyıkların eksik.” “Defol, babama benzemem ben. “Niye kızılıyorsun? Babaya çekmek kötü bir şey mi? Yaman adamdı senin baban. “Defol. İstemiyorum” “İstesen de istemesen de onun gibisin sen. Bak nasıl bakılıyorsun bacaklarıma.” (Atılğan, 2021: 29).

Kara bıyıkları olan komisyoncu baba, cinsel hazlarını tatmin etmek için kadınları bir araç olarak kullanır. O ise kendine babası gibi olmama sözü vermiştir. Hatta adam olamayacağını söylediklerinde, adam olma olgusuyla özdeşleştirdiğı babası gibi olmayacağı için sevinir. Kendisine babasını hatırlatan her arzuyu, tavrı üzerinden atmak ister. Teyzesiyle olan ilişkilerini öğrenmesinin, babası tarafından kulağının yırtılmasının ardından bu nefret onda korkuya ve tiklere evrilir. Cinsel bir haz duyduğunda ya da utandığında kulağı kaşınır ve kadınların bacakları onu korkutur. Ayşe’yle birlikte olduğunda onun bacaklarını öper. Ayşe günün birinde ona neden sürekli bacaklarını öptüğünü sorduğunda ona babasından ve kendi üzerinde bıraktığı yıkımlardan bahseder: Babasıyla teyzesinin birlikteliğini öğrenmesi, babasının “Zehra, şu bacakların yok mu?” deyişi, babasının dayağı sonucu kulağının yırtılması, kadın bacaklarına dokunmaktan çekinmesi, evdeki hizmetçiyle yalnız kalmaktan babası gibi davranabileceğı için korkması, kolejde boksa başlaması, teyzesinin ve babasının ölümleri, ilk cinsel birlikteliğı...

C., ideal bir sevgili hayali yaratır. “O” şeklinde işaret ettiğı kadını bir gün mutlaka bulacağına inanır. Ressam Ayşe, ailesinden kopup onun peşinden gelmez; “*üç oda, bir mutfak, sevdiği adam, biri oğlan, biri kız iki çocuk*” hayaline sahip olan Güler, C. adamlarla kavga ettiğı sırada kaçıp gider, asıl aradığı kadın olan B. ile tanışma şansını ise her seferinde kaçıır. B.’nin farkına vardığı zaman ise ona yetişemez. C.’nin aradığı ideal kadın tipi aslında çocuklukta sığınılamayan anne ve onun yerine konulan teyzedir. Bir yaşında annesini kaybettikten sonra teyzeye sığınan çocuk, baba figürü sebebiyle ondan beklediğı ilgi ve sevgiden mahrum kalır. Kendisini tamamlayacak, içindeki anne boşluğunu dolduracak kadın; ona koşulsuz bir sevgiyle bağlanmalıdır. Oysa Ayşe de Güler de bunu yapamazlar. Teyzesinde o koşulsuz sevgiyi gördüğü için onu babasıyla olan ilişkisinden dolayı affedebilir; fakat teyzesini kendisinden alan babasından nefret etmekten kendini alıkoyamaz. Anne- teyze özlemi C.’de o kadar derin bir yara bırakır ki sinemanın önünde gördüğü düşmüş şaşı kadını teyzesine benzettiğı için evine götürür. Kadından başını kucağına

alıp saçlarını sevmesini ve teyzesi gibi eğilip burnunun ucunu öpmesini ister. Sonra da kadına para verip onu evden gönderir.

Freud'a göre fallik dönemi sağlıklı atlatamayan, Lacal'a göre simgesel alana ve dil alanına giremeyen C.; uyumsuz, mutsuz kişiliğini babasının gölgesinde büyütür. Anne-teyze sevgisini kendisinden çalan, otoritesiyle özgüvenini zedeleyen, huylarını kara bir leke gibi ruhuna sirayet ettiren baba C.'nin içinde atamadığı ana düşmandır. Ondan kaçmaya çalıştıkça kimi sahalarda onun gibi olduğunu görür. Babasının C.'nin kulağında bıraktığı yaranın silinmeyen izi "benim gibisin işte" diye haykırır adeta. Kadın bedeninde ilk baktığı yer bacaklardır. Peşinden koştuğu kadın hayali de aslında babasının çaldığı anne-teyzedir. Yani C., babasının gölgesinden kaçmaya çalışan, fakat bunu başaramayan bir oğul konumundadır.

Sonuç

Baba-oğul mücadelesi Türk edebiyatında ve dünya edebiyatında pek çok eserde karşımıza çıkmaktadır. Freud'un Oedipus Kompleksi olarak isimlendirdiği babaya karşı durup anneye yönelme ve babayı bir rakip olarak görme eğilimi çeşitli yönleriyle karşımıza çıkmaktadır. Fiziksel alandan sıyrılıp ruhsal bir mücadeleye dönüşen bu durum, kimi zaman kahramanların ömür boyu peşini bırakmamaktadır. Yusuf Atılgan'ın Aylak Adam romanındaki C., bu kahramanlar arasındadır. Babasına benzememek için kendisine söz veren C., onun huylarına, davranışlarına, cinsel arzularına kendinde şahit olur.

Denizin Çağırışı romanında ise baba-oğul ilişkisi bir mücadele olarak işlenmez. Aksine babaya benzemeye çalışan, sonunda onun gibi intihar eden bir oğul söz konusudur.

Baba figürü, çocuk gelişiminde ana unsurlardan biridir. Hem kız çocuklarının hem de erkek çocukların sağlıklı yetismelerinde baba ile kurulan bağın niteliği önemlidir. Babayla sevgi ve güvene dayalı bir bağ kurabilen çocuklarda güvenli bağlanma, kendi ayakları üzerinde durabilme, diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kurabilme yeterlilikleri gözlemlenebilmektedir. Babanın baskıyı, korkuyu, sevgisizliği ifade ettiği ailelerde ise ruhsal ve sosyal sorunlar yaşayan bireylerin yetişme ihtimali ne yazık ki yüksektir.

Baba-oğul ilişkisinde fallik dönemde çocukta yüzeye çıkan rekabet duygusu sağlıklı bir şekilde atlatılamadığında ilerleyen yaşlarda bunlar nevrotik davranışlara dönüşebilmektedir. Babaya duyulan öfke, yer-yön

değiştirerek sosyal ilişkileri zedeleyebilmekte ya da kişinin kendisine dönük zararlar verebilmektedir.

Denizin Çağırışı ve Aylak Adam romanlarında çocuğun hayatındaki baba boşluğu veya babanın takındığı olumsuz tavırların bireyin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini görmekteyiz. Baba-oğul ilişkisini farklı iki kutupta işlemelerine rağmen romanların ortak noktası, babaların erkek çocukların ilerleyen yaşlardaki yaşantılarını etkilediğidir. Reddedilse de onun gibi olmaya çalışılsa da babaların gölgesi çocukların hayatlarının çeşitli alanlarına izdüşümü yapmaktadır. Kimi Denizin Çağırışı'nda olduğu gibi bu gölgeye koşup sığınmakta kimi de Aylak Adam'daki gibi ondan kaçmaktadır. Sonuçta ikisi de gölgeden paylarına düşeni almaktan kurtulamamışlardır.

Kaynakça

- AŞKIN, Muhittin (2007). "Kimlik ve Giydirilmiş Kimlikler", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C. 10, S.2, ss. 213-220.
- ATILGAN, Yusuf (2021). Aylak Adam, İstanbul: Can Yayınları.
- BAYAT, Fuzuli (2009). "Mitolojik Zıtlıklar Paradigmasında Baba-Oğul Mücadelesi", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research, Volume 2/6 , ss. 63-70.
- BAYRAK, Ömriye (2018). "Psikanalitik Bir Okuma Denemesi: Aylak Adam", Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, C.4, s.7, ss. 358-381.
- BİLBAŞAR, Kemal (2020). Denizin Çağırışı, İstanbul: Can Yayınları.
- BOZOK, Mehmet (2018). "Türkiye'de Ataerkillik, Kapitalizm ve Erkeklik İlişkilerinde Biçimlenen Babalık", Fe Dergi: Feminist Eleştiri 10, s. 2, ss. 31-42.
- DEMİR, Fethi (2009). "Orhan Pamuk'un Masumiyet Müzesi Romanında Baba-Oğul İlişkisi", Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C. 18, S.2, ss.145-155.
- ERHAT, Azra (2007). Mitoloji Sözlüğü, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- FREUD, Sigmund (1905). "Cinsellik Üzerine Üç Deneme"
- OKTAN, Ahmet; AKYOL, Kevser (2016). "Metinden İmgeye metinlerarası Bir Figür Olarak "Arafta Olmak": "Babama Mektup" ve "Çoğunluk" Örneğinde Baba-Oğul İlişkileri", International Journal of Social Science, N. 45, ss.95-112.
- PARLA, Jale (2018). Babalar ve Oğullar- Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri, İstanbul: İletişim Yayınları.
- SUNAR, Şebnem (2009). "Babalar ve Oğulları, Oğullar ve Sevgilileri Franz Kafka ve Babaya Mektup", Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, C.1, S.21, ss.31-39.

Modern Türk öyküsünde anlatıcı bağlamında Leylâ Erbil'in *Gecede* öykü kitabı

*Ebru Değ e Güven**

Giriş

Anlatı ve anlatıcı yalnızca kurmaca metinlere özgü kavramlardır. Tarihi, bilimsel veya siyasi metinler kurmaca yapısından uzak olduğundan, bu tür metinleri okuyucuya ulaştıran kişiler anlatıcı olarak nitelendirilemez. Anlatıcı, öykü ve roman gibi kurmaca metinlerdeki en temel unsurdur; olay örgüsü, karakter, zaman, mekân gibi unsurları aktaran anlatıcıdır. Okuyucu kurmaca metinde ilk olarak anlatıcı sesle tanışır; kimi zaman bütün anlatıyı etkisi altına alıp kimi zaman silikleşse bile anlatıcı ses metindeki varlığını daima hissettirir.

Kimliği ve anlatıda hangi işlevlere sahip olduğu tartışıl agelen anlatıcının çoğ u zaman yazarla karıştırıldığı tespit edilmiştir; özellikle benöyküsel anlatıcının bulunduğu metinlerde anlatıcı ve yazar arasındaki ayrımın ortadan kalktığı gözlemlenir. Oysa yazar anlatıyı yazan ve gerçek dünyada var olan gerçek bir kişidir. Yazar tarafından seçilip yaratılan anlatıcı ise anlatan sestir ve metin dışında var olamaz, kurmaca kahraman gibi soyuttur. Olay ve durumları okuyucuya aktarmakla görevli anlatıcı öykülemenin ayrılmaz bir parçası olarak gerçek dünyada varlık gösteremez (Sözen, 2008: 167). Yazar ve anlatıcının cinsiyet ve yaş gibi çeşitli özellikler açısından benzeşmesi okuyucunun çoğ u zaman ikisi arasında ayrım yapamamasına yol açar ancak yazarın anlatıyı kaleme aldığı, anlatıcının ise yazarın anlatısını seslendirdiğ i gerçeğ i unutulmamalıdır.

*Öğretim Görevlisi Doktor, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe Bölümü, ebru.dege@gmail.com ORCID: 0000-0002-0880-5642

Yazar ve anlatıcı arasında üç farklı ilişki söz konusudur; 1. Yazar ve anlatıcı çeşitli özellikleriyle birbirleriyle örtüşür; otobiyografik özellikler taşıyan kurmaca metinlerde yazar ile anlatıcının benzeşen yönleri olabilir. 2. Yazar ve anlatıcı birbirine karışır; gerçek ve kurmacanın iç içe girdiği metinlerde anlatıcı kurmaca olaylar ile gerçeklerden birlikte bahsedebilir. 3.Yazar ve anlatıcı birbirinden çok farklıdır; yazar, anlatıcıyı bütünüyle kurmaca bir varlık olarak gösterebilir (Sağlık, 2008: 300).

Anlatı dünyasının asıl eksenini anlatıcıdır; anlatıda her şey anlatıcı aracılığıyla kurulup kurgulanır. Anlatı ve anlatıcı kavramlarıyla ilgili ilk düşüncelerin Antik Yunan Dönemi'nde Platon ve Aristoteles'e kadar uzandığı bilinmektedir ancak geleneksel tahkiye anlayışında çoğu zaman geri plana itilen anlatıcı kavramı modern dönemde, özellikle 20. yüzyılın sonlarında yapısalcılık ve anlatıbilimde yaşanan gelişmeler ışığında öykü metninin kurulan bir yapı olarak görülmesiyle önemsenmeye başlanır. Yazar tarafından ayrı bir duyarlılıkla ele alınan anlatıcıyla ilgili kaygıların henüz yeni olduğu söylenebilir.

Sözlü kültür döneminde bütün canlılığıyla karşımızda bulunan anlatıcı herhangi bir kaygı gütmenden ait olduğu kültürün gereklerini yerine getirir. Anlatının yazıya döküldüğü modern zamanlarda ise anlatıcı tartışılıp incelenmesi gereken bir kavram halini alır. Modern dönemde yazılı kültürün gelişimi, matbaanın ortaya çıkışı, fizik, psikoloji ve felsefe gibi farklı alanlardaki bilimsel çalışmalar ışığında farklı anlatıcı tipleri ortaya çıkmıştır (Tekin, 2008: 30-31).

20. yüzyıldan günümüze değin karşımıza çıkan anlatı tipleri gramatikal tipoloji, epistemolojik tipoloji, eklektik tipoloji, edimsel tipoloji ve yapısalcı tipoloji olmak üzere 5 başlık altında incelenebilir; Gramatikal tipolojide anlatıcı türleri ben, sen ve o şeklinde kişi zamirlerine ayrılır. Türk edebiyatında en sık kullanılan epistemolojik tipolojide, anlatıcı bilme derecesine göre hâkim anlatıcı, müşahit anlatıcı ve kahraman anlatıcı olarak sınıflandırılır. Eklektik tipolojide gözlemci anlatıcı nesnel, öznel ve tanrısal tutumlu; özne anlatıcı ise özdeş özne ve ayrılmış özne şeklinde alt türlere ayrılır. Edimsel tipolojide anlatıcı öykü içindeki deneyimine göre kavramsal anlatıcı ve deneyimsel anlatıcı olarak sınıflandırılırken deneyimsel anlatıcı da itirafçı ve tanık anlatıcı şeklinde bölünür (Yivli, 2020:10-12).

Fransız kuramcı Gerard Genette öncülüğünde gelişen yapısalcı tipolojide ise öyküde bir kahraman olarak yer almayan yadöyküsel/

heterodiegetik ve kahraman olarak yer alan homodiegetik/ özöyküsel olmak üzere iki tür anlatıcı vardır. Özöyküsel anlatıcı da benöyküsel anlatıcı ve gözlemci anlatıcı şeklinde ikiye ayrılır. Anlatıcı ya en önemli kişi ya da sıradan bir gözlemci arasından seçilir (Genette, 2005: 127).

Anlatıcı tipleri konusunda farklı görüşler mevcuttur; Lubbock (1921) dört, Friedman (1955) sekiz, Füger (1972) on iki anlatıcı tipi olduğunu belirtirken Wolf Schmid *Narratolojiya* (2003) başlıklı çalışmasında kurmaca metinde aktif bir görevi bulunan anlatıcının somut özelliklere sahip olması gerektiğini dile getirerek anlatıcı tiplerini farklı kriterlere göre şöyle sıralar; tasvir etme yöntemine göre açık ve örtük anlatıcı, kişiselliğe göre kişili ve kişisiz anlatıcı, belirginlik derecesine göre çok belirgin ve az belirgin anlatıcı, insanbiçimciliğe göre insanbiçimcil ve insanbiçimcil olmayan anlatıcı, çerçeveleme derecesine göre birincil, ikincil ve üçüncül anlatıcı, öyküsellğe göre öyküsel ve öyküsel olmayan anlatıcı, değerlendirme ifadesine göre nesnel ve öznel anlatıcı, bilgilik derecesine göre her şeyi bilen ve sınırlı bilgi sahibi anlatıcı, mekâna göre her yerde olabile ve bulunmada sınırlı olan anlatıcı, iç bakışa göre içte bulunan ve dışta bulunan anlatıcı, profesyonelliğe göre profesyonel ve profesyonel olmayan anlatıcı, güvenilirliğe göre güvenilir ve güvenilmez anlatıcı (Kulamshaeve, 2009: 1769-1770).

Anlatıcı türleri yalnızca batı edebiyatlarında değil Türk edebiyatında da ele alınıp incelenmiştir. Türk edebiyatında uzun yıllardır birinci kişi ve üçüncü kişi şeklinde zamir kökenli terimlerle ifade edilen anlatıcı tipleriyle ilgili özellikle 2000'lerden sonra yeni çalışmalar yapıldığı gözlemlenir. Yivli, zamire dayalı geleneksel tipolojinin yerine anlatıcının bulunduğu pozisyona odaklanan kavramsal anlatıcı ve deneysel anlatıcı türlerini önerirken deneysel anlatıcıyı da itirafçı ve tanık anlatıcı şeklinde sınıflandırır (2016a: 494). Kavramsal anlatıcı metin içinde yer almazken deneysel anlatıcı metin içinde bir kahraman olur. İtirafçı anlatıcı öykünün başkahramanı olarak başına gelenleri itiraf ederken tanık anlatıcı yalnızca gözlemleyip tanık olduklarını anlatır.

Narrative Discourse/ Anlatının Söylemi (1979) başlıklı çalışmasında anlatı kavramını derinlemesine inceleyen Genette'e göre kurmaca bir metnin sözel takdimiyle ilgili teknik tercih yapılırken diegesis ve mimesis terimleriyle anlatı mesafesi yaratılır. Diegesis biçimde varlığını doğrudan gösterip öyküsünü anlatan bir anlatıcı bulunur, mimesis biçimde ise anlatıcı varlığını gizleyerek öyküyü anlatanın kendisi olmadığını

düşündürmek ister. Aristoteles *Poetika* kitabında bütün sanatların mimesisten oluştuğunu savunurken Genette diegesis-mimesis ayrımına karşı çıkarak bütün anlatıların diegesis olduğunu dile getirir. Bir öykü gerçek gibi gösterilmeye çalışıldığında bile mimesis bir yanılsamadan ibaret kalır, gerçeği taklit edemez. Bütün öyküler diegesistir ve bir anlatıcı tarafından anlatılmak zorundadır (Dervişcemaloğlu, 2016:114-115). Anlatıcının varlığının açık şekilde bilindiği diegesis anlatıda anlatıcı, okuyucu ile öykü arasına girerek okuyucunun anlatıya mesafeli yaklaşmasına yol açar. Anlatıcının görmezden geldiği mimesiste ise okuyucu ile öykü arasında herhangi bir unsur olmadığı için okuyucu öyküyle özdeşleşebilir.

Bir anlatıda anlatıcı ses ile anlatıcının bakış açısının sıklıkla birbirine karıştırıldığı tespit edilmiştir. Chatman'a göre bakış açısı anlatıdaki olayların ilişki olduğu mekân, ideolojik konum veya pratik yaşam yönelimiyle ilgiliyken anlatıcı, olay ve varlıkları okuyucuyla iletişim kurmaları için aracılık yapan bir konuşmadır (2008: 143). İfadeyi biçimlendiren perspektifin meydana getirdiği bakış açısı çoğu zaman öykünün içindeyken anlatıcı ses her zaman öykünün dışında söylemle beraberdir. Anlatıcıya kıyasla görece yeni bir kavram olan bakış açısının gelişimiyle anlatılar çeşitlenir ve anlatma sorunu farklı bir boyuta ulaşır. Tek odaklı/ tekil bakış açısı veya çok odaklı/ çoğul bakış açısına göre gerçekleşen anlatma eyleminde kurmaca yazar anlatısına uygun bakış açısını seçerek olay ve durumları yakından veya uzaktan, içten veya dıştan, taraflı veya tarafsız anlatma imkânı bulur (Tekin, 2008: 35).

Anlatıcı ile bakış açısı arasındaki ayrıma okuyucu gözünden bakıldığında, anlatıdaki olayları kim anlatıyor sorusu anlatıcıyı, olaylar kimin gözünden anlatılıyor sorusu ise bakış açısını ortaya koyar. Anlatıcı, olay ve durumlara dışarıdan veya içeriden yaklaşarak onları nesnel, öznel, yüzeysel ya da derinlemesine biçimlerde sunabilir. Anlatıcı, yazarın izin verdiği ölçüde özgürdür. Tek bir anlatıcı ile tek bir bakış açısının bulunduğu geleneksel anlatıların aksine modern ve postmodern anlatılarda çoğul anlatıcı ile çoğul bakış açısı bulunabilir.

Bir anlatıcı anlatı içinde olay ve durumları aktarırken farklı işlevler üstlenebilir. Genette anlatıcı işlevlerini öyküleme işlevi, yönlendirme işlevi, bildirişim işlevi, doğrulama işlevi ve ideolojik işlev şeklinde beş gruba ayırmıştır (2005: 128-129). Yazarın metindeki tercihinə göre değişebilen işlevler arasında öyküleme işlevi her anlatıda karşımıza çıkan en temel

işlevdir. Öyküleme işlevi dışındaki bütün işlevlerden vazgeçilebilir. Modern anlatılarda yönlendirme ve ideolojik işlevle karşılaşılma ihtimali azdır. Anlatılarda anlatıcının işlevinin yanı sıra anlatıcının konumu da önemlidir. Dünyada yaşanan sosyal, siyasi ve ekonomik gelişmeler, fikir hareketleri ve özellikle de edebi akımlar anlatıcı konumunun değişmesinde etkili olmuştur.

Modern Türk Öyküsünde Anlatıcı

Anlatıcı kavramının tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Kutsal kitaplarda en yüce anlatıcı olarak Tanrı'dan söz edilir, Antik Yunan Dönemi'nde ise bu işlevi koro üstlenir. Anlatıcı üzerindeki en büyük dönüşüm romantizm akımıyla gerçekleşir; romantizmle birlikte topluma egemen olan anlayışın değişmesi kurmaca metinlerdeki anlatıcı kavramını da değiştirmiştir (Sağlık, 2008: 303). Klasisizmin akılcılığından uzaklaşmak isteyen sanatçılar duygu ve sezgiyi keşfederek deneysellik, gözlem ve bilim gibi kavramların yerine öznelliğe ve iç dünyalarına yönelir. Dönemin romantik yazarları toplumu yönlendirmeyi amaçlar. Anlatıcı ses ise anlatı üzerinde olabildiğine hâkim ve egemen bir konumda bulunur; olay örgüsünden kahramanlara, mekândan zamana kadar anlatının bütün unsurları üzerinde söz sahibi olur (Topçu, 2015: 43).

19. yüzyılda aydınlanma felsefesinin ortaya çıkardığı realizm, romantizm baskısını yok eder. Anlatının gerçeğe benzerliği ile anlatıcının konumu gibi konular sorgulanmaya başlanır. Realist yazarlar ilahi güçlere sahip anlatıcının gerçekçi olmamasından ve anlatı gerçekliğinin zedelenmesinden rahatsızlık duyar. Her şeyi bilen, tanrısal özelliklerinden sıyrılan anlatıcı, karakter seviyesine indirilir. Romantik metinlerdeki üstün konumu geri plana itilen anlatıcının toplumu yönlendirme işlevi de azaltılır. Pozitivizmin nedensellik ilkesiyle anlatıcının olay ve durumlar karşısında yorum yapması engellenir. Realist metinlerde yetkileri sınırlandırılan anlatıcı modernizmle silikleşerek görünürlüğünü kaybeder.

Avrupa'dan başlayarak bütün dünyayı etkisi altına alan modernizm geleneksel değerlere bir karşı çıkıştır. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ışığında madde ve materyalizm büyük bir hızla yükselirken insani değerler önem kaybeder. Bütün alanlarda başlayan değişim rüzgârı toplumda bir güvensizlik ve şüphe ortamı yaratırken iyimserlik karamsarlığa dönüşür. Toplumsal değişimlerle metafizik anlatılar yok sayılırken insani duyguların geri plana itilmesiyle anlatı kahramanı işlevini kaybeder. Maddenin büyüklüğü altında ezilen kahraman güçsüz ve zayıf

varlıklar olarak işlevsizleşir. I. ve II. Dünya Savaşı'nın etkisiyle edebiyat bunalım, yalnızlık, yabancılaşma, ölüm, var oluş kaygısı gibi kavramlara kapı aralar. Anlatı kahramanları yalnız, yabancılaşmış ve pasif bireylerden seçilir. Anlatılarda bilinç akışı, iç monolog gibi anlatım tekniklerinin kullanılmasıyla anlatıcının sesi ise duyulmaz olur.

Türk öyküsüne modernizmin girişi Sait Faik Abasıyanık öncülüğünde Vüs'at O. Bener, Nezihe Meriç, Orhan Duru, Ferit Edgü, Demir Özlü ve Leylâ Erbil gibi 1950 kuşağı olarak adlandırılan genç öykü yazarları aracılığıyla gerçekleşir. Sait Faik'in sezgileriyle keşfettiği modernizm 1950 kuşağı yazarlarının kendilerine özgü anlatım biçimleriyle zirveye çıkar (Gümüş, 2010: 79). 1950'li yıllarda Avrupa'daki kültür ve sanat anlayışlarıyla yapılan yakın temaslar 1950 kuşağı yazarlarının varoluşçuluk, sürrealizm, Marksizm gibi akımlarla tanışmasını sağlar. Beckett, Camus, Kafka ve Sartre gibi yazarların eserlerinin Türkçeye çevrilir (Özata Dirlikyapan, 2007: 29-31). 1950 kuşağı yazarları bireyin iç dünyasına odaklandıkları öykülerinde bunalım, karmaşa, sıkıntı, huzursuzluk, ölüm, cinsellik gibi temaları ele alırken öykü kişilerini varoluş sancısı çeken, yabancılaşmış, huzursuz, mutsuz ve yalnız insanlardan seçer.

Dili simgesel, imgesel, soyut bir kullanım alanına dahil eden 1950 kuşağı öykü yazarları İkinci Yeni şairleri gibi kapalı, soyut, çağrışım ve metafora dayalı bir dili tercih ederek biçimi ön plana alırlar (Tosun, 2011: 46). 1950 kuşağı yazarlarının öykülerinde karşımıza çıkan benöyküsel anlatıcı çoğu zaman bilinç akışı ve iç monolog teknikleriyle görünmez bir hale bürünür. Öykülerde iç monolog, bilinç akışı, geriye dönüş, montaj gibi modern tekniklerin kullanılması anlatımın karmaşıklaşarak anlatıcının işlevini kaybetmesine yol açar; olay ve durumlar çoğu zaman bir anlatıcı sestten ziyade öykü kişilerinin ruh haline göre değişkenlik gösteren bakış açılarıyla yansıtılır (Bakır, 2015b: 51-52).

1950 kuşağı öykü yazarlarının anlatıcıya yaklaşımları farklılık gösterir. Vüs'at O. Bener'in öykülerinde çevresine yabancılaşmış, sıkıntı içindeki benöyküsel anlatıcı sürekli olarak kendisini sorgular. Nezihe Meriç'in otobiyografik özellikler taşıyan kadın anlatıcıları vardır; öykülerde kimi zaman yazar ve anlatıcı birbirine karışır. Demir Özlü ve Ferit Edgü'nün iç konuşma ve bilinç akışı teknikleriyle yüklü öykülerinde varoluş sancısı çeken anlatıcılar karşımıza çıkar; düşüncelerini mantık ve sebep-sonuç ilişkisi gözetmeksizin aktaran anlatıcılar çağrışım ve sayıklamalarla dolu

kesik bir dil kullanır. 1950 kuşağının en aykırı öykücüsü Leylâ Erbil ise hem öykü dili hem de anlatıcı tercihi bakımından diğer yazarlardan ayrılır.

Leylâ Erbil'in Öykü Dili

Öykülerinde yabancılaşma, bunalım, varoluş kaygısı ve cinsellik gibi temaları işleyen Leylâ Erbil, dilin geleneksel sınırlarını aşarak Türk öykücülüğüne yenilikçi bir bakış açısı kazandırır. Freud, Marx ve Beckett gibi düşünüler ile sürrealizm, Marksizm ve varoluşçuluk gibi akımlardan etkilenen Erbil öykülerinde olaydan ziyade duruma ağırlık vererek yaşamın anlamsızlığı ve amaçsızlığına odaklanır. İç monolog ve bilinç akışı tekniklerini sıklıkla kullanan yazar öykü kahramanlarını yabancılaşmış, çevresiyle bağı zayıflamış, toplum tarafından tuhaf karşılanan kişilerden seçer.

Erbil'in dış dünyaya kapalı, iç dünyalarında yaşayan öykü kahramanları normalin sınırlarında gezinir, hatta bazılarının akli dengesi bozuktur. Bütün insanların sakat ve yaralı olduğuna inanan yazar onları sıradan sözcük, cümle ve noktalama işaretleriyle anlatmayı yetersiz bulur. Sakat ve yaralı insanlar için Türkçenin söz dizimi kurallarını bozarak kendine özgü bir yapı inşa eder;

İnsanlara bakış açım, onların tümünün sakatlanmış, yaralanmış oldukları noktasında ısrarlı olunca, onları bilinen cümlelerle anlatmak ya da birinci tekille konuşmak yeterli olmayabiliyor. Bunun gibi cümlelerin yapısını, anlamını oynatan, başkalaştıran bir söylem klasik işaretleri de değiştirmeye zorluyor (Varol, 1997: 10).

Leylâ Erbil söz dizimini ve sözcüklerini esnettiği dili zorlar ancak anlaşılabilir hale getirmez. Standart yazı dilinden uzak olan bu uygulama Türkçenin anlatım olanaklarını geliştirerek okuyucunun çağrışıma açık zengin bir dile ulaşmasını sağlar. Kimi yazarlarda dili bilmemekten kaynaklanan gerici bir bozulma Erbil'de bulunmaz, onda ilerici bir uyanıklık vardır. Öykülerinde konuşmaya, argo ve jargona dayalı, bazen sayıklamaya değin uzanan dili yadırgatıcı olmasına rağmen konu anlamsızlığa sürüklenmez (Oğuzertem, 2007: 169). Yazar öykülerinde yazı dilinin standartlarına hapsolmek yerine konuşma dilinin özgürlüğünü tercih eder.

Öykülerinde büyük ve çarpıcı temalarla kahramanlara yer vermekten kaçınan Erbil'de biçim ve teknik her şeydir. Berk'e göre başkaldırı gücüyle

ilgi çeken Erbil zamanla başkaldırı sorununu yazma sorunu haline getirmiştir. Edebi türler arasındaki sınırları kaldırarak türsüzlüğe ulaşan yazar edebiyatımıza yeni bir boyut kazandırır. Onun öykü ve romanlarının temelinde ise dil vardır. Yazarın üzerinde durduğu temel konu dildir (Berk, 2007: 258). Sait Faik Abasıyanık'ın konularından ziyade diliyle dikkat çeken *Alemdağda Var Bir Yılan* (1954) öykü kitabı Erbil'in kaynakları arasındadır; ilk öykü kitabı *Hallaç*'ın ikinci bölümünü ithaf ettiği Sait Faik'in öykü dilinden etkilenen yazar dil aracılığıyla eril düzene başkaldırıda bulunur.

İlk öykülerinden itibaren eril dilin sınırlarını bozarak dil bilgisi yapılarını altüst eden, noktalama işaretleri kurallarını yok sayan Leylâ Erbil öykü metinleri aracılığıyla yeni bir dişil dil kurmayı hedefler. Geleneksel eril dilin sürekli olarak yeniden üretildiği edebiyatta kendine özgü bir dişil dil yaratmak için uğraşan yazarın Foucault'dan yola çıkarak bütün kapatma ve engellemelere karşılık delilik ve cinselliğin dilini kullandığı söylenebilir. Onun pek çok öyküsünde güvenilmez konumda olan anlatıcı anlaşılması zor bir bilinçaltı bulunan özneyi yansıtmaya çalışır (Tutucu, 2023: 83).

Erbil'in öykü dilinde kullandığı yenilik feminist dil bilimciler Hélène Cixous, Luce Irigaray ve Julia Kristeva'nın bağımsız kadın söylemi yaratmayı amaçlayan "écriture féminine/ dişil yazın" kavramıyla ilişkilendirilir. Edebiyatın eril bir alan olduğunu ve kadınların hep erkek yazarlar tarafından anlatıldığını düşünen Cixous kadınların kendi dünyalarını dişil bir dil kullanarak yazmalarını ister. Irigaray da kadınların özgürlüğe kavuşmaları için erkek dil kalıplarından kurtularak kendi benliklerini ve kişilerini yansıtan bir dile ulaşmaları gerektiğine inanır. Kristeva ise dişil yazın için Lacan'ın psikanalitik kuramından yola çıkarak semiyotik kavramını geliştirmiştir.

Kristeva'ya göre bir öznenin konuştuğu semiyotik ve sembolik olmak üzere iki dil formu söz konusudur. Sembolik öncesi olan semiyotik, çocuğun annesiyle ses ritimleri ve mimikler aracılığıyla kurduğu bir dildir. Semiyotik, anne ve dişil dili; sembolik ise baba ve eril dili karşılar. Kristeva sembolikle yüklü edebiyat dünyasında kadının var olabilmesi için sembolüğün ve ona ait sosyal şifrelerin bozularak bedene ve duyguları karşılayan, sosyal sözleşmenin baskılamadığı bir semiyotik dil gerektiğini savunur. Semiyotiğin sembolik dil üzerinde oluşturduğu baskı edebi

metinlere cümle bölünmesi, söz dizimsel eksiltmeler gibi farklı biçimlerde yansır (Humm, 2002: 149-150).

Kristeva'nın kuramında semiyotik ve sembolik arasında diyalektik bir salınım vardır. Semiyotik anlamı, sembolik ise anlamı dinamik kılan durağanlığı ve istikrarı pekiştirir. Sembolik ve semiyotik arasındaki ilişki dil ve hayat, anlam ve tecrübe, ruh ve beden ilişkileriyle karşılanabilir. Semiyotik dil, anlam; sembolik dil ise anlamı ifade etmeyi sağlayan dil bilgisi yapısıdır (Kartal, 2015: 85). Dişil yazında anne temelli semiyotik dile ulaşmak için baba temelli sembolik dili bozma eğilimi Leylâ Erbil'in metinlerinde belirgin bir şekilde öne çıkar. İlk öykülerini yayımladığı yıllarda kadınların özgürlüğünün sosyalizmle çözülebileceğine inanan yazar 1960'ların sonunda feminist hareketin güçlenmesiyle kadın yazarların mücadele etmek zorunda kaldığı eril dilin ağırlığını farkına varır;

Kadının, kadın yazarın içine düştüğü ve orada yüzdüğü dilin erkeklerce kurulmuş ve yazılmış bir tarihin dili olduğu, tüm belleğimizin taraflı bir biçim aldığı olgusunu hayretle izledim. Evet yazarlık gövdeyle değil beyinle yapılıyordu ama erkeklerce örülmüş ve kadınlık durumlarına gerçek yerin verilmemiş olduğu erkek egemen bir dildi miras aldığımız (Varol, 1997: 25).

Eril dilin ve erkek yazarların egemenlik kurduğu bir dünyada kadın yazar olmanın ve dişil yazın yaratabilmenin zorluklarını bilincine varan Erbil bu durumu değiştirebilmek için yaşamı boyunca mücadele aykırı görülen öykü örnekleri kaleme alır. Mevcut dil bilgisi kurallarını bozup dişil dil yaratarak Kristeva'nın kuramına katkı sağlayan Erbil geleneksel öykü anlayışına karşı çıkar. Aşırı arınmış bir Türkçeyle yazma isteğiyle hiç duyulmayan yeni sözcükler üreten yazar noktalama işaretlerini yok sayıp söz dizimini bozar; "Hikâyeleri gibi dili de alışılmışın dışına taşıyor. Kalıpları kırıyor, sınırları zorluyor. Bu zorlama değişik biçimlerde beliriyor" (Bezirci, 1980: 128). Türk öykücülüğünde özgün diliyle dikkat çeken Erbil anlatıcı konusunda da özgündür.

Gecede Öykü Kitabında Anlatıcının İşlevi

Edebiyata öykü türüyle adım attıktan sonra roman türüne yönelen Leylâ Erbil yalnızlık, yabancılaşıma, cinsellik ve kadın gibi benzer temaları işleyen *Hallaç* (1960), *Gecede* (1968) ve *Eski Sevgili* (1977) başlıklarında üç

öykü kitabı yayımlar. Öykülerinin genelinde benöyküsel anlatıcıyı tercih eden yazar “başım daralmadıkça birinci tekilden pek ayrılmam” (Oktay, 2021: ?) açıklamasıyla diğer anlatıcı türlerine mesafeli durduğunu dile getirir. Modernizmin birey odaklılığı, modern öykünün de benöyküsel ağırlıklı olmasına katkı sağlar. Tekin’e göre birinci şahıs anlatıcı öykü türü için vazgeçilmez bir olanaaktır çünkü panoramik açıdan bakılan romanda ayrıntılara girildiği için üçüncü şahıs anlatıcı kullanılırken ayrıntıya girmeden sınırlı açıdan bakılan öyküde birinci şahıs anlatıcı tercih edilmelidir (Tekin, 2008: 33).

Erbil çoğunlukla kadınlardan oluşan benöyküsel anlatıcılı öykülerinde mimesis/ benzetiden ziyade diegesis/ anlatıma ağırlık verip kişisel sesini ve tanıklığını devreye koyarak yarattığı edebiyata dahil olur. Benöyküsel anlatıcılı metinlerin lirizme yakınlığından yola çıkarak Erbil’in öykülerine otobiyografik-lirik anlatıcı sesinin hâkim olduğu söylenebilir. Yazar öykülerinde özel ve öznel sesini okuyucuya mutlaka duyurur (Oğuzertem, 2007: 164-165). İç monolog, iç diyalog, bilinç akışı ve geriye dönüş tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı öykülerde yazar ve anlatıcı sesleri birbirine karışarak belirsizleşir.

Leylâ Erbil’in hem yazarlık yaşamında hem de Türk edebiyatı açısından önemli bir yeri olduğuna inandığı ancak yazıldığı dönemde egemen bir kesim tarafından görmezden gelindiği için hak ettiği değere kavuşmamış (Varol, 1997: 20) *Gecede* başlıklı ikinci öykü kitabı “Türk öykücülüğünde bir kilometre taşı” (Uyar, 1997: 37) sayılmalıdır. *Gecede* kitabında dil konusunda aşırıya kaçan uç denemeleri sınırlandıran Erbil iç monolog ve bilinç akışı gibi modern tekniklerden faydalanarak eril dilin egemenliğini sorgulamaya açar; “Erbil’in *Gecede* kitabı, bireysel ve toplumsal özgürlük sorununu bir kadın ve kadın yazar açısından ele alan, düzenin temelini, yani özne olma sürecini ve babanın diline girmeyi sorgulayan öykülerden oluşur” (Bulutsuz, 2007: 65). Olay örgüsü, zaman ve mekân unsurlarının geri plana itildiği öykülerde çoğunlukla benzer özellikler gösteren benöyküsel anlatıcılarla karşılaşırız.

“Tanrı”, “Ayna”, “Çekmece”, “Hokkabazın Çağrısı”, “Ölü”, “Gecede” ve “Vapur” adlı yedi öyküden meydana gelen *Gecede* kitabı Türk nesrinde pek rağbet edilmeyen episto biçimi ile bilinç akışı tekniğiyle kaleme alınmıştır. Özgün bir şiirsel dilin kullandığı öykülerde yazarın, anlatıcının ve öykü kahramanlarının bakış açıları birbirine geçerek bir bütün oluşturmaktadır (Uturgauri, 1989: 33). Kitabın ilk öyküsü mektup

teknîğiyle kurulan “Tanrı”, Anadolu köylüsü Zarife Eyigıcıklar’ın Türk konsolosluğu ve ablasına gönderdiği dört mektup ile kocası tarafından kendisine gönderilen bir mektuptan oluşur. Zarife’nin kaleme aldığı mektuplar onun psikolojik durumu ile kültür seviyesi hakkında önemli bilgiler verir. Çocuklarıyla birlikte geçim sıkıntısı yaşayan Zarife konsolosluğa gönderdiği mektupta, kocası Almanya’ya gittikten sonra başından geçenleri özetleme tekniğiyle anlatır. Kocasını bulma umuduyla Almanya’ya giden Zarife akli dengesini kaybedip delirerek bir akıl hastanesine kapatılır.

İlk iki mektubu yapaylıktan uzak doğal halk diliyle köylü mektuplarına örnek oluşturan Zarife’nin akıl sağlığını kaybettikten sonra kaleme aldığı mektuplar bilinçaltının karanlığını ortaya koyar (Gürsel, 1969: 625). Öykü boyunca yabancılık, yalnızlık, kimsesizlik, cinsel açlık ve çaresizlik çeken Zarife bilinçaltına yerleştirilen Tanrı korkusunun da etkisiyle son mektuplarında geçmiş ve bugünü birbirine karıştırır. Erbil, Zarife’nin karanlık bilinçaltını karmaşık biçimle dışa vururken sayıklamalardan faydalanır. Zarife’nin ilk mektuplarındaki doğal dili son mektuplarda bozularak anlaşılmaz hale gelir. Kitabî dilin sınır ve kurallarının aşılması Türkçenin yapısından feragat edilen mektuplarda Zarife’nin kişilik ve yaşantısına uygun etkili bir anlatıma ulaşılır (Bezirci, 1980: 135).

Başkaları var insan olarak beş nikâh geçirip namusunla yavrusunla yuvasınla oturup güçlüler var güçlüler, keşke benim yerime sınamak için başkasını seçseydi şu tanrı, (Hiç mi akli yok) yüz akıyla sınavları geçecek, kör şeytan...” (Erbil, 1968: 17-18)

İç monolog ve geriye dönüş tekniklerinin kullandığı “Ayna” öyküsü yaşlı bir kadın olan anlatıcı ile çocukları arasındaki çatışmadan meydana gelir. Yaşlı kadın çocuklarından, çocuklar da annelerinden nefret eder; oğlan gerillaya katılmak için evi terk eder, kız annesinin ölümünü bekler, yaşlı kadın ise paşa kocasının ölümünün ardından tekrar evlenememiş olmasının sorumlusu olarak çocuklarını görür; “Sen olmasaydın evlenirdim, paşaya varırdım, kanım kurudu şimdi, memelerim ekşidi, iliklerim karardı ve katıldı yüzüm mikenlilerden kalma bir sarnıcı andırıyor (...) gitgide küçülüyorum, karyolam büyüyor” (Erbil, 1968: 19).

Erbil “Ayna” öyküsünde aklını kaybedip bunamaya başlayan bir yaşlı bir annenin zihninden geçenleri benöyküsel anlatıcı kullanarak iç monolog

teknikleriyle gösterir. Alt sınıftan bir aileye mensup olan kadın bir yüzbaşıyla evlenerek sınıf atladıktan sonra kendisine dayatılan egemen sınıfın ideolojisini benimser. Kadın yaşlılığın yanı sıra biraz da benimsediği ideoloji yüzünden aklını yitirmiştir (Şentürk, 2009: 100). Yaşlı kadının zihninden geçen düşüncelerin başında cinsellik gelir. Kocasının ölümünden sonra ataerkil sistemin dayatmaları yüzünden başkalarıyla birlikte olmayan kadın cinsel açlık hisseder. Kadının anlattıklarına göre anne-oğul, baba-kız ve karı-koca ilişkilerinde Freudyen bir yaklaşım göze çarpar (Baş, 2012: 11). Kızının babasının karısı, oğlunun ise kendisinin kocası olduğunu düşünen anlatıcıda Oedipus kompleksi ile Elektra kompleksinin izleri vardır.

Oğlunun devrimci olmasına anlam veremeyen, yüksek statü göstergesi pırlantasına çocuklarından daha çok değer veren yaşlı kadın anlatıcı çağrışımsal atlamalara açık cümlelerini nokta kullanmadan virgüllerle birleştirerek sıralar. Yaklaşık 7 sayfadan oluşan öyküde noktanın hiç kullanılmaması bunayan kadının sayıklamalara vardığını gösterir. Erbil, *Eski Sevgili* başlıklı üçüncü öykü kitabında yer alan “Bunak” öyküsünü “Ayna” öyküsünün devamı olarak sürdürmüştür.

Gecede kitabının “Çekmece” başlıklı üçüncü öyküsü yazarın diğer öykülerinden farklı olarak yoksul bir erkek anlatıcı tarafından anlatılır. Mektup tekniğinin kullanıldığı öyküde Dursun Kaymak adlı bir işçinin karısına yazdığı üç mektup ile anlatılanların inandırıcılığını arttırmak için fotoğraf, gazete parçaları ve belgeler bulunur. 1941 tarihli ilk mektupta bir ev satın alabilmek için 10 yıldır bir gemide çalıştığı öğrenilen anlatıcının sevecen ve samimi sesi 1957 tarihli ikinci mektupta soğuk ve emredici bir tarza bürünür.

1959 tarihli son mektupta karamsar ve kızgın bir ruh halinde gösterilen anlatıcının geçen yıllar içinde yaşadığı değişim sözcük ve cümlelerine yansıtılır. İlk mektupta “Kavuşmamıza kaldı yirmi gün, artık uzağında değilim ama bir tanecik karıcığım” (Erbil, 1968: 27) şeklinde sevgisini dile getiren anlatıcı son mektupta suçlayıcı ve tehdit edici bir tavır takınarak uzun yıllardır çalışıyor olmasının suçunu karısına yükler; “ben ki kırk yılımı bu hırsızları zengin etmeğe harcadım senin yüzünden (...) öteki dünyada iki elim onbir parmağım yakasındadır onların. Onların da senin de beni vaktiyle tuttuğun için” (Erbil, 1968: 33-34).

Karışıklıktan uzak yalın bir kurgusu bulunan “Çekmece” öyküsü *Gecede* kitabındaki diğer öykülere kıyasla daha gerçekçidir. Gürsel’e göre “gerçeği bütün çarpıcılığı ve çıplağıyla yansıtan” (1969: 625) öykü

“toplumcu edebiyatımızın boyutlarını genişleten özgün bir ürün” (Bezirci, 1980: 140) olarak değerlendirilir. Diğer öykülerde anlatıcı aracılığıyla sağlanan fantastik öğeler bu öyküde yine anlatıcı aracılığıyla gerçekliğe dönüşür; anlatıcının dil bilgisi kuralları ile noktalama işaretlerine uygun bir dil kullanması hem gerçeklik hem de okuma kolaylığı sağlar. Kolaj tekniğiyle fotoğraf, tebliğ, kartvizit ve gazete parçasının kullanılması da öykünün gerçekliğini artırır. Yoksul anlatıcı bütün yaşamı boyunca çalışmasına rağmen istediği eve kavuşamaz. Öykünün sonuna eklenen gazete parçasında Dursun Kaymak’ın adının “Kırk Kişi Boğuldu” haberinde yer aldığı görülür.

İronik başlık seçimi 1950 kuşağı öykü yazarlarının sıklıkla tercih ettiği bir yöntemdir. Öykü başlıklarını seçerken çoğu zaman ironiden faydalanan Erbil’in “Çekmece” öyküsü için seçtiği başlıkla ilgili farklı yorumlar söz konusudur. Ahmet Oktay’a göre öykünün asıl anlatıcı çekmecedir; mektup, fotoğraf ve kupürlerin bulunduğu çekmecenin açıldığıyla ilgili öyküde hiçbir bilginin verilmemesi, bunların okuyucuya çekmece aracılığıyla ulaşıldığı gösterir. Erbil, anlatıcının çekmece olduğu görüşüyle ilgili şunları söyler; “Evet, mektuplar, kupürler, kartvizitler çekmecedir, herkesin fark etmesi de gerekmez, değil mi?” (Oktay, 2021: ?) Uturgauri’ye göre ise sembolik bir kullanıma sahip çekmece sözcüğü öykü kahramanı Dursun Kaymak’ın içinde yaşamak istediği kulübeyi karşılamaktadır; dış dünyayla ilişkisini kesecek uzun duvara sahip bir kulübede yaşamak isteyen anlatıcı aslında bir çekmece düşlemektedir (1989: 39).

Gecede kitabının en kısa öyküsü yaklaşık 3 sayfadan oluşan “Hokkabazın Çağrısı” yoksul bir erkek anlatıcının monoloğundan ibarettir. 43 yıl uğraşıp yaptığı gecekondu yıkılan, karısı tarafından terk edilen, çocukları açlıktan inleyen benöyküsel anlatıcı yaşadığı olumsuz olaylar sonucu aklını yitirir. *Gecede*’nin en uç noktada bulunan anlatıcısı bütünüyle delirdiği için kullandığı dille arasındaki bütün bağlarını kaybeder. Anlatıcının kimi özne/yüklem eksikliği, kimi de birbirinden kopuk ve ilgisiz sözcüklerle kurduğu cümleleri herhangi bir anlam ifade etmekten çok uzaktır. Öykü boyunca sıklıkla “Ağla” sözcüğünü kullanan anlatıcı içinde bulunduğu acı durumu pekiştirerek leitmotiv oluşturur;

Ooo!.. Tanrım, Tanrım şu gördüğünüz ben. Ben ağla. Ben ağla. Olmaz tanrım. Ulusların bir bayrağı vardır. Tutarlar üfleyerek ve taze tavuk yumurtaları yedirirler yavrularına, o yavrular ki, olsun diye besili sakatsız aksın savaşlara ülkemizi yükseltsin

diye bir emekle böbrekleri ve ciğerleri sağlamlansın diye...
(Erbil, 1968: 35).

Monoloğunda Türk ulusu, Türk bayrağı, Türk dili ve Amerika gibi sözcükler kullanan anlatıcının aklını kaybetmesinin sebeplerinden biri de milliyetçilik ideolojisi. Erbil, anlatıcının delirmesini bireysel sorunlarla birlikte toplumsal ideolojiyle de eşleştirir. Bulanıklaşan zihni aracılığıyla milliyetçilik ideolojisini yeniden üretmeye devam eden anlatıcı öykünün sonunda 250 kuruş karşılığında ulusu yükseltmek için çağrıda bulunduğunu belirterek halkı gösteriye çağırır. Anlatıcının karmakarışık söylevinde biçim ve içerik arasında başarılı bir uyum gözlemlenir; yazar konu ve anlatı tekniğini ustalıklı birleştirmiştir (Akatlı, 1982: 153).

Gecede kitabının “Ölü” başlıklı öyküsünde ölen kocasının başında beklerken evliliğini sorgulayan benöyküsel anlatıcı iç dünyasını ve yaşadığı pişmanlıkları bilinç akışı ve iç monolog teknikleriyle anlatır (Bakır, 2015a: 265). Ekonomik özgürlüğü olmayan orta yaşlı kadın anlatıcı maddi sıkıntı çekmemek için yüksek memur bir adamla sevmediği halde yıllarca evli kalmış, sevmemiş, sevilmemiş ve cinsel ihtiyaçları karşılanmamıştır. Geriye dönüş tekniğinin hâkim olduğu öyküde geçmiş yılları anımsayan anlatıcının bilinçaltında gizlediği pişmanlık, yalnızlık, mutsuzluk ve cinsel açlık gibi duygular açığa çıkar; “Otuz yılımı kokmuş yatağında nasıl da geçirdim, ahh niye gitmedim tanrım? şu elin adamını niye sonuna dek bekledim! çok pişmanım çok çok çok pişmanım, öleceğim pişmanlıktan, pişmanlıktan boğuluyorum offfff!” (Erbil, 1968: 44).

Erbil’in öykülerinde kadın cinselliği önemli bir temadır. “Ölü” öyküsünde kocasını defalarca aldatmayı deneyen ancak başaramayan kadın, kocası öldükten sonra bastırılmış duygularını ortaya dökerek ataerkil toplum yapısında cinselliği özgürce yaşayamamanın yol açtığı sorunları gösterir. Otuz yıl boyunca yatakta bir odun gibi uzandığından bahseden kadın, kocası öldükten sonra ne yapacağını, nasıl davranacağını bilemez. Zihninden geçen düşünceleri neden-sonuç ilişkisi kurmadan anlam boşlukları oluşturarak art arda sıralayan kadın anlatıcı deliliğe yaklaşır; ölen kocasıyla yaşıyormuş gibi diyalog kurması, bazı sözcükleri sürekli tekrar etmesi akıl sağlığını kaybetmek üzere olduğunu gösterir.

Leylâ Erbil’in akıl sağlığını yitirerek deliliğe sürüklenen kişilerden seçtiği öykü anlatıcıları “hastalıklı bir toplumun ürünü olduklarını” (Uyar, 1997: 37) sezdirir. Yazar deliren anlatıcıların bulanık bilinçlerini aktararak anlatımı mantıksızlığa ve saçmaya taşırken aynı zamanda dünyanın kaotik

yapısını da gözler önüne serer. Böylesi karmaşık bir dünyada insanın ulaşabileceği bir çözümün olmaması, olumsuz koşullar karşısında bireylerin direnme ihtimalinin bulunmadığı sonucuna götürür (Uturgauri, 1989: 35). 1950 kuşağının diğer öykü yazarları gibi Erbil’de de salt bir iyimserlikten ziyade karamsarlığın hâkim olduğu gözlemlenir. Onun anlatıcıları çoğu zaman isyan etme noktasını geçtikten sonra yazgılarını kabullenmek zorunda kalır.

Gecede kitabıyla aynı adı taşıyan ve belirli bir olay, zaman veya mekân unsuru içermeyen “*Gecede*” öyküsü kadın cinselliğine ait sorunlarla çürümüş burjuva toplum eleştirisini bir arada sunar. Farklı zamanlara ait anılarla birlikte gerçek ve hayalin iç içe kurgulandığı öyküde bilinç akışı ve iç monolog teknikleri yoğun şekilde kullanılır. Yaşamından mutsuz olan Semra kocası Rasim ile evlerinde misafir ağırlarken geriye dönüş tekniğiyle Namık’la bir anısını hatırlar.

Kadın cinselliğinin ana temalardan biri olduğu öyküde Semra hem kendisi hem de kocası Rasim’le cinsellik odağında bir hesaplaşmaya girer. Ataerkil toplumda kadının cinsel arzu nesnesi olarak görülmesini kabullenmeyen Erbil, anlatıcı başkışı Semra aracılığıyla öfkeli ve hırçın sesini ortaya çıkarır (Akatlı, 1982: 154). Geçmişinden ve bugününden tiksinen anlatıcı Semra toplumda kadına karşı duyulan cinsel açlığı farkına vararak içinde bulunduğu çevreyi sorgulamaya başlar (Baş, 2012: 15). Hem kendisine hem de çevresine yabancılaşan Semra’nın bölünen zihni öyküde farklı biçimsel tekniklerle gösterilir.

Semra’nın iç monolog ve geriye dönüş teknikleriyle aktardığı, şiirsel anlatıma kapı aralayan farklı zamanlara ait anı ve hayallerin öykü kurgusunda anlamlı bir bütün oluşturmaması, anlatımın karmaşılaşarak anlamın zarar görmesine yol açar (Bakır, 2015b: 103). Neden-sonuç ilişkisi gütmeyen bir konudan diğer konuya, bir zamandan diğer zaman geçilen öykü Erbil’in en zor okunan metinleri arasında değerlendirilir. Öykü karmaşık kurgusunun yanı sıra karmaşık bir anlatıcı yapısına da sahiptir.

Diyalog tekniğiyle iki farklı düzlemdeki anlatıcı sesin duyulmasının sağlandığı öyküde anlatıcı Semra bir yandan evindeki misafirleri betimleyip burjuva aydın portresini eleştirirken diğer yandan hatırladıkları aracılığıyla özeleştiride bulunur (Yivli, 2016b: 498). Farklı düzlemde sunulan konuşmalar arasında kalın yazı biçiminin kullanıldığı bölümler Semra’nın bilinçaltında hatırladıklarından ibarettir; “İlk görüşümde istemiştin seni, şimdi olur desen kaçardım ola ki / kaç yaşındasın sen / otuz

/ ben otuz dört..." (Erbil, 1968: 53). Bu anımsama bölümleri anlatıcının denetimi olmadan verilmeye çalışılır.

Benöyküsel anlatıcının monoloğuyla başlayan öyküde birden fazla anlatıcı söz konusudur. Şimdiki zamanda benöyküsel anlatıcı Semra, geçmiş zamanda dışöyküsel üçüncü kişi anlatıcıya dönüşür; "Semra pencereye gitti. Kar durmuş, hernenler olup geçiyor, sabah yaklaştı, ayılmak yeniden bakmak gerekecek güne, gün yeniden yaşanmak isteyecek" (Erbil, 1968: 62). Erbil'in öyküsünde iki farklı anlatıcıdan faydalanması postmodern metinleri anımsatır; tekil bakış açısının dağılarak geleneksel tekil anlatıcının yok edildiği postmodern metinlerde çoğul bakış açısına sahip çoğul anlatıcılar söz konusudur (Topçu, 2015: 77-78). Türk öykücülüğünde özellikle 1980'lerden sonra görülmeye başlanan postmodernizmin çoğul anlatıcısının ilk örnekleri bu öyküde karşımıza çıkmaktadır.

Erbil'in fantastik, masalsı ve ironik anlatımlı "Vapur" öyküsü *Gecede* kitabının son öyküsüdür. Montaj tekniğiyle iç içe kurulmuş sekiz bölümden meydana gelen öyküde A. Cabir Vada, Rezaizade Mahmut Ekrem, Samiha Ayverdi, Evliya Çelebi, Yahya Kemal ve Nazım Hikmet gibi şair ve yazarların farklı roman ve şiirlerinden parçalar yer almaktadır. Öykünün olay örgüsü kaptanı olmayan bir vapurun iskeleden ayrılarak özgürlüğüne kavuşmasıyla başlar. Boğaziçi'ni baştanbaşa dolaşan vapur öykünün sonunda bir donanmayı yenerek ortadan kaybolur. Çok katmanlı bir yapının bulunduğu öyküde vapur sembolik bir anlatımla kimi zaman ataerkil sistemde özel alana hapsolan anneyi, kimi zaman özlemle beklenen babayı, kimi zaman da ezilen halkın direnişini sembolize eder (Saygılı, 2016: 140). Hem babasız çocuğu hem de kocasız anneyi temsil eden vapur aynı zamanda yöneticisiz bir halkla da eşleştirilir. Fantastik türde bütün ile parçanın, genel ile özelin, somutla soyutun birleşip birbirine dönüştüğünü belirten Bulutsuz'a göre "Vapur" öyküsünde nesne olan vapur ile özne olan anlatıcı, yazar ve halk birleşerek birbirleriyle özdeşleşir (2007: 75).

"Vapur" öyküsünde anlatıcı diğer öykülerden farklı çizilmiştir. İlk bölümün başında vapurun iskeleden ayrıldığını gören olmadığından bahseden anlatıcı paragrafın sonunda kendisinin de vapuru gördüğünü dile getirerek daha önce söylediklerini yok sayar. Güvenilmez ve şüpheli bir profil çizen anlatıcının annesi ve ablasıyla birlikte yaşayan yoksul bir kız çocuğu olduğu öğrenilir ancak montaj tekniğiyle öykü içinde verilen ayrıntılı bilgilerin bir çocuk tarafından söylenme ihtimali olası değildir;

“İbrahim Hanzade bahçesini, sonra Öküz-limanı iskelesini düdükler içinde geçerek, murat Sultan’ın kızı olup 1054’de Melek Ahmet Paşa ile evlenen Kaya sultana ait Kaya sultan bahçesi önlerinde yeniden durakladı” (Erbil, 1968: 83) Montaj paragraflarının tanrısal üçüncü kişi aracılığıyla aktarılması, anlatıcının sesi ve bakış açısının değiştiğini kanıtlar;

Ağırlıklı olarak çocuk tarafından anlatılan metin, anlatıcı sesini sabit tuttuğunda bile odağını sürekli değiştirerek, bireysellik ve kolektiflik arasında mekik dokumakta, anlatıcı ve odaklayıcı dinamiği ile iki düzlemi iç içe geçirmektedir. Öykünün başka metinleri kendi bünyesine dâhil edişine benzer bir şekilde çocuğun anlatıcı sesi de başka ses ve bakışları içermektedir (Altuğ, 2003: 218-219).

Ekseriyetle birinci tekil kişi zamirinin kullanıldığı öyküde çocuk anlatıcının kimi zaman vapuru izleyen halkın sesiyle birleşerek birinci çoğul kişiye dönüştüğü gözlemlenir. Çocuk anlatıcı kimi zaman da izleyici konumuna geçerek gördüklerini üçüncü tekil kişi zamiriyle aktarır. Ayrıntılı tarihi bilgiler aktaran çocuk anlatıcıya entelektüel birikimi ve kültür düzeyi yüksek bir profil yüklenmesi öykünün anlatıcı ve bakış açısı noktasında önemli çelişkiler barındırdığını gösterir (Bakır, 2015b: 100). Öykü boyunca sürekli hareket halinde olan vapur öykünün biçimine de hareket kazandırır. Anlatıcı sesinin farklılaştığı öyküde dil de değişmeye devam eder; kısa cümleli paragraflar, zincirleme tamlamalarla yüklü uzun cümlelere dönüşürken kurallı cümleler yerini devrik cümlelere bırakır. Tek anlamlı sözcüklerden ziyade çoğul anlamlı sözcükler ön plana çıkar. Dil de vapur gibi herhangi bir yönlendiricisi olmadan hareket eder.

Sonuç

Kurmaca metinlerin temelini oluşturan anlatıcı kavramı, modern dönemde anlatı kuramlarının gelişmesiyle birlikte daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapı kazanmıştır. Anlatıcının yazarla karıştırılması, bakış açısıyla özdeşleştirilmesi veya metindeki konumunun değişmesi 20. yüzyıldan itibaren anlatı çözümlemelerinde tartışılan meseleler arasındadır. Anlatıcı tipleri üzerine Batı’da ve Türk edebiyatında geliştirilen farklı sınıflandırmalar, anlatının nasıl kurulduğunu anlamak açısından önemli imkânlar sunar. Türk öykücülüğünde 1950 kuşağıyla belirginleşen modernist dönüşüm, bireyin iç dünyasına yönelen iç monolog ve bilinç akışı gibi teknikler aracılığıyla anlatıcı sesin parçalanarak silikleşmesine yol açar.

1950 kuşağı yazarlarından Leylâ Erbil, geleneksel anlatı kalıplarını ve eril dilin hüküm sürdüğü yapıyı kırarak hem anlatıcıyı hem dili dönüştüren özgün bir öykü çizgisi ortaya koyar. Sözdizimini esneten, dil bilgisi yapısını bozan, anlamı semiyotik düzleminde yeniden kuran öykü anlayışı, Erbil'i yenilikçi ve öncü bir konuma yerleştirir. Yazarın öykü metinleri anlatıcı kavramının sürekli yeniden inşa edilen bir kurmaca unsuru olduğunu göstererek modern Türk öyküsündeki anlatıcı tartışmalarına güçlü bir katkı sağlar.

Leylâ Erbil'in *Gecede* başlıklı öykü kitabı, 1950 kuşağı öykücülüğünün deneysel yönelimlerini kendi özgün diliyle birleştirerek Türk öyküsünde önemli bir kırılma noktası oluşturur. Kitabı meydana getiren yedi öykü, geleneksel öykü yapısını kıran biçimsel denemeler, benöyküsel anlatıcıların karanlık bilinçleri ve bireyin parçalanmış iç dünyasını yansıtan modern anlatım teknikleriyle dikkat çeker. Erbil, özellikle kadın ve alt sınıfın zedelenmiş varoluşunu merkez alarak bireyin sıkışmışlığını dil bağlamında gözler önüne serer. *Gecede* kitabında yer alan anlatıcılar çoğu zaman akıl sağlığının sınırlarında dolaşan, benlik bütünlüğü bozulan, yabancılaşmanın derinleştiği bireylerdir. Anlatıcıların çoğunda akıl sağlığının bozulması, toplumun birey üzerinde kurduğu baskının sembolik bir yansımasıdır.

İç monolog, bilinç akışı, mektup ve kolaj teknikleriyle kurulan öykülerde zihinsel dağınıklık, dilsel sapmalar ve anlatıdaki kopukluklar biçimsel tercihler yanı sıra aynı zamanda toplumsal baskıların, ataerkil dilin ve sınıfsal eşitsizliğin birey üzerindeki yıkıcı etkisinin birer izdüşümüdür. Leylâ Erbil, anlatıcının sesini bozarak, dilin sınırlarını kırarak ve öykünün bütünlüğünü parçalayarak dünyayı algılama biçiminin de kırıldığını gösterir. Dili ve anlatıcı tercihlerinin yenilikçi, cesur ve özgün yapısıyla *Gecede*, yalnızca Erbil'in edebi serüveninde değil, modern Türk öyküsünün gelişiminde de önemli bir dönüm noktası niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Akatlı, F. (1982). *Bir pencereden*. Adam Yayıncılık.
- Altuğ, F. (2013). Leylâ Erbil'in *Vapur*'unun minör hareketleri. *Bir tuhaf kuştur gölgesi zihin içinde* (ss. 205-228). Aylak Adam Yayınları.
- Bakır, S. (2015a). Leylâ Erbil ve Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde teknik. *Turkish Studies*, 10(16), 249-296.

- Bakır, S. (2015b). 1950 sonrası Türk hikâyesinde anlatıcı-anlatım teknikleri ilişkisi (Orhan Kemal, Leylâ Erbil, Mustafa Kutlu) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi].
- Baş, S. (2012). Leylâ Erbil'in öykülerinde kadın kimliği ve başkaldırı. *Journal of Turkish Language and Literature*, 38(38), 1-32.
- Berk, İ. (2007). Başkaldıran yazarın dili. *Leylâ Erbil'de etik ve estetik içinde* (ss. 257-258). Kanat Yayınları.
- Bezirci, A. (1980). 1950 sonrasında hikâyecilerimiz. Abece Yayınları.
- Bulutsuz, S. (2007). Leylâ Erbil'in yapıtlarında fantastik öğeler. *Leylâ Erbil'de etik ve estetik içinde* (ss. 63-82). Kanat Yayınları.
- Chatman, S. (2008). *Öykü ve söylem*. De Ki Yayıncılık.
- Dervişcemaloğlu, B. (2016). *Anlatıbilime giriş*. Dergâh Yayınları.
- Erbil, L. (1968). *Gecede*. Asya Matbaası.
- Genette, G. (2005). Anlatı türleri ve anlatıcının işlevi. *Kitap-lık*, (87), 127-130.
- Genette, G. (2020). *Anlatının söylemi*. Ayrıntı Yayınları.
- Gümüş, S. (2010). *Modernizm ve postmodernizm: Edebiyatın dünü ve yarını*. Can Yayınları.
- Gürsel, N. (1969). *Gecede*. *Yeni Dergi*, 5(57), 624-627.
- Humm, M. (2002). *Feminist edebiyat eleştirisi*. Say Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (2007). *Türk ve dünya romanlarında modernizm*. Paradigma Yayıncılık.
- Kartal, F. (2015). Julia Kristeva: Öznellik ve psikanaliz. *Günümüzde yeni siyasal yaklaşımlar III içinde* (ss. 77-99). Doğu-Batı Yayınları.
- Kulamshaeva, B. (2009). Kurmaca yazar veya anlatıcı kavramlarına anlatı bilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 4(8), 1763-1783.
- Oğuzertem, S. (2007). Kaybolmayan yazar: Leylâ Erbil'in özgünlüğü, özgürlüğü. *Leylâ Erbil'de etik ve estetik içinde* (ss. 109-130). Kanat Kitap.
- Oktay, A. (2021). Leylâ Erbil ile bir konuşma. *Litera Edebiyat*. <https://www.literaedebyat.com/post/Leyla-erbil-ile-bir-konusma>
- Özata Dirlikyapan, J. (2007). *Yazınsal kavrayışta köklü bir değişim: Türk öykücülüğünde 1950 kuşağı* [Doktora tezi, Bilkent Üniversitesi].
- Sağlık, Ş. (2008). Modern/postmodern öykü ve romanda anlatıcının değişimi ve işlevi. *Hece – Modernizmden postmodernizme özel sayısı*, (138-140), 297-310.

- Saygılı, S. H. (2016). *Leylâ Erbil'in öykücülüğü* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].
- Sözen, M. (2008). Anlatıcı kavramı, sinematografide anlatıcı tipolojisi ve örnek çözümler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(2), 167-182.
- Şentürk, S. (2009). *Leylâ Erbil'in öykülerinde öznellik, dil ve anlatım* [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi].
- Tekin, M. (2008). Hikâye sanatında anlatıcı ve bakış açısı sorunu. *80 sonrası Türk hikâyesi sempozyumu bildirileri içinde* (ss. 29-38). Ümraniye Belediyesi.
- Topçu, H. (2015). *Anlatıcı sorunsalı ışığında Türk romanına dair bir değerlendirme* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Tosun, N. (2011). *Modern öykü kuramı*. Hece Yayınları.
- Tutucu, M. (2023). Erbilimsel semiyotik bağlamında Leylâ Erbil'in pato-literal söylemini östroteron bir eleştiri diliyle yeniden yazmak. *Geçmişten bugüne Türk yazınında kadın temsili II sempozyumu özet kitapçığı içinde* (ss. 83-84).
- Uturgauri, S. (1989). Bunalım edebiyatı ve modernizmin sorunları. *Türk edebiyatı üzerine içinde* (ss. 17-46). Cem Yayınevi.
- Uyar, T. (1997). Leylâ Erbil öykücülüğü üstüne. *Düşler Öyküler*, (4), 36-38.
- Varol, Y. (1997). Söyleşi: Öyküde 1950 kuşağı - Leylâ Erbil. *Düşler Öyküler*, (4), 4-35.
- Yivli, O. (2016a). Anlatıcı ve perspektifte yeni bir sınıflandırma girişimi. *II. Uluslararası Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu bildiri kitabı içinde* (ss. 494-505). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Basımevi.
- Yivli, O. (2016b). Söзде anlatıcı. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi bildirileri* (Cilt 3, ss. 495-501).
- Yivli, O. (2020). Anlatıcı sorunsalı. *Söylem Dergisi*, 5(1), 8-20.

***Sağırdere* romanında bir çatışma unsuru olarak mekân**

*Murat Korkutan**

*Nuray 3. Karakaya**

Giriş

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının özgün ve tartışmalı yazarlardan Kemal Tahir (1910-1973), 28 yaşında iken 1938 yılında Donanma Davasında “askeri isyana tahrik ve teşvik” suçundan 15 yıl hüküm verilmiş İstanbul, Çankırı, Çorum, Kırşehir, Malatya cezaevlerinde toplamda 12 yıl yatmıştır. Hapishane ortamını kendine bir eğitim yuvasına dönüştürmüş bazı romanlarını bu cezaevlerinde yazmıştır. Necip Tosun, mahpusluk sürecini “Yazma Dersleri” başlıklı eserinde Kemal Tahir’in yazarlık portresini oluşturan iki mekânın olduğunu: “Kemal Tahir’in yazarlık portresini oluşturan iki mekân vardır: Biri, yıllarca yattığı cezaevi; diğeri ise bir kültür mekânına çevirdiği evidir. Cezaevi, onun Anadolu insanıyla temas kurduğu ve bilinçli okumalar yaptığı bir mekândır. Burada, daha çok Anadolu’nun ayağı kaymış çileli ve kıyıya vurmuş kesimini tanır. Diğer yandan, hapishaneyi bir kütüphaneye çevirerek kendini yetiştirir” (Tosun, 2025:228) şeklinde açıklamaktadır. Tosun’un değerlendirilmesinden anlaşılacağı üzere Kemal Tahir, hapishane döneminde mahpusluğu kendini geliştiren ve hatta bir eğitim yuvasına dönüşen bir mekân olmasını sağlamıştır. Kemal Tahir, hazır kalıplardan daima uzak duran, sorgulayıcı, bir bakış açısıyla yaklaşan entelektüellerimizden biridir. Onun romanları Tanzimat Dönemi itibariyle Cumhuriyet Dönemine uzanan Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye gerçekliğinin sorunlarını hem tarihsel kurguyla hem de sosyolojik bir

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Zonguldak/ Türkiye, muratberfusx@gmail.com, ORCID: 0009-0002-1497-2233

* Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Zonguldak/ Türkiye, nuray.3karakaya@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2406-1065

çevrede yeniden inşa eder. Bu özelliği onu dönemindeki diğer yazarlardan ayırmaktadır. Kemal Tahir'in romancılığı, özellikle Türk toplum yapısına dair geliştirdiği tezlerle yeni oluşturmuş bu tezleri; köy, hapishane, şehir ve tarihsel dönem romanları aracılığıyla farklı sınıfları, mekanları ve ideolojik çatışmaları inceleyen katmanlı bir anlatıya dönüşmüştür.

Edebi iddia ile ilk defa yazmış olduğu Sağırdere romanında hiç köy görmemiş birinin köyde yaşamış kadar köyü anlatabilmesi mekânın, karakter ve olaya gerçekçi yaklaşma örneğidir. Kemal Tahir Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında kendine has üslubuyla eserlerini yazmıştır. Yalnızca roman sanatı yöntemiyle kullandığı anlatım teknikleriyle değil, aynı zamanda tarihsel olayları ve toplumsal normları eleştiri bir bakış açısıyla okurlara sunmuştur.

Mekân, yalnızca fiziksel olarak bir alanı tanımlayan bir alan olarak değil, toplumsal ilişkilerin, kültürel yaşamın ve tarihsel birikimin iç içe geçtiği çok katmanlı bir yapıdır. Edebiyatta Mekân, anlatının dekoru olmanın ötesine geçerek, karakterlerin kimliklerini kurdukları, çatışmaların ve dönüşümlerin yaşandığı bir sahneye dönüşür. Bu bağlamda, edebi metinlerde “çevre” ile “dünya” arasındaki ayrımı da önem kazanır. “Çevre”, bireyin ya da topluluğun içinde bulunduğu fiziksel, doğal ve yapay ortamı betimlerken; “dünya”, bireyin bu çevreyle kurduğu anlam ilişkisini, kültürel aidiyetleri, tarihsel ve duygusal bağları kapsayan geniş bir anlam alanıdır.

Roman sanatında mekânın temsili, yalnızca bir yerin anlatılması değil, o yerin bir anlam evrenine dönüştürülmesidir. Bu anlamda mekân, bireyin içinde bulunduğu sosyal yapıyı yansıttığı gibi, yazarın ideolojik duruşunu, tarihsel değerlendirmelerini ve estetik tercihlerini görünür hale getirir. Özellikle toplumsal ve tarihsel romanlarda mekân, sadece karakterlerin yer aldığı bir sahne konumunda değil, aynı zamanda toplumun yapısal çözümlemesini mümkün kılan bir kurgu aracıdır.

Fransız düşünür Bachelard, mekânın yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda ruhsal ve şiirsel bir deneyim olduğunu ileri sürerek, edebî mekânın yorumlanmasına özgün bir bakış açısı kazandırır. “Mekânın Poetikası” başlıklı eserinde Bachelard, özellikle ev, oda, köşe gibi mekanlar bireyin geçmişiyle kurduğu bağların taşıyıcısıdır ve bu bağlamda hatıralarla iç içe geçmiş bir varoluş coğrafyası sunar. Ona göre ev, bireyin ilk evrenidir. Bachelard'ın bu yaklaşımı, Kemal Tahir'in romanlarında mekânın işlevselliğini değerlendirmek açısından önemli bir kuramsal

dayanak sunar. Çünkü yazarın kurguladığı mekanlar da çoğu zaman sıradan birer betimleme nesnesi değil; bireylerin iç dünyasını, tarihsel travmalarını ve toplumsal konumlarını yansıtan çok katmanlı anlatı alanlarıdır. Örneğin Esir Şehir üçlemesinde işgal altındaki İstanbul'un yurt dışından gelen bir kişi için bulundukları şilepte bile Marmara'nın işgal sonucuyla birlikte görünen kötü görüntüsü olacakların habercisi konumundadır. Yalnızca deniz değil Kemal Tahir'in üçlemesinde yer alan mekânlar; konak, hapishane, kahvehaneler gibi mekânların bu işgalin etkilerini mekân üzerinden göstermektedir.

Mekân (İng. space; Fr. espace; Alm. raum) kelimesi Arapça "olmak" kevn kökünden türetilmiş bir kelimedir. Bu kelimenin çoğulu emkine'dir. Cevizci, Felsefe Sözlüğü adlı çalışmasında mekân kavramını "Varolanların içinde yer aldığı, tüm sınırlı büyüklükleri içine alan uçsuz bucaksız büyüklük. Sınırsız ortam, sonsuz büyük kap ya da hazne. Uç boyutu, yani eni boyu ve derinliği olan hacim" (Cevizci, 2005: 1150-1151) şeklinde tanımlamaktadır. Cevizci'ye göre mekân, hem somut varlıkların yer kapladığı fiziksel bir alan (üç boyutlu hacim) hem de bu varlıkların var olabilmesini mümkün kılan sonsuz, sınırsız bir ortamdır. Felsefi bağlamda ise mekân, sadece bir "yer" değil, varoluşun kendisine imkân veren kapsayıcı bir düzlemdir.

Kur'an-ı Kerim'de mekân "nesnelerin ve kişilerin bulunduğu yer" anlamı olarak ifade edilmektedir (bk. Yûnus 10/22; Meryem 19/22; el-Hac 22/26; Sebe' 34/51). Eski felsefi ürünlerinde "yer" (İng. place, space) kavramı khora, topos ve pou kelimeleri ile karşılanmıştır. Eflatun mekânı (khora) "öncelikle oluş ve bozuluşun üzerinde gerçekleştiği yer" olarak tanımlamaktadır. O Timeaus başlıklı eserinde mekânı "geometrik yüzeylerle sınırlı olan maddenin yer kapladığı, ezeli ve evrensel kap (hipodokhe)" olarak düşünmektedir. Aristo, hocası Eflatun'un oluş ve mekân arasında kurduğu ilişkiyi eleştirmiş farklı bir yorumlama getirmiştir. Aristo'ya göre bu kavram "cisimler yer değiştirdiğine göre yerin (topos), içerdiği cisimden farklı olması gerekmekte olup mekân "kaplayan cismin hareketsiz ilk sınırı" şeklinde aktarmaktadır.

Aristoteles'e göre mekân, maddi dünyada yer alan somut ve fiziksel bir sınırdır. Soyut değil, gözlemlenebilir bir gerçekliktir. Platon'un "evrensel kap" anlayışına karşılık, Aristoteles "bir cismi çevreleyen sınır" fikrini savunur.

Mikhail Bahtin, mekânı edebi metinlerde zaman-mekân iş birliği ile Kronotop kavramı ile açıklamıştır. Einstein'den etkilenecek onun Görelilik Teorisini edebiyatta uyarlamıştır. Kronotop kavramı hakkında Bahtin:

“Edebi bir yapıtın fiili bir gerçeklikle ilişkili sanatsal bütünlüğü, zaman- uzamıyla tanımlanır. Bu nedenle, bir yapıttaki zaman-uzam sanatsal zaman-uzamın bütününden yalnızca soyut analiz düzeyinde yalıtılabilecek bir değerlendirme boyutu içerir. Edebiyatta ve bizzat sanatta, zamansal ve uzamsal belirlenimler birbirinden ayrılmaz ve daima duyguların ve değerlerin izini taşır” (Bahtin, 2017: 296)

Edebiyatta zamanın ve mekânın ayrılmaz parçalar olduğunu geliştirmiş olduğu kronotop kavramıyla açıklamaktadır. Zaman mekândan ayrı ele alınamaz ve bu bağ sayesinde birbirleri hakkında karşılıklı bir üretim söz konusu olur.

Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük'te “mekân”; “Bulunulan yer, Ev, Belirli bir işe ayrılmış olan yer, İş yeri, gazino, buluşma yeri” (TDK, 2023, 2323) şeklinde tanımlanır.

Ferit Devellioğlu tarafından kaleme alınan *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat'te* Arapça “Kevn” kökünden türetilen mekân kavramı “1. yer, 2. mahal, 3. ev, oturulan yer” (Develioğlu, 2023: 699) anlamlarına gelir.

Eleştiri Terimleri Sözlüğü'nde mekânın tanımı şu şekilde geçer; “Hikâye olayların geçtiği, kişilerin yaşadığı yerler, kişilerin içinde yaşadıkları sosyal çevre ve kültürel ortam” (Huyugüzel, 2019: 306).

Mehmet Tekin tarafından kaleme alınan Roman Sanatı Romanın Unsurları 1 başlıklı eserde “mekân” unsurunu;

1. Olayların cereyan ettiği çevreyi tanıtmak
2. Roman kahramanlarını çizmek
3. Toplumu yansıtmak,
4. Atmosfer yaratmak (Tekin, 1991: 137) şeklinde açıklamaktadır.

Mekân kavramını Şerif Aktaş, “Vaka zincirini meydana getiren halkaların mahiyeti ve ona iştirak eden şahıs kadrosundaki fertlerin içinde bulundukları şartlar bu itibarı mekânın şekillenmesine tesir eden faktörler” (Aktaş, 1991: 141) den birisi olduğunu dile getirmekte ve devamında “Anlatıcının durumu, tanıtılan yere göre, bulunduğu mevki mekânın tanıtılmasında ehemmiyetli rol

oynar. Bunun için mekânın tasviriyle ilgili satırlar ve pasajlar üzerinde dururken bu mahallin kim tarafından ne zaman görüldüğünü ve kime anlatılmakta olduğunu araştırmak gerekir” (Aktaş, 1991: 141) Aktaş’a göre mekânın anlatımı olay örgüsüne, kahramanların durumunu ve anlatıcının anlatımına bağlı özellikler yardımıyla tasvir edilebilen roman unsurlarının en önemli öğelerinden biridir.

Zambak’a göre mekân unsurunu sadece edebi eserde yer alan bir sahne durumunda değil karakterlerin içinde bulundukları ruhî atmosferini yansıtan bir alan şeklinde açıklamaktadır:

Mekân, eşyaların belirli bir düzen yani kompozisyon şeklinde yer aldığı, vak’a zincirine bağlı bulunan birey ve birey dışındaki tüm canlı ve cansız unsurların öncelikle fiziksel mânâda varlıklarını kuşatarak anlatının türü ve konusuna göre, bireyi, üzerinde bulunduğu zeminle ruhî mânâda paradoksal ya da paralel ilişki içine sokabilecek alan (Zambak, 2007: 3).

Ramazan Korkmaz ise editörlüğünü Veysel Şahin ile yapmış olduğu Romanda Mekân başlıklı eserde yer alan “Romanda Mekânın Poetiği” başlıklı yazısında, mekânı “daha çok karakterin üzerinde geliştiği, büyüdüğü, eylemde bulunduğu ve kendini gerçekleştirdiği sorunsal niteli bir yer’dir” (Korkmaz, 2021: 25) şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım karakterlerin içsel dönüşümünü mümkün kılan dinamik bir yapı olduğunu vurgular. Mekân, bu bağlamda durağan bir arka planda değil; bireyin kimlik kazanma sürecinde aktif bir bileşen, hatta kimi zaman bir çatışma haline gelir.

Nurullah Çetin “Roman Çözümleme Yöntemi” başlıklı eserini 2006 yılında yayınlamıştır. Çetin, Mekânı; “romana özgü olay ya da olayların ve roman kişilerinin hareketlerine ayrılmış bir sahne olan yer” (Çetin, 2012: 133) olarak tanımlamaktadır. Eserinde mekâna yüklenen işlevler ve değerlerin ortaya konulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, konuya ilişkin ulaşılan kaynakların incelenmesi sonucunda mekân kavramının farklı yönleri ortaya konulmuştur. Araştırma, sırasıyla “Roman Hakkında”, “Romanın Mekânsal Yapısı” ve “Sonuç” başlıklarından oluşmaktadır.

1. Roman Hakkında

Sağırdere Romanı elli hanelik Çankırı şehrinde Yamören köyünde bulunan köyün cumhuriyetten sonra Anadolu köylüsünün bireysel ve

toplumsal halinin panoramasını toplumcu gerçekçi bir bakış açısıyla aktarılmaktadır. Roman başkışisi Kulaksız Mustafa'nın sevdiğine kavuşamaması ve bundan dolayı köyden ayrılıp Ankara'ya gurbete gitmesini konu almaktadır. Mustafa'nın bulunmuş olduğu köyde batıl inançlar, cehalet, kötülük, kurnazlık, gösteriş sevdası gibi köy içi hesaplaşmalarının bulunduğu bir köy tasvir edilmektedir. Gurbete giden köylünün aklının her zaman köyde olduğunu ve bulunduğu yere kendini ait hissetmemesinden dolayı romanın sonunda köyüne değişime uğramış bir birey olarak döner. Nitekim Tahir Alangu, Cumhuriyetten Sonra Hikâye ve Roman/3 başlıklı eserinde roman hakkında şunlar söyler:

“Şehri görmek ve orada çalışmakla birlikte Anadolu köylüsünün değişmez kalışının nedenlerine kadar iniyor. Dışarıya karşı kapalı, yüzyıllardır yaşama savaşının iyice pekiştirdiği, devletin ve kanunların dışına düşmüş, kendi eski töresel düzen ve yöntemlerini yürüten köylü yaşayışının gerçeğine işleyecek bir ustalığa ulaştığı görülüyor” (Alangu, 1965: 454-455).

Romanda köy içinde bulunan Sağırdere'nin suya en çok ihtiyaç duyulduğu bir dönemde kesilmesi romandan hareketle imgesel olarak kullandığı düşünüldüğünde eğitimsizliği ve cehaleti yansıtan bir mekân tasviri oluşturur. Nitekim Korkmaz'ın *“Sağırdere, Yamören Köyü'nün (kuzeybatısında) yazları kuruyan bir derecik olmaktan öte, romanda, cehalet ve sefaletle baş başa bırakılmış köylü insanın kendi trajik kaderiyle mücadelesini ve bu mücadelenin “arızalı”, “eksik” ve “tek boyutlu” yansımalarını sembolize eder. Bir kere “sağırlık” niteliği, başlı başına bir duyarsızlığı imler”* (Korkmaz, 1998: 43) değerlendirmesi bu görüşü açıklar niteliktedir.

1950 yılında Son Posta gazetesinde, 'Körduman' takma adıyla tefrika halinde yayımlanmış ve 'Saf ve temiz bir aşkı, köyün tüm özelliklerini en ince ayrıntılarıyla anlatan bu güzel ve cazip romanı baştan sonuna kadar zevkle takip edeceksiniz' şeklinde tanıtılmıştır. 1955 yılında ise Sağırdere romanı, İstanbul'da Remzi Kitabevi tarafından kitap olarak yayımlanmıştır. Kemal Tahir, bu eseriyle dikkatleri üzerine çekmiş; köyde yaşamamış olmasına rağmen, hapishane ortamında dinlediği olaylardan yola çıkarak bir kurgu oluşturmuş ve ardından kıymetli dostu Nazım Hikmet'in görüşlerini de alarak romanı kaleme almıştır. Nazım Hikmet, Malatya Hapishanesi'nde kaldığı dönemde Kemal Tahir'e yazdığı 22 Temmuz 1942 tarihli mektubunda *“Sağırdere romanı aydınlıktır, umutludur. O kadar ki kendisinden sonra hemen büyük Gorki bile okunsa Sağırdere tesirini ve ışığını kaybetmez.*

Sağırdere'yi aydınlatmak için hiçbir başka kitaba da ihtiyaç yoktur" (Hikmet, 1996:177) değerlendirmesini yapar.

2. Romanın Mekânsal Yapısı

Kemal Tahir'in Sağırdere romanı, mekânın yalnızca bir olay fonu değil, karakterlerin kaderini belirleyen etkin bir unsur olduğunu açık biçimde gösteren bir eserdir. Roman, Anadolu köyünü merkeze alarak; birey, toplum ve doğa arasındaki çatışmayı mekân üzerinden kurar. Bu mekânlar, hem sosyo-ekonomik düzenin hem de psikolojik sıkışmışlığın aynasıdır. Kemal Tahir'in amacı, köyün somut gerçekliğini göstermekten öte, o gerçekliğin tarihsel ve toplumsal nedenlerini açığa çıkarmaktır.

2.1. Köy: Durağanlığın ve Çatışmanın Merkezi

Romanın ana mekânı olan Yamörenköyü Kemal Tahir'in gerçekçi gözleminin ve toplumsal çözümlemesinin merkezindedir. Sağırdere'de köy, yalnızca bir yaşam alanı değil; ekonomik bağımlılıkların, geleneksel baskıların ve sınıfsal eşitsizliklerin yoğunlaştığı bir kültürel bir ortamdır. Köyde yaşam biçimleri, insan ilişkilerinin niteliğini belirler. Eserde Toprak hem geçim kaynağı hem de çatışmanın odağı sayılırken toprağın satılmaması gerektiği tezi savunulur.

Romandaki çatışmaları belirleyen unsurlar;

1. Kulaksız Yakup'un köyde gösteriş sevdası
2. Hakkı'nın kurnazlığı
3. Topal İsmail'in şeytani düşünceleri
4. Mustafa ve Vahit'in saf cahilliği

Başkişi Mustafa'nın babası Kulaksız Yakup'un köy içinde önemli bir konuma geldikten sonra yapmayı dilediği gösteriş sevdası, Hakkı'nın her konuda kendini haklı bulup kurnazlığı düşünmesi, Mustafa ve Vahit özelinde o dönem de yaşayan bazı insanların saf cahilliği ve en önemli çatışma unsurlarından biri olan şeytani karakter Topal İsmail'in sinsi planları hem Sağırdere hem de Körduman romanında Mustafa ve Vahit'in arasını bozup ilk başta dost olan bu iki arkadaşı birbirine düşman etmesiyle Mustafa'nın yakın arkadaşı Vahit'i öldürmesiyle son bulur. Topal İsmail Şeytani karakter olarak önemli bir konumdadır.

Anlatıda genel olarak kapalı mekânlar ağırlık bastığı için açık mekânlar kısmen kullanılmaktadır. Romanın içerisinde ilk yapılan Yamören tasvirlerinden biri kadınların eğlence yaptıkları evin kısa tasviridir. Bu tasvir roman içerisinde kullanılacak mekân tasvirlerinin örneği olacaktır. Bu kısım da yer alan tasvir çok kısa olmakla beraber gerçekçi bir gözlem aracılığıyla yazar/anlatıcı tarafından okuyucuya aktarılmıştır. Kemal Tahir yalnızca bir evin görüntüsüyle Yamören de bulunan tüm evlerin okuyucu tarafından hayal dünyasında canlandırmasına olanak sağlar:

“Yamören’in bütün evlerinde olduğu gibi kapının önünde bir sundurma vardı. Bunun kağı, sapan, tezek kerpiçleri, çalı çırpı demetleri duruyor, kapı merdivene açılıyordu. Merdivenin avlu tarafı tahtayla kapatılmıştı” (SD, 11).

Sağırdere romanında bireyin iç dünyasında yaşadığı gerilimleri çoğu zaman mekân aracılığıyla görünür kılar. Mustafa’nın aşkına karşılık bulamadığı sahnede geçen *“İçini çekti. Ümitsizlikle başını çevirdi. Yıkık okulun sofasında merdiven ağzı kuyu gibi karanlık görünüyor, karşı avluda Ayşe’nin serdiği çamaşırlardan biri akşam güneşiyle kırmızı kırmızı parlıyordu” (SD, 43)* ifadesi, bu anlatım biçiminin belirgin bir örneğidir. Burada mekân, karakterin içsel çatışmasının bir yansımasına dönüşür. *“Yıkık okulun sofası”* Mustafa’nın içsel çöküşünü ve geçmişe dair umutlarının yıkılışını simgelerken, *“merdiven ağzının kuyu gibi karanlık”* oluşu, karakterin içine düştüğü umutsuzluk boşluğunu temsil eder. Buna karşılık *“Ayşe’nin çamaşırlarının akşam güneşiyle kırmızı kırmızı parlaması”*, arzu ve yaşama isteğinin sembolüdür. Ancak Mustafa bu manzarayı yalnızca uzaktan seyreder; bu da onun erişemediği sevgiye, yani arzu ile gerçeklik arasındaki çatışmaya işaret eder. Böylece Kemal Tahir, fiziksel mekânı karakterin ruhsal gerilimini derinleştiren bir araç hâline getirir ve romanın genelinde belirgin olan *“insanın iç dünyası ile çevresel koşullar arasındaki çatışmayı”* sembolik düzlemde somutlaştırır.

Muhtar odasının karşısında yer alan dut ağacı aracılığıyla köyün fiziksel atmosferini ve toplumsal yapısını yansıtır. Anlatıcı, bu ağacın köyde eşi benzeri olmadığını özellikle vurgular: *“Muhtar odasının karşısındaki dut ağacının dallarını kar kaplamıştı. Elli evlik ‘koca’ Yamören’de bu duttan başka ağaç yoktu” (SD, 13).* Bu mekân tasviri, köyün doğal çevresindeki yoksunluğu ve fiziki çoraklığı görünür kılarken, aynı zamanda köylünün doğayla mücadelesini ve üretim koşullarının sınırlılığını da sezdirir. Ayrıca ağacın yalnızca Muhtar odasının karşısında

bulunması, köydeki otorite figürlerinin ayrıcalıklı konumlarına dair sembolik bir anlam taşır. Bu durum, doğanın bile belli bir gücün himayesi altında varlık gösterebildiği bir toplumsal yapıya işaret eder. Kemal Tahir'in romanlarında sıkça rastlanan bu tür mekânsal detaylar, yerel yöneticiler, ağalar ya da muhtarlar gibi otoriteyi temsil eden figürlere yönelik eleştirel bir bakışın temsili olarak okunabilir. Böylelikle yazar, köyün fiziksel yoksunluğunu toplumsal adaletsizliğin bir izdüşümü olarak kurgular ve mekân aracılığıyla sınıfsal çatışmayı görünür kılar.

Sağırdere'nin kıvrımlı, kayalık ve kuytu yapısı; hukuki denetimden kaçan Kulaksız Yakup'un sayımdan gizlediği hayvanları saklamasına olanak tanıyarak yasadışı düzenin mekânsal karşılığını oluşturur. Yakup Ağa'nın bu alanı "dallarla kapatması", doğa üzerinde kurulan tahakkümün, dolayısıyla kırsal bölgelerdeki gayriresmî güç odaklarının sembolik bir yansımasıdır. Anlatıcının "adam kessen bilinmez" şeklindeki ifadesi, bu mekânın yalnızca gizlenme ya da saklanma işlevi taşımadığını, aynı zamanda şiddet ve suçun meşrulaştırılabildiği bir alana dönüştüğünü gösterir. Böylelikle doğa, bir yandan sığınak ve korunaklılık işleviyle insanın yanında yer alırken, diğer yandan eleştirilen toplumsal düzenin sürdürücüsü konumuna gelir:

"Yağmurlar kesildi kesileli, suyu yarı yarıya azalmış olan Sağırdere, burada yüksek kayaların arasından dolana dolana akıyordu, başını taşlara vurdukça köpür köpür köpürüyordu. Yamören'de sayımdan kaçırılan hayvanlar eskiden beri buraya gizlenmekteydi. İki dirsek arasında, on beş metre aralığı Yakup Ağa, dallarla kapatmıştı. 'Şuraya bak! Kuytu ki, adam kessen bilinmez! ...'" (SD, 58).

Buna karşılık, romanın ilerleyen bölümlerinde köyün tamamının görüldüğü açık bir manzara tasviri yer alır: *"Yukarı Mahalle, Orta Mahalle, Aşağı Mahalle... Elli hanelik Yamören öylece görünüyor. Dut ağacı yapraklanmış, köyün bahçeleri aşağıda hep yeşermiş... Köy bir güzel olmuş canım! Hey Yamören"* (SD, 70). Bu sahne, kapalı ve karanlık mekânların aksine, doğanın yeniden canlandığı, köyün bütün unsurlarının görünür hâle geldiği bir açıklık ve canlılık atmosferi oluşturur. Bu iki mekân tasviri birlikte değerlendirildiğinde, Sağırdere'de mekânın yalnızca fiziksel bir çevre değil, güç, suç, görünürlük ve görünmezlik arasındaki toplumsal çatışmaların dinamik bir göstergesi olduğu görülür.

2.2. Ankara: Umudun ve Yabancılaşmanın Mekânı

Romanın “Gurbet” başlıklı ikinci bölümünden itibaren mekân değişmiştir. Yamören’den ayrılacak genç delikanlılar Sımcık durağında tren istasyonunda beklemektedirler. Özellikle Mustafa Yamören’den ayrıldıktan sonra mekânlar onun için çok farklı bir hâl almasına sebep olmuştur. Çünkü hayatı boyunca hiç köy dışına çıkamamış bir genç köyde aşkına karşılık bulamaması sonucunda köyden ayrılıp bambaşka mekânlarda kendini şaşkın bir şekilde bulur.

Mustafa’nın köyden Ankara’ya gelişi, yalnızca fiziksel bir yer değişimi değil, aynı zamanda bireyin iç dünyasında yaşadığı varoluşsal bir sarsıntının başlangıcıdır. Yazar, bu sahnede dış dünyayı betimleyen bir anlatıcı görünümünde olsa da odak Mustafa’nın iç dünyasında yoğunlaşır ve üçüncü şahıs anlatıcı aracılığıyla karakterin ruhsal karmaşası derinleştirilir:

“Ankara’ya geldikleri zaman, Mustafa’nın kafası kazan gibi olmuştu. Ayağının bastığı toprak sallanıyordu. Bir merdivenden yerin altına indiler, tahta döşemeli bir yoldan geçip başka bir merdivenden yerin yüzüne çıktılar. Şehre doğru yürürlerken, Mustafa, arkadaşlarını kaybetmek korkusuyla iki yanına bile bakmadı. Gel de yitmekten korkma bakalım! Evler, yollar, adamlar, madamlar birbirlerine benzer ama, bu kadar mı benzer?” (SD, 174).

Bu sahne, Sağırdere’deki mekânsal çatışmanın en belirgin örneklerinden biridir. Köyün dar, tanıdık, kapalı çevresinden çıkıp Ankara’nın kalabalık, gürültülü ve yabancı mekânına adım atan Mustafa hem fiziksel hem de psikolojik düzlemde bir yönsüzlük duygusu yaşar. “Ayağının bastığı toprak sallanıyordu” ifadesi, yalnızca fiziksel bir sarsıntıyı değil, aynı zamanda karakterin kimliksel ve duygusal dengesinin bozulduğunu gösterir. Mustafa’nın “arkadaşlarını kaybetmek korkusuyla iki yanına bile bakamaması”, onun kalabalık içindeki yalnızlığını ve çevreyle bağ kuramama hâlini somutlaştırır. Bu yönüyle Ankara, karakterin iç dünyasındaki kararsızlık ve yabancılaşmanın mekânsal karşılığı hâline gelir.

Kemal Tahir, şehir tasvirini labirentimsi bir yapı olarak kurgular: yer altına inilmesi, karanlık geçitlerin ve merdivenlerin varlığı, bireyin yön duygusunu yitirdiği bir mekân atmosferi oluşturur. Bu yönüyle Ankara, köyün açık ve tanımlı alanlarının aksine, karmaşık, değişken ve tehditkâr bir labirent mekân özelliği taşır. Romandaki “bir merdivenden yerin altına indiler... başka bir merdivenden yerin yüzüne çıktılar” ifadesi, karakterin hem fiziksel hem ruhsal bir iniş-çıkış döngüsü yaşadığını simgeler. Şehrin

bu karmaşık yapısı, köyden gelen birey için yalnızca bir “modernleşme alanı” değil, aynı zamanda kaybolma ve silinme riski taşıyan bir yabancılaşma mekânıdır.

Mustafa’nın gözlemi olan “Evler, yollar, adamlar, madamlar birbirlerine benzer ama, bu kadar mı benzer?” cümlesi, bireyin tekdüze kent yaşamı karşısında duyduğu şaşkınlığı ve kimlik erozyonunu ortaya koyar. Bu benzerlik, modern kentte bireyin anonimleşmesini, özgünlüğünü yitirmesini sembolize eder. Dolayısıyla şehir, köydeki sınırlı ama tanımlı toplumsal yapıdan farklı olarak, bireyin kendini konumlandırıamadığı kimliksizleştirici bir alana dönüşür.

Kemal Tahir, bu sahnede mekânın psikolojik etkisini son derece bilinçli bir biçimde kurgular. Ankara, köy yaşamının durağan, kapalı dünyasına karşı bir dinamizm sunsa da bu dinamizm karakter için kaotik bir tehdit niteliğindedir. Şehir, bireyin kendini yeniden tanımlaması için bir fırsat değil; kimliğini, aidiyetini ve güven duygusunu kaybettiği bir yabancılaşma alanıdır. Bu bakımdan Sağırdere’de köy-şehir karşıtlığı yalnızca mekânsal bir değişim değil, aynı zamanda bireyin iç dünyasında süregelen gelenek ile modernlik, aidiyet ile yabancılaşma arasındaki çatışmanın da somutlaştığı bir dönüşüm sürecidir.

Sonuç olarak, Mustafa’nın Ankara’ya gelişi, Sağırdere’nin genelinde var olan “insan ile çevresi arasındaki uyumsuzluk” temasının mekânsal bir tezahürüdür. Bu sahnede mekân, karakterin ruhsal çözülmesini hızlandıran, onu yabancılaştıran ve içsel dengesini sarsan bir güç olarak konumlanır. Kemal Tahir, mekânı bir “çatışma alanı”na dönüştürerek bireyin toplumsal değişim karşısındaki bocalamasını görünür kılar; böylece şehir hem modernleşmenin hem de kimlik kaybının sembolü hâline gelir.

Mustafa ve arkadaşlarının kalacakları Bentderesi’ndeki hanlardan birine girdikleri sırada han hakkında yapılan mekân tasviri, hanın bakımsız, eski ve pisliğini açığa çıkarır. Mustafa buradan Cemal Usta’nın yanına gideceği sürece kadar bu han diğerleri için bir anlam ifade etmez iken Mustafa için olumsuz bir atmosferdir. Mustafa üçüncü şahsın bakış açısıyla bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Ankara’nın hanı taştan yapılmıştı, eskiydi: Tuttukları küçük odanın tahta döşemeleri hiç su yüzü görmemişti. Duvarlarda tahtakurusu öldürmüşler, her tarafı batırmışlardı. İki Küçük pencerenin camlarını toz kir kapattığından, avlu görünmüyordu” (SD, 174).

Bu alıntı, Mustafa'nın Ankara'daki ilk deneyiminde mekân ile kurduğu olumsuz ilişkinin bir uzantısıdır. Bentderesi'ndeki han, yalnızca fiziksel bir barınma alanı değil, aynı zamanda karakterin yabancılaşma ve aidiyetsizlik duygusunu derinleştiren bir çatışma mekânıdır. Romanda köyden kente geçişle birlikte değişen mekân atmosferi, toplumsal ve ruhsal dönüşümün simgesel bir yansıması hâline gelir.

Bu sahnede hanın “taştan yapılmış”, “eski”, “kirli” ve “ışık almayan” olarak betimlenmesi, modernleşen Ankara'nın arka sokaklarında gizlenen sefaletin bir temsili gibidir. Mustafa'nın bakış açısından verilen bu betimleme hem karakterin içsel dünyasındaki karanlığı hem de kentin alt sınıflarının yaşadığı mekânsal sıkışmışlığı yansıtır. Pencerenin “avluyu göstermeyecek kadar kirli” oluşu, dış dünyayla kurulamayan bağlantıyı, yani Mustafa'nın dış dünyadan ve umutlarından kopuşunu simgeler.

Dolayısıyla han, bu noktada hem fiziksel hem psikolojik bir çatışma alanı hâline gelir. Köydeki açık, doğal ve tanıdık mekânlardan farklı olarak; burada kapalı, havasız ve tehditkâr bir alan tasviri yapılır. Bu karşıtlık, köyün sade doğallığıyla kentin kirli karmaşası arasında bir gerilim oluşturur. Mustafa'nın ruh hâli, içinde bulunduğu bu mekânın koşullarıyla paralel biçimde karamsar, sıkışmış ve çıkışsız bir hâle bürünür.

Sonuç olarak Bentderesi'ndeki han, karakter-mekân çatışmasının yoğunlaştığı bir kesit olarak değerlendirilebilir. Kemal Tahir, bu tasvir aracılığıyla yalnızca bir barınma yerini anlatmakla kalmaz; Anadolu insanının köyden kente geçiş sürecinde yaşadığı uyumsuzluğu, toplumsal sınıf farklılıklarını ve modernleşmenin eşitsiz yüzünü de görürüz kılar.

Mustafa'nın Bentderesi'ndeki hanla ilk karşılaşması, onun Ankara'da yaşadığı yabancılaşma ve yalnızlık deneyiminin somut bir örneğidir. Hanın fiziksel özellikleri “taştan yapılmış, eski, tahta döşemeleri hiç su yüzü görmemiş, duvarlarda tahtakurusu istilası” karakterin mekânla kurduğu ilişkiyi olumsuz bir biçimde biçimlendirir (SD, 174). Mustafa, hanı yalnızca bakımsız ve pis bir barınak olarak algılamaz; aynı zamanda mekânın karanlık ve kapalı yapısı, onun içsel çatışmasını ve çaresizlik duygusunu güçlendirir.

Ertesi gün Mustafa, işten atılmasından sonra hanın boş olduğu sabah saatlerinde uyandığında mekânın olumsuz etkisi derinleşir ve psikolojik çağrışımlar ön plana çıkar: “Tavandaki direkler isten kapkara olmuştu. Duvarda soba deliği görmediğinden, 'Demek kışın burada oturanlar odunu

mangalda yakıp ısınmışlar,’ dedi. Demirli pencerelere bakarken Reşit emmisiyle gittiği Çankırı Mahpusunu hatırladı. Evet, Çankırı mahpusdamı bu hana benziyordu” (SD, 184). Mustafa’nın hapishane ile han arasında kurduğu bağlantı, mekânın sadece fiziksel değil, psikolojik bir tutsaklık alanı olarak işlev gördüğünü ortaya koyar. Böylece han, karakterin içinde bulunduğu belirsizliği, güven eksikliğini ve modern şehir yaşamında hissettiği yabancılaşmayı somutlaştırır.

Mekânın olumsuzluğu Mustafa’nın yalnızlık duygusunu da pekiştirir. Şehrin karmaşasında yolunu kaybetme korkusu, işsizliği ve tanıdık mekânların yokluğu, onun yönsüzlük ve çaresizlik hissini artırır: “Gölgesine bakarak giderken, sabah karanlığında çıkıp akşam karanlığında döndükleri için hanın yolunu şimdi bir başına bulamayacağı aklına geldi. Hemen durup döndü. ‘Nereye ulan! Taş ocağını yitirmelisin ki...’ Korkudan sırtı ürpererek bir ileri bir geri bakıyor, dünyada tek başına kalmanın dehşetini ilk defa duyuyordu” (SD, 179). Bu pasaj, hanın kapalı, karanlık ve tehditkâr atmosferinin Mustafa’nın psikolojik çatışmasını ve şehir karşısındaki yabancılaşmasını pekiştiren bir unsur olduğunu göstermektedir.

Mustafa için çalıştığı han ile yaşadığı konak arasında kalan dünya onun için bir bilinmezdir. Onu dehşet verici bir kaybetme korkusu sarmıştır:

“(...) Gölgesine bakarak giderken, sabah karanlığında çıkıp akşam karanlığında döndükleri için hanın yolunu şimdi bir başına bulamayacağı aklına geldi. Hemen durup döndü. “Nereye ulan! Taş ocağını yitirmelisin ki...” Korkudan sırtı ürpererek bir ileri bir geri bakıyor, dünyada tek başına kalmanın dehşetini ilk defa duyuyordu” (SD, 179).

Mustafa için han ile konak arasındaki yol, bilinmezlik, yönsüzlük ve yalnızlık duygusunu somutlaştıran bir çatışma alanıdır. Böylece yazar, köyden kente göç eden bireyin şehirle kurduğu ilk temasın hem fiziksel hem psikolojik boyutlarını derinleştirir.

Mustafa’nın vitrin camında kendini görmesi, mekân aracılığıyla benlik farkındalığını deneyimlediği önemli bir sahnedir:

“Yürüyeceği sırada, camekânın içindeki kocaman aynada kendisini gördü. Ellerini arkasından çözüp iki yanına bıraktı. Yüzü hem kara hem küçüktü... Omuzları geniş, göğsü kabarık olduğundan kafası ceviz kadar görünüyordu” (SD, 188).

Bu sahnede Mustafa, fiziksel özelliklerine dikkat kesilmekle birlikte kendini beğenmemesi, kendine ulaşamama ve aidiyetsizlik duygusunu açıklar. Yani mekân, yalnızca gözle görülen çevre değil, karakterin psikolojik durumunu yansıtan bir aynadır.

Ertesi gün, iş bulma ümidiyle meydana gittiğinde, Ankara'nın açık mekânları aracılığıyla Mustafa, şehrin farklı bir yüzüyle tanışır:

"Buradan ilerisi insanın aklını şaşıracak bir yerdi... Ankara'nın evler, hep bir sıra üzerine asker gibi dizilmiş, kat kat yüksek, güzel yapılar... Tümü taştan... Birisine girip merdivenleri çıktılar... Güzel bir kız, Mustafa'nın elindekileri aldı. Evin döşeme tahtaları halıdan, kilimden görünmüyordu" (SD, 198).

Burası, karakterin daha geniş ve görkemli bir mekân ile karşılaşmasını sağlar; açık alanlar Mustafa'ya şehirdeki sosyal düzeni ve modern yapıları görünür kılar, ancak aynı zamanda onun köyden getirdiği bakış açısıyla hâlâ yabancılaşmasını sürdürür.

Sonuç

Kemal Tahir'in *Sağırdere* romanında mekân, yalnızca fiziksel bir çevre olarak değil, karakterlerin ruh hâli, toplumsal konumları ve çatışmalarıyla doğrudan ilişkili bir araç olarak işlev görür. Yamören'de köy mekânları, dar, tanıdık ve doğal yapısıyla karakterlerin içsel dünyalarına uyum sağlarken, köydeki evler ve Muhtar odası gibi kapalı mekânlar, bireylerin toplumsal ilişkilerini ve otorite yapılarını görünür kılar. Buna karşılık Sağırdere, göl kıyısı, dağlar ve köyün açık mahalleleri, karakterlerin fiziksel ve duygusal alanlarını genişleten açık mekân örnekleridir.

Mustafa'nın Ankara'ya geçişiyle birlikte mekân, onun için yabancılaşma, yönsüzlük ve yalnızlık duygularını tetikleyen bir unsur hâline gelir. Bentderesi'ndeki han, çalışma alanları ve konaklar, kapalı, karanlık ve tutsak edici yapılarıyla Mustafa'nın psikolojik çatışmasını görünür kılar; aynı zamanda şehrin karmaşık yapısı, karakterin yön bulma ve aidiyet duygusunu sarsar. Mustafa'nın vitrin camındaki yansıması ve bakanlıklara doğru ilerleyişi gibi sahneler, mekân aracılığıyla benlik farkındalığı, hayal kırıklığı ve modern şehir karşısında yabancılaşma deneyimini somutlaştırır. Açık mekânlar karakterin gözünü şehirdeki düzen ve büyüklüğe açarken, kapalı mekânlar onun yalnızlık, korku ve çaresizlik duygusunu pekiştirir.

Sonuç olarak, *Sağırdere* romanında mekân, yalnızca romanın atmosferini kuran bir unsur değil, karakterlerin içsel ve toplumsal çatışmalarını görünür kılan, psikolojik ve sembolik bir araç olarak işlev görür. Kemal Tahir, köyden kente geçiş sürecinde mekânı hem bir çatışma alanı hem de bir içsel yansıma aracı olarak kullanarak, bireyin toplumsal değişim karşısındaki bocalamasını ve kimlik sorgulamasını etkili biçimde okuyucuya aktarır. Bu bağlamda, mekânın roman boyunca taşıdığı çok katmanlı işlev, karakter-çevre ilişkisinin incelenmesinde temel bir odak noktası olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (1991). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Akçağ Yayınları.
- Alangu, T. (1965). *Cumhuriyetten sonra hikâye ve roman* (Cilt 3). İstanbul Matbaası Yayınları.
- Bahtin, M. (2017). *Romanda zaman ve kronotop biçimlerine ilişkin sonuç niteliğinde kanılar*. Karnaval'dan romana içinde (ss. 295-312). Ayrıntı Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Çetin, N. (2012). *Roman çözümleme yöntemi*. Öncü Kitap.
- Devellioğlu, F. (2023). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hikmet, N. (1996). *Kemal Tahir'e mahpusaneden mektuplar*. Milliyet Yayınları.
- Huyugüzel, Ö. F. (2018). *Eleştiri terimleri sözlüğü*. Dergâh Yayınları.
- Korkmaz, R. (2015). *Yazınsal okumalar*. Kesit Yayınları.
- Korkmaz, R. (2021). *Romanda mekânın poetiği*. R. Korkmaz & V. Şahin (Ed.), *Romanda mekân poetiği ve çözümlemeler* içinde (ss. 9-26). Akçağ Yayınları.
- Tahir, K. (2016). *Sağırdere*. İthaki Yayınları.
- Tekin, M. (2020). *Roman sanatı: Romanın unsurları 1*. Ötüken Neşriyat.
- Tosun, N. (2025). *Yazma dersleri: Ahmet Mithat Efendi'den Tomris Uyar'a*. Ketebe Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2003). *Türkçe sözlük* (12. bs.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zambak, F. (2007). *Türk romanında mekân* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi].

Bir Tereddüdün Romanı: bir ulus devletinin ideolojisine dil ile itiraz

*Nilgün Katipoğlu**

Giriş

Bir Tereddüdün Romanı, Peyami Safa'nın 1933 yılında kaleme aldığı romanlarından biridir. Adından mülhem 'şüphe' ve 'tereddüt' sözlerinin bir dünya görüşünü özetlediği bu romanda Safa'nın, diğer romanlarında ele aldığı meseleleri devam ettirdiğini söylemek mümkündür. 1931 yılında yazılan Doğu-Batı çatışmasının en ince ayrıntılarına kadar mesele edildiği *Fatih-Harbiye* romanının arkasından, 1933'te *Bir Tereddüdün Romanı* gelir. Bu romanda, aşk hikayesi kurgusu içerisinde müzmin bir bahis olan Doğululuk-Batılılık problemleri karşımıza yeniden çıkar. Münebbih bir yazar diyebileceğimiz Peyami Safa, zaten edebi verimlerinin hemen hepsinde, romanları olsun veya düzyazıları olsun, mesele ettiği Şark-Garb karşıtlığını, iktisadi problemleri, modern hayatın götürülerini, bohem kavramını, entelektüel/aydın olma sınırlarını, kadın-erkek münasebetlerini, cemiyet-fert ilişkisini, inkılâp karşısında dil hususiyetlerini dert edinmeyi seçer. Bu meselelerin hepsi Cumhuriyet yıllarının tartışmalı konularıdır. Eskisinden farklı olan, yönetim biçiminden harflerine, ekonomisinden giyimine değin başka türlü yaşam koşullarının oluşturulduğu Cumhuriyet devri, tabii olarak pek çok farklı görüşe sahne olmuştur. Bu tartışmalar düşüncenin, siyasetin olduğu kadar sanat ve edebiyatın da belirleyicisi olmuştur. Edebi mahsullerdeki konu ve dil tercihinin arkasında, her görüşten yazar için, ortak bir soru vardır: Hem birey hem toplum, bu yeni hayatı nasıl yaşayacak?

* Dr. Bağımsız Araştırmacı, nilgunkatipoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1561-6281>

İdeoloji Kavramının Kökeni ve Yaygınlaşması

İdeoloji sözü, 18. yüzyılda Fransız Devrimi ile gün yüzüne çıkmış ve bugüne değin filozof ve araştırmacıları hakkında düşündürmüştür. Tarihsel sürecinde Bacon'dan başlayıp Helvetius, Holbach, Tracy, Napoleon'a uzanmış, Karl Marks ve Lenin'de birbirine zıt iki anlam kazanıp oldukça popülerleşmiştir. Marks, Marksizme bir ideoloji olarak bakmamıştı. Ona göre Marksizm dünyayı *doğru* algılamayı mümkün kılan araçtı. Marks'ın 'Marksist değilim' deyişini böyle anlamak gerek: Marks kendi görüşünün -sonradan çıkan tabirle- bir 'izm' olmadığı kanısındaydı. Bu açıdan ideoloji deyişi, Marksistler arasında bile uzun zaman tamamen olumsuz bir çağrışımla yaşadı. 20. yüzyılda bu değişmişti, ideoloji Marksistler arasında olumsuz çağrışımlarını kaybetmişti. (Mardin, 1995: 19)

İdeoloji kelimesinin gerçek 'gerçek'i arama, gerçek olan 'bilgi'ye yanlıgsız ulaşma gibi bir amacı varken Marks'ın yüklediği olumsuz anlamın aksine Lenin, ideoloji sözünün üzerine adeta yeni bir inşa kurmuştur. "Marksizm Rus tarihinin ve bugünün dışında hiçbir şeyin üzerinde kurulmamaktadır. Marksizm çalışan sınıfın bir ideolojisidir." (Özbek, 2011: 77) Lenin'in açıklıkla ideoloji kelimesine vurgu yaptığını görürüz bu tanımda. Nitekim araştırmacılar Marks ile Lenin arasındaki bu zıt anlam verme işini dile getirmişlerdir. Verilen bir kavgada, felsefeye değil de Marks'ın sağladığından daha açık bir eylem çağrısına ihtiyaç belirmişti. Lenin'in ideoloji sözcüğünü olumlu anlamda kullanmaya başlaması, bu eylem zorunluluğunun ve Lenin'in yeni eylem yöntemleriyle ortaya çıkışının ürünü olmuştur. Böylece, Lenin'le birlikte ideolojinin olumsuz çağrışımlarının çok azaldığını, Marksist eylemin bir parçası haline geldiğini görüyoruz. Lenin de Marks gibi şüphesiz kendi fikirlerinin 'gerçek' gerçeği yansıttığından emindi: fakat Marks'ın stili ile Lenin'in stili arasındaki büyük farkı görmemek mümkün değil. Bu yeni Marksistlerce onaylanmış şekliyle, ideoloji bir eylem aracı olmuştur. (Mardin, 1995: 19)

Tarihsel sürecinde başka başka anlamlar yüklenen ideoloji, siyasetin onu sahiplenmesi ile daha da çeşitlenecektir. "Asıl 'ideoloji çağı', büyük kitlelerin politikaya katılması ile başlar. 19. yüzyılın sonuna doğru gerçekleşen bu siyasal yapı değişikliği büyük siyaset demagoglarının politika arenasında çok etkin olmaya başladıkları bir devirdir." (Mardin, 1995: 48) Nitekim bugün siyaset araştırmacılarının ideoloji kavramı etrafında çetrefil yorumlar ve bilgiler ile mücadele ettiklerini biliyoruz. Marks ve Lenin'in ardından kavram, fazlaca destek veya eleştiri alarak yola

devam etmiş; Lukacs, Gramsci ve Althusser gibi isimlerce de irdelenmiştir. Althusser ideoloji'yi özellikle devletin nasıl kullandığını araştırmış, bu bağlamda tanımlar getirmiştir. "Marksist teoride Devlet Aygıtı'nın (DA) şunları kapsadığını anımsatalım: Hükümet, İdare, Ordu, Polis, Mahkemeler, Hapishaneler vb." (Althusser, 2014: 50) Teoriye göre Devlet Aygıtı ile Devletin İdeolojik Aygıtları arasında önemli bir fark vardır. DA, öncelikli olarak baskı ve şiddeti kullanırken, DİA öncelikli olarak ideolojiyi kullanır. DİA kısaltması ile yazılan Devletin İdeolojik Aygıtları'nı ise şöyle sıralar Althusser: "Dinsel DİA (farklı Kiliselerin oluşturduğu sistem), Okul DİA'sı (farklı, gerek özel gerekse devlet okullarının oluşturduğu sistem), Aile DİA'sı, Hukuki DİA, Siyasal DİA (değişik partileri de içeren sistem), Sendikal DİA, Haberleşme DİA'sı (basın, radyo, televizyon vb.), Kültürel DİA (edebiyat, güzel sanatlar, spor vb.)" (2014: 51) Althusser'in, devletin kullandığını ileri sürdüğü ideoloji araçlarına baktığımızda bugün için de geçerli olan kıstaslar olduklarını görmekteyiz. Okullardan, mahkemelere, hapishanelerden, dini kurumlara kadar devletin yasak ve izinleri ölçüsü ile karşı karşıya kalıyoruz. Okullarda belirli bir müfredat işlenirken, Atatürk İlke ve İnkıpları Tarihi sınırları dışına çıkılmazken, hukukta devletin kanunları esnetip genişletebildiğine şahit oluyoruz. Dini kurumlar, misalen Diyanet kurumu, devlete bağlı teo-politik bir bilgilendirme yapıyor, mezhep seçiminin dışına çıkan vaazlardan uzak duruyor. Günümüzdeki devlet ideolojisi Cumhuriyet yıllarında kurulan ulus devlet anlayışından farklı değildir. Althusser, sınıflandırdığı ideoloji aygıtlarını 1969-70 yılında *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* adlı makalesinde (sonra kitabında) yayımlar. Zaten dünyadaki yankılara bakıldığında uluslaşma politikalarının Avrupa'da çoktan yerleştiği ve oradan her yana yayıldığı görülecektir.

Seton-Watson, uluslaşma sürecini 'eski ve yeni uluslar' diye ikiye ayırarak Avrupa ve diğer kıtalardaki uluslaşmayı analiz eder. "Dolayısıyla eski ve yeni uluslar arasındaki ayrım, tarihsel olmaktan ziyade ulusal bilincin kendiliğinden veya eğitilmiş küçük bir azınlık tarafından oluşturulması ile ilgilidir." (Sadoğlu, 2003: 19) Batı Avrupa'nın birçok ülkesi eski uluslardan sayılır. "Bu kategoriye İngiliz, İskoç, Fransız, Hollanda, Danimarka, İsveç, Macaristan, Polonya ulusçuluklarını dahil eder. Yeni uluslar ise, Almanya ve İtalya'da olduğu gibi küçük siyasal elitlerin siyasal bilinç formasyonu oluşturmaları üzerine yakın zamanda ortaya çıkan ulusçuluklardır." (Sadoğlu, 2003: 19) Bu bağlamda Türkiye'yi koyacağımız kategori yeni uluslar olmak durumundadır. Kendisinden önceki Jön

Türkler'in, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin hazırlığını yapmış olduğu üzere, Kemalist Devrim, bir imparatorluk bakiyesinden Türk ülkesi inşa etmiştir. Fakat bu bina, söylenildiği gibi siyasal düşünürlerin, aydınların ve elitlerin kurulmasına zorunlu biçimde karar vermiş olduğu bir yapıdır. Gerçi Türkiye örneğinde, halkın bu radikal değişimde desteği bütünüyle yok denilemez. Ülke halkı topraklarını 'düşman olandan' / 'batıdan' / 'kafirden' korumak, vatanın sınırlarını elde tutmak ve bağımsızlığı kaybetmemek adına savaşların tümünde seferber olmuştur. Bu da halkın varlığını düşüncede ve siyasalda etkin kılmaya da pratikte etkin kılar. Bu karar veren siyasal elitlerin taşıdığı fikirlere dönüp bakacak olursak, ideolojiye yeniden varmış oluruz. "Alter'e göre bir ideoloji olarak ulusçuluk bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır." (Sadoğlu, 2003: 20) Türk adından Türkiye'yi yaratan ulusçu politika da dünyadaki uluslaşmış devletleri takip edecekti. Eski ulus değil, yeni ulus örneği olan İtalya için başbakanı şöyle diyecektir: "İtalya'yı yarattık, şimdi İtalyanları yaratmak zorundayız." (Sadoğlu, 2003: 21) Önce İtalya'nın sonra İtalyanların yaratılması gibi önce Türkiye'nin yaratılması ve sonra da Ermenilerin, Rumların, Kürtlerin, Arapların, Makedonların, Arnavutların, Boşnakların, Çerkeslerin, Lazların vb. Türk olmasını istemek, "Ne mutlu Türküm!" demelerini istemek zorunda idik.

Kendi siyasal sınırlarında meşru güç kullanma tekeline sahip devletler; ulusal bir dil, ortak bir eğitim sistemi, zorunlu askerlik yükümlülüğü gibi nüfusu kendi içerisinde türdeşleştirici ve diğerlerinden farklılaştırıcı politikalar izlediler. Tilly'nin belirttiği gibi, tam da bu aşamada ulusal semboller belirginleştirildi, ulusal diller standardize edildi ve ulusal emek piyasaları organize edildi. Savaşın bizzat kendisi homojenleştirici bir deneyim oldu ki o savaşlarda tüm ulusu askerler temsil etti ama yoksunluğa ve sorumluluğa sivil halk da katlandı. Sonuç olarak aynı devlet içindeki demografik özellikler birbirine benzemeye ve diğer devletlerin içindekilerden de yaygın olarak farklılaşmaya başladı. (Sadoğlu, 2003: 21)

Edebi Metinde Uluslaşma Politikası ve Ulusal Dil

Edebi bir tür olarak roman örnek seçildiği ve uluslaşma politikaları esnasında, edebi bir metnin bu ideolojilerden nasıl etkilendiğini görebilmek için önce 'ulusal dil' politikasının nasıl işlediğini anlamalıyız. Türkiye'yi başka ülkelerden ayıran, kendi içindeki farklılıkları ise Türkçe'de toplayan bu dil politikasının, Peyami Safa'nın 1933 yılında yazdığı bu romanında nasıl karşılandığına bakalım.

Safa, Cumhuriyet yıllarında bizatihi bir yazar ve düşünür olarak hem romanlarında hem de gazete ve dergilerdeki köşe yazılarında yaşanan değişimlere karşı fikirlerini açıkça savunuyordu. Dil konusunda eski sözcükleri tasfiye edenlere muhalif, Osmanlıca kelimeleri kullanmayı seçiyor; *Osmanlıca, Türkçe, Uydurmaca* isiminde yazılar kaleme alıyordu. Kurmaca bir metin olarak *Bir Tereddüdün Romanı*’nda da dile dair görüşlerinin pratiğini yaptığını söylemek mümkündür. Romanda dil bütünüyle eski sözcüklere açık, Osmanlıca kelime kullanımına dikkatlice ve özenle yer verilmiş durumdadır. Bir sayfa içerisinde ortalama 300 kelime var ise bunların yaklaşık 20 ile 30’a yakını Osmanlıca kelime ve terkiplerden seçilmiştir. Çağdaşı bazı yazarların eski sözcükleri kullanmama tercihinine karşılık Safa, açıkça eski söz gruplarını kullanmayı seçer ve sever.

İzdivaç demiş olabilirim, her evliye göre değişen, hatta her evlinin *muhtelif* yaşayış *safhalarına* göre değişen bir *terkiptir*; bu meselede *umumi fikirler* ve *tecritler*, *hususî vaziyetleri*, *ihmal* ettikleri için, yanlış olmak tehlikesine *maruzdurlar*. Mesela *müvellidülma* ile *müvellidül humuzanın* birleşmesinden su çıkar; fakat bu iki *unsurdan* birinin büsbütün başka bir unsurla birleşmesinden de ayrı terkip *hasıl* olur. Kimya ilmi gibi bir de ayrıca ihtiyaç *nazariyesi* yapabilmek için böyle yüz binlerce *ferdî* unsurların vücuda getirdikleri (...) (Safa, 2007: 31)

Örnek getirilen paragrafta 18 farklı Osmanlıca kelime seçimi yapılmıştır. Bir başka paragrafı okuyalım.

... daha yakında alnının, geniş ve zeki *teşekkülünü* hiç *tekzip* etmeyen ince dudaklar etrafında hafif bir *müstehzi* gölge, belki de ağır *mülâhazaların meddî cezrine* kapılarak, belirip kayboluyor. Daha *ziyade* yaklaşıncı bu hem gizli hem de *aşîkar muhtelif tezatlarla* dolu ... (Safa, 2007: 45)

Bu kısa örnekte ise 10 farklı Osmanlıca sözcük kullanılmıştır. Roman boyunca *rüyet*, *ıttıla*, *tedai*, *intika*, *usare*, *istihza*, *seciye*, *müteheyyiç*, *insiyak*, *mütehassıs*, *istinât*, *tetabuk*, *muhayyile*, *nakzetmek*, *ıstırap*, *muadil*, *mücessem*, *müfrit*, *mutedil*, *deruni*, *intibak*, *fevkalbeşer*, *müsekkîn*, *müsel sel*, *namütenahi*, *hendese*, *tesemmüm*, *takallüs*, *şekva* vb. gibi pek çok Osmanlıca kelimeler okurun dikkatini çekecektir. Nitekim romanın arkasına eklenmiş olan sözlük, romanın barındırdığı söz gruplarının Türkiye Türkçesi karşılıklarını verir. -Bu elbette yayınevinin günümüz okuru için yaptığı

bir çalışmadır.- Ve romanda göze çarpan başka bir söz grubu da Batılı yabancı kelimelerin kullanımıdır. Ara ara, Fransızca biçimiyle yazılmış kelimelere rastlanılır. *Chaos, deracine, coulant, exploiter, püriten, jeu, metempsychose, vice, snob, tournure, spontane* vb. Yazarın bu tarz Batılı sözcükleri kullanmasındaki maksadın, Batılı tarzda yarattığı karakterlerin gerçekliklerini yansıtmak gayesiyle ilgili olduğu bellidir. Devrin Batılılaşan hayat biçimi gibi sözcükler de Batılılaşmış, dil alfabe değiştirmiş ve doğal olarak Batıdan sözcükler almaya başlamıştır. Buradaki Batı, II. Abdülhamid döneminden itibaren olduğu gibi çoğu kez Fransa olmuştur. Fransızca sözcükleri kullanmayı entelektüelitenin bir farzı sayan isimsiz baş karakter ve kadın karakter Vildan, devrinin bohem, kültürlü kişilerini temsil etmektedirler.

Safa'nın romanlarında kullandığı bol Osmanlıca kelimeli dili, onun çokca yazdığı düzyazılarında da başlı başına mevzu olmuştur. Meseleyi, devrin hâkim ideolojisi bakımından ele alırsak burada da büyük bir itiraza ses getirdiği görülür. Dil devrimine yöneltilen hücumlar iki noktada toplanır: Birincisi, yeni kelimelerin uydurma olması, ikincisi ise bunların - hükümet veya kanun- zorlama yoluyla dilimize sokulmasıdır. Türk Dil Dergisi'nin anketine verilen cevaplarda da görülüyor ki devrimin muarızları, bir dilin kendiliğinden gelişmesinde uydurmaya da zorlamaya da ihtiyaç olmadığına inanmaktadırlar. Uydurma kelimesinin yalanla, zorlama kelimesinin de cebir, korkutma ve işkence ile karışan menfi manaları, okuyucularda bu kelimelere karşı ruh tepkileri uyandırdığı için dil devrimini tenkit edenleri haklı gösteren psikolojik durumlar halini alıyor. (Safa, 1999a: 150)

Ulus devlet olmanın şartlarından biri dilde birlik iken, bir olacak dilin Türkçe olması isteniyordu. Dil içinde yapılan yenileşme de halka, yazarlar yolu ile tasdik ettirilmeye çalışılıyordu. Safa, bu tasdiğe başta kendisi inanmıyor, yeni üretilen kelimelere biraz da alay ile 'uydurmaca' diyordu. Ve fakat Safa'nın isteğinin aksine, devlet ideolojisinin dil üstündeki tahakkümü kuşkusuz daha fazla Batılılaşabilmek içindi.

Dilin yabancı unsurlardan arındırılması girişimi hemen bütün ulusçulukların esaslı sorunlarından biriydi ve Türkiye'de de benzer talepler uzun bir dönem gündemi meşgul etmişti. Ancak, Cumhuriyet döneminde daha çok sözcükler üzerinde yoğunlaşan dil devrimi, ulusçu saikler yanında Batılı değerlerin içselleştirilmesini de hedeflemiştir. Örneğin alfabe değişikliğinin okuma ve yazmada sağlayacağı pratik

kolaylıklar pek çok kişi tarafından dile getirilmişti ama çok az kişi böyle bir değişikliğin geçmişin tasfiyesine ve Batı ile kültürel bütünleşmenin anahtarı haline gelebileceğine ihtimal verebilmişti. (Sadoğlu, 2003: 201)

Yazar olarak Peyami Safa'nın kendi fikriyatı başka, romanda yani kurmaca metinde dile getirdiği fikriyatı farklı olabilirdi. Çünkü karakterler, romanın muharriri ile aynı düşünmek zorunda değildir. Fakat ekseri Safa romanlarında olduğu gibi *Bir Tereddüdün Romanı*'nda da ismi hiç verilmemiş olan baş karakter -bu isimsizlik, devrin tüm entelektüel tiplerini kapsamak maksatlı yapılmış olmalıdır- adeta Safa'nın sözcüsü gibidir. O da romanda bir yazardır ve "Bir Adamın Hayatı" ismini taşıyan bir roman yazmıştır. Söz ettiği konulardan, düşünce yapısından ve yazar oluşundan anlıyoruz ki baş karakter eğitilmiş, kültürlü, entelektüel ve o çevrenin olduğunca bohemdir. Bu karakter bekardır ve hürriyetini elinde tutmak adına farklı otellerde kalmaktadır. Yazar olması nedeniyle de entelektüel arkadaşları ile sık sık dışarıda buluşur, fikir tartışmaları yapar yahut balolarda ve birahanelerde buluşup eğlenirler. Fakat baş karakter yaşamından memnun olmayıp birden evlilik kararı alır. Kültürlü, kendisinin romanını okuyan, arkadaşının bir tanıdığı, zengin ve nezih bir ailenin kızı olan Mualla'ya evlilik teklifinde bulunur. Mualla, bu teklifi roman boyunca yanıtlamayacaktır. Mualla'yı mütereddit eden şey, yazarın bohemliğidir. Halbuki baş karakter, roman boyunca değişiyor, evliliğe de, kadınlara da, kendisinin bohem hayatına da tenkitler getiriyordu. Bu eleştirilere sebep olan bir kadın daha vardır ki Vildan ismi ile karşımıza çıkar. Son derecede müphem, hülyalarla yaşayan, edebiyat tutkunu, yabancı dil bilen bir kadındır Vildan ve baş karaktere aşiktir. Mualla'ya edilen teklifin yanıtı alınmadığı süreçte baş karakter ile Vildan'ın ilişkileri sürüncemeli biçimde devam eder. Mualla tedbiri elden bırakmayan, iyi aile rol modelinde yetişmiş, tam Doğulu diyemesek de Batılı ve bohem Vildan'ın zıddını temsil eder. Vildan ise tam bir 'deracine', 'mizantrop' ve 'snob'tur. Yani kökünden kopmuş, insanlardan nefret eden ve züppe bir tiptir. O, kelimenin tam manası ile Batıyı temsil edendir.

Bohem erkek karakter ise ikisinin arasında, aslında iki kadını da sevmeyi tam olarak başaramamış ama sonunda Vildan'dan uzaklaşan, tekâmül eden, kendini eleştiren, dönüştüren bir insan rol modelindedir. Bu timsal, Safa'nın ideal tipidir aynı zamanda. Batılı olmanın, züppeleşmenin, bohemliğin, aileden ve insanlardan uzaklaşmanın bedelini buhranlar geçirerek ödeyen Vildan, Batılı olan herkesin gireceği açmazları gözler önüne sermek üzere kurgulanmıştır. Vildan romanın sonunda huzuru

bulamayarak alkol ve uyuşturucunun da etkisiyle bir kriz geçirecektir. Bu son, Peyami Safa'nın 'ideoloji'sinin zorunlu bir neticesidir.

Vildan karakterinin geçirdiği kriz hali birkaç gün devam eder. Baş erkek karakter ile yaptıkları uzun sohbetler sonucu, vardığı yer bir cinnet olmuştur. Bu uzun konuşmaların eleştiri başlıklarını sıralarsak şunlar karşımıza çıkar: aile hayatı, ahlak, kadın kimliği, Marksizm ve izm'ler, anarşi ve komünizm, tereddüt eden aydın/bohem/entelektüel, uyanış/yenileşme/aydınlanma, cemiyet-insan ilişkisi/yalnızlık, pratik ve teori/ ideal, tembellik, Şark-Garp ikilemi... Tüm bu başlıklar baş karakterin fikriyatını ve dolayısıyla Safa'nın bakış açısını işaret etmektedir. Hemen hepsi devrin tartışma konusu olan asrileşmek ile muhafaza etmek ikileminin doğurduğu problemlerdir. Devrim gibi radikal hareketlerin, düşünce dünyalarından gündelik hayata kadar yapmak istediği kökten değişikliğin sancıları içinde Safa, orta yolu savunmaktadır. Devlet ideolojisini bu bakımdan desteklemediği açıktır.

Aile hayatı/ahlak sıklıkla üzerinde durduğu bir konudur ki romanın örgüsünü bir aile kurmaya çabalayan bohem adamın hikayesi olarak kurar yazar. Aileyi, muhafaza ettiği fikirlerin en temel dayanağı olarak gören Safa, bu romanda tercihleri sebebiyle aile kuramayan baş karakteri biraz da belirsiz bir sona mahkum ederek onu cezalandırmış olur. Tanzimat devri romanlarında sıklıkla karşımıza çıkan iyi kötü mukayesesini, iyiyi ödüllendiren ve kötüyü cezalandıran roman kurma taktiği, nispeten *Bir Tereddüdün Romanı*'nda da tercih edilmiştir diyebiliriz. Aileyi kuvvetle savunduğu bir pasajda, asri bir aile tamlamasından nefret ettiğini çünkü ailenin kökü gereği asri olamayacağını savunur baş karakter. "Asri namaz, asri kible, asri imam olamayacağı" gibi asri aile de olamaz ona göre. (Safa, 2007: 46)

Kadın, aile hayatı tasavvurlarının bir parçası olmakla birlikte erkek ile kıyaslandığı yerlerde daha çok ön plana çıkar. Bu kadının konumlandırılması ve vazifelendirilmesi durumu da Peyami Safa'nın bireysel olarak taşıdığı ideolojiden kaynaklanmaktadır. "Yirmi altı yaşını fazlaca geçen Mualla Hanıma zekamızın bize her zaman dost olmadığını ve tereddütlerimizin saçlarımızı ağartacağını söylemedim; çünkü ne kadar entelektüel olursa olsun bir kadınla erkek arasındaki farkı hesaba katıyordum." (Safa, 2007: 53) Cumhuriyet ilkeleri göz önüne alınca, batıya benzeme işinde bazı noktaları yanlış anladığımızı düşünmektedir baş karakter. Bunun üzerine Vildan'a yer yer nutka varan sözler söyleyecektir.

Yeni kadınların çoğu ana olmağı zarafete mugayir bir şey sayıyorlar ve çocuk viyaklamasından nefret ediyorlar. Sen de onlardan değil misin? Fakat bu nihayetsiz bedbinliğin nereden geliyor? Kadının ebediyeti zekasında değil, rahmindedir. Yeni kadın, yaratıcılığın merkezini şaşırmıştır. Senin ümitsizliğin buradan geliyor. Pirandelli mütercimi değil, bir çocuk anası olarak ebedileşebilirsin. Bunlar Eflatun'un ağzına yaraşan pek eski sözler değil mi? Fakat 'Ziyafet'i bir kere daha oku, onu daima yeni bulacaksın. Emin ol ki sana 'Evlen, çocuk yap, yuva kur!' diyen bir mahalle imamı, bir kadın nine, bir papaz veya aksakallı bir bunak zannettiğin kadar haksız değildirler. Mütearifelere karşı isyanımızı bir orijinalite sanıyoruz; bu senin ve sizin kabahatinizden ziyade, tesiri altında kaldığınız Avrupa fikriyatının züppeliğine ait bir şaşkınlıktır. (Safa, 2007: 168)

Bohem/entelektüel için fazlaca eleştiri söylemlerinde bulunur baş karakter. Kendisi de onlardan biri olduğundan hem eleştiren hem eleştirilendir aslında. Türk edebiyatında bohemliğin bir sembolü olan 'kaldırım çocukları' tamlamasının romanda kullanılmış olduğu göze çarpar. (Safa, 2007: 87-88) Sayfalarca devam eden bu kaldırım tasvirinin bir yerinde şu soru sorulur: "Afiyeti devletiniz nasıldır efendimiz? İyi mi? Fena mı? Bilmiyoruz. İyi olmadık ki fena olup olmadığımızı bilelim. Demek fena da değiliz. Fena olmamak iyidir. Öyle ise iyiyiz. İyi veya fena, biz hürüz." (Safa, 2007: 89) Dikkat edilirse, kaldırımları seven adamlar Necip Fazıl Kısakürek'in "Kaldırımlar" şiirini çağırıştırır. Kısakürek şiirini 1927 yılında Paris'te yazmış, 1928'de ise *Hayat Mecmuası*'nda ilk defa bastırmıştır. Necip Fazıl'ın şiirini yazdığı sıralarda, kendisinin de sanat ve edebiyat dünyasının hatırı sayılır bohemlerinden biri olduğu göz önüne alınmalıdır. Böyle büyük bir bohem kaleme aldığı şiiri, Safa da bohemleri yermek için romanına taşımıştır. Sonra iyi aile terbiyesi ile büyümüş mutedil Mualla, yazarın sözcülüğünü yaparak o klasik bohem tavrı ve eylemlerini sorgulayacaktır. (Safa, 2007: 91)

Mualla'nın sözleri yalnız baş karaktere yönelik değil devrin tüm entelektüellerine büyük bir tenkittir. Romanda birçok farklı yerde bohemliğin tasviri ve ardından eleştirisi ile karşılaşmak mümkündür. Önemli olan şudur ki bir saatten sonra baş karakter, hem kendinden hem de bu bohem tavrılı insanlardan bizatihi tiksinnmeye başlar (Safa 2007: 129). Artık yavaş yavaş değişen baş karakterin ağzından şu serzenişi duyuyoruz: "Fakat bilir misin, benim halis burjuva dostlarım vardır, beni fazla

derbeder, serseri, bohem filan zannederler. Onların karşısında böyle zannedilmekten sıkılırım; gene benim halis muhlis derbeder, serseri filan arkadaşlarım vardır. Onlar da beni burjuva telakki ederler; onların karşısında da böyle telakki edilmekten sıkılırım.” (Safa, 2007: 161) Bohemliğe, entelektüeliteye, aydın olmaya, yazar olmaya, sanat camiasına yönelik uzun eleştirel satırlara yer verilmiştir romanda. Ve aslında Safa, karakterleri aracılığıyla hâkim ideolojinin Batılı, modern, asrî olma gibi baskılarını bertaraf etmeye çabalamaktadır.

Din ve tereddüt, neredeyse zikredilen her konu başlığına ilintili bir ikilemdir. İnanmayı seçememiş bireylerin, sonradan sunulan değerler karşısında güçsüz olduğunu ifade eder baş karakter.

Bütün sanatkar dediğimiz sınıf ve münevver dediklerimiz hep tereddüt geçiriyorlar: İnanmakla inkar arasında tereddüt, ferdi ve içtimai temayüller arasında tereddüt; ‘moî’nin kendi üstüne doğru saldırısından başka bir şey olmayan kendi kendini tahrif aşkıyla, yaratıcı hırslar ve sevdalar arasında tereddüt. Bütün Avrupa aynı tereddüt içinde: Almanya, Fransa ve İngiltere sağla sol arasında gidip geliyorlar. Milli ve beynelmilel cereyanlar, dini lazühdi cereyanlar, katolik izdivaç ve serbest aşk cereyanları, ahlaki ve gayri ahlaki cereyanlar bütün beşeri iradeyi ikiye bölüyor ve tereddüde düşürüyor. Onun için izdivaçlar azalıyor ve gençler tereddüde düşüyorlar, izdivaç en azından bir tek şeye inanmaktır. Bu çılgın, bu kudurmuş tereddüt ve şüphe devrinde sarsıntıyı en çok hisseden müessese izdivaçtır. (...) Fakat mücerret sahada zekanın evcini işaret eden bu şüphe ve tereddüt, ameli sahada ölümden başka bir şey değildir. (Safa, 2007: 165)

Karakterine bunları söyleten Safa’nın kendisi de farklı düşünmemektedir. Düzyazı seri kitaplarından birinin başlığı *Din, İnkılap, İrtica*’dır. Bu konu üzerine gazetelerde sıkça yazmıştır nitekim. “Allahsızlık Modası” isimli yazısında (1999: 28) münevver ihtiyarların dinsiz, münevver gençlerin ise dindar olduğunu dile getirir. Fransa’yı kemiren nihilizmden artık Avrupa’nın da kurtulduğunu, 19. yüzyılın sonundaki Allahsız dünyanın dramını belirten eserlerin henüz Türkçe’ye bilhassa çevrilmediğini, Marksizm etkisinin git gide azaldığını yazmıştır. Safa’nın Allahsızlık diye tabir etmekten çekinmediği bu durum, belli ki döneme acı çektirmiş bir konudur. Dinin, Kemalist ulus devlet kuruluşundaki pozisyonunu Sadoğlu şöyle dile getirir:

Bir tarafta laikleşme hedefi, diğer yanda Osmanlı'nın son döneminden miras alınan ve İslam karakteri ağır basan 'fiili Türklük' Kemalizm'in din konusunda hassas bir denge tutturmasını gerektiriyordu. Öyle ki ortada 'dil topluluğu' gibi seküler bir unsur varken Kemalist ulus inşasının 'din topluluğu'nu tercih etmesi tek başına İslamcı bir politika olarak da yorumlanabilirdi. Oysa Atatürk, yaptığı çeşitli 'ulus' tanımları içine 'din birliği'ni hiçbir zaman almadığı gibi, din ile ulusal kimlik arasında açık bir çelişki de görüyordu. Atatürk'ün ifadesiyle İslam'ın Türk ulusçuluğunu takviye etmesi bir tarafa, gevşettiği bile söylenebilirdi. 'Çünkü Muhammed'in kurduğu dinin gayesi, bütün milliyetlerin fevkinde, şamil bir ümmet siyaseti idi.' (2003: 209-210)

Safa ve bazı yazarların, dinin terakkiye engel olması yönündeki fikirlere şiddetle karşı çıktıkları görülür. Bunun mücadelesi yıllarca edebi verimlerle sürer. Tek dilin, dil politikası adı altında neredeyse zorla benimsetilmesinin yanında, din olgusunun da neredeyse görmezden gelinen bir muameleye uğraması da yine ideolojik bir tutumun yansıması olmuştur.

Marksizm de romanın baş karakterinin üzerinde fikir yürüttüğü temel konulardan biri olur. Döneminde Marksizmin popülerliğini bilen Safa, bu görüşü de romanında eleştirmekten geri durmamıştır.

İlim bugünü anlar, yarını keşfedemez. Böyle bir iddiası da yoktur. Her sistem, gülünç bir kehanettir. Nazariye kurmaktan geçelim. Yalnız müşahade. Hayatın namütenahi değişmelerine intibaktan bizi meneden kaskatı sistemlerin hepsi yıkılıyor: Marksizmle bugünkü Rusya'daki rejim arasında ne uçurum! 'Sermaye' muharriri sağ olsaydı Sovyetlerin can düşmanı kesilirdi. Eski Yunanistan'dan beri hayatı kafamıza uydurmak sevdasından vazgeçmedik; felsefe tarihinin tezleri ve antitezleri arasındaki gülünç münakaşadan hiçbir hakikate vasil olmadığımızı gördüğümüz halde, hiçbir 'nedir?' ve 'niçin?' sualine cevap verememiş olduğumuz halde yeni sistemler kurmak ve bir sürü kalıp fikirlerin peşine takılmaktan kendimizi alamıyoruz. Harpten sonra yıkılmaya başlayan şeylerden biri de nazariyelerin sonuna ilave edilen 'izm' edatıdır. Ancak 'izm'siz düşünebildiği gün insan zekasının hürriyetinden ve

genişliğinden bahsedilebilir. Kafamızın zinciri bu izm'dir: Sistemcilik ve nazariyeciliktir. Ammenin ruhu bunu çoktan duymuştur. Nazariye başka, tatbikat başka derler ve halk emindir ki: 'Evdeki pazar çarşıya uymaz!' Yalnız ahmaklar plan yaparlar. (Safa, 2007: 189-190)

Baş karakterin cümleleri, izm üzerine vurguları akla hemen Cemil Meriç'in meşhur tenkidini getirir. "İzm'ler idrakimize giydirilen deli gömlekleri. İtibarları menşelerinden geliyor. Hepsi de Avrupalı." (Meriç 2011: 92) Baş karakterin şikayeti ile Meriç'inki birbiri ile örtüşmektedir çünkü ikisi de kaynağın Avrupa olmasından yakındır. Avrupa'dan gelen, özümsememiş, sahte duygu ve düşüncelerin altında yönetilen insanlara itirazları vardır. Devletin ideolojisi yahut hakim ideoloji de, yüzünü batıya döndüğünden beri, halkın tam olarak 'anlamadığı ve tasvip etmediği' birtakım fikirleri almış, onlar adına uygun görmüş ve halka benimsetmek için tüm araçlarını kullanmıştır.

Devlet İdeolojisi Karısında Bireyin/Yazarın İdeoloji ile İlişkisi

Kemalist-ulus devlet olma sürecini başlatan 1920'li yıllar, devletin belli bir ideoloji sahibi olduğu dönemlerdir. Bu ideoloji kimi kesimler tarafından desteklenip alkışlanmış, kimi kesimlerce de eleştirilmiştir. Fakat bu noktada önemli bir soru sorulmak zorundadır. Devletin kendini kabul ettirmek, uyumu sağlamak, birliği tek fikir etrafında toplamak gibi gayelerle ideoloji sahibi olduğunu biliyoruz. Peki bireyler, birey olarak ideoloji sahibi değil midirler? Peyami Safa'nın kendisi bir yazar ve düşünür olarak veyahut yarattığı karakterler, ideoloji taşımazlar mı? Safa, devlet ideolojisine muhalif olup eleştirilerini sıraladığı yazılar, romanlar kaleme alırken kendisinin herhangi bir ideolojiden bütünüyle azade olduğu iddia edilebilir mi? Hayır. Çünkü:

Yaratılan ideolojik etkinin dayandığı ilke basit de ondan; bu ilke ise tanıma/kabul etme, özneleştirme/tabî kılma ve güvencedir, bu üç terimin merkezi de *özneleştirme/tabî kılma*dır [assujettissement]. İdeoloji zaten hep özne olan bireyleri, yani beni ve sizleri 'işletir'. Neden karmaşık? Her özne (ben ve siz), devlet ideolojisinin birliği altında bütünleşmiş olsa bile, görece bağımsız birçok ideolojiye tabî olmuş durumdadır da ondan. Gerçekten de daha önce

gördüğümüz gibi birden çok ideolojik devlet aygıtı vardır. Her özne aynı anda birden çok sayıda ideolojinin içinde ve etkisi altında yaşar; bu ideolojilerin yarattığı tabi kılma etkileri ise, öznenin ritüellerle belirlenen, pratiklerden ayrılmayan vb. kendi edimlerinde bir araya gelirler. (Althusser, 2014: 138)

Yine çünkü din de, toplum da, inançlar da, kültür de ‘gerçek gerçekler’in kendi bünyesindeki doğrular olduğuna inanır ve bunu önceler. Her inanç baskıcı olmak zorunluluğunu taşımaz. Fakat sistemler, nazariyeler, insanın tahakküm etme tavrı bu inanılanları zorlayıcı haline getirdiği andan itibaren ideoloji ve -izm başlamış olur. “Bu satırları yazan kadar okuyanların da birer özne olduğunu, dolayısıyla ideolojinin öznesi olduğunu (bu önermenin kendisi totolojiktir zaten) yani bu satırların yazarı kadar okurunun da, ‘insan, doğası gereği ideolojik bir hayvandır’ dediğimiz anlamda ‘kendiliğinden’ ve ‘doğal olarak’ ideoloji içinde yaşadığını akıldan çıkartmamak gerekir.” (Althusser, 2014: 122) Hal böyle iken hangi ideolojinin bir diğer ideolojiden daha iyi olduğu, daha gerçek olduğu, daha doğru olduğu hakkında hüküm vermek pek olanaklı görünmüyor. Yine de Peyami Safa’nın ve kurmaca bir metin olan *Bir Tereddüdün Romanı*’nın devlet ideolojisi ile uyumsuzluklarını ortaya koymak, nerelerde itirazlar getirdiğini, ne zamanlar muhalif olduğunu, hangi ölçülerde hâkim fikir ile uzlaş/ma/dığını belirlemek ideoloji üzerine bir düşünce pratiği oluşturur. Bir ideolojinin, bir ideoloji karşısında hangi tavrı alması gerektiğine dair fazlaca soru sorulabilir. Eğer özne zaten ideolojiden uzak duramıyorsa ve yazar da kurgulanan metindeki karakterler de birer özne ise, bir edebi eserin ideoloji ile ilişkisi bu yüzden zorunlu görünüyor.

Sonuç

İdeoloji kavramı, 19. yüzyılın sonunda Marksizm’i yaratan Marks ve Lenin’in yorumlarından hareketle farklı anlamlara bürünmüş, politikanın devreye girmesiyle siyasal bir aygıt haline gelmiştir. Kültür, din, haberleşme veya hukuk gibi alanların ideolojik aygıtlarla yönetildiği bir sisteme geçiş yapılmıştır. Bu yöntemle Avrupa’da ulus devletler kurulmuş, Seton-Watson’ın analizine göre, yeni ve eski ulus devletler inşa olmuştur. Yeni ulus devletler, daha çok bir düşünce-siyasal erkin halkı için verdiği birtakım kararlarla kurulmuştur. Dolayısıyla Türkiye örneği Cumhuriyet ile birlikte ‘yeni ulus devlet’ tabirine uygunluk göstermiştir. Halkın etkisinin az olduğu bu kararda

ise olağan şekilde aydınlar ile halk arasında bazı çatışmalar ortaya çıkmıştır. Belirlenen ve benimsetilmek istenen ilkelerin halk tarafından kabulü her zaman kolaylıkla olmamış, zaman zaman toplumdan itiraz sesleri yükselmiştir.

Peyami Safa Cumhuriyet devri yazarlarından birisi olarak hâkim ideolojiye muhalefet göstermiş, pek çok yapıtında itiraz içerikli konular etrafında yazmıştır. Aile hayatı/ahlak, kadın kimliği, Marksizm ve izm'ler, anarşi ve komünizm, tereddüt eden aydın/bohem/entelektüel, uyanış/yenileşme/aydınlanma, cemiyet-insan ilişkisi/yalnızlık, pratik ve teori/ideal, tembellik, Şark- Garp ikilemi... gibi sıralanabilecek mevzular Safa'nın edebi verimlerinde sıklıkla karşımıza çıkan tartışmalı meseleleri oluşturur. Düzyazılarına koşut olarak romanlarının birçoğunda da bu dertler etrafında çareler aranır. Makale için örnek seçilen *Bir Tereddüdün Romanı* isimli eser, yukarıda bahsi geçen konu başlıklarının hemen hepsinin eleştirisini içermektedir. Romanda örneğin Batı'ya karşı bohem birey yerine, aile kurabilecek geleneksel insan savunulmuştur. Yahut asrı olması için önerilen modern kelimeler yerine, yazar Osmanlıca kelime seçimleri yapmıştır. Entelektüel olmanın bir şartı gibi öne sürülen inançsız olmak hali tenkit edilmiş, yerine hem bilgili hem de inanan, kendi kültürüne sahip bireyler önerilmiştir. Tek dil politikasının bunca önemsendiği yerde dinin görmezden gelinmesi de yazar tarafından tutarlı bir eleştiriye tâbi tutulmuştur. Nihayetinde Peyami Safa, devletin dayattığı ideolojiye muhalif bir tutum sergileyerek edebi olarak farklı bir ses ve varlık alanı açmaya çalışmıştır. Edebiyat, siyaset ve toplumsal yaşamdaki değişimleri hızla algılayıp buna dahil veya muarız olma özelliği gösterir. Seçilen roman ile devlet yönetimine edebiyatın tepkisi dil yoluyla gösterilmiş olur.

Eagleton, *İdeoloji* isimli çalışmasında ideolojinin birden fazla tanımını yapmıştır ki savunması da bu kavramın tarihsel olarak birbirinden farklı anlamlar yüklenmesi gerçeğinden gelir. İdeoloji tariflerinden bir tanesi "(j) Söylem ve iktidar konjonktürü" iken, tanımlardan bir başkası onun neredeyse tam aksi yönde olan "(f) Özneye belirli bir konum sunan şey" dir. (2020: 18) Kemalist-ulus devlet ideolojisini, söylem ve iktidar konjonktürü olarak kabul edebilirken, Peyami Safa'nın bu ideolojiye itiraz ettiği görüşünü ise yine bir ideoloji olarak tanımlamak ve özneye belirli bir konum sağlayan şey biçiminde yorumlamak mümkündür. Devlet ve aygıtlarının ideoloji taşıyacağı gerçeğiyle birlikte, bireylerin de -sanatçılar hariç değil- ideolojiyi bir

konumlama olarak seçmek ve orada bir dünya görüşü inşa etmek zorunluluklarının olduğunu kabul edebiliriz.

Diğer yandan sanat ve hitap ettiği toplum ilişkisi de kaçınılmaz olduğu için sanatın ideoloji ile bağı da zorunlu görünmektedir. Sanatçı bir birey olmakla sanatını üretirken, ister istemez bir başkasına ve/ya topluma yapıtını sunar. Kendinden yaratılan verimi paylaştığı anda toplumun sınırlarına dahil olur. Bu bağlamda birey, topluluklar/toplum ve devletin üç farklı ‘kullanıcı özne’ olarak ideoloji taşıdıklarını söylemek olanaklıdır. İdeoloji ve sanat ilişkisini çalışmasında tüm boyutlarıyla irdeleyen Ömer Solak, ideolojinin edebiyat üzerindeki etkisini birçok farklı zemin üzerinde ortaya koymuştur. Bir başlıkta şunları söyler:

Sanatlar ve ideolojiler sosyolojik olaylardan çıkarlar. Aslında elinize bir sosyoloji kitabı alıp bu bilimin çalışma alanlarına baktığınızda pek çok ideolojinin buralardan doğduğunu fark edersiniz. Örneğin sosyo-ekonomik sınıflar, kadın-erkek ilişkisi, cinsiyet ve cinsel kimlik, etnisite ve etnik kimlik, kültürel değişim ve kültürel yayılma gibi konulardan onlarca ideoloji çıktığını görürsünüz. Aynı şekilde bu alanlar, edebiyatın da verimli konularıdır. Bu çalışma alanları sadece edebi eserlere konu teşkil etmez, tarih için temeli bu alanlardaki sosyolojik gerilimlere dayanan onlarca sanat ve edebiyat akımı da doğmuştur. (2020: 192)

Devletin ideolojisinden söz edilirken bireyin veya yazarın da herhangi bir ideolojiden bağımsız olup olmadığı sorgulanmış ve bu bağımsızlığın mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır. Devletin bir ideoloji aygıtı taşıdığı kadar, birey/yazar olarak özne de ideolojinin muhatabıdır ve öznenin ideolojiden tamamen bağımsız olamayacağı tespit edilmiştir. Dolayısıyla özne ve ideoloji ilişkisi kaçınılmaz olduğu için yazarın da metinde az veya çok bir ideoloji ile ilişki kurduğu anlaşılmaktadır.

Kaynaklar

- Althusser, Louis (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev.Alp Tümertekin). İstanbul: İthaki.
- Cengiz, Semran (2015). “Edebiyat ve İdeoloji”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 15, s. 266-274

- Eagleton, Terry (2020). *İdeoloji* (Çev. Muttalip Özcan). İstanbul: Ayrıntı.
- Lewis, Bernard (2007). *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (Çev. Metin Kıratı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mardin, Şerif (2011). *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1995. Meriç, Cemil. Bu Ülke. İstanbul: İletişim.
- McLellan, David (2012). *İdeoloji* (Çev. Ercüment Özkaya). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Özbek, Sinan (2011). *İdeoloji Kuramları*. İstanbul: Notos.
- Sadoğlu, Hüseyin (2003). *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Safa, Peyami (2007). *Bir Tereddüdün Romanı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- (1999). *Din İnkılap İrtica*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- (1999a) *Osmanlıca Türkçe Uydurmaca*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- (2006). *Türk İnkılabına Bakışlar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Solak, Ömer (2020). *Edebiyat, İktidar, İdeoloji*. Çanakkale: Paradigma Yayınları.

1980 dönemi Türk şiirinde melankolinin fenomenolojisi*

Rafet Can Yaylacı†

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde birçok kırılma noktası yaşanmıştır. Bunlardan biri de 12 Eylül ihtilalidir. Pek çok şeyin birikimi sonucu ortaya çıkan bu hadise, Türk edebiyatını ve ona bağlı olan türleri de derinden etkilemiştir. Şairler ve yazarlar, bu trajik durumdan etkilenerek eserler kaleme almış ve yaşadıkları duygu durumlarını eserlerinde görünür kılmaya çalışmışlardır. Bu duygu durumlarından biri de melankolidir. Antik dönemin kara safrası, Orta Çağ'ın ölümcül *acedia* günahı ve modern zamanların depresyonu olarak bilinen bu ruh halini 1980 dönemi sanatçıları da görmek mümkündür. Bu yazının amacı melankolinin tarihsel boyutuna değinmek ardından felsefi ve psikolojik tarafını izah etmek ve en sonunda ise 1980 döneminin sosyal şartlarıyla birlikte bu dönem şiirlerini incelemektir.

Disiplinler Arası Alanda Melankoli Kavramı

Melankoli kavramının karanlık tarihi onun birçok disiplinle ilişki kurmasına neden olmuştur. Başlangıç itibarıyla mitolojinin ardından ise erken dönem tıbbının ilgilendiği bu kavram; çağlar içerisinde felsefenin, psikolojinin, sosyolojinin ve edebiyatın bir uğraş alanı olmuştur. Her dönem kendi içerisinde kavrama şekil vermiş ve yine her dönem kendi öğretilerini kavramın içerisine eklemeye çalışmıştır. Doğal olarak kavramın sınırlarını belirlemek ve onun ne olduğunu anlamak güç hale gelmiştir. Melankoliye dair ilk bulgular Homeros'un destanlarında görülmektedir. Mitolojik söylencelerin oldukça yoğun olduğu bu

* Bu çalışma, "Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalında Devam Etmekte Olan "1980 Dönemi Türk Şiirinde Melankolinin Fenomenolojisi" adlı Doktora Tezinden üretilmiştir.

† Gazi Üniversitesi rafetcanyaylaci10@gmail.com Orcid: 0009-0001-3740-2009

metinlerde melankoli bir kavram olarak yer almaz fakat onun görüngülerine ulaşmak mümkündür. Serol Teber, *Melankoli: Normal Bir Anomali* adlı eserinde bu görüngüleri “orta bölge”, “kararma” ve “öfkelenme” şeklinde üç başlıkta tasnif eder (2009: 92). Bu dönem metinlerinde genellikle melankoli, tanrısal lanet veya ceza şeklinde algılanmaktadır fakat Hippokrates ile melankolik olma hali doğaya atfedilir. Hippokrates’e göre insan bedeninde var olan dört temel öz sıvı bulunmaktadır ve bunlardan biri de kara safradır. Hippokrates öğretilerinde insan bedenindeki sıvıların dengeli olması gerektiğini vurgular. Bu sıvıların dengesi bozulduğunda ise insanda hastalık meydana olmaktadır.

“Hippokrates’e göre bunlar insan vücudunda kolaylıkla gözlemleyebileceğimiz kan (*haima*), balgam (*phlegma*), kara safra (*khole melaina*) ve sarı safradır (*khole ksanthe*). Bu dört temel unsurun uyumlu ve ölçülü bir şekilde (*metrios*) bedende bir arada bulunup birbirine karışması (*krasis*) sağlık (*hygieia*) demektir; bunlardan birinin diğerinden az veya çok olması, başka bir deyişle birinin diğerine baskın gelmesiyle hastalıklara (*nousos*) yol açmakta; üstelik bu durum hangi uzuvda cereyan ederse, hâliyle o uzuvda hastalık baş göstermektedir” (Hippokrates, 2017: 12).

Mitolojik ve tıp bilimsel söylencelerin ardından melankoli kavramı felsefeye sızar. Melankoliye dair oluşan bu olumsuz öngörü Platon’un *Tiamios* adlı eserinde de kendine yer bulur. Platon kendi görüşlerini erdem ve ahlak etrafında kurmaktadır ve melankolik kimseler bu erdem ve ahlakı bozan kimseler olarak ortaya çıkmaktadır.

“Yaratan iyiydi ve iyi olanda hırs yoktur. Hırs olmadığı için her şeyin mümkün olduğunca kendisine benzemesini istedi. Bilge insanlara göre evrenin ortaya çıkmasında en önemli ilke budur ve bizim de farklı bir görüş taşımamız için bir neden yoktur. Tanrı her şeyin en iyi şekilde olmasını ya da kötü olmamasını istediği için hareket halindedir ancak bu hareketi kurallı olmayan ve görülebilir şeylerin bütünü, en kötü düzen düzensizlikten iyidir düşüncesiyle düzenledir” (Platon, 2020: 39).

Melankolik kimseler bu toplumsal organizmaya ve oluşan bütünlüğe aykırı davrandığı için Platon’un *Devlet*’inde kendisine yer bulamamaktadır fakat Aristoteles kavrama bambaşka bir yaklaşım getirir. Kötücül ve olumsuzluklar üzerine kurulu olan melankoli

kavramı onunla birlikte çok farklı bir şekilde ele alınır. Melankoli kavramına dair ilk manifesto sayılabilecek *Problemata Physica* adlı eserin otuzuncu bölümü, alışık olunmayan bir cümleyle başlar. “İster felsefe ya da politikada, ister şiir ya da sanatta olsun olağanüstü kişiler niçin melankoliktir?” (Aristoteles, 2016: 387). Bu ifadeler şu zamana kadar gelen melankoli kavramının kapsam alanının tam karşısında bulunmaktadır ve onu ilham veren, yaratıcı kişiliğe fayda sağlayan bir noktaya oturtmaktadır. Aristoteles’in melankoliye atfettiği bu yaklaşım başlangıçtan beri var olan anlayışı değiştirmiş ve onu tanrısallıktan alarak insana ait bir kavram haline getirmiştir. Gökyüzünden yeryüzüne bilimsel ve felsefi temellerle düşen melankoli kavramı, Orta Çağ döneminde yeniden tanrısallık boyutuna çekilir. Bunun sebebi Orta Çağ’ın merkezine kilise ve Hristiyanlık dininin eklemelenmiş olmasıdır. Hristiyanlık anlayışının kol gezdiği bu dönemde melankoli kavramı Hristiyanlık dininin ölümcül günahlarından biri olan *acedia* günahı ile bir tutulur. Tembellik ve aylaklık üzerine konuşlanan melankoli, şeytan tarafından insanlara musallat edilir.

“Acedia iblisi, öteki adıyla ‘ögle iblisi’ hepsinin en ağırıdır. Önce, güneşin yavaş yavaş hareket ettiğini ya da hiç kıpırdamadığını düşündürür, gün elli saattir sanki. Ardından, gözlerini sürekli olarak pencerelere dikmeye, kendini hücrelerinden dışarı atmaya, dokuzuncu saatten uzak mı diye güneşi gözlemlemeye ve kardeşlerinde birine bakınmaya zorlar onu” (Prigent, 2009: 26).

Melankoli kavramının dalgalı ve değişken yapısı sonrasında gelecek çağlarda da farklılık gösterir. Böylece kavramın ne olduğu sorusu her defasında farklı dinamikler üzerinden açıklanmaya çalışılır. 20. yüzyılda ise melankoli kavramı Sigmund Freud’un “Yas ve Melankoli” makalesinde karşımıza çıkar. 1917 yılında yayınlanan makale, bu iki kavrama dair net bir ayrılık ortaya koyar. Bu iki kavramı birbirinden ayıran en temel şeyin “kayıp nesne” olduğunu vurgulayan Freud, yasın “genellikle sevilen bir kişi ya da kaybedilen kişinin yerine konan soyut bir kavramın yitirilmesine verilen tepki” olduğunu ifade eder (Freud, 2015: 18). Melankolinin ise “ruhsal olarak, derin biçimde acı veren üzüntü, dış dünyaya duyulan ilginin sekteye uğraması, sevme yetisinin kaybı, tüm etkinliklere ket vurulması, yerini kendini suçlama ve aşağılamaya bırakmış, cezalandırılacağına dair sanrısallık bir bekleyiş içinde kendilik duygusunun değerden düşmesi ile tanımlanır” (Freud, 2015: 19). Her iki kavramda da bir kayıp nesne olgusu vardır. Yasta

kayıp nesne bilinebilir, tarif edilebilir, teşhis edilebilir ve tedavi edilebilirken melankolide bunu fark etmek mümkün değildir. Burada ele alınması gereken şey aslında “kayıp nesne” kavramının kendisidir. İnsanlık tarihine bakıldığında pek çok şeyin ortaya çıkmasında “kayıp nesne”nin varlığı aşikârdır. Aristoteles, *Metafizik* adlı eserinde bunu ilk hareket ettirici güç adını verdiği “prime mover” ile açıklar. “Nitekim o ya bir sanat aracılığıyla ya doğal olarak ya talihe bağlı olarak ya da kendiliğinden meydana gelir. Nitekim insan bir insanı yaratır. Geri kalan nedenler ise bunların eksiklikleri/ yoksunluklarıdır” (2023: 286). Masallar, halk hikâyeleri, destanlar, savaşlar, hastalıklar ve dahi aşkların bile başlangıç noktasında bu kayıp nesne kavramına ulaşmak mümkündür. Arzuyu kovalamak, eksikliği tamamlamak insanın tüm hayatı boyunca peşinden koştuğu fakat muvaffak olamadığı bir duygu ve histir. Freud için de bu kayıp nesnenin oluştuğu ilk an bebeğin anneden kopuş anıdır. Oidipus kompleksi adını verdiği bu durum, bebeğin/bireyin hayatının bir daha eskisi gibi olmayacağı ilk anı temsil etmektedir. Mutlak bütünlük ve tamlık hissi bozulur ve bebek/birey eksik bir varlık olarak hayatına devam eder böylece ilk hareket ettirici güç yani “prime mover” ortaya çıkar. İnsan, bu eksikliği ile birlikte yaşamaya başlar ve tüm hayatı boyunca mevcut eksikliklerini gidermek için çaba gösterir. Ancak bu nafile bir çabadır çünkü kaybedilen, kayıp olan nesne yeniden elde edilebilecek bir şey değildir. Fakat yine de insan bunun için didinir durur, bu arzulamanın ilk basamağıdır. Arzu ise melankolinin zıddıdır. Arzu var ise melankoli ortada yoktur. Ne zaman ki arzulama durur işte o zaman melankoli ortaya çıkar. Çünkü melankolide donukluk söz konusudur. Hayat gelip geçer, insanlar doğar ve yaşar ancak melankolik öylece durur. Dolayısıyla herkes potansiyel melankolik olma adayı sayılırken ancak arzulama durduğunda melankoli gerçekleşir. “Yıllarca bir hedefe ulaşmak için uğraşmış olabiliriz ama artık ortada erişilecek bir şey kalmadığı için hayatlarımızın merkezinde bir boşluğun varlığını hissederiz. Pek çok insan bu durumu bitirme sınavlarından sonra bir biçimde deneyimlemiştir. Uzun süredir beklenen an gelmiştir ve artık sadece hüznün vardır” (Leader, 2020: 26). Freud’un bu cüretkâr çıkışı ve iki kavramı birbirinden bu kadar net bir tavırla ayırması kendisinden sonra gelen bilim insanlarını da kavram üzerine düşünmeye ve söz söylemeye itmiştir. Bunlardan ilki Melanie Klein’e aittir. O da tıpkı Freud gibi bebeğin annesi ile kurmuş olduğu ilişki üzerinden kendi düşüncesini

ilerletir. Freud'dan farklı olarak Klein, bebeğin annesinin göğsüyle kurmuş olduğu ilişkinin bu kavramın ortaya çıkmasında belirleyici rol oynadığına değinir.

“Anlaşıyor ki söz konusu duygusal eğilimler, ilkin çocuğun anasının göğsüyle kurduğu ilişkide ortaya çıkmakta ve emzik çocuğunun arzuladığı kişiyle ilkel bağlantısı çerçevesinde yaşamaktadır. Sevgi dediğimiz o çok yönlü insanî heyecanın oluşmasında pay sahibi olan çeşitli kuvvetler arasındaki etkileşmeyi incelemek için emzik çocuğunun ruhsal yaşamına geri dönmek lâzım” (Klein, 1977: 17).

Bebeğin anne göğsü ile kurmuş olduğu ilişki onu doyuran ve dolayısıyla haz veren, bir diğer yandan kendini güvende hissetmesini sağlayan bir olgu niteliğindedir. Fakat bir zaman sonra bu ilişki kesintiye uğrayarak haz tatmininin engellenmesi ortaya çıkar. Bu da bebeğin anneye karşı bilinçdışı şekilde nefret duygusu beslemesine sebep olarak arzulamayı başlatan ilk hareket ettirici güç olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla Klein'in bu yaklaşımı Freudyen açıdan bakıldığında bebeğin anne göğsüyle kurmuş olduğu ilişkinin kesilmesi sonrasında anne göğsünü “kayıp nesne” statüsüne taşımaktadır. Freud ve Klein gibi Karl Abraham da melankoliye dair görüşler sunar. Abraham'ın yaklaşımı Freud ve Klein'den farklıdır. Onun düşüncesine göre melankoliye sebep olan kayıp nesne, oral sadizm veya kanibalizm ile ortaya çıkar. Abraham, bugün sevgi belirtisi olarak düşünülen öpmek, koklamak, emmek ve ısırarak gibi eylemlerinin aslında karşı tarafı yutmak ve saklamak düşüncesinden kaynaklı olduğunu ifade eder. “Isırmak, çimdiklemek, tırmalamak, koklamak ve hayatımızın başlangıcındaki diğer bütün içe alma pratikleri bize bakan kişinin bedeninin gizemini idrak etmeye çalışmanın yollarını işaret ediyor olabilir: yaşamımızın merkezindeki bu engin öteki nedir?” (Leader, 2018: 63). Yani birey sevgi göstergesi olarak birisini öptüğünde aslında onu yutmak istemektedir ve bu durum kayıp nesneyi içe alma ve eksikliğini gidermek anlamına gelmektedir. Görüldüğü üzere analistlerin melankoliye bakış açısı genellikle kayıp nesne ve arzulama edimi üzerinden şekillenmektedir. Ancak her birinin farklı görüş beyan etmesi kavramın kapsam alanını bulanıklaştırmaktadır. Haliyle tüm bu düşünceler melankoli ve kayıp nesneye ilişkin görüşleri de açmaza sokmaktadır. Son olarak Jacques Lacan da bu konuyla ilgili görüşler ifade eder. Lacan'ın doğrudan doğruya melankoli ile ilgili bir kitabı

yahut semineri bulunmamaktadır. Onun konuyla ilgili düşüncelerini arzu kavramına bakışıyla açıklamak gerekmektedir. Lacan; insan için etkin olan simgesel alanın, büyük ötekinin, toplumun ve hatta dilin arzuyu doğuran ve onu bireye dayatan bir olgu olduğunu düşünmektedir. “Dil olmasaydı ne bildiğimiz anlamda –çarpık, tutarsız ve tatmin olmaya gönülsüz olmasına karşın çöştürücü da olan- arzu olurdu, ne de özne diye bir şey” (Fink, 2020: 86). Büyük öteki, yasaları ve yasakları ile birlikte insanın ne yapması veya neyi arzulaması gerektiğini ona dikte ederek yaşamına şekil vermektedir. Böylece insan, özne konumundan uzaklaşarak nesne konumuna oturur. Nesne konumunda olan insan, itaatkâr kimliğiyle arzulamaktan uzaklaşır ve kültürel/dilsel alana boyun eğerek kendisine ket vurur. Böylece arzulama edimi gerçekleşmez ve ortaya melankolik hal çıkar.

12 Eylül İhtilali ve Melankoli

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde bir kırılma noktası olarak kabul edilen 12 Eylül ihtilali aslından bir sebep değil, sonuçtur. Bu sonuç 12 Eylül’de gerçekleşse de temellerini veya bu ihtilale giden yolları çok daha önceki dönemlerde aramak gerekmektedir. Bunun kökenlerini İkinci Dünya Savaşına kadar götürmek mümkündür. İkinci Dünya Savaşı sonrası dünya iki kutba ayrılmış ve tüm dünya bu kutuplaşmada kendine yer bulmaya çalışmıştır. Bir tarafta kapitalist Amerika diğer tarafta ise komünist Sovyetler Birliği kendi ideolojisini kabul ettirmeye ve kendine taraftar bulmaya çalışmıştır. Amerika’nın ekonomi politikaları ve o dönem Türkiye’ye yaptığı yardımlar sonrasında Türkiye, tavrını Amerika’dan yana kullanarak Batı Blokunda yer almıştır. Ancak bir kitlenin tam anlamıyla mevcut seçimi veya tercihi kabul etmesi beklenemez. Toplum içinde ülkenin kaderini tayin etmek için Doğu Bloku ve Sovyetler Birliğinin yanında olması gerektiğini düşünen ve bu amaçla düşünsel metinler kaleme alan insanlar da bulunmaktadır. Ancak tercih yapılmış, ülke paktlar ve anlaşmalar imzalayarak Amerika’nın başında olduğu tarafa meyletmiştir. Elbette ki Amerika’nın yaptığı yalnızca ekonomik yardım ve yatırımlarla sınırlı kalmamıştır. Bu yardım ve yatırımlar aynı zamanda Amerikan ve Batı kültürünün de ülkeye kontrolsüz bir şekilde girmesine sebep olarak kültürel değişimin önü açılmıştır. Teknolojik aletlerle birlikte sanayileşme artmış, köy hayatının ve köylünün yerini terk etmesinin önü açılarak çarpık kentleşmenin oluşmasına neden olunmuştur.

Köyden kente giden insanlar ait oldukları toprakları bırakarak farklı bir hayatın içine düşmüşlerdir. Gecekondulaşma ve gettolaşma ortaya çıkarak farklı bir anlayış üzerinden kültürel yozlaşmanın önü açılmıştır. Bu çarpık yaşam tarzı ezilen, itilen, istenmeyen insan tipini oluşturmuştur. Böyle bir insan tipinin görülmemesi, yok sayılması elbette mümkün değildir. Yaptıkları sanat ve müzikle seslerini duyurmaya çalıştıklarından alt kültürün üst kültüre karşı rekabetini başlatarak bir varlık mücadelesi içerisine girmişlerdir. Arabesk müzik tam da böyle bir sosyal ortamın yarattığı türdür. Acı çeken, gurbette yaşayan, ezilen ve isyan eden bu insanlar; seslerini arabesk müzikle duyurmaya çalışmışlardır. Hâlbuki bu dönem öncesinde klasik müzik, opera ve bale gibi Batılı türlere özendirilmeye çalışılan köylü halkı ne kendi gibi olabilmiş ne de öldürülmeye çalışıldığı gibi şehirli olabilmişlerdir.

“İlk Cumhuriyet yıllarında, radyolarda halk müziği yayını yapılması yasaklanıp klasik müzik yayını yaptırılmıştı. Yerel bölgelerde, köylerde halka hoparlörle klasik müzik dinlettiriliyordu. Tekke müziği yasaklanmıştı. Hâlbuki II. Dünya Savaşı döneminde Türkiye’ye sadece Mısır ve Hint müziği ve filmleri gelebiliyordu. Doğu kültürü bunlarla sentez uygulamaya başladıkça farklılaştı; sentez, yaylı çalgılar ile vurmali çalgılar senteziydi. Doğu-Batı sentezi ise Doğu çalgılarıyla Batı popüler rock müziğinin senteziydi; bu karışım kentin söylemiyle birleştiğinde, tam bir ara kültür olarak arabesk çıktı ortaya. Ve alçak kültür- yüksek kültür ayrımı derinleştikçe, arabesk müzik yaygınlaştı” (Akay, 2021: 67).

Haliyle ara bir form olan arabesk çıkarak bir başkaldırı gerçekleşmiştir. Oluşan bu sosyal statü ve ideoloji farkı eğitimi de etkileyerek sokakların ve üniversitelerin bu doğrultuda şekillenmesine sebep olmuştur. Artık yükseköğretim, eğitim amacı güden bir yer olmaktan çıkarak küresel ideolojinin yaygınlaştığı ve yasallaşmaya çalıştığı bir yer haline gelmiştir. Sağ ve sol çatışmaları ile aynı yerde doğup büyüyen kimseler birbirlerine düşman olmuş ve dahi birbirlerini katletmiştir. Böylesi bir ortamda siyasetin işlevini tam anlamıyla yerine getirememesi sonucu Türk Silahlı Kuvvetleri 12 Eylül 1980’de yönetime el koyarak mutlak otoriteyi sağlama yoluna gitmiştir. Böylelikle pek çok ideoloji, savunulan görüş, düşünce dünyası kayıp birer nesne konumuna gelmiştir. Çünkü bu dönemdeki ideoloji ve görüşler; bireyler

için kendi kimliklerini kurdukları, benliklerini tanımladıkları ve peşinden koştukları bir mefkûre halindedir. 12 Eylül ile birlikte ortadan kalkan bu çeşitlilik o dönem sanatçıların eserlerinde aradıkları ancak bulamadıkları bir kayıp nesneye dönüşerek melankolik halin ilk hareket ettirici gücünü oluşturmuştur. Hayatlarını adadıklarını emel ve ideolojiler ortadan kalkarak bir boşluğa düşen bu dönem insanları melankolinin girdabına kapılmıştır. Dolayısıyla onların eserlerinden melankoliye ait fenomenlere ulaşmak mümkündür.

1980 Dönemi Türk Şiirinde Melankolinin Fenomenolojisi

1980 dönemi Türk şiiri Yücel Kayıran'a göre ontolojik değil epistemolojik yapıdadır. "Ama 12 Eylül'den önce gelen şairler, yaygın olarak ontik değil, epistemik karakterli, daha da ötesi ideolojik bir jargonla ırılanan bir şiir yazıyorlardı" (Kayıran, 2005: 101). Bu durum sanatı ve sanat eserini; kendi doğasından alarak bilginin, ideolojinin veyahut bir düşüncenin hizmetine vermektedir. Rene Wellek ve Austin Warren, *Edebiyat Teorisi* adlı eserinde bu konuya değinir. "Çünkü açıktır ki çoğu zaman yazarlar kendilerini başka bir sınıfın hizmetine vermişlerdir. Birçok saray şiiri, daha aşağı bir tabakadan gelmiş olmalarına rağmen kendilerini himaye edenlerin dünya görüşünü ve zevkini benimsemiş şairler tarafından söylenmiştir" (Wellek ve Warren, 2019: 122). Edebi eser yahut sanat, doğası gereği herhangi bir düşüncenin ve ideolojinin temel nesnesi konumunda değildir. Bu durum sanatın doğası ve yapısı ile alakalıdır. Ancak gerekli olduğu durum ve zamanlarda sanat, ideolojinin ve bilginin boyunduruğuna verilmiştir fakat bu gerekli zamanlar sona erdikten sonra sanat kendi çizgisine doğrudan çekilmektedir. 1980 döneminde de epistemolojik bir yaklaşımla temellenen Türk şiiri, 12 Eylül sonrası kendi çizgisine çekilmeye çalışsa da bu döneme ait emareleri halen görmek mümkündür. Örneğin köyden kente göç eden insanların anlatıldığı Şükrü Erbaş'a ait "Bir Adam" (1980) şiiri melankolik duygulanımı ve 12 Eylül döneminin işsizlik sorununun ele alındığı bir şiirdir. Şiir şu dizelerle başlar:

"Onu ben bir kahvede gördüm
Yüzlerce kahvede, binlerce
İşsiz insanlardan biriydi" (Erbaş, 2022: 99).

Köyden kente bir hayalin peşinde göç eden insanlar, kente geldiklerinde hayatın acımasız yüzüyle karşılaşmışlardır. Bu acımasızlığın sebebini hem köylünün alışılmadık yaşam biçimine adapte olamaması hem de onun eğitimsizliği oluşturmaktadır. Köy, doğal yaşam alanıdır, yasa ve yasakların olmadığı bir yerdir. Böylesi bir ortamdan yasa ve yasaklarla örülmüş bir alana geçen köylü insanının bocalaması doğaldır. Bu Lacan için simgesel alanı temsil eder. Gören gözler onu takip etmeye başlayarak seçim ve eylemlerini dayatmaktadır. Şiirin öznesi “bir adam”ı dışardan bir göz gibi takip etmeye başlar. “Yüzlerce kahve” ve “binlerce işsiz insan” ifadesi bu dönemdeki işsizliğe atıfta bulunmaktadır. Bu dönemdeki insanlar köyden kente göç ettikten sonra alışılmadık çalışma alanlarına yönelmek zorunda kalmışlardır. Bu alanlar genellikle köylü insanlar tarafından bilinmeyen veya daha önce denenmemiş alanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla yapabilecekleri işlerin başında fiziksel güce dayanan işçilik, amelelik, hamallık gibi meslek grupları gelir. Böyle bir işi yapabilmek için kahvehaneler ve kıraathaneler pazar alanı gibi kullanılmaktadır. Kahvelerde bekleyen işsiz insanlar, gelebilecek iş tekliflerini burada bekleyerek anlık işlere gitmektedirler. Şiirde yer alan “bir adam” da böyle bir teklif bekler gibi görünmektedir. Şiirin öznesi “bir adam”ın halini bir sonraki bentte derinleştirir.

“Yeşil masalarda kirli
Dumanlar içinde bir ince düşünce
Gözleri buğulu/ camlarda dalgın” (Erbaş, 2022: 99).

Melankoli kavramını tek bir fenomen üzerinden anlatmak yeterli değildir ancak Albrecht Dürer bunu *Melancholia I* adlı tablosu ile denemiştir. 1514 tarihinde yapılan bu gravür melankoli kavramını gözlerde canlandırmayı sağlayan bir girişimdir. Bu tabloda oturan bir kadın bulunmaktadır ve eli çenesine dayanmış vaziyette dalgın dalgın uzaklara bakmaktadır. Kanatları vardır ama uçmak istemez gibi durmaktadır. Ayaklarının altında altın kesesi bulunur fakat onunla da ilgilenmemektedir. Yalnızca derin ve düşünceli bir şekilde uzaklara bakmaktadır. Dürer’in *Melancholia I* tablosundaki bu kadın ile şiirin öznesinin anlattığı “bir adam”ın bakışları bu anlamda birbirine benzerdir. Her ikisi de dalgın, düşünceli ve uzaklara bakmaktadır. Bu bakış fenomeni “bir adam”ı melankolik olma halinin içerisine sokmaktadır. Şiirin öznesi dalgın bir şekilde duran “bir adam”ın aynı zamanda gözlerinin buğulu olduğunu belirtir. “Göz” simgesi dış

dünyayla kurulan irtibatın ilk adımıdır. “Anlam olarak şüphesiz vücuda ait en güçlü ve en zengin sembol olan göz bilginin, gücün ve isteğin kaynağıdır. (...) Çünkü göz diğer organlardan farklı olarak insanı dış dünyaya bağlar” (Gardin ve Olorenshaw, 2023: 238). “Bir adam” gözleri buğulu bir şekilde dalgın durmaktadır. Burada kullanılan “buğu” kelimesi görüşü engelleyen, kısıtlayan, netliği bozan bir ifadedir. Yani yukarıda ifade edilen istek ve arzunun burada kesintiye uğradığı belirtilmeye çalışılmaktadır. *Melancholia I* tablosunda yer alan kadın gibi “bir adam”da dış dünyayla ilişkisini ve irtibatını kesmiştir. Bu da melankolik olma halinin bir diğer görüngüsüdür. Çünkü melankolik olan kimseler dış dünyada olan şeylerle ilgilenmezler, herhangi bir şey onların ilgisini veyahut merakını uyandırmaz. Bu bölümün ilk dizisinde yer alan “yeşil masalarda kirli” ifadesi de “bir adam”ın bulunduğu kahvehanenin gün içinde pek çok kişi tarafından kullanıldığı ve giren çıkan kimselerin temizliklerine gerekli özeni göstermediğini düşündürmektedir. Bu durum köylü ve şehirli insan farkını göstermek için kullanılmıştır. Şehirli insan bakımlı, titiz, eğitilmiş bir kimseyken; köylü insan kirli, bakımsız, eğitimsiz ve cahildir. Masanın örtüsünün yeşil ve kirli olması da kendi içerisinde bir mana barındırmaktadır. “Yeşil, ilkbahar, dolayısıyla gençlik, umut ve sevincin ama aynı zamanda bozulmanın rengidir; çoğunlukla kıskançlığı da simgeler. Müslümanlar için kutsaldır. Kimilerini bunu Peygamberin entarisinin yeşil olmasına, kimileri de yeşilin yeni yaşam rengi olmasına bağlar” (Wilkinson, 2023: 281). Alıntıdan da hareketle masanın üzerinde bulunan örtünün renginin yeşil olması diğer yandan bu örtünün kirlenmiş olması gençliğin, umudun ve sevincin geride kaldığını düşündürmektedir. Melankoli de zaten Hippokrates’e göre gençlik döneminde değil yaşlılık döneminde ortaya çıkar. Umut ve sevinç melankolide bulunmaz. “Çünkü yaşlılıkta umut etmek zordur, ama gençler umut doludur” (Teber, 2009: 122). Bu duygular melankolinin tam karşısında yer alan duygu türleridir. Dolayısıyla şiirin öznesi aslında “bir adam”ın melankolik halinin olduğunu daha şiirin hemen başında okuyucularına göstermeye çalışmaktadır. Şiir şu dizelerle devam eder.

“ (...)

Usunda yüzlerce yüz

Sorular sorulara değerek büyür

Elleri yüreğinde tedirgin” (Erbaş, 2022: 99).

Dizenin hemen başında yer alan ifade melankolinin zaman kavramıyla örüntüsünü açığa çıkarmaktadır. Melankolik kimse için şimdi veya gelecek yoktur. Yalnızca geçmiş zaman vardır ve bu geçmiş zaman bir takıntı haline gelmiştir. Çünkü en başta bahsedilen “kayıp nesne” kavramı geçmişte kaybedilmiştir. Dolayısıyla birey, bunu geçmiş zamanda aramaya ve bulmaya çalışır. “Yüzlerce yüz” ifadesi burada kayıp nesnenin kim tarafından ve nerede kaybedildiğini bulmaya çalışmanın gayretidir. Yine bu ilk dize kahvehane kalabalığının da bir işaretidir. Giren ve çıkan, gidip gelen, insanların sel gibi aktığı bir mekânda kayıp nesnenin bulunabilmesi nafia bir çabadır. Bu yüzden şiirin öznesi “sorular sorulara değerek büyür” ifadesini kullanmaktadır. Soruların aranması ancak cevabının bulunamaması bulanıklığı ve puslu havayı arttıran bir öge konumundadır. Bulanıklık, puslu olma hali, belirsizliğin ve kaygının işaretidir. Bu duygu hallerinin belirginliğe kavuşamadığı durumlarda tedirginlik ortaya çıkmaktadır ki bu da zaten yine melankolik halin en bilinen göstergesidir. Çünkü bilinmezlik ve emin olamamak insanı tedirginliğe sürükleyen bir durumdur. Şiirin öznesi de “bir adam”ın ellerinin yüreğinde tedirgin bir vaziyette olduğunu dile getirerek onun melankolik duruşunu açık etmektedir. “Yürek” ifadesi burada Antik Çağ dönemi melankolisini de hatırlatmaktadır. Daha önce bahsedildiği üzere antik dönem destanlarında melankoli kavramı doğrudan doğruya bulunmamaktadır ancak bu ruh hali orta bölge kararması şeklinde açıklanmaktadır. Kalbin vücuttaki konumu düşünüldüğünde göğsün orta bölgede yer alması ve bir diğer yandan kalbin tedirginlik duygu durumuyla birleştirilmesi “bir adam”ın melankolik tavrını daha da netleştirmektedir. Şiirin sonunda ise umutsuzluğa giden yolun tasviri yapılmaktadır.

“Dönüşü evlere ölüm
Düşleri bir günün eteklerinde
Uzanır gecelere bir adam kırgın” (Erbaş, 2022: 99).

Bu dizeler okunduğunda, okuyucunun zihninde bir görsel canlanmaktadır. Karanlık ve izbe bir gecekondu sokağında elleri cebinde, başı önüne eğilmiş ve hayal kırıklıklarını sırtına yüklemiş bir adam silueti belirmektedir. “Bir adam” gün boyu kahvehane beklemiş fakat bir iş bulamamıştır, beklemiş fakat kimse onu çağırmamıştır. Dolayısıyla “bir adam”ın evine dönüşü ölüm ile bir tutulmuştur. Hayallerini geride bırakarak umutsuz bir şekilde evin yolunu tutan “bir

adam” hayata, insanlara ve hatta kendine küsmüş gibi görünmektedir. Karanlık ve izbe sokağın ortasından yürüyerek gözden kaybolmaktadır.

Bu dönem şairlerinden biri de Ahmet Erhan’dır. Toplu şiirlerinin yer aldığı *Burada Gömülüdür* kitabından yer alan “Sıkıntı” şiiri yine melankolik olma hali ve 12 Eylül döneminin anlatıldığı bir şiirdir. Şiir şöyle başlar.

“Yağmur eritti elimi yüzümü
Bu dünyada bir yürek kaldım
Acılar burdu düşlerimi
Kanıksanır oldu ölüm denen şey
Şaşırdım, ürktüm, ağladım” (Erhan, 2014: 70).

Toplum ve kültürümüzde “yağmur” özellikle rahmet olarak kabul edilir. Doğayı yeşerten ve adeta ona can veren bir hayat suyudur. “Yağmur, dolu, kar ya da çiy; bütün yağışlar su sembolizmi ve hem yaşam hem de ölümle ilişkilidir. Yıkıma ya da üretime yol açabilir” (Wilkinson, 2023: 36). Fakat şiirin öznesi burada yağmuru kimyasal bir sıvı olan aside benzeterek elini ve yüzünü erittiğinden bahseder. Öznenin elinin ve yüzünün erimesi aslında onun diğer insan ve toplumla ilişkisinin zedelenmesini yahut kopmasını temsil etmektedir. Çünkü el; üretimi, eylemi, dokunmayı ve dünyayla temas kurmayı sağlayan bir organdır. Yüz ise bireyin kimliğini ve benliğini temsil etmektedir. Yağmurun bir asit formunda öznenin elini ve yüzünü eritmesi onun toplumdaki varlığının ve kimliğinin silikleştiğini ifade etmektedir. Haliyle “yağmur”un yağması burada varlığı ortadan kaldırmaya yönelik olarak kullanılmış bir semboldür. Şiirin öznesi, yağmurda elinin ve yüzünün erimesi sonrasında “bu dünyada bir yürek kaldım” ifadesini kullanarak yalnızlığına atıfta bulunur. Yalnızlık ise melankolik halin en bilinen göstergelerinden biridir. Çağlar boyunca bu duygulanıma sahip insanlar hasta, günahkâr veyahut deli oldukları gerekçesiyle toplum tarafından dışlanmış, yalnızlaştırılmış kimselerdir. Dolayısıyla bu duygulanımın hissedildiği kalp/yürek organıyla özne, yalnızlığı deneyimlediğini ifade etmektedir. Çünkü kalp, tüm medeniyetlerde duygu ve hislerin yaşandığı en temel organ olarak kabul edilmektedir. “Öteden beri insanın spiritüel ve duygusal merkezi olarak görülen ‘kalp’ sözcüğü ruhun şiirsel anlatımı olarak kullanılır” (Wilkinson, 2023:115). Öznenin melankolik hali açığa çıktıkça melankoliye dair diğer fenomenler de kendini göstermektedir. “Acılar burdu düşlerimi” ifadesi hayal kırıklığını ifade etmektedir. “Düş”

ifadesi hayal, rüya ile aynı anlamda olsa da aslında iyimser bir anlam yapısına sahiptir. Hep iyiye ve güzele sahip olmak düşlerde ortaya çıkan bir durumdur. Masallarda ve halk hikâyelerinde düşler gelecek zamandan haber verir. Dolayısıyla düşlerin tanrısallık boyutu da vardır. Dolayısıyla bir insan için düşler sığınılacak bir liman niteliğindedir. Ancak özne için bu durum geçerliliğini yitirmiş gibi durmaktadır. “Acı” duygusu zaten melankoliğin deneyimlediği bir duygudur. “Acılar burdu yüreğimi” ifadesinde acıların öznenin etrafını iki yandan sardığı ve bu düşlerde yer alan her şeyin ters yüz edildiğini ifade eder. Bu ifade tam olarak o dönemde yaşanan sancılı günlere atıfta bulunmaktadır. 12 Eylül ile birlikte o günden önce yaşanan tüm kaos ve anarşi birden bıçak gibi kesilmiştir. Hayatlarını ve gençliklerini bu doğrultuda geçiren insanlar için ihtilalin olması var olan hayatlarına indirilmiş en büyük darbe konumundadır. Çünkü belli bir ideal peşinde yaşamış olan insanların düşleri birden bu ihtilalle tepe taklak olmuştur. Bu ihtilal ile birlikte düşler yerini hayal kırıklıklarına bırakmış ve acı duygusu bireyde hüküm sürmeye başlamıştır. Dizenin devamında ifade edilen “kanıksanır oldu ölüm denen şey” ifadesi de bu yaşanan acı hissiyatının sebeplerinden biridir. Hem bu dönem öncesinde hem bu dönem de ölümlerin sıklaşması özne dışındaki kimseler için kanıksanmaya başlamıştır. Ölüm denen şeyin herkes tarafından kabul edilmeye başlaması özne de şaşırma, ürkme ve ağlama duygularının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla özne burada da melankolik bir tavır sergilemektedir. Çünkü bir şeyin herkes tarafından kabul edilmesi/kanıksanması toplumsal bir aksiyondur. Toplum kendi doğru veya yanlış bildiğini bireye dayatarak tek tipleşme yoluna gider. Dolayısıyla öznenin yaşamış olduğu duygu ikircikliği onun topluma ait olmadığını göstermekle birlikte duygu durumlarının değişkenliği, onun melankolik olduğunu da ortaya koymaktadır. Şiirin devamı şöyledir:

“Bu iş burada biter
Yarın bir bilet almalıyım
Nereye olursa olsun diyerek
Geceyarısı kayıp giden trenler
Uykularımda koca bir engerek
Kendimi ölümün olmadığı
Bir dünyada bulmalıyım
Yorgunluğumu, tedirginliğimi
Boynumdan bir kement gibi çıkarmalıyım” (Erhan, 2014: 70).

Şiirin bu bölümünde kaçma, uzaklaşma ve terk etme isteğinin olduğu görünmektedir. Ancak bu bölümü melankolik hâl içerisine sokan “nereye olursa olsun” ifadesidir. Çünkü melankolik kimse durağandır. Öznenin içerisinde bulunduğu toplum, onu reddederek kendi içerisinde barındırmak istemez. Dolayısıyla özne, yaşamı kaçmak da bulur ancak gideceği yer umurunda değildir. Umursamazlık duygusunu daha iyi hissettirmek amacıyla özne “geceyarısı kayıp giden trenler” ifadesini kullanır. Tren ve gece yarısı ifadeleri burada seyahati imlememektedir daha çok bilinmezliği, gizemi ve umursamazlığı ifade etmektedir. Çünkü melankoli de gece gibi karanlığın içindedir. Tren ise, “başlıca bireysel ve ortak kaderleri işaret ederler, ancak seyahatle oldukça uzak bir alakaya sahiptirler. Çünkü yolcu, trenin penceresinin arkasından geçen dış dünyadan soyutlanarak kapalı bir alanın merkezine yolculuk yapar” (Gardin ve Olorenshaw, 2023: 616). Bu sembolik anlatım aslında öznenin melankolinin girdabına sürüklenmesinin de bir göstergesidir. Kendi iç yolculuğunu bir rüya üzerinden gören özne engerek yılanı ile karşılaşır. Yılanlar geçmiş çağlardan beri hem hayranlık uyandıran hem korku duyulan bir sürüngendir. Bir yandan günahkâr bir hayvan olarak kabul edilirken diğer yandan zehriyle tıp biliminin sembolüdür. “Kendine yeten, gizemli, yeraltı inlerinde yaşayan ve deri değiştiren yılan yeraltı doğaüstü varlıklarıyla, yani öte âlemle bağlantılı bir yaratıktır. Dalgalı hareketi dünyanın çoğu yerinde eski kültürlerde dolambaçlı akan ırmakları, inişli çıkışlı tepeleri, birbirine dolanmış kökleri, hatta sarmallanan kozmosu çağrıştırır. Bunun bir sonucu olarak pek çok sembolik anlamı, ikilik, doğurganlık, ilksel yaşam gücü ve yaratılış temalarını içerir” (Wilkinson, 2023: 67). Engerek yılanın varlığı hayatın kaygısını hatırlatırken özne bu kaygı ve korkudan uzaklaşma isteğini dile getirir. Ancak bu kaygı ve korkunun olmadığı bir dünya yoktur. Bu kaygının olmadığı tek yer anne karnıdır. İnsanın hayatında dert ve sıkıntılarının olmadığı yegâne yer burasıdır. Dolayısıyla özne burada anne karnına dönme isteğini bilinçdışı bir arzu hâlinde dile getirir. Ancak daha öncede bahsedildiği üzere bu nafile bir çabadır. Yaşamak özne için boyna geçirilen bir kement gibidir. Tüm yorgunluk, bitkinlik ve tedirginlik ise yaşamanın bir sonucudur. Tüm bu duygular ise melankolik hâlin bir fenomenidir.

“Satürn gezegeniyle melankolik mizacın en önemli ortak noktası, her ikisinin de ‘olumsuzluklar’ın nedeni olarak görülmeleriydi.

Burada ‘olumsuz’ sıfatı, toplumsal yaşamda uyumsuz, kötü, fena, karanlık, soğuk, kuru, tedirginlik yaratan, uyuşuk anlamlarını da içerecek şekilde, giderek ‘normal’e uzanan, çok geniş bir anlam bütünlüğüne sahipti” (Akın, 2021: 474).

Melankolik hâlin yarattığı bu tahrifat, öznenin tekrar geri kazanabileceği bir şey değildir. Dolayısıyla o, geçmişe yani en başa dönerek anne karnından çıktığı anda kaybettiği şeylere yeniden sahip olmak isteyip kendini tamamlamak niyetindedir. Ancak bu mümkün olan bir şey değildir.

Ahmet Telli de (1948-) bu dönemde şiirler kaleme alan bir şairdir. Onun *Saklı Kalan* kitabında yer alan “Melânkoli” şiiri, 1980 dönemine ve melankoliye dair fenomenler taşımaktadır. Şiir şu dizelerle başlamaktadır.

“Çocuk yüzün yine hüzne dalıyor
Dönüp dönüp yine sessiz kalıyor
Dinmeyecek sanki keder, böyle giderse
Bitmeyecek özleyişler yıllar boyunca
Kim bilecek bulup bulup kaybettiğini” (Telli, 2021: 503).

Şiirin ilk dizesinde bir çocuğun yaşadığı hezeyan anlatılmaktadır ve bu hezeyanı, yas ve melankoli çevresinde okumak mümkündür. Çocuğun hüznünün devamlı olduğu düşüncesi “yine” ifadesi ile belirtilmektedir. Çocuğun hüznünün devamlı olması bu hüznü melankolik bir görünüme itmektedir. Ancak bu çocuğun melankolik olduğu düşüncesini sağlamlaştırmamaktadır. “Dönüp dönüp yine sessiz kalıyor” ifadesi de yine burada çocuğun konuşmaktan sakındığı izlenimini doğurmaktadır. Yahut onun düşüncelerinin toplumda herhangi bir karşılığının olmadığı fikrini uyandırmaktadır. İlk dizede ifade edilen hüznün bu noktada sessizlikle birleştiğinde melankolik halin gücünün arttığını söylemek mümkün hâle gelmektedir. Ancak bu melankolik hali daha da hissedilebilir kılan ifade şiirin üçüncü dizesinde yer almaktadır. “Dinmeyecek sanki keder” cümlesi yaşanan hüznün; kedere, efkâra dönüştüğünü ve kesintisiz bir şekilde bu durumun devam edeceğinin sinyallerini vermektedir. “Bitmeyecek özleyişler yıllar boyunca” ifadesi de yaşanan özlem duygusunun tezahürüdür. “Özle-” fiili geçmiş zamanlıdır yani birey, geçmişe dair özlem duyar bu da melankolik kimsenin zaman kavramına bakışını ortaya koyması bakımından önemlidir. Çünkü melankolik kimseler geçmişte yaşayan ve

oraya saplanıp kalan kimselerdir. Bunun temel nedeni bireyin geçmişte sahip olduğu kayıp nesneyi orada kaybetmiş olmasıdır. Yani kayıp nesne şimdi ya da gelecekte kaybedilmemiştir. O, geçmiş zamanda ortadan kaybolmuştur ve haliyle birey onu aramak için sürekli olarak geçmiş zamanı didikler durur. Bu da bireyin şimdiki zamana ait olamamasına neden olarak yaşantısının sekteye uğramasına ve bugüne ait olamamasını doğurur. Nitekim sonrasında gelen dizelerde de şiirin öznesi bu kaybı itiraf eder. “Kim bilecek bulup bulup kaybettiğini” dizesi insanın hayatı boyunca birden fazla kayıp yaşadığını ancak bunların yerine yeni arzu nesnesinin konulduğunu dolaylı yoldan bildirmektedir. Zaten bu dize şiirin öznesini yas duygusu ile melankoli arasında bir noktaya konumlandırmaktadır. Fakat dizenin “kaybet-” fiili ile sonlanması yaşanan duygu durumunu melankoliye yakın kılmaktadır. Çünkü burada kayıp sonrası yaşanan bir umutsuzluk, ümitsizlik durumu hâkim gibi görünmektedir. Dizelerde geçen “bulup bulup kaybetmek” ifadesi de şiirin öznesinin geçmişte sahip olduğu kayıp nesneye bir daha asla sahip olamayacağını veya onu yakalamayacağını hissettirmektedir. Her ne kadar ona sahip olma arzusunun geçmişten beri var olduğu hissedilse de bu dize onu ele geçirememenin vermiş olduğu hüznü taşımaktadır. Haliyle bu tutum yas ile melankoli arasında olan şiirin öznesini melankolik hale daha çok yaklaştırmaktadır. Şiirin devamında bu melankolik hal daha da gözler önüne serilmektedir.

“Çocuk yüzün yine onu arıyor
Gizli gizli yine ufka dalıyor
Gelmeyecek sanki yolu bunca gözlenen
Dönmeyecek anla bunu anla bir daha
Çocuk yüzün yanıp yanıp solgun düşse de” (Telli, 2021: 503).

Bu dizeler aslında şiirin öznesinin kendi çocukluğuna dair itirafları gibidir. Yani özne burada kendi çocukluğunu görmektedir ve ona nasihatlerde bulunmaktadır. “Çocuk yüzün yine onu arıyor” ifadesi kapsayıcı bir bakış açısı sunmaktadır. Şiire konu olan çocuk herhangi bir şekilde konuşmamasına rağmen şiirin öznesi onun ne aradığını bilmektedir. Haliyle bu tutum şiirin öznesinin kendi çocukluğuyla konuştuğuna ve kendisinin melankolik tavrının aslında çocukluğuyla ilgili olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu dizeden sonra melankoliye sebep olan kayıp nesnenin yıllar boyunca arandığı ve onu bulmanın nafiye bir çaba olduğunun itirafı yapılmaktadır. “Gizli gizli

yine ufka dalıyor” ifadesinde öznenin gelecekle kurmuş olduğu ilişki belirtilmektedir. Bir önceki bölümde “özle-” fiilinin geçmişe yönelik olduğu ifade edilmişti. Burada kullanılan “ufuk” kelimesini de gelecekle ilişkilendirmek mümkündür. Çünkü “ufuk” kelimesi TDK sözlüğüne göre “gökle yerin birleştiği yer” anlamındadır. Yani uzakları temsil etmektedir. Haliyle bu kelimeyi iki farklı bakış açısıyla değerlendirmek mümkündür. İlki kelimenin sözlük anlamına göre yapılan değerlendirmedir. Uzaktan bakıldığında ufuk çizgisini görmek ve ona ulaşmak mümkün gibi görünmektedir. Ancak ne zaman yola çıkılsa bu ufuk çizgisine ulaşmanın mümkün olmadığı anlaşılabacaktır. Çünkü yol gittikçe gökle yerin birleştiği yerde daha ileriye taşınacaktır. İkincisi ise “ufuk” kelimesinin uyandırdığı “gelecek zaman” imajıdır. İnsan için de “gelecek zaman” yakalanması mümkün olmayan, peşinden koştukça kaçan bir hüviyete sahiptir. Şimdiki zaman içerisinde tasarlanan gelecek zamana erişmek mümkün değildir çünkü geleceğe vardığımızda, o an artık gelecek olmaktan çıkacak ve şimdiki zamanın ta kendisine dönüşecektir; nitekim “gelecek” kavramı, gerçekleştiği anda kendi varlık nedenini yitirir. Böylece şiirin öznesinin kullanmış olduğu “ufuk” ifadesi her iki anlamda da ulaşılması mümkün olmayan bir durumu temsil etmektedir. Bu durumu da tıpkı kayıp nesnenin elde edilememesi örneğine benzetmek mümkündür. Zaten bahsi geçen şiirin dizeleri incelendiğinde bu dizeden sonra olumsuzluk eki ile birlikte gelecek zamanlı fiiller kullanılmaya başlamaktadır. Bu da gelecek zamanın imkânsızlığının özne tarafından bilinçdışı bir şekilde kabulüdür. Sonraki dizelerde kullanılan “gelmeyecek” ve “dönmeyecek” ifadeleri burada öznenin kendi melankolik halinin kabulünü ve içine düştüğü bu halden kaynaklı olarak çaresizliğini sunmaktadır. Ayrıca öznenin dile getirdiği “dönmeyecek anla bunu anla bir daha” ifadesi öznenin artık vazgeçmişliğine vurgu yapmaktadır. İnsan, hayatı boyunca bahsi geçen ve melankoliye sebep olan kayıp nesneyi arayıp durur ancak bunu elde etmesi ve yakalaması mümkün değildir. Toplum ya da öteki, bu kayıp nesnenin aranmasını ideal insan olmanın koşulu olarak gördüğünden, bireye bunu sürekli aşılar. Toplumun idealize ettiği kimliğe bürünmek için didinip duran insan, bunun için yıllarını harcarsa da melankolik kimse bir yerden sonra bunu bırakır. Bu bırakış onu donuklaştırır ve değişkenliğe dirençli hale getirir. Bu da melankoliye sebep olan bir başka olgudur. Melankolik kimsenin bu tutumu onu toplum tarafından öteki konumuna oturtur. Ötekilik bu anlamda hastalık, yabancılaşma

şeklinde kendini gösterir. Şiirin son dizesinde de bu duruma atıfta bulunmaktadır. “Çocuk yüzün yanıp yanıp solgun düşse de” ifadesi kayıp nesneyi yakalamak için gösterilen çabayı anlatmaktadır. Fizyolojik olarak, koşmak ve çaba göstermek insanın yüzünün, yanaklarının kızarmasına neden olur. Ancak bu hareket ve çaba yerini durağanlığa bıraktığında, yani artık aramak ve bulmak insanın umurunda olmadığına, toplum ona hasta gibi davranır. O yüzden şiirin öznesi burada “yüzün solgun düşse de” ifadesini kullanmaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, melankolinin tarihsel, felsefi ve psikolojik boyutlarıyla 1980 dönemi Türk şiirindeki yansımalarını inceleyerek, kavramın bireysel bir duygulanım biçiminin ötesinde toplumsal bir bilinç durumuna dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Antik dönemden itibaren değişen anlam katmanlarıyla melankoli, 1980 dönemi Türkiye bağlamında siyasal baskı, toplumsal travma ve ideolojik çözülme süreçlerinin bir sonucu olarak edebiyata yansımıştır. 12 Eylül askeri darbesinin yarattığı toplumsal kırılma, bireyin dünyayla kurduğu ilişkiyi zedelemiş; bu durum şiirde kayıp, yabancılaşma ve sessizlik temalarıyla somutlaşmıştır. Dolayısıyla melankoli, bu dönemde hem bireysel hem de kolektif bir kayıp bilincini temsil eden estetik bir form hâline gelmiştir.

Kaynakça

- Akay, A. (2021). Kapitalizm ve Pop Kültür. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Akın, H. (2021). Delilik Melankoli Cinlenme, Hıristiyan Batı Dünyasında Ayrılık Yaratan Hallerin Tarihi. İstanbul: Verba Yayınevi.
- Aristoteles. (2016). Problemata Physica. (Oğuz Özügül, Çev.) İstanbul: Isık Yayınları.
- Aristoteles. (2023). Metafizik. (Saffet Babür ve Lale Levin Basut, Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Erbaş, Ş. (2022). Bütün Şiirleri-1. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Erhan, A. (2014). Burada Gömülüdür/ Bütün Şiirler Cilt 1. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Fink, B. (2020). Lacancı Özne. (Kemal Güleç, Çev.) İstanbul: Encore Yayınları.
- Freud, S. (2015). Yas ve Melankoli. (Aslı Emirsoy, Çev.) İstanbul: Telos Yayıncılık.

- ardin, N., Olorenshaw, R., Gardin, J., ve Klein, O. (2023). Larousse Semboller Sözlüğü. (Beyza Akşit, Çev.) İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Hippokrates. (2017). Aforizmalar. (Eyüp Çoraklı, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kayıran, Y. (2005). 12 Eylül: Türk Şiirinde Bir Moment. Birikim Dergisi, (198), 100-107.
- Klein, M., Scheffen, V., Lessing, U., ve Öner, M.Y. (1977). Bilinçaltından Aklın Ruhuna Ulaşmak. (M. Yılmaz Öner, Çev.). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Leader, D. (2018). Depresyon Yas ve Melankoli. (Ayça Göçmen, Çev.) İstanbul: Encore Yayınları.
- Platon. (2020). Timaios. (Furkan Akderin, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Prigent, H. (2009). Melankoli, Bunalımın Başkalaşimleri. (Orçun Türkay, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Teber, S. (2009). Melankoli “Normal Bir Anomali”. İstanbul: Say Yayınları.
- Telli, A. (2021). Vedâ Divanı/ Toplu Şiirler (1966-2016). İstanbul: Everest Yayınları.
- Wellek, R. Ve Warren, A. (2019). Edebiyat Teorisi. (Ömer Faruk Huyugüzel, Çev.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Wilkinson, K. (2023). Semboller ve İşaretler. (Seda Toksoy, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.

Kıralık Konak* romanında mekânların karakterler üzerindeki dönüştürücü etkisi: aidiyetsizlik

*Sefa Kavaklı***

Giriş

Kıralık Konak romanı, Osmanlı Devleti'nin son yıllarındaki farklı anlayışları toplumlar üzerinden ele almasıyla Türk edebiyatında önemli bir konuma sahiptir. II. Meşrutiyet yıllarından Kurtuluş Savaşı'na uzanan süreci ele alan eserde; gelenekçilik ve Batılılaşma anlayışları farklı karakterler, olaylar, zamanlar ve mekânlar üzerinden aktarılmıştır. Roman, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında konakta yaşayan köklü bir ailenin yaşantı ve düşünce tarzını aktarır. Eserde gelenekçilik fikrini temsil eden Naim Efendi ve Batılılaşmayı temsil eden torunu Seniha ile çevresindekilerin fikirleri ve yaşantıları, kuşak çatışması üzerinden sunulur. Romanda yapı unsurları, ele alınan bu olguların aktarılmasında önemli bir yer tutar. Yakup Kadri'nin romanlarında özellikle mekân ve karakterler, eserlerin ele aldığı konuyu; birbirleri ile ilişkileri neticesinde aktaracak biçimde kurgulanmıştır. "Kahramanların mekâna bağlı pratikleri ile romanlardaki konumları iç içe geçmiştir" (Öner, 2022: 342). Kıralık Konak romanında da kurgulanan mekân ve karakterlerin birbiri ile olan ilişkisi, eserin ele aldığı bu olguları yansıtacak biçimde oluşturulmuştur.

Romanda karakterler belirli özellikler ile sınırları çizilerek kurgulanırlar. Bu özellikler karakterlerin inanmış oldukları düşünce sistemlerinin, etkisi altında kaldıkları ideolojilerin, yaşam tarzlarını

* Bu çalışma, aynı yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir: Kavaklı, S. (2025). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun 'Kıralık Konak', 'Ankara' ve 'Bir Sürgün' Romanlarındaki Mekânlarda Batılılaşma Olgusu*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, kavaklisefa@gmail.com., ORCID: 0009-0002-5266-9665.

oluşturan sosyal olguların; ruhsal ve bedensel davranışlarını etkileyerek şekillendirmesiyle açığa çıkar. Böylelikle karakterde bir kimlik oluşur. Dolayısıyla karakterlerin ait oldukları düşünce sistemleri, kimliklerini ortaya çıkaran bir etkiye sahiptir. Bu kimlikler karakterlerin tanınmasını, bilinmesini, niteliklerinin ortaya çıkarılmasını sağlarken aynı zamanda düşünce ve davranışlarının yordanabilmesine, yorumlanmasına da bir kaynak oluşturur. Diğer bir yapı unsuru olan mekân; romandaki yeri itibariyle diğer unsurlardan daha ön planda olan, onları kapsayan ve etkileyen bir özelliğe sahiptir. Zamanın, olayların ve karakterlerin fiziksel bir yer olan mekân üzerinde şekillenip işlenmesi; mekânın diğer unsurlar üzerinde etkili olmasını sağlar. Bu hâliyle mekân; diğer unsurları kendi içinde barındıran ve bu vesileyle onların yapısını etkileyen bir unsur olarak anlam kazanır. Mekânın diğer unsurlara zemin olan yapısı; onlara anlam kazandırır ve onları dönüştürür.

Mekân, karakterler ile olan ilişkisinde anlam kazandırma ve dönüştürme işleviyle karakterlerin üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Karakterlerin soyut ve somut eylemlerinin mekânlar üzerinde gerçekleşmesi; bulundukları mekânlardan etkilenmelerine sebep olur. Birçok farklı özellikle romanlarda konumlandırılan karakterler, bulundukları farklı mekânlarda değişken özellikler gösterirler. Dolayısıyla karakterlerin özellikleri başkalaşır. Bu dönüşümde ise mekânların yapısı etkilidir. Farklı tarihsel, coğrafî, sosyal, kültürel ve ideolojik olgular ile yapı kazanan mekânlar; karakterlerin üzerindeki dönüşümü gerçekleştirir. Bu dönüşüm ise karakterlerin kimlikleri üzerindedir. Aidiyetsizlik, kimlikteki dönüşümlerden biri olarak karşımıza çıkar. Mekânlar, karakterlerdeki aidiyetsizliği ortaya çıkarır. “Mekanın aidiyete etkisini müdahale kapasitesiyle doğru orantılı olarak algılayabiliriz. Çok basit bir önerme ile; kişi mekana müdahale ettiğinde mekan da kişiye müdahale eder ve aralarında bir iletişim oluşur” (Geçkili, 2015). Belirli bir kimliğe sahip olan karakterler; farklı sosyal olgular neticesinde kurgulanan mekânlar üzerinde tecrübe edindiklerinde, kimlikleri üzerinde belirgin farklar ortaya çıkar. Mekânların kimlikler üzerindeki dönüştürücü etkisi; temsil ettikleri düşünce sistemlerinden kaynaklanır.

Romandaki mekânlar eserde ele alınan gelenekçilik ve Batılılaşma fikirlerine uygun bir biçimde kurgulanmıştır. Romanın geçtiği ana mekân İstanbul farklı kuşakların ve fikirlerin çatıştığı bir mekân olarak sunulurken diğer bir mekân olan Konak; gelenekçiliği temsil eden bir

yapıyla kurgulanmış, bunların yanında apartman ise; Batılılaşmayı temsil eden bir mekân olarak kurgulanmıştır. Gelenekçiliği temsil eden Naim Efendi ve Hakkı Celis, Batılılaşmayı temsil eden Seniha; söz konusu üç mekân üzerinde konumlandırılmıştır. Romandaki farklı olaylar, karakterlerin kendi anlayışlarına zıt biçimde kurgulanan mekânlar üzerinde konumlandırılmasını sağlamış; dolayısıyla bu mekânlarda karakterlerin özellikleri değişiklik göstermiştir. Bu değişim mekânların, karakterlerin var oluşsal bir sorgulama geliştirmelerini sağlayarak onların kimliklerinde bir farklılığı meydana çıkarmıştır. Bu farklılık, mekânın karakterde ortaya çıkardığı aidiyetsizlik durumudur. “Doğuştan sahip olunan kimlik, aidiyet bağının da dayandığı temeli ifade eder” (Çiçek Mızrak, 2021a: 11).

Aidiyetsizlik, insanın ruhsal olarak yaşadığı bir duygu durumudur, bu hâliyle psikolojik bir olguyu ifade eder. İnsanın psikolojisinin davranışlarına yön veren boyutu düşünüldüğünde, aidiyetsizliğin insanın davranışlarına etki eden bir yanı da vardır. Dolayısıyla aidiyetsizlik psikolojik ve davranışsal bir olgudur, temelinde bir duygu iken bedensel davranışlara yansımalarıyla bir süreci de ifade eder. Aidiyetsizlik; kişinin bulunduğu mekân ile özdeşleşememesi, bu mekânı yadırgaması, üzerinde bulunduğu mekânda var olmak istememesi neticesinde; konumlandırıldığı yere ait hissedememesi durumunu ifade eder. Romandaki mekân karakter ilişkisi düşünüldüğünde, aidiyetsizliğin birçok farklı şekilde ortaya çıkan bir durum olduğu yadsınamaz. Aidiyetsizlik farklı sosyal olgularla temsil edilen mekânların, bu sosyal olgulara zıt biçimde kurgulanan karakterlerin özelliklerinin birbiri ile çatışmasından doğan bir durum olarak ortaya çıkar. Romandaki mekânların karakterler üzerinde oluşturdukları bu durum, farklı yönleriyle irdelenmesi gereken bir yapıya sahiptir.

Bu çalışmada incelenecek olan Kiralık Konak romanında belirli temsillerle oluşturulan mekânlar, karakterlerin özellikleriyle çatışan bir düzlemde kurgulanmıştır. Bu çatışma karakterlerdeki aidiyetsizliği ortaya çıkarır. Romandaki karakterlerin kimliği; mekân etkisiyle dönüşen bir yapı gösterir. “Kimliğin şekillenmesinde bir çerçeve olan mekân, aidiyeti doğrudan etkilemektedir” (Ayhan, 2021: 74). Dolayısıyla romandaki mekânların karakterler üzerinde ortaya çıkardığı aidiyetsizlik; farklı boyutlarıyla tahlil edilmesi gereken bir çerçeve sunar.

Naim Efendi

Osmanlı Devleti'nde tanınmış ailelerden birine mensup olan Naim Efendi; kızı Selma Hanım, damadı Servet Bey, torunları Seniha ve Cemil ile İstanbul'da bir konakta yaşamaktadır. Konak; Naim Efendi'nin uzun yıllardır ailesi ile yaşadığı, halk tarafından bilinen büyük ve ünlü bir konaktır. Aile bireyleri gibi önemli devlet görevlerinde bulunan Naim Efendi; geleneklerine ve kültürüne bağlı, mütevazı, dürüst, kibar bir Osmanlı beyefendisidir. O, romanda gelenekçiliği temsil eden bir karakter olarak karşımıza çıkar.

Tanzimat ve II. Meşrutiyet sonrasında Batılılaşma büyük bir hız kazanırken; yaşantısı İstanbul'da geçen Naim Efendi, İstanbul'un içindeki bu Batılılaşma karşısında büyük şaşkınlıklar yaşar. Naim Efendi'nin kendi kültürüyle, gelenekleriyle, diliyle, mimarisiyle, müziğiyle, giyim tarzıyla çocukluğundan bu yana içinde bulunduğu İstanbul; Batılılaşmanın etkisiyle değişmeye başlar. Batılılaşmanın etkisi kendini öncelikle toplum üzerinden gösterir. Batı kültürü; İstanbul'daki toplumun dilini, kıyafetini, davranışlarını, edebiyatını ve daha birçok olgusunu çevreler. Naim Efendi bu değişim karşısında rahatsızdır. "Ne yaşayışın, ne düşünüşün, ne giyinişin üslubu kaldı; her şey gelenek dışına çıktı (...)" (Karaosmanoğlu, 2009: 11).

İstanbul'da Batılılaşan toplumdaki kişiler Naim Efendi'ye uzak değildir. Öyle ki romanda Batılılaşmayı temsil eden Seniha Naim Efendi'nin torunudur. Seniha, diğer torun Cemil, yakın arkadaşları Faik Bey İstanbul içindeki yaşantılarıyla Batı kültüründen bireyler gibidirler. Avrupa tarzındaki eğlenceler, kumar ve içki toplantıları İstanbul'un bir Batı şehri gibi görünmesine sebep olur. Seniha ve arkadaşlarının İstanbul'un farklı yerlerindeki bu yaşantı ve düşünce tarzlarında, en küçük detaylara kadar bir Batı kültürü hâkimdir. Avrupa modasına uygun giyimler, piyano, Fransızca gibi birçok olgu Batı kültürünün göstergelerindendir. Batı; Seniha ve arkadaşlarının diline, kültürüne, ahlâkına, yaşantısına farklı değişkenleriyle etki etmiştir. Dolayısıyla İstanbul; bir mekân olarak, içindeki yaşantı ve düşünce tarzıyla, mimarisiyle Osmanlı geleneğinden uzak bir hâle gelmiştir. Naim Efendi bu mekâna karşı yabancılaşmaya başlar. "(...) her beyni tatsız ve soysuz bir Arnuvo ve bir Rokoko merakı sardı; binalarımız, eşyalarımız, elbiselerimiz gibi ahlâkımız, terbiyemiz de rokokolaştı" (Karaosmanoğlu, 2009: 11).

İstanbul'un Tanzimat sonrasında yoğun bir Batılılaşma hareketiyle çevrenmesiyle Naim Efendi'de ortaya çıkan yabancılık hissi onun kimliğindeki dönüşümü başlatır. Yabancılık hissiyle birlikte gelen sorgulamalar kendi kimliğine yönelir. Kendi dili, kültürü, gelenekleri karşısında yabancıdır. Öyle ki Türkçeyi bile anlayamaz hâle gelir. "Naim Efendi, yeni sazdan, yeni şarkılardan zevk almak şöyle dursun, son senelerde artık yazılan ve konuşulan Türkçeyi de anlamıyordu" (Karaosmanoğlu, 2009: 12). Kendi kimliğinde sorgulamalar yapan Naim Efendi, bu mekânda huzursuz hisseder. Huzursuzluk, aidiyetsizliği beraberinde getirir. O artık, yaşamı boyunca içinde bulunduğu bu mekâna ait hissetmez. İstanbul, Batılılaşma manzaralarıyla ondaki aidiyetsizliği ortaya çıkarır. Romanda bu durum, Naim Efendi'nin nefes almaktaki güçlüğüyle gösterilir: (...) 'Ne yazık ki bu zamanları da gördük.' Dedi; hiçbir tat ve bereket kalmadı. Nefes almak bile güçleşti, kabahat bizde mi? (Karaosmanoğlu, 2009: 83).

Romanın ana mekânı olan konak, Naim Efendi'nin kimliğindeki aidiyetsizliği ortaya çıkaran bir diğer mekândır. Konak; mimarisiyle, içindeki eşyalarla, yaşantı ve düşünce tarzıyla Naim Efendi'nin karakteri gibi gelenekçiliği yansıtan bir yapıdadır. Önceki yaşantısında bu konakta huzurlu bir hayat yaşayan Naim Efendi; kızının Servet Bey ile evlenip konağa taşınmasından sonra eski huzurunu kaybeder. Servet Bey, Batı hayranı bir kişiliktir ve konakta yaptığı değişiklikler Naim Efendi'nin bu konak ile olan bağına zarar verir. Naim Efendi zamanla oluşan Batı etkisiyle; konakta, geçmişteki huzurunu kaybeder ve tekinsiz hisseder. Bu tekinsizlik, konağın ortaya çıkardığı aidiyetsizliğin bir tezahürüdür. "Öyleki, ev ile ilişkili tekinsiz hissetme durumunu, geçmişte edinilen bilginin, deneyimin şimdi ile uyumsuzluğuna bağlı ortaya çıkan mekânsal empati kopukluğu olarak adlandırmakta mümkündür" (Barlas, 2020: 14).

Servet Bey, Batı düşkünü bir kişiliktir. Fransızca konuşmaya çalışır, Avrupa modasına uygun olarak giyinir. Batı kültürüne hayranlık duyan Servet Bey, konakta Tanzimat sonrasında değişiklikler yapmaya başlar. Evin içindeki eşyaları değiştirerek konağı Batı mimarisine uygun biçimde yerleştirir. Avrupa'dan eşyalar, kıyafetler ısmarlar. O, konağı Batılaştırır:

Büyük Hanım'ın vefatını müteakip, evi kendi heveslerine göre esasından değiştirmeye kalktı; ne kadar eski eşya varsa

hepsini tavan aralarına, mahzenlere attırdı, her odayı Avrupa'dan gelmiş mobilya kataloglarına göre ayrı bir üslupta, ayrı bir renkte Pisaltıye döşetti (Karaosmanoğlu, 2009: 14).

Servet Bey'in konağın fiziki yapısını değiştirmesiyle konakta gerçekleşmeye başlayan dönüşüm, Seniha'nın sosyal yapıdaki dönüşümü ile devam eder. Batı hayranı bir kişilik olan Seniha; arkadaşları ve çevresiyle konakta Avrupa tarzında buluşmalar, eğlenceler, çay günleri düzenler. Bu toplantılarda konakta içkiler içilir, kumar oynanır, Fransızca konuşulur, piyanolar çalınır. Seniha ve çevresindeki Batı hayranı kişiler, bu mekânın tipik bir Batı mekânı olmasına sebep olur. "Pazartesi günleri Seniha'nın çay günleridir. Avrupa'nın bütün kibar kadınları gibi o günleri giyinir; kuşanır ve tam saat beşte konağın büyük salonunda kendisinde nadir görülen bir hanımefendi vakarıyla ziyaretçilerini beklerdi" (Karaosmanoğlu, 2009: 20).

Naim Efendi bu görüntülerin içinde, doğup büyüdüğü kendi evinde ötekilik hisseder. Onun gelenekçiliği temsil eden karakteri, Batılılaşma eksenindeki bu mekân ile çatışır. Evin Batı'ya özel eşyalarla doldurulması, Naim Efendi'nin aidiyetsizliğini kuvvetlendiren sembollerdir. "Birey, kendine ait nesneleri, kendine ait mekânlara yerleştirdiğinde, kendini var ettiğini hissederek, ait olma duygusunu pekiştirebilmektedir" (Çiçek Mızrak, 2021b: 120). Bu minvalde, evde kendine ait eşyaların değiştirilmesi Naim Efendi'de aidiyetsizlik duygusunu kuvvetlendirir. Mekânın Naim Efendi'yi ötekileştirmesi ile o, kendi kimliğinde büyük bir aidiyetsizlik hisseder. Yıllardır gelenekçi bir yapıda olan konağın Batılılaşma ile olan değişimi, Naim Efendi'nin kendi evinde misafir hissetmesine sebep olur. Bu misafirlik, yabancılik duygusunun da etkisiyle; dünyaya yeni gelmiş bir bebek gibi tasvir edilir. "Onu dinleyen ve onu yakından gören bir kimse zanneder ki, Naim Efendi yarım asırlık bir letarjiden [derin uykudan] henüz gözlerini açıyor ve şaşkın şaşkın etrafına bakınıyor" (Karaosmanoğlu, 2009: 11-12).

Naim Efendi'nin kimliğinde yabancılik, misafirlik ile gelen aidiyetsizlik durumu; onun içinde bulunduğu duygu durumundan rahatça açığa çıkarılabilir bir biçimdedir. İçinde bulunduğu mekâna

karşı gurbet hissi duyması, mekânın ortaya çıkardığı aidiyetsizlik duygusunun en açık tasvirlerinden biridir:

Naim Efendi, kendi evi üzerindeki hakimiyetinin ne kadar sarsıldığını, ne kadar hiçe indiğini en ziyade bugün ve bu saatte hissetti ve kendi konağı içinde kendi çocukları arasında varlığını o kadar yabancı buldu. Gönlü öyle derin bir gurbet acısıyla doldu ki az kalsın, gözlerinden yaşlar boşanacaktı (Karaosmanoğlu, 2009: 77).

Seniha

Romanın ana karakterlerinden olan Seniha, yaşantı ve düşünce tarzı ile Batı'ya hayran bir karakterdir. Naim Efendi'ye karşıt olarak farklı bir kuşağı temsil eden Seniha, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde, Batılılaşan bir kişilik olarak çevresi ile bu kuşağın öncüsü olarak karşımıza çıkar. Seniha'nın düşünce dünyası, günlük yaşam tarzı Batı kültürü ile çevrelenmiştir. Fransızca konuşmaya gayret gösterir, Avrupa tarzı kıyafetler giyer, Batı sporları ile ilgilenir, Batı edebiyatından hoşlanır, Avrupa tarzındaki toplantılara öncülük eder. Şımarık, kendini beğenmiş, kültür ve gelenekleri umursamayan genç bir kızdır.

Seniha'nın Batı kültürüne karşı yoğun duygusal ve fiziksel sevgi duyması, onun kendi kültürüne karşı uzaklaşmasına sebep olur. Batılılaşmanın etkisi onda öylesine yoğundur ki doğup büyüdüğü coğrafya ile beraberinde gelen birçok olguya karşı nefret tutumundadır. Ona göre Avrupa üstün bir medeniyet ve coğrafya, Avrupa'daki şehirler en üstün şehirlerdir. Bunun karşısında İstanbul'un değeri onun için aşağıdadır. İstanbul'un içinde huzursuz, mutsuz bir karakterdir. Bu mekâna karşı olumsuz bir tutum içindedir. Bu mekân, onun için yaşanılmayacak bir mekândır. "Seniha'ya göre İstanbul'da hiçbir şey dikkate değmezdi; buradaki hayatın herhangi nevinde olursa olsun, gönül bulandırıcı bir yavanlık vardı" (Karaosmanoğlu, 2009: 43).

Onun İstanbul'a karşı olumsuz olan bu tutumu; Batılılaşma düşüncesinden ötürüdür. Okuduğu Batı romanlarındaki karakterlerine benzemeye çalışan, Paris'in gazetelerini takip eden Seniha, düşünce tarzı ve yaşantısıyla Avrupa şehirlerinden birinde yaşıyormuş gibidir. Dolayısıyla bulunduğu mekâna ait hissetmez. Naim Efendi İstanbul'un Batılılaştığını görerek bundan rahatsız olurken, Seniha; İstanbul'un içindeki bu Batı etkisini yetersiz görür. Ona göre şehrin tamamı

değişmelidir. Dolayısıyla onun için, yeterince Batı etkisinde olmayan İstanbul; olumsuz bir mekândır. Nitekim mekân, onu sıkıştırır; huzursuz hissetmesine sebep olur ve nihayetinde aidiyetsizliği ortaya çıkarır. Bunun sebebi ise İstanbul'un Osmanlı kültürünü yansıtan bir mekân olmasıdır. O, Batı etkisinde olmayan bu mekâna ait hissetmez.

Bu mekânın mimarisi, içinde bulunan toplum, yaşantı biçimi; Seniha'ya yabancı gelir. Hayalini kurduğu insanlarla, yaşantı tarzıyla, dil, kültür gibi olgularla bir arada bulunmaması yabancılik duygusunu beraberinde getirir. Yabancılik duygusu ile gelen karamsarlık ona kendi kimliğini sorguladır. Kimlik bunalımlarının sebebi; onun için kendi kültürü ile bezenmiş bu mekânın ortaya çıkardığı aidiyetsizlik duygusudur. Bu kimlik bunalımları öylesine derindir ki o, yabancılik ile gelen aidiyetsizlik sonucunda bu mekân içindeki bütün olguları yadırgar. “Seniha, iç sıkıntısından bitiyordu. Gönlü hiçbir şeyle avunamıyordu. Etrafındakilerin seslerinden, sözlerinden, kahkahalarından, daima aynı tarzda tekerrür eden seslerden artık usanmıştı” (Karaosmanoğlu, 2009: 40).

Romanın ana mekânı olan konak, Seniha'daki aidiyetsizlik durumunu ortaya çıkaran önemli mekânlardan bir diğeridir. Bu evin bir mekân olarak farklı aidiyetsizlikler ortaya çıkarmasının sebebi, evin içindeki yaşantı ve düşünce tarzlarının farklılığından kaynaklanır. “Ev, manzaradan da çok ‘bir ruh hâlidir’. Yalnızca dış cepheden ibaret olarak yeniden-üretilmiş bile olsa, bir içselliği dile getirir” (Bachelard, 2021: 103). Naim Efendi'nin konakta duyduğu aidiyetsizliğin sebebi konaktaki Batı etkisi iken buna zıt olarak Seniha'nın konakta yaşadığı aidiyetsizlik durumu, İstanbul ile benzer bir biçimde Osmanlı kültürüdür. Seniha konakta Avrupa tarzında eğlenceler, toplantılar düzenler. Piyanolar, Fransızcalar, içkiler, kumarlar bu toplantıların temel amacıdır. Bunlar süreklilik arz etse de Seniha'nın Batı kültürüne duyduğu sevgi karşısında yetersiz kalır. Ona göre konağın taşımış olduğu asıl kültür Osmanlı kültürüdür. Onun için konak mimarisiyle, içindeki eşyalarla, yaşantı tarzıyla, hâlâ Osmanlı kültürünü yansıtır. Seniha için bu kültür; eski, anlamsız ve değersizdir. Bu kültür içinde o, aynı kimlik sorgulamalarına devam eder. Konakta Seniha ve çevresi ile her ne kadar Batı'ya uygun gelenekler görülse de bunlar, onun mekâna ait hissetmesi için yetersizdir. “Seniha da konak içerisinde bizzat hayata geçirdiği her türlü alafanga âdeti bir türlü yeterli bulmaz ve sürekli daha fazlasını ister” (Tüzer, 2007: 230).

Konağın Osmanlı kültürü ile temsil edilmesi Seniha'nın kimlik sorgulamalarının sebebidir. Bu mekân onun için huzursuz edici, boğucu bir özellik taşır. Seniha'nın hayallerinde Avrupa'nın bütün olgularıyla birlikte yer edinmiş olması, onun bu mekânın içinde yabancı olarak hissetmesine sebep olur. Doğup, büyüdüğü bu konak; mekânın temsil ettiği özellikler ile onun için ötekileşir. Nitekim beraberinde aidiyetsizlik duygusu gelir. Seniha için bu mekân, bir hapisten farksızdır. Hapis tasviri, mekânın aidiyetsizlik duygusunu açığa çıkarmasında anlamlı bir benzetme olarak karşımıza çıkar. "Seniha, şimdi böyle başıboş şahlanmış bir hayvan üstünde gibiydi. Fakat, kendini daracak bir saha içinde, mahsur ve mahpus hissediyordu" (Karaosmanoğlu, 2009: 43).

Mekân Osmanlı kültürünü yansıtmaması ile Batı hayranı olan Seniha'yı karamsarlığa sevk eder. Bu mekânın içinde sıkışmış bir ruh haline kapılır. Bulunduğu zamanın içinde, düşüncelerini çevreleyen Batı'da olmadığından ve buna ek olarak bulunduğu mekânın Osmanlı kültürünü yansıtmamasından dolayı konağa ait hissetmez. Mekân temsil gücü ile bu aidiyetsizliği ortaya çıkarır. Nitekim Seniha'nın daha sonra Avrupa'ya kaçması, döndüğünde ise ailesi ile modernizmi temsil eden apartmana taşınması; onun aidiyetsizlik duygusunun getirmiş olduğu doğal bir tepkidir. Romanda fiziksel olarak iyi bir biçimde betimlenen Seniha'nın, konakta iken ruhsal olarak olumsuz bir biçimde tasvir edilmesinin sebebi, mekânın onda oluşturduğu aidiyetsizlik duygusudur:

Seniha alacakaranlıkla dolan salonda bir müddet yalnız kaldı, alacakaranlıkta, bu genç kız, bembeyaz görünüyordu. Pencerenin önünde koltuğun içine atılmış bir demet zambak gibiydi. Düzgün ve narin endamı şeklini kaybetmiş, bu ılık yaz akşamında sanki eriyordu. Ruhunda da böyle bir eriyiş vardı (Karaosmanoğlu, 2009: 28).

Farklı mekânların onda ortaya çıkardığı aidiyetsizlik duygusu, varoluşsal sorgulamalar ile gelmiştir. Esasında Seniha'nın Batı'yı en üstün mekân olarak kabul etmesi ve bu mekânın bütün olgularını sahiplenmesi; doğup büyüdüğü mekânların, kendi kültür ve coğrafyasına ait olan mekânların değersizleşmesine sebep olmuştur. İstanbul ve konak, bağlı bulunduğu Osmanlı kültürünü yansıttığından onu ruhsal olarak sıkıştıran, anlam boşluklarına sebep olan mekânlardır.

Bu bağlamda Semiha'da ortaya çıkan aidiyetsizlik durumu; Batı hayranlığı ile gelerek, kimlik sorgulamaları neticesindeki bir süreçtir.

Hakkı Celis

Romanda Naim Efendi'nin kız kardeşinin torunu olan Hakkı Celis, tıpkı Naim Efendi gibi geleneklerine bağlı, kültürüne sahip çıkan, nazik ve şair ruhlu bir karakterdir. Bu genç, yaşantı ve düşünce tarzıyla Seniha ve arkadaşlarından farklı bir yaratılışa sahiptir. Milli bir kimliğe sahiptir. Türk edebiyatına ilgi duyar, kendi kültürünün getirmiş olduğu şekilde giyinir, Türkçe konuşmaya gayret gösterir. Hakkı Celis, Seniha'yı sevmesine rağmen ondan ve çevresinden uzak durmaya çalışır. Onların kumar ve içki eğlenceleri, Batı tarzındaki buluşmaları, Avrupa'yı yücelten sohbetleri Hakkı Celis için anlamsız ve huzursuz edicidir.

Batı hayranı olan Seniha ve arkadaşlarının İstanbul içindeki hayatları, Hakkı Celis için her yönüyle rahatsız edicidir. Batılılaşmanın getirmiş olduğu etkiler Hakkı Celis'in İstanbul'u olumsuz bir mekân olarak algılamasına sebep olur. Kuvvetli bir millî şuura sahip olması, Batılılaşmanın İstanbul'u değiştirmesini olumsuz olarak görmesine sebep olur. O, kendi kuşağının sadece içki, kumar, ahlâksızlık ve Avrupa hayaliyle çevrelenen tavırlar ekseninde bir yaşantı yaşamasından utanç duyar. Onun duyduğu utanç esasında Seniha ve çevresindekilere, dolayısıyla Batılılaşan topluma karşıdır. Nitekim bu utanç duygusu mekân ile birleşerek İstanbul'a yönelir. İstanbul onun için, utanç duyacağı bir mekân hâline gelir. Utanç duyduğu bu mekânın içinde olmak istemez. Mekân, ondaki aidiyetsizliği böyle bir süreçle ortaya çıkarır. "İstanbul, hudutları malum olmayan bir âlem, genç adam, gecelerin ıssız karanlıklarında, tek başına yürürken İstanbul'un böyle bir âlem olduğunu her adımda daha ziyade hissediyordu" (Karaosmanoğlu, 2009: 173).

Aslında gelişmelere kapalı olmayan, yenileşmeye olumlu olarak bakan Hakkı Celis, yenileşmenin çevresindekiler tarafından sadece Batı'yı taklit olarak algılamasından rahatsızdır. Dolayısıyla o, toplumun Batılılaşmasını bir çöküntü olarak görür. Kendi kültürünü sahiplenen Hakkı Celis, İstanbul'daki toplumun taklit amacıyla farklı bir kültürün etkisi altına girmesi karşısında bu mekâna karşı yabancılaşır. Yabancılaşma, bu mekân içinde kalmak istememesine, yani aidiyetsizliğe kapı aralar ve Hakkı Celis'te ruhsal olarak manevi boşlukları meydana getirir. "Çemberlitaş'a geldiği zaman, artık ne uzvî, ne manevi kuvveti kalmıştı.

İç i siyah, karışık, kesif ve ağır bir şeyle doluydu” (Karaosmanoğlu, 2009: 39). Kendi yaş aralığında, kendi kültürünü özümseyen, düşünce ve davranışları kendi gelenekleriyle örtüşen, günlük yaşantısında kendi coğrafyasının getirmiş olduğu hareketleri benimseyen kişiler ile iletişim kuramaması Hakkı Celis’in kendi kimliğini sorgulamasına sebep olur. Bu kimlik sorgulaması, onun mekâna karşı olan aidiyetsizliğini kuvvetlendirir. “Gittikçe çevresindeki ‘kalabalık’tan uzaklaşan Hakkı Celis, ‘herkesleşmek’ten kaçarak, iç dünyasına çekilmiş ve eylemlerinin anlamını sorgulamaya başlamıştır” (Tüzer, 2007:232).

İstanbul’un onda ortaya çıkardığı aidiyetsizlik, toplumun sadece taklitçi olarak Batılılaşmasından kaynaklanır. Toplumdaki kimliğin sınırlarını aşan Batı hayranlığı, Hakkı Celis’in kendi kimliği ile çatışmasına sebep olur. Seniha ve çevresi ile temsil edilen Batı hayranı toplumun hayat karşısındaki ciddiyetsizliği, yaşantılarındaki manasızlık ve amaçsızlık; Hakkı Celis’in İstanbul’u kendinden uzak farklı bir alem olarak algılamasına sebep olur. Bu alem, onun ait olmak istemediğı bir alemdir. Bu alemden kaçmak, uzaklaşmak ister. “Hakkı Celis gittikçe herkesten uzaklaşmak istiyordu. Tıpkı o hayvanlar gibiydi ki, hastalandıkları zaman hemcinslerinden kaçarlar ve ölmezden pek çok evvel ortadan kaybolurlar” (Karaosmanoğlu, 2009: 86).

Yaklaşan Kurtuluş Savaşı yıllarındaki seferberlik ilanından sonra Hakkı Celis cepheye çağrılır. Millî kimliğinin getirmiş olduğu değerler onun cepheye istekle gitmesini sağlar. Bu süreçte o, kendi kimliği üzerinden mekâna yönelik bir vatan ve millet sorgulaması yapar. Büyük bir önem ve değere sahip olan Kurtuluş Savaşı karşısında, Seniha ve çevresinin ilgisiz tutumları, buna ek olarak yaşantılarına Batı tarzında devam etmeleri; Hakkı Celis’in İstanbul’u bir mezarlık, içindeki toplumu da ceset olarak görmesine sebep olur. Bu benzetmenin yapılmasında, vatan kavramının Batı hayranı kişiler tarafından önemsiz görülmesi etkilidir. Hakkı Celis, böyle bir mekânı; soyutlanmış ve hareketsiz olarak görür. O, bu mekâna; yani mezarlığa ait değildir. “Millet, ona bazen kilometrelerce toprak üzerinde yığılmış bir kocaman ceset hâlinde göründü. Bu cesedin üzerine dünyanın dört köşesinden çıkmış bir sürü haşarat hücum ediyor ve kendi kıyafetinde alay alay insan bu haşaratları dağıtmaya koşuyordu” (Karaosmanoğlu, 2009: 174).

Romanda modernizmi temsil eden bir mekân olan apartman Hakkı Celis’teki aidiyetsizliği ortaya çıkaran bir diğ er mekândır. Tanzimat

Dönemi'nden sonra İstanbul'un Beyoğlu, Şişli gibi semtlerinde görülmeye başlanan apartman, Batı'nın mimari özelliklerini taşır. Özellikle yenileşme taraftarlarının tercih ettiği bir mekân olarak karşımıza çıkar. Romanda da Batı hayranlığının kuvvetli bir biçimde görüldüğü Servet Bey, ailesi ile konaktan apartmana taşınırlar. Servet Bey için apartmanda yaşama ideali, Batı tarzı bir kişilik olmanın belirleyicilerinden biri gibidir. Apartman dairesi bir mekân olarak, Seniha'nın düşünce ve davranış tarzını yansıtır. "Ev hem beden hem de ruhtur. İnsan varlığının ilk dünyasıdır" (Bachelard, 2021: 37). Seniha ile apartman dairesini Batı'ya uygun bir tarzda döşerler. Avrupa kültürünü yansıtan eşyalar, dairenin düzeni bu ekseninde kurulur. Servet Bey ve Seniha bu daireyi bir Avrupa evi gibi oluştururlar ve bu mekâna ait hissederler. Ancak Hakkı Celis için bu apartman dairesi bir kafesten farksızdır. Seniha'yı görmeye gittiği vakitler, bu apartmandan dairesinde bulunmak istemez. Dairenin onda ortaya çıkardığı aidiyetsizlik, mekânın barındırdığı Batı tarzından kaynaklanır. Onun için bu mekân, yabancı olduğu bir mekândır.

Bu evde bulunan Avrupalı insanlar, içilen içkiler, kumar masaları, Batı dedikoduları, Batı dansları ve müzikleri Hakkı Celis'te farklı bir ülke imajı uyandırır. Batı kültürünün birçok yönüyle bu mekânda canlı bir biçimde hissedilmesi; Hakkı Celis'te huzursuzluk, sıkışmışlık duygusu ortaya çıkarır. Mekânın ortaya çıkardığı aidiyetsizlik duygusu ile o, kendi ülkesi içinde gurbette hisseder. Gurbet benzetmesi aidiyetsizliğin açığa çıkarılmasında anlamlı bir benzetmedir. "Esasen Hakkı Celis'in arzu ettiği şey, bu sofradan bir an evvel uzaklaşmak, kaçmaktır; hemen ayağa kalktı. Karşıdan, sağdan soldan deniz görünüyordu; تنها, durgun ve cilalı bir deniz... O kadar تنها ki, Hakkı Celis kendini gurbette sandı (...)" (Karaosmanoğlu, 2009: 57).

Sonuç

Kıralık Konak romanında Batılılaşma ve gelenekçilik üzerine kurgulanarak öne çıkan mekânlar olan İstanbul, konak ve apartman, yine Batılılaşma ve gelenekçilik üzerine kurgulanan karakterler Naim Efendi, Seniha ve Hakkı Celis'in kimlikleri üzerinde dönüştürücü bir etki oluşturarak aidiyetsizliği ortaya çıkarmışlardır. Yazarın Osmanlı Devleti'nin son yıllarındaki farklı kuşakların yaşantı ve düşünce tarzlarını aktardığı Kıralık Konak'ta bireylerdeki aidiyetsizlik durumu; Batılılaşma ve gelenekçilik olguları, karakter, mekân üçgeniyle ortaya

çıkarmıştır. İstanbul, konak ve apartmanın Batılılaşma ve gelenekçilik olgularını temsil eden biçimde oluşturulması ile Naim Efendi, Seniha ve Hakkı Celis'in yine Batılılaşma ve gelenekçiliği temsil eden bir şekilde kurgulanması aidiyetsizliğin bu iki bileşen üzerinden ortaya çıkmasını sağlamıştır. Batılılaşma ve gelenekçiliğin mekân ve karakter üzerinden temsil edilerek çatışması, aidiyetsizlik durumunu somut bir biçimde açığa çıkarmıştır.

İstanbul ve konak içerdiği Batılılaşma hareketleri ile Naim Efendi'de aidiyetsizlik duygusu ortaya çıkaran mekânlar olarak saptanmıştır. O bu mekânlarda kendi memleketine karşı yabancılaşmıştır. Batılılaşmanın sembolleştirildiği giyim tarzı, Fransızca, içki ve kumar eğlenceleri, mimari, eşya, Batı edebiyatı gibi somut ve soyut unsurlar; kendi kimliği üzerinde sorgulamalar yapmasına sebep olmuştur. Bu sorgulamalar; gelenekçi bir karakter olan Naim Efendi'de yabancılık duygusunu, ötekiliği ve ardından aidiyetsizliği ortaya çıkarmıştır.

İstanbul ve konak Seniha için aidiyetsizliği ortaya çıkaran mekânlar olarak tespit edilmiştir. Naim Efendi bu mekânlardaki Batılılaşmadan rahatsız olurken Seniha, bu mekânlardaki Batı etkisini yetersiz olarak görür. Söz konusu sembolleşmeler Seniha için gelenekçiliğin temsilidir. Konak ve İstanbul onun için Osmanlı kültürünü, eskiyi, anlamsızlığı temsil eder. Avrupa'yı en üst değerde bir mekân olarak gören Seniha için doğup büyüdüğü bu mekânların, ona yabancı hissettirdiği; Batı'ya ait hisseden Seniha'nın, bu mekânlara ait hissetmediği anlaşılmıştır. Aidiyetsizlik duygusunu açığa çıkaranın, onun için gelenekçiliği temsil eden mekânların olduğu görülmüştür.

İstanbul'un Hakkı Celis'te ortaya çıkardığı aidiyetsizlik duygusunun sebebi yine barındırmış olduğu Batı kültürü ve bu kültürü benimseyen toplumun olduğu saptanmıştır. Onun için İstanbul soyutlanmış bir alan gibidir. Millî kimliğe sahip karakteri, yanlış bir şekilde Batılılaşan toplumun bulunduğu mekân ile çatışma yaşar. O, bu mekânda ötekileşmiş hisseder. Modernizmin, dolayısıyla Batılılaşmanın temsil edildiği apartmanın da ondaki aidiyetsizlik duygusunu, içerdiği sembolleşmeler ile açığa çıkardığı tespit edilmiştir. Bu mimari ve içindeki yaşantı tarzı, Batı'yı temsil etmesi sebebiyle onda yabancılaşmayı, aidiyetsizliği ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak Kiralık Konak romanındaki mekânların karakterlerin kimliği üzerindeki etkisi, temsil ettiği Batılılaşma ile gelenekçilik olgularından kaynaklanmıştır. Bu olgular eşyalar, mimari, yaşantı tarzı ile sembolleşmiş dolayısıyla mekânlar söz konusu olguların temsilcisi hâline gelmiştir. Karakterlerin sahip olduğu düşünce tarzı, ideoloji, davranış biçimleri yine söz konusu olguların temsilcisi olmasını sağlamıştır. Nitekim mekânlar ve etkileşimde bulunduğu karakterlerin temsil ettiği olgu çatıştığında ortaya aidiyetsizlik durumu çıkmıştır. Mekânların karakterleri kapsaması, onları etkilemesini ve dönüştürmesini sağlamıştır. Mekânların bütün bileşenleriyle karakterin temsil ettiği olgunun karşısında kurulması, karakterlerin o mekân içinde sıkışmasına, huzursuz olmasına, yabancılaşma duymasına sebep olmuştur. Bu etkiler zinciri, farklı şekiller ile ortaya çıkan aidiyetsizlik ile sonuçlanmıştır.

Kaynakça

- Ayhan, D. (2021). *Mekânsal Aidiyet: Mekânın Aidiyet Oluşturma Niteliği*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bachelard, G. (2021). *Mekânın Poetikası*. Alp Tümerterkin (çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Barlas, M. (2020). Çağdaş Sanatın Hayalet Mekanları: Tekinsizlik Ev İlişkisi Üzerine Sanat Pratikleri. *yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 24, 13-27.
- Çiçek Mızrak, Z. M. (2021a) *Aidiyet/Aidiyetsizlik İlişkisinde Nesne ve Mekân*. [Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek Mızrak, Z. M. (2021b). Aidiyet ve Aidiyetsizlik Kavramlarının Mekâna Özgü Sanatta İncelenmesi. *Journal of Arts*, 4(2), 119-128.
- Geçkili, P. (2015). Aidiyet Üzerinden Mekan-İnsan İlişkisi ve Dönüşüm Pratikleri. <https://www.arkitera.com/proje/aidiyet-uzerinden-mekan-insan-ikiligi-ve-donusum-pratikleri/> (Erişim Tarihi: 14.08.2025).
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2009). *Kiralık Konak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öner, H. (2022). “Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Romanlarında Mekânın Politikası”, *Huzursuz Bir Ruhun Panoraması Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Edebiyat ve Düşünce Dünyası* içinde, (s. 339-351), (Yalçın Çakmak, Özge Dikmen, Der.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tüzer, İ. (2007). Kimliklerin Çatıştığı Mekân: “Kiralık Konak” ve Evini/Evrenini Arayan Nesiller. *Bilig Dergisi*, (41), 225-239.

Karşılaştırmalı analiz kapsamında modern tiyatroda “kadın temsili”

*Senem Üstün Kaya**

Giriş

Yirminci yüzyılın ilk yıllarında kadınlar hâlâ kafesteki kuşlar gibiydiler: eş ve anne rolleri ile kısıtlanan, kamusal alanlardan soyutlanmış olan, erkeklerle eşit haklardan mahrum bırakılan ve özgürlükleri için mücadele eden ikinci cins olarak kabul edilmektedirler. Bu dönemde, kadınların ataerkil düzendeki konumu, kurguda yazarların öne çıkardıkları konulardan biri olmuştur. Edebi eserlerde, özellikle tiyatro eserlerinde kadınlara karşı birtakım önyargıların olduğunu söylemek yanlış olmaz. Martha J. Cutter (1999), kadınların dindar, saf ve itaatkâr olmalarını bekleyen ataerkil toplumlarda kadınların sesinin duyulması gerekliliğini vurgular (s. 3). 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl ortalarında edebiyatta hem önde gelen önemli feminist yazarların hem de kadın karakterlerin sesi “Feminist Tiyatro” olgusu ile ön plana çıkar.

Batı kültüründe 1960 sonrası “ikinci dalga” feministlerin desteklediği ve 1980lerde Türk tiyatrosunda yankı bulan “Feminist Tiyatro”, kadın hareketlerine destek veren kadın tiyatrocı, oyuncu ve yönetmenler tarafından kurulan ve kadın sorunlarına karşı bilinç yükseltmeyi amaçlayan tiyatro gruplarıdır (Belkıs, 2015) ve “dönemin kadın hareketinin motor gücünü oluşturan kampanyaların ayrılmaz bir parçasıdır” (Sönmez, 2006, s. 18). Feminist Tiyatro’nun en önemli amacı toplumsal ve bireysel bir değişim yaratmaktır:

Bakın bu biziz işte ve bunu herkese göstereceğiz, çünkü bizden başka hiç kimse bunu yapmayacak. Alternatifler olduğunu göstermek istiyorum ve bu alternatifler için mücadele edersek onları elde edebiliriz. Kendimi kadınlar için bir şeyler yapmaya adanmış hissediyorum; kadın

* Doç.Dr. Başkent Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. efesenem@yahoo.com. ORCID: 0000-0001-6537-9769

kültürü diye bir şey var ve ben onun bir parçası olmak ve onu desteklemek istiyorum (Sönmez, 2006, s. 67).

Feminizmin hareketinin çıkış noktası, ataerkil düzenin sonucu yerleşmiş kadın-erkek eşitsizliğine karşı mücadele etmektir (Hooks, 2016). Bu mücadelede, kadın haklarını savunan sanatçılar, araştırmacılar, akademisyenler ve yazarlar bu eril hakimiyeti eleştirmek ve eşitlikçi bir düzen kurma çabasıdadır. Bu bağlamda, dünya edebiyatlarında 20. yüzyılda hız kazanan feminizm olgusu ile kadın tiyatrocuların da sayısında artış görülmektedir. Kadın tiyatrocuların oyunlarının çıkış noktası hemen her kültürde ortaktır:

1. Kadınların maruz kaldığı ayrımcılığa karşı bilinçli bir yapı oluşturmak (Notz, 2012, s. 10) ve “cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalış[mak]” (Hooks, 2016, s. 8-9). Kadın yazarlar, özel ve kamusal alandaki cinsiyet ayrımcılığı, kadının ev içi konumu ve aile içi şiddet gibi kadınların mağdur olduğu konular üzerinde genellemeler yaparak kadın sorunlarına yoğunlaşırlar. Bazı feminist yazarlar, önceden var olan veya tarihi karakterleri farklı bakış açıları ile yeniden yorumlayarak geçmişten günümüze kadınların sorunlarının ne ölçüde değiştiğini sorgularken bazı yazarlar da kadın karakterlerini isimsiz olarak yaratarak genelleme yaparlar.

2. Kadın tiyatro yazarlarının oyunlarındaki ortak amaç, erkek hegemonyasının ürünü olan kapitalizmin doğurduğu rekabet yerine kadınlara kollektif bir şekilde kız kardeşlik bilincini aşılaktır (Erdemoğlu, 2019, s. 45-47; Gül, 2009, s. 32).

3. Tarih boyunca, öteki veya nesne olarak yansıtılan (Walters, 2005, s. 136-137) kadın karakterlerin kaderi 20. yüzyıl feminist tiyatro oyunlarında değişmiştir. Ataerkil düzenin ürünü olan baskıyı kırmak adına, kadın oyun yazarların eserlerinde kadın karakterler özne olarak ve ana karakter şeklinde yansıtılır: “Ataerkil bir kültürde erkek ya da eril olan olumlu ya da norm olarak kurulurken, kadın ya da dişililik olumsuz, esas olmayan, normal dışı, yani kısaca Öteki olarak kurulur. Erkek kadına göre değil, kadın erkeğe göre tanımlanır ve ayırt edilir, esas olan erkeğe karşı kadın esas değil, rastlantısaldır. O (erkek), Özne ve Mutlak konumundadır, kadınsa Ötekidir” (Donovan, 2007, s. 214). Feminist tiyatro yazarları, ataerkil düzenin ürünü olan bu baskıyı kırmak adına kadın karakterleri özne olarak ve ana karakter şeklinde yansıtır. Ayrıca, feminist söylemler ve eril dili yıkan dişil bir dil tercih ederler.

20. yüzyılda erken dönem kadın hareketleri ile hızlanan feminist tiyatro eserlerinde, kadınların sorunları feminist bir yaklaşımla ele alınmıştır. 1825-1860 *Theatre Culture in America 1825-1860* eserinde Rosemarie Bank, kadın karakterlerin 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarındaki melodramlarda nasıl aktif ve önemli bir rol oynadığını, edilgen, çaresiz ve melodramatik kadın kahramanın geleneksel klişesine meydan okuduğunu belirtir. Başka bir deyişle, kadın hareketleri birçok edebi eserde görebileceğimiz yeni bir saygınlık kazanmıştır. Bu konuları edebi eserlerde tartışma konusundaki bu cesaret, özellikle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra o dönemde evlerinden çıkıp kamusal alana dahi olan kadınların varlığı toplumlarda birçok değişikliğe yol açmıştır. Bu dönem, ahlaki ve toplumsal konuları ele alan birçok oyun yazan birçok kadın oyun yazarı yetiştirmiştir.

Bir kadının tiyatrodaki arkadaşları veya ailesi yoksa ya da maddi destek sağlayacak bağlantıları yoksa yazdığı oyununun sahnelenmesi mümkün değildi ve 16. ve 17. yüzyıllar kadar kadınlar neredeyse tamamen tiyatrodan dışlanmıştı (Sullivan ve Hatch, 1974, s. vii). Tarih boyunca kamusal alandan dışlanmış, bastırılmış, susturulmuş ve ikinci plana atılmış kadınların tecrübeleri kadın tiyatrosunda öne çıkan tema olmuştur. Bu dışlanmaya bir tepki, dayatılan bir sessizliğe bir protesto, oyun yazarlarının kadın deneyimini betimlemesinin altında yatan yeni hayatlar, kamusal hayatlar yaratma ihtiyacının bir ifadesi olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda, bu kaygılar, erkek egemen bir toplumda kadınlara uygulanan sosyal ve psikolojik kısıtlamaları ve bu kısıtlamalarla yüzleşen kadınların tutum ve değerlerini tasvir etmeleri bakımından feminist temaları oluşturur. Kadın eşitliğinin güçlü bir toplumsal sorun olduğu dönemlerde, feminist kaygılar genellikle kadınların oyunlarının merkezinde yer alır. Deborah Kolb (1975), Amerika'da yirminci yüzyılın başlarında profesyonel feminist hareketin yükselişi ve düşüşü ile “dramada Yeni Kadın'ın yükselişi ve düşüşü” (s. 149) arasında yakın bir ilişki gözlemlemiştir. Feminist eleştiri, kadınların sanat aracılığıyla kendi deneyimlerini yeniden yaratmalarını dinlemenin ve bir grup olarak tanımlanmalarından doğan ve yaratıcı vizyonu etkileyen ortak noktaları ayırt etmenin gerekliliğini vurgular.

Kadın hakları, modern sanayileşmenin kadınlar üzerindeki etkisi, cinsiyet rolleri, kadınların evlilikteki konumu ve ırksal eşitsizlik gibi konuların ele alındığı 20. yüzyıl Amerikan tiyatrosunun baskın temalarıdır ve kadın oyun yazarları, kadın olarak yaşamlarının

gerçeklerinden yararlanan konuları tasvir etmişlerdir. Susan Glaspell, Rachel Crothers, Sophie Treadwell, Margaret Mayo ve Alice Childress, Amerikan tiyatro geleneğinin önde gelen kadın yazarlarındandır. İngiltere oldukça uzun bir geleneğe sahip olmasına rağmen, Margaret Cavendish, Aphra Behn, Hannah More, Mary Russell Mitford ve Catherine Gore başta olmak üzere sayılı kadın yazarların eseri İngiliz tiyatrosunun ilk dönemlerinde yer alır. İngiliz toplumunun kadın tiyatrocularla buluşması 20. yüzyılın başlarında “Yeni Kadın” olgusu ile güçlenir. İngiltere, Feminist Tiyatro’da Avrupa Kıtası’na öncülük eden bir ülke olarak kabul edilen İngiltere’de 1950 ve 1960 yıllarında Jane Arden, Shelegh Delaney, Caryl Churchill ve Olwen Wymark gibi yazarların oyunları seyirci ile buluşur.

Türk tiyatrosunda da kadın oyun yazarlarının görünür olması 1960 ve 1970 sonrasında artış göstermiştir. Cumhuriyet ilanından sonra, Türkçe kurguda toplumsal düzende kadının önemi vurgulanırken 1960’larda kadın oyun yazarları “kadın sorunu” eserler yazmış olsa da kadın tiyatrosu “birkaç girişimden öteye gitmeyen, olgunlaşmamış, deneme niteliğindeki oyunlar” (Şener, 1973) olarak değerlendirilir. And (2004), bu dönem kadın oyun yazarlarının durumunu şu şekilde açıklar: “Gerçi bir ülkenin tiyatrosunun tarihi yazılırken kadın yazarlar, zenci yazarlar, yahudi yazarlar gibisinden ayrımlarda bulunmak doğru olmayabilir, ancak özellikle tiyatromuzda kadının yerini alması ve yaratıcılığını göstermesi çok gecikmiş olduğundan, bir ölçüde burada böyle bir ayırım yapmakta kendimizi haklı buluyoruz” (s. 198). Benzer şekilde, Şener (1984), kadın tiyatro yazarların oyunlardaki üslubunu şöyle özetler:

Özellikle kadın yazarlarımız, kadının, yeni sorumluluklar yüklenirken, eskilerini de taşımak zorunda kalmasından doğan yorgunluğunu, çalışan kadının, aynı zamanda ev kadını olarak yüklendiği için yoğunluğunu yansıtan oyunlar yazmışlardır. Aile sorunlarına kadın hakları açısından yaklaşan yazarlar, kadının insan olarak istekleri, gereksinimleri, doğal hakları ile geleneklerin, törelerin, alışkanlıkların beklentisi arasındaki karşıtlıktan doğan dramatik durumları ele almışlardır (s. 28-29).

Feminist kuramdan etkilenen Aysel Kılıç, Pınar Kür, Gülten Akin, Adalet Ağaoğlu, Nezihe Meriç, Bilgesu Erenus ve Ülker Köksal başta olmak üzere Türk kadın oyun yazarları, toplumda kadınların

dışlanmışlığı, ikincil plana atılışı, baskılanışı ve umutsuzluğu üzerine eleştirel eserler üreterek eril ideolojiyi protesto etmişlerdir.

Bu çalışmada, feminist eleştiri kuramı çerçevesinde 20. yüzyıl Türk ve Batı tiyatrolarında önemli kadın yazarların oyunlarındaki kadın karakterlerin okuyucuya nasıl resmedildiği araştırılmıştır. Bu kapsamda, Adalet Ağaoğlu'nun *Kozalar* (1973), Nezihe Meriç'in *Sular Aydınlanıyordu* (1992) ve Ülker Köksal'ın *Âdem'in Kaburga Kemiği* (1980) Türk tiyatro eserleri ile Batı edebiyatından Rachel Crothers'in *He and She* (1911), Susan Glaspell'in *Trifles* (1916) ve Caryl Churchill'in *Top Girls* (1982) oyunları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Oyunların Analizi ve Değerlendirme

Adalet Ağaoğlu: *Kozalar* (1973)

Adalet Ağaoğlu'nun tek perdeli ve tek mekânlı oyunu olan *Kozalar* eserinde I. II. ve III. Kadın olmak üzere isimsiz orta sınıftan üç kadın vardır. Gerçekçi ve toplumsal konulara değinen bir yazar olan Adalet Ağaoğlu, oyunda kadınlara isim vermeyerek de bu genel algıyı destekler. Evinin oturma odasında olan I. Kadın'ın II. ve III. Kadın konuklarıdır. Oyunda yazar, kadınların sohbet konularını sahip oldukları kürk, mal ve para konusunda sınırlayarak eril düzende kadına bakış açısını genellemiştir. Birbirleri hakkında dedikodu ve birbirlerine hava atan, örgü örüp çay içen bu üç kadın açık olan radyodaki güncel, politik ve toplumsal olaylara karşı umursamaz ve kaygısızlardır. Bir anda radyoda soyguncuların haberini duyarlar ve yakalanamayan soyguncuların kendi huzurlarını kaçıracaklarından korkarlar. Bu sırada dışarıdan patlama ve uğultu sesleri gelir, kapı çalma sesi sık sık duyulur ama kadınlar kapıyı açmazlar.

Adalet Ağaoğlu, dışarda kopan kıyameti görmezden gelen üç burjuva kadını belirli bir amaç doğrultusunda kullanır. Gerçek olaylardan kaçarken aslında kamusal alandan soyutlanmış ve evlere hapsolmuş kadınlar eleştirilir. Makro düzlemde kaotik bir dünyada kendi mikro düzlemlerinde önemsiz şeyler için kaygı duyan üç kadın, ataerkil düzenin kadınları nasıl algıladığına da bir örnektir. Kapı çalınca soygunculardan korksalar da kadınların akılları sahip olduklarındadır: III. Kadın “kürk” ve “acem halılar”, I. Kadın “kristal komposto takımı” ve II. Kadın da “gümüş kupaları” (Ağaoğlu, 1996, s. 321). Üstelik birbirlerinin arkasından da dedikodu yaparlar:

II.KADIN: (Ağlar). Nasıl laf attı, gördün mü?

III. KADIN: (Bu kez zorla güler.) Görgüsüzlüğüne ver.

II. KADIN: (Ağlar.) Gücüme gitti...

III. KADIN: Üzüldüğünü gösterme. Üzüldüğünü görürse sevinir.

II. KADIN: (İçini çeker.) Hemen arsa aldıklarını sıkıştırdı araya gördün mü? (Ağaoğlu, 1996, s. 324).

Evde yalnız olan kadınlar “evin erkeği” olmadığı için kapıyı açmazlar. Ancak, kadınların kapı çalmadığı zamanlarda dışarıda olan kıyamete rağmen eşleri hakkında konuşmaları da bir diğer eleştiridir:

I.KADIN: Benimki sert görünür ama, yumuşak başlıdır. Şunu alalım, desem alır. Bunu almayalım, desem almaz.

III.KADIN: (Kıkırdar.) Ben biraz naza sürerim.

II. KADIN: Bazı erkekler naza sürmekten hoşlanmazlarmış...

I.KADIN: Biz kocalarımızdan memnunuz çok şükür.

III.KADIN: Memnun olmasak demin kapıyı açardık. Alırdık gelenleri içeri (Ağaoğlu, 1996, s. 330-331).

Eşlerine bağımlı bu kadınlar kurtulmak için de kocalarını beklemektedirler: “II. KADIN: Neden gelmiyor kocalarımız? Neden korumuyorlar bizi gürültü patırtıdan?” (Ağaoğlu, 1996, s. 332).

Oyunun sonlarına doğru, ev sahibi olan I. Kadın, çocuklarını odalarında göremeyince, kadınlar beraber onları aramaya başlarlar ve yatağın altında bir delik fark ederler. Tehlikeyi önlemek için deliği kapatmak isteyen kadınlar tavanda üzerlerine gelen bir örümcek ağını fark ederler. Ağ giderek üç kadını bir koza gibi örer ve içine hapseder ve oyun, kapının çalınma sesleri ile sona erer:

III.KADIN: (Sessiz ağlar.) Gelmedi kocalarımız...

II.KADIN: (Daha sessiz ağlar.) Bizi kurtarmadılar...

I.KADIN: (Usulca aksırır.) Tek başımıza koydular... (Ağaoğlu, 1996, s. 344).

Ülker Köksal: *Âdem'in Kaburga Kemiği* (1980)

Ülker Köksal, evlilik, aile, eğitim ve kardeşlik konularına değinen “1970’li yıllardan başlayarak, düzenli aralıklarla sahnelerimize eser veren, son yılların en verimli yazarlarından” (Şener, 2002, s. 13) biridir. Köksal kadınlara yönelik oyunlarında kadının özgürlüğünün eğitim ve çalışma hayatı sayesinde olabileceğini savunmuştur (Ejder, 2012, s. 17). Güçlü veya zayıf kadın karakterlerin yer aldığı oyunlarında Köksal Türk tiyatrosuna “yeni bir soluk getiren yazar” (Şener, 1973, s. 42) olarak tanımlanır.

Âdem'in Kaburga Kemiği eserinde Ülker Köksal, kadının hem aileye katkı sağlamak adına çalışması hem de evdeki sorumluluklarının altında ezilmesini anlatır. Oyun karakteri Güzin’in okuma hayali annesi tarafından engellense de o yazar olmak ister. Ancak bir devlet dairesinde memur olan Güzin, evli ve iki çocuklu bir genç kadın olarak hayat mücadelesi verir. Kocasını Fazıl, çocukları Sinan’ın ve Günseli’nin bakımı ve ev işleri, Güzin’in çalışma hayatını etkilese de sonunda emekliliğe hak kazanır. Yazar olma hayali kuran Güzin’in eşi ve oğlu emeklilik parası ile başka hayaller kurarken kızı da annesinin torununa bakmasını ister. Emeklilik sonrası yazı makinesine kavuşmaya uman Güzin çocuklarının hediye ettiği mutfak önlüğü ve eldivenlerle yeni bir hayata mecbur bırakılır.

Oyunda Güzin’in hayatındaki her karakter onun hayallerine engel olan ve yaşamında yük olan bireylerdir. Ataerkil bir toplumda büyüyen, zorla okuyan ve sonunda evlenip hem anne hem eş olan Güzin’den tüm toplumun beklentisi fedakârlıktır. Feminist eleştiri bağlamında bakıldığında oyundaki eril söylemler ön plandadır. İlk olarak, Güzin, çocukluğunda basmakalıp beklentiler doğrultusunda annesinin baskısına maruz kalır:

ANNE: Güzin, nedir o saçlarının hali? Bebek değilsin artık. Genç kız sayılırsın. Gel hadi, gel de iplik nasıl çekilir öğren. (...) İstiyor musun diye sormadım. Öğreneceksin. Gel yanıma. Topla saçlarını arkaya. Hah şöyle... Yüzün gözün açılsın. Asma suratını. Genç kızlar güler yüzlü olmalı. (...) Bana bak inat mı yapıyorsun aklınca? Bu dikiş değil nakış. Nakış insana sabırlı olmayı öğretir anladın mı? Kadın sabırlı olmak zorundadır. (...) Hayır efendim. Ütü bitecek. Yarın evlendiğinde kimse sana ders sormayacak, gömlek ütüsü soracak, anladın mı?

GÜZİN: Keşke erkek olsaydım. Öyle isterdim ki...

ANNE: Ne çare kız doğmuşsun bir kere. Elimde olsa hepinizi erkek doğururdum.

GÜZİN: Anne, ben büyüyünce çok ünlü biri olacağım.

ANNE: Ünlü bir adamla evlenirsen olursun.

GÜZİN: Hiç evlenmeyeceğim.

ANNE: Olmaz. Evlenmek zorundasın. Bir evin olmalı. Evlenmeyen kızın değeri olmaz toplumda. Ne olursa olsun yine de en iyisi koca ekmeği.

GÜZİN: Hiç de değil. En iyisi insanın kendi ekmeği (Köksal, 1994, s. 129-130).

Üstelik Güzin'in annesinin oğluna davranışı kızına tavrından farklıdır: "o erkek. Onu okutmak zorundayız. Meslek sahibi olmak zorunda ağabeyin. Diploma şart onun için" (Köksal, 1994, s. 132). Oyunun başında modern kadını yansıtan Güzin yazar olma hayali ile sık sık isyan eder: "ne pahasına olursa olsun okuyacağım. Bir gün çok önemli bir iş yapacağım. (...) Görürsünüz. Yazar olacağım. Milyonlarca kişi okuyacak yazdıklarımı" (Köksal, 1994, s. 132). Ancak, memur olan Güzin, ataerkil düzenin çarklarından kurtulamaz çünkü toplumun ondan ilk beklentisi anne olabilmesidir. Örneğin, çocukların bakıcısı Maviye Hanım'ın geciktiği bir gün, Fazıl çocuklara bakmayı reddeder:

FAZIL: Yapamam. Benim işim değil. Beceremem. Hemen istifanı ver bugün. Zaten kazandığın para Maviye Hanıma gidiyor. Ne yapar eder evi geçindiririm ben. Kapı diplerinde kadın beklemekten de kurtulursun.

GÜZİN: İşimden ayrılmamı istiyorsun yani. Peki ama neden ben? Neden sen değil de ben ayrılıyorum işimden?

FAZIL: (Çok sakın sorulan bu sorudan şaşırır.) Ne demek? Anlamadım. Annesin sen.

GÜZİN: Sen de babasın.

FAZIL: (İyice şaşırmış) Evde oturup ben mi bakacağım çocuğa? Erkeğim ben... Yani... Kadın işi bunlar (Köksal, 1994, s. 136-137).

Ülker Köksal, oyunda, çalışan kadının evlilikte yaşadığı sıkıntıları yansıtırken erkeklerin kadın algısını da Fazıl üzerinden verir:

FAZIL: (...) Kadınlara karşı değilim ben, tam tersine kadınlara saygım büyüktür ama kadınların beyni erkeklerinkinden küçüktür. Bilimsel gerçek. Bu da erkeklerin kafa bakımından daha akıllı daha zeki olduklarını gösterir...Kadınlar arasında dâhi çıkmaması da bunu gösterir. Doğa yasası... (Köksal, 1994, s. 154-155).

Kadının ev işleri ve sorumluluklarını ihmal ettiğindeki suçlu hissetme duygusu da feminist söylem açısından önemli bir örnektir: “GÜZİN: Toplantı var. Daireye mutlaka gitmem gerek. Hiçbir işe yetişemiyorum. Kendimi hep suçlu hissediyorum. Anne olarak, memur olarak, ev kadını olarak” (Köksal, 1994, s. 135). Emeklilik sonrası bile en büyük hayali olan yazarlık konusunda Güzin kendini sorgulamaya başlar:

GÜZİN: (Önce sessiz bir öfkedir sonra coşkulu bir öfke.) Çok mu gülünç olurum sizce? Edebiyata meraklı bir ev kadını, bir anne alay konusu olabilir ancak. Öyle mi? Acıklı romanlar okuyup ağladığı için gülüp geçtiğiniz bir kadın yazı yazmak istiyor. Gülünç... Asıl işi, ütü, çamaşır, bulaşık olan bir kadının yazı yazmak istemesi ne saçma... Üstelik başaramaz da... Öyle değil mi? Yıllar yılı sebze ayıklayan, sökükle diken parmaklar, makinenin tuşlarında. Gülünç... Tüm başarılar sizler için. Master yapmak, laboratuvarın başına geçip araştırmaları yürütmek, büyük bir iş adamı olmak...Hep sizler için... Sizlerin düşleriniz olabilir. Bense ancak ve ancak sizin düşlerinize katılabilirim. Benim düş kurmam gülünç. Benim kendi düşlerim olamaz. Bana alınacak armağanlar, bulaşık eldivenidir, mutfak önlüğüdür... Pırlanta yüzüktür ya da... Hizmetçinizin süslü olması gerekir çünkü. Bunlar gülünç değil. Yazı makinesi gülünç. Toz alırken, halı silerken gülünç değilim ama yazı yazarken gülünç...

GÜNSELİ: Anne niçin bu kadar kızdın? Bir şey söylemedik ki...

SİNAN: Bırak artık, içme anne. Dokunuyor işte...

GÜZİN: Hayır. İçeceğim. Bıktım kavgalarınızdan sizleri idare etmekten. Bıktım her gün nutuklarınızı dinlemekten... Bıktım hepinizden. Emekli olup olmamam bile keyfinize bağlı. Sinan emekli olmamı bekliyor. Bir yıllık İngiltere masrafını emekli ikramiyemden karşılayacak. Günseli emekli olmamı istiyor, doğacak çocuklarına

bakmam için. Kocam emekli olmamı istiyor, çünkü batırdığı dükkânın borçlarını ikramiyemle ödemesi gerek (Köksal, 1994, s. 175).

Yazar, Güzin'i bağımsız bir birey olarak değil, ailesinin ve toplumun ona yüklediği roller çerçevesinde resmetmiştir. Bu bağlamda, Köksal, Türk toplumunda eril düzenin kadınlar üzerindeki yıkıcı etkisi de eleştirmiştir.

Nezihe Meriç: *Sular Aydınlanıyordu* (1970)

Sular Aydınlanıyordu adlı tek perdelik oyun, tek bir kadının dokuz farklı kadını anlatmasını içerir. Eserde farklı yaş, eğitim ve mesleklerdeki kadınların ruhsal durumları, kaygıları ve sıkıntıları aktarılır. Kadın karakterler “birinci, ikinci ve üçüncü” şeklinde sıralanır. Oyunda; babaanne, torun, bohçacı Cemile, muhasebeci, alkol bağımlısı profesörün eşi, pavyon şarkıcısı, tiyatro oyuncusu ve ev kadınlarının hikayeleri birbirinden bağımsız olarak okuyucu ile buluşur: “Bu oyunu bir tek kadın oyuncu oynayacaktır; Öyle düşünülmüş, ona göre düzenlenerek yazılmıştır. Oyuncunun çevresinde bulunan kişiler, oyuncu tarafından var sayılmakta, sahnede görünmemektedirler” (Meriç, 2003, s. 53). Nezihe Meriç (1976), oyunun tek bir kadın tarafından sergilenmesinin amacını şu şekilde açıklar:

Bir oyuncunun beş on rolü canlandırması orijinal olsun, bir buluş olsun diye değil, bir oyuncu arkadaşın önerisi üzerine öyle düzenlenmişti...Yani, oyunu bir oyuncu oynamış, ayrı ayrı oyuncular oynamış hiç önemli değil. Bence önemli olan kadınınızın -mademki yalnız kadınları anlatan bir oyun- içinde bulunduğu eğitimsizlik, bilinçsizlik; mutsuzluk sergilenebilsin. Sevgisiyle hayatı anlamaya, içindeki coşkun sevgiyi dağıtmaya çalışan Hayriye gibilerin de bu ortamda nasıl anlaşılmadığı, destek bulamadığı için harcandığı ortaya çıksın (s. 103).

Oyunda kadınlar için özel isimler kullanılmamıştır çünkü yazar kadınların birey olamamasına tepki olarak kadınları I. II. veya II. gibi sıralamıştır. Kadınların isimlerine sadece konuşmalarında vurgu yapılmıştır. Oyunda her kadının hikayesindeki tek ortak nokta Hayriye'dir. Mahallenin neşesi, adaletli ve yardım sever Hayriye, çoğu kadına yardım etmesine rağmen sevilmeyen kadındır. Hikâyenin başında, Hayriye, Cemile'den iş alan kadınların sömürüldüğünü düşünerek kadınları harekete geçirmesi ve bu yüzden Cemile ile

mahkemelik olması ile başlar. Mahalleli kadınların bazıları tanık, sanık ya da izleyici olarak mahkemeye giderken bazıları da evlerinden mahkeme sonucu bekler. Sonunda Hayriye haklı bulunur ama ona karşı olan olumsuz tutumlardan dolayı mahalleyi terk eder. Anlatımda dokuz farklı kadının hayat hikayeleri ve sıkıntılarına da değinilir.

Örneğin, adının “Masume Hanım” olduğunu öğrendiğimiz “Birinci Kadın”, müfettiş olan oğlunun evinde yaşamakta ve küçük torun hariç kimse ile anlaşılamamaktadır. Yaşı itibarı ile genç kuşakla çatışmada olan Masume Hanım, gelini ve torunu ile iyi geçinen Hayriye’yi kıskanır: “Hayriye mi haklı? Hadi ordan. Bu evde hepiniz Hayriye’nin yardakçısı zaten. Hadii... Vara gülsün, yoğa gülsün” (Meriç, 2003, s. 54). Masume Hanım, oğlunun evinde kendini sığıntı ve ezilen olarak göstermeye çalışırken, çalışkan ve üretken Hayriye’yi de ezmeye ve yargılamaya çalışır. Meriç, ekonomik özgürlüğü olamayan kadının ataerkil düzende babası, eşi ve oğlu tarafından bakılmasını eleştirir: “Bizim efendi kalksın da görsün kıymetli Masume’sini evlat kapısında. Tabii mecbur. Eşşek gibi mecbur. Hani ne demişler. ALTIN direk olsan, yontar yontar kullanırım ben seni...” (Meriç, 2003, s. 57). Annelik rolünü bir dayatma olarak kullanan Masume Hanım her daim bakılmaya muhtaç bir kadın olarak resmedilir.

“İkinci Kadın”, diğer kadınlardan farklıdır ve eğitimsiz, bilinçsiz ve mutsuz kadınların karşısında farklı konumda olarak Hayriye’yi destekler: “Çok matrak kadın canım şu Hayriye Abla. Kim? Deli misin, tabii Hayriye Abla haklı. Tabii, o hep haklıdır. Çünkü bu sokağın en insan, en çağdaş kadını Hayriye Abladır. Tamam mı? Aslında bu kıyamet, Hayriye Abla Cemile Hanım’ın sömürü düzenine karşı çıktığı için kopuyor ya” (Meriç, 2003, s. 104-105).

Muhasebe memuru olarak çalışan “Üçüncü Kadın”, çalışmaktan bıkmış biri olarak değil, kadının iş hayatında nasıl ezildiğine örnektir. Yazar, üreten ve çalışan bir kadın yerine çalışma saatlerinde dedikodu yapan ve etrafındaki kadınlara akıl veren bir kadını resmederek kadının çalışmasının nasıl yük olabileceğini gösterir. Kocasının parası yetmediği için çalışmak zorunda kalan bu karakter evde oturma özlemi çekmektedir:

Oooo! Bu ne şıklık ayol! (...) Yapmana bak Semiramiscim, yapmana giyinmene bak. Yarın evlenince, bizim gibi avucunu yalarsın. Benden sana nasihat. Zaten zengin birini bulmadan varma kocaya. Değil mi Ali

Bey? (...) Kızım, evlendikten sonra da çalışacaksan, hapı yuttun demektir. Artık koştur Allah koştur. Ne kadınlığını biliyor ondan sonra insan, ne yaşadığını. Kazandığın da arada çarçur oluyor yaaa (Meriç, 2003, s. 63-64).

“Dördüncü Kadın” Hayriye’nin kavga ettiği bohçacı ağzı bozuk, eğitimsiz ve şirret Cemile’dir ve Hayriye’ye iftira atarak namussuzlukla suçlar. Cemile, kadınların emeğini savunan Hayriye’yi suçlarken kendi tutumuna da bahaneler arar: “Adımız çıkmış bohçacı karıya. Koca, koca değildi ki. Gece içer eşşekler gibi, gündüz içer. Geberdi gitti o yüzden vakitsiz...Böyle olacak karı mıydım ben! Koca koca olaydı, ben de hanımlığımı bilir otururdum köşelerde” (Meriç, 2003, s. 71).

“Beşinci Kadın” ise on altı yaşındayken evlendirilmiş ve profesör olan kocası ile mutsuz bir evlilik sürdüren alkolik bir kadındır:

Sabahtan beri hep bunu düşünüyorum. Söyler misin bana lütfen, benim çocukluğum, o canım genç kızlığım ne oldu? Daha çocuktum. On altı yaşındaydım. Saçlarımı omuzlarıma dökerdim. Daha yeni yeni delikanlılara bakıp heyecanlanıyordum. İşte daha öylesine çocukken, öylesine gençken beni ağabeyinin koynuna verdiler. Bu, benim ırzıma geçmektir...Bu, evlilik değildi. Benim ırzıma geçildi. Evet. Böyle bana, bize hep namuslu olmayı öğrettiler. Yaşamayı hayır! (Meriç, 2003, s. 75).

Tiyatrocu olan “Altıncı Kadın” Hayriye’ye hayrandır ve Hayriye’yi canlandırmak ister: “Hayriye’yi oynamak isterim. Bizden, sağlam bir kadını oynamak” (Meriç, 2003, s. 84). Bu karakter yolu ile Meriç gerçek kadınların haksızlığa isyan eden, cesur, eğitilmiş ve bilinçli olması gerektiğini savunur.

Pavyon şarkıcısı olan “Yedinci Kadın” ise hem kaderine isyan eder ama yine de Hayriye’yi savunmaz. Tek kurtuluşunun bir erkek olduğunu söylediği sahnede de yazar, kadınların çaresizliğine dikkat çeker: “Kaderim olaydı zaten... Ben sırtımı dayayacak bir yer arıyorum” (Meriç, 2003, s. 86-87).

Orta yaşında bir ev kadını olan ve Hayriye’nin mahkeme sonucunu merakla bekleyen “Sekizinci Kadın”, düzeni bozulmasın diye her şeye boyun eğen, itaatkâr, geçim kaynağı olmadığı için koca kahrı çekmeye razı ve anaçtır. Üstelik aldatıldığı için boşanmak üzere olan kardeşini eleştirir: “Eh kendi bilir. Ayrılсын bakalım. (...) bu zamanda kolay mı? Ne ana var güvenecek ne baba. Bizleri biliyorsun. Başım üstünde yeri

var ama... Aa, bu yaştan sonra kolay mı işe girip çalışmak. (...) (Meriç, 2003, s. 93).

“Dokuzuncu Kadın” ise hayatını kocasına ve çocuklarına adanmış, sakin, evcimen ve doçent olan oğlu tarafından “enayi” olarak adlandırılan diğer ev kadınıdır:

Koskoca doçent oldu, çocukluktan vazgeçmedi. Efendiiim? Kutsal enayi diyor yaramaz bana. Kendimi sizlere adanmışım. Kendi hayatımı yaşamıyormuşum. Kendi hayatımı bu da duymaz ki, yaşamıyormuşum (Meriç, 2003, s. 98).

Hikâyenin genelinde, Hayriye karakteri dokuz kadın tarafından farklı şekillerde görünmektedir. Onu eleştiren, seven veya nefret eden mahallenin kadınlarının diyaloglarında kendi hayat hikayeleri de seyirciye aktarılır. Bu bağlamda, Nezihe Meriç, ataerkil Türk toplumunda kadının adı olsun olmasın benzer şekillerde var olduğu gerçeğini vurgular.

Susan Glaspell: *Trifles* (1916)

Feminist tiyatro, tarihçi ve biyografi yazarı Susan Glaspell Amerikan tiyatrosunun en önemli isimlerindendir (Carpentier, 2006, s. 2). Tek perdelik oyunu *Trifles* (1916), Minnie Foster’ın Minnie Wright’a dönüştüğünde özgürlüğünden ve kişisel haklarından mahrum bırakılan kadınlardan biriydi. İlginç bir şekilde, oyunun konusu, yüzyılın başında yaşanan gerçek bir mahkûmiyet öyküsünü yansıtır: “Margaret Hossack, kocasını uyurken baltayla öldürmekle suçlanmıştı ve kesin bir kanıt olmamasına rağmen suçlu bulunarak ağırlaştırılmış ömür boyu hapis cezasına çarptırılmıştı” (Ozieblo ve Dickey, 2008, s. 60).

Kocasının cinayetinde delil yetersizliği nedeniyle, Bayan Wright (Mrs Wright) tutuklanıp hapse atılsa da şerif, bölge savcısı ve komşu çiftçi Bay Hale (Mr Hale) cinayet mahalini delil toplamak için incelemeye alır. Bu sırada, Bayan Hale (Mrs Hale) ve Bayan Peters (Mrs Peters) dağınık mutfakı toplamakla meşguldür. Etrafı toplarken delillere ulaşan kadınlar Minnie’nin hayatının evlendikten sonra nasıl değiştiğini ve belki de mutsuz evliliğin cinayete sebep olabileceğini fark ederler: “BAYAN HALE: O, Minnie Foster iken, koroda şarkı söyleyen kızlardan biri olarak, beyaz bir elbise giyip koroda şarkı söylerdi. Ama o.... ah, o otuz yıl önceydi. Alabileceğin tek şey bu muydu?” (Glaspell, 1961, s. 190).

Gençken koroda şarkı söyleyen ve neşeli Minnie, evlendikten sonra bir çiftlik evinde çocuk sahibi olmadan yalnız yaşamıştır ve tek neşesi kuşu olmuştur. Mutfağı toplarken kafes ve boynu kırılmış kuşu bulan kadın karakterler, John Wright'ın kuşun boynunu kasten kırdığı ve Bayan Wright'ın intikam için kocasını öldürdüğünü anlarlar:

BAYAN HALE: [Kuşa] ona bak! Boynuna!...

BAYAN PETERS: Biri onun boynunu kırmış (Glaspell, 1961, s. 195).

Tüm delilleri saklayan kadınlar "John Wright'ın sadece Minnie'nin kanaryasını değil, ruhunu da öldürdüğünü" (Makowsky, 1993, s. 62) anlarlar. Kadınları yetersiz gören ve onların "önemsiz şeyler için endişelenmeye alışkın" olduğunu söyleyen erkek karakterlerin kadınlara karşı tutumları ve söylemleri feminist eleştiri bağlamında dönemin eril baskısını gözler önüne serer. Oyunun ortalarında mutfağın dağınıklığından rahatsız olan Bayan Peters ve Bayan Hale, Minnie'nin el işleri üzerine tartışırken Şerif onlarla alay eder: "Onun [Minnie'nin] bunu yorgan mı yoksa düğüm mü yapacağını merak ediyorlar?" (Glaspell, 1961, s. 191).

Oyunda açıkça görüldüğü gibi, kadınlar, doğa düzenlerine göre erkeklere itaat etmek üzere doğdukları varsayıldığı için hafife alınmazlar. Oyundaki erkek karakterler, kadınların dağınık mutfak ve ev işleri dışındaki konulardan anlamadığını ima eder:

İLÇE SAVCISI: İşte güzel bir karmaşa.

BAYAN PETERS (diğer kadına): Ah, meyvesi; donmuş. (Avukata). Çok soğumasından endişelenmişti. Ateşin söneceğini ve kavanozlarının kırılacağını söylemişti.

ŞERİF: Peki, bunun için kadını dövebilir misin? Cinayetden tutuklu ve reçelleri için endişeleniyor.

İLÇE SAVCISI: Sanırım biz çözmeden reçellerden daha ciddi bir şeyle uğraşması gerekecek.

HALE: Yani, kadınlar önemsiz şeyler için endişelenmeye alışkındır (Glaspell, 1961, s. 187).

Bu sebeple, Glaspell, bu oyunu, cinsel eşitsizliğe ve kadın özgürlüğünün kısıtlanmasına dikkat çekmek ve aynı zamanda kadın dayanışmasını başlatmak için yazdığını düşünmek yanlış olmayacaktır:

Kadınlar, ölü kuşu ve çıkarımlarını erkeklerden gizleyerek kadın dayanışması sergilerler. Bayan Hale ve Bayan Peters'ın sempatisi yalnızca kız kardeş dayanışmasından değil, aynı zamanda çocuksuz Minnie'nin aksine, iki kadının kendilerini anne olarak tanımlamalarından da kaynaklanır. Sevgi, özellikle de anne sevgisi sesle, yokluğu ise sessizlikle ilişkilendirilir. Evcil hayvanın yalnız Minnie için bir tür çocuk yerine geçtiğini fark ederler; kanaryanın sesi, soğuk ve otoriter bir kocanın sessizliğinin yerini alacak ve doğmamış çocukların seslerinin yerini alacaktır. Annelik duyguları, Bayan Hale ve Bayan Peters'ın kanaryanın Minnie için önemini anlamalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda Minnie'nin koroda şarkı söylemeyi seven savunmasız, güzel bir genç kız olarak anıları aracılığıyla, ilgilerini Bayan Wright'a yöneltmelerine de yardımcı olur (Makowsky, 1993, s. 62).

Trifles oyunundaki karakterlerinin pasif direnişinin aksine, Susan Glaspell, kadınların Amerikan toplumunda karşılaştığı adaletsizliklere ve ötekiliğe isyan etti. Bu nedenle, yirminci yüzyılın ortalarına doğru Amerika, feminist çabalarla kadınların sosyal, politik ve ekonomik haklarını elde etmek için yoğun çaba sarf etti. Bu feminist çabalar kıtalararasıydı. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında İngiltere'de Kadın Kurtuluş Hareketi, İngiliz tiyatrosunun ilgisini çekmiştir.

Rachel Crothers: *He and She* (1911)

Amerika'nın ilk kadın tiyatrocusu (Kolb, 1975, s. 150) Rachel Crothers, oyun yazarı, oyuncu ve yönetmendir ve tüm oyunları ticari olarak başarılı olmuştur. Oyunlarında, ekonomik bağımsızlığa ulaşma yeteneğine sahip "Yeni Kadın" kimliğindeki kadınların mücadelesini konu alan Crothers "Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en önemli elli kadın" (Marra ve Shanke, 2002, s. 55) arasında yer almaktadır. Eserlerindeki kadın karakterler, eril ideolojiye baş kaldıran ve çifte standart uygulayan erkeklerle meydan okuyan, bireysellikleri ve özgürlükleri için savaşıyor, ekonomik açıdan cesur, ev ve iş hayatını dengeleyebilen ve cinsiyetçi rolleri yıkan güçlü bireylerdir. *He and She* (O ve O) tiyatro oyunu, 20. yüzyılın başından ortasına kadar kadınların temel sorunlarına odaklanır ve evlilik, ekonomik bağımsızlık, kariyer, boşanma, kendini gerçekleştirme, kendini ifade etme ve erkeklerin çifte standardı gibi kadın sorunlarını ele alır.

Crothers, oyunda, eş ve anne olarak taahhütlerini çoktan yerine getirmiş, ancak hâlâ rolünü tanımlama ve önceliklerini belirleme sürecinde olan “Yeni Bir Kadın”ın çatışmalarını dramatize eder. Heykeltıraş olan Ann Herford, kocası Tom’un da katıldığı büyük ödüllü bir yarışmaya katılmaya karar verir. Önce karısını destekleyen Tom, karısı ödülü kazandıktan sonra karısının başarısının gölgesinde kaldığını hisseden Tom, Ann’den işini bırakıp kızları Millicent ile ilgilenmesini ister. Oyunun başında erkeklerin kadının çalışması ile ilgili görüşleri Ruth ile nişanlı olan Keith ve Tom arasındaki diyalogda şu şekilde verilir:

KEITH: Bayan Herford’un sadece eşin değil de heykeltıraş olmasına hiç üzüldün mü?

TOM: Bir an bile değil.

KEITH: Bir yuva istiyorum. Çocuklar istiyorum.

TOM: Elbette. Ama bu, mesleğini sonsuza dek bırakması gerektiği anlamına gelmiyor...

KEITH: Dünyanın yaşanacak yuvaları olmalı ve kadınlar yapmazsa onları kim yapacak? (Crothers, 1953, s. 897-899).

Bu sırada oyundaki diğer iki kadın, Ruth ve Ann ise kadınların çalışma hayatı hakkında erkeklerin tutumunu eleştirir:

RUTH: Günümüzde gerçekten bir şeyler yapan kadınlar, eskiden oldukları tek taraflı evcil hayvanlardan tamamen farklı bir tür.

ANN: Fakat erkekler, kadınların işlerini ne kadar derin ve ateşli bir şekilde sevdiklerinin farkında değiller (Crothers, 1953, s. 905).

Tom’a kendi modellerini vermeyi teklif eden Ann ona “eskizlerini” (sketches) gösterir ve Tom hem hayran kalır hem kıskanır. Ancak, Ann kendi çalışmaları ile gurur duyar ve yarışmaya katılır: “Çünkü ben yaptım. Çünkü bu benim eserim” (Crothers, 1953, s. 910).

Oyunun başından beri “I” ben öznesi ile konuşan Tom’a karşı, yarışmayı ve parayı kazanan Ann bu kazancın ikisine ait olduğunu söylerken, yazar, erkeklerin bencilliğine vurgu yapar:

TOM: Ben onların ikinci tercihiydim.

ANN: Kaybetmedin. Kazandık (Crothers, 1953, s. 918).

Yarışmayı kaybeden Tom'un Ann'in başarısı karşısındaki tavrı eril ideolojinin kadınlara tavrına da örnek teşkil eder:

ANN: Neden benim paramı senin paranı kullandığım kadar iyi kullanmıyorsun?

TOM: Çünkü seninle ilgileniyorum. Hayatında bir daha asla aynı işi yapmaman sorun değil. Bunu istediğin için yapıyorsun. Ben de yapmak zorunda olduğum için yapıyorum... Hep aynı eski hikâye- işin özüne inince, bir kadın bir erkeğin işine karışamaz.

ANN: Karışmak! Bu görevi almam senin için iyi bir şey değil mi!

TOM: Ann, görmüyor musun? Sen bir kadınsın, ben de bir erkeğim (Crothers, 1953, s. 920-921).

Tom, karısını aşkını kanıtlaması için işi ve ailesi arasında bir seçim yapmaya zorlar: "Ben bir erkeğim ve sen benim karımsın, Millicent de bizim kızımız. Bir kadının her zaman yapmak zorunda olduğu ve her zaman yapacağı şeylere geri dönmediğin sürece devam edemeyiz... Eğer ben istediğim için yapmıyorsan, ben talep ediyorum. Yapmak zorundasın diyorum" (Crothers, 1953, s. 921). Oyunun sonlarına doğru kocasına boyun eğen Ann, ailesini evden kaçmakla tehdit eden sorunlu kızı ile ilgilenmek için işini bırakır. Ancak, geçinemeyen anne-kızın arasına yapmaya çalışan Tom'un tavrı ve söylemleri ironiktir: "Kendini yoldan çıkmış biri için feda etmene izin vermeyeceğim" (Crothers, 1953, s. 928).

Ann'in komisyonunu Tom'a devretme kararında rol oynayan meseleler, yalnızca anne olmaya olan bağlılığı ile sanatçı olmaya olan bağlılığı değil, kimliğini arama ve değerini ölçme biçimleri arasındaki çelişkidir:

TOM: Şimdi parçalanmışsın ama eğer bu işi bırakırsan, üzerinde çalışmak için canını dişine takacağın zamanlar olacak; içindeki sanatçı dışarı çıkmak için bağırarak.

ANN: Biliyorum. Biliyorum. Ve bunu yaptığın için senden nefret edeceğim-ve vazgeçtiğim için kendimden nefret edeceğim-ve neredeyse ondan da nefret edeceğim. Biliyorum. Biliyorum. Kalabalığın yukarı baktığını gördüm-insanların "Bunu bir kadın yaptı" dediğini duydum ve kalbim neredeyse gururla patladı-bunu ben yaptığım için değil-ama tüm kadınlar için... (Crothers, 1953, s. 928).

Aslında, yazarın vurgulamak istediği nokta Ann'in kadınlığına rağmen bir sanatçı değil, aksine, sanatı dışıl kimliğiyle bağlantılı olmasıdır. Tom ile bu alışverişte sanat, Ann'in cinselliğini kutlaması için bir fırsat yaratır. Sonuçta kızının sorumluluğunu üstlenen baba değil, annedir. Ann'in oyunun sonundaki açıklaması, kızına karşı yükümlülüklerinin farkında olan gerçek bir anne olduğunu kanıtlıyor: "Ann: Bu benim işim. O, benim hayat verdiğim tek şey. Şimdi onu hayal kırıklığına uğrattıysam, tüm hayatım bir başarısızlık olur" (Crothers, 1953, s. 928).

Rachel Crothers'ın profesyonel kadınlar, kocaların ailedeki rolü, annelik ve kadın kimliği hakkındaki fikirleri hâlâ tartışılıyor. Kadınların çalışmasına karşı değildi, ancak en güçlü inancı, ailenin önce gelmesi gerektiği ve bir kadın her ikisine de sahip olmak istiyorsa, bunun kendisini ve ailesini mutsuz etmemesi gerektiği idi. Ayrıca, erkeklerin geçimini sağlaması gerektiği fikrini onaylıyor ve erkeklerin bu geçim kaynağı rolünü bir Amerikan erkeğinin en iyi özelliği olarak görüyordu. Eleştirmenler veya feminist eleştirmenler ne derse desin, Crothers'ın eserlerini ve yargılarını değerlendirirken, kadın sorununa katkısı ve milyonlarca kadına hayatta hak ettikleri yeri bulmaları için ilham vermesindeki rolü küçümsenemez.

Caryl Churchill: *Top Girls* (1982)

İnsan doğası, sosyal düzen ve kadının eril ideoloji altındaki konumu başta olmak üzere birçok soruna değinen İngiliz yazar, Caryl Churchill'in yazarlığını Case (2007) şu şekilde tanımlar:

Churchill'in oyunları, döneminin sorunlarını ve feminist eleştirisini, onun feminist tiyatro gruplarıyla ortak çalışmasını ve toplumsal harekete yatkınlığını yansıtır. Onun sivri sosyal tipleri, hayal ettiği olasılıklar ve politik vizyonunun genişliği, sosyal değişim için bir laboratuvar olabilecek bir tiyatro üretir. Bu tiyatrodaki birey, cinsel hazzı ve partnerliği, ataerkil modellerin dışında kurgulayabilir. Bu girişimi cinsel sorunların feminist yorumunun diğer yönünü dramatize eder. Daha önce de ele alınan oyunlar baskı modellerinin yapısını çözerken, Churchill bu modeller için gerçek alternatifler önerir (s. 155).

Oyunun başında, geçmişte yaşamış ve başarılarının ardında acı hikâyeler olan tarihi kadın figürler, modern dönemde yaşayan Marlene'in terfisini kutlamak için bir restoranda bir araya gelirler.

Churchill, eski ve yeni düzen arasında eril tutum açısından bir fark olmadığını göstermektedir. Churchill, İngiliz toplumunda kadınların varoluş mücadelesini konu aldığı *Top Girls* oyununda “rol değişimleri” yolu ile birden fazla rol aynı oyuncular tarafından oynanır, bu da on altı karakterin yedi oyuncu tarafından oynandığı anlamına gelir. Marlene hariç, karakterlerin her biri başka bir perdede farklı bir karakteri canlandırır. Rol değişimleri, kadınların durumunun hem geçmişte hem de günümüzde her zaman aynı olduğunu gösterir. Hepsi yıllardır aynı tür sorunlardan mustarıptır ve ataerkil düzenin tüm baskıcı tutumlarına karşı hayatta kalmaya çalışırlar.

Roma’da erkek kılığına girip papalık yapan Joan (Poe Joan), 13. yüzyılda Japon hükümdarının metresiyken onun ölümünden sonra Budist bir rahibe olarak Japonya’yı yürüyerek gezen geyşa Nijo (Lady Nijo), kocasına itaatkârlığı örnek gösterilen Sabırlı Griselda (Patient Griselda), Hollandalı ressam Brueghel’in kadınlarla şeytana savaş açan Dulle Griet tablosundaki Aptal Gret (Dull Gret) ve 19. yüzyılda tüm dünyayı tek başına gezmiş cesur İngiliz Isabella Bird yemek boyunca hayatlarını ve yaşadıklarını anlatırlar. Caryl Churchill, birbirlerinin kültürlerini eleştirmelerine rağmen kendi yaşadıklarını sorgulamayan (Marohl, 1987, s. 3856) bu kadınlar aracılığı ile kadınların sorgulamadan erkek egemenliğine uyumunu eleştirmektedir. Oyunda en önemli nokta kadınların diyalog yerine monologlarla konuşmasıdır ve yazar kadınların ancak iletişim kurarak ve birbirlerine destek olarak sorunları çözebileceklerini göstermeye çalışır.

Isabella kadınların da kamusal alanlarda yer alabileceğini gösteren Viktorya döneminde Edinburgh’ta yaşamış bir gezgindir. Eğitimli olmasına rağmen babası öldükten sonra evlenmek zorunda kalan Isabella evinin kadını olur: “Evliliği kendim için bir aşama olarak gördüm. Yaşamın angaryalarıyla çok savaştım. Ama yeniden hastalandım. Kendimi hep donuk, hiçbir yere bağımlı olamam” (Churchill, 1982, s. 65-67). Ancak, ev işleri yerine hayır işleri yaparak kendisini avutmaya çalışır.

Churchill, Nijo karakterinin hikâyesi üzerinden kadını cinsel meta olarak gören ideolojiyi eleştirir. Lady Nijo, imparatorun gözdesi olmaktan çıkınca Japonya’yı yürüyerek dolaşan ve sonrasında Budist bir rahibe olmayı seçen karakterdir. Nijo, bir erkek tarafından nasıl bir eşya gibi görüldüğünü anlatırken “Ona aittim, bu çocukluğumdan bu yana

yetişme şeklim varlık nedenimdi” (Churchill, 1982, s. 56-57). Papa Joan, Atina’da okurken kadınların yasak olduğu kütüphaneye nasıl erkek kılığında girdiğini anlatır. Eğitim aşkı ile Roma’yı tercih etmesini de şu şekilde açıklar: “İtalyan erkeklerin sakalı yoktu”. Bir kadın olarak eğitim ve başarı için verdiği mücadele gülünç ama acıklıdır:

Joan: Papa olan kişinin herşeyi bildiğini umuyordum. Tanrının doğrudan benimle konuşacağını düşünüyordum. Ama tabii ki o benim bir kadın olduğumu biliyordu...

Marlene: Ondan (bebekten) kurtulmayı düşünmedin mi?

Joan: Bu ona sahip olmaktan daha büyük bir günah değil mi? Ama çocuklu bir papa olmak da aynı derecede kötü bir durum. Nasıl aldracağımı bilmiyordum.

Marlene: Diğer papaların da çocukları var.

Joan: Çocukları yapan onlar değil.

Nijo: Ama sen kadındın.

Joan: Kesinlikle kadın olmamam gerekirdi. Kadınların, çocukların ve delilerin papa olma hakları yok... Çocuğu yola fırlatıp attılar... Beni ayaklarının altına alarak sürüklediler öldüresiye taşıdılar (Churchill, 1982, s. 68-71).

Dull (aptal) Gret, Hollandalı ressam Pieter Brueghel’in Dulle Griet tablosundaki kadının adıdır ve resimde olduğu gibi, savaşı kadınları temsil eder. Oyunda ön planda olmasa da çocuklarını alan sisteme ve toplumsal şeytanlara karşı açıkça savaş açan tek kişidir. Gret’in konuşması, eyleme dönüşmenin konuşmaktan daha önemli olduğunu ve kadınların ancak birlik olduğunda kazanabileceğini aktarır:

Hepimiz ailelerimizin kurbanlarıyız. Büyük oğlum el arabasında öldü, kuşlara yem oldu. Diğer bebeğimi asker kılıçla öldürdü. Çılgına döndüm, bu hergelelerden nefret ediyorum. Kapımın önüne çıkıp komşularım gelinceye kadar bağırdım. ‘Gelin, şeytanın geldiği yere gidip bu heriflere yaptıklarının hesabını soracağız.’ (Churchill, 1982, s. 82).

Kocasına olan bağlılığını kanıtlamak için kızının ölümüne ses çıkarmayan Griselda neden kocasına karşı çıkmadığını şöyle açıklar: “Ama bir kadının kocasına itaat etmesi gerekir. Ben de ona itaat

etmeliydim. Köyden bir delikanlıya itaat edeceğime o soyluya itaat etmem daha doğrudu (Churchill, 1982, s. 17). Oyunda, tarihte başarılı kadınların yaptıkları fedakârlıklar ile günümüzde iş hayatında başarılı olabilmek adına kadınların mücadelesi arasında benzerlikler göze çarpar (Kritzer, 1991). Marlene'in ise yükselebilmek için kızını ve anneliği reddetmesi erkek hegemonyasında kadının başarıya nasıl zor ulaştığının kanıtıdır. Sonunda, tüm kadınlar "hayatta kalma ve başarılı olma çabasında yitirdiklerini anlamaları" (Kritzer, 1991, s. 140) ile son bulur.

Sonuç

20. yüzyıl itibarı ile artış gösteren kadın yazarların tiyatro oyunlarının her kültürde ortak amaçları vardır. İlk olarak, kadınların maruz kaldığı ayrımcılığa karşı bilinçli bir yapı oluşturmak (Notz, 2012, s. 10) ve "cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalış[ma]" (Hooks, 2016, s. 8-9) için kadın yazarlar kadın sorununa ilişkin oyunlar yazmışlardır. Feminizmin etkisindeki tiyatrodaki kadın yazarlar hem kendi tecrübelerini hem de kadın-erkek eşitsizliği, kamusal alandaki cinsiyet ayrımcılığı, kadının ev içi konumu ve aile içi şiddet gibi kadınların mağdur olduğu konular üzerinde yoğunlaşırlar. Bireysel sorunları kadın gruplarına aktaran kadın yazarlar, genellemeler yaparak kadın sorunlarına dikkat çekerler. Bazı feminist yazarlar, önceden varolan veya tarihi karakterleri farklı bakış açıları ile yeniden yorumlayarak geçmişten günümüze kadınların sorunlarının ne ölçüde değiştiğini sorgularken bazı yazarlar da kadın karakterlerine isimsiz olarak yaratırlar.

Adalet Ağaoğlu'nun *Kozalar* oyununda, örneğin, ev oturmasında olan üç kadın, ev içine hapsedilmiş ve kamusal hayattan soyutlanmışlardır. Genelleme yapmak adına yazar, klasik ev kadını modeli olarak çizilen üç kadının isimleri yerine I., II. ve III. Kadını kullanır. Ülker Köksal, *Adem'in Kaburga Kemliği* eserinde, evli ve iki çocuklu olan ve memur olarak çalışan Güzin'in sorumlulukları altında ezilişini resmeder. Yazar olma hayalini emeklilik sonrasına bırakan Güzin, ailesinin talepleri karşısında evde oturup torun bakmaya mecbur bırakılır. *Sular Aydınlanıyordu* adlı tek perdelik oyunda Nezihe Meriç, Hayriye adlı kadını dokuz farklı kadının ağzından anlatarak hem tüm kadın karakterlerin sorunlarına hem de Hayriye'nin yaşadıklarına dikkat çeker. Genel olarak kadınlar, eğitimsiz, bilinçsiz, özel alana

sıkışmış, susturulmuş ve ataerkil düzene boyun eğen isimsiz ve sadece sayılarla numaralandırılmış karakterlerdir. Susan Glaspell'in *Trifles* oyununda, 20. yüzyılın başlarında Amerikan toplumunda Minnie Foster gibi kadınların ev hayatına nasıl hapsodukları ve evliliklerindeki sıkışmışlıkları örneklendirilir. Çiftlik evinde yaşamak zorunda kalan yalnız ve çocuksuz Minnie, tek sevinic olan kuşunu öldüren eşini aynı şekilde öldürmüş ve yargılanmaktadır. Oyundaki diğer kadın karakterler de kadın Minnie gibi erkekler tarafından hor görülüp "önemsiz şeylerle" uğraşan kadınlardır. Rachel Crothers, *He and She* oyununda, kocasına karşı bir başarı kazanan ve yarışmada ödül alan Ann'in hikayesinde, kadınların başarılı olmak adına neleri feda ettiklerini hatırlatır. Yarışmayı kazanınca, kocası Tom tarafından kariyeri ve ailesi arasında seçim yapmak zorunda kalan Ann, ailesini seçerek kadınların genel sorunlarından birine örnek olur. Caryl Churchill, *Top Girls* oyununda, günümüzden Marlene ve tarihten gelen kadınları, Marlene'in terfi kutlamasından buluşturur. Tarihten gelen ve başarılarına rağmen cezalandırılan tüm kadın konukların ortak tek noktası, ataerkil düzende dışlanmış olmalarıdır. Bu genellemeyi güçlendirmek adına Churchill, tarihten kadınları kullanarak geçmişten beri süregelen eril baskıya örnekler sunar.

İkinci olarak, kadın yazarların tiyatro oyunlarındaki ortak amacı, erkek hegemonyasının ürünü olan kapitalizmin doğurduğu rekabet yerine kadınlara kız kardeşlik bilincini aşılaktır (Erdemoğlu, 2019, s. 45-47; Gül, 2009, s. 32). Ağaoğlu'nun *Kozalar* oyununda soygunculardan korkan kadınlar birbirlerine destek olup beraber hareket ederler. Nezihe Meriç'in *Sular Aydınlanıyordu* oyununda Hayriye'ye karşı kadınlar, birlik olup cephe almış olsa da "İkinci Kadın" ve tiyatrocı olan "Altıncı Kadın" onu savunarak destek olurlar. *Trifles* eserinde Minnie'nin işlediği cinayete ait ölü kuş ve örgü malzemesi gibi delilleri saklayan Bayan Peters ve Bayan Hale tam bir kız kardeşlik örneği sergilerler. Rachel Crothers'in *He and She* oyununda, Ruth Ann'e destek olan ve anlayan tek kadın karakterdir. *Top Girls*'de, Churchill birbirini destekleyen, eleştirmeyen ve kız kardeşlik bağı kuran kadınları kullanarak kollektif kadın bilincinin önemine dikkat çeker.

Son olarak, ataerkil toplumlarda, kadın öteki veya nesne olarak özne olması mümkün olamayan cins olarak kabul görür (Walters, 2005, s. 136-137). Tarih boyunca baskılanan ve susturulan kadınlar kamusal alandan dışlanmışlardır: "Ataerkil bir kültürde erkek ya da eril olan olumlu

ya da norm olarak kurulurken, kadın ya da dişililik olumsuz, esas olmayan, normal dışı, yani kısaca Öteki olarak kurulur. Erkek kadına göre değil, kadın erkeğe göre tanımlanır ve ayırt edilir, esas olan erkeğe karşı kadın esas değil, rastlantısaldır. O (erkek), Özne ve Mutlak konumundadır, kadınsa Ötekidir” (Donovan, 2007, s. 214). Feminist tiyatro yazarları, ataerkil düzenin ürünü olan bu baskıyı kırmak adına kadın karakterleri özne olarak ve ana karakter şeklinde yansıtır. Ayrıca, feminist söylemler ve eril dili yıkan dişil bir dil tercih ederler.

Adalet Ağaoğlu, *Kozalar*’da, ana karakterler üç burjuva kadındır. Tüm olaylar kadınların diyalogları etrafında dönse de yazar, kadınların evde hapsoluşunu ve sokaktaki olaylara duyarsız kalışını oyunun sonunda onlara kozaya hapsederek eleştirir. Benzer şekilde, Ülker Köksal’ın *Adem’in Kaburga Kemiği* oyununda, Güzin’in feminist söylemleri ön plandadır: “Keşke erkek olsaydım” veya “koca ekmeği” diyen annesine “En iyisi insanın kendi ekmeği” diyerek kadın-erkek kelimeleri yerine “insan” kelimesini vutgular. *Sular Aydınlanıyordu* adlı oyunda Meriç’in tüm karakterleri kadındır. Hayriye ana karakter olarak öznedir ve sömürülen diğer işçi kadınları Cemile’ye karşı koruyarak, eril ideolojinin dayattığı sömürüyü yıkar. Örneğin, tiyatrocusu olan “Altıncı Kadın” Hayriye’ye hayrandır ve Hayriye’yi sahnede canlandırmak ister: “Hayriye’yi oynamak isterim. Bizden, sağlam bir kadını oynamak” (Meriç, 2003, s. 84). Bu karakter yolu ile yazar, kadınların cesur, sorgulayan ve kollektif hareket ederek bilinçli olması gerektikleri mesajını verir. Susan Glaspell’in *Trifles* oyununda da erkek karakterler baskın tavırlar sergileyip kadınları baskılasa da “önemsiz şeyler” ile uğraşk için mutfakta bırakılan kadınlar cinayeti çözerek ana karakterlere dönüşürler. *He and She* oyununun başında yarışmaya kazanacağına inanılan Tom kaybeder ve karısı Ann ödülü alır ve özne durumuna getirilir. Ancak, kocası yüzünden mesleğini bırakmak zorunda kalan Ann tüm kadınların sözcüsü niteliğindedir: “Kalabalığın yukarı baktığını gördüm- insanların "Bunu bir kadın yaptı" dediğini duydum ve kalbim neredeyse gururla patladı- bunu ben yaptığım için değil- ama tüm kadınlar için... (Crothers, 1953, s. 928). Caryl Churchill’in *Top Girls* oyununda da karakterlerin hepsi kadındır ve ana karakter Marlene için toplanmışlardır. Tarihteki başarıları yüzünden cezalandırılıp acı çeken tüm kadınlar, birer öznedir ve diğer kadınlara örnek olabilecek güçtedirler. Ancak, onların mutsuz, çaresiz ve yalnız

kalmalarına sebep olan eril ideoloji Gret'in sözleri ile şu şekilde özetlenir: "Hepimiz ailelerimizin kurbanlarıyız" (Churchill, 1982, s. 82).

Sonuç olarak, farklı kültürlerde ve farklı dönemlerde yazılmış ve sahnede seyirci ile buluşmuş olmalarına rağmen, bu çalışmada incelenen kadın tiyatrocuların oyunları kadın sorunlarını benzer şekilde ön plana çıkarmışlardır. Ancak, Churchill'in oyunundaki gibi tarih boyunca ataerkil düzenin kadınlara bakış açısı ve tavrının değişmesi gerekliliği feminist tiyatronun önemli işlevlerinden biridir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, A. (1996). *Toplu oyunlar*. Yapı Kredi Yayınları.
- And, M. (2004). *Başlangıcından 1983'e Türk tiyatro tarihi*. İletişim Yayınları.
- Belkis, Ö. (2015). *Feminist tiyatro*. Mitos Boyut Yayınları.
- Carpentier, M. C. (2006). *Susan Glaspell: New directions in critical inquiry*. Cambridge Scholars Press.
- Case, S. E. (2007). Radikal feminizm ve tiyatro. *Mimesis Dergisi: Feminist tiyatro özel sayısı*, (12). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Churchill, C. (1982). *Top girls*. Methuen.
- Crothers, R. (1953). He and she. A. H. Q. (Ed.), *Representative American plays from 1767 to the present day* içinde. Appleton-Century-Crofts.
- Cutter, M. J. (1999). *Unruly tongue: Identity and voice in American women's writing, 1850-1930*. University Press of Mississippi.
- Donovan, J. (2007). *Feminist teori* (A. Bora, M. Ağduk Gevrek & F. Sayılan, Çev.). İletişim Yayınları.
- Ejder, E. (2012). Açık yara: Ülker Köksal'ın *Âdem'in kaburga kemiği* oyunu üzerine feminist eleştirel bir okuma denemesi. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 21(2), 17-36.
- Erdemoğlu, B. (2019). *Sevilay Saral'ın oyunlarında feminist tiyatronun izleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Glaspell, S. (1961). Trifles. P. Kozelka (Ed.), *Fifteen American one-act plays* içinde. Washington Square Press.
- Gül, S. (2009). *Feminist tiyatro metninin nitelikleri ve model oyunlarda yansıması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Hooks, B. (2016). *Feminizm herkes içindir* (E. Aydın, B. Kurt, Ş. Özgün & A. Yıldırım, Çev.). BGST Yayınları.
- Kolb, D. S. (1975). The rise and fall of the New Woman in American drama. *Educational Theatre Journal*, 27, 149-160.
- Kritzer, A. H. (1991). *The plays of Caryl Churchill: Theatre of empowerment*. Macmillan.
- Makowsky, V. (1993). *Susan Glaspell's century of American women: A critical interpretation of her work*. Oxford University Press.
- Marohl, J. (1987). Derealized women: Performance and identity in *Top girls*. *Modern Drama*, 30(3), 376-388.
- Marra, K., & Shanke, R. A. (2002). *A staging desire: Queer readings of American theatre history*. University of Michigan Press.
- Meriç, N. (1976). Sular aydınlanıyordu. *Türk Tiyatrosu (Darülbedayi, Şehir Tiyatrosu) – İstanbul Şehir Tiyatroları Dergisi*, (422), 103-105.
- Meriç, N. (2003). *Toplu oyunları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Notz, G. (2012). *Feminizm* (S. Derya Çetinkaya, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Ozieblo, B., & Dickey, J. (2008). *Susan Glaspell and Sophie Treadwell: Routledge modern and contemporary dramatists*. Routledge.
- Rea, C. (2007). Kadın tiyatro grupları. *Mimesis Tiyatro: Çeviri-Araştırma Dergisi, Feminist tiyatro özel sayısı*, (12), 21-37.
- Salta, Z. H. (2002). *Feminist tiyatro* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Sönmez, A. (2006). Feminist tiyatronun ayrı bir tür olarak ortaya çıkışı. <https://feminisite.net/index.php/2006/09/feminist-tiyatronun-ayri-bir-tur-olarak-ortaya-cikisi/>
- Sullivan, V., & Hatch, J. (1974). *Plays by and about women*. The Free Press.
- Şener, S. (1973). Cumhuriyet dönemi kadın oyun yazarları. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (4), 31-44.
- Şener, S. (1984). *Türkiye'de ailenin değişimi*. Maya Yayıncılık.
- Şener, S. (2002). *Gelişim sürecinde Türk tiyatrosu*. Alkım Yayınevi.
- Walters, M. (2005). *Feminizm* (H. Gür, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.

İki anti kahraman: *Masumiyet Müzesi*'nin Kemal'i ile *Taxi Driver*'ın Travis'i üzerine karşılaştırmalı bir inceleme

Sıla Çadircioğlu Yalçıntaş*

Giriş

Bu çalışmada, Orhan Pamuk'un *Masumiyet Müzesi* romanındaki Kemal karakteri ile Martin Scorsese'nin *Taxi Driver* filmindeki Travis Bickle karakteri, "anti kahramanlık" kavramı ekseninde karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Karşılaştırma yaparken her iki karakterin duygusal yapıları, bağlanma biçimleri, sistem ve toplum ile kurdukları bağ, sosyal sınıfsal konumları, metinlerde tekrarlanan leitmotifler ve anlatılar içindeki temsillerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Anti Kahraman Kavramı ve Kemal ile Travis'in Anti Kahraman Olarak Portreleri

Anti kahraman, geleneksel kahramanlık özelliklerinden yoksun, etik ya da toplumsal normlara göre kusurlu, çatışmalı veya uyumsuz kişilik özellikleriyle öne çıkan anlatı öznesidir. Anti kahramanlar, klasik kahraman niteliklerini taşımazlar, genellikle cesaret, idealizm, ahlaki üstünlük gibi vasıflara sahip değildirler. Aksine, pasiflik, kararsızlık, nihilizm, topluma yabancılaşma veya suç gibi niteliklerle tanımlanırlar. Anti kahramanlar, modern ve post modern edebiyatta, kahramanlık

* Doktora öğrencisi, Yeditepe Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Doktora Programı, silacyalcintas@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-7179-3433>

mitinin sorgulanması ve bireyin parçalanmış kimliğinin temsil edilmesi bağlamında önemlidirler.

Anti kahramanlar toplumda önceleri, -Michael Foucault'nun Paris'te on yedinci yüzyılın ikici yarısında en az altı bin kişinin "Genel Hastane "ye zorunlu olarak kapatılmasını ima ederek kullandığı- "Büyük Kapatılma "ya tabi tutulanlar arasından, sonraları ise kurumların, sistemlerin, ideolojilerin, yasaların ve modern geleneklerin gözetimi altında herkes gibi yaşayıp gidemeyen, bu gözetlenişin sıkıntısını, utancını ve hıncını duyan, gözetlenişten sıyrılmak için sınırları zorlayan ve görünmezlik maskesini arayan kişiler arasından çıkar (Yaman, 2022: 67).

Foucault, "Toplumumuz gösteri değil, gözetim toplumdur... Ne bir amfiteatr ne de bir sahnenin üzerindeyiz, bizler panoptik bir makine içindeyiz." diyerek modern bireyi özgürleşip demokratikleştirir diğer yandan da bunun sınırını çizen bir sisteme dâhil olmaya zorlar. Modern birey, nereye kadar dar özgürleşeceği/modernleşeceğinin iktidar tarafından tayin edildiği, bu sınırları aşınca anormal görüleceğinin bilincindedir. Modern insanın en büyük paradoksu bu olmuştur, öz benliğini görünür kıldıkça, toplumsal onay mekanizmasının dışında kalır. Modernliğin getirdiği imkânlardan faydalanmayı düşündükçe, modernliğin getirdiği tahakkümün sınırlarını zorlamasına katlanmak durumundadır. (Acar,2020:97) Özellikle bireysel hayatın, sistemsel kuralların ve kaotik yaşamın daha görünür olduğu metropollerde, bu sıkışmanın bireyleri birer anti kahramana dönüştürmesi şaşırtıcı değildir.

Bir anti-kahraman, geleneksel bir kahramanın niteliklerinden yoksun bir anlatı kahramanıdır. Kahramanlarla ilişkilendirdiğimiz güçlü ahlak, cesaret veya özveriden yoksun olabilirler. Anti-kahramanlar genellikle toplum tarafından reddedildiklerini hissederek ve izolasyon veya ölümle sonuçlanan kendini yok edici bir yola saparlar. (What is an Anti Hero , 2024)

Berna Moran, *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* adlı çalışmasında, "gereksiz adam" olarak tabir edilen bu tipi şöyle anlatır: "Ondokuzuncu yüzyılda Rus Edebiyatında ağır basan bir tip vardı: zekası parlak, duyarlı, ince, ama karamsar, bir işe yaramaz, topluma karşı olumsuz adam. Bazen iyi niyetli ve ümitli olsa da eyleme geçemeyen, sonunda hep yenilgiye uğrayan adam. Bu tipe gereksiz adam deniyordu, çünkü

ilk defa Puşkin, kahramanı Eugene Onegin için bu deyiimi kullanmıştı.” (Moran, 2024: 60).

“Huyugüzel ‘e göre oyun roman ve hikâyelerde geleneksel kahramanın tam zıddı özelliklere sahip başkişiler anti-kahraman olabilir. Bu tür başkişiler kimi eserlerde sıradandır, 39 beceriksizdir, acizdir. Hatta pikaresk kahramanları gibi sahtekâr da olabilir. Huyugüzel de Don Kişot’u ilk anti-kahraman örneği olarak gösterir. Ona göre Bihruz Bey (Araba Sevdası’nın (1896) kahramanı, Seniha (Kıralık Konak’ın (1922) kahramanı ve Zebercet (Anayurt Otel’inin (1973) kahramanı Türk edebiyatının anti-kahramanlarındandır (2018: 52).” (Tilbe,2020:40)

Anti-kahramanlar, modernliğin birey hayatının her alanına müdahil ve otoriter tutumu karşısında yabancılaşan kişiler olarak çizilirler. (Yaman, 2022: 71.

Çoğunluğun kabul ettiğine göre ilk anti kahraman Fyodor Dostoyevski’nin Yeraltından Notlar (1864) adlı romanının kahramanıdır. Romanın anlatıcısı ve baş karakteri olan yeraltı adamı, romanın son bölümünde “romanda bir kahraman istenir, oysa benimkinde, inadına, bir kahramanın karşıtı olan bütün özellikler, bir araya toplanmış. İşte bu yok mu ya, bizim gibileri anlamamanın en kestirme yoludur. Çünkü biz, az ya da çok, yaşamak alışkanlığını yitirmiş, aksaya aksaya yürüyen insanlarız. Hem de gerçek ‘canlı yaşam’dan tiksinecek, onun lafını bile işitmek istemeyecek kadar yaşama yabancılaşmışız.” diyerek, bir anti kahraman olduğunun bilincinde bulunduğunu ifade etmiştir. (Acar, 2020:118)

Dostoyevski’nin “Yeraltından Notlar”ı, aynı zamanda İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra yaygınlaşan varoluşçu düşünceye dair bir eserlerden kabul edilir. Varoluşçu düşünce etkisinde kaleme alınmış olan bu döneme ait pek çok edebi eser, anti kahraman olarak tanımlayabileceğimiz karakterlerin hikâyelerini anlatır. Albert Camus’nun *Yabancı’sı*, Franz Kafka’nın *Dava’sı* ya da *Dönüşüm’ü*, Jean-Paul Sartre’ın *Bulantı’sı*, Stefan Zweig’in *Satranç’ı*, sistemin dışına itilmiş eylemsiz anti-kahramanları temsil etmektedir. (Delice,2017:30)

Anti-kahraman kavramı, sinemada 1930’lardan sonra yeni bir tür olarak ortaya çıkan “Film Noir” (Kara Film)’da tercih edilen bir karakter yapısı olup, sosyo-kültürel zeminden etkilenen ve toplumsal

yapılanmalardaki kırılmalar sonucu ortaya çıkan bir türdür. Özellikle 70'li yıllardan sonraki kara filmler, anti-kahramanların bireysel hikâyelerine yönelmiş, bu durumda anti kahramanların karakter yapısının daha ön planda sergilenmesine neden olmuştur. Don Siegel'in "Dirty Harry" (1971), Robert Altman'ın "The Long Goodbye" (1973), Roman Polanski'nin "Chinatown" (1974), Arthur Penn'in "Night Moves" (1975), Martin Scorsese'nin "Taxi Driver" (1976) filmleri önemli örneklerdir. (Delice,2017:38-40)

*Masumiyet Müzesi'*nin Kemal'i ile *Taxi Driver'*ın Travis'i, birbirinden farklı coğrafyalarda ve kültürlerde yaşamalarına rağmen, bağlanamayan, aidiyet kuramayan, toplumdan ayırksı ve kendi arzularının esiri olmuş iki modern anti kahramandır.

Kemal Basmacı, Orhan Pamuk'un Masumiyet Müzesi romanında, 1970'lerin İstanbul'unda yaşayan, varlıklı bir ailenin oğlu olarak toplumun beklentilerine uygun bir hayat sürerken, uzak akrabası Füsün'a duyduğu tutkulu ve karşılıksız aşk nedeniyle içsel bir dönüşüm ve çöküş yaşayan bir karakterdir. Başlarda sosyal çevresine ve konumuna uyum sağlamaya çalışan Kemal, zamanla bu dünyanın yüzeysellikinden uzaklaşır; Füsün'un kaybıyla birlikte onunla ilgili her eşyaya anlam yükleyerek bir aşk müzesi kurar. Bu saplantılı aşkı, onun kişisel zamanını dondurmasına, geçmişe sığınmasına ve yaşamdan soyutlanmasına neden olur. Kemal, arzularına yenilen, pasif direnişiyle kendini tüketen ve duygularını nesnelere hapsederek ölümsüzleştirmeye çalışan bir anti-kahraman olarak modern Türk edebiyatının en çarpıcı karakterlerinden biridir.

Masumiyet Müzesi, Jale Parla'ya göre "Bir kayıp ve olgunlaşma, hatta yaşlanma öyküsüdür" (Parla, 2018: 54). Parla, kahramanın sevdiği kadın adına müze kurmasını, bir kefarete olarak nitelendirmiştir.

Sinemadaki anti kahramanlardan en ünlüsü sayılan 1976 yapımı, yönetmen Martin Scorsese'in filmi *Taxi Driver* 'da Robert de Niro'nun canlandığı Travis Bickle, Vietnam Savaşı'ndan dönmüş, New York'un yozlaşmış, şiddet ve suç dolu sokaklarında gece vardiyasında taksi şoförlüğü yapan, yalnızlık ve yabancılaşma içinde kaybolmuş bir karakterdir. Uykusuzluk, iletişim kuramama, toplumdan dışlanma gibi sorunlarla boğuşan Travis, çevresindeki ahlaki çöküşü kişisel bir misyonla "temizleme" arzusu geliştirir; bu arzusu zamanla paranoyaya ve şiddete yönelmiş bir adalet arayışına dönüşür. Travis'in saplantılı

ilgisini yönelttiği Betsy, hem onun bastırılmış romantik arzularını hem de içten içe ulaşmak istediği “temiz” ve idealize edilmiş bir dünyayı temsil eder. Ancak Betsy tarafından reddedilmesi, Travis’in topluma ve özellikle kadınlara duyduğu yabancılaşmayı derinleştirir; bu reddediliş onun içsel çöküşünü hızlandırır ve şiddetli dönüşümünü tetikleyen kırılma noktasına dönüşür. Travis, küçük bir fahişeyi kurtarma girişimiyle topluma karşı bireysel bir tepki geliştirirken, zihinsel olarak çöküşün eşiğine gelir. Travis Bickle, modern kentsel yalnızlığın, savaş sonrası travmanın ve şiddetle arınma hayalinin beden bulmuş halidir; karanlık, rahatsız edici ama unutulmaz bir anti-kahramandır.

1976 yapımı Taxi Driver filmi, Paul Schrader tarafından yazılmıştır. Filmin senaristi Paul Schrader, hayatında her şeyin kötü gitmeye başladığı , sevgilisinden ayrıldığını ve bir arabanın içinde yaşamaya başladığı bir dönemde, henüz 27 yaşındayken yazdığını aktarmıştır. Schrader, ‘eğer Taxi Driver’ı yazmasaydım Travis’e dönüşebilirdim’ diyerek yaşadığı dönemdeki sıkışmış ruh halini aktarır. Schrader filmin öyküsünün bir zabıta vakasından, katil adayı Arthur Bremer’in notlarından esinlenilerek yazdığını da belirtmiştir. (Dorsay, 1999:310) Filmin yönetmeni Martin Scorsese ise filmdeki Travis karakterini, “tüm kenti ve kendi zihnini temizlemek isteyen bir azize benzetir” (Thompson ve Christie, 1989). Film ayrıca 1994 yılında ABD Kongre Kütüphanesi tarafından “Kültürel, Tarihi ve Estetik olarak önemli” filmlerden biri olarak seçilmiş ve ulusal arşive alınmıştır. (Aksu, 2019:39)

Her İki Anti Kahramanın Ortak Kriterler Bağlamında Değerlendirilmesi

Her ikisini de anti kahraman kılan unsurlar bağlamında;

Kemal ve Travis, içinde bulundukları toplumlara tam anlamıyla ait olmayan, aidiyet hissi parçalanmış karakterlerdir. Kemal, Batılılaşmış bir Türk burjuvası olarak geleneksel değerlerle modern yaşam arasında sıkışmıştır. Travis ise Vietnam Savaşı’ndan dönmüş, gece vardiyalarında çalışan, uyumsuz bir taksi şoförüdür. İkisi de büyük şehirlerde (İstanbul ve New York) yalnızlaşmakta; kalabalıklar içinde kaybolmaktadır. Travis’in karanlık sokaklarda dolaşması ile Kemal’in Füsün’un mahallesinde sürekli dolaşması, benzer bir saplantılı dolaşma halini yansıtır. Bu dolaşmalar, onların toplumsal yersizliğini ve zamanla gerçeklik algılarını yitirishlerini gösterir.

Kemal'i Anti Kahraman Yapan Unsurlar:

Masumiyet Müzesi'nin Kemal Basmacı'sı 1970'lerin İstanbul'unda yaşar. Kemal, arzularının ve toplumsal baskıların çatışmasında sıkışmış, pasif, melankolik bir anti-kahramandır. Okurun sempatisini kazansa da, idealist bir dönüşüm gerçekleştiremez.

Takıntı ve zaafı vardır: Kemal, nişanlı olmasına rağmen uzaktan akrabası Füsun'a âşık olur. Bu aşk, bir zaman sonra takıntıya dönüşür. Füsun'un kullandığı eşyaları biriktirerek, nesnelere duygu yükler ve bu biriktirme takıntısı hayatının merkezine yerleşir.

Pasif ve Kararsızdır: Hayatının büyük bölümünü Füsun'un peşinde geçirmesi Kemal'in hem kendisine hem de çevresine zarar verir. Karar almayı sürekli erteler.

Topluma Uyum Sağlayamaz: Kemal, hem Batılılaşmış üst sınıfa ait olmaya çalışır hem de geleneksel duygularla davranır. İki dünya arasında sıkışır.

Zamanı Kaybetmeme Telaşı ile Takıntı Haline Getirmiştir: Müze aracılığıyla geçmişini dondurma arzusu, onu zamanla kopuk bir hayal dünyasına sürükler.

II.A.b. Travis'i Anti Kahraman Yapan Unsurlar :

Martin Scorsese'in Taksi Driver (Taksi Şoförü) filminin Travis Bickle'ı 1970'lerin New York'unda yaşar. Travis, patolojik yalnızlığı, şiddet eğilimi ve kurtarıcı yanılsamalarıyla hem kahramanlaştırılır hem de psikolojik olarak tehlikeli gösterilir.

Toplumsal Yabancıdır: Travis, Vietnam Savaşı sonrası travmalar yaşayan, New York'un yozlaşmış yapısına karşı nefret besleyen bir karakterdir. Uyuyamaması, yalnızlığı ve öfke nöbetleri onu toplumdan dışlar.

Filmin 13. Sahnesinde Travis, gece vakti taksicilik yaparken dış ses aracılığıyla yalnızlığını anlatmaktadır: "Yalnızlık, hayatım boyunca nereye gitsem peşimi bırakmadı. Barda, arabada, kaldırımında, dükkânda, her yerde. Kaçış yok. Ben Tanrı'nın yalnızıyım."

Adalet Takıntısı Vardır: Travis, kendince bir "temizlik" başlatmak ister. Şiddet yoluyla yozlaşmış şehri düzeltmeye çalışır. Bu, onu psikolojik olarak tehlikeli bir figüre dönüştürür.

Şiddet Eğilimlidir: Silahlanması ve sonunda planladığı suikast, onun düzen karşıtı ve istikrarsız karakterini vurgular.

Kurtarıcı Kompleksine Sahiptir: Küçük yaşta bir fahişe olan Iris'i kurtarma çabası, aslında onun kendi yalnızlığını telafi etme şeklidir.

Her iki eserde kullanılan leith motifler (yinelenen nesneler, yinelenen mekanlar) bağlamında;

Her iki karakterin merkezinde kadın figürü vardır: Travis için Betsy ve daha sonra Iris, Kemal için Füsün. Travis, Betsy ile olan başarısız ilişkisinden sonra toplumsal yozlaşmanın sembolü olarak algıladığı fahişe Iris'i "kurtarma" görevini üstlenir. Bu durum, onun şiddet eğilimini meşrulaştırır. Kemal ise Füsün'un yokluğunu, onun eşyalarını çalarak ve bir müze oluşturarak telafi etmeye çalışır. Her iki karakter de kadınları bir tür idealize edilmiş simgeye dönüştürür: Travis için kadın ya kurtarılması gereken bir masumdur (Iris) ya da yozlaşmanın sembolü(Betsy) ; Kemal için Füsün ise hem kaybedilmiş bir mutluluk nesnesi hem de geçmiş zamanın temsili bir vitrini haline gelir. Her iki eserde de leitmotif kullanımı, karakterleri anlamak açısından işlevseldir.

Kemal'de Leitmotifler:

- **Şoförü ve Özel Aracı:** Şehri, Füsün'un mensup olduğu kenar mahallenin sosyal ortamını keşifte şoförü ve kendine ait aracı hep fonda yer alır.

- **Müze nesneleri:** Füsün'a ait eşyalar (tarak, tokalar, sigara izmaritleri) Kemal'in kurduğu duygusal bağları somutlaştırır.

"Keskinlere gidip sofralarına oturduğum sekiz yılda. Füsünün 4213 adet sigara izmaritini saklayıp biriktirdim. Bir ucu Füsünün gül dudaklarına değen, ağzının içine giren, kimi zaman filtresine dokunarak anladığım gibi diline değen, ıslanan ve çoğu zaman da dudaklarına sürdüğü ruj ile hoş bir kırmızıya boyanan bu izmaritlerin her biri; derin acıların, mutlu anların hatıralarını taşıyan çok özel, mahrem eşyalardır." (Pamuk,2013, s. 434).

- **Zamanın donması:** Füsün'un evinde geçen yıllar, tekrar eden ziyaretlerle geçmişin yeniden üretimi haline gelir.

"Önemli olan onunla aynı sofrada oturmak, onu görmek, içimden hayaletim çıkmış onu öperken hiç kıpırdamadan durup mutlu olmaktı. Hep aynı şekilde fıkırdayan saat, bu tıkırtıyı her an fark etmesek de evin,

eşyaların, masada oturup yemek \ iken bizlerin değişmediğimizi, hep aynı kaldığımızı hissettirerek bizlere huzur verirdi .” (Pamuk,2013, s. 313)

Kemal, sosyetik bir zengin olmasına rağmen, kısa süreli ilişki yaşadığı Füsün’a karşı duyduğu saplantılı bağlılıkla sosyal sınıfının ötesinde bir yalnızlık deneyimi yaşar. Kaybın ardından yas tutmak yerine, “Müze” kurarak geçmişi dondurmaya çalışır. “Hayatımın en mutlu anıymış, bilmiyordum” (Pamuk,2013, s.10) cümlesi, bu patolojik geriye dönüşün ve idealize etmenin göstergesidir.

“Chevrolet: Roman boyunca yeri geldikçe sahneye çıkan ve en sonunda Masumiyet Müzesi’nde sergilenen 56 model Chevrolet araba, romanın sonunda bir simgeye dönüşmektedir. Kitap kapağında bir resmine yer verilen bu araba markası, hem bir sosyal sınıfın hem de bir yaşam tarzının göstergesidir. Chevrolet ayrıca roman başkışileri Kemal ve Füsün için de birlikte oldukları son mekân olacaktır. Füsün, intihar gibi bir ölüme bu arabanın direksiyonu başında iken gider. Füsün’un ölümüne de -dolaylı da olsa- bu otomobil bir araç olmuştur.

Küpe: Füsün’un küpesinin kayıp teki, romanda hem bir leitmotiv işlevi görür hem de bir gerilim-gizem unsuru olur. Küpe sembolik bir değer de kazanır. Kemal’in alma/çalma/toplama/saklama alışkanlığı, bu küpenin teki ile başlar. Kemal, küpeyi yıllar sonra kimseye söylemeden Füsünlara bırakacaktır. Füsün da küpeyi evde fark edip saklayacak; fakat bunu Kemal’e söylemeyecektir. Ta ki Chevrolet marka otomobili, son sürat bir çınar ağacına doğru kullanacağı zamana kadar.” (Zariç, 2014:58)

Travis’te Leitmotifler:

• **Taksi:** Şehirle ve toplumla mesafeli gözlemi taksinin içinden yapar. Taksi hem sığınak hem hapishanedir.

“All the animals come out at night –whores, skunk pussies, buggers, queens, fairies, dopers, junkies.” - “Bütün hayvanlar geceleri dışarı çıkarlar –fahişeler, kokarca amcıklar, ibneler, kraliçeler, periler, uyuşturucu bağımlıları, uyuşturucu bağımlıları” (Scorsese, 1976)

• **Aynalar:** Travis’in kendini izlediği sahne benliğinin bölünmüşlüğüne gösterir. “You talkin’ to me?” - “Bana mı dedin?” sahnesi, narsistik çatışmanın dışavurumudur.

• Filmin kült sahnelerinden biri. Travis’in ayna karşısındaki monoloğudur:

“Senden hızlıyım. Manyak herif. Geldiğini gördüm, pislik. Bok surat. Bekliyorum gelsene. Gelsene. Sen çek. Denemeye kalkma kahrolası (Travis, silahı çeker)...

” “Bana mı dedin? Bana mı dedin? Bana mı dedin? Başka kime demiş olabilirsin? Bana mı dedin? Buradan benden başka kimse yok. Sen kiminle konuştuğunu sanıyorsun? Ya, öyle mi?”

“Dinleyin, adi herifler, pis serseriler. Bu adam artık size eyvallah demeyecek... Bu adam serseriliğin, köpeklerin, adiliğin karşısında. İşte karşı duran bir adam... Sen öldün.” (Travis silahı çeker.)

Her ikisinin bağlanma biçimleri bağlamında;

Bağlanma Teorisi (Bağlanma Kuramı), 1950’lerde İngiliz Psikanalist John Bowlby tarafından yaratılan ve Amerikalı Psikolog Mary Ainsworth tarafından genişletilen teoridir. Bu teoriye göre, birincil bakıcılarınızla aranızda oluşan bağ; kuracağınız ilişkileri nasıl geliştireceğinizi, bu ilişkilerde ne gibi tutum ve davranışlarda bulunacağınızı belirler. (İlişkilerde Bağlanma Stilleri,2022) Her iki karakterin de (Kemal Basmacı ve Travis Bickle) Bowlby’nin bağlanma kuramı bağlamında güvenli bağlanmadan sapma gösterdiği, patolojik ve saplantılı örüntülerle ilişki kurdukları görülmektedir.

Bağlanma teoristlerinden olan John Bowlby, Dahili Çalışma Modeli (Internal Working Model) ile, ebeveynle olan ilişkinin gelecekteki ilişkilerde bir prototip görevi gördüğünü öne sürmektedir. Bowlby bu modelde, kişilerin birincil bakıcılarını modelleyerek öğrendikleri üç özellikten bahseder. Bu üç özellik: diğerlerinin güvenilir olup olmadığı hakkında bir model, kendini değerli hissetmek hakkında bir model, başkalarıyla etkileşim içindeyken olan benlik modelidir. Bu model bireyin çocukken kendini nasıl görüyorsa büyüdüğünde de aynı şekilde görmeye devam edeceğini savunmaktadır. (Bağlanma Stili ve İlişkilere Etkisi, 2022)

‘Kaygılı Bağlanma’da, anne-baba ya da birincil bakım veren ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını istikrarlı, tutarlı ve devamlı olmayan bir düzende karşılarlar. Bu anlamda çocuğa verdikleri mesaj kafa karışıklığına yol açarak bir türlü güven duygusu geliştirememesine neden olur.

Çocuk ebeveyninden ayrılınca kaygı düzeyi artar, ebeveyn yanına gelse bile bir türlü sakinleşemez ve ebeveynine yoğun bir öfke duyar . Yetişkin olduğunda da yeterince sevildiğinden emin olamayan, yoğun

şekilde terk edilme korkusu yaşayan; genellikle etrafa dair olumsuz düşünmeye meyyal, güvende hissedebilmek için sürekli onaylanma ihtiyacı duyan, romantik ilişkilerinde de gergin ve güvensiz bir insan haline gelir.

‘Korkulu-Kaçınan Bağlanma’da, anne-baba ya da bakım veren ebeveyn ilgisiz ve mesafelidir; çocuğun ne istediğini fark etmez, fark etse bile tepkisizdir. Ebeveynin varlığına da yokluğuna da tepkisiz kalan çocuk, duygularını gizlemenin, yalnızca kendisine güvenmenin doğru olduğunu deneyimleyerek büyür. Yetişkin olduğunda da bağ kurmaktan ve yakın ilişkiden kaçan, samimiyetten huzursuzluk duyan, insan ilişkilerinde sorun yaşayan, kimseyle duygu ve düşüncelerini paylaşmayan birine dönüşür.

Travis, zihinsel olarak dağılmakta olan bir figürdür; onun olayları algılama biçimi zamanla paranoyaklaşır. Kemal’in anlatısı ise daha nostaljik, daha melankolik ama bir o kadar da saplantılıdır.

Travis, filmde bir kahraman gibi sunulsa da aslında yaptığı şey, toplumsal şiddeti bireysel tatmine dönüştürmektir. Kemal ise hiçbir fiziksel şiddet uygulamaz; onun şiddeti pasif bir direniş, zamanla intikam alır gibi kendini hayatın dışına çekmektir. Müze, bu anlamda bir yas anıtı olduğu kadar bir intikam aracıdır da: Füsün’un hayatını koleksiyon halinde getirerek, adeta bir zaman kapsülüne hapseder. Bu anlamda Travis’in şiddeti aktif, Kemal’ininki ise pasif ve donuktur.

Kemal Basmacı’da, Bağlanma Teorisi kapsamında değerlendirildiğinde kaygılı-saplantılı bağlanma şeklinin geliştiği görülmektedir. Füsün’un yokluğu, Kemal’de sürekli bir endişe hali yaratır. Kitapta geçen “Onsuz geçen bir gün, boşa geçmişti benim için.” (Pamuk, 2008, s. 378) gibi kelimeler buna işaret eder. Mary Ainsworth’un tanımladığı kaygılı bağlanma biçimi, aşırı özveri ve reddedilme korkusuyla karakterize edilir (Ainsworth et al., 1978). Kemal’de bu, Füsün’a olan takıntılı ilgi ve onu müzeleştirme sürecinde görünür.

Travis Bickle’da ise Bağlanma Teorisi kapsamında, kaçınan bağlanma şeklinin geliştiği görülmektedir. Travis romantik bağ kurmakta yetersizdir. Betsy’ye olan ilgisi karşılık görmedikçe kısa sürede öfkeye dönüşür:

"She was just like the rest of them. Cold. Distant." – "O da tıpkı diğerleri gibiydi. Soğuk. Uzak." (Scorsese, 1976)

Travis'in şiddetle kurduğu ilişki, Bowlby'nin kaçınan bağlanma tarifinde belirttiği 'ani yaklaşma ve ardından reddetme davranışı' tanımlamasına uyar.

Her İkisinin Ait Olduğu Sosyal ve Kültürel Arka Plan Bağlamında;

Kemal Basmacı, İstanbul'un seçkin burjuvası ve sosyetenin bir mensubu olarak bazı sosyal imtiyazlara sahiptir. Fakat bu statü, Füsun'la olan ilişkisine engel olur.

"Ben nişanlı bir adamdım, sosyete tarafından tanınan biri..." (Pamuk, 2008, s. 107)

Füsun'un alt sınıftan oluşu, hem toplumsal sınıf çatışmasına hem de Kemal'in onu fetiş haline getirmesine zemin hazırlar. Füsun'a olan saplantılı aşkı üzerinden hem kendi hayatını hem de Füsun'un bedenini ve hayatını "tüketir".

Travis Bickle Bir Vietnam gazisi olarak savaş sonrası New York'ta yaşayan yersiz yurtsuz bir adamdır. Filmde geçen *"Someday a real rain will come and wash all the scum off the streets."* – "Bir gün gerçek bir yağmur yağacak ve sokaklardaki tüm pislikleri temizleyecek" (Scorsese, 1976) gibi ifadeler ile yaşadığı toplumun "temizlenmesi" gerektiğine inandığı vurgulanır. Travis'in alt sınıf, eğitilmiş olmayan bir birey oluşu, onun aidiyet eksikliğini pekiştirir.

Çalışan sınıfın kısıtlanmışlığını, şiddete yönelerek aşmaya çalışır. Filmde tekrarlanan ayna sahnesi, Lacan'ın "ayna evresi" (Ayna Evresi, 2020) bağlamında benliğin bölünmesini gösterir.

Bir bebek, doğumundan itibaren ilk altı ay boyunca kendisini yalnızca annesinin bir uzantısı olarak gördüğünü diğerlerinden farklı bir birey olduğunun farkına varmadığı kabul edilir. 6-18 ay arasındaki bir bebeğin kendi görüntüsünü aynada görerek kendi varlığının bilincine varması ve kendisini annesinden ayrı bir varlık olduğunu anlamaya başladığı anı, Ayna Evresi olarak tanımlamaktadırlar. Bu dönemde, bebeğin aynaya baktığında gördüğü kimseyi tam ve bir bütün olarak algılar; böylelikle kendisini tamamlanmış bir birey olarak düşünür ki bu da imgesel benlik olarak tanımlanır. Bireyin, toplum ve dil yapısı

tarafından şekillenen bir kimliğe sahip olmaya başladığı dönemde de simgesel benlik söz konusu olur. Bu aşamada insan, aynada gördüğü bütünlük ve kendi arzuları ile toplumun onu şekillendirdiği kişiliği arasında sıkışıp kalır. Yani, bir diğer deyişle, insan, kendisini şekillendiren toplumun ve dilin yapısının oluşturduğu toplumsal ego ile bireysel arzularından oluşan bireysel egosu ve aynadaki tam ve bütün haldeki benlik görüntüsü hissi arasında sıkışmış hisseder. Lacan, bu sıkışmışlık hisini, insanın varoluşsal temellerinden sayar. Bireyin toplumsal kimliği ve aynadaki tamamlanmış görüntü arasında kalması onda bebeklikten itibaren *eksiklik* ve *arzu* hissiyatına yol açar. Bunun sonucunda da kişi hayatı boyunca aynadaki tamlık hissiyatını arzular ancak buna hiç bir zaman ulaşamadığı için de *eksiklik* hissetmesine sebep olur. Böylece insan hayatı boyunca *eksik* ve *parçalanmış* bir benliğe sahip olur çünkü aynadaki görüntü sadece yanılsamadan ibarettir, ulaşılabilecek bir şey değildir. Lacan aynı zamanda bu arzunun sonucu olarak da bireyde kendisini diğer insanlara daima kabul ettirme, onaylanma ve takdir edilme gibi isteklerin oluşumuna sebep olduğunu da belirtmiştir. (Jacques Lacan ve Ayna Evresi Teorisi, 2024)

Lacan'ın bu teorisi, sudaki yansımasına aşık olup, kendi yansımasına bakarken suya düşerek boğulan Narkissos mitinden ilham almıştır. "Lacan'ın Narkissos mitinden devşirdiği yeni anlam, imgesel ile simgesellik arasındaki trajik bölünmenin tümüyle öznenin inşasıyla ilgili olduğudur. Çünkü öznenin inşası ile benin yıkımı birlikte örülmüştür; yabancılaşmadan kaçışın tek yolu yabancılaşma halinin ağırlaştırılmasıdır (Bowie, 2007, s. 41) yani sudaki imagonun içine gözü pek bir atlayış." (Kaçar, 2019: 84)

Nitekim Kemal de Travis de eserlerin sonunda bireysel anlam yolculuklarında kendi özgün ve gözü pek atlayışlarını yaparak hikayelerini sonlandırmışlardır.

Sonuç

Kemal ile Travis, birbirlerinden farklı coğrafyalarda, farklı sosyopolitik bağlamlarda ortaya çıkan ama aynı ruhsal boşlukta yankılanan anti kahramanlardır. Travis'in hikâyesi, Vietnam sonrası Amerikan toplumunun moral çöküşünü, yozlaşmayı ve bireyin bu yozlaşmayla baş edememesini yansıtır. Kemal ise geç modernleşen Türk toplumunun kültürel çatışmalarını, Batı'ya öykünen ama geleneksel kalıplardan sıyrılamayan, toplumdaki sınıfsal baskı altındaki bireyin

travmasını temsil eder. İki karakter de hem kişisel hem de toplumsal bir krizin taşıyıcısıdır. Travis'in öfkесinin arkasında sistemsел bir hayal kırıklığı vardır. Kemal'in melankolisi ise bir kültürel karmaşadan doğar.

Kemal Basmacı ile Travis Bickle karakterleri, ait oldukları kültürel bağlamlardan bağımsız olarak, kendi edebi ve sinematografik evrenlerinin ideolojik, sosyolojik ve tarihsel farklarına rağmen, modern bireyin hissettiği yabancılaşma, parçalanma ve özerk bir benlik oluşturma çabasının çıkmazlarında boğulan iki ayrı anti kahramandırlar. Bu iki anti kahramanın yan yana getirilmesindeki bu çabamız, metinler ve türler arasındaki karşılaştırmanın yanında, modern anlatılarda anti kahramanlığın varlıksal düzlemde ve anlam düzleminde temellerine ulaşmamamıza fayda sağlayabilir.

Her iki anti-kahraman da bireysel varoluşlarını anlatıda ararlar ancak bu arayışın kendi iç çöküşlerini hızlandırdığı gerçeğini de fark edemezler. İzleyici ve okur da bu iki anti kahramana temkinli bir mesafede durarak; ne Kemal'in nostaljik simgelerle romantize edilmiş saplantılı iç dünyasıyla tam uyumlanabilir ne de Travis'in şiddet ve öfke dolu söylemlerini ve insan hayatına son vermeye varacak derecede gösterdiği saldırganlığı içselleştirebilir. Bu iki anti kahraman üzerinden temsil edilen karanlık alanlar, modern bireyin kırılğanlığının göstergesi olduğu perspektifinden anlam bulur. Böylece her iki anti kahramanın etik anlamda tartışmalı duran yanları, varoluşsal anlamda kusurları ile ve içsel bunalımları, yaşadıkları dünyanın kaotik yapısı içerisinde anlamlandırılır.

Bununla beraber Kemal Basmacı'nın ruhunun karanlık görünen etiğe aykırı yanları, çoğunlukla pasif, içe dönük, kendine zarar verme eğilimli ya da duygu manipölasyonlarına dayalıdır. Ancak Travis Bickle'ın bu anlamdaki performansı daha dışa dönük, yıkıcı ve şiddet içerir. Böylelikle anti kahraman prototipinin iki ayrı uçta varlık gösterebildiğini de anlarız: Kemal'in pasif ve içe kapanık hali, modern bireyin varoluşsal bıkkınlığını simgelerken ; Travis'in ruhundan dışarıya taşan şiddet ve öfkесi, toplumun bireyi dönüştürdüğü ancak kontrol etmekte yetersiz kaldığı yapıyı işaret eder. İki anti kahramanın bu iki farklı uçtaki konumlanması, izleyici ya da okurun esere yaklaşımını da şekillendirir. Okur, kendi kırgınlıklarını Kemal'in yaşadıkları ile özdeşleştirebilirken; Travis izleyicisi, sistemin yol açtığı şiddet

duygusunun bireyselleştirilmiş ve patolojik bir biçimini ürkerek gözlemler.

Bu anlamda anti kahraman prototipi, mpdern biretin kırılğan, çelişkili, tutarsız, kendiyle, dünyaya, değerler sistemi ile uyumsuz haline ışık tutan, çağın ruhunu en açık biçimde yansıtabilen bir anlatı unsuru hâline gelmiştir. Kemal Basmacı'nın içe çöken dünyası ile Travis Bickle'in dışa patlayan şiddeti, anti kahraman prototipinin iki uç formu olarak yan yana durur.

Kemal ve Travis, içinde bulundukları toplumlara tam anlamıyla ait olmayan, aidiyet hissi parçalanmış karakterlerdir. Kemal, Batılılaşmış bir Türk burjuvası olarak geleneksel değerlerle modern yaşam arasında sıkışmıştır. Travis ise Vietnam Savaşı'ndan dönmüş, gece vardiyalarında çalışan, uyumsuz bir taksi şofördür. İkisi de büyük şehirlerde (İstanbul ve New York) yalnızlaşmakta; kalabalıklar içinde kaybolmaktadır. Travis'in karanlık sokaklarda dolaşması ile Kemal'in Füsün'un mahallesinde sürekli dolaşması, benzer bir saplantılı dolaşma halini yansıtır. Bu dolaşmalar, onların toplumsal yersizliğini ve zamanla gerçeklik algılarını yitirışlerini gösterir.

Kemal Basmacı ile Travis Bickle'in birer anti kahraman oluşlarının kök nedenlerine baktığımızda, her ikisinde de fark edilen, erken dönem bağlanma biçimlerinden kaynaklanan ve yetişkinlikte farklı şekillerde kendisini gösteren derin bir kırılğanlık bulunduğunu fark ederiz.

Kemal'in saplantılı ve sevgilisini ve ona ait her anı ölümsüzleştirme konusundaki aşırı ayrıntıcı ve saplantılı biriktirme eğilimi, Füsün'u idealize ediş ve onu seviş biçimi, kaygılı bağlanma stiline belirgin izlerini taşır. Sevgisini gösterme şekli, sürekli bir reddedilme korkusu ile eş güdümlü ilerler; bu durum da onu devamlılık arz eden bir iç çatışmaya mahkûm eder.

Travis Bickle ise dış dünyaya gösterdiği mesafeli, şüpheli, ve saldırgan yaklaşımı ile kaçınan bağlanmanın özelliklerini gösterir. Güvenli ilişkiler kurmaktan ziyade, dünyayı kontrol etme ve kötülüklerden arınma/arındırma tutkusuna teslim olur.

Her iki anti kahraman, bağlanma teorisinin yetişkinlikteki dışavurumunun iki ayrı biçimini sembolize eder. Kemal'in aşırı yönelimi ile Travis'in aşırı geri çekilişi modern bireyin dünya ile kurduğu ilişkinin temel sorunların iki ayrı ucunu görünür kılar. Her

ikisi de iç dünyalarındaki kırılğanlıklarının etkisi ile ne kendileriyle ne de başkalarıyla güvenli bir bağ kuramamışlardır; dış dünyayı ise kendi içsel karmaşalarının ve yaralarının bir yansıması olarak görürler.

Kemal ve Travis, farklı toplumlara ait olmalarına rağmen, ortak bir bağlanamama travması yaşar. Birisi geçmişe saplanıp ideal bir zamanı müzeleştirirken; diğeri geleceği kurtarmak adına şehirle savaş halindedir. Her iki karakterin de bağlanma sorunları onları anti kahramanlığa iter. Bu bağlamda Kemal'in müze kurarak zamanı durdurma çabası ile Travis'in tabanca ile zamanı "temizleme" arzusu aynı psikodinamik boşluğun farklı biçimlerde dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Bu anti kahramanların kendi benliklerini inşa etme süreçleri, bunu yansıtmaya biçimleri, etik anlamda dünyaya bakışları, varoldukları eserin toplumsal bağlama yerleşmiş konumu, anti-kahraman kavramının çok katmanlı ve kültürler üstü bir fenomen olduğunu bize gösterir. Her ikisi de edebiyat ve sinema tarihinde kendine has birer anti kahraman olarak ölümsüzleşmişlerdir.

Kaynakça

- Acar, B. B. (2020). *Türk romanında anti kahramanlar* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://personel.trakya.edu.tr/bberhemacar/>
- Aksu, H. A. (2019). *Metropoldeki yabancılaşma probleminin sinemada temsili: Taxi Driver* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. <https://acikerisim.baskent.edu.tr/server/api/core/bitstreams/d98e4d55-4a73-407f-8e4e-820066a74e34/content>
- Antikahraman. (t.y.). *Wikipedi*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Antikahraman>
- Ayna evresi. (t.y.). *Wikipedi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Ayna_evresi
- Bağlanma stilleri. (t.y.). *Terappin Blog*. <https://terappin.com/blog/baglanma-stilleri>
- Delice, R. (2017). *Türkiye sineması'nda 2000 sonrası filmlerde anti-kahraman olgusu* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://avesis.deu.edu.tr/yonetilen-tez/2bb1ed19-bc0b-464a-8362-e4c2bd58a813>
- Dorsay, A. (1999). *100 yılın 100 filmi*. Remzi Kitabevi.

- İstif, G. (2023). *Orhan Pamuk'un Masumiyet Müzesi romanında ekfrasis* [Yüksek lisans makalesi, Yeditepe Üniversitesi]. https://openaccess.yeditepe.edu.tr/yayinaea/Gamze%20%C4%B0stif_65a7945a7346d.pdf
- Jacques Lacan ve ayna evresi teorisi. (t.y.). *Typelish*. <https://typelish.com/b/jacques-lacan-ve-ayna-evresi-teorisi-112891>
- Kaçar, E. (2019). Öznenin trajedisi: Aynanın ötesine geçmek. *Dört Öge*. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/797640>
- Moran, B. (2024). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. Cem Yayınevi.
- Pamuk, O. (2013). *Masumiyet Müzesi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Parla, J. (2018). *Orhan Pamuk'ta yazıyla kefare*t. Yapı Kredi Yayınları.
- Salman, S. (2020). Postmodern sinemada anti kahraman: Quentin Tarantino filmlerinin analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 9(3), 2881-2904. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1100858>
- Sayar, K. (t.y.). Bağlanma stili ve ilişkilere etkisi. <https://kemalsayar.com/haftanin-yazisi/baglanma-stili-ve-iliskilere-etkisi>
- Scorsese, M. (Yönetmen). (1976). *Taxi driver* [Film]. Columbia Pictures.
- Tilbe, B. T. (2019). Türk romanında anti-kahramanın oluşumu (başlangıçtan 1950'ye kadar). *Çeşm-i Cihan: Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*, 6(1), 142-158. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/758971>
- What is an anti-hero. (2024, August 15). *StudioBinder*. <https://www.studiobinder.com/blog/what-is-an-anti-hero-definition/>
- Yaman, S. (2022). *Cumhuriyet dönemi Türk romanında antikahraman (1950-1980)* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://avesis.istanbul.edu.tr/yonetilen-tez/c1b19aac-4a8a-4d46-906e-b39bd403dc32>
- Zariç, M. (2014). Postmodernist yapısal eleştiri bağlamında Orhan Pamuk'un *Masumiyet Müzesi* adlı romanı. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2).

The journey to a woman's inner life: A comparative analysis of Jean Rhys's *Voyage in the Dark* and Tezer Özlü's *Yaşamın Ucuna Yolculuk*

Sinem Çapar İleri*

Introduction

In twentieth-century literary history, in general, women's creativity in canonical literature surpasses that of previous eras and reaches a greater number of readers through writing. For this article, the scope will be limited to the Turkish- and English-speaking literary worlds, and two twentieth-century examples of women's writing are deliberately chosen. In particular, this article aims to compare Welsh/Creole writer Jean Rhys's *Voyage in the Dark* and Turkish writer Tezer Özlü's *Yaşamın Ucuna Yolculuk* (*Journey to the Edge of Life*). Its main focus will be on the psychological and existential struggles of the solitary journeys of two female protagonists in both texts. Rhys's book is situated in postcolonial England, while Özlü's journey takes place in postwar Europe.

What makes this article a great contribution to the literary arena is that, for the first time, these two specific literary works and the unique female experiences of two different yet similar Turkish- and English-speaking female protagonists' confrontations of identity loss, alienation in unfamiliar geographies, nonlinear temporality, internal monologues, and fragmented narration through their solitary journeys are explored. This comparison reveals how twentieth-century female experiences can

* Giresun Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz dili ve edebiyatı bölümü
ORCID:0000-0002-4530-2016

be similar in reflecting the journey to a woman's inner life through Özlü's and Rhys's perspectives, and how the universality of female resistance and solitude is expressed through border-crossing and introspective narratives.

Jean Rhys's *Voyage in the Dark*

Jean Rhys's *Voyage in the Dark* is a pre-war novel set in London, England. Rhys wrote this book in 1930 while living in England. Rhys studied her education at the Royal Academy of Dramatic Art at the age of. Similar to the protagonist in *Voyage in the Dark*, Anna Morgan, Rhys came from the West Indies and worked in a show chorus (Rhys & Burton, 107). In the introduction of *Jean Rhys: The Complete Novels* by Diana Athill, Rhys is depicted as a dedicated artist who added some personal details to her novels:

"Jean Rhys was a conscious and dedicated artist who wrote novels, not a woman displaying, or brooding over, her own experience in the form of autobiography, but she never denied that the material for her novels came from her own life" (Athill, 2000, p. vii).

Rhys's unique female experience as a young girl is quite similar to Anna Morgan's life story in *Voyage in the Dark*. Rhys was born in 1890 in the West Indies. Anna's childhood also took place in Dominica; she is a chorus girl whose first love affair, which ends in an abortion, is narrated in the book. The text is initially quite autobiographical, but over time Rhys changed its content and made it more impersonal. She once again worked on the book, "which was lucky for Anna Morgan, since she finally came to wonderfully vivid life as the creation of a conscious and experienced artist, instead of existing as part of a therapeutic outpouring by an unhappy girl" (Athill, 2000, p. ix).

Anna Morgan is described as a young Creole woman who was raised on the Windward Island of Dominica. Her experience in England begins when Anna's British stepmother takes her to the United Kingdom for a possible "real chance" in her future life (Rhys, 1934, p. 56). Anna begins touring as a chorus girl and travels through several British towns for nearly two years. She has a relationship with Walter Jeffries, but after breaking up with him, her situation as a chorus girl unfavorably shifts into prostitution. She becomes pregnant after a while and asks for money from her former lover, Walter, for an abortion. After

undergoing the operation, Anna's doctor tells her that "She'll be all right ... Ready to start all over again in no time, I've no doubt" (Rhys, 1934, p. 159).

Thus, her hope for a better future still remains a possibility, as she similarly sees a new beginning as "new and fresh" (Rhys, 1934, p. 159). In *Review: Study in the Alienation of a Creole Woman*, Anna's hope is analyzed as:

"... disturbingly vague, for she dreams of mornings when 'anything might happen,' as though she does not wish to seek for happinesses, but wants instead that it should come unbid ... Her nightmare about England is not a dream: it is her life" (Casey, 1985, pp. 101-102).

This quotation reveals that Anna's hope is a vague one and tied to her new and challenging life as a young Creole woman in England. Anna's voyage as a woman's journey into her inner life can be traced initially through the journey from Dominica to England. As Casey (1985) argues, "Anna's initial experience with a fast-moving, cold England does not completely destroy her will, but it does intensify the helplessness bred by her sluggish early years in the West Indies" (p. 95).

This quotation posits England and the West Indies as antithetical; the former is fast-moving and cold, and the latter is a place where she lives a more laid-back life on Dominica, an island where the sky is "terribly blue and very close to the earth" (Rhys, 1934, p. 63). In Dominica, Anna's life as an islander was a multicultural one in which she even wanted to identify herself with the Black people of the island: "I always wanted to be black ... Being black is warm and gay, being white is cold and sad" (Rhys, 1934, p. 27).

Anna narrates some of the customs of her island, where people celebrate their annual three-day Masquerade with dancing and singing, and adds that it is "Blacks' island" (Rhys, 1934, p. 27). Anna's identification with Black people can also be traced to her Black ancestors; in particular, she feels at peace in their presence. Moreover, Casey (1985) states, "She is of English descent but has grown up among blacks and among white persons steeped in black ways. Her island is an English possession, yet its people are a hybrid – neither black nor white" (p. 96).

Bhabha (1994) offers a hybrid social identity that transcends the stereotypical political spaces of the colonial period back in the day: “The enunciative 'present' of modernity, that I am proposing, would provide a political space to articulate and negotiate such culturally hybrid social identities” (p. 211). He adds specific examples of racial prejudices in the contemporary world of ours:

“Questions of cultural difference would not be dismissed—with a barely concealed racism—as atavistic 'tribal' instincts that afflict Irish Catholics in Belfast or 'Muslim fundamentalists' in Bradford” (p. 211).

Thus, these examples attribute a higher cultural importance to dismissed minorities like Irish Catholics or Muslim fundamentalists, so that “it is precisely such unresolved, transitional moments within the disjunctive 'present' of modernity that are then projected into a time of historical retroversion or an inassimilable place 'outside history'” (Bhabha, 1994, p. 211).

Anna, neither Black nor White, presents herself as an ambiguous figure in both Dominica and England. She remains at an inassimilable place as a person who tries to embrace her cultural and racial multiplicity like a transitional figure, as Casey (1985) states,

“She is of English descent, but has grown up among blacks, and among white persons steeped in black ways. Her island is an English possession, yet its people are a hybrid—neither black nor white” (p. 96). For instance, Anna’s stepmother, Hester, can be given. She is quite opposite to Creole culture and does not approve of Anna’s cultural multiplicity: “Hester is a signifier of authenticity—of Englishness. As Hester recalls, in language that uses purity to weave together notions of class, Englishness, gender, and race” (Clarke, 2003, p. 7).

Even though Anna tries to abide by her stepmother’s rules, she still wants to be Black; according to her, being young is Black, and being white is “... all the things you get—old and sad and everything” (Rhys, 1934, p. 62). Once again, Casey (1985) asserts that:

“This dream-like quality is typical of many of Anna’s descriptions of England, with its cold, greyness, sameness, and menacing houses on dark streets. When she can remember Dominica clearly, she paints a vivid picture with colour, smell, and warmth” (p. 96).

According to this quotation, Anna once again describes England and Dominica as antitheses: the first is cold and dark, and the latter is warm and vivid. As her journey from Dominica to England and the aftermath consists of the general plot of the novel, Anna's journey inside her still continues:

"It was as if a curtain had fallen, hiding everything I had ever known. It was almost like being born again. The colours were different, the smells different, the feeling things gave you right down inside yourself was different. Not just the differences between heat, cold, light, darkness, purple, grey. But a difference in the way I was frightened and the way I was happy. I didn't like England at first. I couldn't get used to the cold ... Sometimes it was as if I was back there (Dominica) and as if England were a dream. At other times England was the real thing and out there was the dream, but I could never fit them together" (Rhys, 1934, pp. 7-8).

This internal monologue from *Voyage in the Dark* reveals how the journey within Anna continues after the actual settlement in England. Throughout the book, she continues to compare England and Dominica.

The differences in surroundings and atmosphere in England lead her to feel alienated. The line between what is real and what is a dream blurs, since she cannot reconcile these two worlds within herself. She even equates the feeling of moving to England to being born again. As a chorus girl, she continues her journeys around England that result in her comparison of England and Dominica once again:

"Anna Morgan constantly comments on the grey, cold towns she visits on tour, implying a contrast to the warmth and color of her Caribbean home, and by listing the names of certain streets" (Johnson, 2000, p. 48). The similarities among the English towns and the definite color of grey result in her standardization of comments about England:

"After a while, I got used to England and I liked it all right; I got used to everything except the cold and the fact that the towns we went to always looked so exactly alike. You were perpetually moving to another place, which was perpetually the same. There was always a little grey street leading to the stage-door of the theatre and another little grey street where your lodgings were, and rows of little houses with chimneys like the funnels of dummy steamers of smoke the same colour

as the sky; and a grey stone promenade running hard, naked and straight by the side of the grey-brown or grey-green sea; or a Corporation Street or High Street or Duke Street or Lord Street where you walked about and looked at the shops" (Rhys & Athill, 2000, pp. 3-4).

She created a stereotypical English town image in her mind, equated with sameness, dullness, and the color grey. On the other hand, when she reminisces about her hometown, Dominica, she defines quite the opposite:

"You turn to the left and the sea is at your back, and the road goes zigzag upwards. The feeling of the hills comes to you—cool and hot at the same time. Everything is green; everywhere things are growing" (Rhys & Athill, 2000, pp. 92-93). Anna's description of Dominica is full of life and hope, and with bright colors like green. She adds that:

"There is never one moment of stillness—always something buzzing. And then dark cliffs and ravines and the smell of rotten leaves and damp. That's how the road to Constance is green, and the smell of green, and then the smell of water and dark earth and rotting leaves and damp" (Rhys & Athill, 2000, p. 93).

These lines also depict the liveliness of Dominica with its fertile grounds and its effects on Anna. She reminisces about her past, which she recalls as full of life, while England reminds her of dullness and the same gray color everywhere else.

According to Casey (1985), Anna lived a sheltered childhood on an island and tried to begin a new life in a foreign country with a different occupation, experiencing a way of life that was unfamiliar to her, in which men and women were both fighting to survive. Thus, Anna cannot compete with all of these issues (p. 98). As Casey concludes, "Her adrenaline does not flow harder to propel her through her difficult life, but ebbs, leaving her probably more neurasthenic than she would have been in the blazing heat of her homeland" (p. 98).

While Anna cannot easily cope with traveling/living in England as a young Creole woman and feels ambivalent about being a foreigner throughout the book, these aspects parallel the second book's plot.

Tezer Özlü's *Yaşamın Ucuna Yolculuk*

Tezer Özlü's *Yaşamın Ucuna Yolculuk* (Journey to the Edge of Life) similarly portrays a young woman, mostly autobiographically enhanced by Özlü's writing. Özlü herself was mentally disturbed and sometimes even socially secluded as a woman writer in twentieth-century Türkiye. Özlü's book is set in postwar Europe, where the female protagonist's journeys can be traced.

In the introduction of *Journey to the Edge of Life*, translator Maureen Freely (2025) embodies Özlü's journey as a woman writer as such: "All along the way she gives herself over to the forever receding landscapes as she moves forward to her dreaded final destination – the endpoint of Pavese's life, and the edge of her" (pp. 1-2).

Freely, emphasizing Özlü's destinations along the way, adds that Özlü's favorite writers' cities become destinations for her to dwell on. According to Freely, Özlü is mapping the landscapes of her mind, and the outside world only becomes valuable with what Özlü attributes to it: "... the outside world matters only to the extent that it impinges on her thoughts. For what she is now mapping are the wild landscapes of her mind" (p. 2).

Freely (2025) states that Özlü's internal monologues and the nonlinear temporality are "plunging from ecstasy into anguish, and from gentle reflection into furious self-defense, always exhausted but never flagging in her effort to record her every thought, memory, and image in order of their arrival" (p. 2). Özlü's journey in the book follows the paths of her favourite writers:

"Never forgetting the three dead men – Kafka, Svevo, and Pavese – whose writings gave her the strength to live and love. And never, ever apologizing for being the woman she is, still in the process of discovering" (p. 2).

These three writers help Özlü create her unique path in writing and in life and help her discover the woman within her. Thus, *Journey to the Edge of Life*, similar to *Voyage in the Dark*, signifies a journey both metaphorically and literally.

At the beginning of the book, Özlü mentions Pavese's lines (Lajolo, 1983, p. 2) that echo her ideas deliberately: "Every road has a very

precise trait," he says. "Every hill has a human personality" (Özlü, 2025, p. 3). By personifying the journey as a metaphor, Özlü describes the road as a human-like, organic being. She also defines the journey as a lifelong and unending process that makes life worth living while leaving everything behind:

"Wanting to leave with every person leaving. Go on every journey. Even when I wasn't going anywhere, I was, from an early age, imagining myself on a journey that made life worth living, because it never ended" (Özlü, 2025, pp. 33-34). As an example of Özlü's writing style, her impressions about Nice as a voyager can be given:

"You were lonelier than the whole city. Lonely as an ocean. On your way back to the hotel, you sat down in a café at a crossroads. Do you remember what you drank. Beer. Campari. The avenue lit by streetlamps. A bus stopping just opposite. A football team filing out. You watched them" (Özlü, 2025, p. 4).

The reader can trace the writer's mind as flowing with these lines from the book, which portrays a vivid and personal description of Nice. Unlike Anna from Rhys's book, Özlü's protagonist is merely a tourist in different cities. She is "lonely as an ocean," but compared with Anna, Rhys's protagonist, she suffers from cultural alienation as a Creole in England. While both characters try to develop their identities as individuals, the journey becomes the main factor in their personal development.

As another example from Özlü's journeys in the book, she mentions Berlin: "Yesterday, in Berlin, on that first Sunday in April, I decided to take all the sorrow anything has ever brought me and class it as happiness" (Özlü, 2025, p. 5). She reveals her inner conflicts via her internal monologues: "Haven't my moments of greatest happiness carried sorrow in equal measure. And beyond them, an expectation. The call of a world I could call my own" (Özlü, 2025, p. 5).

These inner conflicts, expressed through internal monologues, continue throughout the book. She acknowledges her complicated inner feelings and tries to reflect them via her writing: "Boundless longings – they've traveled with me all through life, or should I say, in the midst of life. But the time has come to put an end to tireless searching. The experiences you sought have been experienced" (Özlü, 2025, p. 7).

Özlü's boundless longings traveled with her as she revealed them while she literally traveled in Europe. Like Anna in *Voyage in the Dark*, her journey is both inner and outer. In Berlin, Özlü defines this city as: "No other city brings death to mind as much as Berlin does, no other city brings life as much to mind either. Every wall narrow. Every wall closed to the world. Every wall oppresses" (Özlü, 2025, p. 11).

Like Anna, who defines England's towns as gray and dull, Özlü, in particular, describes Berlin as a city that evokes both life and death, recalling the Berlin Wall in those times. At another stop, Özlü visits Vienna. She once again continues her inner monologue via her fragmented narration:

"Here I am again on the train tracks. Forests, small hills, cornfields—how familiar the countryside that passes me by as I travel for the first and perhaps the last time from Prague to Vienna" (Özlü, 2025, p. 34). Like Anna, who gives importance to the color of the English cities, Özlü also defines the color of the city she travels, Vienna:

"The color of the sky and of the ground, the shadows and the light breaking through the clouds, the darkness that will come later to engulf us ..." (Özlü, 2025, p. 34). Özlü continues that the scenery of the city affects her internal monologue:

"... the passengers leaving and boarding the train at every station, the people in their villages and towns, the passing cyclists and pedestrians, they pull me out of my thoughts, my interior monologue, my love affair with myself, my mind's never-ending journey" (Özlü, 2025, p. 34).

She even says, "It is only on a moving train that I can be myself, and at long last take in the real world" (Özlü, 2025, p. 34), which suggests that the movement between different cities gives Özlü a dynamic, livable feeling. To continue this movement that gives Özlü a livable feeling, her journey continues to different European cities:

"I have traveled from Berlin to Hamburg and back again, from West to East Berlin to Prague, and from there to Vienna, Zagreb, and Belgrade. From the German Democratic Republic to Austria and on to the Yugoslavian republics" (Özlü, 2025, pp. 42-43).

Özlü, through her book, cites Pavese's words from *The Political Prisoner* that align with her opinions and feelings:

"We are restless people who have to leave home to find peace" (Pavese, 1969, pp. 99-100). Özlü adds the detail that Pavese's heroes said this line, but it can be said by an Anatolian, since Özlü, similarly to a Turkish Anatolian woman, also feels in parallel with Pavese's lines: "One of Pavese's heroes said this. A Calabrian. An Anatolian might say the same" (Özlü, 2025, p. 49).

Conclusion

As mentioned in the beginning parts of the analysis, Özlü follows her favorite writers' cities, like Pavese or Svevo: "This is a direct train from Niš to Belgrade. I'm already looking forward to exploring Turin, to wandering its streets. But first, I want the winds of Trieste to brush against my skin. The winds of Svevo's city" (Özlü, 1984, p. 59). Özlü wants to reconnect with her identity as both a writer and a woman through her journeys. She accepts being a foreigner, an anonymous person in a foreign land that she finds exhilarating. Anna regards her life in England as negative and yearns for her previous life in Dominica. Both women's journeys through unknown lands lead to different experiences. Anna is not a mere tourist; her purpose for visiting England was to begin a new life apart from her hometown in Dominica. While Özlü's protagonist is just wandering from city to city, hoping to reach freedom from her constraints, both women characters similarly deal with loneliness and a sense of belonging/unbelonging through their inner and outer journeys. In *A Wider Range: Travel Writing by Women in Victorian England* (Frawley, 1994), a woman's condition as a traveler is analyzed in detail:

Women travelers became persons who "read widely about the lands and cultures that they visited, and compared their findings to those of reputable historians, geologists, anthropologists, and explorers"; they became persons who "wrote letters, essays, articles, and books about their experiences abroad, and ... gave lectures about what they learned to audiences at home" (p. 24).

Women travelers become persons who express their individuality by visiting or living in foreign lands. They create their ideas by connecting their outer journeys with their inner journeys. Their expressions, like

Özlü's or Rhys's, make a unique contribution to their identity as they develop their identities through travel as voyagers and through creating unique pieces of writing as women writers.

References

- Bhabha, H. K. (1991). 'Race,' time and the revision of modernity. *Oxford Literary Review*, 13(1-2), 193-219. <http://www.jstor.org/stable/43973716>
- Casey, N. (1973). Study in the alienation of a Creole woman. *Caribbean Quarterly*, 19(3), 95-102. <http://www.jstor.org/stable/23050219>
- Clarke, J. (2003). Caribbean modernism and the postcolonial social contract in *Voyage in the Dark*. *Journal of Caribbean Literatures*, 3(3), 1-16. <http://www.jstor.org/stable/40986139>
- Frawley, M. H. (1994). *A wider range: Travel writing by women in Victorian England*. Fairleigh Dickinson University Press.
- Johnson, K. (2003). Mapping the sea change: Postcolonialism, modernism, and landscape in Jean Rhys's *Voyage in the Dark*. *Journal of Caribbean Literatures*, 3(3), 47-62. <http://www.jstor.org/stable/40986143>
- Lajolo, D. (1983). *An absurd vice: A biography of Cesare Pavese* (M. & M. Pietralunga, Trans.; retranslated by M. Freely). New Directions.
- Özlü, T. (1984). *Yaşamın ucuna yolculuk*. Yapı Kredi Yayınları.
- Özlü, T. (2025). *Journey to the edge of life* (M. Freely, Trans.). Transit Books.
- Pavese, C. (1969). *The political prisoner*. Owen.
- Rhys, J. (1967). *Voyage in the dark*. Penguin Books.
- Rhys, J., & Athill, D. (1985). *Jean Rhys: The complete novels*. W. W. Norton & Company.
- Rhys, J., & Burton, P. (1970). Jean Rhys: Interviewed by Peter Burton. *The Transatlantic Review*, (36), 105-109. <http://www.jstor.org/stable/41514293>

Popüler ve klasik edebiyat arasında: *Tutunamayanlar* dizisinin incelemesi

Yücel Ünlü Aydın*

Giriş: Edebiyatın Televizyon Dizileriyle İlişkisi

Edebiyat, bireyin duygu, düşünce ve hayal dünyasını yansıtan, aynı zamanda kültürel mirasın aktarımını sağlayan önemli bir toplumsal araçtır. Edebî metinler, yalnızca iç dinamikleriyle değil, yazıldığı toplumun değerler sistemi ve toplumsal bağlamının bir parçası olarak varlıklarını sürdürür. Türk edebiyatı, zengin yazılı ve sözlü anlatım geleneği ve geçmişten günümüze farklı dönemlere ait edebî metinleriyle köklü ve geniş bir birikime sahiptir. Bu zenginlik, nitelik ve niceliğiyle farklı disiplinlere ilham kaynağı olmuştur. Teknolojinin gelişimiyle birlikte edebî metinlerin radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları aracılığıyla dinleyici ve izleyiciye aktarımı kolaylaşmıştır. Bu aktarım, edebî metinlerin daha geniş okur ve izleyici kitlelerine ulaşmasını sağlarken, aynı zamanda edebî metin eleştirisi konusunda yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Edebî metinler katı kuramların boyunduruğundan kurtularak zaman içinde popülerleşmiş ve okuma yazma bilen herkesin eleştiri alanına dahil olmuştur. Löwenthal (2013: 209) popüler edebiyatı akademik disiplinlerin hazırlıksız yakalandığı ve kayıtsız kaldığı zorlu bir alan olarak tanımlamaktadır.

Popüler edebiyatın etki alanı 2000'lerde sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla gelişmiştir. İletişimin kolaylaşması hatta anlık hâle gelmesi okurların eleştirel perspektifinin genişlemesini sağlamıştır. Türk edebiyatının nitelikli eserlerinin televizyon dizisine uyarlanmalarıyla popüler hâle gelmesi bu alana ilgiyi pekiştirmiştir. 2020 yılında TRT'de 13 bölüm olarak yayınlanan *Tutunamayanlar* dizisi adını Oğuz Atay'ın aynı adlı romanından alsa da doğrudan bir uyarlama değildir. Dizinin

* Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü, yunlu@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1465-4614>

romanla ilişkisi, İstanbul Beykoz'da küçük bir mahallede hayata tutunmaya çalışan karakterleri konu almasından ibaret olup türü komedidir. Senaryosu Osman Nail Doğan, Mustafa Karataş, Doğu Demirkol, Çağlar Yurt tarafından yazılmıştır. Yönetmen Murad Zaloğlu ve Osman Nail Doğan'dır. Yapımcılar Ahmet Tarık ve Ogün Şanlıer'dir. Başrol oyuncularını Doğu Demirkol (Tarık), Ece Çeşmioğlu (İrem), Zafer Algöz (İlhan) ve Barış Yıldız'dır (Şair Lütfü). Dizi, Türk ve dünya edebiyatından birçok edebî metin, şair ve yazarı içeren zengin bir kaynak ve önemli bir örnektir. Bu çalışma, dizideki Türk edebiyatı örnekleriyle sınırlandırılmıştır. Dizinin Oğuz Atay'ın aynı adlı romanına göndermeler yapması, sadece bir eğlence ürünü olmaktan öte edebî eser ve alımlama üzerine bilinçli bir sanatsal ifade taşıdığını göstermektedir. Kurgu, Tarık'ın İrem'e duyduğu platonik aşk temelinde gelişmektedir. Tarık'ın iş sahibi olmak için şair Lütfü, Profesör Hicabi ve ilham perisi İlhan ile birlikte popüler bir edebiyat dergisi çıkarma süreci anlatılmaktadır. İzleyici, Tarık'ın iş arama sürecindeki gerilime odaklanırken, Şair Lütfü karakteri çevresinde gelişen geleneksel-modern, popüler-klasik edebiyat çatışması da dikkat çekmektedir.

1. Popüler Edebiyatın Tanımı ve Kavramsal Çerçevesi

Popüler edebiyat Türkiye'de son yıllarda toplumsal ve akademik tartışmalara konu olan bir alandır. Bu bölüm, popüler edebiyatın akademik tanımlarını, popüler kültürle olan ilişkisini inceleyerek kavramsal bir çerçeve sunmaktadır.

1.1. Tanım ve yaklaşımlar

Populus kelimesi Latince 'halk için' anlamına gelir. Kelime Sanayi Devrimi'yle halk için anlamıyla birlikte bir ürüne çoğunluğun beğeni ve yoğun ilgisini ifade eder. Yirminci yüzyıldan itibaren popüler daha çok çoğunluğun yoğun beğenisini ifade eden anlamıyla dünyanın her yerinde kullanılmaya başlar.

'Yığın edebiyatı' olarak da bilinen popüler edebiyat eserleri, sanatsal kaygı taşıyan yapıtlardan önemli ölçüde farklılık gösterir. Hazır kalıplar içinde üretilmeleri nedeniyle tekrarlara sıkça rastlanır; sıradan ve günlük duygulanımlarla iç içedirler. Bu eserler, eleştirmeyen ve sorgulamayan okuyucu kitlesine kültür endüstrisi tarafından sunulur, biçim ve içerik olarak birbirine benzer. Bu benzerliği Gülsoy (2012: 35)

“kolay anlaşılabilir bir hikâye, canlı ve etkili karakterler, gizemli olaylar, basit bir dil, izlenebilir bir olay örgüsü ve soluk soluğa çevrilen sayfalar” olarak sıralar. Bu tanım edebiyatın diğer türlerinde de benzer özelliklerin varlığını ifade eder. Okurların okuduğunu kolayca anlama isteği popüler edebiyatın ürünlerinin dil ve üslubunu tayin etmektedir. Gümüş (2012: 48) bir eserin popüler olmasıyla popüler edebiyatı birbirine karıştırmamak gerektiğini belirtir. Yaşar Kemal, Sait Faik Abasıyanık, Orhan Veli, Nazım Hikmet gibi yazar ve şairleri çok satıp popüler edebiyat içinde sayılmayan örnekler olarak verir.

Akkoyunlu (2012: 46) okumanın her zaman edebî değer taşıyan eserlerle yapılan bir eylem olmadığını, okur yetkinleşene kadar zor bir uğraş olarak kalacağını ifade eder.

Popüler edebiyatın temel tanımlarında ekonomik kaygıların belirleyici olması, onun biçim ve içeriğini doğrudan etkileyen bir faktördür. Eserlerin hızlı üretilip kolay tüketilme amacı, sanatsal derinlikten ziyade anlık duygusal tatmini ve geniş kitlelere erişimi önceliklendirmesine yol açar. Özdem (2012: 53) çok satan kitapların genellikle bir raf ömrü olduğunu, ilk çıkışlarındaki rüzgârla standart baskı adedinin üstüne çıktıktan sonra unutulduğunu ifade eder. Erdoğan (2012: 52) çok satan yerine çok okunan ifadesinin var olmasını, çok satandan değil çok okunandan yana olduğunu bildirir.

Popüler edebiyatı kesin olarak tanımlamak zor olsa da bu edebiyatın ortaya koyduğu metinler edebî ifade biçiminden çok, pazar verimliliği için tasarlanmış, standartlaşmış bir ürün olarak görülür. Bu konudaki güçlüklerden biri de popüler edebiyat kapsamında olmayan edebî metinlerin adlandırılmasıdır. Nitelikli edebiyat, hakiki edebiyat, klasik edebiyat bu kapsamda kullanılan terimlerdir. Bu çalışmada zıtlığı ifade etmek için klasik edebiyat adlandırması tercih edilmiştir. Popüler edebiyatı klasik edebiyatla mukayese etmek için edebî metnin tanımını ve dil ve üslup özelliklerini ortaya koymak gerekir. Aktaş (2013: 26) edebî metni estetik yaşantı uyandıran, anlamı değil anlamları olan, yazıldığı dönemi temsil eden tamamlanmış bir yapı olarak tanımlar. Edebî metnin ufkundaki sayısız metinle ilişkisine dikkat çeker. Edebî metin hem gelenekten ilham alır hem de sonraki metinlere ilham verir. Klasik edebiyat metinleri bir sistem hüviyetiyle varlığını sürdürür.

1.2. Popüler Kültürün Popüler Edebiyatla İlişkisi

Popüler edebiyat, popüler kültürün temel araçlarından biridir. Geniş kitlelere ulaşarak onların ilgi ve beğenilerini şekillendirir, böylece kültürel değerlerin yayılmasında önemli bir rol oynar. Popüler kültür, Sanayi Devrimi'nin ardından kent yaşamının genişlemesi ve çeşitlenmesi sonucunda bir meta olarak üretilmeye başlanmış ve hızla yaygınlaşmıştır. Televizyon, genel anlamda medya, sinema, spor ve internet gibi kitle iletişim araçları, popüler kültürün ve dolayısıyla popüler edebiyatın geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan başlıca unsurlardır.

Alemdar ve Erdoğan (1994: 10), popüler kültürü “gazetesi, dergisi, radyosu, televizyonu ve diğer bileşenleriyle statükoyu koruma ve ticari amaçlarla istenilen şekilde yön verme döngüsü” olarak ifade eder. Guy (1996: 337), hakiki bir eleştirmenin kitabının yazarı kitap yayımlandığında televizyona ya da benzeri başka tartışmalara katılmazsa on ya da yirmi yıl sonra hâlâ ondan bahsedileceğini iddia eder. Guy (1996: 184), ‘gösteri’nin şiirin ve modern sanatların gerçek yaşamı olan dili yok ettiğini ifade eder ve bir zamanlar emek gerektiren klasik bir ürünün asgari maliyetle kısa zamanda elde edilebildiğini vurgular. Popülist yazarların kısa bir zamanda demode olacak kitaplarını alelacele yazdıklarını ifade eder.

Popüler edebiyatın yükselişi ve yaygınlaşması, kitle iletişim araçları ve kapitalist tüketim modeliyle doğrudan ilişkilidir. Bu ilişki, medyanın sadece bir dağıtım kanalı olmaktan öte, popüler edebiyatın doğasını şekillendiren temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Hızlı tüketim, okuyucunun duygularını harekete geçirme ve geniş kitlelere hitap etme gereksinimleri, kitle iletişim araçlarının içerik özellikleriyle örtüşmektedir. Bu durum, popüler edebiyatın Klasik ve estetik bir alan olmaktan ziyade, kültür endüstrisinin dinamiklerine derinden bağlı olduğunu ve çoğu zaman bu dinamikler tarafından belirlendiğini düşündürmektedir. Eserin edebî nitelikleri, genellikle piyasa değerine ve geniş bir kitlenin anlık zevk alma kapasitesine ikincil kalmaktadır.

Popüler edebiyat, kitle iletişim araçları ve kapitalizmle ilişkilidir. Kitle iletişim araçları ve kapitalist sistem, popüler edebiyatın gelişimi için gerekli altyapıyı ve ekonomik teşviki sağlamaktadır. Bu ilişki, edebî eserlerin sanatsal bütünlükten ziyade pazar talepleri doğrultusunda şekillenmesine yol açmaktadır. Bu durum aynı zamanda bir geri

bildirim döngüsünü de ima eder: Popüler edebiyat toplumsal zevkleri etkiler, okur daha fazlasını talep eder ve tüketim döngüsünü pekiştirir. Bu döngü, popüler edebiyatın mevcut beğenilere hitap etmesinin yanı sıra, bu beğenileri aktif olarak şekillendirip pekiştirmesi anlamına gelir. Popüler edebiyatın toplumsal zevkler üzerindeki tesiri okuyucunun sorgulama ve eleştirme imkânını sınırlandırabilir. *Tutunamayanlar* dizisinin eleştirmeyen ve sorgulamayan okuyucu kitlesine yönelik eleştirisi, bu döngünün bir sonucu olarak ortaya çıkan pasif alımlama alışkanlığına işaret etmektedir. Popüler edebiyat, toplumun genel eğilimlerini ve zevklerini yansıtarak sosyolojik analizlere olanak tanır. İnsanların bastırılmış duygularını, örtük özlemlerini, istek ve öfkelerini barındırabilir. Toplumun ihtiyaçlarından kaynaklanmış olması da bu türün toplumsal bağlamını güçlendirmektedir.

***Tutunamayanlar* Dizisinin Popüler ve Klasik Edebiyatın Özellikleri Bağlamında İncelenmesi**

Bu bölümde diziden seçilen örneklerle popüler ve nitelikli edebiyat algısı sınıflandırılacaktır.

Popüler Edebiyat ile Klasik Edebiyat Arasındaki Temel Farklar

Popüler edebiyat ve klasik edebiyat, edebiyat dünyasında farklı amaçlar, üretim süreçleri, anlatım teknikleri ve okuyucu beklentileriyle ayrılan iki ana kategori olarak karşımıza çıkar. Bu farklılıklar, her iki anlatımın edebî değer algısını ve kalıcılık potansiyelini de belirler. Aşağıdaki tablo, popüler edebiyat ile klasik edebiyat arasındaki temel farklılıkları özetlemektedir:

Tablo 1: Popüler Edebiyat ve Klasik Edebiyatın Karşılaştırmalı Özellikleri

Özellik	Popüler Edebiyat	Klasik Edebiyat
Amaç	Ekonomik/Ticari, Eğlence, Duygusal Tatmin	Sanatsal/Estetik, Kalıcılık, Entelektüel Keşif
Üretim Kaygısı	Hızlı Tüketim, Geniş Kitleye Ulaşma	Sanatsal Derinlik, Titiz İşçilik

Kurgu	Sıradan, Basit, Kolay Anlaşılır	Karmaşık, Yaratıcı, Derin
Dil/Üslup	Kısa, Anlaşılır, Duygusal, Okuyucuyu Yormayan	Derin, Yorumlayıcı, Çok Katmanlı
Anlatıcı Tipi	Genellikle Sınırlı, Dış Odaklı	Tanrısal, İç Çözümleyici
Karakterler	Tek Yönlü, Basitleştirilmiş	Çok Yönlü, Derin, Karmaşık
Okuyucu Rolü	Tüketici, Özetleyici, Pasif Alıcı	Yorumcu, Yeniden Üretici, Aktif Etkileşimci
Kalıcılık	Düşük, Geçici, Dönemsel Popülerlik	Yüksek, Edebî Kanonun Parçası
Edebî Değer Algısı	Tartışmalı, Düşük (Geleneksel Açıdan)	Yüksek, Kanonik, Evrensel

2.2. Amaç, Sanatsal Kaygı ve Yazım Süreçleri

Popüler edebiyatın temel motivasyonu, edebî kaygılardan çok ekonomik kaygılardır. Bu eserler sanatsal derinlikten uzaktır ve okuyucuyu yormadan, eğlendirmeyi ve duygusal bir bağ kurmayı hedefler. Hızlı bir şekilde üretilip kolay tüketilebilmeleri amaçlandığından, teknik kusurlara daha sık rastlanır.

Batur (2012: 27) “Kitabın çoktandır dış macunu, çanta, elektronik eşya gibi bir tüketim nesnesine dönüştüğünü, kapitalizm, globalizm ve liberalizm sisteminin bir parçası olduğunu” ifade eder. Kitabı metalaştıran sistem *Tutunamayanlar*’ın 9. Bölümüne konu olur, bu durum hicvedilir. Reklam şirketi Lütfü’den bir kitap için reklam sloganı bulmasını ister. Kitabın adı: *Kafasına Klima Suyu Damlayan Derviş*’tir. Şirketin patronuna göre kitabın maneviyatı besleyen, dönem modasına uygun, aynı zamanda kilo verdiren bir içeriği vardır.

Tutunamayanlar'ın 1. bölümünde Şair Lütfü, Sadra Şifa Kitap Kafe'de çalışan Eylem'e kitabının satılıp satılmadığını çekinerek sorar. Zira başarı ölçütü kitabın satış oranıdır. Diyalog şöyledir:

"-Merhaba dostum Eylem. Ne oldu? Bir gelişme var mı? -Hangi konuda abi? -Şiir kitabı konusunda...-Bir yıldır satılmadığı gibi dün de satılmadı abi. -Haydi ya! Bir yıl oldu demek. Bizim yeni kitabın vakti geldi de geçiyor desene Eylem, demeyecek misin?" Bu diyalog, edebî ürünün sanatsal değerinden ziyade ticari başarısının ön planda tutulduğunu açıkça göstermektedir."

Fiske ve Löwenthal (2017: 91), dergilerin popüler hâle gelmesinde "herkes için bir şeyler" içermesi görüşünün etkili olduğunu savunur. Yaşamın her alanı üzerine sorular ve yanıtların, bol keseden öğütlerin bu dergilerin giderek rağbet görmesini sağladığını ifade eder. Türk edebiyatında 90'lardan itibaren ilk örnekleri görülmeye başlayan popüler edebiyat dergileri 2000'lerde daha geniş kitlelere ulaşır. Popüler kültürün her şeyi birbirine benzetme döngüsü dergilerin de tek tipleşmesine neden olur. Kaya (2020: 1), günümüz edebiyat dergilerinin kapak tasarımı, içerik ve biçim özelliklerinin birbirini kopya eden bir zihniyetin ürünü olduğunu ifade eder.

Tutunamayanlar'ın 7. bölümüne konu olan popüler edebiyat dergilerinin durumu, bu dergilerin adlarından başlayarak gözler önüne serilir. Hicabi, "Cıngar çıkarmak istiyoruz" diyerek popüler bir edebiyat dergisi çıkarmak istediklerini duyurur. Hicabi'nin cıngar çıkarmak deyimini çağrıştıran bu cümlesi popüler edebiyat dergilerinin dili yüzeysel kullanımı ve dil eleştirisi kapsamındadır.

Tüketim kültürünün tek tipleştirdiği dil dergilerin adlarına da sirayet eder. 7. bölümde, çağrışım kapasitesi olmayan köksüz sözcüklerin dergilere ad olarak seçilmesi eleştirilir. Hicabi, Tarık ve Lütfü'nün yazı istemek üzere ziyaret ettiği yazar, eş zamanlı olarak çalıştığı dergileri şu şekilde sıralar: "Civelek, Sancı, İkircik, Meta, Devinim, Dümbük..." Ekranda boy gösteren dergilerin kapaklarında Marilyn Monroe, Bruce Lee, Frida Kahlo ve Charlie Chaplin gibi edebiyatla alakasız kişilerin fotoğrafları yer almaktadır. Bu durum, edebiyatla ilgisi olmayan kişilerin şöhretlerinden yararlanmayı amaç edinen anlayışın bir eleştirisidir.

Popüler edebiyatın ticarileşmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan yüzeysel eleştiri, kültürel alanın genel kalitesini düşürmektedir. Pazarın yüzeysel çekiciliği (örneğin, akılda kalıcı isimler, ünlülerin kullanımı) edebî değeri gölgede bıraktığında, değerlendirme ölçütleri de benzer şekilde sığlaşır. Bu durum, edebî eleştirinin derinlemesine analizden uzaklaşarak pazar metriklerine veya şöhrete odaklanmasına neden olmakta, böylece edebî alanın entelektüel titizliğini zayıflatmaktadır.

Tutunamayanlar' da mekân İstanbul'un Beykoz semtidir. 1. bölümde doğadan ilham almak üzere yola çıkan Lütfü, parklardaki fıskiyelerde ıslanır, seyyar satıcıların gürültüsüne maruz kalır, dilencilerin sorularına muhatap olur. Günün sonunda "Lanet gelsin edebiyatına da şiirine de! Bu şehirde şiir mi yazılır?" der. Modern yaşamın iletişim engelleri oluşturan hâlleri eleştirilir. İnsanın kendisiyle baş başa kalarak düşünebileceği, tefekkür edip ilham alabileceği, kendisini ifade edebileceği bir özel alan yoktur.

Popüler kültürün mekâna tesiri kitap kafe-sosyal medya çatışmasıyla kurgulanmıştır. Sadra Şifa Kitap Kafe'nin sahibi Hikmet Bey bu mekânı "Çay içilsin muhabbet edilsin." diye açtığını söyler. İrem'in Instagram gibi popüler sosyal medya uygulamalarıyla dükkâna çektiği marjinal müşterileri de mahalleliyle birlikte dükkândan kovar. Sosyal medya reklamlarıyla sahafa gelen müşterilerin tek amacı kitaplarla fotoğraf çekmektir. Benzer bir örnekte Sevgililer Günü'nde sosyal medya aracılığıyla kafeye gelen müşterilerdir. Hikmet Bey onları da benzer gerekçelerle dükkânından kovar.

Popüler edebiyatın anlık tatmin ve hızlı tüketim odaklılığı, klasik edebiyatın kalıcılık ve entelektüel keşif hedefleriyle temel bir tezat oluşturur. Bu, edebî amacın temel bir ayrışmasıdır; biri geçici pazar başarısı peşindeyken, diğeri kültürel kanona kalıcı bir katkı sağlamayı amaçlar. Dizi, bu iki yaklaşımı karşılaştırarak, geçici eğilimlerin ötesindeki sanatsal değerin önemini vurgular.

2.2. Anlatım Teknikleri, Kurgu ve Üslup Farklılıkları

Popüler edebiyat, sıradan ve kolay anlaşılır bir kurguya sahiptir, yaratıcılıktan uzaktır. Cümleler mümkün olduğunca kolay, kısa ve anlaşılırdır; okuyucuyu yormadan, eğlendirmeyi ve duygusal bir bağ kurmayı hedefler. Karakterlerin iç dünyalarına ve psikolojilerine değil, dış görünüşlerine, davranışlarına ve hareketlerine odaklanılır. Hikâye

genellikle başı sonu belli, kolayca özetlenebilir bir yapıya sahiptir. Karakterler tek yönlüdür. Gerçekçilik, duygusallık, açık ve net bir anlatım ile düzenli bir yapı, popüler romanların belirgin özellikleridir.

Aktaş (1998: 58), üslubun ferdi olduğunu belirtir. Üslubu “yazarın gizli ve şahsi mitolojisine uzanan âdeta kendi kendine yeten bir dil” olarak tanımlar. Dili kendine özgü hâle getirebilen yazarların kalıcılığından söz edilebilir. Dil ve üslubun yüzeyselliği *Tutunamayanlar*’da eleştiri odaklarından biridir. Belgin’in fakir söz dağarcığı, “çok değerli, çok kıymetli” gibi içi boş, anlamsız tekrarları, popüler kültürün dil üzerindeki yıkıcı etkisini ve anlatımdaki yüzeyselliği temsil eder. Nurdagül’ün Yaşar Kemal üslubuna benzetilen üslubu “Doğru dürüst anlatsana şunu” serzenişiyle karşılaşılır; bu durum popüler söylemde derinlikten ziyade basit ve doğrudan anlatımın tercih edildiğini gösterir.

Tutunamayanlar’ın üslup eleştirisi bağlamında önemli örneklerinden biri dizininin 6. bölümüdür. Aşkın ne olduğunu anlamak üzere ilham perisi İlhan sayesinde Yunus Emre’yi ziyaret eden Tarık ve Lütfü bu ziyaretin sonunda Yunus Emre’nin aşk anlayışı ve üslubuna hayran kalırlar. İlhan aşkın algılanışındaki tahribatı popüler şarkı sözlerinden örnekle hatırlatır: “Aşk bu kızılötesi/ Yaralı müzesi/ Hareket edemem.” 90’lar ve 2000’lerin popüler müzik şarkıcısı Serdar Ortaç tiye alınır. İlham perisi İlhan, eleştirel diyalogun sonunda adı *Poşet* olan şarkının sözlerini ‘Endüstri 4.0’ terimiyle ve hızlı tüketim alışkanlıklarıyla bağdaştırır.

Ticari kaygıların yönlendirdiği üretim modeli, yaratıcı sürecin endüstrileşmesine yol açmaktadır. Bu durum, sanatsal ifadenin özgünlüğünü ve derinliğini kısıtlayarak, edebiyatı âdeta seri üretilen bir metaya dönüştürmektedir. Dizi, bu durumu mizahi bir dille ele alarak, popüler kültürün sanatsal bütünlük üzerindeki olumsuz etkilerini vurgular.

Dizideki ‘vurucu’ cümle anlayışıyla sosyal medyada viral olan aforizmaların “fabrika hızıyla” üretilmesi, popüler edebiyat dergilerinin ticari kaygılarla özgünlükten uzaklaştığını gösterir. Hicabi’nin şampuan kutusu ve gazoz kapağı gibi nesnelerle aforizma üretme denemesi, “Gazoz kapağı gibi ezilmiştik ama yenilmemiştik” gibi materyalist ve özgünlükten yoksun cümleler ortaya çıkarır. Popüler edebiyatın başarısı yaratıcılıktan ziyade tekrara ve okurun beğenisine hitap eden bir

şablona uymaktan geçer. Hicabi'nin nostalji, astroloji, "yenilse de ezilmeme" teması ve eksiltili cümleler gibi formüllerle popüler metin oluşturma çabası, bu şablonu pekiştirir. 7. bölümde bu durum alaycı bir üslupla tenkit edilir. Meta dergisinin bir odasında silah zoruyla yazan yazar, genç bir okuyucunun zorlamasıyla şu aforizmayı üretir: "Sticker gibiydi çocukluğumuz kayboldu gitti ama yine de tam kazanmadı zihnimizden." Bu bağlamda ayrıca Tarık'ın "Kıyası mı makbul şiirin?" sorusu ve Lütfü'nün şiirini "single" gibi piyasaya sürme teklifi kültürün dayattığı hızlı tüketim ve kısalık beklentisini yansıtan örneklerdir.

Popüler edebiyatta kişilerin iç dünyalarına ve psikolojilerine değil, dış görünüşlerine, davranışlarına ve hareketlerine yer verilir. Karakterler genellikle tek yönlüdür; *Tutunamayanlar* dizisi, kendisi bir medya ürünü olmasına rağmen, popüler edebiyatın bu yüzeysel karakterlerini ve tematik yapısını eleştirel bir yaklaşımla ele alır. Dizinin adının *Tutunamayanlar* olması ve karakterlerin "hayata tutunmaya çalışan" bireyler olması, popüler edebiyatın basit macera veya gizem çözme temalarının aksine, içsel mücadelelere ve psikolojik derinliğe odaklandığını gösterir. Dizinin temel teması olan geleneksel-modern ve popüler-klasik edebiyat çatışması, popüler edebiyatın yüzeysel temalarından çok daha karmaşık ve katmanlı bir yapıyı temsil eder. Dizi, popüler edebiyatın karakterleri basitleştirme eğilimini dolaylı yoldan eleştirerek, kendi karakterlerini (özellikle Lütfü) daha derin, özgün ve nevi şahsına münhasır bir karakter olarak sunar.

Pazarın hızlı tüketim ve geniş kitlelere ulaşma talebi, edebi unsurların basitleşmesine yol açar. Özgünlüğün feda edilmesi eserin entelektüel derinliğini sınırlamakla kalmaz, aynı zamanda okuyucunun daha zorlayıcı metinlerle etkileşim kurma kapasitesini de potansiyel olarak azaltır.

Popüler edebiyat dergilerinde üslup problemi yaşayan yazarların hızla yazı üretmesi, özgünlükten uzak, kalıp yargılarla dolu metinlerin ortaya çıkmasına neden olur. Edebî metnin her okunduğunda yeniden anlamlandırılabilir biçimde düzenlenmesi ve özgün olması gerektiği vurgulanır.

Edebiyatın metalaşması ve üretimin ticari şablonlara göre yapılması, yazarın kendine özgü üslubunun kaybolmasına yol açar. Yazarların "şahsi mitolojilerinden" beslenememesi, edebî seslerin tekdüzeliğine ve eserlerin fabrika mamulüne dönüşmesine neden olur.

Bu durum, sanatsal ifadenin özgünlüğünü ve derinliğini ortadan kaldırır.

2.3. Okuyucu Algısı, Etkileşimi ve Beklentileri

Popüler edebiyat eserlerini okumak için geniş bir kültürel donanımına ihtiyaç duyulmaz. Okuyucular genellikle eseri yorumlamadan özetlemekle yetinirler. Popüler roman okuyucusu sadece okuyucu ve 'tüketici' olarak nitelendirilebilir; eseri okur, hikâyenin keyfini çıkarır ve başka bir esere geçer.

Dizide sosyal medyanın edebiyatı bir meta hâline getirmesi ve dezenformasyona neden olması eleştirilir. Eylem'in "Kaç tane *Tehlikeli Oyunlar* alıntısı gördüm *Tutunamayanlar* diye paylaşmışlar" veya Shakespeare'e ait olmayan "Bir insanın limiti kredi kartı değil hayal ettikleridir" gibi yanlış atıfları örnek göstermesi, sosyal medyanın yüzeysel ve yanıltıcı etkileşimini ortaya koyar. İlhan'ın "tiktok çeken" gençlere ilham verme görevi, sanatsal beklentilerin ne denli düştüğünü simgeler. Tarık'ın "Dört tane sözlük hesabım var" demesi, sanatsal ilgi düzeyinin sosyal medya varlığıyla ölçülmesini hicveder. Hicabi'nin dergi adlarını eleştirirken sarf ettiği "Bot hesap tt (trend topic) 'tiviti' mi bu?" sorusu, sosyal medyanın yapay ve yüzeysel eğilimlerini eleştirir.

Popüler edebiyatın yükselişi, sosyal medyanın hızlı ve yüzeysel içerik talebiyle birleştiğinde, okuyucuyu pasif bir tüketici hâline getirir. Bu durum, eleştirel düşünme ve derinlemesine yorumlama becerilerini zayıflatır. Dizi, yanlış atıflar ve yüzeysel sosyal medya etkileşimleri aracılığıyla, dijital platformların edebî deneyimin derinliğini nasıl tahrir ettiğini gösterir.

Klasik edebiyat okuyucusu ise okuyucu olmaktan ziyade yorumcudur. Okuyucu, romanı her okuduğunda kendini sorgular ve âdeta metni yeniden üretir; yeni anlamlar keşfeder, karakterlerin derinliklerine iner ve metni yeniden yorumlar. Edebî metin okumanın duyarlılığı geliştirdiği, algı derinliği sağladığı, ahlakı uyardığı ve bakış açısını genişlettiği belirtilir.

Piyasanın popüler, hızlı tüketilen ürünleri tercih etmesi, önemli yazarların bile geleneksel geçim sıkıntısı çekmesine neden olur. Bu, edebiyatın değerinin sanatsal erdemden ziyade ticari başarıyla ölçüldüğü, sanatçıları ya işlerinden ödün vermeye ya da daha kârlı alanlara yönelmeye zorlayan bir durumu ortaya koyar. Dizi, Ahmet

Mithat Efendi'nin bu ironik geçişini tasvir ederek, kaliteli edebiyatın popüler kültür odaklı bir ekonomide karşılaştığı zorlu ekonomik gerçeklikleri vurgular.

2.4. Edebî Değer, Kanon ve Kalıcılık Tartışmaları

Popüler edebiyat eserleri genellikle yazıldıkları dönemde çok okunur ancak kalıcılıkları olmaz. Bu tür, "nitelsiz edebiyata prim vermek", "edebiyatı değersizleştirmek", ve "tutarsız olmak gibi olumsuz eleştirilere maruz kalır.

Klasik edebiyat ise edebî kanonun bir parçasıdır. Kanonun anlamı, doğruyu eğriden ayırmaya imkân sağlayan temeldir. Ölçütlere uymayanın kanona giremez. Klasik eserler kalıcılığı hedefler ve edebiyat tarihi içindeki yerleri karşılaştırmalı olarak belirlenir.

Popüler edebiyatın bir "tehdit" olarak algılanması, geleneksel eleştirinin bu yeni edebî biçimlere karşı koruyucu işlevini vurgulamaktadır. Dizi, yazar kimliğinin ticarileşmesini eleştirerek, popüler kültürün edebiyatı geleneksel değerlerinden nasıl uzaklaştırdığını ve amacını nasıl aşındırdığını gösterir.

Tutunamayanlar'ın Metinler Arasılık Yöntemiyle İncelenmesi

Tutunamayanlar Türk edebiyatının farklı gelenek ve dönemlerine ait edebî metinleri içermektedir. Bu bölümde dizideki alıntı ve göndergeler işlevleriyle birlikte incelenecektir.

3.1. Klasik Türk Edebiyatı Göndergeleri

Dizide klasik Türk şiiri şaire ilham veren bir kaynak olarak kurgulanmıştır. Yazdığı şiirlerde de metinler arasılık yöntemine başvurduğu görülmektedir. Uzun bir aradan sonra yazdığı ilk şiirde Lütü, Nedîm'den ilham alır:

"Susuz soğuk dudaklardan döküldü birkaç hece/Bak gökyüzü berrak yağmur var ve ıslandım/ Her dervişin dimağında yer eden bir bilmece/Yıl 57, yer Nedîm Dîvân'ında bir gece/ Huzurlu bir ses yükseliyor sıra-ı rahîmden/ Ölmenin tam zamanı hazır hava güzelken/ Çeşminden dökülmüş doğarken kıvrıcık saçların/ Bir ezanla fısıldanmış en güzel isim, adın..."

Bu şiirin ilham kaynağı Lütü'nün ilgi duyduğu mahalleden arkadaşı Ayşe'dir.

Klasik Türk şiirinin müstesna şairi Nef'i, ilham perisi İlhan tarafından "ofansif mizah ve hiciv sanatının kurucusu olarak" taltif edilir. Nef'i'yle zamana yolculuk sayesinde irtibat kuran Lütü, Nef'i'ye gelecekte haber verir. Aynı zamanda ona hayranlığını dile getirir. Nef'inin yanıtı pişmanlık içerir: "Keşke ben de ölmeseysen." Zamana direnme bir eserin klasik olmasını sağlayan ölçütlerdendir. Şair Lütü Nef'i'ye şöyle seslenir: "Eserleriniz hiçbir zaman ölmeyecek üstadım."

Tarık'ın İrem'e aşkını ifade edememe çaresizliğini pekiştirmek için klasik Türk şiirinin önemli şairlerinden Ahmet Paşa'dan alıntıya yer verilir. Tarık'ın vefat etmiş babası ona Ahmet Paşa'dan şu beyiti okur: "Cânıma bir merhabâ sundu ezelde çeşm-i yâr/ Şöyle mest oldum ki gayrın merhabâsın bilmedim." Tarık bu şiiri beğenisini "Ağzından bal damlıyor, babacığım." cümlesiyle ifade eder.

Lütü, Tarık'ın İrem'e aşkını ifade etmek için biri beş, diğeri altı beyitten oluşan iki gazel kaleme alır. İki gazelin de vezni fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün'dür. Klasik şiirden ilham aldığını belirten Lütü günümüz şiir dilinin yüzeyselliğinden, söz varlığının yetersizliğinden şikâyet eder. Dil tarihi sürecinde kaybedilen kelimelerden duyduğu üzüntüyü dile getirir.

Tarık'ın eski aşkları ve âşıkları anlatan şiirler kadar nitelikli bir şiir yazmasını istediği Şair Lütü, beş beyitten oluşan "henüz" redifli bir gazel kaleme alır. Nef'i ve Fuzûlî'ye öykündüğünü ifade eder.

Medya patronu İmtiyaz Bey, klasik Türk şiirinin üstadlarından Fuzûlî'nin "Aldanma ki şair sözü elbette yalandır" mısraını yalanını aklamak için göndergeleştirir.

3.2. Halk Edebiyatı göndergeleri

Nasrettin Hoca, Karacaoğlan ve Keloğlan sözlü anlatım geleneği ve zenginliğini ifade etmek için göndergeleştirilmiştir.

Yunus Emre aşk temasını işlediği berceste mısralarıyla göndergeleştirilir: "Yunus sözün dinler isen /Manisini anlar isen /Sana iyi dirlik gerek /Sevelim sevillelim /dünya kimseye kalmaz."

Başarısızlık, hayal kırıklığı ve umutsuzluk hissiyatını izleyiciye ihsas ettirmek için 'Ervâh-ı Ezelde' adlı koşmaya yer verilmiştir.

Jenerikte anonim olarak gösterilen eser, Âşık Sümmani'ye aittir. (Erkal, 2012: 288). Koşma, izleyiciye bölümün sonunda Grup Abdal'ın yorumuyla sunulur.

3.3. Yeni Türk Edebiyatı Göndergeleri

Yeni Türk edebiyatına geçiş için zemin hazırlayan Tanzimat'ın önemli yazarlarından Ahmet Mithat Efendi *Felâatun Bey ve Râkım Efendi* adlı romanıyla göndergeleştirilir. Türk edebiyatının yenileşmesinde ve dergicilik konusundaki katkılarıyla hatırlatılır.

Attila İlhan'ın *Emperyal Oteli* adlı şiiri göndergeleştirilir. Bu şiir, Ayşe, Eylem, Tarık ve Tarık'ın görüştüğü işverenin ezberinde bir metin olarak kalıcılığıyla öne çıkartılır. Özgünlüğüyle vurgulanır.

Dizide örtük gönderge örnekleri de bulunmaktadır. Özgür Dönüştürme Platformu adlı ikinci el eşya edinme dükkânında, bacağı kırık bir sehpa bulup sahiplenilen Hicabi, bunun adını Edip koyar. Bu kısım Edip Cansever'in *Masa da Masaymış Ha!* şiirine örtük göndergedir.

Dizinin edebiyat sever karakteri Ayşe, örtük bir göndergeyle "Kötülükler, acılar, ayrılıklar da sevdaya dahil değil mi?" diye sorar. Attila İlhan'ın *Ayrılık Sevdaya Dahil* şiirini hatırlatır. Gönderge, Ayşe'nin Lütfü'ye duyduğu yakınlığı imgelemektedir.

Doktor Tunç'un İrem'e ilgisini belli etmek için kurduğu "Sana durlanmış kelimeler teklif ediyorum." cümlesi İsmet Özel'in *Yıkılma Sakın* adlı şiirine örtük göndergedir.

Dizinin otuz beş yaşındaki karakteri Fehmi tanıtılırken Cahit Sıtkı Tarancı'nın *Otuz Beş Yaş* şiiri göndergeleştirilir. Fehmi'nin mezarlıklarda yaşaması ölüme yakın bir karakter olması Tarancı'nın şiirindeki zamanın hızla geçişi ve ölüme yaklaşma temasıyla bağdaştırılır. İlhan'ın Fehmi'yi tanıtırken kullandığı bir başka gönderge *Ben Orhan Veli* şiirinden alıntıdır: "Malda mülkte gözüm yoktur."

Şiirlerinin başarılı ve özgün olmadığını ifade ederek üzüntüsünü dile getiren Lütfü iyi şiirler okumanın iyi şiirler yazmak için yeterli olmadığını söyler. Edip Cansever'in "Gelmiş Bulundum" adlı şiirinin girizgahını okur. Metnin işlevi iyi şiirin ne olduğu konusunda izleyiciyi düşündürmektir.

Eylem sosyal medyadaki dezenformasyonu edebiyat alıntıları bağlamında eleştirirken Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* ve *Tutunamayanlar* adlı eserlerini göndergeleştirir.

Küçük Prens'in gurbette duyduğu hasreti ifade etmek ve izleyiciye bu hissiyatı aksettirmek için Sabahattin Ali'nin *Leylim Ley* adlı şiiri bestelenmiş hâliyle göndergeleştirilir.

Nurdagül'ün heyecanlı üslubu, renkli anlatımı ve ahenkli betimlemeleri Yaşar Kemal'in üslubuyla bağdaştırılır.

Tarık'ın İrem'e duygularını açıklamada zorlandığı anda Alper Gencer'in *Deli Gibi Uykum Var Nermin* adlı şiiri göndergeleştirilir. Şiirin dile getirilemeyen derinlik ve coşkuyla ifade imkânı izleyiciye hissettirilir. Tarık'ın İrem'e ifade edemediği aşkın yansıması olan bu uzun şiir, kısa alıntısıyla izleyicide merak uyandırır.

Mevlâna İdris Zengin'in *Tarih Bitti* adlı şiiri Ayşe'nin Lütfü'ye söyleyemediklerini açıklamak işleviyle kullanılır. Ayşe Lütfü'yle diyalogunun bitiminde ayrılacakları sırada, "İyi geceler bayım hiç yittiniz mi?" der. Lütfü şiirin devamını okur. Bu alıntıyla şiirin ortak hafıza ve estetik beğenin münemessili olma işlevine dikkat çekilir.

Lütfü, Ayşe'yle diyalogu sırasında hayale dalar. Bu hayal içinde ona Ümit Yaşar Oğuzcan'ın *Her Gün Seninle* adlı şiirinden "Sesini duymadığım gün/Yaşanmış değil" diye başlayan bölümünü okur. Bu şiirin işlevi estetik, coşkuya bağlı ve heyecanı ifadeye imkân veren üslubu okuru empati kurmaya davettir.

Sonuç ve Öneriler

Tutunamayanlar dizisi, çağdaş Türk edebiyatının mevcut durumunu, özellikle popüler ve klasik edebiyat arasındaki gerilimi eleştirel bir perspektifle incelemektedir. Dizi, popüler edebiyatın ekonomik ve ticari baskılar altında nasıl metalaştığını canlı bir şekilde tasvir eder. Lütfü'nün satış kaygıları, şiiri "single" gibi çıkarma fikri ve Ahmet Mithat Efendi'nin dergicilikten su pazarlamacılığına geçişi gibi örnekler, "fast-food edebiyat" benzetmesiyle örtüşen, sanatsal yaratımdan pazar odaklı üretime doğru bir kaymayı açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, sanatçının eserinin değerini piyasa koşulları üzerinden tanımlamasına yol açan bir algı bozukluğunu sergiler.

Dizi, popüler edebiyatın dil ve üslup üzerindeki olumsuz etkilerini de gözler önüne serer. Belgin'in sınırlı kelime dağarcığı ve anlamsız tekrarları, fabrika üretimi aforizmalar ve formülleşmiş yazım biçimleri, dilin yüzeyselleşmesine ve sanatsal üslubun kaybına işaret etmektedir. Bu durum, derinliğin anlık çekicilik için feda edildiği daha geniş bir kültürel eğilimi yansıtır. Yazarın "şahsi mitolojisi"nden beslenememesi metinlerin özgünlüğünü kaybetmesine neden olur.

Popüler okuyucunun pasif bir tüketici olarak konumlandırılmasına karşın, klasik okuyucunun aktif bir yorumcu olarak tanımlanması, dizinin temel eleştirilerinden biridir. Sosyal medyanın dezenformasyon ve yüzeysel etkileşimi teşvik etmesi (yanlış atıflar, "sözlük hesapları," "tiktok çeken" gençler gibi örneklerle), bu pasif tüketim alışkanlığını pekiştirmektedir. Bu durum, dijital platformların edebiyatla etkileşimin derinliğini nasıl aşındırdığını gösterir.

Dizi, edebî değer ve kanon kavramlarını da ele alır. Edebî değerın özneliliği ve ideolojik niteliği vurgulanırken, klasik eserlerin kalıcı niteliği savunulur. *Tutunamayanlar'*ın bu konudaki yaklaşımı, kanonun durağan değil, kültürel ve akademik güçler tarafından sürekli yeniden şekillenen dinamik bir alan olduğunu gösterir.

Dizinin en önemli bulgularından biri, metinler arasılık yöntemini yoğun bir şekilde kullanmasıdır. Türk edebiyatının kıymetli yazar ve şairleri geniş bir yelpazede göndergeleştirilir: Yunus Emre, Karacaoğlu, Nasreddin Hoca, Keloğlu, Âşık Sümmani, Ahmed Paşa, Nef'î, Fuzûlî, Nedim, Ahmet Mithat Efendi, Orhan Veli, Cahit Sıtkı Tarancı, Yaşar Kemal, Attila İlhan, Ümit Yaşar Oğuzcan, Edip Cansever, Oğuz Atay, İsmet Özel, Mevlânâ İdris Zengin, Alper Gencer. Yazar ve şairlere yapılan göndermeler, sadece dekoratif unsurlar olarak değildir her biri izleyicinin edebiyat merakını tetikleyen bilinçli seçimlerdir. Bu göndermeler, popüler edebiyat eleştirisini Türk edebiyatının köklü edebî geleneğiyle temellendirir.

Popüler edebiyat, geleneksel edebî kanonun dışında görülse ve edebî değeri sıkça tartışılrsa da okuma alışkanlığını yaygınlaştırması, toplumsal olayları ve eğilimleri yansıtmaları ve kültürel bir ayna görevi görmesi açısından modern toplumda önemli bir yere sahiptir. Kitle iletişim araçlarıyla olan güçlü bağı, onun modern toplumdaki kaçınılmaz ve dönüştürücü rolünü pekiştirmektedir. Popüler edebiyatın sadece bir "tüketim nesnesi" olarak görülmemesi, toplumsal ve kültürel

dinamiklerin bir yansıması olarak da kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Tutunamayanlar dizisi, televizyonun geniş erişilebilirliğini kullanarak, modern Türkiye'deki edebî eser, tüketim ve değer üzerine çok katmanlı bir yorum sunar. Dizi, popüler edebiyatı ve popülist yazarları hicvederken, klasik edebiyatı teşvik edici örneklerle destekler. Bu durum medyanın kültürel bir eleştiri ve eğitim platformu olarak işlevini göstermektedir.

Bu inceleme ışığında, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- **Klasik Edebiyatın Teşviki:** *Tutunamayanlar* dizisinde olduğu gibi medya platformlarında Klasik edebiyat örneklerinin daha fazla rağbet görmesine yönelik önerilerin artırılması gerekmektedir. Bu tür anlatılar derin edebî içeriklere kapı aralayabilir.
- **Ayrıt Edici Okuyuculuğun Geliştirilmesi:** Pasif tüketimin ötesine geçerek aktif okumayı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden eğitim programları ve atölyeler düzenlenmelidir. Medya okuryazarlığı programları aracılığıyla, izleyicilerin popüler kültürün ticari güdülerini ve üslup özelliklerini anlamaları sağlanarak daha bilinçli seçimler yapmaları teşvik edilmelidir.
- **Politika ve Finansman:** Sanatsal özgürlüğü ve derinliği desteklemek amacıyla, piyasa güçlerine tamamen bağımlı olmayan edebî sanatlara yönelik kurumsal ve devlet desteği artırılmalıdır. Türk edebiyatında tür gelişimini, Batı eğilimlerini taklit etmek yerine, kendi kültürel mirasına dayalı olarak teşvik edecek girişimler desteklenmelidir.
- **Kamusal Söylemin Zenginleştirilmesi:** Hem popüler hem de nitelikli metinler üzerine kamusal tartışmaların ve eleştirel etkileşimlerin teşvik edilmesi, yüzeysel yargıların ötesine geçmeyi sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, Erdinç (2012). Popüler edebiyatı tartışmak. *Notos*. 34(3): 46- 48.
- Alemdar, Korkmaz ve Erdoğan, İrfan (1994). *Popüler kültür ve iletişim*. Ümit Yay.
- Aktaş, Şerif (1998). *Edebî metin tahliline giriş*. Akçağ Yay.

- Aktaş, Şerif (2013). *Edebî metin tahlili kuramı*. Akçağ Yay.
- Batur, Enis (2012). Popüler edebiyat, konfeksiyon ve terzilik üzerine. *Notos*. 34(3): 27-30.
- Debord, Guy (1996). *Gösteri toplumu*. (A. Ekmekçi-O. Taşkent, Çev.). Ayrıntı Yay.
- Erdoğan, Şenol (2012). Popüler edebiyat nedir ne değildir? *Notos*. 34(3): 52.
- Erkal, Abdülkadir (2012). *Âşık sümmâni divanı*. Birleşik Dağıtım Yay.
- Gülsoy, Murat (2012). Kim korkar popüler edebiyattan? *Notos*. 34(3): 35- 37.
- Gümüş, Semih (2012). Edebiyatın derinliği ve yüzeyselliği. *Notos*. 34(3): 48-50.
- Kaya, Sertaç (2020). Günümüz edebiyat dergilerinin sanat ve popüler kültür kavramları üzerinden değerlendirilmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(1): 53-68.
- <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/51095/666175>
- Löwenthal, Leo (2017). *Edebiyat, popüler kültür ve toplum*. Metis Yay.
- Özdem, Özkan (2012). Popüler edebiyat nedir ne değildir? *Notos*. 34(3): 53- 54.

Behçet Kemal Çağlar'ın Kıbrıs temalı şiirlerinde millî kimlik ve tarih bilinci

Yüksel Yıldırım*

Giriş

Türk edebiyatında millî duyarlığın ve kültürel dayanışma bilincinin güçlü temsilcilerinden biri olan Behçet Kemal Çağlar (Ağca, 2021; Gökşen, 1970), şiirlerinde millet, vatan ve tarih kavramlarını bir kimlik inşa sürecinin temel taşları hâline getirmiştir. Cumhuriyet ideolojisinin “kültürel bütünlük” anlayışını edebî düzleme taşıyan şair, özellikle Kıbrıs temalı şiirlerinde bu anlayışı genişleterek Türkiye sınırlarının ötesine, Türk dünyasının ortak hafızasına yönelir. Çağlar'ın Kıbrıs'a dair dizeleri, yalnızca bir ada toprağının coğrafi varlığını değil, Türk milletinin tarihî köklerini, duygusal bağlılığını ve kültürel birliğini simgeleyen güçlü bir millî bilinç ifadesidir (Ayrıca bk. Dayanç, 2012).

Şiirlerde, millî kimlik arayışı, “birlik” ve “kardeşlik” düşünceleriyle iç içe geçerken, dönemin siyasi atmosferi de şiirin zeminini oluşturur (Mumcu, 2023. 11). II. Dünya Savaşı sonrasında şekillenen yeni dünya düzeni, Türkiye'nin dış politikadaki yönelimleri ve Doğu Akdeniz'deki stratejik gelişmeler, Çağlar'ın dizelerinde yankı bulur. Şair, siyasi gelişmeleri bir ideolojik söyleme dönüştürmeden, kültürel dayanışma ve manevi birlik kavramlarıyla harmanlayarak işleyip kolektif duygunun estetik bir yansıması hâline gelir (Korkmaz, 2024. 75).

Behçet Kemal'in Kıbrıs'ı konu alan şiirleri, bir yandan Türk kimliğinin sınırlarını kültürel bir coğrafya olarak yeniden tanımlarken, diğer yandan savaş sonrası dönemin psikolojik tepkilerini -özlem, endişe, umut ve direniş duygularını- insanî bir derinlikle dile getirir. Bu yönüyle onun şiirleri, sadece bir dönemin millî politik atmosferini değil,

* Ostim Teknik Üniversitesi , Ortak Dersler Bölüm Başkanlığı/ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi yuksel.yildirim@ostimteknik.edu.tr ORCID: 0000 0003 2613 7921

aynı zamanda Türk edebiyatında birlik, dayanışma ve milli kimlik bilinci üzerine inşa edilen ideolojik şiir anlayışının da temsilcisi konumundadır.

Behçet Kemal Çağlar'ın Kıbrıs Temalı Şiirleri

Kıbrısım

Türk edebiyatının güçlü millî-romantik şairlerinden biri olan Behçet Kemal Çağlar'ın “Kıbrısım” adlı şiiri, Türk dünyasının tarihî ve kültürel coğrafyasında özel bir yere sahiptir (Çağlar, 1970). O, Kıbrıs adasını Türk ulusal kimliğinin ve dayanışma duygusunun bir simgesi olarak ele almıştır. Böylece milli hafıza ve ortak kader bilinci vurgulanmıştır.

Öncelikle milli duyarlılık ve vatan sevgisi açısından şiirin doğrudan duygusal bir hitapla “Kıbrısım” ile başladığını görmekteyiz. Ardından,

*Severim ben ancak seni seveni
Seni derde boğan yas benim yasım.*

Beytin de ise şiirin özünü, empatik bağlılık ve ortak kader temasını ortaya koymaktadır. Şair, Kıbrıs'ı bir coğrafya olmaktan öte, insanî bir varlık, bir “yakın” gibi kişileştirmiştir. Bu yaklaşım, vatan sevgisini soyut bir ideoloji olmaktan çıkarıp içselleştirilmiş bir duygusal bağ hâline getirmektedir.

*Yılda iki gün var ağlatır beni
21 Aralık, bir de 10 Kasım.*

Çağlar, bu dizelerde şiirin tarihsel bağlamını açık bir şekilde ortaya koyar. Şöyle ki “10 Kasım”, Mustafa Kemal Atatürk'ün ölüm yıldönümüdür (Akseki, 2016). Bu tarih ile Cumhuriyet'in kurucu idealiyle Kıbrıs davası arasında bir özdeşlik kurulmuştur. “21 Aralık 1963” ise Kıbrıs Türklerine yönelik başlayan Kanlı Noel saldırılarını simgeler (Keser, 2011). Bu tarih, Türk ulusal bilincinde Kıbrıs direnişinin başlangıcı olarak yer etmiştir. Dolayısıyla şairin gözünde bu iki tarih, Türk kimliğinin yas ve direniş ekseninde birleştiği iki simge olup tarihsel belleğin önemi ön plana çıkmaktadır.

*Kanayan yarasın bağrında Türkün
Bence Türk olmanın ölçüsü bugün
Sana düşman olan bana da hasım.*

Şiirin bu dizelerde Çağlar, ulusal kimliğin sınırlarını “Kıbrıs sevgisi” üzerinden tanımlanmaktadır. Böylece Türk olmanın ölçüsünü Kıbrıs’a duyulan sevgiyle özdeşleştirirken hem millî dayanışma idealini hem de siyasal bir duruş göstermektedir. Ardından “*Sana düşman olan bana da hasım*” mısrası ile Kıbrıs meselesinin yalnızca bir dış politika sorunu değil, Türklük bilincinin yansıması olduğunu belirtmiştir.

Şair, Kıbrıs’ın fiziksel unsurlarını da mitolojik ve milli karşıtlıklar içinde işlemektedir.

*Olemp bir uydurma tümsektir bana
Beş parmak dağında bütün tılsım.*

Burada Olimpos (Olemp), Yunan mitolojisinin merkezi olarak, Batı kültürünün sahte, yapay değerlerini simgeler. Buna karşılık Beşparmak Dağları, Kıbrıs Türklerinin direnişinin, varoluşunun ve inancının sembolü olarak sunulur. Bu karşıtlık, Behçet Kemal’in şiirlerinde sıkça görülen “gerçek” Türk dünyası ile “yapay” Batı dünyası ayrımının bir uzantısıdır. Bu yönüyle şiir, kültürel bağımsızlık ve özgünlük söylemini de içinde taşımaktadır.

*Destan yazıyorum şehitlerine
İmrenir dururum yiğitlerine.*

Behçet Kemal burada, şair kimliğini bir ulusal ozan rolüne dönüştürür. Böylece şehitlerin anısını yaşatıp onlara destan yazarak halk edebiyatındaki “destancı geleneği” modern bir biçimde sürdürmektedir (Ülken, 1970). Ayrıca “imrenmek” ifadesiyle yalnızca kahramanlığa değil, ölümü göze almış bir inanç bütünlüğüne duyulan hayranlığı ifade eder.

Genel olarak şiir, halk şiiri geleneğiyle modern duyarlılığın sentezini taşımaktadır. Ayrıca ölçü, hece vezninin doğal akışına uygun olup ritim ise sesler ve paralel yapılar aracılığıyla sağlandığı gibi “Kıbrısım” hitabı şiire bir yakınlık ve aidiyet duygusu oluşturur. Dilde sadelik ön planda olup Türk kamuoyundaki Kıbrıs meselesine yönelik duyarlılığı edebî bir söyleme dönüştürmüştür. Şiirde vurgulanan duygusal tepkiler Cumhuriyet sonrası Türk milliyetçiliğinin edebî retoriği yansıtır.

Bu yönüyle şiir, duygusal yoğunluğu yüksek, tarih, coğrafya, kahramanlık ve inanç temaları iç içe geçmiş ve milli kimlik, milli bellek, kültürel bağlılık ön plana çıkmıştır.

Kıbrıs'tan Gelen

Behçet Kemal Çağlar şiirlerinde Türk milletinin kahramanlık ruhunu, tarihsel bilincini ve vatan sevgisini destansı bir dille yüceltir. “Kıbrıs'ta Gelen” adlı şiir de bu çizginin karakteristik bir örneğidir (Çağlar, 1970). Şiir, Türk ulusal kimliğinin tarihi sürekliliğini, kahramanlık ve direniş temalarını ve Kıbrıs adasının Türk dünyası açısından simgesel anlamını güçlü bir milli retorik içinde işler.

Şiirin ana teması Türk kahramanlık geleneğinin sürekliliği ve Kıbrıs'ın bu geleneğin bir parçası hâline gelişidir. Çağlar, Batı kültürünün mitolojik destanları olan *Odyseia* ve *İlyada*'yı "yalan dolan" olarak nitelendirerek, bu destanların temsil ettiği medeniyet anlayışına karşı Türk'ün kendi “gerçek destan”ını, yani *Canbolat* efsanesini öne çıkarır.

*Odise, İlyada, yalan dolan hep
Canbolat'tan gerçek bir destan gelir.*

Mısraları ile millî destanın doğruluğu ve hakikiliğini, Batı'nın mitik anlatılarının kurgusallığına karşı konumlandırılır. Bu durum ise Batı kültürüne olan mesafe karşısında kendi tarihsel köklerine dönük özgüvenli söyleminin bir yansımasıdır. Şair, Türk'ün ruhunu tanımlarken savaşın somut seslerini simge olarak kullanır:

*Türk'ün kulağına en tesirli ses
Kılıçla kalkana temastan gelir.*

Bu dizeler, Türk'ün savaşçı kimliği, milli varoluşun temelinde mücadele ve cesaretin yer aldığını vurgular. Savaş, burada sadece bir çatışma değil, tarihsel kimliğin, varoluşun ve onurun kaynağıdır.

Sonraki dizede yer alan imgeler bu temayı derinleştirir.

Kandan al ala açmış gülistan gelir

Kan ile “gülistan”ın bir arada kullanımı, Behçet Kemal'in sıkça başvurduğu karşıtlık estetiğini yansıtır. Kan (fedakârlık, ölüm) ile gül (yeniden doğuş, güzellik) bir arada anılarak, kahramanlık yoluyla yeniden diriliş fikri işlenir. Bu aynı zamanda şehitlik ve ulusal kurtuluş idealinin poetik bir ifadesi olmaktadır.

*Burda Kocatepe, orda Hilaryon
Son yiğitlik sesi Kıbrıs'tan gelir.*

Bu dizelerde ise mekânsal ve tarihsel semboller ile şiirin tematik merkezini genişletilir. Öyle ki Kocatepe, Türk Kurtuluş Savaşı'nın zafer sembolü; Hilaryon (St. Hilarion) ise Kıbrıs'ın kuzeyinde yer alan ve tarih boyunca stratejik bir savunma noktası olarak bilinen kaledir (Hakyemez, 2014. 20-21; Wikipedia).

Çağlar, bu iki mekânı yan yana getirerek Anadolu ile Kıbrıs arasında tarihsel ve duygusal bir köprü kurmaktadır. Böylece Kıbrıs'ı Türk kahramanlık coğrafyasına dahil eder. Bu bağlamda şiir, sadece bir milli kimlik söylemi değil, aynı zamanda coğrafi bir aidiyet bildirisi olarak da okunabilir. Kıbrıs burada, Türk milletinin kahramanlık mirasını sürdüren “son mevzi” durumundadır. Üslup olarak “Gelir” fiilinin her kıtanın sonunda tekrarlanması hem müzikal bir ritim yaratır hem de “kahramanlık ruhunun sürekliliği” temasını pekiştirir. Şair açık, vurucu ve retorik bir dil kullanarak şiire yüksek sesli bir hitabet tonu ve ahenk kazandırır. Aynı zamanda Kıbrıs yalnızca bir ada veya savaş sahnesi değil, Türk tarihinin destansı sürekliliğinde yeni bir halkayı temsil eden bir mekân olarak sunulmaktadır. Bu yönüyle şiir hem Cumhuriyet ideolojisinin tarih bilinciyle hem de Türk dünyası idealinin kültürel yansımasıyla yakından ilişkilidir.

1.3. İki Arslana Bir Sesleniş

Behçet Kemal Çağlar'ın “İki Arslana Bir Sesleniş” şiiri, onun Kıbrıs meselesine duyduğu millî heyecanın, coğrafi ve sembolik imgelerle örülmüş bir ifadesidir (Çağlar, 1970). Şiirin merkezinde iki coğrafya – Türkiye ve Kıbrıs – arasında kardeşlik bağı kurulur ve “iki arslan” metaforu etrafında destansı bir dille işlenir. Bu metafor, hem iki ulusun direniş iradesini simgeler hem de Türk dünyasının ortak ruhunu temsil eder.

*Oradaki mücahit, buradaki nefer,
Dumlupınar... “Değirmenlik” su sefer.*

Bu dizede “Dumlupınar”, Türk Kurtuluş Savaşı zaferinin mekânı ile “Değirmenlik” Kıbrıs'taki bir Türk köyü ve direniş noktası yan yana anılarak tarihsel süreklilik kurulmuştur. Çağlar böylece Türk milletinin Kurtuluş Savaşı ruhunu Kıbrıs direnişine bağlar, iki direnişi “aynı destanın iki cephesi” olarak sunar.

*Uğuldayın, dinleyin de Çağlar'ı
Ey Yeşilada'nın yalçın dağları*

*Haydi Girne dağı toparlan, hopla
Gel, baş başa ver Süphanla, Kopla.*

Böylece Kıbrıs'ın Girne Dağı, Anadolu'nun Süphan ve Kop Dağlarıyla konuşturulur ve coğrafya canlı bir özneye dönüşür. Dağlar, Türk vatanının ruhunu temsil eder; şairin çağrısı, bu ruhun birleşmesi yönündedir. “Hopla”, “toparlan” gibi fiiller hem diriliş çağrısı hem de epik bir coşku taşır.

*Arada ez gitsin Yunanistan'ı
Yaz yeniden bir Dümeka Destanı.*

“Yunanistan” burada düşman imgesi olarak karşımıza çıkar, ancak bu düşmanlık tarihsel bir kin değil, bağımsızlık mücadelesinin karşıt kutbu olarak sembolleştirilmiştir. Çağlar, düşmanı küçültürken Türk'ün kahramanlığını büyütür ve “Dümeka Destanı” -Kıbrıs Türk halk kültüründe geçen “Dumika” veya “Dümeka” adlı kahramanlık-öyküsüne gönderme yapar. Bu, Behçet Kemal'in yerel efsaneleri millî bir destan diliyle yeniden üretme eğilimini yansıtır. Öte yandan bu dizayle Kıbrıs Türklerinin kendi kahramanlık mitlerini yeniden yazmaya çağırır.

*Kıbrıs mücahidi dayan arslanım...
Türkiye'nin eri uyan arslanım...*

Şiirin son iki dizesi, doğrudan bir hitabet tonuna sahiptir. “Dayan” ve “uyan” fiilleri hem askerî hem manevi bir uyarı niteliği taşır ve bu hitapla Türk milletine moral ve birlik çağrısı yapar. “İki arslan”ın bu biçimde uyanmaya çağırılması, ulusal birlik idealinin sembolik bir ifadesi niteliğindedir. Bu çağrı, sadece coğrafi değil, bir ruhsal birleşme talebini de yansıtmaktadır. Bu üslup şiire dinamik bir enerji kazandırdığı gibi coşkulu bir milli söyleme dönüşmektedir. Böylece Türkiye’de oluşan Kıbrıs hassasiyeti, şiirsel biçimde milli birliğin yeniden vurgulanmasını sağlamıştır.

1.4. Yeşilim

Türk şiirinin millî romantik damarının en belirgin temsilcilerinden biri olan Çağların şiirlerinde vatan sevgisi, kahramanlık, Türklük bilinci ve coğrafi aidiyet temaları başat rol olmaktadır. Özellikle “Yeşilim”, başlıklı şiir onun Kıbrıs'a dair şiirleri arasında özel bir yere sahip olmuştur (Çağlar, 1970). Çünkü bu şiirde Kıbrıs, yalnızca kahramanlık ya da savaş mekânı olarak değil, bir duygu, bir özlem ve içsel aidiyet

alanı olarak betimlenmiştir. Bu yönüyle “Yeşilim”, Çağlar’ın Kıbrıs’a bakışında lirizmle destansı söylemin birleştiği bir dönüm noktasını temsil eder.

Şiirin başlığında yer alan “Yeşilim” sözcüğü hem bir renk hem de aidiyet ifadesidir. Kıbrıs adasının halk arasında “Yeşil Ada” olarak anılması, bu kelimeye doğrudan coğrafi bir gönderme yapsa da Çağlar’ın şiirinde “yeşil” aynı zamanda umut, diriliş, gençlik ve vatan sevgisinin simgesidir.

*Bugünlerde “Yeşil” dendi mi, artık
Ne ağaç ne tarla ne göz ne sarık
Gözümde her yeşil Kıbrıslaşıyor...*

Burada “yeşil”in doğadan ayrılarak milli bir sembole dönüşmesi, Behçet Kemal’in şiir estetiğinde sıkça görülen doğa-vatan özdeşliği anlayışının güçlü bir örneğidir. Doğanın rengi, artık bir ideali, yani Kıbrıs Türk varlığını temsil eder.

*Gece teslim her belde,
Gündüz evsiz olana.
Rüyada pala elde,
Gerçekte eller yana...*

Bu dörtlükte Kıbrıs Türk halkının yaşadığı iki varlık hâlini bu imgelerle anlatır ki gece, direnişin, gizli mücadelenin, düşlerin zamanıdır, gündüz ise çaresizlik, bekleyiş ve boyun eğişi simgeler. Böylece rüya ve gerçek karşıtlığı öne çıkarır ve rüyada kahraman, gerçekte kuşatılmış Kıbrıs’ı vurgular. Bu karşıtlık ile yalnızca zamansal değil, psikolojik bir gerilim de yaratır.

*Balık olup sularında gezsem mi?
Kartal olup yücelerden süzsem mi?
Anamur’dan kırk dört mili yüzsem mi?*

Şiir burada deniz temasıyla genişler ve ayrılığın, özlemin ve kavuşma arzusunun mekânı durumuna gelir. Şair, “Anamur’dan kırk dört mil” ifadesi, Türkiye ile Kıbrıs arasındaki fiziksel uzaklığı sembolik bir duygusal mesafeye dönüştürür. Kendi kararsızlığını “gezsem mi?”, “yüzsem mi?” ifadesiyle içsel bir sorgulamayla yansıtmaktadır. Böylece Kıbrıs’a duyulan aidiyet hissi, fiziksel sınırları aşan bir ruhsal bağlılığa dönüşür.

*Orasıymış düşte gördüğüm meğer,
Ufukta her duman, oradan haber,
Orada minare her uzak fener.
İçimde oralı biri yaşıyor.*

Bu kıta, şiirin en yoğun içsel farkındalık anıdır. Şair, Kıbrıs'ı içinde yaşayan bir kimlik unsuru olarak tanımlar ve “oralı biri”, hem Türk kimliğinin uzantısı hem de şairin kendi bilinçaltındaki vatan duygusudur. Burada Kıbrıs, bir “yer” olmaktan çıkıp bir benlik parçasına dönüşür. Bu, Behçet Kemal'in milliyetçi şiirindeki lirizmin en derin noktalarından biridir.

*Mesihçe büyük boyun
Barbarosça çatık kaş.*

Bu dizelerde, Kıbrıs Türk direnişi tarihsel ve mitik figürlerle yüceltilir. “Mesihçe büyük boyun” ifadesi, kurtarıcı bir figürü, ilahi bir sabrı ve mazlumiyet içindeki asalet duygusunun; “Barbarosça çatık kaş” ise deniz kahramanlığı ve gücün simgesidir. Şair böylece dinsel, tarihsel bellek ve kahramanca nitelikleri tek potada birleştirir. Kıbrıs Türkünü hem inanç hem cesaret bakımından kutsal bir çizgiye yerleştirir.

Nitekim serbest ölçüyle yazılan şiir, hece ritmini çağrıştıran doğal bir müzikaliteye sahiptir.

“Yeşilim”, şiiri Behçet Kemal Çağlar'ın Kıbrıs üçlemesi (*Kıbrıs'ta Gelen, Kıbrısım, İki Arslana Bir Sesleniş*) içindeki en içsel ve duygusal halkadır. Kullanılan imgeler, şairin duygusal haritasında Kıbrıs'ı bir idealin, bir özlemin ve bir kimlik bilincinin odağına yerleştirir. Böylece şiir, millî duygudan bireysel duyguya geçişin şiirsel belgesi olarak okunabilir.

1.5. Akdeniz’de “Bir Manzum Beyanname De Benden”

Akdeniz’de “Bir Manzum Beyanname De Benden” adlı şiir, şairin Kıbrıs’a yönelik duygusal, tarihsel ve ideolojik bakışını yansıtan en güçlü örneklerden biridir (Çağlar, 1970). Bu şiir, bir yandan Anadolu-Kıbrıs arasındaki tarihî ve duygusal bağları vurgularken, diğer yandan Türk ulusal kimliğinin Akdeniz coğrafyasındaki varlığını ideolojik bir dille savunur (Manizade, 1970).

*Akdeniz'de ırkımın şevki var, kıvamı var
Anamur'dan ötede yurdumun devamı var.*

Bu dizede “ırkımın şevki” ve “yurdumun devamı” ifadeleri, Kıbrıs'ın Türk kimliği açısından Anadolu'nun doğal bir uzantısı olduğu görüşünü yansıtır. Şair, coğrafi uzaklığı ideolojik bir yakınlıkla ortadan kaldırır ve Akdeniz, Türklüğün dinamizmini taşıyan bir “millî deniz” hâline gelir.

Bu temanın devamı olarak kullanılan “*Durun dağlar, dalgalar, susun palikaryalar*” dizesi, hem doğaya seslenen bir epik hitap hem de Yunan tarafına karşı millî bir meydan okuma niteliği taşır. “*Atatürk gençliğinin Kıbrıs'a selamı var*” dizesi ise, Cumhuriyet kuşağının ideolojik misyonunu Kıbrıs bağlamında yeniden üretir. Böylece Kıbrıs meselesi, yalnızca siyasi bir mesele değil, Atatürk'ün devrimci ruhunun bir mirası olarak görülmektedir (Ayrıca bk. Çağlar, 1958; Kurtoğlu, 2023. 645; Giritli, 1970).

*Zavallı palikarya! Kıvrın, yan, çırpın, değil,
Masalda kaldı artık Venüs, Adonis, Aşil.*

Çağlar burada, Yunan mitolojisini küçümseyici bir tonla Türk kahramanlık anlatısına karşı konumlandırıp Batı uygarlığının temelini oluşturan klasik mitolojiyi “masal” olarak nitelendirir. Bu durum, Behçet Kemal'in daha önceki “Kıbrıs'ta Gelen” şiirinde *Odise ve İlyada* için kullandığı “yalan dolan” söyleminin bir devamıdır. Bu retorik, dönemin anti-emperyalist ve milli romantik söylemiyle uyum içindedir.

*Denize dalmış Toros, orada çıkmış yüze
Lefke gülümsemekte Anamur'la göz göze.*

Toros Dağları'nın denize dalıp Kıbrıs'ta yeniden yükselmesi, coğrafi sürekliliğin şiirsel bir imgesidir. Bu benzetme, Kıbrıs'ın Anadolu toprağının bir devamı, bir uzantısı olduğu fikrini somutlaştırır. Ayrıca “*Suya düşürdüğümüz sancak gibi tor toptur, / Batmadım buradayım demekte Kıbrıs bize*” dizeleri, ulusal direnişin sürekliliğini sembolize eder. Kıbrıs, burada direnç ve varlık bilincinin mekânı hâline gelir.

*Yunanlı dost! Islah et şu tafralı halini,
“Megola idea”nın çok çektin vebalini.*

Burada şair, doğrudan Yunanistan'a ve Megali İdea ideolojisine hitap eder ve siyasi gerçekçilik ve tarih bilinci çağrısında bulunur. İzmir örneğini hatırlatarak Yunanistan'a geçmişteki yenilgiyi hatırlatır.

*Dışardaki Rumların hırsına uydukça sen
Ne kaybettin, hatırla İzmir'in misalini.*

Bu dize, şiirin açık biçimde politikleştiği noktadır. Şair, bir tarih dersi verirken aynı zamanda Türk'ün haklı davasının tarihsel meşruiyetini savunur. Bu söylem, 1950'lerde Türk kamuoyunda yaygın olan "Kıbrıs Türk'tür" ideolojisinin kültürel ifadesidir.

*Kıyına yaklaşıyor dalga dalga hızımız,
Sabırlı ol ellere gelin giden kızımız!*

Son dördlükte Çağlar, birlik ve fedakârlık duygusunu ön plana çıkarır ve Kıbrıs, "Ellere gelin giden kız" benzetmesiyle duygusal bir kimlik kazanır. Onu, Anadolu'nun bir parçası olarak sahiplenilir. Son dizelerdeki "Ya rahat ettirirler ya alırsız geriye" ifadesi hem kararlılığın hem de ulusal onurun ifadesidir. "Yirmi milyon kardeşin var senin Kıbrıs'ımız!" dizesi ile Türk milletinin bütününe Kıbrıs'la özdeşleştiren kolektif bir kimlik bilincini kurar.

Şiirde doğa, mitoloji ve tarih unsurları millî bir duyarlılıkla harmanlanmış, böylece hem milliyetçi ideolojinin poetik bir bildirisi hem de Kıbrıs meselesinin kültürel-toplumsal arka planını yansıtan bir belge niteliğini almıştır (Manizade, 1970).

Sonuç

Behçet Kemal Çağlar'ın Kıbrıs temalı şiirleri, Türk edebiyatında yalnızca bir adaya duyulan tarihsel ve kültürel bağlılığın ifadesi olarak değil, aynı zamanda millî kimlik bilincinin sınır aşan bir ideal hâline gelişi olarak okunmalıdır. Çağlar, Cumhuriyet'in kuruluş döneminde şekillenen "kültürel bütünlük" anlayışını, Kıbrıs üzerinden Türklüğün coğrafi değil, manevi bir birliktelik alanı olarak yeniden tanımlar. Bu şiirlerdeki temel amaç, ideolojik bir söylem üretmekten ziyade, ortak tarih ve kültür ekseninde kurulan bir duygu birliğini poetik bir formda yaşatmaktır (Irmak, 1970; Çağlar, 1970).

Şairin kullandığı dil ve imgeler, dönemin resmî ideolojisinin halkçı-milliyetçi söylemini yansıtırken, aynı zamanda duygusal bir yakınlık ve kardeşlik bilinci taşır. "Vatan", "bayrak", "ana yurt", "öz kardeş" gibi

kavramlar, Çağlar'ın Kıbrıs'ı yalnızca bir coğrafya olarak değil, Türk milletinin ruh atlasında yer alan bir simge olarak gördüğünü gösterir. Bu yaklaşım, 1950'li yıllarda Türk kamuoyunda giderek artan Kıbrıs hassasiyetini hazırlayan kültürel zeminin oluşmasında da etkili olmuştur.

Edebi bakımdan, Çağlar'ın bu şiirleri, millî romantizm ile sosyal gerçekçiliğin kesişiminde durur. Şair, halk şiiri geleneğinden beslenen ritmik yapıyı çağdaş bir biçim bilinciyle harmanlayarak hem içtenlik hem de söylem gücü açısından dikkate değer bir denge kurar. Bu yönüyle Behçet Kemal, milliyetçi temaları şiirsel biçim içinde işleyebilme becerisiyle, ideolojik didaktizme düşmeden kolektif bir duyguyu estetik bir düzleme taşır.

Sonuç olarak, Behçet Kemal Çağlar'ın Kıbrıs temalı şiirleri, yalnızca belirli bir dönemin siyasal koşullarının ürünü değil; Türk edebiyatında millî kimlik, kültürel dayanışma ve tarih bilinci gibi kavramların şiir aracılığıyla kurumsallaştığı nadir örneklerdendir. Çağlar, bu şiirleriyle, edebiyatın bir ulusun hafızasını diri tutma ve ortak idealleri yeniden üretme işlevini açık biçimde ortaya koymuştur. Kıbrıs, onun dizelerinde artık bir ada değil, Türk kimliğinin sürekliliğini ve kültürel bütünlüğünü temsil eden bir semboldür.

Kaynaklar

- Ağca, Hüseyin, "Behçet Kemal Çağlar (1908- 1969), *Atatürk Ansiklopedisi*, 10 Eylül 2021. Erişim Tarihi 10.11.2025.
- Akseki, Cengiz. "Atatürk'ün Ölümünün Türk Ulusal Basınına Yansıması (1938-1939)", *Belgi Dergisi*, 12 (2016): 202-236.
- Çağlar, Behçet Kemal. "İki Arslana Bir Sesleniş", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970). 106.
- Çağlar, Behçet Kemal. "Kıbrıs'tan Gelen", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970). 108.
- Çağlar, Behçet Kemal. "Kıbrısım", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970). 107.
- Çağlar, Behçet Kemal. "Türk Şiirinde Atatürk", *Türk Dili*, 86 (1958): 64-78.
- Çağlar, Behçet Kemal. "Yeşilim", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970). 105.
- Çağlar, Fikret. "Behçet Kemal Çağlar'ın Biyografisi", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970) 13-18.
- Dayanç, Muharrem. "Millî Edebiyat Dönemi, Milliyetçi Edebiyat ve Millî Edebiyat Kavramı Üzerine Düşünceler", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2012): 91-103.

- Giritli, İsmet. "Atatürkçü Çağlar'ı Anış", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970): 33-37.
- Gökşen, Enver Naci. *Behçet Kemal Çağlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları 1970.
- Hakyemez, H. Yavuz. Kuzey Kıbrıs'ın Temel Jeolojik Özellikleri, *TPJD Bülteni*, 26 (2) 2014. 7-46.
- Irmak, Sadi. "Behçet Kemal Çağlar, Şahsiyeti ve Sanatı", *Türk Folklor Araştırmaları*, 247 (12) 1970, 5527.
- Keser, Ulvi. "21 Aralık 1963 Kanlı Noel: Kumsal Faciası ve Bugüne Yansımaları", *ÇTTAD*, XI/23, (2011): 93-121.
- Korkmaz, Arda. "Büyük Taarruz ve Cumhuriyet'in Onuncu Yılı'nın Söylemi: Behçet Kemal Çağlar ve Hamasi Söylem", *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 10(23) 2024, 63-78.
- Kurtoğlu, Ünal, "Behçet Kemal Çağlar'ın Sanatında Halaskâr Gazi", *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2): 2023. 635-658.
- Manizade, Derviş. "Milli Şair, Halk Çocuğu Behçet'i Gelecek Kuşaklara Tanıtmalıyız", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970): 23-27.
- Manizade, Derviş. "Ön söz", *Kıbrıs Bülteni*, 7 (1970) 7-12.
- Mumcu, H. Yasemin, "Atatürk Şairi" Behçet Kemal Çağlar'ın Süreli Yayınlarda Yer Alan Eleştirileri", *Edebî Eleştiri Dergisi*, Cumhuriyetin İlanının 100. Yılı Anısına 1923'ten 2023'e Süreli Yayınlar ve Edebiyat Özel Sayısı, 2023. 1-19.
- Saint Hilarion Kalesi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Saint-Hilarion_Kalesi, Erişim Tarihi, 9.11.2025.
- Ülken, Hilmi Ziya. "Kendini Kültür Yaratışına Veren Şair", *Türk Folklor Araştırmaları*, 247 (12) 1970, 5533- 5535.

Dijital çağda kolektif anlatıcılık: yapay zekâ ile üretilen halk hikâyeleri

Abdulhan Taşbaşı*

Giriş

Halk hikâyesi, Türk halk edebiyatının en güçlü anlatı türlerinden biri olarak hem sözlü hem de yazılı kültürün imkânlarıyla şekillenmiş özgün bir türdür. XVI. yüzyıldan itibaren meddah, âşık gibi anlatıcılar tarafından aşk, kahramanlık, toplumsal değerler, kültürel kimlik gibi temalar etrafında aktarılan hafıza metinleri olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Elçin, halk hikâyesini “zaman ve coğrafya etkisiyle efsane, masal, menkabe, destan vb. ürünlerle beslenerek dinî, tarihî olayların da etkisinde kalarak milletimizin roman ihtiyacını karşılayan eserlerdir” (2004: 444) şeklinde tanımlamaktadır. Duymaz da “halk hikâyeleri, âşıkların gelenekteki nazım ve nesir malzemedan istifadeyle tasnif edip geliştirdikleri ve icra ettikleri nazım-nesir karışımı bir türdür. Hikâyenin asıl kısmı, yani olaylar nesirle; heyecanlı ve duygulu anlar ise nazımla anlatılmaktadır” (2014: 3) diye ifade etmektedir. Halk hikâyeleri hakkında I. Kunos (1893) ve Otto Spies (1925) gibi yabancı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen ilk araştırmaları takiben Köprülü (1925), Boratav (1946), Elçin (1949), Başgöz (1949), Bali (1973), Türkmen (1974), Arslan (1975), Alptekin (1997) tarafından önemli çalışmalar (Duymaz, 2014; Düzgün, 2015) ortaya konulmuştur. Her hikâye, içinde yaşadığı dönemin değer yargılarını, inanç sistemlerini ve toplumsal yapısını yansıtmaktadır.

Yüzyıllar boyunca büyük oranda sözlü kültür ortamında, insan-insan etkileşimi ile aktarılan geleneksel halk hikâyelerinde aktarım biçimi sadece anlatıyı değil aynı zamanda anlatıcının üslubunu, dinleyiciyle kurulan bağ ve kültürel kimliği de taşımıştır. Ancak, 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimiyle birlikte anlatıcılık pratikleri de dönüşüme uğramaktadır. Yapay zekâ destekli metin üretim araçları, anlatının hem

* Dr., Bağımsız Araştırmacı, abdullahtasbasi@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3193-1206.

üretim hem de paylaşım biçimlerini değiştirmektedir. Türkçe’de yapay zekâ olarak adlandırılan AI (Artificial Intelligence) “öğrenme, akıl yürütme ve problem çözme gibi insan zekâsı gerektiren görevleri gerçekleştirebilme yeteneği olan bir bilgisayar sistemi özelliğidir. GPT ise (Generative Pre-trained Transformer) büyük miktarda metin verisi üzerinden önceden eğitilerek doğal dil metni üretme ve işleme görevine sahip makine öğrenme modelidir” (Uzun, 2023:1-11). OpenAI adlı teknoloji şirketi tarafından 2022 yılında piyasaya sürülen sohbet robotu/yapay zekâ tabanlı metin oluşturma modeli ChatGPT de büyük bir dil modeli (van Dis, vd., 2023: 224) olarak kısa süre içerisinde büyük bir kullanıcı kitlesine sahip olmuştur. Üretken yapay zekâ modelleri, dil öğrenimi, anlatı üretimi, metin oluşturma ve tamamlama, yeniden yorumlama, tür dönüşümü gibi birçok alanda yeni bir boyut açmaktadır. Üretimi tek başına bireysel bir süreç olmaktan çıkararak insan-yapay zekâ iş birliğine dayalı yeni bir “kolektif anlatıcılık” biçimi kazandıran dijital çağ, yeni bir “dijital sözlü kültür” alanını da işaret etmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ araçlarının gelişimi, halkbilimi açısından yeni çalışma alanları oluşturmaktadır. Bu yeni ortamla birlikte “anlatıcı” artık sadece insan değil, yapay zekâ sistemleri de anlatı sürecine katılan “yaratıcı özne” konumuna geçmektedir.

İlgili literatür tarandığında halkbilimi, halk edebiyatı alanında yapay zekâ içerikli çalışmaların yeni ve az sayıda olduğu görölmektedir. Ilıcak ve Çinko (2021) çalışmalarında yapay zekâ tarafından üretilen Prens ile Tilki adlı masalı incelemektedirler. Özdemir (2023) çalışmasında geleneksel danışma biçiminin yapay zekâyı evrililişini ele almaktadır. Aksoy (2023) çalışmasında folklor ve gelenek kavramlarını ChatGPT tarafından yazılan masallar üzerinden incelemektedir. Savcı (2023) çalışmasında yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin halkbilimi açısından değerlendirilmesini konu edinmektedir. Doykun (2025) yapay zekâyı kullanarak yapay bir âşık oluşturmuş ve bu yapay âşığın şiirlerini gerçek bir âşığın şiirleriyle karşılaştırmıştır. Orta (2024) çalışmasında somut olmayan kültürel mirasın korunması noktasında yapay zekâdan ve makine öğrenmesinden yararlanma biçimini ele almaktadır. Altunsabak (2025) çalışmasında yapay zekâ karşısında halkbiliminin işlev ve önemini irdelemektedir. Yıldırım (2025) çalışmasında dijital çağın önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen yapay zekâ ile anlatılardaki kahramanın yolculuğunu analiz etmektedir. Kaplan (2025) çalışmasında çerçeve teorisi bağlamında yapay zekâ araçlarını da kullanarak atasözlerini değerlendirmektedir.

Bu çalışma, dijital çağda yapay zekâ teknolojilerinin halk hikâyeleri ve anlatıcı geleneğini nasıl dönüştürdüğünü incelemektedir. Halk hikâyeleri, tarih boyunca kolektif hafızanın sözlü taşıyıcıları olmuş; anlatıcı, dinleyici ve kültür arasında dinamik bir etkileşim kurmuştur. Günümüzde ise bu işlev, insan merkezli olmaktan çıkarak yapay zekâ destekli metin üreticileri aracılığıyla yeniden şekillenmektedir. Bu durum “Halk hikâyeleri dijital ortamda yeniden, nasıl üretilmektedir?”, “Yapay zekâ tarafından üretilen hikâyeler, halk kültürü unsuru olarak kabul edilebilir mi?”, “Anlatıcılık rolü insan ve yapay zekâ arasında nasıl paylaşılmaktadır?” sorularını gündeme getirmektedir. Çalışmanın temel amacı, yapay zekâ tarafından üretilen halk hikâyelerinin anlatı yapısı, kültürel derinliği ve sembolik katmanları üzerinden “dijital çağda kolektif anlatıcılık” kavramını tartışmaktır. Dolayısıyla çalışmanın problem durumu, **halk anlatılarının dijital çağda üretim biçimlerinin değişmesi ve bu süreçte yapay zekânın yeni bir “kolektif anlatıcı” olarak konumlanmasıdır.** Araştırma, yapay zekâ aracılığıyla üretilen halk hikâyelerini anlatı yapısı, tematik özellikleri ve kültürel süreklilik açısından incelemeyi; halk hikâyesi formunun dijital çağda nasıl dönüştüğü, yapay zekânın bu dönüşümde üstlendiği rolü, insan-yapay zekâ iş birliğiyle ortaya çıkan kolektif anlatı biçimini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda yine dijital ortamda üretilen halk anlatılarının estetik, işlevsel ve kültürel boyutlarını değerlendirmek, halk bilimsel yöntemlerle yapay zekâ üretimlerini çözümlemek, gelecekte ortaya çıkabilecek dijital halk anlatıcılığına dair kuramsal zemin oluşturma hedeflerini taşımaktadır.

Nitel araştırma yöntem ve tekniklerine dayalı bu çalışmada dijital anlatı ve içerik analizi çözümleme yoluna gidilmiştir. Dijital anlatı ortamı olarak bilinirliği daha fazla olan “ChatGPT” (URL1) adlı yapay zekâ aracının ücretsiz sürümü tercih edilmiştir. Bu tercihte herkesin kolayca bu sürüme ulaşabilmesi dikkate alınmıştır. İlgili araştırma yapılırken yapay zekâ, özel “prompt” ya da yönlendirmelere tabî tutulmamıştır. Yapay zekâyâ önce “*Aslı ile Kerem, Ferhat ile Şirin, Emrah ile Selvihan, Tahir ile Zühre, Arzu ile Kamber*” adlı beş halk hikâyesinin bilip bilinmediği sorulmuş, alınan cevap metni kontrol edilerek hikâyelerin büyük oranda genel yapısına uyulduğu görülmüştür. Daha sonra “bu hikâyeleri benim için tekrar yaz/anlat” ve “bu hikâyeleri modern biçimde tekrar yaz/anlat” şeklinde herhangi bir müdahale veya istekte bulunulmadan yazdırılmıştır. İnceleme yöntemi; (1) yeniden yazdırılan beş hikâyenin toplanması, (2) epizotların belirlenmesi, (3) motif çözümlemesi yapılması ve (4) dijital

çağda yapay zekânın anlatı üretimindeki işlevinin değerlendirilmesini içermektedir. Bu metinler, anlatı yapısı, karakter kurgusu, dil ve üslup, kültürel öğelerin temsil biçimi açılarından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yapay zekânın halk anlatıcılığını bireysel olmaktan çıkararak küresel bir üretim biçimine dönüştürdüğünü; ancak yerel bağlamın, duygusal tonun ve kültürel aidiyetin giderek zayıfladığını göstermektedir. Bu sonuçlar, halkbiliminde “dijital folklor” ve “anlatı etiği” tartışmalarına yeni bir perspektif sunmakta; yapay zekâ çağında kolektif anlatıcılığın biçim, içerik ve anlam düzeyinde yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular

Bu çalışmada Ferhat ile Şirin, Aslı ile Kerem, Tahir ile Zühre, Arzu ile Kanber, Emrah ile Selvihan adlı beş halk hikâyesinin yapay zekâ tarafından yorumlanması üzerinden dijital çağın kolektif anlatı pratikleri değerlendirilmektedir. Bulgular, geleneksel anlatı motiflerinin dijital kültürün iletişim biçimlerine, toplumsal ilişkilerine ve yeni kimlik müzakerelerine uyarlanarak dönüştüğünü göstermektedir. Yeniden yazdırılan ve analiz edilen hikâyeler incelendiğinde aşk, engelleme, iletişim, toplumsal baskı ve yolculuk gibi ana temaların bir taraftan devamlılık gösterirken diğer taraftan kırılma yaşadığı saptanmıştır. Yapay zekâ, hikâyeleri yeniden kurarken epizot sıralamasını, dramatik çatışmayı ve temel motifleri korumasıyla birlikte dijital çağın araçlarıyla harmanlamaktadır. Bu durum, modern varyantların oluşumunu hızlandıran kolektif anlatı süreci yaratmaktadır.

Hikâyelerdeki ilk belirgin dönüşüm iletişim motifi üzerinden yaşanmaktadır. Yapay zekâ tarafından hazırlanan “modern hikâyelerde” sazla söylenen türküler, ağıtlar, mektuplaşmalar, yüz yüze karşılaşmalar yerine sosyal medya araçları, elektronik mesajlaşma biçimleri, online arşivler kullanılmaktadır. Geleneksel hikâyelerde padişah, sultan, paşa, bey, aile veya töre tarafından oluşturulan engelleyici figür yerini eğitim, kariyer baskısı, sınıfsal farklar, dijital gözetim, kısıtlama ya da izolasyon uygulamalarına bırakmaktadır. Mekansal otorite dijital otoriteye kaymaktadır. Yapay zekâ, geleneksel hikâyelerin ana metninden ilham alarak yeni bağlamlarla anlatıyı yeniden örgütlemektedir. Diyar diyar gezip saz çalarak sevdiğinin peşinden koşan âşık tipi kahraman dijital içerik üreticisine dönüşmüştür. Böylece mekânsal dolaşım da yerini dijital dolaşıma bırakmış; bu yönüyle de varyantlaşma coğrafyadan elektronik

platformlara kaymaktadır. Benzer şekilde anlatı/anlatıcı unsurları da sözlü kültürden kaynağını alan usta-çırak ilişkisini terk ederek yapay zekânın farklı algoritmaları kullanımı ve öğrenimi, kullanıcı istekleriyle dijital içerik akışları üzerinden biçimlenmektedir. Modern yorumların tamamında sonuç bölümünün yarım kalmış, hüznü, dijital ortam ya da bellekte sınırlı kalması, halk hikâyelerinin kavuşamama motifinin yaşatıldığını göstermektedir. Dijital yas, çevrimdışı olma, elektronik kullanıcı hesaplarının kapatılması gibi olgular modern halk hikâyesinin yeni dramatik unsurlarına dönüşmüştür.

Yapay zekâ tarafından üretilen aşağıdaki hikâyeler, geleneksel yapıya sadık fakat çağdaş anlatım diliyle yeniden yorumlanmış/yazılmıştır.

2.1. Ferhat ile Şirin

(1) Hikâye Erzurum'da geçmektedir. (2) Ferhat yazılım mühendisi gece gündüz kod yazmaktadır. (3) Lakabı Data Ferhattır. (4) Şirin ise bir mimardır. (5) Kentsel tasarım projelerinde çalışmaktadır. (6) Ferhat sosyal medyada Şirin'in "Susuz Şehirler İçin Yeşil Su Yolu" adlı çalışmasına rastlar. (7) Ferhat, Şirine âşık olur. (8) Ferhat'ın algoritmik zekâsı ile Şirin'in estetik çizimleriyle birleşir. (9) Şirket politikaları, sosyal statü, projelerin farklı şehirlerde olması engel olur. (10) Ferhat, eski hikâyeyi hatırlar. (11) Ferhat, veri dağlarını delmektedir. (12) Ferhat FERSU isimli yazılım geliştirir. (13) Yazılımda sorun olur. (14) Ferhat bundan ötürü kalp krizi geçirir ve ölür. (15) Ferhat, son kodunda yapay zekâ sistemine Şirin'in adını yazmıştır: "Güzellik veride değil, gönüldedir." (16) Şirin, projeyi tamamlar, FERSU'yu onun anısına yaşatır. (17) Erzurum'un akıllı şehir projesinde slogan oluşur: "Ferhat'ın suyu, Şirin'in gözyaşına karıştı."

ChatGPT tarafından yazılan bu hikâyede Ferhat, "veri dağlarını" delen yazılım geliştiricidir. Hikâyeye göre artık aşılmaz olan gerçek bir dağ değil veri, algoritma ya da sistem bariyerleridir. Doğayı koruyan bir mimar olan ve su yolu projesi geliştiren Şirin'e ulaşmak için bir "yol açmak" gereklidir. Bu "su yolu" artık internet üzerinden gerçekleştirilen bilgi akışı ya da sürdürülebilir ağ sistemleriyle mümkündür. Şirin'e âşık olmak için maddi/manevi güzellik unsurlarının yerini dijital estetik, toplumsal duyarlık almaktadır. Aşıklar arasındaki engel kurumsal hiyerarşi, sistem baskısı ve iletişimsel mesafelerin uzaklığıdır. Aşk uğruna ölüm dijital varlıkta sorun çıkması ya da dijital varlığın sona ermesiyle ilgilidir. İlgili hikâyede "emek yoluyla sevdaya ulaşma" teması korunmaktadır fakat araçlar çağın simgeleriyle değişmektedir. Ferhat, kazma yerine klavye; Şirin, saray yerine ekran önünde çabalamaktadır.

2.2. Aslı ile Kerem

(1) Kerem, Erzurum'un kenar mahallesinde büyümüş bir gençtir. (2) Gündüz üniversiteye gider, akşamları bir kafede gitar çalmaktadır. (3) Bir hikâyeye degecek sevdâ düşlemektedir. (4) Üniversite kültür merkezinde halk müziği konserinde Aslı'yı görür. (5) Aslı, Kars'tan gelmiş Ermeni kökenli konservatuar öğrencisidir, keman çalmaktadır. (6) Kerem, Aslı'ya âşık olur. (7) Her yerde yolları kesişir. (8) Birbirlerine türküler söylerler. (9) Aslı ve Kerem'in ailesi bu ilişkiyi onaylamaz. (10) Farklılıklar, toplumu rahatsız etmektedir. (11) Kerem askere gider. (12) Aslı'nın babası onu başka biriyle evlendirmeye kalkar. (13) Kerem döndüğünde Aslı gitmiştir, hiçbir iz yoktur. (14) Kerem kenti terk eder. (15) Kerem şarkı söylemeye başlar. (16) Kars'ta konser verirken Aslı'yı görür. (17) Göz göze gelirler ve Kerem şöyle der; "Aşk, artık yanmak değil, bazen sessiz kalabilmektir."

ChatGPT tarafından yazılan hikâyede Kerem, kenar mahallede büyümüş hem okuyan hem çalışan bir gençtir. Aslı ise konservatuar öğrencisidir. İki arasında yetiştirme ortamı arasında fark vardır. Onları bir araya getiren öge müziktir. Hikâyede dağ ve yol motifleri yerini kent yaşamında ortaya çıkan toplumsal duvarlara dönüşmektedir. Bir ayrılık türü olarak Kerem, askere gitmek zorundadır. Sosyal baskılar, sınıf farkları, aidiyet çatışmaları gibi modern sıkışmalar aşk için engeldir.

2.3. Tahir ile Zühre

(1) Tahir, Konya'dan İstanbul'a üniversite okumaya gelmiş, şiir yazmaya meraklı, içe kapanık bir gençtir. (2) Zühre ise İstanbul'da köklü bir vakfın başkanının kızıdır; uluslararası ilişkiler okuyan, sosyal projelerle uğraşan, idealist bir genç kadındır. (3) İkisinin yolu, bir sivil toplum kuruluşunun yürüttüğü "Gençlik ve Kültür Köprüleri" adlı dijital platformda kesişir. (4) Ortak proje üzerinde çalıştıkça birbirlerine yakınlaşırlar; mesajlaşmalar, çevrim içi toplantılar ve paylaşılan dosyalar bir süre sonra duygusal bir bağa dönüşür. (5) Fakat Zühre'nin ailesi, kızlarının "tanınmadıkları bir taşralı gençle" yaklaşmasını istemez. (6) Özellikle annesi, Zühre'nin geleceğini "uluslararası kariyer, güçlü bağlantılar ve prestijli bir evlilik" üzerinden kurgulamaktadır. (7) Tahir'in alçakgönüllü yaşamı ve maddi imkânlarının sınırlı olması, ailede bir "engel unsuru" olarak görülür. (8) Zühre'nin babası ise bu ilişkiyi öğrendiğinde dijital platformdaki ortak çalışmalarını sonlandırır; hatta Tahir'in katıldığı proje fonları iptal edilir. (9) Engeller arttıkça Tahir'in içine kapanış da derinleşir; yazdığı şiirlerini Zühre'ye göndermeye devam eder, fakat çoğu ulaşmaz – ailesi Zühre'nin telefon ve sosyal medya hesaplarını da kontrol altına almıştır. (10) Zühre bir süre sonra İstanbul'dan yurtdışına eğitime gönderilir; Tahir ise Konya'ya geri dönerek sessizliğe gömülür. (11) Zühre gidiş öncesi bir kez daha Tahir'e ulaşmaya çalışır

ama tüm köprüler kopmuştur. (12) Yine de yıllar sonra, farklı ülkelerde çalışmalar yürütürken, bir akademik yayında Tahir'in adını görür. (13) Tahir, genç yaşta kaybolmuş bir yetenek olarak anılmakta; hastalığa yenik düştüğü yazılmaktadır. (14) Zühre, bu haber üzerine Tahir'in dijital arşivde bıraktığı şiirleri okur. (15) Hikâye, Zühre'nin bu satırlara son kez dokunuşuyla, geride sadece bir "dijital yas" ve unutulmaz bir sevdanın izleriyle kapanır.

ChatGPT tarafından yazılan hikâyede Tahir, Anadolu'dan İstanbul'a okumak için gelmiş bir genç; Zühre ise İstanbullu idealist, varlıklı bir aileye sahip kadın olarak betimlenmektedir. Doğumla başlayan kaderle tanışma yerini dijital ortama; aşk, kültürel duyarlılık üzerinden bağ kurma biçimiyle ortaya çıkar. Aralarında ailelerin statüleri, sınıfsal-kültürel baskı ve uluslararası eğitim/kariyer dayatmasıyla ilgili engeller vardır. Onaylanmayan bu ilişkide ayrılık/hapsetme biçimi dijital erişimin kısıtlanması, kapatılması gibi dijital izolasyon ve yurtdışına gönderilmeye bırakmıştır. İletişim, elektronik ortam üzerinden gönderilen mesajlar ve postalar ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Tahir'in dijital yalnızlık, çeşitli platformlardan dışlanma ve fırsatların engellenmesiyle başlayan manevi çöküşü hastalığa yakalanarak ölümle sonuçlanmıştır. Zühre ise dijital bir yasa kapılmıştır. Aşk, artık dijital arşivde yaşamaktadır.

2.4. Arzu ile Kanber

(1) Arzu, Doğu Anadolu'da yarı göçer yaşam süren bir Yörük topluluğunun son temsilcilerinden biridir. (2) Ailesi artık göçebeliği bırakıp şehre yerleşmeye hazırlanmaktadır. (3) Kanber ise bölgedeki kültür mirasını belgeleyen genç bir antropoloji öğrencisidir. (4) Göç yolları üzerinde Arzu ile tanışır; onun geleneksel müzikleri, doğaya dair bilgisi ve özgür ruhu Kanber'i derinden etkiler. (5) Arzu da Kanber'in kültüre duyduğu saygıya hayran olur. (6) Ancak Arzu'nun ailesi, Kanber'in "şehirli ve geçici biri" olduğunu, göçer hayatın sorumluluklarını taşıyamayacağını söyleyerek ilişkiyi reddeder. (7) Bir yandan da Arzu'yla evlenmek isteyen zengin bir iş insanı aileye baskı yapar. (8) Bu kişi, topluluğun yaylak-kışlak geçiş güzergâhlarını turizme açmak isteyen, kültürel dokuyu tehdit eden biridir. (9) Arzu, ailesi tarafından şehirdeki lüks bir hayata zorlanırken Kanber bu durumu kabullenemez. (10) Arzu'nun gittiği yeri bulmak için köylerden şehirlere, yaylalardan kampüs koridorlarına uzanan bir arayışa girer. (11) Dijital çağın imkânları – konum bildirimleri, sosyal medya izleri – bir yandan yardım ederken bir yandan da yanlış yönlendirmelerle süreci karmaşılaştırır. (12) Sonunda Kanber Arzu'ya ulaşır; fakat Arzu'nun istemediği sözde nişan töreni başlamıştır. (13) Çıkan arbeye sırasında rakip, Kanber'i yaralar. (14) Kanber hastaneye kaldırılır ancak kurtarılamaz. (15) Arzu, Kanber'in ölüm haberini aldığı

gün düğün salonunu terk ederek Kanber'in mezarına gider ve orada yaşamına son verir.

ChatGPT tarafından yazılan hikâyede Arzu konar-göçer bir aile üyesi, Kanber ise yerleşik yaşamı -şehirli- tercih eden bireydir. İkili arasındaki aşk yine kültürel duyarlıklar üzerinden gerçekleşmektedir. Konar-göçerlik, bir topluluğa ait olma ve toplulukla hareket etme, aile baskısı ve tehdidi, statüye uygun evlilik aşka ilişkin engellerdir. Yine iki âşık arasında engel olarak zengin, kötü niyetli üçüncü kişi vardır. Arzu, Kanber'den uzak durması için ailesi tarafından kaçırılır. Kanber, Arzu'ya ulaşmak için sosyal medya platformlarını, dijital konum bilgilerini kullanmaya çalışır. Kanber, Arzu'ya ulaşır fakat rakibi Kanber'i yaralar ve öldürür. Arzu, Kanber'in ölüm haberini alır almaz yaşamına son verir.

2.5. Emrah ile Selvihan

(1) Emrah, Karadeniz'in küçük bir ilçesinde yaşayan, bağlama çalmakta usta ve sosyal medyada tanınmaya başlayan genç bir halk müziği sanatçısıdır. (2) Selvihan ise Anadolu'nun farklı bir şehrinde büyümüş, konservatuvara gitmek isteyen fakat ailesi tarafından "evden uzaklaşması sakıncalı" görülerek engellenen bir genç kadındır. (3) İki genç, bir müzik platformunda tanışır. (4) Ortak türküler, yaptıkları akustik kayıtlar ve canlı yayınlarda söyledikleri düetler kısa sürede binlerce izleyiciye ulaşır. (5) Dijital dünya onların sesi olur; birbirlerine hem müzikal hem duygusal anlamda yakınlaşırlar. (6) Selvihan'ın ailesi bu durumu öğrendiğinde ilişkiye karşı çıkar. (7) Emrah'ın sanatçı kimliği ve göçebe konser yaşamı, "aileye uygun bir damat profili" olarak görülmez. (8) Üstelik Selvihan'ın kuzeni, aile içinde Selvihan'la evlendirilmek istenen kişi olarak öne çıkmaktadır. (9) Bu baskılar Selvihan'ın sosyal medya hesaplarının kapatılmasına, telefonuna el konmasına kadar ilerler. (10) Emrah, Selvihan'a ulaşabilmek için türkülerin altına şifreli mesajlar gizlemeye başlar. (11) Selvihan da hikâyelerinde onunla iletişim kurmaya çalışır. (12) Fakat aile baskısı artar; Selvihan evden çıkamaz hâle gelir. (13) Bir gün Selvihan, Emrah'a kaçmak için bir mesaj gönderir; Emrah gece şehirlerarası yola çıkar. (14) Ancak aile bu planı öğrenmiştir. (15) Emrah'ın yolunu kesmeye çalışırlar; çıkan kavgada Emrah yaralanır. Selvihan hastaneye götürülmesine izin verilmez; ailesi durumu "yasak aşkın cezalandırılması" olarak görür. (16) Emrah iyileştikten sonra da Selvihan'a ulaşamaz. Selvihan ise bir süre sonra aile tarafından diğer şehre gönderilir. (17) Müzik platformları, kapanmış hesaplar, yarım kalmış düetler ve suskun bir dijital arşiv, ikisinin hikâyesinin son izleri olur. (18) Hikâye, Emrah'ın yıllar sonra bir konserde Selvihan'a adadığı bir türküyle kapanır; türkünün adı ise artık halk arasında "Selvihan Ağıdı" olarak bilinir.

ChatGPT tarafından yazılan hikâyede kahramanlar Anadolu'dan sıradan, iki bireydir. Aşık tipi kahraman olarak Emrah, sosyal medya platformunda gittikçe ün kazanan genç müzisyendir. Aşk, elektronik ortamda yer alan müzik platformunda gerçekleşir ve aşkın sürdürülmesinde sazın ve türkünün yerini ortak canlı yayınlar, online düetler alır. Aşklarına engel olarak aile baskısı, kuzenle evlendirme görülmektedir. Hikâyede dijital hesapların kapatılması, telefona el koyma, evden çıkarılmama gibi kavuşamama ile kahramanın şehre gelmesi, yol kesme gibi kaçış girişimi motifleri yer almaktadır. Hüzünlü sonla biten aşktan geriye dijital ortamda dolaşıma giren ağıt/türkü bulunmaktadır.

Sonuç

Yapay zekânın halk hikâyelerini yeniden üretme kapasitesini inceleyerek dijital çağda kolektif anlatıcılığın nasıl evrildiğini göstermeyi amaçlayan bu çalışmada analiz edilen beş hikâyeye hem anlatı hem de folklor bilimi açısından önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

Yapay zekâ tarafından üretilen modern varyantlar, halk hikâyelerinin yeniden işlev kazanma sürecini hızlandırmaktadır. Geleneksel hikâyeler artık sadece sözlü kültür ortamında değil elektronik ortamın üretim pratikleri içerisinde şekillendirmektedir. Bu durum, hikâyelerin “doku, metin, konteks” bağlamında dijital çağ için yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Hikâyelere ilişkin yapay zekâ çıktıları, varyant kavramını dönüştürerek insan-makine ortak üretimi yeni bir anlatı türüne dönüştürmektedir.

Hikâyelere ilişkin bahsedilen modern yazmalar, “diyaloji” kavramı bağlamında değerlendirilebilir. Yapay zekâ tarafından gerçekleştirilen bu yorumlar insan ve algoritma arasındaki diyalojik bir etkileşim olarak görülebilir. Kullanıcı tarafından verilecek yönlendirmeler ile yapay zekânın üreteceği metinler arassında karşılıklı bir müzakere/anlam süreci oluşabilir. Bu süreç, kolektif anlatıcılığın yeni bir formu “ortak yaratım” olarak görünür olacaktır.

Çalışmada yapay zekâ tarafından ortaya konulan modern hikâyelerin, iletişim teknolojileri, sosyal medya kültürü, dijital gözetim, algoritmik otorite ve online kimlikler üzerinden yeni motifler kazandığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yeni hikâyeler yalnızca yeniden anlatılmayıp aynı zamanda “dijital kültür sosyolojisi” olarak adlandırılacak bir yönelimle harmanlanmıştır. Doğru

yönlendirmeler/promptlarla yeni hikâyeler sadece geçmişin devamı ya da bir hatırasıyla kalmayıp günümüz toplumsal yapısına ışık tutacak kültürel belge niteliğine de dönüşebilmektedir.

Çalışmada dikkat çekici bir husus olarak halk hikâyelerinin temel unsurlarının (aşk, çatışma, engelleme, kaçış, kavuşmama vd.) dijital ortamda da varlığının korunduğu görülmektedir. Bu durum, halk anlatılarının dayanıklılığını ve kültürel sürekliliğini işaret etmektedir. Ayrıca hikâyelerdeki türkü/şarkı/ses motifinin yeniden işlev kazanarak halk müziğinin “dijital anonimliğini” ve “dijital ozanlık” kavramlarını gündeme getirmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ ile üretilen halk hikâyeleri hem folklor çalışmalarına hem de dijital kültür araştırmalarına yeni bir tartışma alanı açmaktadır. Bu alan, anlatının anonimleşmesinin artık sözlü dolaşımdan değil, algoritmik çoğaltım ve kullanıcı etkileşiminden beslendiğini göstermektedir. Hikâyeler, dijital çağda bireysel değil kolektif; yerel değil küresel, sözlü değil çok katmanlı medya formlarıyla dolaşıma girmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, H. (2023). Folklor ve gelenek kavramlarına “ChatGPT”nin yazdığı masallar üzerinden bakmak. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (Özel Sayı 1: Cumhuriyetin 100. Yılı).
- Altunsabak, E. (2025). Yapay zekâ karşısında halk biliminin işlevi ve önemi. *Folklor Akademik Dergisi*, 8(3), 661–670.
- Bilge Savcı, E. (2023). Evaluation of texts produced by artificial intelligence in terms of folklore. *Motif Akademik Halkbilimi Dergisi*, 16(41), 1–14.
- Doykun, S. (2025). Yapay zekâ ve âşık şiiri: Âşık Veysel ile Âşık Kodhanî karşılaştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* (Sosyal Bilimlerde Yapay Zekâ: Kuram, Uygulama ve Gelecek Perspektifleri), 100–118. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1742514>
- Duymaz, A. (2014). 120. yılında halk hikâyesi araştırmaları tarihine bir bakış. *Akademik Kaynak*, 2(3), 1–23.
- Düzgün, D. (2015). Halk bilimi araştırmaları tarihinde Prof. Dr. Mehmet Kaplan ve Atatürk Üniversitesi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 257–272.
- Elçin, Ş. (2004). *Halk edebiyatına giriş*. Akçağ Yayınları.

- Gök, B., Temizyürek, F., & Baş, Ö. (2024). Üniversite öğrencilerinin ChatGPT-3.5 deneyimleri: Yapay zekâyla yazılmış masal varyantları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1040-1055.
- Ilıcak, N. G., & Çinko, K. (2021). Yapay zekânın yarattığı masal: Prenses ile Tilki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 703-719.
- Kaplan, H. (2025). Çerçeve (frame) teorisi bağlamında Türk atasözlerinin analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34(2), 1250-1268.
- Orta, N. (2024). Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenmesinden yararlanma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 748-777.
- Özdemir, N. (2023). Gelenek bilgisi atadan yapay zekâyâ. *Kültür Akademisi*, 3(1), 1-23.
- Türkmen, F. (2002). Kerem ile Aslı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 283-284). TDV Yayınları.
- Uzun, L. (2023). *ChatGPT-4 ve dil eğitime etkisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Van Dis, E. A., Bollen, J., Zuidema, W., van Rooij, R., & Bockting, C. L. (2023). ChatGPT: Five priorities for research. *Nature*, 614(7947), 224-226.
- Yıldırım, İ. (2025). Posthümanizm ve kahramanın yolculuğu: Yapay zekâ ve dijital bilinç çağında monomiti yeniden düşünmek. *Folklor Akademisi Dergisi*, 8(2), 360-373.
- ChatGPT. (2025, November 16). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chatgpt.com/>

A new perspective in author-reader interaction: the concept of literary duality

*Özlem Demir**

Hüseyin Uyar†

Introduction

Literature, one of the oldest and most influential means of communication, has played an indispensable role in conveying human emotions, thoughts, and imagination.

In the classical period, the meaning of literary works was largely associated with the author's intention; an approach centered on the author and his/her thoughts was adopted. During this period, the author's identity and intention became the primary determinants in interpreting the text. The reader was often considered a passive recipient, and his/her active role in the work's creation of meaning was overlooked.

With modern literary theories, this perspective has undergone a radical transformation; the text is no longer seen as the product of a single intent, but rather as a multi-faceted structure that can be interpreted differently by different readers. The text is much more than a singular means of communication shaped solely by the author's intention. It is composed of a combination of many elements, including language, culture, tradition, and so on. In this process, the active participation of the reader has become increasingly important, and the author has lost his former authority.

With postmodern theories, the text has acquired a non-fixed, fragmented, and multilayered structure, and the reader's creativity has come to the fore. Thus, over time, the function of creating meaning has

Dr. Bağımsız Araştırmacı ozlem.fe@gmail.com Orcid Id: 0000-0002-6273-2309

† Bağımsız Araştırmacı h_uyar@hotmail.com Orcid Id: 0009-0002-6983-9317

shifted from the author to the reader, and the reader has come to be seen as the primary factor determining the meaning of the text.

The reader is no longer a passive recipient of the emotions conveyed by the author, but rather a factor capable of interacting with these emotions and adding his/her own interpretation to the text.

However, at a theoretical level, these studies that emphasize the reader's active role remain insufficient in providing concrete answers to questions such as how the reader interprets the text or whether his/her emotions are triggered. There is still a significant gap in reaching the reader's emotional world.

At this point, literary duality, which we propose as a new approach in literature, encourages the reader's active and concrete participation through a two-text system that approaches the interaction between author and reader in a different way. Literary duality not only passively receives the emotion conveyed by the author but also allows the reader to produce an original work based on these emotions.

This study aims to define literary duality, identify its necessities, and examine its relationship with literary theories. Within a theoretical framework, classical, modern, and postmodern literary approaches will be discussed in the context of the reader's role and the author-reader interaction, highlighting the innovations that literary duality can bring to the world of literature. In this way, it will be explained that literature is not merely a means of communication, but a dynamic system encompassing both production and interaction processes.

Literature Review

Throughout history, literary theories have assigned different roles to the concepts of author, text, and reader. Initially, the meaning of a text was largely attributed to the author and his or her intention; the essence of art was often explained by accurately reflecting the external world. However, over time, the idea that literature could not be seen merely as a reflection of the external world but as a field that conveys emotions and, through these emotions, constructs new aesthetic experiences has come to the fore.

Veron's view the essence of art in the expression of emotions (Veron, 2007), Croce's identification of creation with the expression of emotions (Croce, 1995: 32), and Tolstoy's explanation of art as an act that makes

emotions sharable among people are important milestones in this transformation. Tolstoy's definition of the purpose of art as enabling others to experience the same emotion a person once felt (Tolstoy, 2022: 50) indicates that the essence of a literary work is an emotional transfer.

How emotion is reciprocated in the reader has created another area of debate. Richards's assertion that two distinct aesthetic experiences emerge through the emotion conveyed from author to reader, but his emphasis that these two experiences do not fully overlap, reminding us that the connotations of words vary for each reader (Moran, 1991: 216), demonstrates that literature is a pluralistic experience at the reader's level. Vischer's concept of *empathy*, which places the viewer—the reader in literature—at the center of the aesthetic process and seeks the meaning of art not in the object itself but in the person who perceives it, further strengthens this perspective (Nowak, 2011: 304). Lipps's assertion that the work itself is what evokes the reader's emotions (Nowak, 2011: 307), explains the reader's process of generating emotion through the relationship he/she establishes with the object.

Over time, these debates have made the role of the reader more visible. Barthes's essay "The Death of the Author," in which he detached the meaning of a text from the author's intention and linked it to the reader's contribution to the text (Barthes, 1977: 148), transformed the idea that the reader is not merely a passive recipient into a critical turning point in literature. Iser's assertion that the reader actively participates in the formation of meaning by filling in the gaps in the text further expanded the theoretical base of this shift (Iser, 1979). The focus of impressionistic criticism on the reader's personal impressions and its evaluation of aesthetic value through the effect produced on the reader,; narrative empathy theory's examination of the reader's emotional connection to the text by understanding the emotions of the characters strengthens the reader's relationship with the text.

Reader-centered theories have re-evaluated the literary process by emphasizing the active role of the reader in the formation of meaning. In reception aesthetics, the reader is an active participant who completes the text according to his/her own horizon of expectations (Iser, 1979). Reader-response theory explains the meaning of the text through different readings that emerge from the reader's cultural, social, and personal characteristics. In impressionistic criticism, the value of a text is assessed through the

reader's personal impressions and aesthetic reactions; the meaning of the text is linked not to the author's intention but to the effect it produces on the reader. Narrative empathy theory, on the other hand, examines the reader's ability to understand the characters' feelings and thoughts and establish an emotional connection with them, demonstrating that the reader engages with the text not only intellectually but also emotionally (Nowak, 2011).

All this theoretical background demonstrates that the reader is not merely a reader of a text, but a subject who interacts with it, reconstructing its meaning through his/her own knowledge, life experience, and emotions. Literary duality focuses precisely on this point. It is expected that the reader will complete the text in his/her mind, be affected by it, and experience some form of emotional triggering; however, this emotional trigger transforming into a new text is not a common occurrence in the literary world. Yet, sometimes the emotion of a story inspires a poet to write a poem, or a novel inspires a reader to compose his/her own text. These two texts are usually considered independently; they are not seen as a coexisting aesthetic whole. Literary duality, recognizing this gap, suggests that the text written through the reader's emotional triggering can be published alongside the first text, reinforcing each other and creating greater aesthetic value together.

Thus, literary duality provides a unique perspective, formed by the convergence of the various reader roles explored in classical, modern, and postmodern literary theories. Meaning is no longer a process that ends once the text is completed; instead, it gains a new form through the creation of a second text. In this respect, literary duality elevates the author-reader interaction to a new level and offers a unique contribution to the development of literature.

Methodology

This study is theoretical in nature. Its primary aim is to explain and define the concept of *literary duality*, proposed as a new genre in the field of literature, and to relate it to existing theoretical frameworks in the scholarly literature. The method of the study is based on literary experience, observation, and conceptual analysis.

The main data source of the research is the work Sarkaç (Uyar & Demir, 2024). This book is the first work written in the genre of literary

duality; both the writing process and the experiences gained during its publication constitute the methodological base of this study. The study examines the experiences of the author and the reader in the process of literary duality, the reader's reactions with his emotions triggered, and the situations, concepts, and principles that emerge during the transformation of these reactions into a work.

The research process followed these steps:

- Literary theories and reader-centered approaches were examined, and the theoretical bases of literary duality were determined by conducting studies on theories thought to be related to literary duality.
- The writing process of *Sarkaç* (Uyar & Demir, 2024) was analyzed, and the emerging principles of literary duality were identified.
- Theoretical literature and practical experience were integrated, and the definition of literary duality, its requirements, and its relationship to theories were presented within a systematic framework.

The study's methodology has a qualitative framework that combines theoretical and experiential approaches. This approach is important both for explaining the theoretical bases of literary duality and for demonstrating the applicability of the genre.

What is Literary Duality?

'Duality', a general term expressing the principle of opposition and complementarity in nature and the universe, is used in various forms, such as "duality," "dilemma," "duplication," and "dual balance." It is used to denote two things, two powers, two beings, two elements, demonstrating that the opposition between concepts such as soul-body, life-death, masculine-feminine, winter-summer, day-night, systole-diastole (inhalation-exhalation), youth-old age, microcosm-macrocosm, which are often seen as opposites, also possesses a duality consisting of sequential or simultaneous stages and complementarity. It creates a dual system based on the balanced forces of the two poles (Chevalier and Gheerbrant, 1982; Cirlot, 2001: 24; Salt, 2023: 104-105).

The literal meaning of the term 'dualism' is explained as "*the belief that things are divided into two often very different or opposing parts*" (Cambridge, 2024) and "*the idea that there are two opposite parts or principles in everything,*

for example body and soul, or the state of having two parts or principles" (Longman, 2025-1). It is derived by combining the Latin words 'dualis' and 'tatem.' The word 'dualis' means "*with two parts, or combining two things*" (Cambridge, 2025), "*that contains two*" (Latin Dictionary, 2025), and "*having two of something or two parts*" (Longman, 2025-2) while the word 'tatem' is explained as "*status*" (Google Search, 2024). The term of 'duality' is also explained as "*the state of combining two different things*" (Cambridge, 2023), and "*the condition or fact of being dual*" (Oxford, 2025). The Latin word *dualitatem* carries the meaning of "*duality*" (Google Search, 2023).

According to philosophy, mind and matter, soul and nature, consist in the recognition of two distinct and immutable yet complementary forms of reality, one conceived as active, the other passive, through whose right relations moral goodness is encouraged, and through whose wrong relations moral evil arises. Positioned between the extremes of monism on the one hand and dualism on the other, perhaps beyond both, as a solvent and corrector, the theory of duality has had far more influence than it has been given credit for (Buckham, 1913: 157).

Our definition of literary duality does not involve sharp oppositions, as in philosophical dualism. Duality doesn't arise from the conflict of two opposing elements, but from a dual balance that forms a whole. In other words, the pairs that constitute duality are not conflicting elements, but rather complement each other and gain meaning together. In this perspective, instead of one side being active and the other passive, both elements reinforce each other's existence and function; the synergy that emerges through dual balance is a result of this balanced interaction.

Based on these definitions, we've defined literary duality as "a dual balance that forms a whole."

Writing Rules for Literary Duality

A set of rules and definitions for literary duality writing have evolved over time. Each heading in the following section describes these evolving rules and definitions.

Literary duality is based on the principle that an existing literary work makes an emotional impact on the reader. This impact triggers an emotion (or feelings) – enough to generate a new work. This triggering should ignite the reader's desire to create a new work. The reader uses his/her emotional and creative potential to create a new work. This work is shaped by the

influence of the previous literary work and establishes a form of connection with it. However, it should also be equipped with a unique perspective and style of expression.

The emotions triggered by the influence of the first work and the subsequent creation of the new work are interconnected and form a whole. In this process, a kind of mutual interaction and connection occurs between the two works. Thus, literary duality emerges. The emotional base shaped by the influence of the previous work plays a decisive role in the emergence of the new work. This process creates an interaction and synergy between the literary works. Literary duality is a product of this interaction and synergy.

For literary duality to occur, the following steps should be followed:

- An existing literary work triggers an emotion in the reader,
- A desire to generate a new work,
- The creation of the new work,
- The publication of the two works together.

This flow is expected to occur naturally for literary duality. In this way, the reader moves from being a passive recipient to becoming an active creator.

The second work doesn't have to be identical to the concepts of time and space in the first. One of the fundamental parameters here is the concept of originality. Therefore, it's unthinkable to confine the person who will create the second work, that is, who will implement the duality. Since the duality was created through the emotion triggered by the first work, a very tight connection must have been tied with the first work. For example, a dualist who reads a story about a romantic encounter during a train journey may write a poem about train travel and love. However, if he/she writes a story about the mechanical functioning of the train or the rails, this would not constitute a duality. The key point here is the formation of a "strong emotional bond" between the two texts that constitute the duality.

Who is Called a Dualist?

People who write literary duality are called "dualists." For someone to become a dualist, he/she must first have his/her emotions triggered by an existing work and then creates a new work based on this emotion. The crucial point here is that the author of the first work is later recognized as a

dualist. In other words, the author of the first work becomes the first dualist, and the author of the second work becomes the second dualist. The author of the first work doesn't write the work with the intention of being a dualist. The "dualist identity" begins to form only when someone else's emotions are triggered by that work. Naturally, it is unclear when, where, or by whom an author will be deemed a dualist.

For a dualistic identity to emerge, the works must be published together. In this way, the wholeness created by the dual balance—naturally inherent in the concept of duality—is achieved.

Are There Any Restrictions on Works?

Literary duality can emerge through the pairing of works such as story-story, novel-epic, poem-play, or poem-poem; in other words, it can be formed by combining both works of the same genre and works of different genres. In this sense, there are no genre restrictions. What matters is that similar or related emotions are triggered in different individuals, leading to the creation of new works.

However, once the capabilities of the dualists and the challenges of publishing the works together are resolved, literary duality becomes applicable in every field and every literary form.

Principles of Literary Duality

Certain principles are observed when writing literary duality:

The principle of forming a dualist identity:

Initially, every author and reader is naturally a potential dualist. The dualist identity is established once the stages necessary for the formation of a literary duality are completed—namely, when the two works are published together. The essential point here is the emergence of the literary duality itself.

The principle of emotional triggering:

The reader inevitably derives meaning from every text he/she reads. It's an emotional reflex that emerges when the reader attributes meaning to the text based on his/her own perceptions. For this process to fall within the scope of literary duality, the reader must create a new literary work inspired by the emotion triggered by the first text and be willing to publish the two works together.

The principle of common theme:

One of the strongest ties between the first and second texts is the theme. The theme in the first text must also be reflected in the second text.

The principle of originality:

One of the most fundamental principles of literary duality is the concept of originality. The second text should be as original as the first. The two texts should be independent and can be published separately if desired.

The principle of sequencing:

The first text is naturally the product of the first dualist. Although the formation of literary duality begins with the reflex of the second dualist, its place in the temporal plane comes after the first text. The principle of sequencing here is evaluated within the chronological discipline.

The principle of work genre:

There are no restrictions regarding the genre of the work in literary duality. The second dualist may use any literary genre through which he/she can express himself/herself and showcase his/her abilities. In this regard, the second dualist makes an independent decision.

The principle of non-continuity:

By its nature, literary duality is a one-time occurrence. Any new dualities written for the first or second work cannot be considered as continuations of the first.

The principle of joint publication:

One of the most fundamental principles of literary duality is the requirement of joint publication. Joint publishing two original works transforms the reader from a passive recipient to an active creator. Furthermore, the joint publication of two works will create a powerful synergy, thus enriching the literary duality. Although the two works are created within the framework of literary duality, the process isn't complete without their joint publication.

The principle of the reader's acquisition of authorial identity:

If the reader, having made sense of the text he/she reads, doesn't decide to create a new text based on the emotion triggered—that is, if

he/she doesn't initiate the process of literary duality – he/she will always remain in the position of passive recipient. However, from the moment the reader decides to engage in literary duality, he/she is no longer a passive recipient. With the creation of this new work, the reader simultaneously gains an authorial identity.

Discussion

When we examine literary theories since the classical period, we see that the focus for a long time has been on the author and the work. Issues such as the "what" of art/literature, the "intention" of the artist/author, and the "form" and "content" of the text have been topics of considerable interest for years.

When it comes to reader-centered approaches, we see a challenge to both the author-centered approach (the author's intention is everything) and the text-centered approach (meaning is inherent in the text). According to them, meaning emerges not only from the author or the text, but also during the act of reading – in other words, within the reader's mind. Thus, literature no longer seeks a single, true meaning; every reading is a new meaning, every reader a new universe.

Thus, the author- and work- focused approach of the classical period has given way to the interpretive role of the reader in the modern era. The meaning of a text no longer begins at the moment the author writes, but at the moment the reader feels it. Although the reader has become an identity that gives meaning to the text and generates new value with each reading, he/she still remains passive and exists solely as an interpreter. It is literary duality that empowers the reader to become active and creative.

While theories are generally shaped by "meaning," literary duality draws inspiration from "emotion," which is constructed alongside meaning. This is because meaning and emotion are intertwined elements in literary works. Concerning meaning alone and failing to adequately address emotion can be considered a deficiency in literary perspective.

The reader develops a meaning, an aesthetic perception, and an emotion each time he/she reads the text. Literary duality is necessary to be able to concretize this change in the reader. Here, when the reader writes a new text – with the emotion triggered by it, to the extent of his/her ability – the meanings he/she derives from it and the direction in which his/her emotions are triggered become apparent.

With literary duality, the shifting focal point, which periodically changes among the author, the text, and the reader, is distributed among all three. The reader acquires an authorial quality as well (we call this person a “dualist”), and thus the bases of a new, bi-focused structure are established. In this structure—called the “dual balance model”—author and reader become equally important. Literary duality emerges through the oscillation of the pendulum that swings between the two.

The text becomes the element that enables the transfer of meaning, emotion, and aesthetic perception between author and reader. Every new reader can create a new literary duality, and this process can continue indefinitely.

Conclusion

Literary duality offers a new perspective on literature, transforming the reader from merely understanding the text into an active participant who creatively responds to it. In this approach, the emotional impact generated by the reader, who interprets the text's meaning in his/her own way, leads to the birth of a new text. Thus, the two texts written by different individuals can be published together, maintaining their independence while simultaneously creating a shared aesthetic structure with emotional and thematic integrity.

From the perspective of literary theory, a text is generally viewed as the author's product, and/or the reader's role is limited to meaning-making. Literary duality changes this perspective: The reader now becomes co-creator with the author. This allows diverse thoughts and emotions to come together, strengthens the bond between texts, and multi-layers literary narrative.

As a result, literary duality establishes a space of interaction between reader and author through texts. The reader is now considered not only a reader but also an author. This process transforms both the production and reception form of literature and introduces a new aesthetic dimension to literary communication.

Recommendations

This study examines the theoretical framework, bases, and characteristics of literary duality in detail, and discusses the new perspectives this model, which elevates author-reader interaction, can offer

to the literary world. More in-depth research can be conducted to further strengthen this concept's acceptance in the literary world, and its relationship with literary theory can be supported by other studies. New works can be written in the literary duality genre.

The international adoption of literary duality may support the formation of new connections across different languages and cultures. This, in turn, can foster intercultural dialogue and lead to an increase in artistic collaborations.

Some legal and ethical frameworks for the implementation of literary duality can be established. The circumstances in which the author of the first text must be informed and given permission for the authorship of the second text can be clarified. Legal regulations regarding copyright and co-authorship may also be developed. Such regulations can facilitate the smooth implementation of literary duality, supporting the broader acceptance of the model.

Limitations

This study is not empirical in nature and does not include a practical testing process. The concept of literary duality is discussed on a theoretical basis, but observational data or quantitative analysis methods are not utilized.

The research focuses on theories of reception aesthetics, reader response, impressionistic criticism, and narrative empathy, which are considered more closely related to literary duality. However, potential connections to other literary theories are not explored. This limits the ability to evaluate the concept within a broader theoretical framework.

Another limitation of the study is the lack of a comprehensive review of copyright and legal regulations. Issues such as co-authorship, permission, and ethical responsibility that may arise during the process of literary duality are excluded from the scope of this research.

Kaynaklar

Barthes, R. (1977). The death of the author (pp. 141-145). NA. (Original work published 1968)

Buckham, J. W. (1913). Dualism or duality? *Harvard Theological Review*, 6(2), 156-171.

Cambridge Dictionary. (2023, March 24). Duality. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/duality>

- Cambridge Dictionary. (2024, March 21). Dualism. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dualism>
- Cambridge Dictionary. (2025, October 21). Dual. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dual>
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles: Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. R. Laffont.
- Cirlot, J. E. (2001). *Dictionary of symbols* (2nd ed., p. 507). Jack Sage.
- Croce, B. (1995). *Guide to aesthetics* (P. Romanell, Trans.). Hackett Publishing.
- Google Search. (2024, April 5). Latin translation. <https://www.google.com/search?q=%C3%A7eviri>
- Google Search. (2023, March 5). Latin translation. https://www.google.com/search?q=latince+%C3%A7eviri&oq=latin&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCggEEAAYsQMYgAQyDagAECMYJxiABBiKBTIUCAEQRRg5GEMygwEYsQMYgAQYigUyDagCEAAyQxiABBiKBTINCAMQABiDARixAxiABDIKCAQQABixAxiABDIGCAUQRRg8MgYIBhBFGDwyBggHEEUYPNIBCDc1NTlqMG03qAIAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Iser, W. (1979). The act of reading: A theory of aesthetic response. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(1), 88–91.
- Latin Dictionary. (2025, October 25). <https://www.online-latin-dictionary.com/latin-english-dictionary.php?parola=dualis>
- Longman Dictionary. (2025-1, October 21). Dualism. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/dualism>
- Longman Dictionary. (2025-2, October 21). Dual. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/dual>
- Moran, B. (1991). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi* (8th expanded ed.). Cem-Kültür Yayınları.
- Nowak, M. (2011). The complicated history of *empfindung*. *Argument: Biannual Philosophical Journal*, 1(2), 301–326.
- Oxford English Dictionary. (2025, March 21). Duality. <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=duality>
- Salt, A. (2023). *Semboller ansiklopedisi: Neo spiritüalist yaklaşımlarla ezoterik bilgilerin ışığında* (8th ed.). Bilyay Yayıncılık.
- Tolstoy, L. N. (2022). *Sanat nedir?* (M. Beyhan, Trans.; 14th ed., pp. 606a–606d). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Original work published 1897)
- Uyar, H., & Demir, Ö. (2024). *Sarkaç*. Nobel Kültür Yayınları.
- Véron, E. (2007). *L'esthétique*. Vrin.
- Vischer, R. (1873). *Über das optische Formgefühl: Ein Beitrag zur Aesthetik*. H. Credner.

Gündelik hayatın ironisi: *senryū* şiirlerinde birey ve toplum eleştirisi

Güliz Doğan*

Giriş

Japon edebiyatında 18. yy'da ortaya çıkan *senryū* (川柳) şiir türü konu olarak insan ve insan yaşamını ele almaktadır. Gündelik yaşamın absürtlüklerini, birey ve toplum eleştirilerini ironi, mizah veya hiciv yoluyla aktarmaktadır. Bu bağlamda, yazıldıkları dönemin olaylarını yansıtan bir ayna görevi üstlenmektedir. Bu çalışmada Japon mizahi şiiri *senryū*'lara yansıyan birey ve toplum eleştirisi ele alınmaktadır.

Senryū (川柳) şiiri, 例解新国語辞典 (*Reikai Shinkokugo Jiten*) adlı sözlükte, “ (Edebiyat) Edo döneminde ortaya çıkan, halkın arasında popüler olan 5-7-5 heceli mısradan oluşan kısa şiir. Haikudaki gibi mevsim konuları veya kesme sözcük (*kireji*) sınırlamalarının olmadığı, insanların duygularını, görgü ve geleneklerini ele alıp, toplumun şartlarını eleştirerek eğlence katmaktadır.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Japon mizahi kısa şiiri olan (*senryū*), ilk olarak *maekuzuke*[†] (前句付け) şiir seçmelerini yapan (点者/*tenja*) ve aynı zamanda şair olan 柄井川柳 (*Karai Senryū*)[‡] tarafından ortaya çıkan bir şiir türüdür. 川柳 (*senryū*) sözcüğünü şiir seçmelerinde (mahlas) takma ad olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda, dünyada kişi adı verilen edebi tür olması bakımından

* Erciyes üniversitesi Edebiyat fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ORCID: 0000-0002-2638-9830

[†] *Maekuzuke* (前句付け) şiiri, 7-7'li 14 hece olan *maeku* (前句) ve 5-7-5'li 17 hece ölçüsüne sahip *tsukeku* (付句) olarak toplamda iki kısım ve 31 heceden oluşmaktadır. İlk 14 hecelik olan *maeku* (前句) kısmının atılarak, sadece 5-7-5'li olmak üzere toplamda 17 hece ölçüsüne sahip *tsukeku* (付句) kısmı sonradan 川柳 (*senryū*) şiir türünü oluşturmuştur.

[‡] Asıl adı, 柄井八衛門 (*Karai Hachiemon*)'dur.

oldukça önemlidir. *Karai*, 前句付け (*maekuzuke*) şiir jürisi olarak görev yapmıştır ve şiir seçme zevki oldukça beğenilmiştir.

Bu şiir türünün yazım kuralları bulunmaktadır. 5-7-5'li olmak üzere toplamda 17 hece ölçüsü ile yazılmaktadır. Ancak, her zaman bu ölçüye uyarak şiir yazılması mümkün değildir. Bazı şiirlerde hece fazlası veya hece eksilmesi de görülmektedir. Senryū, çoğunlukla konuşma dili 口語 (*kōgo*) ile yazılmaktadır. Ancak, bazı durumlarda yazı dili 文語 (*bungo*) ile de yazılmaktadır.

Yukarıda, şiir türünün yapısal özelliklerine değinilmiştir. Bu kısımda ise, konu ve içerik ile ilgili özelliklerine yer verilecektir. Bu şiir türü “**insan (人間/ningen)**”ı merkez almaktadır. Bu konu ile ilgili olarak, Böjō vd. (2016)’da “*Senryū şiirinin malzemesi etrafınızda var olan her şeydir. İnsan ile başlayan her şey eserlerin malzemesidir. Kısacası, ev, iş, siyaset, öğrenilen şey, aşk, (ders) çalışma vb. etrafımızda bulunan her şey malzemedir. (s.79)*” şeklinde ifade edilmektedir.

Japonca’da **hiciv** anlamına gelen 風刺 (*fūshi*) sözcüğü, 日本国語大辞典 (*Nihon Kokugo Daijiten*) sözlükte “*Bir şeyi doğrudan söylemeyip, dolaylı bir şekilde başka kusurları ima ederek eleştirme anlamını ifade eder. Özellikle toplumun, kişilerin veya kurumların kusurlarını, kötülüklerini, bozuk yanlarını alaycı bir dille tasvir eden ifade veya eserleri kapsar.*” şeklinde tanımlanmaktadır.

Eleştiri sözcüğü Türk Dil Kurumu (TDK)* Sözlüğünde “*Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi; tenkit (I), muaheze:*” şeklinde tanımlanmaktadır. Eserlerde iki tür eleştiri görülmektedir. Bunlar; birey eleştirisi ve toplum eleştirisidir. Birey eleştirisi, eserlerde bireylerin kişisel özellikleri veya davranışları hakkında yapılan eleştiridir. Toplum eleştirisi ise; bireyin içinde yaşamış olduğu toplum ile ilgili yaptığı eleştirilerdir. İçinde yaşanan toplumdaki davranışsal bozukluklar, düzensizlikler, ekonomik sıkıntılar vb. konular ile ilgilidir.

Kişi, sadece başkalarında gördüğü eksiklikleri veya beğenmediği tutumlar ile ilgili eleştirileri değil, aynı zamanda kendisi ile ilgili eleştirileri de kaleme alabilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak, Sugiyama (2020) “*Ben’in içinde var olan tuhaf tarafları, acınası tarafları, başkalarının*

* <https://sozluk.gov.tr/> (E. T. 10.11.02025)

da empati kurabileceği bir bakış açısıyla ele alan eserler üretmek, şimdiye kadar fark etmediğiniz yönlerinizi keşfetmenizi sağlar. Senryū aracılığıyla yeni bir “ben”i keşfederek hayatın tadını daha çok çıkarabilirsiniz. (s.16)” şeklinde dile getirmektedir.

Şairin amacı birey ve toplumdaki düzensizlikleri ve aksaklıkları mizah unsurlarıyla dile getirmektir. Bunu dile getirirken de muhatabı olan kişiyi incitmemesi önemlidir. Sugiyama (2011)’de “İlk olarak, ayrımcı terimler kullanılamaz. Engelli kişileri incitmek ve insanların geçmişindeki yanlışlıkları bulmak, senryū ruhuna uygun değildir. (s. 43)” şeklinde yer almaktadır. Bu bağlamda başkaları ile ilgili yapılan eleştirilerin fazla kırıcı ve ileri gitmemesi önemlidir. Hakaret boyutundaki söylemler edebi eser yazımı için uygun görülmemektedir.

Günümüze kadar senryū şiir türü ile ilgili olarak yapılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ito’nun yapmış olduğu yapmış olduğu çeşitli senryū türlerindeki sözcük kullanımları ve konuların eserlerde nasıl ele alındığını analiz eden çalışmaları tespit edilmiştir. Bu çalışmalar; Ito ve Shiro (2014)’de yaşlılık konusunu ele alan シルバー川柳 (Shirubā senryū), Ito (2016)’de Cenaze töreni konusunu ele alan お葬式川柳 (Osōshiki senryū), Ito (2019) evsizlerin yaşamı ile ilgili olan ホームレス川柳 (Hōmuresu senryū) ile ilgilidir.

Ülkemizde bu şiir türü ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Doğan’ın çalışmalarının bulunduğu tespit edilmiştir. Doğan (2022)’de Koronavirüs salgınının senryū şiirlerindeki yansımalarını incelemiştir. Doğan (2025)’de Japon kısa şiiri senryūları mizah kuramları içinde yer alan Üstünlük kuramı bağlamında analiz etmiştir. Bu çalışmada ise 2025 yılında ilan edilen en iyi eserler üzerinden 2024* yılına ait Japonya’daki yaşam analiz edilmektedir. Şiirlerde birey ve toplum eleştirisi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, Arı (2015)’in aşık şiirinde toplum eleştirisi ile ilgili çalışması tespit edilmiştir. Bu çalışmada şiirlerde hangi toplumsal konuların yer aldığı analiz edilmiştir. Japonca senryū eserleri ile ilgili yapılan çalışmalarda birey ve toplum eleştirisi ile ilgili yapılan çalışmalar tespit edilmemiş olup, bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

* 2025 yılı şiir yarışması başvuru tarihleri 09.09.2025- 31.10.2025 tarihleri arasındadır. Seçilen en iyi 100 eser 2026 yılı ocak ayı sonunda ilan edilecektir.

Yöntem

Bu çalışmada, Japonya’da popüler olan **Dai-ichi Hayat Sigortası** (第一生命株式会社/*Dai-ichi Seimei Kabushikigaisha*) şirketi tarafından düzenlenen **サラッと一句! 私の川柳コンクール** *(Kolayca bir Eser! Benim Senryū’m) şiir yarışmasının 2024 yılı **en iyi 100 eseri** üzerinden Japonya’daki yaşam hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Bu şiir yarışması, ilk olarak 1987 yılında sadece şirketin kendi çalışanları arasında yapılmıştır. Sonrasında ise çalışanlar tarafından sevilmesi sebebiyle 1990 yılından itibaren Japonya’daki her yaştan ve kesimden kişinin başvurusuna açık hale getirilmiştir. Bu şiir yarışması 1990 ve 2022 yılları arasında **サラリーマン** (*Sararīman Senryū*) adı altında düzenlenmiştir. **サラリーマン** (*Sararīman*) sözcüğü, İngilizce’de *Salaryman* sözcüğüne karşılık gelmektedir. Türkçe’ye ise **Beyaz Yakalı (çalışan)** şeklinde aktarılabilmektedir. Ancak, yarışmaya sadece beyaz yakalı çalışanların değil, her kesimden kişinin katılması sebebiyle 2022 yılı sonrasında şimdiki ismiyle değiştirilmiştir. Eserlerin, internet aracılığıyla kolay bir şekilde gönderilebilmesi sebebiyle çok sayıda başvuru almaktadır. Bu çalışmada ele alınan şiir yarışması 2024 yılı **Eylül ve Ekim** ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Başvuruda bulunulan eser sayısı **52.255**’tir. Çok sayıda eser başvurusunun olması, bu şiir yarışmasının Japonya’da oldukça popüler olduğunu göstermektedir. Düzenleyen şirket, kendi oluşturduğu jüri tarafından seçilen **en iyi 100 eseri 30.01.2025** tarihinde resmî web sitesinde ilan etmiştir. Ayrıca, **en iyi 10** eseri seçmek için Japon halkının oylamasına sunmuştur. Eser gönderen kişiler, bu şiir türüyle yakından ilgilenen uzman kişilerin yanı sıra amatörlerden de oluşmaktadır. 2024 yılında düzenlenen şiir yarışması ve eserler ile ilgili olarak Japonya’nın ünlü gazetelerinden olan **毎日新聞** (*Mainichi Shinbun*)’da “Eserler, Japonya’da artan fiyatlar başta olmak üzere beyzbola kadar pek çok konunun hicipli bir şekilde ele almaktadır.” şeklinde yer verilmiştir. Ayrıca gazetede dikkat çeken birkaç şiir örneği de yer almaktadır. Bu şiirler, yüksek fiyatlar, Japonya’nın ünlü beyzbol oyuncusu **Ôtani** ve yeni çıkan banknotlar ile ilgilidir.

Metin madenciliği yöntemi analiz edilen büyük verileri içeren metnin ana temalarını veya konularını anlamaya yardımcı olmaktadır. Metin verilerini düzenlemenin en yaygın yöntemlerinden biridir.

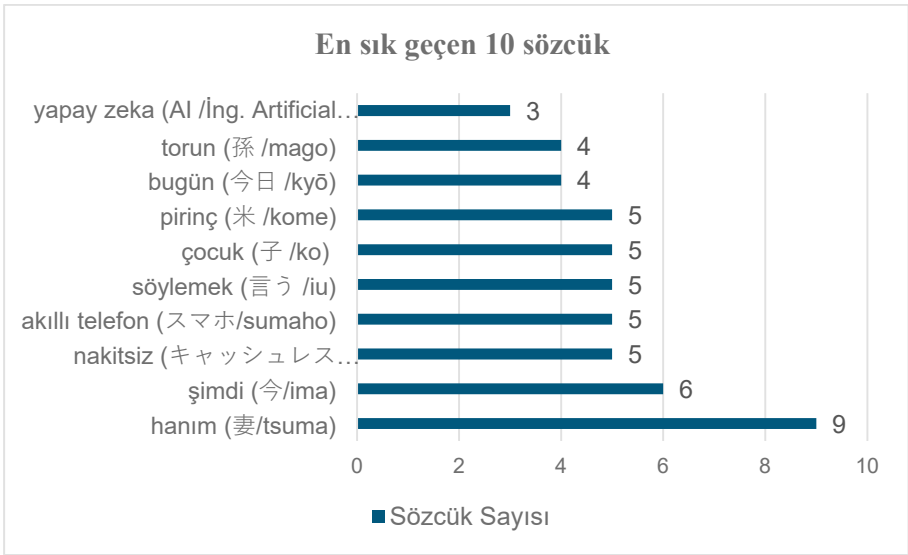
* *Saratto ikku! Watashi no senryū konkūru.*

Derlenen **100** eser incelenmiş ve **60** eserde birey ve toplum eleştirisi olmak üzere iki tür eleştirinin yapıldığı tespit edilmiştir Sueyoshi (2019)'da KhCoder adlı programın kullanımı ve verilerin analiz için hazırlanması ile ilgili ayrıntılı bilgilere uygun olarak, **metin madenciliği (text mining) yöntemi** ile analiz edilmiştir. Eserlerde en sık kullanılan sözcükler ve sözcükler arasındaki ilişkiler, KhCoder adlı program tarafından oluşturulmuştur.

KhCoder adlı program Japon **Koichi Higuchi** (樋口耕一)* tarafından oluşturulmuştur. Bu programı seçme sebebi olarak, Japon dilini tanınması ve analiz yapma imkânı sunmasıdır.

Bulgular

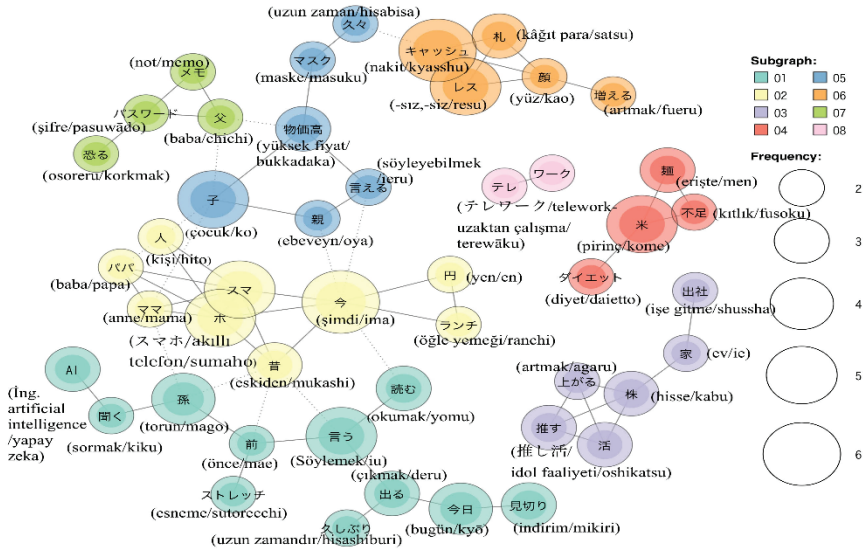
Eserlerde **en sık geçen 10 sözcük** aşağıdaki tabloda yer almaktadır.



Grafik 1: Eserlerde en sık kullanılan 10 sözcük

Yukarıdaki grafiğe bakıldığında **hanım, şimdi, nakitsiz, akıllı telefon, söylemek, çocuk, piring, bugün, torun ve yapay zekâ** sözcüklerinin eserlerde en sık geçen **10 sözcük** olduğu tespit edilmiştir.

* Koichi Higuchi önce ad, sonra soyad şeklinde verilmiştir.



Şekil 1: Eserlerde geçen sözcük ağı

Yukarıda eserlerdeki **sözcük ağına** yer verilmektedir. Bu sözcük ağına göre;**Kâğıt para, nakit, yüz, artmak sözcükleri ile; pirinç, erişte, kıtlık ve diyet** sözcüklerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Aile bireyleri ile ilgili olarak, **ebeveyn, baba, çocuk, anne, torun,** sözcükleri de yer almaktadır. **Akıllı telefon, öğle yemeği, işe gitme, uzaktan çalışma, maske, yüksek fiyat, indirim** sözcükleri de görülmektedir.

Eserlerde Görülen Birey Eleştirisi

Bu kısımdaki şiirlerde **aile** bireyleri ile ilgili yapılan eleştiriler yer almaktadır. Bu eserlere bakıldığında aile bireyleri olarak **ebeveyn, anne, baba, hanım, torun, çocuk** görülmektedir.

Aşağıdaki eserler **hanım** ile ilgilidir. Hanım, aile içinde sert bir karaktere sahip olan, kocasının kendisinden korktuğu, ailede para yönetimini sağlayan (kocasına harçlık verip, ortak kazancı yöneten) kişi olarak tasvir edilmektedir.

妻描く 老後プランにオレ不在 (ごん太)

Tsuma kaku rōgo puran ni ore fuzai

Hanımın yaptığı emeklilik sonrası planda ben yokum.

Hanım, yaşlılık sonrasında yapmak istediği planlarında kocasından bahsetmemektedir. Aile içinde (kocanın) istenmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca, aile içinde hanımın sert bir karakterde olduğu ve hareketlerinin tahmin edilemeyeceği ile ilgili eserler de bulunmaktadır. Aşağıdaki eser bu duruma örnektir.

台風と 妻の動きは 読みづらい (ウロウロ台風*)

Taifū to tsuma no ugoki wa yomi dzurai

Tayfun ve hanımın hareketleri tahmini zor

Doğal afet olan tayfunun ne zaman geleceğinin tahmini zor olduğu gibi, hanımın hareketlerinin de tahmin edilemez olduğu anlaşılmaktadır.

Eserlerde, sadece gündelik hayatın içinden konular yer almakla kalmayıp, Japonya'nın gündemindeki popüler olan konularla ilgili eserler de bulunmaktadır. Japon popüler ve başarılı beyzbol oyuncusu **大谷 翔平 (Ōtani Shōhei)**[†] ile ilgili eser de yer almaktadır. **大谷 翔平 (Ōtani Shōhei)** sadece beyzbol ile ilgili olarak değil, aynı zamanda çeşitli markaların reklam yüzü olarak da Japonya'da oldukça popülerdir. Yakışıklı olması sebebiyle, çok sayıda hayranı da bulunmaktadır. Aşağıdaki eser, ünlü beyzbol oyuncusunun başarılarını takip etmenin yanı sıra, **2024 yılı şubat** ayı içinde evlenen ünlü beyzbolcunun evlenmesi konusunda hanımının izni ile ilgilidir. Kocasını bu durumu mizahi bir şekilde dile getirmektedir. Karısının ünlü birisiyle evlenme hayalinin olması durumunu eleştirmektedir.

なぜだろう 大谷結婚 妻が許可 (誰目線なのか‡)

Nazedarou Ōtani kekkon tsuma ga kyoka

Neden acaba? Ōtani'nin evlenmesine hanım izin verdi

無反応 タッチパネルも 妻も子も (まんきち)

Muhan'nō tacchipaneru mo tsuma mo ko mo

Tepki yok, dokunmatik ekran da hanım da çocuk da

* (Amaçsızca) dolaşan tayfun.

[†] 05.05.1994 Japonya'nın *Ōshū* (奥州市) şehrinde dünyaya gelmiştir.

[‡] Kimin bakış açısı acaba?

Şair, evde hanım ve çocuğu ile olan ilişkisini dokunmatik ekrana benzetmektedir. Dokunmatik ekranın yanıt vermediği gibi hanımı ve çocuğunun da kendisine yanıt vermediği dile getirmektedir. Aile içindeki iletişimsizlik eleştirilmektedir.

小遣いを 無償化すると 妻が言う (コナガヤマック)

Kodzukai o mushō-ka suruto tsuma ga iu

Harçlığı, ücretsiz yapacağını hanım söylüyor

Yukarıda yer alan eserde geçen **無償化** (*mushō-ka*) sözcüğü, Japonya'da ücretli olan ilk ve orta okul eğitiminin ücretsiz yapılması vb. konular ile ilgili resmi bir ifadedir. Ancak eserde hanımın harçlığı kaldırıp ücretsiz yapacağını esprili bir şekilde dile getirerek artık harçlık vermeyeceğini ifade etmektedir. Hükümet politikasını ifade eden sözcüğün, aile içinde para konusuna uyarlanması mizahı oluşturmaktadır.

Ayrıca, **hanım** ile ilgili eserlerde kocası için yemek hazırlamaması, kocasının evde bulunmasını istememesi de konu olarak yer almaktadır.

何食べたい? 言った料理は 出てこない (鯉する夢子)

Nani tabetai? Itta ryōri wa detekonai

Ne yemek istersin? Dedğim yemek hiç çıkmıyor.

Kocasına ne yemek istediğini sormasına rağmen, hanımı kocasının söylediği yemeği yapmamaktadır. Aile içinde iletişimdeki dikkate alınmama eleştirilmektedir.

妻からの今日は在宅? いえ、出ます (中間管理職*)

Tsuma kara no kyō wa zaitaku? Ie, demasu

Hanımdan: Bugün evde misin? Hayır, çıkıyorum

Evden çalışıp çalışmayacağını soran hanım ile ilgilidir. Hanımı, kocasının evde olup olmayacağını sormaktadır. Evde kalıp, ev işleri veya çocuk bakımı ile ilgilenmesi beklenmesine rağmen, kocasının işe gitmesi ile ilgilidir.

怖いのは 怒鳴る妻より 黙る妻 (中年やまめ)

Kowai no wa donaru tsuma yori damaru tsuma

* Ara yönetim işi.

Korktuğum, bağırان hanımdan çok sessiz hanım

Hanımın bağırması, sessiz kalmasından daha iyidir. Sessiz olan hanımın ne yapacağının bilinmemesi kocası tarafından korkutucu olarak görülmektedir. Bağırان eş ne düşündüğünü belli etmektedir. Ancak, sessiz kalması durumunda ne düşündüğü ve nasıl davranacağı tahmin edilemez.

Aşağıda **anne**, **baba** ve **çocuk** ile ilgili eserler yer almaktadır. Çocuğun asi olması sebebiyle evde fazla konuşmaması ve ebeveynlerin çocuğu ile ilgili Instagram paylaşımlarını beğenerek iletişim kurmaları ele alınmıştır. **Çocuk** ve **ebeveyn** arasındaki farklılıklara da değinilmektedir. Çocuğun yediğı yemeklerin daha iyi ve (pahalı) olmasına rağmen babanın ucuz ve az şeylerle yetinmesi, küçükken ebeveynlerin çocuklarına kızdıkları gibi büyüyünce de çocuğun ebeveynlerine kızması ile ilgili eserler bulunmaktadır. Film izlerken bile çocuğun filmi hızlandırarak izlemesine karşın ebeveynlerin filmi anlamamaları nedeniyle geri sararak izlemeleri konu olarak yer almaktadır. Burada ebeveyn ve çocuk arasındaki fark ifade edilmektedir. Ayrıca çocuklar, babalarının evde durmasını istememekte ve işe gitmesi için üstelemektedirler.

パパママの 歩きスマホを 子が叱る (アップダウン)

Papa mama no aruki sumaho o ko ga shikaru

Anne babanın yürürken telefon kullanmasını çocuk azarlar

Anne-baba ve çocuk arasındaki rollerin zamanla değışiminden söz edilmektedir. Küçükken çocuğa kızan anne babanın, çocuğun büyümesiyle azar işitmesi ile ilgili ironi bulunmaktadır. Japonya'da yürürken telefon kullanmak oldukça tehlikeli sayılmakta ve eleştirilmektedir.

パパ居るの 出勤せがむ 子供達 (ちよだぬき)

Papa iru no shukkin segamu kodomodachi

Babam evde mi? İşe gitsin diye üsteleyen çocuklar

倍速で 映画を観る子 戻す親 (MeTuber)

Baisoku de eiga o miru ko modosu oya

İki kat hızlı film izleyen çocuk, geri saran ebeveyn

Aşağıda **anne** ile ilgili eserlere yer verilmektedir. Anne, aile içinde son kullanma tarihi biten ürünü atmak istememektedir. Ayrıca marketteki **self kasa**dan tek başına ödeme yapamaması ve iki görevlinin gelmesi mizahi olarak ele alınmıştır.

期限切れ まだ大丈夫 母基準 (自好)

Kigengire mada daijōbu haha kijun

Tarihi geçmiş, hala iyi durumda anne ölçütü

Evde bulunan yiyeceklerin son kullanım tarihi geçmesine rağmen, anne hala yiyeceklerin tüketilebilir olduğunu düşünerek israf etmek istememektedir. Aile bireyleri tarafından annenin bu tutumu hoş karşılanmamakta ve eleştirilmektedir.

セルフレジ 母に店員 二人付く (つちのこ)

Serufureji haha ni ten'in futari tsuku

Self kasa anneme görevli iki kişi yaşar

Eserde geçen **セルフレジ** (*serufu reji*) sözcüğü, İngilizce'de **self-cash register** sözcüğüne karşılık gelmekte olup, Türkçe'ye **self kasa** olarak çevrilebilmektedir. Kişi, görevli olmadan makine aracılığıyla kendisi ödeme yapabilmektedir. Ancak eserde, annenin görevli olmadan yapacağı işlemi becerememesi sebebiyle fazladan iki kişiyi meşgul etmesi ele alınmaktadır.

Aşağıda **baba** ile ilgili olarak, babanın unutkanlığı eleştirilmektedir. Bu durum not aldığı yeri de not etmesi şeklindedir. Babanın teknolojiye ayak uydurmaya çalışırken gösterdiği fazla çaba ifade edilmektedir.

パスワード メモの在りかをメモる父 (ウッシ棒)

Pasuwādo memo no arika o memoru chichi

Parola, not aldığı yeri not eden baba

孫の言う「ずっと昔」は二年前 (それこないだじゃん*)

Mago no iu "zutto mukashi" wa ninenmae

Torunun dediği "çok eskiden" iki yıl öncesi

* O, bu aralarda değil mi?

Torunun söylemiş olduğu çok eskiden ifadesi sadece çok kısa zaman öncesi olması eserde ironik bir ifadedir. Yaşlıların ve çocukların dünyalarının farklı olduğu anlaşılmaktadır.

孫に聞く TikTokは 秒針か？（照源爺）

Mago ni kiku TikTok wa byōshin ka?

Toruna sorarım: TikTok, saniye ibresi mi?

Eserde geçen **TikTok** sözcüğü, on beş saniye ile üç dakika arasında değişen çeşitli kısa biçimli videolar yapmak için kullanılan dans, komedi ve eğitim gibi türlerdeki sosyal medya platformudur. **TikTok** platformu hakkında bilgisi olmayan kişi torununa çıkardığı tik tok sesi sebebiyle saniye ibresine benzetmesi esprili olarak dile getirilmiştir. Kuşaklar arasındaki fark göze çarpmaktadır.

ストレッチ始める前のストレッチ （いさやん）

Sutorecchi hajimeru mae no sutorecchi

Esname, başlamadan önce esneme

Yukarıdaki eserde kişi, esneme hareketlerini yapmak için bile esnemesi gerektiğini eleştirmektedir.

Aşağıda yer alan eserler iş hayatı ile ilgilidir. İş hayatındaki patron ve müdürün tutumları eleştirel bir şekilde yer almaktadır. Verimlilik ile ilgili bilgilendirme yapan müdürün, tam tersi şekilde uzun konuşması eserde ironik şekilde dile getirilmekte ve eleştirilmektedir.

「効率」を告げる上司のながばなし （杉田幻覚）

“Kōritsu” o tsugeru jōshi no nagabanashi

"Verimliliği" bildiren müdürün uzun konuşması

先を読み そう言うあなた 今を読み （スチャラカ社員*）

Saki o yome-sō iu anata ima o yome

İleriye gör, diyen sen şu anı gör

* Kaytaran ama sevilen çalışan. Çalışıyor gibi görünüp iş yapmayan ancak zararsız ve sempatik tavırlarıyla iş yerinde sevilen çalışan anlamına gelmektedir.

Patronun veya üstün iş ile ilgili olarak bir sonraki adımı anlaması beklenmektedir. Ancak, eserde bunu söyleyen patron veya müdürün şu anın farkında olması gerektiği ile ilgili eleştiri içermektedir.

出社する 理由は家に 居場所なし （家庭内ヒエラルキー*）

Shussha suru riyū wa ie ni ibasho nashi

İşe gitme sebebim evde yerimin olmaması

İşte çalışan kişi evde (genellikle baba karakteri) kendisine ait bir yerin olmadığından söz etmekte ve işe gitme sebebi olarak bunu ileri sürmektedir. Evden kaçış olarak görülmektedir.

Günlük hayat içerisinde karşılaşılan olaylar ile ilgili eserler aşağıda yer almaktadır. Eleştirilerin unutkanlık, telefon ve yapay zekâ konuları ile ilgili olduğu görülmektedir.

あれだよね そうよあれあれ 老夫婦（おとみさん）

Areda yo ne sō yo are are rōfūfu

O değil mi ya? ... Evet o, o, yaşlı çift

Bir şey anlatmaya çalışan ve onu anlamaya çalışan yaşlı çift arasında sıkça yaşanan bir kesit mizahi olarak ifade edilmiştir. Yaşlı çiftin kendi arasında “o, o” diyerek anlaşma biçimi dile getirilmiştir.

Aşağıda yer alan eserlerde hemen hemen herkes tarafından yaşanan durumlar ifade edilmektedir. Aranılan bir şeyin ne olduğunun hatırlanamaması ele alınmıştır.

探し物 何探すかもすぐ忘れ（山柳）

Sagashi-mono nani sagasu ka mo sugu wasure

Aradığım şey, neyi aradığımı hemen unuttum

パスワード 恐る恐るの 三回目（羽生サム初人）

Pasuwādo osoruosoru no sankai

Parola, korkuyorum korkuyorum üçüncü kez

* Evdeki hiyerarşi.

Parolanın üçüncü kez yanlış girilmesi durumunda hesabın kilitlenmesi ihtimali bulunması sebebiyle yaşanan o gerginliği ifade etmektedir.

久しぶり！目線は名札にさりげなく（現実逃避）

Hisashiburi! Mesen wa nafuda ni sarigenaku

Çoktandır görüşemedik! Bakışlar fark ettirmeden isimlikte

Uzun süredir görüşülmeyen arkadaşın adının unutulması ve karşılaşıldığında samimi bir şekilde konuşmaya başlanmasına rağmen isimliğe bakılarak adının hatırlanmaya çalışılması durumu eleştirilmektedir.

久しぶり 笑顔は出るが名前です（中年アイドル）

Hisashiburi egao wa deruga namaedezu

Çoktandır görüşemedik! Gülümsüyorum ama adın gelmiyor

Bu kısımda yer alan eserler son zamanlarda elden düşürülmeyen telefon ve hemen hemen her alanda yaygın olarak kullanılmaya başlayan **yapay zekâ** ile ilgilidir. Önceden cüzdanı düşürme korkusu bulunurken günümüzde cep telefonu ile temassız ödeme vb. işlemlerin yapılabilmesi nedeniyle cep telefonunun daha önemli olduğu vurgulanmaktadır.

落とせない 昔は財布 今スマホ（山宗雲水）

Otosenai mukashi wa saifu ima sumaho

Düşüremem, önceden cüzdan şimdi telefon

AIに頼んだ仕事を断られ（DX推進派）

AI ni tanonda shigoto o kotowarare

Yapay zekâyâ buyurduğum iş, reddedildim

AIの使い方聞く AIに（七夕するめ）

AI no tsukaikata kiku AI ni

Yapay zekânın, kullanım şeklini soruyorum yapay zekaya

Yapay zekânın yapması için istediği işi yapmaması ve reddedilmesi ile ilgili eser yer almaktadır. Ayrıca, yapay zekânın nasıl kullanıldığının yine yapay zekâya sorulması da esprili bir şekilde dile getirilmektedir. Son zamanlarda her şey için yapay zekâya başvurulması eleştirilmektedir.

Eserlerde Görülen Toplum Eleştirisi

Bu kısımda toplum eleştirisi ile ilgili eserler yer almaktadır. Japon toplumunda görülen dolandırıcılık ile ilgili esere yer verilmiştir. Bu eser, 闇バイト (*yami baito*) olarak adlandırılan, suç işlememiş kişilerin yüksek ücret karşılığında suça karıştırılması şeklindeki *part-time* işi ifade etmektedir. Sosyal medya veya iş ilanları aracılığıyla işe alımlar olmaktadır. Bu sorun özellikle eserin yazıldığı 2024 yılında sıkça görülmektedir.

バイトしろ うかつに言えぬ 今の親 (ピコタン)

Baitoshiro ukatsu ni ienu ima no oya

Part-time çalış, dikkatsizce diyemez şimdiki ebeveynler

Günümüzdeki ebeveynlerin çocuklarına *part-time* çalışmalarını söyleyememelerinden söz edilmektedir. Bunun sebebi olarak ise Japonya'da var olan **karanlık part-time iş** ilanlarının bulunmasıdır. Japonca'da ブラックバイト (*burakku baito*) olarak adlandırılmakta ve son zamanlarda gençler özellikle bu durumdan zarar görmektedirler. Başvuran kişileri suça karıştırma gibi olaylara sebep olmaktadır. Önceki kuşaklarda çalışıp para kazanılması rahatça söylenebilmektedir. Ancak, zamanın ve şartların değiştiği vurgulanmaktadır.

Toplum eleştirisi ile ilgili geçen diğer konu ise; ekonomik sıkıntılar ve yüksek fiyatlar ile ilgilidir.

百均で 300円に 躊躇する (温州みかん)

Hyakkin de 300-en ni chūcho suru

100 yen dükkânında 300 yen'e almaya tereddüt ediyorum

百均 (*Hyakkin*) sözcüğü yaklaşık 100 yen anlamındadır. Japonya'da oldukça yaygın olan 100円ショップ* (*hyakuenshoppu*) dükkanlarını ifade

* Bu dükkanlardan ünlü olanlar ダイソー (*Daisō*), Seria ve Can Do'dur.

etmektedir. Bu dükkanlarda 100 yen'den 300 yen ve 500 yen'e kadar kozmetik, kırtasiye, mutfak eşyaları vb. çeşitli ürünler satılmakta olup, Japonya'da oldukça ünlüdür. Yukarıdaki eser, Japonya'da ekonominin kötüleşmesi ile ilişkilendirilmiştir. Şair, 100 yen'lik ürünlerin satıldığı dükkândan (normalde ucuz olarak kabul edilmesine rağmen) 300 yen'lik ürünü almakta tereddüt etmektedir.

猛暑日は涼を求めて 出社する (冷房天国*)

Mōsho-bi wa ryō o motomete shussha suru

Çok sıcak günlerde serinlik arayarak işe gidiyorum

Evden çalışma imkânı olmasına rağmen, klima kullanmak istemediği için iş yerine giderek serinlemektedir. Elektrik faturasının fazla gelmesini istememektedir.

電気代 あまりの高さに 暗くなる (ゆうぎり)

Denki dai amari no taka-sa ni kurakunaru

Elektrik faturası o kadar yüksek olmasına (içim) kararır

暗くなる (*kuraku naru*) ifadesi “kararmak, karanlık olmak” anlamına gelmektedir. Eserde ise elektrik faturasının fazla olmasıyla tasarruf yapmak için lambaları yakmadan karanlıkta durma anlamına gelmektedir. Aynı zamanda duygusal olarak “için kararması” anlamında kullanılmaktadır.

大衆魚 気付けばこれは 高級魚 (反値上派†)

Taishū-gyo kidzukeba kore wa kōkyūgyo

Halk balığı, fark edince bu lüks balık olmuş

Balık fiyatlarının artmasıyla artık uygun fiyatlı olan balıkların bile lüks hale gelmesi ile ilgili bir eleştiri içermektedir.

オフシール 貼ってる人の 後をつけ (ぶーちゃん)

Ofushīru hatteru hito no ato o tsuke

İndirim etiketi yapıştıran kişiyi takip ediyorum

* Klima cenneti.

† Fiyat artışına karşı olma.

Süpermarkette indirim etiketi yapıştıran mağaza görevlisinin takip edilmektedir. Bu sayede daha uygun fiyatla alışveriş yapılabilmektedir. Yüksek fiyatlar ile ilgili bir eserdir.

物価高 おかずに違ふ父と子と (たもぼん)

Bukkadaka okazu ga chigau chichi to ko to

Yüksek fiyat, yan yemekler farklı baba ve oğulla

Eserde yüksek fiyatlar nedeniyle baba ve çocuğun yan yemekleri farklılık göstermektedir. Baba, kendisi fedakarlıkta bulunarak çocuğuna pahalı yiyecekler alıp yemesini sağlamaktadır.

物価高マスクで凌ぐ美容代 (アルサプア)

Bukkadaka masuku de shinogu biyō-dai

Yüksek fiyat, maskeyle aşarım güzellik masrafı

Kozmetik ürünlerin fiyatının fazla olması nedeniyle maske takarak güzellik masrafından kurtulma ile ilgilidir.

給料に やめてほしいな シニア割 (ヒダユウ)

Kyūryō ni yamete hoshī na shinia wari

Maaşa, (yapmayı) bırakın yaşlı indirim

Yukarıdaki eserde geçen **シニア割 (shiniawari)** sözcüğü **シニア割引 (shiniawaribiki)** sözcüğünün kısaltmasıdır. Japon hükümeti tarafından, 60 yaş üzeri yaşlılara yönelik olarak sinema, ulaşım, restoran vb. yerlerde yapılan indirim uygulamasıdır. Eserde yaşlıların maaşlarındaki düşüş ile ilişkilendirerek Japon hükümetini eleştirmekte ve hoşnutsuzluğunu dile getirmektedir.

あのときに 買っていればと家と株 (平謝員)

Ano toki ni katte ireba to ie to kabu

O zamanlarda, alsam iyiydi ev ve hisse

上がったよ 株か? NISAか? 気温です (かりーらいす)

Agatta yo kabu ka? NISA ka? kiondesu

Artmış ya, Hisse mi? Tasarruf hesabı mı? Sıcaklık

Yukarıdaki eserde artmak anlamında kullanılan **上がった (agatta)** sözcüğü ile mizah sağlanmaktadır. NISA sözcüğü ise; Japonya Bireysel Tasarruf Hesabıdır. *Nippon Individual Savings Account* kısaca **NISA**'dır. Eserde hisse ya da birikimin artması beklenirken, ekonominin kötüleşmesi sebebiyle bireyin yatırım yapamaması ve sadece sıcaklığın arttığından söz etmesi ile ilgilidir.

節約し 行ったハワイで 節約し (かめしろ)

Setsuyaku shi itta Hawaii de setsuyaku shi

Tasarruf ettim, gittiğim Hawaii'de tasarruf ettim

ワイキキの オーシャンビューで カップ麺 (しばまな)

Waikiki no ōshanbyū de kappu men

Waikiki'de okyanus manzarasında hazır erişte

Tasarruf yapılarak gidilen yurt dışı seyahatinde fazla para harcanmak istenmemektedir. Ayrıca, seyahat boyunca da tasarruf yapılması ile ilgilidir. Waikiki sözcüğü, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin Hawaii şehrinde bulunan ve güzel plaja sahip olan turistik bir yerdir. Para harcayarak Waikiki'ye gitmesine rağmen, yemek için fazla para harcamak istememekte ve manzara karşılığında hazır kap erişte (noodle) yemektedir.

「いい値」だね「いいね」と言えぬ 物価高 (独り言)

“Ī-ne” dane “iine” to ienu bukkadaka

“İyi fiyat” diye “beğen” diyemem yüksek fiyatlar

Bu eserde eşsesli sözcük kullanımı görülmektedir. *Iine* şeklinde sesletilen iki sözcük şu şekildedir. İyi fiyat anlamına gelen **いい値** ve beğen anlamındaki **いいね** sözcükleridir. Yüksek fiyatlar eleştirilmektedir.

ワンコイン グルメランチが 懐かしい (ワクワク感をもう一度)

Wan koin gurume ranchi ga natsukashī

Tek madeni para, gurme yemeğini özlüyorum

ワンコイン (wankoin) sözcüğü, tek madeni parayı ifade etmektedir. Japonya'da en büyük madeni para 500 yen'dir. Eserde, sadece tek bir madeni para ile (500 yen) önceden gurme lezzetinde yemeklerin

yenildiğinden ve o günlerin özlediği belirtilmektedir. Ancak, eserde son zamanlarda ucuz yemeğin olmamasından (500 yen) ve yüksek fiyatlardan şikayetçi olunmaktadır.

1000円のランチも今は 庶民食（お小遣い3万円パパ*）

1000-en no ranchi mo ima wa shomin-shoku

1000 Yen'lik yemek de şimdi halk yemeği

Önceki eserde ifade edildiği gibi önceleri **500 yen'e** gurme lezzetinde güzel yemekler yenilebilmektedir. Ancak, yakın zamanlarda **1000 yen** ödenen yemeğin bile lezzetli olmadığı halk yemeği (sıradan) yemek olduğu ifade edilmektedir. Bu eserde, yüksek fiyat artışlarının yemek sektörüne de yansıdığı görülmektedir.

Ekonominin kötüleşmesi ile market raflarında son kullanma tarihi yaklaşan gıda ürünleri ve stokları eritmek için fazla indirim yapılan gıda ürünlerinin alınması ve bu ürünlerden yemek yapılması ile ilgili eserler yer almaktadır. Ucuza satılan bu gıda ürünlerinin alınmasını ironik olarak ekonominin kötü olmasından kaynaklı değil sürdürülebilirlik ve israfı önlemek açısından yapıldığı ifade edilmektedir.

見切り品 ぜんぶ入れれば サステ鍋 （鍋っていいね）

Mikiri-hin zenbu irereba sasute nabe

İndirimli ürün, hepsini koyunca sürdürülebilir tencere

Eserdeki **サステ鍋 (sasute-nabe)** sözcüğü Türkçe'ye **sürdürülebilir tencere** olarak aktarılabilir. **鍋 (-nabe)** sözcüğü Japonca'da **tencerede** yapılan sıcak yemek anlamındadır. Eserde ucuz ürün almak, ironik olarak **sürdürülebilir yaşam** olarak düşünülmektedir.

見切り品 取り合いしたら 夫の手（しん爺）

Mikiri-hin toriai shitara otto no te

İndirimli ürün, kapışırken kocamın eli

Markette alışveriş yaparken indirimli ürün için kapışan kadının, kocasının eline çarpması da mizahi olarak durumu dile getirmektedir. Bu durumda aile bireylerinin her ikisinin de indirimli ürün alma yarışı içinde bulunduğu görülmektedir.

* Harçlığı 30.000 Yen olan baba.

見切り品 今日も貢献 フードロス (SDGs貢献隊)

Mikiri-hin kyō mo kōken fūdorusu

İndirimli ürün, bugün de katkı sağladım israfı önlemede

Aşağıda **pirinç kıtlığı** ile ilgili eserler yer almaktadır. Japonya'da 2024 yılı içinde başlayan ve günümüzde de (2025) yılında da halen devam etmekte olan **pirinç kıtlığı** sorunu ile ilgilidir.

米不足やっとみつけてひとめぼれ (ふれおかさん)

Komebusoku yatto mitsukete hitomebore

Pirinç kıtlığı, sonunda bulabildim hitomebore

Pirinç kıtlığı sebebiyle **ひとめぼれ** (*hitomebore*) cinsi pirincin zor bulunması ile ilgilidir.

米がない チャンス到来 ダイエット (みえこ山)

Kome ga nai chansu tōrai daietto

Pirinç yok, fırsat geldi diyet (yapmaya)

下がらない 米の値段と 血糖値 (ばんのすけ)

Sagaranai kome no nedan to kettō-chi

Düşmüyor pirincin fiyatı ve kan şekeri (seviyesi)

面くらう 米の高値に 麵喰らう (ロンちゃん)

Menkurau kome no takane ni menkurau

Şaşıyorum, pirincin yüksek fiyatına erişte yiyorum

Eserin ilk ve son kısımlarında eşsesli sözcük kullanılarak mizah sağlanmıştır. Bunlar; *menkurau* şeklinde sesletilen **面くらう** ve **麵喰らう** sözcükleridir. **面くらう** sözcüğü şaşırmak anlamında olup, **麵喰らう** ise; erişte yemek anlamındadır. Eserde pirinç kıtlığının olması sebebiyle artan pirinç fiyatları, insanların pirinç yerine erişte yemeğe yönelmesine yol açmıştır. Aşağıdaki eser de **pirinç** yerine **erişte** tüketilmesi ile ilgilidir.

米不足 お米屋さんも 麵食らう (ハイ爺)

Komebusoku o kome-ya-san mo men kurau

Pirinç kıtlığı: Pirinç dükkanları bile erişte yiyor

Eserlerde pirinç kıtlığı yaşandığı ve pirinç bulmanın zor olduğu ifade edilmektedir. Özellikle *hitomebore* cinsi pirincin zor bulması dile getirilmektedir. Eserde Japon hükümeti, Japonların ana gıda maddesi olan pirinci temin edememesi eleştirilmektedir. Pirinç bulamayan halk erişteye yönelmiştir. Pirinç dükkanlarının bile erişte yediği vurgulanmaktadır. Ayrıca, pirinç olmaması diyet yapma fırsatı olarak görülmektedir.

Aşağıda yer alan eserler Japonya'da **yeni banknot basımı** ile ilgilidir. Japonya'da **2024*** yılı içinde yeni banknotlar basılarak piyasaya sürülmüştür. **1.11.2004** tarihinden itibaren **3.07.2024** tarihinde kadar kullanılan Japon banknotlardaki değişiklikler aşağıdaki şekildedir. 10.000 Yen banknotunda yer alan **福沢諭吉 (Fukuzawa Yukichi)**'nin yerine **渋沢栄一 (Shibusawa Eiichi)**, 5.000 Yen banknotundaki **樋口一葉 (Higuchi Ichiyō)**'nun yerine **津田梅子 (Tsuda Umeko)**, 1.000 yen banknotundaki **野口英世 (Noguchi Hideyo)**'nun yerine ise; **北里柴三郎 (Kitasato Shibasaburō)**'nun resimleri ile değiştirilmiştir. Eserlerde dönemin önemli olaylarına yer verilmeyle birlikte nakit kullanımının azalması ve nakitsizlik ile ilgili eserlerin fazla olduğu görülmüştür. Kredi kartlarının kullanımı ve çeşitli uygulamalar üzerinden ödeme yapılması nedeniyle nakit kullanımı büyük ölçüde azalmıştır. Dolayısıyla yeni çıkan banknotun ele geçmemesi veya ele geçmesi durumunda da harçlık veya hastane/ muayene masrafı olarak kullanılması ifade edilmektedir.

渋沢を出したくないと 渋る妻 (すぎやん)

Shibusawa o dashitakunai to shiburu tsuma

Shibusawa'yı çıkarmak istemiyorum diye isteksiz eş

Yukarıdaki eserde yer alan **渋沢 (Shibusawa)** sözcüğü **10.000** yen banknotunun üzerindeki **渋沢栄一 (Shibusawa Eiichi)**'dir. Eser, Japonya'da en büyük banknot olan **10.000** yen'i kocasına harçlık olarak vermek istemeyen hanımı ile ilgilidir. Hanımın kocasına para vermek istememesi eleştirilmektedir.

* Yeni banknotlar, 3 Temmuz 2024 tarihinde basılarak, piyasaya sürülmüştür.

新札は 診察代へと 消えてゆき (みみけい)

Shinsatsu wa shinsatsu-dai e to kiete yuki

Yeni banknot, muayene ücretiyle kaybolur gider

Yukarıdaki eserde geçen eşsesli sözcükler mizahı sağlamaktadır. Bu sözcükler *shinsatsu* şeklinde sesletilen, yeni banknot anlamına gelen **新札** (*shinsatsu*) ve muayene ücreti **診察代** (*shinsatsudai*) sözcüğü içinde geçen muayene anlamındaki (**診察**) sözcüğüdür. Yeni banknotun çıkmasına rağmen, şair hastalık sebebiyle banknotun, muayene ücreti ile hemen kaybolup gitmesini eleştirmektedir.

新札の 顔に無縁の キャッシュレス (陽気妃)

Shinsatsu no kao ni muen no kyasshuresu

Yeni banknottaki resme ilgisiz , nakitsizim

Ayrıca para ile ilgili eserlerde **nakitsiz** sözcüklerinin de sıkça yer aldığı görülmektedir. **Temassız ödeme, Qr kodu ile ödeme** veya **çeşitli uygulamalar** üzerinden alışveriş sırasında ödeme yapılması sebebiyle, çoğu kişinin **nakitsiz** olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla **yeni banknotun** üzerindeki Japon tarihinde önemli yere sahip olan kişilerin resmi ile karşılaşamama esprili bir şekilde ele alınmaktadır.

新札と 対面できぬ キャッシュレス (みらいむ)

Shinsatsu to taimen dekinu kyasshuresu

Yeni banknotla karşılaşamıyorum, nakitsizim

キャッシュレス 影薄くなる 偉人達 (北鎌倉人)

Kyasshuresu kage usuku naru ijin-tachi

Nakitsiz, gölgeleri silikleşen yüce insanlar

久々に キャッシュを使う 初詣 (Pay太郎)

Hisabisa ni kyasshu o tsukau hatsumōde

Uzun zaman sonra nakit kullanırım, (yılın ilk) tapınak ziyareti

お年玉 そろそろきたか キャッシュレス (恒じいじ)

Otoshidama sorosoro kita ka kyasshuresu

Yılbaşı harçlığı hemen geldi mi, nakitsizim

Günlük yaşam içinde nakitsiz olarak yaşamı sürdürmesine rağmen, yeni yıl gelmesi sebebiyle çocuk veya torunlara yılbaşı harçlığı verilmesi ve yeni yılın ilk günü (1 Ocak) yapılan ilk tapınak ziyaretinde de nakit paraya ihtiyaç duyulması da nakit kullanımının gerektiğini göstermektedir.

Sonuç

Edebi eserler, yazıldıkları dönemin özelliklerini yansıtan bir ayna görevi üstlenmektedir. Bu çalışmada 2024 yılı içinde yazılan ve 2025 yılında ilan edilen senryū eserlerine yansıyan Japonya'daki gündelik yaşam içinde birey ve toplum eleştirisi görülen eserler analiz edilmiştir. Derlenen en iyi 100 eser içerisinde birey ve toplum eleştirisi içeren 60 eserin bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu eserlerin, kişinin kendisi, aile hayatı, iş hayatı, Japonya'nın ekonomik sıkıntıları ,yaşanılan pirinç kıtlığı sorunu, yeni banknot (kâğıt para) basımı,Japon ünlü beyzbol oyuncusu Ōtani Shōhei (大谷 翔平), yapay zekâ (AI) konularından oluştuğu görülmektedir.

Eserlerde birey ve toplum eleştirisi olmak üzere iki tür eleştirinin yapıldığı tespit edilmiştir. Birey eleştirilerine bakıldığında kişinin kendisini eleştirdiği eserler bulunmaktadır. Kişinin kendi yaşamı ile ilgili olarak kişi isimlerini unutmaması vb. unutkanlık yaşaması ile sportif olmamasını eleştirmektedir. Güncel konu olarak geçen yapay zekâ ile ilgili olarak, yapay zekâ kullanımına ayak uyduramaması ve isteklerinin yapılmaması ifade edilmektedir.

Kendisi dışında yapılan birey eleştirilerine bakıldığında, aile bireyleri ile ilgili yazılan eserlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Aile bireyleri olarak, ebeveyn, anne, baba, hanım, çocuk, torun sözcüklerinin geçtiği eserler bulunmaktadır.

Anne ve baba ile ilgili eserlerde ebeveynlerin dönemden geri kaldıkları, teknolojiyi takip edemedikleri tespit edilmiştir. Çocuklar tarafından ebeveynlerin bu davranışları eleştirilmektedir.

Hanım ile ilgili eserlerde ise, hanımın otoriter ve sert bir tutum içinde olduğu anlaşılmaktadır. Aile harcamalarını elinde tutması, yemek

yapmaması, kocasını gelecek planlarına dahil etmemesi ile ilgilidir. Kocasından, hanımın bu davranışlarının esprili bir şekilde eleştirdiği görülmektedir.

Çocuk ve torun ile ilgili olarak açık bir şekilde kuşak çatışmasının yaşandığı anlaşılmaktadır. Çocuğun aile bireylerine (özellikle babaya) karşı tepkisiz tavırları ve iletişimsizliği eleştirilmektedir.

Toplum eleştirisi ile ilgili eserler incelendiğinde, ekonomik sıkıntılar, pahalılık, pirinç kıtlığı sorunu konularının bulunduğu saptanmıştır. Japon ekonomisinin kötüleşmesi, önceden alınan ucuz yemeklerin şimdi pahalılaşması ve marketlerden indirimli ürünlerin takip edilmesinden anlaşılmaktadır.

Japonya'da popüler durumlar da eserlerde yer almaktadır. Bu konu ile ilgili olarak yeni banknot basılmasına rağmen nakit kullanımının az olması sebebiyle yeni banknotlarla karşılaşamaması konusu yer almaktadır.

Kaynakça

- Arı, B. (2015). Âşık Şiirinde Toplumsal Eleştiri/Social Criticism in Minstrel Poetry. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 262-284.
- Bōjō, T., Yasumi, R., ve Higashi, N. (2016). 50 sai Kara Hajimeru Haiku Senryū Tanka no Kyōkasho: Kihon to Miryoku o Yasashiku kaisetsu, Tsuchiya Shoten, Tokyo
- Doğan, G. (2022). Korona Virüs Algısının Japon Kısa Şiiri Senryūlardaki Yansıması-Beyaz Yakalı Senryū Eserleri Üzerinden. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (53), 81-101.
- Dogan, G. (2025). Japanese Short Poem Senryū's: A Perspective from the "Superiority Theory of Humor". *European Scientific Journal, ESJ*, 21(14), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n14p1>
- Hayashi, S., Aizawa, M., Oshima, M., & Shinozaki, K.(2008). *Reikai shin kokugo jiten* (7th Ed.), Tokyo: Sanseido
- Ito, T. ve Shiro, S. (2014). "Shirubā Senryū Ni Miru Nihon No Kōrei-Sha No Shinshō Fūkei" *Nihon Kenkyū, Kankoku gaikokugodai gakkō Nihon kenkyūjo*, pp. 181 - 204.
- Ito, T. (2016). "Osōshiki senryū ni miru goi hyōgen to Shinshō Fūkei no ichidanmen", *Ilbon-yeongu*, (81), 201-224.

- Ito, T. (2019). “Hōmuresu senryū ni miru goi hyōgen to Shinshō Fūkei no ichidanmen”, *Nihongo Nihonbungaku Kenkyū* 108, 129-149.
- Sueyoshi, M. (2019). Tekisuto Mainingu Nyūmon Excel to KHCoder de Wakaru Dētā Bunseki, Kabushiki Kaisha Ohmsha
- Sugiyama, S. (2011). Kyō Kara Hajimeru Gendai Senryū Nyūmon, Yūraku Shuppansha
- Sugiyama, S., (2020). Tanoshiku jōtatsu dekiru senryū nyūmon hyōgen no kotsu 50 Kotsu ga waku hon! Mates Publishing
- Nihon Kokugo Daijiten*, Elektronik sözlük. <https://kotobank.jp/> (E. T. 10.11.2025)
- <https://sozluk.gov.tr/> (E. T. 10.11.2025)

How is idealism reflected in the main characters of *The Great Gatsby* and in what ways they portray the ideals of the American dreams in the roaring 20s?

Hong Yu Connie Au*

Duru Güzel

1. Introduction

F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby* (1925) is widely regarded as one of the most significant criticisms of the American Dream in twentieth-century literature. The novel, which was written during the Jazz Age, accurately depicts the paradoxes of America in the 1920s: a time of unprecedented economic growth, extravagant displays of wealth, and new social freedoms, but also of moral decay, class conflict, and disillusionment (Brucoli, 2002; Churchwell, 2012). Fitzgerald utilizes the lives of his protagonists to explore the nature of idealism and the evolving definition of the American Dream, situating his story in this world of excess and consumerism.

The American Dream has historically represents the belief that anyone, regardless of birth or class, can achieve success and upward mobility through personal effort, determination, and ambition. It stands not only material wealth but also the ideals of freedom, equality, and self-improvement (Cullen, 2003). Fitzgerald, however, presents a version of the dream that has been corrupted by materialism and distorted into an obsession with wealth and status. The dream in *The Great Gatsby* is no longer centers on individual moral effort or genuine fulfillment, but rather on pursuing shallow symbols of success—fancy cars, extravagant parties,

*Gaziantep University <https://orcid.org/0000-0003-4574-9763>

and social recognition—that ultimately result in emptiness and despair (Bewley, 1954; Tyson, 2006).

The characters in the book represent different facets of this corrupted dream. Jay Gatsby embodies the quintessential dreamer, striving to transform himself from the impoverished James Gatz into a wealthy, glamorous man capable of winning back Daisy Buchanan. His idealism lies in his unwavering belief in reinvention and the possibility of reclaiming a perfect past (Lehan, 1990). However, Gatsby's fantasy is fatally flawed since it is based on the idea that wealth can restore lost time and remove social obstacles in addition to delusions about Daisy's love (Fitzgerald, 1992). Another element of the dream is the blending of romance with material comfort, which Daisy herself embodies. She is a symbol of both corruption and allure since, to her, security and love are inextricably linked to wealth and prestige (Lewis, 2017). Nick Carraway, the narrator, provides a more reflective perspective. His Midwestern values allow him to critique the superficiality of East Coast society, yet even he is drawn into the glamour of wealth and power before ultimately retreating in disillusionment.

Fitzgerald offers a multifaceted indictment of the American Dream through these individuals. Gatsby's dream, though pure in its devotion, is unrealistic and unattainable because it denies the realities of class, time, and human imperfection. Daisy's dream is shallow and self-serving, exposing how the pursuit of wealth often overrides sincerity and loyalty. Nick's disillusionment suggests that even those who recognize the dream's corruption cannot remain immune to its seductions. Collectively, these personalities show the conflict between hope and futility, ambition and limitation, and idealism and reality (Prigozy, 2002).

This study investigates the role of idealism in *The Great Gatsby* and examines how F. Scott Fitzgerald employs his characters to interrogate the transformation and eventual disintegration of the American Dream. The analysis concentrates on three interrelated dimensions. First, it explores how Gatsby, Nick, and Daisy conceptualize and pursue their respective ideals, illuminating the diverse forms that dream-making assumes within the narrative. Second, it considers the extent to which these pursuits are shaped and constrained by structures of social class, gender, and materialism, thereby situating individual aspirations within broader cultural and economic contexts. Third, it highlights the critical perspective that emerges from the novel regarding the corruption and commodification

of American ideals during the 1920s, a decade marked by prosperity, excess, and disillusionment. In doing so, the study positions *The Great Gatsby* as both a reflection and a critique of the contradictions inherent in the American Dream. By situating the novel within its historical and cultural context, the article will argue that Fitzgerald not only portrays the decline of the American Dream but also raises timeless questions about the boundaries of human ambition, the dangers of delusion, and the consequences of conflating success with material wealth.

1.1. Idealism in Literature and *The Great Gatsby*

Idealism, as a philosophical concept, refers to the pursuit of an imagined or perfected state of being, often contrasted with the imperfection of lived reality. It reflects humanity's tendency to strive toward ideals—whether of truth, beauty, morality, or success—that may not be fully attainable within the limits of real-world conditions (Benson, 2008; Abrams, 1999). In literature, idealism is most often revealed through the struggles of characters, the depiction of social norms, and the conflicts between aspiration and reality. Characters are typically portrayed as striving toward goals that promise transcendence or fulfillment, even as they encounter obstacles, contradictions, and ethical dilemmas along the way (Tyson, 2006).

In *The Great Gatsby*, Fitzgerald presents idealism not as a vision of a flawless world, but as a force that shapes and distorts human lives. His characters embody different forms of idealism: Jay Gatsby's relentless pursuit of a romanticized past with Daisy, Nick Carraway's moral reflection and search for authenticity, and Daisy Buchanan's idealization of wealth and comfort as measures of stability (Lehan, 1990; Prigozy, 2002). Each character aspires toward an "ideal" that is either impossible to achieve or fundamentally corrupted by the materialism of the age. Rather than offering readers an escape into perfection, Fitzgerald's narrative exposes the difficulties and contradictions of idealism within a society dominated by class hierarchies, greed, and superficial values (Bewley, 1954; Brucoli, 2002).

This conflict highlights an essential purpose of idealism in literature: it emphasizes the contradiction between ambition and actuality rather than just illustrating ideal states. By presenting characters who fail to realize their ideals, Fitzgerald prompts readers to reflect on their own values, ambitions, and the nature of success. The impossibility of Gatsby's dream,

for instance, becomes a cautionary tale about the dangers of clinging to illusions (Churchwell, 2012). It also serves as a reminder to readers of the universal human need to dream bigger than one's own situation, even if it means sacrificing much of oneself (Lewis, 2017).

Thus, idealism serves as both a critique and a mirror in *The Great Gatsby*, reflecting both the universal human need to find purpose, optimism, and improvement in an imperfect world, as well as criticizing the perversion of the American Dream during the Jazz Age. Fitzgerald's novel is not just a tale of its era but also a reflection on the necessity and boundaries of idealism itself, since his characters tragically represent the divide between what people desire and what reality permits (Mizener, 1965; Tyson, 2006).

1.2. The Concept of American Dreams

The American Dream traditionally refers to the belief that any individual, regardless of social background, can achieve success through determination, ambition, and hard work. It highlights principles that are fundamental to the American national identity, including freedom of choice, equality of opportunity, and personal growth. As James Truslow Adams famously defined in *The Epic of America* (1931), the American Dream is “that dream of a land in which life should be better and richer and fuller for everyone, with opportunity for each according to ability or achievement.” In this sense, the Dream is inherently tied to ideals of self-reliance, social mobility, and moral integrity.

In *The Great Gatsby*, however, Fitzgerald portrays a distorted and corrupted version of this Dream. The novel is set in the 1920s, during the Jazz Age—a period marked by rapid economic growth, consumerism, and the loosening of social conventions. The post-war prosperity created unprecedented opportunities for wealth accumulation, yet it also fostered inequality, moral decline, and disillusionment. As Bruccoli (2002) notes, Fitzgerald's fiction captures the paradox of the decade: a culture outwardly defined by glamour and excess but inwardly hollowed by greed and superficiality. For many, success was determined by material wealth rather than moral qualities.

This cultural transformation is reflected in the characters of the novel. Jay Gatsby represents the pursuit of the Dream through relentless ambition and self-invention, yet his vision is rooted in illusion and his desire to

reclaim an idealized past. Daisy Buchanan embodies the social elite's materialism and detachment, revealing how privilege and status corrupt the very notion of aspiration. Tom Buchanan, in contrast, symbolizes entitlement and the inherited wealth that undermines the idea of equal opportunity. Even Nick Carraway, the novel's moral compass, acknowledges by the end that the Dream has lost its purity, corrupted by the "foul dust" of greed and deception.

Fitzgerald contrasts the original principles of ambition, hope, and self-improvement with the pervasive greed, dishonesty, and materialism of his characters. This dissonance ultimately leads to tragedy, as Gatsby's dream collapses under the weight of reality and social barriers. Tanner (2000) contends that in addition to exposing the Dream's impossibility, the book also criticizes its commercialization in a culture that values material goods over moral principles. In this sense, *The Great Gatsby* exposes the demise of idealism as well as the disastrous results of chasing a dream that is separated from its moral underpinnings.

2. Jay Gatsby's Idealism: The Pursuit of Self-Reinvention and the American Dream

The protagonist of Fitzgerald's book, Jay Gatsby, embodies the American Dream in its most ambitious yet precarious form. Born as James Gatz to impoverished farmers in North Dakota, he transforms into the affluent and mysterious Jay Gatsby, representing the idea that anybody can succeed with hard work and ambition, no matter where they come from. The self-made myth at the core of the American Dream is reflected in Gatsby's journey from poverty to wealth. However, Gatsby's ascent is inextricably linked to delusion, obsession, and illegal activity, which complicates his symbolic function and goes against the conventional view of upward mobility through integrity and hard effort.

Gatsby's wish to reunite with Daisy Buchanan, whom he romanticizes and identifies with perfection, lies at the core of his dream. Gatsby's desire is both temporal and material; he believes that his fortune and social standing will allow him to go back in time. His conviction that "Can't repeat the past? Why of course you can!" (Fitzgerald, 1992, p. 110) reveals both the intensity of his hope and the impossibility of his goal. As Bewley (1954) argues, Gatsby's faith in recovering a lost ideal reflects the

corruption of the American Dream, where aspiration becomes “a romantic readiness for the impossible.”

The green light at the end of Daisy’s dock is the most significant symbol of Gatsby’s longing. Gatsby views it as a symbol of both his own fulfillment—his longing for Daisy—and the greater promise of the American Dream, which holds that prosperity and happiness are achievable through hard work. Yet the light is always distant, elusive, and unattainable. As Nick reflects, “Gatsby believed in the green light, the orgastic future that year by year recedes before us” (Fitzgerald, 1992, p. 180). This metaphor of perpetual striving captures the paradox of the Dream: it inspires hope but continually withdraws from reach. As Fiedler (1960) observes, the green light functions as “the final illusion” that keeps Gatsby pursuing an unattainable horizon.

Ultimately, Gatsby’s tragic end illustrates the destructive nature of this corrupted dream. Wrongly blamed for Myrtle’s death and abandoned by the society he tried to enter, Gatsby dies clinging to his illusions. His demise underscores Fitzgerald’s critique of the Dream: while it promises freedom and self-realization, in practice it is undermined by class divisions, materialism, and moral decay. Gatsby's fate is not just personal, but also symbolic, according to Brucoli (2002), who states that "his tragedy is the tragedy of the American Dream itself, corrupted by greed and false values."

Gatsby’s story thus dramatizes the central tension of the novel: the enduring appeal of idealism against the crushing reality of social boundaries and moral emptiness. His life demonstrates how the American Dream, once rooted in hope and ambition, has been reshaped into a pursuit of wealth and illusion, leaving behind both disillusionment and destruction.

3. Daisy Buchanan’s Idealism: The American Dream’s Hollow Promise

Daisy Buchanan embodies the materialistic and hollow dimension of the American Dream. To Jay Gatsby, she is the idealized woman who represents not only love but also wealth, privilege, and social acceptance. Gatsby views Daisy as ideal because of her beauty, charm, and prestige, but as the story progresses, it becomes clear that she is emotionally shallow and superficial, putting stability and comfort before genuineness and passion.

Daisy's choices highlight the emptiness at the core of the American Dream. Although she shares a romantic past with Gatsby, she ultimately rejects his devotion in favor of the stability offered by her wealthy husband, Tom Buchanan. As critics such as Cowley (1951) argue, Daisy is not merely an individual character but a symbol of the Dream's corruption: "the golden girl who seems to embody perfection, but who in reality stands for the allure of money and social privilege." Her choice to stay with Tom serves as an example of how money and social standing may triumph over morality and love.

Her most telling line, spoken to Nick about her daughter – "I hope she'll be a fool – that's the best thing a girl can be in this world, a beautiful little fool" (Fitzgerald, 1992, p. 21) – underscores her cynicism. This remark reflects Daisy's awareness of the constraints of her gender and class. Yet rather than challenge those constraints, she embraces passivity and superficiality as survival strategies. As Tyson (2006) observes, Daisy represents both the victim and the perpetrator of patriarchal capitalism, embodying the way women's roles are confined within wealth and appearance.

Daisy's retreat into wealth after Gatsby's death cements her symbolic role in the novel. She does not attend his funeral nor take responsibility for Myrtle Wilson's death, which she indirectly causes. Instead, she and Tom withdraw "back into their money and their vast carelessness" (Fitzgerald, 1992, p. 179). This indifference illustrates the novel's critique of the American Dream: the wealthy elite are insulated from consequences, while dreamers like Gatsby pay the ultimate price. Trilling (1950) emphasizes that Daisy's behavior exemplifies the "irresponsible privilege" at the core of Fitzgerald's social criticism.

Fitzgerald reveals the moral emptiness that lies beneath the appeal of wealth and prestige through Daisy. She seems to be the object of Gatsby's desire, but her failure to share his ideals exposes the fatal power of a materialistic dream. Daisy is therefore the embodiment of the "empty promise" of the American Dream: brilliant on the outside but hollow on the inside.

4. Nick Carraway's Idealism: Disillusionment and the American Dream

Nick Carraway, the narrator of *The Great Gatsby*, begins the novel as an optimistic and ambitious young man from the Midwest. Coming from what he calls a "well-to-do family" (Fitzgerald, 1992, p. 3), he moves to New York in search of success and opportunity, embodying the same values of hard work and individual ambition that lie at the heart of the traditional American Dream. Initially, he is fascinated by the glamour of Gatsby's lifestyle and the wealthy society of East Egg and West Egg, seeing them as symbols of the possibility of reinvention and success.

However, as the narrative progresses, Nick's perspective changes. His encounters with Tom and Daisy Buchanan, Jordan Baker, and even Gatsby himself reveal the corruption, dishonesty, and superficiality beneath the glittering façade of wealth. As Bloom (2010) notes, Nick undergoes a "moral awakening," realizing that the pursuit of wealth has eroded sincerity and integrity in society. He becomes increasingly disillusioned as he witnesses Gatsby's obsessive dream destroyed by the carelessness of the wealthy elite.

Nick's disillusionment is captured in his reflection: "Gatsby turned out all right at the end; it was what preyed on Gatsby, what foul dust floated in the wake of his dreams that temporarily closed out my interest in the abortive sorrows and short-winded elations of men" (Fitzgerald, 1992, p.2). This reveals that while Gatsby's dream is noble in its intensity, it is ultimately corrupted by the materialism and moral emptiness of those around him. As Trilling (1950) points out, Nick represents "the moral center" of the novel, offering a critique of a society where the Dream has been reduced to the pursuit of wealth and social status.

By the end, Nick rejects the false values of the East Coast elite. He decides to return to the Midwest, symbolically distancing himself from the corruption of the American Dream. His farewell judgment of Tom and Daisy – that they are "careless people" who "smashed up things and creatures and then retreated back into their money" (Fitzgerald, 1992, p. 179) – underscores his realization that the pursuit of wealth and privilege brings destruction rather than fulfillment.

Nick's final reflections also tie back to the ideals instilled in him by his father: "Whenever you feel like criticizing anyone... just remember that all

the people in this world haven't had the advantages that you've had" (Fitzgerald, 1992, p. 1). This line serves as a frame for the entire narrative, emphasizing both empathy and awareness of inequality. Yet, by the conclusion, Nick has realized that advantage and privilege do not create happiness or virtue. Instead, they have led to moral decay and the destruction of Gatsby's dream.

In this way, Nick symbolizes the post-World War I generation's general disillusionment, which Fitzgerald describes as a generation that finds it difficult to balance high ideals with the superficial realities of a materialistic world. As Lehan (1990) argues, Nick's retreat to the Midwest signals a rejection of the East as the center of opportunity, instead presenting it as a place where dreams are corrupted rather than achieved.

5. The Collapse of Idealism and the American Dream

In *The Great Gatsby*, F. Scott Fitzgerald presents idealism and the American Dream not as promises of fulfillment, but as illusions that ultimately collapse. Each of the main characters embodies a different version of the Dream, yet none achieve true happiness or contentment. Gatsby believes in self-reinvention, transforming from James Gatz into Jay Gatsby in an attempt to win back Daisy and prove that one can "repeat the past" (Fitzgerald, 1992, p. 110). Daisy, however, represents the materialist side of the Dream, placing wealth and social position above genuine love or moral responsibility. Nick, at first enchanted by the glamour of East Coast society, seeks meaning and authenticity, but by the end, he abandons New York entirely, disillusioned by the corruption he has witnessed. As Tyson (2006) notes, the novel reveals how the American Dream has been "hollowed out by its materialist obsession," leaving characters spiritually bankrupt.

The tragic fates of the characters illustrate this failure. Gatsby dies, still clinging to his vision of a perfect future with Daisy; Daisy retreats to her marriage with Tom, valuing comfort over love; and Nick returns to the Midwest, rejecting the false values of the East. As Bewley (1954) argues, Fitzgerald depicts the Dream as "a nightmare of moral emptiness," where ambition and desire are continually thwarted by greed and social inequality.

The Valley of Ashes and Dr. T.J. Eckleburg's eyes, two of the book's most potent symbols, support this criticism. The Valley of Ashes, a gray

wasteland between West Egg and New York City, represents the moral decay and despair underlying the wealth of the Eggs. It is the space where Myrtle Wilson dies, further underscoring its association with destruction and hopelessness. Overlooking this wasteland are the giant, fading eyes of Dr. T.J. Eckleburg, painted on a billboard. George Wilson interprets them as the “eyes of God” (Fitzgerald, 1992, p. 160), but their emptiness suggests the absence of moral guidance in a society dominated by money and selfishness. As Lehan (1990) observes, the eyes act as a “mockery of spiritual authority,” highlighting the vacuum of values in the Jazz Age.

Together, these symbols show that the American Dream, when pursued without honesty, morality, or a sense of community, leads only to emptiness and destruction. Gatsby’s green light, once a symbol of hope, becomes unattainable, just as the Dream itself recedes endlessly. In this way, Fitzgerald critiques not only the failure of individual characters, but also the broader cultural myth of the American Dream as an achievable path to happiness.

6. Conclusion

In conclusion, *The Great Gatsby* presents a powerful critique of idealism and the American Dream, showing how the pursuit of unattainable ideals leads to disillusionment, moral decay, and tragedy. Fitzgerald examines various aspects of idealism through the characters of Nick Carraway, Daisy Buchanan, and Jay Gatsby. Gatsby believes in self-reinvention and the potential to reclaim the past, while Nick is ultimately disillusioned with the shallowness of East Coast society. Daisy is also attached to wealth and social security. Ultimately, the novel suggests that the American Dream, as it was popularly understood in the 1920s, is hollow and destructive, as unattainable as the green light at the end of Daisy’s dock (Fitzgerald, 1992).

Fitzgerald’s portrayal of the collapse of idealism serves as a cautionary tale about the dangers of chasing illusions and prioritizing wealth and social status over honesty and integrity. Critics such as Bewley (1954) argue that Gatsby embodies “a corruption of the original American dream,” while Lehan (1990) emphasizes that the novel captures the “disintegration of moral values” in a culture consumed by materialism. Tyson (2006) likewise notes that Fitzgerald’s novel illustrates how a dream rooted in material success inevitably leads to emptiness rather than fulfillment.

As such, *The Great Gatsby* remains a timeless reflection on the illusions of the American Dream and the ultimate failure of idealism in the face of societal corruption. Its enduring relevance lies in its warning: that ambition without moral grounding leads not to happiness, but to loss, emptiness, and destruction.

References

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms* (7th ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Adams, James Truslow.(1931). *The Epic of America*. Boston: Little, Brown.
- Bewley, M. (1954). Scott Fitzgerald's Criticism of America *Sewanee Review*, 62 (2), 223–246.
- Bloom, H. (2010). *F. Scott Fitzgerald's The Great Gatsby: Bloom's Modern Critical Interpretations*. New York: Infobase Publishing.
- Brucoli, M. J. (2002). *Some Sort of Epic Grandeur: The Life of F. Scott Fitzgerald*. University of South Carolina Press.
- Churchwell, S. (2012). *Careless People: Murder, Mayhem, and the Invention of The Great Gatsby*. London: Virago.
- Cowley, M. (1951). *Fitzgerald: The Romance of Money*. Viking Press.
- Cullen, J. (2003). *The American Dream: A Short History of an Idea that Shaped a Nation*. New York: Oxford University Press.
- Fiedler, L. (1960). *Love and Death in the American Novel*. New York: Criterion.
- Fitzgerald, F. S. (1992). *The Great Gatsby*. New York: Scribner
- Lehan, R. (1990). *The Great Gatsby: The Limits of Wonder*. Boston: Twayne Publishers.
- Lewis, R. W. B. (2017). *The American Adam: Innocence, Tragedy, and Tradition in the Nineteenth Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mizener, A. (1965). *The Far Side of Paradise: A Biography of F. Scott Fitzgerald*. Boston: Houghton Mifflin.
- Prigozy, R. (2002). *The Cambridge Companion to F. Scott Fitzgerald*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanner, T. (2000). *City of Words: American Fiction, 1950–1970*. Cambridge University Press.
- Trilling, L (1950). *The Liberal Imagination*. New York: Viking.
- Tyson, L. (2006). *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*. New York: Routledge.

The knowledge of god in Abrahamic religions that guide literature

*Nurcan Bekil akmak**

Introduction

Throughout the history of English and American Literature authors have drawn upon their religious heritage. Chaucer, Spenser, Milton, Tennyson, Hawthorne, Melville are but a few names on a list of distinguished writers who have worked explicitly and creatively with religious beliefs and symbols (Wheeler, 1959, p. 50)

Religion, which has almost the biggest share in the shaping of English language and literature, especially Christianity, has found a wide place in literary works with interpretations as a concept and understanding of the world. Since the concepts of literature and theology could meet in a common framework in terms of abstract thought and defending or presenting an idea, or in the clearest form, since literature presents the life, culture, art and language of a society to the reader in an artistic form, religion has been one of the important elements of literature. Within the framework of the European language family, English culture and Christianity-orientated lives have naturally become very natural to be reflected in literary works. Theology, which constitutes the basis of culture, has not only remained a product of English culture due to the realism or artistic qualities of writers, poets and thinkers while presenting the reflections in their own societies within the literary framework but has also become a product of all readers in literary, religious, artistic and cultural frameworks in all world literatures. The role of religion in uniting or dividing communities has been a significant factor in the development of human societies. Indeed, it is a phenomenon that millions of people, both within and outside of organised religion, have come to accept religion as a

* İstanbul Beykent Üniversitesi, Yabancı Diller ve Kùltürler Bölümü, Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik Programı Orcid no: 0000-0002-1522-1557

significant unifying element, one that facilitates the establishment of common ground.

While religion has become a way of life, it has also played a crucial role in uniting or dividing people. Millions of people who follow the religion or the representatives of the sects of that religion have accepted religion as an effective element in order to meet at a common point. Nevertheless, this study does not concern with the religious aspects of a literary work, but rather with the common aspects of the Abrahamic religions, which are named the divine or Abrahamic religions, including Judaism, Christianity and Islam. Its focus is on the manner in which these religions perceive knowledge of God and common point of the religions.

Methodology

The religious knowledge is accepted as a spiritual way of thinking; it has significant effects on human mind and body in social interactions of the individual. The term religion is like a philosophical phenomenon which designates the person's moral values and relations between the past and contemporary era in terms of being a good person in a society and the unity of people in that society, as well. It can be said that religion is a kind of philosophy, but it differs from being structured by a single person perspective unlike a philosophical idea that is asserted by a certain thinker. Especially a divine religion is a kind point of view, and it has not a certain person creator; its creator is perceived as a holy creator, 'God' and perception of God refers to nobody, God is spiritual, he cannot be seen or heard. "(...) God as king of a kingdom (...)" (Wildman, 2010, p. 161). Without giving any human characteristics, this kind of perception of creator is called monotheistic religion. The only way of to feel him in religion is obeying his orders and have a harmony with the people who obey him in the monotheistic religion. In this context the questions 'What is religion, what is religious knowledge? And how can we define God in the religious knowledge?' arise from us as readers.

In this study, the religion and perception of God in Islam, Judaism and Christianity are aimed to be explained in the frame of qualitative search method.

Findings

The three dominant religions on earth are the three versions of an exact religion of God. These heavenly religions of Abraham, Jesus and Mohammed choose presenters for each one's society and followers. The closer geography of the religions made the interactions of them easily, as well. They were Mesopotamian African lands and Jerusalem, so, they have the central and similar settings. Although Christianity and Judaism has no exact place for the Islamic knowledge, Islam accepts their teachings and their prophets that are the messengers of Allah. The six pillars of Islam want people to believe that a Muslim believes in the Oneness of Allah, Allah's messengers, Allah's angels, Allah's holy books (in monotheistic religions), the day of judgement-afterlife and Allah's wills (Hamidullah, 1970). The knowledge Islam defends all the monotheistic religions' perceptions of life and it is the meaning of that anything on the earth is created under the orders of Allah. From people to the plants, from the soil to the animals and the ability of thinking and feeling are blown into the human's body. Also, the death of human can be the exact explanation which means that all the gifts can be taken back by Allah because when the human passes away, there is nothing left to feel, say or thing as we lose that spirit which does not belong to us and afterlife is bringing a new dimension to the knowledge of religion.

Abrahamic Religions

To begin with the description of religion and religious knowledge make the answers clear and understandable. In Howerth's article *what is religion?* Sir Monier-Monier Williams explains the religion as

(...) for he holds that 'a religion, in the proper sense of the word, must postulate the existence of one living [It can be perceived as living in mind] and true God of infinite power, wisdom and love, the creator and the designer, and preserver of all things, visible and invisible,' and that it must take for granted the immortality of man's soul or spirit' (...) (Howerth, 1903, p. 189).

The definition defends that religion is the perception of a philosophical perspective like a kind of feeling and acceptance that answers the unquestionable situations with its logical infinite frame of answers and it accepts one creator, these answers of the invisible creator designate the future of the universal context of a certain religion such as Christianity,

Islam and Judaism. Howert explains the religion from a Christian perspective and the definition can be used for the description of Islam and Judaism as well. As, the three religions have monotheistic belief and knowledge, and they are overlapping with the description of Howert.

(...) a religion is a conceptual system that provides an interpretation of the world and the place of human beings in it, bases an account of how life should be lived given that interpretation, and expresses this interpretation and lifestyle in a set of rituals, institutions, and practices(...) (Yandell, 2002, p. 16).

The rituals or the common perceptions of human beings aim to create a unity and harmony in the world with the aim of the creation of himself. Among the three monotheistic religions, the most significant differentiated substance which directs the knowledge is the prayer; the prayer believes in the term 'God' and approaches to the rituals in these Abrahamic religions' frame according to the rituals in his or her own knowledge.

The human answers the question of what is God? According to his or her level of experience with the understanding point of nature or the universe. The divine religions have the common idea of the existence of God in terms of his holy power and justice. He created us or the nature within two sides: good and evil, heaven and hell, and blessed and cursed. In terms of having the perception of religious antonyms, these sides are also accepted as God's decision.

The infinite universe exists as an immediate manifestation, creation, expression—the great Word—of that which is highest. In our modern language it can be called an energy. Formless, pure, free energy, freely obeying the laws that It, He, or She created (Needleman, 2009, p. 221).

If we state that perceptions of religion and belief are concepts that people interpret and attribute meanings to by themselves, it should be added that the concept of god also changes from one social community to another, and we should specify what god means to these communities as a common understanding. The idea of God is to have an infinite ability to have authority positively over human beings. He or she created the universe as the owner of the universe.

"Abraham was a Messenger of God Who lived about four thousand years ago and established the concept of monotheism" (Worthington, 2012, p. 1). Abraham the prophet was regarded as the main source of

foundational figure in the Abrahamic perception or the belief in one God. The perception of monotheism provided a significant departure from the polytheistic practices in ancient cultures where multiple numbers of gods were worshipped in the Near East. Abraham the messenger is described as the symbol of a personal relationship with the holy creator and also he presented the obedience, faith and virtuous responsibility towards the divine and his creations. Abraham the messenger provided a belief in an omniscient God, Monotheism, by constructing ethical and moral frameworks within the divine religions Judaism, Christianity and Islam. These religions are the successors of each other although some specific points are not overlapped today. Their origins meet at the common point in terms of worshipping and establishing a theological framework

The first perception or knowledge, Judaism, defends 'one God' in the religion but the point is that the image of God is given to Jesus in Christianity and the trinity God-Son and the Holy Spirit perception defends with that the creator is God, Jesus is his son and the symbol of power and interaction is the holy spirit. Yet, unlike the Christian perspective Judaism defends that God is not in three distinctive personalities.

Judaism is a religion like any other. In this-worldly, social perspective, any religion (or religious tradition) forms a cultural system that is comprised by three components, (1) its worldview, (2) its way of life, and (3) its definition of the community of the faithful (...) (Neusner, 2006, pp. 1-2).

The religion Judaism is similar to Christianity and Islam, which are successors of it. Since it is the first religion based on the holy book, they obey the rules of the Torah that are based on the afterlife more than worldly life issues. Philosophies of these Abrahamic religions defend that to have an honest personality, to act according to the sayings of their religion and to understand what that philosophy brings together are the main points of a divine religion. Yet, the actions have a more significant place than the abstract things, but the things said in the holy book are sent via the prophets, whose perfect one was Moses.

What then marks such a system of the social order as religious? It is the system's stress on God's concern for the group that marks the system as religious and not secular (...). Theology, thus, is to a religious system of the social order what ideology is to a secular one (Neusner, 2006). The social

rules are based on the rules from the Torah, and the people are directed by rabbis, who are religious people in Judaism. Rabbis are the people who symbolise the good deed in Judaism, and their holy places are synagogues. The religion which has been surviving since the 6th century BC has millions of followers, especially in the Middle East, today.

“Semitic monotheism – Judaism, and Christianity and Islam which build on Jewish foundations- also includes generic monotheism (...)” (Yandell, 2002, p. 89), and the claims of the monotheism are: not existence of the world, God’s strong providence, the world exists according to God’s will and the world’s existence is necessarily true. The three religions are connected to each other in terms of being their consequences or origins. Yet, as each religious perception has the idea of being unique and superior, Jewish people see themselves superior to the others because they believe in that they were chosen by God, and they were protected from the flood as they were the sons of God.

There are specific determiners of these three religions according to Judaism. Prophets such as Abraham, David, Moses, prophecies or exiles in Egypt are the specific ones. For Judaism, in Christianity, Jesus is the suffering prophet and his way of dying makes him specific. And the prophet Mohammed who was the poor merchant was a very religious identity being a leader for Muslims. These are the definitions according to Judaism and the perception of Abrahamic religions (Yandell, 2002).

Christianity is the second religion among three monotheistic religions that have the belief in Monotheism. The basic generation of Christianity is based on Judaism and the leader of this arising religion is Jesus Christ who was the resident of Palestine lands (Reed, 2018). The people on these lands believed that God had sent Jesus to humanity to save them from the sinful [Judaism was the prominent religion] nature.

Jesus is believed to be lived between the 1st and 7th centuries B.C. It is the point that Christ was accepted as the New Testament Messenger by God by differentiating himself from Old Testaments Teachings. Because, the ‘Christ’ian knowledge accepts that Jesus was God, and he was sent to the earth. In Matthew, Jesus declared:

I was sent only to the lost sheep of Israel. The religious leaders of Israel in Jesus' time asked Him, “Are you the Christ, the Son of the Blessed One?” Jesus replied, 'I am,' ... And you will see the Son of Man sitting at the right

hand of the Mighty One and coming on the clouds of heaven -Mark 14:61-62- (Gaebelein, 1984, p. 353).

The distinguishing characterisation of Christianity is that people believe(d) that he was the son of God, and he is (was) the reflection of God. Jesus is believed to be sent from heaven and he to be sent to the people on Israel lands. He is the symbol of the poor and the ones who suffered from ignorance.

(...) This meaning also appears in the Swedish Bible in the serpent's words to Eve, that he who eats of the tree shall become 'like God, knowledgeable on what good and evil are' So part of the biblical version of the tale of a golden age is that man in a 'natural state' is ignorant of good and evil. As long as his ignorance remains, he is happy. When he loses his ignorance, he loses his happiness (Krausz, 1993 , p. 132).

This situation is called as being expelled from the paradise in Christianity because there was a rebel against holy God, the human-Adam- did not obey the commands of God. Thus, he was sent to the earth as a punishment. It can be resembling to the mythological story of Pandora's Box. Pandora was said not to open that box yet; the curiosity did not let her wait and when the box was opened, the evil spread over the humanity. From that time, the happiness was only found when it was looked for as the ignorance was brought with the forbidden fruit, apple. The interpretation of the information has a drastic effect on the spread of the knowledge.

The information in the religions can be explained as the issue of the differences of the three religions, it is the interference of man. According to Islam there is no interference, and nobody can make any change as The Qur'an is preserved -it is Mahfooz- by Allah. Allah is responsible for this unlike the other divine religions'-Judaism and Christianity's- perception. When the human is responsible for this protection, she/he can have the possibility to destroy everything in terms of presenting the knowledge in it.

The versions of the Bible can be seen in any Christian society such as Italy, England and Germany and can be commented according to the people which have contradictions among themselves. However, according to The Torah (written sayings) and Talmud (oral sayings) in Judaism, the only holy book is their own book and there cannot be versions of the holy book. The conflictions between the religions are arising as well. It can be

said that the confliktion assures that Islam has one way in terms of getting information about the creation and human.

The knowledge in The Qur'an has not been altered since it was sent to humanity via Prophet Mohammed who was the messenger of Allah. The holy book in Islam can be the only reference to humanity in terms of having undeformed information and being preserved by Allah. The only issue in Islam that the divisions of the sect Sunnism into Shi'sm and Alawism (Kurzman, 1998). Although the discriminations of the sects, the knowledge of religion is got from the holy book The Qur'an by all the sects. It is known that there was no sect mentality and perception of the religion philosophy during the life of the Prophet Mohammed.

Islam, one of the three Abrahamic religions, was founded by Prophet Mohammed in the 7th century by having revelations from the holy book The Qur'an and accepting the prophets Abraham, Moses and Jesus as the prophets, as well. Unlike Christianity accepting Christ as the son of God, Muslims do not accept Mohammed as a son except for being a great prophet on Arabic Lands. Mohammed is the first leader of Islam, and he was single when Islam was sent to him as a divine religion.

The Quran it is also filled with narratives about the patriarchs and prophets who can be found in the Hebrew Bible and the Old Testament of the Christian Bible. In addition, it contains rules on how to regulate social life as well as prayers to God, and a description of how the universe was created (Omaar, 2020, p. 62).

As it is said before that Islam accept both Judaism and Christianity as divine religions Yet, it is the only religion that is not changed or commented differently by people as it happened to The Torah and Bible. Mohammed has the role of a messenger between God and the people. He is the last person who has a unique duty to have the holy revelations and share them with people. Islam says that there is no god but God by keeping the perception of ONE God ultimately. He does not have any shape of something, he doesn't resemble to anything and even he has no gender in the concept of Islamic perception.

Conclusion

The aim of this study was to explore the common points of the Abrahamic religions-Judaism, Christianity and Islam focusing on their singular omnipotent God. The doctrine of monotheism emphasizes the

nature deity as both the creator and the dominator of the universe. This fundamental monotheism provides a strong bond between believer and the transcendent. It is provided through prophets and their divine oracles or sacred scriptures in the holy books. Perception of morality, faith, responsibility and justice has common purpose to understand the divine will. Their discourses on spirituality and human society share common parts of appreciation of profound interconnectedness of the major divine religions. The philosophy of interconnected religions share interwoven religious thoughts.

According to religions, the concept of God can be praised as much as it can be glorified, but it should not be forgotten that all such different definitions and perceptions have emerged as the most capable and beautiful definition in human definitions, and the perception of God has taken shape in different human communities according to their definitions. While some definitions describe it with human characteristics, some definitions are the perception of a supreme being that does not resemble any living being. This being is eternal and eternal, it does not meet any end like the concept of eternity.

God loves all his servants and sometimes punishes them in order to reward them, and sometimes gives them unpleasant consequences in order to set a positive example for others. Scientifically and theologically, there is a power that led to the creation of the universe. The universe is a cycle in which people face death after a certain period of time. However, the god who dominates this power and cycle is never mortal like his servants, but an immortal god who dominates eternity. Since we are included in this cycle and benefit from all the blessings in nature, worship in the sense of thanking God differs in each religion with its own rituals. Yet, the common point in the perception of God is to thank him by worshipping him. The common aspect of the Abrahamic religions is God's competence, infinity, absoluteness and creative characteristics.

Although the names of them are separated the connection of their philosophy in terms of thought of creation, laws and nature are common in their sacred books. Three religions have common theological points although their details are separated from each other in terms of comprehension of God the creator and his commandments.

As mentioned in the introduction to this study, religion plays a major role in the birth of cultures, languages, ways of life, and literary works

shaped by these elements. Before the birth of the concept of religion, mythological assumptions, after the concept of religion, monotheistic religions or polytheistic religions are always the process of presenting to the masses by blending an abstract concept perception and lifestyles.

Literature has always been fed by religion, as it has been by other fields such as culture, history or economy. Both literature and religion question the origin or the reason for human existence. The conflicts of the one with nature, society, religion and God are handled in both study fields. Both shape the individual's worldview, way of expression, life and cultural values.

Characters in novels, poems or stories direct their inner conflicts through their religious perception as well. It sometimes frees them from a strict social border and sometimes hinders them from a specific danger from outside.

Religion is one of the most specific diversities in the literary world. No matter what the country or the place is, religion is a dynamic determiner in literature in terms of presenting abstract and concrete evidence for the individual's perception and presentation of life.

References

- Burns, C. D. (1914). What is religious knowledge? *International Journal of Ethics*, 25, 253-265.
- Gaebelein, F. E. (1984). *The expositor's Bible commentary*. Regency Reference Library.
- Hamidullah, M. (1970). *Introduction to Islam*. I. I. F. S. O.
- Howerth, I. W. (1903). What is religion? *International Journal of Ethics*, 13, 185-206.
- Katz, S. (2006). *The Cambridge history of Judaism*. Cambridge University Press.
- Krausz, M. (1993). *Philosophy of history and culture*. Brill.
- Kurzman, C. (1998). *Liberal Islam: A source book*. Oxford University Press.
- Needleman, J. (2009). *What is God?*
- Neusner, J. (2006). *Judaism: The basics*. Routledge.
- Omaar, R. (2020). *The Islam book: Big ideas simply explained*. DK Publishing.
- Lemon, R. E. M. (2012). *Blackwell companions to religion: The Blackwell companion to the Bible in English literature*. Wiley-Blackwell.

- Reed, J. C. (2018). *Enoch from antiquity to the Middle Ages: Sources from Judaism, Christianity, and Islam*. Oxford University Press.
- Wheeler, B. M. (1959). Religious themes in contemporary literature: An introductory bibliography. *Journal of Bible and Religion*, 27, 50-56.
- Wildman, W. J. (2010). *Religious philosophy as multidisciplinary comparative inquiry: Envisioning a future for the philosophy of religion*. State University of New York Press.
- Worthington, F. (2012). *Abraham: One God, three wives, five religions*.
- Yandell, K. (2002). *A contemporary introduction: Philosophy of religion*. Routledge.

Echoes of identity in poetic fiction and biographical history: immigrant voices in Linton Kwesi Johnson's poetry

Ömer Öğünç*

Introduction

Linton Kwesi Johnson was born in Jamaica, in rural Clarendon in 1952. After moving around in Jamaica with his family, he came to London accompanied by his father in 1963, following his mother who had already immigrated to Britain, to have a new start as a family (Morris, 1987, p. 17). Johnson's experience as a child and a teenager growing up in colonial Jamaica, in addition to his immigrant status in Brixton, South London delineated his identity as a product of British colonialism and defined the reaction in the mind of a young immigrant. Such notions like black identity and being subjected to racism in the 1970s London opened a controversial path for Johnson who participated in black British poetry as a means of expression for the immigrants to define their identity. While black British poetry is mainly preoccupied with racial discrimination against immigrants, institutional racism, and social oppression, Johnson develops a personal style collecting his cultural heritage from Jamaica and daily experiences from London. More than the struggle against racism, Johnson favours a cultural movement that regenerates Afro-Caribbean heritage in lieu of contemporary conflicts. For him, black poetry enables awakening of social and cultural consciousness in immigrants who are suffering from a subjugated existence in the 1970s London. "Following the lead of figures like Brathwaite, LKJ sought to craft his own poetic language in order to overcome the traditions of linguistic and mental colonization imposed by the educational apparatus in the British colonies of the Caribbean"

* Akşaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / omer_ogunc@hotmail.com / <http://orcid.org/0000-0001-6787-4106>

(Dawson, 2007, p. 73). The spirit of resistance and the sounds of native culture are thus intermingled in live performances sounding dub poetry in reggae tunes. “Dub poetry—primarily a performance poetry rooted in the oral tradition—emerged in Jamaica and England during the early 1970s” (Melgarejo, 2013, p. 99). Therefore, Johnson’s poetic expression is a meeting point for fiction, biography, and history to give voice to the immigrant destined for silence. This paper aims at a critical analysis of Johnson’s “Want fi Goh Rave,” “Di Great Insohreckshan” and “Di Anfinish Revalueshan” to illustrate the changing scope of black identity and Johnson’s poetic contribution to the black effort towards social justice.

The racial multiplicity in Britain deeply affected Johnson as a teenager. The coexistence of black and white communities introduced racial struggles into his perception. Images of the Caribbean in Brixton through black companions, the sounds of native Jamaican language and a newly arrived immigrant community were heartening symbols for a young man who had his doubts on his future in Britain. Nonetheless, unfamiliar scenes of London, suspicious encounter with white folks and explicit racism against black people formed a frontline that required a great battle for survival (Stewart, 1993, p. 69). Although the era rendered it easy for Johnson to be diverted into radical and rebellious action against racial oppression and discrimination, the youth division of Black Panthers appealed to his consciousness through social and cultural activism, the support of comradeship, an unyielding sense of discipline and above all an ideological response to racism built into a new sense of political awareness. Johnson’s introduction to black, especially Afro-Caribbean, cultural heritage among the Black Panthers sharpened his thoughts on his status as a member of contemporary British community who has just arrived at London from a colony (Stewart, 1993, p. 70). Accordingly, native literary forms haunted the mind of this colonial-born young man to express his feelings resulting from his immigrant status. “By his late teens, Johnson became politicized indeed” (Musser, 2019, p. 463).

In the early 1970s, black tradition was fertile for the black youth since socialist criticism on political and economic identities of black immigrants had not been initiated yet. The current sense of black consciousness was simply composed of radical currents that exhilarated immigrant communities. Meanwhile, Caribbean Artists Movement (CAM) started as a cultural and artistic response to racial discrimination, bringing forward a creative response to racist attitudes. Linton Kwesi Johnson was one of the

earliest members of this movement in his willingness to discuss current state of cultural expressions on behalf of black people. Eldridge outlines the contradictory nature of the movement as follows:

Local students and working-class immigrants objected to CAM's insularity and elitism, challenging the writers to connect with a mass audience the way calypso and Jamaican blue-beat did. Some early CAM members were sensitive to the charge: when Brathwaite electrified the audience at CAM's first public poetry reading in 1967 with a performance of his just-completed *Rights of Passage*, it was clear he'd taken a decisive first step in developing an aesthetic rooted in the vernacular. (1997, p. 35)

Nevertheless, many black immigrants supported the movement as a form of solution to build a solid black identity. In that regard, Stewart states,

Through the shared knowledge provided by his comrades in the Panthers and on his own initiative, he learned more of the black literary tradition to which his reading of Du Bois had awakened him. After Du Bois and Fanon, he familiarized himself with the writings of the black power movement in the United States. (1993, p. 70)

In addition to political activism and social contribution, the young artists in the Caribbean Artists Movement supported the use of native images, forms of expression and artistic eloquence representing cultural background of the Caribbean community in the 1970s London. The consensus for participants of the Movement was that popular taste had to be harmonised with the noble ancestry and contemporary issues to assign a responsible duty for the youth. As Dawson points out, "following the lead of figures like Edward Kamau Brathwaite, LKJ sought to craft his own poetic language in order to overcome the traditions of linguistic and mental colonization imposed by the educational apparatus in the British colonies of the Caribbean" (2007, p. 73). Johnson's genuine intention to reflect his willingness in the struggle to assert black identity formulated the dub lyricist that originally refers to Jamaican and black British deejays who would fascinate crowds with the use of improvised lyrics and rhymes through reggae music. All of these artistic expressions were part of native heritage for Caribbean immigrants who were fighting for the opportunity to raise their voice. The vernacular aesthetics connected the black youth in

Britain to their roots back in the Caribbean and Africa. Johnson stresses the invention of the dub lyricist as a “vital contribution to the oral documentation of the history of Jamaica and to the Jamaican oral tradition” (Dawson, 2007, p. 74). This turning point adapted the West Indian literary and musical traditions to the problems of the colonial youth in the 1970s London. Johnson’s poetry, therefore, is a reflection of the change resulting from dilemmas with regard to the exile of the black communities in Britain to the black British experience concerning social troubles and worries.

Johnson and the 1970s

The poetic voice in Johnson’s poetry reveals identities in construct following immigrant experience from the 1970s until the 1990s. This study initially focuses on the 1970s when Johnson was struggling to develop a deeper understanding of his condition as a young black man in London. Johnson’s “Want fi Goh Rave” is a poem dedicated to the sense of being youthful in the fight against the miseries coming from immigrant lives. The title is on the need of the youth to go rave for partying and tasting this life in the spring of their lives. The poem begins with the description of an ordinary day in London through the dialogue between the speaker and a young man:

I woz
Waakin doun di road
Di adah day
When I hear a likkle yout-man say (Johnson, 2006, p. 33)

Then, the poem gives voice to a young man who is struggling hard to make ends meet without much hope and expectation from his future:

him seh:
yu noh si mi situation
mi dont have noh acamadaeshan
mi haffi sign awn at di stayshan
at six in di evenin
mi seh mi life gat no meanin
I jus livin widout feelin (Johnson, 2006, p. 33)

The social structure of Britain in the 1970s is revealed with this young man’s complaints against his lack of basic needs. As he invited the speaker in the poem to witness his situation, we learn that he does not have a proper accommodation. For this reason, he has to lodge in the station for

the evening. There is no meaning left for him to hold onto life in this lifestyle. He is stripped from his emotions. These socio-economic conditions for the youth render Britain unbearable so that he sees the future rather bleak.

Somehow resenting his fate as a young black man in Britain, the immigrant goes on his life with the responsibilities of adulthood.

still
mi haffi mek a raze
kaw mi come of age
an mi want fi goh rave (Johnson, 2006, p. 33)

As this part illustrates, the young man must make money because of his age, whereas he wishes to enjoy life to its full sense in Britain. He suffers from a lack of a roof over his head and unemployment. Due to his lack of security for the future, he embraces *carpe diem* for the sake of joy in momentary activities like going to parties. The calamities resulting from being young in 1970s Britain is reflected in another dialogue with another young man that the speaker comes across on the streets:

him seh:
mi naw wok fi noh pittance
mi naw draw dem assistance
mi use to run a likkle racket
but wha, di police dem di stap it
an I had woz to hap it (Johnson, 2006, p. 33)

Despite this young man's attempts to find a regular job and start a new life, there is no pity and help for his condition. Moreover, he is having issues with the police just like many other immigrant young men. His dream is the same as the previous young man, defined by the need for money and temporary joys.

The last young man that the speaker talks to grumbles about the lack of opportunities and his need to be diverted into an illegal lifestyle. He has become a petty thief who pickpockets other people's belongings and steals from their safe. He has to rob as many victims as possible for his survival.

mi haffi pick a packit
tek a wallit fram a jackit
mi haffi dhu it real crabit

an if a lackit mi haffi pap it
an if a safe mi haffi crack it
ar chap it wid mi hachit (Johnson, 2006, p. 34)

This youth gives a list of illegal acts he is drifted to maintain his life. Due to lack of employment, financial depravities, social prejudices and discrimination, insufficient accommodation and above all racist attitude, these representative young men are reduced to loneliness, illegal action, hopelessness and pessimism. The language of the poem, Jamaican Patois, a creole of English and West African languages, is consistently used to reflect inner dilemmas of these characters. According to Melgarejo, "Dub poetry is word, sound and power. This self-proclaimed credo of the dub poets points to the double dimension of the art form: dub poetry epitomizes the antagonism between writing and orality, between word as text and word as sound" (2013, p. 106). Unless these fictional characters easily detectable in Johnson's biographical history are relieved of the tension resulting from their colonial background and immigrant status in London, their only solution is the consolation from partying, which is again closely associated with use of drugs and underground lifestyle in the period. To accompany the performative features of dub poetry, the poem is in Jamaican patois to distinguish the speaker and characters in the dialogues from the world of the coloniser. The oral reporting of these conversations sparks

the idea to refer to the submerged, allegedly transhistorical voice of the Afro-Caribbean people as registered in oral cultural traditions. Such linguistic variations as patois or pidgin emerge not as derivations of English, or as 'dialects', [...] but as quasi-languages all their own. Nation language bespeaks the historical roots of oral culture as a history of routes, the submerged area of dialect which is much more closely allied to the African aspect of experience in the Caribbean. (Musser, 2019, p. 468)

These fictional dialogues invented in this poem manifest the native voice of Afro-Caribbean people in a cultural and linguistic exile in contemporary London. Elevating the sounds of creole to a distinctive language leads to the recognition of historical origins dating back to a rich cultural heritage. Johnson's brilliant use of the language in this poem, along with others, enables the revelation of culturally and historically juxtaposed immigrant who are identically suffering on social, cultural, financial, historical, and emotional grounds.

Johnson and the 1980s

As regards the identity question, Johnson adapts his tone to the 1980s context through the changing issues for black immigrants. While the 1970s is defined by a sense of lament and mourning for deplorable conditions, it was in the 1980s that we observe a sense of raising awareness accompanied by the willingness to stand up and speak up. Especially, the decade is notorious for Brixton riots that took place in 1981, and following social uprising that continued until the end. Accordingly, Johnson's poetry illustrates the social mood towards activism. As Melgarejo states, "Kwesi Johnson's perspective, on the other hand, has a transatlantic element that defines his poetry; his voice comes from the experience of the African diaspora in Jamaica and the Caribbean, and then the Jamaican diaspora in England" (2013, p. 110). The title of his poem "Di Great Insohreckshan" illustrates the combination of this racially complicated background, when social unrest amounted to a rebellion bringing thousands of black immigrants to London streets in protest against racism. Johnson's poem clears the setting for "it woz in april nineteen eighty wan / down inna di ghetto of Brixtan" (Johnson, 2006, p. 60). As Austin asserts,

in Johnson's case, his poetry has been rooted in his active participation in the very politics that he has given expression to in his writing, and in this sense he defies the stereotypical notion of aloof poets who are largely disconnected from the movements that inspire them. (2018, p. 19)

The historically accurate dates for the social events matches Johnson's biographical account, which shows that he was involved in this event as a young black man. The extent of this riot is expressed as follows:

dat in babylan dem cauz such a frickshan
dat it bring about a great insohreckshan
an it spread all owevah di naeshan
it woz trully an histarical occayshan (Johnson, 2006, p. 60)

The riots that started in Brixton, London quickly spread over the country and social unrest that shocked the whole nation. Johnson's use of the name "babylan" stands for Britain in his poetry in a mythological reference. The actions on London streets are explained as follows:

an I wish I ad been dere
wen wi run riat all owevah Brixtan

wen wi mash-up plenty police van
wen wi mash-up di wicked wan plan
wen wi mash-up di Swamp Eighty Wan (Johnson, 2006, p. 60)

For Johnson, the violence against British police force shows the calamity suffered by black youth. The response in the form of attacks to prevent especially Brixton police from surveying the area and imposing racist treatment on black people is a clear expression of black suffering in the hands of the police. The stop and search operations in 1981 played a major role in the rising tension between the black youth and the police force. Johnson answers the cause of this unrest in his answer: “fi mek di rulah dem andastan / dat win aw tek noh more a dem oppreshan” (Johnson, 2006, p. 60). Since racist oppression is unbearable for black immigrants, they protest against the police and their unjust treatment of these people. Currently, they make the ruling white Britain understand that oppression is no more acceptable for the black people.

The glory in the rebellion is a mark of honour for the black youth that takes part in the uprising as they talk about “powah,” “glory,” “burin an di looting,” “di smashin an di grabin,” in addition to the “vanquish” and the “victri” (Johnson, 2006, p. 60). The defeat of the white and the victory of the black mark the end of this conflict, because “dem seh di babylan dem went too far” (Johnson, 2006, p. 60). The expression of celebrity culminates in a racial war that is part of the ordinary issues for residents of London. The repetition of rebellious action against the police force, their cars and public buildings reinforce the feeling of hatred stemming from racial inequalities. According to Ramazani,

Postcolonial poets emerge from local cultural worlds, but they are also dislocated by their education, literary inheritances, class status, geographic mobility, and cultural function [...] as intermediaries between First and Third Worlds. This in-betweenness both vitalizes and vexes their poetry, which often mediates between alienation and communal solidarity. This is true even of popular poets such as [...] Linton Kwesi Johnson, whose relationship to the local people may seem to be direct and unambiguous. (2009, p. 53)

In the light of his feelings of solidarity and concern, Johnson speaks on behalf of his community to protect them against racial prejudice and defamation. Still, irreverent and blasphemous lies are spread over about the black youth that come together for their equal rights.

dem seh wi commandeer cyar
an wi ghadah ammunishan
wi bill wi barricade
an di wicked ketch afraid
wi sen out wi scout
fi goh fine dem whereabouts
den wi faam-up wi passi
an wi mek wi raid (Johnson, 2006, p. 61)

The tales about black immigrant protesters tend to present them as the source of evil action and a threat to social peace. For this reason, the gossip spread around rests on such false claims as them seizing cars for the rebellion, gather ammunition, building barricades, forcing black youth to join the action, forming up great marches and raiding the neighbourhood. For the speaker of the poem, that is simply “countah-ackshan” as part of the response by the police accompanied by “plastic bullit” on the streets and the public inquiry into the 1981 Brixton riots headed by Lord Scarman, both of which are futile as he calls the bullets “a blam-blam” and the inquiry “nevah mine Scarman” (Johnson, 2006, p. 61). “The persona has been accused of being militant (but may be standing firm against evil). The poem is a rhetorical rebuke to the notion that poets should be writing only of the joys of nature” (Morris, 1997, p. 8). The political commentary is a response to the literary function of poetry as it is used to comment on and criticise police action as well as racial biases.

In these lines, there is happiness and jubilation for people who are fighting for equal rights and raising their voice against racial inequality. The decade is characterised by a rising sense of awareness towards racial and cultural identity. Contrary to constant complaints about lack of means, so-called solution in the mysticism of native beliefs previously, passive and nonviolent commitment to daily practices in the face of racism, active involvement in the protests is appreciated in the poem so that black identity is subjected to a process of awakening. Poetic fiction and biographical history are combined over immigrant voices raising chants of protests on London streets and the encounter with the British police force. The language of the poem accompanies the spirit for a spiritual revival through dub poetry.

The use of Jamaican language in dub poetry reflects the presence of African culture, Caribbean culture and colonial history in which

African slaves were forced to speak the language of the English master. Though today Patois has the status of Creole language, Standard English continues to be seen as a way to achieve a higher socioeconomic status. So, the use of Patois – and dub poetry will emphasise this – is linked to ideas of social change, resistance and freedom. (Melgarejo, 2013, p. 107).

Eventually, Johnson cherishes blackness and black identity while the black youth take action to fight for their rights against racial inequality and social injustice. The decade remains memorable for Johnson due to the spirit of action that appealed to silent and invisible people. Johnson's poem, thus, reflects the changing tone in biographical, social, cultural and historical senses bringing forward the skills of storytelling and fiction in the form of social commentary.

Johnson and the 1990s

Johnson's call for an identity that creates a unifying sense for all members of a community and promotion of common interest based on the differences of a colonial past and similarities of postcolonial experience discloses a new trait in confronting the racial conflict in the 1990s. As Eldridge points out,

as if to confirm the nostrum that all things cultural and economic are trans-national, poetry's stock in the U.K. has soared in the nineties, much as it has here in the U.S. Individual issues are up, and the entire portfolio is performing well: small poetry presses are thriving, Penguin has revived its once-seminal Modern Poets series with great fanfare, and poetry has even been assigned various civic tasks, from humanizing the London Underground to (literally) reporting the evening news. (1997, p. 32)

The new decade of the 1990s means a new epoch for racial conflicts based on social class issues on both sides of the Atlantic. The British context extends to a cultural confrontation between two races that constitute the society. Hence, the appreciation of a community built upon equality, avoiding victimisation of the immigrants and the active recognition of black cultural identity are visible in the poem "Di Anfinish Revalueshan." A highly bold attitude enables the speaker in the poem to challenge the ruling class to listen to him eventually.

now watchya mistah man
mi noh like di way yu tan
an yu tan soh too lang yu know man
a meditate yu a meditate pan di same sang soh lang?
well hear mi man: (Johnson, 2006, p. 107)

The address to the white coloniser assumes a threatening and interrogative tone from the beginning. The speaker does not appreciate the way the white man, a common form of address to the coloniser, is acting towards the black man. This form of action has continued too long to bear. The amount of pondering dedicated to this trouble worries the black man.

Moreover, the language in talking to the white man is still Jamaican Patois, the creole version of native Jamaican and English. As Ramazani underlines, "From McKay to Grace Nichols, Johnson, and Bennett, poets and singers of the African diaspora have creolized metropolitan Britain with African and Caribbean spaces and styles, remaking London, in the words of Lord Kitchener's buoyant calypso, as the place for me" (2009, p. 55). For more than two decades, Johnson has been writing poetry and singing his lines into dub poetry to express the calamities of living in Britain as an immigrant and to fight against social and cultural colonialism that dominates black identities. "Is there really an attempt to let the words speak for themselves? In performing them Johnson, though relatively still, is a visual focus, made more compelling by his trademark hat; and his voice, with variations in rhythm, phrasing, volume, texture, is of critical importance. He makes performance choices" (Morris, 1997, p. 7). This is a moment that the poet decisively says, enough is enough. For this reason, it is time for the white man to listen to what he means to say after all that struggle.

mi naw preach
mi naw teach
mi jus a how yu
ow mi seit
caw di trute well sweet
jus like a African beat (Johnson, 2006, p. 107)

The abilities of preaching and teaching have historically been linked to colonial power and superiority of the white man. Nonetheless, these roles have been adjusted to modern times in the lands of the coloniser. The truth of the white man has been altered by the black man.

Like wen yu si whey yu coming fram
Like wen yu site whichpawt yu reach
Soh mi noh care if yu waan vex
Ar even gwaan like yu perplex
Mi a goh show yu whey mi si mistah man (Johnson, 2006, p. 107)

The difference between the two times is marked by an awareness of the black man for his origins and indeed, where he comes from. He no more cares about the anger of the white man. Moreover, he is determined to give an account of the current state of affairs despite his bewilderment. It is time to express how he feels and what he thinks about the white man and his relationship with the immigrants. The next part is almost like a manifesto blaming the white man for his insensitive attitude:

Yu jus siddung an fole-up like a cabbidge
Like seh yu gat not andahstandin gat noh nallidge
Like seh yu still noh realise seh a jus di addah day
Wi chuck-awf di choking chains of bandidge
Dat is spite a di hateridge an disadvantage
Dow wi slip-up an stumble pan di way
Wi still reach far down freedom street
Still mindful af di minefields pan di way (Johnson, 2006, p. 107)

The white man is initially resembled to a cabbage folded onto itself, stable in the same point and loitering in his own worries. Moreover, the white man has no understanding and knowledge to realise that the black man has just shaken off the chains of colonial bondage and suppressing domination over their mind. Despite difficulties for the black man resulting from their colonised history, they are currently making progress in small amounts. Although there are traps lying ahead, the black man has decidedly set off for the solid purpose of freedom, which can be considered in social and cultural arenas liberating black identity from bondage.

The manifesto is followed by the speaker's attempt to create solace and find a mutual pattern that will bring together these people drawn apart in the course of history. The dictating tone is replaced by a compassionate address.

soh mi a beg yu mistah man
please come out a yu shell
yu cyaan dwell inna di paas

dat laas fi evah yu know mi bredda
now dat di sun a shine brite,
please come out a di doldrums a di daak nite (Johnson, 2006, p. 108)

The cabbage simile is modified to the form of a shell to address carelessness of the white man who is accused of living in the past, albeit with the hope of some progress out of its comfort zone. The past cannot proceed forever with the worries that hinder forward movement into the future. The speaker is now calling for the white man to come out of the shadows and darkness of the night, symbolising the colonial history, to greet a hopeful and beaming future for both sides. Above all, “mistah man,” the typical form of address towards the white man signalling a separate identity, is accommodated into “bredda,” brother in English, to bring them closer. The historical moment is a call for them to come together in a new epoch.

histri biggah dan mi ar yu yu know
time cyaan steal but it can heal
soh shake di dew fram out yu head
wipe di cabweb fram yu face
wi gat nuff work fi dhu
far win noh reach mount zion
yet (Johnson, 2006, p. 108)

The historical moment for responsibility forces them to take action believing in the capacity of time to help them recover from wounds in the past. In this time of healing, the white man must adapt his state of mind to new conditions and the haunting images of the past must be cleaned off, because they already a lot of work to accomplish to bring peace, calm and happiness to the community.

In relation to a common future built upon mutual responsibility and wellbeing, today is remarkable for both sides’ contributions. The following part expresses optimism in the speaker’s mind.

yes wi phuddung a salid foundaeshan
fi true
an wan an two a wi well a get tru
fi true
but wi still noh bil di new jerusalem
yet (Johnson, 2006, p. 108)

The cautious tone in these lines implies the willingness and determination of the speaker to form a solid, trustworthy and collective habitat that enables the black man to be a part of this foundation. Their ability to get along well and share the responsibilities of a common lifestyle can be regarded as the first steps to a new understanding symbolised by the New Jerusalem. The historical moment of forming a common future rests this responsibility on their shoulders and they cannot possibly escape it, since a communal life built upon conflicts is unsustainable.

di time goin come agen
yu can bet
wen wi a goh march awn agen
yu hear mi fren
mobilise wi woman an wi fren dem
agen
even di pickney dem a goh jine een
agen (Johnson, 2006, p. 108)

The speaker assures the white man that the time will come again for them to march the streets just as they did for the last two decades. Similar to the use of brother in addressing the white man, the speaker repeatedly calls the black man “friend” to ask for action. Furthermore, he offers to involve women and little children in the effort to build a communal future together. The white man is supposed to hear the call for meeting, the reason for which is given as follows:

Far freedom is nat noh idealagy
Freedom is a human necessity
It cyaan depen pan now wan somebody
Is up to each an evry wan a wi (Johnson, 2006, p. 108)

These lines clearly foreground the speaker’s intentions for the call. In a form of preaching and teaching a lesson to an uninformed student, the black man asserts that freedom has nothing to do with ideology, because it is a basic human right. The black man is supposed to enjoy the sense of freedom as much as the white man is entitled to, away from worries of colonialism, discrimination and racism. The inalienable right of freedom cannot be left over to somebody else’s decision. Everyone must be able to cherish the joys of freedom without concerns for the future, impositions and threats. The ending of the poem repeats the introductory lines to put emphasis on the teaching and preaching of the black man. Times have

shifted the roles assigned to the races and signal a new epoch for the speaker who assumes an optimistic attitude for the future.

Conclusion

In conclusion, Linton Kwesi Johnson illustrates the changing tone of the racial conflict in Britain over three decades in his poems dedicated to the times and issues in relevant periods. While he consistently calls for action from his fellow black immigrants, he develops racial consciousness to be independent from colonial subjugation. The questioning process on racial and cultural identity offers answers to recognise individual and cultural identities, functioning on personal and collective levels. The emphasis on historical roots of black identity is brought against the disappointment in the metropolitan chasm of contemporary Britain. A review of Johnson's journey as a black immigrant performing black poetry in reggae tunes from the 1970s until the 1990s evinces a pattern of relative development that is apparent in thematic, social, and cultural aspects. The complaints of the speakers in the selected poems reveal a gradual shift from early grievances on altruistic needs, to the calls for solidarity against racial oppression and to the attempts to establish a revolutionary communal ground that offers peace and tranquillity for all members of the community.

Thus, Johnson intermingles identities on racial, social, and cultural grounds to reflect historical issues and to offer possible solutions. In addition to the individualistic stance he develops earlier, he successfully introduces a communal argument to rest all forms of social unrest. This approach creates an effect on the immigrant experiences of black people coming to Britain for the hope of a better future. While he aims to offer an opportunity to the silent immigrants in their struggle for survival, Johnson indeed creates a cultural identity, supported by a linguistic agenda, in accordance with the needs of varying times. Daily experiences of black immigrants thus represent historical processes through biographical accounts in black voices, which brings forward historical moments by the power of oral storytelling, a form of artistic expression associated with native cultural memory for the Afro-Caribbean community in Britain. The constant call for activism, cultural awareness, and pride in the common past delineate the scope of black British poetry not only on a personal level, but also in the form of a literary tradition set for generations of black poets

to come. Johnson's poetry initially acts likes a witness to history. Then, it evolves into a source of hope for the future.

References

- Austin, D. (2018). *Dread poetry and freedom: Linton Kwesi Johnson and the unfinished revolution*. Pluto Press.
- Dawson, A. (2007). Behind the mask: Carnival politics and British identity in Linton Kwesi Johnson's dub poetry. In A. Dawson (Ed.), *Mongrel nation: Diasporic culture and the making of postcolonial Britain* (73-94). The University of Michigan Press.
- Eldridge, M. (1997). The rise and fall of black Britain. *Transition*, 74, 32-43. <http://www.jstor.com/stable/2935372>
- Johnson, L. K. (2006). *Selected Poems Linton Kwesi Johnson*. Penguin Books.
- Melgarejo, M. D. P. (2013). The production of a multiple consciousness: Candelario Obeso and Linton Kwesi Johnson. *Afro-Hispanic Review*, 32(1), 99-114. <https://www.jstor.org/stable/23617259>
- Morris, M. (1987). Linton Kwesi Johnson interviewed. *Jamaica Journal*, 20(1), 17-26. <https://www.jstor.org/stable/40231772>
- Morris, M. (1997). Dub poetry?. *Caribbean Quarterly*, 43(4), 1-10. <https://www.jstor.org/stable/40654004>
- Musser, J. (2019). The avant-garde is in the audience: on the popular avant-gardism of Linton Kwesi Johnson's dub poetry. *Twentieth-Century Music*, 16(3), 457-499. <https://doi.org/10.1017/S147857221900029X>
- Ramazani, J. (2009). Louise Bennett: The national poet as transnational. *Journal of West Indian Literature*, 17(2), 49-64. <https://www.jstor.org/stable/23019948>
- Stewart, R. J. (1993). Linton Kwesi Johnson: Poetry down a reggae wire. *NWIG: New West Indian Guide*, 67(1/2), 69-89. <https://www.jstor.org/stable/41849496>

Çarlık Rusyası yazınına kapitalist gelişmenin yansıması ve oblomovluk paradoksu

*Sibel Cengiz Yıldırım**

Giriş

19. yüzyıl Rus edebiyatının unutulmaz figürlerinden İlya İlyiç Oblomov, tek başına bir şahsiyeti değil, aynı zamanda bir toplumu ve onun köklü zihniyetini temsil eder. İvan Aleksandroviç Gonçarov'un 1859 tarihli "Oblomov" romanındaki bu karakter, sadece fiziksel bir miskinlikten öte, zihinsel ve toplumsal bir hareketsizlik durumu olan Oblomovluk'u simgelemektedir. Günümüzde, küreselleşmiş dünyada girişimcilik ekonomik kalkınmanın ve toplumsal canlılığın temel unsuru olarak kabul edilirken; Rusya'nın girişimcilik alanında hala yapısal ve kültürel sorunlarla karşılaşması, tarihi kökenleriyle birlikte incelenmesi gereken bir olgudur. Özellikle geç kapitalistleşen ülkelerde gözlemlenen girişimci düşünce yapısının yeterince gelişmemiş olması, sadece ekonomik değil, kültürel etkenlerle de bağlantılıdır. Bu bağlamda Oblomovluk, yalnızca edebi bir karakterin özelliği olmayıp; Rusya'nın tarihsel süreçte modernleşmeye geç, eksik ve direnç göstererek dahil olmasının kültürel bir yansımasıdır.

Bu çalışma, Oblomov karakterinden yola çıkılarak şekillenen Oblomovluk kavramının, Rusya'nın kapitalist gelişim sürecinde girişimcilik ruhunun zayıflamasına olan etkilerini kültürel ve tarihsel çerçevede tartışmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde kapitalizmin tanımı ve kapsamı ile kapitalist gelişme ve Rusya'daki kapitalist gelişimin seyri ele alınmıştır. İkinci bölümde, Rusya'nın kapitalist gelişimine kronolojik bir bakış sunulmuştur. Son bölümde ise Oblomovluk

* Ardahan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Teorisi Ana Bilim Dalı, Ardahan, Türkiye, sibelcengiz@ardahan.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-3582-5454

çelişkisinin Rus Edebiyatındaki yansımaları incelenmiş ve Rusya'nın kapitalist kalkınmasının gecikmesindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Kapitalizmin Tarihçesi

Kapitalizmin Tanımı ve Kapsamı

Kapitalizm, feodalizmin yıkılmasından beri Batı dünyasında egemen olan ekonomik sistemi anlatmak için kullanılan bir terimdir. Kapitalist olarak adlandırılan herhangi bir sistemin şartı, insan dışındaki üretim araçlarının özel mülkiyete ait olmasıdır (Rayn, 2021: 16). Kapitalist sistemin en önemli özelliği ise sermaye birikiminin sürekli genişlemesinin zorunlu olmasıdır.

Kapitalizm, soyut bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapitalizm, kar etmek amacıyla üretime, mal ve hizmetlerin değişimine yönelik, özel mülkiyete ve sermaye kullanımına dayanan bir ekonomik sistem olarak tanımlanabilir (Gençoğlu, 2020: 238). Weber, kapitalizmin bir kavram olduğunu ve tüm kavramlar gibi, doğrudan ampirik gerçekliğin olgularından türetilmediğini ancak teorik olarak oluşturulması gerektiğini ileri sürmüştür. Kapitalizm kavramını kullananlar, piyasa ekonomisine karşı olanlardır. Kapitalizm kavramı, ilk olarak 1850'li yıllarda ortaya çıkmış ve ancak yirminci yüzyılın başlarında Max Weber ve Werner Sombart'ın yazılarıyla yaygınlaşmaya başlamıştır (Ingham, 2011). Sombart kapitalizm kavramını ilk olarak akademide tanıtmıştır. Benzer şekilde, Karl Marx, kapitalist üretim ilişkilerinden bahsederken, bugün kullandığımız anlamıyla kapitalizmden hiç söz etmemiştir (Kocka, 2016). Benzer şekilde, klasik politik ekonominin bir diğer büyük temsilcisi olan Karl Polanyi (2020: 50 -70) Büyük Dönüşüm adlı kitabında kapitalizm terimini hiç kullanmamış, bunun yerine piyasa ekonomisi kavramını kullanmayı tercih etmiştir.

Sombart kapitalizmi üç döneme ayırmaktadır. Sombart'a göre erken kapitalizm, on üçüncü yüzyıldan on sekizinci yüzyılın ortalarına kadar sürmüş, sanayi devriminden önce sona ermiştir. Kapitalizmin bu ilk aşamasında, ekonomi aktörlerinin motivasyonel ve davranışsal kalıpları hâlâ kapitalizm öncesi zihniyetle karakterize edilmiştir. Çünkü hem kar amacı hem de risk alma davranışları sınırlıdır. Sombart'a göre ikinci dönem kapitalist gelişme aşamasının adı olgunluk hali adını alır. 18. Yüzyılın ortalarından 19. Yüzyıla kadar devam eden bu dönemde üretimde makine ve fabrikaların önemi artar. Sermaye birikimi ve girişimcilik önem kazanır.

Ekonomik faaliyetlerin amacı artık kar odaklıdır ve üretkenlik esastır. Devlet düzenleyici bir işleve sahiptir. Toplumda orta sınıf (burjuvazi) güçlenir. Geç kapitalizm aşaması 19. Yüzyılın sonlarından 20. Yüzyılın başlarına kadar devam eder. Bu dönemde üretimde tekellerin hakimiyeti görülür. Sermaye yoğunluğu artmış, uluslararası ticaret ve küreselleşme ön plana çıkar. Bu dönemde işçi sınıfı ortaya çıkar ve sosyal hareketler başlar. Kültürel düzeyde kapitalist düşünce ve değer yargıları toplumda yaygınlaşır. Devlet ve piyasa ilişkilerinin yaygınlaştığı görülür. Ekonomik krizler görülmeye başlanır (Sombart, 2024).

Kapitalizmin bilinen en hararetli karşı çıkkanı olarak bilinen filozofu Karl Marx'ın "kapitalizm" kavramını hiçbir zaman kullanmadığı görülür. Karl Marx "kapitalizm" ismini sadece laf arasında kullanmıştır, ancak "kapitalist dönem" ve kapitalist üretim biçimi hakkında çok şey yazmıştır. Analizi, eleştirisi ve tahminleri, 1870'lerden bu yana kavramın kullanımını etkilemiştir (Marx, 2015: 9). Kapitalizm kavramının araştırmanın konusu olarak tarihi, üç ana durumu yeniden yapılandırma gerekliliğiyle bağlantılıdır..

İlk olarak, 19. yüzyılın 1870-1880'lerinde, "kapitalizm" kavramı basılı sosyalist literatürde ortaya çıkmış ve "kampfbegriff" ve "sosyalizm" kavramının antitezi olarak kullanılmıştır. Daha sonra kapitalizm kavramı, bir tür aşağılayıcı sözcük olan politik bir slogan olarak kullanılmaya başlanmıştır. İkinci olarak, 1870'te A. Schaeffle, "Kapitalismus und Sozialismus" adlı çalışmasında "kapitalizm" kavramını ortaya koymuş, kavramın politik ve ajitasyon havasından ilk olarak uzaklaşmış ve ona tarafsız bir kavram olarak yeni bir hayat vermiştir. Schaeffle'nin tezi, liberal kapitalizmin sosyalizmin en iyi biçimi olduğudur. Schaeffle, sosyalizmin zıt anlamlısını eşanlamlısına dönüştürdü. Üçüncüsü, kapitalizm kavramı 1902 yılında akademik söyleme girdiğinden beri Werner Sombart'ın "Çağdaş Kapitalizm" adlı çalışması sayesinde olumlu bir anlam kazanmış ve popülerleşmeye başlamıştır. Sombart'ın temel fikri, üretici güçlerin ve onların gücünün, ekonomik gelişmenin aşamalarının farklılaşmasının altında yattığı ifadesinde yatmaktadır. Sombart'a göre, tüm dönem üretici güçleri ekonomik amaçları doğrultusunda düzenler. Sombart, üretici güçlerin artışının, ekonomik farklılaşmayı teşvik eden ve ekonomik yaşamın toplumsallaşmasıyla sonuçlanan uzmanlaşmanın artışına yol açtığını belirtir. Sombart; bireysel, geçişsel ve kolektif olmak üzere üç ekonomi aşaması önermektedir. Bunun nedenini Sombart, ekonomi ile üretim arasında bir ayrıma dayandırır. Sombart'ın görüşüne göre ekonomi, ortak değer elde

etmekle ilgili bir faaliyettir ve üretim, ortak emektir. Bazı işlerin uzun süreli olarak yerine getirilmesini amaçlayan bir organizasyondur. Sombart, el sanatlarını ve el sanatları üretim biçimini kapitalizm öncesi ekonomi olarak tanımlar. El sanatları, Orta Çağ'ın başlarında yaygındır ve el sanatları üretim biçimi 20. yüzyılın ortalarına kadar varlığını sürdürmüştür. Sombart'ın belirttiği gibi, el sanatları geçim ve bağımsızlığı hedefleyen işgücünün örgütlenmesidir. Bu anlamda, Sombart, meslek birliğiyle birleştirilen şirketler, loncalar ve ittifaklar halinde örgütlenmiş Orta Çağ'ın özgür zanaatkarları hakkında yazmıştır. Sombart'ın bakış açısına göre, el sanatları üretimi, bir üreticinin kendi üretimini bir alıcıya satan belirli bir ticarete bağlıdır. Bu tür ticarete para, sermayenin özelliklerini kazanmaz çünkü kullanımı, emek üretiminde bir artış gerektirmez. Dolayısıyla, Sombart'ın belirttiği gibi, Erken Orta Çağ'dan başlayarak 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar kapitalist "ruh" nihayet gelmeden önceki tüm ekonomik yaşam, el sanatları üretimi olarak tanımlanabilir. Sombart, kapitalizmi, girişimcinin yönetimden sorumlu olduğu, üretim araçlarına sahip olduğu ve mülksüz ve bağımlı işçilerle karşı karşıya kaldığı bir ekonomik sistem olarak tanımlar. Kapitalist girişimin doğrudan amacı, pazar ve kar fırsatlarını kullanarak kar elde etmektir. Kapitalist girişimin amacı maddi mülkiyeti mülk sahibinin yararına karı somutlaştırmak olan ekonomik faaliyet biçimini kastetmiştir. El sanatlarının aksine, kapitalist bir girişimin amacı yaşayan bir kişiyle değil, maddi bir güçle ilişkilidir. Bu durum amacın fiziksel bir kişiden koptuğu anlamına gelir ve kapitalist üretimin amacı soyut ve sınırsız hale gelir. Sombart'a göre, üretimin soyut ve sınırsız amacı kapitalizmin temel özelliğidir. Başka bir deyişle, kapitalist bir girişim, kişisel olmayan bir konumdan kâr elde etmek için oluşturulur. Sermayenin ilk meziyeti, belirli amaçların üstesinden gelmektir. Soyut ve sınırsız amaçlar, kapitalist bir girişimi elde etmek için mükemmel bir şekilde uygun hale getiren kapitalist girişimin temel ve en belirgin özellikleridir. Sombart'ın belirttiği gibi, ekonomik bir özne, kapitalist girişimde maddi gücün aracıdır. Kapitalist üretimde, öznel özellikler olarak, kazanma ve kâr peşinde koşma arzusu nesnelleştirilir. Maddi kârın fazlası, kapitalist girişimcinin ellerinde yoğunlaşır. Sombart, kapitalist "ruhu" girişimci ve maceracı ruh ile "burjuva" ruhu, hesaplama ve akılcılığın birleşimi olarak tanımlar. Kapitalist "ruh"un nesnelleştirilmesi, üretim amaçları kişisel olmaktan çıktığında ve bir insanın değil, maddi güç, psikolojik düzeyde sermayeden kâr elde etme özlemi olarak işleyen sonsuz amaçları üretmeye başladığında gerçekleşir.

Sombart'ın "kapitalizm" kavramını yeniden yapılandırması, "kapitalizm" fikrinin akademik kullanıma girdikten sonra geçirdiği değişiklikleri görmeyi mümkün kılmıştır. Sombart'ın kapitalizm anlayışının Marx'ın teorisinden kaynaklandığı açıktır ve bu ilişki, kapitalizmin, işgücünün kullanımının sermaye kazanma sürecinde itici bir faktör olduğu işletmede uygulanan belirli bir üretim biçimiyle tanımlanmasından görülebilir. Ancak, Sombart, girişimci figürünün belirli bir şekilde yüceltilmesiyle kapitalizm anlayışına öznel bir unsur getirmiş ve bu olmadan kapitalist "ruhun" nesnelleştirilmesinin imkânsız olduğunu vurgulamıştır. Mesele şu ki, Sombart'ın bakış açısına göre, işletme biçimindeki kapitalist örgütlenme, yalnızca kapitalist ruha "takıntılı" olan bazı ekonomik aktörlerin başlangıçta metal parayı biriktirebilmeleri ve sonunda kapitalist emek örgütlenmesinin bir parçası olarak sermayeye dönüşmeleri sayesinde mümkün olmuştur. Sombart'ın kavramını Marx'ın teorisinden farklı kılan şey, "ruh" tanımıdır; çünkü kapitalizm fikrine bazı yeni terimler ekler – "hesaplama" ve "defter tutma" – ve bunlar kapitalist rasyonalite olarak tanımlanan yeni bir ekonomik rasyonalite türünün temelini oluşturur. Sombart'ın "kapitalizm" kavramını akademik kullanıma sokması prosedürü ve ayrıca bu sınırlar içinde meşrulaştırılması büyük anlam ifade etmektedir. Aslında söylem, söylemin kendisinin dışında tanımlanan kurallara ve uygulamalara göre işlev görür. Bilimsel bir kavramın bazı ek bilimsel işlemlerle önceden belirlendiği tipik bir örnektir. Tüm düşünceler, sorunun formülasyonu ile öncelenir ve soru cevabı önceden belirler (ki bu zaten onu örtük olarak içerir ve birincil soruya içkindir). Burada sorun kapitalizm teorisinin yaratılmasıdır. Her şeyden önce, "kapitalizmin" kavramsal düzeyde kaynaklara sahip olduğu ve ilkesel olarak bu tür bir araştırmaya tabi tutulabileceği anlamına gelir.

Max Weber, özgür emeğin rasyonel örgütlenmesiyle Batı, burjuva, endüstriyel kapitalizmi açıklamaya çalışmıştır (Weber, 2011). Bilimsel bilginin teknik kullanımı, batı çağdaş kapitalizminin ayırt edici özelliğidir. Weber, Batı toplumunda teknik bilimin gelişiminin Batı'da etkili bir şekilde teşvik edildiğini belirtir. Hukuk ve hükümetin rasyonel yapısı, bu alanın ekonomik olarak teşvik edilmesiyle açıklanabilir. Öte yandan, Weber'in iddia ettiği gibi, ekonomik rasyonalite, insanların pratik-rasyonel davranış türlerine olan eğilimine bağlıdır. Weber, "ekonomik rasyonalitenin" dini inanç, özellikle de çileci Protestanlığın rasyonel etiği tarafından tanımlandığını belirtir. Weber, Katolikler ve Protestanların farklı faaliyet alanları seçtiğini, Katoliklerin geleneksel el sanatları ve hümanist

meslekleri, Protestanların ise girişimci, endüstriyel meslekleri tercih ettiğini ileri sürer. Seçimleri arasındaki fark, dini eğitime dayalıdır. Weber'in önemli ifadesi, dinsel öğretinin mesleki seçimi etkileyen bir faktör olduğudur. Weber (2011: 35-50), kapitalist “ruh” hakkında şunları yazmıştır: “Bu nedenle, kapitalizmin ruhunun gelişiminin, bir bütün olarak rasyonalizmin gelişiminin bir parçası olarak en iyi şekilde anlaşılabilmesi ve rasyonalizmin yaşamın temel sorunlarına ilişkin temel pozisyonundan çıkarılabileceği düşünülebilir”. Weber, rasyonel düşünce düzeninin, kapitalist girişimde yeterli gerçekleşme biçimini elde ettiğini ve ikincisinin onda manevi, itici bir güç bulduğunu belirtir. Weber'in dediği gibi, “ruh” para kazanır. Kapitalistin emekle olan ilişkisi, işin kendi başına bir amaç olduğu zaman, bir meslek anlamına gelir. Kapitalizmin “ruhu” yaşam biçimini düzenleyen bir etik normdur. Weber'e göre, kapitalizmin ruhunun anlamı Franklin'in “zaman paradır” sloganında ifade edilebilir. Böylece, Weber kapitalizmin bir tür dini öğreti olduğunu açıkça ortaya koyar. Weber'in hristiyan (Protestan) ideolojisinin yalnızca dünya düzeninin daha modern bir versiyonunu sunmayı değil, aynı zamanda ona evrensel bir karakter kazandırmayı da mümkün kılması dikkat çekicidir. “Kapitalizm”e ve kapitalizmin kavramsal tarihine bakıldığında, Weber'in kapitalist teorisinin, sosyolojik, toplumsal ve felsefi bir kategori olarak kapitalizm üzerine sonraki akıl yürütmelerin tümü için olmasa da çoğunluğu için söylemsel bir temel olarak kabul edilebileceğini söylemek gerekir. Weber'in çalışmalarında “kapitalizm” ve “ruh” kavramlarının yeniden yapılandırılması, filozofun kapitalizmi, ekonomik rasyonalitenin kâr elde etme ve sermayeyi güçlendirme ihtiyacı nedeniyle gerçekleştiği işletmede somutlaşan özel bir üretim türü olarak anladığını gösterir. Ayrıca, girişimcinin “ruhu”, özel bir düşünme biçimi olarak, bir kişinin yasal kar elde etmesini sağlayan işin seçimini belirleyen belirli bir dini gelenekten (Protestanlık) kaynaklanır. Kapitalizmin “akademik” tarihi, “homo economicus” veya “homorationalis” olarak tanımlanmak isteyen her kişinin kapitalist “işe” katılması gerektiğini açıklamak için etik ve psikolojik bir zemin sağlamıştır. Dolayısıyla, kapitalizm, insanları makul, yani kapitalist sisteme dâhil veya mantıksız, yani ondan dışlanmış olarak tanımlayan rasyonel-estetik ve kültürel bir yaşam yaklaşımının gerçekleşmesi olarak ortaya çıkar. Akademik meşrulaştırmanın, kapitalizmi insanların dünyayı görmek için kullandığı ve kendi hayatlarını buna göre tanımladıkları ideolojik bir terime dönüştürdüğü açıktır. Böylece, “kapitalizm” kavramının “akademik” tarihi, kapitalizmi temelinde

rasyonalite ve hesaplama ilkesi olan ideolojiye dönüştürme sürecinden gelir. Kapitalizm “Yeni Zaman” öznesinin anahtar kelimesi haline gelirken, “kapitalist rasyonalite” önde gelen antropolojik özelliği haline gelir.

Kapitalizmin, kendine özgü politik ve kültürel olduğu kadar ekonomik özelliklere de sahip tarihsel bir oluşum olarak kavranışı, kapitalizmle toplumsal evrimin bir “aşaması” olarak ilgilenen nispeten az sayıdaki iktisatçının çalışmalarından türemiştir. Marx’ın öncü çalışmalarına ve çalışmalarının ilham verdiği literatüre ek olarak, bu anlayış Smith, Mill, Veblen, Schumpeter ve aralarında Weber ve Braudel’in de bulunduğu bir dizi sosyolog ve tarihçinin yazılarından yararlanmaktadır. Günümüz iktisatçıların çoğu bu kadar geniş bir çerçeveye kullanmamakta, kapitalizme bir piyasa sistemi olarak bakmakta ve bunun sonucunda da onun kurumsal veya kurucu yönlerinden ziyade işlevsel yönlerine vurgu yapmaktadır” (Heilbroner, 1988: 350).

Kapitalist Gelişme ve Rusya’da Kapitalizm

Günümüzün başat ekonomik sistemi olan kapitalizmin yıllar içinde geliştiği ve bu gelişmede aşağıda belirtilen niteliklerinden kaynaklandığı söylenebilir (Gençoğlu, 2020: 239):

1. Sermaye birikiminin sürekli artışı ile ortaya çıkan sürekli büyüme ve kar artırma zorunluluğu
2. Artan üretime ve arza yeni pazarlar arama zorunluluğu
3. Güçlü bir devletin varlığı
4. Sürekli üretim krizlerinin yaşanması
5. Krizlerde ayakta kalabilmek için sürekli yenilik yaratma isteğinin olması
6. Yeniliği yaratma niteliğine sahip insan kaynağı (girişimcinin) olması.

Dolayısıyla yenilik yaratma kabiliyetine sahip olan girişimci faktörünün iktisadi gelişmede anahtar rolü üstlendiği belirtilebilir (Schumpeter, 1934). Dolayısıyla girişimci, sadece mevcut üretim araçlarını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda ekonomik yapıyı dönüştüren araçlara da sahiptir. Aynı zamanda Schumpeter, kapitalist gelişmeye yaratıcı yıkım süreci de demektedir. Bu durumda, yeni üretim yapısı ve üretim ilişkileri sürekli yenilenmekte eski yapıyı ortadan kaldırmaktadır. Bununla beraber bazı ülkelerin Batı Avrupa ülkelerinden farklı olarak daha

geç kapitalistleştiği söylenebilir. Bu ülkelerden birisi de Rusya'dır. Çarlık Rusya'sının geç kapitalistleşmesinin nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Devletin güçlü rolü
2. Dışa bağımlı sanayileşme modelleri
3. Toprak köleliğinin uzun süre devam etmesi (1861)'de kaldırılmıştır).
4. Modern anlamda sınıfların oluşumu gecikmiştir (Burjuva ve işçi sınıfı)
5. Kırsal kesimde feodal ilişkilerinin Batı Avrupa ülkelerinden farklı olarak uzun süre feodal yapıyı koruması olarak sıralanabilir.

I. Petro Dönemi Öncesinde Rusya'nın Sosyo-Ekonomik Durumu ve Rusya'nın Geç Kapitalistleşmesinin Nedenleri

Rus Slavları, tarımla ilgilenen bir halk olarak bilinmektedir. Ağaçtan evlerinde oturmakta ve güvenli bir şekilde hasatlarıyla ilgilenmeyi tercih etmektedirler (Parmele, 2023: 20-56). Parmele'ye (2023:20-56) göre Ruslar, Türkler ile Finlerin ve Litvanların taarruzlarına maruz kalmakta ve kendilerini koruyamamaktadırlar. İskandinav tüccarların başı bozuk olanları; Rus köylerine zarar vermekte, hayvanlarını çalmakta ve sürekli onlara zarar vermektedirler. Novgorodlu Slavlar çok önemli bir karar alarak, İskandinavlardan kendilerini yönetmelerini istediler. Üç Viking'in Rurik ve iki kardeşinin İsveç'ten gelişiyle birlikte Rusya'nın gerçek tarihinin başladığı belirtilmektedir (Acar, 2020:76). Rurik'in kardeşleri öldüğünde toprakları Rurik'e kalmış, 879 yılında öldüğünde ise Rurik'in küçük kardeşi Oleg tahta geçmiş ve veliaht Igor'un yaşı tutana kadar Novgorod'u yönetmiştir. Oleg, İstanbul'a iki kere sefer düzenlemiştir. Tatar kabilelerinden Drevliahlıların Oleg'in kendilerinden haraç alması nedeniyle onu öldürerek ortadan kaldırmışlardır. Igor, Oleg'in kendisi için seçtiği eş olan Olga ile evlenerek Hristiyanlık dinine geçmişlerdir. Daha sonra Igor'un oğlu Spiatoloslav, Rus topraklarını üç oğlu arasında paylaşmış ve bu sistemin adına Appagenes olmuştur. Appagenes sistemi, Rusları zayıflatan ve bir birlik oluşmasını engelleyen bir sistem olarak karşımıza çıkmıştır. Spiatoloslav'ın oğlu Vladimir sonrasında tek hükümdar olmuştur. Vladimir, ölen kardeşinin karısıyla, sonra Bizanstan esir alınmış bir Rum rahibeyle ardından bir Bohemyalı ile evlenmiştir. Vladimir, elçiler göndermiş; Müslüman, Yahudi, Katolik ve Yunanlıların dinlerini incelemiştir. Yunanlıların dini ritüellerinin ve giysilerinin ihtişamı ve Rus Boyarlarının Olga'nın dinine inancındaki güven nedeniyle Vladimir,

Hristiyanlık dinini seçmiştir. Vladimir'in Hristiyan olması için bir Rum patriğinin vaftiz etmesine ihtiyaç duyulmuştur. Vladimir, Kiev'e bir Hristiyan olarak geri dönmüştür. Sonra Tanrı Perun Dinyeper'e atılmıştır. Halk, çoluk çocuk direnmelerine rağmen vaftiz edilmiştir. Novogordlular da aynı şekilde Perun'u Volhov'a atmaya zorlanmışlardır. Novogordluların hepsi vaftiz edilmiştir. 992 yılında Rusya Hristiyan olmuştur. Rusya'nın tarihinde o ana kadar ki en önemli iki olay kuzeyden gelen askeri fetih ve güneyden gelen dini fetih denilmektedir. Birincisi Rus halkının bir ulus olmasına yardım ettiyse de ikincisi de bir ulusun karakterini belirlemiştir. Vladimir'in yerine geçen Yaroslav zamanında, Kiev'de Ayasofya Kilisesini inşa ettirmiştir. Aynı yıl Bizans Piskoposu ile anlaşma imzalayarak, İstanbul'daki patrikliğe bağlı bir piskoposluk haline gelmiştir. Bu anlaşma 1589'da bağımsız Rus kilisesinin kurulmasına kadar devam etmiştir. Yaroslav, ölmenden önce önemli bölgeleri oğulları arasında paylaşmıştır. Sonrasında Rusya'da siyasi birlikten yoksun olan feodal bir Rusya'nın çıkmasına neden olmuştur. Knezler arasında kavgalar çıkmış ve bu kavganın ilk kurbanları da Boris ve Gleb olmuştur. Prens Svytopik ve David, kuzenleri Vasilko ile çatışmış ve bu mücadelenin sonunda Vasilko kör olmuştur.

Moğolların Rusya'yı işgali 13. Yüzyılda gerçekleşmiştir. Moğollar Rusların bölünmüşlüğünden faydalanarak şehri Kuzey-Doğu Rusya'nın başkenti Vladimir'i yerle bir etmişlerdir. 1240'da Kiev'i yakıp yıkmışlar ve Galina ile Volina'ya doğru ilerleyişlerini devam ettirmişlerdir. Moğolların işgali çok hızlı ve yıkıcı olmuştur. İşgallerinden sonraki ilk yıllar içinde, Moğol imparatorluğunun ilk uzantısı olan Altın Ordu Devleti, Rus topraklarında basit ama etkili bir idari sistem kurmuştur. Altın Ordu Devleti fetihlerle birlikte, fethettiği yerlerde vergilerin ödenmesini ve ihtiyaç halinde asker gönderilmesini talep etmiştir. Moğol hanları kendilerine itaat edildiği ve vergiler ödendiği taktirde Rus topraklarındaki yönetici sınıfa dokunmamışlardır. Moğolların Rusya üzerine bazı etkileri olmuştur. Bölünmüş haldeki Rus knezliklerini birleştirmişler, vergi toplanmasını kolaylaştırmışlardır. Ayrıca Moğol knezliklerinde Ortodoks kilisesinin devamını sağlamada kolaylık sağlamışlardır. Büyük Knezlik ve Ortodoks Kilisesine verdikleri destekle, Rusya'nın birliğinin sağlanmasına ve Rus Devletinin ortaya çıkışına katkıda bulunmuşlardır. Bunun yansısı Altın Ordu Devletinin siyasi sistemini Ruslar örnek almışlardır. Bu genel yapı dışında Moğollardan aldığı üç önemli bürokratik ve idari yapı söz konusudur. Bunlar ticareti vergilendirmek, gümrük tekelleri kurmak ve bu

işlerin yürütülmesi için saray bürokrasisi yaratmaktır. 1480 yılında III. İvan, Tatar hakimiyetine son verene kadar bu anlayış devam etmiştir.

Moskova başlangıçta oldukça küçük bir şehirdir. Moğol saldırısı sırasında Moğollar bir knezin idaresine verilmeyecek kadar Moskova'nın küçük şehir olduğunu düşünür. Moskova, Moğollar tarafından yıkıma uğramış ve sonrasında hızlı bir gelişim göstermiştir. Mihail Yarosloviç, kaynaklarda ilk knez olarak geçmiştir. Mihail Yaroslaviç'in aniden ölümü, Moskova knezliğinin başlangıçtan ortadan kalkmasına neden olmuştur. Büyük kahraman Alensandr Nevskiy'nin oğlu Daniil'in burada knezlik sürmeye başlaması kentinde yükselişe geçmesine neden olmuştur (Özcan, 2020: 1-22).

14. yüzyılda Moskova knezi I. İvan, Altın Ordu devleti ile iyi ilişkiler kurarak, Moskova knezliğinin güçlenmesini sağlamıştır. 15. Yüzyılda III. İvan, Altın Ordu Devletinin egemenliğinden kurtararak Moskova'yı bağımsız bir devlet haline getirmiştir. 1547 yılında IV. İvan, Rusya'nın ilk çarı olarak taç giymiştir. IV. İvan devri (1533-1584) Rusya tarihinde önemli bir devirdir. IV. İvan, bu dönemde merkezi hükümeti geliştirmek için oldukça çaba harcamıştır. IV. İvan'ın, acımasız ve paronayak bir karakteri vardır. Ancak bunun yanı sıra bir de iyi bir devlet adamı vasıflarına sahiptir. Aktif bir iç ve dış politika yürütmüş merkezi devlet yapısını güçlendirmiştir (Taşkesenliği, 2017: 145). 1613 senesinden itibaren Romanov hanedanının Rusya'da iktidar olmasıyla birlikte çarların siyasi güçleri tüm ülkeyi kapsayacak şekilde artmıştır. (Gürkan, 1964: 155). Romanov hanedanının işbaşına gelmesi Rusya açısından bir dönüm noktası olmuştur (Öztürk, 2001: 6). Moskova Prensligi adım adım genişlemiş ve ilk Romanov Çar'ı Michael'in 1614'te tahta geçmesiyle 1917'ye kadar sürecek Romanov hanedanı yönetimi altında çarlığa dönüşmüştür. Güçlü ve aristokrat Romanov ailesinin başı olan çarlar, oldukça katı ve otoriter bir sistemle üç yüz sene Rus İmparatorluğunu yönetmişlerdir. Çarlar yönettikleri kitlenin bağlılığını sağlamak için devasa bir bürokrasi ve acımasız gizli polis gibi aygıtlar kullanmışlardır. Bizans'taki kutsal devlet anlayışından etkilenen Çarlık Rusya'sında çar halkın "baba"sıdır. Ülkenin bakanlıkları vardır fakat hükümet yoktur. Merkezi otoritenin tüm departmanları ve bakanlıkları- dış işleri, iç işleri, finans, adalet ve savaş- yüce iradenin enstrümanlarıdır. Bakanlar direkt olarak yüce irade tarafından atanır. Kilise, elit kesim, toprak sahiplerinin büyük çoğunluğu, özellikle de ordu ve polis Çarın otoritesini pekiştirmek için sıkı bir güç birliği oluşturmuşlardır (Nezihoğlu, 2007: 14). Çarlık dönemi Rusya'sı

yayılmacı, dinin devlet işlerinde önemli bir yer tuttuğu merkeziyetçi bir yapıya sahip olmuştur (Çomak, 2006: 89). Çarlık Rusya'sında hizmet soyluları, ruhban sınıfı ve boyarlardan oluşturulmuş "zemskisobor" isminde bir meclis bulunmaktaydı. Ülkenin tümünü ilgilendiren önemli meseleleri bu meclis çar ile istişare ederdi. Üç sınıf önce ayrı ayrı toplanıyor, sonra genel kurulda bir araya gelerek tartışmaları sürdürüyordu. Meclisin sayısı iki yüz ile beş yüz kişi arasında değişiyor ve hizmet soyluları daima güçlü bir ağırlıkla temsil ediliyordu. I. Petro geçmişin çok sembolik kuruluşları olan bu meclisi ortadan kaldırmıştır. Bu kurumlar yerine 1711 yılında Devlet Senatosunu kurmuş; hükümdarın yokluğunda onun yerine vekalet edebilecek bu senato, hızla sürekli bir statü kazanmıştır.

Petro Dönemi Öncesinde Rusya'nın Sosyo- Ekonomik Durumu Ve Rusya'nın Geç Kapitalistleşmesinin Nedenleri

I. Petro, otokratik Rus yönetim geleneğinin kurucusu olmuş ve geleneksel yapıya Batılı değerleri ve teknikleri eklemelendirerek Rus otokrasisinin temellerini atmıştır. I. Petro, Rusya'nın modernleşme sürecini 18. yüzyılın ilk yarısından itibaren hızlı bir şekilde başlatmıştır. Rusya'nın modernleşme serüveninin başlangıç tarihi ise 1678 yılında Avrupa başkentlerini geziye çıkan ve orada deneyimlediklerini kendi ülkesinde uygulama fikrine sahip olan olan Petro'nun, 1698 yılında Avrupa gezisini yarıda keserek ayaklanmış bulunan "Streltsi" adlı Rus yeniçerilerini ortadan kaldırmasına sabitlenebilir. Modernleşmenin sembol yeri olarak ise 1703 inşasına başlanan St. Petersburg şehri olup ayrıca bu şehir daha sonra başkent olarak Rusya'nın Avrupa'ya açılan penceresi konumuna gelmiştir (Belge, 2009: 43-45).

I. Petro Dönemi Rusya'sında Kapitalist Gelişme

Rusya'yı emperyal bir güç haline getirmeyi amaçlayan kişi Çar I. Petro'dur. I. Petro, önemli reformlara imza atmıştır. Rusya'da I. Petro yönetimi yıllarında ekonomi çok hızlı gelişmiştir. I. Petro'nun asıl amacı, Rusya'yı modern bir devlet haline dönüştürmektir (Parmele, 2023: 90). Ander Gerschenkron, Rusya'da kapitalist gelişmenin gecikmesinin nedenini Rusya'daki zanaatkarlar ve el sanatkarları arasındaki örgütlenme eksikliğine ve Batı ve Orta Avrupalıların rekabetine karşı koruyan geleneksel loncaların yokluğuna dayandırmıştır (Gerschenkron, 1971: 56-

61). Bu yüzden I. Petro zamanında çok sayıda sanayi tesislerinin yapımına girilmiştir. XVII. yüzyılın sonlarına doğru yaklaşık on beş ila yirmi adet **manüfaktür** görünümünde fabrika varken, XVIII. yüzyılın ilk çeyreğine gelindiğinde bu sayı iki yüzü aşmıştır. I. Petro, halkın emeğini daha iyi üretim, vasıta ve tekniklerle donatmayı, halk emeğini ülkenin henüz hiç dokunulmamış, zenginliklerini işletmeğe yönelterek, milli ekonomiye yeni çalışma alanları kazandırmayı çok önemli bir gelişme olarak görmüştür. Bu düşünce temelinde girişimciliğinin tüm sahalarında yeni çalışma biçimleri ortaya çıkmıştır; tüm branşlarıyla birlikte ziraat, hayvancılık, at ve koyun yetiştiriciliği, bahçıvanlık, şarap sanayi, balıkçılık vs. var olmuştur. Ancak; I. Petro ekonomik gelişmede daha çok esas sanayi üretimine ve manüfaktürlere, özellikle de ordunun ihtiyacı olan demir üretimi ve işleme sanayine önem vermiştir. XVII. yüzyılda Rusya’da ortaya çıkan faydalı fikirlerden birisi de devletin malî sitemindeki köklü eksikliklerin fark edilmiş olmasıdır. Bu mali sistem halkın daha fazla üretici olmasına yardım etmeden hazinenin ihtiyaçları oranında vergileri yükseltirken halkın emeğine çok yüklenmiştir (Klyuçevskiy, 1995: 141). Ülkenin üretici güçlerini (milli ekonomisini) kalkındırma düşüncesi I. Petro’nun ekonomik politikasının temelinde devlet hazinesinin zenginleşmesi vardır. Endüstrileşme sürecine Sanayi Devrimi’ni yaşayan Batı Avrupa ülkelerine göre daha geç giren Rusya’da bu sürece geçiş tarihi olarak literatürde ortak kabul edilen zaman, 1861 yılıdır (Erkan, 2017: 52). I. Petro, orduyu, genel idareyi, maliyeyi modernleştirmiş, eğitim sistemini yeniden düzenleyip iktisadi alanda bir girişimci sınıf yaratmıştır (Ortaylı, 2003: 47). I. Petro, Rusya’yı daha güçlü ve modern bir devlete dönüştürme hedefiyle geniş kapsamlı reformlar hayata geçirmiştir. Bu çerçevede, teknik eğitimi desteklemek amacıyla Bilimler Akademisi’ni kurmuş ve Batı düşüncesini Rusya’ya taşımak için önemli filozofların eserlerini Rusçaya çevirtmiştir. Kültürel alanda da yeniliklere giden Petro, Kiril alfabesini basitleştirmiş, Rusya’nın ilk gazetesini yayınlamış ve edebi çevirilerin başlamasına öncülük etmiştir. Toplumsal yaşamı Batı kültürüne yaklaştırmak amacıyla (sakal yasağı gibi) düzenlemeler yaparak, Rus toplumunun modernleşmesine katkıda bulunmuştur. Tüm bu reformların temelinde ise Rus devletinin gücünü artırma ve Rusya’yı çağın gereklerine uygun hale getirme amaçları yatmaktadır. (Erkan, 2017: 52-70). I. Petro, kiliseyi ve bürokrasiyi karşısına alarak önemli reformlar gerçekleştirmiştir. Batı Avrupa’dan farklı olarak bir burjuvazi sınıfının oluşması gerçekleşmemiştir. I. Petro’nun modernleşme yönünde attığı adımların en

önemli parçası olarak, Petersburg'un kurulması görülmektedir. Petersburg'un kurulmasının halk ile yönetenler arasındaki ideolojik bağın kopuşunu simgelemiştir. I. Petro'nun reformlarının köylüler üzerinde bir etkisi olmamış, köylüler geleneksel yaşamlarına devam etmişlerdir.

II. Katerina Dönemi Rusya'sında Kapitalist Gelişme

I. Petro sonrası reform geleneğini Çariçe II. Katerina devam ettirmiştir. Rusya'yı 18. yüzyılın sonlarında dünya çapında bir güç haline getirmesiyle tanınan II. Katerina diğer adıyla Büyük Katerina; toprak genişlemesi, otokratik yönetimi ve alışılmadık romantizmiyle tanınır. Aslen Alman asıllı olan Çariçe Katerina, Katerina ismini vaftiz olduktan sonra almıştır. 1745 yılında veliaht III. Petro ile evlendirilmiş, 1762 yılında görevinden azledilen III. Petro'nun yerine II. Çariçe Katerina geçmiştir. Katerina iktidara geldiğinde Rusya'da para sıkıntısı vardır, yönetim kötüdür ve yolsuzluk da yaygındır. II. Katerina, ekonomik ve mali önlemler almak amacıyla kocasının başlattığı askeri harcamaları sınırlamaya çalışmıştır. Bu kapsamda savaş planlarını ve mevcut ittifakları iptal etmiş, devlet bütçesini dengelemeye yönelik adımlar atmıştır (Riasanovsky, 2010: 2010-2012). Devlet harcamalarını azaltmak II. Katerina'ya yeterli gelmemiş, Rus ekonomisinin dinamik bir şekilde büyümesini sağlamak için önlemler almayı amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için ilk olarak verimli toprakları artırmış, ikinci olarak ise tarımsal üretimin teşvik edilmesini sağlamıştır. II. Katerina'nın fetihleri örneğin güney, yalnızca ekilebilir topraklar sağlamakla kalmamış, aynı zamanda Rusya'nın mısır fazlasını Karadeniz üzerinden Batı Avrupa'ya ihraç etmiştir. II. Katerina dış finansman sağlayan ilk Rus Çariçesidir. O dönem dünyanın finans merkezi olan Amsterdam'daki bankalardan kredi almıştır. II. Katerina, Türklere karşı ilk savaşı bankadan aldığı dış borçla finanse etmiştir. Türkler mağlup olunca tazminat elde etmiştir. II. Katerina, ayrıca Kilise aracılığıyla da para bulmuştur. II. Katerina piyasanın serbestleşmesi politikasını uygulamaya koymuştur. Rusya'nın geleneksel ahşap, gemi yapım malzemeleri, demir ve kıymetli metal ihracatı II. Katerina'nın çabaları sayesinde dış ticaret üç katına çıkmıştır. 1766 yılında Rusya, Büyük Britanya ile bir ticaret antlaşması imzalamış, İngilizlerin imalat sanayileri için artan talebini karşılamak için Rus mallarını tedarik etmeyi kabul etmiştir (Weston, 2020: 45-48).

II. Katerina girişimciliği caydırarak teşvik etmiştir. Uzun vadeli kredileri avantajlı faiz oranlarından sağlamak için bir devlet bankasının

kurulmasını ve kâğıt paranın tedavüle girmesini teşvik etmiştir (1768’de). Daha sonra, örgütsel yeniden yapılanmanın bir parçası olarak II. Katerina döneminde, Rusya’nın aydınlanmasında ve kültürel gelişmesinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. II. Katerina’nın girişimleriyle XVIII. yüzyılda liberaller, Rusya’da etkin bir entelektüel sınıf olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde Rusya’daki sınıfsal mücadele de yükselişe geçmiştir (Hamzaoğlu, 2021: 5845). II. Katerina Rusya’yı yeniden yapılandırmış hukuk ve yargı sistemlerini yeniden düzenlemiş, eğitim ve sağlık sistemlerini kurarak ekonomiyi serbestleştirmiştir (Vanderbroeck, 2013: 70). 1774-1775 yıllarında Kazak olan Pugaçev liderliğinde köylü ayaklanmaları gerçekleşmiş ve burjuva ilişkileri gerçekleşmiştir. II. Katerina, Fransız düşüncesinin Rusya’ya girip yayılmasına izin vermiştir. II. Katerina iktidara gelir gelmez, Fransız Ansiklopedicileriyle (Voltaire, Diderot ve M. Grimm ile) canlı bir iletişim ilişkisi içine girmiştir. Daha eşit daha özgürlükçü bir yönetimi hedeflemiştir. Buna karşın II. Katerina dönemi, köylülerin yoğun bir şekilde köleleştirilmesi ve soyluların ayrıcalıklarının kapsamlı biçimde genişletilmesiyle öne çıkmıştır (Massie, 2012: 190-192). Bu süreç, Rus toplumu arasında keskin bir ayrım yaratmış; ayrıcalıklı ve Batı Avrupa ile ekonomik ve kültürel bağları olan soylular ile köleleştirilmiş çoğunluk arasında derin bir uçurum oluşmuştur (Riasanovsky, 2020: 250-255). Sonuç olarak, bu yapısal eşitsizlik, 1917 yılında Romanov İmparatorluğu’nun çöküşüne yol açan temel faktörlerden biri olmuştur (Pipes, 1990: 15-20).

II. Alexandre Döneminde Serfliğin Kaldırılmasının Rusya’nın Kapitalist Gelişmesine Etkisi (1861)

II. Katerina ve I. Alexandre Rusya’yı modernleşmeyi amaçlamışlardır. Bu yüzden Rus köylüsünün köleliliğinin kaldırmasını hedeflemişlerdir. Fakat; bu işe yaramamış daha sert bir yönetim şeklini benimsemişler, köleliğin şartları onların dönemlerinde daha da sertleşmiştir (Gökdül, 2017: 2). Yeni Çar II. Aleksandr ve hükümeti, Rusya’nın hem kırsalındaki hem de şehirlerindeki yönetimi iyileştirme amacıyla eğitimden yargıya, askeriyeden diğer alanlara kadar çeşitli toplumsal reformlar başlatmıştır. Ancak; bu reformların en kritik ve çözülmesi gereken meselesi, Rusya için uzun yıllardır süregelen toprak sorunu olmuştur. Toprakların feodal bir sistemle yönetildiği Rusya’da, köylünün en büyük derdi topraksızlık ve bunun sonucu olan açlıktı. Rus halkının %80’i geçimini tarımsal üremden sağlamasına rağmen, toprakların sadece %25’i köylülerin elindedir. Buna karşın, köylülerin %10’unu oluşturan “kulak” adı verilen zengin kesim,

toprakların %35'ine sahiptir. Öte yandan, normal bir köylü, soylu bir toprak sahibinin arazisinde serf olarak çalışıyordu (Armaoğlu, 1964: 446).

II. Aleksandr, 28 Ocak 1861'de Devlet Konseyi'nde yaptığı konuşmada, serfliğin Rusya için ciddi bir problem teşkil ettiğini ve bu kurumun otokratik güç tarafından yaratıldığını, dolayısıyla yine aynı güç tarafından ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamıştır. Toprak sorununun çözülmesine kararlı olduğunu bu ilk konuşmasıyla gösteren II. Aleksandr, kısa bir süre sonra, 18 Şubat 1861'de serfliğin kaldırılmasına dair yasayı onaylamıştır (Acar, 2020: 203). Ardından, 19 Şubat 1861'de köylülerin serbest bırakıldığına dair bir manifesto yayınlanmıştır. Bu bildiriye göre ister devlet arazilerinde ister özel mülkiyette yaşayan, hukuki olarak serbest olmayan tüm köylüler özgürlüğüne kavuşmuştur. Böylece, XVI. yüzyıldan beri Rusya'da var olan köylü serfliği sistemi nihayet sona ermiştir. 1861'e kadar olan süreçte, Çar'ın köylülere özgürlük vermek istediği ancak soyluların buna karşı çıktığı yönünde bir iddia bulunmaktadır (Pushkarev, 1968: 200). II. Aleksandr, 1861'e kadar yasa önünde hiçbir hak ve yetkisi olmayan, toprak sahiplerine veya devlete hizmet etmek zorunda bırakılan halk kitlesine özgürlük vererek bu iddiayı çürütmüştür. II. Aleksandr'ın toprak reformu, sadece köylüleri toprak sahiplerinin tahakkümünden kurtarmakla kalmamış, aynı zamanda kötü hasat zamanlarında köylülerin giderlerini karşılama yükümlülüğü olan toprak sahiplerini de bu sorumluluktan kurtarmıştır (Ivanov, 2007: 6).

II. Aleksandr'ın çıkardığı bu yasa köylüleri ekonomik anlamda özgürleştirmemiştir. Çünkü yasada köylülerin toprak sahibi olmaları için para ödemeleri ya da ücretsiz olarak çalışmalarını öngörülmemiştir. 1861'deki Toprak Reformu'nun niteliği, bu girişimin beklenen düzeyde bir değişim yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında ve reformun tam anlamıyla başarılı olmamasında etkili olan çeşitli nedenler vardı. Sonuç olarak, köylüler hukuki olarak özgürleşmelerine rağmen, ekonomik koşullarında kayda değer bir iyileşme görülmemiştir. Bunun temel sebebi, onlara ayrılan toprakların yetersiz olması ve arazinin büyük bir kısmının hala eski toprak sahiplerinin elinde bulunmasıydı. Bu nedenle, reform köylülerin neredeyse "açlık" olarak tanımlanabilecek toprak ihtiyacını tatmin etmemiştir. Dahası, köylülere verilen bu topraklar karşılığında, devletin eski serf sahiplerine ödediği tazminatı karşılamak üzere, köylülere uzun vadeli ve ağır ödeme koşulları içeren "kurtuluş borçları" yüklenmiştir.

1861 Toprak Reformu, beklenen mali desteği görmemesi, çiftçilere zorlayıcı şartlar sunması ve bütçesel sınırlamalar getirmesi sebebiyle halk arasında hoşnutsuzluğa yol açmıştır (Hoch, 1991: 817-819). Serfliğin sonlandırılmasına rağmen, köylülerin yaşam koşulları düzelmek bir yana daha da kötüleşmiş bu da ekonomik ve toplumsal yapıda ciddi karışıklıklara neden olmuştur (Acar, 2020: 203). Bu olumsuz tablodan haberdar olan genç üniversite öğrencileri, derhal kırsal bölgelere yayılarak bu memnuniyetsizliği alevlendirmeye ve halkı yönetime karşı ayaklandırmaya çabalamışlardır. Genç aydınların kısmen başarılı olduğu bu örgütlenmelerde, devrimci veya bölgesel amaçlar taşımayan, yalnızca serfliğin kaldırılmasına odaklanan protesto hareketleri ortaya çıkmıştır. Özellikle 1861’de serfliğin resmen kalkmasının ardından, köylüler tarafından toprak sahiplerine ve devlet memurlarına yönelik saldırılarda belirgin bir artış gözlemlenmiştir (Tilly, 1993: 292). 1861’de Çar II. Aleksandr tarafından kölelik ve kulluk düzenin kaldırılmasına rağmen, büyük mülk sahipleri eski kuvvetlerinden ve ekonomik güçlerinden bir şey kaybetmemişlerdir. Bu durum Rusya’daki kapitalist gelişmeyi daha da geciktiren bir unsur olmuştur. 1861’de Çar II. Aleksandr tarafından serfliğin kaldırılması, Rusya’da toplumsal ve ekonomik yapıyı köklü biçimde dönüştürmesi beklenen büyük bir reform olarak sunulmuştur. Ancak uygulamada serfler özgürlüklerini elde etseler de onlara verilen topraklar yüksek “tazminat ödemeleri” karşılığında verilmiş ve bu ödemeler köylüleri yıllarca borç altında bırakmıştır. Öte yandan büyük toprak sahipleri, reformdan sonra mülkiyetlerini ve ekonomik güçlerini büyük ölçüde korumuş; eski serflerini düşük ücretlerle çalıştırmaya devam ederek iktisadi üstünlüklerinden çok az şey kaybetmişlerdir. Bu nedenle serfliğin hukuken kaldırılması, Rusya’nın kapitalist dönüşümünü hızlandırmak yerine birçok bölgede ağırlaştırmış, feodal ilişkilerin etkisi uzun süre devam etmiş ve ülkenin sanayi burjuvazisinin gelişmesini geciktirmiştir. Toprağa dayalı aristokrasinin siyasal ve ekonomik ağırlığını sürdürmesi, Rusya’nın 19. yüzyıl sonuna kadar Batı Avrupa’ya kıyasla daha yavaş bir modernleşme sürecine girmesine yol açmıştır (Pipes, 1974:285-290).

Gonçarov’un Oblomov Eserinde Oblomov’luğun Genel Karakteristiği

Gonçarov, Oblomov’u önce bölüm bölüm sonra bir bütün olarak romanını 1849 yılında yayınlamıştır. Oblomov üzerine değerlendirmeleriyle bilinen dönemin önemli eleştirmeni **Aleksandr**

Vasilyeviç Drujinin'dir. Gonçarov'un Romanı Hakkında." (*Современник* (Sovremennik), 1859) adlı eserinde şöyle demektedir (Drujinin, 1859'dan aktaran Yıldırım, 2022, s. 16). "*Tüm engellemelere rağmen Oblomov, okuyucuların bütün tutkusunu, dikkatini, düşüncesini bütünüyle ele geçirmiş bulunuyor. Okur yazar bütün insanlar hummalı bir coşkuyla tadını çıkararak romanı okuyor. Yığınlar sanki bir şey bekliyormuş gibi gürültü patırtıyla romana saldırdı. En ufak bir abartıya kaçmadan denilebilir ki, şu anda bütün Rusya'da Oblomov'un okunmadığı, Oblomov'un övülmediği ve Oblomov'un tartışılmadığı en küçük bir belde bile yoktur*". (Aktaran. Yıldırım, 2022: 16).

Romanın ana karakteri, İlya İlyiç Oblomov'dur. Oblomov, Rusya'da toprak köleliğinin sona ermek üzere olduğu bir dönemde yaşarken, bulunduğu döneme ayak uyduramaz. Oblomovka adında bir çiftliği ve 300'e yakın köylüsü olan Oblomov, dönemin diğer toprak sahipleri gibi Petersburg'a gider. Petersburg'daki yeni yaşamını yadırgar ve bu yaşama ayak uyduramaz. Eski ve yeni dünya arasında sıkışıp kalır ve yaşama sevincini kaybeder (Olcay, 2004: 155).

Oblomov, çağı geçmiş olan bir derebeylik sisteminin, toprak köleliği üzerine kurulu emek sömürsünün sonunun gelmiş olmasını da simgeler (Behramoğlu, 2025: 225). Gonçarov, Oblomov'un tam aksine yeni düzeni temsil eden Ştolts karakterinin hayatının yalnızca çalışmaktan ibaret olduğunun altını çizerek girişken Ştolts'u şöyle betimler: "*Safkan bir İngiliz atı gibi baştan ayağa kemik, adale ve sinirdi. Zayıfçaydı; yanakları yok gibiydi; yüzünde yağdan, şişmanlıktan eser yoktu. Teni düz, hafif esmerdi, hiçbir yerinde kırmızılık görünmüyordu; gözleri yeşile çalıyordu ama gene de anlamlıydı. Fazla hareket etmezdi. Oturduğu zaman rahat oturur, iş yaparken de ne kadar hareket gerekiyorsa o kadar hareket ederdi*". (Gonçarov, 2011: 197).

İlya İlyiç Oblomov aslında iyi bir insandır. Onu hedefsiz, hayatta amacı olmayan, eylemsiz, her girişiminin sonuçsuz kalması, çok şey yapabileceğine inanması ama hiçbir şey yapamamasının nedeni olarak ailesi gösterilmektedir. (Behramoğlu, 2025: 225). Sadece ailesinin buna sebep olduğu kişinin var olan kaderini değiştiremeyeceği gibi bir algının oluşmasına yol açabilir. Ştolts karakteri ise insanın var olan koşullarını değiştirip, eyleme geçebilmesini temsil eder. Bu yönüyle Oblomov sadece hareketsiz ve çaresiz bir görünümüdür. Belinski, "*İnsanı doğa yaratır, fakat ona şekil veren ve gelişimini belirleyen toplumdur*" diyerek, toplumun kişiliğin şekillenmesindeki rolünü ortaya koymuştur.

İvan İlyiç Oblomov'un bütün bu sayılanlar dışında temel sorunu hayatın kendisi için biçtiği anlamı bilememesidir. Niçin yaşıyoruz, hayat

nedir, hayatın anlamı, önemi nedir? Sorularına çok yalın bir cevap verdiği belirtilmektedir (Dobrolyubov, 1992: 32). Buna göre: *“Hayat, sonsuz bir huzur ve hareketsizlikti. Bu büyük huzurun zaman zaman hastalıklar, ürünün para etmemesi, birtakım tartışmalar ve bu arada çalışmak gibi türlü tatsızlıklarla gölgelendiği oluyordu. Çalışmayı büyük dedelerimiz tarafından konulmuş bir ceza olarak görür ve hiç sevmeyizlerdi; nerde çalışmalarını gerek bir doğsa, ne yapar eder yakayı kurtarırlar, bunu mümkün ve gerekli görürlerdi.”* İlya İlyiç de benzer bir duruş sergiliyor. Oblomov’un düşünce yapısı, ta çocukluğundan itibaren bu şekilde yerleşmiştir. En fantastik tasavvurlara, en hayali kuramlara kendini kaptırdığı anlarda bile, hep belli bir sınırdan kalır ve var olan düzenin ötesine geçemez.

Dobrolyubov’un “Oblomovluk Nedir?” Adlı Eserinde Oblomovluk Paradoksu

Gonçarov, Oblomov’un romanın sosyolojik anlamını Dobrolyubov’un romanından öğrenmiştir. Gonçarov, “Oblomov” romanının toplumsal manasını Dobrolyubov’un eleştirisinden anlamıştır. Dobrolyubov’a göre, Oblomov’un şahsiyetinde beliren “oblomovluk” sadece kişisel bir uyuşukluk ya da irade zayıflığı değildir. Bu durum, 19. yüzyıl Rus aristokrasisinin bir yaşam tarzıdır. Oblomov figürü, hiçbir şey üretmeyen, mazide yaşayan ve eylemsizlik içinde bulunan soylu sınıfının tipik bir örneğidir. Gonçarov (1849) bununla ilgili şöyle demektedir *“Oblomovlar yalnızca romanlarda değil, her yerde karşımızdalar; onlar sokaklarda, kurumlarda, evlerde sessizce yaşarlar. Ve işte tehlikede de tam buradadır.”* Aslında bu durum, Rusya’nın kapitalistleşme sürecine geç başlamasıyla birlikte yaşanan modernleşmenin kendi içindeki zıtlıklarla dolu olduğunun ilk anlaşılış biçimlerinden biridir.

Dobrolyubov’un bakış açısına göre Oblomovluk, aynı zamanda ahlaki bir ihmalkarlıktır. Bu, hayata, cemiyete, üretime ve ilerlemeye karşı bir duyarsızlık anlamına gelir. Bu nedenle, sadece bir tembellik hali değil, etik bir noksanlığı da bünyesinde barındırır: *“Oblomovluk, kişisel zaaf değil, toplumsal pasifliğin idealleştirilmiş biçimidir”.*

Oblomovluk ve Rusya’nın Geri Kalmasına Etkisi

İvan Aleksandroviç Gonçarov’un 1859 tarihli “Oblomov” romanında resmedilen hareketsizlik, tereddüt ve uyuşukluk hali, yalnızca kişisel bir iç dünya durumunu değil; aynı zamanda tarihsel süreçte olgunlaşmış ve toplumun geneline yayılmış bir düşünce biçiminin göstergesidir. Oblomovluk diye adlandırılan bu kültürel olgu, Rusya’nın 19. ve 20.

yüzyıllarındaki kapitalistleşme sürecindeki yavaşlamanın hem bir nedeni hem de bu yavaşlamadan kaynaklanan bir sonuç olarak görülebilir.

Rusya’da 1861 yılına dek varlığını sürdüren toprak köleliği rejimi, geniş arazilere sahip soylu bir zümrenin, üretim faaliyetlerine doğrudan iştirak etmeksizin, devlet ve köylüler aracılığıyla refah içinde bir hayat sürmesine olanak tanımıştır. Gonçarov’un yarattığı Oblomov karakteri ise, işte bu aristokrat kesimin düşünce evrenini yansıtan bir örnektir: “Yaşamaktan çok düşleyen, harekete geçmektense bekleyen bir figürdür”.

Oblomov’un yaşam tarzı, bireysel girişimcilik, sorumluluk alma ve üretken olma gibi kalkınmayı sağlayacak niteliklerin reddedilmesine dayanır (Gonçarov, *Oblomov* (Moskova: 1849); aktaran Nuri Yıldırım, 2022: 16). Bu sebeple, Oblomovluk yalnızca bir uyuşukluk veya tembellik hali olarak değerlendirilemez; aynı zamanda serflik sistemine dayanan feodal toplumsal düzenin birey üzerinde yarattığı içselleşmiş bir etkidir. Rusya’da uzun yıllar süren serflik, köylülüğün ve alt sınıfların toplumsal bağımsızlığını sınırlandırmış, aynı zamanda aristokrasinin ekonomik ve siyasal hâkimiyetini pekiştirmiştir (Pipes, 1974: 285-290). Bu yapı içinde, bireylerin kendi iradeleriyle toplumsal ve ekonomik sorumluluk üstlenme yetenekleri körelmiş, toplumun genel üretkenliği ve kalkınma potansiyeli sınırlanmıştır.

Gonçarov’un *Oblomov* romanı, bu durumu psikolojik bir perspektiften ele alır. Oblomov karakteri, serflik sisteminin bireyde yarattığı uyuşukluk ve pasifliği somutlaştırır; onun yaşam biçimi, yalnızca kişisel tembellik değil, tarihsel ve toplumsal koşulların birey üzerindeki derin etkisinin bir yansımasıdır. Bu bağlamda Oblomovluk, Rus toplumunun uzun süreli feodal mirasının birey psikolojisine ve kültürel davranışlarına yansıyan bir tezahürüdür. Günlük yaşamdaki üretkenlikten kaçınması, girişimden uzak durması ve sorumluluk üstlenmemesi, onun içsel dünyasında serflik mirasının izlerini taşır ve aynı zamanda dönemin toplumsal yapısının eleştirisi olarak okunabilir. Bu durum, Rus edebiyatında bireysel ve toplumsal psikolojinin kesiştiği noktaları anlamak için önemli bir örnek teşkil eder (Figes, 1996: 421-425).

Batı Avrupa, kapitalizm, şehirleşme, girişimcilik ve bilimsel ilerlemelerle birlikte gelişirken, Rusya bu değişime ekonomik ve düşünsel açıdan ayak uydurmakta yavaş kalmıştır. Oblomovluk, işte bu gecikmenin psikolojik alandaki bir ifadesidir. Bu düşünce biçimi şu özelliklere sahiptir:

1. Zamanın etkin kullanımına karşı ilgisizlik gösterir.
2. Tehlike almaktan çekinir.
3. Devletin rehberliği olmadan karar almakta zorlanır.
4. Maziye sıkı sıkıya bağlıdır ve geleceği göremez.

Oblomovluk, bireyin değil devletin ön planda olduğu bir toplumsal yapının kültürel bir tezahürüdür. Rusya tarihinde devlet; adeta bireyin yerine düşünen, onun adına kararlar alan ve yaşamın sınırlarını belirleyen bir üst otorite gibi konumlanmıştır. Bu durum, kişisel atılımların sönmesine, özgüvenin gelişmemesine ve “zamanı gelince bakarız” düşüncesinin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Oblomov’un karar alma güçlüğü, hatta hizmetkarıyla bile vedalaşamaması, bu bağımlı ruh halinin sembolik bir ifadesidir.

Rusya’nın 18. ve 19. yüzyıllarda ekonomik ve teknolojik ilerlemede Batı Avrupa’nın arkasında kalması yalnızca kültürel etkenlere bağlanamaz. Ancak kültürel zihniyetin biçimlendirdiği toplumsal davranış kalıpları, bu süreci yavaşlatmıştır:

1. Sanayi devrimi gecikmeyle yaşanmıştır.
2. Orta sınıf (burjuvazi) zayıf bir yapıya sahip olmuştur.
3. Bireysel mülkiyet ve girişimcilik gelişmemiştir.

Rusya’nın 18. ve 19. yüzyıllarda ekonomik ve teknolojik ilerlemede Batı Avrupa’nın gerisinde kalmasının sebepleri yalnızca kültürel etkenlerle açıklanamaz (Pipes, 1974: 285-290). Ancak kültürel zihniyetin biçimlendirdiği toplumsal davranış kalıpları, ekonomik modernleşme sürecini önemli ölçüde yavaşlatmıştır. Bu durumun başlıca yansımaları şunlardır: birincisi, sanayi devrimi Batı Avrupa’ya kıyasla Rusya’da gecikmeli olarak yaşanmıştır; teknolojik altyapı ve sermaye birikimi sınırlı kalmış, fabrikalaşma ve mekanizasyon yavaş ilerlemiş, köylü işgücünün büyük bölümü hâlâ tarıma bağımlı kalmıştır. İkincisi, orta sınıf (burjuvazi) zayıf bir yapıya sahip olmuş ve ekonomik dinamizmin yaygınlaşmasını sağlayacak toplumsal güçten yoksun kalmıştır; şehirleşme oranının düşük olması ve şehirlerde örgütlü ticaret kültürünün sınırlı olması, burjuvazinin etkinliğini azaltmıştır. Üçüncüsü, bireysel mülkiyet hakları ve girişimcilik kültürü yeterince gelişmemiştir; toprak aristokrasisinin hâkimiyeti ve uzun süren serflik sistemi, mülkiyetin etkin kullanımını ve ekonomik risk almayı engellemiş, dolayısıyla kapitalist ilişkilerin kökleşmesini geciktirmiştir.

Dördüncüsü, devletin merkeziyetçi ve bürokratik yapısı ekonomik girişimleri sınırlandırmış, özel teşebbüs ve yenilikçi girişimlerin önünü tıkamıştır. Bu etkenler bir araya geldiğinde, Rusya'nın Batı'ya kıyasla ekonomik modernleşmesinin gecikmesi hem tarihsel yapısal sorunlara hem de kültürel ve toplumsal zihniyetin birey üzerindeki etkisine dayanmaktadır. Bu durum, aynı zamanda edebiyatta ve toplumsal düşüncede de kendini göstermiş; bireylerin pasifliği ve toplumsal atılım eksikliği, dönemin karakterleri ve toplumsal eleştirilerle eserlerde yansıtılmıştır (Skospol, 1979: 123-127).

Sonuç ve Değerlendirme

Oblomovluk, salt edebi bir figürün özelliği olmanın ötesinde, Rusya'nın kapitalistleşme ve modernleşme yolculuğunda karşılaştığı kültürel bir direnci simgeler. Gonçarov, yeniliğe ve ilerlemeye karşı duran, girişimcilikten uzak bir tipoloji çizerek, bir toplumun kalkınma karşısında nasıl atalet içinde kalabileceğini gözler önüne sermiştir. Oblomov karakteri, yalnızca bireysel tembellik veya uyuşukluk olarak değerlendirilemez; uzun süreli serflik sistemi, feodal miras ve merkeziyetçi devlet baskısı, bireyin toplumsal ve ekonomik inisiyatif alma yeteneğini sınırlamış, birey psikolojisinde pasifliği ve kararsızlığı derinleştirmiştir. Bu nedenle Oblomovluk, hem bireysel bir davranış biçimi hem de toplumsal ve kültürel yapının bir yansıması olarak okunabilir.

Gonçarov'un *Oblomov* adlı eseri yayımlandığında, romandaki karakterin toplumsal gerçekliği yansıtması nedeniyle büyük yankı uyandırmıştır. Rus halkı, karakterde kendi pasiflik ve tembellik eğilimlerinin izlerini görmüş, bunun yanı sıra ülkenin kalkınma ve modernleşme sürecinin gecikmesini açıklayan yapısal faktörleri tanımışlardır. Rusya'nın Batı Avrupa'nın gerisinde kalmasının temelinde, toprak köleliği, aristokrasinin hâkimiyeti, devletin birey üzerindeki baskısı ve çalışma ile girişimciliği destekleyecek bir kültürel altyapının eksikliği yatar. Bu yapısal ve kültürel engeller, bireylerin ekonomik girişimde bulunma ve risk alma kapasitesini sınırlamış, kapitalist ilişkilerin kökleşmesini geciktirmiştir.

Oblomovluk, işte bu tarihsel ve kültürel ataletin edebiyattaki somutlaşmış hâlidir. Gonçarov, karakter aracılığıyla, toplumsal, ekonomik ve psikolojik düzeyde bir pasifliğin, yalnızca birey değil tüm toplum için kalkınmayı engelleyen bir unsur olabileceğini göstermiştir. Eser, aynı zamanda 19. yüzyıl Rus toplumunun modernleşme sürecinde yaşadığı

çelişkileri, Batı'ya kıyasla geciken ekonomik ve teknolojik ilerlemenin ardındaki kültürel dirençleri ve feodal mirasın birey üzerindeki etkilerini anlamak için de önemli bir kaynak niteliği taşır.

Kaynakça

- Acar, K. (2020). *Ortaçağ'dan Sovyet Devrimi'ne Rusya*. İletişim Yayınları.
- Armaoğlu, F. H. (1964). *Siyasi tarih, 1789–1960*. Sevinç Matbaası.
- Behramoğlu, A. (2025). *11. yüzyıldan 21. yüzyıla Rus edebiyatı tarihi*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Belge, B. (2009). *Rusya tarihi: 17.–18. yüzyıl* (ss. 43–45). Alfa Yayınları.
- Çomak, A. (2006). *Rus edebiyatında toplumsal tembellik ve pasiflik*. Literatür Yayınları.
- Dobrolyubov, N. A. (1992). *Oblomovluk nedir?* (M. Beyhan, Çev.) Yön Yayıncılık.
- Erkan, Ü. (2017). Rus modernleşmesinde batı karşıtlığının tarihsel temelleri. *Bartın Üniversitesi Çeşm-i Cihan: Tarih ve Kültür Araştırmaları e-Dergisi*, 4(1), 52–70.
- Gençoğlu, A. Y. (2020). Kapitalizme teorik yaklaşımlar: Kapitalist ekonomik sistemin temel nitelikleri üzerinden karşılaştırmalı bir analiz. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 14, 237–256.
- Gerschenkron, A. (1971). *Europe in the Russian mirror: Four lectures in economic history* (ss. 56–61). Cambridge University Press.
- Gonçarov, İ. (2022). *Oblomov* (F. Yıldırım, Çev.; Orijinal çalışma 1849). Alfa Yayınları.
- Gökdu, A. (2017). 1861 Rus toprak reformu ve etkileri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Gürkan, Ü. (1964). S.S.C.B. siyasî rejiminin ana hatları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155–198. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001404
- Hamzaoglu, H. (2021). Rus liberalizminin gelişimi ve modern Rusya siyasetindeki konumu. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(42), 5845–5865.
- Heilbroner, R. (1988). The coming meltdown of traditional capitalism. *Ethics & International Affairs*, 2(1), 63–67.
- Hoch, S. L. (1991). The banking crisis, peasant reform, and economic development in Russia, 1857–1861. *The American Historical Review*, 96(3), 795–820.
- Ingham, G. (2011). *Capitalism*. Polity Press.
- Ivanov, S. M. (2007). Çağdaşlaşma sürecinde Rusya'nın ve Türkiye'nin yazgılarındaki benzerlik üzerine (18. yüzyıl–20. yüzyılın başları). B. Duru

- (Çev.), A. Mengi (Der.), *Ruşen Keleş'e Armağan VI: Demokrasi ve politika içinde* (ss. 1–10).
- Klyuçevskiy, V. O. (1995). *Russkaya istoriya: Polnyy lektsiy v treh knigah* (Kniga vtoraya). Mysl.
- Kocka, J. (2016). *Capitalism: A short story*. Princeton University Press.
- Marx, K. (2015). *Economic and philosophic manuscripts*. Penguin.
- Massie, R. K. (2012). *Catherine the Great: Portrait of a woman*. Random House.
- Nezihoğlu, H. (2007). Orta Asya cumhuriyetlerinde otoriterlik ve tarihsel kökenleri. *Alatoo Academic Studies*, 2, 14–19.
- Olçay, T. (2004). İvan Gonçarov: *Oblomov*'un dünyasına bir bakış. *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 16, 153–168.
- Ortaylı, İ. (2003). *Tarihimiz ve devlet yönetimi*. Timaş Yayınları.
- Özcan, A. T. (2020). Altın Orda egemenliği altında bir knez: Moskova knezi Daniil Aleksandroviç ve zamanı (1261–1303). *Türkiye Rusya Araştırmaları Dergisi*, 3, 1–22.
- Öztürk, O. M. (2001). *Rusya Federasyonu askeri doktrini*. ASAM Yayınları.
- Parmeles, M. P. (2023). *Kısa Rusya tarihi* (L. Pamuk Edez, Çev.). Liberus Kitap.
- Pipes, R. (1974). *Russia under the old regime* (ss. 285–290). Charles Scribner's Sons.
- Pipes, R. (1990). *The Russian revolution*. Vintage Books.
- Polanyi, K. (2020). *Büyük dönüşüm* (A. Buğra, Çev.; 15. bs.). İletişim Yayınları.
- Pushkarev, S. G. (1968). The Russian peasants' reaction to the emancipation of 1861. *The Russian Review*, 27(2), 199–214.
- Rayn, A. (2021). *Kapitalizm: Bilinmeyen ideal* (N. Kandemir, Çev.). Pegasus Yayınları.
- Riasanovsky, N. V. (2010). *A history of Russia* (8th ed., ss. 210–212). Oxford University Press.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development*. Harvard University Press.
- Skocpol, T. (1979). *States and social revolutions: A comparative analysis of France, Russia, and China*. Cambridge University Press.
- Taşkesenligil, M. (2017). 16. yüzyılda Korkunç İvan'ın Rus tarihindeki rolü üzerine. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 36(36), 143–151. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.335524>
- Tilly, C. (1993). *Avrupa'da devrimler*. Yenibinyıl Yayınevi.

- Vanderbroeck, P. (2013). Catherine the Great: Leading strategic growth. In *Leadership strategies for women: Lessons from four queens on leadership and career development* (ss. 69-91). Springer.
- Weber, M. (2011). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu* (M. Köktürk, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- Weston, P. (2000). *Russia and Britain: Economic relations in the 18th century*. Routledge.

Meiji dönemi'nde (1868-1912) modernleşmenin mekansal temsili olarak rokumeikan (鹿鳴館)

Yasemin Yazıcı*

Giriş

1603-1868 yılları arasını kapsayan Edo Döneminde Japonya Tokugawa shōgunluğu tarafından yönetilen feodal bir rejim altındaydı. Ülke yaklaşık 260 yıl süren kapalılık politikası döneminde katı bir hiyerarşi ile yönetilmekle birlikte Pax Tokugawa olarak bilinen bir barış dönemi yaşamıştır. Kapalılık dönemi boyunca Batılılarla sadece Nagasaki'deki Dejima Adasında bulunan Hollandalılar aracılığıyla sınırlı bir ticari ilişki yürütülmüştür. Ticaretin yanı sıra Batı'daki gelişmeler hakkında Hollandalılar aracılığıyla bilgi edinmişlerdir. Ayrıca Rangaku akımı ile Batı'ya ait bilimsel ve teknolojik gelişmelere yönelik bilgi edinmişlerdir. 1868 yılında Shōgunluğun kaldırılması ve imparatora tüm yetkilerin devredilmesiyle başlayan Meiji Dönemi'nde modernleşme sürecine girilmiştir. “Fukoku Kyōhei (富国強兵) - Zengin ülke güçlü ordu” ve “Wakon Yōsai (和魂洋才) - Batı teknolojisi Doğu ilmi” sloganları modernleşme programının esas ideolojisini belirlemiştir. Wakon Yōsai ideolojisi “Bireyin zararlı derin Batılı etkilere maruz kalmadan bilimsel ve maddi kültürde yeteri kadar Batılılaşmaya intibak etmesini sağladığı” şeklinde yorumlanmıştır (Esenbel, 2015). Modernleşme sadece bilim ve teknoloji değil, eğitim, kıyafet, toplumsal yaşam gibi birçok alanda kendini göstermiştir. Buradaki esas amaç Japonya'yı Batının sömürgesi olmadan uygarlık düzeyine taşıyabilmektir. Ayrıca Batılı giyim ve davranış biçimleri, mimari, sanat vb. gelişse de Japon kimliğinin korunması esas prensip olarak devam etmiştir. Ancak dönemin önemli bir sorunu Batılı devletlerle yapılan eşitsiz anlaşmaların revize edilmesi meselesidir. Batılı

* Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Japon Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, yaseminndavarci@gmail.com ORCID: orcid: 0000-0002-3110-8300

devletlere tanınan tek taraflı ayrıcalıklar Japonya'nın egemenliğini kısıtladığı için ulusal egemenlik mücadelesinin merkezinde bir sorun haline gelmiştir. Ayrıca bu anlaşmaların revize edilmesi Japonya'yı uluslararası düzeyde Batılı devletlerle eşit statüye getireceği için önemi büyüktür. Dolayısıyla çalışmamızın esas konusu, Meiji modernleşmesinde Japonya'nın Batılılaşma politikalarının bir sembolü olarak inşa edilen Rokumeikan'ın (鹿鳴館), Batılı kimliğin temsilinde ve modern ulus imajının inşasında bir araç olarak işlevinin analizidir. Bu minvalde çalışmada, Rokumeikan'da yansıtılan modern Batılı Japon bireyi imajı evde ve özel yaşamda da devam ediyor mu yoksa doğrudan belirli bir mekânda belirli bir kesime karşı canlandırılan bir rol ya da giyilen bir kimlik niteliği mi taşıyor; Batıya karşı oluşturulan bu kimlik imajı gerçek bir kimlik mi yoksa rol ve taklit üzerinden mi yürütülmüştür sorularına yanıt aranmaktadır. Çalışmanın önemi ise mimarinin sadece estetik değil sosyal ve kültürel temsil aracı olduğunu ortaya koymasıdır. Yani Rokumeikan örnekleme mekân ve güç/kimlik ilişkisini anlamaya olanak tanımaktadır. Bu çerçevede çalışmanın temel amacı Rokumeikan'ın kültürel ve siyasal temsil işlevini ortaya koymaktır.

Literatür incelendiğinde, Hirakawa'nın Japonya'nın Batı ile olan ilişkilerini ele aldığı kitabında (Hirakawa, 2021) Rokumeikan ekseninde aşırı Batılılaşma eleştirisi yapılmıştır. Bu çalışmanın araştırmamız açısından önemi Batı ve Japonya arasında sıkışmış bir kimlik bunalımını analiz etmesidir. Kaba'nın Pierre Loti'nin Çin ve Japon halklarına dair görüşlerini ele aldığı çalışmasında Rokumeikan ile ilgili izlenimleri de yer almaktadır (Kaba, 2010). Burada Loti'nin Rokumeikan'daki Batılı Japon bireyini yapay bir modernleşme maskesi altında farklı kimliklere sahip kişiler olarak nitelendirdiği görülmektedir. Rösch ise çalışmasında Rokumeikan'ı sosyal bir yapı olarak ele almış ve Japon bireyinin "öteki" karşısında yeni bir Japonya kurma ve dönüşüm duygusuna odaklanmaktadır (Rösch, 2025). Hirayama, Rokumeikan'ın mimarı Conder'ın açılış konuşmasını incelediği makalesinde yapının mimari öneminin yanında Japon modernleşmesinin de bir simgesi olduğuna yönelik vurgusu üzerinden Rokumeikan'ın sembolik anlamı ile ilgili bir bakış açısı sunmaktadır (Hirayama, 2019). Ogata, modernleşme döneminde Japon kıyafetlerini incelediği çalışmasında Rokumeikan'da giyilen Batılı kıyafetlerin geleneksel kimono kumaş ve desenleriyle harmanlanarak Batılı-geleneksel ortak bir kimlik imajına odaklanmıştır (Ogata, 2013). Lee ise Rokumeikan'ın inşa sürecine ve bilhassa binanın yapımında Inoue Kaoru'nun etkisine ve siyasi

vizyonunu incelemiştir (Lee, 2011). Watanabe ise Rokumeikan'ı dönemin ideolojisi bağlamında mimari açıdan incelemiştir (Watanabe, 1996).

Çalışmamızın literatürdeki diğer araştırmalardan farkı, Rokumeikan'ı klasik mimari ve estetik açıdan değil, sosyal ve kültürel bakış açısıyla kimlik ve Batılılaşma imajının yansıtıldığı bir sahne olarak ele alınmasıdır. Bu noktada Goffman'ın birey davranışlarını tiyatro sahnesinde sergilenen bir oyuna benzettiği benlik kuramı çalışmamızın kuramsal yönünü oluşturmaktadır.

Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi ve Yöntemi

Goffman'ın "Toplumsal Benlik Kuramı" Rokumeikan'ı bir sahne olarak ele alabilmemiz ve Japon bireyinin benlik algısını ve modernitenin nasıl simgelandiğini anlayabilmemiz açısından oldukça önemlidir. Birey, yeni bir ortama girdiğinde veya bulunduğu yere yeni biri dahil olduğunda kişi hakkında yargıya varabileceği bilgi kaynakları, işaretler arar. Belleğinde mevcut bir bilgi yer almıyorsa bu kez de çıkarım yapmak için giyim, davranış ve tavırlarına dikkat ederek ipuçları elde etmek mümkün olabilir. Goffman, bireyin karşı tarafta oluşturduğu etkiyi verilen izlenimler ve yayılan izlenimler şeklinde ikiye ayırmıştır. Goffman'ın kuramında çalışmamız açısından önemli ilkelerden biri "gizlice veya açıkça belli toplumsal özellikler taşıdığını belirten bir bireyin gerçekte de iddia ettiği gibi olması gerektiridir" (Goffman, 2004). Sahne önü ve sahne arkası tanımlamalarıyla Goffman, bireyin çizdiği imajı topluluk önünde ve kendi başına kaldığında aynı şekilde sürdürüp sürdürmediğine odaklanmaktadır. Buradan yola çıkarak, kişinin sahne önünde sergilediği arzulan benlik ile sahne arkasındaki gerçek benliği arasındaki uçurum, başkalarıyla etkileşiminde sorun yaratmaktadır (Zengin, 2021). Goffman'ın kuramındaki benlik "...onun 'benliğin sunuşu' teorisi esasen benliği insanların özel olarak sahip oldukları öznel bir kendilik olarak almaktan ziyade, insanları rolleri icra etmek zorunda kalan varlıklar olarak gören bir 'modern benlik' modelidir" şeklinde tanımlanmaktadır (Şan, Altun, 2023). Benlik kavramı Türk Dil Kurumu tarafından "Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey" (Türk Dil Kurumu Sözlükleri) şeklinde tanımlanmakla birlikte, benlik sunumu kişinin farkında olarak veya olmadan yarattığı bir imajla başkalarının zihninde bir kimlik, izlenim yaratması (Zengin, 2021), kısacası zihinde bir portre çizmeye çalışmasıdır. Bu ilke, modernleşme sürecinde Rokumeikan'ın Batılı düzeye ulaşmış bir Japonya imajı yansıtma işlevinin pratikte de toplumsal, kültürel ve

davranışsal olarak yerleşip yerleşmediği veya doğrudan taklit niteliğinde olduğu yönündeki tartışmalarla aynı doğrultudadır. Çünkü Rokumeikan’da yansıtılan “Batılı Japon bireyi” imajının evde ve yakın çevresinde de devam ediyor mu yoksa doğrudan belirli bir mekânda belirli bir kesime karşı canlandırılan bir rol ya da giyilen bir kimlik niteliği mi taşıyor sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmanın sorunsalı ile aynı doğrultuda Goffman, bir tiyatro sahnesi metaforuyla ele aldığı benlik sunumu teorisinde izleyicinin gözleri önüne serilen karakterin bürünmüş olduğu kimlik ve niteliklere gerçekten sahip olduğunu ve hatta ortaya koyduğu izlenimlere kendisinin dahi inanıp inanmadığı sorunsalına yönelmiştir (Goffman, 2004).

Bu doğrultuda çalışmamızda tarihsel ve dönemsel analiz, görsel mekânsal çözümleme ve benlik temsili kuramı ekseninde bir nitel araştırma yöntemi izlenmiştir.

Modernitenin Simgesi olarak Rokumeikan (鹿鳴館)

Rokumeikan (Geyik Sesi Köşkü) (Esenbel, 2015) İngiliz Mimar ve Japonya’da modern mimarının babası olarak kabul edilen (Watanabe, 1996) Josiah Conder tarafından 23 Kasım 1883’te inşa edilmiş ve 1884-1889 yılları arasında kültürel politikalara yön verilen bir yapıdır. Aşağıda Japonya Ulusal Kütüphanesi’nin Meiji ve Taishō Dönemlerine ait fotoğraf albümünden elde edilen orijinal Rokumeikan fotoğrafı yer almaktadır.



(National Diet Library).

Jansen, yapıya kadim Çin şiirlerinin derlendiği “Şarkılar Kitabı (The Book of Songs)”ndan esinlenerek bu ismin verildiğini ifade etmiştir (Jansen, 1972). Yapı, Dışişleri Bakanı Inoue Kaoru’nun modernleşmenin bir sembolü, Batılılaşmanın gerekliliği ve Batı karşısında Japonya’nın kültürel ve politik eşitliğe ulaşması gerektiği inancını yansıtmaktadır (Slade, 2009). Ogata da Rokumeikan’a gelen yabancılara Japonya’nın barbar ve medeniyetsiz olmadığını ispatlanması amacı taşıdığını belirtmiştir (Ogata, 2013). Ayrıca Japonya’yı ziyaret eden yabancıların konaklamasına imkan sağlanması gerekliliği doğrultusunda inşa edilen Rokumeikan, mimari temsil ideolojisinin de bir yansıması olarak, bir binadan ziyade, yaşam biçimini temsil etmektedir. Dolayısıyla yapı, kullanıma yönelik işlevsel nedenlerin yanında merkezi hükümetin otoritesini temsil etmeye yönelik ideolojik nedenlere de dayanmaktadır (Watanabe, 1996). Aynı zamanda yapımına kadar Japonların Batılılarla teması sınırlı olduğu için bir anlamda Batı dünyasını anlayarak modern Japonya’nın ideolojik alt yapısını inşa eden otoritenin de gücünü yansıtan öğretici bir niteliğe de sahiptir (Rösch, 2025). 14.500 metrekarelik (Ogata, 2013) alana inşa edilen Rokumeikan’ın yapısal özellikleri hakkında Kürkcü kagir ve tuğla malzeme kullanıldığı, Rönesans tarzında ve kemerli sütunların yer aldığı yapıda geleneksel unsurlar kullanılmamakla birlikte bahçesinin Japon bahçe düzenlemesine göre dizayn edildiği; geniş salon, oyun ve sigara alanları ile büyük bir balo salonunun yer aldığına dair teknik bilgiler sunmuştur (Kürkcü, 2009). Rösch ise Rönesans saraylarından esinlenerek inşa edilse de yapıda Batı İslam ve Hint tasarım unsurlarının da yer aldığının altını çizmektedir (Rösch, 2025). Rokumeikan’ın açılış töreninde yaptığı konuşmada mimar Condor, modern mimari yapılar inşa ederek Japon modernleşmesine de katkı sağlamaya yönelik şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Bu büyük ahşap başkentin sınırları içinde yer yer sağlam ve kalıcı binalar inşa ederek kalıcı bir şehre dönüştürülmesine yardımcı olmaktan memnuniyet duyuyorum. Tokyo’nun çevresindeki yüksek yerlerden aşağıdaki manzaraya bakan herkes yavaş ama emin adımlarla ilerleyen bu kademeli dönüşümden etkilenmeden edemez. Tokyo bir gün tuğla ve taştan bir şehir olacak ve umalım ki sınırları içinde hiçbir ahşap yapı inşa edilmeyecek, o korkunç yangınlar artık gece yarısı gökyüzünü aydınlatmayacak, yollarına yıkım ve ıssızlık yayılmayacak, yangın çanının alarmı artık çalmayacak” (Hirayama, 2019).

Rokumeikan'ın işlevi modern Japonya'nın yabancılarla bir araya gelerek hem onlardan modernleşme adına etkilenebileceği hem de modern Japonya'yı yansıtabileceği -bir anlamda taklit etme olarak nitelendirilse de- bir alan yaratmasıdır. İmparatorluk Sarayı'na yakın bir bölgede tamamen devletin finanse ettiği bu yapı Batı tarzında dekore edilmesine ve konukların tam anlamıyla Batılı gibi davranmasına rağmen evlerine döndüklerinde geleneksel Japon yaşam tarzına devam etmeleri sebebiyle Rokumeikan tam anlamıyla bir araç olarak nitelendirilmektedir. Esenbel, Wa/Yō kavramlarıyla açıkladığı Japon ve Batılı kimlik sorununda, özel hayatta Japon kimliği muhafazasının korunmasını modernleşmenin yaratacağı “psikolojik gerilim”in bertaraf edilmesini sağladığı görüşündedir (Esenbel, 2015). Çünkü Rokumeikan'daki Batılı tarzda giyim ve davranış biçimleri devlet politikası olarak tasarlanması sebebiyle Batılı-Japon ikilemi bir tesadüf olarak görülmemektedir (Slade, 2009). Rokumeikan kısa bir döneme ait bir fenomen olarak görülse de Meiji modernleşmesinin kültür, davranış, giyimdeki değişikliklerin kalkınma için ne kadar önemli olduğunun bir simgesidir. Ayrıca değişimlere direnmek yerine uygarlaşma yolunda kültürel dönüşümlere uydurmanın gerekliliğini de yansıtmaktadır (Slade, 2009). Batılılaşmanın önemli bir simgesi olan Rokumeikan, çeşitli edebi eserlere de konu olmuştur. Örneğin Akutagawa Ryunosuke'nin Butokai - 舞踏会 eseri, Mishima Yukio'nun kaleme aldığı Rokumeikan adlı oyun ve 1976'da yayımlanan televizyon dizisi “Meiji no gunzō - Umi ni karin wo - 明治の群像 海に火輪を” adlı eserler sıralanabilir. Akutagawa'nın eserindeki başkahraman Akiko'nun, öykünün devamında Pierre Loti* olduğu belirtilen deniz subayına “Bir Paris balosuna gidip nasıl olduklarını görmek isterdim” demesi üzerine Loti'nin “Hayır bir Paris balosu tam olarak bununla aynı” (Hirakawa, 2021) cevabı, Rokumeikan'ın tam bir Batılı modeli yansıttığını göstermektedir. Erdemir'in Pierre Loti'nin Japonya'ya bakış açısında kadın imgesinin atfedilmesine dair görüşleri de çalışmamız açısından önemlidir (Erdemir, 2011). Çünkü feminen ve egzotik bakış açısı Rokumeikan'daki gözlemlerini yorumlamasında da etkili olmuştur. A Ball in Edo adlı yazısında Pierre Loti Rokumeikan ile ilgili izlenimlerini şöyle kaleme almıştır:

Öncelikle gerçek Japonya ile ilgili tasviri şu şekildedir: “...Bu kara gecenin ortasında bu sokakların her iki yanından geçen gerçek Japonya'ydı:

* Japonya'ya ilk seyahatini 8 Temmuz 1885 yılında gerçekleştiren Pierre Loti'nin Japonya'yı konu alan romanları “Madam Krizantem”, “Japonerie d'Automne” ve “La Troisième Jeunesse de Madame Prume” dir (Erdemir, 2011).

kağıttan evler, kasvetli pagodalar, tuhaf tezgahlar, karanlığın içinde uzakta minik, renkli alevlerini gösteren gülünç fenerler” (Loti, 2001).

Rokumeikan’ı ilk gördüğündeki tepkisi ile şöyledir: “Ama bu Rokumeikan pek de güzel değildi. Avrupa tarzında yepyeni, beyaz ve yeni inşa edilmişti; tanrım ikinci sınıf tatil beldelerinden birindeki bir kumarhaneyi andırıyordu; insan kendini Edo hariç her yerde sanabilirdi...Bu odalar ne kadar geniş olsa da vasat olduklarını söylemek zorundayım; ikinci sınıf kumarhaneler gibi dekore edilmişlerdi. Işıklar, yeşilliklerden çelenk ve kağıt fenerlerle süslenmişti; duvarlar ise büyük beyaz arma krizantemli mor imparatorluk krepleriyle veya korkunç ejderhalı sarı ve yeşil Çin bayraklarıyla kaplıydı...” (Loti, 2001).

Buradaki Çin bayraklarına yapılan özel vurguyu Kaba, Japonya ve Çin arasında Pasifikteki yakınlaşmanın, siyasi dayanışmanın bir sembolü olarak değerlendirmektedir (Kaba, 2010). İnsanlar ile ilgili gözlemleri ise şöyledir: “Tam olarak nasıl görüldüğünü söylemek imkansız ama hepsinde, her zaman, maymunlara güçlü bir benzerlik buldum...Paris cübbeleri içindeki Japon kadınları çok düzgün dans ediyorlardı. Ama insan bunun öğrenilmiş bir şey olduğunu, en ufak bir kişisel inisiyatif kullanmadan, adeta bir otomat gibi hareket ettiklerini hissediyordu” (Loti, 2001).

Pierre Loti’nin maymun tasvirini Erdemir, Batı’nın yabancıları Darwinci düşünceden etkilendiklerinin bir yansıması olarak ve Japonları da bu sebeple evrimini tamamlamamış olarak betimlemeyen zihniyetin bir ürünü olarak değerlendirmiştir (Erdemir, 2011). Benzer tasvir İngiliz diplomat Ernest Satow’un günlüğünde: “Daha önce hiç görülmemiş, kötü giyimli, daha korkutucu bir maymun grubu” şeklinde yer almaktadır (aktaran Rösch, 2025).

Japonya’nın Batılı ülkelerle eşit seviyeye ulaşmış uygar bir ülke olduğunu kanıtlama çabası karşısında Loti’nin şu eleştirisi Japonya’nın modern görüntüsünün tamamen taklitten öteye gidemediği yönünde, yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi ruhu olmayan bir medenileşme düşüncesini ortaya koymaktadır: “Bu kostümlerin, bu tavırların, törenin, dansların öğrenilmiş, çok çabuk öğrenilmiş, imparatorluk emriyle ve belki de kendi istekleri dışında öğrenilmiş şeyler olduğunu düşündüğümde, kendi kendime bu insanların gerçekten de harika taklitçiler olduğunu söylüyorum” (Loti, 2001).

Pierre Loti'nin Rokumeikan gözlemlerinde dikkat çeken bir başka husus, düzenlenen bir davette Çinli misafirlere dair tasviridir. Batılı tarzda giyim ve davranışlar sergileyen Japonların aksine Çinlilerin geleneksel kıyafetleriyle Batılı dans ve davranış kalıplarından uzak bir duruş sergiledikleridir (Kaba, 2010)

Medeni Ulus Olma Hedefi

Batılılaşma, Meiji Dönemi'nin bir politikası olduğu kadar Batılı devletlerle mücadelede bir araç olarak da kullanılmıştır. Bunun önemli göstergelerinden biri Inoue Kaoru'nun "Asya ulusları arasında Batılılaşmış bir ülke" idealidir (Jansen, 1972). "Yapmamız gereken, imparatorluğumuzu ve halkımızı dönüştürerek imparatorluğu Avrupa ülkeleri gibi, halkımızı da Avrupa halkları gibi kılmaktır. Başka bir deyişle Doğu denizinde Avrupa tarzı bir imparatorluk kurmamız gerekiyor..." (Slade, 2009). Bu sözlerle Dışişleri Bakanı Inoue Kaoru siyaset politikasında Japonya'nın Batılı ülkelerle eşit statü kazanması sorununu merkeze aldığını göstermektedir. Ayrıca halkın Batılı sosyalleşme pratiklerine bilhassa zihinsel uyum sağlaması sorunsalına da odaklanan Inoue, Rokumeikan gibi yapılarda Avrupalılar ile iletişim kuran Japon bireyinin zihninde Batı medeniyeti karşısındaki eksikliklerin farkındalığını yaratmayı amaçlamıştır (Rösch, 2025). İngiltere'de bulunduğu sürede bilhassa Mill'in düşüncelerinden etkilenen Inoue Kaoru, Japonya'nın egemenliğini korumanın yolu Batı ile eşit konuma gelmekten geçiyorsa Japonya'nın bu doğrultuda hareket etmek zorunda olduğunu savunmuştur. Rokumeikan Batı yaşam biçimini Japonya'ya aşılama, modernleşme programını yürütecek ve Japonya'yı uygarlık seviyesine taşıyacak yeteneğe sahip olduklarını göstermek noktasında Meiji yöneticileri için bir güç aracı olarak görülmüştür (Rösch, 2025). Ulusal varlığı korumak adına bilim, teknoloji, modern devlet kurumları, eğitim gibi unsurların yanı sıra giyim, davranış, sofrada, dans gibi geniş bir yelpazede modernleşme uygulamalarının gerekliliğini kabul etmiştir (Watanabe, 1996).

Rokumeikan'ın Batılılaşmanın Gösteri Alanı Olarak İşlevi

1860 yılında Washington'a giden Japon delegesinin Amerika'da bir balodaki izlenimleri tarihsel süreçte ilk kabul edilmektedir (Hirakawa, 2021). Rokumeikan'ın inşası modernleşme sürecinde yeni rejimin istikrarını gösterme amacı da taşımaktadır. Çünkü modern bir ulus inşa etmek için

modern yapılara, Japonya'nın gelişmiş ülkelerle eşit muamele görecektir nitelikte bir ülke olduğunun yansıtılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bilhassa bu tür yapıların Batı stilinde inşa edilmesi Japonya'nın medeni dünyada yer aldığını ve Batılılarla benzer kurumlara sahip olduğunu simgelemektedir (Watanabe, 1996).

Dönemin medyasında eleştiriden ziyade Jiji Shinpo'da yayınlanan bir haber örneğinde olduğu gibi "berrak ve zarif, canlı, güzel ve muhteşem" (aktaran Watanabe, 1996) gibi nitelermeler devam etmiştir ve bu durum, olumsuz yorumların İmparatora ve devlet politikalarına yönelik bir hakaret sayılmasından kaçınılması şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca yapıyı estetik açıdan değerlendirebilecek mimari bilginin tam oluşmaması da bir faktör olarak görülmektedir (Watanabe, 1996).

Batılı Kıyafetlerin Benimsenmesi

Batılı kıyafetler 12 Kasım 1872 tarihinde yürürlüğe giren Dajōkan (太政官) emri 339. Sayılı kararnamesindeki "Batı giyim tarzı artık resmî olarak kabul edilecektir" maddesi ile kabul edilmiştir (Ōsakafu yōfuku-shō kōgyō kyōdō kumiai). Meiji Dönemi'nde modernleşmenin bir parçası olarak Batılı yaşam biçiminin yanı sıra kıyafette de önemli değişimler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle askerî üniformalar, ardından resmî kıyafetlerin Batılı tarzda düzenlenmesi zamanla halka da yayılmıştır. Ogata'nın çalışmalarında yer verdiği Ukiyo-e baskı resimlerinde özellikle Rokumeikan'daki Japonların Batılı giyim tarzı tasvir edilmiştir (Ogata, 2013).

Kadınların bilhassa giyim ve tavırlarıyla Batılı hanımefendi imajı yaratarak kimliklerini mekâna bağlı olarak şekillendirdikleri görülmektedir. Modernleşme ideali çerçevesinde yeni bir kadın kimliği inşa edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu kimliğin gerçek modern Japon kadını yansıtmayı yansıtmadığı dönemin Japon toplumunda ve araştırmalarda altı çizilen önemli bir husustur. Dönemin Tokyo Nichi Nichi Gazetesi'nde Rokumeikan'daki ideolojiyi eleştiren bir biçimde Batılı kıyafetler içindeki Japon kadınlarının vatansever bir amaç uğruna erkeklerden daha etkin oldukları alaycı şekilde dile getirilmiştir (Esenbel, 2015). Burada sadece giyim ve davranış ritüelleri yerine getirilerek gerçek bir kimlik oluşumundan ziyade yüzeysel bir taklit olduğu yönünde bir eleştirel yaklaşım çok açıktır. Bu noktada Simon de Beauvoir'un şu ifadeleri referans alınarak Rokumeikan'daki kadın imajı mekâna bağlı bir rol olarak yorumlanabilir:

“Her kadın kendi statüsüne uyan şekilde giyinse bile bir oyun oynanıyordur: Kurnazlık da sanat gibi hayal dünyasına aittir. Olay yalnızca korse, sutyen, saç boyası ve makyajın vücudu ve yüzü tanınmaz hale getirmesi değildir; ama kadınların en az sofistike olanı bile ‘giyindikten’ sonra, artık gözlemcilere kendini sunmaz; o, resim, heykel veya sahnedeki aktör gibi orada olmayan birisini, yani temsil ettiği ama olamadığı bir karakteri ima eden bir araçtır. Bir roman kahramanı, bir portre veya büst gibi gerçekdışı, değişmez ve mükemmel bir şeyle özdeşleşmedir onu tatmin eden; bu figürle özdeşleşmeye ve böylece kendini, kendi ihtişamı içinde istikrara kavuşmuş ve meşrulaşmış görmeye çabalar” (aktaran, Goffman, 2004).

Rokumeikan’daki kıyafet kodları erkekler için frak, kadınlar için ise dekolte, beyaz yakalı veya Bustle stil denilen kabarık etekli elbiseler şeklinde tanımlanmıştır. Zamanla popüler hale gelen bu tarz “Rokumeikan stili” olarak da tanımlanmıştır (Ogata, 2013).

Yukarıda bahsetmiş olduğumuz Batılı kıyafetler içindeki elit ve modern Japon kadını profilinden bambaşka biçimde, Meiji Dönemi’nde Japonya’daki hayatı karikatürleriyle tasvir eden Fransız ressam George Ferdinand Bigot’a ait aşağıdaki karikatürde, Rokumeikan’daki soylu kadınlardan farklı olarak yabancılara hizmet eden hayat kadınlarında da Batılı giyim tarzının var olduğu görülmektedir (Shimizu, 1988).



(Shimizu, 1988).

Bigot'un bir başka karikatüründe, Batılı kıyafetler içinde Japon bir çiftin aynadaki yansımalarını maymun şeklinde karikatürize eden ve aşağılayıcı bir bakış açısıyla Rokumeikan stilini hicveder nitelikteki betimleme dikkat çekicidir.



(Shimizu, 2001).

Bu karikatürdeki maymun metaforu Loti'nin şu sözleriyle desteklenmiştir:

“Biraz fazla yaldızlı, biraz fazla gösterişli, hepsi de şık giyinmiş sayısız Japon beyefendi, bakan, amiral ve bürokrat, bana bir zamanlar çok beğenilen General Boom'u hatırlatıyor. Ayrıca, frak dedikleri şey zaten bizim gözümüzde bile bu kadar çirkin, onlar onu ne kadar tuhaf bir şekilde giyiyorlar! Elbette, onlar bu tür şeylere uygun bir vücuda sahip değiller. Neden böyle olduğunu bilemem ama bana hepsi her zaman bir şekilde maymunlara çok benziyor gibi gelir” (Shimizu, 2001).

Ayrıca Loti'nin bu düşüncesi ile benzer biçimde, Batılı Japon görünümüne yönelik eleştirel sözleri Erdemir'in çalışmasında da şöyle aktarılmaktadır: “(...) o komik küçük yaratıkların huzurunda, eskiden ipek giysili samuraylar, şimdi polis olarak tabir ediliyorlar, dar ceket içinde ve Rus şapkaları takıyorlar” (aktaran Erdemir, 2011).

1887 yılında Tobae Dergisi'nde yayınlanan bir karikatürde de Rokumeikan'da baloya katılan Japon kadınlarının sigara içerken salon dışındaki hal ve davranışları resmedilmiştir. Burada dikkat çeken şey Batılı

kıyafetler içinde Japon hanımefendisi imajı sergilenirken, salon dışında kendi aralarında zarif olmayan bir biçimde bir anlamda kaba bir tavır içinde olmalarıdır (Shimizu, 2001). Bu karikatürde tam olarak Batılı Japon bireyi imajının bir taklit, giyilen yapay bir kimlik olduğu görüşü yansıtılmıştır.



(Shimizu, 2001).

Medeni Japon İmgesi ve Kimlik

Rokumeikan'ın Meiji Dönemi'ndeki çelişkileri yansıttığını savunan Watanabe, Japonların ulusal kimliklerini mimari bir yapıyla simgeleyecek ideolojiye henüz sahip olmadıkları için ve ayrıca Pierre Loti gibi yabancıların Japonya'nın kimliğini oryantalist bakış açısına bağlamaları sebebiyle hem Japonlar hem de yabancılar için temsili bir belirsizliğin örneği olduğu görüşündedir (Watanabe, 1996). Goffman'ın kuramına benzer biçimde Batılılaşma davranışlarını bir tiyatro sahnesine benzeten Esenbel de Batılı kıyafetler içindeki Japon bireylerini de "aktörler ve aktrisler" olarak nitelendirmektedir (Esenbel, 2015). Rokumeikan'ın modern Japon bireyine yeni bir kimlik kazandırdığına yönelik görüşlerin karşısı biçimde o dönem birçok muhafazakar Japon bireyi için bu yapı çürümüş bir yüksek sosyetenin simgesi ve hatta sonraki nesiller için de sözde Batılılaşma hareketinin gülünç bir sembolü olmuştur (Hirakawa, 2021). Dönemin Nihon Shinbun Gazetesi "Dans etmede, selamlaşmada ve tanıdıklarıyla sohbet etmede böylesine büyük ilerleme kaydeden bu Japon hanımlara saygı duymaktan kendimizi alamıyoruz...Onlar gerçekten medeni bir ulusun değerli hanımları" (aktaran Hirakawa, 2021) şeklinde övgüyle bahsederken, muhafazakar milliyetçiler Rokumeikan'ı manevi kirliliğin ve Batı sarhoşluğunun simgesi olarak nitelendirmiştir (Hirakawa, 2021). Fukuzawa Yukichi ve Tokutomi Sohō gibi dönemin önemli liberal ve

milliyetçi düşünürleri ise muhalif duruşun, bağımsızlık, milliyetçilik ve siyasal duruşlarının bir sembolü olarak özellikle geleneksel Japon kıyafetlerini tercih etmişlerdir (Esenbel, 2015).

Rokumeikan'ın Japon bireyinin kimlik oluşumuna etkisinden farklı olarak Rösch, devlet adamları, seçkin üst sınıf ve entelijansiyanın Batıyla eşit bir kimlik geliştirme çabasıyla kolektif davranış biçimlerini sergilemelerini sağladıkları ve Batı'ya karşı biz kimiz sorusuna yanıt vermeye çalışılan bu ortak davranışın "Meiji grup kimliğini beslediği" görüşündedir. (Rösch, 2025).

Taklit, Temsil ve Kimlik Tartışmaları

Modernleşme sürecini, muhafazakar milliyetçilerin Batı hayranlığı doğrultusunda geleneksel kimlikten sıyrılarak tamamen Batı taklidi olarak görmesi, Pierre Loti'nin Japon modernleşmesini doğrudan taklitçilik olarak nitelendirmesi, tamamen özgün bir modernleşme bilincinin yaratılamadığı yönündeydi. Dolayısıyla Rokumeikan yabancılaştırmanın ve yüzeysel bir modernitenin simgesi olarak değerlendirilmiştir. Kaba, Loti'nin Rokumeikan ile ilgili izlenimlerini de ele aldığı makalesinde, çalışmamızla benzer doğrultuda Rokumeikan için "sahne" kavramını kullanarak Japon halkının moderniteyi temsili bir kimlik olarak sergilediğini ifade etmiştir (Kaba, 2010). Ancak bu görüşlerin aksine Rokumeikan Japonya'nın Batı medeniyet seviyesine ulaşmak amacına yardımcı olan bir araç olarak nitelendirildiğinde Rösch bu yapıyı özellikle birlik ve ortak kimlik yaratma noktasında "kopyalama mekanizmasından daha fazlası" olarak görmektedir (Rösch, 2025). Rokumeikan'daki ilk izlenimlerini tam anlamıyla bir taklit olarak nitelendiren Loti'nin daha sonra kaleme aldığı "Japon Kadınları" yazısında ise Rokumeikan'daki bir balo işaret edilerek, Japon modernleşmesinin taklit niteliğinden çıkıp gerçekte uygulanabilen ve Japonya'yı Doğu'nun güçlü bir ülkesi seviyesine taşıyan bir unsur haline geldiği ancak ne olursa olsun Japon modernleşmesinin kabul edilemeyeceği ifade edilmiştir (Kaba, 2010). Burada Loti'nin tamamen oryantalist bakış açısıyla Japonya'yı Batı'nın zihninde belirli kalıplar içinde tutmak istediği hatta Japon modernleşmesini Batılı medeniyet seviyesine ulaşmak değil, Japon tarzı ve yetersiz bir modernleşme olarak kabul ettiği görülmektedir. Bu konuda Hastings, "Japonya'ya Doğu'nun 'öteki' si olarak bakan birçok Batılı, Japonya'nın 'öteki' kalmasını istiyordu" yorumunu yapmıştır (Hastings, 2000). Rokumeikan'da ortaya konan Batılı yaşam stili, muhafazakarlar ve Batılılaşma yanlıları arasında kimlik

tartışmalarının temel sorunsalı haline gelerek gelenek-modernlik veya ilerleme-manevi değerler çatışmasını doğurmuştur.

Sonuç

Rokumeikan, Japonya’da modern mimarının ilk temsillerinden biri olarak yapısal işlevinin yanı sıra Batılı yaşam biçiminin, kültürel dönüşümün, sosyal değişimlerin de önemli simgesi olmuştur. Bilhassa Batılı devletlere Japonya’nın uygar, modern bir ulus olduğu mesajı verilerek yaratılan modern bir kimlik inşasının da simgesidir. Yani modernleşmenin temel sloganı olan “batı teknolojisi doğu ilmi sloganı” karşısında, modernleşmenin sadece bilim ve teknik değil, kültürel boyutunu da vurgulamaktadır. Benlik kuramı çerçevesinde değerlendirdiğimizde, Japonya’nın Batılı “öteki” gözünde bir ayna görevini yerine getirdiği görülmüştür. Ortaya koyulmaya çalışılan modern ve ulusal bir kimlik anlayışı aslında Japon bireyinin özel yaşamında sürdürdüğü gerçek benliği ile örtüşmemiş, gerçekte olan ve arzulanan kimlik gerilimi Rokumeikan’da somutlaşmış, Goffman’ın metaforuyla rollerin ortaya konduğu bir sahne haline gelmiştir. Yani Rokumeikan’ın mekân-rol-benlik-kimlik formülasyonunu yansıttığı görülmüştür.

Kaynakça

- Erdemir, A. V. (2011). *Loti’yi Anlamak Pierre Loti’nin Doğusu*. Kurgu Kültür Merkezi.
- Esenbel, S. (2015). *Japon Modernleşmesi ve Osmanlı Japonya’nın Türk Dünyası ve İslam Politikaları*. İletişim.
- Goffman, E (2004). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* (çev. Barış Cezar). Metis.
- Hastings, S. A. (2000). A Dinner Party Is Not a Revolution: Space, Gender, and Hierarchy in Meiji Japan. *US-Japan Women's Journal. English Supplement*, 107-132.
- Hirakawa, S. (2021). *Japan's Love-hate Relationship with the West*. Brill.
- Hirayama I. (2019). J Kondoru ga Rokumeikan no Kaigyō-shiki de okonatta Enzetsu. *Nihonkenchikugakkai gijutsu hōkoku-shū*, 25 (61), 1333 - 1338.
- Jansen, M. B. (Ed.). (1972). *Changing Japanese Attitudes toward Modernization*. Princeton.
- Kaba, K. M. (2010). Roti ga Mita Chūgokujin to Nihonjin: Tahichi kara Nihon e. *Hikaku bungaku*, 53, 62 - 75.

- Kürkçü, K. (2009). *Meiji ve Tanzimat Dönemlerindeki Mimari Değişimlerin Karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi İstanbul Teknik Üniversitesi].
- Lee, C. (2011). Inoue Kaoru ni yoru Gaikō `ura butai' no Sōshutsu. *Shakai Shisutemu Kenkyū*, 145.
- Loti P. (2001). *A Ball in Edo* (trans. David Rosenfeld).
- Ogata M. (2013). Nihon no Yōsō-ka ni Miru Wafuku-chi no Shiyō ni tsuite. *Bunkagakuen Daigaku Kiyō. Fukusō-gaku Zōkei-gaku Kenkyū*, (44), 125 - 130.
- Rösch, F. (2025). Sociability, Emotions, and Encounters with the Uncommon Other: World-Making at the Rokumeikan. *International Political Sociology*, 19(2), olaf009.
- Shimizu, I. (1988). *Bigō Sobyō-shū*, Iwanami Shoten.
- Shimizu, I. (2001). *Bigō ga Mita Nihonjin*. Kabushiki Kaisha.
- Slade, T. (2009). *Japanese Fashion: A Cultural History*. Berg.
- Şan, M. K., & Altun, Ö. Y. (2023). Erving Goffman ve Çerçeve Analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 777-787.
- Watanabe, T. (1996). Josiah Conder's Rokumeikan: Architecture and National Representation in Meiji Japan. *Art Journal*, 55(3), 21-27. <https://doi.org/10.1080/00043249.1996.10791766>
- Zengin, E. (2021). Erving Goffman'ın Benlik Kuramı Çerçevesinde İzlenim Yönetimi ve Kişilerarası İletişime Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Anasay*, (16), 65-80.
- <https://www.ndl.go.jp/scenery/e/column/tokyo/before-rokumeikan.html> (20. 11. 2025).
- <https://sozluk.gov.tr/> (21. 11. 2025).
- <https://www.youfuku.or.jp/contents.php?id=4> (25. 11. 2025).

Rus yıllıklarına semiyotik bir yaklaşım

Emine İnanır*

‘Hiçbir şey kapalı bir metin kadar açık olamaz.’ (U. Eco)

Giriş

Tarih ile retorik arasındaki ilişki, tıpkı klasik dünyanın modern dünya ile, estetik yaşam ile gündelik yaşamın bir arada olduğu, birbirini takip eden ve tamamlayan bir bütünün iki parçası gibidir. Franko Moretti, “Modern Epik” adlı çalışmasında tarih ve retorığı “akıl almaz satranç”† oyuna benzetmesiyle birlikte “edebiyatın büyük toplumsal değişimleri takip ettiği-çoğu zaman ‘arkadan geldiği’ düşüncesini de ileri sürmektedir. “Arkadan gelmek, olanı tekrar etmek (‘yansıtmak’) demek değil, fakat tam tersi: tarihin koyduğu problemleri çözmek anlamına gelir”, der Moretti ve retorığın önemini şu sözlerle açıklar: “Dünya metinlerinin kusurluluğu, tarih içinde yaşadıklarının en kesin göstergesidir”.‡

Tarihin ile retorik arasındaki bağı kavrayabilmek için Umberto Eco’nun düşünce dünyasında Orta Çağ kültürünün varlığını ya da R. Barthes’ın Antik Çağ’a ilgisini de hatırlamamız gerekmektedir.

“Herhangi bir metnin [...] sonsuz ya da belirsiz sayıda yoruma yol açma olanağı”, elbette ki vardır, “ama yine de metnin kendi kendisiyle çelişkili bir şey olamayacağını, benimseyen şaşmaz bir metin kavramına dayandığını” § vurgular U. Eco.

İki farklı gerçeklik arasında bağlantı kurmasını sağlayan konuyu da şu sözlerle açıklar: “[...] bir yandan Jakobson’un yazılarını okuyarak keşfettiğim göstergebilim, öte yandan da R. Barthes’ın ilk yazıları beni

* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı0000-0003-1272-229XTürkiye

† Moretti, F. (2005) Modern Epik, s.18. Agora Kitaplığı, İstanbul.

‡ Moretti, F. (2005). A.g.e., s.6.

§ Eco, U.(1991). Alımlama Göstergebilim (çev. Sema Rıfat), s.25, Düzlem Yay., İstanbul.

harekete geçiren etkenler oldu; bu da bana iki şeyden söz etmeyi ve bunun aynı gerçekliğin iki yüzü olduğunu görmeyi sağlayan bir yöntem olanağı sunuyordu". * Eco, "zamanımızın iki gerçekliği" olduğu konusuna vurgu yapar ve kendisinin izlediği yol, Barthes'ın izlediği "yolun aynısıdır" sonucuna varır.

Tahsin Yücel "Yazı ve Yorum" adlı seçkisinde R. Barthes'ın ilk çalışmalarından biri olan "Kriton'un Kıyısında" adlı metnin önemine dikkat çekerek "[...] bu ilk yazı, aynı zamanda "önceleyen" metindir"†, der. Adı geçen metinde Barthes "kurmaca nitelikteki bu metinde" Sokrates ile Phaidros arasında geçen bir konuşmayı şu şekilde aktarır: " ... Ya Tarih? sorusuna Sokrates "Tarih mi, aldırma, Platon ayarlar o işi" diye yanıt verir".‡ Buradan da anlaşıldığı üzere Barthes, Tarihe karşı daha mesafeli bir yaklaşım sergiler ve sadece kısıtlı bir dönem için Tarih, kendisinin yüksek kültür ve üst dil arayışlarına karşılık verir. "Kültür ve Tragedya: Kültür Üzerine Denemeler" adlı çalışmasında Tarihi, kültür açısından ikiye ayırır: tragedya ve drama çağları. Tragedya çağları yüksek kültürü tanımlayan dönem olarak kabul görürken, drama çağları "yanlış bir kültürce yozlaştırılmış kitlelerin" ortaya çıktığı dönemdir. Bu görüşlerini, dil düşüncesini dışa vurmak için bir araç olarak kullanmakta olan Barthes, yıllar sonra anlamı doğanın değil, Tarihin ürettiği açıklamasını yapacak ve Tarih'in anlamı dil yoluyla üretildiği konusunda görüş ileri sürecektir.§

Moskova- Tartu semiyotik okullu kurucularından Yu.M. Lotman'ın çalışmalarında Rus kültür modeli (kodu) üzerindeki düşüncelerini Mit-Ad-Kültür ekseninde incelerken üç yaklaşımdan söz eder; Tarih, Günlük Yaşam, Dil.** Lotman, Ortodoks gelenekte Rus topraklarının nispeten "yeni" olduğu farkındalığının, arkaik kültürel modellerin yeniden harekete geçmesiyle ortak bir yol arayışına girdiğini öne sürer. Lotman ve B. Uspenskiy aynı zamanda "yeni bir kültür" inşa etmek için iki olası modele dikkat çekerler. İlk modelde, mevcut geleneğin sağladığı koşullarda temeldeki yapı korunur, bir sonraki dönemde "yeni kültür" statüsünü kazanması beklenen geleneklerde değişiklikler meydana gelmeye başlar. Söz konusu model ya da durumda arkaik kültürel eksenin korunmuş

* Eco, U. (1991). a.g.e., s.48.

† Barthes, R. (2008). Yazma Arzusu, s.53 (Hazırlayan Mehmet Rifat), Sel Yayıncılık.

‡ A.y.

§ Barthes, R. (2008). A.g.e., s.54.

** Vasilyeva, A. V., (2005). Yu.M. Lotman, s. 37, İzdatelskiy tsentr "MarT", M.-Rostov-na Donu.

olmasıyla birlikte yeni metinlerin de üretildiği gözlenir. İkinci durumda, yapı derinlemesine değişime tabidir, ancak bir miktar da olsa, önceden var olan kültürel modele bağımlılık gösterir.*

Örneğin, III. İvan (egemenlik süresi 1462-1505) 1505 yılında yazdığı vasiyetnamesinde yaklaşık birkaç yüzyıldan bu yana Rus Prenslikleri arasında süren iç çekişmeleri sona erdirir ve parçalanmış bu prensliklerin “devlet” kavramıyla birleşmelerini tasarlar. Adı geçen Çar, Rusya’nın İstanbul’un Fethinden sonra Bizans Devletinin varisi olacağını göstermek amacıyla Bizans’ın arması olan “çift başlı kartalı” Rusya’nın arması olarak kabul eder. † 1523 yılında “Moskova -Üçüncü Roma Tezi” Pskov Yelizarov manastırında rahip olan Filofey tarafından işlenmiş olup yazılı olarak Çar III. Vasiliy’e sunulur. Söz konusu görüş şöyle biçimlendirilir:

“Evvelce dünya hakimiyetinin merkezi Romaydı; sonra yeni Roma (yani İstanbul) oldu. Her iki Roma da düştü. Halbuki üçüncü Roma ayaktadır, o da Moskova’dır. Hristiyanlıktaki “mukkades üçlük”, hükmünce, Dördüncü Roma olmayacaktır; bu halde Moskova, dünya hakimiyetinin yeni merkezidir”.‡

Moskova Çarlığının (XVI. yüzyıl) yükselişe geçtiği dönemde “Moskova -Üçüncü Roma Tezi” yaygınlık kazanır. Uspenskiy ve Lotman’a göre bu tez doğası gereği ikili içeriğe sahiptir. “Moskova -Üçüncü Roma Tezi”nde dini ve siyasi olmak üzere iki eğilimin bulunduğu dikkat çekmektedir.§ Lotman’a göre tarih gelecekle ilgili tahminlerde bir başarı göstermemiş olsa bile, günümüz olaylarına açıklık getirmekte oldukça başarılı olduğu vurgusunu. Bu anlamda Rus yazın biliminde Orta Çağ Rus yıllıkları ve Doğu’ya yapılan gezilerde yazılan metinlerde İstanbul ve Aya Sofya’ya ilişkin mitler, efsaneler ve kurmacalar derin çağrışımlarıyla daima önemini ve güncelliğini korumuş ve yeni metinlerin üretimine olanak sağlamıştır.

* A.g.e., s.44-45.

† İnanır, E. (2003). Rus Edebiyatı İncelemeleri Kiev Rusya’sından XVII. Yüzyıla, s. 34, İstanbul Üniv. Yayınları.

‡ Kurat, A.N. (1987). Rusya Tarihi Başlangıçtan 1917’ye Kadar, s.140, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

§ Vasilyeva, A.V. (2005). A.g.e., s. 45.



Çizge 1: Çar III. Vasiliy Döneminde Bizans Devletinin Arması olan Çift Başlı Kartal Rusya'nın Arması Olur.

Çalışmamızda ele alacağımız İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Hikâye (Povest o vzyatii Tsargrada turkamı 1453) adlı tarihsel metin ve Barthes'ın, öykünme, esinlenme, kenosis kavramları ve göstergebilim kuramı ekseninde değerlendirilecektir.

İstanbul'un 1453 Yılında Kuşatmasını ve Fethini Anlatan Hikâye'de Öykünme ve Esinlenme

Rus tarihsel metinlerinde, yıllıklarda Osmanlı Devleti'nin Balkanlara yayılmasından ve İstanbul'un fethinden sonra, bu bölgede gelişen olaylara yer verildiği görülmektedir. Araştırmacılarının da öne sürdüğü gibi, İstanbul'un 1453 yılında Türkler tarafından fethini anlatan üç tarihsel metin bulunmaktadır. Bu yapıtlardan ilki Yunancadan Rusçaya çevrilen, İstanbul'un kuşatılmasını anlatan bir metindir. 1512 tarihli Rus Kronografisi (Russkiy Hronograf) adlı derlemede Çargrad'ın Türk Asıllı Murad Oğlu Mehmed Tarafından Ele Geçirilişi (O vzyatii Tsargrada ot

bezbojnogo Mahmeta, Amuratava sıyna, ot turskogo) başlıklı ikinci tarihsel hikâye yer almaktadır. Yine İstanbul'un 1453 yılında Türkler tarafından fethini anlatan İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkında Bir Anlatı (Povest o vzyatii Tsargrada turkami) adlı üçüncü tarihsel metinde ise, kuşatmaya bizzat kendisi katılmış olan Nestor İskender'in anlatımına yer verilmiştir. Rus kaynaklarına göre, Ortodoks mezhebine mensup, Rus asıllı Nestor, bilinmeyen nedenlerden dolayı çocukluğunda Osmanlı topraklarına getirilir, burada Müslüman olur ve böylece Osmanlılarla birlikte İstanbul kuşatmasına katılır. Öyküde yer alan somut bilgiler, yazarın İstanbul kuşatması sırasında kentte bulunduğunu açıklamaktadır. Ancak karşıt görüş savunan araştırmacılar şu soruyla karşı karşıya kaldıklarını belirtirler: "Konstantinopolis'in kuruluşunu, buradaki kutsal emanetler ve tarihçeleri, kehanetleri, Truva Savaşı ve İlyada'ya yapılan göndermeler içeren bölümler, Nestor İskender'in kaleminden çıkmış olabilir mi?" * Bu soru üzerine farklı yorumların da ortaya atılacağı öne sürülmektedir. A.İ. Sobolevskiy (aktaran İnanır) adı geçen öykünün Konstantinopolis'de bulunan Rus manastırı mensupları tarafından yazılmış ve daha sonra Rusya'ya gönderilmiş olabileceği görüşünü savunmaktadır.† Bilindiği üzere Haliç'in sur içi yakasında Aziz Mamant (Rusların değişiyile Az. Mamy) Manastırı yer almaktaydı. Daha geç dönemde yazılan yıllıklarda Galata semtinden söz edilmektedir. Ruslar ile Bizanslılar arasında X. yüzyılda yapılan ilk ticari sözleşmede, bu manastırda Rusların kalıp ikamet etmeleri uygun görülmüştür. Söz konusu gelenek Osmanlı döneminde de devam etmektedir.

İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Hikâye (Povest o vzyatii Tsargrada turkami 1453) adlı yapıtın ilk kopyalarında yer alan sonsözde yazar kendi geçmişine dair şu bilgiyi verir:

"Bütün bunları ben, günahkâr ve kanunsuz Nestor İskender yazdım. Çocukluğumda esir alındım ve sünnet edildim, uzun zaman savaş seferlerinde acı çektim, bu yabancı dinde ölmek için her nasılsa hep kurtulmaya çalıştım. Aynı şekilde bugün de büyük ve korkunç bu görevde bazen hasta kılığına girerek, bazen saklanarak, bazen de arkadaşlarımla yardımla her şeyi incelemek ve öğrenmek için zaman bulmayı ve her gün Türklerin kentin dışında neler yaptığını ayrıntılı olarak yazmayı başardım.

* İnanır, E. (2023). Rus Yıllıklarına Göre Nestor İskender'in Gözünden İstanbul'un Fethi, s.16, (Yayına hazırlayan E. İnanır), Timaş Yayınları.

† A.g.e., s.15.

Sonra Yüce Rab'ın izniyle kente girdiğimiz zaman, güvenilir ve önemli adamlardan bilgi topladım, inançsızlarla savaş boyunca kent içinde neler yaşandığını öğrendim ve kısaca anlattım. Böylece ilahi bir arzu üzerine gerçekleşen korkunç olayın hatırası kalacaktır..."*.

Buradan, yazar Nestor İskender'in Slav kökenli, Aleksandr adında bir Hristiyan olduğu anlaşılır. Osmanlı topraklarına getirildikten sonra, Müslümanlığı kabul eder ve böylece Osmanlılarla birlikte İstanbul kuşatmasında yer almış olur.† Kuşatmada yer alan ve öykünün ilerleyen sayfalarında çatışmalara da katıldığı anlaşılan Nestor'un bu olayları kaleme alma arzusu'nun, Barthes'ın deyişiyle "Yazmak eylemini, toplumsal ya da ahlâksal (dıştan gelen) bir isteğe bağlı" olduğunu gösterir.‡ Nestor'un anlatımında bu isteği tetikleyen, "yabancı bir dinde" olmasından dolayı bir yeniçeri olarak "büyük ve korkunç bir görev" de bulunmasıdır. §

Rus kaynaklarında, yazarın bu metni hazırlarken Bosna ve Dalmaçya'da XIII. - XIV. yüzyıllarda Latince'den çevrilmiş Truva Hikayesi ve Guido da Colonna'nın 1287 yılında yazdığı Historia destructionis Troiae (History of the Destruction of Troy) adlı çalışmalardan (Rusça çevirilerden) yararlandığı öne sürülmektedir. Adı geçen bu tarihsel metinler Nikonov Derlemesi adlı vakayinamenin girişinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra, dönemin Rus edebiyatında yaygın olan savaş menkıbelerinin birbirine benzeyen giriş bölümlerinde kullanılması eyleminin Nestor tarafından da benimsenmiş olmasıdır.

Barthes, "Yazma Arzusu" başlığını taşıyan ders notlarında belli başlı kaynaklardan yararlanmayı şu sözlerle açıklar:

"Arzunun izinden giderken, okuma eyleminden yazma eylemine geçmek kuşkusuz bir öykünme (taklit) pratiğinin dolayımıyla (aracılığıyla) gerçekleştirebilir ancak. Ama bu sözcüğü dile getirir getirmez de hemen bırakmak gerekir. Çünkü okuma'dan yazma'ya öylesine özel, öylesine ayak direyen, öylesine deforme edici bir Öykünme oluşur ki",

* Tvorogov.O.V. (2022). Podgotovka teksta, perevod i kommentarii, erişim adresi: <https://www.rulit.me/books/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-7-vtoraya-polovina-xv-veka-read-677763-13.html> (erişim tarihi 22.10.2022).

† Blagoy, D.D. (1960). İstoriya na ruskata literatüre (Rus Edebiyat Tarihi), s. 196-197 Ed. D.D. Blagoy, T.1, Hauka i izkustvo, Sofya.

‡ R. Barthes, R. (2008). A.g.e., s.83.

§ İnanır, E. (2023). A.g.e., s.34.

kitabın yazılacak kitap ile olan bağıntısını ileri sürmek için bir başka sözcük bulmak gerekecektir”.*

Araştırmacı “neredeyse değiştirilmeden yapılan öykünmelerin” (taklitlerin) yerine “yapıtı üretecek yazıya yapılacak olan diyalektik geçiş” esinlenme adını verir.†

Biçimsel olarak, Truva savaşı metinlerinde olduğu gibi Nestor’un tarihsel öyküsünde de şiirsel (destansı) bir anlatım dili kullanılır. Yenilgiye sürükleyen sonuç, metnin başından beri kehanetlerle ve alâmetlerle hazırlanır, sonunda ise Türklerin zaferi kıyamet olarak gösterilir. Bu önemli ve dünyaca ünlü, evrenin başkenti sayılan kentin ele geçirilişi, Orta Çağ düşünce tarzına uygun olarak Hristiyan dünyasına gösterilmektedir. Nestor, şehrin Türklerden kurtarılacak ümidin kalmadığı da belirtmektedir.

Yukarıda da açıklandığı gibi Barthes, çok az değişikliğin yapıldığı öykünmeyi bir yana bırakılmasını önerir, öykünme (taklit) sözcüğünün yerine sevgi yüklü okumadan, bir yapıt üretecek diyalektik geçişe ise yeni bir ad, esinlenme adının verilmesini uygun görür. ‡

Nestor’un metinde sıkça kullanmış olduğu aynı eylemlerin tekrarı, erken dönem Rus edebiyatı şahyapıtı sayılan İgor Seferi Destanı’ndan esinlendiği anlaşılmaktadır. Yazarı anonim olan İgor Seferi’nde KnyazŞ İgor’un (1151-1202; Novgorod -Seversk knyazıdır) 1185 yılında Kıpçaklara karşı düzenlediği ve başarısızlıkla sonuçlanan sefer kaleme alınmıştır. Bu destanın yazarı, İgor ve Vsevolod knyazları cesur savaşçılar ve Rus prensliklerinin saygın temsilcileri olarak betimler. Ancak yapıtın tümüne hâkim olan temel heyecan bağlanım dramatiktir. Lirik-epik bir anlatımla aktarılan bu tarihsel olay, Nestor’un esinleneceği bir kaynak olmuştur.

Bu bağlamda Barthes’ın Nietzsche’e başvurarak “semiyotik” [gösterge dizgesi, bütünlüğü]** sözcüğünün anlamını, aykırı bir biçimde yorumlama görüşünden yararlanarak yazarlar ve ürettikleri metinler arasında

* R. Barthes, R. a.g.e., s.85.

† Barthes, R. (2008). a.g.e., s. 85.

‡ A.g.e., s. 86.

§“‘Knyaz’, Almanca ‘konung’den alınmıştır. Kiyev’de Rus knyazlarına bir müddet’kağan’ ünvanı da verilmiştir. Bkz. (Kurat, a.g.e., s. 59).

** Nietzsche: “Platon da Sokrates’ten, tam da böyle yararlandı, yani Sokrates Platon için bir semiyotiktir”, Bkz. (Barthes, R. (2008). A.g.e., s. 87).

bağıntıyı, ya da kaynağın “yazarı, yazmak isteyen biri için, kendi kendimin (kendisinin) bir göstergesi olarak karşım(ız)da durmaktadır”^{*} düşüncesini hatırlamamız gerekmektedir.

N. İskender’in İstanbul’un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Hikâyesi, dönemin Rusya’sında yazılan birçok tarihsel yapıtten farklılık göstermiş olduğunu da eklemek gerekmektedir. Bundan önce yazılan metinlerde ya doğrudan tarihsel verilere dayanılır (Bizans kroniklerinde olduğu gibi), gezi notlarında, tarihsel yazılarda olsun genellikle kutsal emanetler, onlara ilişkin efsaneler anlatılır. Bu hikâyede, önemli tarihsel bilgiler, efsaneler ve kehanetler yazarın kendi görüş süzgecinden geçirilmiş ve kendisine özgü bir yaklaşımla aktarılmıştır. Böylece, “gösterge’nin bir örnekseme[analoji] değil ama yalnızca eşışlevli [homolog] bir dizgenin ögesidir” † gibi bir açıklama, Nestor’un Hikâyesi’nde de geçerli olacağı kanaatindeyiz.

Nestor’un Fetih öncesini anlattığı bölümde, şehrin üzerine çöken doğal felâketi, özellikle kanlı damlalar şeklinde düşen yağmuru betimleyişi ve kullanmış olduğu imgeler, Truva Savaşı sahneleriyle büyük benzerlik gösterir. İlyada’dan hatırladığımız; “O ara kötü bir gürleyişle beraber, Etherin yukarısından kanlı bir çiğ yağdırdı (XI. Şan)” ‡ ve “Patroklos’un bereketli Troya ilinde vatanından uzak öldüreceği oğluna, bir saygı göstermek için toprağa bir kan yağmuru sağanağı saçtı (XVI. Şan)” § gibi ifadelerde de görüldüğü üzere yaklaşan savaş ile beraberinde gelen felaket için aynı metaforlar kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Ancak Orta Çağ kilise edebiyatına asgari bağımlılık, savaş menkıbelerindeki yöntemi ve imgelerin kullanılması, bunun yanı sıra Homeros destanından oldukça başarılı bir biçimde yararlanmış olması, İstanbul’un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Öykü adlı yapıtı özgün bir yazınsal-tarihsel metin olarak kılmaktadır. Dönemin Rusya’sında toplumsal ve dini koşulları dikkate aldığımızda, yapıtta yer alan duygulardan da anlaşıldığı gibi adı geçen hikâyenin bir Bizans hayranı (grekofil) tarafından yazıldığı anlaşılmaktadır.

^{*} Barthes, R. (2008). A.g.e., s.87.

[†] A.y.

[‡] Homeros, İliada. İlias Destanı, s.64, Varlık yay., Çev.Ahmet Cevat Emre, 1971, Birinci sürüm 2014. Erişim adresi: https://fliphtml5.com/fr/anjff/npxg/Homeros_-_%C4%B0lyada (erişim tarihi 09.06.2024)

[§] Homeros, a.y.

İskender'in kurguya başvurarak, olayların özünden uzaklaştığını, bazen de tarihsel gerçeklere daha az önem vermekte olduğu gözlenir. İstanbul'un Türkler tarafından ele geçirilişine ilişkin kehanetler, şehrin daha Osmanlı hakimiyeti altına girmeden önce çeşitli yapıtlarda ele alınmıştır. Örneğin, Konstantin'in Şehrindeki Büyük İlahi Mabet Aya Sofya'nın Hikâyesi (Skazanie o sozdanii velikioy bojej tsrekvi sv. Sofii) adlı, Bizans dönemine ait yapıtta şu sözler yer almaktadır: "[...] son günlerinde karanlık krallar gelecek ve kenti ele geçirecekler". * Bu metinde olduğu gibi, Nestor da benzer örneklerle Konstantin'in Konstantinopolis'i nasıl kurduğunu, kurarken Roma'dan soylu kişileri buraya aileleriyle birlikte ikamet etmek üzere davet ettiğini ve bu kente Yeni Roma, İmparatorların (Çar'ların)† şehri adını verdiğini anlatır. Ancak şehir, işlenen sayısız günah ve kanunsuzluklardan dolayı çeşitli facia ve felâketlerden sıkıntılar çekmiştir. Yazara göre bu dönemde de günahları yüzünden, kendi deyişiyle "Tanrı tanımazların" hücumlarından, açlıktan, fırtınalardan ve de iç çatışmalardan zarar görmekteydi. Bizanslıların işledikleri günahlardan dolayı cezalandırılacağı düşüncesini öne süren yazar, "[...] kötülükler ve kanunsuzluklar nice büyük tahtların yıkılmasına neden olmuştur"‡ der.

İstanbul'un fethi sırasında önemli bir tarihsel unsur, Fatih Sultan Mehmed'in gemileri karadan yürüterek Haliç'e indirilmesi olayıdır. Bu olay dönemin pek çok kaynağında kendine yer bulur. Bizans tarihçilerinin de yazdıkları kronik ve diğer yapıtlarda, bu gemilerin karadan yürütüldüğüne dair bilgilere yer verilmiştir. Nestor'un İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Öykü'sünde bu olay yer almamaktadır. Söz konusu durum, Nestor'un metinde sadece bizzat tanıklık ettiği çarpışma sahnelerine yer vermiş olmasıyla açıklanabilir.

* Tvorogov, O.V. (2022) Podgotovka teksta, perevod i kommentarii, Erişim adresi: <https://www.rulit.me/books/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-7-vtoraya-polovina-xv-veka-read-677763-13.html>.(12.09.2022).

†“Çar” sözcüğü kilise Slavcasında цѣсарь, цѣсарь, Latince- caesar, Eski Yunanca- καῖσαρ sözcüklerinden Rusçaya uyarlanmıştır (aktaran İnanır, E. (2003). s.20).

‡ İnanır, E. (2023). A.g.e., s.89.



Çizge 2: XVII. Yüzyıl Rus Yıllıklarında İstanbul'un Fethi ile İlgili Resimler

Bu cezalandırma durumu, bize yukarıda da belirtmiş olduğumuz Tahsin Yücel'in çevirisiyle Barthes'ın "Yazım ve Yorum" çalışmasında yer alan "Kriton'un Kıyısında"ki Sokrates olayını çağırıştır. Felsefede ahlâki geleneğinin öncüsü kabul edilen Sokrates hakkında M.Ö. 399 yılında bir dava açılır. Yetmiş yaşındaki Sokrates'e dava açanlar, devletin tanrılarına değil de başka Tanrılara inandığını ve gençlerin ahlakını bozduğu gerekçesiyle mahkemeye verilmiştir.* Yücel, daha önce de belirtmiş olduğumuz gibi adı geçen metnin bir "ilk yazı, aynı zamanda "önceleyen metindir" olma olasılığına vurgu yapar.

Tarihçilerin de açıklık getirdiği gibi çatışma sahnelerini anlatırken Nestor'un, Guido da Colonna'nın *Historia destructionis Troiae* (History of the Destruction of Troy) çalışmasında Truva Savaşı sahneleri için uyguladığı yöntemleri kullandığı dikkat çekmektedir:

* Barthes, R. (2008). A.g.e., s. 53.

“Bu çarpıcı sahnelerinden sonra, sabah olunca imparatorun alınan emirle Yunanlılar, Truva savaşında da olduğu gibi verdikleri kayıpların cesetlerini topladılar, patrik ve papazlar ayinler düzenledi, dualar okundu. Hayatını kaybeden bin yedi yüz kırk Yunanlı, yedi yüz de Latin ve Ermeni toprağa verildi. İmparator yanına soyluları aldı, şehir surlarını dolaştılar, askerlerin yorgunluktan nöbet tuttukları yerde uyuyup kaldıklarını gördüler”.*

Nestor’un kuşatmanın son günlerinde İstanbul üzerine yağın yağmur için büyüklüğü ve şekli “manda gözünü” anımsatan “iri, kan kırmızı damlalar” tarzında kullandığı benzetmeler, araştırmacıların da vurguladığı gibi Güney Rusya folklorunda ve edebiyatında kullanılan bir imgedir. Bu durum, Nestor İskender’in Güney Rusya’da dünyaya gelmiş olma olasılığını desteklemekle beraber, “önceleyen metinlere” de işaret etmektedir.” Öykünmenin öncelikle bir gönderme işlevi ile tanımlanabileceğini ve yansıma niteliği taşıdığını açıklamasını yapan K. Aktulum, bu yönteme başvuran yazara ilişkin görüşünü şu sözlerle anlatır: “Öykünmeyi yapan yazar, öykündüğü metnin anlatım özelliklerini: yapılarına az çok bağlı kalarak onları okur üzerinde oluşturmak istediği etkiye göre kendi metnine sokar”.† Metni temellendiren şey, kapalı bir iç yapı değildir, metnin başka metinlere, başka kodlara, başka göstergelere açılma noktasıdır; metni yapan şey metinlerarası ilişkidir”, der Barthes .‡

Tarihsel Öykülerde Göstergebilim Kuramı ile “Kenosis” Kavramına İlişkin Yorumlar

Barthes “Göstergebilim ve Şehircilik” başlıklı yazısında “şehir bir söylemdir; bu söylem de gerçekten bir dildir: Şehir sakinleriyle konuşur; biz içinde bulunduğumuz kenti konuşuruz”§ der. İncelediğimiz metnin içinde de bu metni oluşturan öğeler (birimler) “içeriklerinden daha çok birbirleriyle bağlantılı konumlarına göre birer gösteren olarak algılanırlar”.** Bunun nedeni de sadece tarihin ağırlığı ve etkisi değildir: gösterilenlerin adeta mitsel varlıklar gibi büyük bir belirsizlik içinde, ya da

* İnanır, E. (2023). A.g.e., s. 24-25.

† Aktulum, K. (2004). Parçalılık/Metinlerarasılık, s.335-336.Öteki Yayınevi, Ankara.

‡ Barthes, R. (1997). Göstergebilimsel Serüven, Çev. Mehmet Rıfat-Sema Rıfat, s. 149. YKY.

§ A.g.e., s.181.

** A.g.e., 183.

bazı durumlarda başka şey'in gösterenleri durumuna gelmeleridir. Nestor, Hikâye'nin ilk sayfalarında Konstantinopolis'in kuruluşuna dair bilgiler verirken bu konuyla ilgili mit ve efsanelere başvurduğu da anlaşılır. Ancak burada da yazarın şehir efsanelere asgari ölçüde bağlı kalarak onları okur üzerinde oluşturmak istediği etkiye göre kendi metninde kullanmış olduğu anlaşılır. Örneğin Nestor, "Büyük İlahi Konstantin Flavius"*un (272-337) "kendi şerefine bir şehir kurmak istediğini" ve bunun üzerine rüyasında ona bir ses: "Konstantin'in şehri Bizans'ta inşa edilmelidir, diye seslendi"† sözleriyle şehrin kuruluş mitine giriş yapar. Saraylıları, ehli kişileri, devlet adamlarını toplayan İmparator, kentin giriş kapılarının yerini belirlemek üzereyken değişik bir olaya tanık olurlar:

"Aniden bir yılan yuvasından çıktı ve yerde sürünmeye başladı, gökyüzünden ise onun üzerine bir kartal indi, yılanı yakaladı ve göklere yükseldi, yılan da kartalın etrafına dolanmaya başladı. İmparator ve çevredeki insanlar kartal ve yılanı izliyordu. Kısa bir süre sonra kaybolan kartal yeniden görüldü ve inmeye başladı, yılanla birlikte ilk yükseldiği yere düştü, yılan onu yenmişti. Çevredeki insanlar koşarak geldiler, kartalı yilandan kurtardılar, yılanı da öldürdüler. [...] İmparator, bilge ve ehli kişileri topladı ve onlara bu alameti anlattı. [...] Onlar biraz düşündükten sonra, İmparatora şu açıklamayı yaptılar: 'Bu yer 'Yeditepeli' adını alacaktır, dünyadaki tüm şehirlerden daha çok ün yapacak ve daha çok büyüyecektir, ancak şehir iki deniz arasında yükseleceğinden deniz dalgaları da ona çarpacaktır, böylece sallanacaktır. Kartal, Hristiyanlığın, yılan ise İslam'ın simgesidir. Yılanın kartaldan üstün gelmesi, Müslümanlığın Hristiyanlığı yenmiş olmasının habercisidir. Ancak, Hristiyanların yılanı öldürmeleri ve kartalı kurtarmaları, Hristiyanların Müslümanları yeneceğinin, Yeditepeliyi geri alacaklarının ve orada hükmedeceklerinin işaretidir".‡

İskender'in bu şehrin kuruluşuyla ilgili esinlendiği miti kendi metnine aktarırken verdiği ayrıntıların doğruluğunu sorgulamamıza gerek kalmadan, Kartal ve Yılan efsanesinin tam anlamıyla gönderme işlevi ile

* Flavius Valerius Aurelius Constantinus (Latince), (272-337), 306 yılında tahta geçer.

† İnanır, E. (2023). A.g.e., s.33-34.

‡ A.g.e., s.35.

ilgili olduğu anlaşılır. Konstantinopolis'in 11 Mayıs 330 tarihinde törenlerle kutsanarak, Doğu Roma İmparatorluğu'nun yeni başkenti olarak dünyaya ilan edildiği, İslamiyet veya Müslümanlık inancının da 610 yılında kurulduğu ve yayılmaya başladığını da hatırladığımızda efsanedeki simgelerin anlamı tartışmaya zemin oluşturur.

Barthes, “Okuma eyleminden yazma eylemine geçmek kuşkusuz bir öykünme [taklit] pratiğinin dolayımıyla [aracılığıyla] gerçekleştirilebilir” sözlerine devam ederken okuma’dan yazma’ya geçişlerde bazen de “deforme” edici bir Öykünme’nin de oluşabileceğini vurgular.* Yukarıda verdiğimiz öykünme örneğinde, kanaatimizce deforme edilmiş bir efsaneyle karşılaşmış oluyoruz. Başka metinlere yapılan göndermeler kimi zaman gösterimin doğruluğunu da sarsabilir, dahası Aktulum’un deyişiyle anlatıyı kesintiye uğratarı† tıpkı Nestor’un Yılan ile Kartal simgelerinde olduğu gibi.



Çizge 3: İmparator XI. Konstantin’in 29 Mayıs 1453’te Savaşa Katılıyor (Midilli’de 1928 yılında bir evde (kafede) ortaya çıkan duvar resmi).

İstanbul’un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Öykü’nün anlamsal açıdan en karmaşık şehrsel bütünlerden biri Aya Sofya mabedidir. Bunun nedeni sadece üzerinde taşıdığı tarihsel yük değil,

* Barthes, R. (2008). A.g.e., s.85.

† Aktulum, K. (2004). A.g.e., 381.

mitsel bir yapıt oluşu ve “belli bir anda her zaman başka şey’in gösterenleri durumuna gelmesidir (gelmeleridir)”.*

Nestor, Mayıs ayının 21. gününü kaleme alırken bu mabede ilişkin bir efsaneye başvurur. Yaşanan ilginç bir olayı aktarırken; “Şehirde korkunç bir alâmet belirdi”, der.† Rus araştırmacılara göre Nestor, Aya Sofya’yı ve şerhri korumak için gönderilen meleğin, kuşatmanın 21.gününde “devasa bir ateşe dönüştüğünü” ve göğe yükselerek şehri ve mabedi terk etmesi olayını, daha önce yazılmış olan “Konstantin’in Şehrindeki Büyük İlahi Mabet Aya Sofya’nın Hikâyesi’nden (Skazanie o sozdanii velikioy bojej tsrekvi sv. Sofiyi) esinlenmiştir. Bu efsanenin ilk önce IX.-XV. yüzyıllar arası Bizans yıllıklarında, daha sonra Rus yıllıklarında yer aldığı öne sürülür. Adı geçen yıllıkta bu efsane şu sözlerle anlatılır:

“İnşaatın bir bölümü tamamlanınca saat altı (on iki) gibi imparator inşaatçıları yemeğe davet eder. Mimar İgnatius inşaat alanında kullandıkları aletleri korumak için sadece oğlunu bırakır. Bu arada gencin önüne açık renklerde kıyafetleri olan, genç bir hadım çıkıp gelir ve gence, “Neden inşaatçılar Efendimizin hükmettiği işleri bırakıp gittiler?”, diye sorar. Genç, gittikleri yeri ve birazdan geleceklerini söyler. Melek, bu genç inşaatçıdan yanlarına gidip çabuk gelmelerini söylemesini ister, kendisi ise inşaatta kalıp onu geri gelene kadar bekleyeceğine dair söz verir. Bugün yaratılmakta olan Aya Sofya adına, Yüce Rab’a söz veriyorum, sen gelene kadar, hiçbir yere ayrılmam”. Genç adam, hemen babasının yanına gider, babasına, olan biteni anlatır. Baba da duyduklarını imparatora anlatır. Ancak bunları duyan hiç kimse bu hadımı tanımaz. Bütün genç hadımlar çağırılır ve onları tek tek gence gösterip yüzleştirilir. Ancak genç adam onlardan hiç kimseyi gördüğü hadıma benzetemez, çünkü onun beyaz kıyafetleri vardı ve yanakları alev alev parlıyordu. Nihayet imparator, onun bir ilahi melek olduğunu anlar ve Yüce Rab’a dua ederek şükreder. Sevincinde sınır yoktur, Efendimiz tarafından onun bu yüce çalışması kutsanmış ve en önemlisi, adı olmayan bu kutsal mabede bir ad işaret edilir, Aya Sofya adı verilir”.‡

* Barthes, R. (1997). A.g.e., s.183.

† İnandır, E. (2023). A.g.e., 22-23.

‡ A.y.

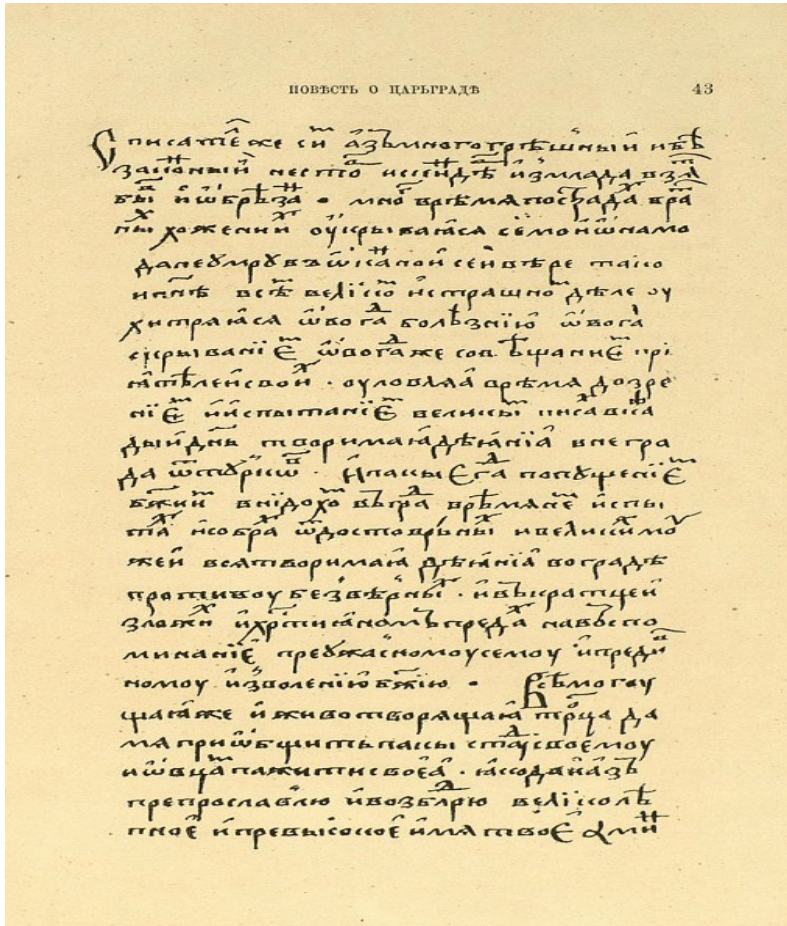
Bu efsane, kenosis kavramına uygun bir anlatım içermektedir. Kenosis terimi “İsa’nın tanrısallığını boşaltarak insanlaşması” *, “kendini boşaltması”, “kendini boş kıldığı” öğretisini ifade eder. İsa’nın yaşamı ve ölümü sırasında sahip olduğu birtakım tanrısal özelliklerden feragat etmesi, daha doğrusu tanrısallığından uzaklaşarak, insana dönüşümü, sadeleşmeyi belirtmektedir. Yunancada “kendini boş kıldığı” anlamını vermektedir.† Yukarıdaki efsaneden mabedin inşa edildiği alana gelen hadım, mimar İgnatius’un oğlundan beyaz giysileri dışında bir farkı olmadığı izlenimini verir. Genç inşaatçıyla giriştiği konuşma da, kendisini tikel özelliğinden ve sabitliğinden arındırdığını göstermektedir. Sadece imparator beyaz giysili hadımın yeni inşa edilmekte olan yapının koruyucu meleği olduğunu anlamıştır. Metindeki meleğin ilahi gücünden adeta sıyrıldığına tanıklık ederiz. İmparator ile meleğin (hadım) aynı yüceliğe sahipmiş gibi bir izlenim yaratılmaktadır.

Nestor’un tarihsel öyküsünde de Aya Sofya’yı ve şehri korumak için gönderilen meleğin “devasa bir ateşe dönüşmüş” olması, barut kokusu ve dumanlara karışarak şehri terk etme olayında da “boş kılma” eylemi, ilahi güçten, tikel özelliklerinden vazgeçmek, sabitliği terk etmek anlamını taşımaktadır. S. Sontag, *Writing Itself: On Roland Barthes* konulu denemesinde Barthes’in de zamanla kenosis kavramına uygun bir yazı anlayışını benimseyeceğini, “dili(ni) tarihsellikten doğallığa, anlamdan hazza doğru arındırmaya çalışacağını” açıklamasını yapar.‡

* Barthes, R. (2008). A.g.e., s. 55.

† Got Questions (2023). <https://www.gotquestions.org/Turkce/kenosis.html>. (erişim tarihi 31.01.2025).

‡ Barthes, R. (2008). A.g.e., s.55.



Çizge 4: XVI. Yüzyıl Troitsk-Sergiev Lavra Yıllık Derlemesinde İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi'ni Anlatan Elyazmasından Bir Sayfa (Kehanetler Sayfası).

Nestor'un İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Öykü'de kurgu ile tarih arasında izlenen yoğun bir iç içelikten de söz edilebilir. Burada yazarın kuşatma sırasındaki olayları kaleme alırken ne tarihsel özellikleri tam olarak dikkate aldığını, ne de tam bir kurgu yaratma yoluna girdiği söylenebilir.

Fatih Sultan Mehmed'in 29 Mayıs günü şehre girdiğini, çatışmanın durdurulmasını emrettiğini ve komutanlarını toplayıp onlara seslenmeye hazırlandığı büyük bir "yazma hazzı" içinde anlatır Nestor.

“Yazma Arzusu” konulu dersinde Barthes Yazma Arzusu’nun kökeni ve kalkış noktası’na ilişkin görüşünü şu şekilde açıklar:

“Yazma Arzusu→Bu konuda söyleyebileceğim tek şey şu: Arzu, Yazma’nın kökenidir [...] Söyleyebileceğim tek şey, Yazma Arzusu’nun, saptayabileceğim belli bir kalkış noktasının bulunduğudır”.*

Bu bağlamda Nestor’un İstanbul’un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Hikâye adlı metinde Yazma Arzusu’nun kalkış noktası kuşkusuz, 29 Mayıs 1453 tarihidir.

Yazar adı geçen yılda bir yandan Bizans İmparatorunun hazin sonunu dile getirirken, diğer yandan ise Fatih Sultan Mehmed’in kimlerle savaştığı ve neler kazandığını “önceleyen metin”lere başvurarak anlatır:

“Mehmed, güneşin altında hükümdarlık süren bütün krallıkların en asil olanın yerine tahta geçti: alemin iki yarısına hâkim olanlarla hükmetmeye başladı. Gemilerini denizlerin uçsuz bucaksız sularına sığdıramayan, dünyanın eni ve boyuna yayılan ordulara sahip onurlu Artakserkses’i yenenleri yendi, yetmiş dört kralın koruduğu dillere destan Truva’yı yenenleri yendi”.†

Kurgu ile tarihin bir arada kullanımı, zaman zaman ayrıntıların doğruluğunu sorgulamamıza neden olur, böylece “yalan ile gerçek arasındaki kopmaz bağının açığa vurduğu”na‡ tanık oluruz. Örneğin, Bizans İmparatoru Konstantin’in eşinin hayatta olmadığı bilindiği halde, Nestor’un Öykü’sünde İmparatoriçenin kuşatılmış kenti terk ettiği anlatılır. Yine kuşatma sırasında Patrik Anastasius’un kentte olmadığı bilinmektedir; ancak Nestor, Patrikle birlikte soylular ve devlet adamlarının İmparatoru ziyaret edip onu teselli etmeye çalıştıklarını açıklamasını yapar. Patrik İmparator’a “koruyucu meleğin gökyüzüne çekildiğini” anlatır. Bu durum, “Tanrısız bir ritüel” § olarak şehri düşmanlara teslim etme zamanı geldiğinin işareti olarak yorumlanabilir.

* A.g.e., s. 83.

† İnanır, E. (2023). A.g.e., s. 77.

‡ Aktulum, K.(2004). s. 383.

§ Barthes, R. (2008). A.g.e., s.55.



Çizge 5: Aya Sofya. Fırtınada Devrilen Justinianus Heykeli. 1493 Yılına Ait Bir Gravür Çalışması.

Sonuç

Rusya'da Orta Çağ'da yazılan yapıtlarda olduğu gibi, incelenen metinlerde de henüz bir insan karakteri anlayışının oluşmadığını görmekteyiz. Onun yerine karakterler, Rus destanlarından esinlenen duygusal bir kahramanlık arzusu ile tarihsel olayların bir devamı olarak işlev görmektedir. Barthes'ın Volupia/Pothos diyalektiğinde olduğu gibi. Kuşkusuz Orta Çağ yıllıklarında yer alan bu metinler bir kaygı, engel içermektedir, ancak Haz-Arzu diyalektiğinde Yazma Hazzı şu şekilde yorumlanabilir:

“Yazma Hazzı: kuşkusuz bir kaygı (güçlülük, çok sayıda engel) içerir ama bir Var Olma Kaygısı değil, bir Yapma Kaygısı'dır→Kaygı değil, bir

kaygıdır. Volupia (karşılanmış Arzunun, Doyumun tanrıçası) değildir ama, Volupia'nın yanında yer alır".*

İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Hikayesi'nin yazarı konusundaki tartışmalar bir yana, öykünün sonunda yer alan: "Efsane gerçek oldu: Konstantin ile kuruldu ve yine Konstantin ile çöktü"† sözlerini yazan kişinin bu olaylara tanıklık etmiş olması çok olası değildir.

Rus yıllıklarında kurmacanın öncelikli amacı, tarihsel olaylarda kadercilik anlayışını vurgulamaktır ve bu anlamda sembolik bir araç olarak kullanılır. Yazar ise İstanbul'un fethi gibi kritik bir tarihsel olayı, gerçeklere yer vererek anlatır: "Böylesi bir güç karşısında ne yapılır?" sorusunu sorar ve çatışmanın sonucunu gücün ve cesaretin belirleyeceğine işaret eder. Nestor'a göre hem Türklerin daha büyük ve güçlü bir orduya sahip olmaları, hem de Avrupa'daki Katoliklerin Bizans'a yardım etmemeleri İstanbul'un kaderini etkilemiştir. Böylece, yazarın bu metinde "Tanrısız bir ritüel" ‡ arayışında olduğu anlaşılmaktadır.

Nestor'un İstanbul'un ele geçirilişine ilişkin yaklaşımı, izlerini araştırdığımız öykünme ve esinlenmenin yanı sıra, başka metinlerin de bu yapıtı yönlendirdiğini, dahası "büyülü bir metin"§ olduğu da söylenebilir. Bu metinler Rusya'da XVI. yüzyılın ilk çeyreğinde yaygın olan "Moskova-Üçüncü Roma Tezi"ne adeta zemin hazırlamaktadır.

Yine Eco'nun metinlerin yorumlama konusundaki sözlerine atıfta bulunarak: "Bir metnin sonsuz sayıda yoruma açık olabileceği düşüncesini benimsemek, yorumların sonsuzluğunun yazarın mı, yapıtın mı, yoksa okurun mu amacına bağlı olduğuna" ** karar vermenin oldukça zor olacağı kanaatindeyiz. Bu nedenle Barthes Haz-Arzu diyalektiğinden yararlanmayı uygun gördük. Bununla birlikte, Nestor İskender'in İstanbul'un 1453 Yılında Türkler Tarafından Fethi Hakkındaki Hikayesi'nin ve Rus yıllık derlemelerinde yer alan birçok farklı metnin de "sonsuz kez yorumlanabilecek" bir biçimde okunabilir sonucuna ulaşılmıştır.

* Barthes, R. (2008). A.g.e., 85

† İnanır, E. (2023). A.g.e., s. 27.

‡ Barthes, R. (2008). s.55.

§ Aktulum, K. (2004). A.g.e., s.344-346.

** Eco, U. (1991). A.g.e., 27.

Kaynakça

- Aktulum, K. (2004). Parçalılık/Metinlerarasılık, Öteki Yayınevi, Ankara.
- Barthes, R. (2008). Yazma Arzusu, hazırlayan Mehmet Rifat, Sel Yayıncılık.
- Barthes, R. (1997). Göstergebilimsel Serüven, Çev. Mehmet Rifat-Sema Rifat, YKY.
- Blagoy, D.D. (1960). İstoriya na ruskata literatura (Rus Edebiyat Tarihi), Ed. D.D. Blagoy, T.1, Hauka i izkustvo, Sofya.
- Eco, Umberto (1991). Alımlama Göstergebilim, Düzlem Yayınları, Çev. Sema Rifat.
- Got Questions. (2023). (<https://www.gotquestions.org/Turkce/kenosis.html>).
- Homer, (2014) İliada. İlias Destanı, s.64, Varlık yay., Çev. Ahmet Cevat Emre, 1971, Birinci sürüm 2014. Erişim adresi: https://fliphtml5.com/fr/anjff/npxg/Homer_-_C4%B0lyada (12.09.2022).
- İnanır, E. (2003). Rus Edebiyatı İncelemeleri Kiev Rusya'sından XVII. Yüzyıla, İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- İnanır, E. (2013). Rusların Gözüyle İstanbul, Kitabevi, İstanbul.
- İnanır, E. (2023). Rus Yıllıklarına Göre Nestor İskender'in Gözünden İstanbul'un Fethi, Yayına hazırlayan E. İnanır, Timaş Yayınları.
- Kurat; A.N. (1987). Rusya Tarihi Başlangıçtan 1917'ye Kadar, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Moretti, Franko (2005). Modern Epik, Agora Kitaplığı, İstanbul.
- Tvorogov, O.V. (2022). Podgotovka teksta, perevod i kommentarii, Erişim adresi: <https://www.rulit.me/books/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-7-vtoraya-polovina-xv-veka-read-677763-13.html> (12.02.2022).
- Tvorogov, O.V. (2023). Literatura-drevnej-rusi-tom-7-vtoraya-polovina-xv-veka, Erişim adresi: <https://www.rulit.me/books/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-7-vtoraya-polovina-xv-veka-read-677763-13.html> (12.02.2022).
- Vasilyeva, A.V. (2005). Yu. M. Lotman, İzdatelskiy tsentr "MarT", M.-Rostov-na Donu.
- Volupia/Pothos

Gulâmî mahlaslı bir şaire ait şiirler

*Selahattin Topbaş**

Giriş

Türk edebiyatında bazı mahlaslar birden fazla şair tarafından kullanılmıştır. Gulâmî de bu mahlaslardan biridir. Çeşitli yüzyıllarda klasik Türk edebiyatı şairleri ve halk âşıkları tarafından mahlas olarak tercih edilen Gulâmî kelimesi sözlükte “kul, köle” gibi anlamlara gelmektedir. Şair veya âşıklar bu mahlası seçerken inançları, tarikatları, mürşitleri veya kültürleri etkili olmuştur.

Klasik Türk edebiyatında Gulâmî mahlasını kullanan birden fazla şair bulunmaktadır. Farklı yüzyıllarda yaşayan bu şairler hakkında bazı biyografik kaynaklar gerekli bilgileri içerdiği gibi sanatçılara ait bilinen ve bulunan eserler de bu bilgileri destekleyen önemli kaynaklar olarak yer almaktadır. Ancak bazı Gulâmî mahlaslı şairler hakkında hem ilgili kaynaklarda yeteri kadar bilgi bulunmamakta hem de onlara ait olduğu belirtilen eserlere henüz ulaşılammamaktadır. Bundan dolayı da bazı eserlerin hangi Gulâmî'ye ait olabileceği hususunda tereddüt vardır.

Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi'nde 256 arşiv numarası ile kayıtlı *Haza Dâsitân-ı Hadîcetü'l-Kübrâ* adlı mesnevi ve devamındaki dördünde Gulâmî mahlası bulunan beş şiir de müellifinin kim olduğu noktasında belirsizlik taşımaktadır.

Bu çalışmada, yukarıda adı geçen eserin temmet tarihi belli olması münasebetiyle bu tarih sırasında veya öncesinde yaşamış olan Gulâmî mahlaslı şairler hakkında bilgi verilmiş, eserlerin dil özelliklerinden hareketle yazılmış olabileceği yüzyıl tespit edilmeye çalışılmış, biyografik kaynakların aktardığı bilgiler ve eserlerde ulaşılan bilgiler neticesinde şiirlerin hangi Gulâmî'ye ait olabileceğine dair tespitlerde bulunulmuştur. Devamında da dördü Gulâmî mahlaslı beş şiire yer verilerek bu şiirler ilim alemine tanıtılmıştır.

* Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, selahattintopbas@karatekin.edu.tr
ORCID: 0000-0001-9096-9656

1. Klasik Türk Edebiyatında Gulâmî Mahlaslı Tespit Edilebilen Şairler

1.1. Gulâmî Çelebi (XVI. Yüzyıl)

Hakkında bilgi veren kaynaklara göre Gulâmî Çelebi XVI. yüzyıl şairlerindendir. İyi bir eğitim aldığı ve kadılık yaptığı hemfikir olunan özelliklerindendir. Sehi Bey Tezkiresi'nde (Heşt Behişt) gazel ve bazı beyitlerinden övgüyle bahsedilir ve şiirleriyle şöhrat bulduğu belirtilir (İpekten vd., 2017, s. 115-116). Beyânî ve Kınalızâde Hasan Çelebi Gulâmî'nin Rum illerinde kadılık yaptığına değinir (Sungurhan, 2017a, s. 142; Sungurhan, 2017b, s. 645). Sicill- i Osmanî'de (1996, s. 549) III. Murad devrinin (1574-1595) başlarında vefat ettiği bilgisi yer alan şair hakkında en detaylı bilgi Meşâirü's-Şu'arâ'da bulunmaktadır. Aşık Çelebi'ye göre Gulâmî'nin asıl adı Mehemmed olup babasının adı Abdullah'tır. İlmini tamamladıktan sonra Piriştine ve Kili'de kadılık yapmıştır. Afyon bağımlısı olduğundan çoğunlukla dalgın olan şairin divanı olduğunu belirten Aşık Çelebi kendisi Piriştine kadısı iken divanı gördüğünü ve divanında güzel beyitler olduğunu aktarır (Kılıç, 2018, s. 705). Ancak Gulâmî'nin divanı hakkında başka bir bilgiye henüz ulaşamamıştır.

Yılmaz'ın (URL 1) ölüm yılını 951/1544 olarak gösterdiği şairin, hakkında bilgi bulunan tezkirelerdeki şiirleri şunlardır:

Sâye-i dîvâr-ı dil-berde beni kon muntazır

Tâ gelince üstüme hûrşîd-i rahşânüm benim (Sungurhan, 2017b, s. 645)

İy sabâ tutdun ise lutf ile gülzâr eteğin

Dâmen-i gül mi sanursın açasın yâr eteğin (Sungurhan, 2017a, s. 142).

Âşînâlık bu mı iy Ka'be-i bigâne-nüvâz

İl öper sâfî elün biz der ü dîvâr etegin (İpekten vd. 2017, s. 116; Sungurhan, 2017b, s. 645; Kılıç, 2018, s. 705).

Ayrıca Aşık Çelebi, Kili'ye birbiri ardınca kadı olan Hâşîmî, Cevânî ve Gulâmî'nin birbirlerine aynı redifli (-ı yok) nazire yazdıklarını ifade eder ve bu gazellere tezkiresinde yer verir. Gulâmî'ye ait olan gazel aşağıdakidir.

Kimse dimez anı ki hüsn ü cemâlün ânu yok
Korkar andan kim zemâne bir gün ide anı yok

Meh ne yüzden öykünür âhir cemâlün mihrine
Kim anuñ beñzinde evvel zerre deñlü kanı yok

Gonce-i ter diş bilermiş aslıña ey gül-‘izâr
Gerçi ki ol miskînün ağzında bir dendânı yok

Nice bir giryân olam karşıñda ey hûr-ı bihişt
Çün bilürsin anı cennet bâğınuñ bârânı yok

Gerçi bilür bilüñi dikkatle fikr-i mû-şikâf
Hiç ağzuñ varınuñ bilmekligün imkânı yok

Ben nice teşbih idem kaddine yârün servi kim
Bûstânda bir oyukdur başına dermânı yok

Sensin ey dil-ber efendisi Gulâmî bendenün
Kanberün Haydardan özge şâhı vü sultânı yok (Kılıç, 2018, s. 706)

1.2. Gulâmî (XVII. Yüzyıl)

XVII. yüzyıl aşıklarından olan Gulâmî’nin hayatı hakkında bilgi yoktur. Aynı yüzyıl şairlerinden Sun’î’nin “Tekerleme” başlıklı şairnamesinin 9. dörtlüğünde Gulâmî’nin de mahlası geçmektedir:

“Biçârenin sözü olmuştu nihân
Balta Halil’i gör sâhib-i meydan
Gulâmî, Kelâmî hem Âşık Osman
Nigâhî aşkıñdan geçmedi Vâhî” (Kaya, 2009, s. 138)

Ayrıca Gülhanî’nin “Sivas Şairleri” adlı şiirinin 6. dörtlüğünde de Gulâmî adı geçmektedir.

“Katar etmiş kervanını çöle mi
Mur Ali Baba’nın oğlu Gulâmî
Sûzî gibi yâre haber sala mı
Turgut, Ruhî, Rahmî, Meftûnî’si var” (Kaya, 2009, s. 178).

Gülhanî’nin şiirinin başlığı ve mısradaki “Mur Ali Baba” ifadesi dikkate alındığında bahsedilen Gulâmî’nin XIX. yüzyıl divan şairi olduğu

sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı şiirde Gulâmî'den başka Kadı Burhaneddin, Şemseddin Sivâsî gibi divan şairlerinin ismi de geçmektedir.

XVII. yüzyıl aşığı Gulâmî'nin adı, bu durumda, sadece Sun'î'nin şairnamesinde geçmekte olup kuvvetle muhtemel halk aşığı olan bu şair hakkında herhangi bir malumata henüz ulaşılammıştır.

1.3. Sivaslı Gulâmî (1854-1886)

Asıl adı Abdulkâdir olan Gulâmî, 1271/1854 yılında Sivas'ta doğmuştur. İlk tahsilini büyük bir mutasavvıf, şeyh, bilgin aynı zamanda da şair olan babası Mûr Ali Baba'dan almıştır (Arslan, 2009, s. 1). Zamanının bilginlerinden çeşitli dersler tahsil eden Gulâmî, Ehrâmî-zâde Hoca Mehmed Efendî'nin derslerine de devam ederek icazetini almıştır. Babası vefat ettikten sonra Sivas'taki Kâdirî tarikatının postnişini olmuştur. Hayatını sadece tekke ve post üstünde geçirmeyen Gulâmî, muhasebecilik ve öğretmenlikle beraber Sivas'ın ilk maarif müfettişi olarak görev yapmıştır. Şair, 1886 yılında 32 yaşındayken vefat etmiştir (Üçer, 2004, s. 118). Gulâmî'nin üç eseri bulunmaktadır: Divan (Mehmet Arslan tarafından çalışılmıştır.), Tâcu'l-Muhakkıkîn ve Mî'râcü'l-Müştakîn.

Gulâmî mahlaslı bu üç şairden başka özellikle halk şairi olarak çok kişi Gulâmî (Mesleklerine göre: rençber; âşık, eğitimci; âşık; âşık, ev hanımı...) mahlasını kullanmıştır (URL 2). Ancak bu şairlerin XX ve XXI. yüzyılda yaşamış olmalarından ve bu çalışmaya konu olan şiirlerin ise daha önce yazılmış olmasından dolayı onlar hakkında bilgi verilmemiştir.

Ayrıca XIX. yüzyılda yaşamış olan Gulâm Efendi mahlaslı bir şair daha bulunmaktadır (Kurnaz ve Tatçı, 20001, s. 770-771; Çiftçi, 2017, s. 375). Ancak incelememize konu olan şairin mahlası Gulâmî olduğu için Gulâm Efendi hakkında da bilgi verilmemiştir.

2. Gulâmî Mahlaslı Şaire Ait Şiirler

Çalışmanın konusu olan Gulâmî mahlaslı şiirler Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi'nde 256 arşiv numarası ile kayıtlı *Haza Dâsitân-ı Hadîcetü'l-Kübrâ* adlı mesnevinin devamında bulunmaktadır.

Haza Dâsitân-ı Hadîcetü'l-Kübrâ, Hz. Peygamber (sav) ile Hz. Hatice'nin (ra) evliliğini anlatan bir mesnevidir. 989 beyitten oluşan eserde aruz vezninin dört farklı kalıbı kullanılmıştır (Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilün, Mefâilün / Mefâilün / Feülün, Mefâilün / Mefâilün / Mefâilün / Mefâilün, Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilün). Mesnevi içerisinde beş gazel (359-

368, 492-499, 601-612, 856-864, 886-895) ve iki kaside (927-966, 967-988) bulunmaktadır. Gazellerin hiçbirinde şairin mahlası yer almazken kasidelerin sadece ikincisinde “Gulâmî” mahlası (975) geçmektedir. Esre 19 Ramazan 1247 (21 Şubat 1832) tarihinde tamamlanmıştır.

Bu mesnevinin devamında eserde beş şiir bulunmaktadır. Biri mahlassız, biri de hece ölçüsüyle harekeli olarak yazılan şiirlerin birincisi Mefâîlün/Mefâîlün/ Feûlün vezniyle yazılmış 31beyitlik bir kaside olup evrenin yaratılması ve peygamberler ile ilgilidir. Mahlas 30. beyitte geçmektedir. İkincisi Mefâîlün/Mefâîlün/Mefâîlün/Mefâîlün vezinli 22 beyitlik bir çeşit dua-nâmedir. Mahlas 22. beyitte geçmektedir. Üçüncü şiir 8+8=16’lı hece ölçüsüyle yazılmış, 7 beyitten ibaret olup Allah korkusunu içermektedir ve mahlas son beyitte geçmektedir. Dördüncüsü Fâîlâtün/ Fâîlâtün/ Fâîlâtün/ Fâîlün vezniyle yazılmış 20 beyitlik bir kaside olup mahlas yer almayan dini içerikli bir şiirdir. Sonuncusu da Mefâîlün/Mefâîlün/Mefâîlün/ Mefâîlün vezniyle yazılmış 25 beyitlik bir kaside olup insan hâllerini mukayese eden bu şiirde mahlas son beyitte yer almaktadır.

Beş şiirin dördü kaside nazım şekli ile, biri ise hece ölçüsüyle ve beyit nazım birimi ile yazılmıştır. Sade ve anlaşılır bir dille yazılan şiirler dinî içeriklidir. Öğretici özellik taşıyan şiirlerin çeşitli vezin problemleri bulunmaktadır. Hece ölçüsüyle yazılan şiir diğerlerine göre daha akıcı bir özellik taşımaktadır.

3. Şiirlerin Dil ve Üslup Özellikleri

Şiirlerde Eski Anadolu Türkçesi (EAT) ile Osmanlı Türkçesinin (OT) dil özellikleri birlikte görülmektedir. X. yüzyıldan itibaren Orta Asya’dan batıya göç eden Oğuzların, XII. yüzyılın sonlarında kendi leçelerine dayalı olarak Anadolu’da kurup geliştirdikleri edebî yazı dili olan Eski Anadolu Türkçesinin kendine özgü çeşitli özellikleri bulunmaktadır (Gülsevin ve Boz, 2013: 1). İncelenen harekeli metinlerde çeşitli ek ve kelimelerde bu özellikler vardır.

EAT döneminde gelecek zaman eki olarak kullanılan -ısar/-iser eki, fiil çekimlerinde yer almaktadır gel-iser-dir (1, 22)*, vir-iser (5, 2). Bu dönemin özelliklerinden olan eklerdeki yuvarlak ünlü eğilimi birçok ekte

* Parantez içinde verilen rakamlardan birincisi şiirin sırasını, ikincisi ise şiirdeki beytin sırasını karşılamaktadır.

görülmektedir: -Ur geniş zaman eki: dinil-ür-di (1, 22), geç-ür-diler (1, 5), söylen-ür (1, 25), bil-ür-sin (1, 28), kıl-ur-sa (4, 6), görün-ür (4, 12), geç-ür-me (4, 19), yigren-ür (5, 6). -Up zarf fiil eki: bit-üp (1, 1), düriş-üp (1, 14), id-üp (2, 17), es-üp (3, 6), kıl-up (4, 18), id-üp (5, 2). -sIn emir kipi 3. tekil kişi eki: gel-sün (4, 1), kıl-sun (4, 1), eyle-sün (4, 4). -dUk sıfat-fiil eki: yarat-duğ-ın (2, 10). -gIl emir kipi 2. ekil kişi: eyle-gil (1, 7). -gU fiilden isim yapma eki: sev-gü-li (3, 1; 5, 12; 5, 23). -Ip dUrUr / -Ip dUr duyulan-farkına varılan geçmiş zaman: id-ipdür (1, 11), sun-updur (1, 17), yarad-updur (1, 24). -Ur geçişli ettirgenlik: biş-ür (5, 3). -Am ek eylem geniş zaman 1. tekil şahıs: fakirem (2, 5), günahkâram (2, 1; 5, 25). EAT döneminde görülen ve isimlere eklenen -din ekinin örneği de geçmektedir: ön-din (4, 7). Yine özellikle “d” sesi ile başlayan eklerin ünsüz uyumuna uymaması dönemin bir başka özelliği olarak kelimelerde bulunmaktadır: yarat-dı (1, 2), yap-dı-lar (1, 4), it-di (1, 6), koy-dı (1, 13), melek-den (4, 6), gök-de-dir (1, 21).

Şiirlerde EAT döneminde kelime başında bulunmaya devam eden “t” sesine ait örnekler yer almaktadır: tağlar (1, 8), toğrı (4, 7; 4, 15). Kelime kökündeki “i” sesinin henüz devam ettiği de özellikler arasındadır: it-di (1, 6), di-di (1, 7; 5, 20; 5, 2), ir-sün (4, 8), digme (4, 12), vir-iser (5, 2).

Metinde, 16. yüzyıldan itibaren başlayan, Osmanlının hüküm sürdüğü bütün sahalarda edebî dil olarak kullanılan ve 20. yüzyılda Genç Kalemler hareketi ile sona eren Osmanlı Türkçesinin çeşitli özellikleri de bulunmaktadır (Ercilasun, 2015: 457). EAT’de gelecek zaman eki olan -ısar/-iser eki Osmanlı Türkçesinde -AcAk olarak kullanılmaya başlar: gel-icek (1, 23). Yine Osmanlı Türkçesinin bir özelliği olarak birinci tekil şahıs için kullanılan -Am eserde yer almaktadır: -A+m istek kipi 1. tekil şahıs: gir-em (2, 3), yat-am (2, 4), kop-am (2, 5). -Am 1. tekil kişi: umar-am (5, 25).

EAT’de daha çok -dUrUr/-dUr şeklinde kullanılan bildirme eki Osmanlı Türkçesinde -dİr şeklinde olup şiirlerde her iki kullanım da görülmektedir: gökde-dir (1, 21), ince-dir (2, 6), senin-dür (5, 1), kalmış-dur (5, 9).

Şiirlerde dikkat çeken imla özelliklerinden bir tanesi de ilgi eki - (n)In’ın hem yuvarlak hem de düz ünlü ile yazılmış olmasıdır: Nuh’ın (1, 9), Süleyman’ın (1, 16), halkın (1, 16), ‘aşkınun (1, 29), kiminün (5, 3), kiminin (5, 4). Bu tür kullanımlar duyulan geçmiş zaman eki -mİş, belirtme eki -i, 3. tekil şahıs iyelik eki -i örneklerinde de görülmektedir: ol-muş (5, 8), ol-muş (5, 12); özün-i (1, 11), vaslın-u (2, 20); yüzü suy-ı-na (5, 25), korku-sından (3, 1).

İsimden isim yapma eki -sUz'ın EAT'de yuvarlak ünlülü kullanılmasına rağmen şiirlerde düz ünlü ile kullanılması dikkat çekicidir: su-sız (2, 4). Fiillerin geçmiş zamanın hikâyesi ile çekimlerinde farklılıklar bulunmaktadır: yoğur-dı-n (2, 16), kıl-du-n (5, 10). Kimi eklerin ünsüz benzeşmesine uyduğu da görülmektedir: at-tı-lar (1, 10). Kelime kökündeki ünlü değişimini gösteren örnekler de vardır: it-din (5, 5), et-din (5, 15).

Ayrıca şiirlerde geçen kimesne (1, 27; 5, 14), yigrenür (5, 6) ve yoğsul kelimeleri yazıldıkları dönemle ilgili önemli özellikler arz etmektedir.

Şiirlerdeki önemli imla özelliklerinden biri de “p” ile başlayan veya biten kelimelerin “b” ile yazılmasıdır: bût/pût (1, 5), tap/tab (1, 5), pâdişâh/bâdişâh (4, 5; 4, 9), pâre/bâre (5, 3), pişer/bişer (5, 3), pût-perest/bût-berest (5, 22). Yine “d”yi “t” şeklinde yazma da bazı kelimelerde görülmektedir: destan/testan (1, 25), esved/esvet (5, 5), ebced/ebcet (5, 16).

Şiirlerde bazı kelimelerin yanlış yazıldığı veya harekelendiği de dikkat çekmektedir: hatm kelimesi hı (ح) ile yazılmış (2, 2), Munker kelimesi Munkir şeklinde harekelenmiş (2, 3). Bazı tamlamalar da yanlış yazılmıştır: arz u semâ, arzı semâ (2, 11); nâz u niyâz, nâzı niyâz (2, 17); dün ü gün, düni gün (3, 3) şeklinde yazılmıştır.

Genellikle sade ve anlaşılır bir üslupla, akıcı bir dille yazılan şiirlerin dördüncüsünün 17. beytinde bir hadise de yer verilmiştir.

Sonuç

Türk edebiyatında farklı zamanlarda yaşamış Gulâmî mahlaslı birçok şair bulunmaktadır. Bu şairlerden bazıları hakkında çeşitli tezkire ve biyografik kaynaklarda bilgi bulunmakta, eserlerinden örnekler yer almaktadır. Bazıları ise hem eserleri ile hem de haklarında bilgi veren kaynaklar ile yeterince tanınmaktadır. Ancak Gulâmî mahlaslı bazı şairler hakkında maalesef yeteri kadar bilgi bulunmamaktadır. Bundan dolayı da bu mahlasla yazılmış, yeni fark edilen şiirlerin -yeterince tanınan Gulâmî mahlaslı şairlere ait olmadığına kesinlik kazandığı durumlarda- kime ait olduğu noktasında tereddütler yaşanmaktadır.

Çalışmaya konu olan dördü Gulâmî mahlaslı beş şiir için de böyle bir durum söz konusudur. Şiirlerin telif veya istinsah tarihi sırasında ve öncesinde bu mahlası kullanan şairler araştırılmış, üç şaire ulaşılmıştır. Bunlardan XVI. yy.da yaşamış olan Gulâmî Çelebi, hakkında bilgi veren

kaynaklara göre eğitimli, şiirleri beğenilen biridir. XVII. yy. aşıklarından Gulâmî hakkında ise yeterli bilgi bulunmamaktadır. Sadece Sun'î'nin "Tekerleme" başlıklı şairnâmesinde adı geçen Gulâmî'nin halk aşığı olması kuvvetle muhtemeldir. XIX. yy. şairlerinden olan Sivaslı Gulâmî ise bu mahlası kullananlar arasında hakkında en detaylı bilgi bulunmaktadır.

Şiirler dil bakımından Eski Anadolu Türkçesi ile Osmanlı Türkçesinin özelliklerini taşımaktadır. Bu yönüyle şiirler, Türkçenin bu dönem özelliklerinin edebî eserlerde görüldüğü XV ve XVI. yüzyılda yazılmış izlenimi uyandırmaktadır. Harekeli olarak yazılan şiirlerdeki çeşitli imla yanlışları ve tutarsızlıkları; yabancı kelimelerin yanlış, tamlamaların hatalı yazılması ve çeşitli kelimelerin yanlış harekelendirilmesi dikkat çekmektedir. Bazı şiirlerin çeşitli mısralarında vezin problemi de bulunmaktadır.

Bütün bunlar dikkate alınarak şiirlerin kime ait olmadığı noktasında çeşitli tespitlere ulaşmak mümkündür. Şiirler Sivaslı Gulâmî'ye ait değildir. Çünkü şairin divanında bu şiirlerin yer almadığı, iyi bir eğitim almış olduğu ve sağlam bir üslupla yazılmış eserleri dikkate alındığında çalışmaya konu olan şiirlerin ona ait olamayacağı kesinlik kazanır. Şiirlerin XVI. yy.da yaşamış olan Gulâmî'ye ait olma ihtimali çok düşüktür. Onun hakkında bilgi veren kaynaklar iyi bir eğitim aldığından ve güzel şiirler yazdığından bahsetmektedir. Bu şiirlerdeki özellikle dil hataları ve vezin problemleri şiirlerin ona olma ihtimalini zayıflatmaktadır. Bu durumda şiirlerin, hakkında yeterli bilgi bulunmayan XVII. yy. aşıklarından Gulâmî'ye ait olma ihtimali vardır. Şiirlerden birinin hece ölçüsüyle yazılmış olması bu görüşü destekler niteliktedir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki şiirler henüz bilinmeyen Gulâmî mahlaslı başka bir şaire de ait olabilir.

Kaynakça

- Arslan, Mehmet. (2009). Sivaslı Gulâmî Divânı, Sivas: Asitan Yayınevi.
- Çiftçi, Ömer (hzl.). (2017). Fatîm Davud. Hâtimetü'l-Eş'âr (Fatin Tezkiresi). <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.10.2025).
- Ercilasun, A. B. (2015). Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara. Akçağ Yayınları.
- Gülsevin, G. ve Boz, E. (2013). Eski Anadolu Türkçesi. 3. Baskı. Ankara. Gazi Kitabevi.

- İpekten, Haluk; Kut, Günay; İsen, Mustafa; Ayan, Hüseyin; Karabey, Turgut (hızl.). (2017). Sehi Beg. Heşt Behişt. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.10.2025).
- İsmail b. Muhammed el-Aclûnî. (1351). Keşfu'l-hafâ, C.2. Mektebetü'l-kudüs. Şam.
- Kaya, Doğan (2009). Şairnameler. Salkımsöğüt Yayınları. Erzurum.
- Kılıç, Filiz (hızl.). (2018). Âşık Çelebi (Es-Seyyid Pîr Mehmed bin Çelebi). Meşâ'irü's-Şu'arâ. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.10.2025).
- Kurnaz, Cemal ve Tatçı, Mustafa. (hızl.). (2001). Mehmet Naili Tuman, Tuhfe-i Nâilî: Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri II. Ankara. Bizim Büro Yayınları.
- Mehmed Süreyya. Sicill-i Osmanî II. (Haz. Nuri Akbayar. Eski Yazıdan Aktaran Seyyit Ali Kahraman). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. (1996).
- Sungurhan, Aysun (hızl.). (2017b). Kınalızâde Hasan Çelebi, Tezkiretü's-Şu'arâ. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.10.2025).
- Sungurhan, Aysun (hızl.). (2017a). Mustafa bin Carullah (Beyânî), Tezkiretü's-Şu'arâ. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.10.2025).
- Üçer, Müjgan. (2004). Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi IV. "Gulâmî" maddesi. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. Ankara.
- URL 1: Yılmaz, Kadri Hüsnü. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü "Gulâmî" Maddesi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/gulami-mdiki> (Erişim Tarihi: 25.10.2025).
- URL 2: <http://teis.yesevi.edu.tr> Gulâmî maddesi.

Ek: Şiirler*

ŞİİR 1

40b

Mefâîlün Mefâîlün Feûlun

1 Bu cerhûn ‘âmmı hâs yeksân içinde
Bitüp yiter hâdâ şulţân içinde

2 Yaratdı âdemi Allâh Te’âlâ
Cinânda hûri [û] ğılmân içinde

3 Emr-i şıdurġı çün indirdi yire
İki yüz yıl kodı efgân içinde

4 Pes menden çok ola evlâd-ı âdem
‘İbâdet yapıdılar vîrân içinde

5 Nice pûta[†] tapdılar[‡] nice yıllar
‘Ömür geçürdiler ‘îşyân içinde
41a

6 Ki biñ yıl da’vet itdi Nuñ bu halkı
Hemîn yetmiş kişi îmân içinde[§]

7 Didi Nuñ yâ İlâhî sen bu halkı
Melâmet eylegil tûfân içinde

8 Bu taşlar başından mevc ü taharrük
Aşup kaldı cihân ‘ummân içinde

9 Yürüdi altı ay Nuñ’ın gemisi
Kara yer bulmadı cihân içinde

* Şiirler okunurken bulundukları eserin varak numaraları verilmiş, harekeler dikkate alınmıştır. Herhangi bir düzeltme yapılmışsa dipnotta açıklanmıştır. Doğru okunup okunmadığından şüphe duyulan kelimeler için (?) kullanılmıştır.

[†] Kelime “but/بوط” şeklinde yazılmıştır.

[‡] “Tap-“ fiili “طاب” şeklinde yazılmıştır.

[§] Vezin gereği mısradaki “oldı” kelimesi çıkarıldı.

- 10 Ki şöñra oda attılar Ħalîl'i
Ol od oldu [ki] gülîstân içinde
- 11 Ħağ'a* teslîm idipdür [ol] özüni
Ħağ'ı buldı ĥağîkat cân içinde
- 12 Ya'ğup'dan Yûsuf'u ayırdı Allâh
Nice yıl ağladı Ken'ân içinde
- 13 Zeliĥa Yûsuf'ı zindâna koydı
Yedi yıl yatdı ol zindân içinde
- 14 Neler çekdi Mûsâ Fir'avn elinden
Dürişüp nice yıl devrân içinde
- 15 Zekerîyyâ'yı hem şorar [ı]san
Bağırları ĥûn oldu ĥan içinde
- 16 Süleymân'un ĥamu ĥalkıñ cihânıñ
Olup ĥurur[i]di fermân içinde
- 17 Aña daĥı ecel şerbet şunupdır
Yürürken nâgehan seyrân içinde
- 18 Yemişdi Eyyûb'ıñ tenin[i] ĥurtlar
Şanaydın ĥalmamış[dı] cân içinde
41b
- 19 Ħomazdı şükr-i zikrini dilinden
Şu deñli zaĥmeti hicrân içinde
- 20 Tamam kırğ gün balığ ĥarnında Yûnus
Niyâz iderd'olup nihân içinde
- 21 Göge ağdırdı 'Îsâ'yı hem Allâh
Ki şimdi gökdedir iĥsân içinde

* "Ħakk" kelimesi vezin gereğî "Ħak" şeklinde okundu.

22 Hâbîbu'llâh Muḥammed geliserdir
Dinilürdi kamu ruhbân içinde

23 Muḥammed gelicek garḳ itdi Allâh
Cihânı rahmet-i rahmân içinde

24 Anıñçün Hâḳ yaradupdur cihânı
Cinânun hem hûri ḡlmân içinde

25 'Aliyü'l-mürtezâ şîru Hudâ'dır
Gazâsı söylenür destân* içinde

26 Daḡı evlâdı aştâbı Resûl'in
Dürişdi aşḳ ile meydân içinde

27 Nebîler evliyâlar geldi geçdi
Kimesne ḳalmadı bu hân içinde

28 Bilürsin ḳadrini bu ḳadr-i 'ömrîñ
Deregör la'l-i gevhergân içinde

29 Dilersen ṭamudan azâd olasın
Hâḳîḳat 'aşḳınuñ giryân içinde

30 Ḡulâmî ḳıldım[ı] bir zerre iḥsân
Cihânıñ bir'at(?) bir ân içinde

31 Cemî'i enbiyâ[ya] hürmet içün
Bizi ḳoma cürm-i işyân içinde

* Metinde, “destan” kelimesi “testan/تستان” şeklinde yazılmıştır.

ŞİİR 2

42a

Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün

- 1 Faķîrem ben bî-çâre günahkâram Ħudâ ĥaķķı
Günâhım afv *ķıl* yâ Rabbi şu ķuķb-ı evliyâ ĥaķķı
- 2 şu dem kim ĥatm* ola ‘ömrüm gele karşuma ‘Azrâil
İmânı yoldař it baňa cemî’i enbiyâ ĥaķķı
- 3 Daķı şol dem girem sine gele Münkir† Nekir [ol]tiz
Suâline cevâbı sen viren ĥavf-ı recâ ĥaķķı
- 4 Kalam ta maķşere deñli yatam sin içre yâ Rabbi
‘Azâb-ı ķabri âsân it şıfâtın kibriyâ ĥaķķı
- 5 Daķı ol gün ķopam sinden beni İslâm sancağın‡ ķıl
Ki Musâ’ya Ĥaķ için ĥizmet iden âsâ ĥaķķı
- 6 Sıraķ kim kıldan incedir bize fażluñla âsân it
Velîler dâsın arslanıñ ‘aliyyü’l-mürteżâ ĥaķķı
- 7 Cehennemî zebânîler çekeler ĥalkıñ üstüne
42b
‘İnâyet eyle ol demde ĥabîbüñ Muřţafâ ĥaķķı
- 8 Dîzârıñdan bizi maĥrum ilâhî itme yâ Rabbi
Muĥammed birle ‘arş öze olan ahd-i vefâ ĥaķķı
- 9 Yedi ķat yir [ü]gök ķürsi ki yetmiş biñ ĥicâb için
Ulu ‘arşun için yâ Rab ki sidre müntehâ ĥaķķı
- 10 Beķâda sekiz uçmağıñ içinde ĥalk olan için
Nücûmı şemsi mâh için yaratduğın fenâ ĥaķķı

* “Ĥatm” kelimesi hı (ح) yerine ha (ح) ile yazılmıştır.

† “Münker” kelimesi “Münkir” şeklinde harekelenmiştir.

‡ “sancağın” kelimesindeki “-dan” eki vezin gereğİ çıkarıldı.

- 11 İlâhî berr u baîr içre seni žikr eyleyenlerçün
Şamu insan şamu ĥayvan daĥı ‘arz u semâ* ĥaĥķı
- 12 İlâhî Ka’be yolında şehîd olup kalanlarçün
Seniñ ‘aşķına can viren şehîd ü bî-riyâ ĥaĥķı
- 13 Ebû Bekir ‘Ömer ‘Oşman daĥı on iki imam’çün
Muĥammed âli evlâdı Hasan ĥulķı rıza ĥaĥķı
43a
- 14 Yezîd ü zâlim elinde şusız cânıñ iden teslim
Şehîdler serveri oldur Ĥüseyn-i Kerbelâ ĥaĥķı
- 15 Şol ayuñ ĥürmeti ĥaĥķı ki adı âb-ı zemzemdir
Kerem ķıl Ka’be ĥaĥķıçün daĥı Merve Şafâ ĥaĥķı
- 16 Yoğurdıñ ķudret eliñle anıñ balcığını yâ Rab
Melekler secde itdiler ki Âdem aşfiyâ ĥaĥķı
- 17 Sana nâz u niyâz† idüp ilâhî Tûr-ı Sinâ’ da
Seniñle söyleşen bizzat kelîmullâh Musâ ĥaĥķı
- 18 Daĥı Ya’ķûb [ki] hem Yûsuf Süleymân-ı emînullâh
Du’âsı merde-i zinde ķılan rûĥuñ ‘İsâ ĥaĥķı
- 19 Şular kim sevgülü ķulun ki mü’min müttekîlerdür
Buluşup cennet içinde ulu [ol] merĥabâ ĥaĥķı
- 20 Bağışla suçumuz yâ Rab bizi senden ırağ itme
43b
Naşîb it vaşlınu bize Muĥammed Muştafâ ĥaĥķı
- 21 Cemî’ maĥlûķâtı anuñ Muĥabbetine ĥaĥķ itdin
Bize fazl eyle luţfından ĥabîbüñ dil-riyâ ĥaĥķı
- 22 İlâhî bu Ėulâmî’ nüñ duâsın sen ķabûl eyle
Sana lâyıķ olan diller sana lâyıķ du’â ĥaĥķı

* İfade “‘arız semâ” şeklinde yazılmıştır.

† İfade “nazı niyâz” şeklinde yazılmıştır.

ŞİİR 3

8+8=16'lı Hece Vezni

- 1 Hâkkuñ sevgüli kulları ağlar Allâh korkusundan
Hizmet kuşağın beline bağlar Allâh korkusundan
- 2 'Âşık kevser sâkidür bu fânî âhiret bâkîdür
Gözünden seller akıdur dağlar Allâh korkusundan
- 3 Hikmetdir taşdan od yanar havadan yağmur qar atar
Dün ü gün* çevrilür döner gökler Allâh korkusundan
- 4 'Âşık olan ağlar saña 'âşık olmayanlar tañlar
44a
Şâbirler gibi inlerler dağlar Allâh korkusundan
- 5 Şol kul kim [ol] Allâh yazar dergâha dâim yüz sürer
Kulların 'adl ile şorar bekler Allâh korkusundan
- 6 Yeller her dem esüp yalar bülbül inler gökler gürler
Aşup revân olmuş şular çağlar Allâh korkusundan
- 7 Gulâmî'nin gözleri kan döker dün gün ider efgân
Gâh bahâr olur gah hazân bağlar Allâh korkusundan

* İfade “düni gün” şeklinde yazılmıştır.

ŞİİR 4

Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün

- 1 'Âşık-ı şahrâsına gelsün ol ki meydân isteyen
Cânını kılsun fidâ bu yolda cânân isteyen
- 2 Her ki dermân ister ise derdi kılsun ihtiyâr
Derd-mend olsun hemîşe derde dermân isteyen
- 3 'Akla uyup ol ki nefsinüñ murâdıñ terk iden
44b
Anı kılsun [kim] ziyâret merd-i merdân isteyen
- 4 'Aşk ârî Manşûrveş terk hem dil ü cân eylesün
Tâlib olup tolup hem gönlünde mihmân isteyen
- 5 Pâdişâh-ı âlem* oldur gayri şahlar bî-vücûd
Cân u dilden bende olsun özge sulţân isteyen
- 6 Ehl-i 'ilm olan kılsa kim ki 'ilmiyle 'amel
Anı görsünler melekden özge insân isteyen
- 7 'Âkıl olan hâkıkı koyup bâtla meyl eylemez
Toğrı yoldan azmasın müşkilin âsân isteyen
- 8 'Âkıl oldur hayrı şerden naķ'ı zardan kıla fark
'Âşık-ı dîzâra irsün ehl-i 'irfân isteyen
- 9 Âşıkı dîzâr olandır pâdişâhı† dehr olan
Gayri 'âşıkdır o kim ki hûri ğilmân isteyen
45a
- 10 'Âşık isen gel teferrüc kılmâ'ânî bağını
Gülleri zîbâ vü terdir verd-i handân isteyen
- 11 Rûşen it mihr-i muhâbbet bir [ki] kalbün bağını
'Aşk istesün dağı mülk-i Süleymân isteyen*

* Tamlamadaki "pâdişâh" kelimesi "bâdişâh" şeklinde yazılmıştır.

† Kelime "bâdişâh" şeklinde yazılmıştır.

- 12 Digma şeydâ ârife biñ dürlü hîkmet görünür
‘İlm-i hîkmet güneşin seyr itsün seyrân isteyen
- 13 Kârı îbretdir cihân mülkin temâşâ eylesün
Kudret Allâh baħrine ğark ola ‘ummân isteyen
- 14 Kendüye şandu mı şana hem hemîşe ğayriye
Ehl-i inşâf ola ol özüni müslimân isteyen†
- 15 ‘Âşık-ı şâdıkların dâim özi [vü] yüzi çok
Toğrı sözden dönmeye hem kâmil îmân isteyen
- 16 Şun’a kapılmaya şol ki şânî’ bulmağ dileyen
45b
Yıldıza aldanmasun hiç mâh-ı tabân isteyen
- 17 Dir Resûl-i faħr-i âlem “mevtü aķbel en temût”‡
Ölümünden öñdin ölsün âb-u ĥayât isteyen
- 18 Zârı kılup çeşm-i giryân ağlaya Ya’kûpveş
Taħt-ı Mısr’a sulţân olan Yûsuf-ı Ken’ân isteyen§
- 19 Miskin ‘ömrünü geçürme zerķ-i ‘ucb-i kibr ile**
Div ile hem-dem olandır belki sulţân isteyen
- 20 Her ki raħmet istese†† miskîne kılsun merħamet
Hem saħâvet ehli ola fażl-ı raħmân isteyen

* Mısrada “istesün” kelimesinden sonra gelen “ki” vezin gereği çıkarıldı.

† Mısrada vezin problemli.

‡ Hadîs-i Şerîf’in aslı “mûtû kable en temûtû” şeklindedir. (Aclûnî, 1351, Keşfu’l-hafâ, Şam, Mektebetü’l-kudüs, C.2, s. 292, hadis no: 2669.)

§ Mısrada vezin problemli.

** Mısrada “miskin” kelimesinden sonra gelen “olup” kelimesi vezin gereği çıkarıldı.

†† “isterse / ایستری سه” şeklinde yazılan kelime vezin gereği “istese” okundu.

ŞİİR 5

46a

Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün

- 1 İlâhî zü'l-celâl seniñdür bu şamu hîkmet*
Kime zevk-i şafâdır dîñ kime qahr u cefâ miñnet
- 2 Kimi biñ hadd ü ceht idüp yine bir aqçeye muhtâc
Kimi her nereye şunsa aña el viriser devlet
- 3 Kimi bir pâre† nan içün gezer şapu şapu her dem
Kiminüñ bârigâhında bişer cerb ü şirbiñ ni'met
- 4 Kiminiñ döşegi sazdan öligin söygenir [ol] taş
Kimi zerrîn firâş üzre ider yârân ile 'işret
- 5 Kimin elsiz kimin dilsiz kimin a'mâ aşamm kıldıñ
Kimin gâyet de hûb itdin kimin şûretini esved‡
- 6 Kiminiñ şekline her kim bakarsa yigrenür andan
Kimüñ yüzünü görmege iderler niceler minnet
- 7 Kimüñ hûri gedâ kıldın kimini 'âleme sulţân
46b
Şamu halk-ı cihân aña ider ta'zîm ile hürmet
- 8 Kimisini nice dürlü belâya mübtelâ kıldıñ
Cefâ vü cevre garq olmuş cihânda almamış lezzet
- 9 Kimi gurbetde qalmışdur kimisi kâfire tutsaq
Aşar lü'lü gibi yaşı taalluqâtına hasret
- 10 Kimi gerçi ki zaîmetde velîkin pür cefâ kılduñ
Şikesti müstemed olmuş şamu a'zâsını yür'at

* Mısrada vezin problemlî.

† Kelime "bâre/ باره" şeklide yazılmıştır.

‡ Kelime "esvet / اسوت" şeklinde yazılmıştır.

- 11 Cüzâm olmuş niceler de sürinürler şoşaklarda
Egerçi şavmine olsa kaçır andan kıılır nefret
- 12 Kimi sevgüli yârândan cüdâ olmuş durur nâgah
‘Adem kıılmış vücûdını anın îhrâk idüp fûrkat
- 13 Kimisinüñ murâdını müyesser itdiñ ey Ma’bud
Getürmiş destine cânân naşîb olmuş aña vuşlat
47a
- 14 Kimin halk-ı cihân içre mu’azzez kıldıñ ey Raḥmân
Kimin ḥor [u] ḥaḳîr itdiñ kimesne eylemez rağbet
- 15 Kimine dünyâyı virdiñ kimine uhrâyı ey şâh
Kimine ikisinden de müyesser eylediñ* ruhsat
- 16 Kiminüñ şalbini ‘ilm ile pür nûr eylediñ yâ Rab
Kimisi bir elif bilmez degil sübhâneke ebced†
- 17 Eger bâı u eger yohsul eger sultân [u] eger kıul
Eger ḥûb [u] eger nâ-ḥûb ecel şunar aña şerbet
- 18 Eger şâdi eger gamgîn eger miskin eger ḥodbîn
Ölüm kıara ider añun vücudıñ garķ ider elbet
- 19 Ne sâ’atde gelürse ol aman virmez alur canı
Aña mâl u mülki îşîi ider ne zârılık minnet
- 20 Kime sen git didiñ anuñ didiler istemez sultân
47b
Melek ḥûri vü insi cin ider dün gün ana la’net
- 21 Kimine gel didiñ oldı kıamu maḥluķına ekrem
Anıñçün halk idüp düzdün beķâda ḥûri vü cennet

* “etdin” kelimesi vezin gereği “eyledin” şeklinde okundu.

† Kelime ebced/ ا ب ج ت şeklinde yazılmıştır.

- 22 Kimûñ Yahûdî Naşrânî kimini putberest* kıldıñ
Aña göre nice dürlü delildir† dünyede millet
- 23 Nice biñ biñ nebî-i halk idersin ey ganî Vehhâb
Kamudan sevgüli oldur Muḥammed Muştafa Aḥmed
- 24 Şefî'ü'l-müznibîn‡ oldur nebiyyi'l-mürselîn oldur
Biz 'âşî mücrimi kıldıñ bi-ḥamdî'llâh aña ümmet
- 25 Ğulâmîyem günahkâram velîkin senden umaram
Ḥabîbüñ yüzi şuyına kılasın biz kula rahmet
1247

* Kelime “putberest / پوتبرست” şeklinde yazılmıştır.

† “delilimdir” kelimesi vezin gereği “delildir” şeklinde okundu.

‡ Tamlama “şefî'ü'l-müznibîn” şeklinde yazılmıştır.

Bir âlim-şair olarak Kemâl Paşazâde'nin *Dîvân'*ında ilmiyeye ilgili bazı unsurlar

*Dursun Özyürek**

Giriş

XVI. yüzyıl Osmanlı ilim ve kültür hayatının en önemli simalarından olan Kemâl Paşazâde (ö. 1534), çeşitli yerlerde kadılık ve müderrislik görevinde bulunduktan sonra ilmiye teşkilatının en üst kademesi olan şeyhülislamlık makamına kadar ulaşmıştır. Osmanlı Devleti'nin en ihtişamlı dönemlerini yaşadığı sürede II. Bâyezid (salt. 1481-1512), Yavuz Sultan Selim (salt. 1512-1520) ve Kanûnî Sultan Süleyman (salt. 1520-1566) gibi padişahların takdirini kazanan Kemâl Paşazâde, sadece yüksek dinî ilimlerde değil felsefe, tarih ve edebiyat gibi çeşitli alanlarda öne çıkan isimlerden biri olmuştur. Buna göre çok yönlü kişiliğiyle dikkat çeken Kemâl Paşazâde, telif, tercüme ve şerh olmak üzere pek çok alanda eser kaleme almıştır. Ayrıca *Yûsuf u Zelîha* mesnevisi ile *Dîvân'*ı onun klasik Türk edebiyatındaki yetkinliğini ve şiire ilgisini açık bir şekilde göstermektedir.

Meslekî kariyeri açısından şeyhülislamlık gibi en üst mertebeye kadar ulaşan Kemâl Paşazâde, çeşitli yerlerde kadılık ve müderrislik görevinde bulunmuştur. Buna göre bir taraftan meslek hayatına devam ederken diğer taraftan da nazım ve nesir türünde eserler vererek sanat ve edebiyatın zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Bu anlamda “âlim-şair profiline” oldukça uygun bir karakter olan Kemâl Paşazâde, ilmî eserleri ve edebî eserleri bütünlüklü olarak “âlim” ve “şair” kimliğini yansıtmaktadır. Bunun yanında onun eserleri “ilim” ve “şiir” arasındaki çok yönlü ilişkileri de anlamaya katkı sağlamaktadır.

* Öğr. Gör. Dr. Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkçe Bölüm Başkanlığı
Orcid: 0000-0001-7121-2615

Bu çalışmada öncelikle bir “âlim-şair” olarak Kemâl Paşazâde’nin portresi ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu çerçevede şair tezkirelerinin de katkısıyla onun çok yönlü kişiliği âlim-şairlerin hususi özellikleri de dikkate alınarak açıklanacaktır. Bunun ardından Kemâl Paşazâde’nin *Dîvân*’ında ilmiyenin izleri sürülecek ve bununla ilişkili konular değerlendirilecektir. İlmiyeyle ilgili terimlerin kullanımı, ayet ıktibasları, Arapça mısralara ve yazımla ilgili hususlara yer verme şeklinde ele alınan bu kısım, onun *Dîvân*’ında ilmiye unsurlarını anlamaya yardımcı olacaktır. Bu kullanımların çok yoğun bir şekilde olmadığı ve ilmiye dışında yetişen şairlerde de bulunduğu ilk başta söylenmelidir. Bu açıdan Kemâl Paşazâde’nin âlim bir kimliğe sahip olması ilmiyeyle ilgili unsurları şiirlerinde çok yoğun bir şekilde kullandığı anlamına gelmemektedir. Klasik şiir geleneğinin izin verdiği ölçüde şiirlerinde ilmiyeyle ilgili unsurların yansımaları görmek mümkündür.

1. Bir Âlim-Şair Olarak Kemâl Paşazâde’nin Portresi

Osmanlı ilim ve kültür hayatının önemli isimlerinden olan Kemâl Paşazâde’nin asıl adı Şemseddin Ahmed olup II. Bâyezid’e (salt. 1481-1512) şehzadelik döneminde lalalık yapan büyükbabasına nispetle “Kemâl Paşazâde”, “İbn Kemâl” ve “Kemâl Paşaoğlu” gibi isimlerle anılmaktadır (Turan, 2022, s. 238). Tarihî kaynaklarda doğum yeriyle alakalı muhtelif bilgiler bulunan Kemâl Paşazâde, devlet hizmetinde bulunmuş önemli bir aileye mensuptur.*

Şair tezkirelerinde Kemâl Paşazâde’nin ilmî ve edebî kişiliği bir arada ele alınmakta, özellikle ilmî kişiliği ön plana çıkarılmaktadır. Bunun yanında şair tezkireleri onun çok yönlü kişiliğini özellikle vurgulamakta, çeşitli ilim dallarında kazandığı yetkinlikten övgüyle söz etmektedir. Nitekim XVI. yüzyılın önemli tezkire müelliflerinden Latîfî (ö. 1582) *Tezkiretü’ş-Şu’arâ* adlı eserinde onu “Ana gelince mevâlî-i Rûmdan cem’-i fûnûn itmiş mütefennin kimesne yogidi” (2000, s. 159) sözleriyle takdim etmekte ve Anadolu’ya onun gibi bilgili bir âlimin gelmediğini zikretmektedir. Ayrıca “her fende bir risâle ve her nev’ ‘ilmde bir makâle yazmışdur” (2000, s. 160) diyerek onun üretken bir ilim adamı olduğunu anlatmaktadır. Aşık Çelebi (ö. 1572) ise *Meşairü’ş-Şu’arâ* adlı tezkiresinde

* Kemâl Paşazâde’nin hayatıyla ilgili detaylı bilgilere burada yer verilmeyecek, biyografisiyle ilgili öne çıkan hususlar özellikle âlim-şair portesi etrafında ele alınacaktır. Şairin hayatıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (Turan, 2022; Fayda, 1986; Saraç, 2021).

onu methetmenin zorluğundan söz ederek hem nesir hem de nazımda oldukça nitelikli bir âlim olduğunu belirtmektedir (2010, s. 294-298). Aşık Çelebi de onun eserlerinin çok olduğunu ve hangi ilim dalına yönelse orada başarıya ulaştığını “Her ne fenne himmet eylese cüz’î teveccüh ile husûle mevsûl olur” (2010, s. 298) sözleriyle açıklamaktadır.

XVI. yüzyılın bir diğer tezkire yazarı olan Kınalızâde Hasan Çelebi (ö. 1604), *Tezkiretü’ş-Şu’arâ* adlı eserinde ilmiye sınıfından yetişen şairlere ayrı bir önem vermiş ve Kemâl Paşazâde’yi “mefhar-ı emâsil-i Rûm” şeklinde takdim ederek onun Anadolu’da emsalleri için bir övünç kaynağı olduğunu söylemiştir. Ayrıca onun çoğu ilim dalında bilgili ve diğer âlimler arasında daha üstün olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Lâkin merhûm-ı merkûmun cemî’-i ‘ulûma nisbeti ‘ale’s-sevâ olup her birinde fâ’ik-i akrân ve nâdire-i dünyâ idüğü zâhir ü hüveydâdur” (2017, s. 163). Bunların yanında dönemin âlimleriyle ilgili biyografik bilgiler veren Taşköprülüzâde Ahmed Efendi (ö. 1561) de Kemâl Paşazâde’nin ilmî yönünü methetmiş, farklı dillerde yazdığı ilmî eserlerinden örnekler verdikten sonra onun Farsça ile Türkçe inşa ve şiir sanatında ileri derecede yetenekli olduğunu söylemiştir (2019, s. 602). Dolayısıyla XVI. yüzyılın tarihî kaynaklarında da görüldüğü üzere, hadis, tefsir ve fıkıh gibi dinî ilimlerin yanı sıra edebiyat, tarih, felsefe ve dil bilimleri sahasında da eser veren Kemâl Paşazâde, pek çok alanda söz sahibi olan çok yönlü bir âlim-şairdir.

Kemâl Paşazâde gibi ilmiye sınıfından yetişen, âlim ve şair kimliklerini bir arada barından şahsiyetleri “âlim-şair” kategorisinde değerlendirmek mümkündür. Âlim-şair kavramı, “medrese eğitimi görmüş, ilmiyenin çeşitli kademelerinde görev yapmış, özellikle kadılık ve müderrislik gibi görevlerde bulunmuş şairleri belirtmek üzere kullanılmaktadır” (Özyürek, 2023, s. 1). Bu çerçevede âlim-şairler Kemâl Paşazâde özelinde görüldüğü gibi bir yandan meslek hayatlarını ilmiye sınıfında sürdürürken diğer taraftan kültür ve edebiyat ortamında bulunarak entelektüel hayatın çeşitlenmesine katkı sağlamışlardır. Âlim-şairler yaygın olarak kadılık ve müderrislik görevlerinde bulunmasının yanı sıra kazasker ve şeyhülislam gibi ilmiye sınıfının en üst basamaklarında görev alabilmişlerdir.

* Klasik Türk edebiyatında “âlim-şair” konusuyla ilgili detaylı bilgilere ve âlim-şairlerin portre özelliklerine bahsi geçen çalışmamız üzerinden ulaşılabilir. Burada âlim-şairlerle ilgili zikredilen konular genel hatlarıyla bu çalışmaya dayanmaktadır. Bkz. (Özyürek, 2023)

Âlim-şairlerin genel portre özelliklerine bakıldığında mesleklerinin bir gereği olarak ilim sahibi oldukları ve onlar için ilim öğrenmenin bir mizaca dönüştüğü görülmektedir. Âlim-şairler çok yönlü bir portreye sahip olup yüksek dinî ilimlerde yetkin olmanın yanı sıra çeşitli sanat ve hüner dallarında da kendilerini geliştirmişlerdir. Ayrıca âlim-şairler “elsine-i selase” diye bilinen Türkçe, Arapça ve Farsça dillerinde şiir yazmışlar ve bu dillerde çeşitli eserler telif etmişlerdir. Bu minvalde medrese öğreniminin bir gereği olarak Arapça’da, şiir ve kültür alanında ilerlemenin bir marifeti olarak Farsça’da söz sahibi olmuşlardır. Bunların yanında âlim-şairlerin gelişmiş bir ilişki ağına (network) sahip olduğu söylenebilir. Bu ilişkilerin bir kısmı hoca-talebe ve mülâzemet gibi meslekî hayatının bir parçasıyken bir kısmı da kültür ve edebiyat muhitlerinde ortaya çıkmaktadır (Özyürek, 2023).

Çok yönlü ve üretken bir isim olması sebebiyle Osmanlı fikir ve düşünce hayatının sembol isimlerinden birisi olan Kemâl Paşazâde, yüksek dinî ilimlerin pek çok alanında eser üretmiştir. Onun eserlerini dil bakımından Türkçe, Arapça ve Farsça olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür. Diğer taraftan eserlerin muhtevasını kalam, hadis, fıkıh, fıkıh usulü, felsefe, tarih, dil bilimleri, belagat, tasavvuf ve edebiyat gibi alanlarda çeşitlendirmek gerekir. Eserlerinin sayısı 200 civarı olarak muhtelif kaynaklarda farklı zikredilmekle birlikte bunların bir kısmı müstakil teliflerden, bir kısmı diğer eserlerinin bölümlerinden, aynı eserin değişik isimle kaydedilmiş şekliinden, şerh ve haşiyelerden müteşekkildir (Çelebi, 2022, s. 245). Bunların yanında dinî ve şer’î meselelere dair verdiği fetvalar ve bunlarla ilgili yazdığı risaleler kendisine büyük bir şöhret kazandırmış ve kaynaklarda “müfti-i sakaleyn” (yani insanların ve cinlerin müftüsü) unvanıyla anılmıştır (Fayda, 1986, s. 59).

Kemâl Paşazâde’nin edebiyat sahasında en çok bilinen eseri *Dîvân’ı* ve *Yusûf u Zeliha* mesnevisidir. Kemâl Paşazâde *Dîvân’ı* mürettep bir divan olup münacat, naat, kaside, gazel ve muhtelif manzumelerden oluşmaktadır. *Yusûf u Zeliha* mesnevisi ise *Kur’ân*’daki Yûsuf kıssasına dayanmakta olup klasik Türk edebiyatındaki “Yûsuf u Zeliha” mesnevilerinin başarılı bir halkası konumundadır. Onun tarih sahasında yazdığı ve 10 ciltten meydana gelen *Tevârîh-i Âl-i Osmân’ı* en meşhur Türkçe eserlerinden biridir. Bunların yanında akait ve kelama dair risaleleri, ahlak ve tasavvufa dair çalışmaları, *Tefâhüt Hâşiyesi*, *Hâşiyeye ‘ale’t-Telvîh*, *el-İzâhu’l-İslâh* gibi ilmî eserleri onun çok yönlü kimliğini ortaya çıkarmaktadır. Eserlerinin bir kısmı telif olmakla birlikte bir kısmı da İslam metin üretme biçimlerinde yaygın olarak görülen şerh, haşiyeye ve ta’lik türündedir.

Kemâl Paşazâde'nin edebî eserleri Türkçe, ilmî eserleri ise çoğunlukla Arapça'dır. Sa'dî-i Şîrâzî'nin (ö. 691/1292) meşhur eseri Gülistân'a nazire olarak yazdığı *Nigâristân*'ı ile Arapça'dan Farsça'ya sözlük olarak yazdığı *Muhîtü'l-Lüga* adlı eseri Farsça'dır (Saraç, 2021, s. 22). Bu yönüyle âlim-şairlerde ortak bir portre özelliği olarak görülen üç dilde eser yazabilme kabiliyetini taşıdığı görülmektedir. Ayrıca onun Arap dili ve edebiyatına önemli katkılar sunduğu çalışmalarda dile getirilmektedir.*

Kemâl Paşazâde'nin çok yönlü kişiliğinin devamı olarak tasavvufî yönüne de değinmek gerekir. Kemâl Paşazâde, ilk dönemlerde "semâ" ve "devran" gibi bir kısım tasavvufî uygulamalara karşı çıksa da genel olarak tasavvufî düşünceye olumlu yaklaşmış ve bir süre sonra dönemin önemli sûfilerinden biri olan İbrahim Gülşenî'den (ö. 1533-34) etkilenmiştir (Öngören, 2021, s. 344). Ayrıca Muhyiddin İbnü'l-Arabî (ö. 1240) hakkında verdiği olumlu fetva, Yavuz Sultan Selim (salt. 1512-1520) üzerinde etkili olmuş, padişah Mısır seferi dönüşünde Şam'da bu tasavvuf büyüğünün kabri üzerinde bir türbe ve imaret yaptırmıştır (Turan, 2022). Tasavvufla ilgili müstakil risaleler yazmasına ve bazı önemli meseleleri bu açıdan yorumlamasına rağmen onun şiirlerinin doğrudan tasavvufî olduğu söylenemez. Bunun aksine şiirlerinde yer yer tasavvufî muhtevadan faydalandığı ve bazı tasavvufî motiflere yer verdiği görülmektedir.

Âlim-şairler gerek aile ve akraba münasebetleri gerek meslekî kariyerleri bakımından son derece güçlü ilişki ağlarına sahiptir. Bu ilişki ağları âlim-şairlerin yeni görevler almasında ve görevde yükselmesinde etkili olabilmektedir. Kemâl Paşazâde'nin ilişki ağlarına bakıldığında aile münasebetleri itibarıyla devlet kademesine yakın olduğu ve annesi tarafından ilmiye ailesine mensup olduğu anlaşılmaktadır. İlmiye sınıfından yetişen pek çok şairde görüldüğü gibi temel eğitimi aile ortamında alan Kemâl Paşazâde, daha sonra dönemin meşhur âlimlerinden Molla Lutfî'nin (ö. 1495) öğrencisi olmuştur. Ayrıca Kestelli Muslihüddin Efendi (ö. 1496), Hatibzâde Muhyiddin Efendi (ö. 1496), Muarrifzâde Sinanüddin Yusuf Efendi ve dönemin önemli simalarından Müeyyedzâde Abdurrahman Efendi (ö. 1516) gibi isimlerden dersler almıştır (Saraç, 2021, s. 14).

Kemâl Paşazâde yaşadığı dönemin önemli isimlerinin tedrisatından geçmekle kalmamış, kendisi de pek çok âlimin yetişmesine vesile olmuştur.

* Kemâl Paşazâde'nin Arap dili ve edebiyatına katkıları ile bu dilde yazdığı eserlerin genel bir dökümü için bkz. (Gürkan, 2009, s. 135-165)

Muhyiddin Mehmed (ö. 1534), Aşçı-zâde Hasan Çelebi (ö. 1535), Sa'dî Sadullah Efendi (ö. 1538), Celâlzâde Salih Çelebi (ö. 1565), Molla Pervîz Efendi (ö. 1579) ve XVI. yüzyılın meşhur şeyhülislamı Ebüssuûd Efendi (ö. 1574) gibi isimler onun öğrencilerinden bazılarıdır (Kılıç, 1994). Kemâl Paşazâde'nin öğrencilerinden bir kısmının aynı zamanda şiirle meşgul olması ayrıca değinilmesi gereken bir konudur. Onun ilişki ağlarını aile münasebetleri ve meslekî hayatının bir yansıması olarak hoca-talebe ilişkilerinin şekillendirdiği görülmektedir.

Tüm bu unsurları bir arada değerlendirdiğimizde XVI. yüzyılın en önemli simalarından biri olan Kemâl Paşazâde'nin oldukça velût bir şahsiyet olduğu, pek çok alana ilgi duyan ve şiirde de başarı gösteren çok yönlü bir âlim-şair olduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle âlim-şair portresinin tüm özelliklerini bünyesinde barındıran Kemâl Paşazâde'yle ilgili meslek hayatının şiirlerine ne ölçüde yansıdığı merak uyandıran konulardan biridir.

2. Kemâl Paşazâde Dîvân'ına İlmiyenin Yansıması

Klasik Türk edebiyatında şairlerin bilgi ve kültür düzeylerinin şiirlerine belirli ölçülerde yansıdığı söylenebilir. Bu açıdan şeyhülislam şairlerin şiirlerini inceleyen Yusuf Çetindağ, şeyhülislamların şiirlerinde mesleklerinin bir parçası olan dinî ve hukukî terimlere çok sık yer verdiğini, bu yönüyle meslekleriyle ilgili terimleri kullandığını söylemektedir (2005-2006, s. 25). Nitekim divan şairleri, klasik Türk edebiyatının genel muhtevasına ve motifler dünyasına bağlı kalmak koşuluyla, şiirlerine kendilerinden bir şeyler katabilmektedir.

Klasik Türk şiirinin bazı dinî kaide ve ilimlere gönderme yapma gibi bir belagat potansiyeline sahip olduğu söylenebilir (Çağır, 2018, s. 139). Bu çerçevede klasik Türk edebiyatında ilim dallarının bazı konularına örneklik teşkil edecek manzumelerin bulunduğu, bazı ilmî konulara temas edildiği, dinî ve ilmî terimlerin çeşitli açılarda kullanıldığı görülmektedir.

Yekta Saraç tarafından hazırlanan çalışmaya göre Kemâl Paşazâde Dîvân'ında 9 kaside, 1 murabba, 2 tercî-bend, 467 gazel ve ona aidiyeti şüpheli bazı manzumeler yer almaktadır. Kemâl Paşazâde'nin muhtelif yerlerdeki manzumelerini bir araya getiren Saraç, *Yûsuf u Zelîha* mesnevisinden alınmış 3 kaside, "Kaside-i Bürde Tercümesi" ile "Kaside-i Tantarâniyye Tercümesi"ne de bu çalışmada yer vermiştir. Ayrıca Kemâl Paşazâde'nin "Manzum Durûb-ı Emsal"ı olarak nitelendirilen "Usûlnâme"

adlı 83 beyitlik manzume de çalışmanın ekler kısmında yer almaktadır. XVI. yüzyıl şairlerinden Güvâhî'nin (ö. 1526'dan sonra) *Pendname** adlı eserinden alınan beyitlerden oluşan bu manzume, özlü sözler ve atasözleriyle doludur (Saraç, 2021).

Kemâl Paşazâde her ne kadar ilmiye sınıfından yetişmiş bir şeyhülislam şair olsa da klasik Türk edebiyatının anlam dünyasından uzaklaşmamıştır. Nitekim klasik şiirin muhtevasına uygun şiirler yazmış ve ilmiye dışındaki şairlerin işlediği benzer konuları işlemiştir. Onun şiirlerinin bazı noktalarında ilmiye tezahürünün olduğu söylenebilir. Böylece onun şiirlerine, geniş bilgi birikiminin ve ilmiye altyapısının yansıdığı anlaşılmaktadır.

Yekta Saraç'ın ifadesiyle Kemâl Paşazâde, “şiire hikmetli söz olarak bakmaktadır. Ona göre sözün müessir olma vasfını bulundurması, bir fayda temeline dayanması gerekmektedir” (2021, s. 27). Buna göre Kemâl Paşazâde'nin şiire bakışında hikmet arayışının bulunduğu, bu vesileyle diğer ilmî çalışmalarını da bütünleyen bir yaklaşımın olduğu söylenebilir. Hikmetli söyleyiş âlim-şair kimliğinin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Hikmet arayışı ve sözün etkili söylenmek istenmesi bir taraftan nasihat üslûbunu da akla getirmektedir.

Esmâ Şahin'e göre hikmet ve nasihat, Kemâl Paşazâde *Dîvân*'ının asıl konusunu oluşturmamakla birlikte bazı kasidelerinde ve gazellerinde yer alan beyitlerde göze çarpmaktadır (2022, s. 485). Onun *Dîvân*'ındaki nasihatler “dünyanın faniliği, kâinata ibret gözüyle bakma, aşkın mahiyeti ve gönle yerleştirilmesi, nefis, kibir ve tevazu, mal ve mülk sevgisi, hayır işleme ve hayırla anılma, kanaat, az konuşmak ve anı yaşamak” gibi temel konular üzerine yoğunlaşmaktadır (Şahin, 2022, s. 503). Bu hususların yanında Kemâl Paşazâde'nin *Nesâyih* adlı eseri doğrudan doğruya nasihat ve ahlak kitabı olması sebebiyle dikkat çekmektedir. Nesir olarak kaleme alınmasına rağmen aralarda yer alan şiirlerde, sosyal ve siyasî alana dair öğütler bulunmaktadır†.

Kemâl Paşazâde'nin şiirlerinde aruz ve kafiye kullanımı ile üslup hususiyetlerini inceleyen Mücahit Kaçar, onu diğer şairlerden ayıran üslup

* Güvâhî'nin nasihatname türündeki bu eseri, mesnevi biçiminde yazılmış olup 60 hikâye ile fıkradan oluşmaktadır. Bir çeşit öğüt kitabı olan bu “pendname” türünün en meşhuru Feridüddin-i Attar'ın (ö. 1221) *Pend-nâmesi*'dir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Uçan Eke, 2021)

† Eserle ilgili çalışma için bkz. (Türkyılmaz, 2009).

özelliklerini açıklamaktadır. Buna göre şairin ifade ettiği düşünceleri gerçek hayatta karşılaşılan bir duruma veya yaygın olarak kabul edilen bir düşünceye dayandırma yoluna gittiğini; böylece “mezhebî kelâmî” ve “îrâd-ı mesel” yoluyla anlatım tarzının onun şiirinin kimliği olduğunu söylemektedir (2019, s. 23). Ayrıca onun şiirlerinde az ve öz sözle yazma (icâz-ı kısar), kelime oyunlarına yer verme, “redd-i matla” ve mısra tekrarı yapma gibi üslup özelliklerinin olduğunu belirtmektedir (2019, s. 25).^{*} Dolayısıyla Kemâl Paşazâde’nin diğer şairlerden ayıran bazı üslup özelliklerine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Kemâl Paşazâde’nin *Dîvân*’ında ilmiye tezahürü farklı açılardan görülmektedir. İlk olarak, onun şiirlerinde ilmiyeyle ilgili terimlerin kullanıldığı ve bu terimlere göndermeler yapıldığı söylenmelidir. Ayrıca ilmî birikimin bir yansıması olarak ayet iktibaslarına da yer veren Kemâl Paşazâde, konuya uygun bir ayet veya hadis-i şerifi şiirin içerisinde paylaşmaktadır. Ayrıca Kemâl Paşazâde’nin şiirlerinde Arapça mısralarla ve yazı hususiyetiyle ilgili konularla karşılaşmak mümkündür.

a) İlmiyeyle İlgili Terimleri Kullanma

Kemâl Paşazâde’nin *Dîvân*’ında ilmiyeyle ilgili kelimelerin çok yoğun olarak kullanıldığı söylenemese de oldukça önemli noktalarda bu türden kelimelerle karşılaşmak mümkündür.[†] Bu anlamda Kemâl Paşazâde, şiirin muhtevasına uygun düştüğü noktada ilim sahibi olmanın öneminden, ilimle amel etmenin gerekliliğinden bahsetmekte ve “medrese”, “müderres”, “danişment”, “tahrir”, “tefsir” gibi ilmiyeyi çağrıştıran kelimelere yer vermektedir. Mesela nasihat içerikli bir gazelinde insan olmanın vasıflarını anlatırken bilgili olmayı şu şekilde öğütlemektedir:

Ola yâ âlim ü yâ hud müte’allim yâ hud
 ‘Ulemâ vü fuzelâ meclisine dâhil ola
 Olsa ‘ilm ile ‘alem gerçi müsellemm ammâ
 Hüner oldur çalışup ‘ilm ile ‘âmil ola (G 405/6-7, s. 339)[‡]

^{*} Kemâl Paşazâde *Dîvân*’ının nazım bilgisi, belagat, üslup özellikleri ve muhteva açısından ayrıntılı bir incelemesine aynı yazarın doktora tezinden ulaşmak mümkündür. Bkz. (Kaçar, 2010).

[†] Kemâl Paşazâde’nin şiirlerinde tekrarlar hariç olmak üzere 3713 kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Kaçar, 2010).

[‡] Kemâl Paşazâde *Dîvân*’ından alıntılar Saraç’ın (2021) neşri üzerinden yapılacak, beyitlerin ardından gazel/beyit numarası ve sayfa numarası verilecektir.

Burada bir kişinin “ilim sahibi” ya da “ilim tahsil eden öğrenci” olması gerektiğini dile getiren şair, “âlimler” ve “fazıllar” meclisine girmenin önemini anlatmaktadır. Bu anlamda bir kişinin yetişmesinde içinde bulunduğu “muhitin/meclisin” önemli olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca sadece bilgiyle ya da malumatla dünyanın düzene girmeyeceğini söyleyen şair, asıl hünerin “ilimle amel etmek” olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bir ilmiye mensubundan beklenecek şekilde, ilim öğrenmenin ve buna göre yaşamanın öneminden söz etmektedir.

Kemâl Paşazâde başka bir beyitte yine “ilimle amel etme” konusuna şöyle değinmektedir:

Dilde ‘ışk u dîdede çeşm ü dehân u zülfünün
Nakşı hoşdur kim yaraşur ‘ilm ile olmak ‘amel (G 246/5, s. 248)

Burada sevgiliye seslenen şair, “gönülde olan aşk ile gözde senin gözün, ağzın ve saçının sureti çok hoş olur çünkü ilim ile amel etmek yaraşır” demektedir. Dolayısıyla “ilimle amel etmek” tabirinin sevgilinin güzellik unsurlarıyla beraber ele alındığı görülmektedir.

İslam eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alan medreseler, şairlerin yetişmesi açısından da önemli bir yere sahiptir. Klasik Türk şiirinde bazen “sadece kuru malumatın öğrenildiği bir yer” olarak olumsuz anlamda kullanıldığı görülmektedir. Nitekim Kemâl Paşazâde, “sevgilinin sırları varken medresedeki boş sözlerle (veya dedikodu ile) uğraşmaya gerek olmadığını” şu şekilde dile getirmektedir:

Var iken esrâr-ı yâr ile rümûz-ı ‘ışk-ı yâr
Kâl u kıl-i medreseyle n’eylesün kallâşlar (G 158/4, s. 198)

“Bir tarafta sevgilinin sırları varken medreseyle uğraşmanın yersiz olduğunu” dile getiren şair, klasik şiirin muhtevasına uygun olarak tercihini aşktan ve sevgiliden yana kullanmaktadır. Bu beyit ise XVI. yüzyılın meşhur şairlerinden Fuzûlî’nin (ö. 1556) “İşk imiş her ne var alem’de/İlim bir kıl ü kal imiş ancak” beytini akla getirmektedir.*

Osmanlı eğitim sisteminde icazet alma seviyesine gelmiş talebeler için “danışment” terimi kullanılmaktadır. Danışmentler medrese eğitimini tamamladıktan sonra farklı görevlere geçme imkânına sahiptirler (İpşirli, 2021, s. 345). Kemâl Paşazâde sevgilinin güzelliği karşısında sohbet eden

* Söz konusu beyti kavramlar üzerinden inceleyen bir çalışma için bkz. (Fazlıoğlu, 2011).

can ve gönlü, bir kitap üzerine müzakere eden iki danışmende benzetmektedir:

Söyleşür hüsnün sıfâtın cân u dil eyder gören
İki dânişmend ider şol bir kitâb üstine bahs (G 48/5, 137)

Burada şair klasik şiirin muhtevasıyla “danışment”, “kitap” ve “bahsetmek” kelimelerini bütünlüklü bir şekilde kullanmaktadır. Ayrıca “can” ve “gönlün” müzakere eden iki medrese talebesine benzetilmesi orijinal bir hayal olarak görünmektedir.

Şerh, haşiye ve talik gibi terimler, İslam ilim geleneğinde metin üretme biçimlerinden olup klasik Türk şiirinde de çeşitli vesilelerle geçmektedir*. Kemâl Paşazâde, sevgilinin güzellik unsurlarını anlattığı bir beyitte sevgilinin ayva tüyünü “haşiye”ye, yanağının kenarındaki beni ise “tahrîc”e benzetmektedir:

Kitâb-ı hüsne hattı hâşiyedür
Kenâr-ı ‘ârızında hâli tahrîc (G 51/3, s. 139)

Haşiye terim olarak “sayfa boşluklarına ilave edilen açıklayıcı ve tamamlayıcı bilgileri içeren not” anlamına gelmektedir (Topuzoğlu, 1997, s. 419). “Tahrîc” ise sözlükte “çıkma” ve “çıkarma” gibi anlamlara gelmesine rağmen hem hadis hem de fıkıhta önemli bir terim olarak kullanılmaktadır (Kubbealtı Lugati, 2024, 1 Ağustos). Dolayısıyla şair, bu kelimelerin ilmî anlamlarına da gönderme yaparak sevgilinin güzellik unsurlarını çeşitli benzetmelerle anlatmaktadır. Bunun yanında “kitap”, “hat”, “haşiye”, “kenar” ve “tahrîc” gibi birbiriyle ilişkili kelimeleri kullanarak güzel bir tenasüp yakalamaktadır.

Kemâl Paşazâde’nin doğrudan ilmî bir esere gönderme yaptığı beyitlerle karşılaşmak da mümkündür. Nitekim Radyyyüddin es-Sâgânî’nin (ö. 1252) meşhur hadis kitabını şu şekilde zikretmektedir:

Çün ruhlarıdır maşrık-ı envâr-ı İlâhî
Var vechi disem hattına ger *Şerh-i Meşârik* (G 208/7, s. 227)

Şair bu beyitte, sevgilinin yanağını İlâhî nurların doğduğu yer olarak betimlemekte ve onun ayva tüylerini *Şerh-i Meşârik* olarak zikretmeye uygun bulmaktadır. *Şerh-i Meşârik* meşhur dil âlimi Radyyyüddin es-Sâgânî’nin (ö. 1252) derlediği bazı sahih hadisleri nahiv konularına göre

* Bununla ilgili ayrıntılı çalışma için bkz. (Yazar, 2011).

düzenlediği eserin adıdır (Hatiboğlu, 2004). Dolayısıyla şair, sevgilinin güzellik unsurlarıyla ilgili benzetmelerde sadece ilmî terimleri kullanmakla kalmaz doğrudan ilmî eserlere de gönderme yaparak şiirin anlam dünyasını genişletmektedir.

Yukarıdaki misallerde açıkça görüldüğü üzere Kemâl Paşazâde her ne kadar klasik şiirin hayal dünyasına uygun şiirler yazsa da ilmî müktesebatı onun farklı benzetmeler kullanmasını sağlamaktadır. Bu anlamda ilmî terimleri, beyitlerin içinde farklı hayallerle harmanlayan Kemâl Paşazâde, şiirin anlam dünyasını da genişletmiştir. Böylece ilmiyeyle ilgili unsurları farklı çağrışımlarla yazdığı şiirlerine taşımıştır.

b) Ayet İktibasları

Bir söz veya söz öbeğini kendi şiirine veya yazına alma anlamına gelen “iktibas”, klasik Türk edebiyatında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu anlamda şairler, özlü söz, kelam-ı kibar, ayet, hadis-i şerif ve kutsi hadislerden aldıkları kısımları kendi şiirlerinde kullanmaktadır. Kemâl Paşazâde, ilmî kişiliğinin de etkisiyle şiirlerinde ayet iktibaslarına, hadis-i şeriflere ve hikmetli sözlere sıklıkla yer vermiştir. Esmâ Şahin’in ifadesiyle onun ayet alıntıları genellikle kısmî iktibas şeklindedir. Bunun yanında herhangi bir iktibasa yer vermediği hâlde mealen *Kur’ân-ı Kerim*’deki bazı ayetleri hatırlatan söyleyişleri de dikkat çekmektedir (Şahin, 2022, s. 503).

Kemâl Paşazâde, ayet iktibaslarını anlatıyı güçlendirmek adına etkili bir araç olarak kullanmaktadır. Ayet iktibaslarını beytin anlamına uygun düşecek şekilde doğru yerlerde paylaşmaktadır. Mesela bir kasidesinde kısmî iktibaslara şu şekilde yer vermektedir:

Gel imdi ‘ibret-i hakka kıl i’tibâr iy dil
Gözünü aç u okı “fa’tibirû üli’l-ebâr”
Çemende dil uzadur nergise bakup sûsen
Oku bu âyeti kim “fe’nzurû ilâ-âsâr” (K 4/13-14, s. 80)

Bu beyitlerde iki ayet iktibasını dikkat çekmektedir. Biri Haşr suresi 2. ayet, diğeri ise Rûm suresi 50. ayettir. Şair “ey gönül, ibret-i hakka itibar eyle ve gözünü açıp ‘fa’tibirû üli’l-ebâr’ ayetini oku” demektedir. “Ey göz sahipleri, ibret alın!” mealindeki bu ayet Haşr suresi 2. ayetten kısmî iktibastır (Saraç, 2021, s. 80). Diğer beyitte ise bir bahçe hayal eden şair, “susamın bahçede nergise dil uzatıp ‘fe’nzurû ilâ-âsâr’ ayetini okuduğunu” söylemektedir. “(Allah’ın rahmetinin) eserlerine bak!” mealindeki bu kısım ise Rûm suresi 50. ayetten kısmen alıntıdır (Saraç, 2021, s. 80). Dolayısıyla

ibret ve Hak nazarıyla bakma düşüncesini etkili bir şekilde anlatmaya çalışan şair, ayet iktibaslarıyla anlamı desteklemektedir. Bu süreçte vezne uydurmak amacıyla ayetlerin okunuşunda küçük değişiklikler yaptığını söylemek gerekir.

Kemâl Paşazâde başka bir beyitte Müzzemmil suresinden şu şekilde bir alıntı yapmaktadır:

Gül yüzi berk urınca başın büridi gonçe
Bülbül didi görünce “yâ eyyühe’l-müzemmil” (G 254/7, s. 253)

Burada şair, “sevgilinin gül yüzü parlayınca goncanın başını sardığını” ve bunun ardından bülbülün de “yâ eyyühe’l-müzemmil” dediğini belirtmektedir. “Ey örtüsüne bürünüp örtünen (Yüce Peygamber)” mealindeki ayet, Müzzemmil suresinin 1. ayetinde geçmektedir (Saraç, 2021, s. 253). Şair, ayetten iktibasla örtüsünü giyen Hz. Peygamber’i başını saran goncaya benzetmektedir. Kurduğu hayali ayetten kısmî iktibasla desteklemekte ve beytin anlamını genişletmektedir.

Kemâl Paşazâde’nin bir beytinde Yasin suresinden kısmî bir iktibas yapılmış ve “ayet”, “tefsir”, “tahrir etmek” gibi kelimeler uyum içinde kullanılmıştır:

Dest-i kudret kim lebün üstünde hat tahrîr ider
Âyet-i “yuhyi’l-izâm”ı keşf idüp tefsîr ider (G 85/1, s. 158)

Bu beyit “Kudret eli (yani Allah) dudağının üstünde hat kaleme alır (ya da çizgi çeker); ayrıca “yuhyi’l-izâm” ayetini bulup tefsir eder” şeklinde yorumlanabilmektedir. Yasin suresinin 78. ayetinden alınan “yuhyi’l-izâm” kısmı, “kemikleri kim diriltebilir ki” mealindedir. Yani ancak Allah’ın böyle bir güce sahip olması ve yaratılış bahsine gönderme yapılmaktadır. Bunun yanında İslamî ilimlerle ilgili terimlerin tenasüp içinde kullanıldığı görülmektedir.

Hız. Peygamber’in *Kur’an-ı Kerim* dışında Allah’a dayandırarak söylediği hadislerle “kudsî hadis” (hadis-i kudsî) denmektedir (Yılmaz, 2002). Kemâl Paşazâde bir şiirinde Allah’ın rahmetiyle ilgili kudsî hadise şöyle gönderme yapmaktadır:

Bu kadar cürm-i bî-şümârum ile
Rahmet ümmîdümün budur sebebi
Ki buyurdu Hudâ-yı ‘azze ve cel
“Sebakat rahmeti ‘alâ gadabı” (G 486, s. 382)

Buna göre şair, “bu kadar kabahatiyle hâlâ Allah’ın rahmetini beklemesini” yine ona ait olan “Sebakat rahmeti ‘alâ gadabî” sözüne dayandırmaktadır. “Rahmetim gazabımı geçti”^{*} anlamına gelen bu kudsi hadisten hareketle onun rahmetinden ümit kesilmeyeceği anlatılmaktadır. Burada teşbih ve benzetmelerin dışında daha gerçekçi bir anlatım söz konusudur.

Dolayısıyla bir âlim-şair olarak Kemâl Paşazâde’nin *Dîvân*’ında ayet iktibaslarının önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bu iktibaslar çoğunlukla kısmî olmakla birlikte anlatımı güçlendirmek amacıyla bilinçli bir şekilde kullanılmış ve şairin ilmî müktesebatını da yansıtmıştır. Bilindiği gibi iktibas kullanımı sadece âlim-şairlere ait bir özellik değildir; medrese eğitimi almayan şairler de bu türden iktibaslara yer vermektedir. Burada şairin özellikle daha az bilinen ayetlere gönderme yaptığı ve bunları incelikli bir şekilde kullandığı görülür.

c) Arapça Mısraların ve Yazımla İlgili Hususların Kullanımı

Farklı dillerde şiir yazma kabiliyeti âlim-şairlerin en önemli portre özelliklerinden biridir. Buna göre edebî eserlerde Farsça, ilmî eserlerde ise Arapça ile meşgul olan âlim-şairler, Arap ve Fars edebiyatıyla ilgilenmişler ve bu dillerde şiirler yazabilmişlerdir. Kemâl Paşazâde de *Dîvân*’ında yer yer Arapça mısraları kullanmış ve Arapça’dan bazı şiirleri manzum tercüme ile dilimize kazandırmıştır. “Kaside-i Bürde Tercümesi” ile “Kaside-i Tantarâniyye Tercümesi” onun Arap şiirine vukufiyetini göstermektedir.

Klasik Türk edebiyatında çok fazla karşılaşılan bir durum olmamakla birlikte Kemâl Paşazâde’nin *Dîvân*’ında mahlas kullanmadığı görülmektedir. Bu durumu Yekta Saraç, Arap edebiyatının etkisine bağlamaktadır. Kemâl Paşazâde’nin şiirinde vezin ve kafiye konusunda da Arap şiirinin etkileri olduğunu söyleyen Saraç, onun Arap şiiri ve belagatiyle uğraşmasının bu hususlarda etkili olabileceğini belirtmektedir (2021, s. 28).

Kemâl Paşazâde’nin Arapça gramer ve yazı özellikleriyle ilgili hususları da şiirine taşıdığı söylenebilir. Bu anlamda Arapça gramer ve yazıyla ilgili hususların klasik Türk şiirinde kullanıldığı bilinmektedir. Arapça gramer terimlerinin şairler tarafından çeşitli anlam katmanlarında

^{*} Buhârî, Tevhit Bölümü, 55. (Saraç, 2021, s. 382).

[†] Diğer iktibaslardan bazıları için bkz. (Saraç, 2021, s. 251-301-375).

kullanıldığını dile getiren Bünyamin Ayçiçeği, şairlerin Arap dilinin terminolojisinden faydalandıklarını söylemektedir. Buna göre şairlerin Arap dilinin sarf ve nahiv terimleriyle yazdıkları beyitlerde kelimelerin çok anlamlılık imkânlarını kullanmaktadır (Ayçiçeği, 2021, s. 209). Bu durumun şekillenmesinde şairlerin yetiştikleri ilmiye sınıfı ve aldıkları medrese eğitiminin önemli bir etkisi olmalıdır.

Kemâl Paşazâde *Dîvân*'ında çok fazla Arapça mısraa yer vermese de bazı örnekler dikkate değerdir. Mesela bir gazelinin dördüncü ve beşinci beytini bir mısra Türkçe bir mısra Arapça olarak yazmıştır:

Getür ol âb-ı âteş-rengi sâkî
Ve da' hâze't-te'allül ve't-tüvânî
Bilürsün rûha râhat-bahşdur râh
Elâ fe'sreb 'alâ ragmî'l-'avânî (G 479/4-5, s. 379)

Burada “Ve da' hâze't-te'allül ve't-tüvânî” mısrası “bırak bu oyalamayı ve ağırdan almayı” anlamına, “Elâ fe'sreb 'alâ ragmî'l-'avânî” mısrası ise “haydi iç bütün bakışlara rağmen” anlamına gelmektedir (Saraç, 2021, s. 379). Bu minvalde şair ilk beyitte, “(ey) saki bırak bu oyalamayı ve ağırdan almayı da ateş kırmızısı şarabı getir” diye sakiye seslenmektedir. Diğer beyitte ise “şarabın ruha rahatlık verdiğini bilirsin (o yüzden) haydi iç onu tüm bakışlara rağmen” demektedir. Bir meclis hayali etrafında kurulan bu gazelde Arapça mısralarla anlatım daha etkili bir hâle getirilmiştir.

Kemâl Paşazâde bir gazelinin hemen hemen tüm beyitlerinde Arapça yazım ve imla özelliklerine temas etmektedir:

Âyet-i hüsnün yazıldı *safla*-i sîm üstine
Düşdi *i'râb*-ı *hatun* kim altına kim üstine
Lâm-ı *ta'rîf* oldu zülfün ruhların taksîm-i hüsn
Resmdür takdîm olur *ta'rîf taksîm* üstine
Kaşını gördükçe dil zülf ü dehânı üzre dir
Medd-i müşkündür çekilmiş sanki *hâ mîm* üstine (G 370/1-2-3, s. 319)*

Bu gazelin bütününde Kemâl Paşazâde, Arap harflerinin yazımı ve imlayla ilgili hususları sevgilinin güzellik unsurlarıyla ilişkilendirmektedir. Bu minvalde birinci beyit “güzelliğinin işareti gümüş sayfaya yazıldığında

* Normalde 7 beyitten oluşan gazelin burada sadece ilk 3 beyti paylaşılmıştır. İmla ve yazımla ilişkili olan kelimeler italik yazılmıştır.

ayva tüyünün irabı bazen altına bazen de üstüne düştü” şeklinde okunabilir. Burada özellikle “irab” nahiv ilmiye ilgili bir terim olup Arapça kelimelerin sonunda bulunan hareketlerin ve bazı harflerin cümledeki durumlarına göre değişikliğe uğramasıdır (Kubbealtı Lugati, 2024, 1 Ağustos). İkinci beyitte ise şair sevgilinin saç ve yanağını Arapça yazımıyla ilgili hususlarla birlikte zikretmektedir. Buradaki “lam-ı tarif” bilindiği gibi Arapçada kelimenin başında bulunan belirlilik takısıdır. Diğer taraftan “taksim” hem bedii ilminde bir sanat hem de mantık ilminde bir kavram olarak kullanılmaktadır. Eğer mantık ilmiye ilişki kurulacak olursa “tarif” kelimesinin de bir mantık ve usul terimi olduğu söylenmelidir. Dolayısıyla şairin ilmiye yönünü de dikkate alırsak kelimeleri pek çok ilim dalını çağrıştıracak şekilde kullandığı görülmektedir.

Gazelin üçüncü beytinde ise şair sevgilinin kaşıyla ilgili güzel bir benzetme yapmıştır. Buna göre sevgilinin kaşı “hâ” ve “mîm” harfleri üzerine çekilmiş misk kokulu bir “med”e benzetilmektedir. “Hâ” ve “mîm” harfleri ise *Kur’ân*’da yedi surenin başında bulunan ve kendi adlarıyla okunan harflere denmektedir. *Kur’ân*’da yirmi dokuz surenin başında yer alan ve genellikle isimleriyle telaffuz edilen bu harfler “hurûf-ı mukattaa” olarak bilinmektedir (Duman & Altundağ, 1998). Burada paylaşılmayan diğer beyitlerde de şairin sevgili ve Arapça imla özellikleriyle ilgili benzetmelere devam ettiği söylenebilir.

Dolayısıyla yukarıdaki örnekleri bir arada düşündüğümüzde Kemâl Paşazâde, *Dîvân*’ına Arapça mısralar eklemekle kalmamış, Arap dilinin ve imlasının incelikleriyle ilgili hususları da şiirine taşımıştır. Yazı ve imlayla ilgili unsurlar pek çok divan şairi tarafından benzetme unsuru olarak kullanılmasına rağmen burada çok daha detaylı noktalara temas edildiği ve âlim-şairin bilinçli bir şekilde bu benzetmeleri kullandığı görülmektedir.

Sonuç

Kemâl Paşazâde *Dîvân*’ında ilmiyenin izlerini süren bu çalışma, şairin ilmî kişiliği ile eseri arasında çeşitli irtibatlar kurmaktadır. Buna göre Kemâl Paşazâde bir âlim-şair olarak ilmî müktesebatını eserine belirli ölçülerde yansıtmıştır. Ayrıca Kemâl Paşazâde’nin portre bakımından âlim-şair özelliklerine tam olarak uyduğu görülmektedir. Buna göre ilmiyenin çeşitli kademelerinde görev yapan Kemâl Paşazâde, kadılık ve müderrislik görevlerinde bulunduktan sonra şeyhülislamlık makamına kadar ulaşmıştır. Bir yandan meslekî kariyerine devam eden ve ilmî açıdan

kendini geliştiren Kemâl Paşazâde, diğer taraftan telif ettiği eserlerle kültür ve sanat hayatının gelişmesine katkı sağlamıştır. Yüksek dinî ilimlerde söz sahibi olması, kendisini pek çok alanda yetiştirmesi, çok yönlü bir kişiliğe sahip olması, Arapça ve Farsça gibi dillere hakimiyeti ve ilişki ağları sebebiyle eksiksiz bir âlim-şair portresine sahiptir.

Kemâl Paşazâde'nin *Dîvân*'ında ilmiye tezahürü ilmiyeyle ilgili terimlerin kullanımı, ayet iktibasları, Arapça mısralara ve yazımla ilgili hususlara yer verme gibi alt başlıklarla incelenmiştir. Mesela ilmî terimleri beyitlerin içinde farklı hayallerle harmanlayan şair, ilmiyeyle ilgili unsurları farklı çağrışımlarla birlikte kullanmış ve şiirin anlam dünyasını genişletmiştir. Kelimelerin farklı anlam katmanlarına gönderme yapan Kemâl Paşazâde, yeri geldikçe ilmî yetkinliğini şiirlerine yansıtmıştır.

Kemâl Paşazâde *Dîvân*'nda ayet iktibasları önemli bir yer tutmaktadır. Çoğunlukla kısmî iktibaslara yer veren şair, anlamı güçlendirmek ve farklı açılardan desteklemek amacıyla bu iktibasları kullanmıştır. Bunların yanında Kemâl Paşazâde'nin *Dîvân*'ında Arapça mısralarla ve Arpaça yazım hususlarıyla karşılaşmak da mümkündür. Arap dili ve imlasının inceliklerini şiirine taşıyan şair, bunlarla ilgili oldukça detaylı noktalara temas etmiş ve Arapça'ya olan vukufiyetini şiirlerinde göstermiştir. Bu hususlar Kemâl Paşazâde'nin âlim-şair portresiyle ilişkili özelliklerinin şiirlerine belirli ölçüde yansıdığını göstermektedir. Nitekim bu yansımanın yoğun bir şekilde olduğu ve tüm şiirlerde aynı derecede bulunduğu söylenemez. Dolayısıyla Kemâl Paşazâde'nin âlim-şair bir kişiliğe sahip olması tüm şiirlerinin ilmiye tesiri altında olduğunu göstermez; bu çerçevede belirli beyitlerde bu tür hususların ortaya çıktığı söylenebilir.

Kemâl Paşazâde'nin bir şeyhülislam şair olması onu klasik şiir geleneğinden uzaklaştırmaz; bilakis o da diğer divan şairleri gibi sevgilinin güzellik unsurları, şarap ve işret meclisi gibi konuları mecaz dünyası kapsamında şiirlerine rahatlıkla taşımaktadır. Diğer taraftan şiire hikmetli söz olarak bakan Kemâl Paşazâde, bu anlayışın izlerini şiirlerine de yansıtmıştır. İlim, hikmet ve şiir arasındaki ilişkiyi dikkate aldığımızda âlim-şairin ilmî kişiliği ile edebî kişiliği arasında bir bağ olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çok yoğun olmayacak şekilde Kemâl Paşazâde'nin şiirlerine ilmi kişiliğinin yansıdığı anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Âşık Çelebi. (2018). *Meşâirü'ş-Şu'arâ: İnceleme-metin* (F. Kılıç, Haz.). İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Ayçiçeği, B. (2021). Divan şiirinde mecazî yapının inşası için Arapça gramer terimlerinin kullanımı. N. Gür (Ed.), *İskender Pala armağanı* içinde (ss. 208–235). Kapı Yayınları.
- Çağıl, N. (2018). Dinî ve ilmî birikimin divan şiirindeki iz düşümleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 50, 135–159. <https://doi.org/10.29288/ilted.454363>
- Çelebi, İ. (2022). Kemalpaşazâde [eserleri]. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 245–247). TDV Yayınları.
- Çetindağ, Y. (2005/2006). Divan şiiri geleneğinde meslek ve şair şeyhülislamların divanlarında dinî ve meslekî terimler. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 27, 13–28.
- Duman, M. Z., & Altundağ, M. (1998). Hurûf-ı mukattaa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 18, ss. 401–408). TDV Yayınları.
- Fayda, M. (1986). İbn Kemâl'in hayatı ve eserleri. H. Bolay vd. (Haz.), *Şeyhülislam İbn Kemâl sempozyumu: Tebliğler ve tartışmalar* içinde (ss. 53–60). TDV Yayınları.
- Fazlıoğlu, İ. (2011). *Işk imiş her ne var âlem'de / İlim bir kıl ü kâl imiş ancak: Fuzulî ne demek istedi?* Klasik Yayınları.
- Gürkan, N. (2009). Kemâl Paşazâde (873/1469–940/1534)'nin Arap dili ve edebiyatına katkıları ve bu dile yaklaşımı. *Marife*, 2, 135–165.
- Hatiboğlu, İ. (2004). Meşâriku'l-envârî'n-nebeviyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 361–362). TDV Yayınları.
- İpşirli, M. (2021). *Osmanlı ilmiyesi*. Kronik Kitap.
- Kaçar, M. (2010). *İbnî Kemâl Dîvânı'nın incelenmesi (nazım bilgisi-belâgat-üslûp ve dil özellikleri-muhtevâ)* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Kaçar, M. (2019). Kemal Paşa-zâde'nin şiirlerinin aruz, kafiye ve üslup hususiyetleri. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 4, 16–25.
- Kılıç, M. (1994). Kemal Paşa-zâde'nin (İbn-i Kemal) talebeleri. *Belleten*, 58(221), 55–70. <https://doi.org/10.37879/belleten.1994>
- Kubbealtı Lugati. (2024, 1 Ağustos). İrab. <http://lugatim.com>
- Kubbealtı Lugati. (2024, 1 Ağustos). Tahrîc. <http://lugatim.com>

- Kur'an Yolu. (2024, 5 Ağustos). <https://kuran.diyaret.gov.tr>
- Latifi. (2000). *Tezkiretü's-Şuarâ ve Tabsiratü'n-nuzamâ* (R. Canım, Haz.). Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Öngören, R. (2021). *Osmanlılarda tasavvuf: Anadolu'da sûfîler, devlet ve ulema (XVI. yüzyıl)*. İz Yayıncılık.
- Özyürek, D. (2023). *Klasik Türk edebiyatında âlim-şairler (XV ve XVI. yüzyıl)* [Doktora tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Saraç, M. A. Y. (2022). Kemal Paşazâde [edebî şahsiyeti]. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 244–245). TDV Yayınları.
- Saraç, M. A. Y. (Haz.). (2021). *Kemâl Paşazâde: Dîvân ve diğer şiirler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şahin, E. (2022). Kemâl Paşazâde Dîvân'ında nasihat üslubu. M. Demirkol (Ed.), *Kemalpaşazâde'nin felsefe, edebiyat ve dinî ilimlerdeki yeri içinde* (ss. 484–504). Fecr Yayınları.
- Taşköprülüzâde Ahmet Efendi. (2019). *eş-Şakâ'iku'n-Nu'mânîyye fî ulemâi'd-devleti'l-Osmânîyye: Osmanlı âlimleri* (M. Hekimoğlu, Haz.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Topuzoğlu, T. R. (1997). Haşiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 419–422). TDV Yayınları.
- Turan, Ş. (2022). Kemal Paşazâde. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 238–240). TDV Yayınları.
- Türkyılmaz, Y. (2009). *Kemalpaşazâde'nin Nesâyihi adlı eserinin transkribi ve felsefî tahlili* [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Uçan Ege, N. (2024, 2 Ağustos). Pend-nâme (Güvâhî). *Türk edebiyatı eserler sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/maddedetay/guvahi-mehmed>
- Uludağ, S. (2012). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. Kabcacı Yayınları.
- Yazar, S. (2011). *Anadolu sahası klasik Türk edebiyatında tercüme ve şerh geleneği* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Yılmaz, H. (2002). Kudsî hadis. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 26, ss. 318–320). TDV Yayınları.

Karamanlı Türkçesi üzerine eş dizim temelli bir çözümleme: 1914 Nevşehir salnamesinden bazı örnekler

*Sedat Burak Çörten**

Giriş

Karamanlılar, Anadolu'nun Türkçe konuşan Ortodoks Hristiyanlara atfedilen bir topluluk adıdır. Karamanlı tanımı ise ilk defa 1553-1555 yılları arasında yazılan Hans Dernschwam'ın seyahatnamesinde bulunmaktadır (Eckmann, 1988, s. 89). Bu halkın ağırlıklı olarak Kayseri, Nevşehir, Niğde, Konya ve Karadeniz şeridinde yaşadığı bilinmekle birlikte kimlik olarak birleştiren en önemli unsurları dilleridir. Karamanlıların konuştuğu dil Türkçe olup yalnızca alfabe bakımından farklılık göstermektedir; bu dile Karamanlı Türkçesi adı verilmektedir. Osmanlı döneminde Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde yaşamış Ortodoks Hristiyan Türklerin konuştuğu ve yazılı olarak **Grek (Yunan) harfleriyle** kaydedilmiş bir Türk dili varyantıdır. Bazı araştırmacılar tarafından ortaya konulan görüşe göre Anadolu ağzının sadece farklı alfabe ile yazılmasından dolayı "Tarihi Karamanlı Ağzı" şeklinde söylenebileceği şeklinde ifadelerde bulunmaktadır (Kahya, 2003; Kılıçarslan, 2015). Bu dil, özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda; dini metinler, gazeteler, edebî eserler ve resmî belgeler aracılığıyla önemli bir yazılı birikim oluşturmuştur. Fakat Anadolu'daki 1923-1924'teki nüfus mübadelesi sırasında dinlerinden dolayı Rum milletine dahil edilen Karamanlılar, Yunanistan'a gönderildiklerinden dolayı dilin işlerliği günümüzde oldukça zayıf bir konumdadır (Özgül, 2015).

Karamanlı Türkçesi üzerine yapılan çalışmalarda dikkat çeken diğer bir husus bu dilin hem dönemin konuşma dilinden hem de yazı dilinden

* Arş. Gör., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD. sedatburakcorten@ohu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-3375-2885>

izler taşıyan melez bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Balta, 1990). Söz konusu dilsel yapılanma, tarihî dil bilimi açısından olduğu kadar, çok kültürlü Osmanlı toplumu ve yazı dili geleneği açısından da dikkate değerdir. Dil araştırmaları iki ayrı yolda ele alınmaktadır. Eş zamanlı ve art zamanlı olarak bilinen bu yollardan art zamanlılık, bir olayın veyahut gelişmenin gerçekleştiği süre içerisinde ayrı çağlar ve evrelerdeki değişim sürecine ait belirtileri incelenmektedir (Aksan, 2009, s. 37). Bu bağlamda, Karamanlıca ile yazılmış resmî belgeler, dilsel çözümlemeler için değişim belirtilerini içerdiğinden önemli birer tarihsel belge işlevi görmektedir. Bunlar içerisinde detaylı özellikler içeren önemli bir eser ise salnamelerdir.

Salname, bir yıl içerisindeki olayları toplu şekilde sunmak amacıyla düzenlenen eserler için kullanılan bir terimdir. Türkçeye Tanzimat sonrasında girmiştir. Farsça 'yıl' anlamına gelen sâl ile 'mektup' ya da 'kitap' anlamındaki nâme kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Günümüzdeki karşılığı ise 'yıllık'tır (Duman,1982). 1922 yılına kadar basımı süren salnameler, birçok alanda önemli bilgileri barındırmaktadır. Salnameler umumî, vilayet, resmî kurum ve kuruluşlar ile özel kurum ve kişilerce yazılması bakımından sınıflandırılabilir (Tuna, 2024). **Salnameler içerik açısından ise** Osmanlı taşra yönetiminin idarî, demografik, ekonomik ve eğitimsel yapısını yıllık olarak belgeleyen zengin ve çok katmanlı kaynaklardır. Bu yönüyle yalnızca istatistikî bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda dönemin toplumsal yapısı, değer dünyası ve resmî yazı dili hakkında da ipuçları taşır. **1914 Nevşehir Salnamesi**, bu tür içinde Karamanlı harfleriyle yayımlanmış nadir örneklerden biri olması yönüyle dikkat çekicidir (Öger & Özdem, 2013).

Bu çalışmada, Karamanlı Türkçesiyle kaleme alınmış 1914 Nevşehir Salnamesi'nden seçilen örnekler doğrultusunda, eş dizim temelli bir çözümleme gerçekleştirilmektedir. Firth (1957), dildeki bir birimin anlamını, öteki birimlerle kurduğu ilişkiler çerçevesinde tanımlamış ve bu bağlamda “eş dizim” terimini önermiştir. Eş dizimlilik (collocation), bir dilde bazı kelimelerin diğer bazı kelimelerle birlikte, rastlantısal olmayan ve belirli bir düzen içinde bir arada kullanılma eğilimini ifade etmektedir (Doğan, 2023). Örneğin, az yağan yağmur için "hafif yağmur" denilebilir; yoğun yağışı tanımlarken ise genellikle "şiddetli yağmur" ifadesi tercih edilebilmektedir. Kısacası ifade farklı bağlam ve çağrışımlara göre değiştirilebilir ve ön kelime eklemeleri ile değiştirilerek eş dizimsel kullanımlar yapılabilir. Tanımlar ve örneklerden de anlaşılacağı

üzere, aslında bir metindeki kelime birliktelikleri ya da kullanım sıklığı temelde rastlantısal değildir. Bu bağlamda 1914 Nevşehir Salnamesi, eş dizimlilik açısından incelenmeye elverişli ve zengin bir yazılı kaynak olarak değerlendirilebilmektedir. Cowie (1981), eş dizimliliği sözcüklerin birlikte kullanım sıklığına dayanan yarı-sabit yapılar olarak tanımlamakta ve bu yapıları sözlükbilimsel ve öğretimsel açıdan önemli bulmaktadır. Sinclair (1991) ise eş dizimi, bir kelimenin çevresindeki diğer kelimelerle olan düzenli ortaklıklarını belirleyen ve dil kullanıcıları için öngörülebilirlik sağlayan temel bir ilke olarak görmektedir. Sinclair'ın "idiom principle" (deyim ilkesi) olarak tanımladığı bu yaklaşım, dilin anlam örgüsünün büyük ölçüde önceden belirlenmiş yapı birliktelikleriyle oluştuğunu ileri sürmektedir. Kısacası eş dizimlilik, bir dilin söz varlığında yarı-sabitlik, öngörülebilirlik, sıklık ve anlam birlikteliği gibi dilsel unsurları analiz etmek için önemli bir araçtır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Karamanlı Türkçesinde eş dizimlilik bağlamında ortaya çıkan kelime birlikteliklerini; yarı-sabitlik, öngörülebilirlik, sıklık ve anlam birlikteliği ölçütleri çerçevesinde, tarihsel bir yazılı veri olan 1914 Nevşehir Salnamesi üzerinden incelemek ve bu doğrultuda Karamanlı Türkçesinin söz varlığına, söz dizimsel yapısına ve anlam örüntülerine ilişkin dil bilimsel bir görünüm sunmaktır. 1914 Nevşehir Salnamesinden seçilen örnekler aracılığıyla, Karamanlı Türkçesinde sözcüklerin birlikte kullanım örüntüleri, bu örüntülerin yapısal türleri, anlamsal birliktelikleri ve bağlamsal işlevleri incelenmektedir. Böylece Karamanlı Türkçesinin sözcük gruplama eğilimleri, kalıplaşmış ifadeleri ve bağlamsal kullanım biçimleri, tarihsel bir yazılı veri üzerinden eş dizimsel çözümlemeyle betimlenmektedir.

Yöntem

Yöntemsel çerçeve olarak içerik analizine dayalı nitel içerik analizi yaklaşımı ile araştırma şekillendirilmiştir. Nitel içerik analizi, yazılı, görsel ya da sözel verilerden anlamlı temalar ve örüntüler çıkarmayı amaçlayan sistematik bir çözümleme sürecidir (Mayring, 2014). Bu yaklaşım, dilin yapısal özelliklerine ve bağlamsal kullanımlarına odaklanan çalışmalarda özellikle tercih edilen bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Elo & Kyngäs, 2008).

Araştırmanın veri kaynağını, 1914 yılında yayımlanmış olan **Nevşehir Salnâmesi** oluşturmaktadır. Söz konusu belge, Karamanlı Türkçesiyle kaleme alınmış tarihsel bir yazılı metin olup, içerdiği doğal dil kullanımı

sayesinde söz varlığı incelemeleri için elverişli bir kaynak niteliğindedir. Salmameden seçilen temsili metin bölümleri (Göreme Harabeleri, Çivi Çiviye Söker ve İbadet Şiiri) bölümleri üzerinden uygun olan eş dizimsel yapıların çözümlenmesi amaçlanmış, bu kapsamda hem dilsel hem de anlamsal düzeyde derinlemesine bir analiz yürütülmüştür. Veri çözümleme sürecinde, eş dizimlilik incelemesi **nitel içerik analizine** dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle salnâme metninde tekrar eden sözcük birliktelikleri belirlenmiş; ardından bu birliktelikler, **yarı-sabitlik, öngörülebilirlik, sıklık ve anlam birlikteliği** ölçütleri çerçevesinde sınıflandırılmıştır (Cowie, 1981; Sinclair, 1991). Sözcüklerin birlikte kullanımı sadece biçimsel düzeyde değil, aynı zamanda bağlam içindeki işlevleri ve anlam ilişkileri açısından da değerlendirilmiştir.

Çözümleme sürecinde elde edilen eş dizimler, kuramsal olarak **Firth'in (1957)** eş dizim yaklaşımı, **Sinclair'in (1991)** "idiom principle" (deyim ilkesi) kuramı ve **Cowie'nin (1981)** yarı-sabit yapı modeline dayandırılmıştır. Buna göre eş dizimsel birliktelikler üç ana kategoride incelenmiştir:

- **Serbest eş dizimler** (rastlantısal gibi görünen ama bağlamda sıkça tekrar eden),
- **Yarı-sabit eş dizimler** (kalıplaşma eğilimi gösteren ama tam deyimleşmemiş yapılar),
- **Deyimleşmiş yapılar** (tam sabit, anlamı bağlam dışında genelde öngörülemeyen ifadeler).

Bu sayede Karamanlı Türkçesindeki eş dizim örüntülerine hem yapısal hem de anlamsal düzeyde sistematik bir çözümleme uygulanmıştır.

Bulgular

Bölüm kapsamında Karamanlı Türkçesiyle kaleme alınmış "Göreme Harabeleri, Çivi Çiviye Söker ve İbadet" adlı üç farklı tarihî metne yönelik eş dizimsel çözümleme bulgularına yer verilmiştir. Eş dizimler; serbest, yarı-sabit ve deyimleşmiş olmak üzere sınıflandırılmış, her bir yapı hem biçimsel hem de anlamsal açıdan değerlendirilmiştir. Tablo ve örnekler aracılığıyla eş dizimlerin, yalnızca dilsel birliktelikler değil, aynı zamanda dönemsel kültürel kodların ve anlatı stratejilerinin taşıyıcısı olduğu gösterilmiştir.

Tablo.1. Göreme Harabeleri metnine yönelik eş dizimi bulguları

Eş Dizim Türü	Eş Dizimsel İfade	Eş dizimsel İfade (Metindeki İfade Sayısı)	Karamanlı Türkçesi Hâli (Metinden Alınan Örnek)	Günümüz Türkçesi Karşılığı
Deyimleşmiş	hayran kalmak	(3)	ινοάν βουνάρι γεροντζε χαῦράν καλούρ και ντολαῦσουλα ολμαμάκ δενειλδερ	"İnsan bunları görünce hayran kalır..."
Deyimleşmiş	kendinden geçmek	(2)	μπορ μοδδέτ ινοάν κενδινδέν γετζερ και σονρα καγαλούγκα νελέρ γελίρ	"Bir müddet insan kendinden geçer..."
Yarı-sabit	müteessir olmamak mümkün değildir	(2)	μοῦτεεσοίρ ολμαμάκ μεῦκούν δενειλδερ	"Müteessir olmamak mümkün değildir."
Yarı-sabit	kayalara oyulmuş kiliseler	(1)	καῦαλάρα οῦουλομούς ολάν κιλισελερί	"Kayalara oyulmuş olan kiliseleri..."
Yarı-sabit	manzara umumî surette	(1)	μαναζαρά οῦμουμή σουρρέττε	"Manzara umumî surette..."
Serbest	gayet muntazam	(1)	χερ ταραφή γαῦέτ μουνταζάμδερ	"Her tarafı gayet muntazamdır."
Yarı-sabit	mevduatını diriltmek	(1)	μεβδουατουνου ντιριλτεοίν	"Mevduatını diriltesin..."
Serbest	iman ve sevgi ile yaklaşınız	(1)	μετά φόβου Θεοῦ, πίστεως και αγάπης προσέλθετε	"Tanrı korkusu, iman ve sevgi ile yaklaşınız."
Serbest	tasavvurlardan kurtulmak	(1)	μπου τασαβουρλαρδαν κουρτουλμακ ιστεροέν	"Bu tasavvurlardan kurtulmak istersen..."

Tablo 1’den elde edilen veriler, derlenen tarihî metinlerde eşdizimlerin anlam inşasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sinclair’ın (1991) “anlam genellikle tek tek kelimelerden çok, kelime birliktelikleriyle oluşur” yönündeki yaklaşımı çerçevesinde hem serbest hem yarı-sabit hem de deyimleşmiş eşdizimlerin metindeki anlatımı derinleştirdiği görülmektedir.

Deyimleşmiş ifadeler, özellikle bireyin gözlemlediği mekâna karşı duygusal tepkisini aktaran yapılardır. Bunlar arasında en sık tekrar eden yapı “hayran kalmak” ifadesidir. Bu ifade, metin boyunca üç kez kullanılarak anlatıcının hayranlık duygusunu vurgulu bir biçimde dile getirdiğini göstermektedir. Ayrıca “hayranlık verici” ifadesiyle anlam açısından yakın bir yapı daha kullanılmış ve bu iki eş dizim, biçimindeki kullanım, Cowie’nin (1994) belirttiği gibi, eş dizimlerin estetik değerlendirmeyi ifade eden çok sözcüklü yapılardan biri olduğunu göstermektedir.

Deyimleşmiş eş dizimler arasında yer alan “kendinden geçmek” ifadesi, dilin bireysel duygu aktarımındaki gücünü gösteren önemli bir örnektir. Bu yapı, anlamı bileşenlerinden çıkarılamayan, duygusal yoğunluğu artıran bir deyimdir. Aynı şekilde “müteessir olmamak mümkün değildir” ifadesi ise yarı-sabit bir yapı olarak zihinsel ve duygusal etkiyi yoğunlaştırmakta, okuyucuda empati uyandıran bir anlam katmanı oluşturmaktadır.

Yarı-sabit eş dizimler kategorisinde yer alan “kayalara oyulmuş kiliseler”, “manzara umumî surette” ve “gayet muntazam” gibi örnekler, hem fiziksel mekâna hem de betimleyici anlatıma dair bilgi verirken, dilin görsel temsiliyet gücünü de artırmaktadır. Bu tür eş dizimler, Wray’ın (2002) vurguladığı gibi, işlem kolaylığı sağlayan ve zihinde hazır bulunan dilsel kalıplar olarak işlev görmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu yapıların şema olarak anlatımı kolaylaştırdığı ve edebî açıdan imgelemeyi artırdığı söylenebilir.

Serbest eş dizimlerden “iman ve sevgi ile yaklaşınız” ve “tasavvurlardan kurtulmak” gibi yapılar ise açık anlamlı olmalarına rağmen, bağlam içinde dinî ve kültürel değerleri yansıtan bir söylem boyutu kazanmaktadır. “Mevduatını diriltmek” ifadesi ise yarı-sabit bir eş dizim olarak, dönemin söyleminde mecazî bir canlandırma anlamı taşımaktadır.

Sonuç olarak, metinde yer alan eşdizimler sadece biçimsel birliktelikler değil, aynı zamanda anlam örgüsünü kuran temel yapıtaşlarıdır. Özellikle “Göreme Harabeleri” metninde bu birliktelikler, hem bireysel duygu

aktarımını hem de tarihî ve kültürel bağlamın yansıtımını sağlayan çok katmanlı anlatım unsurları olarak işlev görmektedir.

Tablo 2. Çivi Çiviye Söker metnine yönelik eş dizimi bulguları

Eş Dizim Türü	Eş dizimsel İfade (Metindeki İfade Sayısı)	Karamanlı Türkçesi Hâli (Metinden Alınan Örnek)	Günümüz Türkçesi Karşılığı
Yarı-Sabit	dolgun maaş (1)	δολγουν μaaς	“Dolgun maaş”
Yarı-Sabit	şüpheli banknotlar (1)	συπελη βανκνοτλαρ	“Şüpheli banknotlar”
Yarı-Sabit	nazarı tedkik (1)	ναζαρυ τετκιιδεν	“Dikkatli denetim”
Deyimleşmiş	cezasını doldurmak (1)	τζεζασινι δολδουρμακ	“Cezasını doldurmak”
Serbest	işe yarıyor (1)	ισε γαρυορ	“İşe yarıyor”

Tablo 2’ye bakıldığında metinde yer alan eş dizimler, yalnızca anlamsal birliktelik değil, aynı zamanda dönemin sosyoekonomik ve kültürel bağlamına dair ipuçları sunan dilsel göstergelerdir. Bu bağlamda, yarı-sabit, deyimleşmiş ve serbest türdeki eş dizimlerin biçimsel özellikleri kadar, bağlamsal kullanımları da dikkate değerdir.

Yarı-sabit eş dizimler, yapısal olarak belirli kalıplara yakın olmakla birlikte, her kullanımda sabitlenmiş bir ifade özelliği taşımaz. “**Dolgun maaş**” ifadesi, ekonomik bir değerlendirme sunarken, aynı zamanda dönemin geçim koşullarına dair bir çıkarım yapılmasını mümkün kılmaktadır. “**Şüpheli banknotlar**” yapısı ise güvenlik, ekonomik kontrol ve kuşku bağlamlarını çağrıştırmakta; bu tür kullanımlar Cowie’nin (1994) belirttiği gibi, anlamı ortaklaşa oluşturan kelime birlikteliklerinin toplumsal bağlamla olan ilişkisini göstermektedir. Benzer şekilde “**nazarı tedkik**” ifadesi de dikkatli gözlem veya denetimi anlatmakta hem biçimsel hem de işlevsel olarak oturmuş bir dilsel birliktelik sergilemektedir.

Deyimleşmiş eş dizimler arasında yer alan “**cezasını doldurmak**” ifadesi, bireyin geçmişteki olumsuz eylemlerinin bir süre sonra tamamlandığı anlamını taşımaktadır. Bu ifade, Sinclair’in (1991) idiomatik

ilke kapsamında değerlendirilerek, kullanıcıların bağlama uygun, anlamı doğrudan kavranabilen kalıplaşmış ifadeleri tercih ettiğini göstermektedir.

Serbest eş dizim kategorisindeki “işe yarıyor” ifadesi, dilsel olarak esnek bir yapı göstermektedir. Her ne kadar sabitlenmiş olmasa da, bu ifade bağlam içerisinde işlevsel bir sonuç bildirimi olarak kullanılmakta, anlamı doğrudan ve açık biçimde iletmektedir. Wray’in (2002) belirttiği gibi, bu tür ifadeler, bağlam içinde tekrarlandıkça zihinde yerleşik hale gelen formül birimler hâline gelmektedir.

Bu eş dizimlerin her biri, tarihî metnin anlatı stratejilerine hizmet ettiği kadar, dönemin düşünme biçimlerini, sosyal ilişkilerini ve değer yargılarını da dilsel düzlemde yansıtmaktadır. Eş dizimlerin türlerine göre kullanım farklılıkları, yalnızca dilsel tercihlerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda anlatının işlevselliğini ve okuyucuda oluşturduğu çağrışımı da doğrudan etkilemektedir.

Tablo 3. İbadet metnine yönelik eş dizimi bulguları

Eş dizim Türü	Eş Dizimsel İfade (Metindeki İfade Sayısı)	Karamanlı Türkçesi Hâli (Metinden Alınan Hâli)	Günümüz Türkçesi Karşılığı
Deyimleşmiş	dua eyle (2)	δου ελε	“Dua eyle”
Serbest	verir deva (1)	βεριρ δεβα	“Verir deva”
Serbest	git yoluna (1)	γιτ γιολυνα	“Git yoluna”
Serbest	bekle ondan fayda (1)	βεκλε ονταν φαüδα	“Bekle ondan fayda”
Yarı-Sabit	hazır nazır Rab (1)	χαζιρ ναζιρ ραβ	“Hazır nazır Rab”
Yarı-Sabit	gönül temizliği (1)	γονουλ τεμιζλιγι	“Gönül temizliği”
Yarı-Sabit	doğru yolu tarif et (1)	δογρου γιολυ ταριφ ετ	“Doğru yolu tarif et”
Yarı-Sabit	sürüsünü çoban güde (1)	συρυσουνυ τσομπαν γυδε	“Sürüsünü çoban güder”
Deyimleşmiş	secde eyle (1)	σετζδε ελε	“Secde eyle”

Tablo 3'te ifade edilen serbest eş dizimler, kalıplaşmamış ancak anlamlı birliktelikler taşıyan yapılardır. Serbest ve deyimleşmiş olan **“Dua eyle”** ifadesi, metinde iki kez tekrar edilerek, bireysel yakarının önemi ve sürekli oluşu vurgulanmaktadır. Bu tür kullanım; **“verir deva”**, **“git yoluna”** ve **“bekle ondan fayda”** gibi ifadeler de bireyin Tanrı'ya yönelişi, tevekkülü ve ilahî adalete olan inancını yansıtmaktadır. Bu serbest eş dizimler, ibadet ve sabır eksenli kültürel bir anlatının parçası olarak işlev görmektedir. **Yarı-sabit eş dizimler**, belirli bir kalıplaşma eğilimi gösteren, ancak esneklik payı olan yapılardır. **“Hazır nazır Rab”** ifadesi, Tanrı'nın her zaman ve her yerde hazır bulunma fikrini sabit bir söylemle iletmektedir. Bu tür yapılar, anlamın hem kelime birlikteliğinden hem de bağlamdan kazanıldığı ara geçişli kalıplardır. **“Gönül temizliği”** ve **“doğru yolu tarif et”** gibi yapılar ise etik ve ahlaki yönlendirmelerin dilsel karşılıklarıdır. **“Sürüsünü çoban güde”** örneği ise metaforik düzlemde, Tanrı'nın kullarına yol gösterici olarak yansıtıldığı dinî ve kültürel bir semboldür.

Deyimleşmiş eş dizim kategorisinde yer alan **“secde eyle”** ifadesi ise ibadet diline ait kalıplaşmış bir dua söylemi olarak kullanılmaktadır. Bahns (1993), deyimleşmiş ifadelerin çeviride ve öğretimde özel dikkat gerektirdiğini ve kültürel bağlamın çözülmeden tam anlamının kavranamayacağını vurgularken, anlam ve kültür arasındaki geçişliliği ortaya koymuştur. Metinde geçen secde ifadesi dini kültür açısından buna örnektir. Bu ifade, Tanrı'ya yönelik doğrudan ve fiziksel teslimiyetin ifadesiyle hem inancın ritüel yönünü hem de söylemsel ifadeyi ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu eş dizimler yalnızca biçimsel kalıplar değil; aynı zamanda *kültürel belleği, inanç sistemini ve toplumsal değerleri* yansıtan dilsel yapılardır. Kalıplaşmış dualar, ahlaki direktifler ve metaforik öğeler, tarihî metinlerde yer alan eş dizimlerin sadece dil bilimsel değil, kültürel ve anlamsal çözümleme açısından da önemli göstergeler olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Karamanlı Türkçesiyle yazılmış 1914 Nevşehir Salnamesi'nden seçilen üç temsili metin, eş dizim temelli bir yaklaşımla incelenmiş; serbest, yarı-sabit ve deyimleşmiş yapılardan oluşan eş dizim örüntüleri yapısal ve anlamsal ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Karamanlı Türkçesinin yalnızca Grek harfleriyle yazılmış bir Türkçe çeşidi olmanın ötesinde, çok katmanlı bir kültürel ve dilsel zemin üzerinde

yükselen, anlam üretme ve aktarım gücü yüksek bir yazı dili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın temel bulgularından biri, özellikle serbest ve deyimisel eş dizimlerin, bireysel duyguların ve estetik özelliklerin aktarımında güçlü bir işlev gördüğüdür. “Hayran kalmak”, “kendinden geçmek”, “müteessir olmamak mümkün değildir” gibi ifadelerin hem biçimsel esneklik taşıması hem de anlamı bağlam içerisinde pekiştirmesi, Sinclair’ın (1991) “deyimsellik ilkesi” kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu yapıların metinde anlatı derinliği yaratan doğal söyleyiş kalıpları hâline geldiği görülmektedir. Bu durum, tarihî metinlerde bireysel deneyimlerin sadece içerikle değil, aynı zamanda belirli eş dizimsel düzenliliklerle aktarıldığını göstermektedir. Yarı-sabit eş dizimlerde ise kültürel, ekonomik ve toplumsal düzenin izleri daha belirgindir. Özellikle “dolgun maaş”, “şüpheli banknotlar” ya da “doğru yolu tarif et” gibi ifadeler, Cowie’nin (1981) vurguladığı gibi hem dilsel bir kalıplaşma eğilimi göstermekte hem de söylemsel bağlamla ilişkili anlam birlikteliklerine işaret etmektedir. Bu yapılar, dönemsel zihniyeti ve toplumsal değerleri anlama bakımından önemli göstergelerdir. Bununla birlikte, bazı yarı-sabit yapıların modern Türkçede de benzer şekillerde kullanılabiliyor oluşu, Karamanlı Türkçesi ile çağdaş Türkçenin ortak söz varlığına dair ipuçları sunmaktadır. Bu durum, söz konusu dil varyantının “tarihî bir ağız mı, yoksa özerk bir yazı dili mi olduğu” konulu tartışmalarda dilsel süreklilik açısından dikkate alınması gereken bir noktadır. Karamanlı Türkçesi ile günümüz Türkçesi arasında gözlemlenen eş dizimsel benzerlikler, dilsel sürekliliği destekleyen örüntüler olarak ele alınmaktadır.

Eş dizimsel yapılar, metnin ideolojik ve kültürel boyutunu belirginleştiren öğelerdir. “İman ve sevgi ile yaklaşınız”, “mevduatını diriltmek” veya “secde eyle” gibi ifadelerin hem dinsel referanslarla yüklü olması hem de bağlam dışında öngörülemeyen anlam taşıması, bu yapıların yüksek düzeyde hem serbest hem de deyimleşmiş kalıplar olduğunu göstermektedir. Bahns’ın (1993) vurguladığı gibi, deyimleşmiş ifadeler yalnızca dilsel bağlamda değil, kültür katmanlarının anlamlı çözümünü de zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, Karamanlı Türkçesindeki deyimleşmiş eş dizimlerin incelenmesi, bu dilin taşıdığı inanç sistemleri ve değer yargıları hakkında da zengin bir veri sunmaktadır. Bu tür metinlerdeki dinî ve kültürel motiflerin yalnızca ibadet diliyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda gündelik yaşamın da dilsel olarak kutsal ifadeler içerdiği belirtilmelidir. Dolayısıyla, deyimleşmiş yapılar, dilin sadece

yapısal değil, aynı zamanda inanç temelli işlevlerinin de çözümlemesine olanak sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında aynı zamanda eş dizim temelli çözümlemenin tarihî metinler için yalnızca sözcük düzeyinde bir çözümleme olmadığını, aynı zamanda metnin kültürel arka planına, söylemsel yönelimine ve estetik dil kullanımına dair derinlemesine yorumlar yapılmasını mümkün kıldığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda; Sel'in (2021) runik harfli metinler üzerine yaptığı çalışmada Türkçenin oldukça eski dönemlerinde dahi eş dizimlilik açısından zengin bir yapıya sahip metinlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, bu araştırmada da Firth'in (1957) bir kelimenin anlamını öteki kelimelerle kurduğu ilişkiler bağlamında açıklayan yaklaşımı doğrultusunda çeşitli eş dizimsel örüntülere ulaşılmıştır. Karamanlı Türkçesi özelinde yapılan bu çözümleme, tarihî Türk lehçeleri ve yazı dili çeşitliliği içinde eş dizim kavramının daha yaygın ve sistematik biçimde kullanılabileceğine işaret etmektedir. Nitekim Ortaylı (2011), Karamanlı Türkçesi gibi Grek harfli Türkçe metinlerin, Osmanlı'daki gayrimüslim toplulukların dili sadece kullanmakla kalmayıp, onu üretim ve aktarım aracı hâline getirdiğini ifade etmektedir. Bu durum, eş dizimlerin bireysel anlatımın ötesinde, kolektif hafızanın yapı taşları olarak değerlendirilmesine zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak, 1914 Nevşehir Salnamesi'nden elde edilen eş dizimsel örüntüler, Karamanlı Türkçesinin hem yapısal olarak düzenli hem de bağlam içinde anlamı güçlendiren zengin bir söz varlığına sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, eş dizim temelinde yapılan tarihsel dil çözümlemelerinin yalnızca sözcüksel değil, aynı zamanda kültürel, toplumsal ve söylemsel anlam dünyalarını da açığa çıkardığını göstermektedir. Ayrıca bundan sonra yapılacak olan araştırmalara öneri olarak, Karamanlı Türkçesinin farklı metin türleri üzerinden karşılaştırmalı eş dizim analizleri ile daha geniş bir dilsel harita oluşturulabilir. Ayrıca tarihsel metinlerde eş dizim ve söz varlığı konulu araştırmalar artarsa, tarihî dil varyantları hakkında sistematik söz varlığına ilişkin daha derinlemesine veriler ortaya konabilmektedir.

Kaynakça

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bahns, J. (1993). *Lexical collocations: A contrastive view*. ELT Journal, 47(1), 56-63.

- Balta, E. (1990). Anadolulu Türkofon Hristiyan Ortodoksların ulusal bilinçlerini araştırmaya yarayan bir kaynak olarak Karamanlıca kitapların önsözleri. *Tarih ve Toplum*, 74, 18-20.
- Cowie, A. P. (1981). The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries. *Applied Linguistics*, 2(3), 223-235. <https://doi.org/10.1093/applin/2.3.223>
- Doğan, N. (2023). *Türkçede eş dizimlilik Türkiye Türkçesinde fiil eş dizimleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Duman, H. (1982). *Osmanlı yıllıkları*. İslam Tarihi, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.
- Eckmann, J. (1988). Karamanlıca'da birkaç gerindium terkihi. Müjdat Kayayerli (Çev.), *Türk Kültürü Araştırmaları*, 26 (2), 89-94.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Firth, J. R. (1957). *Modes of meaning*. In *Papers in linguistics 1934-1951*. (pp. 190-215). Oxford University Press.
- Kahya, H. (2003). *Grek harfli Osmanlı Türkçesi bir eser: İspat-ı Mesihîye*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Fatih Üniversitesi.
- Kılıçarslan, M. (2015). Karamanlıca bir Nevşehir Salnamesi 'ne 1914 göre Hacı Bektaş Veli Dergâhı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 73, 15-30.
- Mayring, P. (2012). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- Ortaylı, İ. (2011). Osmanlı'da millet sistemi ve gayrimüslimler. *Osmanlı'yı yeniden keşfetmek içinde* (ss. 91-108). Timaş Yayınları.
- Öger, A., & Özdem, O. (2013). *Karamanlıca bir eser: Nevşehir Salnamesi (1914)*. Nevşehir Üniversitesi Yayınları. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/5935>
- Özgül, A. G. (2015). *Karamanlıca bir eser: 1914 Nevşehir Salnamesi Ürgüp başlıklı kısmın ses bilgisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Ekler

Ek 1. Metinden örnek görseller



Eğitim Araştırmaları

An investigation of the relationship between EFL teachers' well-being levels and social justice beliefs in the Turkish context

*Dila Bozkurt**

Introduction

The psychological attributes of teachers have been extensively explored within the field of education, as maintaining a stable psychological state is believed to positively influence both their professional growth and students' emotional well-being, motivation, and academic achievement (Derakhshan, 2022; Murray-Harvey, 2010). With the advent of positive psychology, research has shifted from a predominant focus on adverse emotions such as anxiety, stress, and burnout to the cultivation of positive qualities rather than merely addressing deficiencies. This paradigm prioritizes subjective experiences that individuals find meaningful, including love, hope, and contentment (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). This represents a fundamental paradigm shift from reactive problem-solving to proactive flourishing. Positive psychology advocates for a proactive approach that prioritizes building individuals' strengths, resilience, and happiness. Consequently, well-being has emerged as a central concern within positive psychology (Oxford, 2016).

Teacher well-being results from the balance between job demands such as disruptive students, heavy workload, and administrative tasks, and job resources, including a safe environment, financial stability, respect, autonomy, growth opportunities, and social support (Manasia et al., 2020). Yet, in educational psychology, the discourse surrounding well-being has increasingly recognized the fundamental role of teacher well-being in

* PhD(C) Canakkale Onsekiz Mart Universitesi dilabozkurt23@outlook.com Orcid: 0000-0001-7928-2001

enhancing student outcomes. Empirical evidence has underscored the significance of teacher well-being as a key determinant of student academic success (Kyrikaki, 2023). Yet, the teaching profession is often associated with high stress levels and diminished professional well-being (Kidger et al., 2016). Besides, well-being should not be regarded solely as an individual endeavor. A significant limitation of many prevailing conceptualizations of well-being is their failure to adequately consider the role of social context (Mercer, 2023).

Seligman's (2018) PERMA model is a well-known framework for understanding well-being. It includes five key components: Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment. Positive emotions involve feelings like joy, gratitude, and hope. Engagement refers to being deeply involved in tasks that use one's abilities and present some challenge. Relationships emphasize the value of having supportive and meaningful connections with others. Meaning is about feeling connected to something larger than oneself, and accomplishment relates to a sense of success and progress (Seligman, 2018).

On the other hand, it is clear that teacher well-being should not be understood solely as a personal or psychological matter; rather, it is shaped by various interconnected environmental factors. Socio-ecological models offer a structured way to examine these influences by analyzing how well-being is shaped at four interrelated levels: (1) individual level focuses on personal characteristics of the teacher, such as gender, age, education, teaching experience, and level taught, (2) contextual level includes immediate environments, such as interactions with students, colleagues, and families, (3) community level involves broader social dynamics, such as the respect teachers receive from their communities, work-life balance, and public expectations or pressures, and lastly (4) national Context level includes national policies and governance, teacher salaries, professional development opportunities, and the level of autonomy granted to teachers (Durrani & Makhmetova, 2025).

As an individual's well-being is largely shaped by lived experiences within specific social environments, well-being should not be viewed as a purely psychological construct; rather, it must be analyzed through both psychological and sociocultural lenses. This broader perspective inevitably intersects with issues of social justice and equity, given their influence on social contexts (Mercer & Gregersen, 2023). While subjective well-being

research has predominantly focused on individuals' perceptions of happiness and optimal functioning, a shift is necessary to integrate micro-level personal experiences with macro-level sociopolitical and cultural determinants of well-being (Roffey, 2015).

Social justice encompasses both the process of fostering a democratic, participatory, and inclusive society and the objective of ensuring an equitable distribution of resources among all members of that society. Achieving this vision of social justice necessitates individuals who recognize their interdependence and can collaborate effectively to fulfill their social responsibilities towards others in their community (Bell et al., 2007). Social justice in education centers on promoting fairness and equal opportunities by addressing and challenging systemic inequalities linked to race, gender, ability, and sexuality. It emphasizes the fair allocation of resources and the creation of educational spaces that are democratic, inclusive, and participatory for all learners (Kretchmar, 2023).

Within the educational system, social justice is rooted in the understanding that teaching extends beyond the mere act of instruction; it should also involve critically addressing and challenging societal inequalities. This perspective emphasizes the development of analytical skills that enable individuals to recognize systemic oppression and cultivate the agency needed to enact change (Bell et al., 2007; Enterline et al., 2008). Rather than centering education solely on the passive consumption of knowledge, pedagogy should be structured to foster critical thinking skills. Education must equip young people with both the knowledge and the sense of social responsibility necessary to engage in critical democracy, as teaching inherently encompasses moral and political dimensions. Similarly, learning extends beyond the mere acquisition of knowledge; it involves the dissemination of knowledge as a means of advocating for social justice (Giroux, 2011). Consequently, fostering teachers' awareness of social justice issues and developing their ability to critically examine and question inequitable structures should be prioritized (Guyton, 2000).

Based on the literature that suggests teacher well-being has its ties in sociopolitical factors and teachers need to be critically aware of unjust structures within their surroundings, there can be a relationship between teachers' social justice beliefs involving how they perceive social and educational equality and how they advocate for it, and their well-being which is influenced by the sociopolitical context in which they live.

In Turkey, there is growing interest in social justice language education, with new efforts aiming to challenge unfair social, cultural, and economic structures in schools and in society more broadly (Şenbayrak & Ortaçtepe, 2024). However, turning this awareness into consistent action remains challenging. Although some initiatives have successfully raised awareness, there is still a clear gap between Turkish EFL teachers' social justice beliefs and their ability to act on them. This highlights ongoing contextual barriers. While certain projects have led to positive shifts in teachers' perspectives, many teachers, despite holding positive views on social justice, show only a moderate level of agency in addressing these issues in practice. 23 This suggests that increased awareness and belief do not automatically translate into consistent, strong action (Akayoglu et al., 2022). Additionally, teachers in Turkey encounter well-documented difficulties such as limited knowledge, skills, and experience in addressing social justice topics through their teaching. These challenges are further intensified by the broader socio-political context, including the ongoing refugee crisis and human rights issues, which make it more difficult to incorporate social justice themes into language education (Mutlu Köroğlu, 2024).

However, research adopting this perspective remains relatively scarce. While numerous studies have examined well-being in relation to teachers, pre-service teachers, and learners, particularly its associations with psychological constructs such as burnout, resilience, self-efficacy, and motivation, there has been a lack of comprehensive exploration into teacher well-being through sociopolitical and cultural lens. This gap is particularly evident in research on English as a Foreign Language (EFL) teachers. Consequently, the present study aims to investigate Turkish EFL teachers' well-being and social justice beliefs, as well as if they have a relationship. The present research intended to answer the following research questions:

1. What are the Turkish EFL teachers' levels of well-being?
 - 1.1. Do their levels of well-being change regarding their gender and experience year?
2. What are the Turkish EFL teachers' social justice beliefs?
 - 2.1. Do their social justice beliefs change regarding their gender and experience year?
3. Is there a significant relationship between well-being levels and social justice beliefs of the Turkish EFL teachers?

Methodology

Within the quantitative approach, this research study utilized survey research design. Survey research involves the quantitative or numerical analysis of trends, attitudes, or opinions within a given population by examining a representative sample. This methodological approach encompasses both cross-sectional and longitudinal studies, utilizing questionnaires or structured interviews as primary data collection tools. The fundamental objective of survey research is to generate findings that can be generalized from the sample to the broader population (Creswell, 2013).

Participants

The sample of this research consisted of English language teachers working in Turkey. A combination of convenience sampling and snowball sampling methods was employed to select participants. Convenience sampling was chosen due to ease of access, while snowball sampling allowed researchers to reach additional participants through referrals.

Table 1. *Participants' demographic characteristics*

Variable	Groups	f	%
Gender	Woman	246	62.9
	Man	145	37.1
Age	20-35	224	57.3
	36-45	137	35.0
	46+	30	7.7
Region	Marmara Region	263	67.3
	Other Regions	128	32.7
Institution Type	Public school	262	67.0
	Private school	129	33.0
Total		391	100

Table 1 presents the descriptive statistics of the participants' demographic characteristics. The sample consisted of 391 teachers, with a majority identifying as women (62.9%) and men comprising 37.1% of the participants. Regarding age distribution, the largest group was between 20 and 35 years old (57.3%), followed by the 36–45 age range (35.0%), and a smaller proportion of participants aged 46 and above (7.7%). Geographically, the majority of participants were from the Marmara Region (67.3%), with the remainder distributed across other regions (32.7%). Regarding the institutional affiliation, 67.0% of the participants worked in public schools, while 33.0% were affiliated with private schools. The total number of participants included in the study was 391, representing 100% of the sample. These demographic distributions provide a comprehensive overview of the study population, reflecting a predominantly young, female, and regionally concentrated sample, which is essential for contextualizing the study's findings.

Data Collection Tools

The data is collected using the Teacher Well-Being Scale (Collie et al., 2015) and the Social Issues Advocacy Scale (Nilsson et al., 2011).

The Teacher Well-Being Scale (TWBS)

TWBS developed by Collie et al. (2015) and underwent a comprehensive psychometric evaluation to establish its validity and reliability as an instrument for measuring teachers' work-related well-being across three dimensions: workload well-being, organizational well-being, and student interaction well-being. The validity of the TWBS was assessed through construct validation using confirmatory factor analysis (CFA) and structural equation modeling (SEM). The findings confirmed the factor structure, reliability, and approximate normality of the scale. The three-factor model, accounting for workload-related pressures, organizational factors, and student interactions, demonstrated a good model fit with a root mean square error of approximation (RMSEA) of 0.055 and a comparative fit index (CFI) of 0.94. Additionally, a higher-order factor analysis provided support for an overarching construct of teacher well-being.

The scale's external validity was examined through correlations with teacher stress, job satisfaction, and general well-being. As expected, the results indicated negative correlations with teacher stress and positive correlations with job satisfaction and general well-being, supporting the convergent validity of the TWBS. Furthermore, measurement invariance tests confirmed that the scale functioned consistently across different sociodemographic subgroups, including gender, age, teaching experience, and school level, reinforcing its broad applicability.

The TWBS demonstrated high internal consistency, with Cronbach's alpha reliability coefficients ranging between 0.82 and 0.85 for the three subscales and 0.89 for the overall scale. The factor loadings for individual items ranged from 0.58 to 0.75, further confirming the robustness of the scale's internal structure (Collie et al., 2015).

The Social Issues Advocacy Scale (SIAS)

According to Nilsson et al. (2011) the Social Issues Advocacy Scale (SIAS) underwent rigorous psychometric evaluation to establish its validity and reliability. The validity of the SIAS was assessed through exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis across two independent studies. In the first study with 278 participants, exploratory factor analysis identified a four-factor structure that accounted for 71.4% of the variance, measuring distinct dimensions of social advocacy: political and social advocacy, confronting discrimination, political awareness, and social issue awareness. The second study, conducted with 509 participants, replicated this structure, confirming its robustness.

To establish construct validity, SIAS scores were correlated with measures of political interest, multicultural empathy, and another social advocacy scale. Significant positive correlations provided strong support for the convergent validity of the scale. Additionally, discriminant validity was demonstrated by the absence of significant correlations with self-esteem and life satisfaction, confirming that the scale measures advocacy-related constructs independently from general psychological well-being.

The SIAS demonstrated excellent internal reliability, with theta reliability estimates, analogous to Cronbach's alpha, across two studies. The reliability scores were as follows: for the overall SIAS, 0.93; for political and social advocacy, between 0.93 and 0.94; for political awareness, 0.89; for social issue awareness, between 0.89 and 0.91; and for confronting

discrimination, between 0.89 and 0.91. These results indicate that the scale possesses high internal consistency, confirming its reliability as a measurement tool for social advocacy behaviors and attitudes.

The strong evidence for construct validity, discriminant validity, and internal reliability suggests that the scale is a valuable tool for research and practical applications in social justice advocacy (Nilsson et al., 2011).

Data Collection Procedure

The data were collected through online survey platforms, enabling access to participants from various cities in Turkey. The data collection procedure followed these steps:

1. Participants were contacted via e-mail and/or phone.
2. Information regarding the research project was shared with them.
3. Consent forms were obtained digitally.
4. The survey was distributed online, and responses were collected electronically.

Data Analysis

The collected data were analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Initially, descriptive statistics such as frequencies, means, and standard deviations were calculated. Cronbach's alpha values were calculated for the overall scale and its subdimensions, and all were found to be reliable. Subsequently, the Kolmogorov-Smirnov test was conducted to assess normality, and significance values below .001 were obtained for the overall scale and all subdimensions. Therefore, it was concluded that the scales did not exhibit a normal distribution.

Since the assumption of normality was not met, non-parametric tests were employed in the analyses. For variables with two categories, such as gender, region, and type of institution, the Mann-Whitney U test was used. For variables with three or more categories, such as age and experience, the Kruskal-Wallis test was applied. Relationships between variables were examined using Spearman's rank correlation coefficient. A significance level of $p < .05$ was considered for all statistical analyses.

Findings

Research Question 1: What are the Turkish EFL teachers' levels of well-being?

According to the descriptive analysis of the data, it is seen that participants reported moderate levels of work-related well-being. The overall *Teacher Well-Being Scale (TWBS)* total score had a mean of $M=73.70$ ($SD=17.93$), indicating a generally positive perception of well-being among teachers in this sample. The details of the analysis in terms of the subdimensions of the scale are presented in the following table.

Table 2. Descriptive statistics for TWBS and subdimensions

Subdimensions	$\bar{x}$	SD	SE	Min	Max
Teacher Well-Being Total	73.70	17.93	0.94	35.00	110.00
Workload Well-Being	25.04	7.17	0.37	9.00	42.00
Organizational Well-Being	29.01	7.82	0.40	13.00	42.00
Student Interaction Well-Being	20.25	5.01	0.25	10.00	28.00

Among the subdimensions, *Organizational Well-Being* reported the highest mean score ($M=29.01$, $SD=7.82$), suggesting teachers experience relatively strong institutional support and satisfaction in their professional environments. *Workload Well-Being* had a lower mean score ($M=25.04$, $SD=7.17$), reflecting more mixed feelings about workload demands and manageability. *Student Interaction Well-Being* showed a moderately high mean score ($M=20.25$, $SD=5.01$), indicating generally positive teacher-student relational experiences.

Research Question 1.1: Do their levels of well-being change regarding the variables?

Considering gender differences, some differences are observed among the subdimensions of the scale, namely *Workload Wellbeing* and *Organizational Wellbeing*. Table 3 presents the results of the Mann-Whitney U tests comparing teachers' scores on the *Teacher Well-Being Scale (TWBS)* and its subdimensions by gender.

Table 3. Mann-Whitney U test results for scale scores by gender

Scores	Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
TWBS Total	Woman	234	198.49	46446.50	11936.5	-3.61	<.001
	Man	132	156.93	20714.50			
Workload Wellbeing	Woman	234	203.74	47674.50	10708.5	-4.89	<.001
	Man	132	147.63	19486.50			
Organizational Wellbeing	Woman	246	206.97	50915.50	15135.5	-2.51	.012
	Man	145	177.38	25720.50			
Student Interaction Wellbeing	Woman	246	191.13	47018.50	16637.5	-1.11	.266
	Man	145	204.26	29617.50			

The results indicate that female teachers reported significantly higher mean ranks than male teachers in the overall TWBS scores ($U=11,936.5$, $p<.001$). Similarly, significant gender differences were found in the Workload Well-Being subdimension ($U=10,708.5$, $p<.001$) and Organizational Well-Being subdimension ($U=15,135.5$, $p=.012$), with female teachers scoring higher in both. These findings suggest that female teachers experience greater well-being related to workload and organizational factors compared to their male counterparts.

However, no significant gender difference was observed in the Student Interaction Well-Being subdimension ($p=.266$), indicating that female and male teachers report comparable levels of well-being in relation to student interactions.

Besides gender differences, regional differences are also considered analysing the data. The participants were divided into two groups, teachers who work in the Marmara region and teachers who work in other regions, to see if there is any significant difference. Table 4 presents the results of the Mann-Whitney U tests comparing Teacher Well-Being Scale (TWBS) scores and subdimensions based on region.

Table 4. Mann-Whitney U test results for teacher well-being scores by region

Scores	Region	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
TWBS Total	Marmara Region	257	189.07	48590.50	12575.50	-1.55	.122
	Other Regions	109	170.37	18570.50			
Workload Wellbeing	Marmara Region	257	190.13	48864.00	12302.00	-1.85	.065
	Other Regions	109	167.86	18297.00			
Organizational Wellbeing	Marmara Region	263	201.76	53064.00	15316.00	-1.45	.148
	Other Regions	128	184.16	23572.00			
Student Interaction Wellbeing	Marmara Region	263	197.23	51871.00	16509.00	-0.31	.757
	Other Regions	128	193.48	24765.00			

Although teachers from the Marmara Region had higher mean ranks across all TWBS scores, total well-being (Mean Rank = 189.07 vs. 170.37), workload well-being (190.13 vs. 167.86), organizational well-being (201.76 vs. 184.16), and student interaction well-being (197.23 vs. 193.48), none of these differences reached statistical significance. Specifically, the total TWBS score showed no significant difference between regions ($U=12,575.5$, $p=.122$). Similarly, workload well-being ($U=12,302.0$, $p=.065$), organizational well-being ($U=15,316.0$, $p=.148$), and student interaction well-being ($U=16,509.0$, $p=.757$) subdimensions did not differ significantly by region.

Besides, types of institutions of the working teachers are also taken into account. To see if there is a significant difference between the level of wellbeing of teachers who work in public schools and private schools, Mann-Whitney U test is employed. The details are presented in the following table.

Table 5. *Mann-Whitney U test results for teacher well-being scores by the types of institution*

Scores	Institution Type	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Total	Public school	237	176.15	41748.50	13545.50	-1.80	.072
	Private school	129	197.00	25412.50			
Workload Wellbeing	Public school	237	191.22	45320.00	13456.00	-1.90	.057
	Private school	129	169.31	21841.00			
Organizational Wellbeing	Public school	262	188.78	49461.00	15008.00	-1.80	.071
	Private school	129	210.66	27175.00			
Student Interaction Wellbeing	Public school	262	184.67	48383.00	13930.00	-2.83	.005
	Private school	129	219.02	28253.00			

According to the test results, no statistically significant differences were found in the total teacher well-being scores ($U=13545.50$, $p=.072$), workload wellbeing ($U=13456.00$, $p=.057$), or organizational wellbeing ($U=15008.00$, $p = .071$) between teachers working in public and private schools, although these differences approached significance. However, a significant difference emerged in the student interaction wellbeing subdimension ($U=13930.00$, $p=.005$), where teachers working in private schools reported significantly higher scores than those in public schools.

Lastly, the age groups of teachers are considered as a variable within the analysis. Teachers are divided into three groups, teachers who are between 20-35 years, 36-45 years, and above 46 years. Table 6 presents the results of the Kruskal-Wallis H test examining differences in Teacher Wellbeing Scale (TWBS) scores across three age groups (20-35, 36-45, 46+ years).

Table 6. *Kruskal-Wallis H test results for teacher well-being scores by age groups*

Subdimensi ons	Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	H	df	p
TWBS Total	20-35	205	175.54	35939.7	21.63	2	< .001
	36-45	131	176.26	23101.1			
	46 +	30	269.50	8085.0			
Workload Wellbeing	20-35	205	164.03	33625.2	39.48	2	< .001
	36-45	131	188.99	24758.7			
	46 +	30	292.60	8778.0			
Organization al Wellbeing	20-35	224	191.27	42830.1	23.82	2	< .001
	36-45	137	182.80	25033.6			
	46 +	30	291.60	8748.0			
Student Interaction Wellbeing	20-35	224	194.36	43538.6	2.91	2	.233
	36-45	137	191.37	26212.7			
	46 +	30	229.40	6882.0			

Significant differences were found in the total TWBS scores ($\chi^2(2) = 21.626$, $p < .001$), as well as in the workload wellbeing ($\chi^2(2) = 39.484$, $p < .001$) and organizational wellbeing subdimensions ($\chi^2(2) = 23.818$, $p < .001$). Participants aged 46 and above had the highest mean ranks across these scales, indicating greater wellbeing in these areas compared to younger groups. No significant difference was observed for the student interaction wellbeing subdimension ($\chi^2(2) = 2.912$, $p = .233$), suggesting similar perceptions across age groups in this domain.

Research Question 2: What are the Turkish EFL teachers' social justice advocacy levels?

In order to see the participants' social justice advocacy levels, descriptive statistics were employed. The following table presents the details of the analysis in regards to each subdimension of the scale.

Table 7. *Descriptive statistics for SIAS and subdimensions*

Subdimensions	$\bar{x}$	SD	SE	Min	Max
Social Issues Advocacy Total	70.57	13.86	0.71	39.00	105.00
Political and Social Advocacy	21.44	7.23	0.37	8.00	40.00
Political Awareness	21.09	4.94	0.25	8.00	30.00
Social Issue Awareness	16.61	3.34	0.17	8.00	20.00
Confronting Discrimination	11.02	3.06	0.16	3.00	15.00

As shown in Table 7, participants reported moderate to high levels of social advocacy engagement. The overall *Social Issues Advocacy Scale (SIAS)* total score had a mean of $M=70.57$ ($SD=13.86$), reflecting a generally positive inclination toward advocacy-related attitudes and behaviors among early childhood educators. Within the subdimensions, *Political and Social Advocacy* had a mean of $M=21.44$ ($SD=7.23$), indicating moderate levels of proactive involvement in advocacy activities. *Political Awareness* scores were slightly lower ($M=21.09$, $SD=4.94$), while *Social Issue Awareness* demonstrated relatively high scores ($M=16.61$, $SD=3.34$), suggesting educators are attentive to social challenges, though their direct political engagement may vary. Notably, *Confronting Discrimination* reported a mean of $M=11.02$ ($SD=3.06$), signaling a commendable level of willingness to actively oppose discriminatory practices, a crucial component in fostering equitable learning environments.

Research Question 2.1: Do their social justice advocacy levels change regarding the variables?

To assess whether the participants' level of social justice advocacy changes according to different variables, namely gender, regional differences, institution types, and age, Mann-Whitney U tests and Kruskal-Wallis Test were employed. The following table presents the details of the Mann-Whitney U test findings in terms of gender.

Tablo 8. *Mann-Whitney U test results for SIAS scores by gender*

Scores	Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
SIAS Total	Woman	246	197.47	48,577.00	14,276.00	-1.94	.053
	Man	132	174.65	23,054.00			
Political & Social Advocacy	Woman	246	198.31	48,784.00	17,267.00	-0.53	.598
	Man	145	192.08	27,852.00			
Political Awareness	Woman	246	210.02	51,666.00	11,187.00	-5.00	<.001
	Man	132	151.25	19,965.00			
Social Issue Awareness	Woman	246	197.14	48,496.00	17,555.00	-0.27	.789
	Man	145	194.07	28,140.00			
Confronting Discrimination	Woman	246	197.44	48,569.50	17,481.50	-0.33	.738
	Man	145	193.56	28,066.50			

Table 8 presents the Mann-Whitney U test results examining differences in Social Issue Awareness Scale (SIAS) scores by gender. The analysis revealed no statistically significant differences between women and men in the overall SIAS total scores ($U=14,276.00$, $p=.053$), political and social advocacy ($U=17,267.00$, $p=.598$), social issue awareness ($U=17,555.00$, $p=.789$), and confronting discrimination subdimensions ($U=17,481.50$, $p=.738$). However, a significant difference emerged in the political awareness subdimension ($U=11,187.00$, $p<.001$), with women demonstrating higher mean ranks compared to men. This suggests that women may report greater political awareness related to social issues than their male counterparts.

Table 9 displays the Mann-Whitney U test results comparing Social Issue Awareness Scale (SIAS) scores between participants from the Marmara Region and other regions.

Tablo 9. *Mann-Whitney U test results comparing SIAS scores by region*

Subdimensions	Region	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
SIAS Total	Marmara Region	250	203.22	50804.50	12570.50	-3.41	.001
	Other Regions	128	162.71	20826.50			
Political & Social Advocacy	Marmara Region	263	208.06	54719.50	13660.50	-3.03	.002
	Other Regions	128	171.22	21916.50			
Political Awareness	Marmara Region	250	202.08	50519.50	12855.50	-3.14	.002
	Other Regions	128	164.93	21111.50			
Social Issue Awareness	Marmara Region	263	202.30	53205.50	15174.50	-1.63	.102
	Other Regions	128	183.05	23430.50			
Confronting Discrimination	Marmara Region	263	206.02	54182.00	14198.00	-2.57	.010
	Other Regions	128	175.42	22454.00			

According to the test results, significant differences were found in the SIAS total score ($U=12,570.50$, $p=.001$), political and social advocacy ($U=13,660.50$, $p=.002$), political awareness ($U=12,855.50$, $p=.002$), and confronting discrimination subdimension ($U=14,198.00$, $p=.010$), with participants from the Marmara Region showing higher mean ranks in these areas. No statistically significant difference was observed in the social issue awareness subdimension ($p=.102$). These results suggest that educators in the Marmara Region may have greater engagement or awareness in several aspects of social issues compared to those from other regions, potentially

reflecting regional variations in socio-political exposure or educational experiences.

Table 10 presents the Mann-Whitney U test results comparing participants' scores on the Social Issue Awareness Scale (SIAS) and its subdimensions by institution type (public vs. private schools).

Table 10. *Mann-Whitney U test results comparing SIAS Scores by institution type*

Scores	Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
SIAS Total	Public school	262	151.26	39629.00	5176.00	-10.238	<.001
	Private school	116	275.88	32002.00			
Political and Social Advocacy	Public school	262	180.80	47368.50	12915.50	-3.804	<.001
	Private school	129	226.88	29267.50			
Political Awareness	Public school	262	151.43	39675.00	5222.00	-10.216	<.001
	Private school	116	275.48	31956.00			
Social Issue Awareness	Public school	262	171.33	44889.00	10436.00	-6.360	<.001
	Private school	129	246.10	31747.00			
Confronting Discrimination	Public school	262	164.30	43046.50	8593.50	-8.079	<.001
	Private school	129	260.38	33589.50			

The results indicate statistically significant differences across all scales and subdimensions ($p < .001$). Specifically, educators working in private schools exhibited significantly higher mean ranks in total SIAS scores and all subdimensions, political and social advocacy, political awareness, social

issue awareness, and confronting discrimination, compared to those in public schools. Lastly, the following table presents the Kruskal-Wallis H test results examining whether participants' social issues advocacy (SIAS) scores differ significantly according to their age groups.

Table 11. *Kruskal-Wallis test results for SIAS scores by age group*

Scores	Groups	N	Mean Rank	H	df	p	Pairwise Comparison
SIAS Total	20-35	224	207.19	37.76	2	< .001	3 > 1 > 2
	36-45	124	142.88				
	46+	30	250.10				
Political and Social Advocacy	20-35	224	223.47	66.29	2	< .001	3 > 1 > 2
	36-45	137	134.99				
	46+	30	269.50				
Political Awareness	20-35	224	216.30	54.68	2	< .001	3 > 1 > 2
	36-45	124	130.57				
	46+	30	233.00				
Social Issue Awareness	20-35	224	208.76	10.26	2	.006	3 > 1 = 2
	36-45	137	171.90				
	46+	30	210.80				
Confronting Discrimination	20-35	224	195.37	7.22	2	.027	3 > 1 = 2
	36-45	137	186.10				
	46+	30	245.90				

Seeing the results of the analysis, a significant difference was found in the overall SIAS scores ($\chi^2=37.76$, $p < .001$). Teachers aged 46 and above had the highest mean ranks, followed by those aged 20-35, while those in the 36-45 age group reported the lowest scores. A similar pattern was observed in the *Political and Social Advocacy* subdimension ($\chi^2=66.29$, $p < .001$) and the *Political Awareness* subdimension ($\chi^2=54.68$, $p < .001$), where older teachers (46+) consistently scored higher than younger groups. In the *Social Issue*

Awareness subdimension ($\chi^2=10.26$, $p=.006$), participants aged 46+ again had the highest scores, followed closely by those aged 20–35, with the 36–45 age group scoring lower. Similarly, a significant difference was found in the *Confronting Discrimination* subdimension ($\chi^2=7.22$, $p=.027$), where the 46+ group exhibited significantly higher advocacy tendencies compared to other age groups.

Research Question 3: Is there a significant relationship between well-being levels and social justice advocacy levels of the Turkish EFL teachers?

In order to see whether there is a significant difference between the levels of well-being and social justice advocacy of the participants, Spearman correlation analysis was employed. The results of the Spearman correlation analysis examining the relationships among the subdimensions of the Teacher Well-Being Scale (TWBS) and the Social Issue Awareness Scale (SIAS) are presented in Table 12.

Table 12.

Spearman correlation test results for the relationships among the TWBS and SIAS scales

Variables	TWBS Total	Workload Well Being	Organizational Well Being	Student Interaction Well Being
SIAS Total	.147**	.084	.064	.144**
Political and Social Advocacy	.193**	.178**	.123*	.132**
Political Awareness	.138**	.066	.027	.060
Social Issue Awareness	.111*	.039	.002	.280**
Confronting Discrimination	.110*	.060	.119*	.124*

Strong positive correlations were found among the TWBS subscales, with correlation coefficients ranging from .555 to .926 (all $p < .01$), indicating

consistent associations between workload wellbeing, organizational wellbeing, and student interaction wellbeing. TWBS total scores showed low but statistically significant positive correlations with SIAS total scores ($r=.147$, $p<.01$) and its subdimensions, including political and social advocacy ($r=.193$, $p<.01$), political awareness ($r=.138$, $p<.01$), social issue awareness ($r=.111$, $p<.05$), and confronting discrimination ($r=.110$, $p<.05$). Similarly, SIAS total scores were strongly correlated with its subdimensions (ranging from .544 to .845, all $p<.01$), reflecting the coherent construct of social issue awareness.

Discussion

The findings of this study reveal that Turkish EFL teachers reported moderate overall levels of well-being, with the highest scores in organizational well-being and the lowest in workload well-being. Significant gender differences emerged, with female teachers reporting higher well-being in workload and organizational domains. Teachers over the age of 46 exhibited higher well-being and stronger social justice advocacy, particularly in political awareness and confronting discrimination, suggesting age and experience as potential protective factors. Additionally, private school teachers reported significantly higher student interaction well-being and social justice advocacy across all dimensions, possibly reflecting contextual advantages such as institutional support or autonomy. Regionally, teachers in the Marmara Region demonstrated greater social justice advocacy, particularly in political engagement. While a statistically significant but weak positive correlation was found between well-being and social justice beliefs, the study highlights a gap between belief and action, suggesting that contextual and systemic barriers such as burnout, policy constraints, and limited pedagogical training may hinder teachers' ability to enact social justice principles, thereby attenuating the impact of these beliefs on overall well-being.

Recent scholarship in education increasingly underscores the importance of teachers' psychological well-being, recognizing its impact on both professional development and student outcomes such as emotional health, motivation, and academic performance (Kidger et al., 2016). While traditionally focused on negative states like stress and burnout, educational psychology has shifted under the influence of positive psychology toward cultivating strengths, resilience, and meaningful emotional experiences,

aiming not merely to prevent distress but to foster flourishing (Li, 2025). Simultaneously, social justice has become a central concern in educational discourse, positioning teaching as a moral and political act that extends beyond content delivery. This perspective calls for critical engagement with structural inequalities and the development of students' capacity for democratic participation and transformative action (Enterline et al., 2008).

Importantly, well-being should not be viewed as solely individual or psychological. Dominant frameworks often overlook the socio-cultural conditions that shape lived experiences. A more comprehensive understanding places well-being at the intersection of personal and structural factors, necessitating an analysis that includes both micro-level experiences and macro-level sociopolitical dynamics (Mercer & Gregersen, 2023). In the Turkish EFL context, this integrated approach is particularly salient. Teachers operate diverse classroom demographics and face pressures from both global pedagogical standards and local cultural expectations (Tas & Tuyan, 2023). The presence of large refugee populations and ongoing sociopolitical tensions, including human rights issues, further complicate the professional landscape, directly impacting teacher well-being and their engagement with social justice (Şenbayrak & Ortaçtepe, 2024).

The observation that Workload Well-Being had a lower mean score compared to Organizational and Student Interaction Well-Being is particularly noteworthy. This finding aligns strongly with existing literature on teacher burnout in Turkey, which consistently identifies heavy workload as a primary factor contributing to stress and diminished well-being among EFL teachers (Seis, 2023). This suggests that while teachers may derive satisfaction from their interactions with students and perceive some level of institutional support, the inherent demands and manageability of their workload remain a significant source of pressure. This pressure, if unaddressed, can limit overall well-being and contribute to the moderate levels observed.

The socio-ecological model of well-being offers a valuable framework for understanding the demographic and institutional variations observed. This model emphasizes that well-being is not merely a psychological phenomenon but is shaped by the dynamic interplay of individual, school or home, community, and national-level influences (Durrani & Makhmetova, 2025). For example, the finding that female teachers reported

significantly higher well-being in relation to workload and organizational factors compared to their male counterparts can be analyzed through Level 1 (Individual) factors, such as differences in coping mechanisms, social support systems, or role perceptions. While some studies support similar outcomes (Chen et al., 2025), this result contrasts with other research that indicates female teachers often experience greater emotional exhaustion (Mousavy & Nimehchisalem, 2014; Njuguna et al., 2022).

The complex patterns observed in well-being and social justice advocacy across age groups further support the multi-layered influences on teachers. Older teachers in their late 40s consistently showed higher mean ranks in overall well-being, workload well-being, and organizational well-being, as well as in most social justice advocacy dimensions. This might suggest that experienced teachers have developed more effective coping mechanisms, greater resilience, or have achieved a stronger sense of accomplishment and meaning in their careers, aligning with the PERMA model's emphasis on these elements. Yet, some studies in the existing literature shows that older teachers who are in their 40s experience significantly higher levels of burnout (Mousavy & Nimehchisalem, 2014) and emotional exhaustion (Njuguna et al., 2022) compared to younger teachers. Besides, the finding from Mutlu Köroğlu (2024) also shows that teachers with over 20 years of experience showed *lower* agency for social justice compared to those with 11-19 years of experience, potentially due to burnout, adds an important nuance. This suggests that while general well-being may improve with age, prolonged exposure to stressors can eventually diminish the capacity for active engagement in social justice. Still, even though the literature shows various findings, there are also studies that show gender and age do not have an effect on teacher wellbeing (Chu & Liu, 2022; Erden et al., 2023), which might suggest that teacher wellbeing is a context-sensitive notion and its contributors might change accordingly.

Likewise, the notably higher levels of student interaction well-being reported by teachers in private schools, as compared to those in public schools, can be interpreted through Level 2 (Contextual) factors. These may include variations in school infrastructure, availability of resources, student population characteristics, or institutional culture, elements that could contribute to more supportive and positive teacher-student relationships within private school environments (Durrani & Makhmetova, 2025). The higher social justice advocacy levels among private school teachers across

all SIAS dimensions also aligns with this, potentially indicating different institutional philosophies or greater autonomy in addressing social issues in private educational contexts. Besides, the literature also supports the finding that teachers who are women and younger show significantly higher social justice beliefs (Koutsovasili et al., 2024).

The present study found a low but statistically significant positive correlation between overall well-being and social justice beliefs. This relationship, while present, is not strong. When considered alongside Mutlu Köroğlu's (2024) finding of a weak positive correlation between social justice beliefs and *agency*, such as the ability to translate beliefs into concrete action, among Turkish EFL teachers, a more nuanced picture emerges. This suggests that although teachers may espouse positive beliefs about social justice, these beliefs, while only weakly associated with their well-being, may not consistently translate into meaningful action. This gap indicates the possible influence of systemic or contextual factors that either mediate or moderate the relationship between beliefs and practices. External constraints, such as government policies or prevailing community attitudes, may restrict how social justice values are expressed, limiting the impact of personal convictions. Additionally, high levels of burnout, particularly among more experienced educators, may reduce their capacity or motivation to incorporate social justice principles into everyday teaching (Mutlu Köroğlu, 2024). When teachers encounter substantial obstacles to acting on their social justice commitments, the resulting dissonance between belief and practice may hinder a stronger, positive connection to their overall well-being.

The incorporation of critical pedagogy offers both a philosophical foundation and a practical approach for understanding the importance of nurturing EFL teachers' social justice beliefs as a means of driving systemic educational change. Rooted in the development of "critical consciousness," critical pedagogy positions teaching as a political and transformative act oriented toward fostering a more equitable society (Billings, 2024). From this perspective, teachers are not passive conveyors of content but active agents of social transformation. Nevertheless, the evident gap between teachers' social justice beliefs and their capacity to act on them highlights persistent structural challenges. While certain initiatives have effectively heightened awareness and inspired a "promise for taking action" among Turkish EFL teachers (Akayoglu et al., 2022), various contextual obstacles continue to restrict the actualization of such agency. Key among these are

limitations in pedagogical knowledge and expertise regarding social justice instruction, compounded by the complexities of Turkey's socio-political climate (Şenbayrak & Ortaçtepe, 2024). Engaging with issues of injustice often leads to significant shifts in teachers' professional identities, prompting them to reassess their roles and instructional approaches. However, reintegrating these transformed identities into prevailing institutional and societal frameworks, especially when such frameworks are aligned with dominant norms or economic interests, presents substantial difficulties (Capofreddi & Holst, 2024).

In summary, the findings highlight that while Turkish EFL teachers generally possess positive social justice beliefs and moderate well-being, the relationship between these constructs is nuanced. The moderate well-being levels, particularly concerning workload, align with documented burnout issues. The observed demographic and institutional differences in both well-being and social justice advocacy underscore the importance of a socio-ecological perspective. Moreover, the weak correlation between well-being and social justice beliefs, coupled with the noted belief-agency gap, suggests that contextual factors within the Turkish educational system may impede the full expression of social justice values, potentially impacting teachers' overall well-being.

Conclusion, Implications, and Limitations

This study provides a comprehensive analysis of the well-being and social justice beliefs among Turkish EFL teachers, integrating diverse theoretical frameworks and empirical evidence. The findings indicate that Turkish EFL teachers experience moderate levels of well-being, with workload presenting a notable area of concern consistent with broader burnout trends in the Turkish educational system. They also demonstrate moderate to high levels of social justice advocacy, particularly in social issue awareness. Demographic factors such as gender, institution type, and age significantly influence both well-being and social justice advocacy, underscoring the importance of context-specific interventions. Crucially, a weak but statistically significant positive correlation exists between overall well-being and social justice beliefs, suggesting a complex interplay where contextual inhibitors may prevent a stronger relationship and the full translation of beliefs into actionable agency.

Based on these conclusions, there are some recommendations to put forth for policymakers, school administrators, and teacher training

programs. First and foremost, given the consistently lower scores in workload well-being and the pervasive issue of burnout among Turkish EFL teachers, policymakers and administrators must implement systemic changes to manage workload effectively. This could involve reviewing teaching hours, reducing administrative burdens, and providing adequate resources. Besides, building on the relatively higher scores in organizational well-being, efforts should focus on strengthening institutional support mechanisms, promoting positive collegial relationships, and ensuring transparent and fair management practices. Professional development programs should also integrate training in self-care practices, mindfulness, emotional regulation, and coping strategies to enhance individual resilience against stressors. In order to cultivate and support social justice advocacy, the lack of knowledge and expertise in teaching social justice topics among Turkish EFL teachers should be acknowledged and pre-service and in-service teacher training programs should formally integrate comprehensive coursework and practical experiences related to social justice education, critical pedagogy, and transformative learning. Also, the fact that positive social justice beliefs do not automatically translate into action should be recognized and teacher training should focus on developing teachers' agency for social justice, providing strategies and support for navigating institutional and societal barriers that may inhibit their ability to challenge inequalities. In addition, it should be recognized that regional differences and institution types influence both well-being and social justice advocacy. Policies and interventions should be tailored to address the specific challenges and opportunities within diverse educational settings across Turkey.

Future research should aim to explore the mediating and moderating factors that influence the relationship between teacher well-being and social justice beliefs and conduct qualitative studies to gain a deeper understanding of the lived experiences of Turkish EFL teachers concerning well-being and social justice, exploring the specific challenges they face in translating beliefs into action. Future research also should aim to investigate the long-term impact of social justice education initiatives on teacher agency and their sustained engagement in promoting equity within their classrooms and communities.

Despite the contributions of this study, several limitations must be acknowledged. First, the use of self-reported survey data may introduce social desirability bias, particularly on sensitive topics such as social justice.

Second, the cross-sectional design limits causal interpretations of the observed relationships. Third, while the sample size was substantial, it may not fully capture the diversity of EFL teaching contexts across Turkey, particularly in underrepresented or rural regions. Additionally, the study did not include qualitative data that could provide deeper insight into the belief–agency gap and lived experiences behind teachers’ responses. All in all, by adopting a holistic and context-sensitive approach, educational stakeholders can better support the well-being of Turkish EFL teachers and empower them to become more effective agents of social justice, ultimately contributing to a more equitable and flourishing educational landscape.

References

- Akayoglu, S., Üzümlü, B., & Yazan, B. (2022). Supporting teachers’ engagement in pedagogies of social justice (STEPS): Collaborative project between five universities in Turkey and the USA. *Focus on ELT Journal*, 4(1), 7–27.
- Bell, L. A., Adams, M., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Capofreddi, P., & Holst, J. D. (2024). *Transformative learning in social justice education*. Routledge.
- Chen, Y., Zhang, W., & Sandoval-Hernandez, A. (2025). The effects of gender, age, and region on rural teachers’ professional honor: An empirical analysis of survey data from seven provinces in China. *Frontiers in Education*, 10, Article 14.
- Chu, W., & Liu, H. (2022). A mixed-methods study on senior high school EFL teacher resilience in China. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 865599.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Derakhshan, A. (2022). Revisiting research on positive psychology in second and foreign language education: Trends and directions. *Language Related Research*, 13(5), 1–43.
- Durrani, N., & Makhmetova, Z. (2025). A multi-layered socio-ecological framework for investigating teacher well-being. [Yayımlanacak dergi bilgisi belirtilmemiş].

- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. H., & Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The New Educator*, 4(4), 267-290.
- Erden, A., Erden, H., & Aytaç, T. (2023). Teachers' well-being levels by gender and marital status: A meta-analysis study. *Asian Journal of Instruction*, 11(1, International Positive Schools & Well-Being Congress Special Issue), 38-60.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Guyton, E. (2000). Social justice in teacher education. *The Educational Forum*, 64(2), 108-114.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., et al. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.
- Koutsovasili, M., Katsora, K., & Kaprinis, S. (2024). Teachers' perceptions of social justice in education and self-efficacy on implementation of inclusive practices. *European Journal of Special Education Research*, 10(8).
- Kyrikaki, E. (2023). Wellbeing strategies for women educators: A resilience-centered framework to empower teachers and students. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 3(3), 7-20.
- Li, H. (2025, May). Students' wellbeing in positive higher education: Conceptual frameworks and influencing factors. *Frontiers in Education*, 10, Article 1607364.
- Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotions perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 469-496.
- Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 27(5), 1054-1077.
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2023). Transformative positive psychology in the acquisition of additional languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16. <https://doi.org/xxxx>
- Mousavy, S., & Nimehchisalem, V. (2014). Contribution of gender, marital status, and age to English language teachers' burnout. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 39-47.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104-115.
- Njuguna, C. N., Odiemo, L. O., & Wango, G. M. (2022). Teachers' emotional well-being: The role of demographic variables in mediating workload and

- emotional exhaustion. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 2(9), 454-463.
- Nilsson, J. E., Marszalek, J. M., Linnemeyer, R. M., Bahner, A. D., & Misialek, L. H. (2011). Development and assessment of the social issues advocacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 258-275.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The EMPATHICS vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10-87). Multilingual Matters.
- Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational & Child Psychology*, 32(1), 21-30.
- Seis, Z. (2023). The challenges EFL teachers face in Turkey: Burnout. *Futurity Education*, 3(2), 227-250.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Şenbayrak, M., & Ortaçtepe Hart, D. (2024). Exploring social justice dialogues in EFL conversation clubs: Discursive moves and affordances. *Language, Culture and Curriculum*, 37(3), 327-342.
- Taş, B. T., & Tuyan, S. E. (2023). The interplay of Turkish EFL teachers' academic optimism, psychological well-being, and self-efficacy. *Asian Journal of Education and Training*, 9(3), 81-87.

Fantastik kurgu inceleme teorisi bağlamında Aslı Der'in eserleri

*Esmâ Dumanlı Kadızade**

Ezel Türkmenoğlu†

Giriş

Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlükte fantastiği, “Gerçekte var olmayan, gerçek olmayan, düş ürünü fantastik hikâyeler; 19. yüzyıldan başlayarak Fransa’da gelişen bir edebi tür” (TDK, 2005) olarak tanımlar. Dilbilimci Todorov göre, “Fantastik, kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğaüstü bir olay karşısında yaşadığı kararsızlıktır. Fantastik kavramı böylece gerçek ve düşsel olana göre tanımlanır.” (Todorov, 2004: 31). Fantastik kavramı Dilidüzgün’e (2012: 607) göre ise “Neden sonuç ilişkisine bağlı fizik dünyanın kuralları içinde gerçekleşmesi olanaksız olanın gerçekleşiyormuş gibi gösterilmesiyle ilgilidir. Fransız yazar Th. Gautier’ye göre fantastik olan şey bir nedeni olmayan, açıklanamayan şeydir. Nouveau Larousse Illustre fantastik sözcüğünün Latince aynı anlamı taşıyan *fantasticus*’tan geldiğini ve gerçek olmayan, kuruntularla ilgili, düşsel anlamlarını içerdiğini yazar. (Ertem, 2006: 11).

Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi‡ Türk ve Dünya edebiyatında fantastik eserlerin sistematik olarak çözümlenebilmesi için

* Prof. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, esmakadizade@mersin.edu.tr ORCID: 0000-0002-6882-6234.

† Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ezelkrkmztr@hotmail.com

‡Makaleler: Dumanlı Kadızade, E. & Sakar, C. (2018). Angela Sommer-Bodenburg'un Küçük Vampir Serisinde Yer Alan Fantastik Öğeler. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 623-639., Dumanlı Kadızade, E. & Esmer, R. (2019). *Mavisel Yener'in "Çılgınlar Sınıfı" Seri Romanlarında Fantastik Kurgu*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 89., Dumanlı Kadızade, E. & Efe, Z. (2022). *Michael Ende'nin "Momo" Adlı Eserinde Fantastik Kurgunun İncelenmesi*. *Turkish Studies Language and Literature*.

yapılandırılmıştır. Türe özgü kuramsal çerçeve çizmek adına önem taşımaktadır. Dumanlı Kadızade, 2018'den itibaren teori çalışmalarını alandaki bilim insanlarıyla sürdürerek çeşitli makalelerde ve danışmanlığını yaptığı tezlerle teoriyi geliştirmiş, bilhassa dünyaca ünlü klasik eserlerde uygulamıştır. Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi (Dumanlı Kadızade, 2025) fantastik türü “kişiler, uzam (zaman ve mekân), tılsımlı nesneler, yolculuk, düş, kararsızlık, kaçış ve uzaklaşma” kodları üzerinden incelemeyi salık verirken bu bağlamda kurgunun hem derin yapısını hem de yüzeysel yapısını inceleme fırsatı sunar. Belirtilen kodlardan kişiler kodu, iyi- kötü, fantastik ve fantastik olmayan kahramanlar olarak ayrılır. Kurgunun en temel ögesidir. Çatışma unsurları ve olay örgüsünün ilerlemesi bu kod aracılığıyla gerçekleşir.

Fantastik metinlerde diğer kod olan kaçış ve uzaklaşma kahramanın reel ve irreel dünyada çözemediği problemlerde önemli bir görev üstlenir. Kahraman karşısına çıkan sorunların üstesinden gelemeyeceğini düşünüp çözümü kaçmakta arar. Bu kaçış yolculuk kodunu da peşinden getirir. Fantastik kurguda yolculuk, kahramanın değişiminde merkezi oluşturur. Kahraman çoğu kez reel evrenden irreel evrene geçişinin ardından yaptığı yolculuklarla sorunlarına çözüm bulmaya çalışır. Bu yolculuklar reel ve irreel dünya arasında olabileceği gibi kahramanın kendi içine yaptığı bir

Kitap bölümleri: Dumanlı Kadızade, E. & Bulut, E. G. (2021). Ahmet Buke'nin Gökçe'nin Yolu Adlı Eserinin Fantastik Kurgu Açısından İncelenmesi. A. Oktay. (Ed.). Edebiyattan Pencereleler (İlk Baskı) İçinde (S. 129-166). IKSAD Publishing House, Ankara., Dumanlı Kadızade, E. Kocaoglu Mehmet (2021). Roald Dahl'ın “Charlie'nin Büyük Cam Asansörü” Adlı Eserinin Fantastik Kurgu Açısından İncelenmesi. A. Oktay. (Ed.). Edebiyattan Pencereleler (İlk Baskı) İçinde (S. 129-166). IKSAD Publishing House, Ankara. Yayımlanmamış tezler: Mehmet Kocaoglu (2023) Çocuk Edebiyatında Fantastik: Roald Dahl Örneği, (Danışman: Prof.Dr.Esma Dumanlı Kadızade) Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin., Mehmet Kavas (2023) Çocuk Edebiyatında Fantastik Tür: Valerie Thomas ve Fatih Erdoğan Üzerine Bir Karşılaştırma, (Danışman: Prof. Dr.Esma Dumanlı Kadızade) Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin. Gizem Emine Bulut (2023) Çocuk Edebiyatında Fantastik Kurgu İncelemeleri: Harry Potter Örneği, (Danışman: Prof.Dr.Esma Dumanlı Kadızade), Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin. Tatlı, Y. (2025). *Çocuk ve gençlik edebiyatında fantastik kurgu incelemesi: Tolkien'in Yüzük Kardeşliği örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

yolculuk da olabilir. Yolculuk sırasında kahramanın karşısına çıkan tılsımlı nesneler çıkar. Kahramanın sorunların üstesinden gelmesinde ona yardımcı olan tılsımlı nesneler; ayakkabı, kutu, yüzük, ayna vb. nesneler olabilir. Örneğin; L. Frank Baum'un Oz Büyücüsü kitabında tılsımlı nesne gümüşten yapılmış bir çift ayakkabıdır.

Fantastik eserde diğer bir kod düşür, kahramanın yaşadığı kararsızlık için önemli bir unsurdur. "Fantastik anlatılarda düşler, iki farklı âlemin bağlayıcısı olarak kullanılır. Kişiyi düş kurmaya yönelten bir nesne, bir olay ya da bir durum etkilidir. Böylece kişinin gerçek isteklerini ortaya çıkaran bir ifade mekanizmasına dönüşür" (akt. Yeşilyurt, 2016: 120). Kahraman düş aracılığıyla reel ve irreel dünya arasında neyin gerçek neyin düş olduğu ayrımını yapamaz. Bu ayrımın yapılamaması fantastik eserdeki kararsızlığı yaşatır.

Fantastik türde kararsızlık kodu, olayların akışında reel mi, irreel mi ayrımında bırakan unsurdur. Todorov'a göre "Fantastik bir kararsızlık süresi kadardır. (Todorov, 2004: 47). Kararsızlık netleştiği zaman eser fantastikten uzaklaşır. Fantastik türde okur veya kurgu içindeki kahraman, olayların reel mi, yoksa irreel mi olduğu ayrımında eser boyunca kalmalıdır.

Fantastik türde son kod zaman ve mekân yani uzam kodudur; "Fantastik kurgu gereği yazar, zaman akışında hızlandırma ve yavaşlatma yapmayı kendisine amaç olarak belirler. Gerçek dünyadan koparak yeni bir düşsel dünya yaratan fantastik kurgu, mekân unsurunu da farklı biçimde işler. Zamanda olduğu gibi mekân unsurunda da değişken ve devingen bir nitelik gösterdiği görülmektedir. (Ağan, 2018: 34). Kahraman fantastik kurgu yolculuğunun sonunda dönüşümünü yaşar ve sorunlarını çözmüş olarak reel evrene geri döner.

Eserlerin yüzeysel yapısında kodların metni yapı sökümüne uğrattığını gözlemlenir ancak metnin bir de derin yapısı mevcuttur. Bilhassa fantastik kurgu inceleme teorisinde metnin arka planında araştırılması gereken gizil kod derin yapıdır.

Aslı Der'in Eserlerinde Derin Yapı

Türkiye'de fantastik türde eser veren yazarlar, metnin derin yapısında mesaj verme kaygısının ötesine geçip derin yapı vurgusu noktasında gelişim göstermeye çalışmaktadırlar. Aslı Der ise eserlerinin derin yapısında kültürün taşıyıcısı olan dil vurgusu ile ön plana çıkmaktadır.

Yazar, dilin düşünme, iletişim, anlaşma, aktarma aracı olmasının yanı sıra, bir milletin ve kültürün hafızası olduğunun bilincindedir. Bu bilinç yazarın eserlerinde, dilin yok oluş kaygısıyla genişler ve toplumsal bir eleştiriye dönüşür. Eserlerinin derin yapısında da bu minvalde dil, dil kültür ilişkisi ve dilin kaybolmasının oluşturacağı sorunlar üzerinde durulur.

TDK'ye (2005) göre; dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanır. "Dil insanların birbiriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan sistemler bütünüdür" (Özbay, 2007: 135). Dilin dinamik yapısı kültürü canlı tutar, geleneksel törenlerde yapılan kutlamalarla, örf ve adetlerin uygulanmasıyla kültürü yaşatır. Dilin canlılığı onu yaşatan kültürel öğelerin korunmasıyla sürdürülür. "Dilin içinde kültürün bütün özellikleri ve tarihi, sosyal birikimlerin hepsi bulunur (Bölükbaş ve Keskin, 2010)." Aslı Der, bu özelliği kültürün özünde var olan, bayramlar, masallar, geleneklerle birleştirerek dilin kültürü aksettirme gücünü eserlerinde kullanır. Dilin bütün unsurlarıyla eserlerde var olması onu güçlendirici bir görev üstlenmiştir. "Kültür ya da uygarlık; bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, örf ve adetler ve toplumun bir üyesi olarak insanoğlu tarafından kazanılmış olan diğer alışkanlık ve yetenekleri de kapsayan karmaşık bir bütündür" (akt. Yıldız, E. B. Taylor, 2005). Yazarın eserlerinde başkahraman çıktığı yolculuklarla, karşılaştığı karakterlerle dilin kültürel öğelerin koruyucusu, taşıyıcısı, geliştiricisi konumundadır.

Eserlerde kurgu masallar üzerinde kuruludur. Masal kelimesi Arapça kökenlidir. "Mesel" kökünden gelen kelime "öğüt" anlamına gelir. Masallar, öğüt verirken dinleme becerisini geliştiren, ahlak kurallarını anlamayı sağlayan, iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlışı düşünerek bulduran anlatılardır. Sözlü kültürle var olan masallar, içerisinde kültürel kodlar barındıran, insanlığın var olduğu zamandan beri onlara yol gösteren, eğitici bir edebi türdür. Masallar sadece eğitici yönleriyle değil, eski zamanlarda dini bayramlarda, av törenlerinde bereket amacıyla da anlatılır.

Toplumların anlaşma araçlarından en eskisi, ilk öğrenileni ve gelişime açık olanı sözlü iletişimdir. Sözlü iletişimde bilgi, bireysel deneyimlerden ziyade toplumsal bir olgudur. Sözlü kültürde anlatılan hikâyelere,

masallara herkesin bir katkısı vardır. Bu durum sözlü anlatıların toplumsal bir olay olmasıyla ilgilidir. "Masal, doğuşta bir kişinin malı iken, hafıza ve çevre değiştirdikçe, söyleyen unutulmuş somumda masal, herkesin topluluğun malı olmuştur. Kendisini yaratan kişinin tesirleri silinince, onun yerine toplumun duygulan, düşünceleri, ruh hali bütün masalı sarmıştır (Tezel, 1987: 36)." Masallar ait oldukları toplumların benliklerinden izler taşır.

Küçük Cadı Şeroks serisinde ise kahraman dil ve kültürün taşıyıcısıdır. Başkahraman toplumdaki ve hayattaki rolünü Masallar Ülkesinde üstlendiği sorumluluklarla bulur. Bu sorumluluklar dil ve kültür üzerine şekillenir. Toplumun dili, gelenek ve göreneklerine bağlılığı ölçüsünde zenginleşir. Eserlerde dil, iletişim, gelenek ve görenekler bağıyla ele alınır ve tüm boyutlarıyla incelenir.

Serinin ilk kitabında Masallar Ülkesinde eski masalların yerine yenilerinin oluşturulması, dilin aktif üretim yapısının farkındalığıyla verilir. Dilin üretimsel yapısı insanlara iletişimi gerçekleştirmek için farklı seçenekler sunar. Sözlü iletişimde üretim, duyulan seslerle; yazılı iletişimde ise harflerle sağlanır. Serinin ilk eserde ülkenin dilini oluşturan masallar sözlü iletişim yoluyla aktarılır. Masallar Ülkesinin Prensesi Foreri, kızı Alina'ya her gün masallar anlatır. Sürekli aynı masalları dinlemekten sıkılan Alina, babası Prens Hortim'e "Eğer masallar olmazsa, nasıl düş kurabilirim? Özgürce düş kuramazsam, nasıl daha çok şey öğrenebilirim?" (Küçük Cadı Şeroks, s.11) sorusuyla yeni masalar üretilmemesinin oluşturacağı sorunları dile getirir. Prens Hortim kızının bu sözlerine çok şaşırır. "Masallar istemesinin çocukça bir şımarıklıktan çok, neredeyse bir ihtiyaç olarak sunmuştu Alina. Haklıydı da masalsız bir hayat ne kadar da çekilmez olurdu" (Küçük Cadı Şeroks, s.13). Dilin canlı bir varlık oluşu dile yeniliklere açık, devingen bir özellik yükler. Masalların yenilerinin üretilmek istenmesi, dilin devingen yapısının sonsuz üretim imkânı tanınmasındandır. "Masallar Ülkesi Prensi Hortim'in bundan tam altı yıl önce doğan kızı Prens Alina, annesi Prens Foreri'nin anlattığı masalların hepsini artık ezbere biliyordu. Uzun süredir masallar ülkesinde hiç yeni masal yaratılmadığı için Prens Alina ve tüm diğer çocuklar eski masalları defalarca dinliyorlar ve gün geçtikçe daha mutsuz oluyorlardı. "(Küçük Cadı Şeroks, s.17). Masalların çocukların hayatlarını şekillendiren bir öge olmasının yanında, dilin dinamik yapısıyla ürettiği yeniliklerin sürekliliğinin sağlanmasına da vurgu yapılır.

Masalların en önemli işlevlerinden biri de karşılaşılan problemlerin üstesinden nasıl gelmeye çalışılacağını göstermesidir. Şeroks'ta, yaşadığı Masallar Ülkesinden yeni masallar bulmak için Prens Hortim tarafından görevlendirildiğinde masalların bu işlevi ona yardım eder. Şeroks, görevi önce reddeder ve Hortim'e kötü sözler söyler. "Bilmediğim bir yolculuğa, tek başıma çıkmak mı? Siz nasıl bir prenssiniz böyle? Beni Dünya'ya yalnız gönderecek kadar korkunçsunuz." (Küçük Cadı Şeroks, s. 17). Prens Hortim söylediği sözler yüzünden Şeroks'u cezalandırır. Ona büyük ve çirkin iki tane kanat takar. Bu kanatlar Şeroks'un kibriyle yüzleşmesine neden olur. Başkahramanın yolculuğunda ilk durağı, Süsler Ormanı'dır. Burada Tavşan Ozzi, Fil Pufana, Dağkeçisi Lokta ile tanışır. İkinci durağında Sabırsızlar Köyü'nde ise Dağkeçisi Lokta ve Dev Kordora ile arkadaş olur. Gittiği yerlerde karşılaştığı hayvanlarla ilişkisinde kibrinden ötürü önce uyuşmazlık yaşar. "Hırçınlığının en önemli nedeni şu çirkin kanatlarıydı elbette. Her şeyin güzel olduğu bir ormanda çirkin kanatlarla dolaşmak, Şeroks gibi süslü bir küçük cadı için mutsuzluk vericiydi (Küçük Cadı Şeroks, s. 34). Daha sonra hayvan arkadaşları hayatına dâhil oldukça, onlar sayesinde Şeroks'un dünyası dönüşmeye başlar. Başına gelen olaylardan ve karşılaştığı kişilerden bir şeyler öğrenebileceği düşüncesi Şeroks'u mutlu eder.

Süsler Ormanı ve Sabırsızlar Köyü'nden tanıştığı hayvan arkadaşları Şeroks'un masalının kahramanlarıdır. Ülkesine yeni masallar bulmak için çıktığı yolculuklarda yaşadığı olaylar, masallara dönüşür. Şeroks, ülkesine döndüğünde anlatacağı masalların en güzelini kendisi yaşar ama bunun farkında değildir. Kibri ve kanatlarından dolayı yaşadığı üzüntü bu farkındalığı kazanmasını geciktirir.

Süsler Ormanı'nda karşılaştığı ilk hayvan Tavşan Ozzi'dir. Tavşan Ozzi'yle karşılaşması Şeroks'un değişimin kilit noktasıdır. Prens Hortim'in uçan süpürgesini elinden alıp sırtına taktığı çirkin kanatlar Şeroks'u çok üzer. Ozzi, kanatlarını sorduğunda onu küçümser. Tavşan Ozzi'nin dostça tavırlarına rağmen sözleri yüzünden kibrine yenik düşer. "Neden üzülüyorum ki, ben bu çirkin kanatlarla bile şu ponpon kuyruklu tavşandan daha güzelim" (Küçük Cadı Şeroks, s. 28) der. Şeroks, Tavşan Ozzi'nin kendisine iyi davranması ve yol göstermeye çalışmasından çok etkilenir ve onun karşı düşündüklerine üzülür. "Süsler Ormanı'na ayak bastığı andan bu yana yalnızca surat asıp, şikâyet ettiği için çok utandı. Yanından ayrılmayıp kendisine yardım etmeye çalışan şu tatlı Tavşan Ozzi'ye ne kadar da kötü davranmıştı. Şeroks ona haksızlık etmişti"

(Küçük Cadı Şeroks, s.34). Yolculuğunun başında, “Kendini beğenmiş bir cadı olmak çok üzücüydü. Hele Süsler Ormanı gibi, her şeyin renkli ve güzel olduğu bir yerde böyle çirkin kanatlarla dolaşmak, katlanılır durum değildi” (Küçük Cadı Şeroks, s. 27). düşüncesine sahip olan Şeroks “Bu yolculuğun kendini değiştirdiğini hissediyordu. Ben büyüyorum diye düşündü Şeroks, büyüyorum ve değişiyorum” (Küçük Cadı Şeroks, s. 175, 176) der. Masallar bulma göreviyle Şeroks hem yeni masallar bulur hem de dönüşümünü yaşar, kibrini yener.

Yeni masallar bulmak için çıktığı yolculukta neden Süsler Ormanı’nda olduğunu düşünür. Bu durumu tesadüf olarak nitelendirir. “Neyse, zaten ben buraya yanlışlıkla geldim. Daha doğrusu rastlantı diyelim. Aslında ben, yeni masallar bulmak üzere yola çıktım” (Küçük Cadı Şeroks, s.31). Şeroks’un bu sözlerini duyan Fil Pufona “Hiçbir şey rastlantı değildir; her şeyin bir nedeni vardır, sevgili Şeroks. Tıpkı senin buraya gelmenin bir nedeni olduğu gibi. Bazı şeyleri anlamak için önce buraya gelip bizi ziyaret etmen, yapacağın uzun yolculuk için bilgi toplaman gerekiyordu” (Küçük Cadı Şeroks, s.31,33) der. Şeroks’un değişimini Fil Pufona’nın sözleri başlatır. Süsler Ormanı’nda arkadaşını kötü Cadı Menra’nın elinden kurtarmak için Cüce Adam Tilon’un çıktığı yolculuğun hikâyesini anlatır. Şeroks, arkadaş kavramının kıymetini anlar ve ilk masalını çoktan bulur. Başkahraman yaşadıklarını rastlantı olarak nitelendirse de yolculuğunda tecrübeleri biriktikçe başına gelenleri sorgulamaya başlar. Bu sorgulamalar Şeroks’un değişiminin ilk adımlarını oluşturur.

Küçük Cadı Şeroks, bilinen kötü cadılardan değildir. Anti cadı kavramıyla ülkesinin dilini, kültürünü kurtarır. Bunları yaparken kendisinde de değişim yaşar. Yolculuğu sırasında ikinci durağı olan Sabırsızlar Köyü’nde Dağkeçisi Lokta ile karşılaşır. Lokta düşünceli ve iyi bir keçidir. Şeroks’u ilk gördüğünde onun üşüdüğünü fark eder. “Küçük Cadı’nın titrediği gözünden kaçmamıştı. Soğuktan korunmak için buraya girelim, dedi. Küçük bir kaya kovuğunu işaret ederek. Şeroks, Lokta’nın önerisini sevinçle kabul etti ve birlikte içeri girdiler. Dağkeçisinin yumuşak tüylerine yaslanan Şeroks, kısa sürede ısınmıştı bile” (Küçük Cadı Şeroks, s.72). Bu sayede başkahraman, Lokta’nın dostluğunu kazanır. Şeroks, masallar bulma yolculuğunda Sabırsızlar Köyü’nden geçmek zorundadır. Köyün etrafı Dev Kordora tarafından büyük surlarla çevrilmiştir. Şeroks devle konuşup, köyden geçmesi için kendisine yardımcı olmasını isteyecektir. Lokta’ya dev hakkındaki düşüncelerini anlatırken “Bu dev zalim olmalı” (Küçük Cadı Şeroks, s.73) diye bir fikir öne sürer. Lokta ön

yargıyı sevmeyen bir keçidir. Şeroks'un sözlerine karşı, "Dış görünüşü oldukça çirkindir, ama ona zalim diyemem. Bazen gördüklerimiz bizi yanıltır, Şeroks. Bunu sakın unutma. Kötü gibi görünse de gerçekte iyi biri olduğuna eminim." (Küçük Cadı Şeroks, s.73). der. Küçük cadı, sonra devin sadece köylülerle arkadaş olmak istediği için dışladığını ve aslında görüntüsünün aksine iyi bir dev olduğunu anlar. Dış görünüşe önem vermenin yanlış olduğunu ve yaşadığı toplumunun değer yargılarını yolculukları sırasında öğrenir.

Dil, dünyayı anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir iletişim aracıdır. Sözlü ve yazılı iletişimle anlam kazanan dil; sözle, yazıyla ifade edilebilen canlı bir olgudur. Bu canlılık sayesinde insanoğlu yazının icadından önce ilk iletişim aracı olarak sözlü iletişimi kullanır. Duygularına, düşüncelerine anlattıkları destanlar, efsaneler, mitler, halk hikâyeleri ve masallarla toplumsal bir kişilik kazandırır. Sözlü iletişimle var olan bu türler oluştuğu toplumların benliklerinden izler taşır ve dil canlılığını iletişimle sürdürür. İletişim devam ettikçe yeni destanlar, efsaneler, masallar üretilir. Dil öğrenmek, toplumun kültürünü öğrenmek demektir. Toplumun beraber oluşturduğu masalların hem dil ediniminde hem de kültür edinimindeki payı büyüktür.

Dili oluşturan asıl kaynak duygular ve düşüncelerdir. Serinin ikinci eseri Büyük Tuzak'ta ise Fare Pibo Sözcüklerin Masalı'nı yer ve bu durum ülkeye korku salar. Halk, dillerini oluşturan masalların yok oluşunun milli özellikleri de yok edeceği endişesi duyulur. Dilin yok olması iletişimsizliği de beraberinde getirecektir. Ülkenin masalcısı Lutta ve Fare Pibo, Sözcüklerin Masalı'nı yazması için kendi sözcüklerini Şeroks'a verip, sessizliliğe gömülürler. Bu sessizliği aşır Şeroks'a yardımcı olmak için Lutta harfleri yazarak kelimelerini oluşturmayı başarır. Bu eserde ise yazılı iletişimin önemi vurgulanır.

Aslı Der, Barış Odaları adlı serinin üçüncü eserinde dilin sözlü iletişimdeki işlevini vurgularken halk edebiyatında ve geleneklerimizde yer alan körkuyu motifine yer verir. "Türk kültüründe su kuyusuna sır verilmesinin yanında, yemin edilmesi, tövbe edilmesi gibi uygulamalar görülür" (Boratav, 1984). Masallar Ülkesinin Prensi Hortim, ülkesindeki körkuyuların yerine Barış Odaları'nı kurar. "Barış Odaları Prens Hortim'in büyük projesidir. Yıllar boyu bir kör kuyunun başına gidip kavgalarını sonlandırmayı, küskünlüklerini çözümlemeyi umut eden Masallar Ülkesi halkının prensine, bu çözüm dışında başka bir yolun daha mümkün

olduğunu göstermek ister.” (Barış Odaları, s.24). Prens, halkının sorunlarını iletişim yoluyla çözmesini ister. Daha sonra bu odaları kapatması ve sorunlarını kendi başına çözmeye çalışması ülkede düzenin bozulmasına yol açar.

Hislerin, fikirlerin yok oluşu dilin, kültürün yok oluşu demektir. “Bir milletin kültürü, millî özellikleri, duyuş ve düşünüşü, dünya görüşü o milletin diline yansır. Dil toplumdan bağımsız olamaz” (Kaplan, 1977). Büyük Tuzak’ta masalcılık geleneğinin yanında bayramların da kültür aktarımındaki işlevine yer verilir. Türk kültüründe bayramların işlevleri vardır. Taşkesenligil’in (2016), dini bayramlar üzerine bayramların işlevi ile ilgili yaptığı sınıflamada; birleştirici işlev, canlandırıcı işlev, eğitici işlev ve mutluluk verici (rahatlatıcı) işlev olarak bayramların işlevini dörde ayırır. Bayramların toplumu birleştiren, neşe veren yönlerine eserde vurgu yapılır.

Bayramlar insanları bir araya getirme, paylaşma, eğlenme, akrabalık, arkadaşlık bağlarını güçlendirme işlevlerini üstlenir. Bu özellikleriyle toplumlar, bayramlara kıymet verirler. Bir araya gelen insanlar, bayramlarla geleneklerini, örf adetlerini yaşattır, sosyalleşirler. Bayramlarda gerçekleştirdikleri el öpmek, şeker dağıtmak, bayram ziyareti yapmak vb. ritüellerle geleneklerini yaşatırlar. Masallar Ülkesinde de her yıl kutlanan Çat Kapı Bayramı’nda insanlar evlere giderek çiçekler götürüp geleneklerini yaşatmaya çalışır. Kelimelerini unutan Masallar Ülkesi halkı, her yıl anlamlar yükledikleri çiçekleri hediye ederek yaşadıkları Çat Kapı Bayramı’nı kutlamak istemez. Dille beraber gelenekleri de yok olmaktadır. “Çiçeklerin adlarını unuttur, gittiğimiz eve götürdüğümüz çiçeğin adını bile bilmezsek Çat Kapı Bayramı olmaz. Bir sürü çiçeğin adını hatırlamıyoruz. Hep habersiz konup gitme geleneğinin en tipik özelliği hangi çiçeği hangi eve götüreceğimiz, değil mi? Çiçeklerin adlarını hatırlamadan bunu nasıl yaparız?!” (Büyük Tuzak, s.101, 102). Masallar Ülkesi halkı çiçeklerin adlarını ve onlara yükledikleri anlamları hatırlamadan kutlayacakları bayramın anlamsız olacağını düşünür. Dil, toplumla yaşar, gelişir, kültürleşir. Çat Kapı Bayramı, Masallar Ülkesi halkının bayramda ziyarete gittikleri evlere götürdükleri çiçeklerin adlarıyla dilin toplumsal ve kültürel boyutu oluşturur. Bu çiçekler Masallar Ülkesinin geleneği, göreneğidir. Bayram toplumla var olduğundan bireyselliğin yerini birlik, bütünlük ve Masallar Ülkesi halkı alır.

Dil, kültür aktarımı ve iletişim sağlama özelliklerinin dışında, işlevleriyle de yazar Aslı Der'in eserlerinde yer alır. İşlev TDK (2005)'de "Bir nesne veya bir kimsenin gördüğü iş, iş görme yetisi, görev, fonksiyon" olarak tanımlanmaktadır. Vardar' a (2022, s.112) göre işlev; dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler vb. açısından yerine getirdiği, üstlendiği iş; dilin, dil birimlerinin belli bir amaçları içindir. Dilin işlevleri, belli bir bağlam içerisinde ve amaç doğrultusunda iletişimsel olarak kullanımı ifade eder. Dilin altı farklı işlevi vardır. Bunlar; anlatımsallık işlevi, çağrı işlevi, üstdil işlevi, sanatsal işlev, ilişki işlevi, gönderge işlevidir. Aslı Der'in eserlerinde dilin çağrı ve sanatsal işlevlerinden faydalanmıştır.

Kayıp Rüyacı eserinde dilin çağrı işlevine rastlanır. Yazar, kahramanların Fırsatlar Kasabası'nda ve Parlayan Kent'te reklam panolarının ve el ilanlarının büyüüne kendilerini nasıl kaptırdıklarını anlatır: "Fırsatlar Kasabası gerçekten tuhaf ve çok renkli bir yerdi. Köşe başlarında müzik yapan gruplar, dans edenler, şarkı söyleyenler, değişik kostümler içinde dolaşanlar, bağırarak yazdığı son şiiri ya da şarkıyı okuyanlar, sırtlarına taktıkları ışıklı panolarla kendi reklamını yapanlar, tanıtımlar... "Parlayan Yıldız Şirketi" "Bizim için hepiniz birer yıldızsınız" (Kayıp Rüyacı s.42, 43). Kayıp Rüyacı'da kasabada yer alan ışıltılı reklam panoları, ünlü olmak için her yolu deneyenlerin ellerine aldıkları ya da dükkânlarına astıkları yazılarla dilin çağrı gücünü ön plana çıkarmaktadır.

Tehlikeye 3 Yolculuk eserinde de çağrı işlevi ile dilin etkileşimdeki gücü ön plandadır. Kahraman Zoliran'ın ejderhası Ponk, Dev Arılar Ülkesi'ni ele geçirmek için sonsuz balözü vaadiyle arıların aklını çeler. "Güzel oynadık doğrusu. Şu zavallı Dev Arılar sonsuz yaşam balı özünün göstereceğimiz çiçeklerde olduğuna hemen inanı verdiler. Ne yazık olmuş, çiçekler solmuş da hiçbir yerde tek çiçek bile kalmamış" (Tehlikeye 3 Yolculuk, s.60). İletişimde vaatler de dilin çağrı işlevi kapsamındadır. Ejderha Ponk, yaptığı sonsuz bal özü vaadiyle arıları etkilemeyi başarmıştır.

Büyük Tuzak eserinde de dilin sanatsal işlevi yer alır. Sanatsal işlevde duygular ön plandadır. Eserde yer verilen şiirde duyguların dilin sanat işleviyle iletişimdeki gücü kullanılır.

“Tek başına yapamaz,
Elimden kaçamaz,
Yaşı küçük, anlamaz,
Yok, olmaz, olmaz,
Bu masal baştan yazılmaz. “
Lay, lay, lay...(Büyük Tuzak, s.59).

Şiir; özlemin, sevginin, düşüncelerin imgelerle ve söz sanatlarıyla aktarıldığı yaşantı birikimidir. Kahraman düşüncelerini ifade ederken şiirin dil içinde özel bir dil oluşturma gücünden faydalanmıştır.

Büyük Tuzak eserinde Puara adlı kahraman Masallar Ülkesi'nin eski tarihçisidir. Puara, Şeroks'u Fare Pibo'nun yediği ve Masallar Ülkesi'nin dilini, kelimelerini yok olma tehlikesine sürükleyen Sözcüklerin Masalı'nı yazması için ikna etmeye çabalar. Puara, ikna çabalarında şiirin duygu yoğunluğunu öne çıkaran söyleyiş gücünden yararlanır.

“Ana dilini sesini hatta masallarını da alınca elinden,
Bayramlarını yok edip neşeniz söndürünce,
Kızgınlık ve sıkıntı çöreklenince yüzüne,
Oyunlarını unutup dostluklarından olunca,
Öğrensen de yeni bir dil anlayacaksın
Seni sen yapan kendi sözcüklerindir.” (Büyük Tuzak, s.150).

Puara, ana dilin bir milleti millet yapan en önemli öge olduğunu şiiriyle vurgular. Bayramların, çocuklar arasında oynanan oyunların, dostlukların dilin yok olmasıyla yitip gideceğinin bilincini şiir diliyle aktarır.

Yazılı iletişimde Başaran'a (1989) göre, iletinin görevi göndericinin alıcıya göndereceği anlamı bozmadan ulaştırmaktır. Bu görevi gereğince yapabilmek için mesajın uygun nitelikte olması zorunludur. Kayıp Rüyaçı adlı eserde, Ledna karakteri bu konuyla ilgili Boşvermiş karakterleri için öğretmeninin sözlerinden bahseder. “Öğretmenimiz karakterlerimizin el yazımıza etkilemesinden, hatta biçimlemesinden söz etmişti. Örnek olarak da Boşvermişler'in yazılarının bizden nasıl ayrıldığını açıklamıştı. Bu yazı kesinlikle Boşvermişler tarafından yazılmamış. Boşvermişler tam da umursamaz kişiliklerine yarışır biçimde, “i ç ş ğ ö ü” gibi harflere hatta bazen “t” harfini bile düzgün yazmazlarmış. Kargacık burgacık yazıları, hatalarıyla dolu olurmuş. Çünkü geri dönüp düzeltmekle uğraşmazlarmış.” (Kayıp Rüyaçı s,130). Boşvermişler karakterlerinin i, ö, ü,

ğ seslerini doğru kullanmaması mesajın alıcı tarafından doğru algılanmasını ve iletişimin sağlıklı olmasını engeller.

Eserlerde masallar, Masallar Ülkesinin dilidir. Başkahraman serinin ilk eserinde yeni masallar bulmak için, ikinci eseri Büyük Tuzak'ta Sözcüklerin Masalı'nı yeniden yazmak için, üçüncü eseri Barış Odaları'nda Masallar Ülkesinin geleceğini kötü kişilerin elinden kurtarıp, toplumsal düzeni yeniden sağlamak için mücadele eder. Şeroks'un yaşadıkları kendini sorgulamasına, yanlışlarıyla yüzleşip kibrini yenmesini sağlar. Bunun yanında ülkesinin dilini, kültürünü ve geleceğini kurtarır.

Aslı Der eserlerin derin yapısında öncelikli olarak dil ve kültür ögesine yer verirken, ikinci aşamada toplumcu gerçekçi bir anlayışla, toplumun gereksinimlerine yer verir. Yazar, Masallar Ülkesinde, Prens Hortim'e Barış Odaları'nı oluşturur. Bu odalarda iletişimle sorunların çözüleceği gerçeğini aktarır. "Toplumcu gerçekçi yazarlar hayallerinde var ettikleri ütopyaları gerçek dünyada da görmek isterler. Yani düşlerinde kurdukları toplumsal barış ve huzurun olduğu dünyayı hayallerde değil yaşanan dünyada var etmek temel gayeleridir." (Dumanlı Kadızade, Sarıçetin 2022). Barış Odaları'nda Prens Hortim huzurun var olduğu dünyayı önce var eder ve sonra bu dünyayı bozar.

Eserde saray bilginlerinden Bilgin Dotro, Prens Hortim'in kaybolması üzerine Prenses Foreri'nin emrine girmek istemez. "Prenses Foreri'nin danışmanları değiliz biz, yanında olmamız için bir neden göremiyorum. Bence prenses bu işlere hiç bulaşmamalı ve prensi beklemeli" (Barış Odaları, s.63) der. Burada hem kadın yöneticinin emrine girmek istememektedir, hem de Poturas'la yaptığı iş birliği sonucunda çıkarının kaybolmasından korkmaktadır. Bu sözlere karşılık Genç Bilge Fore "Bence bizler görevimizi yapmalı Masallar Ülkesi için Prenses Foreri'nin yanında yer almalıyız. Prens nerede ve ne zaman ortaya çıkacak bilğimiz yok bu durumda elimizden gelen her yardımı yaparak prensesin sarayı yönetmesini kolaylaştırmalıyız." (Barış Odaları, s.63) der. Genç Bilge Fore ülkesinin çıkarlarını her şeyden önde tutan bir tavır sergiler.

Prenses Foreri, eşinin Barış Odaları'nı kapatarak hata yaptığının farkındadır. "Sonuçta ben de dâhil hepimiz derdimizi onun dinlemesini, kararları hep onun vermesini bekler hale geldik. Sorgulamaktan, eleştirmekten, doğruyu kendi aklımızla aramaktan vazgeçtik." (Barış Odaları, s.124). Prens Hortim kurduğu düzeni yine kendisi bozar ve Barış

Odaları yerini tek başına sorunları çözmeye çalışan prens bırakır. Masallar Ülkesi halkı tekrar korkuyulara gidip dertlerine çözüm bulmayı düşünür.

Eserde tek otorite olmanın verdiği gücü yanlış kullanmasının pişmanlığı Prens Hortim'i üzer. Bu pişmanlık Prens Hortim'in bilinçlenmesini sağlar. Şeroks'un ülkesini kurtarmak uğruna verdiği mücadele karşısında kayıtlı kalmaz. Geleceğin çocukların elinde şekilleneceğini anlamıştır ve "Ah Şeroks! Sana bakınca, Masallar Ülkesi için aydınlık bir gelecek görebiliyorum. Günün birinde bu ülkeyi sen yöneteceksin." (Barış Odaları, s. 186). Prens Hortim, ülkesinin geleceğini, bugünün çocuklarının şekillendireceğinin bilincine varır.

Barış Odaları'nda konuşarak sorunlarına çözüm bulan Masallar Ülkesi halkı hayallerdeki düzeni ülkelerinde var eder. İletişimsizliğin toplumsal düzeni bozacağı gerçeğini Barış Odaları'nın kapatılması üzerinden ifade edilir.

Aslı Der, dil, kültür, toplum üçgeninde eserlerini kurgular. Dil olmadan ortak bir dünya kurmanın mümkün olmadığı düşüncesi eserlerin temelindedir.

Aslı Der'in Eserlerinde Fantastik Kurgu İnceleme Teori Kodlarının Tespiti

Aslı Der'in "Küçük Cadı Şeroks" serisinde yer alan üç eser ve "Tehlikeye 3 Yolculuk, Kayıp Rüyacı" eserleri fantastik kurgu inceleme teorisinde yer alan kodlara göre incelendiğinde fantastik türün özellikleri gözlemlenir. Yazarın Küçük Cadı Şeroks serisi, Kayıp Rüyacı ve Tehlikeye 3 Yolculuk adlı eserlerde karakterler, fantastik, fantastik olmayan karakterler ve iyi, kötü karakterler olarak sınıflandırılmıştır.

2.1. Kişiler

2.1.1. Küçük Cadı Şeroks'taki Kişiler

Küçük Cadı Şeroks serisinin ilk kitabında başkahraman Şeroks küçük bir cadıdır. Beklenenin aksine sevimli, iyi kalpli ancak biraz kibirlidir. Masallar Ülkesinde yaşayan Şeroks, ülkesinin Prensi dev adam Hortim'e karşı gelecek kadar da cesurdur. Prens Hortim, eşi Prenses Foreri ve kızları Alina ile Masallar Ülkesini yöneten iyi kalpli, düzeni seven fantastik karakterlerdir. Şeroks'un çıktığı yolculuklarda tanıdığı arkadaş canlısı, sevimli Tavşan Ozzi, kendini sorgulayıp kibrini yenmesine yardımcı olan Fil Pufona, dostluğun önemini gösteren Dağ Keçisi Lokta, dış güzelliğin değil, iç

güzelliğin değerini kavratran Dev Kordora, Masallar Ülkesinin masalcısı Gonci, Gonci'nin oğlu Artavil, Büyücü Timma, Cüce Adam Tilon eserde yer alan diğer fantastik karakterlerdir. Cadı Menra Şeroks'un aksine iyi cadıların yanında kötülerin de var olduğunu gösteren fantastik kötü karakterdir.

Fantastik olmayan karakterlere bakıldığında iyi karakterler Sarina, Alara ve Alara'nın annesidir. Fantastik olmayan kötü karakter ise Pampara'dır. Başkahraman Şeroks Sarina ve Pampara'yı kahramanları reel dünyaya yaptığı yolculukta tanır.

Küçük Cadı Şeroks'ta Yer Alan Fantastik Karakterler

İyi Karakterler	Küçük Cadı Şeroks: Eserin başkişisidir. Kibirli, sevinli ve sorunlarla baş etmeyi başarabilen karakterdir.	Prens Hortim: Masallar Ülkesi'nin prensidir. Yemek yemeyi ve tatlıları çok sever. Devingen bir karakterdir.	Kötebek: Tilon, arkadaşını Kötü Cadı Menra'nın elinden kurtarmaya giderken yolda Kötebekle karşılaşır. Tilon'a sihirli biz toz verir. Toz koklayanı bir saat uyutur.
	Prenses Foreri: Prens Hortim'in eşidir. Sorgulayıcı bir karakterdir.	Prenses Alina: Prens Hortim'in kızıdır. Şeroks'la arkadaştır.	Büyücü Timma: Masallar Ülkesi'nin baş büyücüsüdür.
	Dağkeçisi Lokta: Dağkeçisi Lokta'nın bembeyaz tüyleri ve sakalı vardır. Şeroks'un Süsler Ormanı'ndan çıktıktan sonraki durağında karşısına çıkar. Lokta, Şeroks'un gördüklerini dış görünüşüyle yargılamaması için ona yol gösterir.	Fil Pifona: Fil Pifona da tıpkı Tavşan Ozzi gibi Süsler Ormanı'nda yaşar. Prens Hortim'i çok sever. Şeroks'un yolculuk sırasındaki değişimine Cüce Adam Tilon'la Şeroks'u tanıtırarak yardımcı olur.	Gonci: Gonca masallar ülkesinde çocuklara masal anlatarak hayatını devam ettirir. Gonci masallarını dünyadaki çocuklara anlatması için Prens Hortim tarafından dünyaya gönderilir.

	Yetsi: Tilon'nun yaşlı adamdan arkadaş istemesinin üzerinden bir hafta geçtikten sonra Tilon'la karşılaşır. . Kötü Cadı Menra'nın kendisine kanat vereceğine inanıp arkadaşı Tilon'nun gitme demesini dinlemez ve cadının yanına gider.	Dev Kordora: Dev Kordora görüldüğü kadar korkunç biri değildir. Hiç arkadaşının olmamasından şikayetçidir. Köylüler Dev Kordora'yı tanımadıkları için onun hakkında ön yargılı davranmışlardır.	Kaktüs Kerti: Kaktüs Kerti, Gezgin Oppo'yu çölde görür. Gezgin Oppo'nun susuz kaldığını anlayınca yapraklarını açtığı zaman arasından ona yetecek kadar su çıkacağını anlatır.
	Çömlekçi: Çömlekçi Sabırsızlar Köyü'nde çömlek yaparak hayatını kazanan karakterdir. Köydeki diğer insanlar gibi sabırsızlık hastalığına tutulmuştu. Dev Kordora köyün etrafını surlarla çevirdikten sonra köy halkının tamamı sabırsızlık hastalığına yakalanır.	Artavil: Artavil, annesi Sarina, babası Gonci gibi masalları çok sever, o da çok güzel masallar anlatır. Masallar Ülkesi ve Dünya arasında annesi dünyalı babası Masallar Ülkesi'nden olduğu için sınırsız yolculuk yapabilir.	Cüce Adam Tilon: Hiç arkadaşı olmadığı için yangımda kurtardığı yaşlı adam tarafından sihirli bir kutu ve arkadaşı Yetsi'ye sahip olan çocuk. Arkadaşı Yetsi'yi Kötü Cadı Menra'nın elinden kurtarır.
	Tavşan Ozzi: Tavşan Ozzi Süsler ormanında yaşar. Ozzi, çok iyi yürekli, süslü ve sevimli ponpon kuyruğu olan bir tavşandır.	Yaşlı Adam: Yaşlı adam köyün sakinlerindendir. Sabırsızlar Köy'ünde Şeroks'un çömlekçiyi bulmasına yardımcı olur.	Şeroks'un Annesi, Balera, Sortin: Karakterin adı ilk eserde Balera, diğer iki eserde Sortin olarak geçer. İyi bir cadıdır. Şeroks'a karşı otoriterdir.
	Gezgin Oppo: Gezgin Oppo dünyanın her köşesini gezen ve gezdiklerini yazıp diğerlerine anlatmak isteyen bir adamdır.		

KÖTÜ KARAKTERLER	Kötü Cadı Menra: Kötü Cadı Menra, kötülükten başka bir şey düşünmez. Yetsi'yi bir kafese kapatır.		
Küçük Cadı Şeroks'ta Fantastik Olmayan Karakterler			
İyi Karakterler	Sarina: Sarina, Gonci ile masal anlatma şenliğinde tanışır. Sarina tıpkı Gonci gibi masalları çok sever. O da çocuklara masallar anlatır. Gonci ile evlenirler mutlu bir yuvaları vardır ve çocukları olur.	Alara: Alara, sirkte çalışma hayaliyle yaşayan küçük kızdır. Alara sirkin köylerine gelmesini kendisinin sağladığını inanır.	Alara'nın annesi: Alara'nın annesi kızına sirkte çalışma hayalini gerçekleştirmes i için her zaman destek olur.
KÖTÜ KARAKTERLE R	Pampara: Pampara kentin en zenginidir. Gonci'nin oğlu Artavil Pampara'nın evinde çocuklarına masal anlatmak için uzun süre esir kalır. Pampara kendi çocukları için Gonci'yi evladından ayırır. Bencillik ve zenginliğin gücünü kullanmaya çalışan Pampara kendi çocuklarından başkasını düşünmez.		

Büyük Tuzak'ta Kişiler

Serinin ikinci eseri olan Büyük Tuzak'ta kişilerin tamamı fantastik olarak verilir. Başkahraman sevimli Cadı Şeroks Masallar Ülkesi'nin iyi kalpli dev adam Prensi ve ailesi ile bu eserde da fantastik iyi karakterler olarak verilir. İlk eserde yer almayıp bu eserde yer alan masalcı Lutta,

Şeroks ve Prenses Alina'nın arkadaşı Borgia, Masallar Ülkesi'nin eski tarihçisi Puara, duygusal ve sevimli Fare Pibo, Şeroks'un annesi Cadı Balera, Sortin, eserde yer alan diğer fantastik iyi karakterlerdir. Prens Artora ve Prens Milla Masallar Ülkesi'ni ele geçirmeye çalışan, kötü Cadı Herma fantastik kötü karakterlerdir.

Büyük Tuzak'ta Yer Alan Kişiler (Karakterleri)			
Fantastik Karakterler			
İyi Karakterler	Küçük Cadı Şeroks: Eserin başkişisidir. Kibirli, sevimli ve sorunlarla baş etmeyi başarabilen karakterdir.	Prens Hortim: Masallar Ülkesi'nin prensidir. Yemek yemeyi ve tatlıları çok sever. Devingen bir karakterdir.	Borgia: Borgia Büyücü Timma'nın çırağıdır. Prenses Alina ve Şeroks ile arkadaştır.
	Prenses Alina: Prens Hortim'in kızıdır. Şeroks'la arkadaştır.	Büyücü Timma: Masallar Ülkesi'nin baş büyücüsüdür.	Prenses Foreri: Prens Hortim'in eşidir. Sorgulayıcı bir karakterdir.
	Puara: Puara Lutta'nın arkadaşıdır. Yıllar önce saraydaki görevini beklemediği bir anda bırakmak zorunda kalır. Kimselere görünmek istemediğinden kitaplarını alıp ormana sığırır oysa o emriyle en çalışkan tarihçilerdendir.	Lutta: Lutta Masallar Ülkesi'nde uzun yıllar baş masalcı olarak görev yapar. Yaşlanınca Prens Hortim'in armağan ettiği bu küçük ama şirin kulübesinde tek başına. Lutta anlattığı birbirinden güzel masallar kadar sır tutmasıyla da ünlüdür.	Fare Pibo: Fare Pibo'nun başlangıçta adı yoktur. Onu herkes Minik Fare olarak tanır. Fare Pibo'ya adını Şeroks verir. Pibo görüldüğünden çok daha büyük ve akıllı olan demektir. Fare Pibo kendisini hiç kimsenin sevmediğini düşünür.

	Şeroks'un Annesi, Balera, Sortin: Karakterin adı ilk eserde Balera, diğer iki eserde Sortin olarak geçer. İyi bir cadıdır. Şeroks'a karşı otoriterdir.		
Kötü Karakterler	Prens Artora: Prens Artora Masallar Ülkesi'nin yıllar önce yöneticisidir. Masallar Ülkesi'nin Sesler Ülkesi'ne bağlı bir Krallık olmasını ister ancak aylarca süren tartışmalar sonucunda Masallar Ülkesi'nin halkı bağımsızlığı seçer Masallar Ülkesi'ni lanetleyerek Masallar Ülkesi'nden ayrılır.	Prens Milla: Prens Milla Prens Artora'nın torunudur. Laneti de babasının günlüğünden öğrenmiş ve masallar ülkesini ele geçirmeyi aklına koymuştur. Laneti gerçekleştirmek için Masallar Ülkesi'nin arşiv odasındaki Sözcüklerin Masalı kitabını yemesi için Fare Pibo'yu ikna eder	Cadı Herma: Cadı Herma Şeroks'un annesi Sortin'e "Tek başına yapamaz, elimden kaçamaz, yaşı küçük anlamaz, yok olmaz olamaz, bu masal baştan yazılmaz. Lay lay lay lay lay, şiirini ezberleten cadıdır. Şeroks'un Sözcüklerin Masalı'nı baştan yazamayacağı düşüncesini Masallar Ülkesi'nde yaymaya çalışır.

Barış Odaları'nda Kişiler

Serinin üçüncü eseri Barış Odaları'nda, Küçük Cadı Şeroks, Prens Hortim ve ailesi ile beraber fantastik karakterler olarak yer alır. Diğer eserlerden farklı olarak saray muhafızı Gola, masalcı Lutta'nın ulaşı Sincap Kiklo, Kadın Bilge fantastik iyi karakterlerdir. Masallar Ülkesini ele geçirmeye çalışan Poturas, Bilge Dotro ve Sığırcık eserde yer alan fantastik kötü karakterlerdir.

Barış Odaları'nda Yer Alan Fantastik Karakterler			
İyi Karakterler	Küçük Cadı Şeroks: Eserin başkişisidir. Kibirli, sevimli ve sorunlarla baş etmeyi başarabilen karakterdir.	Prens Hortim: Masallar Ülkesi'nin prensidir. Yemek yemeyi ve tatlıları çok sever. Devingen bir karakterdir.	Borga: Borga Büyücü Timma'nın çırağıdır. Prenses Alina ve Şeroks ile arkadaşır.
	Prenses Alina: Prens Hortim'in kızıdır. Şeroks'la arkadaşır.	Büyücü Timma: Masallar Ülkesi'nin baş büyücüsüdür.	Prenses Foreri: Prens Hortim'in eşidir. Sorgulayıcı bir karakterdir.
	Puara: Puara Lutta'nın arkadaşısıdır. Yıllar önce saraydaki görevini beklemediği bir anda bırakmak zorunda kalır. Kimselere görünmek istemediğinden kitaplarını alıp ormana sığınır oysa o emriyle en çalışkan tarihçilerdendir.	Lutta: Lutta Masallar Ülkesi'nde uzun yıllar baş masalcı olarak görev yapar. Yaşlanınca Prens Hortim'in armağan ettiği bu küçük ama şirin kulübesinde tek başına. Lutta anlattığı birbirinden güzel masallar kadar sır tutmasıyla da ünlüdür.	Bilge Forne: Bilge Forne saray bilginlerinin en gencidir. Prens Hortum'un kaybolması üzerine Şeroks, Prenses Alina, Borga ve Prenses Foreri'ye yardımları olur.
	Şeroks'un Annesi, Balera, Sortin: Karakterin adı ilk eserde Balera, diğer iki eserde Sortin olarak geçer. İyi bir cadıdır. Şeroks'a karşı otoriterdir.	Baş muhafız Gola: Baş muhafız Gola, Prens Hortim'in sarayında görevli muhafızlardan sorumludur.	Ulak Kiklo: Kiklo bir sincaptır. Yaşlı Masalcı Lutta'nın dostu hatta sağ koludur. Şeroks'a Lutta'nın mesajlarını götürür.
	Kadın Bilge: Kadın Bilge Şeroks'un Prens Hortim için anlattığı masalda, kralın uykusunda duyduğu "Başka türlü olabilirdi" sözlerini neden duyduğunu anlamak için krala yardım eden bilgedir.	Kral: Kral Şeroks'un Prens Hortim'i Masallar Ülkesi'ne geri dönmeye ikna etmek için anlattığı Vicdanın Sesi Masalındaki karakterlerdir.	

Kötü Karakterler	Poturas: Poturas, Prens Hortim'in insanların dertlerini anlattığı kuyuyu kapatıp, Barış Odaları'nı açması üzerine kuyuyu lanetleyerek Masallar Ülkesi'ni terk eder. Prens Hortim'in Barış Odaları'nı kapatıp halkın sorunlarını kendisinin dinlemeye başlaması üzerine Masallar Ülkesi'ni ele geçirmek için geri döner.	Bilge Dotro: Bilge Dotro, Poturas'la işbirliği yapan saray bilginlerindendir. Bilge Dotro Prens Hortim'in ortadan kaybolması üzerine Prenses Foreri'nin kendisini kraliçe ilan edip ülkenin başına geçmesini istemez, buna karşı gelir.	Sığırcık: Sığırcık Prens Milla'nın ajanıdır. Lutta, Fare Pibo ve Şeroks'un tepesinde uçarak Prens Milla'ya onların konuştuklarını anlatır.
	Epuna: Epuna Bilge Dotro'nun karısıdır. Prenses Foreri'nin sarayda düzenlediği "Birlikte Hayal Edelim" toplantılarına katılır.		

Küçük Cadı Şeroks serisinden fantastik kurguya göre kişilerini incelediğimiz "Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları" eserlerinde fantastik karakterler çoğunluktadır. Özellikle başkahraman Şeroks'un etrafında şekillenen olaylar Şeroks'u önemli bir değişime uğrattır. Olayların yaşandığı yer tamamıyla irreel özellik taşır. Yazar seçtiği karakter isimleriyle anlatılanların gerçek dünyada geçen, inanılması güç olmayan olaylar şeklinde aktarmıştır. Serinin ilk eserinde başkarakter Şeroks Masallar Ülkesi'nin masallarına yenilerinin eklenmemesi ve bu durumun dilin üretim yetisini yok edeceği endişesini Prens Hortim ve kızı Alina'nın şikâyeti üzerine fark eder. Şeroks çıktığı yolculuklarda karşılaştığı kahramanlarla hem masalları kurtarır hem de karakterinin oluşum basamaklarını tamamlar. Serinin ikinci eserinde masalların yok olması dilin yok olması tehdidi şeklinde işlenmiştir. Şeroks bu eserde de ilk eserde çıktığı yolculukları ve tanıştığı arkadaşlarını hatırlar. Masallar Ülkesini bir kere daha masalsız, dilsiz kalmaktan kurtarır. Serinin üçüncü eserinde dil ögesi toplumcu gerçekçi bir anlayışla bütünleştirilerek aktarılır. Küçük

Cadı Şeroks ülkesinin yöneticisi Prens Hortim'in Barış Odaları'nı kapatması üzerine ülkesinde yaşanan kargaşaya, bayramların yok oluşuna engel olur. Üç esere bakıldığında olayların zincir şeklinde işlendiği görülür. İlk eser dilin tanımı ve önemi, ikinci eser dilin yok olmasının oluşturacağı sorunları, üçüncü eser dilin iletişimdeki önemi içermektedir. Bu durum bütünlüğü sağlamaktadır.

Kayıp Rüyacı'daki Kişiler

Kayıp Rüyacı kitabında olaylar irrel everende geçer. Kalse isimli başkahraman sahip olduğu rüyaları yani hayalleri ve geleceği değiştirme yeteneği ve rüyacı olarak yetiştirilmesi yüzünden Rüyalara hükmetmeye çalışan Rüyabozan tarafından kaçırılır. Rüyabozan'ın amacı Hayaller Ülkesi'ni ele geçirmektir. "Fantastik dünya bir düş dünyasıdır. Kahraman bu dünyada gerçek dünyada bildiği ve tanıdığı insanları görmekle birlikte tanımadığı ya da hiç karşılaşmadığı insanları da görebilir. Kimi zaman gerçek hayatta var olan kişiler kahramanın karşısına başka bir tip özelliği ile çıkar" (Dumanlı Kadızade & Esmer, 2019). Kalse'nin dört arkadaşı Tulma, Pallom, Siptor ve Ledna Kalse'yi Rüyabozan'ın elinden kurtarmak için yolculuğa başlarlar. Kayıp Rüyacı dört arkadaşın kaçırılan arkadaşları Kalse'nin izini sürdüğü fantastik kurguyla oluşturulmuş eserdir. Kalse'nin arkasından kentleri, kasabaları gezerek onun bıraktığı ipuçlarının yardımıyla Kalse'yi bulmaya çalışırlar. Pallomun çok uzakları rahatlıkla görebilme yeteneği, Siptor'un düşünce okuyabilmesi, Ledna'nın en küçük sesi ya da fısıltıyı duyabilmesi ve Tulma'nın zekâsı bu yolculuklarda işlerine yarar.

Kayıp Rüyacı'da Yer Alan Fantastik Karakterler			
İyi Karakterler	Tulma: Tulma diğer arkadaşları gibi üstün yetenekleri olmadığı için Kendisini suçlu hisseder. Tulma sorunlara mantıklı çözümler bulur. Bu yeteneğinin farkında değildir. Diğer arkadaşları herhangi bir konuda adım atmadan önce Tulma'ya fikir danışır.	Kalse: Kalse rüyacı olarak yetiştirilir. Rüyaları kontrol etme ve Rüya kutusunda saklanan rüyalara erişebilme gücü vardır. Hükümdar Nefarkeder bu gücü kendi çıkarları için kullanmak istediğinden Kalse'yi kaçırmak için Rüyabozan'la iş birliği yapar.	Bilge Dorga: Bilge Dorga, Hayaller Ülkesi'nin en güzel yeri olan Sessiz Yer'de yaşayan on beş bilge arasındaki rüyacıdır. Kalse'nin rüyacılık eğitimini de o yönetir.

	Nimmoli: Ledna'nın güzellik yarışmasına katılmak umuduyla kapısını çaldığı kişi.	Kalse'nin annesi: Hayaller Ülkesi'nde rüya kayıtları tutma işi yapar. Otoriterdir.	Kalse'nin babası: Kalse'nin bulunması için ipuçları arayan dört arkadaşa yardımcı olur.
Kötü Karakterler	Boşvermişler: Boşvermişler yaşadıkları Hiçbirşey Ülkesi'nden çıkmayan bıkkın ve bezgin insanlardır. Boşvermişler gittikleri her yere peşlerinde tuhaf sis bulutunu taşırlar. Boşvermişler sakız çiğnemeyi de çok severler	Hükümdar Nefarkeder: Boşvermişler Ülkesi'nin Hükümdarı Nefarkeder çok hırslı ve çok değişik planları olan biridir. Yönetimindeki Boşvermişler'in tam tersi bir hükümdardır.	Rüyabozan: Rüyabozan Kalse'yi kaçıran kişidir. İsterse Kalse'yi bir rüyanın içini hapsedebilir. Rüyabozan rüyaları çalar, bozar ve bunu yaparken önüne çıkan her engeli aşmanın bir yolunu bulur.
	Perilla: Pallom Fırsatlar Kasabası'nda tanıştığı Perilla, kendisini yapımcı, menajer olarak tanıtır. Perilla'nın amacı Pallom'u Fırsatlar Kasabası'nda ünlü yapmaktır. Ona içerisinde ağır maddelerin olduğu sözleşme imzalatmak ister.	Dövmeli kız: Dövmeli kız Ledna'ya güzelleşmesi için maskeler, kremler satmaya çalışan karakterdir.	Kâbus Kartap: Kâbus Kartap, Rüyabozan'ın tek dostudur.

Küçük Cadı Şeroks serisinde olduğu gibi dış görünüşün değil arkadaşlığın ve sahip olunan değerlerin kıymeti karakterler üzerinden verilir. Kayıp Rüyacı eserinde olaylar irreel dünyada geçer. Kahramanlar çıktıkları yolculukta başlarından geçen olaylarla değişime uğrar. Fırsatlar Kasabası, Parlayan Kent gibi gözleri boyayan geçici şeylerin lüzumsuz olduğunu anlarlar.

Tehlikeye 3 Yolculuk'taki Kişiler

Tehlikeye 3 Yolculuk eseri, irreal dünyada geçen olaylardan oluşur. Maji eserin başkahramanıdır. İyi kalpli fantastik çocuk karakterdir. Babası Kenna'nın kendisine verdiği görevle Büyücü Olbi'nin evine köpek kılığında gider. Büyücü Olbi'de iyi fantastik karakterlerdendir. Maji çıktığı yolculuklarda ormanda yaşayan kendisine yardımcı olan minik Pigolarla, Arız Vızıya, Temel Dev Arı'yla, Jini ve Maşku'yla tanışır. Eserde Kötülükler Prensi Zoliran, Ejderha Ponk, Vampir Yarasa Orlas, Şama Kula ve Şişman Vampir Yarasa fantastik kötü karakterler olarak eserde yer alır.

TEHLİKEYE 3 YOLCULUK'TA FANTASTİK KARAKTERLER			
İyi Karakterler	Maji: Maji Büyücü Kenna'nın oğludur. Eserin başkişisidir. Büyük Büyücüler toplantısında alınan kararların büyücü Olbi'ye bildirmek için Olbi'nin evine gelir. Zoliran'ın planlarını anlatır.	Pigolalar: Pigolalar Büyücü Olbi'nin dostlarıdır. Çam Kozalaklarının içinde yaşarlar. Maji'nin ormanda başı derde girdiğinde ona yardım ederler. Toplu iğne ucu kadarlardır.	Temel Dev Arı: Tembel Dev Arı, Maji'nin Ejderha Ponk ve Vampir Yarasa Orlas'ın yalanlarını anlatıp ortaya çıkarmak için plan yaptığı arıdır.
	Baykuş Ukat: Baykuş Ukat Kötülükler Prensi Zolira'nın büyülü defterinin sayfalarını çalan karakterdir.	Kraliçe Dev Arı: Kraliçe arı, Dev Arılar Ülkesi'nde yaşayan arıların yöneticisidir.	Arı Vızıya: Dev Arılar Ülkesi'nde kraliçe arı ile birlikte ülkeyi yönetir. Arıların en yaşlısıdır.
	Jini: Jini kertenkeleler adasında Maji'yi fark eden en genç kertenkeledir. Maji'yi cüce olarak adlandırır.	Maşku: Maşku, Jini'nin dedesidir. Şama Kula'ya karşı geldiği için hapsedilmiştir.	Kenna: Büyücü Kenna, Maji'nin babasıdır.

Kötü Karakterler	Kötülükler Prensi Zoliran: Kötülükler Prensi Zoliran yıllar önce kendine olan güvensizliği ve gördüğü her şeyden korkmasıyla bilinir. Büyücü Olbi ona büyülu bir karışım hazırlayarak kendine güvenmesini ve hiçbir şeyden korkmamasını sağlar.	Ejderha Ponk: Ejderha Ponk, Dev Arılar Ülkesi'ni ele geçirmek için Zoliran tarafından gönderilir. Ejderha Ponk korkak biridir. Kendisini tanıtırken Kötülükler Prensi'nin dostu diye tanıtır.	Vampir Yarasa Orlas: Vampir Yarasa Orlas Zoliran'ın emrinde çalışır. Zoliran işini riske atlamak için Dev Arılar Ülkesi'ni ele geçirmek amacıyla Vampir Yarasa Orlası da görevlendirir.
	Şama Kula: Şama Kula Kertenkeleler Adası'nın en yaşlısıdır. Kertenkeleler tarafından her şeyi bildiğine inanılır. Kertenkeleler Adası'nda ona sormadan hiçbir şey yapılmaz.	Şişman Vampir Yarasa: Şişman Vampir Yarasa, Vampir Yarasa Orlas'a yardım eden yarasadır. Yarasalar şatosunda Maji'yi yenmeye çalışırlar.	

2.2. YOLCULUK

Fantastik kurguda planlı bir yolculuk yoktur. Başkahraman karşılaştığı problemin çözümü için bir yolculuğa çıkar. Bu yolculuğu başlatan genellikle bir nesnedir. Şeroks serisinde yolculuk etrafı kaplayan toz bulutuyla başlar. Uzamsal değişim kahramanın toz bulutunun içinde, bilmediği zaman diliminde gerçekleşir. İncelenen metinlerde kahramanlar bir eserde reel dünyadan irreel dünya, diğerlerinde irreel dünyanın içinde yolculuk yapar. Bu yolculuklar kahramanın ruhsal değişimini sağlar.

Fantastik türde yazılan kitaplar içindeki düş gerçek ilişkisi rastlantısal olmaktan çok dizgesel bir ilişkiye dayanır. Bu ilişkiler üçe ayrılmıştır:

- “1. Çizgisel ilişki
2. Çevrimsel ilişki
3. Sarmal ilişki

Çizgisel ilişkide yalnızca fantastik düş dünyası söz konusudur. Neredeyse bildiğimiz bütün masallar, mitolojik öyküler, destan ve efsaneler bu tür içinde değerlendirilmelidir. Çünkü anlatılan öykü fantastik dünyada başlar sürer ve öyle de biter. Bu ilişki türlerinden bir diğeri “çevrimsel ilişki” biçiminde gerçekleşir, kahraman reel evrenden irreel evrene geçer ardından reel evrene geri döner. Üçüncü ve son kategori ise sarmal ilişkidir. C.S. Lewis’in Narnia Günlükleri ve L. Carroll’un Alis Harikalar Diyarında adlı eserlerde görülen bu ilişki türünde reel- irreel evren arasında çoklu gidiş gelişler görülür.” (Tobbert, akt. Dilidüzgün, 2018, 46). Yolculuk kodundaki ilişki irreel-reel dünya arasındaki gidiş gelişlerin oluşturduğu ilişkiye göre adlandırılır.

2.2.1. Küçük Cadı Şeroks’ta Yolculuk

Süsler Ormanı’na Yolculuk

Küçük Cadı Şeroks serisinde yolculuk genellikle bir toz bulutu ile başlar. Kahramanın çevresini saran toz bulutu, kahramanı bilmediği bir yerlere sürükler. “Şeroks huzur dolu kırlarda dans ederken birdenbire çevresinde bir toz bulutu kapladı. Gittikçe hızlanan bir rüzgârın tam ortasına düşmüştü. Sanki uçan süpürgesi bir anda önünde beliriverdi ve Şeroks şiddetli bir esinti ile havalanıp bilmediği bir yöne doğru toz bulutunun içinde sürüklenmeye başladı.” (Küçük Cadı Şeroks, s.16). Yolculuğu başlatan toz bulutuna kahraman anlam veremez. Bilmedikleri zaman kadar geçen sürede kendisini tanımadığı bir yerde uyur vaziyette bulur. Uykudan uyandığında bulunduğu yere nasıl gittiğini sorgular ama gerçekleşen yolculuğun ne kadar sürdüğünü hatırlamaz.

Sabırsızlar Köyüne Yolculuk

Başkahraman Şeroks, Süsler Ormanı’ndan çıktıktan sonra Dağ Keçisi Lokta ve Dev Kordora ile tanışacağı Sabırsızlar Köyü’ne yolculuk yapar. “Ben uzaklardan gelen bir yolcuyum. Derenin suları beni köyünüze taşıdı” (Küçük Cadı Şeroks s. 54) derken bu yolculuğu Şeroks’un irreel dünyadan reel dünyaya geçişinin son aşamasıdır.

Büyük Kent’e Yolculuk

Eserleri fantastik kurgu açısından incelenen yazar Aslı Der’in, ilk eseri Küçük Cadı Şeroks’ta reel dünyadan irreel dünyaya geçiş görülür. Diğer eserlerinde yolculuklar irreel dünyadan reel dünyaya gerçekleşir. Masallar Ülkesinin eski masalcısı Gonci dünyada düzenlenen masal şenliğinde

çocuklara masal anlatması için Prens Hortim tarafından görevlendirilir ve dünyaya yolculuk eder. Onun yolculuğu da tıpkı Şeroks'un yolculuğu gibi başlar. "Şimdi bir toz bulutu saracak seni Gonci. Sakın korkma, zamanı hiç anlamadan yol alacaksın. Toz bulutu seni dünyaya götürecektir. Orada en güzel masallarını anlatmanı istiyorum senden göreyim seni. (Küçük Cadı Şeroks, s. 123). Gonci'de Şeroks gibi bilmediği sürede geçen yolculuğunda masallarını anlatmak için etrafını kaplayan toz buluyla dünyaya yolculuk yapar. Bu yolculuğun sonunda masal anlatma şenliğine katılan Sabrina'ya âşık olur ve dünyada kalmak ister.

Masallar Ülkesi 'ne Yolculuk

Masallar Ülkesinin masalcısı Gonci ve Sabrina'nın oğlu Artavil ve Şeroks, Masallar Ülkesi'ne gitmek için yola çıkarlar. "Süsler Ormanı henüz güne başlamadan kocaman bir toz bulutu çevreyi kapladı ve yorgunluktan bir ağacın altında uyuyakalmış Artavil ve Şeroks'u sarıp sarmaladı. Bu Prens Hortim'in toz bulutuydu. Artavil ile Şeroks bilemedikleri bir sürenin sonunda Masallar Ülkesinde açtılar gözlerini." (Küçük Cadı Şeroks, s. 176). Şeroks'un dayısı Gonci'nin oğlu Artavil, Masallar Ülkesinde kalmayı çok ister. Masallar Ülkesi'ne ait olanlar sadece bir kez dünyaya yolculuk yapıp geri Masallar Ülkesi'ne dönebilir. Gonci sevdiği kadın için dünyada kalmayı seçer. Gonci ve Sarina'nın oğlu Artavil'in annesi dünyalı, babası Masallar Ülkesindendir. Bu yüzden Artavil, Masallar Ülkesi ve Dünya arasında sınırsız yolculuk yapabilmektedir. Farklılıkları kabullenmek yeni başlangıçları getirir. "Senin annen bir dünyalı, babansa Masal Ülkesinin en iyi masalcısı, dolayısıyla sen her iki tarafta da istediğin kadar gidip gelebilir ve gittiğin yerde istediğin kadar yaşayabilirsin. Yani sen herkesten farklısın. Bu nedenle ben de seni Masallar Ülkesinin yeni masalcısı yapıyorum. Dilediğin zaman dünyada ailenle zaman geçirir, dilediğin zaman Masallar Ülkesi'ne gelebilirsin. Böylece Masallar Ülkesi hiçbir zaman masalsız kalmaz." (Küçük Cadı Şeroks, s. 181) der. Yolculuk kodu başkahramanın değişimine yön veren önemli etkidir. Gittiği yerlerde karşılaştığı karakterler de bu değişimde önemli rol oynar.

2.2.2. Büyük Tuzak'ta Yolculuk

Lutta'nın ve Puara'nın Ormandaki Ağaç Evine Yolculuk

Serinin ikinci kitabı Büyük Tuzak 'ta yolculuklar Masallar Ülkesinde geçer. Şeroks Sözcüklerin Masalı'nı yazmak için uzun yıllar Masallar Ülkesinin baş masalcısı olarak görev yapan Lutta'nın ormandaki

kulübesine gider. Masalcı Lutta, Küçük Cadı Şeroks'un yaklaştığını gördüğünde, her zamanki gibi kulübesinin önünde oturuyordu" (Büyük Tuzak, s.30)." Kulübede Sözcüklerin Masalı'nı yazmak için Fare Pibo, Şeroks ve Lutta planlar yapar.

Prens Hortim'in Sarayı'na Yolculuk

Lutta'nın ağaç evinde Prens Milla'nın casusu Sığırcık tarafından gözetlendiğini anlayan Şeroks, Fare Pibo'nun yardımlarıyla Prens Hortim'in sarayında küçük bir odaya gelir. "Fare Pibo, Prens Hortim'in sarayında gözü kapalı dolaşabiliyordu. Şeroks onun hızına yetişmek için peşinden koşturmak zorunda kalıyordu. İkisi de soluk soluğa kalmıştı ama bir an olsun durmayı göze alamıyor, varacakları yere kadar dayanmak için direniyorlardı" (Büyük Tuzak, s. 81). Şeroks bu yolculuğun sonunda, sarayda Fare Pibo'nun bulduğu küçük oda da Sözcüklerin Masalı'nı yazmaya başlar.

Puara'nın Ağaç Evi Yolculuk

Şeroks bir sonraki yolculuğunu Fare Pibo ve Lutta'yla beraber Prens Milla'dan kaçmak için Puara'nın ormandaki ağaç evine yapar. "Giderek kararan ormanda hedefsizce yürümekten iyice huzursuz olan Şeroks sıkıntıyla oflayıp pufluyordu" (Büyük Tuzak, s.137). Fare Pibo, Şeroks'un bu durumunu görünce gökyüzüne doğru bakmasını ister. Şeroks gördükleri karşısında çok şaşırır. Ağaçların üstünde kocaman bir ev karşısında durmaktadır. Burası Puara'nın evidir. Puara eskiden sarayın en çalışkan tarihçilerindendir. Ama günün birinde bilinmeyen bir nedenle yazdıkları, o zamanın prensine yanlış sırayla sunulmuştur. Puara kendini savunmaz. Suçlamaya çok kırılır ve kitaplarını alıp ormandaki bu ağaç eve sığınır. Şeroks burada Sözcüklerin Masalı'nı tamamlar.

2.2.3. Barış Odaları'nda Yolculuk

Puara'nın Ağaç Evine Yolculuk

Barış Odaları, Küçük Cadı Şeroks serisinin son kitabıdır. Bu eserde de yolculuk irreal dünyada gerçekleşir. Şeroks, Masallar Ülkesini ele geçirmek isteyen Poturas'ın planlarını ortaya çıkarmak için Bilge Forne ile bir yolculuk yapar. "Küçük Cadı Şeroks, kendinden emin adımlarla ormanın derinliklerine dalan genç dostuna baktı. Oysa şimdi boyunca dikenli çalıların göğü delecek gibi uzayıp giden ağaçların, arada çığlık atan yabani hayvanların arasında rahat ve mutlu görünüyordu. Her yolculuk bizi

değiştiriyor, başkalaştırıyor diye düşündü Şeroks. Yine aklına Süsler Ormanı gelmişti.” (Barış Odaları, s. 125, 126). Bu yolculuk Şeroks’un Prens Hortim’i bulup ülkesinin geleceğini gerçekleştirmek için yaptığı bir yolculuktur.

2.2.4. Kayıp Rüyacı’da Yolculuk

Fırsatlar Kasabasına Yolculuk

Hayaller Ülkesi, rüyalarla hayatın şekillendiği bir ülkedir. Kalse rüyaları değiştirebilme yeteneği olan fantastik kahramanlardan biridir. Hayaller Ülkesi’nde görülen rüyalar, rüyacılar tarafından kayıt altına alınır. Tulma, Pallom, Siptor ve Ledna, Rüyabozan tarafından kaçırılan arkadaşları Kalse’yi bulmak için önce Hayaller Ülkesi’nden Fırsatlar Kasabası’na yolculuk yaparlar. “Dört arkadaş Fırsatlar Kasabası’na doğru hızlı adımlarla yola koyuldular. Dolunay ile aydınlanan karanlıkta fazla konuşmadan koşar adım sürdürdükleri yürüyüş çocuklara soluk soluğa bırakmıştı” (Kayıp Rüyacı, s. 38). Burada ünlü olma vaadiyle kandırılmaya çalışılan Pallom’u arkadaşları kurtarır. Pallom, böylece Perilla tarafından kandırılmanın eşiğinden döner.

Büyülü Orman’a Yolculuk

Büyülü Orman eski zamanlarda burada yaşayan bir kralın ressamından sarayını süsleyecek ağaçlar çizmesini istemesi ve ressamların çizdiği resimleri beğenmeyip onları ağaca çevirmesinin hikâyesiyle bilinen bir ormandır. “Sabah güneş ilk ışıkları ile çevreyi aydınlatıldığında Tulma ve üç arkadaş çoktan Fırsatlar Kasabası’nı terk etmişti. Yolda bir yandan konuşuyor, bir yandan da Pallom’un odasına konulan türlü yiyecekleri yanlarına almayı akıl ettikleri için birbirlerini kutluyorlardı” (Kayıp Rüyacı, s.71). Eserde kahramanlar iç seslerini dinlerler. Pallom keskin bakışlı olup uzakları gören, Siptor karşısındakinin düşüncelerini okuyan, Ledna hassas kulaklara sahiptir ve metrelerce ötede konuşulana duyar. Büyülü Orman kahramanların bu özelliklerini iç sesleriyle dinletip, güçlendirir.

Parlayan Kent’e Yolculuk

Parlayan Kent adı gibi ıslıl ıslıldır. “Parlayan Kent adına yaraşır resmen göz kamaştırıyordu yol boyunca dizili türlü türlü süslü mağazalar, şık giyim insanlar, elektrikli bisikletler her şey ama her şey moda dergilerinden fırlamış gibiydi. Dört arkadaş şık binalardan birinin önünde durup biraz soluklandılar” (Kayıp Rüyacı, s.101). Parlayan Kent’te Ledna

“En Güzel Kim Yarışmasına” katılmak için pahalı kremler alır. Daha sonra güzelleşmek için bu kremlerin gerekli olmadığını herkesin ayrı bir güzel yanının olduğunu öğrenir. Dört arkadaşa yolculuklarında karşılaştıkları durumların kendilerini değiştirdiğinin farkındadır.

Kaygısızlar Kasabası’na Yolculuk

Dört arkadaşın Kalse’yi bulmak için geldikleri kasabadır. “Sabah uyandıklarında dört arkadaşın sonraki durağı belli olmuştu. Kaygısızlar Kasabası parlayan kente yakın sayılırdı. Gün boyu yürümek zorunda kalmayacakları için en çok Siptor sevinmişti. Kaygısızlar Kasabası önlerinde belirdiğinde yakıcı öyle güneşi gözlerini alıyordu” (Kayıp Rüyacı, s. 135, 136). Buraya Ledna’nın gördüğü, Rüya Bozan’ın Kalse’yi peşinde sürüklediği rüya üzerine gelirler.

Sessiz Yer’e Yolculuk

Sessiz Yer, Hayaller Ülkesi için çok önemlidir. Bilgeler burada yaşar. Burada yer alan Beyaz Kulübe’de rüyalar saklanır. “Tulma, Ledna, Siptor ve Pallom yenilgiyi kabullenmiş bir halde sessiz yere vardıklarında bilgiler sabah başlattıkları toplantıyı henüz bitirmişlerdi” (Kayıp Rüyacı, s.162). Bilgeler Kalse’yi bulmak için burada plan yapar. Kalse’yi kaçırın Rüyabozan onu Sessiz Yer’e getirir. Kalse’nin arkadaşları ve bilgiler Sessiz yerde Kalse’yi kurtarır.

2.2.5. Tehlikeye 3 Yolculuk ‘ta Yolculuk

Dev Arılar Ülkesi ‘ne Yolculuk

Dev Arılar Ülkesi, Sarkıt Mağarası’nda yer alır. Başkahraman Maji, Büyücü Olbi’nin isteğiyle önce Dev Arılar Ülkesi ‘ne yolculuk yapar. “Sabah olduğunda Maji yolculuğunun sonuna gelmişti. Hava gittikçe daha da ısınyordu.” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 51). Başkahraman Maji yolculuğun sonunda Dev Arıların Ülkesi’ni, Kötülükler Prensi Zoliran’ın ele geçirme tehdidinden kurtarır.

Kertenkeleler Adası’na Yolculuk

Maji, Kötülükler Prensi Zoliran’ın Kertenkeleler Adası’nı ele geçirmek için yaptığı planı yok etmek için adaya yolculuk yapar. “Büyücü Olbi ile vedalaşan Maji, çimen yeşili sihirli sızıdan içti ve kertenkeleler adasına doğru yola koyuldu. Kertenkeleler Adası’na doğru ilerleyen Maji, attığı her adıma dikkat ediyor, en ufak bir ses çıkarmadan yol alıyordu” (Tehlikeye 3

Yolculuk, s.94). Başkahraman Maji, büyücü Olbi'nin kendisine verdiği görevi başarılı şekilde gerçekleştirir ve adayı Zoliran'ın elinden kurtarır. Yeni yolculuğuna başlamak üzere Olbi'nin yanına gider.

Vampir Yarasalar Şatosu'na Yolculuk

Başkahraman Maji, Kötülükler Prensi Zoliran'ın Vampir Yarasalar Şatosu'nu ele geçirmek için yaptığı planları yok etmek için yolculuğa çıkar. "Büyücü Olbi'nin düzlükteki şatosundan ayrılan Maji, Vampir Yarasalar şatosunun bulunduğu Brokova Dağı'na doğru ilerliyordu" (Tehlikeye 3 Yolculuk, s.137). Başkahraman bu yolculuklar sırasında çeşitli büyüler aracılığıyla görünmez olur, küçülür ve şekil değiştirir. Maji yolculuklarının sonunda başaramayacağı hiçbir şey olmadığına inanır.

Tılsımlı Nesne

Fantastik kurguda tılsımlı nesne kahramanın boyut, şekil, zaman ve mekân değişmesinde işlevsel olarak kullanılan unsurdur.

3.1. Küçük Cadı Şeroks'ta Tılsımlı Nesne

Sihirli Küre

Küçük Cadı Şeroks eserinde Prens Hortim'in sarayında görev yapan saray büyücüsü, Büyücü Timma, Prens Hortim'in kızı Prenses Alina'nın yeni masallar istemesine çare olarak sihirli küresine bakar ve sonunda çareyi bulur. "Alina'nın isteği benim de kulağıma geldi. Ne kadar dertli olduğunuzu biliyorum. Yeni masalların yaratılmaması ülkemiz için gerçekten büyük bir felaket. Ben de nasıl yardım edebilirim diye düşündüm durdum. Sihirli küreme baktım ve sonunda duruma bir çare buldum" (Küçük Cadı Şeroks, s. 14). Büyücü kürede kırlarda koşan Şeroks'u görür. Şeroks'un dayısı Gonci Masallar Ülkesi'nin eski masalcısıdır. Dünyaya masal şenliğine gittiği sırada tanıştığı Sarina ile evlenip, dünyada yaşamaya başlar. Şeroks'u ayrıcalıklı yapan ve sihirli kürede gösteren yönü hem zeki bir cadı olması hem de yeni masallara kavuşturacak kişinin onun dayısı olmasıdır.

Büyülü Kutu

Büyülü kutu, Cüce Adam Tilon'a yangında kurtardığı adam tarafından verilen büyülü bir nesnedir. Cüce Adam Tilon, arkadaşı olmamasına çok üzülen karakterdir. Bir gün yangında yaşlı bir adamı kurtarır. Kurtardığı yaşlı adam Tilon'a küçük bir kutu hediye eder. Bu kutu

büyüldür. “Bu küçük kutuyu bana babam vermişti. Şimdi ben de sana veriyorum. Büyülü bir kutudur ne zaman aklın karışsa ve öğüt verecek birine ihtiyaç duysan bu kutuyu açıp derdini anlatabilirsin. Sana her zaman yardım edecek, sorularına cevap verecektir. Yalnız sakın unutma, onun verdiği öğütleri dinlemezsen kutu ellerinin arasında paramparça olur” (Küçük Cadı Şeroks, s. 39). Tilon bu olaydan sonra bahçede oynarken yanına kırmızı saçlı bir çocuk gelir ve arkadaş olurlar. Arkadaşının adı Yetsi’dir. Yetsi’nin en büyük hayali uçmaktır. Tilon hayalinden ve bir cadıyla anlaştığından bahseder. Tilon kutusuna durumu anlatır. Kutu cadının sözlerine inanmamasını öğütler. Cüce Adam Tilon, Yetsi’yi uyarır. Yetsi onu dinlemez ve cadıya esir düşer. Tilon’da arkadaşını kurtarmak için onun peşinden gider. Tilon’un kutunun verdiği öğüdü dinlememesi, kutunun yok olmasına sebep olur.

Sihirli Kumaş

Sihirli kumaş, kanat isteyen Yetsi’ye Cadı Menra’nın sihirli kanatlar dikmek için kullandığı büyülm nesnedir. Cüce Adam Tilon ve Yetsin Kötü Cadı Menra’nın elinden kaçmadan cadının sahip olduğu sihirli kumaşı alırlar. “Gitmeden önce cadının yatağının altına sakladığı kumaş parçasını almalıyız diye fısıldadı Yetsi. O sihirli bir kumaş, onunla istediğin şeyi dikebiliyorsun. Bu kanatları da o kumaştan yaptı. Cadı Menra, Yetsi’nin kanat isteğini gerçekleştirip Yetsi’yi bir kafese hapseder. Yetsi “Kanatlarım gerçekten güzel ama bir kafesin içinde hapsedilmişken kanatlara sahip olmanın anlamı kalmıyor. Eğer uçacak bir gökyüzün yoksa kanatlar ne işine yarar.” (Küçük Cadı Şeroks, s. 59). Tilon arkadaşını kafesten kurtardıktan sonra bu kumaşı da alıp cadının şatosundan ayrılırlar.

Uyku Tozu

Cüce Adam Tilon arkadaşını cadının elinden kurtarmak için yola çıktığında bir köstebekle karşılaşır. Bu köstebek Tilon’a uyku yapan bir toz verir. “Cebimden, köstebeğin verdiği sihirli uyku tozu dolu torbayı çıkardım ve yatağa tırmandım. Cadı Menra’nın burun deliklerine yavaşça tozdan boşalttım” der. Küçük Cadı Şeroks, s. 57). Cadının arkadaşlarıyla eğlenmeye gidip yorgun geldiği bir gün odasına girip tozu burnuna döker. Uykuya dalan cadı uyanmadan arkadaşını kafesten kurtarır.

Büyülü Süt

Büyülü Süt, içeni görünmez yapan tıslımlı bir nesnedir. Bu süt Şeroks’a, Prenses Alina’nın yeni masallar isteğini gerçekleştirmek için

çıktığı yolculukta tanıştığı Dağ Keçisi Lokta tarafından armağan edilir. “Benim de sana bir armağanım var. Sütümden vermek istiyorum sana. Bu süt bir içimlik, ama yerinde kullanırsan işine yarayacağına eminim. Çünkü bu sütü her kim içerse bir süre için görünmez olur. Al işte bu küçük şişenin içinde dikkat et düşürme” der. (Küçük Cadı Şeroks, s. 86). Şeroks bu süt sayesinde dayısı Gonci’nin çocuklarına masallar anlatıp onları eğlendirdiği için Pampara’nın eline esir düşen oğlu Artavil’i kurtarır.

Sihirli Yüzük

Sihirli yüzük Dev Kordora’ya aittir. Bu yüzük sahibinin parmağına uygun ölçüyü alan ve istediği kılığa girmesini sağlayan büyü nesnedir. Şeroks yeni masallar bulma umuduyla çıktığı yolculukta Sabırsızlar Köyü’nde Dev Kordora ile tanışır. Şeroks devle arkadaş olur. Dev’in de Şeroks’un yardımlarından dolayı ona bir armağanı vardır. “Değerli bir kumaşa sarılmış eski bir kutunun içinden kocaman bir yüzük çıkardı. Bu yüzük bana büyük babamdan kaldı. Üstüne bir kere üflersen tam parmağının ölçüsünü alır. Basit bir süs sanma sihirli bir gücü vardır. O parmağındaiken istediğin her şeyin kılığına girebilirsin. Ancak sakın aklından çıkarma, yüzüğün bu gücünü yalnızca bir kez kullanabilirsin unutma” (Küçük Cadı Şeroks, s. 107, 108) der. Küçük Cadı Şeroks bu yüzüğü de Artavil’i kurtardığı gün Pampara’nın kılığına girmek için kullanır. Pampara’nın evinden çıkarken korumaları kılık değiştirdiği için Şeroks’u fark etmez.

3.2. Büyük Tuzak’ta Tılsımlı Nesne

Sihirli Defter

Sihirli Defter, Masallar Ülkesinin eski masalcısı Lutta’ya annesinden kalan büyü bir defterdir. Lutta’nın annesi de Şeroks gibi cadıdır. Lutta cadı olarak dünyaya gelmez ama bu defteri kullanabilir. Küçük Cadı Şeroks, Lutta’nın kulübesine gider. Lutta, Şeroks’a Prens Milla’yı alt edebilmesi için büyü bir defter verir. “Bu defter bana annemden kaldı. Annem tıpkı senin ve annen Sorti’nin olduğu gibi masallar ülkesinin iyi cadılarındandı. Ben onun gibi bir cadı olarak doğmadım ama annem günün birinde lazım olur diye bir iki büyüğü nasıl yapacağımı öğretmişti bana. Bu eski defterin içinde yıllardır kullanmadığım işte o büyüler yazılı şimdi kullanmanın zamanı geldi” (Büyük Tuzak, s. 73) der. Lutta, bu defterdeki büyüler sayesinde kendi sözcüklerini ve Fare Pibo’nun sözcüklerini Şeroks’a verir. Şeroks, Sözcüklerin Masalı’nı yazarken bu kelimelerin de

yardımını alır. Şeroks büyülü defter sayesinde Lutta ve Fare Pibo'nun kelimelerini kullanarak unuttuğu kelimelerin yerini doldurur. Bu sayede Sözcüklerin Masalı'nı tamamlar.

Sihirli Kitap

Sihirli Kitap, Prens Foreri'nin gerçekleri öğrenmek için kullandığı büyülü nesnedir. Masallar Ülkesini ele geçirmeye çalışan Prens Milla, Şeroks'u yalancılıkla suçlamaktadır. Şeroks'un hakkında kötü olaylar anlatır. Prens Foreri, Prens Milla'nın anlattıklarına bir türlü inanmaz ve anlatılanların doğru olup olmadığını öğrenmek için sihirli kitaba başvurur. Kitap söylenene yalnızca evet veya hayır diye cevap verir. "Prens Foreri, elindeki kitabı açmadan önce nazikçe okşadı. Kitabın deri kaplı kapağında büyük yaldızlı harflerle adı yazıyordu. Doğruyu Söyleyen Kitap" (Büyük Tuzak, s.118). Prens Foreri kitaba Şeroks'un suçlu olup olmadığını sorar. Kitap, hayır diye cevap verir. Foreri aldığı cevaptan sonra Şeroks'un masum olduğunu anlar ve olayı çözmek için uğraşır.

Gizli Masal Odası

Gizli Masal Odası, Masallar Ülkesi Prensi Hortim'in çocukluğunda kullanılan sihirli bir odadır. Prens Foreri ve Fare Pibo, Şeroks'un yazdığı Sözcüklerin Masalı'nı Prens Milla'dan saklamak için Gizli Masal Odası'nın kapısının altından atarlar. Daha sonra kapının girişini bulamazlar. Kapının girişini bulmak için Lutta'ya danışırlar. "Lutta, ıslak bir bez alın. Duvarı silin, sildikçe duvardaki kapı yavaş yavaş belirir. Sonra bu anahtarla kapıyı açın." (Büyük Tuzak, s.188) der. Duvar silindiğinde odanın kapısı belirir ve Sözcüklerin Masalı arşiv odasındaki yerini alır.

3.3. Barış Odaları'nda Tılsımlı Nesne

Sarı Işık

Fantastik kurgu açısından incelenen "Küçük Cadı Şeroks" serisinin üçüncü eserinde, Prens Hortim'in, halkın sorunlarını çözmek için kurduğu Barış Odaları'nda yanan bir ışık saray çalışanları tarafından fark edilir. Bu sarı ışık sadece masaya oturan olduğu zaman yanan sihirli nesnedir. Saray muhafızlarından Gola "İçeri giren, yine kapıdan çıktıysa sarı ışık neden hala yanıyordu. Işık masaya biri oturmadan yanmazdı, bu özel düzenek Saray Büyücüleri tarafından yapılmıştı. Bozuldu herhalde diye mırıldandı. (Barış Odaları, s. 23). Işık odadaki masada kimse oturmamasına rağmen yanmaktadır. Bu olayın gizemini çözmeye çalışan saray çalışanları

gördükleri karşısında şaşırır. Sandalyenin altındaki kumaş parçasını gören saray çalışanları bu parçanın Prens Hortim'in elbisesinden bir parça olduğunu düşünür. Saray çalışanları odadaki ışığında bu parçadan kaynaklı yandığına inanırlar.

Sis

Masallar Ülkesini saran esrarengiz sise Baş Muhafız Gola anlam veremez. "Sisin çıkış noktasına henüz tam olarak belirleyemedik. Ancak gökyüzünden aşağı doğru değil yerden yukarıya doğru yayılan bir sis bu. Sanki çok sıcak bir yaz gününde yerdeki tüm sular buharlaşıyormuş gibi çok tuhaf prensesim." (Barış Odaları, s. 60) der. Bu sis Masallar Ülkesindeki kör kuyulardan Prens Milla'nın adamları tarafından ülkeye korku vermek amacıyla yayılır.

Sihirli Karışımlar

Sihirli karışımlar Büyücü Timma'nın Şeroks'a yolculukta karşılaştığı zorluklardan kurtulması için hazırladığı büyülü sıvılardır. Masallar Ülkesi Büyücüsü Timma, Küçük Cadı Şeroks ülkesini Prens Milla'nın tuzağından kurtarmak için yolculuğa çıkmadan önce ona minik şişeler verir. Bu şişelerde sihirli karışımlar vardır. "Sihirli karışımlara ne zaman ihtiyaç duyacağınız belli olmaz. Zorda kaldığınızda, dilerim bunlar sayesinde size yardımım dokunur" (Barış Odaları, s. 99) der. Bu şişelerden birisinde görünmezlik büyüsü diğerinde de güç veren büyü vardır. Bu büyüleri Şeroks Prens Milan'ın tuzaklarından kurtulmak için kullanır.

3.4. Kayıp Rüyacı'da Tılsımlı Nesne

Tılsımlı Su

Tılsımlı su Rüyabozan'ın içenlere uyku vermesi için kullandığı büyülü nesnedir. Hayaller Ülkesi'nde yaşayan Rüyabozan, rüyaları değiştirme yeteneği olan Kalse'yi kaçırdığı gece Kalse'nin ailesinin içtikleri suyun içine rüya tılsımı katar. "Gece içtikleri suyun içine rüya tılsımı katılıvermiş nasıl olduysa" (Kayıp Rüyacı, s. 14) diye düşünürlerken, Rüyabozan Kalse'nin ailesinin içtiği suyun içine bu tılsımı kattığını anlarlar. Tılsım uyku yaptığı için ailesi Kalse'nin kaçırdığını duymaz.

Rüya Kutusu

Rüya kutusu, Rüya Toplayıcılar tarafından toplanan rüyaların içine konulduğu kutudur. "Yatıyoruz, uyuyoruz rüya görüyoruz. Sonra rüyaları

Rüya Toplayıcılar'a veriyoruz. Hepsi kaydediliyor bazısı arşivde kalıyor. Önemli olan Sessiz Yer'e gidiyor ve orada bilgiler tarafından Beyaz Kulübe'deki Rüya Kutusu'nda korunuyor. Rüya Kutusunda saklanan rüyaları bazen değiştirmek gerekiyor. İşte o zaman Hayaller Ülkesinin de geleceği değişiyor." (Kayıp Rüyacı, s. 79). Bu kutu tüm rüyaları içinde barındırdığı için çok kıymetlidir. Kötü birinin eline geçtiğinde tüm düzeni rüyalarla şekillenen Hayaller Ülkesi'nin geleceği tehlikeye gireceğinden çok iyi korunur.

3.5. Tehlikeye 3 Yolculuk'ta Tılsımlı Nesne

Büyülü Karışımlar

Büyülü karışımlar, Büyücü Olbi'nin Maji için hazırladığı büyü nesnelerdir. Bu büyü nesneleri kullananlar görünmezlik, küçülme, sestem korunma gibi tılsımlı özellikler edinir. Tehlikeye 3 Yolculuk kitabında Büyücü Olbi şatosunda, Kötülükler Prensi Zoliran'ın ele geçirmeye çalıştığı ülkelerle ilgili planına engel olmak için çeşitli büyüler hazırlar. Büyücü Olbi, başkahraman Maji'yi, Zoliran'ın planlarına engel olmak için görevlendirir. Zoliran yıllar önce, güvensiz ve korkak biri olarak Olbi'ye gelir. Zoliran'ın Olbi'den isteği güvensizlik ve korkaklık duygularından kurtulmak için büyü karışımlar hazırlamasıdır. Olbi, Kötülükler Prensi Zoliran için büyü bir karışım hazırlar. Bu karışım, Zoliran'ın güven eksikliğini yok eder. "Yıllar önce Zoliran daha genç bir adamken bana geldi. En büyük derdi kendine olan güvensizliği ve gördüğü her şeyden korkmasıydı. Ona büyü bir karışım hazırladım. Karışımı verirken ancak benim gösterdiğim dozda içmesi gerektiğini de sıkı sıkı tembihledim." (Tehlikeye 3 Yolculuk, s.18) der. Büyücü Olbi, karışımı hazırladığı zamanlarda Zoliran'ın ne kadar kötü biri olacağını tahmin etmez. Bu karışımların etkisiyle çok kötü biri haline gelen Zoliran etrafına büyük zararlar verme planları yapar.

Maji, Kötülükler Prensi Zoliran, deftere yazdığı büyülerini gerçekleştirmeden yola çıkar. Yolculuğa çıkmadan önce Büyücü Olbi, Maji'yi, Kötülükler Prensi Zoliroan'ın büyülerinden korumak için karışımlar hazırlar. "Büyücü Olbi, eminim Zoliran peşine Vampir Yarasaları takacaktır. Şimdi işin zor. Çünkü senin benim yanımda olduğunu ve bu evden yola çıkacağını biliyorlar. İşte bu yüzden öncelikle yolculuğun sırasında kullanman için bir büyü hazırladım. Yolculuğa çıktığında seni sesleri tamamen emen bir büyü ile koruyacağım.

Görüntünü değiştirmemize hiç gerek yok. Çünkü yarasalar özel yetenekleri sayesinde hangi biçimde olursan ol seni izleyebilirler” (Tehlikeye Üç Yolculuk, s. 36) der. Maji sesleri emen büyü sayesinde Vampir Yarasalardan kurtulur.

Büyücü Olbi, Maji için başka büyüler de hazırlar. Büyücü Olbi, Kertenkeleler Adası’na ulaşmak için suda yürümesini sağlayacak bir batmama büyüü ve kertenkelelerin arasında dev gibi kalmaması için de bir küçülme büyüü hazırlar. “Büyücü Olbi batmama büyüünü eflatun bir şişeye, küçülme büyüünü de parlak sarı bir şişeye koymuştu.” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 86). Bu büyüler sayesinde Maji Kertenkeleler Adası’nı Zoliran’ın elinden kurtarır. Suda batmama büyüüyle adaya gider. Küçülme büyüüyle de kertenkelelerin boyuna ulaşır ve onlarla iletişimi kolaylaştır.

Maji, Kertenkeleler Adası’na gitmeden önce Büyücü Olbi gece boyunca uyumaz. Maji için yeni büyüler hazırlar. “Çimen yeşili koyu kıvamlı sıvıdan içtiğinde Maji’nin gözleri bir şahinin gözleri kadar keskinleşecekti. Böylece sabah pususuna rağmen metrelerce ötesini rahatlıkla görebilecekti. Yaşlı büyüü ayrıca Maji’nin ormanın ürkütücü seslerinden etkilenmemesi için kulaklarına tıklayacağı mantarları da unutmamıştı.” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 94). Büyücü Olbi, Maji için Vampir Yarasalar Şatosu’na doğru yola çıkmadan önce özel görünmezlik büyüünden hazırlar. Bu büyü ile görünmez olan Maji son görevini de tamamlar ve Vampir Yarasalar Şatosu’nda Zoliran’ın defterini yok eder.

Büyülü Defter

Büyülü Defter Kötülükler Prensi Zoliran tarafından kullanılan defterdir. Bu deftere yazılanlar zamanı geldiğinde kendisini gerçekleştiren büyülü bir defterdir. Zoliran, bu deftere Dev Arılar Ülkesi, Kertenkeleler Adası ve Vampir Yarasalar Şatosu’nu ele geçirmek için büyüler yazarıdır. “Kötülükler Prensi Zolira’nın elinde büyülü bir defter var deftere kime ve nerede yaptırdığı bilinmiyor. Ama bilinen şu ki bu defter üstüne yazılan her şeyi kendi süresinde gerçeğe dönüştürüyor. Zoliran bu deftere üç öykü yazmış. İlk öykünün geçtiği yer Dev Arılar Ülkesiydi. İkinci öykü Kertenkeleler Adası’nda üçüncü ve son öyküde Vampir Yarasalar Şatosu’nda geçiyor” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 20, 21). Defter de yazılanlar Maji sayesinde gerçekleşmeden yok edilir.

Büyülü Kurdele

Büyücü Olbi Maji'yi gittiği yerlerde tehlikelerden korumak için başka büyüler de hazırlar. Bu büyülerden biride kurdeledir. "Bu lacivert kurdele senin arılarla anlaşmanı sağlayacak. Önce kurdeleyi beline bağlayacaksın sonra, "pon meton eks kolarza", diyeceksin. Böylece büyü başlayacak. Sen arıların söylediği her şeyi anlayacaksın. Onlar da senin söylediklerini anlayabilecekler." (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 41) der. Maji arıların yanına gittiğinde bu büyü sayesinde arılarla iletişimi sağlar.

Büyülü sıvılar

Büyücü Olbi, Maji'ye içinde büyüler olan şişeler verir. "Bu gördüğün küçük şişelerde bütün büyücülerin yapabildiği ve her zaman hazır bulundurdıkları üç temel büyü var. Görünmezlik büyü, kılık değiştirme büyü ve uçabilme büyü. Kırmızı sıvı görünmez olmanı sağlayacak; mavi sıvı istediğin kılığa girmeni, yeşil sıvı da uçabilmeni." (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 43). Başkahraman Maji bu büyülerle Zoliran'ın peşine taktığı vampir yarasaları alt eder.

Büyülü Yüzük

Büyülü yüzük Büyücü Olbi'nin yüzüğü takan kişiyi takip etmek için kullandığı tılsımlı nesnedir. Büyücü Olbi Maji 'ye büyülü yüzüğü verirken yüzüğün özelliklerini anlatır. "Sakin unutma, hiçbir zaman ve hiçbir koşulda bu yüzüğü parmağından çıkarmayacaksın. Çünkü bu yüzük sayesinde seni ve neler yaptığını cam küremde görebileceğim. Konuşmamız, haberleşmemiz olanaksız ama yine de seni görmek istiyorum. Kırmızı taşlı yüzük her an parmağında olsun" (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 44). Büyücü Olbi, bu yüzük sayesinde Maji'nin attığı her adımı izler. Maji'ye gittiği yerlerden döndüğünde karşılaştığı sorunları yüzük sayesinde gördüğünden başka büyülü nesneler hazırlar.

Büyülü Paket

Büyülü paket Kötülükler Prensi Zoliran'ın, Büyücü Olbi'nin şatosuna gönderdiği büyülü nesnedir. Maji, Dev Arılar Ülkesinden başarılı bir şekilde Büyücü Olbi'nin yanına döndüğünde kapısı çalar. Büyücü Olbi kapısında bir paket bulur. Paketi içeri alır ve açar. "Hah hah hahaaa!" Büyücü Olbi olduğu yerde donakalmıştı. "Zoliran sizi unutmadı! dedi korkunç ses. "Kötülükler Prensi Zoliran sizi unutmadı. Sonunuz geldi. Bugün değilse bile yarın, sizin son gününüz olacak. Ses susunca kutu kendiliğinden kapandı ve odadaki sis dağıldı" (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 88).

Zoliran hedeflediği ülkeleri ele geçirmek için her yolu dener fakat başarılı olamaz.

Büyülü Kurabiyeler

Büyücü Olbi, Maji'yi Vampir Yarasalardan korumak için uyku ilaçlı kurabiyeler yapar. "Vampir Yarasalara karşı korunmanı başarabilirdim belki, gecenin geri kalanında bu uyku ilacını geliştirmek için çalıştım. Aslında biraz zor oldu. Çünkü hazırlayacağım uyku ilacını sana zarar vermemesi ve seni kesinlikle uyutmaması gerekiyordu. Sonunda hazırladığım karışımı kurabiyelerin içine kattım ve sen de afiyetle yedin." (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 170) der. Kurabiyeler Maji'nin uykusunu getirmez ama ona saldıran vampir yarasalar Maji'nin tenine bulaşan kurabiyelerin etkisiyle uykuya dalar. Maji kurabiyelerin etkisiyle yarasalardan kurtulur.

Uzam

Fantastik kurguda uzam, zamanın ve mekânın değişiminde fantastik dünyanın düşsel mekânlarında, bilmediği zaman diliminde olabileceği gibi, gerçek dünyada ve geçmiş zamanda olabilir.

4.1. Küçük Cadı Şeroks'ta Uzam

Küçük Cadı Şeroks'ta uzam fantastik dünyada yer alan Masallar Ülkesidir. "Masallar Ülkesinde her zamanki günlerden biri yaşanıyordu" (Küçük Cadı Şeroks, s.11). Başkahraman Şeroks, yeni masallar bulmak için çıktığı yolculukta, Süsler Ormanı'na, gelir. "Şeroks'un güne merhaba dediği bu güzel yer Süsler Ormanı'ydı. Bu ormanda hayal edilebilecek en iyi kalpli canlılar yaşar, en renkli çiçekler açar ve en güzel sesli kuşlar öterdi" (Küçük Cadı Şeroks, s.23). Süsler Ormanı görenleri kendisine hayran bırakan, eşsiz güzelliklere sahip bir yerdir.

Şeroks'un yolu Sabırsızlar Köyü'nden de geçer. "Süsler Ormanı'nın dışına çıktığında kendini geniş bir düzlükte buldu. Çevrede tek bir ağaç bile yoktu. Uzakta kocaman bir dağ göğe doğru göz alabildiğine yükseliyordu." (Küçük Cadı Şeroks, s.69.) Bu köyün etrafı, kendisine arkadaş verecekleri vaadiyle kandırılan Dev Kordora'ya yaptıkları haksızlık yüzünden dev tarafından duvarlarla örölür. Köylü bu duvarlar yüzünden sabırsızlık hastalığına yakalanır. Köyün adı da bu hastalıktan gelir.

Şeroks yeni masallar bulmak için çıktığı yolculukta hedefi Büyük Kent'te, Dünya'ya gelip Gonci'yi bulur. "Kim bilir kentte daha neler bekliyordu onu. Böyle düşüncelere dalmış yürürken birdenbire ayaklarının altındaki toprak değişmeye, düzgün bir yol halini almaya başladı. Başını kaldırıp bakınca, ileride beliren kenti gördü. Şeroks, biraz daha yol aldıktan sonra kendini o çok merak ettiği kentin içinde buluverdi. Çevresi evler ve insanlarla sarılmıştı. Daracık sokaklar bu dar sokaklarda yan yana dizili iki katlı evler. Evlerin pencerelerinden dışarıyı seyreden insanlar." (Küçük Cadı Şeroks, s.111,112). Seride irreel dünyadan reel dünyaya geçişin yaşandığı tek kitap Küçük Cadı Şeroks'tur. Şeroks dünyaya geldiğinde çevresini çok yadırgar.

4.2. Büyük Tuzak'ta Uzam

Fantastik kurgusu incelenen Küçük Cadı Şeroks serisinin ikinci kitabında uzam irreel dünyada gerçekleşir. Masallar Ülkesi'nde bulunan Prens Hortim'in sarayı, masalcı Lutta'nın çınar ağacının yanı başındaki evi, Puara'nın ağaç evi eserdeki uzamı oluşturur. "Yaşlı masalcı Lutta'nın kulübesi, Masallar Ülkesi'ndeki, dev gövdesi ve kalın damarlarıyla gökyüzüne kucak açmış bir adamı andıran büyük bir çınar ağacının yanı başında kuruludur" (Büyük Tuzak, s.30). İrreel dünyadaki bu ev, Şeroks'un Sözcüklerin Masalı'nı tamamladığı yerdir.

Ormanda yer alan Puara'nın evi de Şeroks'un sorunlarından kaçıp çözüm bulduğu yerdir. "Gördükleri karşısında Şeroks'un ağzı açık kalmıştı. Yukarıda dev gibi üç ağacın birbirine karışan kalın dalları üzerinde kocaman bir ağaç ev kurulmuştu. Ağaç ev Şeroks'un gözüne masallarda adı geçen bir uçan ejderhanın yuvasıymış gibi göründü. O denli güzel ve erişilmezdi. Küçük Cadı, Masallar Ülkesinde böyle bir ev bulunduğunu daha önce hiç kimseden duymamıştı" (Büyük Tuzak, s.137, 138). Evi çok beğenen Şeroks bu evde de Sözcüklerin Masalı'nı tamamlar.

4.3. Barış Odaları'nda Uzam

Barış Odaları kitabında da uzam Masallar Ülkesindedir. "Barış Odaları Prens Hortim'in büyük projesiydi. Yıllar boyu bir kör koyunun başına gidip kavgalarının sonlandırmayı, küskünlüklerini çözmeyi umut eden Masallar Ülkesi halkına başka bir yolun daha mümkün olduğunu göstermek istemişti. Barış Odaları, bir körkuyunun yapabildiğinden çok daha fazlasını başarmalarına olanak sağlayacak, halk birlikte, uyum içinde

yaşama uğruna kendi kurallarını koyabilecektir. Başlangıçta her şey tam da Prens Hortum'ın hayal ettiği gibi işledi. Kuyu lanetleyerek ülkeyi terk eden Poturas dışında herkes Barış Odaları'na beklenenden büyük ilgiyle yaklaşır" (Barış Odaları, s.24, 25). Bu eserde da uzam olarak seçilen yer irreel dünyadır. Masalların Ülkesinin sarayı, Puara'nın ağaç evi Şeroks'un yolculuklarında giittiği ve sorunlarına çözümler bulduğu mekanlardır.

4.5. Kayıp Rüyalı'da Uzam

Fantastik kurgusu incelenen diğler eser Kayıp Rüyalı'dır. Bu eserde yer alan uzamda irreel dünyada geçer. "Herkes evlerinde yataklarında kendileri için en önemli şeyi yapıyor, rüya görüyordu. Rüya görmek önemliydi; çünkü Hayaller Ülkesi'nde yaşam bu sessiz gecelerde görülen rüyalarla biçimleniyordu" (Kayıp Rüyalı, s.11). Hayaller Ülkesi karakterlerin yaşadığı mekândır. Bu yere bağılı diğler mekanlara karakterler yolculuk yapar. Sessiz Yer Hayaller Ülkesinin en küçük kasabasıydı. Burada yaşayan bilgiler az konuşur çok düşünürlerdi. Yine de onlara sıkıcı insanlar olduğunu söylemek yanlış olurdu; hikâyelerin en güzelleri, fıkraların en komikleri ve şakaların en gülünçleri çoğunlukla onlara aitti. Bilge olmak onların arasına katılmak "Hayaller Ülkesindeki en büyük onurlardan biriydi ve bunu başarmak için bir ömür boyu meraklı olmak her şeye bakıp usanmadan sorgulamak ve bunlardan hiç vazgeçmemek gerekirdi. Sessiz Yer'e gelen herkes sorunlarına en yeterli cevabı alırdı; karşılık olarak beklenen tek şey ise bilgiye saygıydı" (Kayıp Rüyalı, s.162). Bu mekân Hayaller Ülkesi için çok önemlidir. Rüyaların geleceğı şekillendirdiğı Hayaller Ülkesinde rüyalar bu mekânda saklanır.

Hiçbirşey Ülkesi, Boşvermişlerin yaşadığı ülkedir. Ülkeyi, Hükümdar Nefarkeder yönetir. Hiçbirşey Ülkesi'nde Boşvermişlerin en çok sevdiği şey sakız çiğnemektir. Sakız Hayaller Ülkesinde yasaktır. "Hayaller Ülkesinde yaşayanlar yıllar önce sakız çiğnemekten vazgeçmişlerdi. Yapış yapış sakızların güneşte iyice yumuşayıp ayakkabılarının altına ya da banka oturmuş birinin giysilerine yapışmasından öyle bıkmışlardı ki sakızı ülkelerine bir daha hiç sokmama kararı almışlardı" (Kayıp Rüyalı, s. 23). Seçilen mekân ülkede yaşayan karakterlerin özellikleriyle uyumlu şekilde verilir.

Fırsatlar Kasabası adının özelliklerini taşıyan bir yerdir. "Fırsatlar Kasabası gerçekten tuhaf ve çok renkli bir yerdi. Köşe başlarında müzik yapan gruplar, dans edenler, şarkı söyleyenler, değışik kostümler içinde

dolaşanlar, bağırarak yazdığı son şiir ya da şarkı okuyanlar, sırtlarına taktıkları ışıltılı panolarla kendi reklamını yapanlar, minik el bilgisayarında sürekli bir şeyler yazan ve sonra yazdıklarının kaç kez okunduğunu takip edenler, teknoloji icatlarını tanıtanlar... Herkes ama herkes sanki sokaklara dökülmüştü.”(Kayıp Rüycacı s.42). Kasabanın sakinlerini etkisi altına alan ünlü olma hayalı, buraya yolculuk yapan dört arkadaşı da etkiler fakat akıllı davranan karakterler bu etkiden çabuk uzaklaşır. “Fırsatlar Kasabası da Parlayan Kent’te Hayaller Ülkesinin bir parçasıydı; ama buralarda insanlar ne rüyaların yok olacağı kaygısını duyuyorlar ne de kaç sene rüya bozan tarafından kaçırılmasını umursuyorlardı. Onlar için hayat sanki hiçbir dert tasa yokmuş gibi akıp gidiyordu ve bu Ledna’ya son derece tuhaf gelmişti” (Kayıp Rüycacı s.104). Karakterler gittikleri mekanlarda karşılaştıkları durumlarla sorgulayarak doğruyu bulur. Dört arkadaşta mekanlarda gördüklerinin etkisinden birbirlerine yol göstererek kurtulur.

4.5. Tehlikeye 3 Yolculuk’ta Uzam

Tehlikeye 3 Yolculuk eserinde de uzam irreal dünyadan seçilmiştir. “Olbi, bahçesindeki rengârenk menekşelerin süslediği yuvarlak tarhın çevresinde Vampir Yarasa türleri ve pislikleri bulunca epeyce endişelendi. Üstelik atının sağ arka bacağında da zar zor seçilen minik ısırık izini fark etti” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s.16). Karakterin evi kişiliğiyle uyumlu olarak verilmiştir.

Başkahraman Maji Dev Arılar Ülkesini Zoliran’ın elinden kurtarmak için arıların ülkesine gider. “Kavurucu sıcak Treve Dağı’nın eteklerindeki Dev Arılar Ülkesini leziz ve kekler pişirmek için ısıtılmış bir fırın haline getirmişti. Neredeyse susuzluktan renk renk çiçekler pörsümüş, toprak kurumuştu. Dev Arılar’ın siyah petek gözleri anlam veremedikleri bu aşırı sıcak karşısında kocaman açılmıştı. Ülkede havanın böyle alışılmadık bir oyun oynadığı daha önce hiç görülmemişti” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s.49). Maji burada büyülerle kılık değiştirerek arı olur. Arıları yaptığı planla Zolira’nın elinden kurtarır.

Başkahramanın ikinci yolculuğu için seçilen mekân Kertenkeleler Adası’dır. “Kertenkeleler Adası’nda sıradan bir gün başlamıştı. Kertenkeleler bu adaya yerleştiklerinden beri daha mutluydular. Ada, onların yaşamını ve alışkanlıkları bütünüyle değiştirmişti. Kendi yaptıkları birbirinden değişik evlerde yaşıyorlardı. Evlerin çevrelediği büyük meydana gösteriler düzenliyor, bir araya gelip eğleniyor, oyunlar

oynuyorlardı.” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 98). Maji burada da Kertenkeleleri Zoliran’ın vampirlerinin elinden kurtarır.

Maji’nin son yolculuğunu gerçekleştirdiği mekân Vampir Yarsalar Şatosudur. “Maji Burakava Dağı’nın eteğine ulaştığında beklediğinden daha hızlı yol aldığını düşünüp sevindi. Aslında yolun zorlu kısmı yeni başlıyordu. Dağın zirvesinde kurulu Vampir Yarasalar Şatosu’na çıkan dik patikanın bir yanı uçurumdu. Kapısına yaklaştıkça Vampir Yarasalar Şatosu gözüne daha büyük göründü. Demir giriş kapısı yarasa figürleri ile bezeliydi” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s. 137, 139). Başkahraman şatoda yarasaları yener ve Zoliran’ın son planı da gerçekleşmez.

Kararsızlık

Kahramanın ve okurun kararsızlık yaşaması fantastik türde önemli bir öğedir. “Todorov’a göre fantastiğin oluşması için üç koşul mevcuttur. Öncelikle okuyucu metindeki kişilerin ve dünyanın gerçek olduğunu düşünmelidir. Yaşanan olayları doğal ya da doğaüstü gibi bir sınıflamaya dahil etmeden kararsızlık içine düşmelidir. Daha sonra bu kararsızlık aynı metnin içindeki bir kişi tarafından da hissedilmelidir” (Todorov, 2017, s. 47). Kararsızlık fantastik türün oluşumundaki başaktördür. Reel irreel dünya kararsızlığı fantastik türü bilim kurgu ve büyülu gerçeklikten ayıran unsurdur.

5.1. Küçük Cadı Şeroks’ta Kararsızlık

Şeroks, Prens Hortim’in kendisini yeni masallar bulmak için dünyaya göndermesine karşı tepki olarak endişelerini dile getirir. “Nasıl yapacağım bunu yeni masallar nereden bulacağım” (Küçük Cadı Şeroks, s. 17). Şeroks yeni masallar bulma konusunda başarılı olamayacağını düşünür. Verilen görevi yerine getirip getiremeyeceği konusunda kararsızdır.

Şeroks Süsler Ormanı’na gelmesini rastlattı olarak düşünür. Prens Hortim’i sevip sevmediği konusunda da kararsızdır. Fil Pufona prensi sevip sevmediğini sorduğu zaman “Şeroks bu soruyu nasıl cevaplaması gerektiğine karar veremedi. Sevmiyorum dese belki Fil Pifona bunu Hortim’e söyler, Hortim de onu cezalandırırdı. Seviyorum demek de istemedi. Çünkü kendisine verdiği bu görevden ve şu korkunç kanatlardan dolayı Hortim’e fazlasıyla kızgındı. Neyse zaten buraya yanlışlıkla geldim, diye geçiştirdi.” Şeklinde cevap verir. Prens gücü Şeroks’un cevabının

üstünde etkilidir. Şeroks'un yaşadıklarını rastlantı olarak anlamlandırması da kararsızlık yaşadığını gösterir.

Cüce Adam Tilon gördüğü rüyanın gerçek mi yoksa sadece bir rüyadan mı ibaret olduğunu anlamlandırmaya çalışır. "Rüyamda gördüğüm kafesin aslında gerçek olmadığını, Yetsi'nin buralardan çok uzakta, yeni kanatları ile uçtuğunu ve benim de bir hiç uğruna cadının eline düştüğümü düşündüm. Ürperdim. Bu doğruysa durumum çok kötü demektir." (Küçük Cadı Şeroks, s.53). Cüce Adam Tilon gördüğü rüyayla yaşadığı gerçek arasında bir kararsızlık yaşamaktadır.

Sabırsızlar Köyü'ne yolu düşen Şeroks, burada Dağkeçisi Lokta ile tanışır. Dev Kordora'nın iyi mi kötü mü olduğu konusunda kararsızdır. Devin zalim olduğunu düşünen Şeroks, Dağ Keçisi Lokta'nın "Dış görünüşü oldukça çirkindir, ama ona zalim ya da kötü diyemem bazen gördüklerimiz bizi yanıltır Şeroks. Bunu sakın unutma. Kötü gibi görünse de gerçekte devin iyi biri olduğuna eminim" (Küçük Cadı Şeroks, s.73) sözleri Şeroks'un kararsızlığını artırır.

5.2. Büyük Tuzak'ta Kararsızlık

Başkahraman Şeroks Sözcüklerin Masalı'nı yazmak için çıktığı yolculukta kararsızlık yaşar. "Şeroks ansızın takip edilebileceğinden şüphelendi. Yaşlı masalcının ormandaki kulübesi bile güvenli olmayabilirdi. Yaşlı Masalcı Lutta yoksa Prens Millan'ın adamı mıydı? Aynı anda kendi kendine saçmalama, dedi Şeroks. Yaşlı masalcı Masallar Ülkesini tehlikeye atmazdı." (Büyük Tuzak, s.60). Yaşadığı kararsızlık Şeroks'un yaşadıklarını sorgulamasına sebep olur.

Yeni Sözcüklerin Masalı'nı yazma süreci Şeroks'un kararsızlığını üst seviyeye çıkarır. "Şeroks'un yazacağı bir masalı vardı, ama neyi anlatması gerektiğini henüz bilmiyordu. Yazarken aklına geleceğini umut etmişti. Ama öyle olmamıştı. Sözcüklerle ilgili yeni bir masal nasıl olmalıydı acaba?" Şeroks en acıklı sesiyle, "Neden ben?" diye sormamak için kendini zor tuttu. Aklının bir köşesini yaşlı masalcının Prens Milla'nın adamı olabileceği düşüncesi kemirip duruyordu hala. Bazen ne düşüneceğini, kime inanıp kime inanamayacağını bilmiyordu. (Büyük Tuzak, s.65). Kahramanın kararsızlığı yanlış yapma korkusuna döner. "Anlamıyorum", dedi Şeroks. "Benim masalım nasıl en doğru masal olacak. Kim karar verecek buna?" (Büyük Tuzak, s.75). Bu durum karşısında karakter ne yapacağını bilemez ve kararsızlıkla beraber sorgulaması sürer.

5.3. Barış Odaları'nda Kararsızlık

Barış Odaları kitabında Şeroks, Alina, Bilge Forne ve Borga kayıp olan Prens Hortim'i bulmak için Lutta'nın ormandaki kulübesine gider. Kulübeyi dağınık şekilde bulurlar. Kulübedeki eşyalar, kitaplar yerlere saçılıdır. "Bilge Forne yerde duran kitap cildinin çevresinde yirmi tur falan atmıştı. Şeroks ise sessizce kıpırdamadan sırasının gelmesini beklemişti. İçinde tuhaf bir his vardı. Gördüklerinden daha fazlasını saklıyordu sanki bu eskimiş deri cilt." (Barış Odaları, s. 113). Bu dağınıklık ve kitap cildi bir tuzak mıydı, yoksa Prens Hortim'i kaçıran burada mı tutmuştu? Bilge Forne ve Şeroks gördüklerinin doğruluğunu anlamlandırmakta zorlanırlar.

Şeroks ve ona Prens Hortim'i bulmak için eşlik eden Bilge Forne ve Borga Poturas'ın tuzağına düşer. Kendilerini bir kuyu dibinde bulurlar. Bu kuyudan kurtulmak için Büyücü Timma'nın büyüleri karışımını kullanmayı düşünürler. "Cebimde iki şişe var. Şişelerden birinde görünmezlik büyüsü var. Sanırım bu durumda bizim için kullanılacak en gereksiz büyü o. Diğeriyse... Evet, diğer şişe bizi buradan kurtarabilir, hem de kolaylıkla. İçindeki büyüleri sıvı kısa bir süre için içine koca bir ağacı yerinden sökebilecek kadar büyük bir güç verecek. Yani anlayacağınız kurtuluşumuz elimizde... Ama ne yazık ki, hangi şişeden ne var göremiyoruz." (Barış Odaları, s.139). Şeroks, şişelerdeki sıvıların hangisinin, ne işe yaradığını hatırlamaz ve kararsızlık yaşar.

5.4. Kayıp Rüyacı'da Kararsızlık

Ledna, Kalse'nin rüyalarını değiştirilmesi için kaçırılmasının üstüne; "Rüyalarla bu kadar sorun yaşıyorsanız neden Hayaller Ülkesinin düzenini masallar, öyküler üstüne kuruyorlar, düşünsenize Rüyabozan'dan bir anda kurtulmuş oluruz. Böylece rüya görmek yerine masallar kurgular, öyküler yazar, insanlar bence pekâlâ onlarla da gelecek yaratabiliriz hem rüya görmek için illa uyumak gerekir. Oysa bir masalı istediğiniz yerde yazabilirsiniz. Gezip dolaşırken, dondurma yerken, bisiklete binerken, pencereden dışarıyı seyrederken" (Kayıp Rüyacı, s. 79). Ledna rüyalar ve masalların benzer şeyler olduğunu düşünür. Ledna, "Hatta rüyaları kontrol edemiyoruz, oysa masalları biz yaratıyoruz. Masalları biz kurguluyoruz." "Belki rüyaların da kurgusunu biz yapıyoruz nereden biliyorsun öyle olmadığını." der. Pallom, "Bence rüyaların kontrolü kesinlikle bizim elimizde değil." "Bence de diğer arkadaşına katılır Tulma. Bana göre rüya görürken normalde farkında olmadığımız bir yanımız

harekete geçiyor. Belki de uyanırken de düşünüyoruz. Rüyada gördüklerimizi. Ama fark etmiyoruz. Sanki bilincimizin başka bir tarafı çalışıyor. (Kayıp Rüyacı, s. 80). Kalse'yi bulmak için uğraşan arkadaşları rüyaların nasıl oluştuğu konusunda kararsızlık yaşar.

5.5. Tehlikeye 3 Yolculuk'ta Kararsızlık

Başkahraman Maji, kendisine Büyücü Olbi tarafından verilen Dev Arılar Ülkesi, Kertenkeleler Adası ve Vampir Yarasalar Şatosu'nu Kütülükler Prensi Zoliran'ın eline geçirme planını görevini yapamayacağını düşünür. "Ben yalnızca sana gönderilen bir haberciyim. Kesinlikle yapamam, korkuyorum." Maji neredeyse fısıldayarak konuşuyordu. "Zoliran'dan, vampir yarasalardan, karanlıktan, tek başına kalmaktan, yaralanmaktan, ölmekten, korkuyorum." (Tehlikeye 3 Yolculuk, s.24, 25). Tehlikeye 3 Yolculuk'ta kararsızlık başkahramanın verilen görevi yerine getirememesi, başaramama tedirginliği üzerine kurulmuştur.

Kaçış ve Uzaklaşma

Küçük Cadı Şeroks serisi, Kayıp Masalcı ve Tehlikeye 3 Yolculuk eserlerinde kaçış ve uzaklaşma kodu kahramana verilen görevleri başaramama endişesinden kaynaklıdır.

6.1. Küçük Cadı Şeroks da Kaçış ve Uzaklaşma

Küçük Cadı Şeroks'ta başkahraman Şeroks'a, Prens Hortim yeni masallar yazma görevi verir. Şeroks verilen görevi yerine getiremeyeceğinden tedirgindir. Çıktığı yolculuk ve yolculukta karşılaştıkları tedirginlik kaçış, uzaklaşma isteği getirir. "Ormanda yürürken daha dikkatli olmalısın." dedi Ozzi. Burası çok renkli ve güzel bir ormandır. Ama kendine özgü tehlikeleri var. Üzülme, yavaş yavaş öğrenirsin. Bir kere alıştıktan sonra İnan aramızda çok eğleneceksin. Erken kalkmak yeterince kötüydü. Bir de tuzak dolu yollarla baş etmek istemiyordu. Kurallardansa ömür boyunca nefret etmişti. Neden hep kurallara bağlı yaşamak zorundaydı ki? Burada kuralları öğrenecek kadar uzun kalacağımı hiç sanmıyorum!" dedi terslenerek. (Küçük Cadı Şeroks, s.29). Başkahramanın kurallar karşısında yaşadığı bunalım kendini ve yaşadıklarını sorgulamasına sebep olur. Süsler Ormanı'na ayak basılı çok az zaman olduğu halde Şeroks epeyce sabırsız ve endişeliydi. Çevresindeki

güzelliklerin farkında değildi. Bir an önce buradan kurtulmak istiyordu. Nasıl ve neden gelmişti buraya? (Küçük Cadı Şeroks, s.23). Bu düşünceler kahramanın yaşadığı bunalımdan bir an önce kurtulmak için kaçış ve uzaklaşma isteğini canlandırır.

6.2. Büyük Tuzak da Kaçış ve Uzaklaşma

Küçük Cadı Şeroks Fare Pibo'nun arşiv odasına girip yediği Sözcüklerin Masalı'nı yeniden yazmak istemez. Bu zorlu görev Şeroks'u çok düşündürür. "Yaşlı masalcı, küçük cadıyla uzun uzadıya konuştu. Ona sözcüklerin yeni masalını yazmasının neden acil ve önemli olduğunu anlattı. Şeroks onu dinlerken kıvrıkcık saçlarını çekistirip duruyor yüzü asıldıkça asılıyordu. Kestirip atmak istedi. Ben bu - bu - şeyi beceremeyeceğim! Her zaman kullandığı sıradan bir sözcüktü. Ama aklına gelmiyordu. Yaşlı masalcı sadece sorumluluktan, çok çalışmaktan, dikkatli olmaktan söz ettikçe içi iyice daralıyordu" (Büyük Tuzak, s. 56). Şeroks ülkesinin dilinin yok olmasına üzülür fakat ya masalı yazmayı başaramazsa endişesi başkahramanda kaçıp uzaklaşma düşüncesini uyandırır.

Puara saraydaki görevinden uğradığı haksızlık karşısında uzaklaşmayı seçer. "Yıllar önce sarayda görevini beklemediği bir anda bırakmak zorunda kalmıştı. Kimselere görünmek istememiş, kitapların alıp ormana sığınmıştı. Oysa en bilgili en çalışkan tarihçilerdendi ama günün birinde bilinmeyen bir nedenle yazdıkları o zaman prens olan Hortim'in babasına yanlış sırayla sunulmuş ve tarihi yaşanılardan farklı göstermek için değiştirmekle suçlanmıştı. Puara kendini savunmamış susmuştu. Onca hizmetinden sonra böyle bir suçlamayla karşı karşıya kaldığı için kırılmış, içine kapanmış ve sarayı terk etmişti" (Büyük Tuzak, s.143). Sarayındaki görevini bırakan Puara, ormandaki ağaç evinde yaşamını sürdürür. Uğradığı haksızlık karşısında kendini savunmaması, saraydan uzaklaşması Puara'nın tercihidir.

6.3. Barış Odaları'nda Kaçış ve Uzaklaşma

Barış Odalarını kapatıp, halkın sorunlarına kendisi çözüm bulmaya çalışan Prens Hortim yaptığının yanlış olduğunu anlar. "Hayır, hayır, Şeroks... Halkımın karşısına çıkamam. Ben bir daha saraya geri dönemem. Ben onlar... halkım... yani hepiniz adına karar veren tek kişi oldum..." Hortim duraklayarak, zorlukla konuşuyordu... Bunu yapmamalıydım.

Barış Odaları işlemeliydi. Adil ve vicdanlı insanların yetişmesine yardım etmeliydi. Sanki ben herkesten üstünmüşüm gibi tek başıma aklınız olmaya, adalet dağıtmaya kalktım. Yanlışımı bu açıklıkta anlamışken nasıl bakarım halkımın yüzüne” (Barış Odaları, s.144, 145). Prens Hortim, yaptığı yanlışın dolayı saraydan kaçmayı tercih eder. Şeroks ve arkadaşları Prens Hortim’e bunun yanlış bir tercih olduğunu anlatırlar.

6.4. Kayıp Rüyalı da Kaçış ve Uzaklaşma

Eserdeki kahramanlar Rüyalı tarafından kaçırılan arkadaşları Kalse’yi bulmak için uğraşırlar. Bu sırada ünlü olma hayallerine kapılan Pallom’a, Ledna çok sinirlenir. Durumu anlayan arkadaşları Ledna’yı oradan uzaklaştırmak ister. “Ledna daha fazla konuşmak istiyordu ama Siptor ve Tulma’nın kendine seslendiklerini duydu. Koşarak arkadaşlarının yanına gitti” (Kayıp Rüyalı, s.62). Ledna’nın siniri arkadaşının ünlü olma düşüncesinden vazgeçmesiyle geçer.

Başkahraman Kalse Rüyalı’nın Hayaller Ülkesi’ni rüyaları aracılığıyla ele geçirmemesi için uyumaktan ve yaşadıklarının acısını düşünmekten kaçmaktadır. “Uyumamam gerek. Rüyalarımı çalmasına fırsat vermemeliyim. Ne yapıp edip uyumamalıyım”. “Derin bir soluk aldı. Adımlarını hızlandırdı ve omzunun acısını düşünmemeye çalıştı.” (Kayıp Rüyalı, s.91). Kalse rüyalarının ele geçirilmemesi için uyumamak için direnir. Uyursa rüyaları, Rüyalı tarafından ele geçirilecektir. Bu tehlikeden ancak uykudan kaçarak kurtulur.

6.5. Tehlikeye 3 Yolculuk da Kaçış ve Uzaklaşma

Tehlikeye 3 Yolculuk eserinde, kahraman korkularından kaçıp uzaklaşmak için büyülere, sihirli karışımlara sığınır. Kötülükler Prensi Zoliran, korkularından kaçmak için büyülere sığınır. “Zoliran’a gelince... Evet, tanırım onu. Daha doğrusu tanıyordum. Yıllar önce... Zoliran daha genç bir adamken, bana geldi. En büyük derdi, kendine olan güvensizliği ve gördüğü her şeyden korkmasıydı. Ona büyü bir karışım hazırladım. Karışımı verirken ancak benim gösterdiğim dozda içmesi gerektiğini de sıkı sıkı tembihledim. Gerçekten karışımım çok etkili oldu. Zoliran gün geçtikçe korkusuz ve kendine güvenen bir adama dönüştü. Soğuk kanalı dilden dile dolaşmaya başladı.” (Tehlikeye 3 Yolculuk, s.18). Zoliran’ın korkularından kaçma isteği zamanla onu kendisi büyü yapar hale getirir.

Düş

7.1. Küçük Cadı Şeroks da Düş

Küçük Cadı Şeroks'ta rüya gelecekte yaşanacak olanın habercisi olarak ele alınmıştır. Süsler Ormanı'nda Şeroks'un karşılaştığı Cüce Adam Tilon her akşam annesinin anlattığı masallarla uykuya dalar. Rüyasında kahramanca savaşarak kralı düşmanların elinden kurtarır ve üç dilek dileme hakkı kazanır. Tilon, gerçek hayatında da yaşlı bir adamı yangından kurtarır. Yaşlı adam Tilon'a sihirli bir kutu verir ve Tilon'un arkadaş isteğini gerçekleştirir.

7.2. Büyük Tuzak da Düş

Büyük Tuzak eserinde de düş kodu Şeroks'un kararsızlıktan kurtulup Sözcüklerin Masalı'nı yazmasını sağlar. Şeroks Puara'nın anlattığı Sözcük Kapanı masalından sonra Puara'nın ağaç evinde geçirdiği ikinci gecede bir rüya görür. "Bu rüya gördüğü diğer rüyalara benzemez. Şeroks bir ormandadır. Çevresinde her türlü hayvan vardır. Ağaçlara tırmanan sincaplar, homurdanarak dolaşan orangutanlar, birbiriyle oynayan kertenkeleler, kirpiller ve kaplumbağalar, tembel tembel oturan ayılar, ağaçkakanlar hatta zebralar hepsi ile tanışır. Onlarla konuşur." "Orangutan çok merak etme çok bilme." der. "Sana ne söylerlerse evet de mutlu olursun böylece." der zebra. "Merak et öğren orangutanları dinleme." der huysuz ağaçkakan. "Masallarını koru, mutlaka üşenme." der fısıldayan ağacın dibine uzanmış miskin ayı" (Büyük Tuzak, s.148). Şeroks gördüğü rüyadan çok etkilenir. Sözcüklerin Masalı'nı yazmayı başaracağına inancı bu rüyadan sonra artar.

7.3. Barış Odaları'nda Düş

Barış Odaları'nda da düş başkahramanın yaşayacağı sıkıntıların habercisi olarak kullanılmıştır. Küçük Cadı Şeroks rüyasında, "Yıllar önce prensin onu gönderdiği Süsler Ormanı'nda bu kez Alina ve Borga ile birlikte Tavşan Ozzi'nin evine gidiyor, Fil Pifona'yla eğlenip kahkahalar atıyorlardı. Sonra ansızın kapkara bir bulut Süsler Ormanı'nın tam tepesinde çörekleniyor ve Şeroks boğazını sıkı bir el varmışçasına soluksuz kalıyordu. Rüya bazen nasıl da alt üst edici oluyor diye düşündü Şeroks" (Barış Odaları, s.14,15). Şeroks'un düşü, kayıp olan Prens Hortim'i bulmak için vereceği mücadele sırasında yaşayacağı sıkıntıların habercisidir. Poturas'ın Masallar Ülkesini ele geçirmek için Prens Hortim'i

kaçırıp bir kuyuya kapatmasıyla başlayan olaylar, Şeroks'un arkadaşlarıyla prenslerini bulmak için çıktıkları yolculukta, Poturas'ın tuzağına düşüp, kuyuda kapalı kalmalarıyla sonuçlanır.

7.4. Kayıp Rüyacı da Düş

Kayıp Rüyacı kitabının adından da anlaşılacağı üzere olaylar rüyalar üstüne kurulu bir düzeni olan Hayaller Ülkesinde geçer. Eserde Hayaller Ülkesinde rüya görmek çok önemlidir. Çünkü Hayaller Ülkesi'nde yaşam sessiz gecelerde görülen rüyalarla biçimlenir. Rüyalarla şekillenen bir ülke "Hayaller Ülkesinde" geçen eserde düş kodu sıklıkla kullanılır. Rüyalar geleceği şekillendiren unsurdur. Başkahraman Kalse, ülkesinin rüyalarını ele geçirmek isteyen Rüyabozan tarafından kaçırlır. Kalse'nin yeteneği rüyaları değiştirebilmektir. Rüyabozan bu yeteneği kullanıp Hayaller Ülkesi'ni ele geçirmek ister. "Rüzgârda uçuşan saçlarını toka ile tutturan Kalse, uçan balondan aşağıya baktı. Kafasındaki düşünceyi ne kadar dağıtmak istese de beceremiyor, kanatlarının çıkarmazsa başına gelecekleri hayal etmekten kendini alamıyordu. Kızın başı döndü, midesi bulandı. Bu rüyayı hemen değiştirmeliyim diye mırıldandı kendi kendine. Tam da bu sırada, karanlık bir gölge Kalse'yi uykusundan uyandırdı" (Kayıp Rüyacı, s.12). Kalse kaçırıldığı gece rüyasında gördüklerini gerçek hayatında yaşar. Rüyabozan tarafından rüyaları değiştirmesi için kaçırlır.

Pallom Kalse'yi aradıkları zaman rüyasında Kalse'yi görür. Kalse rüyada bir sis bulutunun içindedir. Ama rüzgâr vardır. Saçları savrulur. Gözünden yaşlar süzülür. Ayakları yorgunluktan ağrır. Beni Fırsatlar Kasabası'nda bekleyin diye fısıldar. Sonra tuhaf bir şey olur. Her şey uçmaya başlar. Bir ses sürekli sen öyle san! diye bağırır. Herkes bir toz bulutun içinde kalır.

Pallom'un rüyasında gelecekte haber veren bir rüyadır. "Cebindeki toka büyüyor büyüyor ve kocaman bir uçan balona dönüşüyordu. Uçan balonun içine yerleşen Pallom her şeyi tepeden izlemeye başlıyordu. Işıltılı reklam panoları bir bir sönüyor, görkemli Fırsatlar Kasabası yerini sönük bir yerleşime bırakıyorduBüyülü Orman diye bir fısıltıydı bu. Fısıltıyla birlikte kuvvetli ama çok kuvvetli bir rüzgâr çıktı. Tozu toprağa karıştırdı Pallom'un içinde bulunduğu uçan balon rüzgârda savrulurken yüksek bir binaya çarpmak üzereyken pat diye bir ses duyuldu. Pallom gözlerini açtı" (Kayıp Rüyacı, s.64). Bu rüyada verilen mesajda, insanların hayatlarında

değerli olan şeyin arkadaşlık olduğu, ün ve para gibi kavramların geçici olduğu ifade edilir.

Rüyabozan rüyaların saklandığı Beyaz Kulübe'nin şifresini öğrenmek ister. Tüm rüyaların saklandığı Sessiz Yer'de bulunan Beyaz Kulübe'nin şifresini öğrenmenin tek yolu şifreyi bilen birinin rüyasına girmektir. Rüyabozan bilgilerden birinin içi geçtiği sırada şifreyi onun rüyasına girip öğrenir. Bilge Dorga bu konuda diğer bilgeleri uyarmıştır ama bilgilerden biri uykusuna yenik düşmüştür. Bilge Dorga, rüya gören bilgeye ne gördüğünü sorar. Bilge anlatmaya başlar. "Rüyamda yemyeşil dümdüz bir ovadaydım hava ılıktı ve kuş sesleri duyuyordum. Sonra onunla karşılaştım, Rüyabozan'la. Hayaller Ülkesinin çok büyük bir tehlikede olduğunu ve onu kurtaracak tek kişinin ben olduğumu bu görevi bana bildirmek için geldiğini söyledi. Bana sonra bu göreve başlamak için Rüya Kutusu'na ulaşmam gerektiğini bunun yolunu bilip bilmediğimi sordu. Eğer ona bildiğimi kanıtlayamazsam görevi başkasına vereceğini de ekledi kahraman olmak istiyordum şifreyi söyleyiverdim" (Kayıp Rüyacı s.173). Bilge Dorga bir şekilde Kalse'ye ulaşarak Rüyabozan'ın onu Beyaz Kulübe'ye götürmeyi becerirse, Kalse'den simsiyah bir duvarı düşünerek uykuya dalmasını ister. Ne olursa olsun o siyah duvar dışında bir görüntünün aklına girmesine izin vermemesini söyler derin ve kapkara bir uykuya dalmasını ister. Bilge bunu gerçekleştirir, Kalse'ye rüyalarla ulaşır ve isteğini iletir.

Sonuç

Aslı Der'in eserlerinde fantastik tür özellikleri görülmüştür. Küçük Cadı Şeroks'ta fantastik kurguda bulunan tüm özellikler saptanmıştır. Karasızlık kodu, başkahramanın kendisine verilen görevleri yapıp yapamayacağı üzerine kurulmuştur. Kahraman irreal dünyadan, reel dünyaya, Masallar Ülkesinin eski masalcısı Gonci'yi ve yeni masalları bulmak için yolculuğa çıkar. Amacını gerçekleştirmek için yolculuğu boyunca tılsımlı nesneler yardımıyla boyut değiştirir. Seride kararsızlık, hem kahramanın verilen görevleri başarabilir miyim diye düşünmesi hem de okura bunun düşündürülmesi üzerine kurulmuştur. Fantastik kurgunun zeminde dil, dil kültür, dilin işlevleri ve toplumcu gerçekçilik yer alır. Başkahraman Küçük Cadı Şeroks'un çocuk karakter olarak verilmesi ve Masallar Ülkesinin dilini, kültürünü kurtarmak için çıktığı yolculuklar üzerinden geleceği çocukların şekillendireceği vurgusu yapıldığı saptanmıştır.

Büyük Tuzak, Şeroks serisinin ikinci kitabıdır. Bu eserde da fantastik kurgu inceleme teorisi kodlarının tamamı bulunur. Başkahraman Şeroks, ülkesinin geleceğini, Sözcüklerin Masalı'nı kurtarmak için yolculuğa çıkar. Bu yolculukta kendisine arkadaşları ve Büyücü Timma'nın büyüleri yardım eder. Küçük Cadı Şeroks serinin ilk kitabında başkahraman dostluğun kıymetini anlar ve serinin ikinci kitabı Büyük Tuzak'ta Borga ve Alınay'la kurduğu bağla bu duyguyu pekiştirdiği görülmüştür. Şeroks, Sözcüklerin Masalı'nı yazmayı başaramayacağı kararsızlığını yaşadığı görülür.

Barış Odaları, serinin son kitabıdır. Masallar Ülkesinin Prens'i Hortim, Barış Odaları'nı kapatmanın pişmanlığıyla ülkesini terk eder. Masallar Ülkesi, Poturas'ın egemenliğine geçmek üzeredir. Şeroks, ülkesinin geleceğini kurtarmak için Masallar Ülkesinde yolculuğa başlar. Prens Hortim'i bulur. Bu yolculukta da kendisine arkadaşları Alina ve Borga yardım eder. Büyücü Timma da Şeroks için büyüleri karıştırmalar verir. Başkahraman Prens Hortim'i ikna etmekte kararsızlık yaşar. Serinin son kitabında başkahraman Şeroks'un ilk eserde var olan kibir, başaramama korkusu ve dostluğun önemsiz bir kavram olduğu yanılgısından kurtulması kıymetli değişimlerdir.

Kayıp Rüyalı adlı eser de fantastik tür özelliklerinin tamamına sahiptir. Hayaller Ülkesi mekân olarak seçilmiştir. Kahramanların tamamının fantastik olduğu saptanmıştır. Düş en sık tekrarlanan koddur. Eserde kararsızlık okura, başkahramanın Rüyabozan'ın elinden nasıl kurtulacağı düşündürülerek geçirilmeye çalışılır. Esrede yer alan kahramanlar çıktıkları yolculuklarda kendilerinde var olan fantastik özelliklerin bilincine varır ve bu özellikleri geliştirerek arkadaşlarını kurtardıkları görülür.

Tehlikeye 3 Yolculuk eserinde düş kodu gözlenmemiştir. Başkahraman incelenen diğer eserlerde olduğu gibi çocuktur. Olaylar irreal dünyada geçer. Diğer eserlerin aksine bu eserde hayvanlara sıkça yer verilmiştir. Başkahraman siyah bir köpeğe dönüşmüşken, boynundaki tılsımlı nesneyle insana dönüşür. Mekânlar da fantastik kurguya uygundur. Kertenkeleler Adası'nın, Dev Arılar Ülkesi'nin irreal mekân olarak seçildiği görülmüştür. Kahramanın kendisine verilen görevleri yerine getirip getirememeye kararsızlığı yaşadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak Aslı Der'in, hem seri eserlerinde hem diğerlerinde fantastik kurgu inceleme teorisinin kodlarını yerli yerinde kullandığı

söylenabilir. Derin yapıda dil-kültür ilişkisini metnin satır aralarına yerleştirmeyi başarmış ve öğreticilik kaygısı gütmeyen kurguyu oluşturmayı başarmıştır. Bu husus eserlerinin sadece çocukların değil yetişkinlerin de ilgisini çekmesini sağlamıştır. Kurgunun öğretici metin değil sanatsal bir üretim olduğunun vurgusunu okura hissettirmiştir.

Kaynakça

- Aça, A. (2007). *Tıva masalları ve masalcılık geleneği*.
- Aksüt Çobanoğlu, S. (2016). Fantastik edebiyatta halk kültürü unsurlarından izler: Sadık Yemni örneği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 55(55), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iutded/issue/26860/282662>
- Aydemir, M. (2018). Murat Menteş'in romanlarında fantastik unsurlar. In *Uluslararası Filoloji Sempozyumu* (s. 144). Alanya Alaaddin Keykubad Üniversitesi.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımında işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Bourse, M., & Yücel, H. (2012). *İletişim bilimlerinin serüveni*. Ayrıntı Yayınları.
- Cengiz Ertem. (2006). Fantastik edebiyat ve tekinsizlik kavramı: Edebiyatımızdan bir örnekleme denemesi. In *Yazında ve çeviride fantastik* (s. 11). İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Der, A. (t.y.). *Bariş Odaları*. Güneşli Kitaplığı.
- Der, A. (t.y.). *Büyük Tuzak*. Güneşli Kitaplığı.
- Der, A. (t.y.). *Kayıp Rüya*. Güneşli Kitaplığı.
- Der, A. (t.y.). *Küçük Cadı Şeroks*. Güneşli Kitaplığı.
- Der, A. (t.y.). *Tehlikeye 3 Yolculuk*. Güneşli Kitaplığı.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. Tudem Yayıncılık.
- Dumanlı Kadızade, E. (2025). Fantastik kurgu inceleme teorisi. İçinde: A. U. Üstten & İ. Koyuncu (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 145-162). Nobel Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E., & Efe, Z. (2022). Michael Ende'nin *Momo* adlı eserinde fantastik kurgunun incelenmesi. *Turkish Studies – Language and Literature*.

- Dumanlı Kadızade, E., & Esmer, R. (2019). Mavisel Yener'in *Çılgınlar Sınıfı* seri romanlarında fantastik kurgu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 89.
- Dumanlı Kadızade, E., & Sakar, S. (2021). *Çağdaş çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fiske, J. (2014). *İletişim çalışmalarına giriş* (S. İrvan, Çev.). Pharmakon Yayınları.
- Kaplan, M. (1977). *Türk milletinin kültürel değerleri*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Şerife Yıldız. (2005). *Dil, kültür, iletişim ve medya*. Sinemis Yayınları.
- Tezel, N. (1987). Türk masalları. In *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. Gökyüzü Yayınları.
- Todorov, T. (2017). *Fantastik: Edebi türe yapısal bir yaklaşım* (N. Öztokat, Çev.). Metis Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*.
- Uğur, V. (2011). Türk edebiyatında fantastik roman. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 42(42), 133–154.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- İnternet Kaynağı** Günışığı Kitaplığı. (2023, Ocak 3). *Aslı Der*.
<https://gunisigikitapligi.com/kisiler/asli-der/>

Fantastik kurgu inceleme teorisi bağlamında Gianni Rodari'nin telif eseri *Yalancılar Ülkesi*

*Esmâ Dumanlı Kadızade**

Nevrez Arslan†

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca yazılı anlatılar, bilinen gerçekliğin sınırlarını aşma ve düşsel olana temas etme arzusuyla şekillenmiştir. Bu arayışın en çarpıcı ve zengin damarlarından birini oluşturan fantastik kurgu, olağanüstü olayların, gerçekdışı unsurların ve alternatif evrenlerin işlendiği, gerçeklik algımızı sorgulatan bir edebi türdür (Moran, 2004). Fantastik, yalnızca yetişkin edebiyatının bir parçası olmakla kalmaz; aynı zamanda, çocuğun doğasındaki sınırsız hayal gücü ve oyun kurma yeteneğiyle (TDK, 2015) güçlü bir rezonans oluşturan fantastik çocuk edebiyatı alanında da merkezi bir konuma sahiptir. Fantastik çocuk edebiyatı, masalların tekil, sorgulanmayan dünyasından farklı olarak, okurun aşına olduğu gerçekçi bir dünya ile bu dünyaya sızan ya da bu dünyayla kesişen olağanüstü bir dünyanın (iki-dünya modeli) varlığını kurgusal düzlemde sunar (Weinkauff & von Glasenapp, 2018; Volz, 2023).

Todorov'a (2004) göre fantastik, kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin doğaüstü görünen bir olay veya durumla birlikte yaşadığı kararsızlıktır. Fantastik türde okur reel ve irreel dünya arasındaki çeşitli ilişkilerin varlığı ve bu ilişkilerin iç içe geçim olması nedeniyle gerçeklik sorunsalı yaşar. Todorov, fantastik türde olayların veya kişilerin gerçekliğine tamamen inanma halinin olmayacağını ve okurun yaşadığı kararsızlığın fantastiğin ilk koşulu olduğunu vurgular. Fantastikte yazarın

* Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretimi, esmakadizade@mersin.edu.tr ORCID: 0000-0002-6882-6234.

† Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Türkçe Öğretimi, nevrezarslan@gmail.com

niyeti değil, anlatının okurda bıraktığı duygular önemsenir. Todorov'a göre, okuyucunun derin bir korkuya kapılıp doğaüstü güçlerin varlığını duyması fantastiğin sınırlarını çizer. Fantastik tür; tekinsiz, olağanüstü, bilim kurgu gibi türlere yakınlık gösterir. Korku niteliği fazla olan tekinsiz türde okur, yaşanan olayların tamamen gerçek dünyaya ait olduğunu fark eder olayların gerçekliğini sorgulamaz. Olağanüstü türde ise okur yaşanan olayların irreal dünyada gerçekleştiğini, gerçek yaşamla bir bağlantısının olmadığını fark eder. Bilim kurguda ise kurguyu oluşturan öğelere bilimsel bir açıklama getirmek, olayları ve durumları bilimsel olarak açıklamak mümkündür. Çocuk edebiyatında fantastik tür ise bu türlerden farklılık gösterir. Fantastik; edebiyatta gerçek (reel) ile gerçektışı (irreal) arasındaki sınırların bulanıklaştığı, okurun ve karakterin olayların gerçek mi yoksa hayal mi olduğu konusunda bir kararsızlık yaşadığı kuramsal alanı ifade eder. Todorov'un yapısalci yaklaşımından beslenen çağdaş incelemeler, kararsızlık kavramını türün ayırt edici özelliği olarak öne çıkarır.

Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi

Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi ise 2018'den bu yana yapılan çalışmalar ışığında oluşturularak, fantastik türdeki eserleri, özellikle de fantastik çocuk edebiyatı metinlerini, yapısal ve tematik olarak çözümlemeyi amaçlayan yedi temel koda dayanmaktadır. (Dumanlı Kadızade, 2025)

1. Kişiler (Karakterler): Fantastik kurgunun kahramanları, sıradan insanların yanı sıra, olağanüstü yeteneklere, özelliklere veya farklı bir varlık yapısına sahip olan karakterlerdir. Bunlar; sihirli yaratıklar, büyüli varlıklar, hayvanlar, tanrılar veya sıradan görünse de sıra dışı güçlere sahip insanlar olabilir. Momo eserinde Michael Ende Gri Adamlar (zaman hırsızları) ve Üstat Hora (zamanın koruyucusu) gibi karakterler, hikâyenin fantastik yönünü temsil eden, insanüstü veya insan dışı varlıkları işlemiştir. (Dumanlı Kadızade & Efe, 2022)

2. Uzam (Zaman ve Mekân): Fantastik kurguda uzam, reel evrenin mantıksal ve fiziksel kurallarından sapma gösteren, kendine has kuralları olan zaman ve mekân kurgusudur. Mekân, çoğunlukla kapı, dolap, tünel gibi bir geçiş ögesi aracılığıyla ulaşılan, yeni ve büyüli bir dünyadır. Zaman ise hızlanabilir, yavaşlayabilir ya da tamamen durabilir. Peter Pan eserinde J. M. Barrie Çocukların, uçarak ulaştıkları ve hiç büyümedikleri

Varolmayan Ülke (Neverland) mekânı, reel dünyanın zaman ve fizik kurallarının tamamen askıya alındığı bir fantastik uzam örneğidir. Yüzüklerin Efendisi eserinde J. R. R. Tolkien Reel dünyayla kesişen, kendine özgü tarih ve coğrafyası olan Orta Dünya, fantastik kurgunun en kapsamlı uzam örneklerinden biridir. (Tatlı, 2025)

3. Tılsımlı Nesneler: Kahramana güç veren, onu koruyan, ona yol gösteren veya olayların akışını değiştiren sihirli veya olağanüstü özelliklere sahip eşyalardır. Bu nesneler, fantastik dünyadaki sorunların çözümünde kritik rol oynarlar. Genellikle bir amaç uğruna aranır. Harry Potter Serisi eserinde Mürver Asa, Görünmezlik Pelerini, Diriltme Taşı gibi Ölüm Yadigârları; ya da sıradan eşyalara benzeyen, ancak büyülu güçlere sahip olan Seçmen Şapka gibi nesneler tılsımlı nesneler kategorisinde yer alırlar. Oz Büyücüsü eserinde L. Frank Baum Dorothy'nin eve dönmek için kullanması gereken Yakut Terlikler (Ruby Slippers), tılsımlı nesneye mükemmel bir örnektir. (Dumanlı Kadızade, E., & Yiğit, İ. (2021)

4. Yolculuk: Fantastik evrenin keşfedilmesi, bir görevin yerine getirilmesi veya dönüşümün tamamlanması amacıyla reel ve irreel evrenler arasında (veya irreel evrenin içinde) gerçekleştirilen fiziksel veya ruhsal seyahatlerdir. Bu yolculuk, kahramanın değişimi ve olgunlaşması için bir süreçtir (Kahramanın Yolculuğu arketipiyle ilişkilidir). Hobbit eserinde J. R. R. Tolkien Bilbo Baggins'in Shire'daki rahat evinden ayrılarak, Cücelerle birlikte tek yüzüğün peşinden tehlikeli ve bilinmeyen Orta Dünya bölgelerine yaptığı uzun ve meşakkatli bir yolculuktur. Odd ve Ayaz Devleri eserinde ise Neil Gaiman Odd'un; Loki, Thor, Odin gibi tanrılarla karşılaştığı ve kışın sonunu getirmek için çıktığı yolculuk da örnek gösterilebilir. (Dumanlı Kadızade & Kurtoğlu, 2025) Bu yolculuk, hem fiziksel bir mekân değiştirme hem de kişisel bir olgunlaşma sürecidir.

5. Düş: Kahramanın rüyalar, hayaller, halüsinasyonlar veya zihinsel durumlar aracılığıyla fantastik unsurlarla karşılaştığı anlardır. Bu kod, kararsızlık kodunu destekler; çünkü okur, yaşananların kahramanın bilinci mi yoksa dışsal bir gerçeklik mi olduğunu sorgular. Michael Ende'nin Momo eserinde Fantastik karakterlerin rüyalar aracılığıyla gerçeklikle fantastik dünya arasındaki sınırları aşan deneyimler yaşaması bu açıdan önemlidir. (Dumanlı Kadızade & Efe, 2022) Düş, bazen de fantastik dünyaya açılan bir kapı görevi görür.

6. Kararsızlık: Fantastik kurgunun en belirleyici özelliğidir. Okuyucunun (ve/veya kahramanın) eserde anlatılan olayların gerçek mi,

düş ürünü mü, yoksa doğaüstü bir açıklaması mı olduğu konusunda yaşadığı tereddüttür. Bu kararsızlık durumu, metnin inandırıcılık sınırlarını zorlar ve fantastik türü, olayların tümüyle mantıksal açıklamaya kavuştuğu olağanüstüden ayırır. Alice Harikalar Diyarında eserinde Lewis Carroll Alice'in kendini bir tavşan deliğinde bulması. Başlangıçta okuyucu, Alice'in tüm bu deneyimleri bir rüya olarak mı yaşadığı, yoksa gerçekten büyülü bir dünyaya mı düştüğü konusunda tereddüt yaşar. Eserin kurgusu, bu kararsızlığı sürekli canlı tutar. Narnia Günlükleri eserinde C. S. Lewis Çocukların dolabın içinden Narnia'ya geçişi. Bu geçiş, bir düş mü, oyun mu, yoksa gerçek bir boyutlar arası yolculuk mu? Okur, çocukların ilk deneyimlerinde yaşadığı şaşkınlıkla birlikte kararsızlığa düşer.

7. Kaçış ve Uzaklaşma: Kahramanın, yaşadığı reel evrenden bir sorun, baskı ya da merak nedeniyle ayrılması ve irreel (fantastik) evrene geçiş yapmasıdır. Bu kaçış, genellikle kahramanın kişisel gelişiminin ve dönüşümünün başlangıç noktasını oluşturur. Kahraman, günlük yaşamın sıkıcılığından veya zorluklarından uzaklaşır. Momo eserinde Michael Ende ana karakter Momo'nun, yaşadığı şehrin grileşmesinden ve insanlar arasındaki ilişkilerin bozulmasından kaçarak, zaman hırsızlarına karşı mücadele edeceği irreel evrene (Zamanın Kaynağı'na) doğru yolculuğa çıkması kaçış ve uzaklaşma kodudur. (Dumanlı Kadızade & Efe, 2022) Harry Potter eserinde J. K. Rowling Harry'nin, Dursley ailesinin yanındaki baskıcı ve sıradan hayattan (reel evrenden) ayrılarak, sihir dünyasına (Hogwarts/irreel evrene) davet edilmesi ve buraya kalıcı olarak yerleşmesi bir kaçış ve uzaklaşmadır. (Bulut, 2023)

Bu bağlamda "Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi, fantastik edebiyatın özgün yapısını "Kararsızlık" ekseninde tutarak, metni yedi temel kod üzerinden kapsamlı bir analize tabi tutar. Bu kodlar, eserin kurgu, uzam, karakter ve temalarını detaylıca açığa çıkararak fantastik bir eserin tür özelliklerini ne ölçüde taşıdığını bilimsel bir zeminde değerlendirme imkânı sunar.

Dünya çocuk edebiyatında klasikleşen, Antoine de Exupéry, Asdril Lindgren, Roald Dahl, Jose Mauro de Vasconcelos, Erick Kastner, Asa Lind, Michael Ende, Christine Nöstlinger, Birigitte Labbe gibi onlarca isim arasında İtalya'da yetişen en iyi çocuk edebiyatçılarından biri olarak nitelenen yazar ve gazeteci Gianni Rodari (d. Omegna, 23 Ekim 1920 - ö. Roma, 14 Nisan 1980) de sayılabilir.

Gianni Rodari'nin Hayatı ve Eserleri

1920'de İtalya'nın kuzeyinde olan Omegna'da dünyaya gelir. Fırıncılık yapan babası, Gianni Rodari henüz dokuz yaşındayken hayata gözlerini yumar. Bu olay, Rodari'nin çocukluk dünyasında hüznü bir anı olmasının yanı sıra, onu çocuklara yaklaştıran duygusal bir bağ da oluşturur. Gianni'nin, Cesare ve Mario adında iki kardeşi daha vardır. Gianni Rodari'nin içinde savrulduğu çalkantılı bir hayatı olur. Onun düş evreninden bize yansıyanlar, aslında Rodari'nin, bu çalkantılı hayattan kurtulmak için ürettiği kurgusal bir çıkış yoludur.

On üç yaşına geldiğinde, eğitim süresi üç yıl olan bir kilise okuluna yazılır. Rodari, hayatı boyunca "iyi bir insan" olmak için çalışır. On yedi yaşında diplomasını alır ve öğretmen olur. Varesetto kent yönetimine ait bir temel eğitim okulunda yardımcı öğretmenliğe başlar. Çocuklarla arası iyi olduğu için, resmî görevinin dışında zengin bir ailenin çocuğuna mürebbilik yapar. Bu arada müziğe ilgi duydu ve üç yıl boyunca keman kurslarına katılır. Eş zamanlı olarak, edebiyat zevkini keşfeder: Önce iki Alman sanatçısını; Frederik Niçe ve Artur Şopenhaur'u okuma imkânı bulur. Niçe'nin din, ahlak, modern kültür, felsefe ve bilim üzerine ürettiği yenilikçi düşünceler onu çok etkiler. Ayrıca, Niçe'nin ilk akıl hocası olan Şopenhaur'un felsefesi ve eğitimciliği onun düşün dünyasında önemli pencereler açar.

Edebiyatın yanı sıra güncel politikayla da ilgilenen Rodari, Marks, Engels, Lenin, Troçki ve Stalin'in eserlerini inceleme fırsatı bulur. Edindiği bu kültür evreni sayesinde olaylara eleştirel bakmayı öğrenir. 1939'da bir süre Milan Üniversitesine devam etti, ama eğitimini yarıda bırakır. İkinci Dünya Savaşı'nı bütün şiddetiyle yaşayan Rodari, sağlık koşulları nedeniyle askerlikten muaf tutulur. O güne dek, devamlı bir iş edinemeyen yazar, ekmek parası için devletin resmî ideolojisini temsil eden Faşist Partiye üye olur ve küçük bir memurlukla yetinir. Rodari, kardeşi Cesare'nin faşist yönetim tarafından bir toplama kampına alınması ve iki samimi arkadaşının ölümü üzerine bunalıma girer. 1944 yılında, Komünist Partiye üye oldu ve İtalyan Direniş Hareketi'ne katılır. Aslında o, dünya görüşü olarak, 1940'lardan itibaren Komünist Partisi'nin ve direnişçilerin yanındadır. Faşist Parti görüntüsü, sadece gerçek dünya görüşünü gizlemeye yarayan zorunlu bir makyajdır.

Rodari, 1948'de, Komünist Partisi'nin süreli yayın organı olan Ünitâ dergisinde yazarlığa başlar. Yazarın, çocuk edebiyatına yönelişi de aynı

yıllara rastlar. 1950 yılında, parti kendisine haftalık çocuk dergisi Pioniere'in (Öncü) redaktörlüğünü verir. Nihayet, 1951 yılında, ilk çocuk edebiyatı ürünü olan Ramonza di Copillino (Soğan Oğlan) kitabını yayımlar.

1952 yılında, ilk kez, Rusya'ya gider. Ertesi yıl, Maria Teresa Feretti ile evlenir. Dört yıl sonra da kızı Paola dünyaya gelir.

II. Dünya Savaşı yıllarında ülkesindeki faşizme karşı İtalyan direniş hareketine katılır. 1957 yılında, profesyonel gazetecilik sınavını başarıyla verir ve gazeteci olur. Savaş sonrası, önemli İtalyan gazetelerinde yöneticilik yapar.

Rodari, 1966'dan 1969'a kadar, çocuklarla ilgili yayın ve edebiyat projelerini çocuklarla birlikte yürütür. 1970 yılında, dünyanın en büyük çocuk edebiyatı ödülllerinden biri olan "Hans Christian Andersen Ödülü"nü kazanır. Bu ödül onu uluslararası bir üne kavuşturur. Eserleri, ülkemiz de dâhil olmak üzere, birçok dünya diline çevrilir.

1979 yılında, bir Rusya seyahati sırasında Rodari'nin sağlığı bozulur. İçinde karşı konulmaz bir yazma tutkusu olmasına rağmen eskisi kadar çalışamaz. 14 Nisan 1980'de geçirdiği bir cerrahi operasyon sırasında hayatını kaybeder.

Kolezyum'u Çalan Adam, Küçük Kerevit, Güzel Periler, Çizgi Roman Faresi, İki Kere Doğan Baron, Mantova'nın Cüceleri, Mavi Ok, Tonino Keşke Görünmez Olsam, Görünmez, MaTonino'nun Maceraları, Hayvanat Bahçesi Sal İçinde, Yağmurcu Masa, Düş Kurma Kuralları, Bir Telefonluk Masallar, Masallar ve Kurgu Masallar, Gökyüzünden Gelen Pasta Televizyona Düşen Çocuk Gip, Yalancılar Ülkesi Gianni Rodari'nin çocuk kitaplarından başlıcalarıdır. Gianni Rodari'nin çocuk kitaplarına topluca bakacak olursak, Rodari'nin dilimize çevrilmiş kitaplarından bazıları: Düş Kurma Kuralları, Telefon Öyküleri, Soğan Oğlan, Masal içinde Masal, Gökyüzünden Gelen Pasta, Mavi Ok, Yağmurcu Prens, Görünmez Olan Tonino'nun Maceraları, Montova'nın Cüceleri, İki Kere Doğan Baron, Makro ile Mikro, Televizyona Düşen Çocuk, Yalancılar Ülkesi'dir.

Yazarın, Telefon Öyküleri adlı bir kitabında işi gereği, evine haftada bir kez uğrayabilen Bay Biyanşi'nin, masal dinlemeden uyumak istemeyen kızını her akşam telefonla arayarak ona anlattığı kısa masallardan oluşur. Kitapta yaklaşık 70 kısa masal yer almaktadır. Ancak bunlardan otuz kadarı, İtalyancaya özgü tekerlemeler, dil oyunları, eğlenceli saymacalar ve

çarpım tablolarından oluştuğu için, orijinal dilindeki kadar keyif verici değildir. Ama yazarın ele aldığı metaforlar, toplumsal olaylarla ilgili ironik yaklaşımlar ve kendine özgü aforizmalar, o masalları da aynı keyifle okumaya fırsat verir niteliktedir.

1951’de yayımladığı ve kahramanlarını sebze ve meyvelerden seçtiği ilk çocuk kitabı Soğan Oğlandır. Bu alegorik eserde bir yandan asiller sınıfını temsil eden Prens Limon, Baron Portakal, Dük Mandalina, Düşes dul Kiraz kardeşler; bir yandan orta sınıfı temsil eden ve asillerin dalkavukluğunu yapan Kahya Domates, Avukat Bezelye, Doktor Mantar gibi karakterler; bir yandan da olayın yılmaz kahramanı Soğan Oğlan ve onun çevresini oluşturan Üzüm Usta, Pırasa Amca, Balkabak Abla, hizmetçi Çilek gibi yoksul halk kitlesi yer alır. Soğan Baba’nın asillerce haksız yere tutuklanması üzerine, cesur Soğan Oğlan’ın zalim burjuvazi ve tiranlarla mücadelesi başlar. Babasının öğüdü üzerine, kimseye kötülük yapmaz. Ancak, yine onun öğüdü üzerine, karşısına çıkan her alçağı tepeden tırnağa inceler: Okuma bilmemesine rağmen, bu onun okuma yöntemidir. Alçakları tanır ve ona göre üstesinden gelir.

Masal İçinde Masal adlı kitabında yer alan masallar “Kurnaz Pinokyo, Arabalı Şehrin Kavalcısı, Büyük Havuç” masallarında olduğu gibi, klasik masallara gönderme yaparak; klasik masal kahramanlarını değişik fantezilerle değişik formlara sokarak; değişik serüvenler içinde anlatan masallardır. Hatta bu masalları, çocuklarla birlikte oluşturduklarını da rahatlıkla görebiliriz.

1966’da yayımladığı Gökyüzünden Gelen Pasta adlı kitabı, çocukların zevkle okudukları kitapların başında gelir. Çünkü bu eserinde Rodari, pasta gibi, çocukların asla vazgeçemeyecekleri bir nesneyi öykünün merkezine oturtmuştur. İkincisi, bu nesnenin uzaydan geldiği varsayımını öne çıkartarak bütün kasabada büyük bir merak uyandırmıştır. Üçüncüsü, her bilinmedik nesneyi düşman kabul ederek, akıl gücünü kullanmadan, çevresine dikenli teller çekmeyi, topla tüfekte saldırıya geçmeyi alışkanlık hâline getiren, iflah olmaz militarist düşüncüyü ironik bir dille eleştirerek kitabı okunur kılmıştır. En önemlisi de, Profesör Zeta’nın yeni bir atom bombası icat etmeye çalışırken, farkına varmadan, bir yanlışlık eseri bütün çocukları mutlu eden, bitmek tükenmek bilmeyen koca bir pasta icat etmiş olmasıdır. Bu son bölüme “Dünyanın En Güzel Yanlışı” başlığını atan Rodari, hayırlı sonuçlar veren her bilimsel gelişmeye “evet”, insanları mutsuz eden teknolojiye “hayır” mesajını vermekten de geri durmaz.

Yalancılar Ülkesi kitabında da toplumsal eleştirilerin yer aldığı sembolik bir anlatım söz konusudur. Yalancılar Ülkesi, bütün hayatı vurgunlarla, baskınlarla, hırsızlık ve madrabazlıklarla geçen yaşlı, zorba bir korsan tarafından kurulmuştur. Kendisini ülkenin kralı ilan eden bu zorba, korsanlık günlerindeki kötü namını örtbas edebilmek için yeni bir uygulama getirir. Halkın kullanacağı bütün kavramlar tersyüz edilir. Kötülük ifade eden sözcüklerle iyilik ifade eden sözcükler yer değiştirir. Örneğin, o günden sonra “korsan” sözcüğü, “saygın insan” anlamında kullanılacaktır. Namuslular namussuz, namussuzlar namuslu olarak anılacaktır. Bu konuda, zorba kralın eski suç ortakları da rol alarak bir algı yönetimi oluşturulacaktır. Artık “günaydın” yerine “iyi geceler” denilecek ve böylece kendine özgü bir yalancılar ülkesi yaratılacaktır. Yalancılar Ülkesinde sadece soyut kavramlar değil somut kavramlar da ters yüz edilerek adları değiştirilmiştir. Örneğin, kırtasiyecinin adı fırıncı, fırıncının adı kırtasiyeci olmuştur. Dolayısıyla sattıkları şeylerin adları da değişmiştir. Söz gelimi; bir vatandaş, bir kırtasiyeciye girip “Ekmek arası kaşar istiyorum.” yerine “Mürekkap arası silgi istiyorum.” demek zorundadır. Aksi hâlde hapse girme tehlikesi yaşarlar.

Sadece sudaki balıklarla havadaki kuşlar zorba kralın yasalarını umursamaz. “Balıklar zaten hep suskun oldukları için kimse onları yalan söylemeye zorlayamıyordu. Kuşlar ise yakalanamadıklarından bildikleri gibi ötüyordu. Kuşlar kendi dillerinde cıvıldaşırken, insanlar onları özlemle seyrediyorlardı” (Rodari, 2024, s.37).

Rodari’nin bu eseri kullandığı metaforlar, çocuk dünyasını da etkisi altına alır. Örneğin kitabın ana kahramanlarından biri olan Gelsomino, annesinden doğarken öyle bir çılgılık atmıştır ki, bütün köy onun sesini fabrika sireni sanır. Hatta o günden sonra, fabrikanın sabah vardiyası için siren çalmasına gerek kalmaz, bir süre sonra da sirenler pas tutar. Sesi öylesine güçlüdür ki, onun fısıltısı bile etrafa akıl almaz zararlar vermektedir. Öğretmen yoklama yaparken, Gelsomino’nun “Buradayım!” demesi bile, üç kez sınıfın camlarının kırılmasına yol açar. Bunun üzerine öğretmen, onu sözlüye kaldırmaya cesaret edemez. Gelsomino, güçlü sesini kullanarak topların “gol” olmasını sağlar, yine sesiyle ağaçtaki armutları olgunlaştırıp patır patır dökülmesine neden olur. Başta ailesi olmak üzere, onun konuşmasına, kahkahayla gülmesine, şarkı söylemesine kimse izin vermez. Sesini kontrol edemeyen Gelsomino, başkalarına zarar vermemek uğruna şarkı söylemek için açık alanlara ve tarlalara yönelir. Ama orada da işler karışır ve irreel evrene yolculuğu başlar.

Dünyanın en tuhaf ülkesinde ilk yol arkadaşlarından Topalcık Kedi'nin belirmesi ilginçtir. Çocukların duvarlara çizdiği tek boyutlu, içi boş, bir resmi andıran Topalcık Kedi, Gelsomino'yla tanışırken aralarında şu diyalog geçer: “-Ben biraz farklı bir kediye, bunu kabul ediyorum. Okuma yazma da bilmiyorum. Zaten okul tebeşirinin yavrusuyum. -Kimin yavrusu, anlamadım? -Beni, küçük bir kız okuldan çaldığı tebeşirle duvara çizmişti. Tam resmi bitirmek üzereyken bekçi geldiği için dördüncü ayağımı çizemedi. Bu nedenle topal kaldım... Birazcık öksürüyorum ya, o duvar çok nemliydi ve kış aylarını orada geçirdim.” (Rodari, 2024, s.30) der.

Rodari'nin bu eserinde, zorba krala karşı savaşıma yöntemi de farklıdır: Egemen gücü halk nazarında maskara etmek, zora düşürmek, onların açıklarını ironik bir yolla yüzlerine vurmak, savaşıma yöntemlerinin başlıcalarındandır. Örneğin, zorba kralla savaş içinde olan Topalcık Kedi, turuncu saçlarıyla övünen kralın aslında peruk kullandığını, yüzlerce peruğunun olduğunu, onun; yara bere içinde, yamru yumru, kel bir başa sahip olduğunu gizlice keşfeder ve bir gece, sarayın dış duvarına tebeşirle; “Kralın saçları peruktur!” diye yazar. Sabahleyin, kral dışarıdan gelen bir uğultuyla uyanır. Sarayın önünde yüzlerce insan toplanmıştır. Kral bunu, kendisine saygı göstermek için gelen insanlar olduğunu düşünür. Oysa onlar duvardaki yazı için toplanmışlardır. Kral olup bitenlerden habersiz, balkona çıkar ve onlara bir teşekkür konuşması sunar. Ama bu arada, adamlarından biri, kalabalığın gerçek nedenini kralın kulağına fısıldar. Öfkeden küplere binen kral, bu haberi kendisine veren adamın dilini kestirir. Ama kral, içine düştüğü bu maskaralıktan kurtulamaz. Romanın başkahramanı ve Topalcık Kedi'nin arkadaşı olan Gelsomino, zaman içinde, sesi sayesinde ünlü bir tenor olur. Zorba kralın da kendisini izlemeye geldiği bir operada, bir konser verir. Ancak sesi yine ortalığı birbirine katar. Sesin şiddetinden operanın camları kırılır. En kötüsü de, kralın meşhur perüğü kel kafasından uçar ve kral herkese rezil olur.

Rodari'nin zorba kral Giacomone'ye karşı verilen mücadelede kader birliği eden Tenor Gelsomino ve arkadaşları Eskici Hoş Geldin Hiç Oturmaz, Ressam Banatino, Topalcık Kedi, Mısır Teyze, duvarlara yazı yazan cesur küçük kız Romelotta gibi kahramanları, yeri geldiğinde, kendilerini amaçları için feda etmeye hazırdırlar. Çünkü yazara göre zafer, güç birliği eden, dürüst, cesur, düşmanlarına bile haksızlık etmeyen erdemli yol arkadaşlarıyla mümkündür. Bu ölçü, reel dünyada yaşayan insanlar için de geçerli olmasına rağmen, Rodari, irreal evrende fantastik tür

ile oluşturduğu eserin derin yapısını okura daha zevkli bir atmosfer içinde sunmaktadır.

Gianni Rodari'nin Yalancılar Ülkesi eserinde, fantastik kurgunun teorik ve edebi sınırlar içerisinde nasıl konumlandığını, eserin fantastik türün kodlarına ne ölçüde uyduğunu, okur üzerindeki potansiyel etkilerini ve çocuk edebiyatındaki konumunu detaylıca incelemeden önce eserin derin yapısının tespit edilmesi önemlidir.

Gianni Rodari'nin Yalancılar Ülkesi Eserinde Derin Yapı

Toplumcu gerçeklik 1934 yılında Rusya'da temel dayanağı Marksizm olarak ortaya çıkar. Rusya'da o dönemde devletin resmi bir sanat görüşü haline gelir. Bolşevik Devrimi'ni daha geniş bir gruba benimsetmek amacıyla ortaya çıkan toplumcu gerçeklik akımının konusu işçi sınıfı, köylülerin hayat mücadelesi ve ezilenler olur. "Devrim ülkesinde yazın, işçi sınıfının aydınlatılması, yönlendirilmesi görevini üstlenmeli, bir yol gösterici olmalıdır. Geri kalmış konumdaki işçi ve köylü kitlelerine sosyalizmi benimsetmeli, ona gelecek için umut vermelidir" (Oktay, 2003, s.111). Gianni Rodari'nin 1959 yılında yayımladığı ve kızı Paola'yla birlikte diğer dünya çocuklarına ithaf ettiği "Yalancılar Ülkesi" dönemin (1950-1960) Avrupa'sından, İtalya'sından hatta kendi yaşamından toplumcu gerçekçiliğin aynasıyla önemli kesitler sunmaktadır.

Toplumcu gerçeklik akımının bir partinin güdümünde oluşuna Fischer ve Georg Lukacs itiraz eder. Sanatın evrensel olduğunu savunan Lukacs bir partinin güdümünde olamayacağını ifade eder. Bir partinin güdümünden çıkıp daha geniş bir alana yayılan toplumcu gerçeklik akımının Türk edebiyatında ilk örnekleri 1940'lı yıllarda köy ve köylünün yaşadığı sıkıntıların dile getirilmesiyle görülür. Toplumcu gerçeklik "yaşadığı şehrin, ulusun insanlarına bir kişilik ve yaşama bilinci aşılama; toplu yaşayış düzeninin görevsizliğinden çıkıp iş bölümü ve sınıf çatışmasına dayanan bir dünyanın insanlarını belirsiz ve bölünmüş bireyselliğin kaygılarından, güvensiz bir yaşama düzeninin korkularından kurtarmak, bireysel hayatı toplumsal hayata, kişisel evrensele yöneltmek, insanın yitirilmiş olan birliğini yeniden kurmaktır" (Tunalı, 1976, s.187). Toplumcu gerçeklik ilk olarak köyü ve taşrayı konu alsa da zamanla konu yelpazesi genişler. Tunalı (1976) toplumcu gerçekliği; yaşadığı şehrin, ulusun insanlarına bir kişilik ve yaşama bilinci aşılama olarak tanımlamaktadır.

Toplu yaşayış düzeninin görevsizliğinden çıkıp iş bölümü ve sınıf çatışmasına dayanan bir dünyanın insanlarını belirsiz ve bölünmüş bireyselliğin kaygılarından, güvensiz bir yaşama düzeninin korkularından kurtarmak, bireysel hayatı toplumsal hayata, kişisel evrensele yöneltmek, insanın yitirilmiş olan birliğini yeniden kurmak olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda Gianni Rodari'nin Yalancılar Ülkesi'nde birkaç sıradan karakterin güç birliği yaparak diktatör krala karşı toplumun genelinin içinde bulunduğu sorunlarından kurtulmalarına yardımcı olur.

Toplumcu gerçekçilere göre sanat bir aynadır ve toplum bu aynaya baktığı zaman kendi gerçeklerini görebilmelidir. "Bazılarınca bu, yüzeysel gerçeklikti, bazılarınca insan tabiatının özü, bazılarınca idealleştirilmiş gerçeklik, yine bazılarınca toplumun günlük hayatıydı. Toplumcu gerçeklik bunlardan en çok sonuncusuna, yani gerçeklik akımına yakındır" (Moran,1991, s.40). Bu bağlamda toplumcu gerçeklik kültürel yozlaşma ve toplumun kaybettiği değerleri ortaya koymakla kalmayıp topluma yeni bir düzen yaratma ve onun için ideal olan toplumsal sınıfı oluşturmaya çalışır. O halde gerçeklik, "yalnız geçmişteki değil, gelecekteki ilişkilerin; yalnız olayların değil, bireysel yaşantıların, düşlerin, sezgilerin, heyecanların, hayallerin toplamıdır" (Fischer, 2010, s.104). Toplumcu gerçeklikte toplumun yozlaşan yanları ve kaybettiği değerler ele alınırken eserlerde toplumu bilgilendirme ve bilinçlendirme gayesi vardır.

Toplumcu gerçeklikte geleneksel olan ve modern olanın karşılaştırılmasına yer verilirken bazen töre, ağılık düzeni ve kadının rolü gibi geleneksel olan yanlış tutumlar eleştirilmekte bazen de teknoloji ve şehirleşmenin getirdiği yeni duruma eleştiriler getirilmektedir. "Halkın mutluluğunun önüne kim geçiyorsa ben sanatımla ve bütün hayatımla onun karşısındayım. Benim sanatım, içinden çıktığım sınıfın yani proletaryanın çıkarlarının emrindedir." (İpekçi, 1971, s.434). Toplum için sanat anlayışını benimseyen yazarlar halka kendi düşüncelerini benimsetmek gayesi güderler.

Kapitalizmin tahrip edici gücünün vurgulandığı toplumcu gerçeklikte toplumda hızla artan tüketim ve çok kazanmak uğruna tahrip edilen doğa ve insan konu alınır. Kapitalizmin toplumu ve bireyi ezdiğini düşünen toplumcu gerçekçiler 3. Enternasyonal'in faşizm tanımını benimsemektedirler: "Faşizm, finans kapitalin en gerici, en şoven, en emperyalist öğelerinin teröre dayanan açık diktatörlüğüdür" (Oktay, 2003, s.119). Bir yandan kendi kültürüne yabancılaşmanın, başka toplum ve

kültürlere öykünmenin sakıncaları dile getirilirken bir yandan da erkek egemen bir toplumda var olan düzene başkaldıran kadın konusu ele alınmaktadır. Bulunduğu toplumda ağa, kaymakam, hâkim ve muhtar gibi otoritenin baskı ve zulümlerini konu alan toplumcu gerçeklikte zalim düzene bir başkaldırı vardır.

Toplumcu gerçekçi yazar “edebî ürünlerini Marksizm’in ‘tez-antitez’ çatışması ilkesine dayanan, ‘ezen-ezilen’, ‘burjuva proletarya’, ‘sömüren-sömürülen’, ‘ağa-köylü’, ‘işçi-patron’ gibi hep birbirinin düşmanı olarak telakki ettikleri sosyal sınıfların çatışması ve karşıtlığı üzerine kurarlar. Toplumsal olaylara diyalektik açıdan bakarlar. Ezen ve ezilen sınıfları temsil niteliğine sahip tipler üretirler ve eserlerini bu tiplerin mücadelesi üzerine kurarlar” (Çetin, 2004, s.52). Adalet kavramını işleyen toplumcu gerçekçilerde adaletsizlikte birlikte mücadele etme fikri telkin edilmektedir.

Değişen, şehirleşen ve modernleşen toplum, toplumcu gerçekçi edebiyatın konusunu bu değişime yönlendirmiştir. Şehirleşmeyle beraber gecekondulaşma ve köyden kente göçen insanların şehre ayak uyduramama ve sınıfsal çatışma oluşturmaktadır. “Her edebî metin bir anlamda kendi toplumsal üretim ilişkilerini içselleştirdiği; her metnin bizzat kendi uzlaşımlarıyla nasıl tüketilmesi gerektiğini kendi içinde barındırdığı, nasıl, kim tarafından ve kimin için üretildiğine dair kendi ideolojisini kendi içinde kodladığı da söylenebilir” (Eagleton, 2009, s.54).

Toplumcu gerçeklik sorunlara ve çözümlere bir nedensellik ilişkisi içerisinde yaklaşır. “Toplumcu gerçeklik, toplumsal ilişkileri ve olayları ele alırken, eylemlerin altında yatan temel noktaları da tahlil eder. Nedensellik ilkesi ile hareket ederek eylemleri, davranışları neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirir” (Suçkov 1992, s.152). Toplumcu gerçeklik sorunlara ve çözümlere bir nedensellik ilişkisi içerisinde yaklaşır. “Toplumcu gerçeklik, toplumsal ilişkileri ve olayları ele alırken, eylemlerin altında yatan temel noktaları da tahlil eder. Nedensellik ilkesi ile hareket ederek eylemleri, davranışları neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirir” (Suçkov 1992, s.152). Toplumcu gerçekçi eserde sorun ve çözüm birlikte verilirken sorunun nedenleri üzerinde durulmakta ve sorun çözülmeden hikâyeye ya da roman son bulmamaktadır. Edebiyatın bir alanı olan çocuk yazını da toplumsal konulardan, bağımsız olması düşünülemez. Toplumun yozlaşan değerlerini dile getiren ve ideal bir toplum yaratma gayesi güden Toplumcu gerçekçi yazarlar, toplumun aksayan yönlerini dile getiren bu tarzda yazılmış önemli eserler vermektedirler.

Dünyada fantastik çocuk edebiyatına baktığımızda toplumcu gerçekçiliğin yansımalarını görmekteyiz. *Carlo Collodi'nin Pinokyo*, Lewis Carroll'ın *Alice Harikalar Diyarı*, Lyman Frank Baum'un *Oz Büyücüsü*, J. K. Rowling'in *Harry Potter*, John Ronald Reuel Tolkien'in *Yüzüklerin Efendisi* bunlara örnek oluşturmaktadır. İtalya'da yetişen en iyi çocuk edebiyatçılarından biri olarak nitelenen yazar ve gazeteci Gianni Rodari (d. Omegna, 23 Ekim 1920 - ö. Roma, 14 Nisan 1980) toplumcu gerçekçi yazarlardan biridir. Rodari'nin yaklaşık 20 kitabı dilimize çevrilmiştir. Bunlardan bazıları: *Düş Kurma Kuralları*, *Telefon Öyküleri*, *Soğan Oğlan*, *Masal içinde Masal*, *Gökyüzünden Gelen Pasta*, *Mavi Ok*, *Yağmurcu Prens*, *Görünmez Olan Tonino'nun Maceraları*, *Montova'nın Cüceleri*, *İki Kere Doğan Baron*, *Makro ile Mikro*, *Televizyona Düşen Çocuk*, *Yalancılar Ülkesi*.

Gianni Rodari iki Alman sanatçısını Friedrich Nietzsche ve Artur Schopenhauer'u okur. Nietzsche'nin din, ahlak, modern kültür, felsefe ve bilim üzerine ürettiği yenilikçi düşünceler onu çok etkiler. Ayrıca, Nietzsche'nin ilk akıl hocası olan Schopenhauer'un felsefesi ve eğitimciliği onun düşünce dünyasında önemli pencereler açar. Arthur Schopenhauer, dünyanın anlaşılabilir, akılsız prensipler üzerine kurulu nedenselliklerinin olduğunu söyleyerek dikkat çekmiştir. Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* bu bağlamda değerlendirilebilecek toplumsal eleştirilerin yer aldığı sembolik bir anlatım söz konusudur.

Gianni Rodari, 1920'de İtalya'nın kuzeyinde, küçük bir kent olan Omegna'da dünyaya gelir. Fırıncılık yapan babası, Gianni Rodari henüz dokuz yaşındayken hayata gözlerini yumar. *Yalancılar Ülkesi* kitabında baba figürüne rastlanmamasına karşın yazar, fırıncılık yapan babasını eserinde hatırlar. "Dünyanın en tuhaf ülkesine gittiği zaman önce ekmek almak istemiş ve bir fırına girmiştir. Elindeki sahte parayla, ekmek alabilir miyim?" (Rodari, 2024, s.24). Bu bölümde yazarın eserinde kendi çocukluğundan izler görülür.

Gianni Rodari, çocukluğunda müziğe ilgi duyar ve üç yıl boyunca keman kurslarına katılır. Amacı müzisyen olmaktır ve yirmi yaşında müzik öğretmeni olur. İçinde yaşadığı zamanın sosyal, kültürel ve toplumsal gelişmelerine kayıtsız kalamamıştır. Yazarın 1959 yılında yayımlanan *Yalancılar Ülkesi* eserinde müziğe olan ilgisinin ve 1956 yılında ilk kez düzenlenen dönemin önemli kültürel aktivitesi olan Eurovision Şarkı Yarışması'nın da etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda *Yalancılar*

Ülkesi adlı eserinde Gelsomino karakteri döneminin en ünlü İtalyan tenoru Luciano Pavarotti'den (12 Ekim 1935, Modena - 6 Eylül 2007, Modena), ilham aldığı görülür. "O bugün dünyanın güney kutbundan kuzey kutbuna uzanan bütün topraklarında tanınan çok ünlü bir tenordur. Artık şatafatlı ve tumturaklı bir sanatçı adı kullanmaktadır. Ama bunu burada söylemeye hiç gerek yoktur; gazetelerde zaten yüzlerce kez okumuşsunuzdur nasılsa" (Rodari, 2024, s.11). Rodari'nin Yalancılar Ülkesi kitabının birçok bölümünde Luciano Pavarotti'nin yeteneklerinin izleri görülür. Romanın ana kahramanlarından biri olan "Gelsomino, annesinden doğarken öyle bir çığlık atmıştır ki, bütün köy onun sesini fabrika sireni sanmıştır. Hatta o günden sonra, fabrikanın sabah vardiyası için siren çalmasına gerek kalmamış, bir süre sonra da sirenler pas tutmuştur. Sesi öylesine güçlüdür ki, onun fısıltısı bile etrafa akıl almaz zararlar vermektedir. Öğretmen yoklama yaparken, Gelsomino'un, Buradayım! Demesi bile üç kez sınıfın camlarının kırılmasına yol açmıştır. Bunun üzerine öğretmen, onu sözlüye kaldırmaya cesaret edememiştir" (Rodari, 2024, s.12). Gelsomino güçlü sesini kullanarak tezahürat yapınca topların yönünü değiştirebiliyordu. "Top, tam o anda sağ kanattan karşı hücumu geçiyordu. Ama olan oldu ve top havadayken görünmez bir gücün onu itmesiyle yönünü değiştirdi ve kalecinin bacakları arasından geçerek ağlara girdi" (Rodari, 2024, s.16). Pavarotti'nin en büyük hayalinin kaleci olmak olduğu bilindiğinden Gelsomino karakteri bizlere ünlü tenoru hatırlatır.

Müzik ve edebiyatın yanı sıra güncel politikayla da ilgilenen Rodari, Marks, Engels, Lenin, Troçki ve Stalin'in eserlerini inceleme fırsatı buldu. Edindiği bu kültür evreni sayesinde olaylara eleştirel bakmayı öğrendi. 20. yüzyılda tüm dünyada sosyalist devrimlerin ve emperyalizme karşı bağımsızlık mücadelelerinin yaşanmasında büyük etkiye sahip olması dolayısıyla pek çok yazar ve tarihçi tarafından dikkatle incelenmiş ve hakkında iki bine yakın eser yazılmış olan Lenin; dünya proletaryasının ve pek çok komünist partinin ideolojik önderi kabul edilmektedir. Dünyada eserleri yabancı dile en fazla tercüme edilen yedinci kişidir. Marjinal kişiliği ile kedi sever olan Lenin'in kedi merakı kültürel bir kazanımdır. Çünkü Sovyetler Birliği halklarının kedilerle içli dışlı bir yaşam tarzları vardır. Her şeyden önce günümüzde dahi evde kedi besleme oranında Rusya dünya birincisidir. Rusya'nın ardından bir başka eski Sovyet cumhuriyeti olan Ukrayna gelir. Lenin'in isminin olmadığı sarman gibi görünen bir kedisi vardır. Lenin'in bu kediye isim vermek istememesinin nedeninin onun hayvanla bir mülkiyet bağına girmekten kaçınmasından kaynaklandığı öne

sürülür. Lenin'in bir aile fotoğrafında da yine bu kedi adeta bir aile üyesi gibi karşımıza çıkar. Moskova'da çekilen bu fotoğraftakiler Lenin, eşi Krupskaya, kız kardeşleri Anna Ulyanova ve Maria Ulyanova, abisi Dimitri Ulyanov ve Anna'nın evlatlık oğlu Georgy Lozghachyov, son olarak da Dimitri'nin elindeki isimsiz kedidir. Lenin'in diğer kedisinin ismi ve bir hikâyesi vardır: **Vaşka**. Kardeşi Maria tarafından çekilen bir fotoğrafta Lenin, eline aldığı beyaz lekeli siyah kediyle kameraya poz verir. Lenin ve Çocuklar isimli kitapta *Kedi Vaşka* isimli bir öykü vardır. Lenin'in bu kedileri Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin bir diğer başkahramanı Topalcık Kedi'nin ilham kaynağı olur. Gelsomino'yla tanışırken aralarında şu diyalog geçer: "Ben biraz farklı bir kediyim, bunu kabul ediyorum. Okuma yazma da bilmiyorum. Zaten okul tebeşirinin yavrusuyum. Beni, küçük bir kız okuldan çaldığı tebeşirle duvara çizmişti. Tam resmi bitirmek üzereyken bekçi geldiği için dördüncü ayağımı çizemedi. Bu nedenle topal kaldım" (Rodari, 2024, s.28). Lenin'in eşi Krupskaya ise sahipsiz kedilere annelik yapan Mısır Teyze'yi hatırlatır.

Yazarın toplumcu gerçekçi bakış açısının *Yalancılar Ülkesi* eserinde yansımaları net olarak görülür. İkinci Dünya Savaşı'nı bütün şiddetiyle yaşayan Rodari, sağlık koşulları nedeniyle askerlikten muaf tutulur. O güne dek, devamlı bir iş edinemeyen yazar, ekmek parası için devletin resmî ideolojisini temsil eden Faşist Partiye üye olur ve küçük bir memurlukla yetinir. Rodari, kardeşi Cesare'nin faşist yönetim tarafından bir toplama kampına alınması ve iki samimi arkadaşının ölümü üzerine bunalıma girer. "Ama hayır. Kaşığı bıraktı. Bıçak alıyor. Şimdi kaygılanmaya başlıyorum işte. Yoksa birini mi öldürecek? Kim bilir belki de onu eleştirenleri kesecektir. Topalcık aklından bunları geçirirken Bananito çekmecedan bir bileği almış ve bıçağı keskinleştirmek için bilemeye başlamıştı" (Rodari, 2024, s.67). Topalcık, kendisine ayak çizmeye çalışan ressamın ruh halini anlatırken yazarın yaşamındaki hezeyan döneminin izlerini yansıtır. Gianni Rodari, 1944 yılında Komünist Partiye üye olur ve İtalyan Direniş Hareketi'ne katılır. Aslında o, dünya görüşü olarak 1940'lardan itibaren Komünist Partisi'nin ve direnişçilerin yanındadır. Faşist Parti görüntüsü, sadece gerçek dünya görüşünü gizlemeye yarayan zorunlu bir makyajdır. *Yalancılar Ülkesi* eserinde "kediler köpekler gibi havlarken, köpekler de kediler gibi miyavlamak zorundadır" (Rodari, 2024, s.35). Çünkü döneminin siyasi iktidarı Mussolini, karşıtlarını gizli polisi aracılığıyla ortadan kaldırıp, işçi grevlerini yasakladıktan sonra, faşist hareket ve taraftarları, ülkeyi tek

partili bir diktatörlük haline getirir. "Duce" unvanını kullanan Mussolini, ülkenin problemlerini çözeceğini vadeder ve eski Roma İmparatorluğu'nun ihtişamlı günlerine geri döneceğine söz verir. Beş yıl içinde, hem yasal hem de yasa dışı yollarla mutlak bir otorite kurarak, totaliter bir devlet yaratır. Baskı altında ezilen kitlelerin yazardaki yansımaları şu şekilde olur: "Darbenin can alıcı olmasını istiyor demek ki. Bir dakika, bu daha da büyük bir suç olur. Kesinlikle bir şey yapmam gerekiyor. Kaybedecek zamanım yok. Roma döneminde kazlar bile savaşı kazanmaya yardım ettilerse total bir kedi de umutsuz bir ressamı kurtarabilir." (Rodari, 2024, s.67). Toplumsal hareketlerde en küçük bireylerin bile bu değişime katkı sağladığı görülür.

Rodari, 1948'de, Komünist Partisi'nin süreli yayın organı olan Ünitâ dergisinde yazarlığa başlar. Yazarın, çocuk edebiyatına yönelişi de aynı yıllara rastlar. 1950 yılında, parti kendisine haftalık çocuk dergisi Pioniere'in (Öncü) redaktörlüğünü verir. Nihayet, 1951 yılında, ilk çocuk edebiyatı ürünü olan Ramonza di Copillino (Soğan Oğlan) kitabını yayımlar. II. Dünya Savaşı yıllarında ülkesindeki faşizme karşı İtalyan direniş hareketine katılır. 1957 yılında, profesyonel gazetecilik sınavını başarıyla verir ve gazeteci olur. Savaş sonrası, önemli İtalyan gazetelerinde yöneticilik yapar. Kitleleri uyandırmak ve mesajını iletmek için her zorluğu göze alır. "Ve tam giyotin bıçağı üstüne patisinin kırmızı tebeşiri ile yeniden Kral Giacomone'ye yönelik bir mesaj yazdı. Saf gerçeklik kralın kelimidir. Kaşıntı geçmişti ama Topalcık patisinin birkaç milimetre kısaldığını fark etti." (Rodari, 2024, s.51). Bedeli ne olursa olsun saf gerçeklik sloganı ona bir gazetecinin nasıl davranması gerektiğini gösterir. "Bütün ülkede yayınlanan genelgeyle majestelerini küçük düşüren bu yazıyı yazanı bildirene yüz bin sahte lira verileceği bildirildi. Saray meydanına ve anıtın tam dibine bu edepsiz yazıyı yazanın başını kesmek için bir giyotin kuruldu" (Rodari, 2024, s.50). Gazeteciliğin ne kadar tehlikeli olabileceğini gösterir. "Sağ patisinde gene o rahatsız edici kaşıntıyı hissediyordu. Bu kaşıntıdan kurtulmak için bir yerlere hoş olmayan bir şeyler yazmam gerekiyor. Sağa sola bir şeyler karalama arzusu duyuluyormuş" (Rodari, 2024, s.50). Siyasi görüşünün gazeteciğine yansımaları olarak görülür. 1979 yılında, bir Rusya seyahati sırasında Rodari'nin sağlığı bozulur. İçinde karşı konulmaz bir yazma tutkusu olmasına rağmen eskisi kadar çalışamaz. 14 Nisan 1980'de geçirdiği bir cerrahi operasyon sırasında Gianni Rodari hayatını kaybeder.

Gianni Rodari'nin Yalancılar Ülkesi eserinin kötü başkahramanı zorba Kral Giacomone aslında Mussolini'dir. Benito Amilcare Andrea Mussolini(1883, Predappio - 28 Nisan 1945, Giulino) Ulusal Faşist Parti ve Cumhuriyetçi Faşist Parti'nin kurucusu olan İtalyan siyasetçi, diktatör ve gazetecidir. Mussolini, Popolo d'Italia gazetesini çıkarmaya başladıktan birkaç ay sonra da Sosyalist Parti'den atılır. Artık Mussolini'nin siyasi görüşü tamamen değişir. Sosyalist düşünceleri bir kenara bırakır ve faşizm ismini vermiş olduğu yeni ideolojinin temellerini atmak için harekete geçer. 1922'deki Yürüyüşünden 1943'te devrilmesine kadar Faşist İtalya'nın diktatörlüğünü yapar. Gianni Rodari, Yalancılar Ülkesi eserinin başkahramanlarından zorba kral Giacomone'yi bir diktatör ve faşizmin kurucusu olarak Mussolini' ye atfeder. Mussolini'nin doğum yeri eski Venedik Krallığına yakın ve krallığa bağlı bir şehir olduğu için Yalancılar Ülkesi eserinde korsana benzetilir. "Tam da burada bu yalan düzeninin yaratıcısından bahsetmek gerekiyor: Kral Giacomone. Giacomone; yaşlı, denizlerde dolaşmaktan bıkmış, bir iki küçük ada işgal edip meslekten çekilmek isteyen bir korsandır. Ancak o bir iki küçük ada hayali, bir ülkenin işgaline evrilir. Giacomone bir kraldır ve elbette o ne derse o olacaktır. Herkese yalan söylediği için kendi de yalan söyler durmadan ve kendi yalanlarına gerçeklere sarılırmışçasına sarılır. Herkesi ittiği yalan çukuruna da aynada gördüğü asıl büyük yalana da inancı tamdır" (Rodari, 2024, s.33). Ülkenin iç ve dış işlerinden, kolonilerden ve kamu çalışmalarından sorumlu olan Mussolini, aynı zamanda orduyu da idare eder. Tüm bakanlıkların görevlerini kendisi üstlenir. Bu şekilde tüm gücü elinde tuttuğuna inanan Mussolini, rekabet yaratacak herhangi bir durumun da önüne geçer. Ancak bu durum kurduğu rejimin daha verimli çalışmasını engeller ve sıkıntılar yaratır. "Sadece sudaki balıklarla havadaki kuşlar zorba kralın yasalarını umursamıyorlardı. Balıklar zaten hep suskun oldukları için kimse onları yalan söylemeye zorlayamıyordu. Kuşlar ise yakalanamadıklarından bildikleri gibi ötüyordu. Kuşlar kendi dillerinde cıvıldaşırken, insanlar onları özlemle seyrediyorlardı" (Rodari, 2024, s.37). Faşist iktidar İtalyan halkını, şirketleri ve dernekleri kontrol altında tutmaktadır. Çünkü diktatörlük altındaki İtalya'da kanunlar yeniden yazılır, üniversitedeki öğretim görevlileri faşist rejimi savunacaklarına dair yemin etmek zorunda bırakılır. Gazete editörleri Mussolini tarafından özel olarak seçilir ve Faşist Parti'den sertifikası olmayan hiç kimse gazeteci olamaz. "Bütün hayatı vurgunlarla, baskınlarla, hırsızlık ve madrabazlıklarla geçen yaşlı, zorba bir korsan tarafından kurulmuştur.

Kendisini ülkenin kralı ilan eden bu zorba, korsanlık günlerindeki kötü namını örtbas edebilmek için yeni bir uygulama getirir. Halkın kullanacağı bütün kavramlar tersyüz edilir. Kötülük ifade eden sözcüklerle iyilik ifade eden sözcükler yer değiştirir. Örneğin, o günden sonra korsan sözcüğü, saygın insan anlamında kullanılacaktır” (Rodari, 2024, s.33). Rodari eserinde Mussolini iktidarının yansımalarını namuslular namussuz, namussuzlar namuslu olarak anacaktır. Özellikle Kral için kurulan yalan cümlelerin daima olumluyu işaret etmesi için yasalar ve bütün sözlük tamamen değiştirilmiştir. Onun hakkında söylenen tüm kaba sözler aslında Kral'a övgüler yumağından başka bir şey değildir. Yalancılar Ülkesi'nde sadece soyut kavramlar değil somut kavramlar da ters yüz edilerek adları değiştirilmiştir. Örneğin, kırtasiyecinin adı fırıncı, fırıncının adı kırtasiyeci olmuştur. Dolayısıyla sattıkları şeylerin adları da değişmiştir. Söz gelimi; bir vatandaş, bir kırtasiyeciye girip “Ekmek arası kaşar istiyorum. Yerine; mürekkep arası silgi istiyorum, demek zorundaydı. Aksi hâlde hapse tıklırdı” (Rodari, 2024, s.34). Doğru söyleyenlerin dokuz köyden kovulduğu köylerden biri de Yalancılar Ülkesi'dir. Artık “günaydın” yerine “iyi geceler” denilecek ve böylece kendine özgü bir yalancılar ülkesi yaratılacaktır.

Gianni Rodari hayatı boyunca Mussolini ve fikirleriyle mücadele eder. Rodari'nin bu kitabında, zorba kral Giacomone ile savaşıma yöntemi çok farklıdır: Egemen gücü halk nazarında maskara etmek, zora düşürmek, onların açıklarını ironik bir yolla yüzlerine vurmak, onları tiye almak, karikatürize etmek savaşıma yöntemlerinin başlıcalarındandır. Örneğin, “zorba kralla savaş içinde olan Topalcık Kedi, turuncu saçlarıyla övünen kralın aslında peruk kullandığını, yüzlerce peruğunun olduğunu, aslında onun; yara bere içinde, yamru yumru, kel bir başa sahip olduğunu gizlice keşfeder” (Rodari, 2024, s.42). Bir gece, sarayın dış duvarına tebeşirle gizlice; “Kralın saçları peruktur!” (Rodari, 2024, s.45). Diye yazar. Mussolini'nin kafası da keldir. Bütün otoriteyi de elinde bulundurduğu için sürekli farklı şapkalar takar. Otoritesini tüm halka kabul ettirmek için baskı kurar. “Sabahleyin, kral dışarıdan gelen bir uğultuyla uyanır. Sarayın önünde yüzlerce insan toplanmıştır. Kral bunu, kendisine saygı göstermek için gelen insanlar olduğunu düşünür. Oysa onlar duvardaki yazı için toplanmışlardır. Kral olup bitenlerden habersiz, balkona çıkar ve onlara bir teşekkür konuşması sunar. Ama bu arada, adamlarından biri, kalabalığın gerçek nedenini kralın kulağına fısıldar. Öfkeden küplere binen kral, bu haberi kendisine veren adamın dilini kestirir” (Rodari, 2024, s.50). Ama

kral, içine düştüğü bu maskaralıktan kurtulamaz. Romanın başkahramanı ve Topalcık Kedi'nin arkadaşı olan "Gelsomino, zaman içinde, sesi sayesinde ünlü bir tenor olur"(Rodari, 2024, s.75). Gelsomino zorba kralın da kendisini izlemeye geldiği bir operada, bir konser verir. Ancak sesi yine ortalığı birbirine katar. Sesin şiddetinden operanın camları kırılır. En kötüsü de, kralın meşhur peruğu dazlak kafasından uçar ve herkese rezil olur (Rodari, 2024, s.80). Rodari'nin gözünden yaşanan toplumsal kriz *Yalancılar Ülkesi* kitabında toplumsal eleştirilerin yer aldığı fantastik bir anlatımla dile getirilir.

Rodari'nin zorba kral Giacomone'ye karşı verilen mücadelede kader birliği eden Tenor Gelsomino, Eskici Hoş Geldin Hiç Oturmaz, Ressam Bananito, Topalcık Kedi, Mısır Teyze, duvarlara yazı yazan cesur küçük kız Romelatta gibi kahramanların, yeri geldiğinde kendilerini arkadaşları için feda etmeye hazırdır. Çünkü yazara göre zafer; güç birliği eden, dürüst, cesur ve düşmanlarına bile haksızlık etmeyen erdemli yol arkadaşlarıyla mümkündür.

Toplumcu gerçekliğin ele aldığı konulardan biri toplumun öz değerlerine yabancılaşması ve o toplumu var eden unsurların yitirilmesidir. Toplum sanayileşme, şehirleşme ve teknolojik gelişmelerin getirdiği birtakım yenilikler sebebiyle değişime uğrar, bu değişim toplumun hayata bakışını, iş yaşamını, ürettiklerini ve tükettiklerini de değiştirir. Toplum sadece maddi anlamda değil manevi anlamda da bir değişim yaşar. Yazarın kitaplarında konu, toplumun değerlerinin kaybolması; şehirleşmenin artması, teknolojinin gelişmesi ve tüketim şeklinin değişmesiyle toplumun da hızlı bir değişime uğramasıdır. *Yalancılar Ülkesi* adlı eserde; bu ülkeye girişte bulunduğu gümüş para ile fırına gidip ekmek almaya niyetlenir. "bu ülkede ekmeğe mürekkep, doğruya yanlış, ağlamaya gülmek denilmektedir. Bir parça kaşar ve ekmek almak için yani bir şişe mürekkep ve silgi almak için sahte parayla ödeme yapması gerekir. Okullarda toplama yerine çıkarma, bölmenin yerine çarpma işlemi yapılırken, öğretmenler de hiç problem çözemez olur. Tembellere gün doğar. Kompozisyon yazımında sözcükleri ters yazma zorunluluğu vardır. Anlayacağınız, *Yalancılar Ülkesi*nde hayvanlar bile yalan söylemeyi öğrenmek zorundadır. Kediler havlar, köpekler miyavlar" (Rodari, 2024, s.35). Bu şekilde eserde toplumun öz değerlerine yabancılaşması görülür. Toplum zaman içerisinde önemli manevi değerlerini de kaybeder.

İletişimsizlik bir toplumun önemli sorunlarından biridir. Bireyin toplumla, geçmişiyle, yaşadığı çevreyle ve sahip olduğu değerlerle iletişiminin kopuk olması hem birey hem toplum için bir sorundur. Bir duvarın üzerinde bir kızın çizmiş olduğu üç bacaklı Topalcık, bu tuhaf ülkeyi şöyle anlatır Gelsomino'ya: "Sevgili Gelsomino, burası Yalancılar Ülkesidir. Burada yasalar gereği herkes yalan söyler. Doğruyu söyleyen yanar. Müthiş ağır bir ceza ödemek zorunda kalır." (Rodari, 2024, s.31). Toplumun genelinin neden yanlış doğru kabulü olarak benimsediğini yazar burada gösterir. İletişimsizliğin temel kaynağını buna bağlar. "Yıllar önce bu ülkenin kralı kendi menfaatleri için doğru söylemeyi yasaklayıp her şeyi alt üst etmiştir. İşte burada yaşayanların mürekkebe ekmek ekmeğe de mürekkep demeleri, eğer yanlışlıkla doğruyu söyleyecek olurlarsa da hapse atılmaları bu yüzdendir. Anladım, diye düşündü Gelsomino. Burada ters konuşmak gerekiyor. Ekmeğe ekmek deyince anlamıyorlar." (Rodari, 2024, s.26). Ortak dilin doğru anlamlarda kullanılması edim dilbiliminin temel araştırma konusu olmakla birlikte dilsel yeteneğin somut nitelikli konuşma eyleminde gerçekleşmemesi iletişimin önündeki temel problem olur.

Doğaya Yabancılaşma ise Sanayi, şehirleşme ve teknoloji gibi faktörler insanların doğa ile bağını koparmış, bağı kopan insanoğlu doğanın dilinden anlamaz hale gelmiştir. İnsanoğlu vitaminlerin haplara sığdırıldığı, otların ve ağaçların adının bilinmediği bu dönemde doğaya tüketilen bir nesne olarak bakmaktadır. *Yalancılar Ülkesi* eserinde "Kedilerin özgürce miyavlayamadığı, köpeklerin özgürce havlayamadığı bir ülke gerçekten var olabilir mi? Topalcık da kendine tam bu soruyu sorarken Mısır Teyze ile karşılaşır. Mısır Teyze'nin evinde baktığı kedilerin hiçbirisi miyavlayamamaktadır, Topalcık'la tanışmaları boşuna değildir elbette çünkü Topalcık, duvara resmedilen bir kedi olduğu için miyavlamayı bilmektedir" (Rodari, 2024, s.53). Doğası gereği insanın düşünmesi doğaldır. Kedilerin miyavlaması, köpeklerin havlaması da doğaldır. Ancak *Yalancılar Ülkesi* eserinde otoriter rejimlerde Doğaya Yabancılaşma net olarak görülür.

Tüketim/Metalaştırma Sanayi ve teknolojinin hızlı gelişmesi insanların hayat standartlarını yükseltmekte ve insanoğluna tüketime dair yeni ve farklı seçenekler sunmaktadır. Dünyanın kendine sunduğu nimetleri sonsuzmuş gibi harcamak, onun tükenebileceğinin bilincinde olmamak dünyanın önemli sorunlarından biridir. Faşist rejimlerde görülen ekonomik bunalımlar kişilerin yaşadığı hayatı fark etmelerinin önüne geçmektedir.

“Başkalarıyla, kendimizle savaşıp dururken aynı havayı soluduğumuz insanlar neler yaşıyor, biliyor muyuz peki? Gündelik hayatta onlarcasıyla karşılaşırız, aynı mekânı paylaşıyoruz, haberlerini alıyoruz, geçip gidiyoruz, kulak kesiliyoruz bazen yaşadıklarına, bazen gülüp geçiyoruz... Hiç Oturmaz, tam böyle bir durup düşünmenin ürünü sanki. İsmiyle müsemma, gerçekten oturmaması gerekiyor çünkü oturdukça yaşılanıyor (Rodari, 2024, s.115). Yaşlanırsınız ancak çalışmaktan vaz geçmediğimiz gibi de durmadan dinlenmeden yola devam ederiz. Çünkü ekonomik ihtiyaçlar buna izin vermez. “Şimdi sıra sende; annen yaşlandı, çalışamaz artık. Şimdi sen kendine dürüst bir iş bul ve çalış çalışmak sana zor gelmeyecektir. İşten oturmaya zaman bulamayacağından genç kalacaksın.” (Rodari, 2024, s.112). Hiç Oturmaz'ın Uyumaması, oturmaması başlarda zor olsa da bu duruma yavaş yavaş alışır. Ancak Hiç Oturmaz çalışırken başkalarının yüklerini de çeker. “Hiç Oturmaz diğer insanlardan farklılığını başkalarının yüklerini hafifletmek için kullanmaya başlar. İşini yaparken çok yorulan, uyuması gereken insanların yerine geçer. O da her zaman uyanık kalamaz ve her iyilikte biraz daha yaşlanır”(Rodari, 2024, s.114). Modern insanın önündeki en büyük engeli sürekli çalışmasına rağmen işlerini bir türlü bitirememesidir. “İnsanların onun hakkında söylediği şeylere hiç aldırıyor; doğru bildiğinden, sadece iyi insan olarak yaşamak istemekten vazgeçmiyor. Yardım etmek, destek olmak, iyilik yapmak, kararlılık üzerine çok başka kapılar açar: “İyilik bazen de uyuyan insanları uyandırmakla yaratılır”(Rodari, 2024, s.118). “Benim kaybettiğim yıllar başkalarının hayatını uzatıyor. Hayat ve ölüm ödeşiyor.” (Rodari, 2024, s.137).” Bu bölümlerde de ister kendisi isterse başkası için çalışsın insan ömrünün tükenip gittiğine örnek oluşturur.

İnsanoğlunun yaşamına birçok kolaylık getiren teknoloji onun yaşamından bazı güzellikleri götürmüştür. Hızlı yaşamayı, çok tüketmeyi, marka heveslisi olmayı, telkin eden teknoloji yüzünden insanlar gerçek hayattan kopmuş sanal dünyanın esiri olmuştur. “Ressam Bananito'nun çizdiği her şeye kan, can geliyor örneğin ama Kral'ın bir isteğine asla olumlu yanıt vermiyor. Zihninizin berraklaşması için bir fincan kahve isterseniz size bir dakikada çizerim, tilki avına çıkmak istiyorsanız her birinize safkan bir at çizerim ama topu tüfeği unutun lütfen. Ben bunları asla çizmeyeceğim”(Rodari, 2024, s.129). Sanal dünyanın görüntülerinin gerçekmiş gibi hissedilmesi bir yanılsamadan ibarettir. Ancak kullanılan araçlar bu gerçeklik hissini mümkün kılar. Ressamın elindeki kalem buna örnek olur. “Ben bu ülkeye kral olmadan insanlar umutsuzluktan saçlarını

başlarını yolluyordu. Yurttaşlar birbiri ardına kel oluyor ve berberler işsiz kalıyordu. Bravo! Diye haykırdı bir yurttaş. Yaşasın berberler, yaşasın peruklar!” (Rodari, 2024, s.49). Kel insanlar için de teknoloji ve teknik içinde bulunduğu sıkıntılı durum için bir kurtuluş yolu olur. Otoritenin elinde kullanılması kitlelere fayda verir. Otoriteyle beraber dayatıldığında ise özgürlüklerini yitirir. “Kedilerin özgürce miyavlayamadığı, köpeklerin özgürce havlayamadığı bir ülke gerçekten var olabilir mi? Topalcık da kendine tam bu soruyu sorarken Mısır Teyze ile karşılaşır. Mısır Teyze'nin evinde baktığı kedilerin hiçbirini miyavlayamamaktadır (Rodari, 2024, s.53). Bu bağlamda Yalancılar Ülkesi'nde yansımaları net biçimde görülür.

Yalancılar Ülkesi Eserinde Fantastik Kurgu İnceleme Teori Kodları

4.1. Kişiler

Fantastik eserde kişiler; iyi, kötü ve fantastik, fantastik olmayan kişiler olarak incelenebilir. İyi karakterler kahramana yol gösteren, onu koruyan, sevgi duyduğu, birlikte aynı amaç için çabalayan kişilerdir. Kötü karakterler ise başkahramanın ve iyi karakterlerin zorluklarla karşılaşmasına neden olan kişilerdir. Fantastik karakterler, gerçek dünyaya ait olsa da olağanüstü birtakım özellikleri ile farklılaşırlar. Fantastik kurguda eserin derin yapısını çözümleyebilmek için kişiler kodu ve kişilerin analizi önem taşır. Fantastik ve fantastik olmayan karakterler kurgu içinde iyi ve kötü karakterler şeklinde çatışma yaratıp olayların gelişimini sağlar.

Gelsomino: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin başkahramanlarından olan Gelsomino karakterini Pavarotti'den ilham almıştır. Gelsomino, hiç kimsede olmayan doğuştan sahip olduğu gür sesi nedeniyle hem okulunda hem de günlük yaşamında zorluklarla karşılaşır. Sesi kilometrelerce öteden rahatlıkla duyulabilen Gelsomino'nun bu yeteneği çok özel ve çok farklıdır. Onun için bir o kadar da zordur. “Onun sesi öyle gürdür, öyle tizdir ki fısıldayarak bile konuşsa söyledikleri denizlerden ve on bin metre yükseklikte uçan jetlerden işitilir” (Rodari, 2024, s.11). Gelsomino, büyüme süreci boyunca sesinin şiddeti yüzünden hep zor durumlarda kalıp başına istemediği şeyler gelir. Sesi camları kırarak kadar tiz olduğu için öğretmenini ona bu sesin büyük felaketlere ya da harika bir geleceğe dönüşebileceğini söyler ve sesini daha az kullanmasını tembihler. “Eğer okulu ve belediyeyi mahvetmek

istemiyorsak bugünden sonra alçak sesle konuşman gerekecek. Anlaştık mı?” (Rodari, 2024, s.14). Öğretmeninin yönlendirmesiyle sessiz kalmayı öğrenir. Gelsomino çevreye zarar vermemek ve yanlışlıkla konuşmamak için ağzına mendil bile tıkar. Ancak o reel evrenden kaçmayı tercih ederek yeni bir maceraya atılır. “Huzurum kalmadı artık diye düşündü. Bundan böyle insanlar peşimi bırakmayacaklar. Sabahtan akşama beni konuşacaklar. Çocuklarına benim büyücü olduğumu göstererek onları korkutacaklar. Şarkı söylediği için kendisine para ödenen insanlar varmış. Ne tuhaf şarkı söylemek gibi keyifli bir şey karşılığında para kazanıyorlar. Varmış. Ama öyleymiş, belki de ben de şarkıcı olmayı başarabilirim. Bu kararı aldıktan sonra birkaç parça eşyasına sırt çantasına yükledi ve yola çıktı. Kalabalık fısıldaşarak uzaktan bakıyordu. O kimseye bakmadı. Gözlerini karşıya dikmiş tek söz etmiyordu. Ama yeterince uzaklaştığında son kez arkasını dönüp evine baktı. İnsanlar hâlâ oradaydılar. Hayalet görmüş gibi parmakla onu gösteriyorlardı. Şimdi onlara uygun son bir şaka yapayım diye düşündü. Ciğerlerini havayla doldurdu ve bütün gücüyle, elveda! Diye bağırdı.” Dünyanın en tuhaf ülkesine yolculuk eden şakacı, meraklı ve yetenekli bir çocuk olarak da oraya ulaşan Gelsomino yeni arkadaşlar edinmekle birlikte kendini de keşif etmektedir.

Topalcık: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin diğer başkahramanlarından olan Topalcık isimsiz bir kedidir. Bir ayağı olmadığı için Topalcık ismiyle anılmaktadır. Yazar Topalcık karakterini döneminin siyasi çalkantılarından ötürü siyasi, ilmi, edebi görüşünü benimsediği ve kedileri çok seven Lenin'den almıştır. Gelsomino *Yalancılar Ülkesindeki* maceraya tebeşirle duvara çizilen ve bu yüzden bir tebeşirin çocuğu olduğunu söyleyen dostu kedi Topalcık'la atılır. Ona bu ülkede nelerin döndüğünü anlatan, duvara tebeşirle çizilmiş üç ayaklı, kırmızı bir kedi olan Topalcık'tır. “Ama ben bir kediyim zaten, diye yanıtladı Topalcık. Gerçi kırmızıyım ve üç ayağım var ama kediyim işte” (Rodari, 2024, s.31). Bir duvarın üzerinde bir kızın çizmiş olduğu üç bacaklı Topalcık, bu tuhaf ülkeyi şöyle anlatır Gelsomino'ya: "Sevgili Gelsomino, burası Yalancılar Ülkesidir. Burada yasalar gereği herkes yalan söyler. Doğruyu söyleyen yanar. Müthiş ağır bir ceza ödemek zorunda kalır." (Rodari, 2024, s.31). Tam da burada bu yalan düzeninin yaratıcısından bahsetmek gerekiyor. O Dönemin Mussolini iktidarındır. Mussolini siyasi hayatına Roma Yürüyüşü (Ekim 1922 tarihinde İtalya'da Benito Mussolini önderliğinde Kara Gömleklilerin Napoli'den başkent Roma'ya düzenlediği yürüyüşten oluşan bir gösteridir. Yürüyüş sonunda Ulusal Faşist Parti, İtalya'da iktidarı ele

geçirmiştir.) ile başlamıştır. *Yalancılar ülkesi* eserinde ise: “Kesinlikle bir şey yapmam gerekiyor. Kaybedecek zamanım yok. Roma döneminde kazlar bile savaşı kazanmaya yardım ettilerse. Topal bir kedi de o mutsuz bir ressamı kurtarabilir”(Rodari, 2024, s.31). Buradan anlaşıldığı üzere Mussolini iktidarına karşı kedi seven bir adamın fikirlerinin etkili olacağı anlaşılmaktadır.

Kral Giacomone: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin kötü başkahramanı olan Giacomone karakterini döneminin siyasi otoritesi faşist diktatör Mussolini'den ilham almıştır. İtalya'nın diktatörü Benito Mussolini'nin doğum yeri olarak bilinen Predappio, İtalya'da bulunan Forlì-Cesena vilayetine bağlı bir kasabadır. Coğrafi konum olarak Venedik Cumhuriyeti'ne yakındır. Venedik Cumhuriyeti Orta Çağ ve Rönesans dönemi boyunca denizlerdeki en önemli kuvvet olduğu gibi 13. yüzyıldan 17. yüzyılın sonlarına kadar sanatın ve ticaretin merkeziydi. Tarihi boyunca, özellikle Rönesans Döneminde, birçok sanatsal hareket olmuştur. Venedik tarihi boyunca senfonik müzik ve operanın gelişiminde önemli rol oynayan, aynı zamanda Antonio Vivaldi'nin doğduğu şehirdir.

Giacomone: Yaşlı, denizlerde dolaşmaktan bıkmış, bir iki küçük ada işgal edip meslekten çekilmek isteyen bir korsandır. Ancak o bir iki küçük ada hayali, bir ülkenin işgaline evrilir. Giacomone bir kraldır ve elbette o ne derse o olacaktır. Herkese yalan söylediği için kendi de yalan söyler durmadan, kendi yalanlarına gerçeklere sarılırmışçasına sarılır. Herkesi ittiği yalan çukuruna da aynada gördüğü asıl büyük yalana da inancı tamdır. “Bu sabah gerçekten uyumak istemiyor canım, kendimi bir karpuz kadar canlı hissediyorum. Tabii ki söylemek istediği bunun tam tersiydi ama herkese yalan söylemeye alıştığı için kendi de yalan söylüyor. Kendi de. Söylediği yalanlara inanıyordu” (Rodari, 2024, s.42). Özellikle Kral için kurulan cümlelerin daima olumluyu işaret etmesi için yasalar ve bütün sözlük tamamen değiştirilmiştir. Özellikle Kral için kurulan cümlelerin daima olumluyu işaret etmesi için yasalar ve bütün sözlük tamamen değiştirilmiştir. “Günaydın majesteleri tam tokatlı bir suratınız var, dedi. Bakanlardan biri eğilerek Giacomone ona kötü bir bakış fırlattı ama sonra bir anda bu sözlerin aslında yüzünün güzelliğini dile getirdiğini fark etti. Uzun ve mor geceliğinin eteğini topladı ve odasına çekildi”(Rodari, 2024, s.42). Onun hakkında söylenilen tüm kaba sözler aslında Kral'a övgüler yumağından başka bir şey değildir. Kral keldir ve tam yüzlerce peruğu vardır. “Kral bir anda tarağı bıraktı. Şakaklardaki iki lüleyi tuttu. Bir, iki, üç diyerek başındaki Saçı çıkarmasıyla kabak gibi kel kalması bir oldu. Bir

Kızılderili bile konuğunun kafa derisini. Bu kadar hızlı soyamazdı. Saçı takmamış, diye mırıldandı Topalcık şaşkınlıkla. Turuncu renkli gür lüleler bir peruktu. Kralın çıplak başında tümsekler çirkin yaralar görünüyordu. Halkın içine turuncu peruğuyla çıkan kral belli ki kelliğini avutmak için yalnızken farklı renkle peruklar takılıyordu. Saçlarının dökülmesi utanç verici bir durum değildi. Bu belli bir yaşa gelince olabilirdi. Ama kral böyleydi işte, kelliğe razı olmuyordu. Topalcık'ın bakışları altında Kral birbiri ardına onlarca peruk denedi”(Rodari, 2024, s.42). Topalcık rastlantıyla Kral'ın yüz peruğunu bu şekilde bulmuş olur.

Mısır Teyze: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin iyi kahramanlarından biri olan Mısır Teyze karakterini Lenin'in eşinden ilham almıştır. Lenin'in eşi de kedileri çok sever bunu evlerinde beslediği kedilerden ve aile fotoğraflarında aile üyesi gibi besledikleri kedileri de almalarından ulaşabiliriz. Kedilerin özgürce miyavlayamadığı, köpeklerin özgürce havlayamadığı bir ülke gerçekten var olabilir mi? Topalcık da kendine tam bu soruyu sorarken Mısır Teyze ile karşılaşır. “Merak etme, dedi arkasından bir ses. Ben sana yardım ederim. Sadece sesi duymakla kalsaydı. Topallık kaçardı. Ama bu sesin iki iyi niyetli kolu ve eli vardı ve şimdi ona sıkı sıkı sarılmıştı. Bu ses yaşlıca neredeyse iki metre boyunda sıska ve sert bir hanıma aitti. Mısır Teyze.” (Rodari, 2024, s.51). Mısır Teyze karakteri de sahipsiz kedileri evine alarak onlara miyavlamayı öğretmektedir. Mısır Teyze'nin evinde baktığı kedilerin hiçbiri miyavlayamamaktadır, Topalcık'la tanışmaları boşuna değildir elbette çünkü Topalcık, duvara resmedilen bir kedi olduğu için miyavlamayı bilmektedir. Yıllar önce bu ülkenin kralı kendi menfaatleri için doğru söylemeyi yasaklayıp her şeyi alt üst etmiştir. İşte burada yaşayanların mürekkebe ekmek ekmeğe de mürekkep demeleri, eğer yanlışlıkla doğruyu söyleyecek olurlarsa da hapse atılmaları yüzünden kediler miyavlamayı unutmuşlardır. “Sen havlamayan bir kedisin. Şimdilerde böylesi çok ender bulunuyor, hatta hiç bulunmuyor. Kediler köpek gibi havlamaya başladı ve tabii doğuştan bu yetileri olmadığı için bunu beceremiyorlar da. Ben köpekleri değil, kedileri severim. Evde yedi kedim var. Mutfakta lavabonun altında uyurlar. Ağızlarını açtıklarında kovasının gelir onları. Yüz kere miyavlamayı öğretmeyi denedim ama bana yüz vermediler. Güvenmiyorlar bana. Topalcık, Onu kesinlikle bekçilerin elinden kurtarmış olan ve kedilerin havlamasından hoşlanmayan bu hanımı sevmeye başlamıştı” (Rodari, 2024, s.53). Sahipsiz kedileri toplayarak onlara annelik etmektedir.

Ressam Bananito: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin iyi kahramanlarından biri olan Bananito karakteri yazar Gianni Rodari'nin kendisidir. Yazarın toplumcu gerçekçilik bağlamında kurguladığı dünyada yazdığı her şey de bir gerçeklik payı olduğu gibi Ressam Bananito'nun çizdiği her şeye kan, can geliyor. Yazar askerliğini yapmamış olmakla birlikte savaşa da mesafelidir. "zihninizin berraklaşması için bir fincan kahve isterseniz size bir dakikada çizerim, tilki avına çıkmak istiyorsanız her birinize safkan bir at çizerim ama topu tüfeği unutun lütfen. Ben bunları asla çizmeyeceğim"(Rodari, 2024, s.129). Kral'ın ve askerlerinin bu isteğine olumlu yanıt vermez. Karşılığında hayvanat bahçesinin bakanlığı da verilse bu fikrini değiştirmez ve akıl hastanesine gönderilir. "Şöyle yapalım, dedi sonunda kral. Kafasını kesmektense ona kafasını değiştirmesi için zaman tanıyalım. Bence bu adam dahi olduğu için biraz da deli sayılır. Onu birkaç günlüğüne tımarhaneye atalım" (Rodari, 2024, s.129). Ressam Bananito akıl hastanesinden çıkacağından bir an bile şüphe etmez. Çünkü haklı olduğunu düşünür. Şimdiden biri onun iyiliği için çalışmaya başlar. O kişi Topalcık'tır.

Hosgeldin Hiç Oturmaz: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin iyi kahramanlarından biri olan Hiç Oturmaz karakteri sanayi devriminden sonra hiç durmadan çalışan işçi kesimini temsil etmektedir. "Başkalarıyla, kendimizle savaşıp dururken aynı havayı soluduğumuz insanlar neler yaşıyor, biliyor muyuz peki? Gündelik hayatta onlarcasıyla karşılaşırız, aynı mekânı paylaşıyoruz, haberlerini alıyoruz, geçip gidiyoruz, kulak kesiliyoruz bazen yaşadıklarına, bazen gülüp geçiyoruz... Hiç Oturmaz, tam böyle bir durup düşünmenin ürünü sanki. İsmiyle müsemma, gerçekten oturmaması gerekiyor çünkü oturdukça yaşılanıyor"(Rodari, 2024, s.115). Hiç Oturmaz'ın uyumaması, oturmaması başlarda zor olsa da bu duruma yavaş yavaş alışır. Ancak alışırken başkalarının yükleri dikkatini çeker. Bu farklılığını başkalarının yüklerini hafifletmek için kullanmaya başlar. İşini yaparken çok yorulan, uyuması gereken insanların yerine geçer. Ama o da her zaman uyanık kalamaz ve her iyilikte biraz daha yaşlanır. İnsanların onun hakkında söylediği şeylere aldırılmaz. Bu kitap kahramanı insanlara yardım etmek, destek olmak, iyilik yapmak, kararlılık üzerine başka kapılar açar. "İyilik bazen de uyuyan insanları uyandırmakla yaratılır. Benim kaybettiğim yıllar başkalarının hayatını uzatıyor. Hayat ve ölüm ödeşiyor" (Rodari, 2024, s.137). Doğru bildiğinden vazgeçmeyerek, sadece iyi insan olarak yaşamak ister, bundan da hayatı pahasınca vazgeçmez.

Domisol: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin kötü kahramanlarından biri olan Domisol karakteri çağının bürokratlarından ilham alınmıştır. Gündüzleri başkaları yüzünden sesini sürekli bastırıldığı için geceleri uyurken bilinçsizce şarkı söyleyen Gelsomino'nun üzü Yalancılar Ülkesi'nin tiyatro müdürü Domisol tarafından keşfedildikten sonra hızla yayılacaktır. "Gece bekçileri sağa sola koşturuyorlardı. Ama sokaklar bomboştu. Derken kentin öteki ucunda Gelsomino'nun bulunduğu bodrumun onlarca kilometre uzağında oturan belediye tiyatrosu müdürü de uyandı. Ne olağanüstü bir ses, diye haykırdı. Bu gerçek bir tenor. Ama kimdir acaba? Ah onu bir bulabilseydim. Tiyatroma nasıl da seyirci doldururdum? Bu adam benim kurtuluşum olabilir" (Rodari, 2024, s.70). Orkestra şefi olan Domisol, Kahramanımız Gelsomino'yu ikna etmek için birçok vaatle bulunur. "Bu adam bir altın madeni ve belli ki bunun farkında değil. Ben onun tek madencisi olacağım ve onun sayesinde tonla para kazanacağım. Kahramanımıza uyandırdı ve kendilerini tanıttı. Ben orkestra şefiyim adım Domisol. Seni keşfedebilmek için onlarca kilometre geldim. Şimdi sen kesinlikle benim tiyatromda sahneye çıkmalısın. Hemen yarın akşam. Hadi kalk bizim eve gidip bir prova yapalım. Bizim delikanlı hiç müzik dersi almadığını söylüyordu ama usta müzisyen delikanlıyı ikna etmek için iki kişilik rahat bir yatak vermeyi vadetti. Ona çıkarttığı bu sese sahip olduktan sonra nota bilmesinin gereksiz olduğunu anlatıyordu. Ayrıca Gelsomino'nun içindeki ses de bu fırsatı kaçırmamaları gerektiğini söyleyip duruyordu." (Rodari, 2024, s.71). Domisol ona bir sahne ayarlar ancak Gelsomino sesini ayarlayamaz ve tüm tiyatro binasını yerle bir eder. "Gözleri açık olan Domisol ise saçlarını yormaya başlamıştı bile. Tiyatrom, mahvoldum. Gelsomino son haykırışıyla tiyatronun yıkıntısına da havaya uçurdu ve müthiş bir toz bulutu yükseldi. Ancak o zaman yarattığı facianın farkına vardı." (Rodari, 2024, s.80). Ardından kaçmaya ve saklanmaya başlarlar çünkü tiyatro binası mahvolmuştur ve kralın perüğü kafasından uçup gitmiştir. Böylece kralın askerleri de onların peşine düşmüştür.

Romelatta: Gianni Rodari'nin *Yalancılar Ülkesi* eserinin iyi kahramanlarından biri olan Romelatta karakterini Lenin'in kız kardeşinden ilham almıştır. Mısır Teyze'nin yeğenidir ve Topalcık'ı duvara çizen kızdır. "O anda zil çaldı ve Mısır Teyze kapıyı açmak için kalktı. İçeri on yaşlarında bir kız çocuğu girdi. Kâkülünden ve atkuyruğundan kız olduğu belliydi. Onun dışında oğlan çocuğuna benziyordu. Bir kovboy pantolonu ile ekose gömlek giymişti. Hatırlıyor musun? diye yanıt verdi. Romelatta

okuldaki kara tahtanın çekmecesinden ödünç aldığım tebeşir rengi bu. Ödünç mü aldın? Diye sordu Mısır Teyze. Öğretmen biliyor muydu bunu? Söylemeye zamanım olmadı, diye açıkladı Romelatta. Tam o sırada öyle tatili zili çaldı” (Rodari, 2024, s.54).

Topalcık İşte o kırmızı tebeşirin yavrusudur. Bu nedenle eğitimli bir kedi olarak konuşur, okur, yazar, hatta hesap yapabilir. Sadece 4 ayaklı çizilseydi Romelatta’ya daha minnettar olacaktır.

Bay Calimero: Mısır Teyze’nin paragöz, casus komşudur. “Bu arada bu benzersiz gösteriyi izleyen ve onların fark etmedikleri bir seyirci daha vardı. Bütün evleri, odaları kiraya verebilmek uğruna tavan arasına sığınmış olan ev sahibi Bay Calimero. Sevimsiz casus gibi çirkin bir adamdı o da. Bay Calimero, Mısır Teyze’yi kedilerini evin dışına çıkarması konusunda defalarca uyarmıştı. Ama yaşlı kadın tabii ki buna hiç de uymamıştı”(Rodari, 2024, s.59). Bay Calimero kalemi eline alıp bakanlığa Mısır Teyzeyi şikâyet eden bir mektup yazar(Rodari, 2024, s.60). Onların yakalanmasını sağlar.

Eskici Baba: Hoşgeldin Hiç Oturmaz’ın babası ve ustasıdır. “Hoşgeldin bir eskicinin çocuğuydu”(Rodari, 2024, s.108). Ona mesleği öğretir. “Derken günlerden kötü bir gün eskici baba hastalandı ve ölüm döşeğinde oğlunu yanına çağırdı. Şimdi sıra sende; Annen yaşlandı, çalışamaz artık. Kendine dürüst bir iş bul ve çalış. Çalışmak sana zor gelmeyecektir. İşten oturmaya zaman bulamayacağından genç kalacaksın”(Rodari, 2024, s.112). Cenazenin kaldırılmasından bir gün sonra Hoşgeldin iş aramaya çıktı ama kimse onu ciddiye almıyordu, o da babasının mesleğine devam etti. Eskici Baba karakteri, Hoşgeldin Hiç Oturmaz’ın babası ve toplumun emekçi kesimini temsil eder. Yoksul olmasına rağmen onurlu bir yaşam sürer. Emegin kutsallığına inanan bir baba figürüdür ve oğluna çalışmanın, dürüstlüğü önemi aşılar. “Oturan yaşlanır, çalışan genç kalır” sözüyle toplumsal ahlaka dair derin bir felsefe ortaya koyar. Oğlu Hiç Oturmaz’a dürüstlüğü, fedakârlığı ve dayanışmayı öğretir. Eserdeki varlığıyla kapitalist sömürü düzenine karşı emegin onurunu vurgular. Rodari, bu karakter aracılığıyla toplumsal değişimin işçi sınıfının bilinçlenmesiyle mümkün olacağı mesajını verir.

Köylüler: Gelsomino’nun okuldan kaçıp çiftliğe yerleştiğinde çevresindeki komşularıdır. Yalancılar Ülkesi’nde köylüler, toplumun en sade ve en çok baskı altında kalan kesimini temsil eder. Çoğu, kralın koyduğu yalan söyleme zorunluluğuna içten içe karşıdır ancak

cezalandırılma korkusu onları sessizliğe mahkûm eder. Bu yönleriyle, faşist düzenlerde sessiz çoğunluğun sembolüdürler. Köylüler genellikle çalışkan, dürüst ama sindirilmiş karakterlerdir. Gelsomino'nun cesaretinden etkilenerek zamanla değişim göstermeye başlarlar. Gerçeği söylemenin bir suç olmadığına inanmaya başlar ve kendi seslerini bulurlar. Bu süreç, toplumun bilinçlenme ve bireysel korkularını yenme sürecinin metaforu olarak yorumlanabilir.

Jandarma: Jandarma karakteri, zorba kral Giacomone'nin düzenini korumakla görevli olan, ancak çoğu zaman adalet duygusundan uzak bir temsilcidir. Görevi halkı korumak değil, halkı korkutmaktır. Emirlerle koşulsuz bağlılığı, bireysel iradenin faşizm karşısında nasıl yok edildiğini gösterir. Ancak bazı jandarmalar, Yalancılar Ülkesi'nde yaşanan haksızlıkların farkına varmaya başlar. Bu farkındalık, sistemin kendi içinden çökebileceğine dair bir ipucu sunar. Rodari, bu karakter aracılığıyla, otoritenin alt kademelerindeki bireylerin vicdan muhasebesini vurgular. Böylece jandarma figürü, hem baskının hem de vicdanın iç çatışmasını temsil eder.

Doktor: Eserdeki doktor karakteri, bilim ve aklın yozlaşmış sistemdeki çaresizliğini simgeler. Hoşgelden Hiç Oturmaz'ın babası "Eskici Baba oğlunu doktora götürmek zorunda kaldı. Her şeyi baştan sona anlattı" (Rodari, 2024, s.110). Kralın koyduğu kurallar doğrultusunda yalan söylemek zorunda kalır, bu da onun mesleki etikle olan bağını zedeler. Gerçeği söylemenin cezalandırıldığı bir düzende, hastalarına bile doğru teşhis koymaktan korkar hâle gelir. Doktor, aklın otorite karşısında boyun eğdiği bir toplumda, bilginin de nasıl manipüle edildiğini gösterir. Ancak Gelsomino'nun dürüstlüğünden etkilenir ve hakikatin iyileştirici gücünü fark eder. Bu fark ediş, onun mesleğine yeniden anlam kazandırır. Ressam Bananito hastaneye düşünce onu da muayene eder. Böylece doktor, karanlık bir düzen içinde aydınlığın yeniden filizlenmesine katkı sunar.

Öğretmen: Öğretmen karakteri, toplumun bilgiyle yeniden şekillenmesinde kilit role sahiptir. Ancak Yalancılar Ülkesi'nde bilgi ters yüz edilmiş, okullarda yanlış doğru olarak öğretilmiştir. Öğretmen, sistemin baskısıyla öğrencilerine gerçeği öğretemeyen bir figür olarak karşımıza çıkar. Korku, eğitim sürecine nüfuz etmiş ve öğretmenler susturulmuştur. Buna rağmen bazı öğretmenler, Gelsomino gibi öğrencilerin içindeki doğruluk ve cesaret duygusunu fark eder. Sessiz bir

direniş başlatarak doğruyu öğretmenin yollarını arar. Bu yönüyle öğretmen, hem baskıya direnen aydınları hem de bilginin özgürleştirici gücünü simgeler. İki yerde karşımıza çıkar. Gelsomino'nun okul yıllarındaki öğretmeni ve Hoşgeldin Hiç Oturmaz'ın okul yıllarındaki öğretmenidir.

Tablo2: Kişiler Kodu Tablosu

Fantastik Olmayan Karakterler		Fantastik olan Karakterler	
İyi Karakterler	Kötü Karakterler	İyi Karakterler	Kötü Karakterler
Romelatta: Mısır Teyzenin yeğenidir. Topalcık Kedi'yi çizen hayalperest, öğrencidir. Kız çocuğudur.	Domisol: Opera Müdürüdür. Operanın eski ilgisini görmesi amacıyla yetenek avlayan şaşkın müdürdür.	Hoşgeldin Hiç Oturmaz: Eskici Babanın oğluna bıraktığı mesleği icra eden hiç durmadan çalışan ve iyilik yapmak için yaşayan kişidir.	Kral Giacomone: Yalancı, Diktatör, Korsandır. Ülkesini kendi çıkarları için değiştiren kel kafalı huysuz lideridir.
Mısır Teyze: Sahipsiz Kedilerin Annesidir. Kedilerin olduğu gibi davranmalarına fırsat veren şefkatle kucağını açan orta yaşlı kadındır.	Bay Calimero: Paragöz ev sahibidir. Krala Casusluk yapmaktadır.	Ressam Bananito: Çizdikleri Gerçek Olan yetenekli ressamdır. İç dünyasında duyguları ile çatışma halindedir.	
Eskici Baba: Hoşgeldin Hiç Oturmaz'ın babasıdır. Mesleği ile anılmaktadır.	Jandarma: Kolluk kuvvetleridir. Reel evrende jandarma irreel evrende kralın askerleri ve bekçileridir.	Topalcık: Küçük bir kız çocuğunun okuldan getirdiği turuncu tebeşir ile çizdiği üç Ayaklı Kedidir.	

Doktor: Hoşgeldin Hiç Oturmaz'ı muayene eden iyi kalpli sağlıkçıdır. Akıl hastanesinde de ressamı da o muayene eder.	Köylüler: Gelsomino'nun çiftliğe taşındıktan sonraki çevresindeki komşularıdır.	Gelsomino: Özel Yetenekli bir çocuktur. Gür sesi insanları rahatsız etse de irreel evrende iyi insanları kurtaracak bir araç olacaktır.	
Öğretmen Gelsomino'nun öğrencilik yıllarında onun bu rahatsız edici yeteneğini ilk keşfeden kişidir.			

Uzam

Fantastik öğelerden bir diğeri olan uzam ögesi, içinde zamanı ve mekânı barındırır. Fantastik eserlerde zamanın ve mekânın karakter üzerinde etkisi vardır. Mekân aynı zamanda karakterin gelişiminde rol oynar. Olayların çözülmesi mekâna veya zamana bağlı olarak gerçekleşir. Fantastik türde zaman ve mekân değişimleri kahramanın reel ve irreel dünya arasındaki geçişleriyle ilişkilidir. Reel ve irreel dünya arasındaki ilişkiler incelendiğinde çizgisel, çevrimsel veya sarmal ilişki biçiminde üç çeşit ilişki olduğu görülür (Dilidüzgün, 2012).

Çizgisel ilişkinin olduğu kurgularda bütün olaylar, fantastik bir evrende başlar, gelişir ve yine fantastik bir düzlemde sonlanır. Çevrimsel ilişkide olay reel evrende başlar olayın devamında kahraman irreel evrene gider ve sonra reel evrene geri döner. Sarmal ilişkide ise reel ve irreel dünya arasında çoklu gidiş gelişler meydana gelir ve kurguyu oluşturur (Tabbert'tan akt. Dilidüzgün, 2018). *Yalancılar Ülkesi'*nde Çevrimsel ilişki vardır. Olay örgüsü *Gelsomino'*nun reel evrende dünyaya gelmesi ile başlar. O büyüdükçe olaylar karmaşılaşmaya başlar. İrreel evrende olan ve dünyanın en tuhaf ülkesi olarak adlandırılan *Yalancılar Ülkesi'*ne gidişiyle beraber olaylar gerçekleşir.

5.1. Reel Evrendeki Mekânlar:

Gelsomino'nun Evi: Eserde geçen Gelsomino'nun evi ilk mekân olarak karşımıza çıkar. Olay örgüsü kahramanımız Gelsomino'nun dünyaya gelmesi ile evinde başlar. Gelsomino'nun evi, eserin başında kahramanın iç huzurunu aradığı ilk mekândır. Bu ev, sade yapısıyla sıcak bir aile ortamını temsil eder; ancak toplumun dışlayıcı tutumuna sahne olması bakımından da ironiktir. Evin duvarları, Gelsomino'nun sesinin yankılandığı, toplumun onu anlamadığı bir dünyanın sınırlarını simgeler. Evin içinde yaşanan sessizlik, dış dünyanın gürültüsüne bir tezat oluşturur. Gelsomino'nun evden ayrılışı, çocukluktan yetişkinliğe geçişin ve özgürlük arayışının sembolüdür. Bu yönüyle ev, hem bir başlangıç noktası hem de kahramanın içsel dönüşümünün metaforudur.

Gelsomino'nun okulu: Evinde alelade yaşayan bu çocuğun okula gitmesiyle yeni bir mekân karşımıza çıkar. "Gelsomino okula başladı" (Rodari, 2024, s.12). Okul, bilginin yozlaştırıldığı ve gerçeğin bastırıldığı bir kurum olarak betimlenir. Öğrencilerin yanlış işlemleri doğru olarak öğrenmek zorunda bırakıldığı bu yer, sistemin birey üzerindeki baskısının minyatürüdür. Gelsomino'nun sesinin camları kırdığı sahne, hem fiziksel hem de sembolik bir kırılmadır. Bu olay, eğitim sisteminin katı duvarlarının çatladığı anı temsil eder. Öğretmenlerin korkaklığı ile öğrencilerin merakı arasındaki gerilim, yeni bir düşünce çağrısının habercisidir. Okul, Gelsomino'nun sesini bastıramadığı, dolayısıyla özgürlük arayışının ilk kez filizlendiği mekân olur. Bu bağlamda okul, eserdeki toplumsal değişimin başladığı en önemli reel uzamlardan biridir.

Gelsomino'nun Çiftliği: Özel yeteneği dolayısıyla toplumdan dışlanan Gelsomino Çiftliğe gider. "Çiftçilik yapmaya başlamıştı" (Rodari, 2024, s.17). Gelsomino'nun çiftliği, Yalancılar Ülkesi'nde hakikatin yeniden filizlendiği bir umut mekânıdır. Uzun yıllar boyunca yalanların hüküm sürdüğü topraklarda, Gelsomino'nun dürüstlüğüyle toprağın yeniden verim kazanması sembolik bir yeniden doğuşu temsil eder. Burada yetişen her bitki, doğru sözün gücünü ve emeğin bereketini yansıtır. Çiftlik aynı zamanda Gelsomino'nun içsel dönüşümünün mekânıdır; çocukluktan olgunluğa, bireysel kahramanlıktan toplumsal sorumluluğa geçişin sahnesidir. Çiftlikte hayvanların doğal seslerine yeniden kavuşması, doğanın da insanla birlikte özgürleşmesini simgeler. Bu mekân, baskıcı düzene karşı alternatif bir yaşam alanı sunar ve yeni bir toplum düzeninin mümkün olduğuna dair güçlü bir mesaj taşır. Rodari, Gelsomino'nun

çiftliği aracılığıyla, doğa, emek ve dürüstlüğün birleştiği bir ütopyayı çocuk okura sade ama derin bir dille sunar.

5.2. İrreel Evrendeki Mekânlar:

Yalancılar Ülkesindeki Fırın: Reel evrenden irreel evrene yolculuğun ardından kurgulanan mekânlar daha işlevseldir. Kahraman Gelsomino'nun irreel evrene gidişiyle beraber ilk kurgulanan mekân bir fırındır. "Ekmek alabilir miyim?" (Rodari, 2024, s.24). Diye soran Gelsomino'nun burada ekmek yerine kırtasiye ürünleri satılmakta olduğunu görünce şaşırır. Çünkü fırın görünümünde bir kırtasiyedir. Yalancılar Ülkesindeki fırın, eserin en dikkat çekici sembolik mekânlarından biridir. Burada "ekmek" yerine "mürekkep" satılması, toplumun temel ihtiyaçlarının bile yalanla yer değiştirdiğini gösterir. Fırın, hem geçim hem de ahlaki beslenmenin kaynağı olması gerekirken, yozlaşmış bir düzende ironiye dönüşür. Gianni Rodari bu mekân aracılığıyla insanların gerçeğe olan açlığını metaforik biçimde dile getirir. Fırıncı, sistemin kurallarına uyarak sahte parayla alışveriş yapar ama içten içe bunun yanlış olduğunu bilir. Gelsomino'nun fırına girip sahte parayla ekmek almaya çalışması, hakikatle yalanın ilk kez doğrudan çarpıştığı andır. Bu sahne, yalnızca maddi değil, manevi açlığın da altını çizer; fırın, gerçeğin yeniden pişirilmeye çalışıldığı bir bilinç fırınına dönüşür.

Yalancılar Ülkesindeki Sokak: Yalancılar Ülkesi'nin sokakları, toplumun sessizliğinin ve korkunun en belirgin yansımasıdır. Issız, dar ve solgun duvarlarla çevrili bu sokaklar, bireylerin yalnızlaşmasını sembolize eder. Fırından çıkıp "Koşmaya başladı. Issız bir sokağa girdi. Burası daracık bir sokaktı. Şöyle bir çevresine bakındı kimsecikler yoktu" (Rodari, 2024, s.27). Sokaklara gidince soluk duvarlar görülür. Kimsenin yaşamadığı sokaklar onu rahatsız eder. İnsanların birbirinden uzak durduğu bu ortamda sessizlik, otoritenin en güçlü silahına dönüşür. Sokaklarda yürüyen Gelsomino, gerçeğin yankısını duyamaz; çünkü duvarlar bile yalan söylemektedir. Bu mekân, bireyin sistem karşısındaki yalnızlığını temsil eder. Ancak Topalcık'ın duvarlara yazdığı sözlerle bu sessizlik kırılır ve sokak, ilk defa hakikatin yankılandığı bir alana dönüşür. Böylece Rodari, sokağı pasif bir dekor olmaktan çıkarıp toplumsal farkındalığın doğduğu sahneye dönüştürür.

Yalancılar Ülkesindeki Meydan: halkın toplanma alanı olmasına rağmen, burada toplanan kalabalıkların sessizliği, korkunun toplumsal bir alışkanlığa dönüştüğünü gösterir. Yalancılar Ülkesi'nde meydanlar;

özgürlük değil, gözetim mekânıdır. Kralın afişleri, sözlüklerin tersyüz edilmiş kelimeleriyle süslenmiş duvarlar ve susturulmuş halk figürleri bu alanı tekinsiz kılar. Ancak Gelsomino ve Topalcık'ın duvarlara yazdığı yazılarla meydan, yeniden bir direniş alanına dönüşür. Gerçeğin sesi ilk kez bu taş zeminde yankılanır. Meydan, toplumsal uyanışın başladığı simgesel mekândır. Sessiz kalabalığın bir anda “doğru” kelimesini söylemesiyle, kentin kalbi yeniden atmaya başlar.

Gazeteciler Meydanı / Duyuru Alanı: Topalcık'ın “Kralın saçları peruktur” (Rodari, 2024, s.45) yazısını yazdığı meydan, Yalancılar Ülkesi'nde ilk defa gerçeğin açıkça dile getirildiği alandır. Bu meydan, toplumsal dönüşümün başladığı ve halkın korku eşiğini aştığı mekân olarak büyük öneme sahiptir. Duvar yazısı bir gazeteci bildirisi gibi işlev görür; bilgi gizli bir biçimde yayılarak kamusal bilinç oluşturur. Kralın yalan imparatorluğu, bu meydandaki birkaç kelimeyle sarsılır. Alan, aynı zamanda basın özgürlüğü ve ifade hakkı temasının sembolik karşılığıdır. Rodari, bu sahneyle sözün, hatta tek bir cümlemin, bir rejimi yıkabilecek kadar güçlü olabileceğini vurgular.

Yalancılar Ülkesinde Korsan Kralın Sarayı: Yalancılar Ülkesi'nin iktidar merkezidir ancak görkemiyle değil, içindeki çürüme ve ikiyüzlülükle dikkat çeker. Sarayın yüksek duvarları halktan kopukluğun, devasa aynaları ise yalanın kendini süsleyerek hakikat gibi gösterme çabasının simgesidir. Gelsomino *Yalancılar Ülkesi*'nin öyküsünü Topalcık'tan öğrenir. Kedi bir gün duvardan duvara gezerken kralın sarayına uğrar. Sarayın içinde “geniş bir salonun pencere önüne uğrar” (Rodari, 2024, s.41). Burası kralın halkına seslendiği balkondur. Kralın sarayından çok içindeki sosyal hiyerarşi konu edilmiştir. Kral Giacomone'nin sarayında herkes kralın gözünün içine bakarak yalan söylemek zorundadır; bu, korkunun içselleştirildiği bir toplumsal düzene işaret eder. Sarayın sessiz koridorlarında yankılanan yalan sözler, iktidarın boşluğunu duyurur. Giacomone'nin peruğunu taktığı odalar, onun hem fiziksel hem de ahlaki çıplaklığını gizleme çabasını yansıtır. Bu mekân, iktidarın çürüyen yüzünü sergileyen bir aynadır. Topalcık Kedi Sarayda kralın kel olduğunu öğrenir. Bu sırrı herkesle paylaşmak için boş ve soluk duvara kralın kel olduğunu yazar. Saray, gerçeklerin bastırıldığı, fakat en sonunda gerçeğin, kel başın görünmesiyle, kendi yolunu bulduğu bir tiyatro sahnesine dönüşür.

Yalancılar Ülkesinde Mısır Teyze'nin Evi: Doğru söylemek suç olduğu için Gelsomino, Topalcık'la birlikte kaçır ve Mısır Teyze onları evinde misafir eder. Mısır Teyzenin evinde 7 kedi yaşayacak kadar büyüktür ve kapı komşuları aynı zamanda ev sahipleri olan casus Calimero' dur. Mısır Teyze'nin evi, Yalancılar Ülkesi'nin en sıcak ama en tehlikeli köşesidir. Dışarıdan bakıldığında eski ve sade bir evdir; fakat içeride, özgürlüğün ve sevginin yeniden filizlendiği bir ortam vardır. Burada barınan kediler, baskı altındaki halkın simgesidir; her biri konuşmayı, miyavlamayı yani kendi doğasını unutmuştur. Mısır Teyze, bu hayvanlara sabırla yeniden miyavlamayı öğretmeye çalışarak, bastırılmış sesleri geri kazandırır. Evin mutfağında uyuyan kediler, otoriteye karşı sessiz bir direniş temsil eder. Bu mekân, kadın bilgelik figürünün toplumsal şefkatle birleştiği bir sığınak hâline gelir. Mısır Teyze'nin evi, yalanın hâkim olduğu bir dünyada sevginin ve dayanışmanın yeniden doğabileceğini gösteren küçük bir ütopyadır.

Yalancılar Ülkesinde Bay Calimero'nun Evi / Çatı Arası; Casus Calimero'nun çatı katındaki evi, yozlaşmanın ve açgözlülüğün fiziksel bir temsilidir. Karanlık, dar ve kasvetli bu çatı arası, insanın kendi vicdanına sığmadığı bir mekân olarak tasvir edilir. Calimero'nun buradan herkesi gözetlemesi, otoriter sistemlerin vatandaşları birbirine düşürme stratejisini yansıtır. Mekân, aynı zamanda Mısır Teyze'nin evinin karşısında konumlanarak "iyi" ile "kötü" nün fiziksel karşıtlığını oluşturur. Rodari, mekânsal zıtlık aracılığıyla ahlaki farkı görünür kılar.

Yalancılar Ülkesinde Topalcık'ın Doğduğu Duvar: Reel ile irreelin birleştiği sınır mekânıdır. Bir kızın elindeki kırmızı tebeşirle çizdiği bu kedi, sanatsal yaratıcılığın toplumsal uyanışa dönüşme gücünü temsil eder. Duvar, faşist yasakların ortasında özgürlüğün sembolüne dönüşür. Burada çizilen her şekil, bir direniş biçimidir; çünkü yazmak, çizmek ve konuşmak bu ülkede yasaktır. Topalcık, bu duvarda doğarak sanatı ve hakikati birleştirir. Duvar, aynı zamanda sessizliğin yırtıldığı bir yüzeydir. Her tebeşir çizgisi, çocukların hayal gücüyle toplumsal eleştirinin keştiği bir manifesto gibidir.

Yalancılar Ülkesinde Kuşların Bahçesi: Kuşların Bahçesi, Yalancılar Ülkesi'nin en sessiz ama en anlamlı mekânıdır. Burada yalnızca kuşlar gerçeği söyleyebilir çünkü onlar kralın yasalarına tabi değildir. İnsanların yalanla susturulduğu bir dünyada kuşların özgürce ötmesi, doğanın insandan daha dürüst olduğunun göstergesidir. Gelsomino'nun bu

bahçede duyduğu melodiler, doğanın da hakikati fısıldadığı anlara dönüşür. Bu alan, özgürlüğün, doğallığın ve hakikatin buluştuğu pastoral bir simgedir. Kuşların cıvıltısı, insan sesinin yeniden özgürleşmesinin habercisidir. Rodari, bu bahçe aracılığıyla doğanın baskı altına alınamayacağını hatırlatır.

Yalancılar Ülkesindeki Evler ve Ressamın Bananito'nun Evi: Bütün evler çatılıdır. Ve büyük pencereleri vardır. “Topalcık çatıdan çatıya atlayarak penceresinin önüne gelmiş ama ressamın uyanık olduğunu görmüştür” (Rodari, 2024, s.63). Ressam Bananito'nun evinden dışarıdan görünümü verilirken iç tasarımı göz ardı edilmektedir. Ressamın tablolarıyla dolu olan bir ev olarak tasvir edilir. Ressam Bananito'nun evi, sanatsal özgürlüğün ve vicdani yaratıcılığın sembolüdür. Dışarıdan bakıldığında mütevazı bir atölye görünümündedir; ancak içerisi, hayal gücünün ve düşünsel direnişin filizlendiği bir laboratuvar gibidir. Bananito, burada resmettiği her şeyle gerçeği dönüştürür; çünkü onun fırçası sadece renkleri değil, fikirleri de canlandırır. Evi, kralın baskısına rağmen güzelliğin, barışın ve doğallığın yeniden yaratıldığı bir sığınaktır. Duvarlarda yarım kalmış tablolar, sanatçının toplumla olan çatışmasını temsil eder. Kralın isteğiyle silah çizmeyi reddetmesi, bu evin ideolojik direnişin de merkezi olduğunu gösterir. Rodari, bu mekânı kullanarak sanatın, yozlaşmış iktidar karşısında gerçeğin sesi olabileceğini vurgular.

Yalancılar Ülkesindeki Tiyatro Binası: Tiyatro binasında sadece bir piyano vardır. Tiyatro binasında her yer camdır. Domisol ile tanışan Gelsomino belediyeyle ait tiyatro binasında bir konser verir. Bu sırada “pencere camları konusunda Gelsomino'nun korktuğu başına geldi. Domisol piyanodan kalktı ve Gelsomino'ya sarıldı”(Rodari, 2024, s.72). Tiyatro, gerçeğin sahnelendiği ama kimsenin ona inanmadığı bir yerdir. Domisol'un yönettiği bu bina, sanatın yozlaştırıldığı bir sistemde propaganda aracına dönüştürülmüştür. Burada gerçek duyguların yerini abartı, dürüstlüğü yerini sahte kahkahalar alır. Ancak Gelsomino'nun sesi sahneye çıktığında bütün maskeler düşer, tavanlar çöker, sahne gerçek olur. Tiyatronun yıkılışı, yalanın sanat üzerinden meşrulaştırılmasının çöküşünü temsil eder. Gerçeğin sesi bu mekânda hem yaratıcı hem de yıkıcı bir güç olarak işlev görür. Böylece tiyatro binası, sanatın özündeki hakikat arayışını yeniden hatırlatan bir simgeye dönüşür. Sesini kontrol edemeyen Gelsomino tiyatro binasını yıkar. Ardından olanca gücü ile bir çığlık atan Gelsomino tüm yalancılar ülkesini de yerle bir eder.

Zindanlar: Yalancılar Ülkesi'nin en karanlık, en sessiz mekânlarıdır. Buraya doğruyu söyleyenler kapatılır, yani "ışığı görenler" karanlığa mahkûm edilir. Duvarlar, yalnızca taş değil, aynı zamanda korkunun ve suçluluk duygusunun simgesidir. Ancak zindan, bastırılmış hakikatin doğduğu yerdir; burada Gelsomino'nun sesi yankılanır ve sessizliği parçalar. Rodari, bu mekân aracılığıyla baskı altındaki düşüncenin bile sonunda bir çıkış yolu bulacağını gösterir. Zindanlar, hem esaretin hem de aydınlanmanın doğduğu paradoksal bir uzamdır. Gelsomino'nun sesiyle yankılanan bu yer, karanlığın içindeki en küçük ışığın bile toplumsal değişimi başlatabileceğini anlatır. *Yalancılar Ülkesi*'nin mekânlar geniş tasvirler ile verilmemiştir. Kişiler ve olaylar ön planda olup mekânlar sadece olayların geçtiği dekorlar olarak kalmıştır.

Yalancılar Ülkesinde Kraliyet Hapishanesi / Akıl Hastanesi: Ressam Bananito'nun "tımarchaneyeye" gönderildiği bu yer, iktidarın muhalif sesleri bastırmak için kullandığı bir cezalandırma alanıdır. Dışarıdan bir hastane gibi görünse de aslında düşünsel özgürlüğün hapsedildiği bir zindandır. Buradaki hastalar, aslında sistemin düşünmeyi hastalık olarak gördüğü kişilerdir. Bananito'nun burada bile hayal gücünü kaybetmemesi, sanatın zincir tanımaz doğasını simgeler. Akıl hastanesi, Rodari'nin toplumcu gerçekçilik anlayışında özgür düşüncenin bastırılmasına yönelik sert bir eleştiridir. Bu mekân, yalanla kuşatılmış bir dünyada deliliğin bile hakikate yakın olabileceğini anlatır.

Dünyanın En Tuhaf Ülkesi / Duvarlar ve Yazılar Kenti: Yalancılar Ülkesi'nin en karakteristik alanlarından biri de duvarlarla çevrili kenttir. Her duvar, üzerinde yalanı kutsayan yazılar taşır: "Yalan söylemek erdemdir" gibi cümleler halkın göz hizasında yer alır. Bu duvarlar, propaganda aracına dönüşmüştür. Ancak Topalcık ve Romelatta'nın duvarlara yazdığı gerçek cümleler, bu sistemin çöküşünü başlatır. Bu mekân, kelimenin gücünün ve yazının devrimci potansiyelinin vurgulandığı bir simgedir. Duvarların yıkılması, aynı zamanda toplumun zihin duvarlarının da yıkılması anlamına gelir.

Kralın Sarayındaki Mutfak: kısa geçilmiş ama anlamlı bir alt mekândır. Sarayın mutfağında çalışan aşçı yamağı, sürekli aç kalan, yani rejimin en alt tabakasında ezilen bireyi temsil eder. Herkesin uykuda olduğu bir dünyada onun uyanık kalması, farkındalığın sembolik bir göstergesidir. Çöplerin arasında yiyecek arayışı, sistemin adaletsizliğini somutlaştırır. Rodari bu detayla, yalanın en çok yoksulları nasıl etkilediğini

gösterir. Mutfak, hem sefaletin hem de farkındalığın başladığı bir mikro-evrendir.

Dokumacı Kızın Evi (Hoşgeldin Hiç Oturmaz'ın Yolculuğunda): bu ev, iyiliğin emeğe dönüştüğü bir geçiş mekânıdır. Hoşgeldin, dokuma tezgâhı başında ağlayan genç kıza yardım ederken insanlığın özündeki dayanışma duygusunu canlandırır. Dokumacı kızın evi, üretimle yaşamın yeniden anlam kazandığı küçük bir umut alanıdır. Burada geçen olay, emeğin ve iyiliğin birleştiği noktada zamanın bile anlamını yitirdiğini gösterir. Rodari bu sahneyle, toplumsal dayanışmayı bireysel fedakârlıkla ilişkilendirir.

Sözlük Bakanlığı: Sözlük Bakanlığı, Yalancılar Ülkesi'nin en ironik kurumudur. Burada dil, anlamından koparılmış, kelimeler yalanı meşrulaştıracak biçimde yeniden düzenlenmiştir. İyilik yerine kötülük, doğru yerine yanlış kelimeleri kullanılmakta, halk böylece bilinçsizce yalanı içselleştirmektedir. Bu mekân, totaliter rejimlerin dil üzerinden bireyleri nasıl yönlendirdiğini gösteren güçlü bir alegoridir. Bakanlık çalışanları, günlük olarak doğru kelimesini yasaklı listesine ekleyip onun yerine yanlış kutsamaktadır. Rodari bu mekânla, dilin politik manipülasyonunu eleştirir. Sözlük Bakanlığı, gerçeğin anlamını çalan ve toplumu sessizleştiren sembolik bir merkezdir.

Tılsımlı Nesneler

Tılsımlı nesnelerin karakteri boyutlar arasında taşımak, karakterin daha iyi bir duruma gelmesinde yardımcı olmak gibi görevleri vardır. Tılsımlı nesneler, gerçek dünyada veya düş dünyasında belirli bir amacın gerçekleşmesinde önem taşır.

Ressam Bananito'nun Fırçası: Tılsımlı nesnelerin en barizlerinden biridir; çünkü onunla çizilen her şey hayat bulur. Ancak fırça, yalnızca yaratıcı bir güç değil, aynı zamanda ahlaki bir seçimin de aracıdır. "Ressam Bananito'nun çizdiği her şeye kan, can geliyor" (Rodari, 2024, s.129). Bananito bu fırçayı, silah çizmemek için kullandığında sanatın etik boyutunu yüceltir. Fırça, yalanı yeniden üreten bir araç olabileceksen, sanatçının elinde gerçeğin yeniden doğduğu bir sihirli nesneye dönüşür. Rodari, bu fırça aracılığıyla yaratmak ile itaat etmek arasındaki farkı sorgular. Dolayısıyla fırça, sadece tılsımlı değil, ideolojik bir simgedir: sanatı gerçeğin hizmetine sunan bir büyü. Bananito hapse düştüğünde kalemiyle yiyecek resimleri çizerek kahvaltı eder. Gerçek veya düş

dünyasına ait birtakım özellikler taşıyan çizimleri canlanarak kahramanlara yardımcı olur. “Sekiz bacaklı bir at resminin dört bacağını sildikten sonra tabloda bir mutluluk kişneme sesi duyuldu ve at bir anda yere atlayıp minicik evin içinde dönmeye başladı. Sonra neşeyle kişnedi ve şöyle dedi: Ben ne güzel bir atım böyle beyler size nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum” (Rodari, 2024, s.86). Topalcık Bananito’nun yeteneğini görünce heyecandan kan ter içinde kalmıştı. “O bir atmış, tabloda çıkan atın bunu söylediğine göre. Ve düşünün ki okulda bana İ harfini inek resmini yani bu atı göstererek öğretmişlerdi” (Rodari, 2024, s.87). Bananito çok fazla hörgücü olan bir deve resminin önüne geçti. Bunca hörgüç çöldeki kumul tepeleri gibi görünüyordu. “Gerçekten bu tablo da güzel oluyor. Sonunda o da canlanır mı acaba? Yeterince güzel olduğunda evet, dedi” (Rodari, 2024, s.87). Gelsomino. Devenin üç kuyruğu vardı. Bir deve ailesine yetecek kadar kuyruk çizmişti. Kuyruklar silinince deve gayet ciddi bir eda ile tuvalden indi. Derin bir mutluluk nefesi aldı. Ressama teşekkür etti.

Eserde birden çok tılsımlı nesne olabileceği gibi tek bir nesne de olabilir.

Topalcık Kedi: Önemli bir tılsımlı nesnedir. Gerçekte bir kız çocuğunun okuldan getirdiği bir tebeşirle duvara çizilen tek boyutlu, içi boş bir resmi andırır. Gelsomino’yla tanışırken aralarında şu diyalog geçer: “Ben biraz farklı bir kediyim, bunu kabul ediyorum. Okuma yazma da bilmiyorum. Zaten okul tebeşirinin yavrusuyum. -Kimin yavrusu, anlamadım? -Beni, küçük bir kız okuldan çaldığı tebeşirle duvara çizmişti. Tam resmi bitirmek üzereyken bekçi geldiği için dördüncü ayağımı çizemedi. Bu nedenle total kaldım” (Rodari, 2024, s.28). Kedi daracık pencereden süzülerek geçti, hücreye atladı ve koşup Bananito’nun elini yaladı. Hücreden kurtulmak için “Bir her resmi çizebilirim ama haydutlar ufacık bir kalem bile bırakmadılar bana. Topalcık benim patilerim var, dedi. Bananito, unutma üçü tebeşirden dördüncüsü yağlı boyadan yapıldı. Bananito, evet ama kısırlılar. Topalcık, olsun sen bana yenisini çizersin. Peki, pencerede nasıl ineceğiz? Bir paraşüt çizersin. Hendeği nasıl aşacağız? Bir sandalcık çizersin” (Rodari, 2024, s.134). Bananito kaçmak için gerçekten her şeyi çizdiğinde Topalcık kedinin bir ayağı kesilmiş oldu. Tılsımlı nesneler, gerçek dünyada veya düş dünyasında belirli bir amacın gerçekleşmesinde önem taşır. Bu bağlamda Topalcık açıkça tılsımlı nesne olarak görülür.

Kırmızı Tebeşir: *Topalcık'ı var eden nesne olarak zaten değinilmiş olsa da derinleştirilmeye değer bir nesne olarak Kırmızı tebeşir, yalnızca bir çizim aracı değil, aynı zamanda yaratma kudretinin simgesidir. Romelatta'nın elinde, sessizliğe mahkûm bir duvarda hayata dönüş anlamı taşır. Bu tebeşir, kelimenin ve sanatın somutlaşmış hâlidir; onunla çizilen her figür bir direniş, her çizgi bir hakikat olur. Tebeşir kırmızı renkte olduğu için devrimci bir çağrışım da taşır. Rodari, bu nesne aracılığıyla çocuk masumiyetini politik bilinçle buluşturur. Bu yönüyle kırmızı tebeşir, hem yaratma hem de direniş aracıdır; kelimenin gerçek anlamda yaşama üfleyen bir tılsıma dönüşür.*

Gelsomino'nun Mendili: Gelsomino'nun ağzına sesini bastırmak için tıktığı mendil, görünürde sıradan bir nesnedir; ancak sembolik anlamda bastırılmış hakikatin tılsımlı nesnesidir. Bu mendil, toplumsal sessizliğin, otosansürün ve korkunun fiziksel bir temsilidir. Ancak Gelsomino'nun mendili çıkardığı anda her şey değişir: duvarlar yıkılır, yalan düzeni çöker. Dolayısıyla bu nesne, sessizliğin kırıldığı, hakikatin yeniden dile geldiği anın eşiğidir. Rodari, küçük bir eylemin kısaca mendili çekip atmanın büyük bir dönüşümü başlatabileceğini vurgular. Mendil, susturulmuş bir toplumun dilini geri kazandığı anın simgesel aracıdır.

Yolculuk

Fantastik kurguda kahramanın yolculuğa çıkması ve yolculuğu boyunca yeni deneyimler kazanması, var olan problemin çözümü için adımlar atması söz konusudur. Fantastik kurguda kahraman irreel dünyaya olduğu gibi reel dünyaya da yolculuk edebilir. Fantastik kurguda yolculuk ve kaçış aracılığıyla karakter farklı yerlere giderek yeni insanlarla veya tılsımlı nesnelerle karşılaşır. Bu karşılaşmalar sonucunda irreel dünyadan reel dünyaya döndüğü zaman karakter artık sorunları çözebilecek farklı bir bakış açısına sahiptir. Bu yolculuklar kahramanın dönüşümünde önemli bir yere sahiptir. Yalancılar Ülkesi adlı eserde yolculuk önemli bir fantastik öğedir. Gelsomino'nun çıktığı yolculuklar dikkate alındığında bu yolculukların hiçbirine yalnız çıkmadığı görülür.

Yalancılar Ülkesi'ne Yolculuk

Yalancılar Ülkesi adlı eserde geçen Gelsomino'nun yolculuğu evinde dünyaya gelmesiyle başlar. Okula başlaması ile kendini tanımaya başlayan Gelsomino'nun bilinçli yolculuğu "altı yaşına gelince okula başlar" (Rodari, 2024, s.12). Zamanla özel yeteneği dolayısıyla toplumdan dışlanır.

Öğretmeni ve de ailesi onu bu okul yolculuğunda yalnız bırakır. Anlaşılmakta zorluk çeken Gelsomino *Yalancılar Ülkesine* seyahat eder. Gördüğü ilginç şeyler onu çok şaşırtır. *Yalancılar Ülkesi'*ne gidişiyile beraber bir fırına gider. Burada ekmek yerine kırtasiye ürünleri satılmaktadır. Sosyal ve ekonomik hayatın nasıl işlediğini bu esnaftan öğrenir. (Rodari, 2024, s.24). Oradan çıkıp sokaklara gidince ise duvara aceleyle çizilmiş üç ayaklı bir kediyle karşılaşır ve onunla dost olur. *Yalancılar Ülkesi'*nin öyküsünü, duvara çizilmiş topal bir kediden öğrenir. (Rodari, 2024, s.28). Buraya kadar olan yolculuk onun hayal dünyasının ne denli zengin olduğunu göstermektedir.

Kral Giacomone'nin Sarayına Yolculuk

Yalancılar Ülkesi'nde bir şeylerin ters gidiyor olması dolayısıyla Kral Giacomone'nin sarayına doğru yolculuk başlar. Kralın kel olduğu için doğru söylemeyi yasaklar. Bu sırrı öğrenen Topalcık “duvardan duvara dolaşarak gerçekleri her yere yazar” (Rodari, 2024, s.45). Kralın eski korsanlık günlerini gizlemek için tüm toplumun hafızasını siler ve toplumun gerçeklik algıları ile oynar. Gaddar olan korsan kral gerçekleri söyleyenin dilini kestirmektedir. Gelsomino'nun özel yetenekleri ile birlikte aynı amaçta birleşen sıradan insanların ona karşı koymak için mücadele vermektedir. Bu yolculuğunda sahtelik ve yalanların gerçeğin gücü karşısında yenilmeye mahkûm olduğu görülür.

Mısır Teyze'nin Evine Yolculuk

Doğru söylemenin suç olduğu *Yalancılar Ülkesi'*nde Topalcık'la birlikte Gelsomino kaçarken Mısır Teyze'nin evine yolculuk ederler. Komşuları casus Calimero onları şikâyet eder ve yakalanırlar. (Rodari, 2024, s.60). Mısır Teyze anne kadar şefkatlidir. Sahipsiz kedileri evinde beslemektedir. Ve doğaları gereği onların yapmaları gerekeni yani miyavlamayı öğrenmelerini sağlamaktadır. Mısır Teyze ne kadar dürüst ve sadık ise Komşu Calimero da o kadar yalancı ve güvenilmezdir.

Hapishaneye Yolculuk

Gerçekleri haykıran Gelsomino ve Topalcık kral Giacomone'nin gazabını üzerlerine çeker. “Bekçiler her yerde onları arar ve tutuklar”(Rodari, 2024, s.46). Onlar ise esaretin kendilerine göre olmadığını anlar ve oradan kaçmanın yollarını ararlar. Kedi Topalcık duvara çizilen bir kedi olduğu için onları hapishaneden kurtarır. Gerçekleri dile getirmekten asla vazgeçmezler. Kendileri gibi düşünen Mısır Teyze, Bananito ve Hoş

geldin gibi diğer insanlarla karşılaşır. Bu onların mücadelelerinde onlara güç katar.

Ressam Bananito'nun Evine Yolculuk

Topalcık çatıdaki odasında yalnız yaşayan ressam Bananito'yu kederli bir şekilde düşünürken görür: "Olmuyor, Bir şeyler eksik. Bu şey eksik olmasaydı, bunlar birer başyapıt sayılabilirlerdi. İyi ama eksik olan ne? İşte bütün sorun burada" (Rodari, 2024, s.63). Her şeyin yanlış olduğu bu düzende sanatçı ilhamını kaybeder. Yine de bu ekibin içinde yer almayı tercih eder. Çünkü hala bir umut vardır. Gerçeği arayan bir sanatçı da böylece Gelsomino'nun yolculuğuna dâhil olur.

Yalancılar Ülkesi'nin Tiyatro Müdürü Domisol'un Tiyatro Binasına Yolculuk

Domisol kimsenin ilgi göstermediği tiyatro binasının müdürüdür. Eski günlerde olduğu gibi burayı seyirciler ile doldurmayı hedefliyordu. Yoksa ekonomik olarak sıkıntılar yaşamaya devam edecekti. Bunun için büyük bir yetenek arıyordu. Gelsomino ile tanışan Domisol burayı insanlarla dolduramaz ise tiyatro binası kapanabilirdi. Tiyatro binasına yolculuğu sesini kontrol edemeyen Gelsomino'nun kendi yeteneklerini fark etmesini sağlar. Gelsomino tiyatro binasını yerle bir eder. (Rodari, 2024, s.80). Yeteneğinin sınırlarını bu yolculuğunda fark eder.

Eskici Hoşgeldin Hiç Oturmaz'a Yolculuk

Gelsomino, tekrar yolculuğa başlarlar. Bu yolculuğunda Eskici Hoşgeldin ile karşılaşır. Eskici bir babanın oğluna miras bıraktığı tek şey baba mesleği olan eskicilik idi. Eskici idi çünkü bu meslek eskimiş ve unutulmuş değerleri simgeliyordu. Eskide kalmış gibi görünen gerçeğin, güzelin ve iyinin kıymetini bilirdi ve Eskici Hoşgeldin Hiç Oturmaz da bunu babasından öğrenmişti. Hoşgeldin hiç tanımadığı insanlara yardım eder ve yaşlanır. Hayatının bir döneminde karşısına çıkan yeni arkadaşlarına yardım ederken de "hayatını kaybeder" (Rodari, 2024, s.143). Bu olay arkadaşlarını özellikle de Gelsomino'yu derinden etkiler. Gelsomino olanca gücü ile bir çığlık atar. "Gelsomino tüm yalancılar ülkesini yerle bir eder" (Rodari, 2024, s.152). "Ülkede yaşayan herkes bu çığlıktan sonra özgürleşir" (Rodari, 2024, s.162). Çok çalışan ve hiç durmayan Hoşgeldin sayesinde Gelsomino karşılıksız iyiliğin ve yardımlaşmanın ne olduğunu bu yolculuğundan öğrenir.

Düş

Gerçek ve alışılan dünyanın dışında kalan düş dünyasının varlığı, diğer bir ifadeyle irreel dünya, kahramanın kararsızlık yaşaması açısından önem taşır. Kararsızlık reel ve irreel dünya arasında kalan kahramanın neyin gerçek neyin düş ürünü olduğunu ayırt edememesidir. İrreel dünyada olağandışı nesneler karşısında kahramanın şaşkınlık yaşaması veya korkması görülür. Eserde görülen rüyalar, gerçek dünya algısını sarsarak kahramanı yaşadıklarının gerçekliğini sorgulamaya iter. Sınırı geçince öyle bir yere gelir ki, yeni ve hayli tuhaf bir ülkedir burası. Dünyanın en tuhaf ülkesine böylece gelmiş olur. Bu ilginç ülkede neler olup bittiğini anlayana kadar sudan çıkmış balığa döner. Yalancılar Ülkesi adlı eserde yedi bölümde düş unsuruna rastlanır.

Topalcık yüzlerce kez aynı yazıyı “Kral Giacomone’nin saçı peruktur” yazdı ve sonunda yorgun düştü. Dinlenmek için kendine iyi bir yer bulur. “Topalcık minik heykellere basarak oraya tırmandı. Anıtın tam tepesine yerleşti. Düşmemek için kuyruğunu oradaki yıldırımsavarlara doladı ve gözlerini yumar yummaz uyudu” (Rodari, 2024, s.45). Topalcık tanyeri ağarırken bir gürültüyle uyandı. İnsanların yazdığı yazıların etrafında onu okumak için toplandıklarını fark etti.

Mısır Teyze, yavru kedilere kitap okurken esnemeye başlar ve kitabın yarısı gelmeden iyi yürekli hanımın gözleri kapanır. “Hep böyle yapıyor, dedi Romelatta. Kitabın yarısında uyuyakalıyor. Şimdi uyanmasını mı bekleyeceğiz? Diye sordu Topalcık” (Rodari, 2024, s.56). Mısır Teyze uyuyakalınca Romelatta ile birlikte Topalcık Gelsomino’yu aramaya çıktılar.

Gelsomino bekçilerden kaçarken merdivenleri tırmanıp tavan arasına gelir. Oracıkta yorgunluktan uyuyakalır. “Belki hatırlarsınız Gelsomino bir bodrumda kömür yığınının üzerinde devrilip uyuyakalmıştı. Tabii ki yatak gibi rahat değildi ama insan gençken böyle şeyleri önemsemez” (Rodari, 2024, s.69). Uykusunun ortasında şarkı mırıldanmaya başlar. Şarkıyı Domisol duyar ve yanına gelir.

Hoşgeldin Hiç Durmaz bir gün bir köyün dar yollarından birinde yürürken penceresi aydınlık bir ev onun dikkatini çeker. Yün dokuma tezgâhı önüne oturmuş genç bir kız bir yandan çalışıyor, bir yandan içini çekerek ağlıyordu. Genç kız tam üç gün uyumamıştı. Bu işi yarına kadar bitirmesi gerekiyordu. Bitiremez ise parasını alamayacak ve ailesini

doyuramayacaktı. Üstelik tezgâhını da elinden kaybedecekti. Hoşgeldin onu görünce “siz gidip uyuyun, ben sizin yerinize çalışırım. şu güzel ve becerikli tezgâhı denemek istiyorum. Yarım saat sonra sizi uyandırırım (Rodari, 2024, s.115). Dedi. Kız: “Bütün gece uyumuşum. Üstelik saçınız da tozlanmış” (Rodari, 2024, s.116). Hoşgeldin bu iyiliği karşısında kim bilir kaç yıl yaşlanır ama yine de mutludur. Çünkü dokumayı tamamlamıştır. Dokumacı kızın yüzünde bu dünyanın en mutlu ve huzurlu kişi olduğunu gösteren bir ifadeyle karşılaşmıştır.

Topalcık arkadaşlarını kurtarmak için kralın sarayına gider ve hücrelerin birinde Mısır Teyzenin kedilerini ve Çomar’ı görür. “Başlarını birbirlerinin kuyruğuna yaslamış uyuyorlardı. Kim bilir ne güzel rüyalar görüyorlardı? Topalcık onları uyandırmaya kıyamadı”(Rodari, 2024, s.132). Aynı hücrede Calimero da vardır. Topalcık’ı görünce ondan yardım isterler. Ancak Topalcık parmaklarının ucunda yürüyerek hücreyi geçer. Merdivenle üst kata çıkar. Uzun araştırmalar sonucunda ressam Bananito’nun kapatıldığı hücreyi bulur.

Hoşgeldin sayesinde Bananito, Topalcık ve Gelsomino o hücreden kaçmayı başarır. Bir arabaya saklanır. Hoşgeldin arada sırada durup soluklanarak arabayı eve kadar iter. Dinlenmek zorunda kalır çünkü çok yorulur. “Evden çıktığında aşağı yukarı seksen yaşlarındaydı ama eve döndüğünde doksanına yaklaşmıştı. Uyan Bananito geldik. Bananito gerçekten de paçavralarını altında ısınmış ve uyuyakalmıştı”(Rodari, 2024, s.139). Bananito gerçekten de paçavraların altında ısınmış ve uyuyakalmıştı.

Bananito’nun kaçışının yarattığı hareketlilikten sonra ortalık yeniden durulur. “Odalarda hücrelerde koridorlarda herkes uyuyordu. Sadece mutfaktaki aşçı yamağı uyanıktı” (Rodari, 2024, s.145). Aranan Bananito ve onu arayan bekçiler vardır. Hep aç olduğu için aşçı yamağının gözüne uyku girmez. Çöplerin arasında yiyecek bir şeyler arayıp durur.

Kararsızlık

Okurun gerçek ve düş dünyası arasında kaldığı tür olan fantastikte kararsızlık ögesi oldukça önemli bir rol oynar. "Fantastik bu kararsızlık süresinde yer alır: Yanıtlardan herhangi birini seçtiğiniz anda fantastikten uzaklaşarak komşu bir alana ya tekinsiz ya da olağanüstü türlerin alanına girmiş oluruz" (Todorov, 2004, s. 31). İncelenen eserde kahramanın yaşadıklarının gerçek mi düş mü olduğu konusunda kararsızlığa düşmesi

söz konusudur. Olayların sonuna dek karmaşa sürecektir olayların gerçek mi düş mü, yanılısma mı gerçek mi olduğu okurun zihninde bir sonuca ulaşmaz (Todorov, 2004).

Gelsomino'nun rahatsız edici sesini öğretmeni ilk işittiğinde fark edemez. Bu sesin dışarıdan atılmış bir taş olduğunu zanneder. Sınıfın tahtası kırılır. "Altı yaşına geldiğinde Gelsomino okula başladı. Öğretmen yoklama yaptı ve G harfine gelince şöyle dedi: Gelsomino. Buradayım! diye seslendi yeni öğrenci. Bir patlama duyuldu. Bir dizi şangırtı koptu: tahta bin parçaya bölündü. Elini sopasına uzatan öğretmen kim taş attı tahtaya? Diye sordu" (Rodari, 2024, s.12). Buradaki bölümde gerçek evrende bir taş atılıp kırıldığı esnada kahramanın "buradayım" demesi özgüven problemi yaşayan küçük çocuğun sanki camın kırılmasına kendi sesinin sebep olduğu hissi yarattığı için kararsızlık yönü ağır basmaktadır. Olayın gelişimi itibarıyla gerçek mi yoksa hayal mi olduğu net değildir çünkü henüz dünyanın en tuhaf ülkesine yolculuk etmemiştir.

Topalcık, Kralın kel olduğu gerçeğini öğrendikten sonra bu gerçekle ne yapacağına dair bir kararsızlık yaşar. Bunu sağ patisinde bir kaşıntı olarak hisseder. Gerçekleri yazmak için sağ elini kullanan gazeteci hissiyle sağ patisindeki kaşıntı bize gerçek ile hayal arasında bir kararsızlık hissettirir. Topalcık geceyi geçirmek için sığınacağı bir yer bulabilmek amacıyla çevreyi kolaçan ederken sağ patisinde bir kaşıntı hisseder. Kendi kendine, çok acayip, diyerek homurdanır. "Yoksa majestelerinden pire mi kaptım? Yoksa o ihtiyar korsandan mı geldi? Ama bu öyle bir kaşıntı değildi. Patisi dışarıdan değil içeriden kaşınıyordu. Topalcık dikkatle inceledi. Ama pirenin gölgesi bile yoktu. Anladım, diye karar verdi. Bu duvarlara yazı yazma arzundan kaynaklanıyor olsa gerek" (Rodari, 2024, s.44). Topalcık Kedi dün akşam Gelsomino sayesinde yere inebildiğinde de böyle bir kaşıntı hissetmişti. Yalancılar kralına bir mesaj bırakacaktı. Topalcık Kedinin patisini kaşıntısı pireden mi kaynaklanmaktadır yoksa bildiklerini diğer herkes ile paylaşma arzusundan mıdır net değildir. Bu kararsızlık gerçekliği bir yanılısma olarak göstermektedir.

Doğası gereği kedilerden miyavlaması beklenir. Kedilerin miyavlaması yerine başka bir eyleme geçme noktasında tereddüt etmesi sadece irreal evrende gerçekleşir. Mısır Teyze uyanmış ve mutfak kapısında belirmişti. Elektrik düğmesinin çıt eden sesi işitilip yaşlı kadının mutluluk gözyaşlarıyla ıslanmış yüzü görüldüğünde; "Benim tatlı kediciklerim! Nihayet! Nihayet! Topalcık ve Romelatta da çoktan bahçeye kaçmışlardı.

Yedi kedi bir an için kararsız kaldı. Soluk soluğa bir ağızdan miyavlarırken efendilerinin gözlerinden akan dereleri nasıl yorumlayacaklarını bilmiyorlardı. Kapıya baktılar ve seçimlerini ondan yana kullandılar” (Rodari, 2024, s.59). Yavru kediler miyavlamaya ara vermeden birer birer bahçeye çıktılar. Kurguya göre miyavlamayı bilmeyen kedilerin yalnız kaldıklarında aniden miyavlamaları gerçeklik ya da düş konusunda kararsızlığa neden olur.

Alandaki insan kalabalığının oluşan şok dalgalarından etkilenmeleri dolayısıyla küvetteki su gibi görünmesi gerçeklik algısını arttırırken; resmin titremesin ve resmin içindeki çizgilerin eğilip bükülmesi reel evrende mümkün değildir. Gelsomino sesiyle tüm yalancılar ülkesini yerle bir ederken karşısına bir sütun çıkar. Sütunun çevresindeki insanlar açılır. Alandaki kalabalık küvetteki su gibi dalgalanır. Gelsomino, “Nihayet sütunun üzerinde yerden birkaç metre yükseklikte üç ayaklı bir çizim olduğunu görebildi. Topalcık, diye seslenirken yüreğindeki sızı da geçmişti. Resim şöyle bir titredi, çizgiler bir an için eğilip büküldü, sonra yeniden hareketsizleşti. Gelsomino daha yüksek sesle Topalcık! Diye bağırды yeniden. Sesi bu kez mermerin içine sızdı. Onun dayanıklılığını yok etti” (Rodari, 2024, s.159). Topalcık böylece taştan kurtulur, topallayarak yere atlar. Çizgilerin mi yoksa resmin mi hareket ettiği net olmadığı için bir kararsızlık söz konusudur.

Kaçış ve Uzaklaşma

Fantastik kurgunun bir diğer önemli ögesi kaçış ve uzaklaşmadır. Eserin kahramanı genellikle olaylar içinden çıkılmaz bir hal aldığıında, ona yardımcı olacak bir kişinin veya tılsımlı bir nesnenin arayışına girebilir. İçinde bulunduğu rahatsız edici durumdan kaçarak farklı bir arayışa yönelebilir. *Yalancılar Ülkesi* adlı eserde geçen Gelsomino’nun öyküsü dünyaya gelmesi ile başlar. Farklı bir çocuk olduğu daha o zaman anlaşılır. Gelsomino okula başlar. Ancak özel yeteneği toplumdan dışlanmasına neden olur. Anlaşılmakta zorluk çeken Gelsomino özel yeteneği olan yüksek sesini bir türlü bastıramaz. Gelsomino çevreye zarar vermemek ve yanlışlıkla konuşmamak için ağzına mendil bile tıkar. Okuldan sonra çiftçiliğe başlar. Günlerce haftalarca konuşamayan Gelsomino, içini dökmek için köyden uzaklaşır açık alanlara gider: Ormanlar, tarlalar, göl kenarları... Bir gün dayanamayıp sesini kullanarak bahçesindeki armutların kendiliğinden ağaçtan düşmesini sağlar. “Gelsonimo bu sesiyle armut ağacına “düş” dediğinde bile armutları düşürür” (Rodari, 2024, s.19).

Onun bu yaptığını gören köylüler ikiye bölünür ve kimi onun bir büyücü olduğunu söylerken diğerleri onun bir ermiş olduğunu söyler. “Sen de bak, dedi. Titreyerek ona. Şu Gelsomino kesinlikle bir büyücü. Kadın ona baktı ve dizlerinin üzerine çöktü. O bir ermiş. O bir büyücü diyorum sana. Ben de ermiş olduğunu söylüyorum”(Rodari, 2024, s.19). Bu durum, köylüler arasında tartışmalara, kavgalara dönüşür ve sonunda karı-kocalar bile düşüncelerini savunmak için silahlanırlar. “Fakat gördükleri üzerine adam elini tırnağına, kadın da çabasına attı ve düşüncelerini silahlarıyla savunmaya kalkıştılar”(Rodari, 2024, s.19). Gelsomino bütün bu olanlardan sonra artık köyünde kalamayacağını anlar, yaşadığı yerde huzuru kaçınca uzaklara gitme kararı alır; bu onun için yepyeni bir başlangıç olacaktır. Başka bir ülkeye doğru yola çıkar. Sınırı geçince öyle bir yere gelir ki, yeni ve hayli tuhaf bir ülkedir burası. Dünyanın en tuhaf ülkesine böylece gelmiş olur.

Gianni Rodari’nin *Yalancılar Ülkesi* eserinde “kaçış ve uzaklaşma” motifi, klasik fantastik kurgu kodlarıyla ilişkilendirildiğinde tematik olarak güçlü olsa da bazı yönleriyle eksik biçimde yapılandırılmıştır. Kahramanın yalanla kuşatılmış bir toplumdan uzaklaşarak gerçeği araması, fantastik anlatılarda sıkça görülen “büyülü dünyaya geçiş” koduyla örtüşür; ancak Rodari’nin kurgusunda bu geçiş belirgin bir eşik ya da dönüşüm ritüeliyle desteklenmez. Gelsomino’nun yolculuğu, fiziksel bir kaçıştan çok ahlaki bir uzaklaşma biçiminde kalır; bu durum fantastik evrenin somut kurallarını zayıflatır. *Yalancılar Ülkesi*’nin toplumsal eleştiri boyutu ağır bastığı için, fantastik dünyanın iç tutarlılığı ve olağanüstü unsurların sistematik işleyişi geri planda kalır. Kahramanın dönüş anı da mitik döngüye uygun bir “geri çağrılış” sahnesi içermediğinden, kaçışın tamamlayıcı yönü eksik hissedilir. Buna rağmen Rodari, bu boşluğu alegorik yoğunlukla doldurur: Gelsomino’nun sesi ve dürüstlüğü, gerçeküstü bir güçten çok etik bir dönüşüm aracına dönüşür. Böylece eser, klasik fantastik kurgulardaki kaçışın büyül mantığını değil, **toplumsal bilinçlenme** temelinde gerçekleşen bir kaçışı sunar; bu da eseri çocuk edebiyatında özgün, ama türsel olarak eksik bir konuma yerleştirir.

Sonuç

Gianni Rodari’nin *Yalancılar Ülkesi* adlı eseri üzerine yapılan çözümlemeler dikkate alındığında, ortaya çıkan temel bulgular, yazarın fantastik kurgu kodlarını klasik fantastik anlatıdan sapmadan, **çocuk okuru düşünmeye, sorgulamaya ve gerçeği yeniden kurmaya**

yönlendiren alegorik bir toplumsal fantastik örneği sunduğu sonucuna ulaşır.

Fantastik ve fantastik çocuk edebiyatı, okura hem estetik hem pedagojik işlevleri olan zengin bir alan sunar. Ayrıca teori temelli inceleme çerçevesi, metinlerin derinlemesine çözümlenmesi için pratik ve kuramsal bir araç sağlar; aynı zamanda çocuk okurun bilişsel ve duygusal okuryazarlığını değerlendirmek için uygun metodolojik yönlendirmeler sunar.

Sonuç olarak çocuk edebiyatında fantastik türün anlaşılması ve diğer türlerden ayrılarak sınırlarının çizilmesi için; türün çocuk ve genç okurlar tarafından tercih edilen dünyaca ünlü örneklerinin derin yapı çözümlemesinin yapılmasının çocuk edebiyatı alanına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çocuklar için yazılan diğer fantastik eserlerin de içerik analizi yoluyla fantastik unsurların belirlenmesi, çalışmalarının yapılması, fantastik çocuk edebiyatını geliştireceği ve Türk yazarların da bu alanda nitelikli kurguya sahip eserler oluşturmaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Büyük Türkçe Sözlük. (1998). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çetin, N. (2004) Türk hikâyesinde sosyalist realizm (Toplumcu Gerçekçilik). Hece Öykü Dergisi, 2, 52-71.
- Dilidüzgün, S. (2012). Fantastik çocuk kitaplarında fantastik öğeleri belirleyen etmenler. S. Sever (Yay. Haz.). III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05-07 Ekim 2011 içinde (s.607-612). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dilidüzgün, S. (2018). Çağdaş çocuk yazını: yazın eğitime atılan ilk adım Tudem Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E., & Kurtoğlu, F. (2025). Fantastik kurgu inceleme teorisi bağlamında "Odd ve Ayaz Devleri". *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-25.
- Dumanlı Kadızade, E. & Bulut, E. G. (2021). Ahmet Büke'nin Gökçe'nin Yolu adlı eserinin fantastik kurgu açısından incelenmesi. A. Oktay. (Ed.) Edebiyattan Pencereleler (İlk Baskı) içinde (s. 129-166). IKSAD Publishing House.

- Dumanlı Kadızade, E. & Efe, Z. (2022). Michael Ende'nin "Momo" adlı eserinde fantastik kurgunun incelemesi. *Turkish Studies - Language*, 17(1), 7-35. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.54832>
- Dumanlı Kadızade, E. & Esmer, R. (2019). Mavisel Yener'in "Çılgınlar Sınıfı" seri romanlarında fantastik kurgu. *Journal of International Social Research*, 12(66), 84-107.
- Dumanlı Kadızade, E. & Sakar, C. (2018). Angela Sommer-Bodenburg'un Küçük Vampir serisinde Yer alan fantastik öğeler. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 623-639.
- Dumanlı Kadızade, E., & Kocaoğlu, M. (2021). Roald Dahl'ın "Charlie'nin Büyük Cam Asansörü" Adlı Eserinin Fantastik Kurgu Açısından İncelenmesi. In A. Oktay (Ed.), *Edebiyattan Pencereleler* (s. 129-166). IKSAD Publishing House.
- Dumanlı Kadızade, E., & Yiğit, İ. (2021). Lyman Frank Baum'un Oz Büyücüsü adlı Eserinin Fantastik Unsurlarla Anlama ve Değerlendirme. Yunus Emre Mehmet Akif Armağanı Türkçe Öğretimi Araştırmaları. Akçağ Yayınları.
- Kocaoğlu, M. (2023). Çocuk Edebiyatında Fantastik: Roald Dahl Örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavas, M. (2023). Çocuk Edebiyatında Fantastik Tür: Valerie Thomas ve Fatih Erdoğan Üzerine Bir Karşılaştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, G. E. (2023). Çocuk Edebiyatında Fantastik Kurgu İncelemeleri: Harry Potter Örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eagleton, T. (2009). Eleştiri ve İdeoloji: Marksist Edebiyat Teorisi Üzerine Bir Çalışma, Çev. Savaş Kılıç. İletişim Yayınları.
- Ertekin, A. (2007). Fantastik yazın nedir? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 35- 46.
- Fischer, E. (2010). Sanatın Gerekliliği, (Çev. C. Çapan). İstanbul: V Yayınları.
- Gündoğar, G. (2023). Fantastik kurgu inceleme teorisi bağlamında "Odd ve Ayaz Devleri". *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 93864(1679770).
- Gündüz, Ü. (2014). Dünya çocuk edebiyatının uçarı kalemi Gianni Rodari. *Türk Dili*. C. CVII. Aralık 2014. S. 756: 817-825.
- İpekçi, A. (1971). Edebiyat ve Politika. Erişim tarihi: 30.09.2015. Milliyet. <http://www.yaşarkemal.net/soylesi/decs/abdiipekci.com.tr>
- Moran, B. (2004). Edebiyat kuramları ve eleştiri. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Moran, B. (1991). Edebiyat kuramları ve eleştiri. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Oktay, A. (2003). Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları. İstanbul: Tüm Zamanlar Yayıncılık
- Özlük, N. (2011). Türk edebiyatında fantastik roman. İstanbul: Hiperlink Eğitim.
- Özbaşı, S. (2020). Fatih Erdoğan'ın kitaplarında fantastik öğeler. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(1), 89-104.
- Rodari, G. (2024). Yalancılar Ülkesi. Çev. Eren Cendey. 18.bs. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Suçkov, B. (1992). Gerçekçiliğin Tarihi, Çev. Aziz Çalışlar. İstanbul: Adam Yayınları.
- Şen, E. (2014). Otoriter Anlayış Karşıtlığı ve “Gianni Rodari”. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*. 653-662.
- Todorov, T. (2004). Fantastik: Edebi türe yapısal bir yaklaşım. (Çev. N. Öztokat). İstanbul: Metis Eleştiri Yayınları.
- Tunalı, İ. (1976). Marksist estetik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2015). Çocuk ve gençlik yazınında fantastik kavramı. [tdk.gov.tr.https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/642.pdf](https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/642.pdf)
- Volz, M. (2023). Her şey “fantastik” midir? Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatı türüne yönelik tanımlayıcı yaklaşım. SÖZELTİ. Erişim adresi: <https://www.sozelti.com/her-sey-fantastik-mi-fantastik-cocuk-ve-genclik-edebiyati-turune-yonelik-tanimlayici-yaklasim/>
- Weinkauff, G. & von Glasenapp, G. (2018). Kinder- und Jugendliteratur: Eine Einführung. UTB. (Volz, 2023 makalesi içindeki atıftan yola çıkılarak oluşturulmuştur).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Dijital içerikler ve öğrenme kuramları: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri

*Hakan Çıvgın**

Giriş

Eğitim, sürekli dönüşüm işlevini tarih boyunca sürdürmüş bir süreçtir. Bu dönüşüm içerisinde eğitim, toplumsal ihtiyaçlara, ekonomik yapıya, teknolojik gelişmelere ve kültürel koşullara bağlı olarak çeşitli işlevler kazanmıştır. İlkel sayılabilecek toplumlarda eğitim, yaşantılar ve deneyim aktarımı yoluyla gerçekleşmiştir. Yazının bulunmasıyla birlikte ise sistemli ve kuramsal bir hale bürünmüştür. Orta Çağ'da dini niteliği öne çıkan eğitim anlayışı, Aydınlanma Çağı'yla birlikte aklın öne çıktığı ve bilimin merkezde olduğu bir yapı kazanmıştır. 19 ve 20. yüzyıllarda sanayileşmenin etkisiyle birlikte kitleselleşmiştir. Zorunlu eğitim, okul temelli modeller ve devlet destekli eğitim gibi olgular bu dönemde öne çıkmıştır. Anderson (2008)' göre 21. yüzyılda bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler eğitimin doğasını bir kez daha değiştirmiştir. Geleneksel öğretim anlayışının değişimine sebep olan bu süreç, öğretimin yalnızca sınıf ortamı ile sınırlı olmadığı, dijital platformların, mobil cihazların ve çoklu ortamlarla desteklenen hibrit öğretimin öne çıktığı bir yapıya dönüşmektedir. Bu durumun sonucu olarak eğitim sadece bir içerik aktarım süreci olmaktan çıkarak bireyselleştirilmiş, etkileşimli ve yaşam boyu süren bir deneyime dönüşmektedir.

Bu dönüşüm süreci, sadece eğitim anlayışlarında değil, aynı zamanda öğrenme kuram ve yaklaşımlarını da doğrudan etkilemektedir. Her dönemde öne çıkan temel bir kuram var olmuş ve öğrenme bu temeldeki kuram çerçevesinde şekillenmiştir. Davranışçı yaklaşımdaki uyarıcı-tepki temelli mekanizmalar, bilişsel kuramın zihinsel süreçleri önceleyen yapısı ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi bilgiyi inşa eden bir özne olarak

* Dr. Uşak Üniversitesi TÖMER hakan.civgin@usak.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6882-6234.

gören bakış açısı, eğitim anlayışını şekillendirmiştir. Dijitalleşme ile birlikte bu kuramlar dijital içeriklerin oluşturulmasında temel birer yol gösterici işlevi üstlenmişlerdir.

Selwyn (2016)'e göre dijitalleşme, dönüşümün yanı sıra bireylerin bilgiye erişim biçimlerini, iletişim yollarını ve öğrenme yaklaşımlarını köklü bir biçimde şekillendiren sosyo-kültürel bir olgudur. Eğitim bağlamında dijitalleşme, öğretme ve öğrenme süreçlerinin dijital araçlar, platformlar ve içerikler aracılığıyla yeniden yapılandırılmasını ifade eder. Bu değişim yalnızca öğrenme materyallerinin dijital ortama aktarılmasıyla sınırlı olmayıp, öğrenme ortamlarının yapısını, öğretmen ve öğrenci rollerini ve hatta öğrenmenin doğasına ilişkin algıları da değiştirmekte ve dönüştürmektedir.

Eğitimde dijitalleşme, 1980'li yıllarda bilgisayar destekli öğretimin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasıyla başlamış; 2000'li yıllarda internetin öğretim sürecinde aktif bir role kavuşmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Özellikle Web 2.0 araçlarında yaşanan gelişmelerle birlikte öğrenme ortamları daha etkileşimli, paylaşım temelli ve kullanıcı merkezli hale gelmiştir. Günümüzde yapay zeka, sanal gerçeklik, mobil öğrenme araçları ve büyük veri analitiği gibi ileri teknolojilerle daha da derinleşmektedir.

Dijital dönüşüm, öğretme-öğrenme sürecine çok boyutlu etkiler sağlamaktadır. Öncelikle bilgiye erişim konusunda demokratikleşmenin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrenmeyi belirli bir zaman ve mekanla sınırlandıran bir yapıdan, her yerde ve her zaman mümkün hale getiren bir yapıya kavuşturmuştur. Bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları aracılığıyla öğrencinin kendi hızına ve öğrenme stiline uygun içeriklere ulaşmalarını mümkün kılmıştır. Bu durum öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkararak sürecin etkin bir katılımcısı, hatta üreticisi konumuna getirmiştir. Öğrenciyi merkeze alan bu süreç, yapılandırmacı yaklaşımın ve sosyal öğrenme kuramının dinamikleriyle birçok açıdan örtüşmektedir.

Dijital içerikler yalnızca pedagojik açıdan değil; kültürel, psikolojik ve sosyolojik açıdan da yeniden değerlendirilmelidir. Dijital dünyada sunulan içeriklerin kalitesi, özgünlüğü, kültürel duyarlılığı ve öğrenme kuramları ile uyumu, etkili bir öğrenme deneyimi için önemli faktörlerdir. Yalnızca teknolojik araçların varlığı değil, bu araçların nasıl kullanıldığı ve hangi tür içeriklerle desteklendiği, dijitalleşmenin eğitime olan etkisini belirleyen temel etkenlerdir.

Sonuç olarak dijitalleşme, eğitimi yalnızca teknolojiyle donatılmış bir sistem hâline getirmemekte; aynı zamanda öğrenmenin anlamını, biçimini ve bağlamını dönüştüren çok katmanlı bir değişim sürecini ifade etmektedir. Bu bağlamda dijital içeriklerin, yalnızca teknik olarak değil, pedagojik, kuramsal ve kültürel boyutlarıyla da değerlendirilmesi; özellikle yabancı dil öğretimi gibi iletişim temelli alanlarda çok yönlü bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Sağlık ve Yıldız (2021)'a göre dijitalleşme süreci sadece genel öğretim yaklaşımlarını değil, dil öğretimi gibi özel uzmanlık alanlarını da etkilemektedir. Yeni bir dili öğrenme süreci; dilsel yetkinlik, kültürel farkındalık, etkileşim ve motivasyon gibi çok boyutlu becerileri içermektedir. Bu yönüyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci, teknoloji destekli öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulan alanlardan biridir. Dijital araçlarla desteklenen içerikler, hem hedef dile hem de ilgili kültüre maruz kalmasını sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı hale getirebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik dijital içerik üretiminin diğer dillere nazaran daha az olduğu ve bu alanda yapılan çalışmaların da henüz yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. İngilizce, Fransızca veya Almanca öğretiminde uzun süredir kullanılan etkileşimli mobil uygulamalar, dijital oyunlar, yapay zeka destekli alıştırma sistemleri ve çevrim içi kültürel içerikler; Türkçenin öğretimi özelinde oldukça sınırlıdır. Mevcut materyaller genel olarak basılı kitapların dijital biçimleriyle sınırlı kalmakta; özgün, seviyeye uygun, kuramsal temellere dayalı ve pedagojik hedefleri net dijital içeriklere ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır.

Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin profilleri de bu ihtiyacı derinleştirmektedir. Farklı yaş grupları, anadiller, öğrenme stilleri ve dijital okuryazarlık düzeylerine sahip bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyecek esnek ve çeşitlendirilmiş dijital materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine (CEFR) uygun içeriklerin hazırlanması; dil seviyesine özgü beceri odaklı dijital kaynakların sistematik biçimde geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Ayrıca, Türkçenin morfolojik yapısı ve sözdizimi gibi özellikleri, öğretim sürecinde dijital araçların daha işlevsel kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Örneğin, yapılandırmacı bir yaklaşımla geliştirilen dil oyunları veya bilişsel kurama dayalı dinleme-algılama platformları,

öğrencilerin Türkçenin kural yapısını doğal bağlamlarda öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Ancak bu tür uygulamaların yeterli sayıda ve kalitede olmaması, dijitalleşen eğitimin sunduğu olanaklardan yeterince faydalanılamamasına yol açmaktadır.

Öte yandan, öğretmenlerin dijital içerik üretme ve kullanma becerileri de bu sürecin önemli bir parçasıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dijital pedagojik özyeterlik düzeylerinin artırılması, yalnızca içerik tüketicisi değil, aynı zamanda içerik üreticisi olmaları açısından kritik önemdedir. Bu doğrultuda hem hizmet içi eğitimler hem de öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla dijital içerik geliştirme ve değerlendirme becerileri kazandırılmalıdır.

Sonuç olarak, dijitalleşen dünyada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldığında öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, hem kuramsal temellere dayanan hem de pedagojik hedefleri net olan dijital içeriklerin geliştirilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hem kaliteyi hem de erişilebilirliği artıracaktır. Bu içeriklerin davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyal öğrenme kuramlarıyla ilişkilendirilerek planlanması ise dijitalleşmenin eğitimdeki işlevini daha anlamlı ve sürdürülebilir kılacaktır.

Öğrenme Kuramları ve Dijital İçerikler

Öğrenme kuramları, bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan teorik çerçevelerdir ve eğitim süreçlerinin planlanmasında temel referans kaynaklarıdır. Bu kuramlar, yalnızca öğrenme süreçlerinin anlaşılmasıyla kalmaz; aynı zamanda öğretim stratejilerinin, materyal tasarımlarının ve değerlendirme yöntemlerinin şekillendirilmesinde de önemli bir rol üstlenir. Eğitimin dijitalleştiği günümüzde ise bu kuramlar, dijital içeriklerin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesinde yönlendirici bir rol oynamaktadır. Her bir öğrenme kuramı, öğrenme ortamına, öğrenciye ve içeriğe farklı bir bakış açısı sunmakta; bu nedenle dijital içeriklerin pedagojik geçerliliği açısından kuramsal temele dayalı biçimde kurgulanması büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde dil öğretimi için oldukça önemli sayılabilecek temel öğrenme kuramları ele alınarak bu öğrenme kuramlarının dijital içeriklerle olan ilişkisi ele alınacaktır. Ayrıca dil öğretim sürecinde bu kuramların

dijital içeriklerin hazırlanmasında temele alınması gerektiği konusu irdelenecektir.

a. Davranışçı Kuram

Davranışçılık, öğrenmeyi gözlemlenebilir davranışların değişimi olarak ele alır. Bu kurama göre öğrenme, bireyin dışsal bir uyarıcıya verdiği tepkinin pekiştirilmesi yoluyla gerçekleşir. İçsel bilişsel süreçler dikkate alınmaz; önemli olan, öğrencinin belirli bir durumda istenen davranışı sergileyip sergilemediğidir (Skinner, 1965). Öğrenme ortamı, uyarıcı-tepki-pekiştirme döngüsü etrafında yapılandırılır.

Dijital içerikler açısından bakıldığında, davranışçı kuram; otomatik geri bildirim, doğru-yanlış bildirimleri, puanlama sistemleri ve ödül temelli ilerleme gibi mekanizmalarla doğrudan ilişkilidir. Web 2.0 ve mobil öğrenme araçlarının çoğu bu mantık üzerine kuruludur. Örneğin, Wordwall, Kahoot, Quizizz veya Duolingo gibi platformlar, öğrencinin doğru cevabı seçmesi durumunda anında görsel veya işitsel bir ödül sunarak öğrenmeyi pekiştirir. Yanlış cevaplarda ise tekrar fırsatı tanıyarak davranışın istenen biçimde kalıcı hâle gelmesini destekler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında davranışçılık, özellikle kelime öğretimi, dil bilgisi yapılarının otomatizasyonu ve dinleme-tekrar alıştırmaları gibi rutinleşmiş becerilerin kazandırılmasında etkili bir yaklaşımdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu yaklaşım, özellikle başlangıç düzeylerinde (A1-A2) öğrencilerin temel kelime dağarcığını geliştirmesinde ve dilin morfolojik yapısına alışmasında işlevseldir.

Ayrıca, otomatik geri bildirim sistemleri, öğrencinin hatasını fark ederek doğru cevabı tekrar deneyimlemesini sağlar. Bu süreçte öğrenci aktif olarak bilgiyi yeniden üretmez; ancak doğru tepkilerin pekiştirilmesiyle hedef dilin yapısal örüntülerini öğrenir. Bu durum, Skinner'ın "programlı öğretim" yaklaşımının dijital yansımalarıyla örtüşmektedir.

Ancak davranışçı yaklaşıma dayalı dijital içeriklerin aşırı kullanımında, öğrencinin öğrenme sürecinde ezber temelli ilerleme ve yaratıcılığın sınırlanması riski ortaya çıkabilir. Bu nedenle, davranışçı uygulamaların bilişsel ve yapılandırmacı içeriklerle dengelenmesi, öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlılığı açısından önem taşır.

Sonuç olarak, davranışçı kuram, dijital içeriklerin tasarımında özellikle başlangıç düzeyi ve otomatik beceri kazandırma aşamalarında etkili bir pedagojik temeldir. Uyarıcı-tepki döngüsünü somutlaştıran bu yaklaşım, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencinin dili tanıma, doğru biçimde tekrar etme ve hatasız üretim alışkanlığı kazanmasında güçlü bir araçtır.

b. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuram, öğrenmeyi yalnızca dışsal uyarıcılara verilen tepkilerle değil, bireyin bilgiyi nasıl işlediği, depoladığı ve hatırladığı zihinsel süreçlerle açıklar. Bu kurama göre öğrenme, çevreden gelen bilgilerin algılanması, anlamlandırılması ve uzun süreli belleğe aktarılmasıyla gerçekleşir (Piaget, 1973; Bruner, 1966). Öğrenen pasif bir alıcı değil, bilgiyi zihinsel olarak işleyen, organize eden ve gerektiğinde yeniden yapılandıran aktif bir öznedir.

Dijital içerikler bilişsel kuramın temel ilkeleriyle yakından ilişkilidir çünkü bilişsel yük, dikkat, hafıza ve anlamlandırma süreçleri dijital tasarımın merkezinde yer alır. Mayer'in (2009) "Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı" da bilişsel öğrenme yaklaşımının dijital ortamlardaki uzantısı olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşıma göre etkili dijital materyaller, öğrencinin bilişsel kapasitesini aşmadan bilgiyi hem görsel hem işitsel kanallar aracılığıyla sunmalı; gereksiz ayrıntılardan kaçınarak anlamlı öğrenmeye hizmet etmelidir.

Bilişsel kuram temelli dijital içeriklerde dikkat edilen başlıca unsurlar, bilginin yapılandırılması, ön bilgiyle ilişkilendirme, zihinsel haritalama, kavramlaştırma ve geri çağırma süreçleridir. Örneğin, Canva veya Genially gibi araçlarla hazırlanan kavram haritaları ve infografikler, öğrenenin bilgiyi düzenlemesine ve anlamlı bağlantılar kurmasına yardımcı olur. Bu tür içerikler, öğrencinin dikkatini odakta tutarak bilişsel yükü azaltır ve öğrenme sürecini kalıcı hâle getirir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişsel kuramın önemi özellikle okuma ve dinleme becerilerinde belirginleşir. Öğrenci, yeni bir bilgiyi anlamlandırırken onu mevcut zihinsel şemalarına yerleştirir. Örneğin, Türkçede fiil çekimlerini öğrenen bir öğrenci, bilişsel süreçler aracılığıyla kalıp yapıların işlevini çözümleyerek yeni cümlelerde uygulama becerisi kazanır. Aynı şekilde, dinleme etkinliklerinde görsel ipuçlarıyla desteklenen dijital içerikler, anlam kurmayı kolaylaştırır. Bu

açıdan bilişsel temelli dijital materyaller, dilin kural sistemini anlamlandırmada ve bağlam içinde doğru biçimde kullanmada etkili bir araçtır.

Bilişsel kuram, dijital öğrenme ortamlarında öğrencinin aktif zihinsel katılımını esas aldığı için, dil öğretiminde öğretmen-öğrenci etkileşimini destekleyen bir model sunar. Örneğin, öğrenciye verilen kısa metinlerin ardından anlam ilişkileri, neden-sonuç bağları veya kelime eşleştirme görevleri bilişsel işlem basamaklarını güçlendirir. Öğrenci yalnızca doğru cevabı seçmekle kalmaz; seçiminin neden doğru olduğunu kavrar, böylece anlamlı öğrenme gerçekleşir.

Ancak bilişsel kuram temelli dijital içeriklerde aşırı görsellik veya çok sayıda etkileşim ögesi, öğrencinin bilişsel yükünü artırarak öğrenmeyi zorlaştırabilir. Bu nedenle içerik tasarımında denge gözetilmeli; görsel-işitsel unsurlar öğrenmeye hizmet ettiği sürece kullanılmalıdır.

Sonuç olarak bilişsel kuram, dijital içeriklerin tasarımında anlamlı öğrenme, dikkat yönetimi ve bilgi işleme ilkeleriyle bütünleşen güçlü bir kuramsal zemindir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu yaklaşım, öğrencilerin dil yapısını çözümleme, anlamı yorumlama ve bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirme süreçlerinde kalıcılığı artırır. Böylece dijital materyaller yalnızca öğretim aracı olmaktan çıkıp, öğrenmenin zihinsel mimarisini destekleyen bir öğrenme deneyimine dönüşür.

c. Yapılandırımcı Kuram

Yapılandırımcı kuram, öğrenmeyi bireyin kendi deneyimlerinden hareketle anlam inşa ettiği aktif bir süreç olarak tanımlar. Bu yaklaşıma göre bilgi, dışarıdan doğrudan aktarılmaz; birey tarafından keşfedilir, yorumlanır ve önceki yaşantılarla ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılır (Vygotsky, 1978; Piaget, 1973). Öğrenci öğrenme sürecinde edilgen bir alıcı değil, anlamı kuran, bilgiyi dönüştüren ve yeni durumlara uygulayan bir özne konumundadır.

Dijital içerikler, yapılandırımcı öğrenme anlayışının en somut uygulama alanlarından birini oluşturur. Bu tür içerikler, öğrenenin bilgiye kendi yollarıyla ulaşmasını, problem çözmesini, işbirliği yapmasını ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermesini destekler. Yapılandırımcı dijital içerikler genellikle keşfetmeye dayalı, proje temelli ve etkileşimli özellik taşır. Örneğin, Padlet, Canva veya StoryJumper gibi araçlarla öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmaları, anlam inşasının dijital

ortama taşınmış hâlidir. Öğrenciler bu tür etkinliklerde yalnızca dili kullanmakla kalmaz; aynı zamanda onu kendi deneyim alanlarında yeniden üretirler.

Yapılandırımcı yaklaşımda öğretmen, bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenme sürecinin rehberi ve kolaylaştırıcısıdır. Bu bağlamda, dijital ortamda öğretmen; öğrencinin öğrenme deneyimlerini yönlendiren, geri bildirim veren ve etkileşim alanları yaratan bir tasarımcı rolü üstlenir. Bu durum, özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencinin dili doğal, kültürel ve iletişimsel bağlamlarda deneyimlemesini sağlar. Örneğin, öğrencilerden “Türkiye’de bir günüm” başlıklı kısa videolar hazırlamaları veya çevrim içi kültürel bloglar oluşturmaları istendiğinde, dil öğrenimi gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş olur.

Yapılandırımcı kuram, dijital içeriklerin kültürel ve duygusal boyutlarını da öne çıkarır. Öğrenme yalnızca bilişsel bir süreç değildir; aynı zamanda sosyal bir etkileşim alanıdır. Bu doğrultuda, dijital öğrenme ortamlarında öğrencilerin ortak ürünler üretmeleri, birbirlerinin çalışmalarına geri bildirimde bulunmaları ve kültürlerarası paylaşımlar yapmaları öğrenmenin sosyal yönünü güçlendirir. Böylelikle öğrenen, yalnızca dilsel beceri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda Türkçeyi kültürel bir bütünlük içinde kavrar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılandırımcı temelli dijital içerikler, özellikle orta ve ileri düzeylerde (B1-C1) anlamlı öğrenme ve iletişimsel yetkinliğin gelişmesini destekler. Öğrencilerin dijital ortamda kendi söz varlıklarını kullanarak yeni metinler, hikâyeler veya multimedya projeleri üretmeleri, hem motivasyonu artırır hem de öğrenmenin kalıcılığını güçlendirir.

Ancak yapılandırımcı yaklaşımın dijital ortamlarda etkili olabilmesi için, öğrencilerin dijital araçlara erişimi, dijital okuryazarlık düzeyleri ve etkileşim isteklilikleri de dikkate alınmalıdır. Bu unsurlar gözötilmediğinde öğrenme süreci yüzeysel kalabilir.

Sonuç olarak yapılandırımcı kuram, dijital çağın öğrenme anlayışıyla en fazla örtüşen yaklaşımlardan biridir. Öğrenciyi anlamın üreticisi konumuna yerleştiren bu kuram, dijital içerikleri yalnızca bilgi aktaran materyaller olmaktan çıkararak, yaratıcı, kültürel ve etkileşim temelli öğrenme deneyimlerine dönüştürür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılandırımcı yaklaşım, öğrencinin dili yaşayarak

öğrenmesini ve dijital ortamlarda gerçek iletişim bağlamları kurmasını sağlayarak kalıcı öğrenmeye katkıda bulunur.

d. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin yalnızca doğrudan deneyim yoluyla değil; aynı zamanda başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek ve bu davranışların sonuçlarını değerlendirerek öğrendiklerini savunur (Bandura & Walters, 1977). Bu kurama göre öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleşir. Öğrenme sürecinde gözlem, model alma, öz düzenleme ve öz yeterlik kavramları temel birer unsurdur.

Dijitalleşen eğitim ortamlarında sosyal öğrenme kuramı, özellikle etkileşimli ve işbirlikçi öğrenme tasarımlarıyla yeniden anlam kazanmaktadır. Öğrenciler, çevrim içi platformlar aracılığıyla akranlarının performanslarını gözlemleme, yorum yapma, ortak ürün üretme ve birbirlerinden öğrenme imkânı bulmaktadır. Bu durum, öğrenmeyi yalnızca bireysel değil, aynı zamanda topluluk temelli bir süreç hâline getirir. Google Classroom, Edmodo, Microsoft Teams, Padlet ve Zoom gibi araçlar, sosyal öğrenme dinamiklerini destekleyen dijital ortamların başında gelir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal öğrenme kuramı, öğrencilerin dili yalnızca yapısal düzeyde değil, iletişimsel ve kültürel bağlamlarda kullanmalarını sağlar. Öğrenciler, diğer Türkçe öğrenenlerle çevrim içi diyaloglar kurduklarında veya hedef dilin anadili konuşurlarıyla etkileşime girdiklerinde, dilin doğal kullanım biçimlerini gözlemleme fırsatı bulurlar. Örneğin, çevrim içi konuşma kulüpleri, video konferans tabanlı tartışma oturumları veya sosyal medya üzerinden yürütülen proje tabanlı etkinlikler, Bandura'nın model alma ilkesiyle örtüşür.

Ayrıca sosyal öğrenme yaklaşımı, dijital ortamda akran öğrenmesi kavramını da güçlendirmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin birbirlerinin yazılı veya sözlü üretimlerine geri bildirim vermeleri, hataları fark etmeleri ve alternatif ifade biçimlerini paylaşmaları, öğrenme sürecini derinleştirir. Bu sayede dil öğrenimi yalnızca öğretmen merkezli bir süreç olmaktan çıkar; öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleriyle desteklenen kolektif bir yapıya dönüşür.

Sosyal öğrenme kuramı, öğretmen rolünü de yeniden tanımlar. Öğretmen, dijital ortamda yalnızca bilgi aktaran değil; öğrenme

topluluğunu yönlendiren, etkileşimleri kolaylaştıran ve model davranışlar sergileyen bir rehber konumundadır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını destekleyerek onların Türkçeyi kullanma konusunda daha fazla özgüven kazanmalarına yardımcı olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında sosyal öğrenme, özellikle konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Öğrenciler, çevrim içi diyaloglarda Türkçeyi iletişim amacıyla kullandıkça, hem dilsel hem de sosyal becerilerini geliştirirler. Ayrıca kültürel öğrenme de bu süreçte doğal biçimde gerçekleşir; çünkü öğrenciler, iletişim hâlinde oldukları kişiler aracılığıyla Türk kültürünün değerlerini, gündelik ifadelerini ve toplumsal normlarını gözlemlerler.

Bununla birlikte sosyal öğrenme kuramına dayalı dijital içeriklerin başarısı, öğrenenlerin etkileşim istekliliği ve çevrim içi iletişim yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Etkileşim eksikliği veya düşük katılım, öğrenme sürecinin sosyal yönünü zayıflatabilir. Bu nedenle dijital platformlarda öğrenen katılımını teşvik eden oyunlaştırma, ödül sistemi veya proje temelli görevler gibi motive edici unsurların kullanılması önemlidir.

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramı, dijital çağda öğrenmenin bireysel bir etkinlik olmaktan çıkıp, topluluk içinde anlam kazandığını vurgular. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal öğrenmeye dayalı dijital içerikler, öğrencilerin dili otantik biçimlerde kullanmalarına, kültürel farkındalık kazanmalarına ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarına olanak tanır. Böylece dil öğretimi, hem bilişsel hem de sosyal yönüyle bütünlüklü bir yapıya kavuşur.

Sonuç

Dijitalleşme, eğitimin yalnızca araçlarını değil, aynı zamanda anlamını ve işlevini de köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, öğrenme süreçlerinin bireyselleştiği, mekân ve zamandan bağımsız hâle geldiği, öğrenenin aktif ve üretken bir konuma geçtiği yeni bir pedagojik anlayışı beraberinde getirmiştir. Öğrenme kuramları, bu dönüşümün teorik çerçevesini belirleyen temel dayanaklardır. Davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyal öğrenme kuramları dijital içeriklerin tasarımında yalnızca yöntemsel değil, aynı zamanda pedagojik bir pusula işlevi görmektedir.

Davranışçı yaklaşım, dijital öğrenme ortamlarında özellikle kelime öğretimi, dil bilgisi pekiştirmesi ve otomatik geri bildirim sistemleriyle öğrenme sürecine düzen kazandırmıştır. Bilişsel kuram, dijital materyallerin anlamlı öğrenme ilkelerine uygun biçimde tasarlanmasını sağlayarak bilginin kalıcılığını artırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi anlamın üreticisi hâline getirerek dijital ortamda aktif katılım, üretim ve işbirliğine dayalı bir öğrenme modeli oluşturmuştur. Sosyal öğrenme kuramı ise dil öğrenimini etkileşim, gözlem ve kültürel paylaşım ekseninde yeniden tanımlayarak öğrenmeyi topluluk temelli bir deneyime dönüştürmüştür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital içeriklerin kuramsal temele dayalı biçimde tasarlanması, bu alanın gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Günümüzde Türkçe öğretimi alanında kullanılan dijital materyallerin çoğu, hâlen basılı kaynakların dijital kopyalarından ibarettir. Oysa dijital içerikler, sadece görsel-işitsel destek sunan araçlar değil; öğrenme sürecini anlamlı, etkileşimli ve kültürel olarak zenginleştiren pedagojik ürünlerdir. Bu doğrultuda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumların ve öğretmenlerin dijital pedagojik özyeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Dijital içerik tasarımı, teknik bir süreçten çok pedagojik bir karardır. Bu nedenle, dijital içeriklerin tasarımında öğrenme hedefleri, öğrenci profili, seviye düzeyi ve kültürel bağlam birlikte ele alınmalıdır. Davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyal öğrenme ilkelerinin bütünleştirildiği çok katmanlı içerikler, Türkçenin öğretiminde hem akademik başarıyı hem de motivasyonu artıracaktır. Ayrıca, CEFR standartlarına uygun seviye ve beceri temelli içeriklerin geliştirilmesi; açık erişimli dijital materyal havuzlarının oluşturulması; öğretmenlerin dijital içerik üretme becerilerini artıracak hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

Sonuç olarak dijital içerikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yalnızca destekleyici bir unsur değil, öğrenmenin doğasını yeniden tanımlayan temel bir bileşendir. Kuramsal temele dayanan, pedagojik olarak anlamlı ve kültürel olarak duyarlı dijital materyaller, Türkçenin dünya dilleri arasındaki görünürlüğüne artıracak; aynı zamanda öğrenme sürecini daha erişilebilir, etkileşimli ve sürdürülebilir hâle getirecektir. Bu yaklaşım, çağdaş dil öğretiminin yalnızca teknolojiyi kullanmakla kalmayıp, teknolojiyi anlamlı öğrenme deneyimlerine dönüştürme misyonunu da yerine getirecektir.

Kaynakça

- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1, pp. 141-154). Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1974). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- European Commission. (2022). *The digital competence framework for educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Kuzu, T. S., & Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Sağlık, Z. Y., & Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. http://www.idtl.org/Journal/Jan_05/article01.html
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Simon & Schuster.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Karikatürlerin çocukların Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerinin gelişimindeki yeri: öğretmen-öğrenci görüşleri*

Fatma Özsoy†

Hatice Fırat‡

GİRİŞ

21. yüzyıldaki gelişmeler sonucunda çoklu okuryazarlık kavramı önem kazanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte okuryazarlığın yalnızca metinle sınırlı olmadığı, görsel unsurları da kapsayan yeni okuryazarlık türlerinin önem kazandığı görülmektedir. Görsel okuryazarlığın bir türü olan karikatür okuryazarlığı; çizgi dilinin sağladığı görsel destekle öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli hâle getirmektedir. Bu bağlamda karikatürler; çocukların mizah anlayışını geliştirirken dilin doğru kullanılmasının önemini kavramalarına da yardımcı olmaktadır. Görsel iletişime dayalı bu materyaller, öğrencilerin yazılı metinlerle birlikte görselleri çözümleyebilme becerilerini geliştirmekte, çocukların Türkçeyi kurallarına uygun, etkili ve kalıcı şekilde öğrenmelerine, dil bilinci kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Türkçe öğretiminin temel amacı; öğrencilere dilini doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmaktır. Hızla gelişen teknolojiyle birlikte günümüz dünyası çocukları çeşitli uyaranlara maruz kalmakta, bu çeşitlilik içinde mizah duygularını besleyen ve onları eğlendiren etkinliklere ilgi duymaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde öğrencinin dikkatini çeken

* Bu çalışma “Türkçe Derslerinde Karikatür Kullanımı: İçerik İncelemesi ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

† Muğla Menteşe Kötekli Salih Zeki Gür Ortaokulu, ruyafatmaozsoy@hotmail.com, 0009-0006-8870-0272

‡ Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, haticefirat@mu.edu.tr ORCID: 0000-0001-8300-5189

ve öğrenmeyi destekleyen çeşitli görsel araçlardan yararlanılması gerekmektedir. Karikatürler de ders işleme sürecinde yararlanılabilecek en etkili görsel materyaller arasında yer almaktadır (Akkaya, 2011; Göçer ve Akgül, 2018; Yaylı ve Alkan, 2018). Bu bağlamda karikatürler, eğlence aracı olmanın ötesinde öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katkıda bulunan bir eğitim materyali hâline gelmektedir. Öğretimi destekleyen önemli araçlarından biri olarak karikatür, öğrencilerin öğrenme isteğini artırmak ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak açısından etkili olabilmektedir. Mizah unsuru taşıyan karikatür, öğrencileri olumsuz duygu ve kaygılardan uzaklaştırarak yaşama olumlu bakma becerisi kazandırabilmekte; bu durum öğrenme sürecini de olumlu etkilemektedir. Özellikle dersler arasına planlı olarak serpiştirilen karikatürler, başaramama kaygısı taşıyan öğrencilerde oluşabilecek olumsuz duyguları azaltabilmektedir (Topçuoğlu, 2007). Karikatürler, aktif öğrenme teknikleriyle birlikte kullanıldığında ve dilin zengin imkânları mizah yoluyla öğrencilere tanıtıldığında; okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin etkin bir şekilde kazandırılmasına da katkı sağlayabilmektedir.

Öğrencilerin; karikatürde anlam kurmaya çalışırken okuma, karikatürden kurdukları anlamı anlatırken konuşma, arkadaşlarının karikatürlerle ilgili paylaşımlarını dinlerken dinleme/izleme becerileri gelişir (Akkaya, 2011). Öğrenciler, karikatürü anlamlandırırken düşünme becerilerini harekete geçirirler. Aktif bir düşünme süreci içine girerek anlama çabası gösterir, yorumlar, sorgular ve akıl yürütürler. Konunun anlaşılmasına hizmet edecek karikatürün doğru zamanda kullanılması, konunun anlaşılmasını kolaylaştırır ve öğrenmenin kalıcılığını artırır.

Türkçe eğitimi ortamlarında görsel uyaran olarak karikatürün kullanılması, dersin akışına devingenlik katarken ezberciliği ortadan kaldırarak kalıcı öğrenme sağlayabilir. Karikatürlerle hem gülen hem düşünen öğrenciler, Türkçe öğretimi sürecinde etkin bir şekilde katılım gösterebilir. Ayrıca karikatürler, toplumsal hoşgörü, barış ve demokrasi gibi kavramların öğrencilerin yaşantısına aktarılmasında etkili görsel araçlar olarak işlev görür. Derslerin demokratik bir işleyişle yapılandırılması, öğrencilerin duygu ve düşünce gelişimlerine uygun bir öğrenme ortamı hazırlar (Dinç ve Üztemur, 2016). Görselliğin ön plana çıktığı çağımızda, teknolojik araçlar derslerde karikatür kullanımını kolaylaştırarak öğrenme ortamlarını zenginleştirmiştir. Bu ilgi çekici

görseller sayesinde derslerde çeşitlilik sağlanmış ve karikatür, işleviyle eğitimin en etkili yardımcılarında biri hâline gelmiştir.

Bu bağlamda araştırmada; çocukların Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerinin gelişiminde karikatürlerin yerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; dili kurallarına uygun kullanma, Türkçe kelimeleri tercih etme vb. ölçütler doğrultusunda inceleme yapılmıştır.

Nitel bir araştırma olan çalışmada, karikatürlerin çocukların Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerinin gelişimindeki yerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular, araştırmacılar tarafından hazırlanmış; kapsam geçerliğini sağlamak için eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyenin, anlaşılabilirlik ve dil-anlatım özellikleri açısından ise Türkçe eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşleri doğrultusunda son hâline getirilmiştir. Form; demografik bilgilerin yanı sıra Türkçe derslerinde kullanılan karikatürlerin içerik özellikleri ve karikatürlerin öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerine katkısına ilişkin soruları içermektedir. Form öğretmenler için 10, öğrenciler için 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuş; Muğla merkezde görev yapmakta olan, derslerinde materyal olarak karikatür kullanan Türkçe öğretmenleri ve Türkçe derslerinde öğretmenleri materyal olarak karikatür kullanan ortaokul öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın öğrenci katılımcıları; 11-14 yaş aralığında, 5., 6. ve 8. sınıfta öğrenim gören 3 erkek, 12 kız toplam 15 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenler ise 27-44 yaş aralığında olup 3'ü erkek, 12'si kadındır. Mesleki kıdemleri 6-25 yıl arasında değişmektedir. Görüşmeler, 2024-2025 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar kartopu örnekleme yöntemiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2021) belirlenmiş ve ilk katılımcı aracılığıyla diğerlerine ulaşılmıştır. Öğrencilerle tüm görüşmeler yüz yüze; öğretmenlerle ise 4'ü yüz yüze, 5'i çevrim içi görüntülü (Zoom), 6'sı ise ses kaydıyla yapılmıştır. Veriler tekrar etmeye, yeni kodlar oluşmamaya başladığında (doyguluk; Creswell, 2021) görüşmelere son verilmiştir. Öğretmen görüşmeleri yaklaşık 30, öğrenci görüşmeleri 20 dakika sürmüş; tüm görüşmeler kaydedilmiş ve sonrasında yazıya aktarılmıştır. Katılımcı öğretmenler, "Öğr.1-Öğr.15"; öğrenciler "Ö1-Ö15" şeklinde kodlanmış; veri analizi ve bulguların sunumunda bu kodlar kullanılmıştır. Araştırma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (02/05/2024; No: 240042) ve Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (Başvuru No: MEB.TT.2024.000977; 03/10/2024) gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler öncesinde öğretmen, öğrenci ve ebeveyn onam formları imzalatılarak tüm katılımcıların onamları sağlanmıştır.

Araştırma verileri, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Katılımcı görüşleri analiz edilerek kodlar ve kategoriler oluşturulmuş, bulgular iki tema ("Öğretmen Görüşleri" ve "Öğrenci Görüşleri") altında tablolarla sunulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından çeteleme yöntemiyle manuel olarak analiz edilmiş; geçerlik için alan yazın incelenmiş, görüşme formu iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve iki öğretmen ile iki öğrenci üzerinde ön uygulama yapılarak soruların uygunluğu doğrulanmıştır. Güvenirlik, Miles & Huberman'ın (2015) formülü kullanılarak .87 olarak hesaplanmış ve .80'in üzerinde olduğu için yeterli kabul edilmiştir. Bulgular nitel veri analizinde deneyimli bir araştırmacı tarafından incelenmiş; bulguların verileri temsil etme ve yorumların bulgulara dayanma durumu vb. noktalar tartışılarak araştırma bulguları olgunlaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Frekans-yüzde tabloları, yorumlar ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

1. Karikatürlerin Ortaokul Öğrencilerinin Dili Doğru ve Etkili Kullanma Becerilerini Geliştirmedeki Yerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, Türkçe derslerinde kullanılan karikatürlerin öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanma becerilerini geliştirmedeki yeri hakkında öğretmen görüşlerine yer verilmekte ve veriler tablolar aracılığıyla sunulmaktadır.

Tablo 1. *Türkçe Öğretmenlerinin Karikatür Okumayı/İncelemeyi Sevme Durumu ve Nedenleri*

Sevme durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Seviyorum	14	93	Görsel olması	Öğr.1, Öğr.2, Öğr.4, Öğr.5, Öğr.10, Öğr.12, Öğr.13, Öğr.14
			Kısa ve özlü anlatıma sahip olması	Öğr.5, Öğr.7, Öğr.10, Öğr.12, Öğr.13, Öğr.14
			Mizah özelliği taşıması	Öğr.2, Öğr.4, Öğr.6, Öğr.7, Öğr.9, Öğr.12
			Eğlenceli olması	Öğr.1, Öğr.2, Öğr.3
			Güldürürken düşündürmesi	Öğr.1, Öğr.8
			Düşündürücü olması	Öğr.2, Öğr.6
			Abartılı ifadeler taşıması	Öğr.8
			Çizgi ile mizahın bir arada olması	Öğr.8
			Dikkati toplaması	Öğr.10
			Eleştirel bakış açısı taşıması	Öğr.9
			Evrensel bir dili olması	Öğr.14
			Öğrencilerin dikkatini çekmesi	Öğr.15
Seviyorum ama çok okumam	1	7	Öğrencilerin dikkatini çekmesi (Sevme nedeni)	Öğr.11
			Farklı türler okumayı sevme (Çok okumama nedeni)	Öğr.11
Sevmiyorum	0	0	-	-

Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını (%93) karikatür okumayı sevdiğini ifade etmiştir. Sevme nedenlerinin başında (8 katılımcı) türün görsel olması gelmektedir. Katılımcıların 6'sı kısa ve özlü anlatıma sahip

olması, 6'sı mizah özelliği taşıması, 3'ü eğlenceli olması, 2'si güldürürken düşündürmesi, 2'si düşündürücü olması sebebiyle karikatür okumaktadır. Birer katılımcı da abartılı ifadeler taşıması, çizgi ile mizahın bir arada olması, dikkati toplaması, eleştirel bakış açısı taşıması, evrensel bir dili olması, öğrencilerin dikkatini çekmesi bakımından karikatür okumayı sevdiğini belirtmiştir. Bir öğretmen, karikatürleri öğrencilerin dikkatini çekmesi nedeniyle sevdiğini ancak roman, şiir gibi türleri okumayı daha çok sevdiği için çok okumadığını söylemiştir. Eğlendirme özelliğinde geçirilen iyi vakit; mizahta ise düşündürme özelliği vurgulandığı için tabloda bu özellikler ayrı ele alınmıştır. Aşağıda katılımcı görüşlerinden örneklerle yer verilmektedir:

Çok severim. Karikatürü seviyorum, nedenleri şu: Anlatılmak isteneni en kısa yoldan ve esprili bir dilde anlatması gerçekten dikkat çekici ben de öyle mizahi sevdiğim için karikatür dikkatimi çekiyor. (Öğr.7)

Karikatür okumayı severim. Çünkü karikatürler hem çizgi ile mizahı bir arada bulundurmakta, güldürürken de düşünmeye sevk etmektedir yani aynı zamanda karikatürlerin abartılı bir ifade yanı var biliyorsunuz onlar da benim dikkatimi çekmiştir. (Öğr.8)

Karikatür okumayı, incelemeyi severim çünkü mizah içeriyor, hani aslında izahı olmayan şeylerin mizah olur derler ya, o anlamda eleştirel gözle baktığım için o anlamda karikatür okumayı incelemeyi severim. (Öğr.9)

Karikatürleri seviyorum. Ama özel olarak kendim okuyucusu muyum dersiniz, hayır değilim. Üzgünüm yani. Karikatür okumak yerine biraz daha roman, şiir, hikâye... Biraz o türleri okumayı daha çok seviyorum. (Öğr.11).

Tablo 2. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Karikatür Okumayı/İncelemeyi Sevme Durumu ve Nedenleri

Sevme durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Seviyorlar	11	73	Dikkat çekici olması/dikkati diri tutması	Öğr.3, Öğr.4, Öğr.8, Öğr.9, Öğr.10, Öğr.12
			Düşünmeye/ yorumlamaya	Öğr.3, Öğr.7, Öğr.8, Öğr.10, Öğr.11
			Sevk etmesi	Öğr.11
			Görsel olması/ çizgiye dayanması	Öğr.6, Öğr.9, Öğr.10, Öğr.11
			Komik/eğlenceli olması	Öğr.1, Öğr.5, Öğr.8, Öğr.12
			Alışılan metin türlerinden farklı olması	Öğr.9
			Kısa ve öz olması	Öğr.3
			Yaratıcılığı artırması	Öğr.11
Bir kısmı seviyor	2	13	Düşündürmeye sevk etmesi	Öğr.14
			Komik olması	Öğt.14
			Alışılan metin türlerinden farklı olması	Öğr.15
			Eğlenceli olması	Öğr.15
Derste kullanılmasından hoşlanıyorlar fakat ders dışında çok ilgilenmiyorlar	1	7	-Hoşlanma sebebi- Eğlenceli olması	Öğr.2
Bazı karikatürleri seviyorlar	1	7	-Sevme sebebi- Dikkat çekici olması	Öğr.13

Türkçe öğretmenlerinin %73'ü öğrencilerinin karikatür okumayı/incelemei sevdiğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre bunun nedenlerinin başında (6 Katılımcı) dikkat çekici olması/dikkati diri tutması bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde her dört cevapta da ortak olan unsur, karikatürlerin dikkat çekici olarak nitelenmesidir. 5 öğretmen, öğrenciyi

düşünmeye/yorumlamaya sevk etmesi; 4 öğretmen, karikatürlerin görsel olması/çizgiye dayanması, komik/eğlenceli olması sebebiyle; birer öğretmen de karikatürün alışılan metin türlerinden farklı olması, kısa ve öz olması, yaratıcılığı artırması sebebiyle öğrencilerin türü okumayı sevdirdiğini düşünmektedir. İki katılımcı (%13) ise öğrencilerin bir kısmının karikatür sevdiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan birine göre; zeki, görsel hafızası gelişmiş olan öğrenciler düşündürmeye sevk etmesi ve komik olmasından dolayı karikatürleri sevmektedir. Diğer katılımcıya göre ise türe farkındalığı olan öğrenciler, karikatürün alışılan metin türlerinden farklı ve eğlenceli olması sebebiyle bu türü sevmektedir. Bir katılımcıya (%7) göre eğlenceli olması sebebiyle öğrenciler derste karikatür kullanılmasından hoşlanmaktadırlar fakat ders dışında çok ilgilenmemektedirler. Bir katılımcıya (%7) göre de öğrenciler bazı karikatürleri sevmektedirler, sevme nedenleri dikkat çekici olmasıdır.

... Bence onlar da seviyor. Özellikle bu çizimli yeni nesil kitaplar bunlar da dikkatlerini çekiyor... Çizimler dikkat çektiği için çizime karşı bir ilgi var ve bu ilgi bence karikatüre de yöneliyor yani görseller görsel hafızalarını besleyen şeylerin hepsi dikkatlerini çekiyor bence. (Öğr.7)

... Dijital okuryazarlık kısmına geldiğinizde karikatürü görsellikle bağdaştırdığım için onlara daha çok hitap ediyor ve çocuklar eğlenmeyi seviyorlar eğlenmeyi sevdikleri için de bu mizahi yönü ağır basan karikatürlere ayrı bir ilgi duyuyorlar görsellerle bir araya geldiğinde onları sıkıyor. (Öğr.8)

...Sürekli okuma metinlerine alıştıkları için sürekli aynı şeylerle karşılaştıkları için, farklı içerik olduğu için çok hoşlarına gittiğini düşünüyorum. (Öğr.9)

Tablo 3. *Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Materyal Olarak Karikatür Kullandıkları Konular*

Konular	Katılımcı	f	%
Dil bilgisi (Sıfatlar, fiiller, fiilimsiler, isimler, cümlelerin ögeleri)	Öğr.2, Öğr.4, Öğr.8, Öğr.9, Öğr.11, Öğr.13, Öğr.15	7	47
Atasözleri ve Deyimler	Öğr.3, Öğr.6, Öğr.7, Öğr.8, Öğr.9	5	33
Noktalama işaretleri	Öğr.1, Öğr.5, Öğr.12	3	20
Anlam bilgisi	Öğr.3, Öğr.5, Öğr.9	3	20
Yazım kuralları	Öğr.1, Öğr.5, Öğr.12	3	20
Parçada anlam (Ana fikir bulma, paragraf yorumlama)	Öğr.1, Öğr.14	2	13
Yaratıcı yazma	Öğr.2, Öğr.11	2	13
Çeşitli temalar (Doğa ve evren)	Öğr.6	1	7
Görsel okuma	Öğr.7	1	7
İhtiyaç duyulan tüm konularda	Öğr.10	1	7
Metin türleri	Öğr.2	1	7
Türkçenin önemi/doğru kullanımı/dil sevgisi	Öğr.6	1	7

Not. Katılımcılar birden fazla cevap vermiştir.

Türkçe derslerinde öğretmenlerin karikatürden yararlandığı konular arasında fiiller, fiilimsiler, isimler ve cümlelerin ögeleri gibi dil bilgisi konuları (%47) ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin %20'si noktalama işaretleri, anlam bilgisi, yazım kuralları; %13'ü parçada anlam (ana fikir, paragraf yorumlama), yaratıcı yazma; %7'si çeşitli temalar (doğa ve evren), görsel okuma, metin türleri, Türkçenin önemi/doğru kullanımı/dil sevgisi konularında karikatürlerden yararlanmaktadır. Bir katılımcı (%7) ihtiyaç duyduğu tüm konularda kullandığını belirtmiştir.

Noktalama işaretlerinde de çok fazla kullanıyorum. Noktalama işaretleri yazım kurallarında çok fazla kullanıyorum. (Öğr.1)

...atasözlerinin deyimlerin öğretiminde çok rahatlık sağladığını düşünüyorum. ... Dil bilgisinde de kullanıyorum. (Öğr.8)

Birçok konuda kullanıyorum; deyimler ve atasözleri konusunda kullanıyorum, sözcükte anlam konusunda kullanıyorum, fiilimsilerde, sıfatlarda, dil bilgisi konularında genelde aslında baktığım zaman birçok konuda kullanıyorum. (Öğr.9)

Tablo 4. *Türkçe Derslerinde Öğretmenlerin Karikatürden Yararlanılabileceğini Düşündükleri Konular*

Konular	Katılımcı	f	%
Dil bilgisi (fiiller, zarf, zamir, sıfat, cümlelerin öğeleri, fiilde çatı...)	Öğr.1, Öğr.2, Öğr.3, Öğr.4, Öğr.5, Öğr.7, Öğr.9, Öğr.10, Öğr.11, Öğr.12, Öğr.13, Öğr.15	13	87
Atasözleri, deyimler ve özdeyişler	Öğr.1, Öğr.2, Öğr.4, Öğr.6, Öğr.7, Öğr.8, Öğr.14	7	46
Anlam bilgisi	Öğr.9, Öğr.10, Öğr.11, Öğr.13, Öğr.14	5	33
İhtiyaç duyulan tüm konularda	Öğr.4, Öğr.8, Öğr.9, Öğr.11, Öğr.15	5	33
Parçada anlam (ana fikir, yardımcı fikirler, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları)	Öğr.1, Öğr.10, Öğr.11, Öğr.14	4	27
Noktalama işaretleri	Öğr.1, Öğr.5, Öğr.12	3	20
Yazım kuralları	Öğr.1, Öğr.4, Öğr.5	3	20
Çeşitli temalar (Oyun dünyası, Milli kültür, erdemler)	Öğr.6, Öğr.8	2	13
Görsel okuma	Öğr.7, Öğr.8	2	13
Konuşma becerileri	Öğr.7, Öğr.9	2	13
Metin türleri (biyografik eserler, şiir, öykü)	Öğr.4, Öğr.11	2	13
Yaratıcı yazma	Öğr.2, Öğr.7	2	13
Sözcükte yapı (Kök ve ek)	Öğr.3	1	7
Söz varlığı	Öğr.6	1	7
Anlatım bozukluğu	Öğr.13	1	7

Not. Katılımcılar birden fazla cevap vermiştir.

Türkçe öğretmenlerine göre karikatürden yararlanılabilecek konuların başında fiiller, zarf, zamir, sıfat, cümlelerin öğeleri, fiilde çatı gibi dil bilgisi konuları (%87) ilk sırada gelmektedir. Öğretmenlerin %46'sı atasözü, deyimler ve özdeyişler konusunda karikatürden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %33'ü anlam bilgisi, %27'si parçada anlam, %20'si noktalama işaretleri, yazım kuralları; %13'ü çeşitli temalar, görsel okuma, konuşma becerileri, metin türleri, yaratıcı yazma; %7'si sözcükte yapı, söz varlığı, anlatım bozukluğu konularında karikatürlerden yararlanılabileceğini ifade etmişlerdir. %33'ü ihtiyaç duyulan tüm konularda karikatürden yararlanılabileceğini belirtmiştir.

Yazım yanlışları konusunda, dil bilgisi konularının öğretiminde, atasözleri ve deyimlerin öğretiminde, sonra biyografik eserlerde olabilir aslında her alanda olabilir, karikatür kapsayabilir. (Öğr.4)

Dil bilgisi konularının tamamı için oluşturulabilir karikatür ama daha önce bahsettiğim gibi yazım kuralları, noktalama işaretlerinin öğretiminde karikatür kullanılabilir. (Öğr.5)

Atasözleri ve deyimlerin kullanılması noktasında kullanılabilir. Eleştirel düşünmeye yönelik olan tüm konularda aslında kullanabiliriz, örneğin bir temel tema olan erdemler temasında neden kullanmayalım, çocuk bir işte sevgi nedir bunu öğrenirken bir karikatür yardımcı olabilir, bunun dışında görsel yorumlamada, doğrusu Türkçe dersindeki o görsel beceriyi kazanma kısmında verebiliriz diye düşünüyorum (Öğr.8).

Her konuda yararlanılabileceğini düşünüyorum. Biz öğrencilerle sözcükte anlam konusunda bile karikatür kullanıyoruz, hatta biz karikatür sözlüğü de oluşturduk. Sözcükte anlam o yüzden anlama konularında, dil bilgisi konularında, konuşma becerilerini geliştirmek için konuşmaya yönelik konularda her türlü konuda kullanabileceği düşünüyorum. (Öğr.9)

Tablo 5. *Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Karikatürlerin Sayı Bakımından Yeterliliği*

Yeterlilik durumu	Katılımcı	f	%
Yetersiz/Çok az	Öğr.1, Öğr.2, Öğr.3, Öğr.4, Öğr.5, Öğr.6, Öğr.8, Öğr.9, Öğr.10, Öğr.11, Öğr.12, Öğr.13, Öğr.14, Öğr.15	14	93
Yeterli (Sayı olarak az ama yeterli)	Öğr.7	1	7

Tabloya göre katılımcıların tamamına yakını (%93) Türkçe ders kitaplarında yer alan karikatür sayısını yetersiz/çok az bulmaktadır. Bir öğretmen (%7) sayısının az olduğunu ancak yeterli geldiğini düşünmektedir.

Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yanlış hatırlamıyorsam belki bir ya da iki karikatür görmüşümdür kitapların içinde. (Öğr.5)

Her kademedeki yani beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda yeteri kadar karikatürün olduğunu, sayısının yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Öğr.6)

Ben kitapların karikatürler bakımından açıkçası yetersiz olduğunu düşünüyorum, çok fazla karikatür ile karşılaşmıyoruz. ... sayı yeterli değil bence. (Öğr.9)

...yeterli değil. Türkçe ders kitaplarında yok denecek kadar az. (Öğr.11)

Yok, çok az, çok az. (Öğr.13)

Tablo 6. *Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Söz Varlığının Zenginleşmesinde Karikatürleri Etkili Bulma Durumu ve Nedenleri*

Etkili bulma durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili buluyorum	9	60	Görsel hafızayı destekleyici olması/hatırlamayı kolaylaştırması Kalıcı olması Dikkat çekici olması Mizahın olması Çocuğu araştırmaya yöneltmesi Soyut olan konuyu somutlaştırması	Öğr.3, Öğr.5, Öğr.7, Öğr.9, Öğr.14 Öğr.5, Öğr.9, Öğr.13 Öğr.12, Öğr.13 Öğr.10, Öğr.11 Öğr.14 Öğr.2
Çok etkili buluyorum	4	27	Akılda kalıcı olması Okuma isteğini artırması Karikatürlerde farklı bir anlatımın olması Karikatür yorumunda söz varlığına ihtiyaç duyulması Eğlenceli içeriklerin dikkat çekici olması	Öğr.4 Öğr.4 Öğr.6 Öğr.8 Öğr.15
Az etkili buluyorum	2	13	Karikatürün daha çok yaratıcılığı, çoklu düşünmeyi geliştirmesi Etkinin çocuktan çocuğa değişmesi Söz diziliminin az olması	Öğr.1 Öğr.1 Öğr.10

Dili doğru ve etkili kullanabilmenin en önemli şartlarından biri söz varlığının zenginliğidir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin söz varlıklarının zenginleşmesinde karikatürleri etkili bulma durumları araştırılmış; katılımcıların %60'ının etkili, %27'sinin çok etkili, %13'ünün de az etkili bulduğu tespit edilmiştir.

...Hani söz varlığını, kelime hazinelerini geliştiriyor mu? Mutlaka tabii ki de ama bir tık etkisi daha az olduğunu düşünüyorum. Daha çok yaratıcılık görsele de hitap ettiği için görsel zekâsı orada canlanıyor. Bunlar çok daha etkili olduğunu düşünüyorum. (Öğr.1)

Kesinlikle bence bu konuda çok katkı sağlıyor... Karikatürler sayesinde aynı şekilde söz varlıklarını da zenginleştiriyor çünkü okuma isteği artıran bir şey, tabii ki de söz varlığını zenginleştirir diye düşünüyorum. (Öğr.4)

Kesinlikle olabilir... Karikatürün sözlü olarak yorumlanmasını istediğim zaman ya da yazılı olarak çocukların yorumlamasını istediğimde öğrenci ister istemez kendinde var olan kelime haznesi başvuruyor ve kelimeleri kullanmaya başlıyor. Düşüncelerini ifade etmek için bu kelime dağarcığını geliştirmeye başlıyor bu da onların söz varlıklarını daha da zenginleştiriyor diye düşünüyorum (Öğr.8).

Etkili olduğunu düşünüyorum, çünkü daha kalıcı olduğunu düşünüyorum... Kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum...Görsel olarak o karikatür aklına gelebiliyor derste kullanılan alanda ya da o anı hayal edebiliyor ve konuyu hatırlamasını sağlıyor. O yüzden de söz varlıklarını geliştirdiğini düşünüyorum. (Öğr.9)

...Mecaz anlamı görünce gülümsetiyor, mizah var. Dolayısıyla o anlam dünyaları genişlemiş oluyor. E tabii ki de çok önemli. Söz varlığını geliştiriyor. (Öğr.11)

Tablo 7. *Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenmelerinde Karikatürleri Etkili Bulma Durumu ve Nedenleri*

Etkili bulma durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili buluyorum	14	93	Görsel olması	Öğr.1, Öğr.10, Öğr.14, Öğr.15
			Dikkat çekici olması	Öğr.3, Öğr.12, Öğr.13
			Kalıcı etki bırakması	Öğr.5, Öğr.13, Öğr.14
			Kısa ve öz cümleler içermesi	Öğr.1, Öğr.3
			Soyut bilgiyi somutlaştırması	Öğr.2, Öğr.8
			Öğrencilerin farkındalığını artırması	Öğr.4
			Eğlenceli olması	Öğr.6
			Konuyu pekiştirmesi	Öğr.10
			Mizah özelliği taşıması	Öğr.9
			Konuyu sezdirmesi	Öğr.11
Fikrim yok	1	7	Dil bilgisi öğretiminde kullanılmaması	Öğr.7

Dilin doğru kullanılması için kurallarının bilinmesine ihtiyaç vardır. Dil yapıları, kurallar bütünü olarak yoğun bilgi içerdiğinden öğrenilmesinde ciddi güçlükler yaşanmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%93) karikatürlerin öğrencilerinin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinde etkili ve yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bunun nedeni olarak en çok; karikatürlerin görsel olması (4 katılımcı), dikkat çekici olması (3 katılımcı) ve kalıcı bir etki bırakması (3 katılımcı) özellikleri vurgulanmıştır. Ayrıca ikişer katılımcı az ve öz cümleler içermesi, soyut bilgiyi somutlaştırması açısından da dil bilgisi öğretiminde karikatürleri etkili bulmaktadır. Birer katılımcı konuyu sezdirme, mizah özelliği taşıma, konuyu pekiştirme, eğlenceli olma, öğrencilerin farkındalığını artırma özelliği bakımından karikatürleri etkili bulduğunu söylemiştir. Bir öğretmen dil bilgisi öğretiminde karikatürleri hiç kullanmadığı için etkili olma durumu konusunda fikri olmadığını ifade etmiştir.

“...Soyut olan bilgiyi somut hale getiriyor. Özellikle dil bilgisinde. İşte daha fazla yer verdikçe etkisinin çoğalacağını düşünüyorum.” (Öğr.2)

“Ona dair hiçbir çalışma yapmadım açıkçası. Çünkü dil bilgisi öğretimi de daha çok işte dijital öykü ya da başka görsellere yer verilmiş oluyor. Animasyon bile kullanabilirsin ama hiç karikatürde Türkçe dersinde dil bilgisi öğretimi ben yapmadım en azından, bilmiyorum.” (Öğr.7)

“Dil bilgisi kurallarını öğrenmede etkili bence. Ben bunları dil bilgisi kurallarında da işliyorum. Mesela karikatürler mizah içerdiği için anlatım bozukluğu da yapıyor, çocuklar bunu da fark ediyorlar.” (Öğr.9)

“...Çünkü hem görsele hitap edecek hem de dil bilgisi birazcık da matematik işi bence o matematik zekâlarına da hitap edecektir. O yüzden daha kalıcı olacağını düşünüyorum.” (Öğr.14)

Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Bilgisi Kurallarına Uymalarında Karikatürleri Etkili Bulma Durumu ve Nedenleri

Etkili Olma Durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili	12	80	Dikkat çekici olması	Öğr.3, Öğr.4, Öğr.6, Öğr.12, Öğr.13
			Görsel olması	Öğr.5, Öğr.8, Öğr.10, Öğr.11, Öğr.15
			Komik/eğlendirici olması	Öğr.1, Öğr.10
			Öğrencinin konuya farkındalığını artırması	Öğr.4, Öğr.9
			Kısa ve öz olması	Öğr.3
			Soyut konuları somutlaştırması	Öğr.15
Kısmen etkili	2	13	Başka görsel araçlara da ihtiyaç duyulması	Öğr.2
			Görsel hafızası gelişmiş öğrencilere hitap etmesi	Öğr.14
Fikrim yok	1	7	Dil bilgisi öğretiminde kullanmaması	Öğr.7

Dilin işlevine uygun, doğru bir biçimde kullanılması ancak dil yapılarının bilinmesi ve onlara uyulmasıyla mümkün olabilir. Dil yapılarına uyulması da ancak öğrencilerin istek duymasıyla gerçekleşebilir. Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmı (%80) karikatürlerin, öğrencileri dil bilgisi kurallarına uyma konusunda olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Etkili bulma nedenleri arasında en çok karikatürlerin dikkat çekici olması ve görsel özellik taşımasına vurgu yapılmıştır. Karikatürlerin komik ve eğlenceli olması, öğrencilerin konuya farkındalığını artırması, kısa ve öz olması, soyut konuları somutlaştırması da diğer nedenler arasında sıralanmıştır. Öğretmenlerin %13'ü karikatürleri kısmen etkili bulurken bir öğretmen fikri olmadığını ifade etmiştir.

Karikatürlerin yani etkisi olabilir ama tek başına yeterli olmadığını düşünüyorum. Sadece karikatürün değil, işte başka görsel araçların da bu konuda bize destek olması gerekiyor. (Öğr.2)

Aslında bazı karikatürlerde biliyorsun yani kasıtlı olarak bazı kelimeler yanlış yazılıyor bunlar da öğrencilerin dikkatini çekiyor, bu konuda da sözcüklerin doğru yazımı doğru kullanılması açısından da öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrencilere faydalı olduğunu düşünüyorum. (Öğr.6)

...Mizahi tarzda da sunum yaptığınız zaman görselle içeriği hemen bütünleştirdiğinizde çocuklarda hem tatlı bir tebessüm oluşuyor hem de daha aktif hale getiriyor öğrenciyi. Burada bunu demişti hocam, hatırlıyor musun şeklinde eğlendiğini ve öğrendiğini daha çabuk hissediyor çocuk." (Öğr.10)

Şimdi her öğrenci her öğrencim için de diyemem. Bazıları orayı hani o görsel okumayı yapamıyorlar. (Öğr.14)

Tablo 9. *Türkçe Öğretmenlerine Göre Karikatürün Öğrencileri Türkçeyi Korumaya İsteklendirmede Etkili Olma Durumu ve Nedeni*

Etkili olma durumu f		%	Nedenler	Katılımcılar
Etkilidir	9	60	Dille ilgili bilgilerin kalıcılığını sağlaması.	Öğr.2, Öğr.6, Öğr.10
			Yapılan dil yanlışlarına yönelik farkındalık oluşturmaları.	Öğr.6, Öğr.12, Öğr.13
			Görsel olması nedeniyle dili doğru kullanma konusunda öğrenciyi bilinçlendirmesi.	Öğr.14, Öğr.15, Öğr.9
			Kısa ve öz mesaj içermesi	Öğr.10, Öğr.14
			Mizahi bir vurgu içermesi	Öğr.10, Öğr.11
			Öğrencinin dili korumaya yönelik dikkatini/ ilgisini çekmesi.	Öğr.6
Karikatürün konusuna göre değişir	3	20	Türkçeyi koruma üzerine hazırlanmış olan karikatürlerin öğrencilerin ilgisini çekmesi.	Öğr.3, Öğr.4, Öğr.7
Bazı öğrenciler üzerinde etkilidir	1	7	Karikatürü yorumlayabilen öğrencilerin ilgisini çekmesi.	Öğr.8
			Karikatürü yorumlayabilen öğrencilerin dile olan duyarlılığını artırması.	Öğr.8
Çok etkilidir	1	7	Yapılan dil yanlışlarına yönelik farkındalık oluşturmaları	Öğr.1
Tek başına etkili olamaz	1	7	Sadece konuyu desteklemede kullanılabilir olması.	Öğr.5

Karikatürlerin, öğrencileri Türkçeyi koruma isteğini artırmada etkili olma durumu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %60'ı etkili bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından karikatürlerin; yapılan dil yanlışlarına yönelik farkındalık oluşturmaları, bilgilerin kalıcılığını

sağlaması, görsel özelliğiyle bilinçlendirmesi, kısa ve öz mesaj içermesi, mizahi bir vurguda bulunması, dili korumaya yönelik dikkat/ilgi çekmesi bakımından Türkçeyi koruma isteğinde etkili olduğu dile getirilmiştir. Öğretmenlerin %20'si sadece Türkçeyi koruma konusunda hazırlanmış olan karikatürlerin öğrencide Türkçeyi koruma isteği uyandırabildiğini söylerken %7'si karikatürlerin dil yanlışlarına dikkat çekmesi/dili koruma konusunda farkındalık yaratmasıyla; %7'si ancak karikatürü anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin dikkatini çekmesi ve farkındalığının artmasıyla etkili olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen (%7) karikatürün Türkçeyi koruma isteği uyandırmada tek başına etkili olamayacağını, bu konuda sadece isteklerini destekleyebileceğini belirtmiştir.

... Karikatürle gerçekten çocuk dilini yanlış konuştuğunu fark etti. Çünkü normal metinlerde buna çok vurgu yapılmıyor. Daha ziyade karikatürde buna vurgu yapılıyor ve çocuk yeni nesil sorular da bunun çok çok çok farkına vardı. Eskiden çok bilincinde değildi açıkçası. (Öğr.1)

Bunun karikatürün anlattığı şeyle de ilgili olduğunu düşünüyorum. Hani karşılıklı böyle Türkçeyi koruma, dili korumayla ilgili bir karikatür olursa mesela ilgilerini çeker. (Öğr.3)

... Herhangi bir karikatürün Türkçeyi koruma isteğine etki etmesini beklemeyin tabii ki ama Türkçenin etkili kullanımı doğru kullanımıyla ilgili bir karikatür varsa kesinlikle etkili olur diye düşünüyorum. (Öğr.4)

Bence olumlu etkisi olacağını düşünüyorum, çünkü görmüş oldukları bu karikatürlerin onların farkındalığını artıracağını düşünmekteyim. ... onlar daha dikkat çekici daha akılda kalıcı öğrencilerin hatırlaması daha kolay bu şekilde öğrenciler de daha fazla bir etki edeceğini düşünmekteyim (Öğr.6.)

Tablo 10. *Türkçe Öğretmenlerine Göre Derslerde Karikatür Kullanımının Dersin Verimliliğini Etkileme Durumu*

Etkileme durumu	F	%	Nedenler	Katılımcılar
Olumlu etkiler/ Dersi verimli kılar	14	93	Farklı bir anlatımı olması sebebiyle dikkati, ilgiyi çekmesi.	Öğr.3, Öğr.4, Öğr.5, Öğr.7, Öğr.8, Öğr.9, Öğr.12, Öğr.13, Öğr.14
			Görsel bir materyal olması sebebiyle öğrenciyi aktif kılması/ derse katılımı artırması.	Öğr.1, Öğr.8, Öğr.9, Öğr.11, Öğr.15
			Hatırlamayı kolaylaştırması/kalıcılığı sağlaması.	Öğr.1, Öğr.2, Öğr.3, Öğr.4, Öğr.6
			Öğretim sürecini eğlenceli hale getirmesi.	Öğr.2, Öğr.5, Öğr.6, Öğr.7, Öğr.15
			Öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmelerini, yorum yapmalarını, tartışmalarını ve eleştirel düşünmelerini sağlaması.	Öğr.2, Öğr.11, Öğr.12, Öğr.15
			Düşündürücü olması bakımından öğretimi desteklemesi/pekiştirmesi.	Öğr.2, Öğr.3
			Mizahi, abartılı ve öğretici olması	Öğr.8
			İfade etme yeteneklerini geliştirerek özgüvenlerini artırması.	Öğr.9
Dozunda kullanılırsa verimli kılar	1	7	Karikatürün üst üste ve sık kullanılmasının etkisini azaltması	Öğr.10

Not. Katılımcılar birden fazla cevap vermiştir.

Verimli geçen dersler; önemli ölçüde kazanımlara ulaşılan dersler olduğundan öğrencinin dili doğru ve etkili kullanmasında gerekli olan bilgi ve istek sağlanabilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını

(%93) karikatürlerin dersi verimli kıldığını düşünmekte, nedenleri arasında; dikkati, ilgiyi canlı tutmasını (9 katılımcı) ilk sırada saymaktadır. Ayrıca katılımcıların 5'i görsel bir materyal olarak karikatürlerin öğrenciyi aktif kılması, kalıcılığı sağlaması, eğlenceli bir öğretim süreci yaşatması yönüyle verimli olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 4'ü yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını, yorum yapma, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlaması; 2'si düşündürücü olmasıyla öğretimi desteklemesi; 1'i mizahi, abartılı ve öğretici olması; 1'i ifade etme yeteneklerini geliştirerek özgüvenlerini artırması özelliğiyle dersin verimliliğini olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. 1 Öğretmen (%7) karikatür kullanımında dozun önemine vurgu yaparak ders sürecinde dozunda kullanılması halinde verimliliği olumlu etkileyeceğini belirtmiştir.

Görsel olarak kendilerine hitap eden konuları yaparak yaşayarak daha çok öğreniyorlar... Çocuk aktif olunca ders daha verimli geçecek... Çocukların uzun süreli belleklerine atma konusunda çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. (Öğr.1)

Yani öğretimin pekiştirir. Kalıcı hale getirir, eğlenceli, düşündürücü. Eee yaratıcı fikirlerin oluşmasına sebep olur. O sebeple kullanmakta fayda var. (Öğr.2)

Evet, verimli kılacaktır. Şöyle ki zaten öğrenci etkin bir halde cevaplayacak karikatür ilgisini çektiği için. Karikatürlerin mizahi olmaları, abartılı olmaları, öğretici olmaları dersin kazanımlarını öğretmede daha verimli hale getirecektir. Çocuklar da derse etkin bir şekilde katacaktır, ders verimli geçecektir. (Öğr.8)

Dersin verimliliği açısından etkilidir, kesinlikle. Ama dediğim gibi üst üste değil tadında kullanılması çok önemli hocam. Bu sefer hep aynı tarz olduğu için okumaya da gerek duymayabilir çocuk. ...(Öğr.10).

2. Karikatürlerin Ortaokul Öğrencilerinin Dili Doğru ve Etkili Kullanma Becerilerini Geliştirmedeki Yeri Hakkında Öğrenci Görüşleri

Bu başlık altında, Türkçe derslerinde kullanılan karikatürlerin öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanma becerilerini geliştirmedeki yeri konusunda öğrenci görüşleri yer almakta, veriler tablolarla sunulmaktadır.

Tablo 11. *Öğrencilerin Karikatür Okumayı/İncelemeyi Sevme Durumu ve Nedenleri*

Sevme durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Seviyorum	14	93	Komik/ eğlenceli olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15
			Bilgilendirici olması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö12
			İlgi çekici olması	Ö3, Ö13, Ö14
			Kalıcılığı sağlaması	Ö3, Ö5, Ö10
			Öğrenme isteğini artırması	Ö7, Ö13
			Mizah içermesi	Ö5
			Düşündürücü olması	Ö1
Çok incelemedim ama severim	1	7	Dikkat çekici olması	Ö6
			Komik olması	Ö6

Tablo 11.'e göre, öğrencilerin tamamına yakını (%93) karikatür okumayı sevmektedir. Sevme nedenlerinin başında komik/eğlenceli olması (12 katılımcı) gelmektedir. Katılımcıların 5'i karikatürlerin bilgilendirici olması, 3'ü ilgi çekici olması, kalıcılığı sağlaması, 2'si öğrenme isteğini artırması, 1'i mizah içermesi, düşündürücü olması sebebiyle karikatür okumaktadır. 1 öğrenci karikatürleri dikkat çekici olması ve komik olması nedeniyle sevdiğini ancak çok da okumadığını belirtmiştir. Mizah ile eğlendirme özelliği eğlendirmede geçirilen iyi vakit, mizahta ise düşündürme özelliği vurgulandığı için ayrı ele alınmıştır. Aşağıda öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

Eğlenceli olduğu için hem aklımda kalıyor bilgiler hem de yani boyutları falan değişik olduğu için ilgimi çekiyor. (Ö3)

Yani severim ama çok incelemedim. Ama severim, çünkü şey böyle dikkatimi çekiyor. Resimleri, yazıları falan bir de komik olmaları. (Ö ...)

Evet, seviyorum çünkü daha fazla öğrenme isteği geliyor bana. Hem eğlenceli hem öğretici hem de benim açımdan bütün öğrencilerin açısından eğlenceli olduğunu düşünüyorum. (Ö7)

Severim çünkü çok eğlenceli geliyor. (Ö15)

Tablo 12. Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Karikatürlerle Karşılaştığı Konular

Konular	Katılımcı	f	%
Atasözleri, deyimler ve özdeyişler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15	9	60
Dil bilgisi konuları (fiiller, fiilimsiler, cümlelerin ögeleri, isim)	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	7	47
Anlam Bilgisi (Sözcükte anlam, cümlede anlam, ikilemeler, eş anlamlı sözcükler, eş sesli sözcükler, çok anlamlılık, mecaz anlam)	Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13	6	40
Yazım kuralları	Ö6, Ö13, Ö14	3	20
Noktalama işaretleri	Ö6	1	7
Çeşitli temalarda (Dayanışma vb.)	Ö1	1	7
Parçada anlam (ana fikir)	Ö11	1	7

Not. Katılımcılar birden fazla cevap vermiştir.

Türkçe derslerinde öğrencilerin karikatürle karşılaştığı konular arasında deyimler ve atasözleri konusu (%60) ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin %47'si fiiller, fiilimsiler, cümlelerin ögeleri, isimler gibi örnek verdikleri dil bilgisi konularında karikatürlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %40'ı anlam bilgisi (sözcükte anlam, cümlede anlam, ikilemeler, eş anlamlı sözcükler, sesteş sözcükler, çok anlamlılık, mecaz anlam), %20'si yazım kuralları, %7'si çeşitli temalarda (dayanışma), noktalama işaretleri, parçada anlam (ana fikir) konularında karikatürlerle karşılaştıklarını belirtmiştir.

Fiillerde karşılaştım, güzel oluyor hani böyle sonra sözcükte anlamda karşılaştım. Cümlede anlamda da vardı. (Ö5)

... deyim atasözü sonra yazım ve noktalama işaretleri falan onlarla karşılaştım. (Ö6)

Deyimler ve atasözleri, bazen de ikilemeler olabilir. Onlarda daha fazla karşıma geliyor. Karikatürle ilgili ara sıra işte normal derslerde fiilimsiler olabilir, cümle ögeleri olabilir. (Ö7)

Fiilimsi, e işte Türkçe ders kitaplarında oluyor. Bazen onlarda ana fikrini falan buluyoruz. (Ö11)

Daha çok atasözleri. Başka ... yazım kurallarıyla ilgili. Bir de deyimler, mecazi anlam. (Ö13)

Tablo 13. Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Karikatürden Yararlanılabileceğini Düşündükleri Konular

Konular	Katılımcılar	f	%
Atasözleri, deyimler ve özdeyişler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	11	73
Sözcükte anlam (ikilemeler, mecaz anlam, çok anlamlılık)	Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	6	40
Dil bilgisi (fiilimsiler, cümlelerin öğeleri)	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11	6	40
Yazım kuralları (de, mi, ki'nin yazımı)	Ö4, Ö5, Ö13, Ö14	4	27
Noktalama işaretleri	Ö6, Ö9, Ö14	3	20
Sözcükte yapı (ekler, kökler)	Ö9	1	7
Parçada anlam (Betimleme)	Ö15	1	7
Cümlede anlam (amaç-sonuç, neden-sonuç)	Ö2	1	7
Cevapsız	Ö1	1	7

Not. Katılımcılar birden fazla cevap vermiştir.

Türkçe dersi; yazım kuralları, noktalama işaretleri, sözcükte yapı, parçada anlam, cümlede anlam konularıyla bir bütündür ve her birinin dilin doğru ve etkili kullanılmasında ayrı bir önemi vardır. Öğrencilere göre Türkçe öğretiminde karikatürden yararlanılabilecek konuların başında deyimler, atasözleri ve özdeyişler konusu (%73) ilk sırada gelmektedir. Öğrencilerin %40'ı sözcükte anlam konusunda ve fiilimsiler, fiiller, cümlelerin öğeleri gibi dil bilgisi konularında karikatür kullanılabileceğini söylemiştir. %27'si yazım kuralları, %20'si noktalama işaretleri; %7'si sözcükte yapı, parçada anlam, cümlede anlam konularında karikatürden yararlanılabileceğini ifade ederken bir katılımcı konu belirtmemiştir.

... deyimlerde, atasözlerinde sonra o ekler var ya- mi, -ki, -de eklerinin ayrı birleşik yazımı falan onlarda olabilir. İsim fiillerde cümlelerin öğelerinde falan da olabilir bence. (Ö4)

Yine filimside, çok baktım ben deyimler oluyor atasözleri oluyor, mecaz anlamda oluyor. (Ö11)

Deyimler ve atasözü ya... Çünkü ben deyimler ve atasözlerinin anlamlarını bazen karıştırabiliyorum ve bundan dolayı deyimler atasözlerinin biraz daha etkili olması gerekiyor. Bir de çok anlamlılık da ... Kelimenin birden fazla anlamı olduğu için, yani onlarla da karikatürler kullanılabilir bence. (Ö12)

Yazım kurallarında, noktalama işaretlerinde. Terim anlam, mecaz anlam, gerçek anlamda, deyimler ve atasözleri konularında. Bunlar da. (Ö14)

Tablo 14. Öğrencilere Göre Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Karikatürlerin Sayı Bakımından Yeterliliği

Yeterlilik durumu	Katılımcı	f	%
Yeterli değil	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	13	87
Yeterli	Ö1, Ö15	2	13

Tabloya göre öğrencilerin %87'si Türkçe ders kitaplarında yer alan karikatürlerin sayı bakımından yetersiz olduğunu, %13'ü ise yeterli olduğunu düşünmektedir.

... Benim şahsen resimler bazen karikatürler oluyor ama yani daha çok normal resimler var." (Ö3)

Ya, bence çok yer verilmiyor ya. Çünkü çok da fazla kullanılmıyor ama yani kullanılsa daha iyi olur. Aklımıza daha kalıcı yer edinir." (Ö5)

Hayır, çünkü bunca yıldır Türkçe ders kitabını incelediğim zaman kitapların hep sonlarında birkaç defalık karikatürler olduğunu görüyorum ama bence karikatürlere daha fazla yer verilmeli. (Ö8)

Yeteri kadar karikatürlere yer verilmiyor. Yani metinle oluyorsa kitabın içinde yaklaşık 1-2 tane karikatür oluyor. Hani bunun sayısı beş altıya çıkması gerekiyor bence. ... (Ö12).

Düşünüyorum, yeteri kadar var Türkçe ders kitabında. (Ö15)

Tablo 15. *Karikatürlerin Öğrencilerin Sözlü Anlatımında Türkçe Kelimeleri Tercih Etmesinde Etkili Olma Durumu ve Nedenleri*

Etkili olma durumu	F	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili	10	67	Cevapsız	Ö2, Ö3, Ö13
			Ana dili kullanmaya teşvik etmesi	Ö10, Ö15
			Düşündürmesi	Ö1
			Etkilemesi	Ö14
			İngilizce ve Türkçe sözcüklerin ayırt edilmesini sağlaması	Ö8
			Komik olduğu için kalıcılığı sağlaması	Ö7
			Bilinç uyandırması	Ö7
			Türkçe sözcük kullanımını pekiştirmesi	Ö4
			Kelimelerin doğru telaffuz edilmesini sağlaması	Ö1
Kısmen	4	26	Cevapsız	Ö3, Ö5, Ö6, Ö12
Etkisiz	1	7	Türkçe kelimeler kişinin tercihinine bağlı	Ö11

Öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanabilmelerinde ana dillerine hâkim olmaları ve Türkçe sözcükleri kullanmaları büyük önem taşır. Öğrencilere, sözlü anlatımlarında Türkçe sözcükleri tercih etme konusunda karikatürlerin etkili olma durumu sorulduğunda katılımcıların %67'si etkili olduğunu ifade etmiştir. Etkili olduğunu düşünen 10 öğrenciden 3'ü herhangi bir neden belirtmezken 2 katılımcı derste karşılaştıkları karikatürlerin ana dili kullanmaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Birer katılımcı düşündürmesi, etkilemesi, İngilizce ve Türkçe sözcüklerin ayırt edilmesini sağlaması, komik olduğu için kalıcılığı sağlaması ve bilinç uyandırması, Türkçe sözcük kullanımını pekiştirmesi ve sözcüklerin doğru telaffuz edilmesini sağlaması yönüyle karikatürlerin etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin %26'sı karikatürleri kısmen etkili bulmaktadır ve herhangi bir neden belirtmemişlerdir. Bir katılımcı (%7) da karikatürlerin bu konuda

etkili olmadığını söylemiş, neden olarak da Türkçe kelimeler kullanmanın kişinin tercihinin bağlı olmasını sunmuştur.

... hem düşündürüyor hem de kelimeleri doğru telaffuz etmemizi sağlıyor bu şekilde. Yani, evet. (Ö1)

Evet. Çünkü karikatürlerin komikliği insana daha akılda kalıcılık sağlıyor. Evet ve insanda ister istemez bir bilinç uyandırıyor diye düşünüyorum. (Ö7)

Bence etkili olmaz, çünkü o kendi şeyine kalmış. (Ö11)

.... Evet, etkileniyoruz. (Ö14)

Tablo 16. Karikatürlerin Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Türkçe Kelimeleri Tercih Etmesinde Etkili Olma Durumu ve Nedenleri

Etkili bulma durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili	11	73	Bilinç uyandırması	Ö8, Ö9, Ö14
			Cevapsız	Ö2, Ö3
			Yabancı sözcük kullanımının kafa karıştırması/anlamayı zorlaştırması	Ö4, Ö10
			Yabancı dile özenmenin önüne geçmesi/Türkçeye değer vermeyi sağlaması	Ö6, Ö13
			Kalıcı etki bırakması	Ö8
			Karikatürlerin ilgi çekici olması	Ö12
			Karikatürlerin anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırması	Ö15
Kısmen	3	20	Cevapsız	Ö1, Ö7
			Karikatürde daha çok Türkçe kelimelerin kullanılması	Ö5
Karikatürün konusuna bağlı	1	7	Türkçe sözcükler konusunda hazırlanmış karikatürlerin etkili olabilmesi	Ö11

Dilini doğru kullanan bir öğrencinin dilinin tüm olanaklarından yararlanarak etkili bir ifade gücüne sahip olacağı söylenebilir. Yazılı anlatımda Türkçe sözcüklerin tercih edilmesi dilin doğru ve etkili

kullanılması açısından önemlidir. Öğrencilerin %73'ü yazılı anlatımlarında Türkçe kelimeleri tercih etmelerinde derslerde karşılaştıkları karikatürlerin etkili olduğunu ifade etmiştir. 3 öğrenci karikatürlerin Türkçe sözcükleri kullanma konusunda bilinç uyandırması, 2 öğrenci yabancı sözcük kullanımının kafa karıştırıcı olması, yabancı dile özentinin önüne geçmesi ve Türkçeye değer verilmesinin vurgulanması; 1 öğrenci karikatürlerin kalıcı etki bırakması, ilgi çekici olması, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırması bakımından bu konuda etkili olduğunu vurgulamıştır. 2 öğrenci etkili bulmasına karşın herhangi bir neden belirtmemiştir. Öğrencilerden üçü (%20) yazılı anlatımında Türkçe sözcükleri tercih etmesinde karikatürlerin kısmen etkili olduğunu söylemiş, 2'si bu konuda bir neden belirtmemiştir. Bir öğrenci karikatürlerde daha çok Türkçe kelimelerin kullanılmasının etkili olabileceğini söylemiştir. Bir öğrenci de bu etkinin karikatürün konusuna bağlı olduğunu vurgulamış, sadece Türkçe sözcükler kullanmak gerektiği konusunda hazırlanmış olan karikatürlerin etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Etkili olduğunu düşünüyorum genellikle, düşünüyorum ama bazı zamanlarda düşünemiyorum. İkilemde kalıyorum.” (Ö7)

Evet. Çünkü dediğim gibi karikatürlerin akılda kalıcılığı insanda ister istemez bilinç uyandırıyor ve ister istemez bu karikatürde evet bunu demişti, o zaman buna göre uygun davranayım diye düşünce oluşturuyorum. (Ö8)

Yani yine Türkçe konusu ise dikkat edebilirim. Ama öbür türlü ben çok dikkat etmem, etmezdim. (Ö11)

Bence etkili olur öğretmenim çünkü sonuçta Türkçe kelimelere değer veriliyor. (Ö13)

Yazı yazmak daha kolay anlatırken biraz heyecanlı olabiliyoruz ama yazarken konuşmadığımız için daha kolay oluyor. Karikatürlerle anlatmak daha kolay oluyor. Daha kolay, anlamak ve anlatmak. (Ö15)

Tablo 17. Öğrencilerin Karikatürleri “Söz Varlığının Zenginleşmesinde” Etkili Bulma Durumu ve Nedenleri

Etkili bulma durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili buluyorum	15	100	Bilgi vermesi	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15
			Komik olması dolayısıyla kalıcı olması	Ö2, Ö6, Ö10, Ö11
			Düşündürücü olması	Ö1
			Mecaz anlam içermesi	Ö3
			Öğrenme isteği uyandırması	Ö7
			Eğlenceli olması	Ö7
			Görsel olması	Ö14

Dilin tüm olanaklarından yararlanılması, doğru ve etkili bir anlatım yapılabilmesi için söz varlığının gelişmiş olmasına ihtiyaç vardır. Söz varlığını geliştirmede karikatürlerin etkili olma durumu sorulduğunda, katılımcıların tamamının karikatürleri etkili buldukları tespit edilmiştir. Etkili bulma nedenlerinin başında karikatürlerin bilgi vermesi (7 katılımcı), komik olması nedeniyle kalıcı olması (4 katılımcı) yer almaktadır. Birer katılımcı da düşündürücü olması, mecaz anlam içermesi, öğrenme isteği uyandırması, eğlenceli olması ve görsel olması özelliklerini vurgulamışlardır.

Kesinlikle, hem bizi düşündürür. Yani böyle atasözleri içeriyor. Bazen bazı hareketler ondan sonra biz böyle o atasözlerinin anlamlarını falan düşünüyoruz. Ne anlama geldiğini ne anlatılmak istediğini düşünüyoruz. (Ö1)

Evet, ... deyimi mesela daha komik bir şekilde açıklarsa daha çok düşünürler o deyimın anlamını düşünürler. Bu şekilde geliştirebilir. (Ö6)

Çünkü başta dediğim gibi karikatürler kalıcı olduğu için insanın beyninde yer ediniyor. Günlük hayatımızda da kullanmamıza teşvik oluyor böylece. (Ö10)

Etkili oluyor. Çünkü şakalar yaparken mecaz anlamı çok kullanıyorlar, deyimleri atasözleri bazıları zaten full atasözlerine ilgili oluyor. Onların etkisi oluyor. (Ö11)

Yani etkilidir... Orada mesela deyimlerle alakalı ya da ikilemeler ile alakalı farklı farklı bilgiler verebildiği için bence olabilir. (Ö12)

Evet öğretmenim, çünkü atasözleri daha çok fazla. Bugün gördüm ve daha fazla kelimeler öğrendim. (Ö13)

Tablo 18. Öğrencilerin Dil Bilgisi Kurallarını Öğrenmelerinde Karikatürleri Etkili Bulma Durumu ve Nedenleri

Etkili bulma durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili buluyorum	13	87	Komik/eğlenceli olması	Ö5, Ö6, Ö7, Ö11
			Bilgilendirici olması	Ö4, Ö10, Ö11, Ö13
			Kalıcı olması	Ö5, Ö8, Ö12
			Cevapsız	Ö2, Ö3
			Karikatürle özdeşim kurulması	Ö1
			Dikkat çekici/etkili olması	Ö14
			Mizah içermesi	Ö5
			İstek uyandırması	Ö7
			Bilinç uyandırması	Ö8
Çok etkili buluyorum	2	13	Türkçeyi sevdirmesi/zenginliğini ortaya koyması	Ö9
			Cevapsız	Ö15

Öğrencilerin %87'si dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinde karikatürlerin etkili olduğunu belirtmiş, %13'ü daha da olumlu bakarak çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Dil bilgisi kurallarını öğrenmelerinde karikatürleri etkili bulan öğrencilerden 4'ü karikatürlerin komik olması, bilgilendirici olması; 3'ü kalıcı olması, birer öğrenci de karikatürlerle özdeşim kurulması, karikatürlerin dikkat çekici ve etkili olması, mizah içermesi, istek uyandırması, bilinç uyandırması noktalarını etkili bulma nedenleri olarak ifade etmişlerdir. 2 öğrenci herhangi bir neden belirtmemiştir. 2 öğrenci dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde karikatürleri çok etkili bulduğunu söylemiş; 1'i karikatürlerin Türkçeyi sevdirmesi/zenginliğini ortaya koyması nedenini belirtmiş diğer öğrenci herhangi bir neden belirtmemiştir.

... mizah amacı olduğu için orada hani komik olduğu için onları böyle mesela bir şey gördüğümde onu daha iyi hatırlayabiliyorum. Mesela “de, ki”nin yazımlarında öyle etkili oluyor. (Ö5)

Akılda kalıcı oluyor ve akılda kalıcılığı dediğim gibi insanda bilinç uyandırıyor.” (Ö8)

Tabii ki evet. Bence çok etkili. İnsanlar dil bilgisini bazen çok iyi bilemiyorlar. Türkçeyi sevmeyebiliyorlar. Türkçe kelimeler dışında İngilizce kelimeler yani farklı dil kullanabilme olasılıkları oluyor. O yüzden dilimiz için karikatürler kullanmak çok önemli. (Ö9)

Yani olur, çünkü direk o konuya değiniyor ve çok güzel bir şekilde anlatıyor. Karikatürler komik olduğundan sarıyor. Yani, ondan bence etkili. (Ö11)

Çok etkisi olduğunu düşünüyorum. (Ö15)

Tablo 19. Öğrencilerin Dil Bilgisi Kurallarına Uymalarında Karikatürleri Etkili Bulma Durumu ve Nedenleri

Etkili bulma durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Etkili oluyor	12	80	Kalıcı olması	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12
			Karikatürün ifade şeklinin güzel/etkili olması	Ö11, Ö13
			Öğrendikleri konularda karikatürler yapıp kendilerini geliştirmeleri	Ö3, Ö9
			Düşündürücü olması	Ö6
			Konuyu doğrudan/özlü anlatması	Ö11
			Öğrenilen kuralları hayata geçirmeye yardım etmesi	Ö10
			Komik olması	Ö11
			Cevapsız	Ö15
Kısmen	2	13	Cevapsız	Ö2
			Karikatürde daha çok komik öğelere odaklanılması	Ö8
Fikrim yok	1	7	-	Ö14

Katılımcıların büyük bir kısmı (%80) dil bilgisi kurallarına uymalarında Türkçe derslerinde karşılaştıkları karikatürlerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Etkili bulma nedenlerinin başında karikatürlerin kalıcı olması (6 katılımcı) gelmektedir. 2 katılımcı karikatürlerin ifade şeklinin güzel/etkili olmasının, kendini ürettiği karikatürlerle geliştirmesinin; birer katılımcı da karikatürlerin düşündürücü olmasının, konuyu doğrudan/özlü anlatmasının, öğrenilenleri hayata geçirmeyi kolaylaştırmasının ve komik olmasının dil bilgisi kurallarını öğrenme ve uygulama konusunda kendilerini etkilediğini söylemiştir. Bir katılımcı neden belirtmemiştir. Bir katılımcı karikatürlerin öğrenilen dil bilgisi kurallarının uygulanmasında kısmen etkili bulduğunu söylemiş ancak nedenini açıklamamıştır. Bir katılımcı, karikatürlerde sadece komik öğelere odaklanmasından dolayı bu konuda karikatürlerin çok etkili olmadığını, başka bir katılımcı da bu konuda bir fikri olmadığını söylemiştir.

Hem karikatürler düşündürüyor zaten orada görürsün, düşünürsün. Sonra bir konuşurken konuşma sırasında bu bir karikatürde geçmişti dersin, sonra ondan çıkarak hatırlarsın daha uygun konuşmaya çalışırsın. (Ö6)

...Dil bilgisini biliyorum ve karikatürlerde kullanılanlara çok fazla dikkat edemiyorum. Çünkü komikli ya, karikatürlerin özelliğinin zaten asıl amacı komik olması olduğu için daha çok karikatürlere baktığımda komikliğe odaklanıyorum. Evet, o yüzden çok fazla etkili olduğunu düşünmüyorum. (Ö8)

Düşünüyorum. Çünkü yani öğreniyorsun. Burada yaparken oradaki kuralları burada da günlük hayatımda kullanmaya başlıyoruz yazarken. (Ö10)

Yani olur, çünkü direk o konuya değiniyor ve çok güzel bir şekilde anlatıyor. Karikatürler komik olduğundan sarıyor. Yani, ondan bence etkili. (Ö11)

Aslında tam olarak onun için bir fikrim yok. (Ö14)

Tablo 20. Öğrencilere Göre Karikatürün Kendilerini Türkçeyi Korumaya İsteklendirmede Etkili Olma Durumu ve Nedeni

Etkili olma durumu	f	%	Düşünceler	Katılımcılar
İsteklendirmede Etkili	10	67	Türkçeyi daha iyi/dikkatli kullanmak gerektiğini hatırlatıyor Cevapsız Karikatürler konuyu esprili, anlaşılır bir şekilde ifade ettiği için etkili/verimli oluyor Karikatürlerin çocuklara hitap edebilmesi Karikatürler dilin doğru kullanımı ile ilgili düşünceleri kalıcı kılıyor Karikatürler dilimizin zenginliği hakkında etkili bir uyarandır	Ö4, Ö5, Ö7 Ö6, Ö14, Ö15 Ö13 Ö1 Ö10 Ö9
Bazı karikatürler Etkili	3	20	Türkçeyi ve onun yozlaştırılmaması gerektiğini işleyen karikatürler etkili	Ö8, Ö11, Ö12
Az etkili	2	13	Cevapsız	Ö2, Ö3

Türkçeyi koruma isteğinin uyanması için öğrencide dil bilinci, doğru ve etkili kullanma konusunda bir farkındalığın olması gerekmektedir. Bu doğrultuda katılımcılara ilgili soru sorulmuştur. Öğrencilerin %67'si karikatürlerin kendilerini Türkçeyi koruma konusunda isteklendirdiğini, bu konuda etkili olduğunu vurgularken %20'si bazı karikatürlerin etkili olduğunu, %13'ü de az etkili olduğunu söylemiştir. Karikatürlerin Türkçeyi koruma isteğini etkilediğini ifade eden 3 öğrenci neden belirtmezken, 3 öğrenci karikatürlerin Türkçeyi daha iyi/dikkatli kullanmaları gerektiğini hatırlattığını ifade etmiştir. Etkili bulduğunu söyleyen birer öğrenci; karikatürlerin konuyu esprili, anlaşılır bir şekilde ifade ettiği için ve çocuklara hitap edebildiği için etkili olduğuna vurgu yapmıştır. Birer öğrenci karikatürlerin bu konuda kalıcılığı sağladığını, dilimizin zenginliği konusunda etkili bir uyarıcı olduğunu söylemiştir. Bazı karikatürlerin Türkçeyi koruma isteği uyandırmada etkili olduğunu söyleyen 3 öğrenci, Türkçeye ve dilin yozlaştırılmamasına dikkat çeken

karikatürlerin bunda etkili olduğunu vurgulamıştır. Türkçeyi koruma isteği uyandırmada karikatürleri az etkili bulan öğrenciler herhangi bir gerekçe belirtmemişlerdir.

Tablo 21. Öğrencilere Göre Türkçe Derslerinde Kullanılan Karikatürlerin Dersin Verimliliğini Etkileme Durumu

Etkileme durumu	f	%	Nedenler	Katılımcılar
Olumlu Etkiler	15	100	Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması/komik olması	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö1
			Abartılı, gerçek dışı anlatımıyla merak uyandırması/dikkat çekmesi	Ö2, Ö3, Ö6, Ö11, Ö12, Ö8
			Kalıcı olması	Ö5, Ö8, Ö9
			Görsel olması	Ö2, Ö5,
			Bilgilendirici olması	Ö9, Ö13
			Dinleme/derse katılma isteği uyandırması	Ö4, Ö7
			Düşündürücü olması	Ö6
			Öğrenmeyi kolaylaştırması	Ö15

Not. Katılımcılar nedenler için birden fazla cevap vermiştir.

Verimli geçen bir Türkçe dersinin, öğrencinin dilini doğru ve etkili kullanma yolunda gerekli becerileri kazanmasına katkısı olacağı düşünülmektedir. Türkçe dersinde kullanılan karikatürlerin dersin verimliliğine etkisine yönelik öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin tamamının karikatür kullanımının dersi verimli kıldığını düşündüğü görülmektedir. Dersi verimli kılma nedenlerine bakıldığında en başta karikatürlerin eğlenerek öğrenmeyi sağlaması/komik olması (7 öğrenci), abartılı, gerçek dışı anlatımıyla merak uyandırması/dikkat çekmesi (6 öğrenci), kalıcı olması (3 öğrenci) gelmektedir. 2 öğrenci karikatürlerin bilgilendirici olması, öğrencide dinleme/derse katılma isteği uyandırması yönüyle dersin verimliliğini artırdığını belirtmiştir. Birer öğrenci karikatürlerin düşündürücü olması, öğrenmeyi kolaylaştırması yönüyle dersin verimliliğini artırdığını vurgulamıştır.

Evet, ... daha eğlenerek öğretiyö ... (Ö1)

Bence verimli geçer, çünkü çocuk o karikatürleri okudukça bence isteyerek dinler dersi, daha verimli geçer onun için. (Ö4)

Ya bence verimliliği artırıyor. ... aklında daha kalıcı yer ediniyor. Yani bazılarında görsel şey daha fazla ya. (Ö5)

Aslında bizim sınıfta çok derslere katılmayan çocuklar bile karikatür yapıp derslere daha fazla alışıyorlar, derse katılma isteği geliyor onlara. Bu da Türkçe dersinin verimliliğini artırıyor öğrenciler adına da öğretmen adına. (Ö7)

Evet, verimli kılıyor çünkü bize hem ders veriyor hem komik konuşmaları ve konuşma balonlarıyla falan daha çok akılda kalmasına yardımcı oluyor. (Ö9)

Bence çok güzel etkiliyor ve artırıyor da. Çünkü komik olduğundan çoğu insan ister istemez bir okuyayım bakayım diyor zaten okuyunca öğrenmiş oluyor. (Ö11)

3. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu (%93) karikatür okumayı/incelemeği sevmektedir. Öğretmenler karikatürün görsellik, özlü anlatım ve mizah özelliklerini; öğrenciler ise daha çok eğlenceli olmasını öne çıkarmaktadır. Bu durum, Türkçe derslerinde karikatür kullanımının hem öğretmen hem de öğrenci açısından öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğini ve dersi daha keyifli hâle getirebileceğini göstermektedir. Karikatür okumayı seven öğretmen ve öğrenci oranlarının yüksek oluşu, Türkçe öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri arasında karikatür okuryazarlığının sevilen bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin karikatüre yönelik olumlu tutumlarının, bu materyalden yararlanarak dersi karikatürle destekleme eğilimlerini artırdığı söylenebilir. Düşündürme, eğlendirme, eleştirel bakış kazandırma ve evrensel dil gibi özellikleriyle karikatür, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili bir görsel materyal olarak değerlendirilmektedir. Eğlenceli ve dikkat çekici bir tür olan karikatür, öğrencilere anadilini doğru ve etkili kullanmaya yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırabilmektedir. Nitekim araştırmalar da karikatür destekli etkinliklerin öğrencilerin dikkat süresini uzattığını, derse yönelik ilgilerini artırdığını ve zorlayıcı bulunan konuların daha kalıcı biçimde öğrenilmesini sağladığını ortaya koymaktadır (Bayülgen, 2011; Durmaz,

2007; Kaplan, 2020; Sidekli ve diğerleri, 2014; Uslu, 2007; Üner, 2009). Ayrıca öğretmenin istekli ve coşkulu olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak zengin öğrenme ortamları oluşturulmasını ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunun artmasını sağlamaktadır (Seyis, 2011).

Öğrenciler karikatürleri özellikle komik, eğlenceli ve ilgi çekici buldukları için tercih etmektedir. Bu özellikler, karikatürün hem düşündürerek kalıcı öğrenmeyi desteklediğini hem de Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olabileceğini göstermektedir. Araştırmalar da karikatürün mizah yoluyla öğrenciye hayata olumlu bakma becerisi kazandıracağını, bu durumun öğrenme sürecini de destekleyebileceğini ortaya koymaktadır (Akkaya, 2011; Durmaz, 2007; Göçer ve Akgül, 2018; Kaplan, 2020; Soylu, 2020; Topçuoğlu, 2007; Uçgun, 2013). Öğrencilerin neredeyse tamamı karikatür okumayı sevdiğini belirtmekte, öğretmenlerin çoğu (%73) da öğrencilerin bu türe ilgi duyduğunu ve bunun temel nedeninin karikatürün dikkat çekiciliği olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin öne çıkardığı komik/eğlenceli olma özelliğinin aynı zamanda dikkat çekiciliği artırması, iki grubun görüşlerinin örtüştüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin karikatürleri en çok dil bilgisi konularında (%47) ve atasözleri-deyimlerin öğretiminde (%33) kullandığı; öğrencilerin de karikatürle en çok bu iki konuyu ilişkilendirdiği görülmüştür. Her iki grubun görüşü, Türkçe derslerinde karikatürlerden en çok yararlanılan alanların dil bilgisi ile atasözleri ve deyimler olduğunu göstermektedir. Az sözle çok şey anlatan bu kalıplaşmış ifadelerin öğretiminin karikatürlerle desteklenmesi, öğrencilerin günlük hayatta dili doğru ve etkili kullanmalarına katkı sağlayacak bir noktadır. Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde karikatürlerin kavram yanılıklarını giderme, başarıyı ve derse yönelik olumlu tutumu artırma açısından etkili olduğu (Akkaya, 2011; Melanlıoğlu ve diğerleri, 2012; Soylu, 2020) vurgulanmaktadır. Kaynaklar, karikatür etkinliklerinin öğrencilerin zorlandığı dil bilgisi konularını somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırdığını ve ders verimini artırdığını ortaya koymaktadır (Soylu, 2020; Melanlıoğlu ve diğerleri, 2012). Benzer şekilde, atasözleri ve deyimlerin öğretiminde karikatürlerin soyut anlamları görselleştirerek kalıcı öğrenmeyi desteklediği, mevcut öğretim uygulamalarına göre daha etkili bulunduğu belirtilmektedir (Varışoğlu ve diğerleri, 2014; Kıvrak, 2016). Deyim ve atasözlerinin kültürel aktarım açısından önemine dikkat çeken araştırmalar, mecaz anlamların kavranmasında görsel materyal kullanılmasının öğrencinin anlamlandırma

sürecini güçlendirdiğini de ortaya koymaktadır (Melanlıoğlu ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda karikatürlerin, hem dil bilgisi kurallarının öğretimini destekleyen hem de kalıplaşmış ifadeleri somutlaştırarak öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarına zenginlik katan etkili görsel araçlar olduğu; Türkçe derslerinde dili doğru ve etkili kullanma becerisinin gelişimine önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Öğrenciler, Türkçe derslerinde karikatürlerden en çok atasözleri ve deyimlerin öğretiminde (%73) yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu durum soyut anlamların somutlaştırılması ve anlatım becerisinin geliştirilmesi açısından öğrencilerin karikatürlere ihtiyaç duyması ile ilişkilendirilebilir. Mecazlı bir yapısı olan deyim ve atasözlerinin karikatür gibi görsellerle desteklendiğinde, öğrenmeyi kolaylaştırdığı; karikatürün kısa, öz ve etkili mesajlar içermesinin bunda etkili olduğu söylenebilir. Görselliğin ön plana çıktığı günümüzde karikatür okuryazarlığının öğrencilerin ilgisini çekmesi de bu durumu desteklemektedir.

Öğrencilerin karikatürlerden yararlanılabileceğini düşündüğü diğer konular anlam bilgisi (%40) ve dil bilgisidir (%40). Anlam bilgisinin iletişimin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde, karikatürle desteklenen bir ders sürecinin öğrencilerin dili etkili kullanmasına ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Dönmez (2013) karikatür kullanımının okuduğunu anlama becerisini desteklediğini; Akkaya (2011) da karikatür gibi zengin öğrenme araçlarının dört temel dil becerisinin kazandırılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin karikatürde anlam kurmaya çalışırken okuma, karikatürden kurdukları anlamı anlatırken konuşma, arkadaşlarının karikatürlerle ilgili paylaşımlarını dinlerken dinleme/izleme becerilerinin geliştiğini de vurgulamaktadır. Uslu (2007) da öğrencilerin bir karikatürü inceledikten sonra, onunla ilgili yorum yapmaya çalışmalarının ifade güçlerini geliştireceğini belirtmektedir. Tüm bu becerilerin temeli olan anlam bilgisinin karikatürlerle desteklenmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarında önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin karikatürden yararlandıkları konular ile yararlanılabileceğini düşündükleri konuların örtüşmesi (dil bilgisi ve atasözleri-deyimler), bu alanlarda karikatür kullanımını etkili bulduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin karikatürden yararlanılabileceğini düşündüğü konuların geniş bir yelpazeye yayılması üzerinden (noktalama, yazım kuralları, parçada anlam, yaratıcı yazma, temalar, görsel okuma,

metin türleri, Türkçenin önemi/dilin doğru kullanımı vb.) karikatürlerin Türkçe öğretiminde genel olarak etkili bir görsel materyal olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen ve öğrencilerin, Türkçe derslerinde karikatürden en çok yararlanılabilecek konular noktasında ortak bir görüşe sahip olması, görsel okuryazarlığın bahsi geçen konuların öğretiminde etkili olabileceğini ve bu noktada karikatüre ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. Akkaya (2011), dil bilgisi öğretimi ile ilgili konuların fazla ilgi çekici bulunmadığını ve dil bilgisi derslerine katılımın fazla olmadığını belirtmekte, bu nedenle öğrencilerin çoğunun dil bilgisi kurallarını bilmediğini ve bunları ana dili becerilerine yansıtmadığını ifade etmektedir. Dil bilgisi kurallarının karikatür gibi gülmecenin olduğu etkinliklerle desteklenmesinin, dil bilgisi öğretimi ilgi çekici bir hâle dönüştürebileceğini vurgulamaktadır. Kurallar bütününden oluşan ve birbirine bağlı olan dil bilgisi konularının öğrenilmesinde yaşanan güçlüğü giderilmesinde; karikatürlerin pekiştirici, kalıcı ve eğlenceli yönleri sayesinde etkili olabileceği belirtilmektedir (Akkaya, 2011; Efe, 2005; Kaplan, 2020). Sonuç olarak karikatürler, dili doğru kullanma yolunda gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında kolaylaştırıcı bir araç olarak görülmekte; öğretmenlerin karikatürleri etkili bulma nedenleri de bu değerlendirmeyi desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin en sık kullandığı ders araçları olan ders kitapları, tüm dil becerilerini kapsayan temel kaynaklardır. Araştırma bulgularına göre hem öğretmenler (%93) hem de öğrenciler (%87), bu kitaplarda karikatürlere yeterince yer verilmediğini düşünmektedir. Bu durum, karikatüre yönelik belirgin bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki çalışmalar da (Akkaya, 2011; Alkan ve Yaylı, 2022; Göçer ve Akgül, 2018) Türkçe ders kitaplarında karikatür kullanımının sınırlı kaldığını ve daha fazla yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın verileri alan kaynaklarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, özellikle Türkçenin işlevsel yönlerini destekleyen ders kitaplarında karikatürlere daha çok yer verilmesinin, başta dili doğru ve etkili kullanma becerisinin kazandırılması olmak üzere Türkçe dersinin amaçlarına hizmet edeceği söylenebilir.

Karikatür kullanımının öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%60 etkili, %27 çok etkili) karikatürleri etkili bulduğu

görülmektedir. Bu görüşte; karikatürlerin görsel hafızayı desteklemesi, hatırlamayı kolaylaştırması, dikkat çekici olması ve karikatür yorumunda geniş bir söz varlığına ihtiyaç duyulması etkili olmuştur. Öğrencilerin tamamı karikatürleri söz varlıklarını zenginleştirmede etkili bulmaktadır. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmalarla da örtüşmektedir. Ayar (2015), karikatürlerin sözcük öğrenimini kolaylaştırdığını; bazı araştırmalar ise karikatürlerin derse yönelik olumlu tutumu artırdığını, akademik başarıyı desteklediğini ve ders sürecini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır (Akkaya, 2011; Bayram, 2015; Et ve Dilber, 2022; Yaman, 2010). Türkçenin temel unsuru olan söz varlığına hâkim olmanın dilin olanaklarından en iyi şekilde faydalanmayı da beraberinde getirdiği söylenebilir.

Katılımcılar, karikatürleri dil bilgisi kurallarını öğrenmede de etkili bulmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%93), karikatürleri dikkat çekici ve görsel yapıları nedeniyle etkili bulurken; öğrencilerin büyük bir kısmı (%87) komik/eğlenceli olmaları, bilgilendirici özellik taşımaları ve kalıcılığı artırmaları nedeniyle faydalı olduğunu düşünmektedir. Dilin doğru ve etkili kullanılmasının dil bilgisi kurallarının bilinmesine bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, karikatürlerin özellikle eğlenceli olması ve kalıcılığı sağlaması bakımından öğrenme sürecini desteklediği söylenebilir. Efe (2005) de karikatürlerin düşünce içermesi ve görselliği sayesinde kalıcı etkiler bıraktığını, mizah yönüyle bu kalıcılığın pekiştiğini belirtmektedir. Araştırma bulgularının alan yazındaki bilgilerle uyumlu olduğu görülmektedir.

Her iki katılımcı grubun büyük çoğunluğu (%80) karikatürleri, öğrencilerin dil bilgisi kurallarına uymalarında etkili bulmaktadır. Öğretmenler görselliği ve ilgi çekiciliği, öğrenciler ise kalıcılığı nedeniyle karikatürleri yararlı görmektedir. Bu durum, karikatürün dil bilgisi öğretimini eğlenceli hâle getirerek kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiği ve öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin örtüşmesi, karikatür kullanımının dil bilgisi öğretiminde kolaylık sağladığını ortaya koymakta ve bu durum alan kaynaklarındaki açıklamalarla örtüşmektedir (Demirci, 2013; Kaplan, 2020).

Karikatürler, öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği ortamlar oluşturarak derste daha yaratıcı ve aktif rol almalarını destekler (Et ve Dilber, 2022). Dil bilgisine yönelik karikatürlerin, öğrencileri pasif olmaktan çıkarıp öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlayacağı

söylenebilir. Kaynaklar da karikatür gibi bireyi düşündüren ve düşünme sonucunda da onu üretmeye yönelten bir eğitim araç-gerecinin kullanımının hedeflenen kazanımlara ulaşmada kolaylık sağlayacağını ortaya koymaktadır (Altun, 2009). Ayrıca karikatür hem öğretmen hem de öğrenci için ilgi çekici ve motive edici bir sınıf atmosferi sağlayarak öğrenme sürecini kolaylaştıran etkili bir materyal olarak değerlendirilmektedir (Et ve Dilber, 2022; Yaman, 2010).

Karikatürlerin, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenme ve uygulama motivasyonunu artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Dil bilgisi kurallarını uygulayabilmek için öğrenilenlerin kalıcı olmasının önemli olduğu düşünülürse, karikatürlerin bu anlamda katılımcılar tarafından etkili bulunduğu görülmektedir. Geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak karikatürlerin dil bilgisi öğretimine dâhil edilmesi, öğrencilerin bilinçaltındaki yapıları fark etmelerini ve kullanmalarını kolaylaştırmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006; Yaman, 2010).

Araştırmada, öğrencilerin (%67) ve öğretmenlerin (%60) büyük bir kısmının, karikatürleri günlük yaşamda Türkçeyi koruma bilinci kazandırmada etkili bulduğu saptanmıştır. Ünalın (2014), dilin korunmasının milli birlik ve beraberlik için temel olduğunu vurgulamaktadır. Milli varlığın ve birliğin korunması yolunda dilin öneminin fark edilmesi ve dil bilincine sahip olunması önemlidir. Veriler, karikatürlerin bu bilinci uyandırmada etkili bir görsel araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dili korumaları, dolayısıyla doğru kullanabilmeleri ana dillerine hâkim olmalarıyla mümkündür. Bunun için Türkçe sözcükleri bilip kullanmaları büyük önem taşır. Karikatürler kalıcı, düşündürücü ve eğlenceli yapısı sayesinde öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanmalarını teşvik etmektedir (Örs, 2007; Uslu, 2007). Öğrencide farkındalık oluşturarak dilin doğru ve etkili kullanımına katkı sağlamakta ve Türkçeyi koruma isteğini artırmaktadır.

Öğrencilerin %67'si, Türkçe derslerinde kullanılan karikatürlerin düşündürmesi, ana dili kullanmaya teşvik etmesi ve bilinç uyandırması gibi özellikleri sayesinde sözlü anlatımlarında Türkçe kelimeleri kullanmayı tercih etmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, karikatürlerin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmede ve anlatma yeteneklerini etkin kullanmalarında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Göçer ve Akgül, 2018; Akkaya, 2011; Şeref ve Yılmaz, 2015; Uslu, 2007). Katılımcı öğrencilerin %73'ü, karikatürlerin yazılı anlatımlarında da bilinç

uyandırması nedeniyle etkili olduğunu düşünmektedir. Karikatürler, öğrencilerin yazılı anlatımda Türkçe kelimeleri tercih etmelerini sağlayarak, dili doğru ve etkili kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Karikatür kullanımının yazılı anlatımda sözlü anlatımdan daha etkili bulunması, yazma etkinliğinin karmaşık yapısına karşın derse karikatürle giriş yapılmasının kaygıyı azaltması ve ilgiyi artırmasıyla açıklanabilir (Bayülgen, 2011).

Öğretmenler, karikatürlerin Türkçeyi koruma bilinci oluşturduğunu belirtirken; öğrenciler de sözlü ve yazılı anlatımlarında Türkçe sözcükleri tercih etmeye ve dil bilgisi kurallarını öğrenmeye yönlendirdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla karikatürler; öğrencilere bilinç kazandırarak dili korumaları, dili doğru ve etkili kullanabilmeleri için dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri noktasında destek olan etkili araçlar olarak değerlendirilebilir. Dilin etkili kullanılmasını sağlamak için gerekli becerilerin Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması ve bu konuda bilinç oluşturmaları; öğrencilerin öğrenmeye istekli hâle getirilmesi, motive edilmesiyle mümkündür (Uçgun, 2013, s. 355).

Çalışmada, katılımcıların karikatür kullanımının Türkçe dersinin verimliliğine etkisi de incelenmiştir. Öğretmenlerin %93'ü, karikatürlerin dikkat çekici, öğrenciyi aktif kılan ve kalıcılığı sağlayan özellikleri sayesinde dersin verimliliğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Verimli bir ders, öğrencinin dikkatinin çekilmesi ve ilgisinin sürdürülmesiyle mümkün olmaktadır. Karikatürler, öğrencilerin düşünme, yorumlama ve anlama süreçlerini destekleyerek onları aktif şekilde derse katmakta ve dersin verimli geçmesini sağlamaktadır (Ersoy ve Türkan, 2010; Göçer ve Akgül, 2018; Özbay, 2006; Özkan, 2009; Soylu, 2020). Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencileri motive edecek yaratıcı uygulamalar geliştirmesi gerektiğini; mizaha dayalı öğretimin akademik başarıya katkı sağladığını vurgulamaktadır (Akkaya, 2011; Bayülgen, 2011; Dönmez, 2013; Kaplan, 2020; Özkan, 2024; Uçgun, 2013; Varışoğlu ve diğerleri, 2014). Karikatürler, öğrencilerin ilgisini çekerek düşündürmekte, eğlendirmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Ağrelim, 2016; Bayülgen, 2011; Coşkun, 2009; Özkan, 2009; Uçgun, 2013).

Öğrenciyi düşünsel yönden aktif kılan, eğlenme ihtiyacını da karşılayan karikatürlerin kalıcı bir etki yaratarak dersi verimli kıldığı düşünülmektedir. Öğrencilerin tamamının karikatürlerin eğlenerek öğrenmeyi sağlaması; abartılı, gerçek dışı anlatımıyla merak

uyandırması/dikkat çekmesi, kalıcı olması, görsel olması, bilgilendirici olması, dinleme/derse katılma isteği uyandırması, düşündürücü olması, öğrenmeyi kolaylaştırması gibi nedenlerle dersin verimli geçtiğini düşünmesi de bu sonucu desteklemektedir. Bu bulgular üzerinden öğrencilerin dili etkili ve doğru kullanma becerilerinin geliştirilmesini, ana dilinin olanaklarını tanıyarak ifade becerilerinin geliştirilmesini; milli birlik ve beraberliğin sağlanmasında, milli kimliğin korunmasında ana dil faktörünün öneminin anlaşılmasını; Türkçe sevgisi ile dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini hedefleyen Türkçe derslerinde (MEB, 2019) karikatür kullanımının, dersin verimli geçmesini sağlayarak söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, karikatürlerin öğretmen ve öğrenciler tarafından sevildiğini, ders kitaplarında daha fazla yer almasının istendiğini ve dersin verimli geçmesinde etkili bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, karikatürlerin Türkçe öğretiminde özellikle ana dilin korunması, sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe sözcüklerin tercih edilmesi, dil yapılarını öğrenme ve uygulama, söz varlığının zenginleşmesi ve dil bilincinin gelişmesinde önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, Türkçe derslerinde karikatürlerden yararlanılmasının, kalıcı öğrenmeyi ve öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanma becerilerinin gelişimini destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar üzerinden aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Türkçe öğretmenleri ve öğrenciler tarafından sevilen bir tür olan karikatür; özellikle eğlenceli ve dikkat çekici olmasıyla bilgi ve becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırması, dikkat süresini uzatması, kalıcılığı sağlaması nedeniyle ders içinde daha fazla kullanılabilir, bu şekilde öğrencilerin öğrenme ortamları zenginleştirilebilir.

2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanmış olan bütüncül yaklaşımda farklılaştırma boyutundaki zenginleştirme etkinliklerinde, üst düzey becerileri gelişmiş olan öğrenciler için yazısız karikatürlerden yararlanılarak öğrencilerin yorum güçleri ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılabilir.

3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bütüncül yaklaşımda yer verilen farklılaştırma boyutundaki destekleme etkinliklerinde dikkat süresi az ve derse ilgi duymayan öğrenciler için, öğretilmek istenen konuya dikkat çekici ve dikkat süresini artırmaya yönelik mizahi karikatürlerden faydalanılabilir.

4. Öğrenciler karikatürleri; komik/eğlenceli olması, ilgi çekici olması, kalıcılığı sağlaması vb. özellikleri bakımından sevmektedir. Türkçede karmaşık görünen konuların öğretiminde kolaylık sağlamak ve öğrencinin motivasyonunu artırmak için konu ile ilgili mizahi karikatürlere yer verilebilir.

5. Dil bilgisi konularının öğretiminde; öğrencilerin zorlandıkları Türkçe dil bilgisi konularına yönelik hazırlanacak etkinliklere karikatürler eklenerek dersin verimliliği artırılabilir.

6. Türkçe derslerinde soyut konuların anlaşılmasında ve anlatımının kolaylaştırılmasında (dil bilgisi, atasözleri ve deyimler, anlam bilgisi) karikatürlere yer verilerek öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri sağlanabilir.

7. Türkçe öğretmenlerine karikatür kullanımına yönelik hizmet içi faaliyet kursları düzenlenerek öğretmenlerin karikatür kullanımı ile ilgili detaylara ulaşmaları, arşiv edinmeleri, bilgi ve birikimlerini derslerde etkili bir şekilde kullanmaları sağlanabilir.

8. Okullardaki görsel sanatlar öğretmenleri ile iş birliği yapılarak Türkçe konularını ele alan karikatürlerden oluşan proje, sergi, yarışma vb. etkinlikler düzenlenerek tüm okulun istifade edebileceği kültür, sanat faaliyetleri yapılabilir.

9. Öğretmen ve öğrenciler tarafından sevilen bir tür olan karikatür okuryazarlığı ile sınıf ya da okul panoları oluşturularak öğrencilerin dikkati dili doğru, güzel ve etkili kullanmaya çekilebilir.

10. Yazılı anlatımda zorlanan öğrenciler için, bir başlangıç yapma olanağı ve kolaylığı tanıyan karikatürlerden faydalanılabilir.

11. Türkçeyi koruma, Türkçe sözcükleri tercih etme, dili yabancı sözcüklerin etkisinden koruma konusunda bilinç sağlanmasında, konunun önemine dikkat çekilmesine olanak veren karikatürlerden yararlanılabilir.

12. Öğrencilerin ilgi, yaş ve seviyelerine uygun karikatürlerin seçilmesi karikatürde verilmek istenenin anlaşılması yönünden önem taşımakta olup öğretmenlerin karikatür seçiminde dikkatli olması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ağrelim, T. H. (2016). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-50.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Alkan H. A. ve Yaylı D. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında karikatür okuryazarlığının değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(2), 107-128. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8647>
- Altun, A. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımı*. R. Turan (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Pegem Yayıncılık.
- Ayar, Z. (2015). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere karikatürlerle kelime öğretimi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı.
- Bayram, B. (2015). *5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 1(1), s.39-55.
- Coşkun, S. A. (2009). *Fen bilgisi öğretiminde karikatür kullanımının başarı, motivasyon ve tutumlar üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirci, H. (2019). *Çizginin çizgisi karikatürün serüveni* (3. Baskı). Desen yayınları.
- Demirel, Ö. Ve Şahin, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinç, E., ve Üztemur, S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988.
- Dönmez, A. F. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırmacı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarıları ve duyuşsal özelliklerine etkisi (Muğla ili Merkez ilçe örneği)*. (Tez No.202891) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Efe, H. (2005). Karikatürle eğitimde kırılma çizgisi, algılama noktası ve bellek. *Bilim ve Aklın Aydınlanlığında Eğitim Dergisi*, 60.
- Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 96-109.
- Et, E., ve Dilber, N.Ç. (2022). Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 10 (2), 291-308.
- Göçer, A., ve Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Kaplan, N. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Karikatürlerin Yeri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Ankara Üniversitesi.
- Kıvrak, D. (2016). Activity suggestion for improving the vocabulary: one caricature, one painting. *Journal of Inquiry Based Activities*, 6(2), 89-96.
- Melanlioğlu, D., Tayşi, E. K., ve Özdemir, B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun, A. Ersoy.). Pegem Akademi.
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlanlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-28.
- Özbay, Murat, (2006), *Özel öğretim yöntemleri I*, Öncü Kitap Yayınları.
- Özkan, P. A. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R., vd. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 151-163.

- Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Şeref İ. & Yılmaz İ. (2015). Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde karikatür kullanımına yönelik bir uygulama. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 835-860.
- Topçuoğlu, H. (2007). *Eğitimde mizahın önemi. Karikatür ve Eğitim*. Karikatürcüler Derneği İzmir Temsilciliği Yayınları.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019). MEB.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Teori ve Uygulama Dergisi*, 9 (4), 354-362.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 15-18.
- Ünalan, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üner, İ. (2009). *İlköğretim okullarında karikatürle öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine etkisi* (Tez No. 256691) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.
- Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1215-1242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Globalization, Englishization, and higher education: A comparative study of Hong Kong and Türkiye

*Hong Yu Connie Au**

Burcu Asiltürk

Berra Cangör

Introduction

Globalization has emerged as one of the most powerful forces reshaping higher education worldwide, profoundly influencing academic cultures, institutional strategies, and state policies. Universities are increasingly pressured to achieve global visibility, facilitate staff and student mobility, and maintain international competitiveness. This article compares two distinct cases—Hong Kong and Türkiye—to examine how globalization, regional integration, and higher education reform intersect. Although both contexts aim to enhance international standing and align with global norms, significant differences arise from historical legacies, linguistic policies, and geopolitical orientations.

Hong Kong's higher education system reflects the enduring legacy of British colonization, particularly through Englishization, which remains central to its academic culture. The city's inclusion in the Guangdong-Hong Kong-Macau Greater Bay Area (GBA) has positioned its universities at the forefront of regional cooperation, while simultaneously raising questions about academic freedom, institutional autonomy, and cultural identity. In contrast, Türkiye has pursued internationalization through active participation in the Bologna Process, aligning its higher education with the European Higher Education Area (EHEA). This strategy reflects both Türkiye's commitment to European standards and its broader aim of establishing itself as a regional hub for international students.

* Gaziantep University <https://orcid.org/0000-0003-4574-9763>

This paper focuses on three key dimensions of higher education reform using a comparative framework: (1) language policy and the role of Englishization; (2) mechanisms for regional integration and cooperation; and (3) the cultivation of global citizenship as both a policy and educational objective. The analysis shows that while Hong Kong and Türkiye share an emphasis on global competitiveness, their approaches produce complex and often contentious outcomes. In Hong Kong, tensions persist between local identity and global orientation, whereas in Türkiye, efforts to reconcile national priorities with European integration reveal the challenges of navigating international norms.

Overall, this study argues that national histories, political goals, and cultural specificities actively shape how globalization affects higher education, making the process neither linear nor uniform. Consequently, higher education reform becomes a space where local realities intersect with global pressures, generating outcomes that are simultaneously integrative and contested.

Globalization in Higher Education and Regional Integration

It is evident that international competition is growing, especially in the field of higher education. Institutions of higher learning are adapting to the globalization movement. Higher education is both homogenized and differentiated by globalization (Knight, 2013; Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2019). Through mechanisms like rankings, accrediting programs, and foreign student flows, it encourages standardization on the one hand. However, the effects of globalization are modulated by regional initiatives, cultural peculiarities, and national policies, resulting in hybrid reform models (Marginson, 2011).

One crucial aspect of this process is regionalization. Knight (2012) posits that regional frameworks frequently serve as a bridge between national education systems and global trends. For example, one regionalization framework that reflects political and economic ambitions is China's Greater Bay Area Initiative, which seeks to encourage mobility, harmonization, and cooperation.

Hong Kong's Higher Education under the Greater Bay Area Initiative

Globalization has profoundly transformed higher education worldwide, compelling universities to enhance competitiveness, attract international students, and produce research with global relevance (Altbach & Knight, 2007). Situated at the intersection of regional integration, historical colonial legacies, and international academic standards, Hong Kong's higher education system exemplifies this dynamic. Its strengths include internationalization, diverse faculty and student bodies, resource efficiency, high global rankings, and resilience amid political and social vulnerabilities—attributes that reflect both its colonial heritage and contemporary strategic adaptation (Fu, 2025). The city's universities benefit from robust financial infrastructure, strong governmental support, and long-standing academic networks facilitating global research engagement.

Hong Kong hosts eight publicly funded universities, most of which perform strongly in international rankings, a success stemming from historical advantages, strategic policymaking, and deliberate initiatives promoting global engagement (Mok & Jiang, 2018). These institutions emphasize English-medium instruction, cross-border academic collaborations, and the recruitment of high-caliber faculty, fostering academic excellence that attracts top students globally. International student enrollment continues to grow, with Hong Kong serving as a hub for East-West educational exchange. Beyond its well-resourced and internationally recognized higher education system (Fu, 2025), the Guangdong-Hong Kong-Macau Greater Bay Area (GBA) initiative has reshaped the city's academic landscape. The GBA, a regional integration program linking nine Guangdong cities with Hong Kong and Macau, aims to create a globally competitive hub for innovation, entrepreneurship, and economic development.

For Hong Kong universities, the GBA provides opportunities for international research collaborations, student mobility programs, and industry partnerships, particularly in technology, finance, healthcare, and artificial intelligence. Initiatives such as the establishment of Hong Kong University of Science and Technology (HKUST)'s new Guangzhou campus, cross-institutional joint degree programs, and collaborative research centers demonstrate efforts to leverage regional integration for academic and

commercial gain. However, integration into the GBA presents challenges. Critics emphasize potential tensions regarding academic freedom, institutional autonomy, and Hong Kong's global orientation, raising questions about the compatibility of local governance structures with broader regional goals (Oleksiyenko et al., 2024).

This complex landscape highlights the hybrid and often contentious nature of globalization in higher education, as universities strive to balance global competitiveness with evolving national policies, regional development agendas, and the protection of academic values. Hong Kong's experience demonstrates that while regional integration and internationalization provide significant advantages, they also require careful negotiation of political, social, and institutional constraints. As global and regional pressures continue to evolve, Hong Kong's universities must adapt strategically to maintain their international standing while safeguarding core principles of academic freedom and excellence.

Türkiye's Higher Education and the Bologna Process

Over the past two decades, Türkiye has undertaken significant reforms in higher education, largely driven by the Bologna Process, which enabled its integration into the European Higher Education Area (EHEA). Launched in 1999, the Bologna Process aims to harmonize higher education across Europe by ensuring quality assurance, promoting student mobility, and facilitating degree comparability (Yılmaz & Tütünsatar, 2017). Turkey formally joined the process in 2001 and initiated a series of structural, curricular, and regulatory reforms to modernize its higher education system and align it with European standards.

Before the Bologna reforms, Türkiye's higher education system was characterized by limited internationalization, uneven quality assurance, and diverse degree structures. Adoption of the Bologna framework introduced the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and the standardized three-cycle degree structure—bachelor's, master's, and doctoral programs—thereby enhancing transparency in academic performance and promoting student mobility. These reforms facilitated closer integration with European institutions, allowing Turkish universities to participate in joint research initiatives and programs such as Erasmus+.

As part of globalization efforts, English-medium instruction (EMI) has gained traction in Turkish higher education. Prestigious public and private

universities, such as Koç, Bilkent, and Sabancı, have introduced EMI programs to increase global competitiveness and attract international students (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005). However, EMI remains unevenly distributed, with many provincial universities offering limited opportunities, reflecting disparities in quality and accessibility (Kırkgöz, 2009). This selective Englishization underscores the tension between national linguistic priorities and global aspirations.

Quality assurance has been another central component of Türkiye's Bologna-aligned reforms. To meet European standards, the Council of Higher Education (YÖK) implemented performance monitoring, internal and external evaluation systems, and standardized accreditation processes. While these measures have enhanced institutional comparability and accountability, their implementation has often been uneven, highlighting the ongoing challenge of balancing university autonomy with centralized oversight.

The Bologna Process has also sought to cultivate a sense of global citizenship among Turkish students. Participation in cross-cultural mobility programs exposes students to international experiences, helping them build professional networks and cross-border understanding (Çetinsaya, 2014). Nevertheless, domestic political factors—such as debates over national identity and tensions between conservative and secular priorities—can sometimes hinder the full realization of Bologna's internationalization objectives (Oleksiyenko et al., 2024).

Globalization in higher education is further shaped by regional integration initiatives, as illustrated by the contrasting cases of the Bologna Process and the Guangdong-Hong Kong-Macau Greater Bay Area (GBA). While the Bologna Process represents a multinational, harmonization-driven European effort, the GBA reflects China's state-led developmental agenda. Compared with Turkey's Bologna alignment, which often exposes tensions between Europeanization and domestic political realities, Hong Kong's integration raises questions about academic autonomy and governance in a regional, state-directed framework.

Englishization and Language Policy in Higher Education

One of the main aspects of globalization in higher education is Englishization, which is the promotion of English as a medium of instruction (EMI) or as the predominant academic language. Both Hong

Kong and Türkiye have implemented Englishization initiatives, although in different historical, political, and sociocultural settings. This reflects differing perspectives on identity, globalization, and competition.

Englishization in Hong Kong

Higher education in Hong Kong has traditionally placed a strong emphasis on Englishization. The legacy of British colonialism has influenced Hong Kong's higher education system historically, making English the main language of instruction in most universities. According to Li (2022), English serves as a worldwide lingua franca, a tool for international visibility, and a means of luring in teachers and students from other countries. In other words, English is the main language of instruction at all universities, establishing the city as a major academic center on a global scale and promoting professor and student mobility.

Hong Kong's status as a regional and international academic center is strengthened by the fact that most programs at publicly financed universities, such as the University of Hong Kong (HKU) and Hong Kong University of Science and Technology (HKUST), are taught in English. Because English ability is frequently required for publication in international journals, English's dominance also promotes research visibility in worldwide academic networks. Nonetheless, Hong Kong's trilingual environment—English, Cantonese, and increasingly Putonghua—creates intricate language dynamics that call into question the preservation of regional identity and fair educational opportunities (Li, 2022).

Global competitiveness and Englishization in Hong Kong are related. Universities place a significant emphasis on participation in global rankings, collaboration with foreign universities, and publication in high-impact international journals—all of which need fluency in English. Nonetheless, local linguistic dynamics are impacted by this policy. The Greater Bay Area (GBA) program and integration with Mainland China have led to a greater emphasis on Putonghua (Mandarin), yet Cantonese continues to be the mother tongue. Both chances for multilingual proficiency and difficulties preserving regional linguistic and cultural identity result from this trilingual setting.

Englishization in Türkiye

Englishization has been pursued more selectively in Türkiye 's higher education system. Turkish was traditionally the main language of instruction, but pressures from globalization, involvement in the Bologna Process, and the need to draw in international students have led to a rise in English-medium instruction (EMI) programs, particularly at private and prestigious universities like Bilkent, Sabancı, and Koç (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005).

In Türkiye, Englishization has several benefits, including raising one's profile abroad, making it easier to join international research networks, and increasing the employability of recent graduates. It is still applied unevenly, though. Disparities in access and quality arise because many provincial and state colleges offer partial or symbolic Englishization, while top universities implement full EMI programs (Kırkgöz, 2009). Furthermore, there are worries about linguistic imperialism and the decline of Turkish as an academic language, which makes Englishization in Türkiye a topic of discussion in national identity discourses (Selvi, 2014).

Englishization is seen as crucial for internationalization, mobility, and global competitiveness by both Hong Kong and Türkiye. Research visibility, staff and student interaction, and incorporation into international academic networks are all made easier by EMI. English is selectively used in Türkiye, resulting in stratified access, but in Hong Kong it is institutionalized and deeply ingrained due to historical legacy. Whereas Türkiye strikes a compromise between English and nationalistic worries about the preservation of the Turkish language, Hong Kong's policy interacts with Cantonese and Mandarin, creating a multilingual atmosphere. Furthermore, although Türkiye's policy is in line with Europeanization and the Bologna Process, Hong Kong's Englishization is in line with regional integration into the GBA.

Thus, Englishization serves as a tool for globalization as well as a place where local realities and global goals are negotiated. In Hong Kong, it strengthens the city's standing as a center of knowledge worldwide, and in Türkiye, it serves as a tactic to balance national identity and language issues with international competitiveness.

Internationalization and Global Citizenship

Globalization has brought profound changes to higher education, compelling institutions to operate on an international scale, enhance their global competitiveness, and prepare graduates to navigate increasingly complex transnational contexts. Two key responses to these pressures are internationalization and the promotion of global citizenship. Internationalization involves the systematic integration of international and intercultural dimensions into university teaching, research, and service functions (Knight, 2013). Global citizenship, in turn, emphasizes students' ethical responsibility, intercultural competence, and awareness of global issues, equipping them to engage thoughtfully and responsibly in a globalized world.

Internationalization in Hong Kong

English has long been the dominant language of instruction in Hong Kong's higher education system, a legacy of its colonial past that has helped position the city as a major global academic hub. Universities such as the University of Hong Kong (HKU), the Hong Kong University of Science and Technology (HKUST), and the Chinese University of Hong Kong (CUHK) actively recruit international faculty, participate in global research networks, and attract a large international student body (Mok & Jiang, 2018). These strategies are reinforced by the city's commitment to maintaining strong positions in international rankings, ensuring global visibility and competitiveness.

In recent years, the cultivation of global citizenship has become a central priority of Hong Kong's higher education policy. Universities emphasize experiential learning, mobility programs, and the development of intercultural competencies to prepare students for engagement with global issues. Increasingly, however, global citizenship is being articulated within the framework of the Guangdong-Hong Kong-Macau Greater Bay Area (GBA), where it is linked to a parallel notion of regional citizenship (Xin, 2015). Students are thus expected to navigate both international and Mainland Chinese contexts, becoming graduates who are globally conscious while also contributing to local economic and social development.

The GBA has introduced a distinct regional dimension to internationalization (Chen, 2023). Hong Kong universities now collaborate

with institutions in Guangdong and Macau through joint degree programs, student mobility schemes, and cross-border research clusters. A prominent example is HKUST's biotechnology and artificial intelligence research partnership with universities in Guangzhou, which demonstrates how regional integration can strengthen global participation (Oleksiyenko et al., 2024). This dual orientation enables Hong Kong universities to prepare graduates capable of contributing to both the emerging regional economy and global professional environments.

Global citizenship education is further embedded into curricula through interdisciplinary programs, experiential learning, community engagement, and internships. These initiatives encourage students to develop intercultural competence, ethical awareness, and critical thinking, equipping them to address pressing global challenges such as environmental sustainability, social inequality, and public health crises. Yet challenges remain in Hong Kong's complex linguistic environment, where English, Cantonese, and increasingly Mandarin coexist. While English facilitates international engagement, Cantonese and Mandarin remain vital for local and regional participation, creating a layered linguistic and cultural landscape that complicates higher education policy and practice (Fu, 2025; Milans, 2017).

Internationalization in Türkiye

The Bologna Process, which promotes integration into the European Higher Education Area (EHEA), has been central to Türkiye's internationalization of higher education (Yılmaz & Tütünsatar, 2017). Key reforms include the adoption of the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), the establishment of a three-cycle degree structure (bachelor's, master's, and PhD), and the implementation of standardized quality assurance mechanisms. Participation in initiatives such as Erasmus+ has further facilitated collaborative research, knowledge sharing, and student and faculty mobility across Europe.

Internationalization in Türkiye has also been advanced through Englishization, particularly at elite private universities such as Koç, Sabancı, and Bilkent, where English-medium instruction (EMI) dominates (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005). EMI not only enhances integration into global research networks but also strengthens graduates' employability in international labor markets. However, its uneven implementation across the system poses challenges. Many public and

provincial universities offer limited EMI opportunities, restricting access to international engagement and reinforcing inequalities (Kırkgöz, 2009). Moreover, debates surrounding national identity, linguistic sovereignty, and cultural imperialism complicate Englishization policies, highlighting the ongoing tension between global aspirations and domestic priorities (Selvi, 2014).

Türkiye has also sought to promote global citizenship through curriculum reforms that emphasize civic engagement, intercultural awareness, and European integration. Mobility programs provide students with exposure to diverse cultural contexts, encouraging the development of critical perspectives on global issues. Yet, socio-political dynamics—such as tensions between nationalism and Europeanization, and between secular and conservative values—continue to shape both the reach and the effectiveness of these initiatives.

A comparison with Hong Kong reveals both convergence and divergence in how higher education systems respond to globalization. Shaped by its colonial legacy and geographic proximity to Mainland China, Hong Kong combines global ambitions with regional integration through the Guangdong-Hong Kong-Macau Greater Bay Area (GBA). In contrast, Türkiye's alignment with the Bologna Process reflects its pursuit of European integration while navigating domestic concerns over language and identity. Both systems employ internationalization to enhance global competitiveness, research visibility, and institutional reputation, while embedding global citizenship education into curricula to cultivate intercultural awareness, ethical responsibility, and problem-solving skills.

English-medium instruction plays a central role in both contexts, yet in different ways. In Hong Kong, EMI is deeply institutionalized, rooted in its colonial heritage and sustained by global rankings and GBA integration. In Türkiye, by contrast, EMI is more uneven and contested, shaped by policy-driven Europeanization frameworks and domestic debates. Hong Kong's universities operate within a multilingual environment—balancing English with Cantonese and increasingly Mandarin—while Türkiye negotiates tensions between Englishization, national identity, and institutional disparities.

Ultimately, both Hong Kong and Türkiye illustrate that internationalization and global citizenship are not merely technical or policy-driven processes, but deeply socio-political and cultural. Their

effectiveness depends on how global aspirations are balanced with local identity, linguistic diversity, and equitable access to international opportunities.

Conclusion

This study has critically examined how globalization, regional integration, and Englishization shape higher education policies and practices in Hong Kong and Türkiye. Both systems actively pursue global competitiveness and international visibility, yet their trajectories diverge due to distinct historical, sociopolitical, and geopolitical contexts. Hong Kong reflects a model of entrenched Englishization, rooted in its colonial legacy and reinforced through strategic alignment with the Greater Bay Area (GBA). Here, English functions not only as a lingua franca for global academic engagement but also as a tool for regional connectivity, research collaboration, and international talent attraction. Türkiye, by contrast, represents a model of selective adaptation. Within the framework of the Bologna Process, it has restructured curricula, expanded mobility programs, and implemented quality assurance reforms to align with European norms. However, Englishization in Türkiye remains uneven, concentrated in elite universities while constrained by national linguistic and cultural considerations.

The comparative analysis generates several key insights. First, regional integration initiatives—such as the GBA in China and the Bologna Process in Europe—emerge as powerful mediators of globalization. These frameworks extend beyond facilitating student mobility or research partnerships; they actively shape institutional priorities, funding mechanisms, and performance benchmarks. For Hong Kong, the GBA provides opportunities for cross-border collaboration, innovation, and talent development, while also embedding its universities more firmly within China’s national strategies. For Türkiye, the Bologna Process anchors universities within the European Higher Education Area, promoting standardized structures and mobility while fostering alignment with European academic expectations.

Second, Englishization represents both an enabling force and a site of contestation. In Hong Kong, English is central to sustaining global competitiveness and preparing graduates for transnational labor markets, yet its dominance raises concerns about linguistic equity, the

marginalization of Cantonese, and the growing role of Mandarin under deeper integration with Mainland China. In Türkiye, English-medium instruction supports Europeanization, global collaboration, and research visibility, but uneven implementation across institutions produces disparities in access and outcomes. Moreover, debates over linguistic sovereignty and cultural preservation highlight how language policies are embedded within broader political and ideological struggles.

Third, both cases underscore the prominence of global citizenship as a guiding principle of higher education internationalization. In Hong Kong, global citizenship education is integrated into curricula through experiential learning, intercultural programs, and international internships, preparing students to address issues ranging from sustainability to social equity. In Türkiye, efforts to cultivate civic responsibility, intercultural awareness, and European engagement similarly aim to produce ethically responsible global citizens. Yet the scope and effectiveness of these initiatives are mediated by local political dynamics: in Hong Kong, by questions of autonomy, the GBA framework, and linguistic diversity; in Türkiye, by debates over national identity, secularism, and EU alignment.

Finally, this analysis demonstrates the importance of examining higher education reforms not only through policy frameworks but also through lived experience. Future research should explore how students and faculty engage with internationalization and Englishization in practice, including classroom dynamics, faculty agency in EMI programs, and the perspectives of international students. Moreover, shifting geopolitical conditions—such as China’s expanding global role, the intensification of GBA integration, and Türkiye’s evolving relationship with Europe—will continue to reshape priorities, funding models, and institutional strategies. Situating these developments within wider debates on globalization, regional integration, and linguistic policy provides a more nuanced understanding of how higher education systems negotiate the tension between global imperatives and local realities.

In conclusion, the comparison of Hong Kong and Türkiye illustrates that globalization in higher education is neither uniform nor linear but deeply contextual, mediated by history, politics, and culture. While Englishization and global citizenship remain central to internationalization strategies, their implementation is uneven and contested, reflecting competing priorities across different sociopolitical environments.

Recognizing these dynamics offers valuable insights for policymakers, institutional leaders, and scholars seeking to balance global engagement with local relevance, equity, and cultural integrity.

References

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu.
- Chen, S. (2023). A Study on Cooperation of Higher Education in Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area from the Perspective of Regional Integration. *Frontiers in Educational Research*, 2023, 6(4); doi: 10.25236/FER.2023.060423.
- Doğançay-Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265.
- Fu H. (2025). Managed freedom in precarious times: Maintaining academic freedom in transitional Hong Kong. *Global Constitutionalism*. 14(1):182-205. doi:10.1017/S2045381724000157
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of English-medium instruction in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93.
- Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In D. Deardorff et al. (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education*. 27-42. Sage.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90.
- Li, D.C.S. (2022). Trilingual and biliterate language education policy in Hong Kong: past, present and future. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 7, 41. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00168-z>
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433.
- Milans, M. P. (2017). Bilingual Education in Hong Kong. *Encyclopedia of Language and Education*. DOI:10.1007/978-3-319-02324-3_17-1

- Mok, K. H. & Jiang, J. , (2018). Massification of higher education and challenges for graduate employment and social mobility: East Asian experiences and sociological reflections, *International Journal of Educational Development*, Elsevier, 63(C), 44-51.
- Oleksiyenko, A. V. & Liu, J. , Ngan, C. C. L. (2024). Internationalization of higher education research in the Greater Bay Area of China: Building capacities, alleviating asymmetries. *Higher Education Quarterly*. 78(4). <https://doi.org/10.1111/hequ.12502>
- Selvi, A. F. (2014). The medium-of-instruction debate in Turkey: Oscillating between national ideas and global realities. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 133-152.
- Yılmaz, D. V. & Tütünsatar, A. (2017). Bologna Process, Europeanization and Turkish Higher Education: A Research from the Field, *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 42, 227-246.
- Xin, J. (2015). Global Citizenship Education in Hong Kong. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(2).

Mektep dergisi bağlamında Osmanlı'da dil ve eğitim anlayışı

*Nuray 3.Karakaya**

Giriş: Mektep Dergisi

Tanzimat (1839) ve Islahat (1856) fermanlarıyla başlayan modernleşme süreci, Osmanlı Devleti'nde özellikle eğitim alanında kendini göstermiştir. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitim kademeleri sistemli hâle getirilmiş; sıbyan, rüştiye, idadi ve darülfünun düzeylerinde yeni okullar açılmıştır (Akyüz 2019: 178).

Bu dönemde eğitimi halka tanıtmak, modern pedagojiyi yaymak ve yeni ders içeriklerini aktarmak amacıyla çeşitli süreli yayınlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, 1891 yılında yayımlanmaya başlayan Mektep Dergisi'dir.

"Mektep" dergisi pazartesi günleri çıkarılan fenni ve edebi bir dergidir. Derginin ilk yüz sayısında izlediği politika devam ettirilmiş, "Mektep" dergisini, ikinci devresinde edebi çalışmaları ve dil konusundaki farkındalığını artırmıştır.

İlk devresinde Rüşdiye ve İdadi programlarına göre yayım yapan tamamen eğitici ve öğretici karakterde yayım sürecinde bulunan dergi, 3. seneden itibaren edebi yönünü öne çıkarmış, genel özelliklerini ise daima korumuştur.

1. ve 2. seneyi içine alan bu dönemde derginin Sermuharriri 83. sayıya kadar Reşad Bey'dir. "Derginin birinci sayısından 83. sayıya kadar başlıkta "Muharrir ", "Sermuharrir", "Mesul Müdür" gibi ibareler yer almaz. 43. sayıda yeni yayımlanan Resimli Lügat ile ilgili bilgi verilirken

* Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Teoman Duralı İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, nuray.3karakaya@beun.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2406-1065>

Sermuharririn Reşad Bey olduğu kaydediliyor. Bu durum Salih Zeki'nin yazı işleri sorumluluğunu aldığı 83. sayıya kadar devam eder.”

Bu dönemde Reşad, dil ve inşa; Mehmed Halid, Fransızca; Ahmed Rasim, Mehmed Celal ve Hüseyin Cahit öğretici hikayeler; Şerefeddin Mağmûmî, sağlık; Salih Zeki, fenni eğlenceler ve suallerle dergiyi öğrencilerin ilgi duyabilecekleri tarzda tam bir eğitim dergisi haline getirirler. İdadi ve Rüşdiye programlarına uygun olarak verilen bilgilerin yanı sıra “Ahilik” başlığı altında eğitici hikayeler yer alır. Bu hikayeler çocuklara milli ve manevi değerleri aşılama gayesi ile kaleme almışlardır. Bu devrede derginin edebiyatla ilgisi, ancak devrin edebiyatçılarından Ahmed Rasim, Mehmed Celal ve Hüseyin Cahil gibi kalemler tarafından yazılan bu hikayeler çerçevesindedir.

Derginin yayım hayatında önemli olarak değerlendirilebilecek tek aksama veya gecikme ikinci senenin bitimiyle, üçüncü senenin başlangıcı arasında geçen beş ay, on bir günlük bir süredir; Bu beş aylık süre sonucunda dergi İsmail Hakkı Bey'in muharrirliğinde yepyeni bir kişilikle karşımıza çıkar.

Bir mukaddime ile derginin yayım anlayışı okuyuculara duyurulur. Bu mukaddime de dikkati çeken derginin temelini şark kültür ve medeniyetini tanıtma yolunda ortaya konulacak eserlerin oluşturmastır. Dergi her ne kadar şark kültürü ve eski edebiyata yakın gibi görünse de Garb'a ait olan bölümü de vardır. Bu bölümde yabancı edebiyat tarihleri, tercüme hikâye ve romanlar, Garp musikisi ve bunun şark musikisi ile mukayeseleri yer almaktadır. “Edebiyat-ı Şarkîye” başlığı altında Andezib, Samih, Muallim Feyzi, Hüseyin Danış, Adanalı Ziya, Müstecabizade İsmet, Halil Edib, İsmail Safa, Besim gibi şairlerin şiirleri; “Şu 'ara-yı Şarkîye-Acemler” başlığıyla Fa'ik Es'ad'ın Fars Edebiyatı ile ilgili yazıları; “Müsamere” adı altında İsmail Hakkı'nın başlığa uygun olarak gece sohbeti tarzında ilginç bir şekilde kaleme aldığı Osmanlı Edebiyatı Tarihi ve Batı edebiyatlarından yaptığı tercümeler dergiyi bir anda okul dergisi olmaktan çıkarıp, edebiyat dergisi haline getirmiştir. Bu yolda Ahmed Rasim, Rıza Tevfik gibi yazarların da etkisi olmuştur.

Mektep Dergisi'nin Amacı ve Özellikleri

1891 yılında yayımlanmaya başlayan *Mektep* Dergisi, isminden de anlaşılacağı üzere doğrudan “mektep” kavramı etrafında şekillenen bir yayım organıdır. Derginin yayıncısı Karabet Efendi olup, yazı kadrosunda

dönemin eğitimcileri, öğretmenleri ve aydın isimleri yer almıştır. Bu yapı, derginin hem öğrencileri hem de öğretmenleri hedefleyen çift yönlü bir eğitim misyonu üstlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla *Mektep*, yalnızca çocuklara dönük bir popüler eğitim dergisi değil, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik yaklaşımını geliştirmeyi amaçlayan bir rehber niteliği taşımaktadır.

Osmanlı Eğitim Anlayışının Mektep Dergisi'ne Yansıması

a) Eğitimde Ahlâk ve Terbiye Önceliği

Mektep Dergisi'nin içerik yapısı, dönemin Osmanlı eğitim anlayışında ahlâk ve terbiyenin merkezî bir konumda bulunduğunu açık biçimde yansıtmaktadır. Dergide sıkça “vatan sevgisi”, “çalışkanlık”, “dürüstlük” ve “doğruluk” gibi ahlâkî kavramlara vurgu yapılmış; eğitimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığı, aynı zamanda toplumun temel değerlerini benimsemiş bireyler yetiştirme süreci olduğu ifade edilmiştir. Bu çerçevede dergide yer alan şu ifade, söz konusu yaklaşımın özeti niteliğindedir: “Mektep, insanın aklını nurlandıran, kalbini temizleyen bir yerdir.” Bu tür cümleler, dönemin pedagojik anlayışında ahlâk eğitiminin bilgi öğretimiyle eşdeğer bir önem taşıdığını göstermektedir.

b) Sade Türkçe ve Anlaşılır Bir Eğitim Dili

Derginin dikkat çeken bir diğer yönü ise dil tercihidir. *Mektep*, öğrencilerin seviyesine uygun, sade ve anlaşılır bir Türkçe kullanmayı esas almıştır. Bu yaklaşım, hem derginin hedef kitesine ulaşmasını kolaylaştırmış hem de dönemde giderek önem kazanan “eğitimde dilde sadeleşme” eğiliminin somut bir örneğini oluşturmuştur. Öğretimin halkın konuştuğu dile yaklaşması, eğitimin toplumsal tabana yayılmasını hedefleyen modernleşme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle *Mektep*, eğitim dili bakımından yenileşme çabalarının erken örneklerinden biri olarak dikkate değerdir.

c) Bilim ve Akılcılığa Yapılan Vurgu

Mektep Dergisi'nin dikkat çeken yönlerinden biri, dönemin modernleşme hareketleriyle uyumlu biçimde bilimsel düşüncüyü öne çıkarmasıdır. Coğrafya, fizik, tabiat bilgisi gibi fen bilimlerine ilişkin çeşitli yazılara dergide sıkça yer verilmiştir. Bu durum, Osmanlı eğitim sisteminde Batı merkezli bilimsel yaklaşımın giderek yerleşmeye

başladığını göstermesi bakımından önemlidir. Dergi, fen derslerinin gerekliliğini vurgulayarak akılcı ve gözleme dayalı bilgi üretiminin eğitimde temel alınması gerektiğini savunmuştur. Böylece *Mektep*, bilimi merkeze alan yeni okul anlayışının yayıncılık alanındaki temsilcilerinden biri hâline gelmiştir.

d) Kızların Eğitimi ve Toplumsal İlerleme Anlayışı

Derginin bir diğer dikkat çekici yönü ise kız çocuklarının eğitimi konusundaki ilerici tutumudur. *Mektep*, kızların da eğitim hakkına sahip olması gerektiğini savunan yazılara yer vererek dönemin Osmanlı toplum yapısı içinde oldukça modern bir perspektif sunmuştur. Bu bağlamda dergide sıkça dile getirilen “Bir milletin yükselmesi, kadınlarının terbiyesine bağlıdır.” ifadesi, eğitimde cinsiyet eşitliğinin toplumsal dönüşümle doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir. Kızların eğitimi, yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda toplumun geleceğini belirleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

e) Modern Öğretmen Anlayışı

Dergide yansıtılan Osmanlı eğitim düşüncesi, öğretmenin rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Buna göre öğretmen yalnızca bilgi aktaran bir figür değil; aynı zamanda öğrencinin karakterini, davranışlarını ve ahlâkî gelişimini şekillendiren bir rehberdir. Bu bakış açısı, modern pedagojinin “öğretmen-rehber” modelinin erken örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde “muallimlik” kavramının bir meslek ideali hâline gelmesi, öğretmenliğin toplumsal statüsünün yükseldiğini ve profesyonel bir nitelik kazanmaya başladığını göstermektedir.

Mektep Mecmuasının Yazar Kadrosu

Mektep mecmuasının son devresinde dergiye katkı sunan yazar kadrosu oldukça geniş ve nitelikli bir entelektüel çevreden oluşmaktadır. Bu dönem hem edebî hem de ilmî yazıların yoğunlaştığı, derginin içerik bakımından en zengin yıllarını temsil eder. Mecmuanın başlıca yazarları ve yazı alanları şu şekilde öne çıkmaktadır:

İsmail Hakkı, eski edebiyat, dinî konular, musiki üzerine kaleme aldığı yazıların yanı sıra roman ve hikâye tercümeleriyle dergiye katkıda bulunmuştur. Halil Edip, edebî şahsiyetler üzerine yazdığı incelemelerle öne çıkmıştır. Faik Esat, özellikle Şark edebiyatına dair yazılarıyla derginin kültürel çeşitliliğine katkı sağlamıştır. Halit Ziya, roman ve hikâye

türündeki yazıların yanı sıra eski medeniyetlerle ilgili makaleleriyle mecmuanın modern edebiyat anlayışını güçlendiren isimlerden biridir. Necip Asım, dil bahisleri üzerine yoğunlaşarak Osmanlı Türkçesi ve dil meselesi hakkındaki görüşlerini dergi sayfalarına taşımıştır. Cemil Zeki, özellikle Émile Zola'dan yaptığı tercümelerle Batı edebiyatının Osmanlı okuruna tanıtılmasına hizmet etmiştir. Ahmet Rasim, edebî sohbetleriyle hem dilin hem edebiyatın gündelik hayattaki karşılıklarını irdelemiştir. Rıza Tevfik, Ali Suat ve Mehmet Rauf ise hikâye ve edebî yazılarıyla mecmuanın edebî yönünün güçlenmesinde önemli rol oynamışlardır. Bu yazar kadrosu, *Mektep* mecmuasının yalnızca bir çocuk veya eğitim dergisi olmanın ötesine geçerek dönemin kültürel ve edebî birikimine katkı sunan önemli bir yayın organı hâline geldiğini göstermektedir.

Mektep mecmuasının son devresinde dikkat çeken bir diğer önemli unsur, dergide yer alan geniş şair kadrosudur. Bu dönemde mecmua, yalnızca düz yazı türlerinde değil, şiir alanında da dönemin seçkin isimlerine sayfalarını açarak edebî çeşitliliğini artırmıştır. Dergide şiirleri yayımlanan şairler arasında dönemin güçlü kalemli olan İsmail Safa, Halil Edip, Sâmî, Menemenlizâde Tahir, Müstecabizâde İsmet, Andelip, Şeyh Vasfi, Hüseyin Siret, Ziver, Tevfik Fikret, Mehmet Celal, Sabih Rifat, Muallim Fevzi, Ali Seydi, Ali Suat, Cenap Şehabettin, Besim, Abdullah Cevdet, Hüseyin Daniş, Mehmet Akif, Nurettin Ferruh, A. Nadir, H. Nazım ve Saffet gibi önemli isimler bulunmaktadır.

Bu zengin şair kadrosu, *Mektep* mecmuasının edebî çeşitliliğini güçlendirmiş, dergiyi hem klasik hem de modern şiirin temsil edildiği bir platform hâline getirmiştir. Ayrıca bu şairlerin dergide bir araya gelmesi, söz konusu mecmuanın dönemin edebî hareketlerini yansıtan önemli bir kültür ve sanat ortamı olduğunu ortaya koymaktadır.

Mektep Dergisi'nin Yayın Hayatı ve Amacı

Dönemin Dil ve Eğitim Anlayışı

19. yüzyılın ortalarından itibaren, özellikle 1839 tarihli Tanzimat Fermanı ve 1856 tarihli Islahat Fermanı ile Osmanlı Devleti'nde modernleşme süreci devlet politikası hâline gelmiştir. Bu modernleşme hamlelerinin en görünür ve en etkili olduğu alan ise eğitim olmuştur. Devlet, geleneksel medrese sisteminin yetersizliklerini gidermek amacıyla yeni bir eğitim yapılanmasına yönelmiş; rüştiyeler (ortaokul), idadiler (lise) ve darülfünun (üniversite) gibi Batı tarzı okullar açarak eğitim sistemini

çok katmanlı ve çağın gereklerine uygun bir hâle getirmeye çalışmıştır. Bu reformların temel hedefi hem modern bilimlerle donanmış hem de Osmanlı devletine bağlılık duygusunu taşıyan yeni bir “Osmanlı vatandaşı” yetiştirmektir.

Bu dönemde eğitimin amaçları daha önceki yüzyıllardan farklılaşmış; eğitim, sadece dinî bilgilerin veya temel yazı okuma becerilerinin öğretildiği bir süreç olmaktan çıkmıştır. Bunun yerine pozitif bilimlerin – matematik, fizik, kimya, coğrafya ve tabiat bilgisi gibi derslerin – programlarda daha fazla yer aldığı, akılcı ve gözleme dayalı bilginin değer kazandığı bir eğitim anlayışı oluşmuştur. Ancak modern bilimlerin yaygınlaştırılması hedeflenirken geleneksel değerlerin tamamen terk edilmediği; ahlak, terbiye, dinî hassasiyetler, vatan sevgisi ve toplumsal sorumluluk gibi unsurların da eğitim programlarında korunmaya devam ettiği görülmektedir. Böylece Osmanlı modernleşmesi, Doğu ve Batı düşüncesi arasında denge gözetilen bir pedagojik yaklaşım geliştirmiştir.

Bu dönüşümün kurumsal temelini oluşturan en önemli belge, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi olmuştur. Nizamname ile eğitim ilk kez bütüncül bir yapı içinde ele alınmış; sıbyan mektepleri, rüştiyeler, idadiler ve darülfünunlar şeklinde hiyerarşik bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Aynı zamanda öğretim programları düzenlenmiş, okul açma yetkisi merkezileştirilmiş ve eğitim, devletin doğrudan kontrol ettiği modern bir kurum hâline getirilmiştir (Akyüz 2019: 178).

Bu süreçte eğitimdeki yenilikleri halka anlatmak, modern pedagojiyi tanıtmak ve yeni ders içeriklerini geniş kitlelere ulaştırmak amacıyla çeşitli süreli yayınlar ortaya çıkmıştır. Bu yayın organları hem öğrencileri hem de öğretmenleri bilgilendirmek hem de modern eğitim anlayışını toplumun tüm kesimlerine yaymak gibi çift yönlü bir işlev üstlenmiştir. İşte bu bağlamda 1891 yılında yayımlanmaya başlayan Mektep Dergisi, dönemin dil, eğitim ve modernleşme anlayışını en açık biçimde yansıtan süreli yayınlardan biri olarak dikkat çekmektedir.

19. yüzyıl sonlarında Osmanlı eğitim sistemi, Batı tarzı bilimi ve pedagojiyi geleneksel değerlerle birleştirmeye çalışan bir çizgi izlemiştir. II. Abdülhamid dönemi (1876–1909), eğitimde disiplin, ahlak ve vatan sevgisini ön plana çıkaran politikalarıyla dikkat çeker (Kodaman 1991: 114).

Eğitim kurumlarının amacı yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda “sadık, çalışkan, ahlaklı Osmanlı vatandaşları” yetiştirmektir. Bu

anlayış, dönemin ders kitaplarında ve maarif teşkilatının belgelerinde sıkça vurgulanmıştır (Somel 2001: 232).

Mektep Dergisi ve Osmanlı Maarif Politikaları Arasındaki İlişki

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin Etkisi

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Osmanlı eğitim sisteminin yapısını belirleyen temel metin olarak kabul edilir. Nizamname ile eğitim, devletin gözetim ve denetimi altında, belirli aşamalar doğrultusunda yürütülmesi gereken sistemli bir faaliyet olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede rüştiye, idadî ve darülfünun gibi farklı kademeler oluşturulmuş; öğretmen yetiştirme, program hazırlama ve okul denetimi gibi konular merkezi bir yapıya bağlanmıştır. *Mektep Dergisi*, söz konusu düzenlemenin uygulama sürecinde hem öğretmenlere hem öğrencilere hitap eden, pedagojik yenilikleri tanıtan ve yeni eğitim sisteminin gerektirdiği bilgi anlayışını yaygınlaştıran bir rehber niteliği taşımıştır. Bu yönüyle dergi, nizamname ile hedeflenen modernleşme ideallerinin basın yoluyla topluma aktarılmasında önemli bir araç olmuştur.

II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Anlayışıyla Uyum

Mektep Dergisi'nin söylemi, II. Abdülhamid döneminin maarif politikalarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Abdülhamid'in eğitim yaklaşımı, hem ahlâk ve terbiye merkezli bir insan yetiştirme amacını hem de modern teknik bilgilere dayalı bir öğretim modelini bir arada barındırır. Bu doğrultuda dergide “ahlak”, “terbiye”, “vatan sevgisi”, “çalışkanlık” gibi kavramların sıkça vurgulanması dikkat çekicidir. Derginin bir yazısında geçen şu ifade, bu pedagojik yaklaşımı açık biçimde yansıtmaktadır:

“Mektep, yalnızca ilim öğretene değil, kalpleri doğrulukla süsleyen bir ocaktır.” (Mektep Sayı 4, 1892)

Bu alıntı, derginin eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak görmediğini; aynı zamanda bireyin karakterini ve ahlaki dünyasını şekillendiren bir süreç olarak değerlendirdiğini ortaya koyar. Mektep, bu yönüyle II. Abdülhamid'in eğitimi devletin ideolojik düzeninin bir parçası hâline getirme amacına paralel bir söylem geliştirmiştir.

Dil ve Sade Türkçe Anlayışı

Mektep Dergisi'nin en dikkat çekici özelliklerinden biri, dönemin hâkim ağır Osmanlıca üslubundan farklı olarak sade Türkçeyi tercih etmesidir. Servet-i Fünûn veya Malûmât gibi aynı döneme yakın çıkan dergiler sanatlı, ağır ve Arapça-Farsça terkiplerle yüklü bir dil kullanırken, *Mektep* özellikle öğrenci kitlelerini göz önünde bulundurarak anlaşılır, yalın ve akıcı bir Türkçe ile yayın yapmıştır. Bu tercih, yalnızca eğitimin geniş kitlelere ulaşmasını kolaylaştırmakla kalmamış; aynı zamanda Türkçenin sadeleşmesi yönünde önemli bir kültürel adım teşkil etmiştir (Parlatır 1982: 95).

Derginin sade Türkçeyi bilinçli bir dil politikası olarak benimsemesi, ilerleyen yıllarda II. Meşrutiyet döneminde gelişecek olan Yeni Lisan hareketinin düşünsel zeminine katkı sağlamış; Türkçenin eğitim dili olarak güçlenmesine yönelik erken bir örnek oluşturmuştur.

Dönemin Dil Farkındalığı

Dönemin dil farkındalığına bakıldığında, Osmanlı toplumunda Arapça ve Farsçanın tarihsel etkisinin yanı sıra özellikle Tanzimat sonrasında hızla güçlenen Fransızca nüfuzunun belirleyici olduğu görülür. Bu üç dil hem yazı dili hem de entelektüel üretim üzerinde yoğun bir baskı oluştururken, Anadolu'da halk arasında konuşulan Türkçe kendi içindeki bölgesel söyleyiş farklarıyla oldukça parçalı bir görünüm sergilemekteydi. Yazı dili ile konuşma dili arasında giderek açılan bu mesafe, yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda kültürel ve sınıfsal bir uçurum yaratıyordu. Bu durumun en dikkat çekici örneklerinden biri, Birinci Meşrutiyet'in ardından toplanan İlk Mebuslar Meclisinde yaşanmıştır:

"İlk Mebuslar Meclisi toplandığında Ahmet Mithat Efendi'nin pek çok bölgeden gelen temsilcinin söylediklerini yazı diline zorlanarak çevirdiği bilgisi yer alır. Bunun nedeni dilde söylem birlikteliğinin olmamasıdır. Her bir temsilcinin Türkçesi kendi yöresinin özelliklerini taşıdığı için konuşmaları yazı diline çeviren Ahmet Mithat Efendi'nin bir oturumda bayıldığı söylenir. Bir süre sonra meclis kapatıldıysa da dilde düzenleme yapılması yönündeki çabalar durmaz" (Kara 2014: 58).

1894 yılında okullarda yalın dil öğretilmesi doğrultusunda bir genelge yayımlanır. Genelgede, Osmanlı yazarlarının, Arapça ve Farsçadan ne

kadar çok sözcük bildiklerini göstermek için halkın anlamadığı sözcükleri kullandıkları ve bunu ustalık sandıkları vurgulanır (Levend 2011: 143-147).

Aynı tarihlerde Babîâli (Sadrazamlık Makamı) tarafından Maarif Nezaretine (Millî Eğitim Bakanlığı) gönderilen bir yazıyla Anadolu'da kullanılan Türkçe sözcüklerin öğretmenler tarafından toplanarak İstanbul'a gönderilmesi istenir; ne yazık ki bu çalışma sonuçlandırılmaz.

Öte yandan, dilin yalınlaştırılmasından yana olanlar arasında, Arapça ve Farsça sözcüklerin yerine Türkçe sözcüklerin kullanılması konusunda tam bir birliktelik yoktur. Kökeni Türkçe olmayan sözcükleri dilden çıkarmak yanlısı değildir. Pek çoğu Arapça ve Farsçanın kuralları nedeniyle yazı dilinde yaşadıkları sorunlara odaklanır. Bu dönem, dile "lisan-ı Osmanî", "lisan-ı Turkî" tartışmalarının yapıldığı bir dönemdir. Aydınların bazıları kullandıkları yazıyı "Osmanlı yazısı", yazdıkları ya da okudukları şiiri "Osmanlı şiiri", konuştukları dili ise "Osmanlı dili" olarak ifade ediyorlardı.

Sonuç

19. yüzyılın ortalarından itibaren hız kazanan Osmanlı modernleşmesi, özellikle Tanzimat ve Islahat Fermanları sonrasında eğitim alanında köklü dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile eğitim kademelerinin yeniden düzenlenmesi, yeni okul türlerinin açılması ve modern pedagojinin halka tanıtılması, dönemin eğitim anlayışının temelini oluşturmuştur. Bu süreçte yayımlanan Mektep Dergisi hem öğretmen hem öğrenci kitlesine ulaşarak modern eğitimin hedeflerini yaygınlaştıran önemli bir araç hâline gelmiştir. Dergide ahlak, vatan sevgisi, çalışkanlık gibi kavramların öne çıkarılması, dönemin devlet politikalarıyla uyumlu bir eğitim ideolojisinin benimsendiğini göstermiştir.

Aynı dönemde dil alanında yaşanan sorunlar ise eğitim politikalarının tamamlayıcı bir boyutunu oluşturmuştur. Arapça ve Farsçanın etkisiyle ağırlaşan yazı dili ile Anadolu'da bölgesel farklılıklar taşıyan konuşma dili arasındaki uçurum, Ahmet Mithat Efendi'nin Meclis-i Mebusandaki güçlükleri örneğinde olduğu gibi, söylem birliğinin sağlanmasını zorlaştırmıştır. Bu nedenle 1894 yılında çıkarılan genelgede okullarda yalın Türkçe öğretilmesi gerektiğinin vurgulanması hem toplumsal iletişimi kolaylaştırma hem de modern eğitimi yaygınlaştırma amacı taşımıştır. Genelgede yazarların anlaşılabilir kelimelere yönelmeleri eleştirilmiş, halkın anlayabileceği dilin esas alınması gerektiği belirtilmiştir.

Bu çabalar bir arada değerlendirildiğinde, dönemin eğitim ve dil politikalarının ortak hedefinin, bilgiye erişimi kolaylaştıran, modernleşme fikrini taşıyan ve toplumun geniş kesimlerine hitap eden bir kültürel dönüşüm yaratmak olduğu anlaşılmaktadır. Mektep Dergisi'nin sade Türkçeyi tercih etmesi ve eğitimde yeni bir söylem üretmesi hem dilde hem de eğitimde yaşanan değişimin sürekliliğini göstermekte; ayrıca sonraki dönemlerde daha da güçlenecek olan sadeleşme hareketinin düşünsel altyapısını hazırlamaktadır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000–2020). Ankara: Pegem Akademi.
- Karal, E. Z. (2017). Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu, Tarih Açısından Bir Açıklama. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Kodaman, B. (1991). Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Levend, A. (2011). Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri, Dil Derneği, Ankara.
- Mektep Dergisi, Sayı 1–10 (1891–1893). İstanbul.
- Parlatır, İ. (1982). “Mektep Dergisi Üzerine Bir İnceleme” Türk Dili Araştırmaları Yıllığı.
- Sarıdoğan, K. (2014). “Ahmet Mithat ve Dağarcık Mecmuası Üzerine Bazı Tespitler”, İdil Sanat ve Dil Dergisi, C.3, S:11, s. 137-146.
- Somel, S. A. (2001). The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839–1908. Leiden: Brill.
- Toprak, Z. (1984). “Fikir Dergiciliğinin Yüzyılı”, Türkiye’de Dergiler Ansiklopediler (1849-1984), İstanbul, Gelişim Yayınları, s. 13-54.

Ekler

Lisan

Osmanlı Lisanı:

“Sayfa i ve Cevabi” lerin suret imlasına dair bazı mütalaayı ve (mim, cim) imzasını havi bir varaka aldık. Muallim Nişan Torosyan efendiye cevaben bu nüshada manidarca bulunan izah namede bu bahse dair dahi bir fikre yazılmış olmayla oraya müracaat buyurulmasını tavsiye ederiz. Ancak ameliye dair beyan mütalaa eden, ba husus istihbar olduğuna göre kavaid Osmaniye muallimlerinden bulunan bir zatın varakasinda “numarasıyla-gazete i mutebere-dört yüz-numaralı-ettikten sonra-götürülmekle” bulunduğu terkiplerle imlalar bize garip göründü.

Mektep mülkiye ve sultaniye talebelerinden iki zat tarafından (hata) gelmesinden “Lek” eylemi yoksa “lak” eylemi yazılması lazım geleceği hakkında ve kuvve bulan istizah üzerine taraf icazenemizden yazılan mütalada (hasta), (hafta) kelimelerinin farsî olduklarını hareketlerinde hafif bulunduğunu binaenaleyh (lek) ile yazılmak lazım geleceğini söylemiştik.” mekteb edep muallimlerinden Ferit Zeki” imzasıyla Üsküp den müressil bir mektupta “hasta” kelimesinin Türkçe, harekesinde sakil olduğu eşar ve bu bab da ki mülâhazamız istifsar olunmuştur. Lügat kitaplarına müracaatla dahi farsî olduğu anlaşılacak olan bu kelimenin telaffuz olunduğu gibi yani “hasta” vezin ve muharecinde sakil değil, “ceste, beste, deste” kelamat farsiyesi kabilinden hafif hareketli olduğunu, binaenaleyh (lek) ile yazılması iktiza edeceğini tekrar ile birebir “hasta” ya mukabil Türkçede “seyru” lafz ı metrukünün mevcut olduğunu başkaca ihtar ederiz. Reşad

Lisanı Osmani muallimlerinde Nişan Torosyan efendi tarafından ifal tarkiyanın imalesinden meşhud olan tehalifi bir taraf etmek ümidiyle bazı kavaidi havi bir mektup aldık. Bu mektubun menderaceti usul emelce mübtediler için menfaat bahş olabilecek bazı mütalaat irade eylemek vesilesini ihzar etdi. Şu dalaleti itibariyle muallim mumi ilahi teşkir ederiz.

Mektep Dergisi, 9 Mart 1305

Türkçe ilk okuma ve yazma öğretiminde DNA modeli

Nurten Bozkurt*

Giriş: Amaç, Yöntem ve Önem

Bu çalışmanın konusu, öğretmen Gazi Ünal tarafından geliştirilen bir ilk okuma öğretimi yöntemi olan DNA Modeli'nin kuramsal temelleri ve uygulama boyutlarıyla ele alınmasıdır. Çalışmada, modelin mevcut yaklaşımlarla karşılaştırması yapılarak avantajlı ve dezavantajlı yönleri belirlenmiş ve bu yönlerle ilişkin kapsamlı analiz yapılmıştır. Amacı ise Ünal'ın *İlkokuma Yazma Öğretiminde DNA Modeli* (2024) adlı kitabında ortaya konulan modeli tanıtmak ve modeli Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi açısından incelemektir. Ünal, çözümleme ve bireşim yöntemlerinin güçlü yönlerini harmanlayarak doğal öğrenme ve bilişsel gelişim süreçlerine uygun, sistematik ve uygulanabilir bir öğretim modeli ortaya çıkarmıştır. Kırk yılı aşan mesleki deneyimiyle geliştirdiği model, sahadaki uygulamalarıyla etkisini ortaya koymuştur (Ünal, 2024, s. 4-14).

Çalışmanın yöntemi, *nitel desenli* bir yöntem olan doküman analizi ile verilerin toplanması ve yine nitel desenli betimsel analiz ile çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu doğrultuda, öncelikle Ünal'ın anılan kitabında DNA Modeli ayrıntılı biçimde ele alınacaktır. *Doküman analizi*; yazılı materyallerin sistematik biçimde toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesini içeren nitel bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009, s. 27). *Betimsel analiz yöntemi*, verilerin değişim ve dağılımını açıklayan bir yöntemdir. Önce veri setinin temel özellikleri ve hedefleri belirlenir. Böylelikle veriler bilgiye ve bulguya dönüştürülür; daha anlaşılır bir şekilde sunulur. Bunu yaparken veriler arasındaki ilişkileri ortaya koyma veya söz konusu verilerin zaman içindeki değişimi önemlidir. Bu yolla karmaşık veya çok boyutlu veri setleri bile basit ve anlaşılır bir biçimde incelenebilir. Nihayet betimlenenler arasındaki ilişkiler, neden-

* mejar_nurten@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0718-4872>

sonuç, amaç-sonuç gibi ilişkilerle irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Solak, 2022, s. 62). Analiz sürecinde kitabın yapısı, DNA Modeli'nin temel bileşenleri, öğretim stratejileri ve pedagojik yönleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Böylece, modelin kuramsal temelleri ile uygulamadaki yansımaları bütüncül bir çerçevede ortaya konmuştur.

Bu çalışma, DNA Modeli'ni hem teorik hem de uygulamalı yönleriyle ele alması ve mevcut öğretim yaklaşımlarıyla karşılaştırmalı biçimde değerlendirmesi bakımından alanyazına önemli katkı sağlamaktadır. Modelin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin analiz edilmesi, ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin yöntem temelli tartışmalara katkı sağlamanın yanı sıra öğretmenler, program geliştiricileri ve araştırmacılar için alternatif bakış açısı sunma potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte, çalışma bulgularının uygulayıcıların daha işlevsel, esnek ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelmesine katkıda bulunması hedeflenmektedir.

Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve

İlk okuma ve yazma öğretimi, bireyin dil edinim sürecinde temel bir dönüm noktasıdır ve yalnızca harflerin ses karşılıklarını öğrenmekten ibaret değildir. Bu süreç, çocuğun çevresini kavrama, anlamlandırma ve dünyayı yorumlama ihtiyacına cevap veren; bilişsel, dilsel ve kültürel unsurları bir arada barındıran kapsamlı ve çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Harfler ve kelimeler aracılığıyla semboller dünyasına adım atan çocuk, sadece yazılı dilin mekanik yönlerini değil, aynı zamanda kavramsal düşünme, mantıksal bağlantılar kurma ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir. Bu yüzden ilk okuma-yazma öğretimi, basit bir dil becerisi kazandırma sürecinden öte, dilin mantıksal ve kavramsal temellerinin inşa edildiği özel bir disiplin olarak değerlendirilmelidir (Ferah, 2021, s. 348). Günümüz toplumlarında ise bu disiplin, bireysel gelişim kadar toplumsal ilerleme ve modernleşme açısından da kritik bir role sahiptir.

Bu kapsamda, etkili bir okuma-yazma eğitiminin hedefi; öğrencilerin doğru, akıcı ve anlamlı okuma becerileri edinmesini sağlamak, yazılı ifade yeteneklerini geliştirmek ve aynı zamanda okuma alışkanlığı kazandırarak öğrenme sürecini keyifli hâle getirmektir (Çelenk, 2002, s. 40). Dolayısıyla, bu eğitim süreci sadece teknik bilgi vermekle kalmayıp, öğrencinin kişisel gelişimini destekleyen, toplumsal bilincini şekillendiren ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunan bir biçimde tasarlanmalıdır. Bu yapının başarılı

olabilmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin niteliğine bağlıdır; çünkü her öğrencinin bilişsel gelişimi, öğrenme tarzı ve sosyal kültürel geçmişi farklılık gösterir ve bu çeşitlilik öğretimde esneklik ile çok yönlülük gerektirir. Bu nedenle, alanda pek çok farklı öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir.

İlk okuma ve yazma öğretiminde yöntemler, kuşkusuz farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilmiştir. Eğitim bilimlerinde klasik olarak birkaç temel yaklaşım üzerinden incelenir. Bunları hem teorik hem de uygulamalı olarak şöyle özetlenebilir:

1) **Analitik ya da bütüncül dil yaklaşımları** (Analytic/Whole Language Approach) öğrencilerin cümle, paragraf veya metin düzeyinde anlam bütünlüğü üzerinden okuma ve yazmayı öğrenimine odaklanır. Bu yaklaşımlarda sözcük ve harfler, anlamlı bütünler içinde keşfedilir. Avantajı, anlamlı öğrenmeyi ve dil farkındalığını desteklemesi iken; dezavantajı bazı öğrenciler için temel ses-harf ilişkilerini kavramada zayıf kalabilmesidir.

2) **Bireşim yaklaşımında** (Synthetic/Phonics Approach) öğrencilere ses-harf ilişkileri ve heceleme kuralları öğretilir; ardından bu birimler birleştirilerek sözcük ve cümleler oluşturulur. Avantajı, okuma ve yazmada mekanik doğruluk sağlar, sistematik ilerlemesi; dezavantajı ise anlam ve bağlamın genellikle sonraki aşamalara bırakılmasıdır.

3) **Fonemik farkındalık etkinliklere dayanan yaklaşımda** (Phonemic Awareness Activities) öğrencilerin sesleri, heceleri ve ritmi fark etmesini sağlar. Okuma öncesi dönemde özellikle okul öncesi çocuklar için önemlidir.

4) **Eşzamanlı beceri gelişimi yaklaşımlarında** (Integrated Skill Approaches) okuma, yazma, anlama ve konuşma becerileri birlikte geliştirilir. Bu çalışmada ele alınan DNA Modeli gibi yenilikçi yaklaşımlarda bu yöntem ön plana çıkar.

Türkiye’de kullanılan ilk okuma ve yazma öğretimi yaklaşımları genelde tarihsel ve pedagojik açıdan üç temel yaklaşım etrafında şekillenmiştir: **Bireşim (sentetik) yöntem, çözümleme (analitik) yöntem ve karma yöntemler** (Polat, 2017, s. 168). Bu yöntemler, öğrencilerin dil gelişimi ve okuryazarlık becerileri üzerinde doğrudan etkili olup, özellikle bireşim temelli yaklaşım, **tümevarımsal bir öğretim modeli** olarak dikkat çekmektedir. Söz konusu yöntemde öğretim süreci harf ve ses düzeyinden

başlatılmakta; öğrencilerin bu temel birimleri birleştirerek aşamalı olarak hece, kelime ve cümle oluşturmaları hedeflenmektedir (Vatansever, 2008, s. 49). Harf, ses ve hece gibi alt birimlere dayalı olarak yapılandırılan bu model, öğrencilerin okuma ve yazmaya daha hızlı geçebilmesini sağlaması bakımından diğer yöntemler içerisinde önemli bir role sahiptir. (Güneş, 2025, s. 131). Ancak bu hız, beraberinde bazı sınırlılıkları da getirmektedir. Literatürde bu yöntemin; ilerleyen süreçte okuma hızında azalma, bütünsel anlama güçlüğü, hece veya harf eksiklikleri ile ezberciliğe yol açma gibi olumsuz sonuçlara neden olabileceği belirtilmektedir (Karadağ & Gültekin, 2007, s. 118). Bu bağlamda yöntem, özellikle öğrencilerin **okuduğunu anlama** becerileri açısından dezavantajlar oluşturabilmektedir (Yaşar & Güvey Aktay, 2015, s. 14).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren ilkokuma-yazma öğretiminde uygulanmaya başlanan **Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY)**, bireşimsel yapıda geliştirilen ve yapılandırmacı öğrenme kuramı temeline oturtulan bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Sağırlı & Atik, 2022, s. 377). Bu yöntemde öğretim süreci ses birimleriyle başlamakta; öğrenciler, aşamalı olarak hece, kelime ve cümle düzeyine yönlendirilmektedir. Ayrıca STCY, öğrencilerin **Türkçenin doğal ses yapısını** tanımalarını ve bu doğrultuda **anlamalı, kalıcı ve işlevsel bir okuryazarlık** becerisi geliştirmelerini hedeflemektedir (Tok, Tok & Mazi, 2008, s. 124). Sadece yöntemsel bir değişiklikle sınırlı kalmayan bu dönemde, **yazı öğretimi biçiminde** de önemli bir dönüşüme gidilmiştir. **Bitişik eğik yazı (el yazısı)** uygulaması bu programla birlikte zorunlu hâle getirilmiş ve öğrencilerin yazı sürecinde **akıcılık, estetik algı** ve **el-göz koordinasyonuna** dayalı motor becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Duran, 2011, s. 57). Ancak, uygulamada karşılaşılan güçlükler bu yazı stiline pedagojik açıdan tartışmaya açılmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda, 2017 yılında yürürlüğe giren **Türkçe Dersi Öğretim Programı** ile yazı biçimi seçimi öğretmen ve okul yönetimlerinin inisiyatifine bırakılmış; 2019 yılında ise programda **dik temel harflerle öğretim yapılacağı** açıkça belirtilmiştir. Günümüzde, 2024 yılında uygulanmaya başlanan **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli** kapsamında da ilkokuma-yazma öğretimi **dik temel harflerle** (Güneş, 2025, s. 141) sürdürülmektedir.

İlk okuma-yazma öğretiminde tümdengelim yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen **çözümleme yöntemi** ise öğrencilerin anlamalı bir bütün üzerinden hareketle dilin küçük yapı taşlarını keşfetmesini esas alır. Bu yöntemde öğretim süreci, öğrenciye önce anlamalı cümlelerin sunulmasıyla

başlar; ardından bu cümleler sözcüklere, hecelere ve nihayetinde harf ve seslere ayrılarak analiz edilir (Kutluca Canbulat, 2013, s. 174). **Gestalt psikolojisinden** esinlenen çözümleme yaklaşımının temel amacı, öğrencinin önce anlamı kavramasını sağlamak ve bu sayede okuma-yazma sürecine aktif katılımını teşvik etmektir (Güneş, 2003, s. 43). Ancak yöntemin uygulamasına ilişkin çeşitli sınırlılıklar da literatürde yer almaktadır. Özellikle öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda, çözümleme yönteminin okumaya geçiş süresini uzatması, ezberciliği teşvik etmesi ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemesi gibi sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Uzun cümle yapılarının öğrencileri, harfleri öğrenmeden görsel ezberlemeye yönlendirdiği; bunun da anlayarak okuma sürecini (Yaşar & Güvey Aktay, 2015, s. 12) zorlaştırdığı ifade edilmektedir.

Türkiye’de çözümleme yöntemine yönelik ilk uygulamalar, **1936 ilkökul programı** ile başlamış; bu dönemde okuma-yazma öğretiminde basit cümle ve sözcüklerin kullanılması esas alınmıştır. **1948 programında** ise yaklaşım genişletilerek, cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere ve hecelerin harflere ayrılması yoluyla öğretim yapılması temel ilke hâline getirilmiş ve bu doğrultuda (Binbaşıoğlu, 1999, s. 18) **Cümle Temelli Yöntem** resmî olarak benimsenmiştir. Bu yöntem, Türkiye’de uzun yıllar boyunca etkisini sürdürmüştü; özellikle **1968 ve 1981 ilkökul öğretim programlarında**, ilk okuma ve yazma öğretiminin temel yöntemi olarak sistematik bir biçimde uygulanmıştır. Öğretim süreci, yapılandırılmış bir aşamalar dizisine dayanmakta olup, **okuma-yazmaya hazırlık, cümle sunumu, kelime tanıma, hece tanıma ve harf tanıma** basamaklarını içermektedir (Altay & Baş, 2023, ss. 541-544). Şenel, Türkiye’de öğretmenlerin önemli bir bölümünün hâlâ cümle temelli yaklaşımı tercih ettiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, bu yöntemin de ses temelli yöntem gibi bazı sınırlılıklar içerdiğine dikkat çekmekte ve mevcut eksikliklerin farklı düşünsel yaklaşımlar ve uygulamalı çalışmalarla giderilerek yöntemin daha işlevsel hâle getirilmesi gerektiğini (2004, s. 52) vurgulamaktadır.

Karma yöntem ise farklı öğretim yaklaşımlarının işlevsel yönlerini birleştirerek, duruma ve ihtiyaçlara göre en uygun stratejileri harmanlamayı amaçlayan esnek bir modeldir. (Güneş, 2019, s. 52) Bu yöntem, çözümleme yönteminin zaman alıcı yapısı ile birleşim yönteminin anlamdan kopukluğuna yönelik sınırlılıklarını dengelemek amacıyla kullanılmaktadır (Çelenk, 2006, s. 64) Karma yöntemde öğrenciye aynı anda cümle, kelime, hece ve harf düzeyinde öğretim sunulur ve çok katmanlı bir öğrenme süreci sağlanır (Göçer, 2000, s. 69). Bu yöntemle, özellikle kısa sürede okuryazarlık

kazandırılması hedeflenir ve bu nedenle daha çok yetişkin eğitiminde tercih edilir. (Tok, 2001, s. 265) Ancak, yöntem uygulamada tutarsızlıklar içerebilir; öğretim sırası ön koşul öğrenmeleri dikkate almaksızın değişkenlik gösterebilir (Vatansever Bayraktar, 2016, s.42)

Türkiye’de ilk okuma ve yazma öğretiminde benimsenen yöntemler farklı kuramsal temellere dayansa da, uygulamada çeşitli sınırlılıklar söz konusudur. Bu durum, etkili bir öğretim sürecinin; yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerini pedagojik bağlamda analiz eden, öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerini merkeze alan, esnek, bütüncül ve anlam temelli bir yaklaşımla yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Gazi Ünal ve Eğitim Görüşüne Dair

Gazi Ünal, Nevşehir’in Kozaklı ilçesine bağlı Boğaziçi Köyü’nde 1955 yılında doğmuştur. 1974 yılında Kırşehir Erkek İlköğretmen Okulu’ndan mezun olmuştur. 1974 yılında Adıyaman’da sınıf öğretmenliği görevine başlamış; uzun yıllar boyunca da Nevşehir’in Kozaklı ilçesinde öğretmenlik ve okul yöneticiliği yapmıştır. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde ön lisans eğitimini tamamlamıştır.

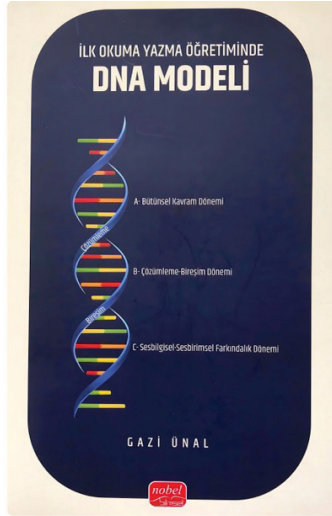
Evli ve iki çocuk babası olan Gazi Ünal, Kocaeli’deki görevinin ardından emekli olmuş, bu süreçte ise Ankara’daki özel okullarda öğretmenlik yapmaya devam etmiştir. 2010 yılından itibaren çeşitli illerde (Ankara, Şanlıurfa, Batman, Niğde, İstanbul, Hatay, Tekirdağ, Bitlis, Kars vb.) görev yapan sınıf öğretmenlerine, Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi alanında eğitim koçluğu yapmış ve dersler vermiştir (Ünal, 2024, s. 13). Hâlen, Türkçe öğretiminde DNA Modeli, Revizeli Ses Esaslı İlk Okuma Yazma ve Zincirleme Sorularla Öğretim Yöntemi (ZÖY) konularında öğretmenlere rehberlik etmeye devam etmektedir. Ayrıca okuma-yazmayı geç ve güç öğrenen çocuklar için bireysel plan-program oluşturmuş ve yetişkinler için açılan Okuma Yazma kurslarında görev almıştır.

Mesleki çalışmalarını ağırlıklı olarak birinci sınıf öğrencilerine yönelik öğretim süreçleri üzerine yoğunlaştıran Gazi Ünal, öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda kırk yılı aşkın süredir geliştirdiği İlk Okuma Yazma yöntemini kitaplaştırmıştır. Ayrıca, ilkokul düzeyinde Türkçe ve matematik derslerinin daha anlaşılır ve etkili bir şekilde işlenmesini sağlamak amacıyla, ön koşullu öğrenme ilkesine dayanan “Zincirleme Sorularla Öğretim Yöntemi”ni (ZÖY) geliştirmiştir.

Yenilikçi Öğretim Yöntemi Olarak DNA Modeli

Zaman içerisinde, ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çeşitli öğretim yaklaşımları geliştirilmiş ve bu yaklaşımlar, öğrencilerin bireysel özellikleri ile dönemin pedagojik ihtiyaçlarına göre çeşitlilik göstermiştir. Alan yazında, tek bir yöntemin tüm öğrencilere etkili biçimde hitap edemeyeceği ve mevcut yaklaşımların belirli sınırlamalar içerdiği ifade edilmektedir (Akyol & Temur, 2008, s. 81). Bu durum, daha kapsayıcı ve etkili öğretim modellerine duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen DNA Modeli, çözümleme ve bireşim temelli yaklaşımların eksik yönlerini azaltmayı amaçlarken, güçlü yönlerini ise bütüncül bir yapıda bir araya getirmektedir. Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ve doğal öğrenme süreçleri temel alınarak tasarlanan model, planlı ve yapılandırılmış (Ünal, 2024, s. 4) bir öğretim süreci sunmaktadır.

DNA Modeli, “kalıcı ve etkili öğrenme nasıl sağlanır?” sorusuna yanıt arayan Gazi Ünal tarafından geliştirilmiştir. Modelin temelleri 1977 yılına dayanan öğrenci uygulamalarına dayanmakta olup, 2010 yılından itibaren öğretmenlere yönelik rehberlik çalışmaları ile sahada sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur (Ünal, 2024, s. 5). Bu süreçte elde edilen deneyim ve birikimler, modelin teorik bir çerçeveye oturtulmasına olanak sağlamış ve 2024 yılında “İlk Okuma Yazma Öğretiminde DNA Modeli” adlı eserle literatüre kazandırılmıştır (Ünal, 2024).



Görsel 1. Gazi Ünal’ın Türkçe İlkokuma Yazma Öğretiminde DNA Modeli adlı kitabının kapak görseli (Ünal, 2024).

Ünal, DNA Modeli'nin adlandırılmasını, okuma yazma öğretiminin yapısıyla DNA'nın çift sarmal yapısı arasındaki kuramsal benzerlik üzerinden açıklamaktadır. Ünal'a göre, DNA'nın genetik bilgiyi kuşaklar arasında aktararak canlılığın devamını sağlaması gibi, dil edinimi ve yazılı kültürün kazanımı da bireyin bilişsel ve kültürel gelişiminde belirleyici bir rol oynar. Bu doğrultuda, tümevarım-tümdengelim ile çözümleme-bireşim süreçlerinin birbirini tamamlayan yapılar olarak eşgüdümlü biçimde kullanılması (Ünal, 2024, s. 8) öğrenmenin kalıcılığı ve anlamlandırılması açısından gereklidir.

Kitabın doküman analizi yapıldığında, ilk bölümde önce çocuğun dil gelişimine dair geçmişten günümüze gelen araştırmalar ile özellikle beynin dili algılama ve anlamlandırma süreçlerine yer verilmektedir. Ardında da Türkiye'de uygulanan bireşim ve çözümleme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajları hem tarihsel süreç hem de akademik araştırmalarla ele alınmaktadır. Kitabın ikinci bölümünde ise DNA Modeli'nin yapısı tanıtılmaktadır. Bu noktada kitapta, çocuğun dil gelişimine dair ilk bölüm ile DNA Modeli kuramsal ve bilişsel gelişim açısından karşılaştırıldığında DNA Modeli'nin, öğrencinin ilkokula başladığı dönemdeki mevcut bilişsel seviyesine uygun olarak tasarlanmış çok boyutlu bir okuma-yazma öğretim yaklaşımı olduğu görülmektedir. DNA Modeli'nin öğrenme dönemlerini inşa ederken öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme tarzlarını dikkate aldığı, bilişsel gereksinimlere duyarlı bir yaklaşım sergilediği dikkati çekmektedir. Ayrıca, bireşim ve çözümleme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajları sıralanıp DNA Modeli'nin mantığı ve bu iki yöntemin nasıl ve hangi açıdan harmanlandığının sunulmasıyla modelin, sistematiklik, bütünsellik, bilişsel uyum ve doğal öğrenme süreçleri gibi temel ilkelere dayandığı ortaya konulmaktadır.

Kitapta DNA Modeli'nin sırasıyla önce kuramsal temeli, ardından dönemleri aşamaları ve kazanımlarıyla anlatılmakta, böylece sistemin mantığı ve işlenişi aktarılmaktadır. Kitabı farklı kılan bir diğer özellik de DNA Modeli'nin sadece teorik olarak ele alınmamış olup, üçüncü bölümde bir sınıf öğretmeninin doğrudan günlük uygulamasına rehberlik edecek şekilde yıllık ve günlük planlı uygulama kitabı olarak da dizayn edilmesidir. Kitabın uygulama bölümü de ayrıntılı incelendiğinde, yıllık planın gün gün ayrıntılı işlenişinin verildiği, öğretmenlere etkinlik önerilerinin sunulduğu görülmektedir. Böylelikle öğretme mantığının harf, hece ve kelime gibi dil birimlerini anlamlı ve bütünsel bir yapıda sunarak

yalnızca teknik becerilerin değil aynı zamanda anlam oluşturma, dikkat, bellek ve dil gelişimini de desteklemeyi hedeflediği anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla model, geleneksel yöntemlerin tek yönlü ve ezberci yapısından farklı olarak çift yönlü, esnek ve etkileşimli (Ünal, 2024, s. 4-14) bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Ayrıca, modelin oyun ve etkinlik temelli etkileşimli ve yaratıcı şekilde ilerletilmesi ile öğrenciyi ve hatta veliyi okuma-yazmadan soğutmayacak ödev stratejisiyle bireşim ve çözümleme yöntemlerinden ayrıştığı görülmektedir (Ünal, 2024: 89).

DNA Modeli'nin ayrıntısına bakıldığında, okuma-yazma öğretimi üç temel dönem üzerinde yapılandığı görülmektedir: **Bütünsel Kavrama; Çözümleme ve Bireşim** ile **Sesbilgisel-Sesbirimsel Farkındalık** (Ünal, 2024, s. 5-52). Ünal, etkin bir ilkokuma yazma için programın bu sütunlarını şöyle açıklar:

1. “İlkokuma yazma öğretimi birinci aşamada cümleler ve sözcükler yoluyla *bütünsel algı ve kavrama* düzeyinde başlamalı, ama bu düzeyde sözcüğün özerkliği için kelimedenden cümleye tümevarım da uygulanmalı,

2. Cümle ve sözcük algısı oturan çocuğun sesleri ve harfleri de giderek algılamaya başlamasına uygun olarak ikinci aşamada sözcükleri *çözümleme* evresine geçilmeli (çözümleme/analiz yöntemi). Ama eş zamanlı olarak heceleri *birleştirerek* kelimeye ulaşması (bireşim/sentez yöntemi) da sağlanarak hecelerin dilin yapısındaki yeri kavratılmalı,

3. Üçüncü aşamada da *sesbilgisi ve sesbirim farkındalığının* yerine oturması için ünsüz harfin, ünlü harfle eşleşmesiyle oluşan hece örüntüsünün, hece tablosuna dönüşmesi (açık, kapalı, üç ve dört harfli kapalı heceler) öğretilerek *dilin yapı taşları keşfettirilmeli*, aynı zamanda hece tablosundan sözcükler ve cümleler üretilerek tümevarım da uygulanmalıdır.” (2024, s. 51-52)



Görsel 2. DNA Modeli'nin esinlendiği çift sarmal yapı (Ünal, 2024, s. 52)

DNA Modeli'ndeki üç dönemin planlı ve ardışık şekilde uygulanması, öğrencilerin Türkçenin temel yapısal özelliklerini kavramalarına imkân tanımaktadır. Ayrıca modelin kazandırdığı dil temelli farkındalık, yabancı dil öğrenimi sürecinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Ünal, 2024, s. 6). DNA Modeli'nin neden sistematiklik, bütünsellik, bilişsel uyum ve doğal öğrenme süreçleri gibi temel ilkelere dayandığının analizi için dönemlerinin detaylı incelenmesi, teorik ve pratik katkılarının daha iyi anlaşılması açısından önemlidir.

Bütünsel Kavrama Dönemi: Cümle ve Sözcüğü Keşif Dönemi

DNA Modeli, ilk okuma-yazma sürecinde anlamlı öğrenmeyi desteklemek amacıyla sistematik ve mantıklı bir yapı temelinde geliştirilmiştir. Bu model, sözcüklerin tek başına sınırlı anlam taşıması nedeniyle anlam bütünlüğünü sağlamak üzere “28 Temel Cümle” üzerine inşa edilmiştir (Ünal, 2024, s. 55). “İlk okuma yazmanın pusulası” olan bu cümlelerle, Gazi Ünal bireşimsel yöntemin anlamlı öğrenmedeki eksikliklerini ve çözümleme yönteminde kullanılan fişlerin mantıklı ve sistematik yapısının olmaması sorununu (2024, s.56) gidermeyi amaçlamaktadır.

Bütünsel Kavrama Dönemi'nde 28 Temel Cümle esas alınarak öğretime başlanmaktadır. Ünal, dönemin neden cümlelerden başlaması gerektiğini çocuğun ilkokula başladığı ilk aylardaki bilişsel gelişimi ve zihnin dili anlamlandırma süreci üzerinden anlatmaktadır (2024, s. 30, 37, 55). Bu noktada Model, ilk anda çözümleme yöntemini akla getirmekle birlikte, Ünal'ın 40 yıl boyunca denemelerle sağlamlaştırdığı 28 Temel Cümle ile çözümleme yöntemini yeniden uyarladığı ve dönüştürdüğü görülmektedir.

Çözümleme yönteminde dağınık, farklı hecelerden oluşan, bazen uzun ve kavraması karışık cümle fişleriyle okuma-yazma öğretilmeye çalışılırken (Ünal, 2024, 43), 28 Temel Cümle'yi ayrı kılan, sistematik ve bilişsel gelişime uygun olmasını sağlayan temel özellikler şunlardır:

1) Cümleler ilkokula başlayan çocuğun yaş düzeyi ve zihinsel gelişimine uygunluğu: Çocuğun bilişsel gelişimine göre sadece isim-fiil şeklinde, sade, gözün doğru sıçrayışına uygun olarak kısa (iki sözcük ve her sözcük iki heceli) ve anlam temelli cümlelerden oluşmaktadır.

2) Cümlelerin sistematikliği: Ses tekrarları içermesi çocuğun benzeşme ve tahmin etme stratejisini geliştirmekte ve kafiyeli dizilimiyle öğrenilen cümlelerin unutulmasını önlemektedir. Sözcükler, öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlanmaması için kolektif hafızadan seçilen, kolay öğrenilebilir kelimelerden seçilmiştir

3) Harf ve hece öğretimine hazırlık sağlaması: Alfabetik sıraya uygun biçimde dizilmesiyle harfleri sezdirmektedir. Her cümlemin ilk hecesinin hece tablosunun ilk ögesinden oluşmasıyla ikinci ve üçüncü aşamalara temel oluşturulmaktadır (Ünal, 2024, s. 62-66).

Bu dönemde 28 Temel Cümle’yi öğretme sistemi de çözümleme yönteminden ayrılarak sistematiklik sunmaktadır. Bütünsel Kavrama Dönemi, sırasıyla “tek tek cümlelerin öğretimi, cümleler arttıkça kombinasyonla pekiştirme ve hatırlatma, sözcüklerden yeni metinler yazma, yeni metinlerde üç sözcüklü cümle yazmaya başlama, nokta ve virgüllü öğrenme” (Ünal, 2024, s.54) gibi aşamaları kapsamakta ve hikayeleştirme, oyunlaştırma, etkinlikler ve metin defterleri gibi farklı uygulamalarla işlenmektedir. Bu süreçte, öğrenciler 56 sözcük tanınmakta, 18 metin aracılığıyla 162’si yeni olmak üzere toplam 190 cümle kurulmaktadır.

Dahası Model, bu dönemde sadece çözümleme yöntemini kullanmamakta, bireşim yöntemini de dahil etmekte, ancak bunu çocuğun ilk aşamada kavramakta zorlandığı harf birleştirmesi şeklinde yürütmek yerine sözcükten cümleye tümevarım şeklinde algılanması daha kolay şekilde uygulamaktadır.

Bu aşamalar sonucunda öğrenciler, tümdengelim ve tümevarım yöntemleriyle cümle ve sözcük yapılarını bütünsel biçimde kavrayarak, ezber yerine anlamlandırmaya dayalı öğrenme gerçekleştirmektedir. Sözcük ve cümle kombinasyonlarıyla dilsel farkındalık artmakta; noktalama ve ses birim farkındalığı (Ünal, 2024, s. 70) gelişerek de sağlam bir dil, güzel bir yazı temeli oluşturulmaktadır. Ayrıca süreç, bilişsel ve duyuşsal gelişimi destekleyerek öğrenmeyi eğlenceli ve keşif temelli kılmaktadır. 28 Temel Cümle’nin özümsemesiyle okuma ve yazma becerilerinde belirgin ilerlemeler gözlemlendiğine dair kitapta öğretmen görüşleri ve deneyim hikayeleri de yer almaktadır. Bu özellikleri sayesinde DNA Modeli, okuma-yazma öğretiminde anlamlı, yapılandırılmış ve bütüncül bir öğrenme süreci sunmaktadır.

Çözümleme-Bireşim Dönemi: Hecelemeyi ve Heceleri Birleştirmeyi Keşif

İlkokuma yazma öğretiminin ikinci aşaması olan Çözümleme-Bireşim dönemi adına uygun olarak çözümleme ve bireşim yöntemlerinin güçlü yanlarının harmanlandığı dönemdir. Bu aşamada, öğrencinin zihinsel düzeyde ortografik haritalamayı doğru bir şekilde gerçekleştirebilmesi ve sesbilgisel-sesbirimsel farkındalık geliştirebilmesi amacıyla, çözümleme-birleştirme yöntemi ile birlikte tümdengelim ve tümevarım stratejileri aynı anda yürütülmektedir (Ünal, 2024, s. 49). Önce tümdengelimle 28 Temel Cümle'nin sözcük ve hecelerine ayrılmakta, ardından tümevarımla bu hecelerden yeni kelimelerin oluşturulmakta ve farklı dilsel yapılarla ilişkilendirilerek çok katmanlı bir öğrenme süreci uygulanmaktadır (Ünal, 2024, s. 5).

Tablo 1. İlk okuma yazma öğretiminde DNA Modeli'nin pusulası olan 28 Temel Cümle ve hecelere ayrımı (Ünal, 2024, s.57)

Tablo:1 28 Temel Cümle		Alfabetik Sıra		28 Temel Hece Oluşur	
1	Ali gel.	A	Ali gel.	a	A-li gel.
2	Barış geldi.	B	Barış geldi.	Ba-	Ba-rış gel-di.
3	Canan gitti.	C	Canan gitti.	Ca-	Ca-nan git-ti.
4	Çakır dedi.	Ç	Çakır dedi.	Ça-	Ça-kır de-di.
5	Davut yedi.	D	Davut yedi.	Da-	Da-vut ye-di.
6	Ela git.	E	Ela git.	e	E-la git.
7	Fatih yazdı.	F	Fatih yazdı.	Fa-	Fa-tih yaz-dı.
8	Gazi gezdi.	G	Gazi gezdi.	Ga-	Ga-zi gez-di.
9	Hasan seçti.	H	Hasan seçti.	Ha-	Ha-san seç-ti.
10	Işık oku.	I	Işık oku.	I-	I-şık o-ku.
11	İpek yaz.	İ	İpek yaz.	i-	İ-pek yaz.
12	Jale içti.	J	Jale içti.	Ja-	Ja-le iç-ti.
13	Kaya bildi.	K	Kaya bildi.	Ka-	Ka-ya bil-di.
14	Lale sildi.	L	Lale sildi.	La-	La-le sil-di.
15	Mahir bakma.	M	Mahir bakma.	Ma-	Ma-hir bak-ma.

16	Nazan yakma.	N	Nazan yakma.	Na-	Na-zan yak-ma.
17	Oya seç.	O	Oya seç.	o-	O-ya seç.
18	Ömer iç.	Ö	Ömer iç.	ö	Ö-mer iç.
19	Pamuk besle.	P	Pamuk besle.	Pa-	Pa-mir bes-le.
20	Rami süsle.	R	Rami süsle.	Ra-	Ra-mi süs-le.
21	Sami koşma.	S	Sami koşma.	Sa-	Sa-mi koş-ma.
22	Şahin şaşma.	Ş	Şahin şaşma.	Şa-	Şa-hin şaş-ma.
23	Talip atma.	T	Talip atma.	Ta-	Ta-lip at-ma.
24	Umut al.	U	Umut al.	u-	U-mut al.
25	Üzüm ye.	Ü	Üzüm ye.	ü-	Ü-züm ye.
26	Vahit satma.	V	Vahit satma.	Va-	Va-hit sat-ma.
27	Yaşar verme.	Y	Yaşar verme.	Ya-	Ya-şar ver-me.
28	Zahide serme.	Z	Zahide serme.	Za-	Za-hi-de ser-me.
G harfi kapalı hece tablosunu kavratılırken verilir.					
Uygulayım ve işlenişte ünlü harfle başlayan cümleler öne alınır.					

Bu dönemi, çözümleme ve bireşim yöntemlerinden ayıran diğer nokta, heceye ayırmanın ve hecelerden yeni sözcük üretmenin halihazırda öğrencinin öğrendiği cümleler ve kelimeler üzerinden yapılması, (Ünal, 2024, s.75) böylelikle çocuğun zihninin karışmasının önlenmesidir. Bireşim yönteminden ayıran bir diğer fark ise bireşim yönteminde dağınık şekilde harften açık, kapalı ve üç harften oluşan sözcüklere gidildiğinde öğrencinin hecelerin nereden ayrıldığını ve nasıl okunduğunu kavrayamaması ve dolayısıyla yazarken ve okurken yanlış heceleme ve seslendirme yapması ve bu durumun okumaya başladığında devam etmesidir (Ünal, 2024, s. 33-34). Bu yöntemde harf yerine sözcükten heceye ulaşıldığından, hece türleri farkındalığı da üçüncü döneme hazırlık olarak yavaş yavaş oturtulmakta, üçüncü dönemde de hece türleri net bir şekilde öğretilerek sağlanmaktadır.

Ünal'ın (2024) aktardığına göre bu dönem, "cümlelerin ve sözcüklerin hecelerine ayrılması, bu hecelerden anlamlı yeni sözcüklerin oluşturulması ve ardından bu sözcüklerin yeniden analiz edilerek cümle ve metin

yapılarının inşa edilmesi” gibi çok yönlü dilsel işlemleri kapsamaktadır. Ayrıca bu süreçte, yapım ve çekim eklerinin, soru ve iyelik eklerinin tanınması; ünlü harflerin kavranması, ileriki aşamada hece tablosunun keşfinde anahtar 28 Temel Hece’nin oluşması ile birlikte virgül ve soru işareti gibi temel noktalama işaretlerinin kullanımının da öğrenilmesi hedeflenmektedir.

Bu bağlamda, Çözümleme-Bireşim Dönemi içerisinde öğrencilerin hece, sözcük, cümle ve harf gibi temel dil unsurlarına yönelik çeşitli farkındalıklar geliştirdiği görülmüştür. Bu süreçte öğrenciler, kelimelerin hecelerden meydana geldiğini anlayarak 28 Temel Hece’yi ve dört farklı türde toplam 75 heceyi öğrenmekte; bu yapıları kullanarak yaklaşık 240 yeni kelime üretmektedir. Ayrıca 54 farklı cümle yazarak (Ünal, 2024, s. 78), hem cümle kurma yetkinliklerini artırmakta hem de sözcük hazinelerini genişletmektedirler.

Bu dönemde öğrenciler, ünlü harflerin ses değerleri, isimleri ve okunuşları arasındaki bağlantıları fark etmekte; büyük ve küçük harf ayrımını yaparak sesbirimsel farkındalık konusuna adım atmaya başlamaktadır. Aynı zamanda, yapım ve çekim ekleriyle birlikte soru eklerinin kullanımı üzerinden dilin yapısal özellikleri de yavaştan tanıtılmaya başlanmakta; bazı cümlelerde emir ve geçmiş zaman kiplerinin birlikte kullanılmasıyla zaman kavramına dair algılar da geliştirilmektedir. Bunun yanı sıra yazım kuralları, noktalama işaretlerinden virgül ve soru işareti gibi (Ünal, 2024, s. 78) temel unsurlar da öğrencilerin oluşturduğu metinler aracılığıyla öğretime dahil edilmektedir.

Bu dönemin sonunda öğrenci, Bütünsel Kavrama döneminde öğrendiği cümlelerin, sözcüklerin aslında bir alt birime daha ayrılabilindiğini anlamakta, "Türkçenin temel taşı" olan hece ile tanışıp dilin sadece bütün olarak sözcükten oluşmadığını, hecelerden sözcük üretebildiğini keşfetmektedir. Böylelikle öğrencinin zihni, Türkçenin cümle, kelime, hece yapısını kavramaya başlamaktadır. Bu aşamada artık sözcüklerin “sembol” olarak varlığı da zihinde şekillenmektedir. Öğrenci artık Ünal’ın sözleriyle “Türkçenin atom parçalarına ulaşmaya” hazır (2024, s. 79) hale gelmektedir.

Sesbilgisel-Sesbirimsel Farkındalık Dönemi: Harf ve Hece Tablosunu Keşif

İlkokuma yazma sürecinin son aşaması olan Sesbilgisel ve sesbirimsel farkındalık dönemi, öğrencilerin dili yapısal açıdan çözümleyebilmeleri ve ortografik haritalamayı kalıcı biçimde benimseyebilmeleri açısından oldukça kritik bir basamaktır. Bu dönemde öğrenciler, kelimeleri oluşturan sesleri ve ses birimlerini ayırt etmeyi, sesleri tanımayı ve hece ile harf yapılarını analiz edebilmeyi öğrenirler. Bu evre, çözümleme yönteminde yer almazken, ses temelli öğretim yaklaşımında ise yalnızca sınırlı ve çoğu zaman ters yönde işlenmektedir. Bu bağlamda söz konusu dönem, her iki yöntemdeki sesbilgisel ve sesbirimsel eksiklikleri gideren (Ünal, 2024, s. 5-53) tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir.

Bu noktada kitap ayrıca, öğretmenleri en fazla zorlayan ve çözümleme yönteminde ihmal edilen harf ve hece türlerinin (açık, kapalı, üç harften oluşan heceler ayrımı) öğretiminin neden gerektiği ile ses esaslı öğretimde olduğu gibi en başta ve dağınık şekilde değil de en aşamada verilmesi gerektiğini hem kuramsal temeller hem de ilkokuma yazma öğretim sistematığı üzerinden tartışmaktadır (Ünal, 2024, s. 80-81). Bu farkındalık süreci; “harflerin adlarının, seslerinin ve okunuş biçimlerinin öğrenilmesi; açık, kapalı ve üç harften oluşan hece yapılarının tanımlanması; anlamlı hecelerın ortaya çıkarılması ve bu hecelerden yeni kelime ve cümlelerin oluşturulması” gibi aşamalardan oluşmaktadır (Ünal, 2024, s. 54). Öğrenciler bu süreçte açık, kapalı ve üç harfli hece türlerini tanıyarak yaklaşık 3000 heceyi anlamlı kelimelerle ilişkilendirme becerisi kazanır.

Üçüncü bölümün bireşim yönteminden farkı, bu dönemde sadece harf ve sesleri “çatma” ve bu şekilde hece ve kelime oluşturma yerine ses, hece ve harf yapılarının sistemli bir şekilde öğretilmesi ve zihnin doğru kodlandırması sağlanmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi harften hece türlerine ulaşıldığında öğrencilerin heceleri doğru ayırmayı öğrenmesi zorlaşırken, heceleme ve seslendirme hataları görülürken, bu dönemdeki hece türleri farkındalığının oturmasıyla öğrenci kekelemeden, kelimeleri yanlış hecelemeden rahatlıkla okuyabilir düzeye ulaşmaktadır. Böylelikle öğrenci, yazılı dilin yapısal temellerini kavrayarak ortografik haritalama sürecini sağlam bir zemine oturtur ve dilin yazılı yapısını bütüncül biçimde (Ünal, 2024, s. 88-89) içselleştirir. Nitekim, bu dönemin sonunda öğrenci, artık gerçek okur-yazarlık dönemine geçer ve okuma-yazmanın tam bilincine ulaşır (Ünal, 2024, s. 89).

Tüm bu açılardan, bu üç ana sütun üzerine inşa edilen DNA Modeli, öğrencilerin bilgi alma ve kavrama yapılarına uygun planlı, programlı ve sistematik bir yapı içerisinde ilerlediği için öğreticilere kolaylık sağlamakta ve yapılan eğitimin kalitesini ve öğrenim sürecinden öğrencilerin de keyif almasını sağlamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada ele alınan DNA Modeli, Türkçede ilk okuma-yazma öğretimini yalnızca teknik bir beceri aktarımı olarak değil, aynı zamanda dilin yapısal, zihinsel ve duyuşsal yönlerini kapsayan bütüncül bir öğrenme süreci olarak yeniden tanımlamaktadır. Model, geleneksel çözümleme, bireşim ve karma yöntemlerin sınırlılıklarını aşmayı amaçlayan bir yapıda kurgulanmış; ses, hece ve sözcük düzeyinde anlam üretimine odaklanan yenilikçi bir öğretim yaklaşımı sunmuştur. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler; cümle ve sözcük yapılarından başlayarak, heceleme süreçlerine ve harf düzeyindeki farkındalığa kadar aşamalı bir şekilde Türkçenin temel dil yapılarını keşfetme fırsatı bulmaktadır. Aynı zamanda bu yapı, sesbilgisel ve sesbirimsel farkındalık gelişimini destekleyerek zihinlerinde kalıcı bir ortografik haritalandırmanın oluşmasına katkı sunmaktadır.

Modelin en önemli katkılarından biri, okuma-yazma öğrenimini tekrara ve ezbere dayalı kalıplardan çıkararak öğrencinin aktif katılımını önceleyen, anlamlı ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi haline getirmesidir. Öğrencilerin binlerce heceyi anlamlı sözcüklerle ilişkilendirmesi, yalnızca yazılı dilin değil, aynı zamanda Türkçenin biçimbilimsel ve sözdizimsel yapılarının da daha derinlemesine kavranmasına olanak tanımaktadır. Bu durum, küçük yaşlardan itibaren çocuklarda sağlam bir dil temeli oluşturmakta ve uzun vadede akademik başarıya olumlu katkılar sunmaktadır.

DNA Modeli, öğretmenler için de birçok avantaj sunmaktadır. Daha önce öğretmenlerce sahada uygulanmış yıllık ve günlük planın kitaba eklenmesiyle, planlar, açıkça tanımlanmış öğretim aşamaları ve belirli kazanım hedefleri sayesinde öğretim sürecinde sistematik bir ilerleme sağlanmakta; bunun yanında öğretmene pedagojik esneklik tanıyarak, özel eğitim ihtiyacı olanlar ya da ana dili Türkçe olmayan bireyler için de uyarlanabilir bir öğretim ortamı oluşturmaktadır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, DNA Modeli'nin Türk Milli Eğitim sistemine önemli katkılarından biri, İlk Okuma Yazma Öğretiminde ortak ve standart bir yaklaşım sunmasıdır. Planlı, sürdürülebilir ve esnek yapısıyla bu model, öğrenci, öğretmen ve sistem düzeyinde uygulanabilir bir okuryazarlık öğretimi alternatifi olarak öne çıkmaktadır. Bu yönüyle DNA Modeli, çağdaş dil öğretimi anlayışlarıyla örtüşen, etkili ve kalıcılığı yüksek bir okuma-yazma modeli olma niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Altay, G., & Baş, Ö. (2023). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 530-558. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342148>
- Binbaşoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Education and Science*, 24(114).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Morpa Kültür Yayıncılık.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 30(2), 55-69.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmenleri adaylarına ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 148, S: 67 - 74.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 39.
- Güneş, F. (2019). İlkokuma yazma öğretiminde yöntem savaşları. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi Bildirileri, 49.
- Güneş, M. (2025). 1924'ten günümüze uygulanan okuma yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. *New Era International Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 10(28), 129-142.

- Güvey Aktay, E., & Yaşar, Ş. (2015). Okuma becerisi açısından cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi. *Journal of Turkish Studies*, 10(7), 511-530. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8113>
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara/Yenimahalle Örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 166-186.
- Sağırılı, M., & Atik, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389.
- Solak, Ö. (2022). *Edebiyat çalışmalarında bilimsel araştırma yöntemleri*. Çizgi yayınları.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2).
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tok, M., Tok, T. N. & Mazı, N. (2008). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 123-140.
- Ünal, G. (2024). *İlk okuma yazma öğretiminde Dna modeli*. Nobel Yayınları.
- Vatansever, H. (2008). Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).
- Vatansever Bayraktar, H. (2016). İlkokuma yazma öğretim teknikleri. *Eurasian Education & Literature Journal= Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*.

Dil öğretimini yeniden düşünmek: dil öğrenen özerkliği

*Safiye Günel**

Banu Özdemir†

Giriş

Dil öğrenme süreçlerinde bireylerin kendi öğrenmelerini yönetebilme becerileri, yabancı dil eğitiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğrenen özerkliği, bireylerin öğrenme sürecinde aktif bir özne hâline gelmelerini sağlayan temel bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenen özerkliği; bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi, öğrenme stratejilerini seçebilmesi, öğrenme sürecini izleyebilmesi ve değerlendirebilmesi gibi çok boyutlu yeterlikleri içermektedir (Holec, 1981; Little, 1991). Bu yeterlikler, yalnızca öğrenme sürecinin bireyselleşmesine değil, aynı zamanda öğrenmenin kalıcı, sürdürülebilir ve motive edici olmasına da katkı sağlamaktadır. Özellikle yabancı dil öğreniminde özerkliğin önemi, dil öğreniminin uzun soluklu bir süreç olması ve öğrenenin sınıf dışı öğrenme ortamlarında da etkin olmasını gerektirmesi nedeniyle daha belirgin hâle gelmektedir. Little'ın (1991) vurguladığı gibi, özerklik dil öğreniminde öz-yönetim becerilerini güçlendirmekte, içsel motivasyonu artırmakta ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu büyük ölçüde öğrenenin kendisine devretmektedir.

Öğrenen özerkliği kavramının temelinde, öğrenmenin yalnızca öğreticinin yönlendirici rolüne dayalı olmadığı; aksine öğrenenin kendi öğrenme sürecini bilinçli şekilde üstlenmesi gerektiği anlayışı bulunmaktadır. Holec (1981) “öğrenme sorumluluğunun bireyin kendisinde olması” tanımıyla özerkliği, bir hedef değil geliştirilebilir bir yeterlik olarak ele alır. Buna göre özerk öğrenen yalnızca bilgi alan bir kişi

* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi TÖMER <https://orcid.org/0000-0003-3091-1895>

† Kütahya Dumlupınar Üniversitesi <https://orcid.org/0000-0002-4298-8569>

değil, kendi öğrenmesini planlayan, düzenleyen ve değerlendiren aktif bir aktördür. Bu yönüyle özerklik, dil öğretimini yeniden düşünmeyi gerektiren önemli bir pedagojik bakış açısını beraberinde getirmektedir. Çünkü özerklik, öğretim süreçlerinin tasarımı, materyal kullanımını, öğrenme ortamlarının niteliğini ve öğrenenin öğrenmeye katılım biçimlerini doğrudan etkileyen bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

Alan yazında öğrenen özerkliğinin farklı açılardan incelendiği görülmektedir. Wenden (1991), Thasoulas (2000), Mete (2010), Eker (2010), Çakır ve Türkben (2010), Bozpolat ve Gömleksiz (2012) gibi çalışmalar, öğrenenlerin özerklik düzeylerini, özerkliğe ilişkin tutumlarını ve özerk öğrenme stratejilerini değerlendirmeye odaklanmıştır. Benson (2001) ve Oxford (2015) ise özerkliğin dil öğrenme sürecine katkılarını kuramsal bir perspektifle ele almış; motivasyon, strateji kullanımı ve sorumluluk bilinci gibi alanlarda özerkliğin belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmalar, öğrenen özerkliğinin dil öğrenme süreçlerinde önemli bir bileşen olduğunu göstermekte; bu kavramın dil öğretimindeki yerinin çok boyutlu biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede dil öğretimini, öğrenen özerkliği perspektifinden yeniden değerlendirmek; öğrenme ortamlarının yapısını, öğrenme süreçlerinin işleyişini ve öğrenenin öğrenmeye katılım biçimlerini betimsel bir bakış açısıyla irdelemeyi gerektirmektedir. Dil öğrenme sürecinin giderek çeşitlenen öğrenme kaynakları, öğrenen merkezliliğini güçlendiren yaklaşımlar ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim modelleri ile şekillendiği günümüzde, özerklik kavramı dil öğretiminin yeniden yapılandırılmasında temel bir unsura dönüşmektedir. Bu nedenle, çalışmanın amacı dil öğretimini öğrenen özerkliği açısından ele alarak konuyu kuramsal ve betimsel bir çerçevede incelemek ve ulaşılan bulgular doğrultusunda öğrenen özerkliğinin çağdaş dil öğretimi anlayışındaki yerini ortaya koymaktır.

Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği, özellikle Avrupa Konseyi'nin dil politikalarıyla bağlantılı olarak 1970'lerden bu yana yabancı dil öğretimi tartışmalarında giderek daha görünür hâle gelen bir kavramdır. Bu ilginin artmasında, Avrupa Konseyi'nin yaşam boyu öğrenme ve aktif vatandaşlık çerçevesini destekleyen projelerinin yanı sıra, iletişimsel yaklaşımın öğreneni merkeze alan yapısı da etkili olmuştur (Holec, 1988; Shield, 1992). Dil eğitiminde özerklik kavramının teorik temelleri ise ilk kez Henri Holec'in 1979'da Avrupa Konseyi adına hazırladığı raporda sistemli bir şekilde ortaya

konmuştur ve bu çalışma daha sonra 1981’de yayımlanarak alan yazında önemli bir referans hâline gelmiştir (Holec, 1981). Holec’in yaklaşımında özerklik, öğrenenin kendi öğrenme sürecine bilinçli biçimde yön verebilmesi ve öğrenme kararlarını üstlenebilmesi olarak tanımlanmış; bu yönüyle kavram özellikle 1980’lerde üniversitelerde kurulan kendi kendine erişimli öğrenme merkezlerinin gelişiminde belirleyici olmuştur. O dönemde özerklik daha çok yetişkin öğrenenlerle ve bireysel çalışma imkânlarıyla ilişkilendirilmiş, bu nedenle dil öğretiminden ayrı bir süreç gibi değerlendirilmiştir. Holec’in özerk ve özerk olmayan öğrenen ayrımı da araştırmacıları, bireylerin özerk öğrenmeye ne ölçüde hazır olduklarını incelemeye yöneltmiştir (Cotterall 1995; Chan 2001; Ming & Alias 2007). Bu çalışmalar, sonraki yıllarda öğrenen özerkliği dil yeterliğinden bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele alan değerlendirme girişimlerinin çoğalmasında da zemin hazırlamıştır (Benson 2010; Lamb 2010). 1990’lara gelindiğinde ise çeşitli ülkelerin eğitim programlarında özerklik kavramına daha sık yer verilmeye başlanmış, ancak bu dönemde özerklik daha çok bağımsız çalışma becerileri ve eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Böylece kavram, ilk dönem tanımlarından biraz uzaklaşarak öğrenenin kendi öğrenmesini üstlenmesi gerekliliğine yapılan vurguyla yeniden şekillenmiştir. Yüzyılın sonuna doğru dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında da özerklik odaklı etkinliklere yer verilmesi, kavramın dil eğitiminin uygulama boyutuna yansıdığını göstermektedir (Little, Dam & Legenhausen, 2017).

Öğrenen özerkliği kavramı, yabancı dil eğitiminde bireyin kendi öğrenme sürecini yönetebilme ve sorumluluğunu üstlenebilme kapasitesini ifade etmektedir. Holec (1981) özerkliği, öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenebilme yeteneği olarak tanımlamakta ve bu çerçevede bireyin öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme içeriğini ve yöntemlerini seçme, süreci izleme ve sonuçları değerlendirme gibi görevleri üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tanım, öğrenen özerkliğini öğrenme sürecinde aktif rol oynayan ve bilinçli kararlar alan bir birey özelliği olarak ortaya koymaktadır (Kılıçarslan, 2022). Özerklik, doğuştan kazanılan bir özellik olmayıp, bireyin deneyimleri ve öğrenme süreçleriyle zaman içinde geliştirdiği bir kapasite olarak değerlendirilmektedir (Mete, 2010). Holec’in yaklaşımını destekleyen diğer çalışmalarda da özerkliğin öğrenenin tutum, motivasyon ve öğrenme ortamıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Boud (1988) özerkliği, öğrencinin belirli bir sorumluluk alarak kendi öğrenmesini

yönlendirdiği bir süreç şeklinde açıklamaktadır. Han (2013) ise özerkliğin gelişimi için uygun öğrenme ortamlarının ve öğretici rehberliğinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, dijital öğrenme araçları, kendi kendine erişim merkezleri ve çeşitli öğrenme materyalleri, öğrencinin özerkliği geliştirmesini destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Benson (2001; 2003; 2006) ise özerkliği, yalnızca “kendi kendine öğretim” veya “uzaktan öğrenme” kavramlarıyla karıştırılmaması gereken, daha kapsamlı bir öğrenme kapasitesi olarak tanımlamakta ve öğretmenlerin bu kapasiteyi geliştirmeyi hedefliyorsa, öncelikle neyi teşvik ettiklerini net biçimde bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Little (1991), özerkliği eleştirel düşünme, karar alma ve bağımsız çalışma yeterlikleriyle ilişkilendirerek, özerk öğrenenin hangi bilgiyi nasıl öğrendiğinin farkında olan ve bu bilgiyi yeni öğrenme deneyimlerine aktarabilen birey olduğunu belirtmektedir. Öte yandan Little (1991), özerkliğin kendi kendine öğretimle eş anlamlı olmadığını, tek bir öğretim yöntemi veya sabit bir davranış olarak görülemeyeceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Esch (1996, Akt. Joshi, 2011) özerkliğin öğreticiyi devre dışı bırakan bir süreç olmadığını, öğrencinin zaman içinde geliştirdiği bir yetkinlik olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, özerklik farklı öğrenenler ve bağlamlar için değişkenlik gösterebilen, gelişime açık bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Han, 2020). Öğrenen özerkliği kazanımı, sürecin başında bireyin doğrudan “özerk öğrenen” olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir. Biçer (2015), bireyin özerk davranışlar geliştirmesi için öğrenme sürecine aktif katılım göstermesi, kendi öğrenmesini yönlendirmesi ve sorumluluk alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda özerkliğin, bireyin deneyimleriyle şekillenen ve zaman içinde güçlenen bir kapasite olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Özerk Öğrenenlerin Özellikleri

Özerk öğrenme, öğrenenin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlendiği bir yaklaşımı ifade etmektedir ve bu bağlamda öğrenenler “iyi öğrenen”, “sorumlu öğrenen” ve “bilinçli öğrenen” olarak tanımlanmaktadır (Joshi, 2011). Holec’e (1979) göre “iyi bir öğrenen”, öğrenme sürecinde hedef belirleme, içerik ve materyal seçimi, kullanılacak yöntem ve tekniklerin kararlaştırılması ile ilerlemenin ve sonuçların değerlendirilmesinden sorumludur. “Sorumlu öğrenen” ise kendi çabalarının etkili öğrenme için kritik olduğunun farkında olup, öğretici ile iş birliği yaparak öğrenme sürecini izler ve yönlendirir. Benzer biçimde,

“bilinçli öğrenen”, öğrenilmesi gereken konuya ve öğrenme sürecinin yönetimine ilgi gösterir ve bu süreçte mevcut kaynakları etkin bir şekilde kullanır. Dickinson (1993), özerk öğrenenlerin, öğrendiklerini tanımlayabildiklerini, öğrenme amaçlarını belirleyebildiklerini ve kendi öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde seçip uygulayabildiklerini belirtmektedir. Bu süreçte, işe yaramayan stratejiler yerine faydalı olanları tercih etme becerisi de özerk öğrenenin karakteristik bir özelliğidir. Candy (1991) ise özerk öğrenenlerin düzenli ve disiplinli olmasının yanı sıra analitik ve mantıklı düşünebilme yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgular. Bu kişiler, öğrenme süreçlerini derinlemesine analiz edebilmekte, merak ve motivasyonlarını etkili bir şekilde kullanmakta ve açık sözlülüklerini gösterebilmektedir. Ayrıca özerk öğrenenler esnek, kararlı ve sorumluluk sahibi davranış sergileyerek atılgan ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirebilmektedir. Özerk öğrenenler, dil öğrenme sürecinde kendi çabalarının önemini kabul eder ve buna göre hareket ederler; bu durum, öğrenmenin sadece öğreticiye bağlı olarak gerçekleşmediğini ortaya koyar. Söz konusu bireyler, öğreticinin takdirini kazanmak ya da yüksek not almak amacıyla değil, kendi öğrenme süreçlerini anlamlı kılmak için eylemde bulunurlar. Öğrenme sürecinde diğer öğrenciler ve öğretmenlerle iş birliği yaparlar, ancak bu iş birliği talimatlara itaat anlamına gelmez. Özerk öğrenenler, etkinliklerin amacını sorgular ve süreçleri iyileştirme önerilerinde bulunabilirler (Scharle & Szabó, 2000). Boud’a (1998) göre özerk öğrenenler, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek hedefler koyar, öğrenme etkinliklerini planlar, gerekli kaynakları temin eder ve kendi projelerini seçerler. Öğreticiyi rehber ve danışman olarak görür, öğrenme süreçlerinde kriterleri belirleyip kendilerini değerlendirir ve öğrenmenin tamamlanma zamanına kendileri karar verirler.

Özetle, özerk öğrenenler karar verme, sorumluluk üstlenme, hedef belirleme, strateji seçme ve uygulama, öğrenme sürecine aktif katılım ve öğreticinin rehberliğinden yararlanma gibi özellikler sergilerler. İkinci bir dili öğrenen özerk bireylerin özelliklerinin belirlenmesi, dil öğretiminde önemli bir gerekliliktir. Wenden (1991, Akt. Thasoulas, 2000), özerk dil öğrenenleri yedi temel özellik ile tanımlamaktadır:

Kendi öğrenme stilleri ve stratejileri hakkında farkındalığa sahiptirler.

Öğrenme görevlerine aktif bir yaklaşım gösterirler.

İyi tahmincidirler.

İçeriğe olduğu kadar biçime de özen gösterirler.

Hedef dili ayrı bir referans sistemi olarak geliştirir ve geçersiz hipotezleri gözden geçirmeye isteklidirler.

Hedef dile karşı hoşgörölü ve dışa dönük bir tutum sergilerler.

Bu çerçevede, özerk öğrenenlerin, dil öğrenme sürecinde aktif, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak hareket ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Dil Öğrenme Sürecinde Özerkliğin Önemi

Yabancı dil öğretiminde özerkliğin önemi, öğretici merkezli yaklaşımdan öğrenici merkezli yaklaşıma geçişle daha da belirginleşmiştir. Son yıllarda dil eğitiminde öne çıkan öğrenen özerkliği kavramı, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeyi ve öğrenme süreçlerini anlamlı hâle getirmeyi amaçlamaktadır (Erbil Tursun, 2010; Little, Dam & Legenhausen, 2017). Özerk öğrenme ortamında öğrenciler, dil öğrenme sürecinde kendi kararlarını alır, öğrenme biçimlerini kendi tarzlarına uygun şekilde düzenler ve kişisel tercihler doğrultusunda stratejiler geliştirir. Bu süreç, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, dil becerilerini daha etkili ve kalıcı bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Gömlüksiz & Bozpolat, 2012; Aydoğdu, 2009). Literatürde özerkliğin dört temel dil becerisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bununla birlikte, özerk öğrenmenin öğrencilerin aktif katılımını, strateji kullanımını ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini desteklediği bilinmektedir (Little, 1991; Benson, 2001; Dam, 1995). Bu çerçevede, özerk öğrenmenin dört temel dil becerisinin gelişimine belirli açılardan katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Okuma materyallerini kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçen öğrencilerin okuma becerilerini daha etkili geliştirebilecekleri; yazma sürecinde planlama ve öz değerlendirme stratejileri kullanan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde ilerleme kaydedebilecekleri öngörülmektedir. Benzer şekilde, dinleme ve konuşma becerilerinde de, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemeleri ve uygun stratejiler uygulamaları, aktif dinleme ve sözlü iletişim performanslarını destekleyecektir. Dolayısıyla mevcut literatür sınırlı olsa da, özerk öğrenme uygulamalarının dört temel becerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağı görülmektedir.

Ulusal-Uluslararası Çalışmalarda Özerklik ve İlişkili Unsurlar Motivasyon ve Akademik Başarı

Öğrenen özerkliği ile motivasyon arasındaki güçlü ilişki, alan yazında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle öz-belirleme kuramı çerçevesinde yapılan çalışmalar, bireylerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrole sahip olduklarında içsel motivasyonlarının belirgin biçimde arttığını göstermektedir (Deci & Ryan, 1985). Uluslararası literatür, öğrenen özerkliği ile motivasyon arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Liu (2015), öğrenme etkinliklerine katılım sıklığının motivasyonla ilişkili olduğunu ve bu durumun öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini desteklediğini belirtmektedir. Wachob (2006), öğrencilerin hedefleri ile kullandıkları stratejiler arasındaki uyumsuzluğun, strateji öğretiminin önemini ve bunun motivasyon üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Dickinson (1995) ise bilişsel motivasyon kuramları ile özerklik arasındaki bağlantıyı inceleyerek, motivasyonun özerk öğrenmenin temel belirleyicilerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak, bu çalışmalar motivasyonun, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha etkin ve özerk hâle gelmelerini sağlayan kritik bir unsur olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de yürütülen çalışmalar da öğrenen özerkliğinin eğitimdeki belirleyici rolünü doğrulamakta ve bu küresel eğilimle uyumlu sonuçlar sunmaktadır. Nitekim Güneş (2024), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde özerklik düzeyi ile motivasyon arasında anlamlı bir korelasyon saptamış; Kurnaz ve Korkutan (2025) ise özerklik ve motivasyonun öğrencilerin konuşma özyeterliliğini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Öğretmen ve kurum düzeyindeki uygulamalar da bu ilişkiyi güçlendirmektedir. Benzer şekilde Güneş ve Alagozlu (2020) çalışmasında da öğrencilerinin akademik başarısı ve motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Tüm bu bulgular, öğrenen özerkliği ile motivasyon arasındaki ilişkinin ulusal ve uluslararası boyutta benzerlik sergilediğini göstermektedir.

4.2. Öğretmen Roller

Geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğretmen, bilgiyi aktaran ve sınıfın merkezindeki otorite figürü olarak konumlanırken; öğrenen özerkliğini önceleyen çağdaş yaklaşımlarda bu rol önemli ölçüde dönüşmüştür. Günümüz pedagojisinde öğretmenler, bilgi kaynağı olmanın ötesinde, öğrenme sürecini kolaylaştıran, öğrenenlere rehberlik eden,

strateji kullanımını destekleyen ve öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan birer “özerklik destekleyici” olarak kabul edilmektedir (Camilleri, 1999). Bu bağlamda öğretmenin temel görevleri; öğrencilerin seçim yapmalarına olanak tanımak, yapılandırılmış fakat esnek öğrenme ortamları oluşturmak, etkili ve geliştirici geribildirim sağlamak ve öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirmektir (Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2006).

Uluslararası alan yazın öğretmenin özerklik gelişimindeki merkezi rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır. Little (1995), öğretmenin özerk öğrenmenin “aktif bir tasarımcısı” olduğunu, öğrenenleri yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal açıdan da desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır. Benson (2011) ise öğretmenin rolünü, öğrenme sorumluluğunu kademeli biçimde öğrenciye devretme sürecinin yöneticisi olarak tanımlamış; bu süreçte öğretmenin öğrenen stratejilerini teşvik etmesinin özerklik gelişimi için kritik olduğunu belirtmiştir. Dam ve Legenhausen (1996) tarafından gerçekleştirilen uzunlamasına bir çalışma, özerklik destekleyici sınıf ortamlarında öğretmenin rehberlik rolünün, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini belirgin biçimde geliştirdiğini göstermiştir. Yang’ın (1998) dört yıllık çalışması, strateji öğretiminin öğrencilerin farkındalığını artırdığını, strateji kullanımını geliştirdiğini ve hedef belirleme ile ilerlemeyi değerlendirme becerilerini güçlendirdiğini göstermiş; bu süreç öğrencilerin genel özerklik düzeylerini de artırmıştır. Han (2014), öğretmenlerin gerekli bilgi ve yeterliklere sahip olmadıklarında öğrenen özerkliğini destekleme görevlerini etkili biçimde yerine getiremeyeceklerini vurgulamakta ve bu alanda daha fazla ampirik araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Jones (2001), öğretmenin öğrencinin bağımsızlığını zedelemekten rehberlik edebileceğini ve teknolojik ortamlarda bile öğretmenin özerklik gelişiminde önemli bir destek unsuru olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar da benzer bir sonuç ortaya koymaktadır. Özerk öğrenmenin geliştirilmesinde, öğretmenin öğretme sürecinde yetkin olması ve öğrencinin kendi öğrenme özelliklerini tanınması temel bir gerekliliktir. Bu süreçte her iki tarafın da sürekli iş birliği içinde olması, öğrenen özerkliğinin sürdürülebilir biçimde desteklenmesini sağlamaktadır. Nitekim Oktar Ergür’ün (2010) çalışmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin, bu davranışların gerekliliğine ilişkin algılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Günel’in (2024)

yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin özerkliğin önemini kabul ettikleri fakat özerkliği destekleme konusunda yetersiz kaldıkları görülmüştür. Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt'un (2017) araştırmasında da öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ile bu davranışları sergileme düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin özerklik desteğini gerekli gördükçe bu davranışları daha fazla sergilediklerini göstermektedir. Durmuşçelebi ve Çetinkaya'nın (2018) çalışması da aynı doğrultuda sonuç vermekte; öğretmenlerin öğrenen özerkliğine verdikleri önem arttıkça bu doğrultudaki sınıf içi davranışlarının da yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitim programlarının, özerklik destekleyici pedagojilerin hem teorik hem de uygulamalı boyutuna daha fazla yer vermesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen eğitimi programlarında özerklik odaklı pedagojilere daha fazla yer verilmesi ve öğretim ortamlarında öğretmenlere uygulama desteği sağlanması, öğrenen özerkliğinin yaygınlaştırılmasına önemli katkılar sunacaktır.

4.3. Teknolojinin Rolü

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi için güçlü ve yenilikçi fırsatlar sunmaktadır. Dijital öğrenme ortamları, mobil uygulamalar, sanal sınıflar ve çevrimiçi dil öğrenme platformları, öğrencilerin kendi hızlarında, kendi ilgi alanlarına göre ve esnek zaman dilimlerinde öğrenmelerini mümkün kılarak özerkliği önemli ölçüde artırmaktadır (Reinders & White, 2016). Özellikle dil öğretiminde kullanılan çevrimiçi platformlar ve uyarlanabilir öğrenme yazılımları, öğrencilerin içerik seçmelerine, düzenli pratik yapmalarına ve ilerlemelerini bağımsız olarak izlemelerine olanak tanıyarak güçlü bir öz-düzenleme ve öz-değerlendirme desteği sunmaktadır (Godwin-Jones, 2011). Teknoloji aynı zamanda öğrencilerin işbirlikçi öğrenme süreçlerine katılmalarını kolaylaştırarak Benson'ın (2001) tanımladığı "katılımcı özerklik" boyutunu geliştirmektedir. Öğrenciler, çevrimiçi forumlar, proje tabanlı platformlar veya ortak belge düzenleme araçları aracılığıyla akranlarıyla etkileşim kurabilmekte; geri bildirim verip alabilmekte; öğrenme toplulukları oluşturabilmektedir.

Uluslararası literatürde teknolojinin sunduğu bireyselleştirilmiş öğrenme, serbest zaman yönetimi ve öğrenme sürecinin öz-düzenlenmesi gibi olanaklar, özerklik gelişimini doğrudan destekleyen unsurlar olarak

değerlendirilmektedir. Örneğin, Reinders ve White (2016), dijital öğrenme araçlarının öğrenenlere kendi hedeflerini belirleme, ilerlemelerini izleme ve öğrenme stratejilerini bağımsız biçimde uygulama fırsatı sunduğunu ortaya koymuştur. Hafner ve Miller (2011) tarafından yapılan çalışma, dijital proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin teknik becerilerini artırmanın yanı sıra özerklik, öz-düzenleme ve öğrenmeye yönelik sorumluluk duygusunu güçlendirdiğini göstermiştir. Ayrıca Lai ve Gu (2011), çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin teknoloji aracılığıyla özerkliklerini geliştirebilme potansiyeline sahip olduklarını; ancak bu gelişimin öğretmenin rehberlik düzeyi ve öğrenme ortamının yapısına bağlı olarak değiştiğini vurgulamıştır. Türkiye’de öğrenen özerkliğinin teknoloji ile ilişkisini doğrudan ele alan yalnızca Tuncer’in (2012) çalışmasına ulaşılabilmektedir. Üç boyutlu bir sanal dünya olan *Second Life* platformu, sunduğu öğrenme olanakları sayesinde özerk öğrenmeyi destekleyen bir yapı göstermektedir. Çalışmada bu sanal dünya platformunun, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğini desteklemek için çeşitli pedagojik ve etkileşim temelli olanaklar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğrenen Özerkliği Ölçekleri

Uluslararası literatürde öğrenen özerkliğini ölçmeye yönelik çalışmalar özellikle 2000’li yıllarla birlikte hız kazanmış ve dil öğrenenlerin sorumluluk alma, hedef belirleme, öz-düzenleme ve strateji kullanımı gibi bileşenleri değerlendirmeye odaklanmıştır. Van Nguyen ve Habók’un (2021) geliştirdiği Learner Autonomy Perception Questionnaire (Öğrenen Özerkliği Algı Anketi) araştırmacılara, eğitimcilere ve öğretmenlere; üniversitede ve günlük yaşamda başarının anahtarı olarak görülen öğrencilerin öğrenen özerkliği düzeylerine ilişkin kapsamlı bir genel bakış sağlayan pratik bir ölçme aracı sunmaktadır. Ryelens’in (2019) Dil Öğrenme Stratejileri Öz Yeterlilik Anketi (Self-Efficacy Questionnaire for Language Learning Strategies), yükseköğretimde dil öğrenen özerkliğini ölçmek amacıyla geliştirdiği bu araç, yönetimi ve yorumlaması kolay olacak şekilde tasarlanmıştır. SEQueLLS, öz yeterlilik ile öğrenen özerkliği kavramlarını birleştirmekte ve öğrencilerin hem öz yeterlilik düzeylerini hem de özerkliklerini desteklemeye yönelik öğretim stratejilerini değerlendirmektedir. Sereti ve Giosso’sun (2018) geliştirdiği Learner Autonomy Scale (Öğrenen Özerkliği Ölçeği), öğrenen özerkliğini; bireyin neyi ve nasıl öğrendiğini yönetme becerisi ile bu sorumluluğu üstlenmeye yönelik psikolojik eğilim olarak tanımlamaktadır. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin hem öğrenenin öğrenme sürecini yönetme becerisine (genel ve özel

öz-yönetim becerisi) hem de psikolojik eğilimine (genel ve özel psikolojik eğilim) ilişkin geçerli puanlar ürettiğini göstermektedir.

Ulusal literatürde, Biçer'in (2017) Öğrenen Özerkliği Ölçeği Türkçe öğrenen öğrencilerin özerklik davranışlarına ilişkin görüş ve tutumlarını ölçmek üzere hazırlanmış, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Öğrenenlerin özerklik düzeyleri ile psikolojik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemek için de kullanılabilir. Eker'in (2010) çalışmasında kullanılan anket ise yalnızca "evet" ve "hayır" seçeneklerinden oluşmakta olup, Little'in (2001) özerkliği geliştirme önerilerine dayanmaktadır. Anket, öğreticilerin öğrencileri yansıtıcı düşünmeye ve öz değerlendirmeye ne ölçüde yönlendirdiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Oğuz'un (2013) geliştirdiği 16 maddelik "Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği" ise tek boyutlu ve üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ne kadar gerekli gördüklerini ve bu davranışları hangi düzeyde sergilediklerini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmekle birlikte, ileri çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

4.5. Zorluklar ve Engeller

Özerklik geliştirme sürecinde öğrenciler ve öğretmenler çeşitli yapısal ve psikolojik engellerle karşılaşmaktadır. Littlewood (1999), öğrencilerin bağımsız çalışmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine rağmen hata yapma korkusu ve yanlış strateji kullanma kaygısı nedeniyle özerk etkinliklerden kaçınabildiklerini belirtmiştir. Barcelos ve Kalaja (2011) ise öğrenme inançlarının özerklik davranışlarını doğrudan etkilediğini; özellikle "öğrenmenin öğretmen merkezli olması gerektiği" yönündeki güçlü inançların öğrencilerin inisiyatif almasını engellediğini göstermiştir. Öğretmen boyutunda ise özerklik destekleme süreci yalnızca pedagojik bir değişim değil, aynı zamanda mesleki ve kurumsal bir dönüşüm gerektirmektedir. Borg ve Al-Busaidi (2012), öğretmenlerin özerkliği teorik olarak benimseseler de müfredat baskısı, sınıf sürelerinin yetersizliği, ölçme-değerlendirme sisteminin katılığı ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri nedeniyle uygulamada zorlandıklarını ortaya koymuştur. Avrupa bağlamında Jiménez Raya vd. (2007), öğretmenlerin özerklik destekli sınıf yönetimi için mesleki özerkliğe ihtiyaç duyduklarını; ancak birçok kurumda öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmemesinin bu gelişimi sınırlandırdığını bildirmiştir. Öğrenci kaynaklı psikolojik engeller de özerklik gelişimi açısından dikkat çekicidir. Türkiye

bağlamında Özerbaş vd. (2023) tarafından yapılan araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde öğrenen özerkliği algısı ile kaygı arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur: Özerklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeyi daha düşüktür. Bununla birlikte, çalışmaya katılan bazı öğrenciler özerk öğrenme sorumluluğu aldıklarında özellikle konuşma performansı, zaman yönetimi ve ders dışı öğrenme etkinliklerinde kaygı yaşadıklarını ifade etmiştir. Özetle, literatür özerklik geliştirme sürecinde teknik, pedagojik, kültürel, kurumsal ve psikolojik düzeylerde çok boyutlu engeller bulunduğunu güçlü biçimde göstermektedir. Öğretmenler açısından bu engeller özerklik destekli uygulamaların planlanmasını ve sürdürülmesini zorlaştırırken; öğrenciler açısından özerklik sorumluluğu, kaygı, hata yapma korkusu ve yapılandırılmamış öğrenme görevleri arasında bir gerilim oluşturabilmektedir. Bu nedenle başarılı bir özerklik uygulaması için öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere ve kurumlara yönelik bütüncül destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretimindeki önemini kavramsal ve kuramsal çerçevede incelemek ve bu kavramın dil öğrenme süreçlerine etkilerini ortaya koymaktır. Özellikle dil öğretiminde öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetme kapasitesinin artırılmasının hem pedagojik uygulamalar hem de öğrenme sonuçları açısından hangi boyutlarda etkili olduğunu değerlendirmek hedeflenmiştir. Çalışmanın bulguları, dil öğretiminin artık yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıktığını; öğrenenin kendi öğrenmesini yönlendirme ve sorumluluğunu üstlenme kapasitesini merkeze alan bir anlayışa doğru evrildiğini göstermektedir. Holec'in (1981) "öğrenmenin sorumluluğunu üstlenme" yaklaşımı, güncel dil öğretimi uygulamalarında giderek daha fazla benimsenmekte olup, özerkliğin pedagojik bir tercih değil, sürecin temel bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda özerklik, yalnızca bireysel bir özellik olmanın ötesinde; öğrenme ortamlarının tasarımı, öğretmenin rolü, kullanılan materyaller ve öğrenenin süreçle kurduğu ilişkiyi dönüştüren yapısal bir ilke olarak değerlendirilmektedir.

İncelenen çalışmalar, öğrenen özerkliğinin motivasyon, öz-yönetim, strateji kullanımı, öz-yeterlik, teknoloji kullanımı ve akademik başarı gibi değişkenlerle güçlü ilişkiler içerdiğini göstermektedir (Deci & Ryan, 1985; Benson, 2001; Liu, 2015). Bu durum, özerkliğin yalnızca öğrenenin

bağımsızlığıyla sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğrenmenin niteliğini belirleyen temel bir dinamik olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemesi, uygun kaynakları seçmesi, ilerlemelerini izleyerek kendi öğrenmelerine dair farkındalık geliştirmesi, dil öğrenimini daha sürdürülebilir, kişiselleştirilmiş ve anlamlı hâle getirmektedir.

Öğretmenlerin rolüne ilişkin bulgular ise, özerkliğin gelişebilmesi için pedagojik rehberliğin vazgeçilmez olduğunu göstermektedir. Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşmak, öğretmenin otorite figüründen ziyade öğrenme süreçlerini kolaylaştıran bir rehber olarak konumlanmasını gerektirmektedir (Camilleri, 1999; Reeve, 2006). Ulusal çalışmalar da öğretmenlerin özerklik konusunda istekli olduklarını, ancak uygulama aşamasında çeşitli sınırlılıklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Ergür, 2010; Yılmaz, Oğuz & Altınkurt, 2017). Bu bulgular, öğretmen eğitiminin niteliğinin öğrenen özerkliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Teknolojinin öğrenme süreçlerine sunduğu olanaklar, özerkliğin uygulanabilirliğini artırmakta ve dijital öğrenme ortamları aracılığıyla öğrenenlerin kendi hızlarında, ilgi alanlarına uygun ve daha esnek biçimde öğrenmelerine imkân tanımaktadır (Reinders & White, 2016). Bu bağlamda özerklik, pedagojik bir ilke olmanın ötesinde çağdaş dijital öğrenme ekosistemlerinin doğal bir sonucu hâline gelmektedir. Ayrıca, çalışmada ele alınan ölçek ve ölçme araçları, öğrenen özerkliğinin soyut bir kavram olmaktan çıkarak ölçülebilir ve geliştirilebilir bir alan hâline geldiğini göstermektedir (Van Nguyen & Habók, 2021; Biçer, 2017). Bu durum, özerkliğin eğitim araştırmalarında sistematik biçimde incelenebilmesini ve uygulamaların somut verilerle desteklenebilmesini mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak, öğrenen özerkliği, dil öğretiminde bir “ek unsur” değil, öğrenme süreçlerinin doğasını belirleyen temel pedagojik bir ilkedir. Bu ilkenin etkili biçimde uygulanabilmesi; öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin rehberlik rollerinin güçlendirilmesi, teknolojinin bilinçli ve amaca uygun kullanımı ve kurumsal düzeyde özerkliğe odaklı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına bağlıdır. Dil öğretimini yeniden düşünmek, öğrenenin kendi öğrenmesini yönetebilme kapasitesini merkeze almak ve öğrenmeyi bireyin aktif katılımıyla şekillenen dinamik bir süreç olarak ele almak anlamına gelmektedir. Bu perspektif benimsenmediği sürece, çağdaş dil öğretiminin gerekliliklerini tam olarak karşılamak mümkün olmayacaktır.

Kaynakça

- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281–289.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Longman.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik “öğrenen özerkliği ölçeği” geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1666–1678.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers’ beliefs and practices. *ELT Journal*, 12(7), 1–45.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers’ beliefs and practices. *ELT Journal*, 12(7), 1–45.
- Bozpolat, E., & Gömleksiz, M. N. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 95–114.
- Camilleri, A. (1999). The teacher’s role in learner autonomy. In A. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy: The teachers’ views* (pp. 35–40).
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 72–85.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505–518.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- Çakır, A., & Türkben, T. (2010). Öğrenen özerkliği ve motivasyon: Türk EFL perspektifi. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3, 306–315.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11–40). Springer.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165–174.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ergür, D. O. (2010, November). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 1–13).

- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Günel, S. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Güneş, H. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal durumlar: Öğrenen özerkliği ve motivasyon*.
- Güneş, S., & Alagözlü, N. (2020). The interrelationship between learner autonomy, motivation and academic success in asynchronous distance learning and blended learning environments. *Novitas-ROYAL*, 14(2), 1-15.
- Han, L. (2014). Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching*, 1(2), 21-27.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* (1st ed.). Pergamon.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* (1st ed.). Pergamon.
- Joshi, K. R. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*, 16(1-2), 12-29.
- Kurnaz, H., & Korkutan, K. (2020). Öğrenme özerkliği ve motivasyonunun yabancı dil olarak Türkçe konuşma öz yeterliliğı yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 60-78.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesising an agenda. In M. J. Raya, T. Lamb, & F. Vieira (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 269-284). John Benjamins.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems* (1st ed.). Authentik.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). Language learner autonomy: What, why, and how. *Second Language Acquisition*, 4(1), 1-21.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1175.
- Ming, T. S., & Alias, A. (2007). Investigating readiness for autonomy: A comparison of Malaysian ESL undergraduates of three public universities. *Reflections on ELT*, 6(1), 1-18.

- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Özerbaş, M. A., Yılmaz, K., Babatürk, S., & İnalöz, A. B. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği algısı ile Türkçe öğrenmeye yönelik kaygıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 73-107.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe*. Authentik.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143-154.
- Ruelens, E. (2019). Yükseköğretimde dil öğrenen özerkliğinin ölçülmesi: Dil öğrenme stratejilerinin öz yeterlilik anketi. *Yükseköğretimde Dil Öğrenimi*, 9(2), 371-393.
- Sereti, S., & Giossos, Y. (2018). Development of a learner autonomy scale. *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 14(1).
- Van Nguyen, S., & Habók, A. (2021). Öğrenen özerkliği algı anketinin tasarlanması ve doğrulanması. *Heliyon*, 7(4), e06888.
- Wachob, P. (2006). Methods and materials for motivation and learner autonomy. *Reflections on English Language Teaching*, 5(1), 93-122.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners* (1st ed.). Prentice Hall International.
- Yang, N. D. (1998). Exploring a new role for teachers: Promoting learner autonomy. *System*, 26(1), 127-135.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Inclusive language practices in English language teaching: A textual analysis of egal's inclusive language framework

*Semiha Karaköse**

Mehmet Zeki Aydın†

Introduction

Education has gained a new meaning with increased awareness and various developments in recent times. Thus, the concept of “inclusive education” is an inseparable part of this new education understanding. The term “inclusive education” refers to “a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education” (UNESCO, 2009). In another explanation, inclusive education is simply the process of ensuring equality, making adjustments to increase accessibility and participation of learning regardless of learners’ ability or backgrounds (INEE, 2023). To provide inclusive education in its best form, using a language that conveys the message rightly and does not offend or bother anyone else is advised. In this sense, adopting inclusive language is important. Inclusive language is a form of language that focuses on the precise wording in the given context to build an effective, safe, and meaningful message without causing any discomfort. More broadly, “inclusive language is communication that avoids expressions which exclude, stereotype, or demean people based on personal characteristics such as gender, race, disability, or culture, and

* Selcuk University Faculty Of Education Master's student ORCID: 0009-0000-2224-4741

† Selcuk University Faculty Of Education ORCID: 0000-0003-1252- 2810

instead promotes respect and equality for all” (UNESCO, 2021). It emphasizes the inclusion of various identities and respecting all of them.

Language is the main aspect of our lives, and so are our classes. An effective English class can be ensured by using the language in its most usable way. ELT classes encompass various cultures(Kumaravadivelu, 2008) within itself, and an effective language class can be provided through rich and precise linguistic materials. In this sense, adopting inclusive language is a must for 21st century teachers(De Meulder et al., 2019), and of course, for the students. Being aware of the language that is used, not only a side ability of the language(meta-linguistic), but also it is a sign of fluency and competency in the language. Using inclusive language, or let’s say, designing the classroom and materials with respect to inclusive language might enhance the classes, not only in academic improvement, but in being conscious users of the target language as well.

Many foundations and institutions in the world are currently seeking improvements in order to provide practices for inclusive language. One of them is the Centre for Equity, Gender& Leadership (EGAL), located within Haas School of Business. EGAL is a centre that aims to develop purpose-driven leaders who use their influence to create a positive impact across the global corporate landscape (EGAL, 2022). In this sense, EGAL designs tools, programmes, and resources to build an inclusive and respectful environment. In this study, we analyze one of their resources, named “Understanding Inclusive Language: A Framework” with the perspectives of English Language Teaching (ELT). The framework has four main sections to be analyzed. Each section will be analysed thoroughly without interventions of the researchers. At the end of each section, the comments of the researchers will be added.

Methodology

This study utilizes **textual analysis**, a qualitative research design, to examine the foundational elements of an inclusive language framework. Textual analysis was chosen as the most appropriate method because the research aim is to deeply understand the underlying structures, themes, and practical recommendations within a specific organizational text (EGAL's framework) and adapt them to a new context, namely English Language Teaching (ELT). This approach allows for a transparent and

systematic extraction of the philosophical basis and concrete applications provided by the institutional guide.

The primary data source for this research is the handbook titled "Understanding Inclusive Language: A Framework," prepared by the Equality, Gender, and Leadership Center (EGAL), which is situated within the Haas School of Business at the University of California. While the framework was originally prepared for a general business and leadership context, it was specifically selected because its central focus on effective communication and creating an inclusive environment offers strong, actionable recommendations with high potential for adaptation into the ELT classroom and material development practices.

The framework's paragraphs were determined as the unit of analysis. The analysis process primarily followed a deductive coding approach.

Each paragraph in the EGAL framework was individually examined by the researchers. The paragraphs were coded based on their main idea, concept, or suggestion. This coding process systematically followed and confirmed the framework's natural, pre-defined structure, directly yielding four guiding principles, five key questions, and seven main suggestion categories. These structured codes constituted the study's findings.

To ensure the trustworthiness of the study, the researchers adhered strictly to relaying the content of the EGAL framework without arbitrary interpretation, particularly in the initial analysis sections. The consistency of the findings with the EGAL framework was continuously verified through direct reference to the text. Furthermore, the researchers' background and expertise in the ELT field informed the analytic depth and strategic adaptation of the framework's findings to the specific needs and practices of language teaching environments.

Analysis of The Section 1: Executive Summary

In this section, EGAL states the importance of the inclusive language and why they need to prepare this framework. EGAL believes that using inclusive language is essential for a safe and sound, in other words, an inclusive environment. In this sense, adopting inclusive language is an important step towards building this kind of environment. The urge to ensure effective communication to diverse audiences and inclusive language usage is needed.

The framework includes four guiding principles and five key questions that are deeply embedded in the philosophy of the framework itself and to be analysed in the next pages in detail. Also, there are seven recommendations given after the principles and key questions, explained largely in section four by them. There will be an analysis of each explained recommendation as well.

The framework suggests continuous learning to communicate more effectively. They emphasized that each word should be evaluated within their context due to the fact that words can have multiple meanings which can be changed sentence to sentence, and some words may be inclusive in one context but not in another. It is pointed out that adopting inclusive language is not about memorizing a fixed word list. Rather, it is about “centring compassions”, as they suggest. We can say that inclusive language has dynamic fixation. Being willing to change the language you have been using can be the first step to adopting a more inclusive mindset, thus more inclusive language.

Analysis if The Section 2: Why Inclusive Language Matters

This section focuses on the reasoning of inclusive language and presents reasons why inclusive language matters. Since language can impact how we think about and approach problems(Boroditsky, 2011), having inclusive language can affect the mindset and the actions of people in terms of being inclusive.

Before adopting inclusiveness, we may ask, what is harmful language? EGAL states that harmful language is any unnecessary language that results in harm in mental, emotional, or physical forms, plus affecting personal identity and reputation negatively. Usage of imprecise language can also have an impact on inclusive language. Metaphors, for instance, can affect our bias(Lakoff & Johnson, 2003) both positively and negatively. In this sense, careful choice of metaphors in broad communities is advised.

As a final remark for this section, EGAL states that using inclusive language can support personal and organizational growth. Instead of focusing on the potential harms of non inclusive language, using more careful and inclusive language might build an environment that comprises a sense of safety, equity, and belonging.

Analysis of The Section 3: Inclusive Language Framework

In the very first sentences of chapter three, it is stated that language is a powerful tool that can be used to bring people together. Thus, inclusive language is an important step in building an inclusive environment.

In this section, an overview of EGAL's inclusive language framework is presented, and their four guiding principles and five key questions are explained in detail. The study revealed and analysed the principles and key questions one by one.

The Four Guiding Principles

Principle 1: Inclusive language conveys respect to all people.

This principle is essential due to the fact that it enhances the conversations. For instance, when someone talks about the people, he has the potential to impact how they are perceived by others and respect what it matters. Thus, the speaker takes on responsibility due to representing others with the words. With this respect, principle one draws attention to respect all by avoiding stereotypes and being careful in specific word choices.

Principle 2: Inclusive language communicates a message effectively through precise language.

Using precise terms might be better than using vague terms while adopting inclusive language. In this sense, they suggest, for instance in the case of pointing to the age of someone, terms like "elderly" can be an imprecise word choice; rather than using "elderly", someone might prefer a word that better describes the demographic focus, such as "retiree". Thus, they believe that using such precise terms improves the efficacy of the message, focusing on the contents of the message rather than simple wording.

Principle 3: Inclusive language recognizes diversity

Inclusive language is sensitive towards the differences that people bring as a result of their identity and life experiences. Again, precise word choice is emphasized in principle three to not to minimize the richness of differences and homogenize the experiences.

Principle 4: Inclusive language involves continual improvement.

Language has a nature that is open and suitable for changes, so as speakers, we can also adopt this nature of the language. Even if you have already adopted inclusive language practices, there are more to learn and more to encounter with possible mistakes along the process. EGAL says we should be more willing to make changes to improve our language and learn from our verbal mistakes.

Until this part, the four guiding principles of the framework explained in detail. Their overall focus is on being careful with word choice and centring being precise while talking or referring to the others.

This upcoming part analysed the five key questions one by one.

The Five Key Questions

Key Question 1: Does this term center dominant groups as the default and/or perpetuate harmful stereotypes? If yes: look for a more inclusive term.

This question mainly focuses on centring people directly with stereotypes, which mostly have negative connotations. The harmful side of the dominant narratives is elaborated under this question. For example, they state that referring to a “chairman” of the board rather than a “chair” or “chairperson” reflects a stereotype that this is a role for a man, and not for the others.

Key Question 2: Does this term have a harmful history or association? If yes: look for a more inclusive term.

This question is directly related to the history of the word, in other words, whether it has a negative or positive connotation. To their consideration, any language, thus any word which has an unnecessary negative impact on individuals, is harmful.

Key Question 3: Does this term contribute to communication in which everyone feels respected and seen? If no: look for a more inclusive term.

We shouldn't use a language that makes people feel unseen and disrespected. Therefore, replacing outdated and harmful terms with the terms that are supported by community members is what is advised.

Key Question 4: Does this term convey the intended meaning to all people precisely and effectively? If no: look for a more inclusive term.

Precise terms eliminate ambiguity, as they said. Terms that have multiple meanings in a given context may be bothering for inclusive language practices.

With this respect, overgeneralization should also be avoided. Making precise clarifications can be one of the best choices to address inclusively.

Key Question 5: Is this term the best we can find to communicate the message? If no:

consider using a more inclusive term.

If alternatives are far better than the common one, we shouldn't hesitate using them over less inclusive or non inclusive ones.

As summarised above, key questions are mainly focused on how to apply inclusive language in a precise way in our language practices. Asking these questions to ourselves can ease the process of adaptation of inclusive language practices.

For all the internalisation and applications of these principles and key questions, EGAL suggests that maintaining a growth mindset is a necessity. Some changes may cause discomfort due to constant and repeated usage of common words (less or non inclusive ones), but imagining opportunities for increased awareness of inclusive language should motivate us.

Analysis Of The Chapter Four: Recommendations

In chapter four, the framework lays out some recommendations for using inclusive language with a guidance of metaphorical and appropriate language, language with harmful associations, and language to talk about different identities and their intersections. There are some suggestions for building inclusive communities as well.

These recommendations are elaborated in seven aspects of inclusivity, and the fifth aspect has six subaspects. Each aspect, recommendations, are analysed one by one by the researcher.

Recommendation 1: Use metaphorical and other figurative language thoughtfully

Using metaphorical and figurative language can help convey a message in a way that can be easily understood by the audience, yet the challenge is using them thoughtfully. It is important to compare all aspects

of metaphors and their possible associations to not bother various audiences.

Recommendation 2: Learn to distinguish borrowing terms from other languages from appropriating terms

Due to its changing nature, language adopts and uses words from other languages. Many words, especially for new investments and cultural movements, can be adopted from different languages such as anime(Japanese)and despacito(Spanish). Some people, commonly dominant groups, use those changes for their own benefits towards groups with less dominance, EGAL implies.

This means that using those specific words for mocking someone or something, reinforcing harmful dynamics, and so they have to be prevented by careful usage of the specific words. Before using such words, respect for the cultures and communities that own the words should be emphasized.

Recommendation 3: Avoid language with harmful associations

EGAL states that identity-based slurs and phrases that have harmful or derogatory associations should be avoided. Therefore, negative self-image possibilities should be carefully diminished. Some of the identity based slurs(Dunn & Andrews, 2015) can be context based. Hence, it may be smart not to use such terms when not knowing the context well enough.

Recommendation 4: Honor how people identify themselves

We should respect the self identification of individuals and represent people accurately, this means that when talking about someone's characteristics features, it is best to know them enough before addressing them with certainty.

Recommendation 5: Understand inclusive language across different identities

This recommendation includes specific ailments for gender, race, nationality, religion, ability, age, and socio-economic status.

The main message of this broad recommendation is that they state "Centre the humanity of individuals by referring to them as people and using identity categories as adjectives, not nouns." For example, instead of saying "Blacks", saying "Black people" can be better or not to say "Autistic" rather than "Autistic person".

Gender representation in language matters. For example, rather than using words such as mailman or mailwoman, using neutral alternatives as “postal worker” may be more inclusive because it doesn't necessarily refer to gender. It emphasizes the work itself.

Due to the fact that race is a social contract, avoiding assuming a particular race/ ethnicity is the default or unmarked can be the best choice for race inclusive language. For instance, using words as “other” or “non-white”(Flores & Rosa, 2015) should be avoided because they push diverse groups of people into the same homogenous category, thus harming self identification.

Being precise in reflection to an individual's nationality is important to avoid stereotypes. Instead of assuming someone's religious identity, asking them can be a better option.

For ability, both person first and identity first language can be considered as inclusive. Person first language indicates to the personhood of the individual what matters. Using phrases as “person with [disability/ability]” can be an example. Identity first language, on the other hand, shows those identities can not be separated from the person, as “[disability/ability] person”. Before indicating, knowing their preferences is essential. Avoiding negative or condescending framings, such as “afflicted by [disability]” or “confined to [disability]” because those framings affect the mood of the person and may have negative connotations In this sense, avoiding usage of disability related terms in derogatory associations is highly important.

To not offend people with their age, you can use precise terms that avoid negative stereotypes about ageing. Instead of saying “elderly” (WHO, 2021), saying “younger/older adults” can be a choice.

For socio-economic status, avoid directly labelling people as high/low or poor/rich. Instead, focusing on their contextual or environmental indicators can be better.

Recommendation 6: Consider intersectionality

Individuals belong to multiple identity categories, which make labelling them with just one of their features, such as gender, race, or status, is exclusive and should be turned to inclusive.

Recommendation 7: Work with others to adopt inclusive language

Adopting more inclusive language and avoiding non inclusive ones can be a long process and needs practice. Being with inclusive communities or people with an inclusive mindset can ease the process.

Conclusion

Inclusive education has been an important and emerging topic in recent years. To apply inclusive education at its best, adopting inclusive language is crucial due to the fact that language comprises ideas, beliefs, and actions within itself. With this respect, EGAL prepared a framework to show what is considered as inclusive language and how to apply its practices with specific recommendations.

EGAL's framework is applicable in many ways in English language teaching (ELT) practices. For instance, while teaching occupations, using neutral alternatives (business person rather than business man/woman) can be more inclusive because of the fact that it doesn't limit the work with a gender or it doesn't imply any stereotypical ideas. In the following section, there will be a sample English language teaching activity in the light of inclusive language applications.

This analysis presented that this framework, though developed for a corporate and leadership context, is highly applicable and adaptable for English Language Teaching (ELT) and English as a Foreign Language (EFL) practices.

This study concluded that through adoption of inclusive language, inclusive classroom practices become more accessible, feasible and effective. In this sense, having an inclusive mindset gains quite importance. To have an inclusive mindset, surrounding yourself with inclusive environments and gaining competency in the area can be some of the implications.

Suggestions

Through many activities and lesson plans, teachers can implement inclusive language practices that also reinforce an inclusive classroom atmosphere. For material development related to inclusive language, congress, forums and symposium can be curated by teacher trainers to improve teachers' competency in the field.

References

- Boroditsky, L. (2011, February). How language shapes thought. *Scientific American*, 304(2), 62–65.
- Centre for Equity, Gender & Leadership. (2022). *Understanding inclusive language: A framework*. Haas School of Business, University of California, Berkeley. <https://haas.berkeley.edu/egal>
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E., & Murray, J. J. (2019). Describe, don't prescribe: The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 892–906. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- Dunn, D. S., & Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), 255–264.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2023). *Inclusive education guidance*. <https://inee.org/resources/inclusive-education-guidance>
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2021). *Guidelines on inclusive language*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377297>
- World Health Organization. (2021). *Decade of healthy ageing: Baseline report*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900>

Türkçe dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi

*Süleyman Ünlü**

Erkam Küçük†

Giriş

Son dönemde yaşanan toplumsal, teknolojik ve pedagojik dönüşümler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yapılandırmacı yaklaşımların önemini artırmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrencilerin aktif katılımını, merak duygusunu ve soru sorma eğilimini teşvik eder; öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını destekleyerek sınıf içinde etkileşim temelli bir yapı oluşturur (Kurt ve Bayar, 2020). Güncel çalışmalar, özellikle yapay zekâ tabanlı teknolojilerin, yapılandırmacı öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini, öğretimi daha esnek, uyarlanabilir ve öğrenci merkezli hâle getirdiğini göstermektedir. Nitekim Altun (2024) tarafından sunulan Şekil 1, yapay zekânın öğretim yöntem, strateji ve teknikleriyle çok boyutlu bir etkileşim içinde olduğunu ve proje tabanlı öğrenme (PTÖ) dâhil çeşitli pedagojik yaklaşımları destekleyebildiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren bir rehber olarak konumlanmakta ve sınıf ortamını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek biçimde düzenlemektedir. Günümüz eğitiminde PTÖ, öğrencilerin etkin rol aldığı, problem çözmeye dayalı, “*yaparak yaşayarak öğrenme*” ilkesini öne çıkaran bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Marx vd., 1997). Teknoloji ile PTÖ’nün birlikte kullanılması, öğrencilere farklı

* Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
<https://orcid.org/0000-0002-4298-8569>

† Uşak Üniversitesi TÖMER <https://orcid.org/0009-0005-1323-103X>

bakış açıları sunarak öğrenme deneyimini daha zengin hâle getirebilmektedir.



Şekil 1. Yapay Zekânın Katkı Sunacağı Öğretim Yöntem, Strateji ve Teknikler

Kaynak: Altun, E. (2024). Yapay zekâ ve pedagoji: eğitimde fırsatlar ve zorluklar. Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi, 3(1), 80-95.

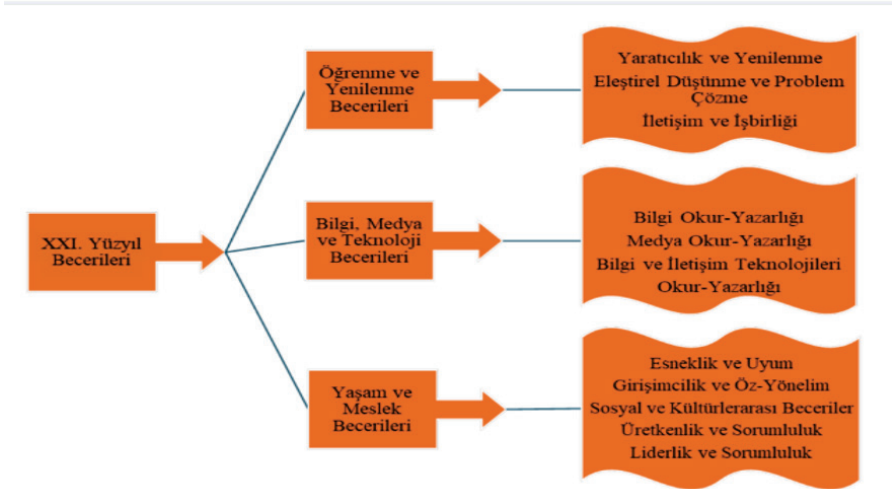
Bu yapılandırmacı anlayış içerisinde PTÖ, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinde çalışarak derinlemesine öğrenmelerini sağlayan etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Sánchez-García and Reyes-de-Cózar, 2025). PTÖ sürecinde öğrenciler araştırma yürütme, veri toplama, analiz etme, çözüm önerileri geliştirme, ürün ortaya koyma ve işbirliğine dayalı değerlendirme gibi çok yönlü süreçlere aktif olarak katılmaktadır. Yapay zekânın PTÖ'yü destekleyici yönü de literatürde dikkat çekmektedir. Altun'un (2024) Şekil 1'de gösterdiği gibi, yapay zekâ araçları kişiselleştirilmiş öğrenme, bilgiye hızlı erişim, içerik üretimi, problem

çözme desteği ve işbirlikçi öğrenme süreçleri aracılığıyla PTÖ'nün temel aşamalarını güçlendirebilmektedir.

Dil öğretimi bağlamında PTÖ'nün kullanımının yaygınlaşması da dikkat çekicidir. Temizyürek ve Toker (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde PTÖ'nün öğrenenlerin aktif katılımını desteklediğini, eleştirel düşünme ve işbirliği becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel öğretimdeki pasif öğrenci rolünün aksine öğrenci merkezli, yaratıcı ve yaşamla bağlantılı öğrenme ortamlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Literatürde PTÖ'nün akademik başarı, motivasyon ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisinin oldukça güçlü olduğu görülmektedir. Nitekim Zhang ve Ma (2023) tarafından yapılan meta-analiz, PTÖ'nün farklı ders türleri, grup büyüklüğü ve sınıf yapısına bağlı olarak değişmekle birlikte öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı bir etki yarattığını göstermiştir.

21. yüzyıl becerileri bağlamında da PTÖ'nün; işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve olumlu öğrenme tutumları geliştirme noktasında etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Rehman vd., 2024).



Şekil 2. XXI. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi

Kaynak: Framework for 21st Century Learning Definitions (2019)

Felsefi açıdan ele alındığında PTÖ'nün, pragmatizm ve ilerlemeci eğitim anlayışlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin aktif öğrenici olarak gerçek yaşamla bağlantılı görevler üstlenmesini ve deneyim yoluyla öğrenmesini savunmaktadır (Lutfi, Sinring and Kamaruddin, 2024).

PTÖ'nün etkili olabilmesi için sürecin planlama, geliştirme, yürütme, sunum ve değerlendirme olmak üzere beş aşamasının eksiksiz şekilde uygulanması gerekmektedir (Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018). Ancak yöntemin uygulanmasında zaman yönetimi, öğretmen iş yükü, grup içi dengesizlikler ve değerlendirme süreçleri gibi çeşitli sınırlılıklar mevcuttur (Song, 2023). Bu nedenle PTÖ'nün potansiyelinden yararlanmak için dikkatli bir planlama ve sürekli rehberlik önemli hâle gelmektedir.

Türkçe dersi bağlamında yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli ilkeleri öğretim programıyla doğrudan örtüşmektedir. Eleştirel düşünme, karar verme ve dilsel becerilerin geliştirilmesi gibi hedefler PTÖ ile etkili bir şekilde desteklenebilir (Uysal, 2021). Türkiye'de yapılan araştırmalar, PTÖ'nün dil becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Karagül (2017), PTÖ ile desteklenen öğretim sürecine katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdiklerini belirtmektedir. Ayrıca Beckett and Slater (2019), PTÖ çalışmalarının ağırlıklı olarak yükseköğretim düzeyinde yürütüldüğünü, K-12 düzeyinde ise daha sınırlı araştırmalar bulunduğunu ifade etmektedir. Yapay zekânın desteklediği içerik üretimi, araştırma yönlendirmesi, geri bildirim ve işbirlikli öğrenme süreçlerinin PTÖ uygulamalarını güçlendirebileceği de literatürde vurgulanmaktadır (Altun, 2024).

Bu bağlamda, Türkçe dersinde PTÖ yaklaşımının kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini incelemek önem kazanmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin PTÖ hakkındaki bilgi düzeylerini, PTÖ'yü derste uygulama durumlarını ve yöntemin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Projeyi kullanan ve kullanmayan öğretmenler arasındaki farkları ortaya koyarak uygulamadaki engelleri tespit etmeyi ve geliştirmeye yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Proje tabanlı öğrenme hakkında öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?

Öğretmenlerin PTÖ'yü derslerinde kullanma nedenleri nelerdir?

PTÖ derslerde nasıl uygulanmaktadır?

PTÖ uygularken karşılaşılan güçlükler ve yöntemi kullanmamaya neden olan etkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan fenomenolojik (olgubilimsel) yaklaşım temel alınarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireylerin aşına oldukları ancak anlamını bütünüyle kavrayamadıkları deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bir desendir. Bu yaklaşım, belirli bir olgunun kişiler tarafından nasıl algılandığını, yaşantılandığını ve anlamlandırıldığını sistematik ve derinlemesine incelemeye imkân tanır. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların yaşantılarına odaklanarak söz konusu olgunun öznel boyutlarını betimlemeyi hedefler (Creswell, 2013; Merriam, 2015). Bu nedenle çalışma kapsamında, PTÖ yaklaşımına ilişkin öğretmen deneyimlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla katılımcı görüşleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Veriler, öğretmenlerin söz konusu uygulamayı nasıl algıladığını ve deneyimlediğini yansıtacak şekilde çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Tablo 1'de çalışma grubunda yer alan 22 katılımcının yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre sınıflandırılmış demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Yaş, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları*

Değişkenler	Alt değişkenler	F	%
Yaş	25-30	2	9.09
	31-35	3	13.64
	36-40	8	36.36
	41-45	5	22.73
	46-50	4	18.18
	Toplam	22	100
Cinsiyet	Kadın	13	59.09
	Erkek	9	40.91
	Toplam	22	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	9.09
	6-10 yıl	2	9.09
	11-15 yıl	6	27.27
	16-20 yıl	5	22.73
	21-25 yıl	7	31.82
	Toplam	22	100
Öğrenim Durumu	Lisans	16	72.73
	Yüksek Lisans	6	27.27
	Doktora	-	-
	Toplam	22	100

*Tablo 1'*de çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaşları ağırlıklı olarak 36 ile 45 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 8 kişi (%36,36) 36-40 yaş aralığında, 5 kişi (%22,72) 41-45 yaş aralığında, 4 kişi (%18,18) yaş aralığında dağılım göstermektedir. Katılımcıların üçü (%13,64), ikisi (%9,09) yaş arasındadır. Bu dağılım katılımcıların mesleki kariyerlerinin ortasında olduğundan ve mesleki tecrübelerinin fazla olmasından dolayı çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde; katılımcıların 13'ü (%59,09) kadın, 9'u (%40,91) erkektir. Katılımcıların mesleki dağılımı incelendiğinde; 10 yıldan fazla deneyime sahip katılımcıların çoğunluğu oluşturduğunu göstermektedir. 6 katılımcı (%27,27) 11-15 yıl, 5 katılımcı (%22,72) 16-20 yıl ve 7 katılımcı (%31,82) 21-

25 yıl deneyime sahiptir. Sadece 4 katılımcı (%18,18) 10 yıldan az deneyime sahiptir. Bu dağılım çalışma grubunun deneyimli kişilerden oluştuğunu göstermektedir. Katılımcıların öğrenim durumu incelendiğinde; 16 katılımcı (%72,72) lisans derecesine sahipken, 6 katılımcı (%27,27) yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu bulgu, araştırmanın akademik uygulayıcılardan ziyade gerçek deneyimlere dayalı görüşleri ifade etmektedir.

Veriler ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlar hem sabit seçenekli cevaplama hem de o alanla ilgili derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlar (Büyüköztürk, vd., 2013). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde PTÖ'yu kullanmama gerekçelerinin tespit edilmesi amacıyla veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde verdikleri yanıtların araştırma dışında farklı bir amaçla kullanılmayacağı ve yanıtlarının kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

İlk kodlar ve temalar gözden geçirildikten sonra 1 Eğitim bilimleri, 4 Türkçe eğitimi alan uzmanından dönütler doğrultusunda alt tema, tema ve kategorilere son şekli verilmiştir. Analizi ve kaliteyi artırmak için Braun and Clarke'ın (2006) kontrol listesi kullanılarak geçerlik ve güvenirlik artırılmıştır. Bu kontrol listesinde ilk maddede yer alan transkripsiyon aşamasında veriler “doğruluk” açısından kontrol edilmiştir. Kodlama aşamasında yer alan 5 madde aşamasında; her bir veriye eşit önem verilmiştir. Kodlama süreci, kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Her tema için alıntılar derlenerek temalar orijinal veri seti ile karşılaştırılarak temalar tutarlı ve uyumlu hale getirilmiştir. Analiz sürecinde yer alan 4 madde ile veriler yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Analiz ve veriler birbiriyle uyumlu hale getirilmiştir. Veriler iyi organize edilerek açıklayıcı alıntılar arasında denge kurulmuştur. Yazılı rapor haline getirilmeden önce genel başlığı altında yer alan bir madde ile analiz için yeterli zaman ayrılmış ve hiçbir aşama aceleye getirilmemiştir. Yazılı rapor aşamasında yer alan 4 madde ile analizle ilgili spesifik yaklaşım açıkça belirtilmiştir. Araştırmacı, araştırma sürecinde aktif rol almakta, raporda kullanılan dil ve kavramlar birbirini ile tutarlı hale getirilerek analiz raporlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan Türkçe öğretmenlerinin Proje Tabanlı Öğrenme' ye yönelik düşünceleri çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Tablo 2, üç temel kategori ve altı alt temadan oluşmaktadır. Bu tablo, tematik çeşitliliği görünür kılmakla birlikte PTÖ'nün öğrenim sürecine sunduğu katkılara dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Tablo 2'de Türkçe öğretmenlerinin PTÖ'ye yönelik düşünceleri sunulmuştur.

Tablo 2. *Türkçe Öğretmenlerinin PTÖ'ye Yönelik Düşünceleri*

Kategori	Tema	Alt Tema	f
1. Öğrenme- Öğretme Süreci	1.1. Etkileşimli-Aktif Öğrenme	1.1.1.Aktif öğrenme yaşantıları oluşturmaları	6
		1.1.2.İşbirliği	6
		1.1.3.Yaparak yaşayarak öğrenilmesi	2
		1.1.4. Gerçek yaşamla bağ kurulması	1
	1.2. Öğrenme Stratejileri	1.2.1. Araştırmaya yönlendirilmesi	3
		1.2.2.Bilgiye erişmelerine, işlemelerine ve harmanlamalarına	2
		1.2.3.Bilgiye sistematik biçimde ulaşılması	1
		1.2.4. Sorgulamalarına katkı sağlaması	1
		1.2.5. Konuları keşfetmelerine yardımcı olması	1
	1.3. Öğrenmede Kalıcılık	1.3.1.Öğrenmenin Kalıcı Olması/	5
		1.3.2. Öğrenme Çabasına Girmesi	1
2. Duyuşsal Kazanımlar	2.1. İlgi-merak-güdülenme	2.1.1. Motivasyon	1
		2.1.2. İlgi çekici olması	1
		2.1.3. Merak ve sorumluluk duygusunu artırma	1
		2.1.4. Başarmanın hazzı	1
	2.2. Özyeterlik ve Öz güven	2.2.1. Yaratıcılığı desteklemesi	2
		2.2.2. Sorumluluk alması	2
		2.2.3.Özgüven geliştirmesi	1

B. Beceri Gelişimi		2.2.4. Faydalı olması	1
		2.2.5. Özgün olması	1
	3.1. Araştırma Becerileri	3.1.1.Problem çözmelerine çözüm üretmesi	4
		3.1.2.İşbirliği ve İletişim	1
		3.1.3.Araştırma, üretme, sunma becerilerinin geliştirilmesi	1
	3.2. Dijital Beceriler	3.2.1. Teknoloji kullanımını desteklemesi	1

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin PTÖ'ye yönelik görüşlerinin üç kategori ve yedi tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcı görüşlerinin büyük ölçüde *öğrenme-öğretme süreci* kategorisinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu kategoride en fazla tekrar eden temaların, *etkileşimli ve aktif öğrenme* (f=15) boyutunda yer aldığı dikkat çekmektedir. Özellikle *aktif öğrenme yaşantıları oluşturmaları* (f=6) ve *işbirliği* (f=6) alt temaları, uygulamanın öğrenenleri sürece dâhil eden, onları pasif alıcı olmaktan çıkaran bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte *yaparak yaşayarak öğrenilmesi* (f=2) ve *gerçek yaşamla bağlantı kurulması* (f=1) gibi alt temalar, öğrenme ortamının deneyim temelli ve otantik bir yapıda algılandığını ortaya koymaktadır. *Öğrenme stratejileri* (f=8) teması altında yer alan alt temalar, uygulamanın öğrencileri araştırmaya yönlendirilmesi (f=3), *bilgiye erişmelerine, işlemelerine ve harmanlamalarına* (f=2) ve *bilgiye sistematik biçimde ulaşılması* (f=2)'nı desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, *sorgulamalarına katkı sağlanması* (f=1) ve *konuları keşfetmelerine yardımcı olması* (f=1) gibi alt temalar, öğrenme sürecinin üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirdiğine işaret etmektedir. *Öğrenmede kalıcılık* (f=6) temasının yüksek frekansı ise sürecin sadece anlık değil, uzun vadeli öğrenme etkisi oluşturduğuna dair önemli bir gösterge niteliğindedir.

Duyuşsal kazanımlar kategorisinde katılımcıların en çok *motivasyon* (f=1), *ilgi* (f=1), *merak ve sorumluluk duygusunu artırma* (f=1) ve *başarmanın hazzı* (f=1) üzerinde durduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğrenme ortamının öğrencilerin duygusal katılımını güçlendirdiğini ve öğrenme isteğini artırdığını göstermektedir. Ayrıca *özyeterlik ve özgüven* teması (f=7) altında *yaratıcılığı desteklemesi* (f=2) ve *sorumluluk alma* (f=2) alt temaları, öğrencilerin özyeterlik algılarının desteklendiğini düşündürmektedir.

Özgüven geliştirmesi, (f=1), *faydalı olması* (f=1) ve *özgün olması* (f=1) gibi alt temalar da öğrenenlerin kişisel gelişimleri açısından olumlu etkilerin ortaya çıktığını göstermektedir.

Beceri gelişimi kategorisinde ise en fazla vurgu *problem çözmeye yönelik çözüm üretme* (f=4) alt temasında toplanmıştır. Bu durum, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yolları geliştirebildiklerini ve analitik düşünme becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca sınırlı frekansta da olsa *işbirliği ve iletişim* (f=1) ile *araştırma-üretme-sunma becerilerinin gelişmesi* (f=1) ifadeleri, öğrenme sürecinin çok yönlü beceri gelişimine olan katkısını işaret etmektedir. Son olarak dijital beceriler temasında yer alan *teknoloji kullanımını desteklemesi* (f=1) alt teması, uygulamanın dijital okuryazarlık açısından da belirli bir farkındalık oluşturduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Kategori 1. Öğrenme- Öğretme Süreci

Tema 1.1. Etkileşimli-Aktif Öğrenme

Ö20: “Çevre şartlarının elverişli olduğu kurumlarda uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenmede öğrenci sürece aktif olarak katılır. Yaparak, yaşayarak öğrenmeye katkı sağlar. Öğrenilenler kalıcı olur. Öğrenci bir şeyler başarmanın hazzını yaşar ve öğrenmeye daha istekli olur bu sebeplerden ötürü verimli bir yöntemdir.”

Ö3: “Öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına, problem çözmelerine, düşünmelerine, sorgulamalarına, bilgiye erişmelerine, işlemelerine ve harmanlamalarına imkân sağlar. Hem bireysel hem de ekip olarak yapılabilen projeler sayesinde öğrenciler işbirliği içinde sınıf arkadaşlarıyla çalışma imkânı bulurlar. Projeler aracılığıyla öğrencilerin araştırma yapmalarına ve kendilerini ilgilendiren konuları keşfetmelerine fırsat vermeliyiz.”

Ö14: “Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilerin bilgiyi yalnızca hazır olarak almadığı, araştırarak, deneyerek ve üreterek öğrendiği bir yaklaşımdır. Öğrencilerin aktif yaşantı geçirerek öğrenmelerini sağlar. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamla bağ kurmasını sağlar. Öğrenciyi öğrenmenin merkezine alır.”

Tema 1.2. Öğrenme Stratejileri

Ö11: “Öğrencilerin kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına, problem çözmelerine, düşünmelerine, sorgulamalarına, bilgiye erişmelerine, işlemelerine ve harmanlamalarına imkân sağlıyorum. Hem bireysel hem de ekip olarak yapılabilen projeler sayesinde öğrenciler işbirliği içinde sınıf arkadaşlarıyla çalışma imkânı buluyor. Projeler aracılığıyla öğrencilerin araştırma yapmalarına ve kendilerini ilgilendiren konuları keşfetmelerine fırsat veriyor, onları başboş bırakmıyor; süreçte destek olup rehberlik yapıp, süreci değerlendiriyorum. Aynı zamanda öğrencilerin akran değerlendirmesi yapmasını da sağlıyorum.”

Ö8: “Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bence eğitim sürecinde aktif olduğu, sorumluluk aldığı, grup bilincinde olması, verilen sürede ürün ortaya koyması, öğrenme çabasına girmesi açısından değerli. Öğrenci pasif değil. Öğrenmenin tam merkezinde yer alıyor.”

Ö16: “PTÖ, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini destekleyen, merak ve sorumluluk duygusunu artıran, 21. yüzyıl becerileri (araştırma, iş birliği, iletişim, problem çözme) kazandıran etkili bir yaklaşım. Türkçe dersinde okuma–yazma–konuşma–dinleme becerilerini gerçek yaşam bağlamlarında bütünleştirmeyi kolaylaştırıyor.”

Ö17: “Öğrencilerimin bilgiye sistematik biçimde ulaşmasını sağlamasından dolayı faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Tema 1.3. Öğrenmede Kalıcılık

Ö15: “Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının olması kalıcı öğrenmeye katkısının olduğunu düşünüyorum.”

Kategori 2. Duyuşsal Kazanımlar

Tema 2.1. İlgi-merak- güdülenme

Ö1: “Proje tabanlı öğrenme eğitim ve öğretimde motivasyonu artırmaktadır.”

Ö11: “Proje tabanlı öğrenmenin işe yaraması ve öğrencilerin projeden gerçekten bir şeyler kazanabilmeleri için incelenen kavramları işlevsel olarak anlamaları ve ilgilerini çekmeleri gerekir.”

Ö16: “PTÖ, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini destekleyen, merak ve sorumluluk duygusunu artıran,

Ö20: Öğrenci bir şeyler başarmanın hazzını yaşar ve öğrenmeye daha istekli olur bu sebeplerden ötürü verimli bir yöntemdir.”

Tema 2.2. Özyeterlik ve Öz güven

Ö21: “Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencilerin özgüvenleri, sorumluluk duyguları ve grup çalışmasına yatkınlıkları da artıyor. Türkçe dersinde özellikle yaratıcılığı destekleyen yönüyle çok faydalı buluyorum.”

Ö3: “Öğrencilerin, kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına, problem çözmelerine, düşünmelerine, sorgulamalarına, bilgiye erişmelerine, işlemelerine ve harmanlamalarına imkân sağlar

Kategori 3. Beceri Gelişimi

Tema 3.1. Araştırma Becerileri

Ö12: “Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabileceği problemlere yönelik senaryolar kurarak disiplinler arası çözüm yolları ürettikleri verimli bir öğrenme alanı olduğunu düşünüyorum.”

Ö3: “Hem bireysel hem de ekip olarak yapılabilen projeler sayesinde öğrenciler işbirliği içinde sınıf arkadaşlarıyla çalışma imkânı bulurlar.”

Ö21: “Proje Tabanlı Öğrenme, öğrenciyi merkeze alan ve onların araştırma, üretme, sunma becerilerini geliştiren çok değerli bir yöntemdir.

Tema 3.2. Dijital Beceriler

Ö22: “Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini teşvik eden bir program olmasıyla beraber teknolojiyi de kullanmalarını teşvik etmektedir.”

Araştırmanın ikinci alt problemi olan Türkçe öğretmenlerinin Proje Tabanlı Öğrenme’yi derslerde kullanma nedenleri çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Tablo 3, üç temel kategori ve altı alt temadan oluşmaktadır. Bu tablo, tematik çeşitliliği görünür kılmakla birlikte PTÖ’yü öğretmenlerin derslerde kullanma amacına dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Tablo 3’te Türkçe öğretmenlerinin PTÖ’yü derslerinde kullanma nedenleri sunulmuştur.

Tablo 3. *Türkçe Öğretmenlerinin PTÖ'yü Derslerde Kullanma Amacı*

Kategori	Tema	Alt Tema	f
1.Anlamlı Öğrenmeleri Destekleme	1.1. Yaşamda Kullanma	1.1.1. Bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve başkalarına ulaştırma	5
		1.1.2.Öğrenilen bilgileri yaşamda kullanma	4
		1.1.3. Bilgileri kalıcı hale getirme	4
		1.1.4. Öğrenilenin somutlaştırma	1
		1.1.5.Dil becerilerini disiplinlerarası bağlamda pekiştirme	1
	1.2.Uygulama Yoluyla Öğrenme ve Kalıcılık	1.2.1.Bilgi ve becerileri uygulayarak öğrenme	1
		1.2.2. Başarı duygusunu hissettirme	1
2.Beceri Gelişimini Destekleme	2.1. Sosyal Beceriler	2.1.1. Öğrencini aktif olması	3
		2.1.2.İletişim, yaratıcılık ve sorumluluk becerileri geliştirme	1
		2.1.3.İşbirlikli çalışma alışkanlığı kazanma	1
	2.2. Bilimsel Beceriler	2.2.1. Özgün fikirler oluşturma	1
		2.2.2.Çözümleyici, analitik, hipotetik düşünme	1
		2.2.3.Yaratıcı yazma becerisini geliştirme	1
3.Duyuşsal Öğrenmeleri Destekleme	3.1.Öğrenme Motivasyonunu Artırma	3.1.1. Motivasyonu yükseltme	1
		3.1.2. Eğlenceli olması	1
		3.1.3. Hızlı çözüm üretebilme	1
	3.2. Öğrencinin Duygusal Bağ Kurması	3.2.1.Dersi ve okulu sevmesinde etken olması	1
		3.2.2.Öğrenmeyi öğretmeye odaklanma	1

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin PTÖ'yü derslerde kullanma amaçlarının üç ana kategori ve bu üç ana kategoriye bağlı altı tema altında toplandığı görülmektedir: *anlamlı öğrenmeleri destekleme, beceri gelişimini destekleme ve duyuşsal öğrenmeleri destekleme*. Bu kategoriler,

uygulamanın yalnızca bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, bilimsel ve duygusal gelişimlerini de kapsayan çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Anlamli öğrenmeleri destekleme kategorisi en çok tekrar eden temalardan oluşmakta olup, öğretmenlerin PTÖ'ye ilişkin algılarının merkezinde yer almaktadır. Özellikle *bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve başkalarına ulaştırma* (f=5) alt teması, PTÖ'nün öğrencileri araştırma, üretme ve paylaşma süreçlerine yönlendirdiğini göstermektedir. Bunun yanında *öğrenilen bilgilerin yaşamda kullanma* (f=4) ve *bilgilerin kalıcı hâle getirilme* (f=4) gibi bulgular, PTÖ'nün anlamli öğrenme ilkeleriyle doğrudan uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. *Öğrenilenin somutlaştırılma* (f=1) ve *dil becerilerinin disiplinlerarası bağlamda pekiştirilme* (f=1) ise öğretmenlerin PTÖ'yü yapılandırmacı ve bütüncül bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Ayrıca *bilgi ve becerileri uygulayarak öğrenme* (f=1) ve *başarı duygusunu hissettirme* (f=1) alt temaları, uygulamanın öğrenmede kalıcılığı ve öğrenmeye yönelik olumlu duyuşsal deneyimleri desteklediğini göstermektedir.

Beceri gelişimini destekleme kategorisi altında özellikle *öğrencinin aktif olması* (f=3) bulgusunun öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, PTÖ'nün öğreneni pasif bir konumdan çıkararak sürecin merkezine yerleştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte *iletişim, yaratıcılık, sorumluluk* (f=1) ve *işbirlikli çalışma alışkanlığı* (f=1) alt temaları, PTÖ'nün sosyal becerileri destekleyici yönünü ortaya koymaktadır. *Bilimsel beceriler* temasında yer alan *özgün fikirler geliştirme* (f=1), *çözümleyici analitik-hipotetik düşünme* (f=1) ve *yaratıcı yazma becerisini geliştirme* (f=1) bulguları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Bu kapsamda PTÖ'nün yalnızca dil becerilerine değil, aynı zamanda bilimsel muhakeme, problem çözme ve yaratıcı üretim süreçlerine de katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Duyuşsal öğrenmeleri destekleme kategorisinde öğretmenler özellikle PTÖ'nün öğrenme motivasyonunu artırma etkisine dikkat çekmiştir. *Motivasyonu yükseltme* (f=1), *dersin eğlenceli olması* (f=1) ve *hızlı çözüm üretebilme* (f=1) alt temaları, PTÖ'nün öğrenme sürecini öğrenciler açısından daha ilgi çekici ve sürdürülebilir hâle getirdiğini göstermektedir. Ayrıca *öğrencinin derse ve okula yönelik duyuşsal bağ kurması* (f=1) ve *öğrenmeyi-öğretmeyi odağa alma* (f=1) alt temaları, PTÖ'nün öğrenci-öğretmen-öğrenme arasındaki duyuşsal ilişkileri güçlendiren bir atmosfer sunduğuna işaret etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Kategori 1. Anlamlı Öğrenmeleri Destekleme

Tema 1.1. Yaşamda Kullanma

Ö3: “Öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak, çeşitli bilgiler arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi örgütleyip yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgiyi başkalarının hizmetine sunabilen mutlu bireyler yetiştirmek amacıyla kullanmaya çalışıyorum.”

Ö1: “Proje tabanlı öğrenme, eğitim ve öğretimin amaç odaklı olmasına, öğrenilenin somutlaştırılmasına ve öğrenilenlerin yaşamda kullanılmasına olanak sağlar.”

Ö15: “Daha kalıcı öğrenme sağlamak.”

Ö16: “Öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu yükseltmek; araştırma, sunum ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek; metin türlerini (haber metni, söyleşi, biyografi vb.) somut ürünlerle ilişkilendirmek; dil becerilerini disiplinler arası bağlamda pekiştirmek.”

Tema 1.2. Uygulama Yoluyla Öğrenme ve Kalıcılık

Ö11: “Öğrencileri ilgi çekici bir deneyim yoluyla bilgi ve becerileri uygulayarak öğrenmeye teşvik eden bir öğretim metodu olduğundan ve bağlam içinde daha derin öğrenme fırsatları ile öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesini sağladığından kullanıyorum.”

Ö4: “Öğrencinin bir ürün ortaya koyarak “başardım” duygusunu hissetmesidir.”

Kategori 2. Beceri Gelişimini Destekleme

Tema 2.1. Sosyal Beceriler

Ö21: “Türkçe dersinde dil becerilerini geliştirmek yalnızca okumak veya yazmakla sınırlı olmamalı. Günümüzde pasif dinleyici yerine aktif öğrenen bireyler yetiştirmek önemli, bu nedenle bu yöntemi tercih ediyorum.”

Ö6: “Öğrencilerin iletişim, yaratıcılık ve sorumluluk becerilerini geliştirmek, dersleri daha anlamlı ve kalıcı hale getirmek amacıyla kullanmayı isterim.”

Ö19: “Öğrencilerin hayatta karşılaşabilecekleri sorunlara karşı daha hızlı çözüm üretebilmeleri ve iş birlikli çalışma alışkanlığı kazandırması açısından derslerde kullanıyorum.”

Tema 2.2. Bilimsel Beceriler

Ö22: “Proje Tabanlı Öğrenmeyi özellikle 5 ve 6. sınıflarda daha yoğun kullanmaktayız. Çünkü kitaplarımızda gördüğüm kadarıyla bu programa uygun hazırlanmış. Bizim çocuklarımızın dünyadaki diğer akranlarıyla yarışıp onları geçebilmesi için özgün fikirler üretmesi gerekiyor. Bu da çocuklarımızın küçük yaşlarda küçük projeler üretmesiyle olur.”

Ö12: “Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabileceği sorunlar olabileceği ihtimaline karşı, derslere daha aktif katılabiliyor olmaları, zihinlerini daha çözümleyici, analitik, hipotetik kullanmalarına olanak tanınması nedeniyle PTÖ’yü tercih ediyorum.”

Ö16: “Öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu yükseltmek; araştırma, sunum ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek.”

Kategori 3. Duyuşsal Öğrenmeleri Destekleme

Tema 3.1. Öğrenme Motivasyonunu Artırma

Ö16: “Öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu yükseltmek.”

Ö20: “Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağladığı için klasik yöntemlere alternatif daha eğlenceli.”

Ö19: “Öğrencilerin iş birlikli çalışma alışkanlığı kazandırması açısından derslerde kullanıyorum.”

Tema 3.2. Öğrencinin Duygusal Bağ Kurması

Ö18: “Benim ihtiyaçlarımı karşıladığı ve öğrencimin dersi ve okulu sevmesinde önemli bir etken olduğundan dolayı proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasını destekliyorum.”

Ö17: “Öğrencilerimi ezberlemekten ziyade öğrenmeyi öğretmeye odaklanmam.”

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan Türkçe öğretmenlerinin Proje Tabanlı Öğrenme’yi derslerde uygulama durumları çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Tablo 4, beş temel kategori ve dokuz alt temadan oluşmaktadır. Bu tablo, tematik çeşitliliği görünür kılmakla birlikte PTÖ’yü öğretmenlerin derslerde uygulama durumlarına dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Tablo 4’te Türkçe öğretmenlerinin PTÖ’yü derslerinde uygulama durumları sunulmuştur.

Tablo 4. *Türkçe Öğretmenlerinin PTÖ'yu Derslerde Uygulama Durumları*

1	Tema	Alt Tema	f
1.Öğrenme Sürecinin Planlanması ve Fikir Geliştirme	1.1. Yaratıcı Düşünme ve Fikir Üretme	1.1.1. Fikir üretme aşamasında kullanma	2
		1.1.2. Probleme çözüm üretme	1
		1.1.3. Oyunlar hazırlatma	1
	1.2. Planlama ve Organizasyon	1.2.1. Sürece rehberlik etme	6
		1.2.2.Akran değerlendirmesi yapma/ Geribildirim	3
		1.2.3. İstasyon tekniğini kullanma	1
2. Bilgi Edinme, Araştırma ve Analiz	2.1.Araştırma, Gözlem ve Değerlendirme	2.1.1.Araştırma yapma, tahminde bulunma ve tartışma	4
		2.1.2. Gözlemlerden sonuç çıkarma	1
		2.1.3. Bilgiye ulaşma, değerlendirme ve bilgiyi harmanlamalarına imkân sağlama	1
		2.1.4. Araştırma, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirme	1
	2.2.Teknoloji Destekli Bilgi Üretimi	2.2.1. Teknolojiden yararlanarak rapor, sunu hazırlama ve soruna çözüm üretme	1
		2.2.2. Masalları dijital ortamda sergileme	1
3.Ürün Geliştirme ve Tasarlama	3.1. Yazılı ve Görsel Ürün Oluşturma	3.1.1. Afiş, sunum ve kısa yazma projesi hazırlama	2
		3.1.2. Poster, bülten, Podcast, kısa video hazırlama	1
		3.1.3. Okudukları kitaba kapak tasarlama	1
		3.1.4. Öğrenilenleri özetleme	1
	3.2.Dil Yaratıcılığını Geliştirme	3.2.1. Güdümlü yazma etkinliği yapma	1
		3.2.2. Hikâye yazma	1
		3.2.3. Atasözleri ve deyimler sözlüğü oluşturma	1
		3.2.4. Atasözlerini derleme	1

		3.2.5. Atasözü ile ilgili resim yapma	1
		3.2.6. Atasözünü canlandırma	1
		3.2.7. Dilimizin zenginlikleri ile ilgili kitapçık hazırlama	1
4.Sunum Yapma	4.1. Sunum ve Paylaşım	4.1.1. Projeyi rapor halinde sunma	1
		4.1.2. Sınıfta sergileme	1
5.Dil Eğitimi Odaklı Uygulamalar	5.1. Kültürel Farkındalık ve Dil Bilinci	5.1.1. Yabancı dil kökenli kelimelerin anlamını öğrenmede kullanma	1
		5.1.2. Dilimize yerleşen yabancı sözcükleri tespit etmede kullanma	1
		5.1.3. Atasözlerini sözlük haline getirme	1
	5.2. Dil Becerilerinin Etkin Kullanımı	5.2.1. Münazara yaparken kullanma	1
		5.2.2. Konuşma sınavlarında kullanma	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin PTÖ uygulamalarını derste kullanma biçimlerinin beş ana kategori ve dokuz tema altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler, PTÖ'nün öğrenme sürecinin planlanmasından bilgi edinmeye, ürün geliştirmeden sunum yapmaya ve dil eğitimi odaklı uygulamalara kadar oldukça geniş bir yelpazede etkili bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

Öğrenme sürecinin planlanması ve fikir geliştirme kategorisi öğretmenlerin PTÖ'yü özellikle ders sürecinin başında fikir üretme, planlama ve süreç yönetimi aşamalarında aktif olarak kullandıklarını göstermektedir. *Sürece rehberlik etme* (f=6) alt teması kategorinin en yüksek frekanslı unsurudur ve öğretmenlerin PTÖ'yü öğrencilerin adım adım yönlendirildiği, yapılandırılmış bir öğrenme süreci tasarlamak için benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte *akran değerlendirmesi ve geri bildirim* (f=3) alt teması, öğrenme sürecinde çok yönlü değerlendirme anlayışının desteklendiğini göstermektedir. *Yaratıcı düşünme* teması altında yer alan *fikir üretme* (f=2) ve *probleme çözüm üretme* (f=1) alt temaları, PTÖ'nün öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçiren bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca *oyunlar hazırlama* (f=1) ve *istasyon*

teknikini kullanma (f=1) gibi alt temalar, öğretmenlerin PTÖ'yü alternatif ve yenilikçi öğretim yöntemleriyle ilişkilendirerek kullandıklarını göstermektedir.

Bilgi edinme, araştırma ve analiz kategorisi öğrencilerin araştırma, gözlem yapma, analiz etme ve bilgiyi harmanlama süreçlerinde PTÖ'nün önemli bir araç olarak görüldüğünü yansıtmaktadır. *Araştırma yapma, tahminde bulunma ve tartışma* (f=4) alt teması, öğretmenlerin PTÖ'yü sorgulama temelli öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bunun yanında *gözlemlerden sonuç çıkarma* (f=1) ve *bilgiye ulaşma, değerlendirme ve harmanlama* (f=1) alt temaları, PTÖ'nün bilgi işleme süreçlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca *araştırma, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirme* (f=1) alt teması, PTÖ'nün çoklu beceri setlerini harekete geçiren bütüncül bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. *Teknoloji destekli bilgi üretimi teması* altında yer alan teknolojiden yararlanarak *rapor, sunu hazırlama ve soruna çözüm üretme* (f=1) ile *masalları dijital ortamda sergileme* (f=1) bulguları ise, PTÖ'nün dijital okuryazarlığı ve teknoloji destekli bilgi üretimini teşvik eden yönünü vurgulamaktadır.

Ürün geliştirme ve tasarlama kategorisi PTÖ'nün öğrencilere hem yazılı hem görsel ürün oluşturma imkânı sunduğunu göstermektedir. *Afiş, sunum ve kısa metin hazırlama* (f=2) en sık tekrar eden alt temadır ve öğrencilerin üretim sürecine aktif olarak dahil olduklarını göstermektedir. *Poster, bülten, podcast ve kısa video hazırlama* (f=1) gibi alt temalar, PTÖ'nün çoklu ifade biçimlerini destekleyen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. *Dil yaratıcılığı geliştirme* temasında yer alan çeşitli alt temalar örneğin *hikâye yazma, atasözü derleme, sözlük oluşturma veya canlandırma* (her biri f=1) PTÖ'nün öğrencilerin hem yaratıcı yazma becerilerini hem de kültürel unsurlarla ilişki kurmalarını sağlayan bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca *kitaba kapak tasarlama* (f=1) ve *öğrenilenleri özetleme* (f=1) gibi alt temalar, PTÖ'nün estetik tasarım ve özetleme becerileri gibi farklı boyutlarda üretime imkân tanıdığını ortaya koymaktadır.

Sunum yapma kategorisi, öğrencilerin ürettikleri ürünleri sınıf ortamında paylaşabilmeleri açısından önemlidir. *Projeyi rapor hâlinde sunma* (f=1) ve *sınıfta sergileme* (f=1) alt temaları, PTÖ'nün öğrencilerin sunum becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ve öğrenme çıktılarını görünür kılan bir süreç oluşturduğunu göstermektedir.

Tablonun dikkat çeken bir diğer boyutu PTÖ'nün doğrudan dil eğitimi odaklı uygulamalar kategorisindeki kullanım alanlarıdır. Yabancı kökenli kelimelerin anlamını öğrenme (f=1) ve dilimize yerleşmiş yabancı sözcükleri tespit etme (f=1) alt temaları, PTÖ'nün kültürel farkındalık ve dil bilinci kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca münazara yaparken kullanma (f=1) ve konuşma sınavlarında kullanma (f=1) gibi alt temalar, PTÖ'nün konuşma becerileri ve sözlü dil performansını geliştiren pedagojik bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

Kategori 1. Öğrenme Sürecinin Planlanması ve Fikir Geliştirme

Tema 1.1. Yaratıcı Düşünme ve Fikir Üretme

Ö2: “Fikir üretme aşamasında kullanabiliyorum sadece.”

Ö5: “Önce öğrencilere konuya uygun problemi verip araştırmalarını istiyorum. Topladıkları verileri derste paylaşarak sınıfla beraber çözüm yolları üzerinde konuşuyoruz.”

Ö15: “Türkçe dersinde oyunlar hazırlatarak eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum.”

Tema 1.2. Planlama ve Organizasyon

Ö14: “Süreç boyunca onlara rehberlik ediyor, ama çözümü kendilerinin bulmalarını teşvik ediyorum.”

Ö18: “Öğretmen olarak süreç boyunca öğrencilere rehberlik ediyorum. Son aşamada ise öğrencilerin projeleri hem öğretmen hem de akran değerlendirmesi yapıyorum.”

Ö8: “Münazara yaparken kullanıyorum. Grup çalışması yaparken kullanıyorum. İstasyon tekniğinde öğrenciler ilgi alanına göre 6 istasyona uğrayıp sürece katkı veriyor. Aynı zamanda da süreyle yarışıp birlikte ortak bir ürün ortaya koymuş oluyorlar.”

Kategori 2. Bilgi Edinme, Araştırma ve Analiz

Tema 2.1. Araştırma, Gözlem ve Değerlendirme

Ö3: “PTÖ ile çocuklar araştırma yapar, gözlemlerden sonuçlar çıkarır, yeni öğrendiklerini keşfeder, tahminlerde bulunur ve tartışır. Projelerin tamamlanır, öğrenilenlerin özetlenmesi söz konusudur. Bulgular, konuşmalar, dramatik sunumlar ve geziler biçiminde sonuçların hazırlanması ve rapor halinde sunulur.”

Ö11: “Öğrencilerin kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına, problem çözmelerine, düşünmelerine, sorgulamalarına, bilgiye erişmelerine, işlemelerine ve harmanlamalarına imkân sağlıyorum.”

Ö21: “Örneğin 7. sınıfta 'Kültürel Mirasımız' teması kapsamında öğrencilerle birlikte yerel masallar üzerine bir proje yaptık. Daha sonra sınıfta bir 'Masal Gecesi' düzenleyip herkes projesini sundu. Bu süreçte hem araştırma hem yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirdiler.”

Tema 2.2. Teknoloji Destekli Bilgi Üretimi

Ö12: “Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri senaryo şeklinde sunarım. Ardından onlardan teknolojiden de yararlanarak rapor, sunu hazırlayarak çözümler üretmelerini sağlarım.”

Ö21: Öğrenciler kendi aile büyüklerinden yöresel masalları araştırdı, metinleri derledi ve bu masalları dijital ortamda seslendirdiler.

Kategori 3. Ürün Geliştirme ve Tasarlama

Tema 3.1. Yazılı ve Görsel Ürün Oluşturma

Ö6: “Tema kazanımlarına uygun küçük çaplı grup çalışmaları, afiş, sunum ve kısa yazma projeleriyle sınırlı düzeyde uygulamaya çalışıyorum.”

Ö16: “Ürün olarak poster, bülten, podcast ya da kısa video hazırlanıyor; süreç ve ürün puanlanıyor, sınıf içinde sunum yapılıyor.”

Ö4: “Öğrencilerin okudukları bir kitabı karikatür haline getirmeleri, okudukları bir kitaba kapak tasarımları gibi etkinlikler yapıyorum.”

Ö3: “PTÖ ile öğrenilenlerin özetlenmesi söz konusudur.”

Tema 3.2. Dil Yaratıcılığını Geliştirme

Ö4: “Güdümlü yazma etkinlikleri, kişisel atasözleri ve deyimler sözlüğü hazırlama gibi etkinlikler yapıyorum.”

Ö22: “Örneğin atasözlerimiz ve deyimlerimizle ilgili bir çalışma yaptığımızda öğrencilerimiz yakın çevrelerindeki büyüklerinden yardım alıp bunları bir sözlük haline getiriyorlar. Bazıları en çok beğendiği atasözü ile ilgili resim yapıyor. Bazısı hikâye yazıyor. Bazıları arkadaşlarıyla beraber bu atasözünü canlandırıyor.”

Ö4: “Kişisel atasözleri ve deyimler sözlüğü hazırlama gibi etkinlikler yapıyorum.”

Ö20: “Uygulamada konuyu belirliyoruz mesela dilimizin zenginlikleri ile ilgili tanıtım kitapçıkları hazırlatıyorum.”

Kategori 4. Sunum Yapma

Tema 4.1. Sunum ve Paylaşım

Ö3: *“Bulgular, konuşmalar, dramatik sunumlar ve geziler biçiminde sonuçların hazırlanması ve rapor halinde sunulur.”*

Ö20: *“Öğrencilerde ara ara bulduklarını fikirlerini danışıyor rehberlik ediyorum sonra ölçeğe göre değerlendiriyorum ve genelde bunları sınıfta sergiliyorum.”*

Kategori 5. Dil Eğitimi Odaklı Uygulamalar

Tema 5.1. Kültürel Farkındalık ve Dil Bilinci

Ö9: *“Yabancı dil kökenli kelimelerin anlamlarını öğrenmekte uyguluyorum.”*

Ö10: *“Örneğin dilimize yerleşen yabancı sözcükler ile ilgili bir konuda alan araştırması yapıyor öğrencilerimiz.”*

Tema 5.2. Dil Becerilerinin Etkin Kullanımı

Ö8: *“Münazara yaparken kullanıyorum. Grup çalışması yaparken kullanıyorum.”*

Ö9: *“Konuşma sınavları, proje tabanlı öğrenmeyi uygulamak için çok uygun*

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan Türkçe öğretmenlerinin Proje Tabanlı Öğrenme’yi uygularken karşılaştıkları güçlükler ve yöntemi kullanmama nedenleri çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Tablo 5, beş temel kategori ve dokuz alt temadan oluşmaktadır. Bu tablo, tematik çeşitliliği görünür kılmakla birlikte PTÖ’yü öğretmenlerin uygularken karşılaştıkları güçlükler ve yöntemi kullanmama nedenlerine dair kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Tablo 5’te Türkçe öğretmenlerinin PTÖ’yü uygulamada yaşadıkları sorunlar sunulmuştur.

Tablo 5. *Türkçe Öğretmenlerinin PTÖ'yi Uygulamada Yaşadıkları Sorunlar*

Kategori	Tema	Alt Tema	f
1. Öğrenciden kaynaklanan Sorunlar	1.1.Bilişsel Yetersizlikler	1.1.1.Öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olması	5
		1.1.2.Öğrenci alt yapısının yetersiz olması	4
		1.1.3.Öğrencilerin motivasyon eksikliğinin olması	3
		1.1.4. Sınav kaygısı	2
		1.1.5.Öğrencilerin problemi tanımlayamaması	1
	1.2.Sorumluluk ve Katılım Sorunları	1.2.1.Öğrencilerin grup çalışmasına isteksiz olması 1.2.2.Öğrencilerin sorumluluk almada zorlanmaları 1.2.3.Öğrencilerin vakit ayırmak istememesi	2 1 1
	1.3.Sosyal ve Kültürel Faktörler	1.3.1.Yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olması	1
2.Öğretim Sürecine İlişkin Sorunlar	2.1.Planlama ve Uygulama Güçlükleri	2.1.1.Zaman problemi /yetersizliği	15
		2.1.2.Sürecin uzun olması	3
		2.1.3.Fikir üretme aşamasında zorlanması	1
		2.1.4.Öğrencilerin yaratıcı olmaması	1
		2.1.5.Plana uymakta zorlanması	1
	2.2.Değerlendirme Sürecinde Güçlükler	2.2.1.Bireysel değerlendirme zor olması	2
3.Okul ve Sistem Kaynaklı Sorunlar	3.1.Fiziksel ve Teknolojik Yetersizlikler	3.1.1.Okul bölgesinin sosyo-ekonomik durumu ve fiziksel durumu	5
		3.1.2.Sınıfların kalabalık olması	4
		3.1.3.Okul alt yapısının yetersiz olması	2
		3.1.4.Materyal ve kaynakların yetersiz olması	2
		3.1.5.Teknoloji kullanımının sınırlı olması	2
		3.1.6.Dijital içerik üretmede zorluk yaşanması	1
	3.2.Müfredat ve Kurumsal Engeller	3.2.1. Müfredatın yoğun olması	6
		3.2.2. Merkezi sınav kaygısı	5
		3.2.3. Sınav merkezli eğitim	3

4. Uygulama Engelleri	4.1. Uygulanabilirlik	4.1.1.Sınıfların kalabalık olması	5
		4.1.2.Uygulanabilir değil	3
		4.1.3.Az kullanılan teknik	2
5. Öğretmenden Kaynaklı Faktörler	5.1. Motivasyon ve Mesleki Yorgunluk	5.1.1. Öğretmen motivasyonunun azalması	1
		5.1.2. Süreci yönetmekte zorlanma	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin PTÖ uygulamalarında karşılaştıkları sorunların beş ana kategori ve dokuz tema altında toplandığı görülmektedir. Bulgular, sorunların yalnızca öğrenciden değil, öğretim sürecinden, okul ve sistemden, uygulama koşullarından ve öğretmenden kaynaklanan çok yönlü yapısal ve süreç odaklı faktörlerden oluştuğunu göstermektedir.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar kategorisi altında en sık dile getirilen sorunlar *bilişsel yetersizliklerdir*. Özellikle *öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olması* (f=5) ve *öğrenci alt yapısının yetersizliği* (f=4) bulguları, öğrencilerin PTÖ'nün gerektirdiği araştırma, problem çözme ve üretim süreçlerine yeterince hazırlıklı olmadığını ortaya koymaktadır. *Öğrencilerin motivasyon eksikliğinin olması* (f=3) ve *sınav kaygısı* (f=2) gibi duyuşsal faktörler, öğrencilerin sürece aktif katılımını önemli ölçüde zayıflatan unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında *öğrencilerin problemi tanımlayamaması* (f=1), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde zorlandıklarını göstermektedir. *Sorumluluk ve katılım sorunları* temasında öğrencilerin *grup çalışmasına isteksiz olması* (f=2) ve öğrencilerin *sorumluluk almada zorlanmaları* (f=1) PTÖ'nün işbirlikli doğasıyla çelişen önemli engellerdir. Ayrıca *öğrencilerin vakit ayırmak istememesi* (f=1), projelere yönelik dış motivasyonun düşük olduğunu göstermektedir. *Sosyal ve kültürel faktörler* içerisinde *yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olması* (f=1) da sınıf içi etkileşim ve ortak üretim süreçlerinde uyum sorunları yaşanabileceğini göstermektedir.

Öğretim sürecine ilişkin sorunlar kategorisi en yüksek frekanslara sahip bulguların yer aldığı bölüm olup öğretmenlerin PTÖ'yü uygulamada karşılaştıkları temel güçlükleri göstermektedir. *Zaman problemine* (f=15) ilişkin bulgu, tüm kategoriler içinde en yüksek değere sahip olup PTÖ'nün yoğun hazırlık, araştırma ve ürün oluşturma gerektiren yapısıyla doğrudan ilişkilidir. *Sürecin uzun olması* (f=3) ve *plana uymakta zorlanması* (f=1) da zaman yönetimiyle bağlantılı diğer sorunlardır. *Fikir üretme aşamasında yaşanan zorluklar* (f=1) ve *öğrencilerin yaratıcı olmaması* (f=1), PTÖ'nün yaratıcı düşünmeyi gerektiren yapısının bazı sınıflarda tam olarak işletilemediğini göstermektedir. Değerlendirme sürecine ilişkin olarak *bireysel değerlendirme yapmanın zor olması* (f=2), PTÖ'nün grup odaklı ve süreç temelli niteliğinden kaynaklanan değerlendirme güçlüklerini ortaya koymaktadır.

Okul ve sistem kaynaklı sorunlar kategorisi, öğretmenlerin büyük ölçüde okulun fiziksel koşulları ve eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. *Fiziksel ve teknolojik yetersizlikler* temasında *okul bölgesinin sosyo-ekonomik ve fiziksel durumu* (f=5) ile *sınıfların kalabalık olması* (f=4) en belirgin bulgular olup, PTÖ'nün materyal, mekân ve zaman gereksinimleri nedeniyle dezavantajlı ortamlarda zor uygulanabildiğini göstermektedir. Ayrıca *okul alt yapısının yetersiz olması* (f=2), *materyal ve kaynak eksikliği* (f=2) ve *teknoloji kullanımının sınırlı olması* (f=2) gibi bulgular, PTÖ'nün dijital içerik üretimi ve araştırma gerektiren doğasıyla örtüşmeyen koşulları yansıtmaktadır. Müfredat ve kurumsal engeller temasında *müfredatın yoğunluğu* (f=6) ve *merkezi sınav kaygısı* (f=5) öğretmenlerin PTÖ'ye yeterli zaman ayıramamasına neden olan sistem odaklı engellerdir. *Sınav merkezli eğitim* (f=3), proje ve süreç temelli etkinliklerin ikinci plana itilmesine yol açmaktadır.

Uygulama engelleri kategorisi PTÖ'nün sınıf içinde uygulanabilirliğiyle ilgili algılanan engelleri içermektedir. *Sınıfların kalabalık olması* (f=5) bulgusu hem okul kaynaklı hem de uygulama boyutunda tekrar eden kritik bir engeldir. *Uygulanabilir değil* (f=3) ifadesi, öğretmenlerin PTÖ'nün belirli sınıf düzeylerinde veya koşullarda pratik açıdan zorlayıcı olduğuna işaret etmektedir. *Az kullanılan teknik* (f=2) ise öğretmenlerin deneyim eksikliğini ve yeterli model ya da örnek bulma güçlüğünü yansıtmaktadır.

Öğretmen kaynaklı faktörler kategorisi, öğretmenlerin sürece ilişkin kişisel ve mesleki zorluklarını içermektedir. *Öğretmen motivasyonunun azalması* (f=1) ve *süreci yönetmekte zorlanma* (f=1) bulguları, PTÖ'nün yoğun

emek, sürekli takip ve yüksek organizasyon gerektiren bir öğretim yaklaşımı olması nedeniyle öğretmenlerde tükenmişlik veya mesleki yorgunluk yaratabildiğini göstermektedir. Bu durum, PTÖ'nün sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyebilecek önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Kategori 1. Öğrenciden kaynaklanan Sorunlar

Tema 1.1. Bilişsel Yetersizlikler

Ö10: “En önemli sorun öğrencinin hazırbunuşluğunun eksik olması. Grup öğrenmelerinde bazı öğrencilerin geri planda kalması. Çok zaman alması öğrencinin motivasyonunu düşürebiliyor. Ekonomik açıdan kısıtlı öğrencilerin olduğu okullarda maddi sıkıntılar olabiliyor.”

Ö2: “Okulun alt yapısının yetersiz olması, Öğrenci alt yapısının yetersi olması, zaman problemi.”

Ö1: “Sınav kaygısı nedeniyle projenin sürdürülebilirliği zorluklardan biridir.”

Ö19: “Öğrencilerin problemi tanımlayamamaları gibi durumlarda proje tabanlı öğrenmeyi kullanmak istemiyorum.”

Tema 1.2. Sorumluluk ve Katılım Sorunları

Ö19: “Bazı sorunlar yaşıyoruz. Bu sorunlar ise öğrencilerin grup çalışması yapmak istememeleri, bireysel yapmak istemeleri gibi”

Ö6: “Evet. Öğrencilerin sorumluluk almada zorlanmaları nedeniyle uygulamada sıkıntılar yaşıyorum.”

Ö11: “Bazı öğrencilerinde de vakit ayırmak istemediği için tüm öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlayamıyorum.”

Tema 1.3. Sosyal ve Kültürel Faktörler

Ö8: “Bazı sınıfların çok isteksiz olması ve grup çalışmasına katkı vermemesi, bazı sınıflarda yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olması, dil sorunu yaşamaları olumsuz etkiliyor.”

Kategori 2. Öğretim Sürecine İlişkin Sorunlar

Tema 2.1. Planlama ve Uygulama Güçlükleri

Ö21: “En çok zaman yönetimi konusunda zorlanıyorum.”

Ö11: “Tüm öğrencileri çalışmalarını sınıfta paylaşmaları ve süreç çok zaman aldığı için daha az tercih ediyorum.”

Ö1: “Fikir üretme aşaması nedeniyle projenin sürdürülebilirliği birinci zorlukların başında geliyor.”

Ö15: “Öğrencilerin yaratıcı olamamaları.”

Kategori 3. Okul ve Sistem Kaynaklı Sorunlar

Tema 3.1. Fiziksel ve Teknolojik Yetersizlikler

Ö10: “Grup çalışması olduğu için bireysel değerlendirmeler zorlaşıyor. Sonuca ulaşmak için zaman uzadıkça öğrencinin motivasyonu düşüyor. Okulumun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu bazı uygulamalara engel olabiliyor.”

Ö12: “Süreci yönetmekte zorluk çektiğim için kalabalık sınıflarda kullanımını sınırlamaktayım.”

Ö2: “Okulun alt yapısının yetersiz olması, Öğrenci alt yapısının yetersi olması, zaman problemi.”

Ö14: “Ayrıca materyal ve kaynak yetersizliği de zaman zaman süreci olumsuz etkileyebilmektedir.”

Ö21: Müfredat yoğun olduğu için projelere yeterli süre ayırmak güç olabiliyor. Ayrıca bazı öğrenciler araştırma yapma ya da sunum hazırlama konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyuyor. Teknoloji kullanımı sınırlı olan öğrenciler de dijital içerik üretmede zorluk yaşayabiliyor.

Tema 3.2. Müfredat ve Kurumsal Engeller

Ö21: “Müfredat yoğun olduğu için projelere yeterli süre ayırmak güç olabiliyor.”

Ö3: “Yeni maarif modelinde daha çok vermeye çalışıyoruz, genellikle. LGS ve PYBS gibi tek tip sınavlardan dolayı çok fazla proje, etkinlik, araştırma vs. veremiyoruz.”

Kategori 4. Uygulama Engelleri

Tema 4.1. Uygulanabilirlik

Ö5: “Pek çok sorunla karşı karşıyayız. Öğrenci sayısının fazla olması bu anlamda en büyük dezavantaj.”

Ö4: “Evet, var. Derslerde az kullanılan tekniklerden biri olduğu için uygulanabilir değil”

Kategori 5. Öğretmen Kaynaklı Faktörler

Tema 4.2. Motivasyon ve Mesleki Yorgunluk

Ö9: *“Sürekli öğrenciye çalışmayı hatırlatmak Öğretmeni yoruyor. Uygulamaktan vazgeçebiliyoruz.”*

Ö12: *“Öğrencilerin süreçte daha aktif olduğu bir yöntem teknik olduğu için süreci yönetmekte zorluk çekiyorum.”*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin PTÖ yaklaşımına ilişkin görüşleri dört alt problem üzerinden incelenmiş ve bulgular, yöntemin Türkçe öğretiminde çok yönlü katkılara sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmen görüşleri, tablo bulguları ve tematik değerlendirmeler bir arada ele alındığında PTÖ'nün öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve yaratıcı becerilerini destekleyen, öğrenmeyi kalıcı hâle getiren ve sınıf içi etkileşimi artıran etkili bir öğretim yaklaşımı olarak benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin PTÖ'yü genel olarak olumlu değerlendirdiğini ve yöntemin öğrenme-öğretme sürecine çok yönlü katkılar sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, PTÖ'nün etkileşimli ve aktif öğrenmeyi desteklediğini vurgulamıştır. Ö20'nin *“öğrenciyi sürece aktif olarak kattığını ve öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağladığını”* belirtmesi ve Ö14'ün PTÖ'yü *“öğrenciyi merkeze alan ve bilgiyi gerçek yaşamla ilişkilendiren bir yaklaşım”* olarak tanımlaması, yöntemin öğrenci merkezli niteliğini ve yaşamla bağlantısını ortaya koymaktadır.

Bilişsel süreçler açısından öğretmenler, PTÖ'nün öğrencileri araştırma, sorgulama ve işbirliğine yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ö3'ün *“bilgiye erişme ve harmanlama fırsatı sunduğu”* değerlendirmesi ve Ö11'in akran değerlendirmesi ile rehberlik süreçlerine yaptığı vurgu, PTÖ'nün bütüncül öğrenme deneyimi sağladığını göstermektedir. Bu bulgular, Yang, Skelcher ve Gao (2021) tarafından öğretmen deneyimlerinde rapor edilen aktif katılım ve motivasyon etkileriyle uyumludur. Uysal (2021) ise PTÖ'nün araştırma, üretme ve işbirliği gibi 21. yüzyıl becerilerini desteklediğini belirtmektedir.

Duyuşsal kazanımlar bağlamında, Ö1'in *“motivasyonu artırmaktadır”* ve Ö20'nin öğrencilerin *“başarma hazzı yaşadığını”* ifade etmesi, yöntemin

öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu gelişimine olan etkisini desteklemektedir. Bu bulgular, yapay zekâ ve dijital araçlar ile desteklenen PTÖ uygulamalarının motivasyon ve ilgi üzerindeki olumlu etkilerini doğrulamaktadır. Ayrıca PTÖ'nün öğrenciyi pasif rolden aktif rol alan öğrenen konumuna taşıdığını ve öğrenmeye yönelik olumlu duygusal bağlılık oluşturduğunu göstermektedir.

Beceri gelişimi açısından, Ö12 ve Ö21'in ifadeleri, PTÖ'nün problem çözme, araştırma, üretme ve sunma gibi üst düzey becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ö22'nin teknoloji kullanımını teşvik etmesine ilişkin değerlendirmesi, dijital beceriler ve dijital okuryazarlık gelişimini destekleyen bulgularla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Hafeez (2022) ve Kefi (2023) PTÖ'nün öğrenci becerilerini bütüncül şekilde geliştirdiğini ve derslerde yaratıcı problem çözme süreçlerini desteklediğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak birinci alt problem bulguları, PTÖ'nün Türkçe dersinde etkileşimli, öğrenci merkezli ve çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunduğunu; bilişsel, duyuşsal ve beceri gelişimi açısından öğrencilere kapsamlı kazanımlar sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin PTÖ'yü bilişsel, sosyal ve duyuşsal boyutları kapsayan çok yönlü bir öğretim yaklaşımı olarak benimsediklerini göstermektedir. Özellikle Ö3'ün "bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak" vurgusu, PTÖ'nün öğrencinin anlamlı öğrenmeye aktif katılımını teşvik ettiğini ortaya koyar. Bu görüş, Temizyürek ve Toker'ın (2022) yabancı dil öğretiminde PTÖ'nün yapılandırılmış ve derin öğrenmeyi desteklediği tespitleriyle uyumludur.

Öğretmenlerin PTÖ'nün öğrenilenleri yaşamla ilişkilendirme ve kalıcılık açısından sağladığı katkılara yönelik değerlendirmeleri, yöntemin yalnızca kısa vadeli bilgi aktarımından öteye geçerek öğrencinin bilgileri içselleştirmesine fırsat verdiğini işaret etmektedir. Bu bağlamda, meta-analitik kanıtlar da PTÖ'nün akademik başarı üzerinde yüksek etki büyüklükleri doğurabildiğini göstermektedir (Batdı, Topkaya and Jibril, 2024).

Sosyal beceriler açısından öğretmenlerin "*aktif öğrenme*", "*işbirliği*" ve "*sorumluluk alma*"ya dair gözlemleri; PTÖ'nün grup çalışması ve ortak problem çözme süreçleriyle iletişim, yaratıcılık ve sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini doğrular. Bu, Koska ve Üzümcü'nün (2023) çalışmasıyla paralellik taşımaktadır.

Duyuşsal açıdan, öğretmenlerin PTÖ'nün öğrenciler için *"daha eğlenceli"* olduğunu, motivasyonu artırdığını ve duygusal bağlılık yarattığını belirtmeleri oldukça anlamlıdır. Bu sonuç, Eğitim Psikolojisi literatüründe de desteklenmektedir: bir meta-analizde PBL (proje temelli öğrenme) yaklaşımlarının öğrenci motivasyonu üzerinde küçük ile orta düzeyde pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca yüzyıl becerileri açısından, çevrim içi proje temelli öğrenmenin öğrencilerin analitik düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği de meta-analitik olarak gösterilmiştir (Mardizal vd., 2023). Sonuç itibarıyla, ikinci alt problem açısından elde edilen bulgular, PTÖ'nün Türkçe dersinde derin öğrenme, kalıcı bilgi ve üst düzey düşünme becerileri sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular hem yerli hem de uluslararası literatürdeki PTÖ'nün çok boyutlu kazanımlarıyla güçlü bir şekilde örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, Türkçe öğretmenlerinin PTÖ'yü ders içinde yalnızca bir etkinlik ya da ürün odaklı bir çalışma olarak değil, öğrenme sürecinin tüm aşamalarını kapsayan bütüncül bir öğretim modeli olarak konumlandıklarını göstermektedir. Bu durum, literatürde PTÖ'nün öğrenme döngüsünün fikir üretme, planlama, araştırma, ürün geliştirme ve değerlendirme gibi birbirini tamamlayan aşamalardan oluştuğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Yang, Skelcher and Gao, 2021; Uysal, 2021). Öğretmenlerin özellikle sürecin başında fikir geliştirme, yönlendirme ve planlama aşamalarına odaklanması, PTÖ'nün yapılandırılmış öğretim tasarımı gerektirdiğini belirten güncel bulgularla paralellik göstermektedir (Koska ve Üzümcü, 2023).

Bulgularda yaratıcı düşünme, oyunlaştırma ve problem çözmeye dayalı uygulamaların öne çıkması, PTÖ'nün yenilikçi pedagojilerle güçlü bir etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, PTÖ'nün öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve yaratıcı üretim süreçlerini desteklediğini ifade eden Temizyürek ve Toker (2022) araştırmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin araştırma yapma, gözlemden sonuç çıkarma, tartışma, tahminde bulunma ve raporlama gibi süreçlere özellikle vurgu yapmaları, PTÖ'nün sorgulamaya dayalı öğrenmeyi ve disiplinlerarası düşünmeyi güçlendiren yönünü desteklemektedir. Bu durum, son yıllarda yapılan çalışmaların PTÖ'nün analitik düşünme, problem çözme ve bilgi bütünleştirme becerilerini geliştirdiğine işaret eden bulgularıyla da uyumludur (Bell, 2010).

Öğretmenlerin süreçte afiş, poster, dijital sunum, kısa metin, podcast ve video gibi çoklu ifade biçimlerini kullanmaları, PTÖ'nün öğrencilerin anlatım, tasarım ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirme potansiyelini göstermektedir. Dijital araçların kullanımı, uluslararası araştırmalarda PTÖ'nün dijital okuryazarlığı ve çoklu ortam tasarım becerilerini artırdığı yönündeki bulgularla örtüşmektedir (Hung, Hwang and Huang, 2012). Buna ek olarak kültürel içerikli çalışmaların (atasözü, deyim, kitap kapağı, karikatür vb.) süreçte aktif şekilde kullanılması, PTÖ'nün dil öğretiminde kültürel farkındalık, iletişimsel yeterlik ve bağlamsal öğrenme açısından etkili olduğunu vurgulayan araştırmalarla da desteklenmektedir (Dilekçi, Karatay ve Koçyiğit, 2023; Ay, 2013). Genel olarak bu bulgular, Türkçe öğretmenlerinin PTÖ'yü ders planlama, araştırma süreçleri, ürün geliştirme ve sunuma dayalı etkinliklerle yapılandırılmış bütüncül bir öğretim modeli olarak benimsediklerini; PTÖ'nün öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, dijital okuryazarlık ve kültürlerarası iletişim becerilerini güçlendiren çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgular, PTÖ uygulamalarının sınıf ortamında çok boyutlu ve katmanlı yapısal ve süreçsel zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin dile getirdiği engeller hem öğrenci hazırbulunuşluğuna hem kaynak eksikliklerine hem de öğretmen iş yüküne dayanan sistemsel sorunları içermektedir. Zaman yönetimi problemleri öğretmenlerin en sık vurguladığı engeller arasındadır. Proje tabanlı öğrenme, planlama, hazırlık ve uygulama aşamalarında yoğun zaman gerektirir; bu da öğretmenlerin süreci sürdürmesini zorlaştırabilir. Literatürde de benzer tespitler vardır: proje temelli öğretimin uygulanmasında öğretmenlerin yüksek zaman maliyetinden yakındığı, özellikle planlama ve değerlendirme süreçlerinin zaman alıcı olduğuna dikkat çekilmektedir (Hafeez, 2022). Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerindeki yükü, projelerin sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Öğrenciden kaynaklanan bilişsel ve duyuşsal bariyerler dikkati çekmektedir: düşük hazırbulunuşluk, bilişsel yetersizlikler, sınav kaygısı ve motivasyon eksikliği gibi faktörler projelerin etkinliğini azaltabilir. Bu, PTÖ'nün ideal teorik modeline ulaşmasını zorlaştırır. Literatürde, PBL uygulamalarında öğrencilerin kendini yönetme becerileri ve özdenetim gereksiniminin proje başarısında kritik olduğu vurgulanmaktadır (Sánchez-García & Reyes-de-Cózar, 2025). Okul/sistem seviyesindeki engeller önemli bir rol oynamaktadır. Materyal eksiklikleri,

sınıf mevcudunun fazlalığı ve müfredat yoğunluğu gibi yapısal faktörler öğretmenlerin PTÖ uygulamasını sınırlamaktadır. Bu sonuç, paydaşların sorumluluğunu ortaya koyan literatürle paralellik göstermektedir: proje tabanlı öğrenmenin başarılı olabilmesi için okul yönetimi ve eğitim paydaşlarının sistem düzeyinde destek sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Çaltılı, vd., 2025). Uygulama koşulları ve teknolojik altyapı da PTÖ'nün önündeki engellerdendir. Özellikle kalabalık sınıflar, öğretmenlerin bireysel rehberlik ve değerlendirme yapmasını zorlaştırmakta (Ö5, Ö4). Ayrıca, bazı öğretmenler fiziksel ve dijital kaynak eksikliğinden söz etmişlerdir. Bu tür engeller, PBL uygulamalarında yaygın olarak bildirilen bir sorundur: öğretmenler, e-öğrenme ortamlarında bile teknik sorunlar, takım koordinasyonu ve zaman yönetimi gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (Meng, Dong, Roehrs and Luan, 2023). Öğretmen kaynaklı faktörler (mesleki yorgunluk, süreç yönetimi becerilerinin yetersizliği) da sürdürülebilir PTÖ uygulamasını tehdit etmektedir (Ö9, Ö12). Bu durum, PTÖ'nün yükünü daha yönetilebilir hale getirmek için profesyonel destek ihtiyacını ortaya koyar. Bu bağlamda, son yıllarda generatif yapay zekâ (örneğin büyük dil modelleri) ile öğretmen iş yükünü hafifletmeye yönelik araştırmalar artmıştır. Ravi vd., (2025), öğretmenlerle birlikte LLM tabanlı araçların tasarlanmasının, rutin görevleri otomatikleştirerek ve öğretmenlere daha fazla özerklik sağlayarak PTÖ'yü uygulamayı kolaylaştırabileceğini göstermiştir. Sonuç olarak, çalışmada ortaya çıkan zorluklar, PTÖ'nün potansiyel faydalarına rağmen uygulamada sürdürülebilir ve etkili olabilmesi için çok katmanlı desteklere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bu destek; profesyonel gelişim fırsatlarını, zaman yönetimi stratejilerini, teknolojik altyapı iyileştirmelerini ve sistematik paydaş iş birliğini içermelidir. Ayrıca, generatif yapay zekâ gibi yenilikçi teknolojik araçlar, öğretmenlerin yükünü hafifletmeye ve PTÖ'nün daha uygulanabilir hâle gelmesine yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Altun, E. (2024). Yapay zekâ ve pedagoji: Eğitimde fırsatlar ve zorluklar. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Ay, S. (2013). Project-based learning in foreign language teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 85-109.
- Batdı, V., Topkaya, Y., & Jibril, S. (2024). The effect of project-based learning approach on students' academic achievement: A mixed meta method. *Education*, 52, 176-187. <https://doi.org/10.33418/education.1421193>

- Beckett, G., & Slater, T. (Eds.). (2019). *Global perspectives on project-based language learning, teaching, and assessment: Key approaches, technology tools, and frameworks*. Routledge.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Çaltılı, B. A., Şahin, H., Çaltılı, Z. B., Delioğlu, H., & Çelikkol, Ö. (2025). Eğitimde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının paydaş sorumlulukları açısından değerlendirilmesi. *Socrates Journal*, 13(1), 115-132.
- Dilekçi, A., Karatay, H., & Koçyiğit, M. (2023). Kültürel içerikli proje çalışmalarının dil becerilerine etkisi. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 45-62.
- Hafeez, M. (2022). Challenges and research gap in project-based learning: A review. *International Journal of New Trends in Social Sciences*, 6(1), 1-14.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kefi, S. (2023). Öğretmen görüşlerine göre proje yaklaşımının çocukların bilimsel süreç becerilerine katkıları. *International Journal of Educational Research*, 14(5), 251-273. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1352040>
- Koska, S., & Üzümcü, Ö. (2023). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretim süreçlerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 34-52.

- Kurt, U., & Bayar, M. F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ve derse katılımlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140-150. <https://doi.org/10.24315/tred.552811>
- Lutfi, L., Sinring, A., & Kamaruddin, S. (2024). Project-based learning in the perspective and approach of progressive education philosophy. *DIDAKTIKA: Jurnal Pemikiran Pendidikan*, 30(2), 271-276. <https://doi.org/10.30587/didaktika.v30i2.9002>
- Mardizal, J., Suryono, W., Nuswantara, K., Muhe, A., & Komari. (2023). Effectiveness of project-based online learning on 21st century thinking skills of Indonesian students: A meta-analysis (2018-2023). *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(11), 966-975. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i11.5720>
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science. *The Elementary School Journal*, 97, 341-358.
- Meng, L., Dong, Y., Roehrs, A., & Luan, H. (2023). Project-based learning in online environments: Challenges and strategies from educators' perspectives. *Education and Information Technologies*, 28, 11241-11259.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Ravi, P., Masla, J., Kakoti, G., Lin, G. C., Anderson, E., Taylor, M., Ostrowski, A., Breazeal, C., Klopfer, E., & Abelson, H. (2025). Co-designing large language model tools for project-based learning with K-12 educators. *arXiv*.
- Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., AlGerafi, M. A., & Javed, S. (2024). Project-based learning as a catalyst for 21st-century skills and student engagement in the math classroom. *Heliyon*, 10(23).
- Sánchez-García, R., & Reyes-de-Cózar, S. (2025). Enhancing project-based learning: A framework for optimizing structural design and implementation—A systematic review with a sustainable focus. *Sustainability*, 17(11), 4978. <https://doi.org/10.3390/su17114978>
- Song, Y. (2023). Analysis on existing project-based learning application in various education levels and technology-integrated project-based learning. *Lecture Notes in Education, Psychology and Public Media (LNEP)*, 2. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2/2022325>
- Taşkın, Y., & Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240. <https://doi.org/10.16916/aded.460375>

- Temizyürek, F., & Toker, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 54–63. <https://doi.org/10.29228/ijlet.62294>
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85–110. <https://doi.org/10.47477/ubed.952556>
- Yang, D., Skelcher, S., & Gao, F. (2021). An investigation of teacher experiences in learning the project-based learning approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(4), 490–504.
- Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

EFL instructors' beliefs and practices about grammar teaching: a case study at the preparatory school of a private university in Turkey

*Talha Erdalı**

Gülşen Demir†

Introduction

Every language teacher has their own views about language learning and teaching. Some prioritize linguistic accuracy over fluency, while others put the emphasis on fluency at the expense of accuracy in the process of foreign language learning and teaching. Therefore, teachers individually bring distinct theories and pedagogical approaches to their classrooms, and they employ a variety of techniques and strategies to teach the target language. At this very point, Richards and Rodgers (2001: 27) reinforce the same perspective through their assertion that “different philosophies at the level of approach may be reflected in the use of different kinds of activities and in different uses for particular activity type.” In other words, teachers’ practices differ because they adhere to and implement distinct approaches to foreign language teaching. Accordingly, teachers’ preference for different approaches and techniques can be attributed to their varying beliefs about language learning and teaching. Therefore, it is obvious that beliefs play a very significant role on people’s thinking, decisions, and personality (Borg, 2003). In that sense, teachers’ beliefs provide researchers with some valuable clues about teachers’ assumptions and perceptions

* Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Orcid no: 0000-0003-0770-5540
talhaerdali@gazi.edu.tr

† Ufuk Üniversitesi Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik Programı
gulsen.demir@ufuk.edu.tr

related to teaching and learning, and types of instruction they employ to teach (Kagan, 1992). Additionally, teachers' beliefs and perceptions have an influence on their instructional decisions regarding grammar teaching, as well (Borg, 1998; Phipps, 2009; Altunbaşak, 2010; Erdali, 2015; Önalın, 2018). Some favor explicit/direct grammar teaching, whereas others prefer implicit/indirect grammar teaching. Such varying preferences and instructional practices among language teachers largely depend on their underlying beliefs and views regarding the teaching and learning foreign and second languages. Furthermore, those beliefs are generally shaped by some certain factors including teachers' experiences with formal knowledge, their social interactions within the school context, and evolving teacher education programs (Şenel, 2006). In this regard, teachers' beliefs have become a compelling area of research interest for both researchers and practitioners, as such beliefs are thought to exert a profound influence on their numerous classroom practices from teaching style to material selection and instructional decision making. Therefore, a considerable number of studies in the literature have examined this topic so far. Sağlıcak (1999) studied the relationship between teachers' beliefs and their instructional practices and decisions in their classes. Aktaş (2001) focused on the comparison of Turkish EFL learners' and their teachers' beliefs about language learning. Kırıcı (2001) employed a teachers' beliefs scale to compare co-operating teachers and pre-service teachers in relation to observed classroom events. Şenel (2006) investigated the concept of effective teaching with a group of participating teachers who differed in educational background, gender, and teaching experience. Hatipoğlu (2005) focused on teachers' beliefs about innovations in teaching English. Both Güler (2007) and Yurdaşık (2007) studied English teachers' perspectives on the teaching of reading skills. Aslan (2010) and Erdali (2016) investigated teachers' beliefs about grammar teaching from different perspectives. Although much has been discussed and investigated regarding teachers' beliefs about grammar teaching, the area still remains worthy of exploration, as limited research has specifically focused on university instructors' beliefs and their actual practices regarding grammar instruction. For those reasons, the current study seeks to explore EFL instructors' beliefs and practices concerning grammar instruction in relation to their years of teaching experience and educational background. The study is derived from the author's Master's thesis conducted at

Başkent University Preparatory School. In this regard, the study attempts to find answers to the following research questions:

To what extent do teachers' years of teaching experience influence their attributions regarding *the role of grammar, grammar presentation, practice, and error correction*?

To what extent do teachers' academic backgrounds influence their attributions concerning *the role of grammar, grammar presentation, practice, and error correction*?

Theoretical Background

Grammar instruction has long held a distinct place in language education although the evolution of pedagogical approaches to language teaching has led it to lose some of the prestige previously attributed to it. To put a finer point on it, grammar teaching has consistently maintained an indispensable role despite the emergence of numerous methodologies and approaches in language instruction.

Regarding the Classical Method, which is also widely known as Grammar Translation Method, grammar instruction is considered as a cornerstone of language learning and instruction, since it is regarded as a fundamental component in achieving accuracy in the target language. Therefore, language learners are believed to enhance their reading and writing skills in the target language through the mastery of grammar (Larsen-Freeman, 2000). To put it simply, learners must attain a strong command of grammar so that they can effectively comprehend literary texts and produce accurate written work in the target language. In this regard, detailed grammar instruction is an integral component of language learning and teaching and is delivered through a deductive approach.

The Direct Method places emphasis on grammar instruction as well as pronunciation. However, in contrast with the GTM, grammar instruction is conducted inductively (Larsen-Freeman, 2000). That is, instruction in both grammar and pronunciation receives significant emphasis in this method.

The Audio Lingual Method, which emerged between the 1940s and 1960s, also incorporates grammar instruction through drills although limited time is devoted to detailed grammar explanations (Larsen-Freeman, 2000).

In Total Physical Response, learners are expected to figure out grammar rules through contextualized commands without explicit explanations. Therefore, grammar is not taught deductively; rather, it is acquired through exposure to language input (Larsen-Freeman, 2000).

Suggestopedia places minimal emphasis on grammar instruction through both explicit and implicit teaching. That is, learners are expected to acquire grammar either through explicit instruction in their native language, which is rarely preferred (Carolyn, 1998) or through implicit instruction in which learners discover the rules from the input provided (Ellis, et al., 2009).

To summarize, the Classical Method places strong emphasis on grammar instruction through deductive teaching approach, whereas other methods including Direct Method, Total Physical Response, and The Audio Lingual Method employ inductive teaching approach in which learners are expected to acquire rules by themselves. On the other hand, Suggestopedia uses either approach in grammar instruction.

Methodology

Research Design

A research design provides a concise overview of the structural framework of a study. This research attempts to explore the beliefs and actual practices of EFL instructors working at the preparatory school of a private university. In this regard, the present study adopts a case study approach and utilizes a mixed-methods research design, as beliefs are inherently difficult to observe directly. To put it simply, to achieve the aims of the study, the current research employs both quantitative and qualitative methods and is conducted at the preparatory school of a private university in Turkey.

Participants

Since the present research is a case study, all English instructors working within the context are included in the research sample. As a precaution, measures are taken to ensure that all participants are included, thereby accurately representing the entire context. With this respect, a total of 60 EFL instructors, possessing diverse teaching experiences and academic background and working at the preparatory school of a private university in Turkey, are involved in this study.

Data Collection

As the current research employs a mixed-methods approach, necessary data are collected through quantitative and qualitative methods. With this aim, a previously validated questionnaire (Borg & Burns 2008) is employed to collect quantitative data. The questionnaire consists of 15 close-ended items, each rated on a 5-point scale ranging from strongly disagree to strongly agree. On the other hand, to gather qualitative data, the participating EFL instructors are interviewed using 10 open-ended questions, each addressing different aspects, such as the importance of grammar teaching, grammar teaching approaches, the use of practice in learning grammar, and error correction.

Data Analysis

To address the research questions of the present study, the collected data are analyzed to examine the relationships between the instructors' beliefs and teaching experience as well as between their beliefs and academic backgrounds. With this purpose, before analyzing the gathered quantitative data, the participating instructors are categorized into two groups based on their years of teaching experience and their academic backgrounds. Therefore, regarding their years of teaching experience, the participating instructors are grouped into two categories: those with less than 10 years of teaching experience and those with 10 years or more. On the other hand, regarding the academic backgrounds, the participating instructors are categorized into two groups: those ELT graduates and those who graduated from other language-related departments. These two categorizations are applied in both the quantitative and qualitative analyses. The quantitative data are analyzed using descriptive statistics in SPSS 21. Mann Withney U-Tests are conducted for both categorizations, as the collected data do not follow a normal distribution. For the qualitative data analysis, content analysis is separately conducted for categorization. The results obtained from both the quantitative and qualitative data analyses are summarized briefly in order to provide a clearer understanding of the findings and their implications.

Results

The results obtained from both the quantitative and qualitative data can be summarized with respect to the research questions as follows:

RQ1: To what extent do teachers' years of teaching experience influence their attributions regarding the role of grammar, grammar presentation, practice, and error correction?

According to the obtained results, grammar is considered an essential component that supports the development of the four language skills. However, the findings indicate no significant correlation between teachers' beliefs about the importance of grammar instruction and their years of teaching experience. Furthermore, although most teachers favor explicit grammar instruction implemented in an integrated manner, this preference shows no significant relationship with their years of professional experience, either.

Additionally, most teachers regard practice as an essential component in developing grammatical competence; however, although a minor association is observed, this belief does not exhibit a statistically significant correlation with their years of teaching experience. On the other hand, the majority disagree with the correction of grammatical errors during communicative activities, and this perspective likewise shows no significant relationship with teaching experience.

RQ2: To what extent do teachers' academic backgrounds influence their attributions concerning the role of grammar, grammar presentation, practice, and error correction?

Although grammar is regarded as a fundamental component that facilitates the development of the four language skills, the findings reveal no significant correlation between teachers' beliefs about the importance of grammar instruction and their academic backgrounds. Similarly, the majority of the participating instructors prefer explicit grammar teaching delivered through an integrated approach, this preference likewise shows no significant relationship with their academic backgrounds.

In addition, most teachers believe that practice plays a crucial role in mastering grammar; however, although a slight association is observed, this belief does not present a statistically significant correlation with their diverse academic backgrounds. On the other hand, the majority disagree with correcting grammatical errors during communicative activities, and this view likewise demonstrates no statistically significant relationship with their academic backgrounds.

Discussion And Conclusion

Grammar instruction has always been a controversial issue among educators, scholars, and students, as opinions vary on its effectiveness and necessity in language acquisition (Liu, 2012). Some claim that explicit grammar instruction enhances overall language proficiency, whereas others advocate for a more communicative approach that emphasizes fluency rather than accuracy (Hu, 2012). From the historical evolution of language teaching methods described in this study, it is obvious that language teachers' practices are closely tied to their underlying perspectives about language learning and teaching. Therefore, this divergence in beliefs highlights the significance of understanding the theoretical foundations that shape teaching practices, as they ultimately influence learners' outcomes and levels of engagement. With this regard, the purpose of this study is to examine whether there is a relation between EFL instructors' beliefs and their actual grammar instruction regarding the role of grammar, grammar presentation, practice, and error correction.

Overall, this study reveals that the instructors attach considerable importance to grammar instruction, emphasizing explicit yet integrated approaches, meaningful practice, and selective error correction. However, the influence of background variables, including teaching experience and academic major, on the participating instructors' beliefs about grammar instruction appears to be minimal across all examined dimensions, - including the role of grammar, grammar presentation, practice, and error correction- and is not statistically significant.

It is expected that this research provides valuable insights for both the participating instructors and the university. It can be concluded from the current study that there is a wide range of beliefs and practices about grammar instruction among the participating instructors, and there is an interrelation between the participants' beliefs and their actual practices of grammar teaching. Yet, their beliefs and practices regarding grammar instruction are neither influenced by the years of teaching experience and their background, including the language departments from which they graduated. On the other hand, it is also expected that the findings of this study will be valuable for the participating institution in offering appropriate professional training opportunities, enabling instructors to further develop their perspectives on grammar instruction and enhance their overall language teaching skills. Additionally, these findings may also

be beneficial for various units within the school, such as materials development units. Those units may prepare and provide a range of materials or opportunities that align with teachers' needs and professional requirements. Similarly, the school's testing unit may benefit from the findings of the current research, as it can inform the development various of instruments or activities designed to assess learners' progress in English.

References

- Aktaş, A. (2001). *Beliefs on the nature of language learning: A comparative study of Turkish EFL learners' and their teachers' beliefs at university level* (Unpublished master's thesis). Anadolu University, Eskişehir.
- Altunbaşak, İ. (2010). *Turkish English teachers' beliefs about grammar teaching and their grammar teaching practices* (Unpublished master's thesis). Marmara University, Atatürk Education Faculty, Foreign Languages Education.
- Aslan, A. (2010). *A study on the development of approaches to teaching English grammar* (Unpublished master's thesis). Trakya University, Institute of Social Sciences, Department of Foreign Language Teaching.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9. <https://doi.org/10.2307/3587900>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/09658410308667069>
- Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29(3), 456-482. <https://doi.org/10.1093/applin/amn020>
- Carolyn, L. (1998). *Grammar in the second language classroom: An ever-changing role* [Z]. ERIC Document No. ED424752.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691767>
- Erdali, T. (2015). *Teachers' beliefs and practices about grammar teaching: A case study at Başkent University Preparatory School* (Unpublished master's thesis). Ufuk University, Institute of Social Sciences, Department of English Language Teaching.
- Güler, H. (2007). *Non-native EFL teachers' beliefs about teaching reading* (Unpublished master's thesis). Anadolu University, Institute of Social Sciences.
- Hatipoğlu, S. (2005). *An exploratory study of teachers' beliefs, assumptions, and knowledge about innovations pertaining to teaching English as a foreign language: A*

- comparative case study* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Department of English Language Teaching.
- Hu, R. (2012). Should grammar be taught? *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 596–604. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.596-604>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kırıcı, B. (2001). *A comparison of the analyses and evaluations of observed classroom events by cooperating teachers and student teachers: A case study* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Department of English Language Teaching.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Liu, D. (2012). Teaching grammar. In *The encyclopedia of applied linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1158>
- Önalan, O. (2018). EFL teachers' perceptions about teaching grammar: A comparative study between novice and experienced teachers. *Science Journal of the Turkish Military Academy*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/khobilim/issue/37329/431844>
- Phipps, S. (2009). *The relationship between teacher education, teacher cognition and classroom practice in language teaching: A case study of MA students' beliefs about grammar teaching*. White Rose eTheses Online (University of Leeds, The University of Sheffield, University of York). <http://uils.unsyiah.ac.id/opentheses/items/show/5668>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Sağlıcak, H. (1999). *The effects of teachers' beliefs on their instructional practices and decisions in the classroom* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Institute of Social Sciences, Department of English Language Teaching.
- Şenel, F. (2006). *Teachers' beliefs on the concept of good language teaching* (Unpublished master's thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Department of English Language Teaching.
- Yurdaisık, A. (2007). *Teachers' views about and approaches to reading instruction and reading strategies* (Unpublished master's thesis). Çukurova University, Institute of Social Sciences, Department of English Language Teaching.