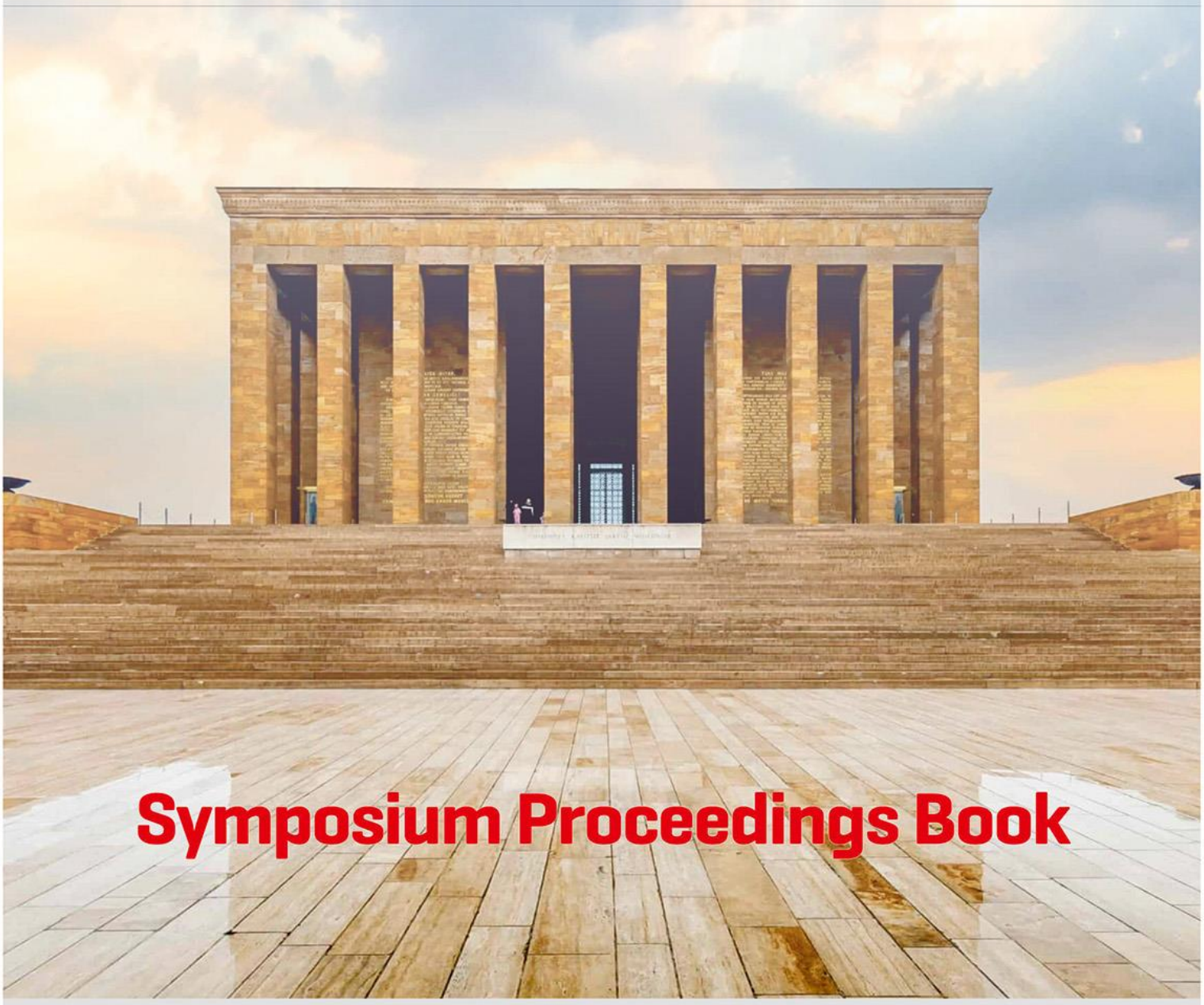
1st INTERNATIONAL LITERATURE, LANGUAGE AND EDUCATIONAL RESEARCH SYMPOSIUM

"...towards Interdisciplinarity"

20 - 22 September 2024

Ankara / Türkiye



Symposium Proceedings Book

EDEA Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmaları

unesco 75 Türkiye Milli Komisyonu

paradigma akademi

Çankaya BELEDİYESİ

1th International Literature, Language and Educational Research Symposium
EDEA 2024

"...towards Interdisciplinarity"

20 - 22 September 2024

Doğan Taşdelen Contemporary Arts Center in Ankara

Organized by

Anatolian Semiotic Research Association-ANASEM

Çankaya Municipality

2024

1th International Literature, Language and Educational Research Symposium

Symposium Proceedings Book

Isbn: 978-625-00-2561-1

Chairman of the Organizing Committe

Prof. Dr. Ömer SOLAK

Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty Member

Organizing Committe

Prof. Dr. Ömer SOLAK

Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty Member

Prof. Dr. Mustafa ÖZSARI

Balıkesir University Faculty Member

Dr. Samet DOYKUN

Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty Member

Dr. Ethem TORUNOĞLU

Çankaya Municipality Directorate of Culture and Social Affairs

Symposium Secretariat

Erkam KÜÇÜK

Uşak University TÖMER Lecturer

Devrim Sıla KARA

Uşak University TÖMER Lecturer

Science Committee

Prof. Dr. Abdulmecit Canatak - Van Yüzüncü Yıl University, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Gögercin - Selçuk University, Türkiye

Prof. Dr. Ali Yakıcı - Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov - Türkiye Manas University - Kırgızistan

Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten - Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Atilla Elçi - Hasan Kalyoncu University (Emekli), Türkiye

Prof. Dr. Bedirhan Ahmedov - Azerbaycan Milli İlimler Akademi, Azerbaycan

Prof. Dr. Bekir Biçer - Necmettin Erbakan University, Türkiye

Prof. Dr. Dominique Mwepu - University of Cape Town, Güney Afrika Cumhuriyeti

Prof. Dr. Erkan Salan - Aydın University, Türkiye

Prof. Dr. Evdokiya Borısova - Konstantin Preslavsky University Of Shumen, Bulgaristan

Prof. Dr. Fatih Sakallı - Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatih Tepebaşılı - Necmettin Erbakan University, Türkiye

Prof. Dr. Hakan Altıntaş - Akdeniz University, Türkiye

Prof. Dr. Hatice Şahin - Bursa Uludağ University, Türkiye

Prof. Dr. Hilary Janks - Witwatersrand University, Güney Afrika

Prof. Dr. Hülya Pilanci - Anadolu University, Türkiye

Prof. Dr. İbrahim Coşkun - Trakya University, Türkiye

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz - Kütahya Dumlupınar University, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Ali Yolcu - Çanakkale Onsekiz University, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Kara - Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet M. Ergüzel - Sakarya University (Emekli), Türkiye

Prof. Dr. Meral Ozan - Bolu Abant İzzet Baysal University (Emekli), Türkiye

Prof. Dr. Muhammet Erat - Çanakkale Onsekiz University, Türkiye

Prof. Dr. Murat Elmalı - İstanbul University, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Altun - Sakarya University, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Apaydın - Çukurova University, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Özsarı - Balıkesir University, Türkiye

Prof. Dr. Nevin Akkaya - Dokuz Eylül University, Türkiye

Prof. Dr. Oktay Yivli - Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

Prof. Dr. Ruhi İnan - Balıkesir University, Türkiye

Prof. Dr. Yayat Sudaryat - Univesitas Pendidikan Indonesia, Endonezya

Prof. Dr. Yunus Ayata - Erciyes University, Türkiye

Prof. Dr. Şahika Karaca - Eskişehir Osmangazi University, Türkiye

Prof. Dr. Şengül İlgar - İstanbul University, Türkiye

Prof. Dr. Zekerya Batur - Uşak University, Türkiye

Prof. Dr. Zongjie Wu - Zhejiang University (Emekli), Çin

Doç. Dr. Barış Uslu - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Doç. Dr. Bilgin Güngör - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Doç. Dr. Cenan İşci Karameşe - Dokuz Eylül University, Türkiye

Doç. Dr. Mehtap Güneş Özden - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Dinç - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Ulutaş - Uşak University, Türkiye

Doç. Dr. Necati Tonga - Meb, Türkiye

Doç. Dr. Nurşat Biçer - Amasya University, Türkiye

Doç. Dr. Ömer İnce - Uşak University, Türkiye

Doç. Dr. Ümral Deveci - Muğla Sıktkı Koçman University, Türkiye

Doç. Dr. Xhemile Abdıu - Tiran University, Arnavutluk

Dr. Ahmet Buğra İnalöz - Türkiye Manas University, Kırgızistan

Dr. Ali Fuat Altuntaş - Bandırma Onyedi Eylül University, Türkiye

Dr. Ertuğrul Aydın - Doğu Akdeniz University, Kuzey Kıbrıs

Dr. Gülşah Kopuzoğlu Şişman - Karadeniz Teknik University, Türkiye

Dr. Jaspal Sıngh - Desh Bhagat College, Hindistan

Dr. Leyla Babatürk - Türkiye Manas University, Kırgızistan

Dr. Marguba Farhadovna - Urganch Davlat Pedagogika, Özbekistan

Dr. Murat Balcı - İstanbul Aydın University, Türkiye

Dr. Musa Aksoy - Sakarya University (Emekli), Türkiye

Dr. Nergis Ramo Akgün - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Dr. Semih Babatürk - Türkiye Manas University, Kırgızistan

Dr. Sylwia Fılıpowska, Jagiellonian University, Polonya

Dr. Yusuf Çotuksöken - İstanbul University, Türkiye

Edit Tasnadi - Çevirmen, Macaristan

Ali Günay - Yazar, Türkiye

Ethem Baran - Yazar, Türkiye

Feyza Hepçilingirler - Yazar, Türkiye

Hülya Soyşekerci - Yazar, Türkiye

Şirvan Erciyes - Yazar, Türkiye

Sebastián S. Sanabrıa - Universidad Nacional De Colombia, Kolombiya

International Literature, Language and Educational Research Symposium **EDEA 2024**

Proceedings Book

Editor
Ömer Solak

Önsöz

20-22 Eylül 2024 tarihleri arasında Çankaya Belediyesi Doğan Taşdelen Çağdaş Sanat Merkezi'nde gerçekleştirilen Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmaları-EDEA 2024 Sempozyumu, edebiyat, dil ve eğitim alanındaki son gelişmeleri tartışmak ve bu alanlardaki bilimsel çalışmalara katkı sağlamak amacıyla bir araya gelen akademisyen, araştırmacı, öğrenci ve edebiyatseverlere ev sahipliği yapmıştır.

Alanında öncü bilim insanlarını bir araya getirerek, edebiyat, dil ve eğitim bilimlerinin kesişim noktalarındaki güncel gelişmeleri tartışmayı amaçlamıştır. Sempozyumda sunulacak bildiriler, bu disiplinlerin temel sorunlarına yeni bakış açıları getirirken, aynı zamanda gelecekteki araştırmalara yön verecek önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

Bu sempozyum, sadece bilimsel bir etkinlik olmaktan öte, farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların bir araya gelerek yeni sinerjiler oluşturduğu, ortak bir gelecek vizyonu çizdiği bir platform olmuştur. Sempozyumda sunulan bildiriler, edebiyatın toplumsal ve kültürel dönüşümler karşısındaki konumunu, dilin değişen işlevlerini ve eğitim sistemlerinin bu değişime nasıl uyum sağladığını derinlemesine incelemiştir. Yapay zekâ, dijital okuryazarlık, çokkültürlülük gibi güncel konuların yanı sıra, edebiyatın kökenleri, dilin tarihsel gelişimi ve eğitimde geleneksel yöntemler de kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu kitap, sempozyumda sunulan bildirilerin bir derlemesi olmakla birlikte, aynı zamanda edebiyat, dil ve eğitim alanındaki araştırmalara yön verecek yeni bir perspektif sunmaktadır. Sempozyuma katılan tüm bilim insanlarına, yazarlara, öğrencilere ve destekçilere teşekkür ederiz. Gelecek yıllarda da EDEA sempozyumlarının, bu alandaki en önemli etkinliklerden biri olmaya devam edeceğine inanıyoruz.

Ömer Solak

Kasım 2024, Çanakkale

İçindekiler

Önsöz
İçindekiler
Şiir incelemelerinde yapay zekâ kullanımı 1
Ahmet Hamdi Tanpınar'ın unutulmuş bir yazısı: "İnkılâb Gençliği" 11
Queer edebiyat ürünü olarak Attila İlhan'ın *Fena Halde Leman* romanı 29
Rusçadaki yüklem içeren tek ögeli cümleleri ve Türkçe eşdeğerleri 50
Karacaoğlan'ın bir koşmasının Şerif Aktaş'ın *şiir tahlili* yöntemiyle çözümlenmesi 61
Memmed Araz'ın şiirleri üzerine ekoeleştirel araştırma 73
Enderunlu Fâzıl Divanı'nda tarihi şahsiyetler 80
Yazma eğitiminde *örtük öğrenme* sorunu 92
Günlük gazetelerde dil becerileri: Türkiye, Finlandiya ve ABD 101
Yüksek lisans öğrencilerinin eğitim programları ve öğretimi bölümünü tercih nedenlerine ve beklentilerine yönelik nitel bir çalışma 130
Well-being, burnout, and anxiety among EFL Teachers: Does gender matter? 140
Sevgi Soysal'ın *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanının Marksist eleştirel bir çözümlemesi 148
Samed Vurgun'un eserlerinde ulusal ve dini düşüncenin edebi yansıması 159
Kathāsaritsāgara'da bahsi geçen mitolojik varlıkların incelenmesi 170
18. yüzyıl patronajında Şehid Ali Paşa muhiti 184
İBB Atatürk kitaplığı kaynaklı *Bel_Yz_K0051* numaralı cönk üzerine inceleme 193
Temel değerlerden yazınsal değerlere Ali Ulvi'nin *Çocuklarımıza Neşideler*'i 225
Sözlük ve çeviri ilişkisi 239
Wilderness as nostalgia in Margaret Atwood's "Death By Landscape" 244
Automated feedback and writing achievement in a foreign language context 247
Öğretmen adaylarının ChatGPT kullanımında etik değerlere bakış açısı 262
Anneliğin dönüşümü: Edebiyat sosyolojisi bağlamında karşılaştırmalı bir analiz 273
Yükseköğretimde Neoliberal politikalar karşısında Neo-Hümanist Bildung yaklaşımı 281
Edebiyat eğitimi bağlamında lise öğrencileri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin estetik algıları: Eskişehir örneği 290
Şermin Yaşar'ın *Söyleme Bilmesinler* romanında aile içi ilişkiler ve aidiyet 304
Siyami Yozgat'ın *Usat* romanındaki karakterlerin psikanalitik bir çözümlemesi 314
Re-reading Charles Larson's "Heroic ethnocentrism, the idea of universality in literature" through an Irigarayan perspective 320
Helping intermediate learners with lexical collocations: Issues and suggestions for teaching 326

Şiir incelemelerinde yapay zekâ kullanımı

Mustafa Özsarı[*]

Giriş

Şiir incelemelerinde yapay zekâ programlarının kullanımı henüz yeni bir olgudur. Fakat bu olgunun gelişim süreci gittikçe artmaktadır. Şiirleri incelerken yapay zekâ programlarını kullanmak iyi midir; kötü müdür? Açıkçası bu soruların cevabını şimdilik tam olarak bilemiyoruz. Eğer lirik metin analizlerinde yapay zekâ kullanımı bizi şiirin değerine dair bazı objektif kriterlere ulaştıracaksa, yapılan çalışmalar boşa gitmemiş demektir. Sonuç tam tersi olursa, bu durumda edebî metin analizlerinde yapay zekâ kullanımının, en azından modern Türk şiiri için faydasız sonuçlara ulaştığını öğrenmiş oluruz.

İster şiirsel olsun ister narratif olsun, bir edebî metni diğerinden üstün tutan en önemli özellik metnin üslubundan ileri gelir. Esasında dünyada söylenmemiş bir şey kalmamıştır. Bu bakımdan edebî metinler neyin söylenildiği değil; neyin nasıl söylendiği sorusu (way of saying) önemlidir. Son yüzyılda edebiyat eleştirmenleri metnin temasının veya metinde anlatılan ana fikirlerin neler olduğu değil, temanın nasıl anlatıldığı sorusunun cevabını aramaya başlamışlardır. Başka bir ifadeyle, edebiyat incelemelerinde asıl amaç, metnin temalarını tespit edilmesi değil; metnin anlatım tarzının, yani üslubunun temel özelliklerinin analiz edilmesidir. Bu gerçeği bile edebiyat araştırmacıları, özellikle Rus biçimcileri ve onların yeni bir bağlamda devamı sayılan Çek Yapısalcılarının getirdiği yeni yaklaşımlarla büyük ölçüde üslup incelemelerine yönelmişlerdir (Kolesnikof 1995:53-60).

Üslup incelemelerinde son yüzyılda epeyce mesafe alınmıştır. Özellikle 1960'lı yıllardan sonra semiyotikteki gelişmeler, şiirsel metin incelemeleri için somut bazı sonuçlara ulaşmamızda önemli katkılar sağlamıştır. Buna karşılık günümüzde modern üslup incelemelerine bağlı kalanlar için, durum oldukça karmaşık görünüyor. Bu karmaşıklığın sebebi dijital dünyada ortaya çıkan hızlı gelişmelerdir. Nitekim yapay zekâ programları, hayatın hemen her alanında olduğu gibi, şiir incelemelerinde de belirli bir aşamaya ulaşmıştır. Bu durum şiirsel metinlerde yapay zekâ analizlerinin estetik, retorik ve filolojik açıdan sorgulanmasını zorunlu hâle getirmiştir.

1. Şiirsel Metinlerin Genel Özellikleri ve Yapay Zekâ

Amerikalı eleştirmen ve şair T. S. Eliot'ın şiir sadece şiirdir; şiirde şiirden başka bir şey aramamak gerekir cümlesi, şiir analizleriyle ilgilenen hemen herkesin bildiği bir olgudur. Eliot burada şiiriyeti özellikle vurgulamıştır. Bu bakımdan şiiriyet unsuru önce çıkan metinlerde yapay zekâ analizleri yapılırken, aşağıda genel hatlarıyla özetlenen şiirle ilgili bazı olguları yeniden düşünmek ve bazı sorulara ikna edici bir cevap vermek gerekmektedir. Danimarkalı dilbilimci ve semiyotikçi Louis Hjelmslew'in terminolojisiyle ister ifade düzeyini (expression plane) öne

[*] Prof. Balıkesir Üniversitesi, mustafaozsari@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5230-014X

çıkarsın, ister muhteva düzeyini (content plane) öne çıkarsın (Hijelmslew 1969: 59), bir şiirsel metin yapay zekâ programlarıyla incelenebilir mi? Eğer bu soruya cevabımız "hayır" ise bunun sebepleri neler olabilir? Eğer cevabımız "evet" ise, yapay zekâ programlarının yaygınlaşmasından sonra, edebiyat tarihi araştırmacıları ve edebiyat eleştirmenlerinin işlevi tamamen bitecek mi?

Şiir incelemelerinde asıl amaç, estetik bir olgu olan lirik şiirlerin yapay zekâ ile incelenip incelenemeyeceğine dair bir fikir sahibi olabilmekse, bu metinlerin en önemli işlevi olan estetik işlev veya Roman Jacopson'un terimiyle dilin şiiriyet işlevi (poetic functions) (Jokopson 1999: 58) ne ölçüde göz önüne alınmalıdır. Edebî nitelikleri haiz bir estetik olgu, nerden bakılırsa bakılsın fenomenolojik açıdan reel nesnelerden farklıdır. Roman ve hikâye başta olmak üzere, edebî metinler -ki buna lirik şiirler de dahildir- Polonyalı edebiyat teorisyeni Roman Ingarden'in terminolojisiyle muhayyel (imaginational object) nesnelerdir (Ingarden 1973: 16). Bunların gerçeklikleri, duyularımızla rahatlıkla fark edebileceğimiz sıradan gerçeklikler değildir. Muhayyel gerçekliklerle, muhayyel karakterlerin yaptıkları aksiyonlar da muhayyeldir. Buna bağlı olarak edebî metnin dünyası da muhayyeldir. Bu durumda kasti nesnelerle kasti kahramanların oluşturdukları dünyayı aklî ve reel ilişkileri temel alan yapay zekâ programlarıyla nasıl analiz edebiliriz? Dahası estetik nitelikleriyle tebellür eden bir yapısal bütünlüğü, özellikle de şiirsel metinleri analiz etmek için biraz farklı ölçütleri dikkate almak gerekmez mi? Kısaca şiirin ontolojik ve fenomenolojik doğasını dijital platformların doğasında var olan kesinlik ölçütleriyle uyumlu hâle getirebilir miyiz?

Şiirin yapısı sadece estetik gerçeklikten ibaret değildir. Şiir analizleri, aynı zamanda şiirlerin edebiyat tarihi içerisindeki değerini tespit etmeyi ve yüksek edebî değere sahip şiirlerle edebî kıymeti diğerlerine göre daha düşük olduğu varsayılan şiirleri birbirinden ayırmayı amaçlayan bir araştırma alanıdır. Edebiyat eleştirmenleri şiirsel metinleri belirli kriterlere göre değerlendirir. Bu kriterler genellikle edebiyat tarihi, edebiyat eleştirisi ve edebiyat teorilerinden elde edilen ölçütlerdir. Bu yüzden bir şiir eleştirmeninin genel metin inceleme tekniklerinin yanı sıra, şiir tarihini de iyi bilmesi gerekir. Şiirsel metinlerden tarihsel bağlam ve tarihsel ilişkiler, elektronik ve dijital ilişkileri iyi tasarlayan bir mühendisin hazırladığı yapay zekâ programlarının belirleyebileceği bir platformda nasıl tespit edilebilir?

Şiirin yapısı kendine has bazı özelikleri içerir. Bu yapının en önemli bileşeni anlamdır. Anlam ise paradigmatik ve sentagmatik ilişkilerle elde edillen bir olgudur. Bu olgunun okurun beklentisi, ansiklopedik kapasitesi ve dünya görüşüyle doğrudan ilişkisi vardır. Yapay zekâ programlarıyla semantik bir üretim sürecinin elde edilmesi kendi içerisinde bazı güçlükleri de taşımaktadır. Ayrıca şiir incelemeleri edebiyat biliminin bir alt inceleme sahasıdır. Edebiyat bilimi, cognitiv bir bilimdir; bilme ve anlamaya dayanır. Edebiyat bilimcileri, bir matematikçi gibi, inceleme malzemesiyle ilgili objektif ve kesin sonuçlara ulaşmayı amaçlarlar; en azından böyle olması beklenir. Fakat şiirin malzemesi fonetik işaretler, yani kelimelerdir. Kelimeler ise çok anlamlıdır. Kelimler, belirli bir bağlam içinde paradigmatik ve sentagmatik ilişkilerle belirli bir anlamı oluşturabilirler. Bunlara ilave olarak her şiir, yaratıcısının bireysel duygulanmalarını yansıtır; yani bir duygu işidir. Bu duygu ise yaratıcının duygusudur. Bu nitelik lirik şiirlerde daha fazladır. Bu durumda çok anlamlı işaretlerden oluşan, belirsizliği, anlaşılmazlığı ve kapalılığı temel ölçüt olarak kabul eden ve duyguları ifade etmek üzere üretilen bir malzemeden dijital bir ortamda kesin sonuçlara ulaşmak mümkün müdür?

Meselenin bir başka boyutu daha vardır. Şiirin değeri çok anlamlı ve çok sesli bir organizasyon olmasından ileri gelir. Son yüzyılda özellikle Rus biçimcilerinin çabalarıyla, şiirin polifonik yapısının çözümlenmesine yönelik epeyce araştırma yapılmıştır. Şiir, aynı zamanda fonetik bir olgudur. Şiirde kullanılan kelimelerin ses uyumu şiirin değeri arttırır. Tam tersi kelimelerin sessel uyumsuzluğu ise şiir hakkında bazı olumsuz değerlendirmelere yol açar. Bu durumda yapay zekâ programlarının şiiri analiz ederken, aynı zamanda bir ses uyumu analizi yapması beklenir.

Edebî metnin, özellikle de şiirsel metnin çok anlamlılığı, malzemenin kendi doğasından ileri gelir. Bildiğiniz gibi edebiyat sanatının en önemli malzemesi dildir. Dil olgusu üzerine ise farklı felsefi görüşler vardır. Örneğin günümüz Türkiye akademisinin dil anlayışının temelini oluşturan rasyonalist bakışa göre, dil insanlar arasında iletişime ve anlaşmaya imkân veren bir iletişim aracıdır. Buna karşılık Alman romantik filozofu Friedrich Schlegel, dilin belirsizliği (obscrutiy of language) ilkesine dikkati çeker ve bu ilkenin bilgiye engel olmamakla beraber, şairane ilhamın tüketilemez kaynağı olduğunu düşünür (Zima 1998: 10). Dilin doğasından gelen bu belirsizlik ve anlaşılmazlık, ister istemez edebi metinlerin devirden devire, okurdan okura farklı anlamlara gelebileceği sonucuna götürmektedir. Yapay zekâ programlarının şiir incelemelerinde belirsizlik ilkesini de dikkate alması zaruridir.

Dilde belirsizlik ilkesinin farkında olan edebiyat teorisyenlerinden birisi de Yale Yapısökücü okulunun önemli temsilcilerinden birisi olan Paul de Man'dır. De Man edebiyat biliminin ortaya koyduğu kesin olgulara ulaşma ilkesinin edebîliğin (literaryness) doğasına aykırı olduğu ve edebiliğin bilimselliğe mukavemet göstereceği düşüncesini ileri sürmüştür (de Man 1982: The Resistance to Theory). Paul de Man'ın teorik analizlerinde, bilimin edebîliğe engel teşkil ettiğini düşündüğünü hatırlarsak, lirik metinlerin belirli bir dijital kesinliği esas alan yapay zekâ ile nasıl incelenebileceğini dikkatlice sorgulamamız gerekir. Çünkü küçük bir araştırma sonucunda yapay zekâ programlarının belirli olguların ve bulguların birbirleriyle ilişkilerini esas almak suretiyle, kesin hükümlere ulaşabilme gibi bir niteliği üzerinde taşıdığını rahatlıkla görebiliriz.

Yukarıda özetlenen temel sorgulamalara rasyonel cevaplar verebilirsek, şiirsel metinlere yönelik yapay zekâ incelemelerinin yapılmasının önünde herhangi bir engelin olmadığını görebiliriz. Buna karşılık lirik metinlere yönelik yapay zekâ incelemelerini ret edersek, bu durumda daha büyük bir problemle savaşmak zorunda kalırız. Şu bir gerçektir ki rüzgâra karşı yürüyemeyiz; rüzgârın yönünü değiştiremeyiz. Fakat rüzgârın yönünü iyi tespit edersek, rüzgârın gücünden faydalanabiliriz. Benzer şekilde suyun akışına karşı yüzemeyiz; buna karşılık suyun da akış yönünü değiştirebiliriz. Nerdeyse her şeyi yapay zekâ programlarına ve robotlara bırakma düşüncesinin hakim olduğu bir zamanda, estetik ve edebî metinlere yönelik yapay zekâ incelemelerinden uzak durmak, herhalde en büyük zararı muhatabına verecektir. O halde, lirik metinler başta olmak üzere, edebî metinleri yapay zekâ uygulamalarıyla nasıl inceleyebiliriz? Ya da soruyu başka türlü soralım: Edebî metinler, yapay zekâ programlarıyla incelenebilir mi? Edebî metinlere yönelik yapay zekâ incelemeleri bize metnin edebî ve estetik değeri hakkında sağlıklı sonuçlar verebilir mi? Bu soruları cevaplayabilmek için, semiyotik eleştirinin geliştirmiş olduğu inceleme metot ve terminolojilerine başvurmamız gerekir.

2. Semiyotik ve Şiiriyet

Bilindiği gibi 20. yüzyılında başından itibaren semiyotikteki gelişmelere paralel olarak edebiyat biliminde de muazzam ilerlemeler olmuştur. Edebiyat bilimi kendi inceleme malzemesi olan hikâye, lirik şiir ve tiyatroları semiyotiğin terminoloji ve metodolojisiyle incelemeye başlamıştır. Umberto Eco, Greimas ve Roland Barthes başta olmak üzere, öncü edebî semiyotikçiler, doğrudan edebî metnin yapısına yönelmişlerdir. Bu yönelim beraberinde, edebi metin incelemelerinde büyük bir değişim ve dönüşüme zemin hazırlamıştır. Umberto Eco'nun 1960'lı yıllarda (L'opera aperta (1962) edebiyatta ve sanatta kendine dönüşlülük (autoreflexivity) ilkesini edebî değer için temel ilke olarak kabul etmesinden beri, 60 seneden fazla bir zaman geçmiştir. Burada autoreflexivity ilkesinin Rus biçimcisi Jakopson'un poetic messages terimiyle benzerlik gösterdiğini de hatırlamak gerekir. Edebî metnin derin yapı incelemelerine yönelen Greimas'ın geliştirdiği yapısal semiyotik metodu edebî metin incelemelerinde henüz 50 yıllık yeni bir yöntem arayışıdır. Greimas'ın semiyotiği üzerinde araştırma ve geliştirmeler, başta enouncuation araştırmaları olmak üzere, devam etmektedir. Benzer hükümleri Nietzscheci bir estetikçi olan Roland Barthes'ın semiyolojisi için de düşünmek mümkündür.

Greimas, edebî metinlerde daima var olan ve değişmeyen global anlamı aradı. Semiyotik kare, aktansiyal model ve izotopi analizleri doğasında metinde değişmeyen anlam arayışlarının izleri bulunmaktadır. Umberto Eco, edebî metinlerin belirsizlik ve çok anlamlılıktan dolayı yorum sınırsızlığına imkân verdiği varsayımını geliştirmiştir. O, okuma süreçlerinin yorum tutarlılığını (interpretative coherence) sağlamak için belirli topiklere bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Greimas'ın izotopileri ile Eco'nun topikleri, bazı araştırmacılar tarafından edebî metinde anlama devamlılık sağlayan ve metinlerde kesin olarak var olan ve metnin tutarlılığını sağlayan unsurlar olarak kabul edilmiştir. Hem izotopinin hem de topiklerin edebi metinleri semantik ve pragmatik düzeyde tek yanlı olarak okumaya imkân verdiği görüşünü ileri sürenler kesinlikle haksız değildir. Bunlara ilave olarak Roland Barthes'ın Balzac'ın kısa romanı olan Sarasin'i semiyotik bir incelemeye tabi tuttuğunu hepimiz biliyoruz. Bu çalışmasında Barthes, ideal metnin işaretleyenlerin anlamlı yapısı olmadığını; işaretleyenlerin galaksisi olduğunu belirtmiştir: une galaxie de signifiants, non une structure de signifieds." Görüldüğü gibi adına ister izotopi, ister topik, isterse galaksideki gezegenler ve yıldızlar diyelim, edebî metinlerde değişmeyen daima var olan ve değişmeyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Şiirsel metinlere hangi yöntemle bakarsak bakalım, bu metinlerin bütünlüğünü, tutarlılığını ve devamlılığını sağlayan bazı unsurların nakledildiği hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu ön kabulden hareket edersek, yapay zekâ programlarının edebî metinlerde daima var olan ve değişmeyen unsurları rahatlıkla tespit edebileceği hükmünü kabul etmemiz gerekir. Bu hükme ulaşmamızda semiyotik analizlerin önemli bir rolü vardır.

Edebî metne yönelik semiyotik analizler sayesinde hem edebiyat eleştiriciliği hem de edebiyat bilimi metodolojik ve terminolojik bakımdan belirgin bir üstünlüğü ele geçirmiştir. Hatta edebiyat bilimini bir bilim olarak kabul eden ve edebî metinlerin edebîlik niteliğini araştıran bilim adamları üniversitelerde saygın bir konuma yükselmiştir. Biz artık metodolojimizi ve terminolojimiz tarih, sosyoloji, psikoloji vb. sahalardan almayı bıraktık. Kendi malzememizi kendi inceleme metotlarımızla geliştirmede, bütün zorluklara rağmen, epeyce mesafe aldık. Henüz yüz yıllık bir bilim dalı olmasına rağmen, edebiyat bilimi ve edebiyat eleştiriciliği diğer bilimlerden bağımsızlığını uzun zamandır ilan etti. Bu başarıda bir üst disiplin olan semiyotiğin katkılarını

kesinlikle asla göz ardı etmemek gerekir. İşte yapay zekâ programlarını semiyotiğin geliştirdiği metodoloji ve terminolojilerle kullanabilirsek, diğer alanlara göre metin analizlerinde bir adım öne geçebiliriz.

Bütün bu sorgulama, teorik altyapı ve endişeleri dikkate alarak, bu makalede Türk edebiyatına ait bazı şiirsel metinleri yapay zekâ programlarıyla analiz edebilir miyiz sorusuna cevap aradık. Bu araştırmada malzemenin Türk şiirinden seçilmesinin bazı özel sebepleri vardır. Her şeyden önce şunu belirtelim ki Türk şiiri oldukça eski bir estetik ve kültürel geleneğe sahiptir. Özellikle Divan Şiiri olarak adlandırılan Klasik Türk şiiri, estetik ve edebî açıdan eski Türk estetik geleneğinden, Hint edebiyatından, Fars şiirinden ve Arap şiirinden etkilenmiştir. Hatta Klasik Türk şiirinin Türkiye Türklüğünün estetik bir üretimi olduğu düşüncesini kabul edersek, yüzyıllardır Anadolu'da Türklerin birlikte yaşadığı Ermeni, Rum, Bulgar gibi farklı milletlerin ürettiği estetik değerlerin de Türk şiirinin estetik değerinin gelişmesinde katkısı olduğu düşüncesini göz ardı etmemek gerekir. Bütün bu kaynaklardan faydalanarak yaratılan Türk şiirini, edebî ve estetik bakımdan üst düzey bir geleneğin timsali olarak kabul etmek gerekir. Bu bakımdan eğer şiirsel metinleri herhangi bir yapay zekâ uygulamasıyla incelemek gerekirse, bu incelemenin en iyi malzemesi herhâlde Türk şiiri olurdu.

Bilindiği gibi, son zamanlarda *Chatgbt, Cabilot, Gemini* ve *Claude* gibi yapay zekâ uygulamaları son yıllarda günlük hayatımıza hızlı bir şekilde girmiştir. Yapay zekâ uygulamaları her alanda olduğu gibi, şiir incelemelerinde de önemli bir yardımcı ya da engel olarak karşımıza çıkmıştır. Durum öyle görünüyor ki yapay zekâ programlarının kullanımı sayesinde edebiyat eleştiriciliği yeni bir boyuta geçmiş ya da en azından geçmek üzeredir. Nitekim az çok bilinen ve belirli bir okur kitlesi tarafından okunmaya değer bulunan hemen her şiir hakkında yapay zekâ programlarının verebileceği doğru veya yanlış bazı hükümler vardır. İşte asıl soru da burada başlamaktadır. Çünkü yüksek edebî değere sahip bir şiirin değeri hakkında yapay zekâ nasıl bir analiz yapabilir. Şiirsel metnin şiiriyet unsurlarını yapay zekâ nasıl tespit edebilir? Şiirin anlamının sabitlenemeyeceği şiirle ilgilenen hemen herkesin bildiği bir gerçektir. Alımlama estetiğinin ölçütlerinden bakarsak, her yeni okurun edebî metne yeni anlamlar yükleyeceği düşüncesi yapay zekâ için de geçerli bir düşünce olabilir mi? Dildeki belirsizlik ilkesi ve auratik sanatların mekanik sanatlara üstün olduğu tezini ne yapacağız? Edebî gerçekliğin istiarelerin gezici bir ordusu olduğu olarak kabul eden felsefî algı hâlâ geçerliliğini koruyabilecek mi? İşte bütün bu gerçekliklerden dolayı edebî metinlere, özellikle de lirik metinlere yönelik yapay zekâ analizlerine şimdilik biraz mesafeli durmamız gerekir.

3. Estetik hakimiyetten Dijital Kesinliğe: Türk Şiirinden Örnekler ve Yapay Zekâ

Yapay zekâ dijital bir platformdur. Bilgisayarların ve diğer dijital cihazların insan benzeri zekâ ve yetenekler kazanmasını amaçlayan bir teknolojidir. Bu teknoloji dijital veriler ve algoritmalar ile çalışır. Bu yüzden edebî ve estetik nitelikleri hâiz obir malzemenin dijital bir kalıp olan yapay zekâ platformları ile incelenip incelenemeyeceğini büyük bir sorunsaldır. İşte bu sorunsala cevaplar arayabilmek için Türk şiir tarihinin farklı dönemlerinde yazılmış dört ayrı şiire yapay zekâ programlarının nasıl tepki verdiğini görmek oldukça ilginçtir. Öncelikle belirtmek gerekir ki analiz edilen metinler şiirsel özellikleri belirli bir seviyenin üzerinde şiirlerden seçilmiştir. Başka bir kelimeyle, şiirlerin en önemli özelliği lirik metinler olmalarıdır. Ayrıca bu metinler Türk şiirinde hem klasik hem modern dönemi temsil etmektedirler. Metinlerin seçiminde, kronolojik de

başka bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Metinler Şeyh Galip, Namık Kemal, Müstecabizade İsmet ve Necip Fazıl adlı Türk şairleri tarafından üretilmiştir.

Bu arada şiirleri seçerken, söz konusu şiirlerin hem estetik hem de kavramsal düzeyde tipik bazı özellikleri taşımalarına dikkat edilmiştir. Son olarak metinlere yapay zekânın ne tür tepkiler verdiğini anlamak için retorikten faydalanılmıştır. Metinlerin mahiyetini anlamak içim yapay zekâ programlarına en temel retorik soru sorulmuştur: *Bu nedir?* Aslında tek bir metin seçip, ilmî bir araştırmada sorulması gereken diğer retorik soruları da sormak mümkündür. Diğer soruları sormamamızın iki sebep vardır. İlk olarak tek bir malzeme üzerinde yoğunlaşılırsa, Türk edebiyatına ait şiirlere dair belirgin bir sonuca ulaşmak mümkün olmayabilirdi. Başka bir ifadeyle tek örnek mukayeseye imkân vermezdi. İkinci olarak *bu ne demektir*; *bu nasıl çalışır, ne zaman yapılmıştır; işlevini daha iyi nasıl yapar* vb. soruların sorgulamak da bir makalenin sınırlarını, en azından bu aşamada fazla zorlamak olurdu. Bütün bu gerekçeleri dikkate alarak, Türk şiirinden alınan dört metne dört yapay zekâ programına *bu nedir* sorusu sorulmuştur. Şiir parçaları ve yapay zekâ programlarının bu nedir sorusunu verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir:

3.1. Şeyh Galip (1757-1799)

Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen

Merdüm-i dîde-i ekvan olan âdemsin sen

(Şeyh Galip 1888: 66)

Copilot, beytin anlamı, teması ve şiirsel değeri hakkında bilgiler vermiştir. Bu bilgiler, dört ayrı internet kaynağından elde etmiştir. Bunlar; vikipedia, dergipark, turkoloji.cu.edu.tr ve turkedebiyatı.org internet veri sağlayıcılarıdır. ChatGPT, beyitte üç ayrı ifade kalıbı üzerinde durmuştur. Bunlar; hoşça bak zâtına, zübde-i âlem, merdüm-i dîde ve ekvân kalıplarıdır. ChatGPT, aynı zamanda söz konusu kalıpların denotasyaonlarını vermiştir. Programın altını çizdiği kalıplar günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmayan ifadelerdir. ChatGPT herhalde bunları tespit etmiş olmalıdır. Gemini, yukarıdakilere ek olarak, metnin felsefi yönünü vurgulamıştır. Fakat ChatGPT gibi beyti açıklarken kaynak ismi verememiştir. Claude ise bu beyit ile ilgili hiçbir bilgi verememiştir.

3.2. Namık Kemâl (1840-1888)

Görüp ahkâm-ı asr-ı münharif sıdk u selametten

Çekildik izzet ü ikbâl ile bâb-ı hükümetten

(Namık Kemâl 1988: 373)

Yapay zekâ programlarına analiz ettirdiğimiz ikinci metin, on dokuzuncu yüzyılda yazılmış bir şiirden alınmıştır. Bu metnin temel özelliği, yaratıcısının Türk edebiyatı tarihinde meşhur olması ve metnin alındığı şiirin temalar tarihi açısından önemli bir şiir olmasıdır. Söz konusu şiir, bir bütün olarak Türkiye'de hem liselerde hem de üniversitelerde örnek metin olarak okutulmaktadır.

Copilot, metin şairi hakkında doğru bilgi vermiştir. Bu bilgiler içinde metnin anlamı, teması, tarihi ve sosyal bağlamı ile ilgili bazı bilgiler vardır. Copilot, turkedebiyatı.org, vikipedia, siirleri.org, e ödev.com gibi basit veri tabanlarını kaynak olarak göstermiştir. *ChatCPT* metnin hangi şair tarafından yazıldığını doğru tespit etmiştir. Fakat hangi metinden alındığını anlayamamıştır.

Buna ilave olarak metinde günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılmayan bazı ifadelerin anlamlarını vermiştir. Son olarak da Namık Kemal'in Osmanlı Devleti'nde toplum ve devlet düşüncesinin çöküşünü eleştirdiği hükmünü vermiştir. *ChatCPT* herhangi bir kaynak vermemiştir. *Gemini,* yaptığı analizde, metin ile ilgili büyük ölçüde yanlış bilgiler vermiştir. Metnin Namık Kemal'in değil Şeyh Galip'in olduğu sonucuna varmıştır. Metni toplumsal bir eleştiri olarak okumuştur. *Claude* ise bu metni Osmanlı Türkçesi ile yazılmış klasik bir şiir örneği olarak yorumlamıştır. Claudenin verdiği bilgiler tamamen yanlıştır.

3.3.Müstecabizade İsmet (1868-1917)

Kemâl-i mest ile olmak istiyordu gönül

Şehîd-i gamzesi âhû-nigâh gözlerinin

Çekildi beynimize, âh, perde-yi hicrân

Gözümde kaldı hayâli siyah gözlerinin

Müstecâbîzâde İsmet, Maârif, 28 Kanunusani 1309. Nr. 132, p. 3

Copilot, bu metni tamamen yanlış değerlendirmiştir. Metinde geçen bazı istiarelerin klasik Türk edebiyatındaki karşılıklarını yazmıştır. Dergipark, vikipedia, turkedebiyati.com gibi veri tabanlarını kullanmıştır. ChatCPT de Copilot gibi, bu metin hakkında tamamen yanlış hükümler vermiştir. Metnin şairinin Namık Kemal olduğunu yazmıştır. Verilen bilgilerin metnin gerçekliği ile ilgisi yoktur. Gemini ise son derece dürüst bir tutumla, bu metin hakkında hiçbir şey bilmediğini yazmıştır. Calude metinde kullanılan metaforlardan hareketle, metnin klasik Osmanlı şiirinin bir örneği olabileceğini yazmıştır. Herhangi bir kaynak vermemiştir.

3.4.Necip Fazıl (1904-1983)

Kaldırımlar, ızdırap çekenlerin annesi,

Kaldırımlar, derdime kardeş çıkan insandır.

Kaldırımlar, duyulur sükûn içinde sesi,

Kaldırımlar, içimde uzayan bir lisandır.

(Necip Fazıl, Hayat, nr. 73, 19 Nisan 1928, s. 3.

Dördüncü metin Necip Fazıl'ın Kaldırımlar başlıklı şiirinden alınmıştır. Kaldırımlar, Türk edebiyatında belirli çevreler tarafından çok okunan lirik metinlerden birisidir. ChatCPT, metnin şairi hakkında bilgi vermiştir. Metnin hâkim imajı hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur. Her mısrayı tek tek açıklamıştır. Capilot, metnin kime ait olduğunu doğru tespit etmiştir. Metnin hâkim imajı hakkında bilgiler vermiştir. Metnin edebî ve kültürel değeri, metindeki metaforlar hakkında bilgiler vermiştir. Fakat faydalandığı veri tabanını verememiştir. Gemini, metnin hâkim imajı hakkında bilgi vermiştir. Her bir mısrayı kısmen açıklayabilmiştir. Metnin şairi, yazıldığı dönem vb. hakkında bilgi verememiştir. Claude, metnin şairini doğru tespit etmiştir. Metindeki hâkim imaj ve hâkim duygu hakkında bilgi vermiştir. Bunun dışında herhangi bir bulguya ulaşamamıştır. Veri tabanı yoktur.

Aşağıda yapay zekâ programlarının verdiği bilgiler şiirlerin yapısını oluşturan ilişkiler dikkate alınarak tarafımızdan tablolaştırılmıştır.

Metin	***Şair***	***Copilot***	***ChtCPT***	***Gemini***	***Calude***
Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen Merdüm-i dîde-i ekvan olan âdemsin sen	Şeyh Galip	Semantik ilişki İnterpretatif ilişki estetik ilişki	Semantik ilişki	Semantik ilişki	------
Ne efsunkâr imişsin âh ey didar-ı hürriyet Esir-i aşkın olduk gerçi kurtulduk esaretten	Namık Kemal	Semantik ilişki Bağlamsal ilişki Veri tabanı	Semantik ilişki Bağlamsal ilişki	İnterpretatif ilişki	İnterpretatif ilişki
Kaldırımlar, ızdırap çekenlerin annesi, Kaldırımlar, derdime kardeş çıkan insandır. Kaldırımlar, duyulur sükûn içinde sesi, Kaldırımlar, içimde uzayan bir lisandır.	Necip Fazıl	Bağlamsal ilişki Estetik ilişki öznellik, metinsel ilişki	Bağlamsal ilişki, metinsel ilişki, interpretatif ilişki		Bağlamsal ilişki metinsel ilişki, interpretatif ilişki
Kemâl-i mest ile olmak istiyordu gönül Şehîd-i gamzesi âhû-nigâh gözlerinin Çekildi beynimize, âh, perde-yi hicrân Gözümde kaldı hayâli siyah gözlerinin	Müstecabizade. İsmet	Metinsel ilişki	İnterpretatif ilişki		Estetik ilişki

Tabloda görüldüğü gibi, metinlerin tamamı Türk edebiyatına aittir. Her biri ayrı dönemleri temsil etmektedir. Metinlerden üçü Türk edebiyatının en tanınmış şairlerinden alınmıştır. Müstecabizade İsmet'in şiiri ise, ben dahil, belki üç beş kişinin bildiği bir metindir. Türkiye'de çok bilinen ve her dönemde farklı yorumlara maruz kalan şiirlere dair özellikle Copilot ve ChatCPT programları kısmen doğru ilişkileri tespit edebilmiştir. Buna karşılık edebiyat tarihinde yerini almış ve az sayıda okurla diyaloğa girmiş bir metne yapay yapay zekâ programlarının tepkisi oldukça ilginçtir. Yapay zekâ programları Müstecabizade İsmet'in metnine, tembel bir öğrenci tavrıyla, metinle ilişkisiz tepkiler vermiştir.

Sonuç

Sonuç olarak şiiriyet unsuru öne çıkan metinlerde yapay zekâ programlarıyla yapılan incelemelere şimdilik ihtiyatla yaklaşmak gerekir. Yukarıda görüldüğü gibi, yapay zekânın şiirle ilgili ürettiği bazı hükümler tamamen yanlış bilgileri içermektedir. Bu yanlış sonuçları yapay zekanın hataları olarakdeğerlendirmek doğru değildir. Çünkü yapay zekâ programları da nihayetinde bazı veri tabanlarını kullanmaktadır. Kaynak yanlışsa, yapay zekâ ne yapsın?

Türkiye'de Yapay zekâ programları Türk şiirine ait metinleri analiz ederken, Wikipedia, turkoloji.edu.tr ve dergipark gibi veri tabanlarını kullanabilmektedir. Bunların dışındaki veri tabanlarına, arşiv ve kataloglara yapay zekâ ulaşamamıştır. Türkiye'de tüm doktora ve yüksek lisans tezlerini yer aldığı yöktez katalogları, İstanbul, Ankara ve İzmir'deki kütüphanelerin arşivleri, üniversite arşivleri vb. henüz Copilot dahil yapay zekâ programlarının veri tabanına girememiştir.

Modern şiir incelemeleri; metinlerin semantik, retorik, estetik, filolojik ve fonetik yapısını oluşturan unsurlar belirlenmekte, bu unsurların aralarındaki farklı ilişkileri tespit edilmekte ve bu ilişkilerden üretilen anlamı yorumlamaktadır: Bu metot, Türk şiirine ait metinleri analiz ederken, yapay zekâ programlarında büyük ölçüde kullanılmamıştır ya da kullanılamamıştır. Sadece metnin semantik yapısı, yorumlanma çeşitliliği ve bağlamsal ilişkilerine dair basit basit tespitler vardır. Bu tespitler, ilk bakışta elbette değerli olmakla beraber, metnin estetik yapısını analiz etmekten oldukça uzaktır. Bu yüzden, en azından, lirik şiirlerde yapay zekâ analizlerine şimdilik temkinli bir iyimserlikle yaklaşmak gerekir. Fakat, değerli meslektaşım Everado Reyes'in Sozopol'da yapay zekâ ile ilgili bir sunumunda Description issues başlığı altında yapmış olduğu bir tasnif oldukça dikkat çekicidir. Reyes'in bu tasnifi geliştirilerek ve şiir incelemelerinin yöntemlerine uyarlanarak, şiir incelemelerinde yapay zekâ programları için bir başlangıç noktası oluşturulabilir. Çünkü ister Türk şiiri ister Fransız şiiri olsun, lirik şiirler de bir estetik yapıdır. Bu yapıyı oluşturan unsurlar vardır. Bu unsurlar, genel olarak semantik, retorik, filolojik, fonetik, metinsel ve estetik ilişkilerden oluşmaktadır. Metnin yapısını oluşturan unsurlar arasındaki ilişkilerin her birini, yukarıda belirttiğimiz kategorilerin alt alanı olarak düşünebiliriz. Eğer, bu üst ve alt kategorileri dikkatle birbiriyle ilişkilendirebilirsek ve bilimselliği kabul edilmiş veri tabanlarını da kaynak olarak yapay zekâ programlarında kullanabilirsek, sadece şiir incelemelerinde değil edebî metin incelemelerinde bize rehberlik edecek yeni bir yapay zekâ program geliştirebiliriz. Böylece sadece edebî metinlerin değil; dini, ahlaki, siyasi, felsefî ve ekonomik metinlerin yapısal ilişkilerini yapay zekâ ile tespit etmek için bir yol haritası çizebiliriz.

Bibliyografya

Özsarı, M (2013). XIX. Yüzyılın İkinci Yarısında Yaşamış Bir Neo-Klasik: Şeyh Vasfî. Ankara: Altınpost Yayınları.

Kolesnikof, N. (1995). Encyclopedia of Contemporary Literary Tehory: Approaches, Scholars, Terms (Edit: Irena R. Makaryk). Toronto: University of Toronto Press.

De Mann, P. (1986). "The Resistance to Theory". Theory and History of Literature, V.33. pp. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Hjelmslew, L. (1969). Prolegomena to a Theory of Language.Madison-London: University of Wisconsin Press

Jakopson, R. (1999). “Linguistics and Poetics”, The Discourse Reader (Editt: Adam Jaworsky-Nicolas Coupland). Routledge: London and New York. Pp. 54-62.

Ingarden, R. (1973). The Literary Work of Art (En. Trans. : George G. Grabowicz). Evanstone: Northwestern University Press.

Necip Fazıl (Kısakürek) (1928). Hayat, nr. 73, 19 Nisan 1928.

Müstecâbîzâde İsmet (H1309), Maârif, 28 Kanunusani 1309. Nr. 132.

Namık Kemal (1988). “Hürriyet Kasidesi”, Türk Klasikleri, İstanbul: Ötüken-Söğüt Neşriyat.

Şeyh Galip (1888). “Müsemmem”, Türk Klasikleri. İstanbul: Ötüken-Söğüt Neşriyat.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın unutulmuş bir yazısı: "İnkılâb Gençliği"

Necati Tonga[*]

Giriş

Ahmet Hamdi Tanpınar; şiir, roman, hikâye, deneme, makale, edebiyat tarihi, mektup, günlük gibi türlerde kaleme aldığı eserlerle Türk edebiyatına damgasını vurmuş isimlerden biridir. Hayatta iken eserleri sessizlikle karşılanan, bu sebeple de "sükût suikastı"na uğradığını düşünen Tanpınar, özellikle 1980'den itibaren edebiyat âleminde gün geçtikçe artan bir ilgiyle karşılanmıştır.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın periyodiklerde dağınık hâlde kalan yazıları, *Edebiyat Üzerine Makaleler* (Tanpınar, 1977: 522) ve *Yaşadığım Gibi* (Tanpınar, 1970: 463) adı altında Zeynep Kerman ve Birol Emil tarafından derlenerek iki cilt hâlinde neşredilmiştir. Bu iki kitapta yer almayan yazılar, söyleşiler ve anket cevapları 2002'de İlyas Dirin, Turgay Anar ve Şaban Özdemir tarafından *Mücevherlerin Sırrı* (Tanpınar, 2002) adıyla gün yüzüne çıkarılmıştır. 2016 yılında ise Erol Gökşen bu kitapta yer alan yazılara yeni yazılar ekleyerek Tanpınar'ın periyodiklerde kalmış bazı metinlerini *Hep Aynı Boşluk* (Tanpınar, 2016) adıyla neşretmiştir.

Bununla birlikte Türk edebiyatının mihenk taşlarından Ahmet Hamdi Tanpınar'ın külliyatının henüz bir bütün hâlinde tamamlanmadığı, *Huzur* yazarının süreli yayınlarda kalan bazı metinlerinin zaman zaman çeşitli araştırmacılar tarafından gün yüzüne çıkarıldığı görülmektedir. Tanpınar'ın yukarıda zikredilen kitaplarda yer almayan bir yazısı, bu bildiride edebiyat kamuoyunun dikkatlere sunulmaktadır.

Balıkesir Edebî Muhiti, Esat Adil ve *Irmak* Mecmuası

Cumhuriyet Dönemi'nde İstanbul, Ankara ve İzmir önemli edebî muhitler olarak belirmekle birlikte Zonguldak, Trabzon, Bursa, Diyarbakır, Adana, Erzurum gibi bazı illerde de çoğu zaman yoğun bir edebiyat hayatı ile karşılaşırız. Taşra olarak nitelendirilen bu şehirler, kendilerini esas itibariyle yayımladıkları süreli yayınlarla gösterirler. Bu minvalde dikkat çeken taşra muhitlerinden birisi Balıkesir'dir ki Sabahattin Ali, Orhan Şaik Gökyay, Mustafa Seyit Sütuven, Ruhi Naci Sağdıç bu edebî muhitin en dikkat çeken isimleridir. Bu minvalde 1925-26 yılları arasında Orhan Şaik Gökyay tarafından yayınlanan *Çağlayan* mecmuası,[1] Balıkesir'de kıvılcımlanan edebî hareketliliğin ilk yansıması olarak anılmalıdır. Birkaç yıl sonra 1928'de Balıkesir'de neşredilen *Irmak* mecmuasının da şehrin kültür tarihinde çok özel bir yeri vardır.[2] Tanpınar'ın dikkatlerden kaçan "İnkılap Gençliği" başlıklı yazısı bu mecmuada yayımlanmıştır. Bu sebeple bu mecmua hakkında kısa bilgi vermek yerinde olacaktır.

[*] Doç. Dr., MEB, Kırıkkale, necati.tonga@gmail.com., ORCID: 0000-0002-5937-2808.
[1] *Çağlayan* mecmuası hakkında bkz.: Bozdağ, E., 2013: 1071-1099.
[2] *Irmak* mecmuası hakkında bkz.: Gültekin, 2012: 179-199.

15 Şubat 1928 tarihinde ilk sayısı neşredilen *Irmak*, edebiyat ve kültür tarihimizin renkli simalarından Esat Adil Müstecaplıoğlu[3] tarafından Balıkesir'de çıkarılmıştır. "Edebî-İlmî Mecmua" logosuyla yayın hayatına başlayan *Irmak*, toplam 16 sayı neşredildikten sonra, -Harf İnkılabı'nın hemen ertesinde- 15 Kasım 1928'de yayınlanan sayısıyla kapanmıştır. *Irmak,* Arap harflerinden Latin harflerine geçiş döneminde yayınlandığı için tam anlamıyla bir "geçiş dönemi dergisi" hüviyeti gösterir. Dergi esas itibariyle Arap alfabesiyle yayınlanmakla birlikte zaman zaman Latin harfleriyle metinlere de yer verilmiştir. Irmak'ın çıkış gayesi, ilk sayısında yer alan takdim yazısında şu cümlelerle açıklanır:

ایرماق

اون بش کونده بر چیقار ادبی، علمی مجموعه‌در

پیل : ۱ — صایی : ۱ ۱۵ شباط ۱۹۲۸ — چارشنبا نسخه‌سی (۱۰) غروش

ایرماق چیقارکن

بر بچق سنه‌در — چاغلایانك دورماسیله — محیطمزده حاصل اولان أدبی بوشلغك ماتمیله ایکله‌دك. اوکوندن بو کونه قادار بالیکسرده ذوق بدیعیمزی اوقشایاجق؛ چاغلایانك بیراقدیغی أدبی بوشلغی دولدیراجق بر مجموعه‌نك چیقمایشی زی تأثره سوق ایدیوردی؛ روحمزده بیریکن؛ بیریکدکجه طاشان، طاشدقجه کوپورن اوتأثرلریمز بو کون بالفعل «ایرماق» حالنده آقیور.

فی الحقیقه بو بویوك یوك بزم ضعیف اوموزلریمزی چوکدرته‌جك قادار آغیر ویوروجیدر. بز بو آغیر ویوروجی اولان یوکك یازیجی آرقاداشلریمزك عائله‌مزه التحاقیله خفیفله‌یه‌جکنه قانعز. بو قناعت؛ بزه جسارت، عزم و ایمانله ایلك خطوه‌یی آتدیردی.

قصورلریمز کرچه چوقدر. بونی اعتراف ایدیورز. بو قصورلریمزه صمیمیتلرندن أمین اولدیغمز محترم قارئلریمز طرفندن نظر عفو ایله باقیلاجغنه‌ده امینز.

«ایرماق» محترم قارئلرینك التحاقیله بویویه‌جك، جوشاجق، کندیسنه چیزیلن غایه‌نك پیشنده بورولمادن، بیلمادن، بیقمادن، اوصانمادن قوشاجق؛ قوشدقجه کنیشله‌یه‌جك، داغ نبه آشاجق، آناطولینك ماوی افقلرینه، شعرك انکین ده کیزلرینه بیاض کوپوکدن بر چاغلایان حالنده آقاجق.

«ایرماق» محیطنك واطرافنی چرچیوه‌له‌ین محترم قارئلرینك أدبی وعلمی احتیاجی‌سینه کندی یاردملریله — ألندن کلدیکی قادار تطمین ایتمکه اوغراشاجق؛ منتسبلرینك أدبیاته وعلمه اولان محبتنی آرتیرمغه‌وار قوتیله چالیشاجقدر.

«ایرماق» یکی هوسکار قلملری تشویق ایله انلرك دوشونجه استعدادلرینی انکشاف ایتدیرمك ممکن اولدیغی قادارده اونلره ظهیر اولاجقدر.

ایرماغی هر کس بنمسه‌ملی، کندینه مال ایتمه‌لیدر. چونکه «ایرماق» بزم ده کل محترم قارئلریمز کیدر.

بو صمیمی دویغو و کوکلدن آرزولریمزه ایرماغك، ترجمان اولدیغنی کوردیکمز کون کندیمزی چوق بختیار صایاجغز.

ایرماق

B 276

Irmak mecmuasının ilk sayısında yer alan takdim yazısı.

"Filhakika bu büyük yük bizim zayıf omuzlarımızı çökertecek kadar ağır ve yorucudur. Biz bu ağır ve yorucu olan yükün yazıcı arkadaşlarımızın ailemize iltihakıyla hafifleyeceğine kaniyiz. Bu kanaat; bize cesaret, azim ve imanla ilk hatveyi attırdı.

Kusurlarımız gerçi çoktur. Bunu itiraf ediyoruz. Bu kusurlarımıza samimiyetlerinden emin olduğumuz muhterem karilerimiz tarafından nazar-ı afv ile bakılacağına da eminiz.

[3] Esat Adil Müstecaplıoğlu (1904-1958): Türk hukukçu, siyasetçi, yayıncı. Ankara Hukuk Mektebi'nden mezun oldu. Balıkesir Lisesi'nde öğrenci iken Balıkesir'de çıkan *İzmir'e Doğru* gazetesinde yazılarını neşretmeye başlayan Esat Adil, doktora eğitimini Belçika'da yaptı. Bir dönem Halkevi başkanlığı yapan Esat Adil, Balıkesir'de *Savaş* adlı günlük bir gazete neşretti. *Tan* gazetesinde "Adiloğlu" müstearıyla siyasi yazılar neşretti. Türkiye'nin ilk açık cezaevi olan İmralı Cezaevi'nin kurucusu oldu ve müdürlüğünü yaptı. 1946'da çok partili hayata geçişle birlikte Türkiye Sosyalist Partisi'ni kurdu. *Yeni Dünya*, *Görüşler* ve *Gün* mecmualarında yazıları neşredildi. 1950'de *Gerçek* adlı haftalık bir gazete neşretti. Siyasi düşüncelerinden dolayı sık sık yargılandı. Kurduğu Türkiye Sosyalist Partisi, 1952'de kapatıldı. Esat Adil Müstecaplıoğlu, 1958 yılında öldü. Hayatı hakkında bkz.: Karaca, E., 2008: 413.

Irmak, muhterem karilerinin iltihakıyla büyüyecek, coşacak, kendisine çizilen gayenin peşinde yorulmadan, yılmadan, bıkmadan, usanmadan koşacak; koştukça genişleyecek, dağ tepe aşacak, Anadolu'nun mavi ufuklarına, şiirin engin denizlerine beyaz köpükten bir çağlayan halinde akacak.

Irmak muhitinin ve etrafını çevreleyen muhterem karilerinin edebî ve ilmî ihtiyacını -yine kendi yardımlarıyla- elinden geldiği kadar tatmin etmeğe uğraşacak; müntesiplerinin edebiyata ve ilme olan muhabbetini artırmağa var kuvvetiyle çalışacaktır.

Irmak yeni heveskâr kalemleri teşvik ile onların düşünce istidatlarını inkişaf ettirerek mümkün olduğu kadar da onlara zahir olacaktır.

Irmak'ı herkes benimsemeli, kendine mal etmelidir. Çünkü *Irmak* bizim değil muhterem karilerimizindir. Bu samimi duygu ve gönülden arzularımıza *Irmak*'ın tercüman olduğunu gördüğümüz gün kendimizi çok bahtiyar sayacağız." (Irmak, 15 Şubat 1928: 1)

Dergide şiir, hikâye, makale, biyografi, edebî tenkit, mektup, tercüme gibi türlerde eserlere yer verilmiştir. Esat Adil Müstecaplıoğlu, Ruhi Naci Sağdıç, Orhan Şaik Gökyay, Sabahattin Ali, Mustafa Seyit Sütuven, Rıfkı Melûl Meriç, Pertev Naili Boratav, Ahmet Muhip Dıranas, Behçet Kemal Çağlar, İsmail Hikmet Ertaylan, Sabri Esat Siyavuşgil… derginin şair ve yazar kadrosunu oluşturan belli başlı isimlerdir.

Irmak mecmuası, cumhuriyetçi ve inkılapçı yönüyle beliren bir dergidir ki dergide yayınlanan pek çok yazıda Atatürk ilke ve devrimlerine bağlılık vurgulanmıştır. İşte Ahmet Hamdi Tanpınar'ın derginin 11. sayısında yayınlanan "İnkılap Gençliği" başlıklı yazısı da *Irmak* mecmuasının yayın politikası ile örtüşen bir metin olarak ön plana çıkmaktadır.

Tanpınar'ın Unutulmuş Bir Yazısı: "İnkılâb Gençliği"

Tanpınar, genç bir edebiyat muallimi iken.

Tanpınar'ın dikkatlerden kaçan yazısı, *Irmak* mecmuasının 11. Sayısında "İnkılap Gençliği-I" başlığıyla ve "Ankara: Ahmet Hamdi" notuyla yayımlanmıştır.[4] Yazının adı, devam niteliğinde

[4] Ahmet Hamdi Tanpınar, tam da bu yazının neşredildiği dönemde Ankara'da (Taş Mektep'te ve Gazi Terbiye Enstitüsünde) muallim olarak görev yapmaktadır. Yazının sonunda yer alan "Ankara: Ahmet Hamdi" imzası yazının Tanpınar'a ait olduğuna en önemli

bir yazının neşredileceğini düşündürse de ne yazık ki *Irmak* mecmuasının daha sonraki sayılarında Ahmet Hamdi imzasına ve "İnkılap Gençliği" başlıklı başka bir yazıya rastlanmaz.

Ahmet Hamdi, bu yazısını Cumhuriyet'in ilanından yaklaşık beş yıl sonra kaleme almıştır. Yazının neşredildiği tarih, Atatürk ilke ve inkılaplarının bütün ülke sathında topluma benimsetilmeye çalışıldığı bir döneme denk gelmektedir ki bu bakımdan ayrı bir önem kazanmaktadır.

Tanpınar, yazısına Osmanlının son dönemlerindeki yönetim biçimlerini eleştirerek başlar. Tanpınar'a göre her idare şeklinin kendi mahiyetine göre dayandığı noktalar vardır ki Osmanlı İmparatorluğu da saray adamlarının ve ruhani sınıfın halkı ezdiği bir yönetim sistemine sahiptir. Saray idaresi, millî harsa ve mefkûreye düşman yapısıyla halkı da uyuşuk, düşünemez ve hiçbir faaliyet yapamaz bir hâle sokmuştur. Tanpınar bu noktada sözü Birinci Dünya Savaşı'na ve ardından cereyan eden Kurtuluş Savaşı'na getirir. Tanpınar'a göre esareti asla kabul etmeyen Türk milleti, varoluş mücadelesinden başarı ile çıkmış ve yurdunu esaretten kurtarmıştır.

Ahmet Hamdi Tanpınar'a göre Cumhuriyet'in ilanı, Türk tarihindeki en önemli hadiselerden biridir. O, "(…) saltanat, hilafet, medrese ve tekkeler de artık tarihe gömülerek, büyük Türk inkılabı vücuda geldi ve eski idare sisteminin tamamen zıddına olarak hür fikir ve serbest münakaşaya azami meydan bırakan, imtiyazlı sınıfın değil bütün halk kütlesinin menafiine çalışan, ilmî esaslara istinad eden cumhuriyet doğdu" cümlesiyle cumhuriyetin ilanı sonrasında eski idare sisteminin tamamen yok olduğuna vurgu yapar. Burada dikkat çeken nokta, Tanpınar'ın eski idare vasıtalarını hür düşünce önünde bir engel olarak görmesidir.

Yazar, makalesinin devamında sözü o dönemde yapılması gereken şeylere getirir ki Tanpınar'a göre medeni milletler karşısında ilerlemeyi sağlamanın yegâne yolu güçlü ve donanımlı nesiller yetiştirmektir. Zira artık irtica tehlikesi ortadan kalkmıştır ve bir an evvel donanımlı gençler yetiştirmek gerekmektedir. Memleketin güçlü bir eğitim mekanizmasına ihtiyacı vardır ki baş döndürücü bir hızla ilerleyen Batı medeniyetine erişmek ancak bu mekanizma ile sağlanabilir. Yapılması gereken şey, ihmallere düşmeden ve gevşekliğe kapılmadan düşünce üreten, düşündüklerini sosyal hayatta uygulayabilen nesiller yetiştirmektir.

Tanpınar, yazısının bu kısmında önemli bir noktaya dikkat çeker. Tek başına bir idealin peşinden koşmak kâfi değildir. Genç nesillere bilgileri verirken onların sosyal hayatta bu bilgilerden istifade edebilmelerini sağlamak için bunu ilmî usullerle vermek gerekmektedir. Ahmet Hamdi Tanpınar, bu noktada kendi hayatından da bir hatıra paylaşır:

> Mektepte okuduğum zamanlar ziraat derslerini yeni görmüştük. Bir gün arıcılık hakkında bir köylü ile arı kovanı başında yani tatbikat sahasında görüşüyorduk ve kendimi de az çok bir şeyler biliyor zannediyordum. Kendi kendime "zavallıya biraz malumat vereyim," dedim. Aramızda o kadar zıt fikirler hâsıl oldu ki en nihayet onun benden daha birçok şeyler fazla bildiğine kâni oldum. Fazla olarak da köylüden, "mektepli değil misiniz, sizin bu işlere aklınız ermez" sözünü de işittim. (Ahmet Hamdi, 1928: 5-6).

işarettir. Ele alınan konunun eğitimle ve öğretmenlikle alakalı olması da bu durumu destekler. Nitekim o dönemde Taş Mektep'te Tanpınar'ın en sadık öğrencilerinden Ahmet Muhip Dranas da *Irmak* mecmuasına bir şiirini (Muhip Atalay imzasıyla, "Aşkımız") yollamıştır. Bu şiirin neşredilmesinde Tanpınar'ın aracı olduğu ve dergiyle bağı olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Hassaten Tanpınar'ın diline ve üslubuna aşina olanlar tarafından kolaylıkla anlaşılacaktır ki "İnkılâb Gençliği-I" yazısının dil ve üslup özellikleri Ahmet Hamdi Tanpınar'ın o dönemde yazdığı yazılarla birebir örtüşmektedir. (N. T.)

Tanpınar'ın bu örnekle vurgulamak istediği şey, ilmî usullerle öğrenilen bilgilerin teoride kalmaması ve sosyal hayatta kullanılmasının gerekliliğidir. Tedris usullerinin değiştirilmesi bunun için kâfi değildir. Naklettiği hatırada "köylü", ilmî usullerle bir tedristen geçmediği hâlde bilginin gerçekliğini kavramış ve onu hayatına tatbik etmiştir. İşte inkılap gençliğinden beklenen de budur: Bilgiyi öğretmek, gençleri ilmî usuller ile incelemeye/gözleme alıştırmak ve edinilen bilgileri pratik bir usulle hayata tatbik etmek.

Tanpınar, makalesinin son paragrafında Doğu kültürlerinde zekâya kıymet verildiğini, fakat "usul" gerektiği şekilde önemsenmediği için âlimlerin yetişmediğini belirtir. Tanpınar'a göre Batı medeniyetinin en önemli başarısı bu noktada aranmalıdır: Usullere uygun çalışma. Geçmişte bilgisi olan fakat ilmini müşahede kabiliyeti ile yönetemeyen pek çok insan yetişmiştir. Bu insanların yeri geldiğinde millî hamlelere dahi engel olduğunu belirten Tanpınar, bu insan modelinin bir bütün hâlinde Cumhuriyet Dönemi'nde değiştirilmesi gerektiğini vurgular. Zira Kurtuluş Savaşı'nın ardından "büyük inkılap" yapılmıştır ve gelecek nesillerin gayretleriyle inkılap mefkuresine erişecektir. Bu sebeple "ilmî usullere dayanan" ve "hayatı kuvvetlendiren esaslı" ilmi kavratmak için Türk öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Netice itibariyle Tanpınar, "İnkılâb Gençliği-I" başlıklı makalesinde gençlik, ilim ve eğitim konularına eğilmiştir. Bilindiği üzere Tanpınar 1927 Sonbaharında Ankara'ya gelir ve Taş Mektep, Gazi Eğitim Enstitüsü gibi okullarda öğretmenlik yapar. Cumhuriyet'in ilanının üzerinden henüz dört-beş yıl geçmiştir ki kurulan yeni devletin neşvünema bulduğu Ankara'da bulunan Tanpınar, o dönemde Atatürk devrimlerini, inkılapları, eğitimdeki gelişmeleri, ülkemizdeki değişimi yakından takip etmiştir ve geleceğe ümitle bakmaktadır. Orhan Okay, Tanpınar'ın bu devresini ele alırken "Ankara'da Çok Cezrî Bir Garpçı" (Okay, 2010: 146-165) başlığını atmıştır ki bu bağlamda "İnkılap Gençliği" başlıklı yazı, onun inkılaplara bağlılığını ortaya koyan, "cezrî Garpçı" yönünü yansıtan ve eğitimle ilgili düşüncelerini içeren bir metin olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Ahmet Hamdi (15 Ağustos 1928). "İnkılâb Gençliği I", *Irmak*, S. 11, 15 Ağustos 1928, s. 5-6.

Bozdağ, Erdal (2013). "Yerel Bir Mecmua Örneği: Çağlayan Mecmuası". *Turkish Studies*, S. 8/1: 1071-1099.

Gültekin, Sabahattin (2012). "1928'de Yayımlanan Bir Taşra Dergisi: Irmak Üzerine", *Gazi Türkiyat,* S. 11: 179-199.

Irmak, "Irmak Çıkarken", *Irmak*, 15 Şubat 1928, S.1: 1.

Karaca, Emin (2008). *Unutulmuş Sosyalist: Esat Adil*. İstanbul: Belge Yay.

Okay, Orhan (2010). *Bir Hülya Adamının Romanı: Ahmet Hamdi Tanpınar*. İstanbul: Dergâh Yay.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1970). *Yaşadığım Gibi*. (Haz. Birol Emil), İstanbul: Türkiye Kültür Enstitüsü Yay.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1977). *Edebiyat Üzerine Makaleler,* (Haz. Zeynep Kerman), 2. Baskı, İstanbul: Dergâh Yay.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (2002). *Mücevherlerin Sırrı: Derlenmemiş Yazılar, Anket ve Röportajlar*, (Haz. İlyas Dirin, Turgay Anar, Şaban Özdemir), İstanbul: Yapı Kredi Yay.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (2016). *Hep Aynı Boşluk*, (Haz. Erol Gökşen), İstanbul: Dergâh Yay.

EK:

İnkılâb Gençliği

1

Her idare şeklinin kendi mahiyetine göre istinadgâhları [dayandığı noktalar] vardır. Müstebid [baskıcı] ve mutlakıyetçi [otokratik] idareler, hükümdarlarının mukaddes hukukuna menfaat-i hükümdarlar ile müşterek olan ruhani sınıfın ve saray adamlarının iktisadi menfaatlerine dayanır. Halk da bu külfetler altında ezilir. Kurunuvustanın [Orta Çağ'ın] bu manzaraları daima gözümüzün önündedir. Osmanlı İmparatorluğu da buna bir misaldi. Sultan, bendegân [padişaha bağlı kimseler], medrese, tekke; halkı uzun müddet ezmişler ve o zamanın medreselerinde yegâne tarz olarak marazi [hastalıklı] bir usul ile ta'lim edilen din ilmi, hür fikre, serbest münakaşaya meydan bırakmayarak milletin cehaletine sebep olmuşlardı. Millî mefkûreye ve millî harsa [kültüre] düşman olan bu saray idaresi halk kütlesini uyuşuk bir hâlde dünyasından vazgeçmiş, etrafından bîhaber, hiçbir faaliyet yapamayan bir zümre hâline sokmuştu. Hatta bu devrin sonlarına doğru etrafımızda bulunan diğer milletler haris [hırslı] gözlerini hasta adam [diye] tevsim ettikleri [adlandırdıkları] Türklere ve onun yurduna dikmişler ve Harb-i Umumi [Birinci Dünya Savaşı] nihayetinde bu emellerini yerine getirmek için faaliyete geçmişlerdi. Fakat Türk ölmemişti. O, esareti kabul edemezdi. Türk'ün zeval kabul etmez [yol edilemez] haklarını engin bir ihata [kuşatıcılık] ile kavrayan güzideler [seçkin kimseler] benliğimizden fırlayarak benliğimizi en kuvvetli bir teşhis ile cihana tanıttılar ve istiklalini kazandılar. Bununla beraber saltanat, hilafet, medrese ve tekkeler de artık tarihe gömülerek, büyük Türk inkılabı vücuda geldi ve eski idare sisteminin tamamen zıddına olarak hür fikir ve serbest münakaşaya azami meydan bırakan, imtiyazlı sınıfın değil bütün halk kütlesinin menafiine [faydalarına] çalışan, ilmî esaslara istinad eden [dayanan] cumhuriyet doğdu. Artık bundan sonra Türk inkılâbı karşısında irtica tehlikesi yoktur. Yalnız yapılacak şey, inkılâbın açtığı bu pürüzsüz yolda gençliğin süratle yürümesi esbabını [vasıtalarını] istikmal [tamamlama] ve onu baş döndürücü bir süratle ilerleyen medeniyetten hakkıyla istifade ettirerek memleketimizin bu sahada muhtaç olduğu en kuvvetli mekanizmayı bu gürbüz nesle vermektir. Büyük inkılâbın çizdiği ve tam isabetle üzerinde yürüdüğümüz yolda biraz ihmal ve terahî [gevşeklik] diğer milletlerden bir defa daha asırlarca geri kalmamıza sebep olacaktır. Bu tehlikenin önünü almak için daha mektep sıralarındaki gençleri Türk milletinin yüksek seciyelerinden [karakterlerinden] ve bugünkü medeniyet âleminin her sahasında hiçbir milletten geri kalmaya tahammül edemeyecek haslet ve kabiliyetlerle aşılamak lazımdır. Bu yüksek mefkûrenin genç ruhlara telkinini, -irfan müesseselerimizi gayeye sevk eden- kıymetli muallimlerimizden beklemekteyiz. Fakat bu kovalanan ideal de kâfi değildir. Gençlerin kendilerine verilen bilgiden hayatta istifade edebilmeleri için bunu ilmî usuller ile vermek lazımdır. Eskiden mektepçilikte tedris [eğitim] usullerinin fenalığı mektepten yeni çıkan gençleri hayatta inkisar-ı hayallere [hayal kırıklıklarına], beceriksizliklere sürüklüyordu. O genç, bir şeyler biliyordu. Fakat bilgisinden istifade edemiyordu. Mektepte okuduğum zamanlar ziraat derslerini yeni görmüştük. Bir gün arıcılık hakkında bir köylü ile arı kovanı başında yani tatbikat sahasında görüşüyorduk ve kendimi de az çok bir şeyler biliyor zannediyordum. Kendi kendime "zavallıya biraz malumat vereyim," dedim. Aramızda o kadar zıt fikirler hâsıl oldu [ortaya çıktı] ki en nihayet onun benden daha birçok şeyler fazla bildiğine kâni oldum [inandım]. Fazla olarak da köylüden, "mektepli değil

misiniz, sizin bu işlere aklınız ermez" sözünü de işittim. Geçmiş devrin bu sakim [yanlış, bozuk] nazariyatı ile bugünkü gençleri benim dünkü mahcup mevkiime düşürmemelidir. Hakikatte köylü bizden daha ziyade hayati vazifelerini biliyordu. Çünkü o, bin bir türlü tezahürlerine karşı intibak edebilecek hayatı daima müşahede altında bulunduruyor ve tecrübe sahibi oluyordu. Bizim ise o vakit bütün bildiklerimiz kuru ve zihnî olarak verilmiş, bu bilginin şen'iyete [gerçekliğe] tevafuku [uygunluğu] hiç aranılmamıştı. Demek ki köylü bile o vakitki mekteplerin vermiş olduğu bilgilerin hiçbir işe yaramayacağını anlamıştı. Fakat köylünün bilgisi de tam bir ilmî bilgi olamaz. Çünkü bir bilginin ilmî olabilmesi için hadisatın illetleri [sebepleri] ile izah edilmesi, istenildiği zaman müşahede altına alınabilmesi lazımdır. Köylü veyahut cahillerin havas ile mahsusatları [hisleri, algılama biçimleri] tevafuk etti mi onlar için artık hakikat tecelli etmiş olur. O, bu hadisenin illetini [sebebibi] aramaya lüzum görmez. Ve tabii bu niçin böyle oluyor denildiğinde ispat da edemez. Herhangi bir hadiseyi bir âlimin izahı ile bir köylünün izahı arasında fark vardır. Muvacehesinde bulunduğumuz [yüzleştiğimiz] meçhulatın [bilinmezlerin] kesretine [çokluğuna] ve tetkik zamanımızın azlığına bakınca bu meçhulleri sürat ve emniyetle öğrenmek mecburiyetindeyiz. Bu da yukarıda zikrettiğimiz gibi şüunun [olayların] bıraktığı intibak ile değil, kasten seçe seçe herhangi bir şeyi müşahede altına almak ve zihni makul bir tarzda sevk-i idare etmekle [yönetmekle] mümkündür. Bunun için gençlere mekteplerde verilecek bilgiler eskisi gibi zihnî değil hayatta kendilerine lazım olacak bir şekle sokulmalıdır ve bu suretle de gençler hayatta herhangi bir hadiseyi başlı başına tetkik ve müşahede altına alarak onların illetlerini [sebeplerini] bulmalı ve böyle ilmî usulleri daha mektep sıralarında öğrenmeye başlamalıdır. Yani demek istiyorum ki gençleri ilmî usuller ile tetkik ve müşahedeye alıştırmak lazımdır.

Şark'ta asırlarca zekâya kıymet verilmiş, fakat usul lazım-ı veçhile [gerektiği şekilde] takdir edilmemiş olduğundan âlim de yetişmemiştir. Garp medeniyetinin ser-muvaffakiyeti [en önemli başarısı] "usulî" çalışmaktır. Biz daha düne kadar müşahede kabiliyeti dumura uğrayan, fakat birtakım malumata sahip olan zümreden çok zarar gördük. Memleket bunlara âlim ve mütefekkir gözüyle bakarak en müşkül anlarda kendilerinin reyine [görüşüne] müracaat eylemiş hâlbuki bunlar hadiseleri müşahede ve onların neticelerini idrak eyleyecek kabiliyette olmadıkları için bazen millî hamlelere bile engel olmuşlardır. Artık büyük inkılabı yaptık. Yarınki gençliğin mesaisi ile inkılap, mefkûresine erişecektir. Bunun için gençliği yetiştirmekte, Türk milletini her sahada en yüksek mevkiye çıkarmak için verilecek iman ile, ilmî usullere istinat eden ve hayatı kuvvetlendiren esaslı ilim bugünkü mürebbilerimizin şiarı olmalıdır.

Ankara: Ahmet Hamdi.

Irmak, S. 11, 15 Ağustos 1928, s. 5-6.

Eş-Şehrezûrî'nin *Ez-Zehebu'l-Muzâb Fî Mezâhibi'n-Nuhât*'ı örneğinde Basra ve Kûfe ekolleri arasındaki gramer tartışmaları

Mahfuz Geylani[*]

Giriş

Arap dili ile ilgili ilk çalışmalar Ebu'l-Esved ed-Duelî ile başlamış bunun akabinde Basra ve Kûfe dil ekolleri meydana gelmiştir. Bir süre sonra iki ekol arasında önemli ihtilâflar baş göstermiştir. İki ekol arasında meydana gelen ihtilâfların sonucunda Bağdat, Endülüs ve Mısır gibi yeni ekoller de ortaya çıkmıştır. Arap gramerinin oluşmasında bu sözkonusu ekollerin büyük katkıları olmuştur.

Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî, Basra ve Kûfe dil ekolleri arasındaki ihtilâflı görüşlerin anlaşılması açısından geride *ez-Zehebu'l-muzâb fî mezâhibi'n-nuhât* adında kıymetli bir eser bırakmıştır. Basra ve Kûfe dil ekollerine nispet edilen görüşlerin günümüze ulaşmasına vesile olması ve ilk elden kaynaklık etmesi açısından hilâf ilmine dair yazılmış özlü ve sistematik eserlerden biridir.

Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî'nin *ez-Zehebu'l-muzâb fî mezâhibi'n-nuhât* adlı eserini merkeze alan bu çalışma Basra ve Kûfe dil ekolleri arasında ihtilâf arz eden nahiv konularını mukayeseli bir şekilde değerlendirmeye tabi tutarak bu alanda yapılacak olan diğer çalışmalara mütevâzi bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1. Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî'nin Hayatı ve İlmî Kişiliği

Kaynaklarda müellifin hayatı ile ilgili bilgiler son derece sınırlıdır. Müellif eserinin mukaddime kısmında hayatı ile ilgili bazı bilgilere yer vermiştir.

Asıl adı Yûsuf b. Hamza el-İlyâsî'dir. Şehrezûr'da ikamet ettiğinden dolayı eş-Şehrezûrî nisbesi ile anılmıştır. İbrâhim el-Alânî ve Mevlâ Muhammed el-Bevlevî'den ders almıştır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 15, 16).

Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî, mukaddime kısımında telif etmiş olduğu eserlerini şu şekilde zikretmiştir: (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 19, 20).

[*] Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, mahfuz@comu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-6148-4342

1.*Hâşiyetun ʻala Kavli Ahmed el-Fenârî.*

2.ʻ*Avnu'l-bârî fî teshîli Kâdî Mirlârî.*

3.*Gâyetu izâhi'l-celâl* ʻ*alâ Şerhi'l-ʻAkâidi'l-ʻAdûdiyye.*

4.*Hâşiyetun ʻalâ Tefsîri sûreti'l-fâtiha li'l-Beydâvî.*

5. *Hâşiyetun ʻalâ Hâşiyeti şerhi muhtasaru'l-müntehâ li's-Seyyid eş-Şerîf.*

6. *Hâşiyetun ʻalâ Hidâyeti'l-Mergînânî.*

7. *İmtihânu'l-fuhûl.*

8. *ez-Zehebu'l-muzâb fî mezâhibi'n-nuhât.* Çalışma konumuzu oluşturan eseridir.

Bağdatlı İsmail Paşa (v. 1839/1920) *Îzâhu'l-meknûn fi'z-zeyli ʿalâ Keşfi'z-zunûn an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn* adlı eserinde bu eseri Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî'ye nispet etmiştir. (İsmail Paşa el-Bağdâdî: ts., 1:544). Müellifin mukaddime kısımında da eserlerini zikrederken bu eserini de zikretmiş olması eserin müellife nispetinde herhangi bir tartışmanın olmadığını göstermektedir. Ayrıca muhakkik eserin yazma nüshalarınının sonunda müellifin isminin yazılı olduğu bilgisini mukaddimede ifade etmiştir. Bağdatlı İsmail Paşa'nın bu eseri kendisine nispet etmesi haricinde müellif ile ilgili kaynaklarda herhangi bir bilgi mevcut değildir.

Bağdatlı İsmail Paşa müellifin vefat tarihini zikretmemiştir. Ancak eseri tahkik eden muhakkik yaptığı araştırmalar sonucunda müellifin hicrî 12. asırda yaşadığını kuvvetle muhtemel görmüştür.

2. ez-Zehebu'l-muzâb fî mezâhibi'n-nuhât Adlı Eser

Çalışma konumuzu oluşturan müellifin bu eseri Dr. Hamdî el-Cebâlî tarafından tahkîk edilmiş olup milâdî 1997 yılında Nablus'ta basılmıştır. Muhakkik mukaddime kısmında eser ile ilgili bazı bilgiler vermiştir.

Müellif, bu eserinde Basra ve Kûfe dil ekolleri arasındaki 118 ihtilâflı meseleyi ele almıştır. Müellif, mukaddime kısmında eserinin hacminin fazla olmaması için iki ekol arasındaki ihtilaflı meseleleri delilleri zikretmeden ele aldığını ifade etmiştir.

Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî'nin bu eserini tahkik ederek ilim dünyasına kazandıran muhakkik, yaptığı araştırma sonucunda edindiği bilgiler sonucu eserin yazma nüshalarının bulunduğu kütüphaneleri mukaddime kısımında şu şekilde ifade etmiştir: (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 9).

a. Medine'de Arif Hikmet Kütüphanesinde muhafaza edilen yazma nüsha. Bu nüsha 2565 rakamı ile muhafaz edilmiş olup 42 varakadan ibarettir. Bir sayfadaki satır sayısı 15 olup nesih hattı ile yazılmıştır. Yazma nüsha 1148/1735 yılında Ali b. Hüseyin hattı ile yazılmıştır.

b. Amerike Birleşik Devletleri Princeton Üniversitesinde muhafaza edilen yazma nüsha. Bu nüsha 2084 rakamı ile muhafaz edilmiş olup 25 varakadan ibarettir. Bir sayfadaki satır sayısı 15 olup ruka hattı ile yazılmıştır. Nüshayı yazan kişinin ismi yazılmamıştır. Yazma nüsha 1145/1732 tarihinde yazılmıştır.

3. Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî'nin Eserinde Yer Verdiği İhtilaflı Meseleler

Yûsuf b. Hamza eş-Şehrezûrî'nin eserinde yer verdiği Basra ve Kûfe dil ekolleri arasındaki ihtilâflı görüşlerden bazıları şunlardır:

3.1.Muzârî Fiilin Amili

Basra dil ekolüne göre muzârî fiili ref' eden âmil âmili manevidir. Yani muzârî fiilin isim yerinde zikredilmesidir. Kûfe dil ekolüne göre ise muzârî fiilin merfû olmasının nedeni başında herhangi bir nasb ve cezm edatının olmayışıdır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 33). Kisâî'ye (v. 189/805) göre ise muzâraat harfi muzârî fiili ref' etmiştir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 42).

3.2.Mefulûn Bihi Amili

Mefulûn bihin ne ile mansûb olduğu konusunda iki ekol farklı görüşler serdetmişlerdir. Basra dil ekolüne göre mefulûn bihi de amel eden sadece fiildir. Kûfe dil ekolüne göre ise fiil ve fâil ikisi birlikte mefulûn bihi de nasb ameli işler. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 35, 91).

3.3. إنَّ ve Benzerlerinin Haberlerinin Amili

إنَّ ve benzerlerinin haberlerinin haberlerinin ne ile merfû olduğu konusu ihtilaflıdır. Basra dil ekolüne göre إنَّ ve benzerlerinin haberleri başındaki bu edatlar ile merfudur. Kûfe dil ekolüne göre ise إنَّ ve benzerlerinin haberlerinin merfû oluşları bu edatlar sayesinde değildir. Ekol mensuplarına göre haber bu edatlar dahil olmadan önce olduğu gibi mübteda ile merfû olmuştur. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 63).

3.4. اسم Sözcüğünün İştikâkı

Kûfe dil ekolüne göre اسم sözcüğü "alamet" anlamını ifade eden السِّمة sözcüğünden müştaktır.السِّمة sözcüğündeki "tâ" harfi hazfedilmiş olan "vâv" (و) harfinden ivaz (bedel) olarak gelmiştir. Basra dil ekolüne göre ise اسم sözcüğü سمْو sözcüğünden müştaktır. Tahfîf için "vâv" (و) harfi hazfedilmiş başına da vasıl hemzesi ziyade edilmiştir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 79, 80).

3.5. Esmâ-i Sittenin İrâbı

Kûfe dil ekolüne göre esmâ-i sitte mütekellim yâ'sı dışındaki bir kelimeye izafe olduğunda hem hareke hem de harf ile irâb olur. Basra dil ekolüne göre ise sadece harf ile irâb olur. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 80, 81).

3.6. Maksûr İsmin Tesniyesinde "Elif" (ا) Harfinin Hazfi

Kûfe dil ekolüne göre maksûr ismin harfleri fazla olduğunda tesniye durumunda "elif" (ا) harfi hazfedilir. Ekol mensuplarına göre **خُوزْلى** ve **قَهْقَرَى** sözcüklerinin tesniyesi **خُوزْلان** ve **قَهْقَران** şeklinde gelir. Basra dil ekolüne göre ise tesniye durumunda "elif" (ا) harfinin hazfi caiz değildir. Basra ekolü mensuplarına göre zikri geçen sözcüklerin tesniyesi **خُوزْلَيان** ve **قَهْقَرَيان** şeklinde gelir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 83).

3.7. يَعِدُ , يَزِنُ Fiilleri ve Benzerlerinde "Vâv" (و) Harfinin Hazfi

Kûfe dil ekolüne göre **يَزِنُ , يَعِدُ** ve benzerlerinde muteaddî ve lâzım arasında fark olması için "vâv" (و) harfi hazfedilmiştir. "Vâv" (و) harfi lâzım olan **وجِل يوجَلُ** örneğinde hazfedilmez. Ancak müteaddî olan **وَزَنَ يَزِنُ** örneğinde ise hazfedilir. Basra ekolü mensuplarına göre ise **يَزِنُ** sözcüğünde "vâv" (و) harfi kesra ve "yâ" (ي) arasında yer aldığından dolayı hazfedilmiştir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 84).

3.8. سَيِّد ve مَيِّت Sözcüklerinin Vezni

Kûfe dil ekolüne göre **سَيِّد** ve **مَيِّت** sözcükleri **فَعِيل** vezni üzere gelmiştir. Ekol mensuplarına göre **سَيِّد** sözcüğünün aslı **سَويدٌ** şeklinde **مَيِّت** sözcüğünün aslı ise **مَويتٌ** şeklindedir. Her iki sözcükte de "vâv" (و) harfi "yâ" (ي) harfine kalbedilmiş ve "yâ" (ي) harfine idğam edilmiştir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise **سَيِّد** ve **مَيِّت** sözcükleri **فَيْعِلٌ** vezni üzeredirler. Ekol mensuplarına göre **سَيِّد** sözcüğünün aslı **سَيْوِدٌ** şeklindedir. "Vâv" (و) harfinin harekesi "yâ" (ي) harfine nakledilmiş daha sonra ise "vâv" (و) harfi "yâ" (ي) harfine idğam edilmiştir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 87).

3.9. خَطايا Sözcüğünün Vezni

Kûfe dil ekolüne göre **خَطايا** sözcüğü **خَطِيئة** sözcüğünün çoğulu olup **فَعالى** vezni üzerindedir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise **خَطايا** sözcüğü **فَعائِل** vezni üzerindedir. Ekol mensuplarına göre **خَطايا** sözcüğünün aslı **خَطائِاً** şeklindedir. İki hemze aynı kelimede yan yana geldiğinden dolayı hemzelerden biri "yâ" (ي) harfine kalbedilmiştir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 87).

3.10. Mübtedâ ve Haberin Amili

Kûfe dil ekolüne göre mübtedâ haberi haber de mübtedâyı merfû kılar. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise mübtedâ ibtidâ (ismin lafzî amillerden soyutlanması) ile merfû olur. Haber ise ekol mensuplarından bazıları ibtidâ ve mübtedânın birlikte haberi merfû kıldığı görüşünü savunurken diğer bazıları da haberin mübtedâ ile mübtedânın da ibtidâ (ismin lafzî amillerden soyutlanması) ile merfû olduğu görüşünü savunmuşlardır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 88, 89).

3.11. Zarfın Kendisinden Sonra Gelen İsmi Merfû Kılması

Kûfe dil ekolü mensupları **أمامك زيدٌ** örneğinde olduğu gibi zarfın isim üzerine mukaddem olması durumunda zarfın ismi merfû kıldığı görüşünü savunmuşlardır. Basra dile ekolü mensuplarından Ahfeş (v. 215/830) ve Müberred de (v. 286/900) bu görüşü benimsemişlerdir. Ancak Ahfeş ve Müberred dışındaki diğer Basra ekolü mensupları ise

zarfın ismi merfû kılmadığı ismin ibtidâ ile merfû olduğu görüşünü savunmuşlardır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 89, 90).

3.12. Mübtedânın Haberinin Zamir Tazammun Etmesi

Kûfe dil ekolüne göre **زيدٌ أسدٌ** örneğinde olduğu gibi haber camid bir isim olduğunda mübtedâ'ya dönen bir zamir tazammun eder. Ekol mensupları camid ismi müştâk ile tevil etmişlerdir. Ekol mensuplarına göre zikri geçen örnek **زيدٌ مُتشجِّعٌ** takdirindedir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise haber camid bir isim olduğunda zamir tazammun etmez. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 90).

3.13. Fiil Üzerine Mukaddem Olan Mansûb İsmin Amili

Kûfe dil ekolüne göre **زيداً ضربْتُه** örneğinde geçen **زيداً** sözcüğü kendisinden sonra gelen fiil ile masnsubtur. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise zikri geçen örnekte **زيداً** sözcüğü mukadder bir fiil ile mansûb olup örnek **ضربْتُ زيداً ضربْتُه** takdirindedir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 91).

3.14. **نعم** ve **بِئْس** Sözüklerinin İsim mi veya Fiil mi Oldukları

Kûfe dil ekolüne göre **نعم** ve **بِئْس** sözükleri isimdirler. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise **نعم** ve **بِئْس** sözükleri çekimli olmayan fiildirler. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 92).

3.15. Tenâzu

جائني و ضربْتُ زيداً örneğinde olduğu gibi iki fiil kendilerinden sonra gelen zahir isimde amel etmek istediklerinde Kûfe dil ekolüne göre birinci fiilin amel etmesi daha evlâdır. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise ikinci fiilin amel etmesi daha evladır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 92).

3.16. Taaccub

Kûfe dil ekolüne göre taaccub anlamını ifade eden **أفْعل** sözcüğü isimdir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise mazi fiildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 93).

3.17. **ليس**'nin Haberinin Takdimi

Kûfe dil ekolüne göre **ليس**'nin haberinin kendisi üzerine takdimi caiz değildir. Basra ekolü mensuplarından Müberred de (v. 286/900) bu görüşü benimsemiştir. Müberred dışındaki diğer Basra dil ekolü mensuplarına göre ise caizdir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 95).

3.18. **ليس** Anlamını İfade Eden **ما** Edatının Amel Etmesi

Kûfe dil ekolüne göre **ليس** anlamını ifade eden **ما** edatı haberde nasb ameli işlemez. Haber harf-i cerrin hazfi ile (mansûbun bi nez'i'l-hâfîd) mansûbtur. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise **ليس** anlamını ifade eden **ما** edatı haberde nasb ameli işler. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 95).

3.19. İsm-i Fâilin Mefûlunun Takdim Edilmesi

Kûfe dil ekolüne göre **طعامَك ما زيدٌ آكلاً** örneğinde olduğu gibi ism-i fâilin mefûlunun nefy edatı üzerine takdim edilmesi caizdir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 95).

3.20. إنَّ ve Kardeşlerinin Haberi Merfû Kılması

Kûfe dil ekolüne göre **إنَّ** ve kardeşlerinin haberi merfû kılması caiz değildir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise caizdir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 96).

3.21. Haber Zikredilmeden Önce إنَّ'nin İsmi Üzerine Atıf

Kûfe dil ekolüne göre haber zikredilmeden önce إنَّ'nin isminin mahalline atıf caizdir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 96).

3.22. Muhaffef إنْ Edatının Amel Etmesi

Kûfe dil ekolüne göre muhaffef إنْ edatı isimde nasb ameli işlemez. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise muhaffef إنْ edatı isimde nasb ameli işler. Ekol mensupları **وَاِنْ كُلاًّ لَمَّا لَيُوَفِّيَنَّهُمْ رَبُّكَ اَعْمَالَهُمْ** "Şüphesiz rabbin, onların herbirine yaptıklarının karşılığını tam olarak verecektir." (Hûd, 11/111) ayetini bu konuda görüşlerine delil olarka ileri sürmüştür. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 97, 98).

3.23. لكنَّ Edatının Haberinin Başında "Lâm" Harfinin Gelmesi

Kûfe dil ekolüne göre **إنَّ** edatının haberinin başında "lâm" harfinin gelmesi caiz olduğu gibi **لكنَّ** edatının haberinin başında da "lâm" harfinin gelmesi caizdir. Ekol mensupları **ما جائني زيدٌ لكنَّ عمراً لجائيٌ** örneğini buna delil olarak ileri sürmüşlerdir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 98).

3.24. لعلَّ Sözcüğünde Ayn Harfinden Önceki Birinci "Lâm" Harfinin Zaid Olup Olmadığı

Kûfe dil ekolüne göre **لعلَّ** sözcüğünde ayn harfinden önceki birinci "lâm" harfi aslî harftir. Basra dil ekolü mensuplarına göre zâiddir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 98).

3.25. Masdar ve Fiilin İştikâkı

Kûfe dil ekolüne göre masdar fiilden müştaktır. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise fiil masdardan müştaktır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 99).

3.26. عليك , دونك ve عنْدك Sözcüklerinin Mamûllerinin Kendileri Üzerine Takdim Edilmesi

Kûfe dil ekolüne göre **عليك , دونك** ve **عنْدك** sözcüklerinin mamûllerinin kendileri üzerine takdim edilmesi caizdir. Ancak Basra dil ekolü mensuplarına göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 99).

3.27. Hâl'in Âmil Üzerine Takdim Edilmesi

Kûfe dil ekolüne göre hâlin zahir isim ile beraber olan âmil üzerine takdim edilmesi caiz değildir. Ancak hâlin zamir ile beraber olan âmil üzerine takdim edilmesi ise caizdir. Ekol mensupları **راكباً جاء زيدٌ** cümlesini caiz kılmazken **راكباً جئْتُ** cümlesini ise caiz kılmışlardır. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise hâlin zahir isim veya zamir ile beraber olan âmil üzerine takdim edilmesi ise caizdir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 101).

3.28. Mâzî Fiilin Hâl Konumunda Gelmesi

Kûfe dil ekolüne göre mâzî fiilin hâl konumunda gelmesi caizdir. Basra dil ekolü mensuplarına göre ise mâzî fiilin hâl konumunda gelmesi caiz değildir. Ancak ekol mensupları mazi fiilin başında **قدْ** edatı veya mazi fiilin mahzûf olan bir şeye sıfat olması durumlarında mâzî fiilin hâl konumunda gelmesini ittifak ile caiz kılmışlardır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 102).

3.29. Temyizin Âmil Üzerine Takdim Edilmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlerin çoğu **وما كان نفساً بالفراق تطيبُ** (nefis ayrılık ile hoşnut olmaz) örneğinde olduğu gibi fiilin çekimli olması durumunda temyîzin fiil üzerine takdimini caiz kılmışlardır. Ancak Basra dil ekolüne mensup alimlerin çoğuna göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 103).

3.30. Müstesnâda Amel Eden Âmil

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlerden bazıları إلاَّ edatının fiilden naib olduğunu ve müstesnâda amel ettiği görüşünü savunmuşlardır. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise fiil veya fiilin anlamı إلاَّ edatı vasıtası ile müstesnâda amel etmiştir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 103, 104).

3.31. İstisnâ Edatının Cümlenin Başında Gelmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **إلاَّ طعامَك ما أكل زيدٌ** örneğinde olduğu gibi إلاَّ istisnâ edatının cümlenin başında zikredilmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 104).

3.32. حاشا Edatı

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre isitisnâda kullanılan **حاشا** mâzi fiildir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise harfi cerdir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 105).

3.33. سواء Sözcüğünün İsim veya Zarf Olması

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **سواء** sözcüğünün isim veya zarf olması caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise **سواء** sözcüğü sadece zarf olabilir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 105).

3.34. كم Edatı

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **كمْ مالك** örneğinde geçen **كمْ** edatı mürekkeb bir sözcüktür. Aslı **ما** olup başına "kâf" (**ك**) harfi ziyede edilmiştir. Kesretu'l-istimalden

(kullanım sıklığından) dolayı “elif” (ا) harfi hazfedilmiştir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise aded için vazedilmiş müfred bir kelimedir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 106).

3.35. Küsurat Anlamını İfade Eden Sözcüklerin İzâfe Edilmeleri

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **خمسةَ عشر** örneğinde olduğu gibi küsurat anlamını ifade eden sözcüklerin **عشر** sözcüğüne izâfe edilmeleri caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 107).

3.36. Münâda

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre münâda müfred marife isim tenvin olmaksızın merfûdur. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise zamme üzere mebnidir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 109).

3.37. اللهمَّ Sözcüğünde ‘Ivaz

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **اللهمَّ** sözcüğünün sonundaki şeddeli “mim” (م) harfi nidâ harfinden ıvaz (bedel) değildir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise şeddeli “mim” (م) harfi nidâ harfinden ıvazdır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 109).

3.38. Nidâ Edatının Başında “ ال ” Takısı Olan Kelimelerin Başında Gelmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **يا الرَّجلُ** örneğinde olduğu gibi nidâ edatının başında “ ال ” takısı olan kelimelerin başında gelmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 109).

3.39. Muzâf’ın Terhîm Edilmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimleri muzâfın terhîm edilmesine cevaz vermişlerdir. Basra dil ekolüne mensup âlimler ise cevaz vermemişlerdir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 110).

3.40. Sülâsî İsimlerde Terhîm

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre sülâsî isimlerde terhîm caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 110).

3.41. Nekra Olan Kelimelerde ve Mevsûl İsimlerde Nudbe

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre nekra olan kelimelerin ve mevsûl isimlerde nudbe caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 111).

3.42. Nudbe Alametinin Sıfatta Gelmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **وا زيدُ الطويلاهُ** örneğinde olduğu gibi nudbe alametinin sıfatta gelmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 111).

3.43. مِنْ Edatının Zaman ve Mekânda Kullanımı

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **مِنْ** edatının zaman ve mekânda kullanımı caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise **مِنْ** edatı mekâna has olup zamanda kullanımı caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 111, 112).

3.44. رُبَّ Edatının İsim veya Harf Olduğu

Kûfe dil ekolüne mensup âlimler **رُبَّ** edatını **كمْ** edatı üzerine hamletmişler ve isim olduğuna hükmetmişlerdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise **رُبَّ** edatı cer harfidir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 112).

3.45. Rubbe (رُبَّ) Anlamına Gelen "Vâv" (و) Edatının Amel Etmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre rubbe (**رُبَّ**) anlamına gelen "vâv" (**و**) edatı nekra sözcüklerde bizatihi amel eder. Basra dil ekolü mensuplarından Müberred (v. 286/900) de bu görüşü benimsemiştir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise rubbe (**رُبَّ**) anlamına gelen "vâv" (**و**) edatı bizatihi amel etmez, mukadder olan **رُبَّ** edatı amel eder. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 112).

3.46. لزيدٌ أفضلُ مِنْ عمرو Cümlesinde Geçen "Lâm" Edatı

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **لزيدٌ أفضلُ مِنْ عمرو** cümlesinde geçen "lâm" edatı mukadder kasemin cevabında gelen "lam" edatıdır. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise zikri geçen cümlede geçen "lâm" edatı ibtidâ lamı'dır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 113).

3.47. Muzâf ve Muzâfun İleyh Arasında Fasl

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre şiir zaruretinden dolayı zarf ve harf-i cer dışındaki başka kelimelerin muzâf ve muzâfun ileyh arasına fasl olarak girmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise zarf ve harf-i cer dışındaki başka kelimelerin fasl olarak girmesi caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 114).

3.48. Aynı Anlamı İfade Eden Kelimelerde İzâfe

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **لَيْثُ** أسدٍ örneğinde olduğu gibi aynı anlamı ifade eden iki kelimenin lafızları farklı olduğunda birinin diğerine izafe edilmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 115).

3.49. Atıf Anlamını İfade Eden "Vâv" (و) Edatının Zaid Olarak Gelmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre atıf anlamını ifade eden "vâv" (و) edatının zâid olarak gelmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 116).

3.49. Mecrûr Zamir Üzerin Atıf

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **مررْتُ بك و زيدٍ** örneğinde olduğu gibi mecrûr zamir üzerin atıf caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 116).

3.50. Merfû Muttasıl Zamir Üzerine Atıf

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **جئْتُ وزيدٌ** örneğinde olduğu gibi merfû muttasıl zamir üzerine atıf caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise tekîd ve fasl olmaksızın merfû muttasıl zamir üzerine atıf caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 116, 117).

3.51. "Ev" (أوْ) Edatının "Vâv" (و) ve "Bel" (بَلْ) Edatlarının Anlamını İfade Etmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre "ev" (**أوْ**) edatının "vâv" (**و**) ve "bel" (**بَلْ**) edatlarının anlamını ifade etmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 116, 117).

3.52. Muhaffef لكنْ Edatı ile Atıf

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **بلْ** edatında olduğu gibi olumlu cümlede muhaffef **لكنْ** edatı ile atıf yapılması caizdir. Ekol mensupları **أتاني زيدٌ لكنْ عَمْرٌو** cümlesini buna örnek olarak vermişlerdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 116, 117, 118).

3.53. كيْ Edatının Nasb veya Cer Edatı Olduğu

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **كيْ** edatı nasb edatıdır. Cer edatı olması caiz değildir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise **كيْ** edatı cer edatıdır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 121).

3.54. كيْ Edatından Sonra أنْ Edatının İzhar Edilmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **كيْ** edatından sonra **أنْ** edatının izhar edilmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise izhar edilmesi caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 121).

3.55. كما Edatının كيما Anlamını İfade Etmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **كما** edatı **كيما** anlamını da ifade eder. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise ifade etmez. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 122).

3.56. حَتَّى Edatının Nasb veya Cer Edatı Olduğu

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **حَتَّى** edatı nasb edatı olup **أنْ** edatı takdir edilmeksizin muzari fiili nasb eder. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise **حَتَّى** edatı cer edatıdır. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 122).

3.57. إنْ Edatının إذْ Anlamını İfade Etmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre şart anlamını ifade eden إنْ edatı **وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَاعَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ** *"Kulumuza indirdiğimiz kitaptan dolayı bir şüphe içinde iseniz onun benzeri bir sûre de siz getirin" (Bakara, 2/23) ayetinde olduğu gibi* **إذْ** anlamını ifade eder. Ayetin takdiri **وإذْ كُنْتُمْ** şeklindedir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise إنْ edatı **إذْ** anlamını ifade etmez. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 124, 125).

3.58. إنْ Edatının Zaid Olarak Gelmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre إنْ edatı **ما إنْ زيدٌ قائمٌ** örneğinde olduğu gibi **ما** edatından sonra geldiğinde **ما** edatının anlamını ifade eder. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise bu durumda إنْ edatı zâid olur. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 125).

3.59. أيُّهمْ Sözcüğünün Mebnî veya Mu'râb Olması

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre **لأضربنَّ إيُّهمْ أفضلُ** örneğinde geçen **أيُّهمْ** sözcüğü mu'rabtır. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise zikri geçen örnekte geçen **أيُّهمْ** sözcüğü zamme üzere mebnîdir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 129).

3.60. Fâilin Fiil Üzerine Takdim Edilmesi

Kûfe dil ekolüne mensup âlimlere göre fâilin fiil üzerine takdim edilmesi caizdir. Basra dil ekolüne mensup âlimlere göre ise caiz değildir. (Yûsuf eş-Şehrezûrî: 1997, 132, 133)

Sonuç

Yûsuf eş-Şehrezûrî Şehrezûr'da yaşamış dönemin önde gelen alimlerindendir. Kelam, fıkıh, mantık ve nahiv gibi islami ilimlerin değişik alanlarında kıymetli eserler telif etmiştir. Yûsuf eş-Şehrezûrî, Basra ve Kûfe dil ekolleri arasında yaşanan tartışmaları günümüze taşıyan *ez-Zehebu'l-muzâb fî mezâhibi'n-nuhât* adında çok kıymetli bir eser bırakmıştır. Bu nedenle eserin dilbilimsel açıdan incelenmesi iki ekolün görüşlerinin, kullandıkları ıstılahların bilinmesi açısından önem arz eder. Basra ve Kûfe dil ekolleri arasındaki ihtilâflı konulara muhtelif nahiv eserlerinde değinilmekle birlikte bu husus müstakil olarak bazı dil bilginleri tarafından ele alınmıştır. Yûsuf eş-Şehrezûrî de bu eserinde nahiv kitaplarında temas edilen Basra ve Kûfe dil ekollerinin gramer konusundaki ihtilâflı görüşlerini özlü ve sistematik bir şekilde mukayeseli olarak ele almıştır. Eser dil üslûbunun açıklığıyla dikkat çekmektedir. Oldukça sade ve anlaşılır bir dil kullanılan eserde kapalı ifadelere rastlanılmaz.

Kaynaklar

el-Bağdâdî, İsmail P. (t.s.). *Îzâhu'l-meknûn fi'z-zeyli ʿalâ Keşfi'z-zunûn an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn.* Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.

eş-Şehrezûrî, Yûsuf. (1997). *ez-Zehebu'l-muzâb fî mezâhibi'n-nuhât.* thk. Hamdî el-Cebâlî. Nablus.

Queer edebiyat ürünü olarak Attila İlhan'ın *Fena Halde Leman* romanı

Korhan Altunyay[*]

Giriş: Queer Teori

İngilizcede "acayip, tuhaf, garip, yadırganan, şüpheli, muammalı, sahte, homoseksüel" (Redhosue, 1999: 793) "*Strange or unusual, odd; an offensive way of describing a gay person, especially a man, which is, however, also used by some gay people about themselves; an offensive word for a homosexual, especially a man, which is, however, also used by some homosexuals about themselves; to spoil sb's plans or their chances of getting something/Garip ya da sıra dışı, tuhaf; özellikle erkek eş cinseli aşağılayarak tanımlamak için kullanılan fakat bazı eş cinsellerin kendileri hakkında da kullandığı bir ifade; özellikle erkek eş cinseller için kullanılan, saldırgan bir kelime fakat bazı eş cinseller tarafından kendileri için de kullanılan bir kelime; birinin planlarını ya da bir şey elde etme şansını bozmak*." (Oxford, 2015: 1219) anlamlarına gelen queer, erkek eş cinselleri aşağılamak ve küçük düşürmek isteyenler ve eş cinsellerin bizzat kendileri tarafından kullanılmaktadır. Türkçede "ibne, yumuşak, top, nonoş" kelimeleri de benzer anlamları ve aşağılamaları içermektedir. Queer, normun dışına çıkanları, toplumda kabul gören cinsel rejimine uymayanları, kısacası normu ihlal edenleri karşılamak için kullanılan bir kelime/kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yardımcı ve Güçlü, 2013: 17). Kuramın kurucusu Butler "queer" kavramını "*(...) normallikten sapma (...) meçhul bir orijine sahip olan, hasta ya da kötü hissetme hali, heteroseksüel olmayan, karanlık, sapkın, eksantrik*." (Butler, 2014a: 250) şeklinde tanımlayarak kavramın genel çerçevesini çizmiştir.

Kelime, tarihsel süreçte ilk olarak XVI. yüzyılda "strange/garip ve odd/tuhaf" anlamlarıyla kullanılmaya başlanmış, 1922 yılında ABD Çalışma Bakanlığı'nın suçlu bir çocukla ilgili olarak yayımladığı raporda, cinsel yönelimdeki normatif olmayan durumu anlatmak için tercih edilmiştir: "*Tüm kişilik özellikleri görünürde çok düzgün olsa da cinsel yönelimi muhtemelen 'garip' (queer) olan genç erkek*." (Bennett ve Royle, 2009: 216). 1990'larda, hakaret sözcüğü olarak kullanılan "queer" kelimesini, AIDS vakalarını önlemek için kurulan ACT UP örgütündeki aktivistler; cinsel tasnifi kabul etmeyenleri, heteronormatif sisteme karşı çıkanları ve sindirilmek istemeyenleri, toplumun normal kabul ettiği davranışları sergilemeyenleri ve bu davranışları protesto etmek için marjinal olmayı tercih edenleri karşılamak için kullanmıştır (Çakırlar ve Delice, 2012: 15). 1990 yılında New York'ta yapılan Onur Yürüyüşü'nde aktivistler, kendileri için hakaret olarak

[*] Dr. Yazar, koraltunyay@hotmail.com, ORCİD: https://orcid.org/0009-0001-2010-1103

kullanılan bu kelimeyi benimsediklerini "*Queers Read This!/Queer'ler Bunu Okuyun!*" başlıklı bildiriyle ortaya koymuşlardır. Söz konusu bildiriyle "gay" kelimesinin harika olduğunu, eş cinsellerin sabahleyin kızgın ve bıkkın uyandığını, bundan dolayı kendilerine "queer" demeye karar verdiklerini, bu kelimeyi kullanarak kendi dışındakilere kendilerini nasıl gördüklerini hatırlattıklarını, artık kenara itilmeyeceklerini, kendilerini gösterebilmenin bir yolu olarak bu kelimeyi kabullendiklerini, "queer" kelimesini kabul ederek homofobiklerin elinden silahlarını aldıklarını ve bu silahı, onlara karşı kullanabileceklerini ilan etmişlerdir (Çakırlar ve Delice, 2012: 15). Denilebilir ki "queer" yaftasını, kendilerini tanımlamak için kullanan LGBTİ+ bireyler, tam da "queer" kelimesinin anlamına uygun olarak tuhaf bir şey yapmışlardır. Normativite'ye ve heteronormativite'ye karşı çıkan, verili cinsellik biçimlerinin kendilerini tanımlamaktan aciz olduğunu, hatta tanımlamadığını, cinsel yönelimlerini bizzat kendileri tanımlamak istediklerini belirten queer bireyler için esas olan, cinsellik rejiminin çoğullaşması ve geniş bir çerçeveye oturmasıdır. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde diyebiliriz ki "queer" kavramıyla cinselliğin tanımlanan ve tekilleştirilen bir eylem olmadığı, aksine haz veren yaratıcı ve yenileyici bir yaşam tarzı/kaynağı olduğu ifade edilmek istenmiştir.

Queer teori, toplumsal cinsiyet rejimine karşı çıkmış, toplumsal cinsiyetin bireylerin yaşamlarını her anlamda belirleyen özcü yaklaşımını reddetmiştir. Toplumsal cinsiyet teorisi "biyolojik cinsiyet" ile "toplumsal cinsiyet" kavramları üzerinde durarak, toplumsal normları sorgulamakta ve bu sorgulamanın sonucunda cinsiyet rollerinin doğumla değil, sonradan, toplumdaki eril rejimin kurallarına göre belirlendiğini belirterek bir kimlik tanımlaması yapmaktadır. Ayrıca bir kültürlenme sonucu ortaya çıkan toplumsal cinsiyet hem bedeni hem de cinsiyeti dilin içinden de inşa etmektedir. Ancak queer teori, dille ve performatif olarak kurulan "kimlik" kavramına mesafeli durarak, cinselliğin tanımlara sığmayacağını ve "homoseksüel, gay, biseksüel, lezbiyen, travesti, trans" vb. kelimelerle karşılanamayacağını belirtmektedir. Bu yönüyle queer teorinin akışkan ve sürekli olarak değişebilen bir yönünün olduğunu söylemek mümkündür. Queer teorinin kurucusu Judith Butler'a göre eğer queer teori "bir mücadele sahası, bir dizi tarihsel düşüncenin ve gelecek tahayyülünün başlangıç noktası olacaksa" queer'leştirilebilir olarak kalmalı; tuhaflığını, garipliğini ve bu sayede akışkanlığını muhafaza etmelidir (Butler, 2014a: 321). Queer teori tanımlanmak istemeyip "sabit kabul edilen cinsiyet, toplumsal cinsiyet ve cinsellik kavramlarını alaşağı ederek" kimliği çoklu ve değişken pozisyonlar olarak kurmaktadır (Jagose, 2017: 12). Bu sayede queer hareket/teori, kendini isimlendirmeden, belli bir sabitlik kazanmadan farklı cinsel tezahürlerin mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Queer teoride ve cinsellik, toplumsal cinsiyet ve cinsel kimlik analizlerinde kullanılan ve belki de queer teorinin genel çerçevesinin anlaşılabilmesini sağlayan "norm, normatif, heteronormatif" kavramları üzerinde durmak gerekmektedir. Cevizci'nin kaleme aldığı *Felsefe Sözlüğü*'nde norm "*(...) düzgü; ölçü için kullanılan standart birim. Her tür yargının zımnen ya da açıkça kendisine dayandığı ilke, model; bir sosyal grubun kendisi için ilke edindiği ve grup üyelerinin eylemlerini yönlendiren davranış kuralları bütünü.*

Ahlak alanında doğru eylemi belirleyen kural, uygun davranış için standart, eylemde temele alınan davranış ilkesi. Değeri yargılamak ya da değer biçmek için kullanılan ölçü. (...)" (Cevizci, 2005: 1245) şeklinde tanımlanmaktadır. Kurallar bütünü, tabi olunması gereken ilkeler, öncelenmesi gereken davranış biçimleri anlamlarındaki "norm" toplumu oluşturan bireylerin nasıl yaşaması gerektiğini belirleyen, denenmiş, alışılagelmiş ve kabul edilmiş ölçü(t)leri karşılamaktadır. "Norm" kelimesinden türeyen "normatif" kelimesi, yine aynı sözlükte "*İnsan davranışını bir ideal, norm ya da standarda göre düzenleme, bir standart oluşturma, olması gerekeni gösterme tavrı; etik, estetik, siyaset gibi değerlerle ilgili olan, normlar ya da davranış kuralları getiren bilimler, betimleyici ya da açıklayıcı olmayıp, kural koyma eğilimi gösteren disiplinler için kullanılan niteleme.*" (Cevizci, 2005: 1245) şeklinde açıklanmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun "düzgüsel" kelimesiyle karşıladığı "normatif" kelimesi "*Kurallarla, yasalarla ilgili olan, kural, yasa koyan; normatif. Belirlenmiş kalıplar içinde olan*." (TDK, 2024) anlamlarına gelmektedir. Judith Butler ise normatif kelimesini "toplumsal cinsiyeti idare eden normlara özgü (…) etik gerekçelendirmeye dair, etik gerekçelendirmenin nasıl yapıldığını ve hangi somut sonuçlara varacağını anlatan bir terim" olarak kullanmaktadır (Butler, 2014b: 26). Toplumsal kabullerin, bir grubun ürettiği kuralların benimsenmesi ve uygulamalarda kullanılması anlamındaki normla bu kuralların sistematikleştirilmesi, belli bir düzen içerisinde toplumu ya da gurubu oluşturan bireylere sunulması anlamındaki normatif bir tür meşrulaştırma aracıdır. Normal olarak gördüklerinin dışındakileri anormal olarak tanımlayan ve norm dışı ilan eden tüm sistemler, yapılar ve ideolojiler norm üretmekte, bu normları davranışlarla denemekte ve zaman içerisinde tüm bireylere kabul ettirmektedir. Dolayısıyla normun içinde kalanlar "doğru" dışında kalanlar ise "yanlış" olarak tanımlanmaktadır. Bir bakıma norm, sistemi meşrulaştırma aracına dönüşmektedir. "Norm" ve "normatif" kelimeleriyle ilişkili olan bir başka kelime de "heteronormatif(tir.)" "Other/diğer" (Oxford, 2015: 716) anlamındaki "hetero" ile "normatif" kelimelerinin birleşmesiyle oluşan "heteronormatif" karşı cinse duyulan cinsel ilginin, cinsel norm olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir. "Karşı cinsi çekici bulan kimse" (Masaroğulları-Koçakgöl, 2011: 77) anlamındaki "heteroseksüel" kelimesinin ön ekiyle türetilmiş olan "heteronormatif" karşı cinse duyulan cinsel ilginin doğal ve normal olduğunu, bunun da toplumun varlığı ve devamı için gerektiğini ortaya koymaktadır (Warner, 2016: 165). Heteroseksüelliğin cinsel norm olarak kabul edilmesinin arkasında, üremenin kadınla erkek arasındaki cinsel ilişkiye dayanması, üreme sonucunda toplumun devamlılığının sağlanacağı düşüncesi de vardır. Toplumun genelini oluşturan bireylere göre aile, toplumun devamlılığı için anahtar role sahiptir. Bir toplum, varlığını sürdürmek istiyorsa aile kurumuna, meşru ve kabul edilmiş cinsel normlar dahilinde ihtiyaç duymaktadır. Bu da heteroseksüel ilişkilere bir ayrıcalık tanımaktadır. "Heteroseksüel ayrıcalık" kendini doğallaştırmak ve asli norm olarak kabul ettirmek istemektedir (Butler, 2014a:179). Karşı cinse duyulan cinsel ilgiyi seksin ve toplumsal cinsiyetin merkezine alan

heteroseksüel cemiyet, ayrıcalığını genel ve kabul edilmiş bir rejim olarak sürdürmeye devam etmektedir.

Queer teoriyi/hareketi, sadece LGBTİ+ hareketinin kalıpları içerisinde değerlendirmek doğru değildir. Daha geniş bir kapsam alanı olan teorinin "toplumsal eşitsizlikler, bunların temsili, sosyal grupların kültürel deneyimleri ve çevreleriyle etkileşimleri" gibi konularla da "edebiyatta etnik köken ya da cinsel kimlikleri nedeniyle egemen kültürün dışında kalan yazarların çoğalması(yla)" da yaygınlık kazandığını söyleyebiliriz (Solak, 2020: 127). Lezbiyen, gay, biseksüel, trans, travesti gibi adlandırmaların dışında şemsiye bir kavrama dönüşen hem bu adlandırmaları içeren hem de onların dışında yer alan queer, David Halperin de ifade ettiği üzere yalnızca homoseksüellik ile ilgili bir kavram olarak kullanılmamaktadır, daha kuşatıcı, farklı cinsel eğilimleri içeren bir çatı kavram olarak görülmektedir (Halperin, 2003: 340-341). Heteronormatif düzen, cinsel tüm eylemleri tanımlamaya meraklıdır; kendi dışındaki cinsel davranışları yok saymaya ya da düşkün ilan etmeye meyyal olan heteronormatif düzen, cinselliğin sadece kadınla erkek arasında yaşanan doğal bir ilişki olduğunu iddia etmektedir. Heteronormatif, kendi cinsel rejiminin cinsel normlarının dışında kalan tüm diğer cinsellik biçimlerine mesafe koymakta, onları farklı isimlerle tanımlama gayreti içerisine girmektedir. "Lezbiyen, gay, homoseksüel, trans, travesti" gibi adlandırmalar, heteronormatif cinsel rejimin cinselliği tanımlama, belli bir temele oturtma girişimleridir. Queer teori, tüm bunları reddetmekte, "cinsel seyyaliyet" ya da "cinsel akışkanlık" olarak yani cinselliğin düz ya da heteronormatif cinsel rejimin tanımladığı biçimde yaşanmayabileceğini, bir tanım yapmanın cinselliği sınırlamak ve heteroseksüel rejime tabi kılmak anlamlarına gelebileceğini iddia etmektedir. Bu noktada queer teorinin, eril tahakküm biçimlerine ve tanımlamaya meraklı cinsiyet rejimine karşı çıktığını söylemek mümkündür.

Attila İlhan'ın Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellikle İlgili Görüşleri

Fena Halde Leman'ı queer teoriye göre analiz etmeden önce Attila İlhan'ın toplumsal cinsiyet ve cinsellikle ilgili fikirlerine değinmek gerekir. İlhan farklı kitaplarında, özelikle de *Hangi Seks?* isimli kitabında, anılarını anlatmak suretiyle cinsellikle ilgili konulara değinmiştir. 1992 yılında yazdığı ve *Hangi Laiklik?* isimli kitabındaki bir yazıda cinsellikle ilgili özgürlükçü bir tavır sergilemiştir. Tabuları tartıştığı yazısında konuyu "ahlak" meselesine getiren İlhan, yıllarca üzerinde durulmayan konulardan birinin de cinsellik olduğunu söylemiştir. "*Ahlak düzeyinde yıllar yılı 'yok sayılan' konulardan birisi de cinsellik ve içerdiği sorunlar olmuştur; açın bakın 40'li 50'li yıllara ait dergileri ve gazeteleri, hatta edebi eserleri, içlerinde tek erotique satır bulamayacağınız gibi, cinsel kaymalar, çeşitlemeler vs. üzerinde en ufak bir imaya dahi rastlamak imkansızdır*." (İlhan, 1998a: 79-80). İlerleyen satırlarda *Hangi Seks?* isimli kitabını yazdığı dönemde bu konuyla ilgilendiği için şiddetli bir biçimde eleştirildiğini, tabuyu yaratan ve savunan heteronorm'un savunucuları tarafından saldırıya uğradığını

belirtmiştir. Aynı yazıda 1980'li yıllarda "cinsellik enflasyonu(na)" bağlı olarak cinsellik, hatta transseksüellik, cinsel azınlıklar gibi konuların Anadolu'da konuşulmasının "açık toplum" kavramı çerçevesinde oldukça önemli olduğunu da eklemiştir. "*80'li yılları da (...) büyük metropollerden başlayarak, kademe kademe, cinsellik ve içerdiği türlü sorunlar -en başta erkek ve kadın eş cinselliği, travestilik, transseksüellik- Anadolu içlerinde konuşulmaya, tartışılmaya başladı. Bunda bir garabet var mı? Elbette yok (...)*" (İlhan, 1998a: 80). Attila İlhan'ın altını çizdiği husus, sadece bu konuların konuşulması değil, konuşulmasıyla birlikte toplumsal anlamda cinsel tercihleri farklı olan bireylerin dikkate alınmaya başlanmasıdır. Yazar, yazının sonlarına doğru bu kadar şey olurken hala toplumda heteronorm'u savunan bir kesimin konunun konuşulmasını engellemek istediğini belirtmiş, cinsel özgürlüklerin güvence altına alınmasının gerekli olduğunu ifade etmiş, flörtün birtakım şiddet eylemleriyle baskılanıyor olmasını da eleştirmiştir.

Toplumsal cinsiyet normlarını eleştiren yazar, *Hangi Edebiyat?* isimli kitabındaki "Sade'in Siyasal Görüntüsü" başlıklı yazısında, Sade'in romanlarını söz konusu ederek, daha yirmili yaşlarında yani 1945'li yıllarda heteronorm'a karşı durduğunu belirtmiştir. "*Yirmi yaşlarımda iken Sade'ın eserinde beni çarpan elbette bu cinsel sınır tanımazlığı, öteki yazarlarda görülmemiş olan dinsel ve töresel yıkıcılığıydı.*" (İlhan, 1993: 115). Bu kadar erken bir tarihte, geleneksel ahlaka karşı durmak ve "cinsel sınır tanımazlığı" savunmak çok ilginçtir. "Cinselliği Küçümsemek" başlıklı yazısında Violette Leduc'un eş cinsel iki kadının ilişkisini anlatan *Therese ile İsabelle* romanından söz eden İlhan, kendisinin de dahil olduğu sosyalistlerin cinsel özgürlükler söz konusu olduğunda heteronorm'a göre konuşmasını eleştirmiştir. "*Toplumcu geçinenlerimizin bazıları, insanları cinsel ve tutkusal kaymalarıyla ele alıp işleyen eserleri dudak bükerek eleştiriyorlar. (...) cinsel özgürlük konusundaki bazı yumuşak önerilere bile, öyle bir 'sapmalar, yozlaşmalar, soysuzlaşmalar' diye yargı verişleri var ki, okudukça şaşıyorum.*" (İlhan, 1993: 134-135). Attila İlhan, özgürlükten yana olması gereken sosyalist aydınların, heteronorm'u savunmasına hayret ettiğini belirtmiştir. "Erotisme" başlıklı yazısında, cinsellik üzerine konuşmanın, fikir üretmenin ayıp olmadığını, aksine bu tür konuların konuşulmamasının toplumsal ahlaka zarar vereceğini belirtmiştir. "*Siz İskandinavya'dan başlayarak Fransa'ya kadar nice ülkelerin okullarında cinsellik dersi okutmasını yoksa 'ahlaksızlıklardan' ileri geliyor mu sanıyorsunuz?*" (İlhan, 1993: 140). Bu özgürlükçü tavrına rağmen *Ulusal Kültür Savaşı* isimli kitabında yer alan "Flört" başlıklı yazısında, kadın üniversite öğrencileriyle erkek üniversite öğrencilerinin flört etmesini tartışan ve birtakım istatistikler veren yazar, kadınlarla erkeklerin yakınlaşmasını sorunların çözümü açısından oldukça önemli görmektedir. "*Flört doğaldır ama, işe seks karışmamalı*." (İlhan, 1998b: 201) diyenleri eleştirirken öğrencilerin hemcinsleriyle vakit geçirmelerinin eş cinselliği artırdığını "haremlik-selamlık" kavramını kullanarak ve heteronormatif'in sınırlarında kalarak ifade etmektedir: "*Üretimde, tüketimde, eğitimde, her dakika burun buruna olan iki cinsi; görünmez haremler ve selamlıklarda, birbirinden ayırmaya çalışmak, eş cinsellik sirayetlerini artırmaz mı?*" (İlhan, 1998b: 202). Bu yazı, Attila

İlhan'ın temkinli bir cinsel özgürleşmeden yana olduğunu, konuyu değerlendirirken, cinsel özgürleşmeden yana olmayanları ikna etmek için tam da onların argümanlarını tekrar ederek konuyu ele aldığını göstermektedir. Ancak "Adama Gülerler" başlıklı yazısında *Kuran*'dan yola çıkarak, kadın eş cinselliğinin yasaklanmasını eleştirmiştir: "*Örnek kolay, alın kadın eş cinselliği konusunu: 'Kitap', lezbiyenliği haram saymıştır (Nur Suresi, 6 ve 7. ayet) gel gör ki, kadını önemsemediğinden mi nedir, fazla ciddiye almıyor, cezası 'tazir', yani 'kitapta yok', mahkemeye intikal ettirilmemesi esas'; ceza kocaya bırakılmış, o da kınama, azarlama, pek pek -yaralamayacak şekilde- dövme!*" (İlhan, 1998b: 208-209). 1983 tarihli "Flört" başlıklı yazıyla 1985 tarihli "Adama Gülerler" başlıklı yazının, eş cinsellik bağlamında çelişmesi; iyimser bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde İlhan'ın fikirlerinin değiştiğini göstermektedir ki bu değişimi *Hangi Seks?* isimli kitabındaki yazılardan takip etmek çok daha kolaydır.

Attila İlhan, *Hangi Seks?* isimli kitabındaki yazılarında toplumsal cinsiyet, cinsellik, queer teori gibi konuları, bu kavramları kullanmadan tartışmıştır. Kitap hem az sonra analiz edeceğimiz *Fena Halde Leman* için birtakım tutamak noktaları sunmaktadır hem de İlhan'ın konuyla ilgili görüşlerini öğrenmemizi sağlamaktadır. "Margot'un Tekgözlülüğü" başlıklı yazısında cinsel özgürlüğü tartışan, zamanında (Fransa'ya gitmeden önce) kendisinin de "cinsel özgürlük" kavramına uzak durduğunu belirten İlhan, Mehmet Seyda'yla yaptığı röportajda verdiği cevabı alıntılayarak "çağımızın cinsel alanda ciddi bir devrim" geçirdiğini belirtmektedir. Ve ardından, cinsiyetler arasındaki sınırların giderek belirsizleştiğini, cinsiyetlerin birbirine yaklaştığını ifade ederek şu tespiti yapmaktadır: "*Kadınların erkekliğe, erkeklerin de kadınlığa doğru gittikçe yakınlaşması, yirmi birinci yüzyılın hünsa bir yüzyıl olmasını yaratacak belki de. Belirtiler her yanda ve sürüyle göze çarpıyor*." (İlhan, 2004: 9). Attila İlhan'ın Türk aydını olarak bu vakayı görmesi ve dikkate alması açısından, bu tespiti çok önemlidir. Attila İlhan'ın erken bir dönemde, queer kuramcılarınkine benzer fikirleri, gazete köşelerinde dillendirmesi, konunun önemli bir diğer yanıdır.

Ressam Marguerite de Fontenay'dan söz ettiği bölümde, onun kadın olduğu halde erkek giysileriyle çarşı pazar dolaştığını, tek gözlük taktığını ve pipo içtiğini söyleyerek bir kadının erkek-oluş'u drag bireyler gibi deneyimlediğini, o günlerde biraz da şaşırarak gözlemlemiştir: "*Erkek giysileriyle çarşı pazar dolaşır, tekgözlük takar ve pipo içerdi. Onu ilk gördüğüm akşam, (camları kazıyan ustura bir şubat soğuğu, beni ilk rastladığım Montparnasse kahvesine adeta tekmeyle tıkamıştı), yalnız ve dalgın oturmuş, bir bloknota desenler çiziyordu. Sonra sarışın bir kız geldi, yanına çöktü, herkesin içinde dudak dudağa öpüştüler.*" (İlhan, 2014: 11). Margot "perversion/sapıklık" kelimesini lügatinden silmiştir ve "insanları kadın/kadın, erkek/kadın, kadın/erkek ve erkek/ erkek" şeklinde dört cinsiyete ayırmış, bu tavrıyla toplumsal cinsiyet rejimine karşı çıktığını ortaya koymuştur. Margot'yu, onunla arkadaşlık etmesinden dolayı onayladığını düşündüğümüz İlhan, kendisini "erkek/kadın" olarak gören Margot'nun "aşağılık Yahudi/Hıristiyan" ahlakını yıkıp, yerine yeni bir cinsel ahlak koyma arzusunu "müjdelemek" olarak açıklamıştır. Tam

da queer teoriye uyan bir nitelemeyle bu "imkânsız kadın(dan)" yukarıdaki sözleri duyunca alt üst olduğunu söyleyen İlhan'ın, başta yadırgamış olsa da sonra sonra bu duruma alıştığını anlamaktayız. İlhan, bu tür durumlarla karşılaşmadan önce Margot'nun "yıldırıcı kanıtlarına" kolay kolay teslim olmamıştır, hatta başta "eş cinsel yakınlıkların önce ahlaka, sonra insana ve topluma, daha sonra da doğaya aykırı olduğunu çatır çatır" söylemiştir (İlhan, 2004: 20). Ama İlhan, henüz tam olarak ikna olmamıştır.

Attila İlhan'ın heteronorm'u sorgulaması için bir vesile gerekmektedir; Margot, onu eş cinsellerin devam ettiği bir bara götürdüğünde, farklı sahnelerle karşılaşmıştır. Barda bildiği ve kabul ettiği kadınlık ve erkeklik normlarının dışında kalan pek çok "kadın" ve "erkek" vardır. Bu karşılaşma, belki de onun aydınlanmasını, toplumsal cinsiyet rejimini sorgulamasını sağlamıştır. İlhan, bardaki birkaç kişiyle eş cinsel eğilimleri, doğurma ve üreme rejimini, "doğa" kavramını tartışmıştır. Onun *Fena Halde Leman*'da ortaya koyduğu fikirleri edinebilmesi için bu tartışmaları yapması gerekmektedir. Lezbiyen bir kadın olan Dr. Brander'le konuştuktan sonra hayvanlar alemindeki eş cinsel ilişkileri araştıran, bu durumun doğal olup olmadığına dair zihnindeki soruların cevabını bulmaya çalışan İlhan, Margot'yla yaşadığı arkadaşlıktan sonra heteronormatif'le ilgili daha net ve gerçekçi bir görüş açısı yakalamıştır. Fakat içinde bir yerlerde, hala eş cinsellikle ve hermafroditlikle ilgili bir soru işareti vardır, aklı bu konuyu tam olarak almamaktadır. Henüz "eril ve dişil anatomik unsurlar(a)" sahip olan hermafroditlerin (hünsa) bir "cinsel imkânsızlık" (Butler, 2014b: 75) olduğunu sezememiştir. Marie-Te'nin eş cinsellikle iki cinsliliğin birbirinden ayrılması gerektiği, kadın bedeni taşırken erkek beynine sahip olmasının kendi elinde olmadığını söylemesi üzerine "*Doğrusu ya, bu açıklamalara aklım yatmıyordu benim (...)*" (İlhan, 2004: 61) diyerek hayretlerini dile getirmiş, bu açıklamaların kendisini tatmin etmediğini şu sözlerle anlatmıştır: "*İki cinsliliğin, eş cinselliğin ruhsal ya da bedensel birer gerçek olarak, doğada ya da toplumda her zaman varolduğu konusunda ne kadar inandırıcı olabiliyorsanız, kökenleri ya da nedenleri konusunda o kadar olamıyorsunuz. Galiba eş cinselliği derece derece kalıtıma, soyaçekime bağlayan Baba Kraft-Ebing, yine en doğrusunu söylemiş*." (İlhan, 2004: 62). Heteronorm'un içinden konuşmaya devam eden İlhan, her ne kadar eş cinselliğe ve iki cinsliliğe insansa da hala bir delil, bilimsel bir kanıt istemektedir.

İlhan, bir süre sonra Margot'dan, Oidipus kompleksinin eş cinselliğe neden olabileceğine, bu eğilimin fallik dönemde (3-6 yaş arası) ortaya çıktığına dair görüşlerini işitmiştir: "*(...) baba olmayabilir, baba çok kötü olabilir, tam tersine anne çok üstün ve çok parlak bir kişilik taşıyabilir, o zaman kız çocuğu üç ve beş yaş arasındaki ilgi kaydırmasını gerçekleştiremez annesine bağlı kalır, giderek, cinsel libidosu da gerekli transfer'i gerçekleştiremez ve kendi cinsinden olanlara yönelir.*" (İlhan, 2004: 74-75). İlhan, sonradan Margot'nun görüşlerinin Edmund Berger'in kitabında da bulunduğunu fark etmiştir. Bir parantez açarak Butler'ın da Lacan'dan söz ederken anneyi oğula yasaklayan cinsel tabunun, oğulun giderek babaya yaklaşmasına ve dolayısıyla eş cinsel eğilimlerin ortaya çıkmasına neden olduğunu belirttiğini söyleyelim (Butler, 2014b: 81). Ancak

Freud'a dayanan bu kuramları dinlese ve okusa bile hala tam olarak buna ikna olmamıştır: "*(…) Oidipus kompleksi, iyi; yine de bütün eş cinsellik olaylarını bu iki nedene indirgemek biraz toptancılık olmuyor mu? Elbet bunun çok daha çetrefil, çok daha dolambaçlı ve akla yakın yan nedenleri olmalı!*" (İlhan, 2004: 76). Margot, Kraft-Ebing'in eş cinselliğin kalıtımsal ya da sonradan ortaya çıkabileceğini savunduğunu ifade ettikten sonra Attila İlhan, bu savlara inanmış olacak ki birtakım örneklerle konuyu kanıtlayıcı şekilde açıklamıştır.

Hangi Seks? isimli kitabında Attila İlhan grup seksi, sadizm ve mazoşizmi de tartışmıştır. Sade'in grup seksi acı veren bir deneyime dönüştürmesini ve deneyim esnasında yapılanları eleştirmiştir. Özellikle çift cinsiyetli, travesti ya da trans olanların içinde şiddet eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirterek grup sekse katılanların "zevk alanlar" ve "zevk vermeye mahkum olanlar" şeklinde iki kategoride değerlendirilmesine karşı çıkmıştır: "*Beni asıl ilgilendiren bireylerin cinsel diyalektiği, iki cins arasında gidip gelişleri olduğu için midir nedir, şiddete dayanan, cinayete ve cürüme hak tanıyan bir ahlak anlayışına ısınamadım pek; evet, 'hoşgörü toplumu'na yandaştım, insanların cinsel davranışlarını yargılarken acımasız olmamaya çalışırdım ama, Sade'ın insanları zevk alanlar ve zevk vermeye (hatta bu amaçla ölüme) mahkûm olanlar diye ikiye ayırdığını fark etmem, gizli bir faşizm eğilimi karşısındaymışım gibi beni ürkütmüştü.*" (İlhan, 2004: 170). Attila İlhan'ın cinsel özgürlüklerin sınırıyla ilgili bir çekincesinin olduğunu belirtmek gerekmektedir

Aynı kitaptaki bir başka yazıda İlhan, tüm dünyada gerçekleşen cinsel özgürlük devriminden söz ederken sözü Türkiye'ye getirmiş, en tutucu ailelerin evine bile giren *Hayat* dergisindeki "Erkeklerle erkekleri, kadınlarla kadınları evlendiriyor." (İlhan, 2004: 223) başlıklı uzun röportajdan söz etmiş, bu durumun "skandal konusu olmaktan" çıkmasını, heteronormatif'in yıkılması anlamında önemli görmüştür. Yine aynı yazıda, 1975 yılında İstanbul'da yayımlanan *Pazar* dergisindeki "Erkek doğup kadın yaşayanlar." röportaj dizisinde, Türklerin de travestilere ve transseksüellere karşı daha yumuşak baktığından söz etmiştir. "*Derhal fark edildi ki, Türkiye'de adı sanı belli, böyle yirminin çok üstünde 'olay' vardır.*" (İlhan, 2004: 224). İlhan, sözü kadının toplumsal bağımsızlık kazanmasına ve böylece cinsel alanda da özgürleşmesine getirerek "serbest aşk, grup sevişmesi, nikâhsız evlilik, evlilik dışı çocuk sahibi olmak, çocuğunu isterse doğurup isterse aldırmak" gibi farklı özgürlükleri elde ettiğini bekâretin önemini yitirdiğini belirterek, bunların Fransız İhtilali'yle birlikte gerçekleştiğini ifade etmiştir (İlhan, 2004: 226-227). Bu durum, İlhan'a göre yeni ufukların açılmasıdır.

Queer Edebiyat Ürünü Olarak *Fena Halde Leman* Romanı

İki bölümden/epizottan oluşan *Fena Halde Leman*'da, Almanya'da yaşayan ve Nazi zulmü görmüş Yahudi bir baba ile Rus bir annenin kızı olan Leman Korkut/Jeanne Courtine'un hayat hikayesi anlatılmaktadır. "Fena Halde Leman" başlıklı, çerçeve anlatı niteliği taşıyan ilk bölümde, Leman Korkut'un geçmişini merak eden ve gazetesinde

Leman Korkut hakkında bir yazı dizisi kaleme almak isteyen gazetecinin, tüm bunlar için gerçekleştirdiği girişimler anlatılmaktadır. Öncesinde reddettiği gazeteciyle daha sonra kısa bir görüşme yapan Leman Korkut'un vefatının ardından terekesinde, gazeteciye verilmek üzere bir dosya bulunmuştur. Hayat hikayesini anlattığı bu dosya, romanın ikinci bölümü olan "Bir Ölüyle Randevu"yu oluşturmaktadır: Kuşkulu bir şekilde yaşamını yitiren eşi Ekrem'in başından geçenleri araştırmak için Fransa'ya giden Leman, başından geçenleri geriye dönüşlerle anlatmıştır. Leman'ın Miss Higgins, Ekrem, Haco Hanım ve İclal; Fransa'daki araştırmaları esnasında eşiyle ilişkisinin olduğunu öğrendiği aseksüel Cecilé ile travesti Lili ve Lili'nin sevgilisi eş cinsel Boby ile yaşadığı cinsel yakınlaşmalar bu bölümün konusudur. Tüm bu ilişkiler, queer teori ve teorinin alt alanını oluşturan toplumsal cinsiyet teorisi çerçevesinde, merkezde Leman Korkut olmak üzere değerlendirilecektir.

"Bir Ölüyle Randevu" başlıklı ikinci bölüm, Yunus Emre'den alınan ve yapısı bozularak kullanılan epigrafla başlamaktadır: "*Bir ben varım, bir de benden içeru…*" Tasavvuf literatüründe çok önemli bir yere sahip olan Yunus Emre'nin dizesi, Attila İlhan'ın Fransa'dayken tanıdığı ve arkadaşlık yaptığı Margot'ya benzeyen Leman'ın kadınlık-erkeklik/erillik-dişillik çerçevesinde yaşadığı "denge" sorununa ışık tutmaktadır. Romandaki tüm queer oluşlar, Leman'ın yaşadığı ve çözümlemeye çalıştığı, yer yer şikâyet ettiği denge sorunuyla yakından ilişkilidir. En başta bir miktar değineceğimiz bu sorun, bildirinin/makalenin farklı noktalarında, konunun önemine ve Leman'ın yaşadıklarına binaen tekrar tekrar karşımıza çıkacaktır.

Bedeniyle kadın, ruhuyla erkek olan Leman Korkut; iki cinsiyet arasında yaşadığı ve dengelemeye çalıştığı mücadeleyi, gazeteciye ulaştırmak istediği dosyasının başına, yukarıdaki dizeyi koymak suretiyle anlatmak istemiştir. Leman kadın, erkek, eş cinsel, biseksüel (ya da daha geniş anlamıyla interseks), aseksüel, travesti fark etmeksizin yaşadığı tüm cinsel ilişkilerde denge konusunu merkeze almış, kadın bedeninden ve erkek ruhundan ödün vermemiştir. Özher, kitabında, her ne kadar Leman'ın cinsel kimliğini "eş cinsel" olarak tanımlasa (Özher, 2009: 510) da az önce anlattıklarımız düşünüldüğünde Leman, biseksüel ya da günümüzde daha fazla tercih edilen karşılığıyla interseks bireydir. İzmir'den eşinin iş arkadaşının eşi İclal'le yaşadığı ilişkide, aklı ile tutkuları arasında kaldığını belirten Leman Korkut "bu iki kişiliğin(in) dalga uzunlukları(nın)" eşit olmadığını, denge kurmakta ciddi zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Attila İlhan'ın, eş cinsel olduğunu söylediği ama her iki cinsten de hoşlandığını "*(…) eş cinselden çok iki cinsliyim, erkekten de hoşlanırım, kadından da! Her iki cinsli ister istemez eş cinsel*." (İlhan, 2004: 61) sözleriyle ortaya koyan ve bu yüzden aslında biseksüel ya da interseks olarak adlandırılması gereken arkadaşı Margot "dengesizlik" kavramı etrafında şunları söylemiştir: "*(…) eş cinsel (Margot'nun kendi sözlerini dikkate alarak eş cinsel olarak değil biseksüel ya da interseks olarak okuyalım/anlayalım.), dengesiz bir insandır, sen bakma bana! Dengesizliği, cinsel yerini kesinlikle belirleyemeyişinden doğsa gerek, bu da çelişkilerden kurtulamayışına neden oluyor*." (İlhan, 2004: 187). Kadınlıkla erkeklik

arasında ikiye bölündüğünü ve bu durumu dengelemeye çalıştığını açık açık ifade eden Leman'ın ikiye bölünmesinin nedenlerinden biri de yaşadığı birtakım korkulardır: "*Gestapo korkusu, babaanne korkusu, beş parasız sokakta kalma korkusu, Miss Higgins korkusu, kısaca Paris korkusu!*" (İlhan, 1996a: 62). Örneğin, kendisine daha gencecik bir kızken sadist itkilerle yaklaşan Miss Higgins korkusu, ekonomik nedenler bir yana, hiç istemese de Leman Korkut'u onunla birlikte olmaya mecbur bırakmıştır. Nazilerin yaptığı zulümden payını alan bir aileye mensup olmak, onu sürekli olarak dikkatli davranmak zorunda bırakmıştır. Herkese, özellikle de eşi Ekrem ile Kayınvalidesi Haco (Hatice) Hanım'a temkinli davranmıştır. Korku, insanın gerçek kişiliğini ve kimliğini gizlemesine, farklı bir insan gibi davranmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla korku yüzünden birey, ikiye hatta kimi zaman daha fazla kişiliğe bölünebilmektedir. Leman da gerek cinsel kimliğinden gerekse yaşadığı korkulardan dolayı hep denge halini yakalamaya çalışmıştır.

Leman Korkut ilk cinsel ilişkisini, 1947 yılının sonbaharında, henüz yirmi yaşındayken deneyimlemiştir. Anne ve babasını kaybeden, babaannesiyle yaşamak durumunda kalan, daha sonra Miss Higgins'in "kemikli erkek ellerini(yle)" yaptığı tüm müdahalelere razı olan Leman, hayatındaki ilk cinsel ilişkisini kendisinden yaşça epeyce büyük, erkeksi bir kadınla yaşamıştır. Miss Higgins gerçek bir kişidir. Attila İlhan, *Hangi Seks?* isimli kitabında Fransa'dayken tanıştığı Miss Higgins'ten şöyle söz etmiştir: "*Miss Higgins ise tersine: o, yaşantısını sosyalist bir aydın, Fabian'cı bir militan olarak ayarlamıştı, eş cinsel eğilimleri kişiliğinin yadsınamaz ama yan özellikleri hâlinde beliriyordu. Belki de bu yüzden, George Sand'ın toplumcu yanını, Miss Higgins'le üretmekten bıkmadığımız Montparnasse söyleşilerimizde daha iyi anlamışımdır. Kır düşmüş kirli sarı saçları hep taraz taraz olurdu. Siyah ceketinin omuzlarında hep kepeklerin sırnaşık tozutması. Yüzü o kadar çilliydi ki, bazı bazı, bir tülbent arkasından bakıyor sanırdınız. Fakat asıl ayaklarını hatırlıyorum: geniş ve uzun, epeyce yayvan, şaşılacak kadar da büyük: altı kauçuklu üstü bağcıklı, 43-44 numara erkek pabuçları giyer, otelinde her sabah onları elceğiziyle parlatırdı.*" (İlhan, 2004: 40). Miss Higgins'le kurduğu ilişki, Leman için bir zorunluluktur; mecbur kaldığı için Miss Higgins'le birlikte olan genç kadın, aslında ekonomik anlamda sığınacak bir liman aramıştır. Doğal olduğu düşünülen ve toplumca kabul edilmiş normlara göre meşru görülen bir ilişkiyle değil de eş cinsel bir ilişkiyle cinselliğe adım atan Leman, bu ilişkiden ruhsal olarak zarar görse de mümkün bir durum olarak Miss Higgins'le kurduğu ilişkinin ardından, belli bir özgürlük düşüncesine sahip olmuş, toplumsal cinsiyet rejimiyle ilgili olarak heteroseksüellerden farklı düşünmeye başlamıştır. Hemen belirtelim ki bu özgürlük anlayışı, queer teorideki gibi geniş bir çerçeveye oturmamaktadır ancak Leman, en azından toplumsal cinsiyet normlarının kısıtlayıcılığından, heteroseksüel rejimin baskılarından bir nebze de olsa özgürleşmiştir. Bu noktada, ilk ilişkisinin cinselliğe bakışını değiştirdiğini düşünmek mümkündür. Zaten sesi bir ameliyat hatasından dolayı kalınlaşan Leman Korkut, Miss Higgins'le zorunlu ilişkisini yaşamadan önce, sesiyle erkekliği kısmen de olsa deneyimlemiştir. Bir bakıma sesi, onu Miss Higgins'ten önce erkeklerin dünyasına açmıştır

ve erkeksi bir tarz ve tavra sahip olmasını sağlamıştır. Ekrem'le tanıştığında saçları kısa olan Leman, sesiyle ve sonradan Miss Higgins'in müdahaleleriyle toplumsal cinsiyet rejiminin inşa ettiği heteronormatif'ten aşama aşama uzaklaşmıştır.

Leman Korkut, Jeanne Courtin ismiyle Fransa'da yaşamını sürdürürken Ekrem ile karşılaşmış, biraz da ekonomik nedenlerden dolayı ve Miss Higgins'ten uzaklaşmak için Ekrem'le birlikte olmaya başlamıştır. Ekrem'le yakınlaştığında, heteroseksüel rejimin normlarına tabi olmaya başlamıştır ve bu, ona bir çeşit heteronormatif meşruiyet kazandırmıştır. "*(...) o Miss Higgins cadısının koynuna girmektense!..*" (İlhan, 1996a: 74) Ekrem'le olup toplumsal bir statü kazanmak daha rasyoneldir. Tabii ki Leman'ın seçimi, yalnızca ekonomik gerekçelerle açıklanamaz; genç kadın Ekrem sayesinde toplumla ilişkilerini belli bir stabilite içinde tutacaktır. Ekrem'in erkek olması, onu bir kadın olarak sonraki hayatında her anlamda rahat ettirecektir. Heteronormatif'in sınırları içerisinde yaşamaya başlayınca hem bir erkekle birlikte olacaktır hem de kuracağı eş cinsel ilişkilerde kendisini gizleyebilecektir. Erkeklere ve kadınlara karşı cinsel ilgi duyan biseksüel Leman Korkut, Ekrem'le birlikte olmaya başladıktan sonra onun eş cinsel olup olmadığından şüphelenmiştir. Bu şüpheleri haklı nedenlere dayanmaktadır. İleride Ekrem'in travesti yani erkeklik organı da olan ama trans bir kadın olmak için ameliyat bütçesi oluşturmaya çalışan Lili ile kurduğu yakınlaşma, Ekrem'in cinsel tercihleri konusunda ipucu vermektedir. Ayrıca, ileride göreceğimiz gibi Lili'yle birlikteyken kaleme aldığı notlar da onun tercihleri hakkında bilgi vermektedir. Leman, "Concorde Meydanı'ndan Etoile'a doğru yürürken Ekrem'in erkekliğinden" kuşkulanmış, hatta onun iktidarsız olabileceğini düşünmüştür (İlhan, 1996a: 93). Sevgilisinin ona aldırış etmemesi, arkadaşça davranması, onu bir türlü benimsememesi bu kanının oluşmasına yol açan etmenlerden birkaçıdır. İlk sevişmelerinin yapay geçmesi, ilk ilişkiden hiç tat alamaması, kendisini okşama ve öpme konusunda kışkırtması böyle düşünmesine yol açan diğer nedenlerdir. Leman, eşinin birlikte olduğu kadın olan Cecile'e "*Cinsel sevişme, kocamın da fazla düşkün olduğu bir şey değildi ki!*" (İlhan, 1996a: 129) diyerek, Ekrem'in içinde bulunduğu durumla ilgili çok önemli bir tespit yapmıştır. Ekrem cinsel yönelim ya da tercih konusunda farklı bir bakış açısına sahiptir, bunu en iyi tespit edebilecek kişi, biseksüel birey olan Leman'dır. Kaldı ki evlenmelerinin ardından, Ekrem'in annesi Haco Hanım da oğlunun "noksanı(nın) baba ocağında çocukluktan çıktığını gösteremeyişi, erkek gibi davranmayı bilemeyişi" olduğunu söylemiştir (İlhan, 1996a: 160). Babası çok yaşlı olduğu için onunla iletişim kuramayan, vakit geçiremeyen ve annesiyle özdeşim kuran Ekrem, heteronormatif'in sınırları içerisinde değerlendiremeyeceğimiz bir erkektir. Demokrat Parti milletvekili olan ve 27 Mayıs 1960 askeri darbesi gerçekleştiğinde Fransa'da bulunan Ekrem, Lili'ye teslim ettiği notlarında arzu nesnesinin, tek bir bedende iki cinsiyeti bir arada taşıyan insanlar olduğunu net bir dille söylemiştir: "*Ben, birbirini iten iki cinsi, tek vücutta, bir arada arıyorum (...)*" (İlhan, 1996a: 178). Lili'yi nasıl sevdiğini, kendi yönelimini de ortaya koyarak ifade eden Ekrem, tam da Leman'ın, cinsel ilişkilerinde erkek rolünü üstlendiğini söylemesini teyit edercesine "oğlanımsı" olduğunu belirtmiştir (İlhan, 1996a: 179). Bu tespit, sadece dilin

sınırları içerisinde yapılmamakta, edimlerle de kendini göstermektedir. Oğlanımsı olmak, heteroseksüel toplumsal cinsiyet rejiminin koyduğu kurallara uygun bir erkek olmamaktadır.

Fransa'ya, Ekrem'in ölüm nedenini araştırmaya gittiğinde, eşinin Cecile isimli bir kadınla ilişkisinin olduğunu, çizdiği tablodan ve arkasına yazdığı adresten anlayan Leman'ın kadınlık duyguları harekete geçmiş, denge halini yitirmiştir. "*Kadındım işte, herhangi bir kadın, bir adamın karısı; bu beni çılgına çeviriyordu.*" (İlhan, 1996a: 97). Ekrem'in karısı olarak onun bir başka kadınla ilişki kurması karşısında kıskançlık duyguları harekete geçmiş, kadınlık duyguları erkeklik duygularından daha ağır basmıştır. Sadece kadın olmak, içindeki erkeklikten ödün vermek, iki cinsiyetinden birinin öne çıktığını fark etmek Leman için dayanılmaz bir azaptır. Her iki cinsiyetin özelliklerini de bilhassa cinsel ilişki esnasında hissetmek ve yaşamak isteyen Leman, aldatıldığını anlayınca dengesini kaybetmiştir. Bu, idrak ettiği ya da kurduğu benliği için tehlikeli bir durumdur. Ancak Cecile'i gördüğünde, tüm bunları unutup kendini bir erkek gibi hissetmeye başlamıştır. Bunun nedeni, temelde Leman'ın biseksüel yönelime sahip olmasıdır. Cecile'in güzelliğinden, önce tabloyu gördüğünde, ardından onunla karşılaştığında etkilenmiştir. Bir kadın olan Cecile'den etkilenmesi, bir iç dinamik olan erkeklik duygularını harekete geçirmiştir. Cecile de "*Soğuk bir kadınım, cinsel zevki hiç kimseyle, hiçbir zaman tadamadım. (...) kaçıyordum, sevişmekten kaçıyordum*." (İlhan, 1996a: 128) demek suretiyle aseksüel olduğunu belirtmiştir. Bu sözler, Leman için açık bir davet olmasa da ona yaklaşabilmesi, onunla cinsel ilişki kurabilmesi için bir fırsattır. Cecile'in aseksüel olduğunu, Leman'dan ayrıldıktan sonra, bir karşılaşmalarında söylediği şu sözlerden de anlayabiliriz: "*Kendimden hoşlanıyorum, kendime tutkunum, kendimle sevişiyorum. Kadın olmuş, erkek olmuş, başkalarını umursamam, yanlarında taş kesilirim, sebebi basit, vücudum bana yetiyor, anladınız mı, kendi vücudum: Memelerim, kalçalarım, bacaklarım, apışaram…*" (İlhan, 1996a: 241). Leman, denge halini kaybetmemek için elinden geleni yapsa da olaylar, onu belli bir noktaya sürüklemekte, o da arzularını gemleyememekte, daha sonra tekil bir cinsiyetin edimlerini yerine getirdiğinde de rahatsız olmaktadır.

Karşısındaki kişinin cinsel kışkırtıcılığı, Leman'ın o andaki tutumunu belirlemiştir. Alımlı bir kadın olan Cecile'i dinlerken, ikisinin de çıplak olduğunu hayal etmiştir. Konuştukları konu, her ne kadar eşi Ekrem olsa da Leman, içinde oturan erkeğe dur diyememiş, onunla birlikte olma olasılığını düşünmüştür. Bu tür bir hayali oldukça doğal bulan Leman, kimliksiz ve cinsiyetsiz yaşamak, benliğinin iki yanını da bir denge halinde tutmak istemektedir. Tek bir cinsiyetin sınırları içerisinde yaşamak ruhsal olarak onu rahatsız etmektedir. Çıkarken öpüştüklerinde, hayallerine kısmen de olsa kavuşmuştur. İlerleyen günlerde yaşadıkları cinsel ilişkide Leman etkin, Cecile edilgindir. Cecile'le yaşadığı tecrübede kendisini erkek gibi hisseden Leman, öteki olduğunu ve bundan rahatsızlık duyduğunu ancak bir taraftan da mutlu olduğunu vurgulamaktadır. "*Artık ötekiydim, eminim bundan; buysa beni hem kahrediyor, her yanımı titreten yasak bir*

sevinçle hem de sevindiriyordu." (İlhan, 1996a: 132). İki cinsiyetini dengeleyememiş olması, erkek ruhunun Cecile'le yaşadığı ilişkide ön plana çıkması Leman'a rahatsızlık veren durumdur. Cecile onun durumunu gördüğü için "*Hatırladınız mı, kadınlık boyutunuzun eksik olduğunu söylemiştim, yanılmışım: Sizde eksik değil, fazla bir boyut var: İçinde erkek oturan bir kadınsınız*." (İlhan, 1996a: 132) demiştir. Bu, çok önemli bir tespittir. Leman'ın bedeninde ve ruhunda neler olup bittiğini öğrenmemiz açısından "içinde erkek oturan bir kadın" tanımı, Leman'ın durumunu tüm çıplaklığıyla ortaya koymaktadır. Benzer bir sözü Lili'nin sevgilisi Bobby de söylemiştir: "*Siz erkeksiniz, hem de tükenen bir türden, güzel ve soylu.*" (İlhan, 1996a: 217). Leman, içindeki erkekle barışık, onu bastırmak ya da öldürmek istemeyen, ikinci cinsiyetinden mutluluk duyan bir kadındır. Biraz da bu yüzden kendisini anlayamamaktadır. İclal'in geçmişte onu anlamadığını söylemesi üzerine "*(...) sanki ben anlayabiliyor muyum, ben de yakınıcıyım bundan (...)*" (İlhan, 1996a: 138) diyerek yaşadığı gerilimi ortaya koymuştur. Kimliksel açıdan kendini tanımlamadan ama her iki cinsiyetin özelliklerini niçin benliğinde taşıdığını sorunsallaştırması, onun cinsiyet kimliği açısından belli bir bilinç kazanmak istediğini, hatta kazandığını göstermektedir. Cinsiyet, Butler'in kitabına atıfla söylersek varlığıyla başa bela olan ve anlaşılmayı hak eden bir olgudur. Cinsiyetle barışmak, kişinin bireysel ve toplumsal anlamda huzurlu ve kendisiyle barışık olmasını sağlamaktadır. Denge hali budur, Leman tam da bu denge halini aramaktadır.

Leman, Cecile'le yaşadığı cinsel ilişkiden söz ederken heteronormatif'i kuran toplumsal cinsiyet rejimini de eleştirmiştir. Tavrını kestiremediği dönemde "(…) bazı ilkelerin kalkanına iyi kötü sığınmadan" Cecile'in karşısına çıkmak istememiştir. Onunla kuracağı bir ilişkinin, arkadaşlıklarına ya da eşiyle ilgili olarak yaptığı araştırmaya zarar verme olasılığı vardır. Bir yandan da "sınırları kesin belirtilmemiş bir özgürlükten yana" olduğundan, toplumsal cinsiyet rejiminin belirlediği ve toplumdaki tüm fertlere dikte ettiği "insan kişiliğinin gelişmesini ve derinleşmesini engelleyen" (İlhan, 1996a: 124) ahlak yasalarına da karşı çıktığını söylemektedir. Çünkü bu yasalar, onun gibi farklı cinsel eğilimlere sahip olanların, topluma dayatılan cinsiyet kimliklerini reddedenlerin özgürlüğünü kısıtlamaktadır. Bu da sadece cinsel özgürlüğü değil, aynı zamanda genel özgürlükleri yaşamasını da engellemektedir. Ahlakın sosyal, cinsel, dinsel düşüncelere göre değişmesini istemek, toplumsal cinsiyet normlarına zarar vermektedir. Leman, asıl itibarıyla bu durumun farkındadır ve farkında olduğu için Cecile'e yaklaşırken daha temkinli davranmaktadır. "Toplumsal çevreye uymak yeteneksizliği" (romanda "uymak" şeklinde geçmektedir) Leman'ın tabularla çok açık bir biçimde olmasa da savaşmasını sağlamıştır. İzmir'de yaşadığı sosyal çevrede toplumsal cinsiyet rejimine uyan bir kadınmış gibi davranırken Fransa'ya gittiğinde, aile ortamında özgün cinsel kimliğini yaşamaktan çekinmemiştir. Bu da onun, karşı durma biçimidir. Doğrudan toplumsal cinsiyet rejimiyle savaşamayacak durumda olan, bu savaşta başarısız olacağını fark eden Leman, özel yaşamındaki ilişkilerle heteronormatif'e karşı çıkmaktadır. Onun mücadelesini açıktan açığa yapamamasının arkasında, Ekrem'in İzmir'deki adı,

şirketlerinin itibarı ve ikbali vardır. Zaten gazeteciyle mülakat yapmamasının nedeni de budur.

İçinde bulunduğu durumu değerlendiren Leman, bir tür "yanlış kadınlık" durumunu deneyimlediğini belirtmiştir (İlhan, 1996a: 127). Yanlış kadınlık, Leman'ın kadınlığın yanında erkeklik duygularını zamana, zemine ve kişiye göre hissetmesidir. Bu tanım, kadınlıkla ilgili tuhaf, sapkın ya da anlamsız bir duruma işaret etmemektedir. Leman'ın ifade etmeye çalıştığı husus, heterenormatif'e göre tanımlanmamış, diğer kadınların yaşadıklarından farklı bir kadınlık deneyimi olmasıdır. Leman, queer teoride olduğu gibi toplumsal olarak üretilen ve hakaret olarak kullanılan kimi sözcükleri, kendini tanımlamak için kullanmış ve hakaret sözcüklerini sahiplenerek varlığını görünür kılmaya çalışmıştır. Bu tavır; bir çeşit karşı duruştur. Varlığıyla sorun haline getirilen ama doğada oluşuyla ve varlık kazanmasıyla heteronormatif gibi oldukça doğal olduğunu düşündüğü biseksüelliğin, eş cinselliğin ve aseksüelliğin heteronorm'u yıkma, toplumsal cinsiyet rejimini yerle bir etme girişimidir. Bu noktada Butler'ın "dişillik" kavramıyla ilgili söyledikleri dikkat çekicidir. O, dişillikle ilgili seçimin "zoraki bir norma atıfta bulun(mak)" anlamına geldiğini söylerken (Butler, 2014a: 327) dişilliğin de erkekliğin de toplumsal cinsiyet normlarıyla saptandığını belirtmiş olmaktadır. Leman, kendini tanımlarken "yanlış kadınlık" ifadesini kullanarak, tam da bu dayatmaya karşı çıktığını göstermiştir. Leman "yanlış kadınlık" ifadesiyle kadınlıkla erkekliğin sınırlarını muğlaklaştırmaya çalışmakta ve toplumsal cinsiyet rejiminin atadığı, saptadığı ya da belirlediği kadınlık ve erkekliğin tam ve sağlıklı bir zemine oturmadığını anlatmaya çalışmaktadır. Kadınlık ve erkeklik bir teatral durumdur. Toplumsal cinsiyet rejimi, kadının ve erkeğin performatif'liğini belli bir çerçevede koyutlamaktadır. Leman açısından yanlış kadınlık, söz konusu teatralliğin dışına çıkmak, yeni bir alan içinde farklı bir performans sergilemek anlamına gelmektedir. Yanlış kadınlık, heteronormatif'in sınırları içerisinde tanımlanan "doğru kadınlık" deneyiminin sorgulanmasından başka bir şey değildir.

Leman'ın erkek rolünü üstlenerek Cecile'le yaşadığı ilişkide bir şeyler ters gitmiştir. Cecile'in aseksüsel olması ve cinsel ilişkiye karşı soğuk ve mesafeli yaklaşması, problemin yegâne kaynağıdır. Leman soğuduklarını sezmiştir; sonradan yaşadıkları cinsel ilişki esnasında Leman'ın göğsüne dokunmasının ardından Cecile "*Onlara kimse dokunamaz, onlar benim!*" (İlhan, 1996a: 171) diyerek reaksiyon göstermiştir. Bu söz, Cecile'in ondan uzaklaşmasına neden olmuştur. Çünkü erkek rolünü üstlenen Leman, bu tavrıyla Cecile'i temellük etmiştir; bunun farkında olan genç kadın, kendi kendisiyle mutlu olduğunu, bedenine, erkek veya erkek gibi davranabilen kadın fark etmeksizin başka herhangi bir gücün sahip olamayacağını belirtmektedir.

Leman, bir süre sonra eşinin ilişki kurduğunu öğrendiği "yapmacık yaratık" (İlhan, 1996a: 147) "kişiliksiz bir dişi" (İlhan, 1996a: 148) olarak tanımladığı travesti Lili ile tanışmıştır. Lili Attila İlhan'ın Fransa'dayken tanıştığı Josiane'dir. "*Hevesim kursağımda*

kalacaktır: yıllar sonra, Fena Halde Leman'daki Lili tipine modellik etmiş olan Josiane, (eş dost arasında Josy), 'sahici' bir kadın değildi çünkü; sırası düşünce dedi ki: "(...) görünüşüme bakmayın, tam bir kadın sayılmam ben, travesti kulüplerinden birisinde çalışıyorum vs... Tanıdığım ilk çağdaş travesti odur." (İlhan, 2004: 245). Leman, Lili'nin -Butler'ın kavramlarıyla ifade edersek- "kültürel olarak idrak edilebilirliğin normlarına" uymadığını düşünmüş, bir çeşit "gelişimsel hata" ya da "mantıksızlık" olarak görmüştür (Butler, 2014b: 67). Onunla tanıştığında, kendi eğilimlerini unutup heteronormatif'in sınırları içerisinde konuşmaya başlamıştır. Az önceki tanımlamalar da zaten Leman'ın, zaman zaman toplumsal cinsiyet rejimini öyle ya da böyle kabul ettiğini ortaya koymaktadır. "*Lili'nin belleğimdeki görüntüsü, covergirl'den travesti'ye dönüşüyor: Garip dönüşüm! Çünkü sıradanlığıyla beni hayal kırıklığına uğratan Lili, böylece, hem acıklı hem gülünç, yeni bir çekicilik edinmektedir. Değişmesini, bulanık bir görüntünün, televizyonda usul usul netleşmesi gibi izleyebiliyorum: 'Sexy' şarkıcı diye alırsan; hoş, ama benzeri çok biri olan Lili, 'travesti' diye alınca, ansızın, bir insanlık sorunu ciddiliği ve önemi kazanıyor.*" (İlhan, 1996a: 151). Lili'ye çekilen Leman, ilgisini "ahlak gerekçesine" sığınarak örtmeye çalışmıştır (İlhan, 1996a: 155). Eşinin hayatında önemli bir yerinin bulunduğunu sonradan öğrendiği Lili'yi bir "insanlık sorunu" olarak görmesi, cinsel özgürleşmeden yana olsa da zihninin bir köşesinde bilindik cinsiyet kalıplarını (heteronormatif'in çerçevesini belirlediği) taşıdığını göstermektedir. Fakat Ekrem, Lili'yi böyle görmemektedir. Ekrem, aldığı ve sonradan Lili'ye teslim ettiği notlarında onu "*(...) travesti mi, yooo, yeniden dünyaya geliş!*" (İlhan, 1996a: 178) diyerek olumlamıştır. Kendisini "erkeğe çalar bir kadın, oğlana çeyrek kala bir kız" olarak tanımlayan Leman, bu kalıpların indirgemeci ve biçimlendirici yargılarından ancak Lili'yi tanıdıktan, onunla cinsel aşk ilişkisi yaşadıktan sonra kurtulmuştur. "İnsanlık sorunu" yargısının arkasında bir miktar da kıskançlık duygusunun bulunduğunu belirtmeden geçmemek lazım: "*Kıskançlık! Lili'nin, Ekrem'i ele geçirdiğine inanmak, içimi yakıyordu. Nasıl yakmasın?*" (İlhan, 1996a: 153). Ses tonu ya da davranışları erkeğinkine benzeyen bir kadının (Lili) rekabeti hiç hoşuna gitmemiştir. Her ne kadar kıskançlık, işin içinde olsa da kendisi gibi heteronorm'un benimsemediği bir cinsel yaşam kuran insana karşı böylesi tanımlamalarla yaklaşmak, sadece kıskançlık duygusuyla izah edilemez.

Leman, Lili'yi daha iyi tanıdıktan sonra, az önce de belirttiğimiz gibi ona karşı daha müsamahalı yaklaşmaya başlamıştır. Bunun temel nedeni, Lili'nin de cinsel özgürleşmeden yana olmasından, daha doğrusu arzuladığı gibi bir cinsel hayat yaşamak istemesinden kaynaklanmaktadır. "Lili'nin gerçek kimliğini öğrenmiş olmak" onun, gözündeki önemini artırmış ve "erkekliğini kabul etmeyen kişiliğinin etkisi" ve "gerçek bir erkek organı taşıması" ona karşı yaklaşımını değiştirmiştir (İlhan, 1996a: 154). Lili'nin içinde bulunduğu durumu tahlil eden Leman, onun "yekpare" bir insan olduğunu, kendisi gibi bölünmediğini, erkekliği değil de kadınlığı arzuladığı için "bir tek ben'e" sahip olduğunu belirtmiştir (İlhan, 1996a: 155). Bu tahlil, Leman'ın Lili'nin durumunu anladığını göstermektedir. Ki queer teoride esas olan, bu anlaşılma durumunun ortaya

çıkmasıdır. Karşılaşma ve tanıma, Lili'yi kabul etmesini sağlamıştır. Lili'yle ilişkisinde "şimdiye kadar uzanamadığı" bir ruhsal alanın açıldığını fark eden Leman, Lili'yle ilgili tespitlerinin ardından kendisiyle ilgili de bir tespit yapmıştır: "*Üçüncü cinsten olmak!*" (İlhan, 1996a: 177). Leman'ın üçüncü cinsten olduğuna dair tespitiyle Wittig'in lezbiyenleri üçüncü cins olarak görmesi arasında, kategorik olmayan bir ilişki vardır. Leman'ın kendisini erkek ve kadından daha üstün görmesi karşısında Wittig "zorunlu heteroseksüellik sisteminin cinsiyete dayattığı kısıtlama(nın)" lezbiyen olunarak aşılacağını söylemiştir (Butler, 2014b: 69). Bu tanımlamayla Leman'ın cinsiyet kategorisine saldırdığını görmek mümkündür. Lili'yi tanıması, onun nasıl bir yaşam sürdüğünü öğrenmesi, erkeklik organından kurtulmak ve kadın olmak için gerçekleştirdiği girişimlerin samimiyeti karşısında kendisini de tanıyan Leman, bir aydınlanma yaşamıştır. Bedeniyle ruhu arasında bir denge kurmaya çalıştığı dönem boyunca kendisiyle ilgili bu tür bir tespit yap(a)mamış olan Leman'ın Lili'yi gördükten ve tanıdıktan, hatta onunla cinsel ilişki kurduktan sonra kendisiyle ilgili gerçekleri keşfetmesi, onun için oldukça önemlidir. Simone de Beauvoir kadınları "ikinci cins" olarak tanımlamıştır, Leman da erkeklik ve kadınlık olgularını tek bir bedende birleştirebildiği için kendisini "üçüncü cins" olarak tanımlarken aslında bir hakikati de dile getirmektedir: Kadın ve erkek cinsiyetine ait özellikleri bir arada taşımak ne kadın olmaktır ne de erkek. Üçüncü cins olmak, birinci ve ikinci cinsin heteronormatif içindeki yerini alt üst etmekten başka bir şey değildir. Tanımlanan ve belirlenen cinsiyetlerin dışında "olabilme" imkanını elde eden ya da yaratan Leman'ın kendisine dair gerçeği bu şekilde ortaya koyması, toplumsal cinsiyet rejimine de karşı çıktığını göstermektedir. Queer teori, belirlenimciliğe ve kimliklendirmeye karşı çıkmaktadır ve Leman'ın yaptığı tanımlama bir tür kimliklendirmedir fakat bildiğimiz anlamda, yani heteronormatif'in sınırları içerisinde yapılmadığı için marjinal bir duruşu imlemektedir.

Leman, Lili'yle yaşadığı cinsel deneyimlerden sonra kendisini ne kadın ne erkek, hem kadın hem erkek gibi hissettiği için çok mutlu olmuştur. "Kırıksız çatlaksız bir bütün olarak" var olduğunu duyumsamıştır. Partnerinin de ne erkek ne kadın, hem erkek hem kadın olması, cinsel ilişki esnasında erkeklik ve kadınlık duygularını bir arada ve doyurucu bir şekilde yaşaması "ruhuyla da vücuduyla da" dengeye ulaşmasını sağlamıştır. Denge durumu, Butler'ın bir hermafrodit olan Herculine'den alıntılayarak söylediği gibi Leman'ın kendisini "iki cinsiyetin de çok üstünde olduğunu" (Butler, 2014b: 182) idrak etmesi anlamına gelmektedir. Sevişmelerinin ardından "dimdik memeleri ve erkekliğiyle" Lili'yi görmesi içindeki utanç duygusunu atmasını sağlamıştır (İlhan, 1996a: 184). Daha önce yaşadığı ve sınırlarını toplumsal cinsiyet rejiminin çizdiği utanç duygusundan bu ilişkinin ardından kurtulması, sınırları oluşturan ve çerçeveyi belirleyen heterosesksist anlayışın daraltıcı ve cinsiyeti tekilleştiren normlarının dışına çıkabildiğini de göstermektedir. Lili, partnerinin erkekçe tavrından çok etkilenmiş ve onu erkek gibi giyinme, dışarıya erkek kıyafetleriyle çıkma konusunda motive etmiştir. Bunu yapması halinde de "arzudan aklını kaçırabil(eceğini)" eklemiştir. Leman'ın içindeki erkekliği

ortaya çıkarabilmesi ve bunu toplumun karşısında serbestçe, rahatça, herhangi bir kısıtlama olmadan sergileyebilmesi için Lili'nin sözleri itici güç olmuştur. Başta oyun gibi gören, aklıyla bu oyuna katılmayı reddeden fakat güdüleriyle oyuna dahil olmaktan kendini alamayan Leman "tebdil dolaşmanın cinsel tadına" varmış (İlhan, 1996a: 186) bu haliyle "ikili hayat" yaşadığını idrak etmiştir. Bir bakıma, istediği denge halini bulmuş, kamusal alanda erkek gibi görünerek gizil erkeklik hissini tatmin etmiştir. Attila İlhan, Leman'ı yaratırken esinlendiği Margot'nun da benzer bir eğilime sahip olduğunu ifade etmiştir. "*Aç gardrobunu, oradaki erkek giysilerini ben hayatım boyunca edinemem. Kravatlarının sayısını bilmez. Hele pipoları!.. Tek farkı ne oluyor, tırnaklarını ve yüzünü bir sinema yıldızı özeni ve titizliğiyle boyaması mı?*" (İlhan, 2004: 86). Hem Leman'ın hem de Margot'un erkek kıyafetlerini giyerek, yani edimsel olarak erkek gibi görünmeleri, onların drag bir performans sergilediklerini göstermektedir. Tam olarak karşılamasa da "zenne" ya da "köçek" diyebileceğimiz "drag" bireyler, kadın kıyafetleriyle toplumsal hayata katılan erkeklerdir. Gerçeklik olduğunu sandığımız şeylerin, aslında olguları tam olarak açıklayamadığını gösteren bir durum olarak drag, bedenin cinsiyetlendirilmesini tartışmaya açmaktaır. "*Drag 'gerçekliğin' genellikle varsaydığımız denli sabit olmadığını ortaya koyan bir örnek(tir)*." (Butler, 2014b: 29). İçiyle, dışından farklı olduğunu ortaya koyan Leman ve Margot, erkek kıyafetleriyle kamusal hayata dahil olarak "cinsiyet" kavramının seyyal ve değişken olduğunu anlatmak istemiştir.

Cinsiyet değiştirme ameliyatı olmak ve masrafları Leman'a karşılatmak isteyen Lili'nin evlenme teklifini, üçüncü cins olarak kalmaya devam etmek için reddeden Leman "*(...) geleneksel yuvayı kurmak için cinsiyet değiştirmeye değer mi?*" (İlhan, 1996a: 194) sorusuyla toplumsal cinsiyet rejiminin cinsiyet kimliğini cinselliğe indirgeyerek kurala dönüştürmesine karşı çıkmıştır. Leman, cinsiyet değiştirme ameliyatına karşı çıkmamaktadır; onun karşı çıktığı şey, Lili'nin ameliyat olmasının ardından queer oluşu engelleyen cinsiyet kalıplarına sahip olarak "sahici kadın" olma ihtimalidir. Sahici kadın olduğunda melezliğini kaybedecek olması, Leman'ın ameliyata itiraz etmesinin temel sebebidir. O zaman ilişkileri sıradanlaşacaktır, erkek rolünü üstlenen bir insan olmak zorunda kalacak, Lili'yle yaşadıkları cinsel ilişkide her iki cinsiyetinin özelliklerini deneyimleyemeyecektir. Bu yüzden, Lili'nin teklifini reddetmiştir.

Leman'ın cinsellikle ilgili deneyimlerine Lili'nin aşk yaşadığı zenci eş cinsel Bobby'yle birlikte olmasıyla yeni bir halka eklenmiştir. Toplumsal cinsiyet normlarına karşı performatif bir tavır alan Leman'ın cinsel hayatı, Lili ve Bobby'yle aynı anda yaşadığı ilişkiyle birlikte renklenmiştir. Lili, Bobby'den şiddet gördükten sonra Leman'ı yanına çağırmış, onun da katıldığı bir grup seks deneyimi yaşamışlardır. Grup seksте Bobby'nin güçlü ve kaslı olmasından, erkeksi davranışlarıyla cinsel ilişkiyi domine etmesinden dolayı kendini edilgin yani sadece kadın gibi hisseden, ilişkide erkek gibi davranamayan Leman, Lili'yle yaşadığı ilişkiden aldığı hazzı grup seksten alamamıştır. Çok çekindiği "dişiliğe, kadınlık durumuna" indirgenmek, yine denge durumunu kaybetmek anlamına gelmektedir. Hem Lili hem de Leman, yaşadıkları cinsel ilişkide,

erkek ve kadın gibi performans gösterebilmektedir. Bu da benliğini oluşturan iki yanının denge halinde olması anlamına gelmektedir. Üçüncü cinsten olmak, her iki cinsiyetin de özelliklerini taşıyarak, kadınlıkla erkeklik arasında bir denge kurma tercihiyken öpüşürken Bobby'nin "anıtsal ağzı(yla)" onu kirletmesi, eşi Ekrem'le, Cecile'le yaşadığı ilişkideki gibi denge durumunu kaybetmesi anlamına gelmektedir.

Leman'ın, kayınvalidesi Haco Hanım'la kurduğu cinsel ilişki de çok ilginçtir. Eşi Ekrem'in kendisinden ağır ağır ve somut bir olay bulunmaksızın uzaklaşmasından sonra bir boşluğa düşmüştür. "*Deyim uygunsa kocam, benden, her günkü hayatımızdaki hiçbir şeyi yerinden oynatmadan, hep öyle özenli, bana karşı dikkatli kalarak, başka (duygusal mı?) bir düzeyde uzaklaşıyordu*." (İlhan, 1996a: 55). Leman'la Ekrem uzaklaştıktan sonra devreye Haco (Hatice) Hanım girmiştir. Eşi, kendisinden çok yaşlı olan Haco Hanım, evlendikten sonra eşi Raci Bey'le gerdeğe girememiş, bu yüzden onun bekaretini Müzeyyen Hanım bozmuştur (İlhan, 1996a: 159). Haco Hanım, eşi çok yaşlı olduğu ve o erken yaştayken hayatını yitirdiği için ailede erkeklik rollerini üzerine almıştır. Otoriterdir, evi çekip çevirmiştir, oğlunu tek başına büyütmüştür. Dolayısıyla bir erkeğin yapabileceği her şeyi yapmıştır. Eşiyle cinsel ilişki yaşayamayan ve başka bir erkekle yakınlaşması, toplumsal cinsiyet kalıplarına göre mümkün olmayan Haco Hanım, geliniyle, erkek rolünü üstlenerek cinsel ilişki kurmuştur. Haco Hanım'ın ilk okşama girişiminden hem zevk alan hem de utanan Leman, bir bakıma eşi Ekrem'den göremediği cinsel ilgiyi, kayınvalidesi Haco Hanım'dan gördüğü cinsel ilgiyle telafi etmiştir. Sonra da kayınvalidesiyle "suç ortağı" olmuşlardır. Ondan gördüğü cinsel yakınlığı "tutkusunu zor gemleyen, bir hünsa şefkati" (İlhan, 1996a: 161) olarak tanımlayan Leman, giderek bu ilişkiyi daha fazla arzular olmuştur. Biseksüel bir kadın olması, her ne kadar başta utansa da sonradan ona yaklaşmasını kolaylaştırmıştır. Miss Higgins deneyiminde hep okşanan/kadın rolünü üstlenen, ruhundaki erkekliği bastıran Leman, cinsel ilişkide edilgin olan Ekrem'le ilişkisinde okşayan/erkek rolünü üstlenmiştir. Ekrem'le yaşadığı cinsel ilişkide etkin olan Leman, Ekrem'in annesi Haco Hanım'la yaşadığı cinsel ilişkide edilgindir. Miss Higgins'e benzettiği fakat daha şefkatli olduğunu söylediği Haco Hanım ve oğlu Ekrem ile yaşadığı cinsel ilişkiyle benliğini oluşturan iki cinsiyet arasında bir denge kurabilmiştir. Kadınlığıyla erkekliği arasında "*ya ikisiyle içtenim (...) ya da ikisiyle değilim (...)*" (İlhan, 1996a: 119) diyerek ne tür bir gelgit yaşadığını ortaya koymuştur. Leman her ikisini de aynı anda arzuladığını şu sözlerle anlatmıştır: "*Haco Hanım'a yaklaşırsam Ekrem'den uzaklaşmış olacağım, Ekrem'e yaklaşırsam Haco Hanım'dan!*" (İlhan, 1996a: 117). Genç kadın, Ekrem'de bulamadıklarını Haco Hanım'da bulmaya çalışmakta veya Ekrem'de bulduklarıyla Haco Hanım'da bulduklarını terazinin iki kefesine koymaktadır.

Sonuç

Fena Halde Leman, Türk edebiyatında "queer" kavramının geniş bir şekilde göründüğü ve tartışıldığı romanlardan biridir. "Cinsellik, toplumsal cinsiyet, cinsiyet rejimi, cinsel eğilim" gibi kavramların tartışıldığı romanın kahramanları, heteronormatif'in

kurallarına uymayan, bu kuralları hiçe sayan, cinselliği "aykırı" bir şekilde yaşayan kişilerdir. Cinsellik anlayışları ve cinselliği yaşama biçimleri, toplumun ekseriyetinden farklı olan karakterler, performatif olarak yani edimlerle bilindik ve kabul edilen cinsellik rejimine karşı çıktıklarını ortaya koymaktadır. Bu da doğal olarak, heteroseksüel cinsellik rejimine savaş açtıklarını, bu rejimin kendilerini tanımlamadığını, dolayısıyla cinsellikle ilgili eğilim ve tercihlerinin heteronom'un kalıplarına sığmadığını göstermektedir.

Attila İlhan "*(...) cinselliğe eğilişim de tıpkı sosyalistliğe ya da batıcılığa eğilişim kadar, insanı, özellikle çağdaş insanı anlayabilmek isteğimden doğuyor*." (İlhan, 2004: 235) sözleriyle *Fena Halde Leman* romanında, açık bir biçimde insan doğasını ve zenginliğini cinsellik üzerinden anlamaya çalışmıştır. Queer teorinin belirlenimciliğe karşı olması, cinsel akışkanlığa önem vermesi, cinselliğin kural dışı olarak ve özgür bir biçimde yaşanması gerektiğini ortaya koyması bireylerin, cinsellik konusundaki eğilim ve tercihlerine önem verdiğini göstermektedir. Attila İlhan da başta Leman olmak üzere Cecile, Lili, Miss Higgins, Booby, Haco Hanım, Ekrem ve İclal karakterlerin bir kısmını, tanıştığı kişilerden esinlenerek yaratarak, onların cinselliği yaşama biçimlerini queer teorinin çerçevesine uygun bir biçimde vermiştir.

Olayların etrafında döndüğü ve anlatıcı konumundaki Leman, cinsellikle ilgili olarak düşünmeye Miss Higgins'le kurduğu cinsel ilişkiyle başlamış, ardından cinselliğe dair daha geniş ve özgür bir bakış açısı geliştirmiştir. Ancak dahil olduğu cemiyetin cinsel normlarını tam olarak terk edemediği için Ekrem'le evlenmiş, böylece heteroseksüel düzene dahil olmuş, bu düzene dahil olduktan sonra travesti Lili'nin durumunu tuhaf karşılamıştır. Bunun arkasında, cinselliğin sadece eş cinsel ya da biseksüel olarak yaşanabileceğine dair düşünce yatmaktadır. Fakat ilişkileri boyunca iyice tanıdığı Lili'ye karşı önyargılarından kurtulan Leman, cinselliğin daha ayrıksı ve aykırı bir şekilde yaşanabileceğini de görmüştür.

Elbette sadece Leman değil, diğer karakterler de cinsel normlara karşı alenen tavır almaktadır. Heteroseksüel düzenin üyelerinden biri olan Ekrem hem bir erkek olarak eşi Leman'la birlikte olabilmektedir hem de cinsel aykırılığı deneyimlemiş birey olarak travesti Lili'yle cinsel ilişki yaşayabilmektedir. Onun melez bir cinsel kimliğe sahip olduğunu gösteren bu olgu, cinsel hazların sadece karşı cinsle kurulacak ilişkiyle tatmin edilemeyeceğini, queer bireylerle de tatmin yaşanabileceğini ortaya koymaktadır. Ekrem'in dışında Lili, Cecile, Bobby, Haco Hanım ve İclal de cinsel deneyimlerini çeşitlendiren ve zenginleştiren kişilerdir.

Yazar, kadın ve erkek olarak kategorileştirilen bireylerin cinsel yönelimlerinin dikkate alınmadığını, içlerindeki zenginliğin ortaya çıkmasına izin verilmediğini, dolayısıyla bunun cinselliğin toplumsal cinsiyet rejimini kuran ataerkil heteroseksüel düzenin bir dayatması olduğunu yarattığı karakterlerle sergilemiştir. Cinsellik, doğal olarak gelişen ve yaşanan bir ilişki biçimidir. Kadınların ya da erkeklerin birbirlerini arzulaması, hemcinslerini arzulaması kadar doğaldır. Romanda kadınlığın ve erkekliğin,

doğa yasalarının kısıtlayıcı ve dönüştürücü gücü karşısında aşındığı, modern toplumların kadınlığa ve erkekliğe kalıplaşmış ve doğru olduğu kabul edilen fikirlerle baktığı, bunun bireyin iç dünyasındaki zenginliği anlamanın önündeki engel olduğu ortaya konmuştur. Yazar, romanın sonunda diyalektiğin temel yasasına gönderme yaparak "*Her şey değişir, her şey karşıtını içerir, her şey karşıtına dönüşür.*" (İlhan, 1996a: 267) demiş, bununla kadınlık ve erkeklik deneyimlerinin birbirine evrilebileceğini, üçüncü bir cinsiyetin mümkün olabileceğini kastetmiştir.

Kaynakça

Avery, Robert; Bezmez, Srap; Edmonds, Anna G.; Yaylalı, Mehika (Ed.) (1999). *Redhouse Sözlüğü*. İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.

Butler, Judith (2014a). *Bela Bedenler*. (Cüneyt Çakırlar, Zeynep Talay, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Butler, Judith (2014b). *Cinsiyet Belası-Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. (Başak Ertür, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.

Cevizci, Ahmet (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Çakırlar Cüneyt, Delice Serkan (2012). "Giriş: Yerel ile Küresel Arasında Türkiye'de Cinsellik, Kültür ve Toplumsallık", *Cinsellik Muamması: Türkiye'de Queer Kültür ve Muhalefet* içinde (s. 11-34). (C. Çakırlar & S. Delice, Haz.), İstanbul: Metis Yayınları.

Foucault, Michel (2007). *Cinselliğin Tarihi*. (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, Michel (2016). *Özne ve İktidar*. (Işık Ergüder, Osman Akınhay, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Halperin, David (2003). "The Normalization of Queer Theory", Journal of Homosexuality. 45: 2-4, 339-343.

İlhan, Attila (1993). *Hangi Edebiyat?* Ankara: Bilgi Yayınevi.

İlhan, Attila (1996a). *Fena Halde Leman*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

İlhan, Attila (1996b). *Hangi Sol?* Ankara: Bilgi Yayınevi.

İlhan, Attila (1998a). *Hangi Laiklik?* Ankara: Bilgi Yayınevi.

İlhan, Attila (1998b). *Ulusal Kültür Savaşı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

İlhan, Attila (2004). *Hangi Seks?* İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Jagose, Annamarie (2017). *Queer Teori Bir Giriş*. (Ali Toprak, Çev.), İstanbul: NotaBene Yayınları.

Masaroğulları Güncel, Koçakgöl Muhammet (2011). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oxford Advanced Learner's Dictionary-International Studetn's Edition (2015). Margaret Deuter, Jennifer Bradbery, Joanna Turnbull, Leonie Hey, Suzanne Holloway (Ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Özher, Sema (2009). *Kaptan'ın Aynasından Yansımalar-Romancı Yönüyle Attila İlhan*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Solak, Ömer (2020). "Cinsiyet Gruplarına Göre Edebiyat Çalışmaları: Kadın, Erkek Ve Eşcinsel Edebiyatları", *Multidisipliner Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları* içinde, (Tuğba Akdal, Ed.), Konya: LİTERATÜRK Academia, s. 117-131.

Warner, Michael (2016). "Queer Gezegen Korkusu: Queer Politika ve Toplumsal Teori'ye Giriş", (Sibel Yardımcı, Özlem Güçlü, Ed.), *Queer Tahayyül* içinde (149-178). İstanbul: Sel Yayıncılık

Yardımcı Sibel, Güçlü Özlem (2013). "Giriş: Queer Tahayyül", *Queer Tahayyül* içinde (17-25). (Sibel Yardımcı ve Özlem Güçlü, Ed.) İstanbul: Sel Yayıncılık.

TDK/Türk Dil Kurumu Elektronik Sözlük (2024). "düzgüsel" maddesi. https://sozluk.gov.tr

Rusçadaki yüklem içeren tek ögeli cümleleri ve Türkçe eşdeğerleri

Larisa Zakharova[*]

Giriş

Düşünce, dil yoluyla aktarılan insan zihnine ait temel özelliklerden biridir. Dili oluşturan temel birimler cümleler ve metinlerdir. Her kültürün kendi diline ait özellikleri, yapıları ve sınıflandırmaları bulunmaktadır. Rusça ve Türkçe farklı dil ailelerine aittir ve buna bağlı olarak mantıklarını, ifade biçimlerini yansıtan farklı yapılara sahiptir. Bu çalışmanın amacı, Rusçadaki ve Türkçedeki yüklem içeren tek ögeli basit cümle yapılarını karşılaştırarak farklılıkları belirlemek ve bu cümlelerin çevirisi için çözüm yolları bulmaktır. Söz konusu karşılaştırılan dillerin her birinin, güncel dilbilgisinde kendi dizgelerine sahip olması bir engel olarak görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, birkaç görevimiz vardır: kuramsal düzeyde Rusçada yüklem içeren tek ögeli cümlelerin sınıflandırmak, özelliklerini incelemek ve bunların Türkçedeki karşılıklarını bulmak. Bunlara ek olarak Rusça öğrenen Türk öğrenciler için Rusçadan Türkçeye yüklem içeren tek ögeli cümlelerin çevirilerinde yöntemler geliştirmek. Bu çalışmada, cümle yapılarını incelemek ve cümlenin ana ögelerini belirlemek için söz dizimsel yöntem uygulanmıştır. Ayrıca diller arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak ve çevirilerdeki eşdeğerlik derecesini belirlemek için karşılaştırma yöntemi ve çeviri amacıyla incelenen cümlelerin yapısını tanımlamak için betimleme yöntemi kullanılmıştır.

Büyük Petro'nun hükümdarlığından ve Sibirya halklarının kültür ve dillerinin öğrenilmesinden başlayarak farklı zamanlarda Rus araştırmacılar, derinliği ve gizli manevi değerleriyle doğu dillerine ilgi duymuşlardır. Ancak bir bilim dalı olarak Türkoloji, 19. yüzyılın ikinci yarısında dilbilim çalışmalarının, Sibirya halklarının dillerinin dilbilgisinin ve Türk dillerini de inceleyen dilbilim araştırma merkezlerinin (Kazan, St. Petersburg ve Moskova) açılmasıyla ortaya çıkmıştır. Osmanlı Türkçesi yerine Sovyet Türkoloji'sinde diğer Türk dillerinden ayrılan özel bir adlandırmayla '*Турецкий'* (Türkçe, Türkiye Türkçesi) aldı. Türkçe araştırmaların çoğu fonetik, leksikoloji, leksikografi, etimoloji ve morfoloji alanlarında yapılmıştır. Bununla birlikte, yukarıdaki bahsedilen tüm unsurlara cümle içinde rastlanmaktadır. Cümle ise sözdizimin kapsamına girmektedir. N. A. Kononov "Çağdaş Türk Edebi Dilinin Dilbilgisi" eserinde anadili Rusça olanlar için Türkçenin özelliklerini açıklamıştır. Bu çalışma, günümüzde basit cümlelerin karşılaştırmalı çözümlemesine ve özellikle çeviri açısından incelemeleri içeren kuramsal ve uygulamalı çalışmaların eksikliğinden dolayı önem teşkil etmektir. Rus çeviri bilimciler, Avrupa dillerinin üzerinde çeviri eşdeğerliği konusunda birçok çalışma

[*] Dr.Öğr.Üyesi, İstanbul Beykent Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Rusça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, larysazakharova@beykent.edu.tr, ORCİD: https://orcid.org/ 0000-0003-0939-7609

yapmıştır ve bunlardan biri de V. N. Komissarov'un "Çeviri Kuramı (Dilbilimsel Unsurlar)" adlı eseridir. V. N. Komissarov'un geliştirdiği esasları da çalışmalarımızda yer almaktadır.

Araştırma

İletişim, sözlü veya yazılı anlatımın en küçük birimi olan cümle ile gerçekleştirilmektedir. "Rusça Gramer" (Russkaya Grammatika) eserinin yazarlarına göre, cümlenin özellikleri şunlardır: 1) "*dil bilgisi bakımından sözcüklerin bir biriyle uyumlu olması"*; 2) "*iletişimsel amaçlı olması"*; 3) "*çeşitli tonlamalara sahip olmas"ı*; 4) "*metnin içinde diğer cümlelerle bağlantılı olmasıdır"* (Шведова, 1980: 8). Türkçede de cümle aynı şekilde tanımlanmaktadır: "*Cümle, en dar anlamıyla bir yargı grubudur. İçinde yargının bulunmadığı söz diziler cümle oluşturmaz. Cümle, sözü dinleyende soruya yer bırakmayacak biçimde tam olarak haber ya da dilek yoluyla bildiren söz dizisidir"* (Karahan, 2010: 32).

Tüm düşünceler, her dilde basit veya karmaşık cümlelerle ifade edilebilen biçimlere sahiptir. Çalışmamızın konusunu, bir düşüncenin sıralamış olduğumuz tüm özelliklerini ve özel dil bilgisel niteliklerini içeren basit cümleler oluşturmaktadır. Hem Rusçada hem de Türkçede bu cümlelerin özellikleri arasında, belirli bir yüklem içermesi, bir yapıya sahip olması, cümlenin anlamını belirli sözlükler ile genişletme olanağının olması yer almaktadır.

Rus biliminde dil bilimsel araştırmalar ve tek ögeli cümlenin özünün tanımlanması 19. yüzyıla dayanmaktadır. Söz konusu olan bu cümleleri, A. H. Vostokov (Востоков, 1845: 116) ve F. I. Buslayev (Буслаев, 2022: 32) tamamlanmamış (kesik / eksiltili) cümleler olarak değerlendirmiştir. Dil biliminde bu bakış açısı 'mantıksal' olarak adlandırılmıştır. Daha sonra A. A. Potebnya (Потебня, 2024: 68), D. N. Ovsyanniko-Kulikovskiy (Овсяннико-Куликовский, 1912: 51) ve A. A. Şahmatov'un (Шахматов, 2001: 236) çalışmalarında bu konu hakkında psikolojik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Çalışmanın kuramı, modern Rusçadaki cümlelerin yapısal-anlamsal bakımdan iki bileşenli ve tek bileşenli (özne veya yüklem) cümleler olarak bölünmesine dayanmaktadır. Günümüzde, Rus araştırmacıların arasında belirli özneli ve yüklemi mastar halinde olan cümlelerin tek ögeli olarak kabul edilmesinde ortak bir görüş bulunmamaktadır.

Türkçe dil bilgisi kitaplarında, sayıca çok az olması nedeniyle bu konu özel olarak ele alınmamıştır. Tek ögeli cümle konusundaki bilgileri, cümlenin ana öğelerinin tanımına, edilgen fiilin biçimlerinde veya tamamlanmamış (kesik / eksiltili) cümlelere ayrılmış bölümlerde bulmak mümkündür (Banguoğlu, 2011: 32).

Rusçada sadece yüklem içeren tek ögeli cümlelerin özelliklerini ve bunların Türkçedeki karşılıkları inceleneceğiz. Mevcut çalışmada Rus dilbilimci V. V. Babaitseva (Бабайцева, 2004: 115-210) tarafından önerilen tek ögeli cümle sınıflandırması esas alınmıştır.

1.**Belirli-özneli tek ögeli cümleler**.

Belirli-özneli tek ögeli bir cümle, fiil çekim eki yardımıyla eylemin yapan kişinin belli olduğu cümlelerdir. Şimdiki veya gelecek zaman ifadelerinde birinci veya ikinci fiil şahıs ekiyle çekimli olan cümleler, konuşmacı veya dinleyici için açıklayıcıdır. Bu özellik, belirli-özneli bir cümleyi kesik bir cümleden ayırır. Örneğin, *Пожалуй, до сентября у вас тут* ***проживу***. (Чехов, 1983: 48). *Много тут читать. Не* ***хочу***. (Солженицын, 1990: 13). Öznesi zamir olan eşanlamlı iki ögeli cümlelerle karşılaştırıldığında, belirli-özneli cümleler daha kısa ve anlatı daha dinamiktir. Özne yerine zamir kullanımı, bir cümleye anlam bakımından açıklık katmadığı için, anlatıma daha durgun ve yavaş bir nitelik kazandırmaktadır (Пешковский, 2001: 184). Araştırmacı V.V. Babaitseva, ileti cümlelerinde belirli-özneli yapıların kullanımının daha az kullanıldığını, özne yerine zamir kullanımının ise karşı tarafa yönelik bir nezaket göstergesi olduğunu belirtmektedir (Бабайцева, 2004: 118).

Ayrıca bu türdeki cümlelerde yüklem, emir kipi biçiminde olabilir. «*Завтра же я уеду отсюда.* ***Возьмите*** *меня с собой, бога ради!*» (Чехов, 1983: 297). Yüklemi emir kipi biçiminde olan belirli-özneli cümleler iki ögeli cümleye dönüştürülemez. Araştırmalarımızın sonucunda, Rusçadaki belirli-özneli cümlelerin kullanımının diyaloglarda ve şiirlerde yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Çağdaş Türkçe dil bilgisinde bu tür cümleler iki ögeli cümle olarak tanımlanır. "*Bazı cümlelerde özne gizlidir. Bu tür cümlelerde özne, şahsa uygun yüklem çekim ekinden anlaşılmaktadır."* (Karahan, 2010: 18; Кононов, 1956: 504). Rusçadaki belirli-özneli cümleler, yapısal olarak Türkçedeki öznenin fiil şahıs çekim ekiyle ifade edildiği iki ögeli cümlelerle örtüşmektedir. Bu tür cümle örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Минуем *деревню,* ***едем*** *чуть заметно под гору* (Зайцев, 1989: 17).	*Köyü* ***geçip,*** *hafif bir yokuş yukarı* ***çıkıyoruz****.*
Спрыгиваю *с саней,* ***бросаюсь*** *стремглав в низкие кустики,* ***опускаюсь*** *на одно колено в снег – жду* (Зайцев, 1989: 19).	*Kızak arabasından* ***atladım****, bodur çalıların arasına* ***daldım****, dizlerimin üzerine kar yığına* ***çöktüm****.*
-Что же ты над собой сделал? – вымолвила она наконец.	*-Kendine ne yaptın böyle? - dedi sonunda.*
-Ничего не сделал. ***Подстригаюсь****.*	*-Hiçbir şey yapmadım. Saçımı* ***kesmeye çalışıyorum****.*
-Помоги*, пожалуйста* (Ильф и Петров, 1982: 20).	*- Bana* ***yardım e****t, ne olur.*
-Ну и я по иллюзионам ***буду бегать****.*	*- Ben de sinemaya* ***gideceğim****.*

*-**Бегай**, пожалуйста.*	*- **Git**, bakalım.*
*-**И буду бегать**.*	*- **Gideceğim**.*
*-**Добегаешься*** (Ильф и Петров, 1982: 20).	*- Bir gün belanı **bulacaksın**.*
*Стул не иголка. Найдется. **Дайте ордера сюда*** (Ильф и Петров, 1982: 108).	*Sandalye samanlıkta aradığımız iğne değildir. Bulunacak. Belgeyı bana **versene**.*

V. N. Komissarov'un eşdeğerlik teorisine göre, belirli-özneli cümlelerin çevirisi kaynak metne en yakındır. Bu orijinal cümlelerin tercümesinde: A) sözcüklerin anlam bakımından tam veya kısmen eşdeğer olması, B) cümlelerin yapı bakımından benzerlik göstermesi, C) cümlelerin iletişim hedeflerinin aynı olması D) aynı "anlatım biçimine" sahip olması gereklidir (Комиссаров, 2013: 72). Ancak, Rusçadaki belirli-özneli cümlelerinin Türkçedeki karşılıklarının çok fazla kullanılması nedeniyle, daha çok konuşma dilindeki ve şiirlerdeki kullanımı çeviride yansıtılamamaktadır.

2.Belirsiz-özneli cümleler.

Belirsiz-özneli cümleler, yüklemin şimdiki, gelecek veya geçmiş zamanda üçüncü çoğul şahıs çekim ekiyle kurulur. Rusçadaki bu tür cümlelerde eylemi yapan kişi belirsizdir. Bu tür cümlelere daha çok konuşma dilinde veya edebi eserlerde rastlanılır. Anlam belirsizliği nedeniyle, bu tür tek ögeli cümlelere daha çok, eylemi gerçekleştiren kişi önemli değildir, önemli olan eylemdir. Türkçe dil bilgisinde bu tür cümleler olarak ayrı bir bölümde ele alınmamaktadır. Öznelerinin kim olduğu yalnızca cümledeki bağlamdan anlaşılır. Bu cümleler, 1)fiilin edilgen yapıyla; 2)fiilin 3. çoğul şahıs çekimiyle iki farklı şekilde çevrilmektedir. Belirsiz-özneli cümlelerin Türkçe çevirilerinden örnekleri:

***Вышли** в сад и **прошлись** немного* (Чехов, 1983: 292).	*Bahçeye çıkıp biraz **yürüdük**.*
***Подали** большую, очень жирную индейку* (Чехов, 1983: 292).	*Büyük, çok yağlı bir hindi **getirdiler**.*
*За воду уже **вносили**?* (Ильф и Петров, 1982: 7).	*Su faturasını **ödendi** mi?*
*Глазами доброго дядю выев, не переставая кланяться, **берут**, как будто берут чаевые, паспорт американца* (Маяковский, 2018: 103).	*Sevecen bir amcanın gözüne girmeye çalışarak, durmadan eğilerek, bahşiş alır gibi, bir Amerikalının pasaportuna **bakarlar**.*
*Хорошо в деревнях хлеб **пекут*** (Горький, 2012: 28).	*Köylerde lezzetli ekmek **yapıyorlar**.*

Verilen çeviri örnekleri V.N.Kononov'un yaptığı inceleme sonuçlarıyla da doğrulanmaktadır. Araştırmacı, Türkçede iki şekilde ifade edilen bu cümlelerin anlam belirsizliğine dikkat çekmiştir. Bunlardan ilki, yüklemin edilgen yapıda olduğu cümleler, ikincisi ise yüklemin şimdiki ve geçmiş zamanlarda üçüncü çoğul şahıs çekiminde olduğu cümlelerdir (Кононов, 1956: 511).

3.Genel-özneli cümleler.

Genel-özneli cümleler, eylemi yapan kişi belirsiz-özneli cümlelerdeki gibi belli değildir. Ayrıca bu cümlelerin yapısı neredeyse belirli-özneli cümlelerle aynıdır, ancak bu cümleler belirli bir zamanı ifade etmez. Buna ek olarak genel-özneli cümleler, belirsiz-özneli cümlelerde olduğu gibi şimdiki zamanda da üçüncü çoğul şahıs çekim ekine sahip olabilir. Genel-özneli cümleler, en çok konuşma dilinde karşımıza çıkar ve genellikle atasözlerinde kullanılır. *Цыплят по осени считают*. *По одежке протягивай ножки*. *Слезами горю не поможешь*. (Sonuçlara iş bittiğinde bakılır. Ayaklarını Yorganına göre uzat. Ağlamak çare değildir.). Bu cümleler, genellikle durumların sıklığını ve sıradanlığını vurgulamak için edebi eserlerde, basın yayın metinlerinde ve bilimsel yazılarda kullanılır.

Atasözleri iki farklı şekilde çevrilir. Hedef dilde biçim ve anlam bakımından benzer bir atasözü yok ise, çevirinin iletişimsel amacı korunarak kelimesi kelimesine, çevrilir. Eğer hedef dilde atasözünün bir eşdeğeri varsa, çeviri iletişimsel bir amaç göz önünde bulundurularak yapılır. Bu durumda atasözlerinin mecazi anlamları aynı olabilir, cümle yapısı ise edilgen ya da fiilin geniş zaman çekimiyle ifade edilir. Genel-özneli cümlelerin Türkçe çevirilerdeki örnekleri:

*Лежачего не **бьют*** (Даль, 1989).	*Düşene **vurulmaz**.*
*Назвался груздем, **полезай** в кузов* (Даль, 1989).	*Hamama giren **terler**.*
*Тише **едешь**, дальше **будешь*** (Даль, 1989).	*Az **giden** uz **gider**.*
*Что имеем не **храним**, потерявши, **плачем*** (Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений, 2003: 642).	*Sahip olduğumuzun bir şeyin kıymetini **bilmiyorsak**, onu kaybedince **ağlarız**.*
*В клетке **различают** три основные части: плазматическую мембрану, цитоплазму и ядро*.	*Bir hücrede, plazma zarı, sitoplazma ve çekirdek olmak üzere üç ana bölüm **vardır**.*
*Знакомо ли вам это чувство: когда на аэро **мчишься** ввысь по синей спирали, окно открыто, в лицо свистит вихрь — земли нет, о земле **забываешь**, земля так же*	*Bu duygu size tanıdık geliyor mi? Bir aygıtla mavi gökyüzünde daire çizerek **yükselirken**, pencere açık ve yüzünüze bir rüzgâr estiğinde yeryüzü yokmuş gibi, yeryüzünü*

далеко от нас, как Сатурн, Юпитер, Венера? (Замятин, 2022: 42).	***unutursun**, Dünya bizden Satürn, Jüpiter, Venüs kadar uzaktadır*.
*Оно бы ничего, но все эти господа и госпожи смотрели на него так странно; и это, пожалуй, ничего. Прежде, **бывало**, иначе на него и не **смотрели** благодаря его сонному, скучающему взгляду, небрежности в одежде* (Гончаров, 2024: 44).	*Tüm bu beyefendilerin ve hanımefendilerin tuhaf bakışlarını umursamıyordu; belki de o bunu doğru buluyordu. **Eskiden**, uykulu, sıkılmış görünüşü ve giysilerindeki özensizlikten ötürü ona aynı gözle **bakılırdı**.*

İlk dört örnek, her dilde mevcut olan ve kullanan atasözü veya aforizmidir. Atasözü ve aforizm cümlelerini oluşturan kelimeler gerçek anlamları dışında mecaz anlamlarıyla kullanılmaktadır. Hedef dilde biçim ve anlam açısından benzer bir atasözü bulunmuyorsa, çeviri ya kelime kelimesine ya da anlam açısından benzer ifadelerle yapılır. Komissarov'un sınıflandırmasına göre bu cümleler, kaynak dildeki cümle içeriğinin iletişim amacını oluşturan kısmı değiştirilmeden çevrilir. Her cümle veya metin belli bir iletişim amacına ulaşmak için kurulmaktadır. Örneğin metin bazı bilgileri iletebilme, duyguları ifade edebilme, muhataplar arasında temas kurabilme veya muhataptan bir tepki talep edebilme özelliklerine sahiptir. (Комиссаров, 2013: 38).

Düşene vurulmaz. atasözü ‘Maslenitsa’da (kış uğurlama bayramı) düzenlenen eğlence amaçlı ‘yumruk dövüşlerinin’ kurallarıyla ilişkilidir. Türk kültüründe ise bu ifade mecazi anlamda kullanılmaktadır. Fakat Rusçada bu ifadenin mecazi bir içeriği olmadığı için, sözlüklerin anlamları ve cümle yapısı değiştirilmeden kelimesi kelimesine tercüme edilmiştir. Aynı zamanda, bu cümlenin genelleştirilmiş anlamı, daha önce belirsiz-özneli cümlelerde görüldüğü gibi, çeviride edilgen bir yapı ile aktarılmıştır. Genel anlamın geniş zaman aracılığıyla aktarıldığına örnek olarak *Sahip olduğumuzun bir şeyin kıymetini bilmiyorsak, onu kaybedince ağlarız*. aforizması gösterilebilir. *Hamama giren **terler**., Az **giden** uz **gider***. atasözleri, sözcükleri, cümle yapılarını ve imgeleri değiştirerek Türkçeye çevrilmiştir. Diğer bir ifadeyle, Türk kültüründe var olan ve Rusçadaki atasözlerinin iletişimsel amacını (sabır ve tavsiye gibi) ifade eden eşdeğerleri bulunmaktadır.

Beşinci örnek ise, bilimsel çalışmalarda genel-özneli cümlelerin kullanımını göstermektedir. Bu örnek çeviri, geniş zamanda yüklemin edilgen çekimi kullanılarak yapılmıştır.

Rus edebiyatından verilen altıncı ve yedinci örnekler çevirisi ise, sözcüklerin anlamı sebebiyle zor sayılmaktadır. Bu makalenin konusu dışında kaldığı için sözcük değişiklikleri üzerinde durulmayacaktır. Sözdizimi açısından bakıldığında, yüklemlerin geniş zaman çekimiyle yapılan altıncı örneğin çevirisi gizli özneli cümlelerle ifade edilmiştir. Yedinci örnek, geçmişte meydana gelen ve bazen farklı aralıklarla tekrarlanan olaylarla ilişkilidir. Örnekte yer alan, *смотрели* fiilinin geçmiş zamanı *bakılırdı* edilgen

geçmiş zaman biçimiyle ifade edilmiştir. Böylece, Rusçada öznenin olmadığı cümlelerde durum geniş zaman edilgen fiil çekimi kullanılarak çeviriye yansıtılabilir.

4.Öznesiz tek ögeli cümleler.

Öznesiz cümleler, Rusçada tek yüklem içeren, yapı ve anlam bakımından en zor sayılan ve pek çok çeşide sahip olan cümle türleridir. Bunlar, "*öznesi olmadan bir süreci veya durumu belirten tek ögeli cümlelerdir*." (Валгина, 2003: 168). Rusçada öznesiz tek ögeli cümleler anlamsal-dil bilgisel özelliklere göre sınıflandırılmaktadır. Öznesiz cümlelerin yüklemi, şimdiki ve gelecek zamanda üçüncü tekil şahıs veya geçmiş zamanda orta cinsi ile çekimlenmektedir.

Türk öğrenciler için öznesiz cümleler arasındaki farkın anlaşılması zor olduğundan, bu cümleleri tek bir grup altında birleştirerek anlamlarına göre bir sınıflandırma yapılmıştır.

A) Hava durumlarındaki değişimleri veya canlıların psikolojik ve fiziksel durumlarını ifade eden öznesiz cümleler, iki ögeli (özne ve yüklem içeren) veya gizli özneli olan iki ögeli cümlelerle çevrilebilir. Bu cümlelerin örnekleri:

Холод и сырость прохватывали все его тело, и его ***стало знобить*** (Достоевский, 2020, 209).	*Soğuk ve nem tüm vücudunu sarmıştı ve* ***titremeye başlamıştı***.
У меня ***не хватило терпенья*** *сидеть с нею дольше, я тихонько встал* (Горький, 2018: 370).	*Onunla daha fazla oturacak* ***sabrım kalmamıştı****, sessizce kalktım*.
Светает*!.. Ах! как скоро ночь минула*! (Грибоедов, 2023: 53).	***Gün doğuyor****. Ah! Gece ne kadar çabuk geçti!*
Нас ***обдало*** *удушливым, вонючим паром из трубы* (Гончаров, 2018: 98).	*Bacadan çıkan boğucu, pis kokulu* ***buhar*** *üzerimize* ***geldi***.
Ночью несколько ***стихло*** (Гончаров, 2018: 76).	*Gece* ***ruzgar*** *biraz* ***dindi***.

B) Modal sözcükler içeren öznesiz cümleler.

Придется вступить *в неприятный контакт с администратором музея* (Ильф и Петров, 1982: 20).	*Müze yöneticisiyle tatsız bir konuşma* ***yapmamız gerekecek***.

*Ему **захотелось** быть богатым, расточительным и неотразимым* (Ильф и Петров, 1982: 20).	*Zengin, eli açık ve çekici biri olmak **istedi**.*

İlk cümle, "gerekmek" fiiliyle oluşturulmuş bir yapıyla bir işin yapılması gerektiğini bildirir. Gizli özne (biz) bu cümlede belirtilmemiştir. Bu yüzden iletişim amacına uygun en yakın çeviri seçeneğini kullanmak daha mantıklı görülür. Üstelik Türkçede bir eylemin yapılabilme/yapılamama olasılığı, zorunluluğu, gerekliliği gibi anlamları ifade eden "*modal sözcük içeren öznesiz cümleler*" bulunmaktadır (Кононов, 1956: 506). İkinci örnek ise Türkçeye gizli öznesi olan iki ögeli bir cümle olarak çevrilir.

C) Son grup ise dil bilgisel özelliklere göre sınıflandırılmaktadır. Öznesiz cümlenin ana öğesi, kısa biçimde edilgen sıfat-fiille (bazen fiil mastarıyla birlikte) ya da bir fiilin mastarıyla birleştirilmiş bir zarfla ifade edilir. Rusçada kısa edilgen sıfat-fiilin özelliği, eylemin tamamlanmış olduğunu gösterir veya bir modal sözcük içerebilir. Türkçeye çevirirken bu cümlelerin yapısını ve fiilin biçimini mümkün olduğunca korumaya çalışmalı, kelime ve cümle yapısı arasında benzerlik kurmalı ve orijinal metindeki anlamı bozmadan çeviri yapmak önerilir. Eğer öznesiz bir cümlenin iki kelimeden oluşan yüklemin ana ögesi zarfla veya bir isimle ifade ediliyorsa ve özne bağlamdan anlaşılıyor veya dolaylı bir şekilde (yalın halinde değil) belirtiliyorsa, Türkçeye iki ögeli bir cümle olarak çevrilir.

Çeviri örnekleri aşağıda sunulmuştur:

*Далеко **видно** со взгорья* (Зайцев, 1989: 18).	*Tepeden çok ileriyi **görünür**.*
*— Не смейся, Коля, ей-богу, боюсь. Отец ужасно рассердится. Мне строго **запрещено ходить** с тобой* (Достоевский, 2021: 186).	*- Gülme Kolya, vallahi korkuyorum. Babam çok kızacak. Seninle **gelmem** kesinlikle **yasak**.*
*Эта Марья Шатова вдруг опять в его доме, опять пред ним… этого почти **невозможно было понять**!* (Достоевский, 2021: 308).	*Bu Marya Şatova birdenbire yine evinde, yine karşısında... Bunu **anlamak** neredeyse **imkansızdı**!*
*Ипполиту Матвеичу **пора** было **уходить*** (Ильф и Петров, 1982: 9).	*Ippolit Matveyitch'in **gitme vakti gelmişti**.*

5.Ana ögesi **mastar halinde yüklem olan cümleler**, yüklemi modal sözcük içeren (mümkündür, gereklidir, imkânsızdır vb.) öznesiz tek ögeli cümlelerle kısmen eş anlamlıdır. Bu cümleler, anlamsal ve dil bilgisel (yüklem mastar haldedir) bakımdan

öznesiz cümlelerden farklıdır. Ana ögesi mastar halinde olan yüklem cümleler kısa, öz, etkileyici ve konuşma dilinde kullanılabilir. Bu cümlelerde sıkça özel edatlara rastlanılır: *ли* (kararsızlık anlamında), *бы* и *только*, *лишь*, *если*, *хоть* (arzu ve istek anlamında).

*Вам **бы** здесь до осени **пожить***! (Чехов, 1983: 56).	*Sonbahara kadar burada **kalabilirdiniz (kalınız).***
***Только бы** заснуть*! (Фет, 1959: 29).	*Sadece uyumak **istiyorum***!
Молчать!	***Sessizlik! Sessiz olun***!

Bu tür cümleleri çevirirken iletişim amacı (tavsiye, imkân/imkânsızlık, istek, emir) göz önünde bulundurarak yüklemi emir kipinde veya mastar halde çekimlenir. Buna ek olarak modal sözcüklerle de çevrilebilir.

Sonuçlar

Bu makalede incelenen konular Rusça ve Türkçenin dil bilgisel-söz dizimsel yapılarıyla ilişkilidir. Rusçadan Türkçeye tek ögeli (ana ögesi yüklem olan) cümlelerin yapılarının ve çeviri tekniklerinin karşılaştırmalı incelenmesi hedefine, dilbilim ve çeviri çalışmalarında geleneksel olarak kullanılan söz dizimsel, karşılaştırma ve betimleme yöntemlerin uygulanmasıyla başarıyla ulaşılmıştır. Bu amaçla, Rus ve Türk araştırmacıların her iki dilin dilbilgisi ve söz dizimi konusundaki çalışmalarını ve eşdeğerlik teorisi üzerine yapılan çalışmalarından yararlandık. Bu nedenle, ortaya çıkan çalışma pek çok disiplini kapsamaktadır ve Türkçe ve Rusça dilleri arasında önemli bir yere sahiptir.

1.Tek ögeli cümle kavramı, araştırmacılar tarafından 19. yüzyıldan başlayarak uzun bir süre boyunca geliştirilmiştir. Bu kavrama olan ilginin nedeni, Rusçada farklı türlerde tek ögeli cümlelerin bulunması ve bunların farklı edebi metin türlerinde sık kullanılmasıdır. Rusçada yaygın olan tek ögeli cümleler, Türkçedeki karşılığının olmaması sebebiyle dil bilgisi kaynaklarında veya bilimsel araştırmalarda ayrı bir şekilde ele alınmadığı tespit edilmiştir.

2. Rusçadaki ana ögesi yüklem olan belirli-özneli, belirsiz-özneli, genel-özneli, öznesiz ve ana ögesi mastar halinde yüklem olan tek ögeli cümlelerinin yapısal ve dil bilgisel özelliklerinin Türkçe ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İkinci aşamada, Rus klasik edebi eserlerinden örneklerin çevrilmesini, çeviri tekniklerin incelemesini ve eşdeğerlik türünün belirlenmesini yapılmıştır.

3. Rusçadaki belirli-özneli cümlelerin, Türkçenin morfolojik tipolojisi açısından iki ögeli olarak kabul edilen cümlelerle yapısal ve dil bilgisel özellikler bakımından benzer olduğu tespit edilmiştir. Türkçe cümlelerde özne, Rusçada eksik olan bir kişilik zamiri değil, fiilin şahıs çekim ekidir. Böylelikle, bu cümlelerin eşdeğerlik durumu, cümlenin yapısı ve iletişimsel amacını aktarılmasıyla sözcük düzeyinde tam veya kısmen eşdeğerlik sağlamaktadır. Ancak, Rusçadaki diyaloglarda ve şiirlerde yer alan belirli-özneli cümlelerin çevirileri Türkçeye tam olarak yansıtılmamaktadır.

4.Rusçadaki belirsiz-özneli cümleleri Türkçede iki ögeli cümleler karşılamaktadır (özne, yüklemin şahıs çekim ekiyle ifade edilir). Ancak belirli-özneli cümlelerden farklı olarak, öznelerinin anlamı sadece cümle bağlamından anlaşılmaktadır. Bu cümleler Türkçeye, 1)fiilin edilgen yapıda olmasıyla; 2)fiilin 3. çoğul şahıs çekimiyle iki farklı şekilde tercüme edilir.

5.Rusçadaki genel-özneli tek ögeli cümleler, dil bilgisel ve söz dizimsel biçim olarak belirli-özneli cümlelerle aynıdır. Ve bu tür cümlelerin Türkçeye çeviri yöntemleri çeşitlidir. Atasözleri iki farklı şekilde çevrilir. Hedef dilde biçim ve anlam bakımından benzer bir atasözü yoksa çevirinin iletişimsel amacı korunarak kelimesi kelimesine, çevrilir. Eğer hedef dilde atasözünün bir eşdeğeri varsa, çeviri iletişimsel bir amaç göz önünde bulundurularak yapılır. Bu durumda atasözlerinin mecazi anlamları aynı olabilir, cümle yapısı ise edilgen ya da fiilin geniş zaman çekimiyle ifade edilir.

6. Genel-özneli cümlelerin bilimsel metinlerde sık kullanımı dikkat çekmektedir. Bu tür cümleleri çevirirken, geniş zaman edilgen yapıları kullanılır. Edebi eserlerde rastlanan genel-özneli cümlelerin Türkçeye belirli-özneli geniş, geçmiş zaman çekiminde veya edilgen yapılarla çevrilmesi tavsiye edilir.

7.Rusçadaki öznesiz cümleler, anlam ve çeviri çeşitlilikleri nedeniyle Türk öğrenciler için oldukça zor sayılan bir konudur. Üstelik Rus dil bilimciler tarafından geliştirilen yapısal-dil bilgisel sınıflandırma bunu daha da karmaşık hale getirmektedir. Bu nedenle öznesiz cümlelerin çeviri kolaylığı sağlamak amacıyla özel sınıflandırması yapılmıştır. Hava durumlarındaki değişiklikleri veya canlıların psikolojik ve fiziksel durumlarını ifade eden öznesiz cümleler, iki ögeli (özne ve yüklem içeren) veya gizli özneli olan iki ögeli cümlelerle çevrilebilir.

Rusçada modal sözcük içeren yüklem cümlelerin, Türkçeye öznesiz yapıyla tercüme edilmesini önerilir.

8. Ana ögesi mastar halinde yüklem olan cümlelerin Türkçeye çevrilmesinin özelliği, söz dizimsel yapılarının cümlenin iletişim amacıyla örtüşmesidir.

Kaynakça

Бабайцева, В. В. (2004). *Система односоставных предложений в современном русском языке*. Москва: Дрофа.

Буслаев, Ф. Н. (2022). *Историческая грамматика русского языка. Книга 2. Синтаксис*. Москва: URSS

Востоков, А. Х. (1845). *Русская грамматика*. Москва: Университетская Типография.

Гончаров, И. (2024). *Обломов*. Москва: Эскимо.

Гончаров, И. (2018). *Фрегат «Паллада»*. Москва: RUGRAM.

Горький, М. (2012). *Варвары*. Москва: RUGRAM.

Горький, М. (2018). *В людях*. Москва: Вече.

Грибоедов, А. (2023). *Горе от ума*. Москва: Эскимо-Пресс.

Даль, В. (1989). *Пословицы русского народа*: https://vdal.ru

Достоевский, Ф. (2020). *Преступление и наказание*. Москва: Эскимо.

Достоевский, Ф. (2021). *Бесы*. Москва: АСТ.

Зайцев, Б. (1989). *Голубая звезда. Роман, повесть, рассказы, главы из книги «Москва»*. Тула: Приокское книжное издательство.

Замятин, Е. (2022). *Мы*. Москва: АТС.

Ильф, И., и Петров, Е. (1982). *Двенадцать стульев. Золотой теленок*. Ашхабад: Магарыф.

Комиссаров, В.Н. (2013). *Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и факультетов иностранных языков*. Москва: Высшая школа.

Кононов, А. Н. (1956). *Грамматика современного турецкого литературного языка*. Москва-Ленинград: Издательство Академии Наук СССР.

Маяковский, В. (2018). *Стихотворения и поэмы*. Москва: Издательство АСТ.

Овсяннико-Куликовский, И. Л. (1912). *Синтаксис русского языка*. Санкт-Петербург: Изданиеп И. Л. Овсяннико-Куликовской.

Потебня, А. А. (2024). *Из записок по русской грамматике. Составные члены предложения и их замены в 2. Ч. Часть 1*. Москва: Издательство Юрайт.

Пешковский, А. М. (2001). *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Языки русской культуры.

Солженицын, А. (1990). *Раковый корпус*. Москва: Художественная литература.

Фет, А. (1959). *Полное собрание стихотворений*. Ленинград: Советский писатель.

Чехов, А. (1983). *Дом с мезонином. Повести и рассказы*. Москва: Художественная литература.

Шахматов, А. А. (2001). *Синтаксис русского языка*. Москва: Едиториал.

Шведова, Н. Ю., Арутюнова, Н. Д., Бондарко, А. В., Иванов, В. В., Лопатин, В. В., Улуханов, И. С. & Филин, Ф. П. (1980). *Русская грамматика*. Москва: Наука.

Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений (2003). Москва: Локид-Пресс.

Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

Karahan, L. (2010). *Türkçede Sözdizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karacaoğlan'ın bir koşmasının Şerif Aktaş'ın *şiir tahlili* yöntemiyle çözümlenmesi

İbrahim Boz[*]

Giriş

Saz eşliğinde şiir söyleyen sanatçılara halk tarafından âşık adı verilmiş ve bu kişilerin yeteneklerini pir elinden rüyada öğrendikleri kabul edilmiştir. Bu sanatçılar halkın tabiriyle halk âşıklarıdır ve genellikle yoksul bir hayat sürerek yaşamlarını sürdürmüştür. Ancak âşıklar halk arasında itibar görmüş, bu durum onların etrafında anlatılan menkıbelerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Köprülü, 2004, 26). İşte âşıkların oluşturduğu bu edebiyata âşık edebiyatı adı verilmiştir. Aslında bu edebiyatın eski Türk şiirinde önemli bir yer tutan ve kopuz eşliğinde şiirler söyleyen kam ve baksıların oluşturduğu şiir geleneğinin bir devamı olduğu söylenebilir (Alay, 2020: 94). Günay'a göre Âşıklık geleneği, saz eşliğinde deyişler söylenmesi, millî nazım biçimleri ve unsurlarının kullanılması bakımından ozan-baksı geleneğinden çok da farklı değildir (2008: 51).

16. yüzyıldan itibaren özellikle kahvehanelerde saz eşliğinde şiirler söyleyen âşıklar görülmeye başlanmıştır. Âşıkların panayırları dolaştığı, zenginlerin konaklarına gittikleri ve onları eğlendirdikleri de görülmektedir. Özellikle büyük şairlerin etrafında çırak olarak kabul edilen insanlar bulunur; bu kişiler, üstatlarından mahlas alarak kendi şiirlerini söyleme başlardı. Mesleki bilgi ve tecrübe kazanan çıraklar âşık fasıllarına katılır, daha sonra şehirleri gezerek kendi şiirlerini söylemeye başlardı (Köprülü, 2004, 35).

Âşıkların değeri irticalen (hazırlıksız) şiir söyleme gücüne göre ölçülür. Yine saz eşliğinde şiirler söylemek de onların belirgin bir özelliğidir (Boratav, 2015: 25). Ancak âşık şiirinde şairin hafızasında gelenekten gelen kalıp ifadelerin bulunduğunu söylemek gerekir. Bunlar şiirin temel yapısını oluşturur, bazı ses ve kelime değişikliklerine rağmen bu yapı değişmez (Yayın, 2010: 135). Âşık edebiyatında şair olmanın önemli şartlarından biri de pir elinden bade içmedir. Bu sayede şairler dünyanın sırrına erdiklerini ifade ederler. Bu hadise genellikle rüyada gerçekleşir. *"*Bir bardak bade içtikten sonra şair-sofiler durumlarını çok kere, içim yanıyor, kalbim eridi, çılgın gibiyim, kör uykudan uyandım gibi içenlerin ulaştıkları vecd halini ima etmektedir*…"* (Günay, 2008: 46). Ancak bu şairlerin dışında kalem şairleri olarak adlandırılan ve şiirlerini yazılı olarak aktaran şairlerden de bahsetmek gerekir. Özellikle 17. yüzyılda divan edebiyatının etkilerinin halk şiirinde

[*] Dr., Dil ve Alan Uzmanı, MEB Samsun Kitap Yazım Komisyonu, Samsun/Türkiye, e-posta: ibrahim_boz28@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6350-3137.

kendini hissettirdiği bir dönemde Âşık Ömer, Gevherî gibi sanatçılar divan edebiyatına özenmişler ve bu anlayışa uygun şiirler yazmaya çalışmışlardır.

Âşık edebiyatı şifahi yolla yayıldığı için bu gelene ait şiirler zaman içerisinde değişikliğe uğramıştır. Özellikle şiirleri dilden dile aktaran kişiler tarafından şiirlere eklemeler yapılmış, bu şiirlerin kaydedildiği cönklerin yazarları da bunlarda bazı değişikliklere gitmiştir. Böylelikle bu eserler çekirdek yapı bakımından aynı kalmakla beraber söylendiği yörenin mahallî kelimelerini içine almış ve bu sebeple toplumun da bu eserlerde katkısı olmuştur. Ayrıca âşık edebiyatı sanatçıları hakkında da elimizde yeterli bilgi yoktur. Onlarla ilgili bilgiler genellikle sözlü yollardan, cönklerde ve mecmualardaki şiirlerinden alınmaktadır. Ayrıca bazı sanatçılara ait şiirlerin başka sanatçılar tarafından çalınıp söylenmesiyle değiştiği veya birbirine karıştığı söylenebilir. Dolayısıyla geleneğin sanatçıları ve şiirleri hakkında kesin yargılara varmak mümkün değildir. Ancak âşık şiirinin bazı belirleyici özellikleri olduğunu söyleme imkânımız vardır. Bu şiir geleneğinde 7, 8 ve 11'li hece ölçüsü sıklıkla kullanılır ve uyakların belli bir sıralanışı vardır. Temel nazım birimi ise dörtlüktür ancak dört dizeden az veya çok olan birlikler ise dörtlüğün azalması veya çoğalmasıyla ilgilidir. Bu gelenekte dörtlüklere "bend" veya "hane" adı verilir (Boratav, 2015: 29).

Karacaoğlan, âşık edebiyatının önemli sanatçılarından biri olarak kabul edilir. Yaşadığı devir ve çevre tam olarak bilinmese de özellikle kullandığı deyimler ve yer adları vasıtasıyla Güney Anadolu'daki Türkmenler arasında yaşadığı söylenebilir (Başgöz, 1968: 62; Karaer, 2021: 11). Ancak âşıkların belirgin bir vasfı olan gurbet elleri gezme özelliğinin onda da bulunduğu; Suriye, Mısır gibi ülkeleri gezdiği şiirlerinden anlaşılmaktadır. Onun şiirleri genellikle aşk ekseninde şekillenir ve âşık olunan güzeller doğayla benzerlikler kurularak verilir. Gittiği yerlerde gördüğü her güzelden hoşlanır, beşerî aşkı hayatının bir şiarı olarak görür. Şiirlerinde dağlar, ırmaklar, mevsimler göz önünde canlanacak şekilde resmedilir. Bu bakımdan şair doğaya da aşkla bağlıdır (Kabaklı, 1994: 799). Karacaoğlan, öbür dünyanın farkında olmasına rağmen bu dünyadaki arzu ve isteklerini yerine getirmek için çalışan bir şairdir. Onun şiirlerinde soyut aşka yer yoktur. Aksine somut aşka değer verir, kendisini seven kadınları över, kendisinden yüz çevirenleri ise eleştirir.

Bir şiirin bilimsel yöntemlerle incelenmesi ve sübjektiflikten uzak durulması metnin anlam ve estetik değerlerine ulaşmamıza yardımcı olur (Çevirme ve Oymak, 2009: 75). Aktaş'a göre bir şiir, okuyucunun zevkine ve ruh hâline bağlı olarak yorumlanabilir. Okuyucu bunu yapmakta özgürdür ancak şiir tahliliyle uğraşan akademisyenlerin belli bir yöntem belirlemesine gerek vardır. Çünkü belli bir yöntem olmadan yapılacak şiir incelemeleri kişisel görüşleri ifade etmekten öteye geçemeyecektir. Bu münasebetle Aktaş, daha önce şiir tahlili üzerine yapılan çalışmaları da göz önünde bulundurarak bir şiirin zihniyet, yapı, tema, dil ve ahenk bakımından incelenebileceğini ifade eder (2009: 27).

Bir şiirde zihniyet, şiirin yazıldığı devre ait zevk ve anlayışların esere yansımalarıdır. Dolayısıyla eser, aslında yazıldığı çağın bir ürünüdür. Bu bakımdan bir şiiri incelerken yazıldığı dönemin kültürel özelliklerini, yaşam tarzını ve insanların kurduğu ilişkileri belirleyen normları bilmek gerekir. Şiirde yapı ise biçim ve içeriğin bir tema etrafında

birleşmesiyle oluşur. Edebî bir eserde biçim, içerik sayesinde anlam kazanır. Bu sebeple biçimle içerik şiir incelemelerinde birlikte düşünülmesi gereken iki unsurdur. Tema ise şiirdeki biçim ve içerik unsurlarının bir anlam değeri üzerinde birleşmesiyle oluşur. Tema, soyuttur ancak kişi, olay gibi unsurlarla somutlaşarak konu hâline dönüşür. Temanın yanında bir şiirin dil ve ahenk unsurları üzerinde de durmak gerekir. Şiir dili yan anlam bakımından zengindir ve her okunduğunda şiirden farklı anlamlar çıkarılabilir. Şiirdeki duygunun hissettirilmesinde kullanılan söz grupları imgeyi oluşturur. İmge oluşturmak için de mecazlara ihtiyaç duyulur. Mecaz, bir sözün gerçek anlamı dışında kullanılmasıdır ve kinaye, mecazı mürsel gibi edebî sanatların merkezinde mecaz yer alır. Bu edebî sanatlar sayesinde şiir dili birden çok anlam kazanarak okuyucu tarafından farklı yorumlanmaya uygun hâle gelir. Şiirde ahenk; ses akışı, ritim, kelime tekrarları, söyleyiş gibi unsurlardan oluşur. Ancak ahengi temadan ayrı düşünmemek gerekir. Ahengi oluşturan unsurlar, temaya uygun duygu değerinin verilmesini sağlayacak bir söyleyiş oluştururlar (Aktaş, 2009: 29-41).

İncelemede nitel araştırma yöntemlerinden bir olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme göre Karacaoğlan'ın bir koşması ve onun şiirleri üzerine yapılan incelemeler analiz edilmiştir. Bu dokümanlar daha önce yazarları tarafından kontrol edildiği için zaman ve ekonomi açısından avantajlar sağlamıştır. Ayrıca dokümanlarda bulunan bilgilerin doğruluğu kontrol edilmiş, farklı ve yeni görüşler sunulmaya çalışılmıştır. Dokümanlardaki verilerin analiz edilmesi için betimsel analiz türü kullanılmıştır. Öncelikle konuyla ilgili bilgiler betimlenmiş, daha sonra temalar belirlenerek açıklama ve yorumlamalarda bulunulmuştur (Şimşek ve Yıldırım, 2018: 280). Şerif Aktaş'ın şiir tahlil yönteminde kullanılan zihniyet, yapı, tema, dil ve ahenk kavramları incelemenin temalarını oluşturmuştur (2009: 29-41). Son yıllarda metni merkeze alan yapısal inceleme yaklaşımlarının öne çıkmasına ve (Emre, 2018: 60) çok fazla yaygınlaşmasına rağmen Karacaoğlan'ın incelenen şiirine daha kapsamlı ve bütüncül yaklaşabilmek için Aktaş'ın inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada Karacaoğlan'a ait şiirlerin estetik değeri, Anadolu insanı tarafından yüzyıllardır söylenmesi/okunmasının nedenleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

1. Karacaoğlan'ın Bir Koşmasının Çözümlenmesi

Bir şiir okuyucunun zevkine ve bakış açısına göre yorumlanabilir. Ancak şiir üzerine bilimsel çalışmalar yapan kişilerin incelemelerini belirli bir yöntem üzerinden yapması daha sağlıklı bir tahlile imkân sağlayacaktır. Bu bakımdan Karacaoğlan'ın beş dörtlükten oluşan bir koşması, Şerif Aktaş'ın *Şiir Tahlili Teori ve Uygulama* adlı eserinde belirtilen şiir inceleme yöntemine göre çözümlenecektir. İnceleme; zihniyet, yapı, tema, dil ve ahenk başlıkları üzerinden yapılacaktır. Karacaoğlan'ın koşması şöyledir:

Yaz gelip de beş ayları doğunca
Açılmış bahçenin gülleri güzel
Yaktı beni Fadime'nin nazarı
Zülüften ayrılmış telleri güzel.

Elifi dersen de nazlıdır nazlı
Eşme'yi dersen de sırf ela gözlü
Söyletme Şerfe'yi bülbül avazlı
Söylüyor Zilha'nın dilleri güzel.

Emine'yi dersen incedir ince
Bağdat'ın Mısır'ın gülleri gonca
Ayşe'nin kaşı da kalemden ince
Sevmeye Huri'nin belleri güzel.

Döne, güzelliğin halka bildirir
Kamer de pınardan kabın doldurur
Eşe, yürüyüşün beni öldürür
Sevmeli, Cennet'in boyları güzel.

Karadan da Karac'oğlan karadan
Sürün çirkinleri çıksın aradan
Herkesi sevdiğine verse Yaradan
Sevdiğim Meryem'in benleri güzel (Karaer, 2021: 132-133).

1.1. Zihniyet

Karacaoğlan, bu şiirindeki güzelleri yakın çevresinden seçmiştir. Onun sevgilileri hayatın içinde yaşayan güzellerdir. Divan edebiyatında olduğu gibi soyut bir güzellik onun şiirlerinde yoktur. Divan edebiyatındaki güzeller günlük hayatta karşılaşamayacağımız soyut güzellerdir. Kusursuz bir güzelliğe sahiptirler. Karacaoğlan'ın güzelleri ise günlük hayatta karşımıza çıkabilecek kanlı canlı güzellerdir. Yazla birlikte doğa canlanmakta, etraf çiçeklerle dolmaktadır. Şairin güzelleri de yaz mevsimiyle etrafta görünmeye başlarlar. Fadime'nin ona bakışı, şairin yüreğinin yanmasına vesiledir. Hem divan edebiyatında hem de halk edebiyatında sık kullanılan "zülüf" mazmunu burada da görülmektedir. Halk edebiyatında saçın her bir parçası için tel kelimesi kullanılır. Bu kullanım diğer sanatçılar tarafından da kabul görmüş yaygın bir gelenektir.

Sanatçı, etrafındaki güzelleri şiire getirmektedir. Elif, onun en çok kullandığı kız isimlerinden biridir. Elif'in nazlı oluşu sanatçının kalbini cezp eder. Zaten nazlı olmak güzellerin bir vasfıdır. Şair Eşme'nin de ela gözlerine hayrandır. Türk kızlarının birçoğuna bakıldığında ela gözün çok yaygın olduğu görülür. Bu münasebetle Türkmenler arasında yaşayan Karacaoğlan'ın ela gözlülere vurulması gayet doğaldır.

Şiirde şair, içinde yaşadığı kültürün özelliklerini eserine yansıtmıştır. Tabiatı sevdiği güzellerle anlatmış ve yalın bir dil kullanmıştır. Bu bakımdan şair âşıklık geleneğinin zevk ve anlayışına uygun bir şiir ortaya koymuştur.

Açа'ya göre Karacaoğlan madde-mana uyumunu sağlamış sanatçılardan biridir. Şair, ahiretin farkında olmasına rağmen yas tutmayı seçmez ve bunun yerine dünyanın güzelliklerinden sonuna kadar yararlanmayı tercih eder. Ona göre Allah'ın nimetlerinin zevkine vararak yaşamak hayat felsefesi olmuştur (2018: 1-2). Bu anlayış, Güney Anadolu'daki Türkmenlerin de hayat anlayışını yansıtmaktadır. Bu sebeple Türkmenler, kendilerini gördükleri Karacaoğlan'ı çok sevmiş, onun şiirlerini dilden dile aktararak yaşatmıştır.

Karacaoğlan, hayalî unsurlarla değil gerçekle ilgilenmiştir. Düşüncelerini ve duygularını doğrudan iletmek istemiş; acı, hüzün ve ölümden uzak durmaya çalışmıştır. Türkmen aşiretlerinin geleneklerine bağlıdır ve şiirlerinde bu aşiretlerin izdüşümlerine rastlamak mümkündür (Karaer, 2021: 33).

1.2. Yapı

Şiirin nazım şekli koşmadır. Koşmalar bu şiirde olduğu gibi 11'li hece ölçüsüyle yazılır ve 6+5 ya da 4+4+3 duraklı olur. Koşmanın sevgi konusunu işleyen türüne konusu bakımından güzelleme adı verilir. Bu şiir bir güzelleme örneğidir. Dolayısıyla şiirde biçim ve içerik özellikleri bakımından âşıklık geleneğinin nazım şekillerinden biri olan koşma tercih edilmiştir. Ayrıca şiirin biçim ve içeriği şairin güzellere duyduğu sevgi teması etrafında birleşir. Bu münasebetle şiirde ölçü, kafiye, söyleyiş, tema ve imgelerin verilişi bir bütünlük içerisindedir.

Şiirde daha çok 6+5 durak tercih edilmiş, çoğunlukla yarım kafiye ve redif kullanılmıştır. Bu bakımdan şiir geleneğe uymaktadır fakat yer yer zengin kafiye kullanılması ve durakların değişmesi geleneğe aykırı bir durum olarak görülebilir. Ancak âşıklık geleneğinde şiirlerin saz eşliğinde, hazırlıksız söylendiği ve şifahen yayıldığı düşünüldüğünde şiirin bazı dizelerinde geleneğe aykırı kullanımların olması doğal karşılanabilir. Şiirin kafiye şeması, teması ve dili geleneğe uygundur. Şiirde ana kafiye olan ve birinci dörtlüğün sonunda yer alan - leri güzel ifadeleri ana kafiyeyi oluşturur ve diğer dörtlüklerin sonunda tekrar edilerek geleneğe uygun söylenmiştir. Şiirin dili günlük konuşma diline yakındır ancak "zülüf, bülbül, gül" gibi divan edebiyatındaki bazı kelimeler şiirde yer almıştır. Şunu da söylemek gerekir ki bu kelimeler halkın günlük dilde kullandığı kelimelerdir ve divan edebiyatının soyut ve derin anlamları yerine somut anlamda kullanılmıştır. Ayrıca şiirin son dörtlüğünde şairin mahlasının yer alması da geleneği yansıtan unsurlardan biridir. Dolayısıyla bu şiirin yapısı koşma nazım şekline uygundur; içerik ve biçime ait unsurlar bir uyum oluşturmaktadır.

1.3. Tema

Torosların kırsal kesiminde büyümüş ve eğitim görmemiş bir şairin her güzelle gönül eğlendirmeye çalışması beklenen bir durumdur. Bu, şairin yaşadığı çevreye tamamen uygun davrandığını gösterir. Türkmen aşiretleri içinde büyüyen Karacaoğlan, şiirinde

günlük hayatında karşılaştığı kadınların adlarını zikrederek onlara duyduğu hayranlığı ve sevgiyi dile getirmektedir. Dolayısıyla şair bağlı olduğu âşıklık geleneğinin gereği olarak sevgi temasını işler ancak bu temayı kendi özgün söyleyişiyle aktararak orijinal bir eser meydana getirir.

Karacaoğlan, bu şiirinde divan ve tekke şiir geleneğinden uzak durarak dünyevi güzellikleri öne çıkarmış, soyut olanı değil gerçek dünyayı anlatmıştır. Dolayısıyla onun şiirinde somut aşk işlenmiş, doğayla bütünleşen bir dünya görüşü sergilenmiştir (Er, 2020: 189; Akkaya vd., 2022: 179). Bu nedenle incelenen şiirde Fadime, Elif, Eşme, Şerife gibi güzellerin adları geçmekte ve bu güzeller doğa yardımıyla tasvir edilmektedir. Karacaoğlan, yaşadığı dünyaya gönülden bağlıdır ve yaşama sevincini her fırsatta dile getirir. Dolayısıyla onun kişiliği ve dünyaya bağlılığı dinî değerleri değil de somut temaları işlemesinde etkili olmuştur denilebilir.

1.4. Dil

Ünsüzlerin tekrar edilmesiyle ortaya çıkan sanata aliterasyon denilir. Birinci dörtlükte - l sesi çok sık tekrar edilmiş ve aliterasyon sanatı yapılmıştır. Halk şiirinin en önemli ahenk unsurlarından biri de tekrarlardır. Şiirdeki her dörtlüğün sonunda "güzel" kelimeleri tekrar edilerek ahenk sağlanmaya çalışılmıştır. Şiirlerde ünlülerin sık kullanılmasından kaynaklanan edebî sanata asonans adı verilmektedir. İkinci dörtlükte - a ve - e sesleri çok sık kullanılmış ve asonans sanatı yapılmıştır.

Halk şiirinde sevgiliyi betimlerken benzetmelere sıklıkla kullanılır. Ancak bu betimlemeler belli sınırları aşmaz ve sadece sevgiliye duyulan hayranlık dile getirilir. Karacaoğlan da şiirlerinde sevgili betimlemelerine çokça yer verir (Aksan, 2005: 50). İncelenen şiirde şair, Şerife'yi anlatırken benzetme sanatı yapar, onu sesinin güzelliği bakımından bülbüle benzetir. Burada divan edebiyatında sıklıkla kullanılan bir mazmunun tercih edildiği görülmektedir. Ancak şiirdeki bu kelime sadece sevgilinin sesinin güzelliğini anlatmak için kullanılmış, divan edebiyatındaki gibi derin anlamlar içeren bir yaklaşımdan uzak durulmuştur. Ayrıca bu durum divan ve halk şiirinde bazı kavramların benzer olduğunu göstermekle beraber halk şiirinde bu kavramların daha somut anlamlarda kullanıldığı görülmektedir.

Zeliha'nın tatlı dilli konuşmaları şairi çileden çıkarmaya yeter. Şair, toplumsal sıkıntılarla ve dinî meselelerle ilgilenmediğini bu dörtlükteki tasvirlerle açıkça belirtmektedir. O, bu dünyaya güzellere sefa sürmek için gelmiş gibidir. Bu sebeple şiirinde güzelleri somut tasvirlerle övmektedir. Dolayısıyla şiirdeki üslubun şairin temasıyla uyum içinde olduğu söylenebilir.

Türkülere konu olan, dillerden düşmeyen Emine, Karacaoğlan'ın da diline dolanmıştır. Onun ince vücudu şairi cezbeden bir unsurdur. Bağdat ve Mısır, o dönemin güzelliğiyle ünlü yerleridir. Şair, güzelliği bakımından gonca gülle sevgilileri arasında bir ilişki kurar. Ayşe'nin kaşı inceliği bakımından kaleme benzetilerek teşbih sanatı yapılmaktadır. Bu alışılmış bir bağdaştırma örneğidir. Şair, üçüncü dörtlüğün son dizesinde imgeli bir dil kullanır. Huri'nin bellerine sarılmayı hayal eder. Bu tip güzeller, somut

güzellerdir. Bugün bile Toroslardaki Türkmen aşiretlerinde bu kızlara rastlamak mümkündür.

Şairin aklını başından alan güzellerden biri de Döne'dir. Bu isim Anadolu'da yaşayan Türkmenler arasında sıkça kullanılan bir isimdir. Bahsi geçen kız güzelliğiyle şairi büyüler. Burada "halka bildirmek" deyimi kullanılmıştır. Deyim gerçek anlamda değil mecazî anlamda kullanılmıştır. Halka güzelliğini göstermek, sergilemek anlamındadır. Şair diğer şiirlerinde olduğu gibi bu şiirinde de deyimlerin gücünden yararlanmaktadır. Kamer'in pınardan kabını doldurması ise ilginç bir imge oluşturur. Aksan'a göre "*İmge, sanatçının çeşitli duyularıyla algıladığı özel, özgün bir görüntünün dille aktarılışıdır; bir betimleme değil, öznel bir yorumlama sayılabilir."* Bu bakımdan şairin öznel bir yorumda bulunduğu söylenebilir (1995: 32) Şair, Eşe'nin ise yürüyüşüne hayrandır ve son dizede Cennet'in boylarına vurgun oluşunu ifade eder.

Şair son dörtlükte mahlasını kullanmaktadır. Âşık edebiyatında şairlerin son dizede mahlasını söylemesi bir gelenektir. İlk iki dizenin manilerde olduğu gibi doldurma olduğunu görülmektedir. Şair, asıl söylemek istediklerini son iki dizede ifade eder. Allah'tan herkesi sevdiğine vermesini temenni eder. Böylesine her güzele meyleden, hayatının gayesi güzellerle eğlenmek olan bir şairin son isteğinin böyle olması onun üslubuna uygundur. Son dizede sevdiği kızın ismini zikreder ve bir kızı güzelleştiren unsurlardan biri olan benleriyle bu güzeli bize resmeder. Yine bu dörtlükte güzel ve çirkin sözcükleri arasında tezat yapılarak şiirin etkileyiciliği artırılmıştır.

Şiirde genellikle isim türünde sözcükler kullanılmıştır. Bu durum şiirin yer yer durağan bir hâl almasına neden olmuştur. Fiil türündeki sözcüklerin kullanımı da isimlere çok yakındır. Bu bakımdan şiirin bazı bölümlerinde hareketlilik göze çarpar. Şiirde genellikle devrik cümleler tercih edilmiştir. Bu özellik de şiirin estetik yönünden zengin olmasını sağlamıştır (Bulak, 2016: 302). Ayrıca şiirde ince ünlülerin sıkılıkla kullanılması şiirin ses tonunun düşük olmasını sağlamıştır. Bu durum, şairin coşkun ruh hâlinin şiire yansımasında etkili olmuştur. Şiirde çoğunlukla isim tamlamaları kullanılmasına rağmen yer yer de sıfat tamlamaları tercih edilmiştir. Tamlamalar sayesinde şairin hayranlık duyduğu güzeller tasvir edilmiş, böylelikle günlük hayatta yaşayan bu güzellerin resmedilmesi ve göz önünde canlanması sağlanmıştır (Özyurt, 2022: 222-223).

Şiirin yan anlamlar bakımından zengin olduğu görülmektedir. Bunun oluşmasında imgelerin oluşmasını sağlayan şiirsel bir dilin kullanılması etkili olmuştur. Ayrıca edebî sanatlarla yüklü mecazlı bir dilin kullanılması da bu şiirin yan anlam bakımından zenginleşmesine katkı sunmuştur. Böylelikle şiir, her dinleyici-okuyucunun farklı anlamlar çıkarmasına, şiiri yeniden yorumlamasına uygun bir yapı oluşturmuştur. Zaten bir şiiri günlük dilden ayıran da bu özellikleridir.

Karacaoğlan'ın şiirlerinde en çok dikkati çeken özelliklerden biri de objeler arasındaki uyuma verdiği önemdir. Onun şiirlerinde nesne ve kavramlar uyum içinde verilir. Örneğin incelenen şiirde doldurma kelime ve hecelere nerdeyse hiç rastlanmaz ve içerik, şiirin ahenk özellikleriyle uyum içindedir. İkinci dörtlükteki "Söyletme Şerfe'yi

bülbül avazlı / Söylüyor Zilha'nın dilleri güzel." dizelerinde anlamca birbirine yakın olan kelimeler uyum içerisinde kullanılarak harmoni oluşturulmuştur (Yaşar, 2009: 47-48).

Karacaoğlan'ın şiirinde dikkat çeken bir husus da hazır kalıpların sıklıkla kullanılmasıdır. Âşıklık geleneğinde hazır kalıplar, şairin hafızasında bulunur ve ihtiyaç duyulduğunda kolaylık sağlamak için kullanılır. Çünkü âşıklar, şiirlerini hazırlık yapmadan söylediklerinden sıkıştıkları zamanlarda ve bazen özellikle dörtlüklerin ilk dizelerinde doldurma amaçlı hazır kalıplara başvurur (Özdemir ve Apaydın 1995: 6). "Yaz gelip de beş ayları doğunca" ifadesi dize kalıplaşmasına, "nazlıdır nazlı" ve "incedir ince" tekrarlamalı kalıplara, "ela gözlü", "bülbül avazlı", "kalemden ince" ifadeleri de hazır söz kalıplarına örnek olarak gösterilebilir. "Nazlıdır nazlı" ve "incedir ince" ikilemeleri bu şiirde anlamı pekiştirip güçlendirmek için kullanılmıştır (Özgür, 2023: 871).

Yayın'a göre "yaz gelip de", "ela gözlü" gibi ifadeler Karacaoğlan'ın şiirlerinde sıklıkla görülen formel ifadelerdir. Bunlar şiirde birer anahtar gibidir ve şiirler bu ifadelere göre devam etmektedir. Onun şiirlerindeki formel ifadeler şiirin iskeletini oluşturur ve şairin zihninde hazır bulunan kalıp ifadelerdir (210: 149).

Şiirde geçen "Söyletme Şerfe'yi bülbül avazlı / Söylüyor Zilha'nın dilleri güzel." dizelerindeki Şerfe'yi ve Zilha'nın kelimelerinde yöresel ağız kullanımından kaynaklanan sapmalar görülmektedir. Şair, güney illerindeki Türkmen aşiretlerinin ağız özellikleri şiirine yansıtmıştır. Ancak şairin birçok şehir ve ülkeyi gezdiği bilindiğinden ve şiirinde geçen Bağdat ve Mısır kelimelerinin kullanımından yola çıkarak şiirindeki birçok kelimeyi de doğru olarak ifade ettiği tespit edilmiştir (Yenen Avcı, 2013: 126).

1.5. Ahenk

Şiirde nazım birimi olarak dörtlük kullanılmıştır. Dörtlük Türklerin millî nazım birimidir. Bu bakımdan bir halk şairinin dörtlüğü kullanması doğal karşılanabilir. Şiirde ölçü olarak hece ölçüsü kullanılmıştır Hece ölçüsü Türklerin millî ölçüsüdür. Hecenin 11'li kalıbı tercih edilmiştir. Durak olarak da 6+5 durak kullanılmıştır.

Birinci dörtlükte kafiye şeması xaxa şeklindedir. 2 ve 4. dizeler kendi arasında kafiyelidir, diğerleri ise kafiyeli değildir. Şiirde - leri güzel sesleri eş görevli oldukları için rediftir, - l sesleri ise kökte bulunduğu için yarım kafiyedir. Halk şiirinin en yaygın kafiyesi yarım kafiyedir. Saz eşliğinde şiirler söyleyen sanatçılara kolaylık sağladığı için yarım kafiye tercih edilmiştir.

İkinci dörtlük 11'li hece ölçüsüyle yazılmıştır. Durak olarak da 6+5 durak kullanılmıştır. - Lı ekleri eş görevli olarak kullanıldıkları için rediftir. 2. dizede kullanılan - lü hecesi farklı gibi görülebilir. Çünkü şiirler irticalen söylendiği ve göz için değil kulak için kafiye yapıldığı için bazı ses farklılıkları olabilir. Yardımcı'ya göre halk şiirinde genişlik-darlık bakımından yakın ünlülüler uyak oluşturabilir (2002: 697). Koçak da Karacaoğlan'a ait şiirlerde redif olan hecelerin farklı seslerden oluşabildiğini söyler (2023: 418). Bu bakımdan halk şiirinde küçük ses değişiklikleri dikkate alınmamıştır (2002: 697). - Z sesleri ise kökte kullanıldığı için yarım kafiyedir. Tek ses benzerlikleri yarım kafiye oluşturur. Kafiye şeması bbba şeklindedir. İlk üç dize kendi arasında kafiyeli, son dize ilk

dörtlüğün 2 ve 4. dizeleriyle kafiyelidir. “Nazlıdır nazlı” ifadesi kelime tekrarı oluşturarak ahengi sağlayan unsurlardan biri olmuştur.

Üçüncü dörtlükte de 11’li hece ölçüsü kullanılmıştır. Yine 6+5 durak yer alır. Karacaoğlan, koşmalarında bu durak çeşidini çok fazla tercih eder. Bu dörtlükte “incedir ince” kelime grubuyla tekrir sanatı yapılarak ahenge önemli bir katkı sağlanır. Kafiye şeması ccca şeklindedir. Diğer dörtlüklerde görüldüğü gibi dörtlüklerin son kelimesi aynıdır ve bu özellik dörtlükler arasında nakarat oluşturur. - İnce, - onca, - ince heceleri zengin kafiye oluşturur. Ancak burada geleneğe aykırı bir durum söz konusudur. Saz şairleri şiirlerini saz eşliğinde irticalen söylediği için böyle bir durum ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca sözlü gelenekten derlenen veya cönklere yazılan koşmalar derlenen kişi veya cönk yazarı tarafından değişikliğe uğratılabilir. Kaynak kişinin yaşadığı bölgenin ağız özellikleri de etkili olabilir. Ayrıca bu hecelerin Karacaoğlan’ın söylediği gibi günümüze kadar geldiği kabul edilirse Koçak’ın da belirttiği üzere Karacaoğlan’ın şiirlerinde genellikle yarım kafiye kullanmakla beraber zengin kafiyeye de yer verildiği söylenebilir (2023: 419).

Dördüncü dörtlük hece ölçüsünün 11’li kalıbıyla 6+5 duraklı yazılmıştır. Her dörtlüğün sonunda olduğu gibi “güzel” kelimesi tekrar edilmiştir. Kafiye şeması ddda şeklindedir. İlk üç dize kendi arasında, son dize diğer dörtlüklerin son dizesiyle kafiyelidir. - Dirir, - durur, - dürür heceleri eş görevli oldukları için rediftir. - L sesleri kökte oldukları için yarım kafiye olarak kullanılmıştır.

Şair, son dörtlüğün başında “karadan” kelimelerini tekrar ederek ahengi sağlamadaki ustalığını gösterir. Şairin ilk dize dışındaki diğer dizelerinin 6+5 duraklı olduğu görülmektedir. Kafiye şeması, eeea şeklindedir. Şair, dörtlüklerin son dizesinde yer alan “güzel” kelimesini burada da tekrar eder. - Dan heceleri eş görevli olduklarından rediftir. - Ara heceleri ise zengin kafiye olarak kullanılmıştır.

Şiirde kullanılan vezin, kafiye gibi ahenk unsurların temadan bağımsız olmadığını bilmek gerekir. Ayrıca vezin, şiirde ritim oluşmasını sağlayan önemli bir unsurdur. Ancak veznin ritim için var olduğunu da söylemek lazımdır. Bunların yanında şiirde ahengin şaire özgü bir söyleyişi de ortaya çıkardığı görülmektedir. Şiirin her dörtlüğünün sonunda “güzel” kelimesinin tekrar edilmesi ise ahengi sağlayan bir unsur olmasının yanında temaya işaret eden ve onunla ahengi birleştiren bir söyleyiş olarak göze çarpar.

Şiirdeki ses, kelime, vezin, uyak gibi unsurlar birleşerek bir kompozisyon oluşturur ve bir müzik eseri gibi melodi hâline gelir. Bu unsurları ustaca birleştiren şairdir ve o, bestekâr gibi hareket eder. Sesleri nota, heceleri nota değeri ve kelimelerin söylenişini melodi olarak kabul edersek şiirin ritim ve melodik değeri ortaya çıkmış olur (Önal, 2008: 44-45). Karacaoğlan’ın incelenen şiirinde de şairin, ahenk parçalarını uyumlu bir şekilde birleştirerek melodik bir eser oluşturduğu söylenebilir.

Sonuç

Âşıklık geleneğinin önemli temsilcilerinden biri olan Karacaoğlan, yaşadığı Türkmen aşiretlerinin geleneklerini, yaşayışını ve zevkini, deyimlerini, deyişlerini şiirlerinde estetik bir dille anlatmıştır. Halk bu şiirleri okudukça şiirlerin içinde kendisini

bulmuş, şairin gönlünden çıkan şiirler, sevenlerinin gönlünde yer bulmayı başarmıştır. Bu sebeple Türk milleti şairi bağrına basmış, ülkemizin birçok yerinde ona ait olduğu ileri sürülen mezarlar ortaya çıkmıştır.

"Karacaoğlan'a ait şiirlerin halk tarafından çok fazla sevilmesinin nedenleri nelerdir?" sorusunun cevabı bu çalışmada aranmaya çalışılmıştır. Onun şiirlerinin değerinin ortaya koymak için bütüncül bir yaklaşım ortaya koyan Şerif Aktaş'ın şiir tahlil yöntemi tercih edilmiştir. Bu yönteme göre incelenen şiir; zihniyet, yapı, tema, dil ve ahenk başlıkları altında değerlendirilmiştir. Zihniyet bakımından şair âşıklık geleneğine uyarak somut güzelleri şiirinde işlemiş, onları doğayla birleştirerek anlatmaya çalışmıştır. Şair, divan edebiyatındaki soyut aşk ve güzellerden uzak durmuş, dünya hayatından zevk almayı isteyen bir zevk ve anlayışa sahip olmuştur. Şiir, hece ölçüsünün kullanması, durakları, genellikle yarım kafiyenin tercih edilmesi, mahlası, tema olarak somut güzellere duyulan sevgiyi işlemesi bakımından koşma türünün yapısına uygun olarak yazılmıştır. Şiirin yapısı, şekil ve içerik bakımından bütünlük arz etmektedir. Her dörtlüğün sonunda tekrar edilen "güzel" kelimesi şiirin temasıyla içeriği arasındaki bütünlüğü göstermektedir. Tema olarak ise şiirde "sevgi" teması işlenmiş, şair somut güzellere duyduğu sevgiyi anlatmış ve onları içinde yaşadıkları doğayla uyum içerisinde vermiştir. Şair gerçek hayatı şiirinde anlatmaya çalışmış, hayali ve soyut unsurlardan uzak durmuştur. Şiirin dili ise mecaz, imge ve edebî sanatlarla bezenmiş, estetik bir dildir. Şiirde aliterasyon, asonans sanatları dikkati çekmekte ve bu sanatlar şiirde melodik bir üslup oluşturmaktadır. Şiirde en çok kullanılan sanat benzetmedir. Şair sevdiği güzelleri halk şiirinin geleneksel ve kalıplaşmış benzetmelerini de kullanarak ve doğadaki somut varlıklarla benzerlik kurarak betimlemiş, bu güzellerin bir resim gibi anlatılmasını sağlamıştır. Ayrıca şair, ikilime gibi kalıp ifadeleri tercih ederek anlamı ve ahengi güçlendirmeye çalışmıştır. Şiirde kullanılan hece ölçüsü, redif ve kafiyeler, kelime tekrarları ahengi sağlayarak ritim oluşturur ve bu durum melodik bir dilin oluşmasına katkı sağlar.

İncelemede bazı zorluklar da karşımıza çıkmıştır. Karacaoğlan'ın hangi yüzyılda yaşadığı konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği olmadığından sanatçının yaşadığı yüzyıla uygun bir dil incelemesi yapma imkânı olmamıştır. Ayrıca Karacaoğlan'la aynı mahlası kullanan başka sanatçıların da olması ona ait orijinal şiirlerin tespit edilmesinde zorluklar oluşturmaktadır. Bunların yanında şaire ait şiirler şifahi yolla aktarıldığından ve cönklere kaydedilirken yazarın ağız özellikleri ve eklemeleri dolayısıyla yaptığı bazı değişiklikler incelemede sorunlar oluşturmuştur. Bu sebeple şairin yaşadığı yüzyılın ve asıl şiirlerinin tespit edilmesi için daha derinlikli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ancak âşıklık geleneğinde şiirin temel yapısının dolayısıyla iskeletinin değişmediği düşünüldüğünde şairin şiirlerinin bazı değişikliklere rağmen özünü koruduğu söylenebilir. İşte bu çalışmada yapılan incelemenin de böyle bir şiir üzerinde yapıldığı ifade edilebilir.

Karacaoğlan'ın şiiri, üslup bakımından âşık edebiyatının kalıplaşmış özelliklerini yansıtır. Şairin tabiata değer verdiği ve onu sevdiği güzellerle bağdaştırarak aktardığı görülür. Onun sevdiği güzeller kanlı canlı, somut güzellerdir. Şair dinî ve toplumsal konulara girmez, sadece güzelleri ve onlara duyduğu sevgiyi terennüm eder. Şairin sade

bir dille halkın yaşayışını yansıtması, gerçek dünyayı somut bir dille işlemesi, gereksiz unsurlardan arınmış ahenkli ve melodik dili onun şiirlerinin yüzyıllar boyunca yaşamasına etki etmiştir. Bu çalışma Karacaoğlan'ın bir koşmasını bütüncül bir yaklaşımla inceleyerek alan yazınına katkı sunmaya çalışmıştır. Yeni, derinlikli ve güncel bilimsel çalışmaları dikkate alan incelemelerin alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Açа, M. (2018). Şiirlerinde herkesin kendini bulduğu âşık: çukurovalı Karacaoğlan". *Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1(1), ss. 1-6 https://dergipark.org.tr/tr/pub/inture/article/472098

Akkaya, N. vd., (2022). Karacaoğlan şiirlerinde değerler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, ss. 173-193. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/70599/986970

Aksan, D. (1995). *Şiir dili ve türk şiir dili*. Engin Yayınları.

Aksan, D. (2005). *Halk şiirimizin gücü*. Bilgi.

Aktaş, Ş. (2009). *Şiir tahlili teori-uygulama*. Akçağ Yayınları.

Alay, O. (2020). Sözlü gelenek öznesi olarak saz şairi / âşık / halk şairi terimleri ve karakteristik özellikleri. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), ss. 91-104. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/53491/693458

Başgöz, İ. (1968). *İzahlı türk halk edebiyatı antolojisi*. Ararat Yayınevi.

Boratav, P. N. (2015). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. 3. baskı, Bilgesu.

Bulak, Ş (2016). Bir mikro üslup inceleme denemesi: Ahmed Arif'in merhaba, içerde, ay karanlık şiirlerinde üslup. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 55, ss. 277-304. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/45099/563638

Çevirme, H. ve Oymak, R. (2009). Halk anlatılarının metinselliği. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2(3-4), ss. 74-83. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mahder/issue/36158/406496

Emre, İ. (2018). Yapısalcı edebiyat teorisi. Türk Dili, 68(801), 60-65.

Er, Sadık Erol (2020). Karacaoğlan şiirinin felsefi temelleri. *Millî Folklor*, 32(16), ss. 186-193. https://dergipark.org.tr/tr/pub/millifolklor/issue/56908/658120

Günay, U. (2008). *Türkiye'de aşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi*. Akçağ Yayınları.

Kabaklı, A. (1994). *Türk edebiyatı*. Cilt: 2, Baskı: 9, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Karaer, M. N. (2021). *Karacaoğlan hayatı ve bütün şiirleri*. Dergâh Yayınları.

Koçak, A. (2023). Karacaoğlan şiirleri bağlamında âşık şiirinde kafiye ve redif hususiyetleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 10, ss. 409-425.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/korkutataturkiyat/issue/76349/1254019

Köprülü, F. (2004). *Saz şairleri*. Akçağ Yayınları.

Önal, M. (2008). Edebî dil ve üslup. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, ss. 23-47. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/2875/39408

Özdemir, F. ve Apaydın, M. (1995). Türk halk şiirinde anlatım tekniği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), ss. 5-15. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4359/59607

Özgür, U. (2023). Halk şairlerinin şiirlerinde geçen ikilemelerin anlam bağlamında değerlendirilmesi: Karacaoğlan ve Dadaloğlu Örneği. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, ss. 868-878. https://dergipark.org.tr/tr/pub/korkutataturkiyat/issue/80029/1352200

Özyurt, S. (2022). Bayburtlu Zihni'nin "çarpışır" redifli gazelinin modern yöntemlerle incelemesi. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26 (2), ss. 245-255. https://dergipark.org.tr/tr/pub/atasobed/issue/81288/1403632

Yardımcı, M. (2002). *Âşık edebiyatında uyak ve yeni bir uyak tanımı*. Uluslararası Türk Dünyası Halk Edebiyatı Kurultayı Bildirileri, Ankara, Türkiye.

Yaşar, H. (2009). Karacaoğlan şiirlerinde estetik değerler. *T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), ss. 47-55. https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61609/920106

Yayın, N. (2010). Karacaoğlan'ın şiirlerinde formel ifadeler ve bunların tip yapısı. *Mukaddime*, 2, ss. 131-157. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mukaddime/issue/19675/210115

Yenen Avcı, N. (2013). Karacaoğlan'ın şiirlerinde sapmalar. *Folkor / Edebiyat*, 19(74), ss. 119-129. https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/issue/26039/274267

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Memmed Araz'ın şiirleri üzerine ekoeleştirel araştırma

Hanım Zairova[*]

Giriş: Ekoeleştiri

20. yüzyılda savaşlar, sanayi ve teknolojinin hızla gelişmesi, kentleşme doğayı tehdit eden bir takım soruna neden oldu. Çevre sorunlarının aşırı artışı doğayı ve doğal kaynakları koruma sorununu gündeme getiriyor. Bu durum bu sorunlara sadece ekolojik açıdan değil, aynı zamanda disiplinlerarası bir bakış açısıyla bakmayı gerekli kılıyor. Bu bakımdan insan ve doğa arasındaki ilişkiyi inceleyen ekoeleştirinin önemini özellikle belirtmek gerekir.

Ekoeleştiri, 1990'ların başından bu yana özellikle Amerikan çalışmalarında ortaya çıkan disiplinlerarası bir araştırma yönüdür. Ekokritizm - edebiyat ve çevrenin disiplinler arası bir perspektiften incelenmesi, edebiyat akademisyenlerinin çevre sorunlarını örnekleyen metinleri analiz etmesi ve edebiyatın doğayla ilişki kurduğu çeşitli yolları keşfetmesidir.

1960'ların sonundan bu yana, edebi eserler belirgin bir ekolojik yaklaşımla yayınlanmaktadır. "Ekoeleştiri" terimi ilk kez 1978 yılında William Rueckert tarafından *Literature and Ecology*: *An Experiment in Ecocriticism* (Edebiyat ve Ekoloji: Ekoeleştiri Denemesi) başlıklı bir çalışmada sistematik bir şekilde ortaya atılmış ve o zamandan beri ekolojik konuların eleştirel bir incelemesini içeren ekolojik yönelimli bir edebiyat çalışması olarak kendini kabul ettirmiştir. Rueckerte göre, ekoeleştiri insanın çevre ile ilişkileri, çevresel dönüşümleri, değişen mikro ve makro iklimleri araştıran çevreci beşerî bilimlerin ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir.

Ekoeleştiri konusunun kapsamlı bir şekilde incelenmesi 1980'lerin ortalarına kadar gerçekleşmemiş, bu da Lawrence Buell'in *The Environmental Imagination* (Çevresel Imgelem) ve Patrick D. Murphy'nin çevre edebiyatını ve çevresel kültürel konuları hem kuramsal hem de uygulamalı eleştiri yoluyla incelediyi *Ecocritical Explorations* (Ekoeleştirel Keşifler) temel eserlerinin yayınlanmasına yol açmıştır. Bu eserler bugün hala edebiyat çalışmaları kanonunun bir parçasıdır ve bu yön üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Cheryll Glotfelty ve H.Fromm'un *The Ecocriticism Reader* adlı antolojilerinin yayımlanması, ekoeleştiriyi edebiyat ve kültür kuramında bağımsız bir araştırma alanı haline getirdi. Cheryll Glotfelty'nin tanımıyla ekoeleştiri "edebiyat ve fiziksel çevre arasındaki ilişkilerin incelenmesidir... (Glotfelty, 1996: xviii), ekoeleştiri, edebiyat çalışmalarına doğa merkezli bir yaklaşım getirir.... (Glotfelty, 1996: xix).

Metzler *Edebiyat ve kültür teorisi* leksikonunda ise ekolojik yönelimli edebi ve kültürel eleştirinin belirli kültürel topluluklarda çeşitli tarihsel anlarda geliştikleri şekliyle

[*] Doç.Dr., Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü, Dünya edebiyatı ve karşılaştırmalı edebiyat bölümü. **kh.zairova@mail.ru**

doğa kavramlarını ve temsillerini analiz etdiyi ve doğal olanın nasıl tanımlandığını, insan ve çevre arasındaki ilişkinin nasıl karakterize edildiğini ve doğaya hangi değerlerin ve kültürel işlevlerin atfedildiğini incelediği vurğulanır (Metzler Lexikon, 2004: 130-131).

1992 yılında kurulmuş Edebiyat ve Çevre Çalışmaları Birliğinin (ASLE) amaçı da "insanoğlu ve doğal dünya arasındaki ilişkiyi ele alan edebiyatla ilgili fikir ve bilgi alışverişini teşvik etmekdir" (Glotfelty,1996: xviii).

Disiplinlerarası bir araştırma alanı olan ekoeleştiri, insan ve çevre arasındaki ilişkinin temsili ve ekolojik söylem için edebi metinlerin potansiyeli ile ilgilenir.

Doğa ve çevrenin tasviri, Orta Çağ'dan bu yana klasik edebiyatın, özellikle de şiirin önemli bir parçası olmuştur. Bugüne kadar da doğa ve çevre, edebi eserlerde hem idealize edici hem de eleştirel tasvirlerle çeşitli şekillerde tasvir edilmiştir.

Ancak çağdaş şiirdeki 'eko-eleştiri' aynı zamanda en güçlü türlerden biri olan romantik doğa şiiri ve onun özne ile doğa arasındaki düşünceli, olumlayıcı ve neredeyse ruhsal ilişkisiyle de açıklayıcı bir gerilim içinde duruyor.

Memmed Ararzın şiirlerinde doğa və ekoeleştiri

Ortacağdan bugünedek Azerbaycan şiirinde, ister gerçekçi, isterse de romantik biçimde tesvir olunan doğa algısına çağdaş zamanda çevresel bir duyarlılık daxil olmuşdur. Giderek artan çevre sorunları Batı edebiyatında olduğu gibi olmasa da, Azerbaycan edebiyatında da az ve çox derecede temalaştırılır. Burada şiir türü, diğer edebi türlerde de var olan çevre koruma anlayışıyla buluşmaktadır.

Professor Yaşar Garayeve göre, şiirin doğa temasıyla bağlantısı, 3 şekilde kendini göstermektedir:

- doğayı doğrudan yücelten şiirler,
- doğayla iletişim arayışında geçmişe gönderme yapan ve insanın tabiatla birliği çağının olaylarını yazan şiirler",
- halkın kaderini, doğasını, tarihini ve müziğini birlik içinde anımsatan şiirler"(Garayev, 2015: 591).

20. yüzyılın 60'lı yıllarından itibaren havanın ve toprağın zehirlenmesi, yeşilliğin azalması, atmosferin kirlenmesi ve Hazar Denizi'nin kaderi hakkında çok sayıda şiir ortaya çıktı. Ahmed Cemil, Zalimhan Yakub, Halil Rıza, Ali Kerim, Memmed Araz, Hidayet, Aliağa Kurçaylı'nın şiirleri ekolojik öneme sahip şiirler arasındadır.

Azerbaycan şiirinde ekoeleştiriyle ilgili sorunların sanatsal yansıması çoğunlukla Azerbaycanın XX yüzyıl öne çıkan şairlerinden olan M.Araz'ın (1933-2004) eserlerinde rastlanır. Memmed Araz'ın şiirlerinde Azerbaycan'ın sanatsal haritası, doğal hazineleri, tarihi anıtları, taş anıları, maddi ve manevi zenginlikleri eşsiz renklerle parlıyor. O, sanatsal çalışmalarında geleneksel deyim, ifade ve metaforlardan uzaklaşmaya çalışan, yeni renkler ve boyalar kullanan, hayata şiirsel bakabilen bir şairdir (Müasir Azerbaycan edebiyatı, 2007: 482). Halk şairi R.Rza'ya göre, "Memmed Araz'ın konuları tek bir kareyle sınırlı değil... Bir takım lirik eserleri - doğanın güzelliklerine gönül vermiş bir sanatçı olarak yaptığı manzaralar ve resimler anılıyor, okuyucuyu düşündürüyor, dağlar, vadiler defalarca gördüğü çayırlar, pınarlar ve insanın içini ısıtan manzaralar yeni bir "gözle" anılıyor, yeni tonlarla görmeye ve duymaya yön veriyor (Yusifli, 1995: 134).

Araştırmaçılara göre, Memmed Araz'ın şiirlerini temalarına göre 3 gruba ayrılır ve bu temaların onun şiirinin ana temalarını oluşturduğu vurğulanır:

1) Bene yönelik temalar (sevgi ve aşk, yalnızlık, ölüm)

2) Sosial və siyasi temalar (Geçim sıkıntısı, ekonomik sorunlar, aile, Güney Azərbaycan ve Araz meselesi, Qarabağ meselesi, vatan)

3) Tabiatla ilgili temalar (1.Maddi tabiat –Azerbaycan; 2. Coğrafi ünsürler- dağ, daş, kaya, göl, deniz; 3. Heyvanlar ve quşlar; 4. Çevre problemləri). (Okumuş, 2009: 279)

"Azerbaycan şiirinde yeni doğal iklimin, yani modern ekolojik düşüncenin ilk temel taşını atanlardan biri" (Garayev, 2004: 6-7) gibi Memmed Araz'ın eserlerinde doğa-toplum sorunu önemli bir yer tutur. Bu konulara sadece bir şair olarak değil, bir coğrafyacı olarak da yaklaşan Memmed Araz, eko-şiirlerinde dağların, kayaların, göllerin, denizlerin durumunu anlatırken, insanın değiştirdiği doğa manzarasını acı bir şekilde yeniden canlandırıyor. Şairin doğa şiirleri düşündürücü bir içeriğe sahip olub tabiatla ilgili temaları, ekolojik şiirleri doğayı ve çevreyi korumaya yöneliktir. Şair sadece şiirlerini değil, aynı zamanda, hayatını da gerekli olan vahşi doğayı korumaya adamıştır. Doğa ve ekoloji şiirlerinin çoğu, korumaya çalıştığı kayalardan, denizden ve nehirden kaynaklanır. Ekolojik şiiri doğal manzaranın ihtişamıyla doludur. İnsanlarla diğer canlılar arasındaki ilişkinin anlaşılması üzerinde derin bir etkisi olmuş ve insanlık ile doğal dünya arasındakı uçurumun kapatılmasına hizmet etmiştir. Akademik Budaqova görə, "onun şiirlerindeki doğa tasvirleri temel olarak 3 tarzda sunulur. Birincisi, okuyucuya şiire uygun olarak şu veya bu doğa olayı hakkında genel bilgi vermektir. İkincisi, doğal süreçlerin içsel özünü ortaya çıkarmak ve bunların kökenini bilimsel temellere dayandırmaktır. Son olarak, üçüncü yöntem ise karakterin iç dünyasını ortaya çıkarmak için doğayı kullanmaktır (Budagov, 1992: 94). Bununla da, onun "geleneksel aşk ve vatanseverlik şiirine, ekolojik zihniyet, dağların ve taşların sembolizmi daha fazla nüfuz ediyordu"(Garayev, 2004: Səh. 6-7).

Şairin yaratıcılığı, özgün sanatsal betimlemeler, anlatım araçları ve kafiyeler açısından zengindir. Özellikle doğaya ilişkin detaylardan kendine özgü metaforlar yaratma yeteneği onun şiirlerinin ayırt edici karakterini tanımlar. Yeni kafiye oluşturma açısından dahi Memmed Araz'ın şiirleri özgündür.

Belirttiğimiz gibi, eski çağlardan beri Azerbaycan şiirinde şairler doğa temasıyla ilgilenmişlerdir. Modern şiirde ise doğaya bakış biraz daha farklı bir nitelik taşır. Yani klasik edebiyat daha çok doğanın güzelliğinden bahsederken, modern şiir doğayı yok etmemeye, doğayı korumaya ve geleceğe aktarmaya çağırıyor. XX yüzyılda modern Azerbaycan şiirinde bir çok şairin eserlerinde doğa temasına farklı bir şekilde, 60-70 yıllardan etibaren, özellikle Bilimsel ve Teknik İlerleme[1] döneminin şiirlerinde ise çevresel motiflere daha çox rast gelinir. Bu dönemde şiir örnekleri şartı olarak iki gruba ayrılırdı: "birincisi, doğanın yüceltilmesi, tarihi, sosyal ve ulusal hafıza motiflerinin yansıması,

[1] Gelişmiş sosyalist toplumda bilimsel ve teknik ilerleme, bunun hızlandırılması ve sonuçlarının amaçlı, hızlı ve karmaşık kullanımı toplumsal ilerlemenin belirleyici araçları idi. Bilimsel ve teknik ilerleme, bilimin başarılarından yararlanarak üretimin teknik düzeyini yükseltmek, üretim süreçlerinin verimliliğini ve kalitesini artırmak, bilim ve teknolojideki en son başarıların tarım ve üretimde uygulanması idi.

ikincisi, ekolojik krizin açıklanması ve bundan kaynaklanan ahlaki, psikolojik, demografik sonuçlar" (Nasibova, 2000: 127-141).

M. Arazın şiirlerinde doğa, zaman, insan ve teknoloji ile birlikte anılmaya başlar. Teknolojik gelişmelerle beraber tabiattaki kirlilik ve tabiî afetler çoğalmaya başlar, insanla doğa arasındaki ilişki bozulur. Bu kaygılar şairin *Affet, Deniz, Professör Güle Mektup, Cığ* ve diger şiirlerinde dile getirilmiştir.

"Bir şair bilgeliğiyle, bu dünyanın iyiye gitmediğini anlayarak, huzursuz ruhuna, temiz ve kaygısız doğa koynunda sığınak arayan" (Naghy, 2006: 3-15) Memmed Araz doğaya ilgisizliği büyük bir felaket olarak değerlendirir, Hazar Denizi'nin zenginliklerinin israf edilmesinin ve tüketilmesinin gelecek nesiller için zor sorunlar yaratabileceğini belirtiyor. Bu açıdan Hazar Denizi'nin balık zenginliğini sevmek ve sahip çıkmak vatandaşlık görevimizdir söyleyen şairin *Affet, Deniz* şiirinde de bunu görmek mümkündür:

Senin şerefine kaç şiir yazdım,
Kıyı kumlarına sloganlar yazdım.
Zehir içirirken balıklarına –
Saltanat dedim petrol kuyularına.

Amma yarın, yarınla nasıl konuşalım? –
Ne söyleyelim bugünün torunlarına?
Diyelim mi: kum yiyin havyar yerine!
Diyelim mi: kimin mezarını açın?
Kimin köksündeki ödül-medalyanı açın. (Araz, 2004a,179)

Doğadaki her şeyin insanların refahı için olduğu Memmed Araz'ın şiirlerinin temel ilkesidir. Şair'e göre doğada her şey canlıdır. Doğa her zaman taze, genç, güzel ve mükemmeldir.

Eserlerinde çevre sorununu ön plana çıkaran şair, toprağın, nehirlerin ve özellikle denizlerin kirlenmesine dikkat çekerek doğanın korunmasını en önemli konu olarak ortaya koymaktadır. Doğadaki farklı süreçleri, ortaya çıkışını, gelişimini ve etkileşimini ustalıkla şiire aktarır.

Şair, "İstisu Levhaları" adlı şiirinde "Bir parça bulutta bir deniz yükü" (Araz, 2004a: 196) diyerek evrensel bir doğa olgusu olan "one-way flow of energy" (enerjinin tek yönlü akışı) kanununu esas almış ve Ruckertin ifadesi ile 'ekolojik kavramları edebiyat çalışmalarına uygulamışdır' (Rueckert, 1978: 109). Burada suyun biyosferdeki yer değiştirme süreci, diğer bir deyişle, su döngüsü ele alınmaktadır. Su döngüsü suyun denizlerden, göllerden ve nehirlerden buharlaşmasından başlar. Güneşin ısısı ile buharlaşan su, atmosferin üst katmanlarına yükselir. Burada yoğunlaşan su buharı, bulutları oluşturur ve zamanla yoğunlaşma devam eder. Bu süreç, suyun gaz halinden sıvı hale geçişini içerir ve bulutların oluşumuna katkıda bulunur. Yoğunlaşan su buharı, yağmur, kar, dolu veya karla karışık yağmur şeklinde yeryüzüne düşer. Yağış olarak yeryüzüne düşen su, nehirler ve yer altı suları aracılığıyla tekrar denizlere ve okyanuslara taşınır. Bu su, tekrar buharlaşarak atmosferdeki yolculuğuna başlar ve su döngüsü sürekli olarak tekrarlanır. Burada şair "ekolojinin temel formülasyonlarından biri, bir sistem boyunca tek yönlü bir enerji akışı olduğu, ancak maddelerin dolaştığı veya geri

dönüştürüldüğü ve tekrar tekrar kullanılabilmesi" (Rueckert, 1978: 109) meselesine esaslanır.

Memmed Araz, oluşumunu ve gelişimini çok hassas bir şekilde yorumladığı ve şiirlerle okuyucuya aktardığı jeomorfolojik süreçlerle de ilgilenir (Budagov, 1992: 14). Bu tarz şiirlerinden biri de *Cığ*-dır. "Dik yamaçlarda, yeraltı suyu tortunun alt kısmını yumuşatır ve ağır kütle yerçekiminin etkisiyle yamaçtan aşağı doğru hareket eder... Çığ malzemesi nehir yatağında toplandıkça, nehir içinden geçemediği için bazen çığ barajının üzerinde bir göl oluşur. Kayma sonrasında yamaçtaki yeraltı suyu açığa çıkar ve bir kaynak gibi dereye akar. Başka bir deyişle: Çığlar ve toprak kaymaları yamacın bir tarafını yok ederken, diğer tarafta yeni bir yamaç inşa ederler" (Budagov, 1992: 14).

Şair bunu şöyle anlatıyor:

Çığdan dereye bir pınar gelir,
Çığ, bir alanın solmakta olan yazısıdır.
Çığ doğada bir şeyin diğerine
Doğanın dilinde bir itirazıdır

Ayırır bir dağı diger dağdan cığ,
Karın gözyaşlarını sele çevirir,
Kartal yuvasını yok eden çığ
Bir ovayı ördekli göle çevirir.

Yıkar bir eli, yapar bir eli,
Taştan bir bileği, taş duvarçusu var.
Ne mahvetmekten kaçınır eli
Ne kurduğunda bir arzusu var. (Araz, 2004b: 71)

20. yüzyılın 60'lı yıllarında Hazar Denizi'nin çevre sorunlarıyla karşı karşıya kalması, ekolojik dengesizlik sorunu şairi ciddi anlamda endişelendirmiş ve eserlerinde bu konuya geniş yer vermiştir. Bu açıdan bakıldığında şairin eko-şiirleri arasında özellikle *Profesör Gül'e Mektup* adlı şiiri önemlidir.

Bilindiği gibi, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Hazar Denizi çevresindeki ülkelerin ürettiği petrol miktarı azaldı. O dönemde uzmanlar Hazar Denizi'nden petrol çıkarılmasını önerdiler. 1949 yılında Hazar Denizinde ilk kez petrol çıkarılır. 1950'den sonra açık denizde petrol üretimi devasa boyutlara ulaştı. Bununla aynı zamanda Hazar Denizinin ekolojisi de bozulmağa, Hazarın canlılar alemi azalmağa başladı. Bu dönemde Hazar Denizi'nin ekolojisi ve balık kaynaklarının tutkulu bir savunucusu olarak özel bir üne sahib olan Profesör Qasım Gül[2] 60cı yıllarda yazdığı bir makalesinde Hazar Denizi'ndeki problemler, buradakı canlı alemin izlenmesi ve yaşam alanlarının korunmasına yönelik bir

[2] Gasım Gül (1909 - 1972) seçkin bir coğrafyacı, Azerbaycan Oşinoloji (okyanus bilimi) Okulu'nun kurucusu, coğrafya doktoru, profesör, Azerbaycan SSR Bilimler Akademisi'nin üyesi, gezgin, kaptan, pedagog, bilim ve eğitim organizatörü olmuştur. 100'den fazla bilimsel eserin, monografi ve yüzlerce dergi ve gazete makalesinin yazarı ve ortak yazarı olan Gasim Gül, aynı zamanda Hazar Denizi ile ilgili "Hazar Denizi", "Kızılağaç Körfezi Coğrafyası", "Denizdeki petrol yataklarının coğrafyası", "Hazar'ın batı kıyılarındakı dalgaların rejimi ve dinamiği", "Meteoroloji ve klimatoloji" ve s. gibi bilimsel eserlerin yazarıdır.

çağrıda bulunmuştur. Bu mekale bir aksiseda bir yankı yaratmıştır. Memmed Araz da hemin makaleye cavab olaraq Hazar Denizi'ni övdüyü ve yurttaşlarını Hazar Denizi'ni ve yerel doğayı kurtarmak için aktif olmaya, harekete geçmeye ve fedakarlık yapmaya çağırdığı *Profesör Güle mektup* şiirini yazmışdır:

Okudum profesör,
Okudum Makaleni
izledim Hazar Denizi'ndeki
Tarif edilemez dünyanı. (Araz, 2004a: 43)

Şiirin şiirsel haray ile sergilenen “Hazar Hazar olduğundan beri / Altın inek gibi sağılıyor./ Sağıb, sorub,/ Sonra yorub kısır bir inek gibi/ Onu satmak istiyoruz./ Ölü Denizler Müzesi'ne/atmak istiyoruz.” - kısmında bizzat halkın kendisi bir nevi suçlama nesnesi haline gelir.

Şair, *Profesör Gül'e Mektup* şiirinde "Hazar'ın kaderini kayıtsızlığa besleyenleri" ve sorunları yalnız "kağıt üzerindeki sorun edenleri" kınıyor. Kalbi kırık bir vatandaş şair, Hazar Denizi'ndeki doğal kaynakların çıkarılmasını, üretimini tematikleştirdiği bir şiir sunuyor.

Hazar Denizi'nden mersin balığı,
Gökçe balık, yıldızlı mersin,
Ringa tükenir.
Altınbalık isimli
Balık tükenir.
Hazar Denizi'nin kaderi
İlgisizliğe yem olur.
Hazar Denizi'nin kaderi
Yalnız kağıtlarda
Bir problem olur (Araz, 2004a: 44).

Bu şiir nesli tükenmekte olan hayvan türlerinin korunmasına yönelik bir çağrıdır. Kalbi kırık bir vatandaş şair, Hazar Denizi'ndeki doğal kaynakların çıkarılması ve üretilmesini temalaştırırken aynı zamanda onu zehirlediğimizi, yok ettiğimizi de sanatsal sözlerle ifade etmektedir:

“Hazar'dan kıyıya altın çekiyoruz, gül suyu döküyoruz.
Kıyıdan Hazar Denizi'ne zehir taşıyoruz, kir ve pislik döküyoruz.” (Araz, 2004a: 44) - diyerek şair en üst düzey yetkililere hitab etmişdir. Şiirin sonu özellikle etkileyicidir:

Bunu bilerek yazdım, profesör.
Ben şiiri bozmazdım, profesör,
kırık cizgileri, satırları
kırılan balıkların
sürüsüne benzetiyorum.
Seyrek noktaları
Hazar Denizi'nin seyrelen
Havyarına benzetiyorum.
Hazar Denizine bakımda öyle bir serbestlik var, profesör!
serbestlikden de çok

keyfilik var, profesör! (Araz, 2004a: 47)

Bu şiirde şair, Hazar Denizi'nin ekolojik sorunlarını ortadan kaldırmak için harekete geçmenin önemini vurgulamak için mizah, ironi, alegori ve diğerleri dahil olmak üzere çeşitli sanatsal ifadeler kullanır. Şair, başta değerli bir balık türü olan mersin balığı olmak üzere deniz hayvanlarının neslinin tükenmesini önlemek için ilgili herkesi uyarmaktadır.

Sonuç

Görüldüğü gibi 20. yüzyılın sonlarında Amerika'da ortaya çıkan ve edebiyat ile çevre arasındaki ilişkiyi inceleyen ekoeleştirinin örneklerine modern Azerbaycan şiirinde daha çok Memmed Araz'ın eserinde rastlamak mümkündür.

Yapılan tahlillerden Memmed Araz'ın şiirlerinde ekoeleştiri unsurlarının hakim olduğu görülmektedir. Böylece şair, eserlerinde ekolojik kavramları edebiyata uygulamış, doğa olaylarının gelişimini ve etkileşimini ustalıkla şiire aktarmış, ekolojik dengesizlik sorununu insanların dikkatine sunmuş ve buna çözüm aramıştır.

Kaynakca

Araz, M. (2004 a). *Seçilmiş eserleri.* Çaşıoğlu Yayın.

Araz, M. (2004 b). *Seçilmiş eserleri.* 2 ciltte. I c. Lider Yayın.

Budagov, B. (1992). *Təbiət və poeziya.* Elm yayın.

Garayev, Y. (2004). Ön söz. *Memmed Araz. Seçilmiş əsərləri.* 2 ciltte. I c. (6-7). Lider Yayın

Garayev, Y. (2015). *Seçilmiş eserleri.* 5 ciltte. III c. Elm Yayın.

Glotfelty Ch. (1996). Introduction. Literary Studies in an age of environmental crisis. Ch. Glotfelty and H.Fromm (Edt.) *The Ecocriticism Reader:Landmark in literary ecology.*(ss.xv-xxxvi). The University of Georgia Press.

Metzler Lexikon *Literatur und Kulturtheorie* (2004). A.Nünning (edt.). Metzler Verlag.

Müasir Azerbaycan edebiyatı (2007). C.Abdulayev, T.Hüseynoğlu, V.Sultanlı (edt).2 ciltte.IIc. Bakı Universiteti Yayın.

Naghy, Dj. (2006). Poete qui a le mal d'Araz. S.Aboulfazguysy (Edt.) *Mammed Araz. Le monde est a toi, le monde est a moi (poems choisis),* (ss.3-15). YURD Yayın.

Nasibova, H. (2000). İnsan ve doğanın etkileşiminin sanatsal bir yansıması. A.Abdullazade (Edt.) *Edebiyatta kimlik kavramı* (ss.127-141). Elm Yayın.

Okumuş, S. (2009). *Çağdaş Azerbaycan Şairi Memmed Araz.* Türkiye Deyanet Vakfı yayınları.

Rueckert, W. (1978). *Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism.*

Yusifli, V. (1995). *Məmməd Araz dünyası.* Şur Yayın.

Enderunlu Fâzıl Divanı'nda tarihi şahsiyetler

Emre Töre[*]

1. Giriş

Telmih, söz arasında herkesçe bilinen geçmişteki bir olaya, ünlü bir kişiye bir inanca ya da yaygın bir atasözüne işaret etmek, onu anımsatmaktır (Dilçin, 1983: s. 461). Aynı zamanda telmih, klasik Osmanlı şiirinde bir edebî sanat olarak yüklendiği estetik işlevin yanı sıra, en az onun kadar önemli başka bir görevi daha icra etmektedir. Bu göreve üç boyutlu hafıza oluşturmak denebilir. Bunlar, klasik Osmanlı edebiyatının beslendiği hafızayı hatırlatmak, onu sıkça kullanarak idame ettirmek ve söz konusu hafızayı kimi eklemelerle birlikte gelecek kuşaklara aktarmaktır. (Açıl, 2014: s. 9) Bu nedenle telmih alanında yapılan çalışmalar şairle beraber dönemin hafızasını yansıtması, geleneğe bakışını, hayat görüşünü yansıtması bakımından önemlidir.

Bu çalışma kapsamında şairin methettiği bir kişi için yazılan şiirler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Çalışma kapsamında incelenen kişi tarihte yer alan bir din büyüğü ya da İran mitolojisindeki bir kahraman olabileceği gibi bir şair ya da filozof da olabilir. Hatta kurgu bir hikâyenin kahramanı da bu çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Ancak bir şiir Hz. Peygamber, dört halife ya da devrin bir büyüğü için kaleme alındıysa bu kişilere anıştırma içermediği çalışma kapsamında yer verilmemiştir.

Çalışmada toplamda 339 adet kişilere yapılan telmih tespit edilmiştir. Bu telmihlerden çalışmanın sınırlılıkları kapsamında konu başlıklarında türüne örnek olabilecek bir örneğe yer verilmiştir. Sadece İran mitolojisi örnek sayısı çok fazla olduğu için iki örnekle açıklanmıştır. Kullanım sayısı az olan başlıklarda örnek gösterilmemiştir. Ancak belli konu başlıklarında bu sayıda örnek bulunmuyorsa çalışmayı temsil edecek bir örnek verilmiştir. Çalışmanın hacmi göz önünde bulundurularak kişilere yönelik diğer telmih kullanımlarının sayısı verilmekte yetinilmiştir.

Enderunlu Fâzıl 18. yüzyılın ortalarında bugünkü Filistin topraklarından doğup İstanbul'da yetimiştir. *Defter-i Aşk, Çenginâme, Hubannâme* ve *Zenânnâme* adlı mesnevileri bulunmaktadır. Mesnevileri ile adından söz ettirmekle birlikte *Divan*'ı son dönemlerde üzerinde çalışılan ve kıymet atfedilen eseridir. Şiirlerinde geleneğe bağlılıkla birlikte değişim isteğinin de bulunduğu görülmektedir. Kişiliğini, kültürel temellerini Arap-Yahudi nüfusunun yoğun olduğu topraklarında edinen Fâzıl'ın *Divan*'ındaki tarihi şahsiyetlere yapmış olduğu telmihler onun fikrî ve kültürel altyapısının temellerini göstermesi bakımından önemli veriler sunmaktadır. Bu çalışma ile Enderunlu Fâzıl'dan yola çıkılarak 18. yüzyılda eser veren bir şairin fikrî ve kültürel dünyasını etkileyen tarihi şahsiyetlere yönelik telmihlerin incelenmesi, ortaya çıkan veriler sayede dönemin

[*] Dr., Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı, emretoreemre@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3074-0109

zihniyetini belirleyen genel yönelimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Enderunlu Fâzıl'ın *Divan*'ın yer alan kişilere yönelik telmihler konularına göre tasnif edilmiş, örneklendirilmiş ve kullanım sayıları açıklanmıştır.

2. Dini İlgiler Nedeni ile Yapılan Telmihler

2.1. Hazret-i Muhammed'e yapılan telmihler

Klasik Türk şiiri geleneğinde dinî içerikli şiirlere yoğun yer verilmesi, şefaatin özellikle Hz. Muhammed'den istenmesi, Müslümanların gönlündeki yeri gibi sebeplerle Divanlarda en fazla yer Hz. Muhammed'e yer verilmektedir. Bununla birlikte bu şiirler daha çok Hz. Muhammed'in hayatını, doğumunu, ölümünü, özelliklerini anlatan metinler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Enderunlu Fâzıl *Divan*'ında bir telmih konusu sayılabilecek ve anıştırma amaçlı kullanımlara yer verilmiştir:

Dîn-i vâlâya bu hürmetü'l-hak
Şâdmân itdi Resûlullahı (T33:1,4)

Fâzıl'ın "Târih-i Kışla-i 'Arabacıyân" başlıklı otuz üçüncü tarih manzumesinde Hz. Peygamber'e telmihte bulunarak yapılan kasrın güzelliği nedeni idi Hz. Peygamber'in mutlu olduğunu dile getirmektedir.

Ayrıca Divan edebiyatında Hz. Muhammed'e farklı isimleri ve sıfatları ile de telmihte bulunulabilmektedir. Fâzıl'ın *Divan*'ında Hz. Muhammed aşağıdaki Tablo-1'de verilen isim ya da sıfatları ile yer almıştır. Tablo'da isim ya da sıfatın kullanım sayılarında da yer verilmiştir.

Tablo-1. Hz. Muhammed'e Telmihler

İsim ya da Sıfat	Kullanım Sayısı
Ebu'l-Kasım	2
Muhammed	4
Resul	2
Ahmed(-i Muhtar)	3
Mustafa	1
Toplam	**12**

2.2. Dört Halife ve Sahabeler

Dört halife ve sahabeler içinde ismi en fazla zikredilen Hz. Ali'dir. Fâzıl, Kaptan-ı Derya Ali Paşa'yı övmek amacıyla kaleme aldığı kasidesinin makta beytinde Hz. Ali ve çocukları Hasan ve Hüseyin'den bahseder. Hz. Ali'nin de herkese karşı üstünlük sağlayacağını söyleyerek tevriyeli bir kullanım gerçekleştirmiştir. Hem memduhu Ali Paşa'nın hem de Hz. Ali'nin üstünlüğünü dile getirmektedir:

Bu mesnedle Hasan ile Hüseyin oldısa nâm-âver
'Alídir şâh-ı merdân cümleye gâlib olur hakka (129:16)

Bu başlıktaki toplam kullanım sayısı 12'dir. Kullanım açısından Fâzıl'ın şiirinin zihniyet temeli göstermek açısından veri sunmaktan ziyade geleneksel kullanımların yansıması olarak görmek mümkündür. Diğer kullanım verileri şu şekildedir:

Tablo 2. Dört Halife ve Sahabeler

Kişi	Kullanım Sayısı
Hz. Ali	4
Hz. Ömer (Faruk)	3
Hz. Ebubekir	1
Hz. Osman	1
Hasan ve Hüseyin	1
Bilal-i Habeşi	1
Âl-i beyt	1
Toplam	**12**

2.3. Diğer Peygamberler

Enderunlu Fâzıl *Divanı*'nda en çok bahsedilen peygamber Hz. İsa'dır. Hz. İsa'ya peygamberlik görevi sırasında pek çok mucize verilmiştir. Hemen hemen bütün divan şairleri tarafından konu edinilen söz konusu bu mucizeleri "ölüleri diriltmesi, çamurdan yaptığı kuşları üfleyerek canlandırması, hastaları ve kör olanların gözlerini iyileştirmesi, dua ettikten sonra yemek istediği şeyleri önünde hazır bulması, Allah'ın katına yükseltilmesi ve yeryüzüne tekrar gelmesi"dir (Koçin, 2009). Fâzıl'ın şiirinde de bu kullanımlardan bazıları görülmektedir. Aşağıdaki örnekte Hz. İsa'nın ölüleri diriltmesi mucizesi sebebiyle yer verilmiştir. Sami Ebubekir Paşa için yazılan kasidede onun baht açıklığının iki yöne de taze hayat verdiği ve Hz. İsa'nın nefesinin can bağışlayan esintisine benzediği dile getirilmiştir:

Virdi ikbâli iki cânibe bir tâze hayât
Benzedi nefha-i can-bahşı dem-i èİsâya (115:13)

"Divân şiirinde adı en çok anılan peygamberlerden biri Yûsuf'tur. Harikulâde güzelliği ile çok zaman sevgili ona benzetilir, hatta sevgili, Yûsuf-ı sânî (ikinci Yûsuf) olarak nitelenir. Ay ile güneşin ona secde etmeleri, kuyuya atılması, terazi ile tartılıp ağırlığınca altın karşılığı satılması, Züleyhâ ile olan maceraları, zindana atılması, güzel rüyâ tabir etmesi, Yakûb'dan ayrı oluşu, köle iken Mısır'a sultân oluşu gibi kıssalar nedeniyle birçok beytin konusunu oluşturur." (Pala, 2108: s. 483). Fâzıl'ın *Divan*'ında 13 kullanım gerçekleştiriliştir. Aşağıdaki örnekte Yûsuf Züleyha ile birlikte anılmakta; Züleyha'nın edasına, Yusûf'un güzelliğine gönderme yapılmaktadır:

Enderunlu Fâzıl *Divanı*'nda adı geçen peygamberler ve kullanım sayıları şu şekildedir:

Tablo 3. Diğer Peygamberler

Peygamber	**Kullanım Sayısı**
İsa	15
Yûsuf	13
Hızır	11
Musa	10
Süleyman	9
Nuh	3
Harun	2
Hud	1
Davut	1
Eyüp	1
İbrahim	1
Âdem	1
Toplam	**68**

Her peygamberin öne çıktığı yönleri, özellikleri Kuran-ı Kerim'de yer alan kıssalarda sabittir. Hakkında daha fazla bilgi bulunan, hikâyesi ile ilgili uyandıran İsa, Yûsuf, Hızır, Musa, Süleyman gibi peygamberlerin isimleri Fâzıl tarafında daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

2.4. Peygamberlerle Bağlantılı İsimler

Kuran-ı Kerim'de Karun ve hazinesinden söz eden âyetlerden anlaşıldığına göre Karun, Hz. Mûsâ'nın kavmi arasında hazinelerinin anahtarını taşıyabilecek, güçlü, kuvvetli, çok zengin bir kişiydi. Karun, cimriliği ve zenginliği sebebiyle gururlanmasından dolayı yerin dibine batırılınca çok güvendiği hazineleri de kendisiyle birlikte yok olmuştur. Bundan dolayı Türk edebiyatında atasözü ve deyimlerde daha çok hazineleri, zenginliği ve cimriliğiyle söz konusu edilmiştir. Karun'un hazineleri "genc-i Karun, mâl-i Karun" diye anıldığı gibi her gittiği yere hazinesini de beraberinde götürdüğü için "genc-i revân" (yürüyen hazine) olarak da adlandırılmıştır. (Şener, İslam Ansiklopedisi).

Fâzıl da şiirlerinde kimi zaman zenginlik kimi zaman müflis olarak Karun'a yer vermiştir. Aşağıdaki şiirde kendisinin bahtsızlığından bahsederken Karun gibi iflas ettiğini söylemekte, kendisine seslenerek alışılmamış zor bir durumda olduğunu dile getirmektedir:

Müflis-i Kârûn-edâ bî-baht-ı èâlî himmetim
Fâzılâ seyr it ne müşkil turfe-i keyfiyyetdeyim (G104:5)

Peygamberlerle bağlantılı diğer kullanımlar aşağıdaki gösterilmiştir:

Tablo 4. Peygamberlerle Bağlantılı İsimler

Kişi	Kullanım Sayısı
Karun	11
Züleyha	9
Meryem	3
Havva	2
Firavun	2
Toplam	**27**

2.5. İslamiyet Tarihindeki Önemli İsimler

Fâzıl'ın *Divan*'ında bu konu başlığı altındaki isimler çeşitli olmakla birlikte kullanım sıklığı göstermeyen örneklerdir. Toplamda on bir farklı ismin zikredildiği görülmektedir.

Tablo 5. İslamiyet Tarihindeki Önemli İsimler

Kişi	Kullanım Sayısı
Siyavuş	2
Münavi	1
Ca'fer	1
İbrahim Edhem	1
Mansur	1
Hoca Hücendi	1
İmam Behhaki	1
Geylani	1
Halid	1
Şeddad	1
El-Ensari	1
Harun Reşid	1
Toplam	**13**

Tablo'da adı geçen isimlerin her biri kendi alanında belirli bir yönleri ile öne çıkmış, İslamiyet tarihi açısından önemli isimlerdir. Bu durum Fâzıl'ın İslam kültürüne hâkim olduğunu, yeri geldiği zaman şiirlerinde bunlarla ilgili kullanımlar gerçekleştirdiği göstermektedir.

Dini ilgiler nedeni ile yapılan telmihlerin kullanım tablosu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 6. Dini İlgiler Nedeni ile Yapılan Telmihler

Telmih Çeşidi	Kullanım Sayısı
Hz. Muhammed	12
Dört Halife ve Sahabeler	12
Diğer Peygamberler	68
Peygamberlerle Bağlantılı İsimler	27
İslamiyet Tarihindeki Önemli İsimler	13
Toplam	**132**

Dini ilgiler nedeni ile kişilere yapılan telmih sayısı 132'dir. Bu kullanımların 80'ni doğrudan peygamberlerdir ve yüzde 61'lik bir orana karşılık gelmektedir. Dört halife ve sahabelerin de peygamberlerle bağlantılı isimler olduğu düşünüldüğünde peygamberler ve etraflarında gerçekleşen toplam 108 kullanım ile yüzde 90,15'lik bir orana karşılık gelmektedir. Bu durum Fâzıl için dini ilgiler ile yapılan kişilere telmihlerin peygamberler odaklı olduğunu göstermektedir. Hayatında tasavvufa dair iz göremediğimiz Fâzıl için dinî referansların peygamberler odaklı olması anlamlı bir veridir.

3. İran Mitolojisi veya Tarihinden Yapılan Telmihler

İran mitolojisinde ve tarihinden isimlere yer vermek divan şiiri geleneğinde çok kullanılan telmih yöntemlerinden birisidir. Enderunlu Fâzıl'ın da şiirlerinde İran mitoloji ve tarihinden isimlere sıklıkla yer verdiği görülmektedir. Aşağıdaki incelemede kullanım sıklığına göre bir sıralama gerçekleştirilmiştir.

3.1. Rüstem

Edebiyatta Rüstem ya da Zaloğlu Rüstem olarak nam salmıştır. Türk hükümdarı Efrasiyab'ı öldürdüğü Şehname'de yazılıdır. Cesaret ve kahramanlıkları ile şiire konu olmuştur (Tökel, 1998: s. 253-254). Aşağıdaki beyitte Rüstem'in büyüklüğüne vurgu yapılmakta ve tarihteki ikinci büyük yöneticinin Fâzıl'ın memduhu olduğunu ifade etmektedir.

Yürü ikballe tevfîk-i hak yâr u refîkindir
Eyâ destûr-ı ekrem rûh-ı èâlem Rüstem-i sâni(124:16)
(Ey cömertliğin iznini veren, âlemin ruhu, tarihteki ikinci Rüstem! Allah'ın rızası seninledir, Allah senin yar ve yaranındır, bahtın açıktır, yürü.)

3.2. Cem/Cemşid

Pişdadiyân sülalesinden olan Cemşid, tahta çıktıktan sonra savaş aletleri, kıymetli kumaşlar yapmak gibi pek çok zanaâti halkına öğretmiştir. Devler, periler, kuşlar hep onun buyruğuna girmiştir. (Öntürk, 2015, s.89). Cem, Anadolu'dan Cin'e kadar hemen hemen bütün doğu edebiyatında kullanılan en karışık, karışık olduğu kadar da çapraşık şahsiyetlerden biridir. Divan şiirine İran kaynaklı olarak girmesine rağmen, kökeni itibarıyla nereden geldiği hususunda tam olarak bir ittifak bulunmamaktadır. Maniheizmden Zerdüştlüğe kadar pek çok dinde farklı isimlerle yer verilmiştir (Tökel, 1998: 129-130). Divan şiirinde daha çok kadeh, cam, yüzük, şarap ve rüzgâr terkipleriyle anılmaktadır.

Cân istedikçe ruhları iç ey revân-ı Cem
Terk it şarâbı sen dahı denk al ayagını (167:3)

Yukarıdaki beyitte şarapla birlikte anıldığı görülmektedir. Revan yani yürüyen, akıp giden kelimesi birlikte terkip şeklinde kullanılmıştır. Akıp gitmek sıvılara ait bir özellik olduğundan Cem'i doğrudan şarapla birlikte düşündürmektedir. Diğer yandan revan kelimesinin ruh anlamı da vardır. Bu hali ile şair Cem'in ruhuna seslenmektedir. Ancak "iç" eylemi onun insan olduğu göstermekte ve Cem'e nasihat etmektedir. Ayağını denk alarak şarabı terk etmesini salık vermektedir.

Fâzıl, *Divan*'ında yukarıda örneklendirilen kullanımlar birlikte daha az sayıda gerçekleştirilmiş tarihi ve mitolojik kişilere ilişkin tespitler aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 7. İran Mitolojisi

Kişi	**Kullanım Sayısı**
Rüstem (-i Zal)	21
Cem(şid)	20
İskender	19
Kahraman	19
Dara	18
Feridun	13
Hüsrev	6
Behzad	6
Keykubad	4
Neriman	4
Behram	3
Nuşirevan	2
Keyhüsrev	2
Şapur	2
Tahmasb	2
Dahhak	1
Keykavus	1
Toplam	**143**

İran mitolojisi ve tarihindeki kişilere yapılan telmih sayısı143'tür. İran mitolojisinden kişilere yapılan telmihlerde hükümdarlıkları, azametler, cesaretleri ve yiğitlikleri ile ön plandaki kişilerin Fâzıl'ın şiirlerinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum şiirlerinin devlet ricaline yazılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Hayatı maddi zorluklar içinde geçen Fâzıl devlet büyüklerinin dikkatini çekmek ve içinde yaşadığı ekonomik zorluklardan kurtulmak için bu yolu tercih ettiği söylenebilir.

4. Şair ve Tarihçilere Yönelik Telmihler

Telmihin değinilmesi gereken bir yönü de, bir şairin başka şairlere ve/ya onların eserlerine telmihlerde bulunmasıdır. Bu hem söz konusu şairin kendi eserine kaynaklık eden veya kendi eserinin meydan okuduğu eserleri dile getirmesi hem de edebiyat geleneğinin telmih üzerinden oluşması açısından oldukça önemlidir(Açıl, 2014, s. 16).

Şairlerin ve tarihçilerin isimlerinin Fâzıl'ın şiirinde çok yer almadığı görmekteyiz. *Divan*'da iki beyitte Bâkî'nin (94:22; G172:7) şiirinden Nedim'in (Müseddes 2:5) bir şiirinin tazmin edildiği ve bu şekilde Nedim'in adına yer verildiği görülmektedir. İbn-i Yemin ve Hayyam'ın (60:52) aynı beyit içinde Fâzıl'ın şiirine ilham olduğu dile getirilmektedir. Mevlana (162:9) bir şiirinde yer almıştır. Bu şairlerin hepsi üstat şair olmaları ve Fâzıl'a ilham ve feyz vermeleri açısından şiirinde yer almışlardır. Nâimâ ve Raşid ise Ali Şerif Efendi için kaleme alınan kasidede bu büyük tarihçilerin eserlerinde kendisinin cömertliğine eş bir kayıt olmadığını ifade etmek için başvurulmuştur.

5. Aşk Hikâyelerine Yönelik Telmihler

Divan edebiyatında hem bir edebi ürün olan hem de diğer metinlerin içerisinde telmihlere konu olan aşk hikâyeleri vardır. Bunlardan en bilinenleri Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin, Kerem ile Aslı, Vamık ile Azra'dır. Yusuf ile Züleyha kıssası da kurgusal bir anlatımla aşk hikayesi olarak gelenekte yer almakla birlikte Hz. Yusuf'un bir peygamber olması ve anlatısının Kuran-ı Kerim'de olması nedeni ile Dinî İlgiler Nedeni ile Yapılan Telmihler başlığı altında değerlendirilmiş, burada tekrar düşmemek için incelenmemiştir.

Tablo 8. Aşk Hikayelerine Yönelik Telmihler

Kişi	***Kullanım Sayısı***
Mecnun	6
Ferhat	4
Leyla	2
Toplam	**12**

Leyla ile Mecnun sadece bir beyitte bir arada zikredilmiştir. Bu nedenle iki ayrı madde olarak değerlendirilmiştir.

6. Tarihî Kişilere Yönelik Telmihler

6.1. Filozoflar

Fâzıl'ın *Divan*'ında tarihsel ve mitolojik kişiler/kahramanlar içerisinde filozoflar da yer almaktadır. Yunan filozofu Eflatun 9, Arito ise 3 defa şiirinde Fâzıl *Divan*'ında yer almıştır.

Aşağıda "ağlar" redifli kasidede hem Mecnun hem de Eflatun örneklendirilmiştir. Mecnun aşk acısı ile aklından olmuş bir kahraman iken Fâzıl'ın aşk nedeni ile düştüğü hale acıyacağı, bu uğurdaki düşüncelerine de Eflatun'un kavrayışının ağlayacağını dile getirmiştir:

Beni bir hâle kodı èaşk ki Mecnûn aglar
Yine endîşeme idrâk-i Felâtûn aglar (76:1)

6.2. Türk Hükümdarlar ve Yöneticiler

Fâzıl'ın şiirinde geçmiş dönemdeki Türk hükümdarlarında İran padişahları kadar bahsetmediği görülmektedir. 3 kullanımla en çok Nizamü'l-mülk'ten bahsedilmiştir.

Tablo 9. Türk Hükümdarlar ve Yöneticiler

Kişi	***Kullanım Sayısı***
Nizamü'l-mülk	3
Osman Bey	2
Fatih	1
Cengiz	2
Timur	1
Efrasiyab	2
Mirza-yı Kâşânî	1
Toplam	**12**

Fâzıl çoğu kez devrin devlet adamlarına yönelik kasideler ve tarihler kaleme almıştır. Bu şiirlerde memduhunu İran padişahları ile kıyaslamıştır. Bu durum gelenekte alışılageldik bir uygulamadır. Devrin devlet adamlarının geçmiş Osmanlı padişahları ile kıyaslanması sanatçı için sınırları aşan bir uygulama olacaktır. Bu sebeple olsa gerektir ki Türk yöneticilere yapılan telmihlerin sayısı oldukça azdır. İthaf edilen yöneticilerin diğer Türk hükümdarlarla, özellikle dönemin padişahlarının ataları ile kıyaslamanın tehlikeli olabileceği düşüncesi ile açıklanabilir.

6.3. Diğer Tarihi Şahsiyetler

Bu konu başlığı altında 16 kullanımla özellikle bahsedilmesi gerek isim Hâtem'dir. Onun haricinde İbn-i Sina'dan 2, Lokman Hekim ve Mani'den birer kez bahsedildiği tespit edilmiştir.

6.3.1. Hâtem

Tay kabilesinin reisidir. Babası Abdullah o henüz çocukken ölmüş, kendisini zengin ve cömert bir kadın olan annesi Guneyye (Inebe) bint Afîf yetiştirmiştir. Hâtim, çocuk yaşlarından itibaren cömertliği ve misafirperverliğiyle tanınarak "Cevâd" (Ecved) lakabıyla anılmıştır. Yalnız Arap edebiyatında değil İran ve Türk edebiyatlarında da cömertlik timsali olarak tanınmaktadır (İslam Ansiklopedisi). Hâtem-i Tay olarak da Divan şiirinde yer verilmektedir.

Hayatında ekonomik olarak çok sıkıntı çektiğini şiirlerinde dile getiren ve bu bakımdan yardım istemekten çekinmeyen Fâzıl aşağıdaki şiirde memduhunu zamanın Hâtem'i olarak nitelendirmekte ve aman dileyerek yardımlarını beklemektedir:

Ey Hâtem-i zamâna amân el amân amân
Himmet zamânı işte budur vakt-i dâdımız (119:17),

Tablo 10. Diğer Tarihi Şahsiyetler

Kişi	**Kullanım Sayısı**
Hatem	16
İbn-i Sina	2
Lokman Hekim	1
Mani	1
Toplam	**20**

Fâzıl'ın *Divan*'ında tarihi kişilere yönelik 44 telmih kullanımı gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasında özellikle Hatem cömertliği, Eflatun da düşünceleri nedeni ile Fâzıl'ın daha sık kendilerinden bahsetmeyi gerekli gördüğü isimlerdir.

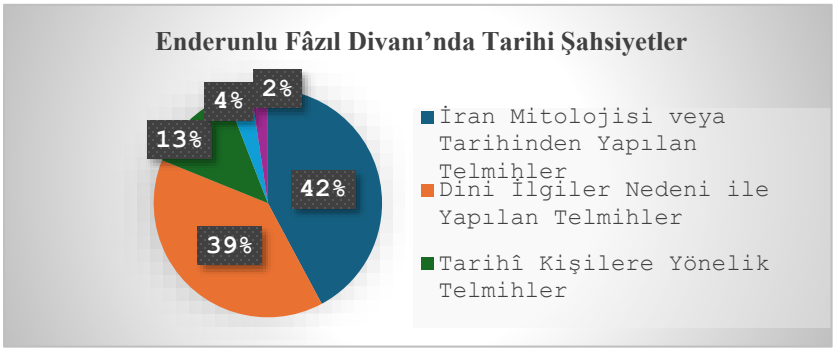
7. Değerlendirme

Fâzıl'ın *Divan*'ında kişilere yönelik telmihleri incelendiğinde aşağıdaki tablo ile karşılaşılmaktadır:

Tablo 11. Enderunlu Fâzıl Divanı'nda Tarihi Şahsiyetler

Telmih Çeşidi	**Kullanım Sayısı**
İran Mitolojisi veya Tarihinden Yapılan Telmihler	143
Dini İlgiler Nedeni ile Yapılan Telmihler	132
Tarihî Kişilere Yönelik Telmihler	44
Aşk Hikâyelerine Yönelik Telmihler	12
Şair ve Tarihçilere Yönelik Telmihler	8
Toplam	**339**

Yukarıdaki tablonun grafiği aşağıda sunulmuştur:



Tablo 12'de kullanım sayıları, grafikte de oranları verilen kişilere yönelik telmihlerin yüzde 42 ile İran mitolojisi ve tarihindeki kişilere, yüzde 39'unun da dini ilgiler nedeni ile kişilere yapılan telmihler olduğu tespit edilmiştir. İki kullanım toplamda yüzde 81 oranında kullanılmıştır.

Dini ilgiler nedeni ile yapılan telmihlerde göze çarpan önemli özellik telmihlerin peygamber bağlantılı olmasıdır. Tasavvuf kültürünün yoğun bir şekilde ele alındığı divan şiirinde bu önemli bir veri olarak görülmektedir. Gelenekteki şiirlerde rind X zahid çatışmalarının yoğunluğu düşünüldüğünde mutasavvıf şahsiyetlere telmihlerin bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar az olması şairin mutasavvıf bir gelenekten gelmediğini, şiirlerini bu hassasiyetle yazmadığını göstermektedir. Fâzıl'ın dini içerikli telmihleri Kuran-ı Kerim'de yer bulan, gelenekte isimleri çok zikredilen peygamberlere ve peygamberler etrafındaki şahıslara yöneliktir.

İran mitolojisi ve tarihindeki kişilere yapılan telmihlerde ise hükümdarlık, yiğitlik, cesaret, ihtişam kavramları ile özdeşleşen telmihlerin başvurduğu görülmektedir. Bu başlık altındaki telmihlerin 109'unun kaside, 23'ünün tarih, 16'sının da diğer nazım şekillerine ait oldukları görülmektedir. Kasidelerin genel kullanımlarından biri devlet büyükleri

övmektir. Tarihler de devrin büyükleri ile ilgili olaylara ya da yaptıkları eserlere tarih düşürmek için kaleme alınmış eserlerdir. Bu şiirlerde Fâzıl memduhunun kendisine atıf yapılan İran mitolojisindeki padişahından üstünlüğünü dile getirmiştir. Şairin bu hususta İran mitolojisini kullanmasının nedeni geleneğin etkileri olarak açıklanabilir. Bununla birlikte adına şiir yazılan kişiler himmeti beklenen diğer devlet büyükleridir. Söz konusu devlet büyüklerinin Osmanlı padişahları ile karşılaştırılması hatta onlardan üstün olduklarının iddia edilmesi hem şair için hem de memduhu için makul bir kullanım değildir. Bu nedenle Fâzıl'ın şiirlerinde İran mitolojik kahramanlarının tercih edildiğini görülmektedir.

Fâzıl ele aldığı konunun içeriğine göre yeri geldiğinde farklı tarihi kişiliklere şiirinde yer vermiştir. Bunlardan en çok ele aldığı kişi cömertliği ile ön planda olan Hatem'dir. Türk büyüklerine de zaman zaman şiirinde yer vermiştir. Tarihi kişilere yönelik telmihlerde kişi sayısının fazlalığı Fâzıl'ın entelektüel birikimini de göstermektedir.

Aşk hikâyelerindeki kahramanlara yönelik telmih sayısının oldukça az olduğu Tablo-12'de görülmektedir. Bu bölümdeki telmihlerin yarısının gazellerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum konu-nazım şekli eşleşmesi açısından standart bir kullanım olarak görülmektedir.

Fâzıl genel olarak şairlerden bahsetmemekle birlikte eldeki örnekler beğendiği şairlerin Bâkî ve Nedim olduğunu göstermektedir. Bu durumun bilinçli bir kullanım olduğunu söylemek mümkündür. Bir taraftan devlet büyüğü için yazılan şiirde gelenekten yararlanan ve İran mitolojisindeki isimlerle karşılaştırma yapılarak memduhunu onlardan üstün tutarak övgüsünü gerçekleştirmiş ve kendisini sıkıntıya sokabilecek bir tehlikeli söylem meydana getirmemiştir. Diğer yandan şairlerden bahis söz konusu olunca sayısı çok az da olsa Türk şairlerin gücünü kabul etmiş, kendisinden önce gelen şairlerin övgüyle bahsettiği veya yarışa girdiği İranlı şairlerden bahsetmemiştir.

Sonuç

Şair ve toplum arasında ortak belleği yansıtan telmih sanatından Enderun Fâzıl şiirlerinde, özellikle kaside ve tarihlerinde faydalanmıştır. Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinin bir sanatçısı olarak bir değişim ve arayışın görüldüğü dönemde şiirlerini kaleme alan Fâzıl'ın kişilere yönelik telmihlerinde geleneği kalıpları dâhilinde peygamberlerin kıssalarını ve özelliklerini anımsatmıştır. İran mitolojisindeki padişahların hükümdarlık, cesaret ve azamet yönleri ile şiirinde ele almış, devlet büyüklerinin azametini ve gücünü anlatmada bir araç olarak kullanmıştır. Hâmîliğini beklediği kişileri İran mitolojisinde bahsedilen hükümdarlardan üstün tutmuştur. Şiir alanında kendisinden önce gelen diğer şairlerden bahsetmeyi tercih etmemekle birlikte Bâkî ve Nedim'in şiirine saygı duyduğu *Divan*'ında görülmektedir. Kasidelerinde ve tarihlerinde kişilere gönderme yapmayı tercih etmiş, gazellerinde ise böyle bir gereksinim hissetmemiştir.

Sonuç olarak Fâzıl, *Divan*'ında hâmîsinden ya da korumasını beklediği kişilerden bahsederken peygamberlerin özelliklerinden bahsetmiş, İran mitolojisindeki

kahramanlarla bu kişileri kıyaslamıştır. Söz konusu kendisi, aşkı, sevgilisi olduğunda kişilere yönelik telmihe ihtiyaç duymamıştır.

Kaynakça

Açıl, B. (2014). Telmih'e Telmih: Klasik Türk Edebiyatında Geleneğin İnşası. *Erdem Dergisi*, 67, 5-18.

Dilçin, C. (1983). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koçin, A.(2009). Divan Şiirinde Hz. İsa". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11/19, 69-104. https://doi.org/10.17335/suifd.20024.

Onay, A.T. (2013). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü* (Haz. Cemal Kurnaz), Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.

Öntürk, T. (2015) Baki Divanı'nda Efsanevi ve Mitolojik Kahramanlar, *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 4(8), 84-100.

Pala, İ. (2018). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*, Kapı Yayınları.

Şener, H.İ. "Karun", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/karun#2-edebiyat (18.09.2024).

Tökel, D. A. (1998). *Divan Şiirinde Mitolojik ve Efsanevi Şahıslar* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tülücü, S. "Hâtim et-Tâî", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. https://islamansiklopedisi.org.tr/hatim-et-tai (18.09.2024).

Uzun, A. (2016). Divan Şiirinde Hz. Musa. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 5: 68-69.

Yıldırım, N. (2008). *Fars Mitolojisi Sözlüğü*, Kabalcı Yayınevi.

Yiğit, A. S. (2019). Nailî Divânı'nda Peygamberler. *Mavi Atlas*, 7(1), 230-244. https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.526016

Yazma eğitiminde *örtük öğre*nme sorunu

Ferhat Kayacan[*]

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası hükümlerinin 3. maddesinde devletin dilinin Türkçe olduğu bildirilmiştir. Bu maddeye göre Türkiye Cumhuriyeti'ndeki her sözünün Türkçe olması gerekmektedir. Devlet iletişiminde yazı kullanıldığından Türkiye Cumhuriyeti'nde vatandaşların Türkçe yazmayı öğrenmesi, bir görev niteliğindedir. Bunlar düşünüldüğünde Türkiye Cumhuriyeti'nde yazı eğiminin millî bir durum olduğu anlaşılacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde yazımla ilgili kuralları belirleyecek kurumun 11.10.2011 tarihli, 664 sayılı *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*'deki 10. maddenin ç bendinde Türk Dil Kurumu (TDK) olduğu belirtilmiştir. Yine aynı KHK'nin b bendinde TDK'nin yaptırım gücü şu şekilde açıklanmıştır:

> Türkçenin ticari hayatta, kitle iletişim araçlarında, eğitim ve öğretim kurumlarında ve sosyal hayatın diğer alanlarında doğru ve güzel kullanılması hususunda öncü görevi üstlenerek gerekli uyarıları yapmak, girişimlerde bulunmak, kamuoyunu, kurum ve kuruluşları bilgilendirmek, Türkçenin yozlaştırılmasına, yabancı sözcüklerin ve yazım biçimlerinin yayılmasına karşı dil bilincini güçlendirmek.

Açıklamadan da anlaşılacağı gibi Türkçeye ilgili kullanımlarda görülen yanlışlıkları belirleme ve uyarma konusunda da TDK yetkilendirilmiştir.

Türkçenin kitle iletişim araçlarındaki kullanımı da önemlidir. Bu alandaki denetlemede de Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) yetkilendirilmiştir. 15.2.2011 tarihli, 6112 sayılı *Radyo ve Televizyon Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun*'un yayın diliyle ilgili 5. maddesi şu şekildedir:

> Yayın hizmetlerinin Türkçe yapılması esastır. Ancak Türkçe dışındaki dil ve lehçelerde de yayın yapılabilir. Yayınlar seçilen dilin kurallarına uygun olarak yapılmak zorundadır. Bu yayınlara ilişkin usul ve esaslar Üst Kurulca yönetmelikle belirlenir.

Açıklamada yayını yapılan dilin kurallarına uygun kullanılması istenmiş, yayınların usul ve esaslarında RTÜK'ün yönetmeliklerine uyulması istenmiştir. Ayrıca söz konusu

[*] Dr., ferhatkayacan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8922-8412

Kanun'un yayın hizmeti ilkelerini belirleyen 8. maddesinin m bendi de şu ifadeye yer verilmiştir:

> Türkçenin, özellikleri ve kuralları bozulmadan doğru, güzel ve anlaşılır şekilde kullanılmasını sağlamak zorundadır; dilin düzeysiz, kaba ve argo kullanımına yer verilemez.

Kitle iletişim araçlarında Türkçenin kullanımıyla ilgili kuralları içeren bu ifadelerde dilin özenli ve düzgün kullanım önerilmiştir.

Toplumsal alanlarda Türkçenin kullanımını denetlemede TDK ile RTÜK yetkilendirilmiştir.

Dinleme ve konuşma gibi dil becerileri sosyal ortamdan öğrenilebilmesine rağmen yazma ve okuma becerileri planlı eğitimle kazanılan becerilerdir. Dinleme ve konuşma becerileri eğitimle geliştirilebileceği gibi yazı eğitimi de sosyal ortamdan etkilenebilir. Eğitim dışı ortamlardaki yazım yanlışlarıya karşılaşan bireyler, bu hatalı yazımlardan etkilenerek hatalı kullanımı yaygınlaştırabilir. Farkına varmadan, çaba harcamadan elde edilen irade dışı öğrenme olarak nitelendirilen bu duruma gizil veya örtük öğrenme denir. Bu öğrenme şeklini Rebuschat (2015) implicit learnig olarak isimlendirir ve bu kavramın ilk defa 1967'de Arthur Reber tarafından kullanıldığını belirtir.

Dil bilincinin gelişmesini önemseyen bu çalışmanın amacı, toplumda yaygınlaşan yazım hatalarının nedenlerinden biri olan örtük öğrenme sorununa dikkat çekmektir. Bu amaç doğrultusunda TDK'nin internet sitesinde yayımlanan yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili maddelere ve *Güncel Türkçe Sözlük* üzerinden elde edilen yazım bilgilerine göre kamu kurumlarının ve özel kuruluşların yazımları ile sosyal alanlardaki yazımlar incelenmiş, belirlenen hatalı kullanımların örtük öğrenme bağlamında benzer yazımlara etkisi olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

TDK'nin internet sitesinde yayımlanan *Ayrı Yazılan Birleşik Kelimeler*[3] başlıklı kuralların 2. maddesinin ç bendinde "yol ve ulaşımla ilgili birleşik kelimeler" maddesinin örnekleri arasında verilen ve internet ortamında paylaşılan *Güncel Türkçe Sözlük* aramasından elde edilen bilgilere göre kara yolu sözcüğü ayrı yazılmalıdır. Bu bilgilere rağmen Karayolları Genel Müdürlüğü yazımında kara yolu kelimesi bitişik olarak yazılmıştır. Şekil 1'de Kurum'un internet sitesinden alınan yazım gösterilmiştir.

[3] Söz konusu veriye https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/ayri-yazilan-birlesik-kelimeler/ internet bağlatısı üzerinden 25 Ağustos 2024'te erişilmiştir.

Şekil 1. Karayolları Genel Müdürlüğünün internet sitesinden alınan logo ve yazım[4]

Şekil 1 incelendiğinde Karayolları Genel Müdürlüğünün internet sitesinden alınan yazımda ayrı yazılması gereken kara yolu kelimesinin bitişik yazıldığı görülecektir. TDK'nin internet ortamında paylaşılan *Güncel Türkçe Sözlük* aramasından elde edilen bilgilere göre demir yolu sözcüğü ayrı yazılmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları İşletmesi Genel Müdürlüğü yazımında demir yolu kelimesi bitişik yazılmıştır. Şekil 2'de Kurum'un internet sitesinden alınan yazım gösterilmiştir.

Şekil 2. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları Müdürlüğünün logo ve yazım[5]

Şekil 2'de görüldüğü gibi ayrı yazılması gereken demir yolu sözü kurum adında bitişik yazılmıştır. *Bitişik Yazılan Birleşik Kelimeler* başlıklı kuralların 21. maddesindeki "kanunda bitişik geçen veya bitişik olarak tescil ettirilmiş olan kuruluş adları bitişik yazılır" kurala göre söz konusu yazımlar doğru kabul edilmektedir. Ancak bu yazımların kurum içindeki yazımları etkilediği görülmüştür. Karayolları Genel Müdürlüğünün internet sitesinde yayımlanan *2023 Faaliyet Raporu*[6] incelendiğinde kara yolu kelimesinin 302 defa kullanıldığı ve bu kullanımdan 3'ünün ayrı, 299'unun da bitişik olduğu belirlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryollarının internet sitesinden yayımlanan *2023 Faaliyet Raporu*[7] incelendiğinde de demir yolu kelimesinin 265 defa kullanıldığı ve bu kullanımların hepsinin bitişik yazıldığı belirlenmiştir.

Demir yolu ve kara yolu kelimelerinin yanlış yazılmasında kurum adının yazımının etkisi olduğu görülmektedir. Kurum adı üzerinden örtük öğrenme yoluyla elde edilen yazım bilgisi bir başka alandaki yazıma tranfer edilmektedir.

[4] Şekil 1'deki görsel https://www.kgm.gov.tr/Sayfalar/KGM/SiteTr/Root/default.aspx internet bağlantısı üzerinden 24 Eylül 2024'te alınmıştır.
[5] Şekil 2'deki görsel https://www.tcdd.gov.tr/ internet bağlantısı üzerinden 24 Eylül 2024'te alınmıştır.
[6] Söz konusu verilere https://www.kgm.gov.tr/SiteCollectionDocuments/KGMdocuments/MerkezBirimler/Kurumsal/FaaliyetRaporu/2023Faaliyet.pdf internet bağlantısından 25 Ağustos 2024'te erişilmiştir.
[7] Söz konusu verilere https://static.tcdd.gov.tr/webfiles/userfiles/files/istrapor/2023faaliyetrpr.pdf internet bağlantısından 25 Ağustos 2024'te erişilmiştir.

TDK'nin internet sitesinde yer alan *Güncel Türkçe Sözlük* aramasından elde edilen verilere göre "hoş geldiniz" şeklindeki yazımın kamusal alanda çok defa bitişik yazıldığı görülmektedir. Karayolları Genel Müdürlüğü veya Gümrük Muhafaza Genel Müdürlüğü sorumluluk alanına giren tabeladaki yanlış yazım Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Türkiye'de gümrük girişlerinde yer alan tabela[8]

Şekil 3 incelendiğinde Türkiye'de gümrük girişlerinde yer alan tabeladaki "hoş geldiniz" sözünün yazımı yanlış olduğu anlaşılacaktır. Bu yazım yanlışının dışında devlet dilinin Türkçe olduğu bir ülkede ikinci bir dile tabelada yer verilmesi de yanlış bir uygulama olarak değerlendirilmelidir. Benzer bir yazım yanlışının ilkokuldaki kullanımı da Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Kıran İlkokulunda kütüphane açılışı[9]

Şekil 3'teki gibi devlet kurumları tarafından yanlış yazılan "hoş geldiniz" yazısı bu sözün yanlış yazımını yaygın hâle getirmektedir. Bu sözün yanlış yazımı Şekil 4'te de görüldüğü gibi eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Sosyal alanların birçoğunda "hoş geldiniz" sözü yanlış yazılmaktadır.

[8] Şekil 3'teki görsel https://www.trthaber.com/haber/turkiye/karayollarinda-ucret-odemeyen-yabanci-plakali-araclara-ceza-yagdi-412484.html internet bağlantısı üzerinden 24 Eylül 2024'te alınmıştır.
[9] Görsele https://catalpinar.meb.gov.tr/www/kiran-ilkokulu-nda-kutuphane-acilisi-yapildi/icerik/460 internet bağlantısı üzerinden 26 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.

TDK'nin internet sitesinde yayımlanan *Büyük Harflerin Kullanımı* başlıklı kuralların 24. maddesinde "tarihî olay, çağ ve dönem adları büyük harfle başlar" maddesinin örnekleri arasında verilen ve internet ortamında paylaşılan *Güncel Türkçe Sözlük* aramasından elde edilen bilgilere göre "Eski Çağ, Orta Çağ, Yeni Çağ, Yakın Çağ" şeklindeki yazım üniversitelerin tarih bölümlerinde bitişik yazılmaktadır. Şekil 5'te Ankara Üniversitesinin tarih bölümünün internet sitesindeki yazım gösterilmektedir.

Şekil 5. Ankara Üniversitesinin tarih bölümünün internet sitesindeki yazım[10]

Cumhuriyet'in ilk üniversitesi olan Ankara Üniversitesinde Şekil 5'teki gibi yazım hataları görülmektedir. Alanında öncü kurumlarda görülen bu tür hatalı yazımlar, diğer kurumlar tarafından örnek alınmakta ve hatalı yazımlar yaygınlaşmaktadır. TDK'nin internet sitesinde yer alan *Güncel Türkçe Sözlük* aramasından elde edilen verilere göre "ana bilim dalı" şeklindeki yazımın da Şekil 5 incelendiğinde yanlış yazıldığı görülecektir. Bu sözün yanlış kullanımının üniversitelerin ilgili yazılarında sık görülmektedir.

Sonunda ayn harfi olan Arapça kelimelerin tamlanan olarak kullanıldığı Türkçe isim tamlamalarında tamlanan eki olan üçüncü tekil iyelik ekinin yazımına dikkat edilmemesinden kaynaklanan yazım hatası yaygın şekilde görülmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığının *Kurumsal Kimlik Rehberi* adıyla internet ortamından yayımladığı kitapçıkta örnek cami tabelaları Şekil 6'da gösterilmiştir.

[10] Görsele http://www.dtcf.ankara.edu.tr/ogrenci-isleri/akademik-birimler/tarih-bolumu-2/ internet bağlantısı üzerinden 25 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.

Şekil 6. Kurumsal Kimlik Rehberi'nde örnek gösterilen cami tabelaları[11]

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından örnek olarak gösterilen Şekil 6'daki tabelalardaki cami sözü Türkçe isim tamlamasının tamlananıdır ve üzerindeki ek de üçüncü tekil iyelik ekidir. Buradaki "camii" yazımı yanlıştır, "camisi" şeklinde yazılmalıdır. Bu durum TDK'nin internet sitesinde erişime açık *Güncel Türkçe Sözlük* üzerinden yapılan "cami" aramasından açılan sayfada "Tokal Camisi'nin minaresine bakıyordum" cümlesiyle örneklenmiştir. Söz konusu iyelik ekinin yanlış kullanımın yayılmasından dolayı kendi işlevini yetirerek sıfat tamlamasında kullanıldığı da görülmektedir. Şekil 7'de bu hatalı kullanım gösterilmiştir.

Şekil 7. Sıfat tamlaması sonunda iyelik ekinin yanlış kullanımı[12]

Sıfat tamlaması olan "Ulu Cami" sözünün yazımında iyelik eki olmamalıdır. Şekil 7'deki yazım yanlışı Diyanet İşleri Başkanlığının tabelalardaki yazım önerisindeki hatadan kaynaklandığı söylenebilir. Sözü edilen iyelik ekinin "camiî" şeklinde düzeltme işaretiyle yanlış yazıldığı da yaygın bir şekilde görülmektedir. Benzer durum "bayi" sözünün tamlan olduğu durumda da görülmektedir. Bu durum Şekil 8'deki görselle örneklenmiştir.

Şekil 8. Sıfat tamlaması sonunda iyelik ekinin yanlış kullanımı[13]

[11] Görsele https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/Kurumsal%20Kimlik%20Rehberi.pdf internet bağlantısı üzerindne 30 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.

[12] Görsele https://www.aa.com.tr/tr/pg/foto-galeri/eskisehirdeki-ulu-mabet-insanligin-ortak-mirasi-oldu internet bağlantısı üzerinden 25 Eylül 2024'te erişilmiştir.

[13] Görsele https://yandex.com.tr/harita/org/tali_gazete_bayii/69321778601/?ll=28.974360%2C41.022309&z=15 internet bağlantısı üzerinden 25 Eylül 2024'te erişilmiştir.

"Akbil Bayisi" şekline yazılması gereken sözdeki iyelik ekinin yanlış yazımı Şekil 8'de de gösterilmiştir.

Dünya ülkerinin ve şehirlerin isimleri Türkçenin söyleyiş ve yazım özelliklerine uygun şekle getirilirken ABD şehirlerinin yazımında buna dikkat edilmemesi şaşırtıcı bir durumdur. Devlet kurumlarının bu konudaki özenli kullanımı topluma örnek olmalıdır. Şekil 9'da Vaşington Büyükelçiliğinin yazımı gösterilmiştir.

Şekil 9. T. C. Vaşington Büyükelçiliğinin resmî internet sitesindeki logo[14]

Şekil 9'da görüldüğü gibi Vaşigton sözünün yazımında Türkçenin yazım ve söyleyiş özelliklerine dikkat edilmiştir. Benzer bir örnek kullanım da Şikago Başkonsolosluğunun yazımında vardır ve bu durum Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10. T. C. Şikago Başkonsolosluğunun resmî internet sitesindeki logo[15]

Şekil 10'da Şikago sözünün yazımında da Türkçenin yazım ve söyleyiş özelliklerine dikkat edildiği görülmektedir. Ancak Dışişleri Bakanlığı Vaşington ve Şikago sözlerinin yazımındaki hassasiyeti Nevyork sözünün yazımında göstermemiştir. Söz konusu yerin başkonsolosluğunun yazımı Şekil 11'de gösterilmiştir.

Şekil 11. T. C. New York Başkonsolosluğunun resmî internet sitesindeki logo[16]

Dışişleri Bakanlığının Türkçe kullanımındaki hassasiyeti Nevyork sözünün yazımında da göstermesi beklenirdi. Şekil 11'deki yazıma rağmen Türkçe kullanımındaki hassas yaklaşımdan dolayı Bakanlık takdir edilmelidir. Söz konusu şehirlerin yazımları hakkında TDK'nin internet ortamında paylaşılan *Latin Harflerini Kullanan Dillerdeki Özel*

[14] Görsele https://vasington-be.mfa.gov.tr/Mission internet bağlantısı üzerinden 26 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.
[15] Görsele https://sikago-bk.mfa.gov.tr/Mission internet bağlantısı üzerinden 26 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.
[16] Görsele https://newyork-bk.mfa.gov.tr/Mission internet bağlantısı üzerinden 26 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.

Adlar başlıklı yazım kurallarının 1. maddesinde "Latin harflerini kullanan dillerdeki özel adlar özgün biçimleriyle yazılır" sözüyle yabancı özel isimlerin yazımı kurallaştırılmış, örnekler arasında da New York yazımına yer almıştır. Ancak bu açıklamada ve verilen örnek kelimelerde Türk alfabesinde olmayan "w" harfinin kullanılması önerilmektedir. Aynı kuralın 2. maddesinde "eskiden dilimize yerleşmiş bazı Batı kökenli kişi ve yer adları Türkçe söylenişlerine göre yazılır" ifadesi yabancı sözlerin Türkçeye uygun yazılması istenmiştir. Bu iki madde yazımda ikiliğe yol açmaktadır. Dışişleri Bakanlığının yazımları da söz konusu kelimlerle ilgili bir yazım uygulaması olarak değerlendirilmeli, bu iki madde tekrar düzenlenip yazımda Türkçenin söyleyişine uyulmalıdır.

Bilim dallarındaki yazım hataları da o alanlarda eğitilen insanların yanlış yazmasına neden olmaktadır. TDK'nin internet sitesinde yer alan *Güncel Türkçe Sözlük* aramasından elde edilen verilere göre "zaman aşımı" ile "ara bulucu, ara buluculuk" şeklindeki yazımlar hukuk alanında bitişik olarak yanlış yazılmaktadır.

TDK'nin internet sitesinde yer alan *Güncel Türkçe Sözlük* aramasından elde edilen verilere göre "kara yel" şeklindeki yazım coğrafya bilim dalında bitişik olarak yanlış yazılmaktadır.

TDK'nin internet sitesinde yer alan *Güncel Türkçe* Sözlük aramasından elde edilen verilere göre "Orta Doğu" ve "Uzak Doğu" şeklindeki yazım birçok alanda bitişik olarak yanlış yazılmaktadır.

TDK'nin yayımladığı *Kısaltmalar Dizini*'ne göre "sn." şeklindeki saniyenin kısaltmasını bilim dilinin Türkçe olmasını beklediğimiz üniversitelerin ilgili bölümlerinde "s" şeklinde yanlış kısaltılmaktadır.

Latin alfabesininden Türkçenin ses özelliklerine göre uyarlanarak 1 Kasım 1928'den itibaren kullanılan alfabenin adı Türk alfabesidir ve bütün ünsüz harfleri e harfiyle seslendirilerek okunmaktadır. Bu bilgiye rağmen "F, H, K, N, S" harflerinin yanlış kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır.

Sonuç

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki yazım yanlışlarına dikkat çekmeyi amaçlayan çalışmadan kurumların yazımlarındaki hatalar örneklenmeye çalışılmıştır. Kurum ve kuruluşların yazım hataları öncelikle çalışanları, sonra da tüm vatandaşları etkilemektedir. Ayrıca bilim dallarındaki hatalar da o alanda eğitim gören kişileri etkilemektedir. Örtük öğrenme bağlamında değerlendirilen bu durum bireylerin çaba göstermeden hatalı yazımı içselleştirmesine ve kullanmasına neden olmaktadır.

Öğrenmede çevresel etkileri önemini gösteren çalışmada, bireyler tarafından güvenilir görülen kamu kurum ve kuruluşlarının yazımlarındaki hataların sorgulanmadığı da görülmüştür.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda araştırma konusu bağlamında şunlar önerilmiştir:

- 11.10.2011 tarihindeki 664 sayılı *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*'ndeki 10. maddenin b bendinde belirtilen yetkileri Türk Dil Kurumunun etkin bir şekilde kullanılması
- 6112 sayılı *Radyo ve Televizyon Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun* adıyla 15.2.2011'de kabul edilen kanunun yayın diliyle ilgili 5. maddesi ve yayın hizmeti ilkelerini belirleyen 8. maddesinin m bendinde belirtilen ilkeleri Radyo Televizyon Üst Kurulunun denetlemesi
- Millî Eğitim Bakanlığının yazım konusunda örtük öğrenmenin etkisini göz önüne alarak tüm derslerin içeriklerini hazırlaması ve öğretmenleri bu konuda bilinçlendirecek hizmet içi eğitimler planlaması
- Devlet kurumlarının Türkçe yazım konusunda özen göstermesi, belirli aralıklarla çalışanlarını eğitmesi
- Toplumda dil bilincini geliştirecek yazmayla ilgili akademik çalışmaların yapılması
- Vatandaşların da yazım konusunda bilinçlenmesi ve bu konuda istekli olması

Kaynaklar

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). *T. C. Resmî Gazete*, 28103 Mükerrer, 2 Kasım 2011.

Güncel Türkçe Sözlük. (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde https://sozluk.gov.tr/ internet bağlantısından erişilmiştir.

Radyo ve Televizyon Kuruluşu ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. (2011). *T. C. Resmî Gazete*, 27863, 3 Mart 2011.

Rebuschat, P. (2015). Implicit learning. In P. Robinson (Ed.), the routledge encyclopedia of second language acquisition, (pp.298-302), New York: Routledge

Günlük gazetelerde dil becerileri: Türkiye, Finlandiya ve ABD

Zekerya Batur[*]
Esra Uçak[**]
*Nesrin Bahtiyar****

Giriş

21. yüzyılda teknolojik gelişmeler beraberinde toplumsal, ekonomik ve eğitim alanına yönelik yeni becerilerin oluşmasını sağlamıştır. Değişen çağın beklentilerine uyum sağlamak ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmek amacıyla birtakım becerilere yönelik farkındalık oluşturulmuştur. 21. yy becerileri olarak değerlendirilen bu beceriler; bireyin içinde bulunduğu toplumda var olmasını ve topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran; analitik düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve girişimcilik olarak karşımıza çıkmıştır. Böylece birey tarafından 21. yy becerileriyle birlikte düşünmeyi öğrenme, kendini doğru ve etkili şekilde ifade edebilme, çoklu okuryazarlık gerçekleştirebilme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme hususlarının önemsendiği görülmüştür. Bu becerilerin yanında anlama ve anlatma becerisini geliştiren dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma yeterlilikleri de önemli bir yere sahiptir. Günümüzde medya teknolojileri sayesinde her türlü bilgiye erişimin sağlanması mümkün kılınmış ve bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde ise medya okuryazarlığı etkili olmuştur. Buradan hareketle medya teknolojilerinin eğitim sisteminde yer alması ve bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğinin önem arz ettiği görülmüştür. Medya ve bilgi okuryazarlığı ile gazete, dergi, kitap, radyo gibi medya türlerinden edinilen bilgilerin anlaşılması ve doğru yorumlanması hususlarına vurgu yapılmıştır. Bu nedenle ülkelerin, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerini eğitim sistemlerine eklemeleri ve bu doğrultuda planlama yapmalarının gerekliliğine atfedilen önem artmıştır. Ülkeler bazında değerlendirme yapıldığında eğitim başta olmak üzere birçok uluslararası değerlendirmede birinci sırada yer alan Finlandiya, medya okuryazarlığına eğitim sisteminde kapsamlı ve sistematik bir şekilde yer vermektedir. Bu alanda bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini de medya okuryazarlığı yanında desteklemiştir. Böylece çocukların medya kullanımı ve dijital becerilere yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi

[*] Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, zekerya.batur@usak.edu.tr
ORCİD: 0000-0002-7918-5305

hedeflenmiştir. Medya okuryazarlığı kapsamında Türkiye'nin eğitim sistemi değerlendirildiğinde ise gereken hassasiyetin gösterilmediği, müfredat planlamasında yer almadığı ve bununla birlikte medya ve bilgi okuryazarlığını geliştirmeye yönelik kaynakların da yetersiz kaldığı görülmektedir. Medya ve bilgi okuryazarlığı; gazeteleri, kitapları, radyo ve televizyonu, çevrimiçi haber medyasını ve bilgiye ulaşmayı sağlayan basılı ve görsel-işitsel ortamları kapsamaktadır. Dolayısıyla medyanın önemli kaynağını oluşturan gazeteler ve çevrimiçi haber medyasında yer alan başlık ve içerikler önem arz etmektedir. Basılı ve dijital gazetelerde yer alan başlık ve içeriklerden hareketle dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerine ne ölçüde yer verildiği hususu ise önem kazanan bir diğer meseledir. Medya okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olan bireyin gazete, dergi, kitap ve daha birçok medya türlerini dijital ortamdan takip edebildiği görülmüştür. Gelişen teknoloji ve salgın hastalıklar sonrasında günümüz dünyasında basılı gazete yerini daha çok dijital gazeteciliğe ve haberciliğe bırakmıştır. Çalışmada Türkiye ve Finlandiya'daki basılı günlük gazete tirajları ve dijital gazete sitelerinin ziyaretleri incelendiğinde en çok okunan ilk beş gazete sıralamasına ulaşılmıştır. Türkiye'de iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte yazılı basının yerini dijital yayıncılık almıştır. Geleneksel iletişim aracı olan gazeteler, dijital medya karşısında gerilemeye başlamıştır. TÜİK verileri 2013 yılından beri Türkiye'de gazetede satışlarının azaldığı gerçeğini ortaya koymuştur. Dijital medya ise bilgiye ulaşılan temel kaynak olarak değişim göstermiştir. İnsanların bilgiye yazılı medyadan ziyade dijital medyadan ulaşmayı tercih ettiği görülmüştür. Gazetelerin satış sayısıyla birlikte okunma miktarı ülkelerin gelişmişlik düzeyleri hakkında bilgi edinmemizi sağlamaktadır. Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye'de gazeteye yönelik tutum ülke kapasitesinin altında yer almıştır. İnternetin hayatın tüm alanına yayılmasıyla birlikte dijital gazetecilik kavramı oluşmuş ve devamında ise internete özel içerikler oluşturulmaya başlanmıştır. Türkiye'de en çok okunan basılı gazete sıralaması ve dijital gazete bağlamında sitelerin ziyaret sayılarına göre oluşan sıralamalar aşağıda yer almaktadır (Karagöz, 2015; Demir, 2019; Kösedağ, 2019; Şahin, 2020; Bendaş, 2022).

Genel olarak değerlendirildiğinde ülkemizdeki gazete ve dergilerin tirajının 2021 yılına kıyasla 2022 yılında %8,3 azaldığı ifade edilebilir. 2022 yılında ülkemizde yayınlanan gazete ve dergilerin yıllık toplam tirajı 848 milyon 365 bin 241 iken bu tirajın %95,4'ünün gazeteler tarafından oluşturulduğu görülmüştür (https://data.tuik.gov.tr, e.t.: 22.04.2024).

Türkiye'deki basılı günlük gazetelerin tiraj sıralaması incelendiğinde 12-18 Şubat 2024 tarihleri arasında 111.573 tirajla Sabah gazetesi ilk sırada, 110.042 tirajla Türkiye gazetesi ikinci sırada, 106.191 tirajla Hürriyet gazetesi üçüncü sırada, 101.816 tirajla Sözcü gazetesi dördüncü sırada, 100.867 tirajla Milliyet gazetesinin ise beşinci sırada yer aldığı görülmüştür (tr.wikipedia.org, e.t. 23.04.2024). Dijital gazetecilik ve haberciliğe yönelik sitelerin ziyaret edilmesine yönelik oluşturulan sıralama incelendiğinde ise Haziran 2024 verileri doğrultusunda hurriyet.com.tr 106M ziyaretle ilk sırada yer almıştır. İkinci sırayı 104.1M ziyaretle sozcu.com.tr, üçüncü sırayı 90.3M ziyaretle milliyet.com.tr, dördüncü

sırayı 84.3 ziyaretle mynet.com, beşinci sırayı ise 55M ziyaretle ensonhaber.com oluşturmuştur (https://www.similarweb.com/ e.t.: 01.06.2024).

Birçok çalışmada gazetelerin yaygınlığı ve geleneksel medyanın etkili olduğu bir ülke olarak değerlendirilen Finlandiya'da ise gazete tirajlarının yüksek olması ve dijital gazete abonelikleri de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ülke genelinde gazeteler ulusal ve bölgesel, sabah ve akşam gazeteleri olarak çeşitlilik göstermesi söz konusudur. 2014 yılında yapılan bir araştırma neticesinde de ülke, gazete dolaşımının en yoğun olduğu dört ülkeden biri olarak ifade edilmiştir. Reuters Dijital Haberler Enstitüsü tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada ise salgın sonrasında basılı gazetelerin yerini dijital gazete üyeliklerinin aldığı vurgulanmış ve basılı gazetelerdeki tirajların düşmesiyle birlikte gazete çerçevesinde üye sayısı 2021 yılı itibariyle ilk kez dijital üye sayısının gerisinde yer aldığı belirtilmiştir. Basılı gazete ve bu gazetelerin dijital formları yazılı medya kapsamındadır. Finlandiya nüfusunun %93'ünü basılı gazete ve dijital gazete üye sayısı oluşturmaktadır. Finlandiya, her yerde iletişim ve gazeteciliğin aktif olduğu ülkeler arasında yer almıştır. Ülkede gazetecilik kavramının, internet bağlantıları vasıtasıyla her yerde, herkes tarafından oluşturulup okunabilen gerçek zamanlı haber akışları şeklinde algılandığını ifade etmek mümkündür. Ülkedeki gazetelerden "lsingin Sanomat", günlük gazeteler arasındaki basılı gazete pazarının %78'ine, dijital formda %22'sine sahiptir. "Ilta-Sanomat" ise ülke genelindeki günlük gazete piyasasında önemli bir yer edinmiştir. "Iltalehti" gazetesi, ulusal anlamda en yüksek tirajlı akşam gazetesi olarak değerlendirilmiştir (Özel, 2022; Çalın,t.y.; Uskali, 2018).

J. Clausnitzer tarafından yayınlanan Finlandiya günlük gazetelerin 2020 yılına ait tiraj sıralamasına göre Keskisuomalainen 65.347 tirajla ilk sırada yer almış, Savon Sanomat 58.516 tirajla ikinci sırayı, llkka-Phjalainen 50.184 tirajla üçüncü sırayı, Etela-Suomen Sanomat 39.321 tirajla dördüncü sırayı, Hufvudstadsbladet 29.623 tirajla beşinci sırayı oluşturmuştur (https://www.statista.com, e.t.: 23.04.2024). Dijital gazetecilik ve habercilik açısından haber sitelerine ziyaret sayısı kapsamında Haziran 2024 sıralamasına göre iltalehti.fi 64M ziyaretle ilk sırada yer almış, yle.fi 45.5M ziyaretle ikinci sırayı, hs.fi 23.8M ziyaretle üçüncü sırayı, ampparit.com ise 11.7M ziyaretle dördüncü sırayı oluştururken mtvuutiset.fi 11.5M ziyaretle beşinci sırayı oluşturmuştur. (https://www.similarweb.com/, e.t. 01.06.2024).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını Türkiye, Finlandiya, ABD'de tirajı en yüksek 5 gazetede yer alan başlıklardan hareketle temel becerilere (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ne ölçüde yer verildiğini incelemek oluşturmuştur.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Türkiye, Finlandiya ve ABD'de en yüksek tiraja sahip beş gazete kıyaslandığında, temel dil becerilerine hangi ülkedeki gazetelerde daha çok yer verilmiştir?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Türkiye'de en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazete hangileridir?
Finlandiya'da en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazete hangileridir?

Türkiye'de en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazetenin dört temel dil becerisine yer verme durumu nedir?

Finlandiya'da en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazetenin dört temel dil becerisine yer verme durumu nedir?

Amerika Birleşik Devletleri'nde en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazete hangileridir?

Amerika Birleşik Devletleri'nde en yüksek tiraj sayısına sahip gazetelerin temel dil becerilerine yer verme durumu nedir?

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde temel dil becerilerine toplam olarak yer verme durumu nedir?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, nesnel, ölçülebilir, kanıtlanabilir bilgilere ulaşmak maksadıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar çerçevesinde analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022).

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracını, dijital gazeteler ve haber siteleri oluşturmuştur. Doküman analizi için Türkiye, Finlandiya ve ABD'de en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazete belirlenmiş olup bu aşamada Türkiye, Finlandiya ve ABD'deki sıralamayı belirleyebilmek amacıyla https://www.similarweb.com adlı internet sitesinden faydalanılmıştır. İnceleme sonucunda 01.06.2024-08.07.2024 verileri kapsamında Türkiye'de en yüksek tiraja sahip beş gazete ve haber sitesi Hürriyetbb106 milyon, Sözcü-104.1 milyon, Milliyet-90.300, Mynet-84.300 Ensonhaber 55 milyon olarak belirlenirken Finlandiya İltalehti.fi-64 milyon, Yle.fi-45.500, Hs.fi-23.800, Ampparit.com-11.700, Mtvuutiset.fi-11.500 kez tıklandığı olarak belirlenmiştir. Haberler 01.06.2024 ve 08.07.2024 tarihleri aralığı baz alınarak incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise The Wall Street Journal 1,180,460; The New York Times 597,955; Chicago Tribune 438,015; New York Post 433,114; Los Angeles Times 431,076 olarak belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gazeteler ise çeşitlilik sağlamak amacıyla 01.01.2024 ve 31.01.2024 tarihleri aralığı baz alınarak bir aylık süreçte incelenmiştir.

Veri Analizi

Veri analiz yöntemi olarak doküman analizi esas alınmıştır. Verilerin grafik haline getirilmesinde SPSS-25 programından yararlanılmıştır. Elde edilen grafikler karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

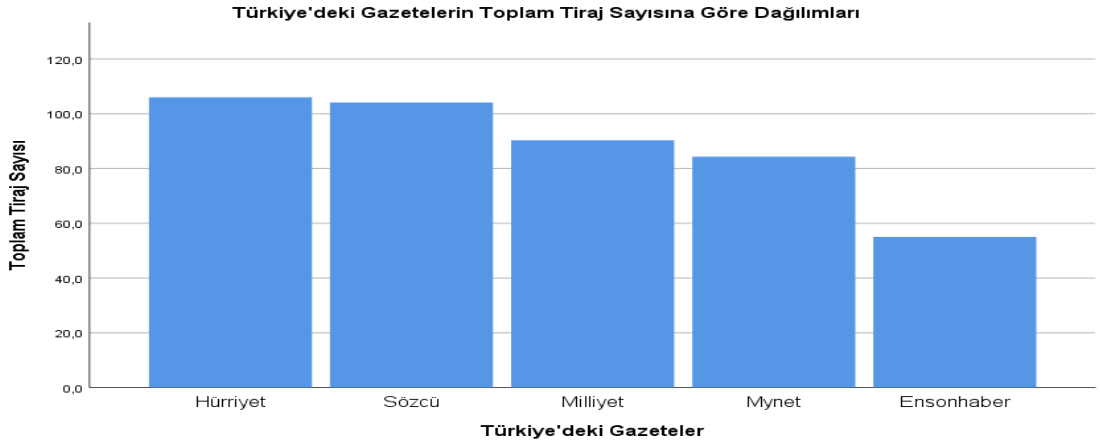
Çalışma kapsamında uzman görüşünden yararlanılarak çalışmanın geçerliği teyit edilmiştir. Çalışma, üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve görüş birliğine varılan başlıklar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular grafik haline getirilmiş ve bu grafikler yorumlanmıştır.

Türkiye'de En Yüksek Tiraj Sayısına Sahip Beş Gazete Hangileridir?

Grafik 1



Haziran 2024 tarihli verilerin tarama sonuçları doğrultusunda Grafik 1'de de belirtildiği üzere Türkiye'de en yüksek tiraj sayısına sahip gazete 106M tıklanma ile *Hürriyet* gazetesi olmuştur. İkinci sırada 104.1M tıklanma ile *Sözcü* gazetesi, üçüncü sırada 90.3M tıklanma ile *Milliyet* gazetesi yer almıştır. 84.3M tıklanma ile *Mynet* haber sitesi dördüncü sırada yer alırken beşinci sırayı 55M tıklanma ile *Ensonhaber* sitesi oluşturmaktadır.

Türkiye'de en yüksek tiraj sayısına sahip gazete ve haber sitelerinde temel dil beceri alanlarına yönelik haberlere *TH* kısaltmasıyla yer verilmiştir.

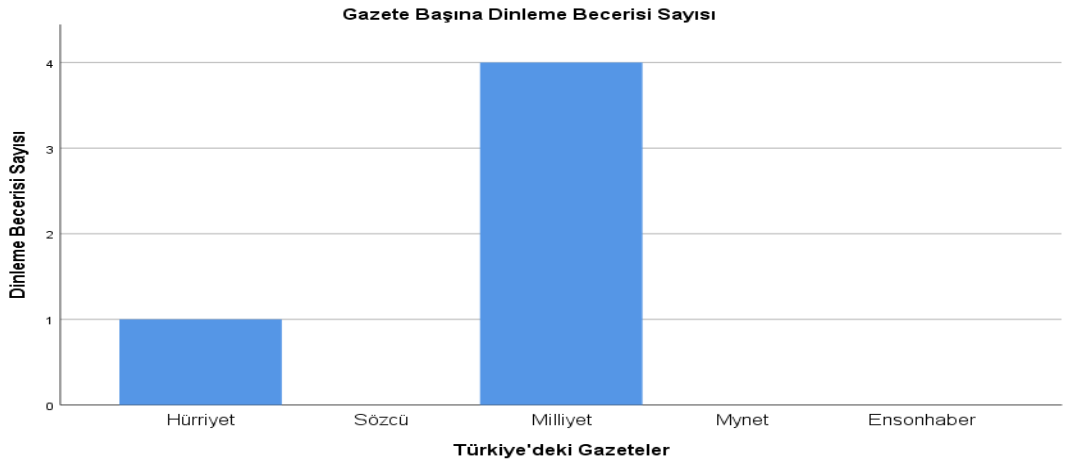
Özel bir bankanın karneni göster kitabını al kampanyası kapsamında dağıtılan kitaplar aracılığı ile çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırılmasın hedeflendiğinin iletildiği haberde temel dil becerilerinden okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik farkındalık oluşturulmaktadır (TH1). Dokuz yaşında akran zorbalığı üzerine kitap yazan Mustafa Çağan Çelen hakkındaki haberde, Çelen'in erken yaşlarda ailesinde ve çevresinde kitaplarla tanışması, çeşitli videolar izlemesi, öğrendiklerini sürekli anlatması, dinlediklerini piyanosuyla çalabilmesi ve aylık dergileri takip etmesine yönelik deneyimleri hakkında bilgi verilmiştir. Temel dil beceri alanlarından okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisine yönelik tüm beceri alanları bu haberde yer almaktadır (TH2).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve TDK iş birliğinde gerçekleştirilen bir projeyi ele alan haberde masallar, kitaplar, atasözleri, deyimler ve çizgi filmlerde geçen cinsiyetçi ve eşitsiz söylemleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmaların, dil beceri alanlarından okuma, dinleme/izleme becerisini kapsayan nitelikte olduğu görülmektedir (TH3). Türkçenin dokuz ülkede yabancı dil olarak zorunlu ve seçmeli ders olarak yer aldığı ifade edilen haberde dil öğretimi tüm beceri alanlarını içerisinde barındırmaktadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle bireyin okuduğunu ve dinlediğini anlamakta, bununla birlikte yazma becerisi ile de kendisini ifade etmektedir (TH4). Ahmet Ümit'in eserlerinin oluşmasında mekânların öneminin aktarıldığı haber kapsamında ada hayatının yazma becerileri üzerindeki etkisinin büyük olduğu vurgulanmakta ve dört temel dil beceri alanından biri olan yazma becerisine yönelik farkındalık oluşturulmaktadır (TH5). Uzun yaşamanın sırlarına değinilen haber kapsamında, birbirinden bağımsız kişilerin vermiş

oldukları ortak cevaplar çerçevesinde kitap okumak, kitap yazmak ve sesli kitaplar dinlemek gibi beyni harekete geçiren faaliyetlerden bahsedilmektedir. Bu bağlamda bu haberin okuma, dinleme ve yazma temel beceri alanlarına yönelik olduğunu ifade etmek mümkündür (TH6). Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin tarafından evrensel ölçütlere uygun müfredat oluşturulduğunun belirtildiği haber kapsamında bakanın, temel dil beceri alanlarının geliştirilmesinin yeni müfredatta önemsediği ifade edilmektedir. Haberin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalık oluşturmayı amaçladığı görülmektedir (TH7). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 1740 Kitabı 'Çocuk Dostu' olarak ilan etmesinin konu alındığı haberde ise okunacak kitapların nitelikli kitap olarak değerlendirilmesi ve çocuklara, ailelere rehber olması hususları yer almaktadır. Bu kapsamda kitapları çeşitli değişkenler aşçısından puanlandıran bir sistemle birlikte okuma beceri alanına yönelik farkındalık oluşturulmasının sağlanması amaçlanmaktadır (TH8).

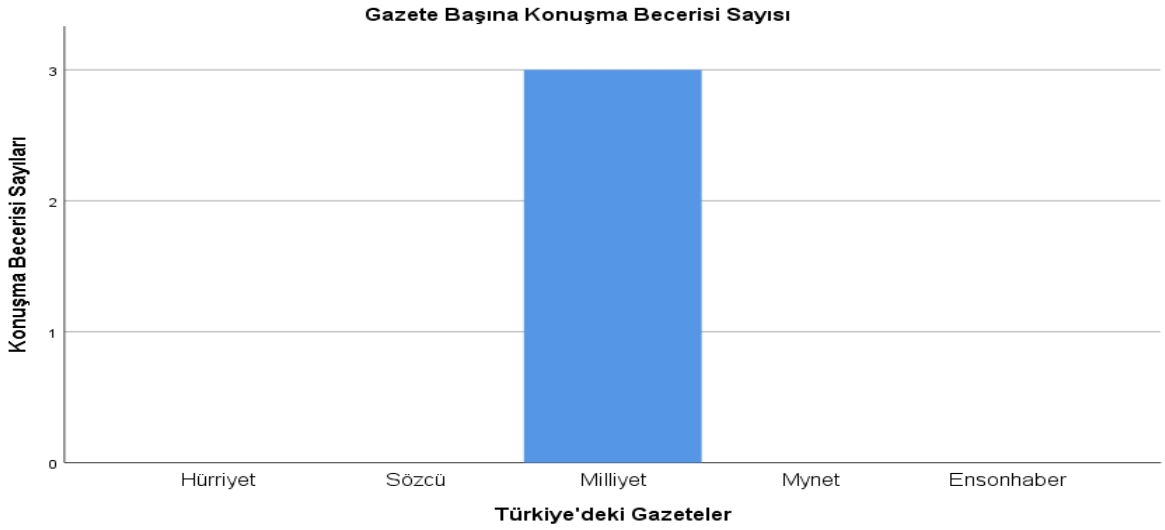
Türkiye'de en yüksek tirajlı gazetelerin temel dil becerilerine yer verme durumu nedir?

Grafik 2



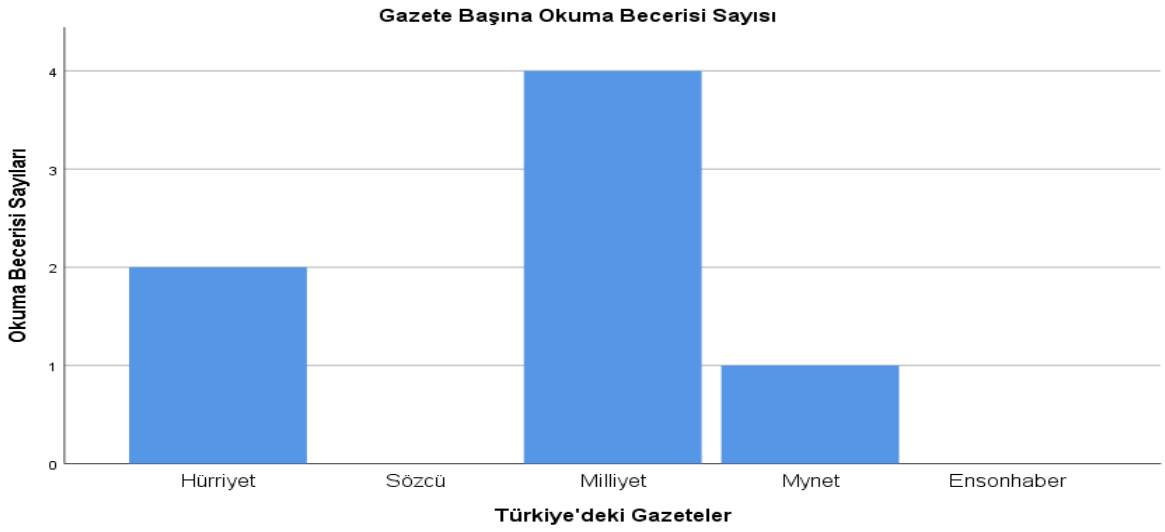
Grafik 2'de belirtildiği üzere Türkiye'de en yüksek tirajlı gazetelerin temel dil becerilerinden dinleme becerisine yer verme durumu şu şekildedir: 01.06.2024-08.07.2024 zaman aralığında, dinleme becerisi 4 haberle en çok *Milliyet* gazetesinde yer almıştır. *Hürriyet* gazetesi 1 habere yer verirken *Sözcü* gazetesi, *Mynet* ve *Ensonhaber* sitelerinde dinleme becerisine yönelik habere rastlanmamıştır. Dinleme becerisi alanını kapsayan haberler; *TH2, TH3, TH4, TH6, TH7* olarak yer almıştır.

Grafik 3



Grafik 3'te 01.06.2024-08.07.2024 zaman aralığında, Türkiye'de en yüksek tirajlı gazetelerin temel dil becerilerinden konuşma becerisine yer verme durumu şu şekildedir: konuşma becerisi 3 haberle en çok *Milliyet* gazetesinde yer almıştır. *Hürriyet* gazetesi, *Sözcü* gazetesi, *Mynet* ve *Ensonhaber* sitelerinde konuşma becerisine yönelik habere rastlanmamıştır. Konuşma beceri alanına dikkat çeken haberleri; *TH2*, *TH4*, *TH7*oluşturmaktadır.

Grafik 4



Grafik 4'te de belirtildiği üzere 2024 yılı haziran verilerinde okuma becerisine en çok yer veren gazete 4 haberle ile *Milliyet* gazetesi olmuştur. *Hürriyet* gazetesi 2 habere,

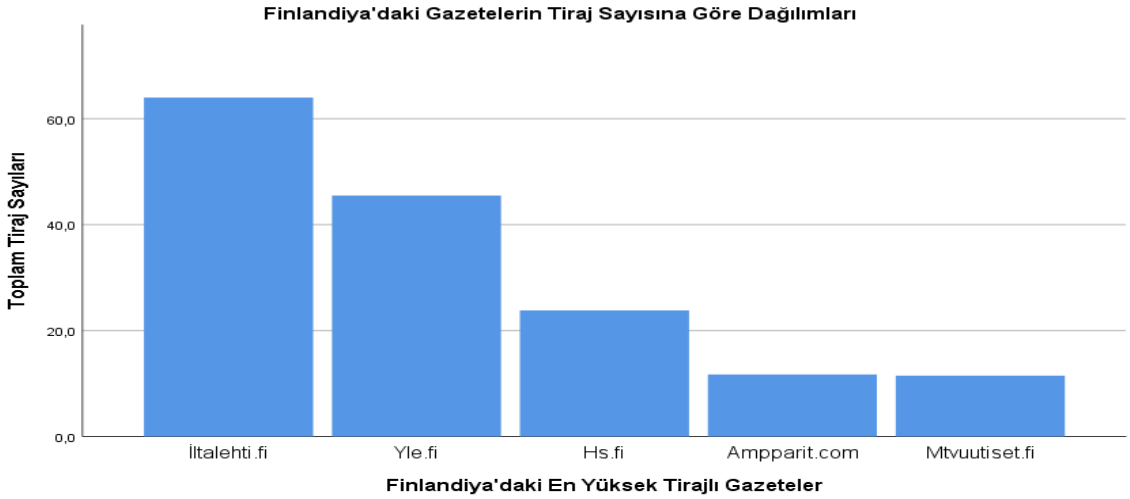
Mynet haber sitesi 1 habere yer verirken *Sözcü* gazetesi *ve Ensonhaber* sitesinde okuma becerisine yönelik habere yer verilmemiştir. Türkiye'de yer alan haberlerde okuma becerisini konu edinenler; *TH1*, *TH2*, *TH3*, *TH4*, *TH6*, *TH7*, *TH8* haberleri olarak yer almaktadır.

Grafik 5

Grafik 5'te belirtildiği üzere 01.06.2024-08.07.2024 zaman aralığını baz alan verilerde yazma becerisine en çok yer veren gazete 4 adet haber ile *Milliyet* gazetesi olmuştur. *Hürriyet* gazetesi 1 habere yer verirken, *Sözcü* gazetesi, *Mynet* ve *Ensonhaber* sitelerinde yazma becerisine yönelik habere rastlanmamıştır. Yazma beceri alanına giren haberleri ise *TH2*, *TH4*, *TH5*, *TH6*, *TH7* oluşturmaktadır.

Finlandiya'da en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazete hangileridir?

Grafik 6



Haziran 2024 tarihli verilerin tarama sonuçları doğrultusunda Grafik 6'da da belirtildiği üzere Finlandiya'da en yüksek tiraj sayısına sahip gazete 64M tıklanma sayısıyla İltalehti.fi olarak yer almıştır. 45.5M tıklanma ile Yle.fi gazetesi ikinci sırada, 23.8M tıklanma sayısı ile Hs.fi üçüncü sırada yer alırken 11.7M tıklanma ile Ampparit dördüncü sırada ve 11.5M tıklanma ile Mtvuutiset.fi beşinci sırada yer almıştır.

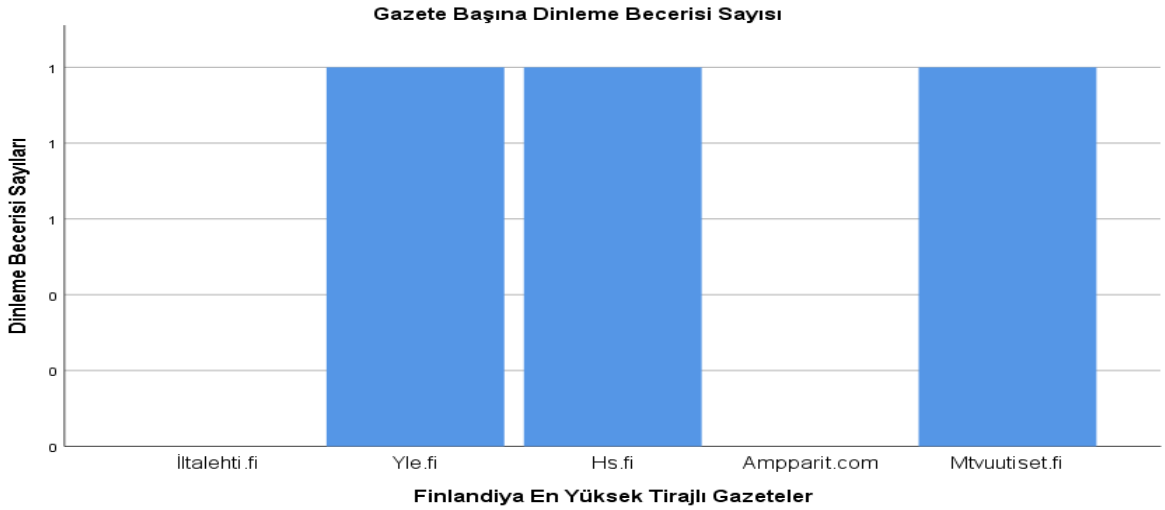
Finlandiya'da en yüksek tiraj sayısına sahip gazete ve haber sitelerinde temel dil beceri alanlarına yönelik haberlere *FH* kısaltmasıyla yer verilmiştir.

Finlandiya'da yapılan bir denetim sonucunu ele alan haber, huzurevlerinde çalışan hemşirelerin yeterli derecede Fince bilmediklerini ele almaktadır. Bu kapsamda başka bir dilde konuşma becerilerine sahip olmayan ve dil beceri kriterleri eksik olan bireylerin kendilerini etkili bir şekilde anlatabilmesi ve bu kişilerin konuştuklarının doğru şekilde anlaşılabilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu haberde temel dil beceri alanından konuşma becerisinin önemi vurgulanmaktadır (FH1). Hankö'deki Baltık Denizi türlerinin tanıtılmasına yönelik haberde, deniz yüzeyinin altına yerleştirilen resim ve metinlerden oluşan altı adet bilgi panosu sayesinde insanlar okuma becerisi ve görsel okuma becerisini kullanarak bilgi edinirken görsellerde yer alan canlıları da denizaltında görmeye çalışmaktadır. Okuma ve görsel okumanın önemine yönelik dikkat çekici uygulamalarla okuma becerisinin geliştirilmesinin öncülendiği görülmektedir (FH2). Finlandiya'da eğitim gören 15 yaşındaki gençlerin ve özellikle kız öğrencilerin Pisa sonuçlarına göre yaratıcı düşünme becerilerinin ve problem çözme becerilerinin ortalama değerlerinin OECD ortalaması üzerinde olduğunu ifade eden haberde ise yaratıcı düşünme, yeni ve uygulanabilir fikirler ortaya koyma, yeni bilgiler üretme ve dil becerilerine hâkim olmanın ne denli önemli olduğu belirtilmektedir. Yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmiş olması önemsenmektedir (FH3). Eğitim Bakanı Anders Adlercreutz'un erkek çocuklarının öğrenmesinden endişe duyduğunu ifade etmesinin konu alındığı haberde ilkokulu bitiren öğrencilerin matematik, okuma, yazma ve doğa bilimleri alanlarındaki öğrenme sonuçlarında düşüş olmasına rağmen Finli öğrencilerin ülkeler arası karşılaştırmalarda ortalamanın üzerinde yer aldığını ifade etmektedir. Özellikle erkek öğrencilerin okulda kız öğrencilerden daha kötü performans göstermesinden dolayı duyduğu endişeyi dile getirmektedir. Buradan hareketle okuma, yazma ve aritmetik becerilerin geliştirilmesine yönelik planlamaların önemi vurgulanmaktadır. Haber kapsamında temel dil beceri alanlarından okuma ve yazmanın önemine yönelik farkındalık oluşturulmaktadır (FH4). Otizmin sebebinin bilinenin aksine konjenital CNS etkileşim sorunu yerine dil engeli olduğu iddia edilen haberde çevreyle iletişim ve dil becerilerinin gelişiminin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Karşılıklı iletişimin empati geliştirme bağlamında konuşma becerisi olumlu etkilediği görülmektedir (FH5). Gregory Crewdson'un fotoğraflarının derin anlamlar taşıyıp, izleyicileri farklı hikâyelere götürdüğünün konu edildiği haberde; fotoğraf ve resimlere düşünerek bakmanın ve anlamlarını okuyabilmek için zaman ayırmanın altı çizilmektedir. Bu bağlamda haberde görsel okuma becerisinin önemine yönelik farkındalık

oluşturulmaktadır (FH6). Finlilerin Yüzde 78'inin ücretli yayın hizmeti kullandığına yönelik oluşturulan haberde, teknolojinin gelişmesiyle birlikte dinleme ve izleme becerilerindeki farklılaşmalara değinilmektedir. Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme/izleme becerisi bu haberde karşımıza çıkmaktadır (FH7). Tampere'de gerçekleştirilen el emeği ürün üretimi etkinliklerini konu edinen haber, etkinlikte sergilenen el emeği ürünlerde kişilerin kendilerini ifade şeklini bulduğunun altını çizmektedir. Etkinlikte vurgulanan tema ise bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebilme gücü olarak yer almaktadır. Bu bağlamda duygu ve düşüncelerin ürünlere yansıması ve ortaya çıkan ürünler üzerinden birey ve sahip olduğu kültürün tanınması mümkündür. Bu haberde, anlatma becerisi alanlarından konuşma ve yazmaya vurgu yapılmaktadır (FH8). Yaz aylarında insanların niçin kütüphaneye gittiğini sorgulayan haberde, huzur içinde kitap ve dergi raflarında gezinmek, hikâyelere dalmak ve hikâyelerdeki mekânlarda kaybolmak gibi birçok deneyime sahip olmak bu sorunun yanıtları arasında verilmektedir. Haber kapsamında okuma becerilerini arttırmaya yönelik farkındalığın gelişmesinin önemi vurgulanmaktadır (FH9). Sıcak yaz günlerinde yapılabilecek etkinliklere yönelik yayınlanan haberde, kitap okumayı sevenler, edebi sohbetlere katılmak isteyenler ve okudukları yazarlarla tanışma fırsatı yakalamak isteyenlere yönelik etkinlikler hakkında bilgi verilmektedir. Kitap okumanın ve edebi sohbetlerde bulunmanın öneminin vurgulandığı haberde, okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi vurgulanmaktadır (FH10). Matti Reinikka'nın günümüzün sorunlarını çözen sıradan bir öğretmenden kahraman bir karakter haline geldiğini konu edinen haberde kitaplar üzerinden sorunlara çözüm bulabilmek ve okuma becerisinin önemi karşımıza çıkmaktadır (FH11). Günümüzde oluşturulan metinlerde belirli kelimelerin popülaritesinde artış olduğunu ve bunun sebebinin ise tesadüf olmadığını inceleyen haberde, yapay zekâyı kullanarak oluşturulan metinlerde belirli kelimelerin kullanıldığı ve hatalı bilgilerin bu metinlerde yer alabileceği ifade edilmektedir. Bu kapsamda yazma becerisine yönelik farkındalığın artırılması hususunun altı çizilmektedir (FH12). Ukrayna'daki çocukların mayın ve patlayıcıları tanımlamayı öğrendiğini konu edinen haberde, öğrencilerin okullarda bu amaçla kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirdiği belirtilmekte ve çeşitli resim ve karikatürlerin öğretim amaçlı kullandığı belirtilmektedir. Bu hususta okuma ve görsel okuma becerisine yönelik farkındalığın altı çizilmektedir (FH13).

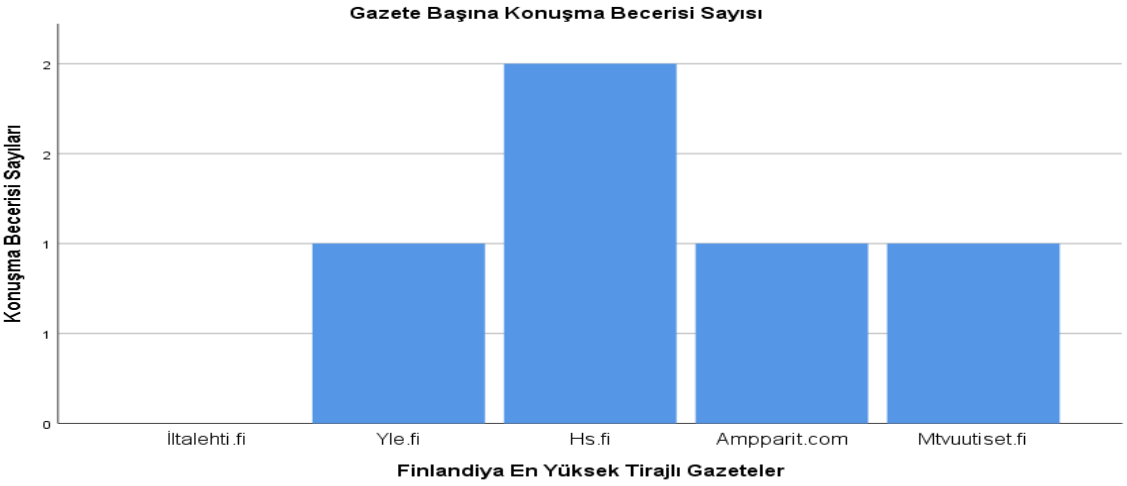
Finlandiya'da en yüksek tirajlı gazetelerin temel dil becerilerine yer verme durumu nedir?

Grafik 7



Grafik 7'de belirtildiği üzere Finlandiya'da en yüksek tirajlı gazetelerin temel dil becerilerinden dinleme becerisine yer verme durumu şu şekildedir: 01.06.2024-08.07.2024 zaman aralığında, dinleme becerisi birer haberle *Yle.fi* gazetesi, *Hs.fi* gazetesi ve *Mtvuutiset.fi* gazetesinde yer alırken, *İltalehti.fi* gazetesi ve *Ampparit* haber sitesinde dinleme becerisine yönelik habere yer verilmemiştir. Dinleme becerisinin önemini belirten haber başlıklarını *FH3*, *FH7*, *FH10* oluşturmaktadır.

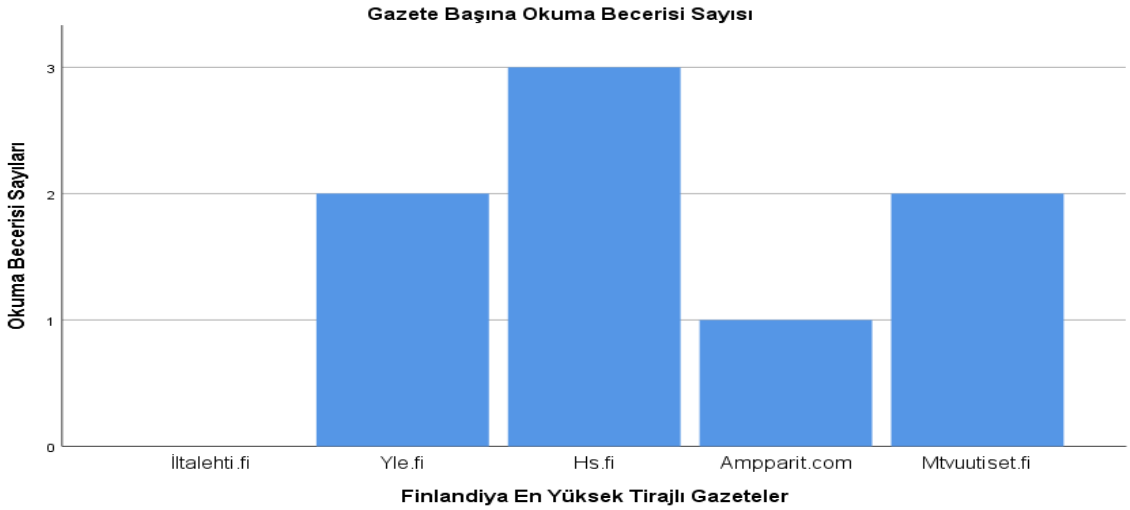
Grafik 8



Grafik 8'de 01.06.2024-08.07.2024 zaman aralığında, Finlandiya'da en yüksek tirajlı gazetelerin temel dil becerilerinden konuşma becerisine yer verme durumu şu şekildedir: konuşma becerisi 2 haberle en çok, *Hs.fi* gazetesinde yer almıştır. *Yle.fi* gazetesi,

Mtvuutiset.fi gazetesi ve *Ampparit* haber sitesinde birer habere yer verilirken *İltalehti.fi* gazetesinde konuşma becerisine yönelik habere rastlanmamıştır. Konuşma beceri alanına giren haber başlıklarını *FH1, FH3, FH5, FH8* ve *FH10* oluşturmaktadır.

Grafik 9



Grafik 9'da da belirtildiği üzere 2024 yılı haziran verilerinde okuma becerisine en çok yer veren gazete 3 haberle *Hs.fi* gazetesi olmuştur. *Yle.fi* gazetesi ve *Mtvuutiset.fi* gazetesi 2 habere, *Ampparit* haber sitesi 1 habere yer verirken, *İltalehti.fi* gazetesinde okuma becerisine yönelik haber yer almamıştır. Finlandiya'daki haberlerde okuma becerisine dikkat çeken haber başlıklarını; *FH2, FH3, FH4, FH6, FH9, FH10, FH11 ve FH13* oluşturmaktadır.

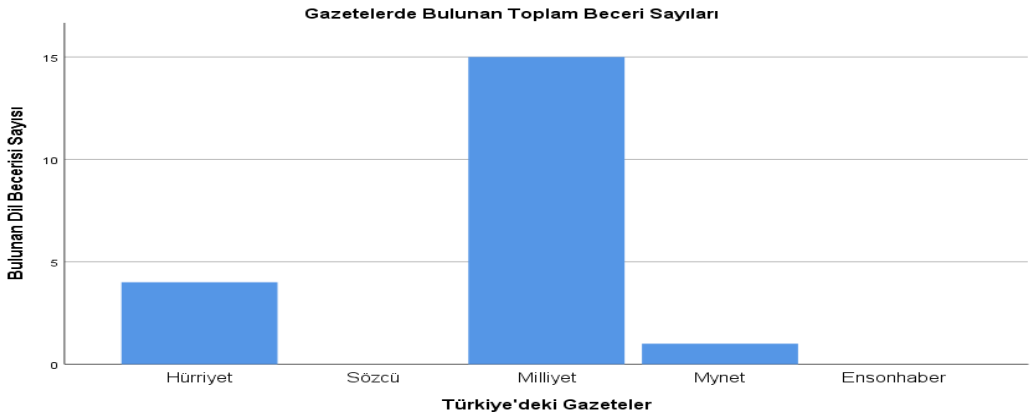
Grafik 10

Grafik 10'da belirtildiği üzere 01.06.2024-08.07.2024 zaman aralığını baz alan verilerde yazma becerisine yönelik *Hs.fi, Yle.fi, Mtvuutiset.fi gazeteleri* ve *Ampparit* haber

sitesinde birer habere yer verilmiş, , *İltalehti.fi* gazetesinde ise yazma becerisine yönelik habere rastlanmamıştır. Yazma becerilerine yönelik haber başlıklarını ise *FH3, FH4, FH8, FH12* oluşturmaktadır.

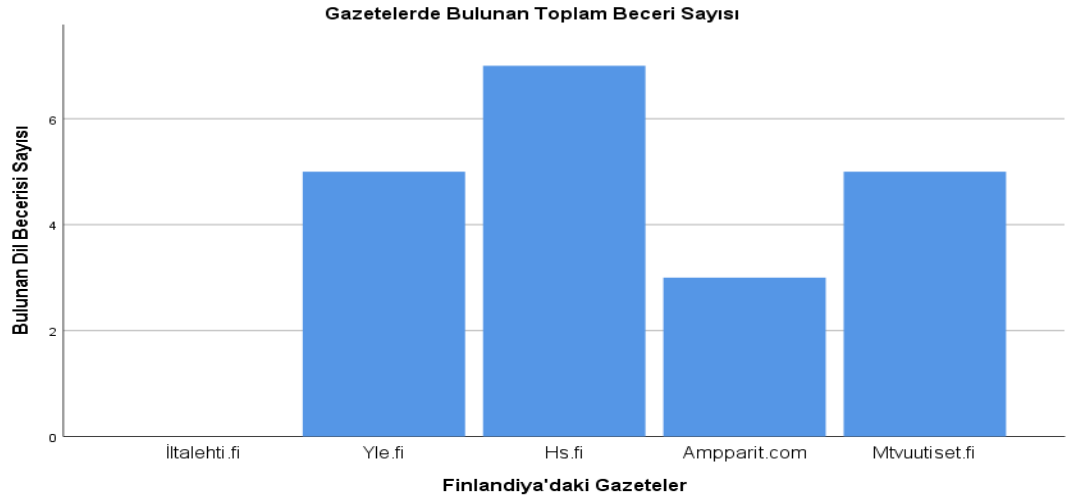
Türkiye ve Finlandiya'da temel dil becerilerine toplam olarak yer verme durumu nedir?

Grafik 11



Grafik 11'de görüldüğü üzere 2024 yılı haziran sayılarında Türkiye'de en yüksek tirajlı gazetelerden *Milliyet gazetesi* toplam 15 haberle temel dil becerilerine en fazla yer veren gazete olmuştur. *Hürriyet* gazetesi toplam 4 haberle temel dil becerisine yer verirken, *Mynet* haber sitesi ise 1 haberle temel dil becerilerine dikkat çekmiştir. *Sözcü* gazetesi ve *Ensonhaber* sitesinde ise 01.06.2024-08.07.2024 zaman aralığında temel dil becerilerine yönelik habere rastlanılmamıştır.

Grafik 12

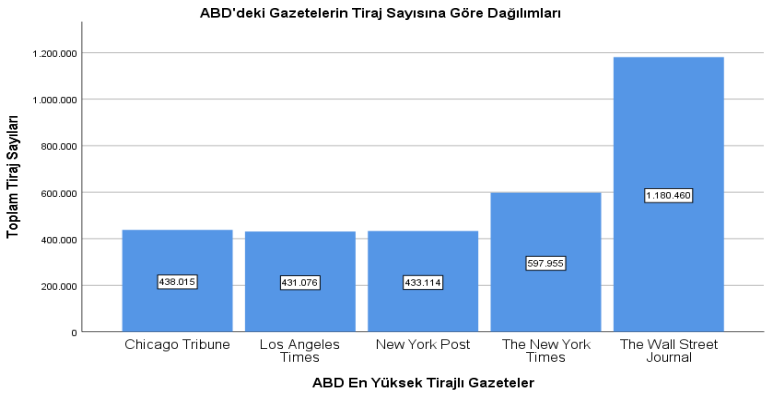


Grafik 12'de görüldüğü gibi 2024 yılı haziran sayılarında Finlandiya'da en yüksek tirajlı gazetelerden *Hs.fi* gazetesi toplam 7 haberle temel dil becerilerine dikkat çekmiştir.

Yle.fi ve *Mtvuutiset.fi* gazetelerinde ise temel dil becerilerine yönelik beşer haber ele alınırken, *Ampparit* gazetesinde ise 3 habere yer verilmiştir. *İltalehti.fi* gazetesinde 01.06.2024-08.07.2024 tarihleri arasında temel dil becerilerine yönelik haberler yer almamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde en yüksek tiraj sayısına sahip beş gazete hangileridir?

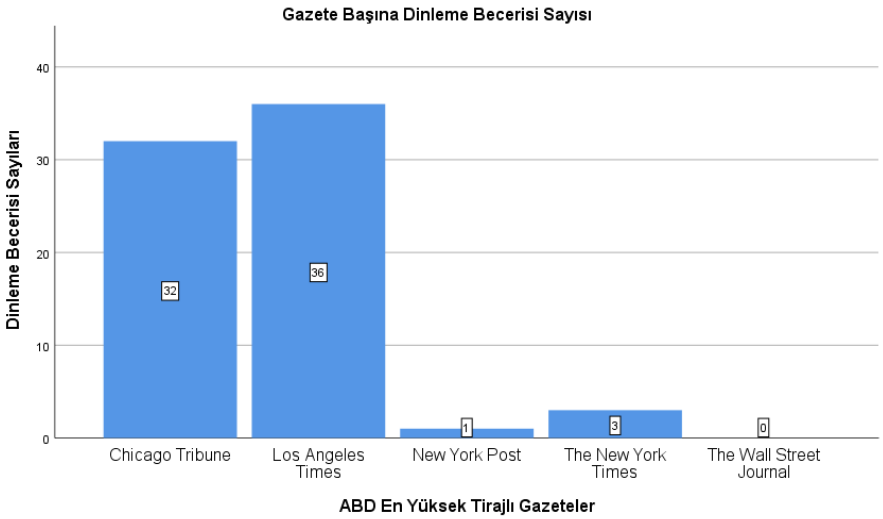
Grafik 13



Grafik 13'te görüldüğü gibi Amerika Birleşik Devletleri'nde 2024 yılı ocak ayı verileri tarama sonuçları doğrultusunda en yüksek tirajlı gazetenin 1.180.460 ile *The Wall Street Journal* gazetesi olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada 597.955 ile *The New York Times* gazetesi, üçüncü sırada 438.015 ile *Chicago Tribune* gazetesi, dördüncü sırada 433.114 ile *New York Post* yer alırken 431.076 adet ile *Los Angeles Times* ise son sırada yer almaktadır.

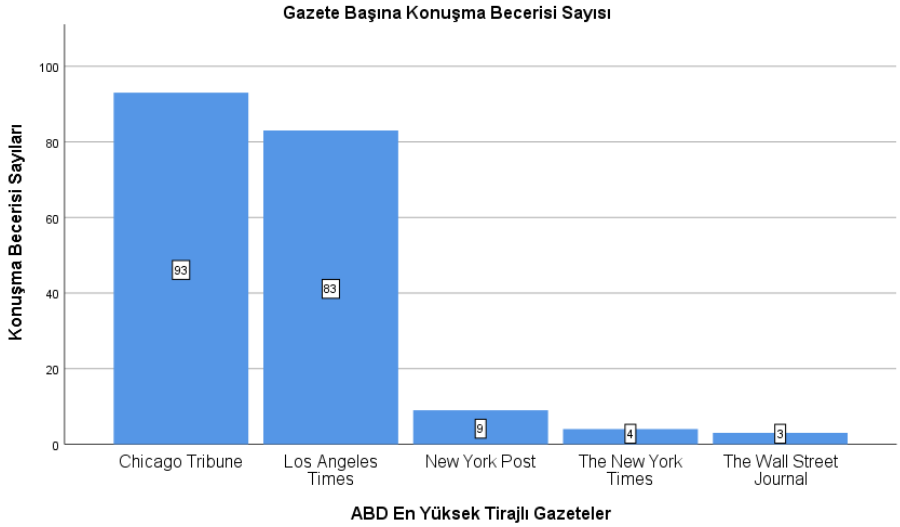
Amerika Birleşik Devletleri'nde en yüksek tirajlı gazetelerin temel dil becerilerine yer verme durumu nedir?

Grafik 14



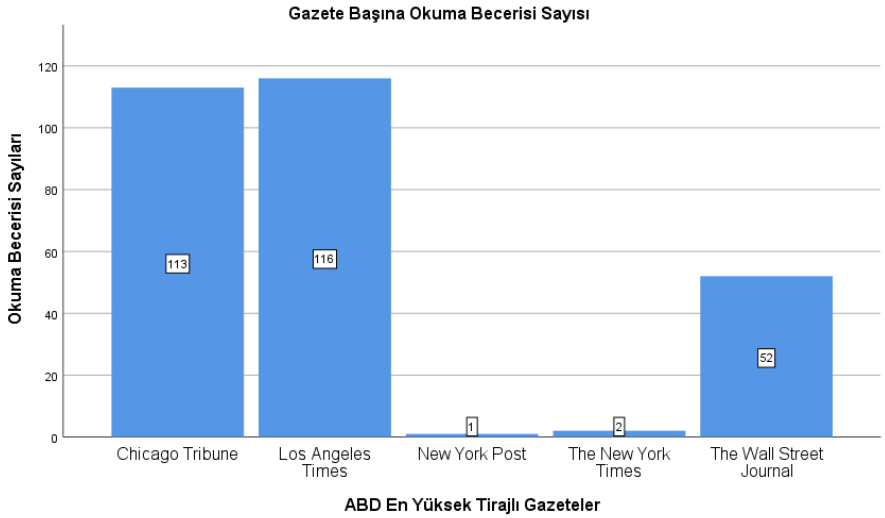
Grafik 14'te 2024 yılı ocak sayılarında dinleme becerisine en çok yer veren gazete 36 adet ile *Los Angeles Times* gazetesi olmuştur. *Chicago Tribune* gazetesi 32 adet dinleme becerisine yer verirken *The New York Times* gazetesi 3, *New York Post* gazetesi ise 1 adet dinleme becerisine yer vermiştir. *The Wall Street Journal* gazetesi ise ilgili zaman diliminde dinleme becerisine hiç yer vermemiştir (URL, 1- 42).

Grafik 15



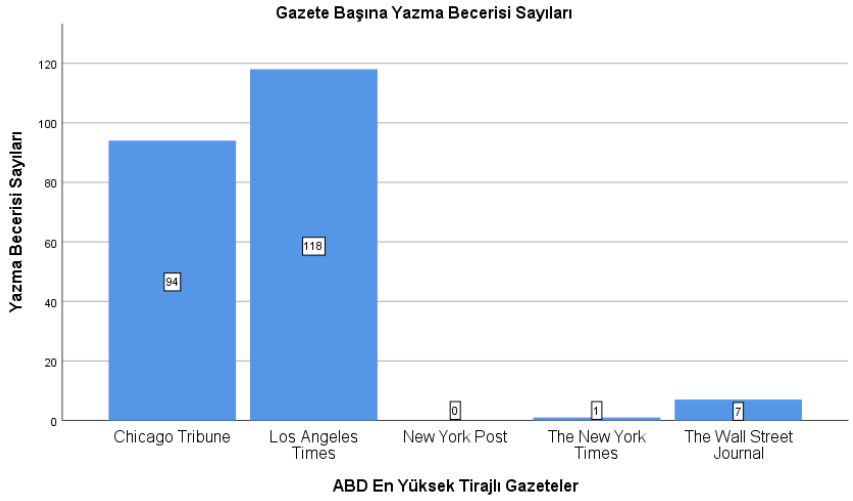
Grafik 15'te görüldüğü üzere 2024 yılı ocak sayılarında konuşma becerisine en çok yer veren gazete 93 adet ile *Chicago Tribune* gazetesi olmuştur. *Los Angeles Times* gazetesi 83 adet konuşma becerisine yer verirken *New York Post* gazetesi 9, *The New York Times* gazetesi ise 4 adet konuşma becerisine yer vermiştir. *The Wall Street Journal* gazetesi ise ilgili zaman diliminde 3 adet ile konuşma becerisine en az yer veren yüksek tirajlı gazetelerden biri olmuştur (URL, 43- 113).

Grafik 16



Grafik 16'da da belirtildiği gibi 2024 yılı ocak sayılarında okuma becerisine en çok yer veren gazete 116 adet ile *Los Angeles Times* gazetesi olmuştur. *Chicago Tribune* gazetesi 113 adet okuma becerisine yer verirken *The Wall Street Journal* gazetesi 52, *The New York Times* gazetesi ise 2 adet okuma becerisine yer vermiştir. *New York Post* gazetesi ise ilgili zaman diliminde 2 adet ile okuma becerisine en az yer veren yüksek tirajlı gazetelerden biri olmuştur (URL, 114- 206).

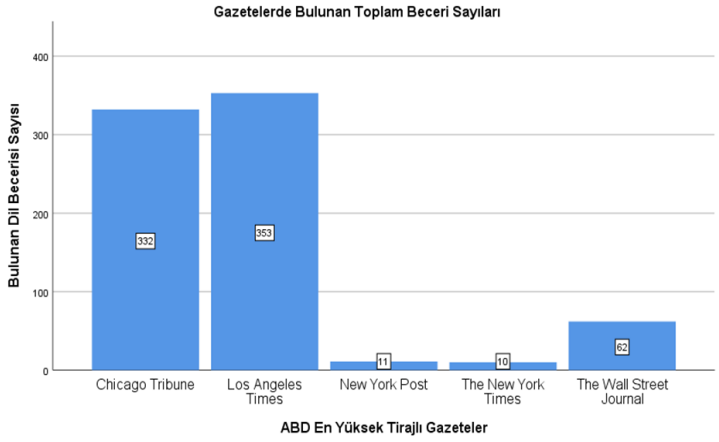
Grafik 17



Grafik 17'de belirtildiği üzere 2024 yılı ocak sayılarında yazma becerisine en çok yer veren gazete 118 adet ile *Los Angeles Times* gazetesi olmuştur. *Chicago Tribune* gazetesi 94 adet yazma becerisine yer verirken *The Wall Street Journal* gazetesi 7, *The New York Times* gazetesi ise 1 adet yazma becerisine yer vermiştir. *New York Post* gazetesi ise ilgili zaman diliminde yazma becerisine hiç yer vermemiştir (URL, 207- 283).

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde temel dil becerilerine toplam olarak yer verme durumu nedir?

Grafik 18



Grafik 18'de görüldüğü gibi 2024 yılı ocak sayılarında Amerika Birleşik Devletleri'nde en yüksek tirajlı gazetelerden *Los Angeles Times* gazetesi toplam 353 adet dil becerisi ile temel dil becerilerine en fazla yer veren gazete olmuştur. Onu toplam 332 adet ile *Chicago Tribune* gazetesi takip ederken *The Wall Street Journal* gazetesi toplam 62 adet temel dil becerisne yer vermiştir. *New York Post* gazetesinin ise toplamda 11 adet dil becerisine yer verdiği tespit edilmekle birlikte en az sayıda 10 adet ile *The New York Times* gazetesinin dil becerisine yer verdiği tespit edilmiştir.

Sonuç

Dil; milletlerin var olmasını ve yaşamasını sağlayan, etkili iletişim ve öğretim aracıdır. Dil aracılığıyla birey, okuduklarını ve dinlediklerini anlamlandırmakta, bununla birlikte duygu ve düşüncelerini yine dil aracılığıyla aktarmaktadır. Dil öğretiminin temel amacını ise bireyde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmada dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireyin hayatı anlamlandırmasını, sosyal, duygusal, bireysel ve toplumsal açıdan çok yönlü gelişim sağlamasını etkileyen en etkili araç okuma becerisidir. Okuma becerisi okumanın sesletim yönü ve zihinsel faaliyetlerin etkili olduğu anlamlandırma süreçlerini kapsayan karmaşık bir süreçtir. Dinleme becerisi ise bireyin duyduğu sesi, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dikkat ederek algıladığı ve zihninde anlamlandırdığı, zihinsel faaliyetleri de içeren karmaşık bir süreç olarak yer almaktadır. Konuşma becerisi, duygu ve düşüncelerin aktarımında etkili olmakla birlikte iletişimin en önemli unsuru olarak yer alırken, yazma becerisi ise duygu ve düşüncelerin aktarımında, iletişim becerilerinde, fikirlerin kayıt altına alınarak kalıcılığın sağlanmasında ve kuşaktan kuşağa aktarımın gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamdan hareketle Türkiye ve Finlandiya ülkelerinde tirajı en yüksek ilk beş gazete ve haber sitelerindeki haberler 01.06.2024-08.07.2024 tarihleri baz alınarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik inceleme yapılmıştır. Türkiye'de en yüksek tiraja sahip beş gazete ve haber sitesi sırasıyla "Hürriyet-106M, Sözcü-104.1M, Milliyet-90.3, Mynet-84.3, Ensonhaber-55M" olarak belirlenirken Finlandiya'da ise "İltalehti.fi-64M, Yle.fi-45.5, Hs.fi-23.8, Ampparit.com-11.7, Mtvuutiset.fi-11.5" olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki haberler kapsamında yedi haberle en fazla dikkat okuma becerisi üzerindedir. Dinleme ve yazma becerilerine yönelik beşer haber başlığı yer alırken üç haber başlığıyla konuşma becerisi en az haberin yapıldığı alan olarak yer almaktadır.

Finlandiya'daki haberler kapsamında sekiz haberle en fazla dikkat okuma becerisi üzerindedir. En az haber başlığını ise üç haberle dinleme becerisi oluşturmaktadır. Konuşma becerisine yönelik beş haber yer alırken, yazma becerisine yönelik dört haber yer almaktadır. Her iki ülkenin verileri incelendiğinde en fazla önemin verildiği temel dil beceri alanının okuma becerisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında en az haberin yapıldığı temel dil beceri alanını Türkiye'de konuşma becerisi oluştururken, Finlandiya'da ise dinleme becerisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda Türkiye ve Finlandiya'da en yüksek tirajlı gazetelerde 01.06.2024-08.07.2024 tarih aralığında temel dil becerilerine

toplam yirmi haberle eşit sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri bakımından ele alındığında ise en fazla dil becerisi barındıran gazete, toplam 353 adet dil becerisi ile *Los Angeles Times* gazetesi olmuştur. *The New York Times* gazetesi ise 10 adet ile en az sayıda dil becerisine yer veren gazete olarak belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en yüksek tirajlı gazetelerde en fazla yer alan dil becerisi 285 adet ile okuma becerisi olurken en az yer alan dil becerisi 71 adet ile dinleme becerisi olmuştur. Bu durum Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en yüksek tirajlı gazetelerin dil becerilerine daha fazla yer verdiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak günümüzde insanlara en kolay ulaşabilen kitle iletişim araçlarından biri gazetelerdir. Bunun bağlamda gazeteler her öğrenim düzeyindeki okuyuculara ulaşabilme özelliğine de sahiptir. Bu bağlamda işlenen haber konularının etkisi diğer kitle iletişim araçlarına göre okuyucu üzerinde daha fazla etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak incelenen gazetelerin ana dili becerilerine yönelik haber yapma oranları oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Okuyucuların gazetelerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik haberlerle daha fazla karşılaşması, onların bu becerilere olan ilgi ve farkındalık düzeylerine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla gazetelerin özellikle okuma alışkanlığını ya da okuma becerisine yönelik katkıda bulunması için bu becerilere yer vermesi beklenmektedir.

Kaynaklar

Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2): 273-294.

Bendaş, K. (2022). Dijitalleşen Dünyada Medyanın Dönüşümü: Geleneksel Medyadan yeni Medyaya Geçiş ve Türkiye'de İnternet Haberciliği, Anasay. 6(22), 373-396.

Çalın, A. (t.y.) Finlandiya'da Medyanın Ele Geçirilmemesi, Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa'da Siyasal İletişim Yüksek Lisans Programı.

Demir, A. S. (2019), Türkiye'deki Dijital Doğumlu Gazeteler ve İş Modelleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Karagöz, K. (2015). Türkiye'de Gazete Satışları: 2005 – 2014 Dönemi İçin Ekonometrik Bir Analiz, Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 3(4), 115-137.

Kösedağ, M. S. (2019) "Türkiye'de Yazılı Basının Sonu mu Geliyor? Gazete Tirajları Üzerinden Genel Bir Değerlendirme" 1.Uluslararası İletişim ve Yönetim Bilimleri Kongresi, 842-851.

Özel, M. (2022). Finlandiya'da Medya ve Bilgi Okuryazarlığı Eğitiminde Ulusal Politikalar. TAM Akademi Dergisi, 1(1): 7–21.

Öztekin H. ve Şahin, M. (2020). Medyanın Bilimle İmtihanı: Türkiye'de Gazetelerde Yer Alan Bilim Haberleri Üzerine Bir İnceleme, Akdeniz İletişim Dergisi, 178-197.

Uskali, T. (2018). Towards Journalism Everywhere: The New Opportunities and Challenges of Real-Time News Streams in Finland. in M. S. Daubs, & V. R. Manzerolle (Eds.), Mobile and Ubiquitous Media : Critical and International Perspectives (237-247). Peter Lang. Digital Formations, 116.

https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_yay%C4%B1mlanan_gazeteler_listesi, e.t. 23.04.2024.

https://www.statista.com/statistics/569291/finland-daily-newspapers-by-circulation/, e.t. 23.04.2024.

https://www.similarweb.com/, e.t. 01.06.2024.

https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yazili-Medya-ve-Uluslararasi-Standart-Kitap-Numarasi-Istatistikleri-2022-49423 e.t. 22.04.2024.

TH1,https://www.mynet.com/her-yil-cocuklarla-bir-araya-gelen-is-bankasi-nin-karneni-goster-kitabini-al-kampanyasi-17-yasinda-110107181503, (e.t. 13.06.2024).

TH2,https://www.milliyet.com.tr/egitim/4-yasinda-okumayi-ogrendi-9-yasinda-kitap-yazdi-yasitlarimla-konusamiyorum-7150925 (e.t. 04.07.2024).

TH3, https://www.milliyet.com.tr/egitim/ayrim-dile-gelmeyecek-7145301 (e.t. 23.06.2024).

TH4,https://www.milliyet.com.tr/egitim/turkceye-kuresel-ilgi-artiyor-9-ulkede-yabanci-dil-dersi-oldu-7152933 (e.t. 08.07.2024).

TH5,https://www.milliyet.com.tr/pazar/ada-yazmak-icin-ideal-bir-yer-7151877(e.t. 07.07.2024).

TH6,https://www.hurriyet.com.tr/aile/100-yasini-asmis-7-kisi-anlatti-iste-uzun-yasamanin-6-sirri-bu-faktorler-en-az-iyi-beslenmek-kadar-onemli-42483179 (e.t. 06.07.2024).

TH7,https://www.milliyet.com.tr/egitim/evrensel-olcutlere-uygun-bir-mufredat-olusturmaya-calistik-7142772 (e.t. 15.06.2024).

TH8,https://www.hurriyet.com.tr/gundem/ara-guler-kitabi-cocuk-dostu-42478483(e.t. 18.06.2024).

FH1, https://yle.fi/a/74-20097404 (e.t. 02.07.2024).

FH2, https://yle.fi/tiede (e.t. 01.07.2024).

FH3, https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000010511570.html (e.t. 23.06.2024).

FH4, https://yle.fi/a/74-20097508 (e.t. 05.07.2024).

FH5, https://www.hs.fi/tiede/art-2000010214440.html (e.t. 03.07.2024).

FH6, https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000010521651.html (e.t. 04.07.2024).

FH7, https://yle.fi/a/74-20097721 (e.t. 03.07.2024).

FH8, https://www.ampparit.com/haku?q=Tampereella%20 (e.t.26.06.2024).

FH9, https://www.ampparit.com/kulttuuri (e.t.25.06.2024).

FH10, https://www.aamulehti.fi/kulttuuri/art-2000010519478.html (e.t. 26.06.2024).

FH11, https://www.satakunnankansa.fi/kulttuuri/art-2000010518568.html (e.t. 24.06.2024).

FH12,https://www.mikrobitti.fi/uutiset/tiettyjen-sanojen-suosio-on-rajahtanyt-teksteissa-nousuun-eika-se-liene-sattumaa/455e0e75-6d5c-453a-b32d-6904eeb24108 (e.t. 03.07.2024).

FH13, https://www.hs.fi/maailma/art-2000010535719.html (e.t. 02.07.2024).

ABD'DEKİ EN YÜKSEK TİRAJLI GAZETELERİN HABER İÇERİK BAĞLANTILARI

Dinleme

Chicago Tribune:

URL, 1: 02.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-02&keyword=listening,

URL, 2: 05.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=listening

URL, 3: 07.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=listening

URL, 4: 10.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-10&keyword=listening

URL, 5: 11.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=listening

URL, 6: 12.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=listening

URL, 7: 13.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-13&keyword=listening

URL, 8: 14.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-14&keyword=listening

URL, 9: 15.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=listening

URL, 10: 17.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-17&keyword=listening

URL, 11: 19.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=listening
URL, 12: 20.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-20&keyword=listening
URL, 13: 21.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=listening
URL, 14: 22.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=listening
URL, 15: 23.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-23&keyword=listening
URL, 16: 24.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=listening
URL, 17: 26.01.2024:https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=listening
URL, 18: 27.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=listening
URL,19: 28.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=listening
URL, 20: 30.01.2024:https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-30&keyword=listening
URL,21: 31.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-31&keyword=listening

Los Angeles Times:

URL, 22: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-01&keyword=listening
URL, 23: 03.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-03&keyword=listening
URL, 24: 04.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-04&keyword=listening
URL, 25: 05.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=listening
URL, 26: 07.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=listening
URL, 27: 09.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-09&keyword=listening
URL,28: 11.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=listening
URL,29:12.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=listening
URL, 30:14.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-14&keyword=listening
URL, 31: 15.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=listening
URL, 32: 16.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-16&keyword=listening
URL,33: 17.01.2024: https://nypost.com/2024/01/17/media/cnns-ceo-taps-tyrant-virginia-moseley-to-lead-newsroom/

URL,34: 19.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=listening,
URL,35: 21.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=listening,
URL, 36: 22.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=listening,

URL,37: 23.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-23&keyword=listening,
URL, 38: 24.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=listening,
URL,39: 26.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=listening,
URL,40: 27.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=listening,
URL, 41: 28.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=listening,

The New York Times:

URL,42: 26.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/26/opinion/netanyahu-biden-israel-gaza.html

Konuşma

Chicago Tribune:

URL,43: 01.02.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-01&keyword=speaking,
URL, 44: 02.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-02&keyword=speaking,
URL, 45: 03.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-03&keyword=speaking,
URL,46: 04.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-04&keyword=speaking,
URL, 47: 05.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=speaking,
URL, 48: 06.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-06&keyword=speaking,
URL, 49: 07.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=speaking,
URL, 50: 08.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-08&keyword=speaking,
URL, 51: 09.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-09&keyword=speaking,
URL,52: 10.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-10&keyword=speaking,
URL,53:11.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=speaking,
URL,54:12.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=speaking,
URL, 55:13.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-13&keyword=speaking,
URL,56:14.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-14&keyword=speaking,
URL,57:15.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=speaking,
URL,58:16.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-16&keyword=speaking,
URL, 59:17.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-17&keyword=speaking,
URL, 60:18.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-18&keyword=speaking,
URL, 61:19.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=speaking,
URL, 62: 21.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=speaking,

URL,63: 22.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=speaking,
URL,64: 24.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=speaking,
URL, 65: 25.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-25&keyword=speaking,
URL,66: 26.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=speaking,
URL, 67:27.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=speaking,
URL, 68: 28.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=speaking,
URL,69: 29.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-29&keyword=speaking,
URL,70: 30.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-30&keyword=speaking,
URL, 71: 31.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-31&keyword=speaking

Los Angeles Times:

URL, 72: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-01&keyword=speaking,
URL,73: 02.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-02&keyword=speaking,
URL, 74: 03.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-03&keyword=speaking,
URL,75: 04.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-04&keyword=speaking,
URL,76: 05.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=speaking,
URL,77: 06.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-06&keyword=speaking,
URL, 78: 07.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=speaking,
URL,79: 08.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-08&keyword=speaking,
URL,80: 09.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-09&keyword=speaking,
URL, 81:10.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-10&keyword=speaking,
URL, 82:11.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=speaking,
URL, 83:12.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=speaking,
URL,84:13.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-13&keyword=speaking,
URL, 85:15.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=speaking,
URL, 86: 16.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-16&keyword=speaking,
URL,87:17.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-17&keyword=speaking,
URL,88:18.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-18&keyword=speaking,
URL, 89:19.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=speaking,

URL,90: 20.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-20&keyword=speaking,
URL, 91: 21.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=speaking,
URL,92: 22.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=speaking,
URL, 93:23.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-23&keyword=speaking,
URL, 94: 24.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=speaking,
URL,95: 25.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-25&keyword=speaking,
URL, 96: 26.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=speaking,
URL,97: 27.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=speaking,
URL,98: 28.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=speaking,
URL,99: 29.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-29&keyword=speaking,
URL, 100: 30.01.2024:https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-30&keyword=speaking,
URL,101:31.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-31&keyword=speaking

New York Post:

URL,102: 03.01.2024: https://nypost.com/2024/01/03/news/house-speaker-mike-johnson-leads-gop-contingent-to-border/
URL,103:13.01.2024: https://nypost.com/2024/01/13/news/john-kerry-to-leave-biden-administration-plans-to-join-prezs-reelection-campaign/
URL,104:14.01.2024: https://nypost.com/2024/01/14/news/georgia-da-fani-williams-says-accusations-of-affair-with-trump-prosecutor-are-racially-motivated/
URL,105:18.01.2024: https://nypost.com/2024/01/18/news/hunter-biden-sugar-brother-kevin-morris-interviewed-in-impeach-inquiry/
URL,106: 20.01.2024: https://nypost.com/2024/01/20/news/elise-stefanik-makes-stump-debut-for-donald-trump-in-new-hampshire-amid-vp-rumors/
URL, 107: 21.01.2024: https://nypost.com/2024/01/21/sports/patriots-mac-jones-impressing-jerod-mayo-amid-uncertain-future/
URL, 108: 23.01.2024: https://nypost.com/2024/01/23/entertainment/oliver-stone-bashed-ryan-gosling-in-barbie-before-oscars-nod/
URL, 109: 24.01.2024: https://nypost.com/2024/01/24/lifestyle/tiktalk-is-the-kim-k-inspired-accent-of-tiktok-influencers/

The New York Times:

URL,110:12.01.2024: https://www.nytimes.com/2024/01/12/world/europe/pope-bronchitis-vatican.html

The Wall Street Journal

URL,111: 07.01.2024: https://www.wsj.com/articles/the-most-spoken-words-in-glasgow-the-point-of-tea-isnt-the-taste-631aebec
URL,112: 08.01.2024: https://www.wsj.com/politics/mike-johnson-faces-same-test-as-ousted-speaker-kevin-mccarthy-14265f90
URL,113: 08.01.2024: https://www.wsj.com/articles/mike-johnson-spending-deal-house-republicans-president-biden-6433da13

Okuma

Chicago Tribune:

URL,114: 01.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-01&keyword=reading,

URL,115: 02.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-02&keyword=reading,
URL,116: 03.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-03&keyword=reading,
URL,117: 04.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-04&keyword=reading,
URL,118: 05.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=reading,
URL, 119: 06.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-06&keyword=reading,
URL, 120: 07.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=reading,
URL, 121: 08.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-08&keyword=reading,
URL,122: 09.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-09&keyword=reading,
URL, 123:10.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-10&keyword=reading,
URL,124:11.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=reading,
URL,125:12.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=reading,
URL,126:13.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-13&keyword=reading,
URL,127:14.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-14&keyword=reading,
URL, 128:15.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=reading,
URL,129:16.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-16&keyword=reading,
URL, 130:17.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-17&keyword=reading,
URL, 131:18.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-18&keyword=reading,
URL, 132:19.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=reading,
URL, 133: 20.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-20&keyword=reading,
URL, 134: 21.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=reading,
URL,135: 22.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=reading,
URL,136: 23.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-23&keyword=reading,
URL,137: 24.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=reading,
URL,138: 25.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-25&keyword=reading,
URL, 139: 26.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=reading,
URL,140: 27.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=reading,
URL,141: 28.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=reading,
URL, 142: 29.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-29&keyword=reading,

URL,143: 30.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-30&keyword=reading,
URL,144: 31.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-31&keyword=reading

Los Angeles Times:

URL,145: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-01&keyword=reading,
URL, 146: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-02&keyword=reading,
URL,147: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-03&keyword=reading,
URL,148: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-04&keyword=reading,
URL, 149: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=reading,
URL,150: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-06&keyword=reading,
URL, 151: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=reading,
URL, 152: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-08&keyword=reading,
URL,153: 01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-09&keyword=reading,
URL, 154: 10.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-10&keyword=reading,
URL,155: 11.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=reading,
URL, 156: 12.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=reading,
URL,157: 13.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-13&keyword=reading,
URL,158: 14.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-14&keyword=reading,
URL, 159:15.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=reading,
URL,160:16.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-16&keyword=reading,
URL,161: 17.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-:17&keyword=reading,
URL,162: 18.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-18&keyword=reading,
URL,163: 19.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=reading,
URL,164: 20.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-20&keyword=reading,
URL, 165: 21.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=reading,
URL,166: 22.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=reading,
URL,167: 23.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-23&keyword=reading,
URL, 168: 24.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=reading,
URL, 169: 25.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-25&keyword=reading,

URL, 170: 26.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=reading,
URL171, 27.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=reading,
URL,172: 28.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=reading,
URL, 173: 29.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-29&keyword=reading,
URL,174: 30.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-30&keyword=reading,
URL,175: 31.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-31&keyword=reading

New York Post:

URL,176: 03.01.2024: https://nypost.com/2024/01/03/metro/gov-kathy-hochul-wants-kids-to-get-back-to-basics-on-reading-instruction/
URL,177: 03.01.2024: https://nypost.com/2024/01/03/news/billboard-truck-reading-its-moving-day-claudine-gay-parks-outside-ex-harvard-chiefs-mansion/
URL,178: 04.01.2024: https://nypost.com/2024/01/04/lifestyle/yes-you-pee-more-as-you-age-but-it-may-signal-underlying-health-issues/
URL,179: 07.01.2024: https://nypost.com/2024/01/07/sports/espn-mislabels-john-harbaugh-as-brother-jim-harbaugh-in-graphic-blunder/
URL, 180: 10.01.2024: https://nypost.com/2024/01/10/entertainment/hollywood-medium-tyler-henry-reveals-10-celebrity-client/
URL,181: 12.01.2024:https://nypost.com/2024/01/12/news/hillary-clinton-blasted-for-uninspiring-class-at-columbia-university-failing-to-loosen-up/
URL,182: 25.01.2024: https://nypost.com/2024/01/25/lifestyle/nyc-singles-are-finding-love-at-an-unlikely-place-reading-rhythms-book-parties/
URL, 183: 25.01.2024: https://nypost.com/2024/01/25/news/satanist-complains-that-not-today-satan-sign-is-grotesque-christian-supremacy/
URL, 184: 30.01.2024: https://nypost.com/2024/01/30/opinion/make-fauci-pay-for-lies-unrwa-a-total-hamas-pawn-and-other-commentary/

The New York Times:

URL,185: 03.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/03/nyregion/new-york-schools-reading-hochul.html
URL,186: 03.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/03/us/what-to-know-about-the-science-of-reading.html
URL,187: 22.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/22/nyregion/nyc-climate-change-education.html

The Wall Street Journal:

URL,188:12.01.2024: The Wall Street Journals' News Archive for January 12, 2024 (wsj.com)
URL,189: 26.01.2024: The Wall Street Journals' News Archive for January 26, 2024 (wsj.com)
URL,190: 5.01.2024:The Wall Street Journals' News Archive for January 5, 2024 (wsj.com) (12 adet kitap)
URL, 200:12.01.2024:The Wall Street Journals' News Archive for January 12, 2024 (wsj.com) (19 adet kitap)
URL,201:18.01.2024:The Wall Street Journals' News Archive for January 18, 2024 (wsj.com)
URL,202: 09.01.2024The Wall Street Journals' News Archive for January 19, 2024 (wsj.com)
URL, 203:19.01.2024:The Wall Street Journals' News Archive for January 19, 2024 (wsj.com) (15 adet kitap)
URL,204: 20.01.2024:The Wall Street Journals' News Archive for January 20, 2024 (wsj.com)
URL,205: 26.01.2024: https://www.wsj.com/tech/ai/artificial-intelligence-questions-answered-137f116c
The Wall Street Journals' News Archive for January 26, 2024 (wsj.com)
https://www.wsj.com/articles/can-readers-save-the-new-york-times-6ce799f1
https://www.wsj.com/arts-culture/books/16-books-we-read-this-week-1638b38b (16 adet kitap)

URL, 206: 27.01.2024: https://www.wsj.com/tech/ai/copyright-ai-works-87ae841a
https://www.wsj.com/personal-finance/retirement/is-a-custom-tailored-401-k-worth-the-cost-a7b79a9f

Yazma
Chicago Tribune:
URL, 207: 01.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-01&keyword=writing,
URL, 208: 02.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-02&keyword=writing,
URL, 209: 03.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-03&keyword=writing,
URL, 210: 04.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-04&keyword=writing,
URL, 211: 05.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=writing,
URL,212: 06.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-06&keyword=writing,
URL, 213: 07.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=writing,
URL,214: 08.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-08&keyword=writing,
URL,215: 09.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-09&keyword=writing,
URL, 216: 10.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-10&keyword=writing,
URL, 217:11.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=writing,
URL,218:12.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=writing,
URL, 219: 13.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-13&keyword=writing,
URL, 220: 14.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-14&keyword=writing,
URL, 221:15.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=writing,
URL,222:16.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-16&keyword=writing,
URL,223:17.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-17&keyword=writing,
URL,224:18.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-18&keyword=writing,
URL,225:19.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=writing,
URL,226: 20.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=writing,
URL,227: 22.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=writing,
URL, 228: 23.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-23&keyword=writing,
URL,229: 24.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=writing,
URL,230: 25.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-25&keyword=writing,
URL,231: 26.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=writing,

URL, 232: 27.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=writing,
URL,233: 28.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=writing,
URL,234: 29.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-29&keyword=writing,
URL,235: 30.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-30&keyword=writing,
URL, 236: 31.01.2024: https://chicagotribune.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-31&keyword=writin

Los Angeles Times:

URL,237:01.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-01&keyword=writing,
URL,238:02.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-02&keyword=writing,
URL,239:03.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-03&keyword=writing,
URL,240:04.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-04&keyword=writing,
URL,241:05.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-05&keyword=writing,
URL,242:07.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-07&keyword=writing,
URL,243:08.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-08&keyword=writing,
URL,244: 09.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-09&keyword=writing,
URL, 245:10.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-10&keyword=writing,
URL,246:11.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-11&keyword=writing,
URL, 247:12.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-12&keyword=writing,
URL, 248:13.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-13&keyword=writing,
URL, 249:14.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-14&keyword=writing,
URL,250:15.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-15&keyword=writing,
URL, 251:16.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-16&keyword=writing,
URL, 252:17.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-17&keyword=writing,
URL, 253:18.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-18&keyword=writing,
URL, 254:19.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-19&keyword=writing,
URL,255:20.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-21&keyword=writing,
URL,256 :22.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-22&keyword=writing,
URL, 257: 23.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-23&keyword=writing,
URL,258: 24.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-24&keyword=writing,

URL,259: 25.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-25&keyword=writing,
URL,260: 26.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-26&keyword=writing,
URL,261:27.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-27&keyword=writing,
URL,262: 28.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-28&keyword=writing,
URL,263: 29.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-29&keyword=writing,
URL, 264: 30.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-30&keyword=writing,
URL,265: 31.01.2024: https://latimes.newspapers.com/search/results/?date=2024-01-31&keyword=writing

New York Post:

URL,266: 9.01.2024: https://nypost.com/2024/01/09/news/mobster-catello-romano-earns-degree-in-prison-with-thesis-confessing-to-murder/
URL, 267: 12.01.2024: https://nypost.com/2024/01/12/news/fans-go-wild-for-rat-shaped-hole-in-chicago-more-iconic-than-the-bean/
URL, 268: 16.01.2024:https://nypost.com/2024/01/16/sports/eagles-fan-hilariously-cashes-in-betting-on-buccaneers-writing-was-on-the-wall/
URL,269: 16.01.2024:https://nypost.com/2024/01/16/tech/new-ai-tool-can-forge-a-users-handwriting-convincingly-researchers/
URL,270: 28.01.2024:https://nypost.com/2024/01/28/news/ghislaine-maxwell-writing-book-to-fight-misinformation/
URL,271: 28.01.2024:https://nypost.com/2024/01/28/lifestyle/will-i-get-in-trouble-for-using-ai-to-write-my-resume/

The New York Times:

URL,272: 04.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/04/dining/drinks/anthony-dias-blue-dead.html
URL,273: 07.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/07/business/check-fraud-prevention.html
URL,274: 08.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/08/books/booksupdate/mikeas-sanchez-how-to-be-a-good-savage-poems.html
URL,275:10.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/10/books/hisham-matar-my-friends.html
URL,276:11.01.2024: https://www.nytimes.com/2024/01/11/movies/the-settlers-review.html
URL, 277:22.01.2024:https://www.nytimes.com/2024/01/22/nyregion/nyc-climate-change-education.html

The Wall Street Journal

URL,278: 07.01.2024: https://www.wsj.com/real-estate/luxury-homes/greenwich-village-brownstone-d6856240
URL, 279:30.01.2024: https://www.wsj.com/finance/commodities-futures/igo-to-suspend-cosmos-nickel-mine-flags-writedowns-of-up-to-125-million-37edd360
URL, 280: 31.01.2024: https://www.wsj.com/business/earnings/adidas-sales-earnings-beat-guidance-after-decision-not-to-write-off-most-yeezy-inventory-110258d2
URL, 281: 03.01.2024: https://www.wsj.com/arts-culture/books/are-books-collector-guide-98ac3e4a
https://www.wsj.com/articles/pepper-and-salt-10c7514a
URL,282: 04.01.2024: https://www.wsj.com/arts-culture/books/a-book-of-noises-review-sound-and-sensibility-ff04f0ae
https://www.wsj.com/articles/hitting-the-high-notes-friday-crossword-january-5-0f18d7c1
URL,283: 05.01.2024: https://www.wsj.com/articles/alan-sokals-joke-is-on-us-as-postmoderism-comes-to-science-23a9383c
https://www.wsj.com/arts-culture/books/two-books-on-a-reconstruction-era-murder-and-its-aftermath-3acf93fe

Yüksek lisans öğrencilerinin eğitim programları ve öğretimi bölümünü tercih nedenlerine ve beklentilerine yönelik nitel bir çalışma

E. Zehra Turan[*]

Giriş: Yüksek lisans öğrencilerinin eğitim programları ve öğretimi bölümünü tercih nedenleri ve programdan beklentileri

Daha nitelikli, daha donanımlı öğretmen olabilmek için tercih edilen öğretmenlik yüksek lisans programları gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, tezli ve tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı yüksek lisans öğrencilerinin eğitim bilimleri, eğitim programları ve öğretimi bölümü programını masterde tercih nedenleri ve programdan beklentilerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Program Geliştirme tezli/tezsiz yüksek lisans programına 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz ve Bahar Döneminde derse devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle derse katılan öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Var olan kavramsal çerçeve araştırılmış ve araştırmacı veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturmuştur. Uzman görüşlerine dayanılarak hazırlanan görüşme formunda toplamda yedi adet açık uçlu görüşme sorusu kullanılmıştır. Görüşme formları öğrencilere derste dağıtılmış, gönüllülük esasına göre samimi bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Toplanan formlar daha sonra içerik ve betimsel analize tabii tutularak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin programdan beklentilerinin araştırmacı, akademik ve mesleki davranışlar olarak üç ayrı kategori altında toplanmaktadır. Nedenlerinin ise, bilgi/donanım sahibi olma, uzmanlık kazanma isteği, kariyerde ilerleme olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Öğrenciler programdan mezun olurken öğretmenlik mesleğini yaparken daha donanımlı olmayı ve kendilerine yarar sağlamayı hedeflemişlerdir.

[*] Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, zturan@nevsehir.edu.tr, ORCİD: https://orcid.org/ 0000-0001-5635-0032.

Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Tercih Nedenleri ve Beklentileri

Öğrencilerin mesleki hayatlarında ve kariyerlerinde beklentilerin zaman içerisinde değişmiş olması ile birlikte üniversitelerde yüksek lisans yapan öğrenci sayısı fazlasıyla artmıştır. Bunun çok farklı nedenleri vardır, bunlar arasında en dikkat çekenler ise hayat boyu öğrenme felsefesinin kişiler arasında giderek yaygınlaşmasıdır.

Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora derecelerini de içine alan, bireylerin kendi lisans alanlarında veya çeşitli bölümlerde uzmanlaşmalarını sağlayan, bilim insanı ve akademisyen yetiştirme amacını güden eğitim programlarıdır (Kahraman ve Tok, 2016). Yüksek Lisans öğrencilerinin tercih ettikleri programlar duruma göre değişmektedir. Bu programların öğrencilerin isteklerine ve beklentilerine ne derece cevap verdiği uzun zamandır tartışma konusudur.

Nitekim öğrencilerin yüksek lisans yapma istekleri de bir yasaya dayandırılmaktadır.

Öğrencilerin yükseköğretime dayalı yasa, Yüksek Öğretim Kanunu'nda 2547 sayıyla belirtilmiştir: *"bir lisans öğretime dayalı, eğitim, öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim".* Bazı araştırmacılar, yüksek lisansı, lisans mezunu herhangi bir adayın akademik olarak son durağı gibi görmektedirler. (Toprak ve Erdoğan, 2013). 6 Ekim 1982 tarihinde Resmi Gazetede "Lisans Üstü Öğretim Yönetmeliği" yayınlanmış olup, lisansüstü öğretim esasları belirlenmiştir. Sonrasında 1 Temmuz 1996 tarihinde Resmi Gazetede "Lisans Üstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" yayınlanmış ve bu yasal düzenlemeler günümüze kadar gelmiştir (Alabaş, Kamer, & Polat, 2012).

Güven ve Tunç'a (2007:158) göre üniversite tarihinde, toplumda, üniversiteye farklı misyonlar verilmiş, tüm dönemlerde üniversitenin genel misyonları "öğretim yapmak, araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek" şeklinde kategorize edilmiştir. Bu yüzden yükseköğretim nitelikli insan gücünü sağlamak için, hem değişimlere ayak uydurmaktadırlar, hem de var güçleriyle çalışmaktadırlar.

Yükseköğretim, araştırma ve geliştirme faaliyetleri aracılığıyla eğitim, dil, kültür, sanat, sağlık ve ekonomi dallarında kalkınmada ayrıca bilim ve teknolojide ilerleme sağlanmasında aktif bir rol almaktadır (Ünal ve İlter, 2010). Yükseköğretim, kaliteli bir öğretim imkanı sunmak, küresel problemleri doğru okumak, bu problemlere akılcı çözüm tavsiyeleri vermek, bilimsel çalışmalar yürütmek ve kalkınma için yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek gibi çeşitli görevlere sahiptir (Karakütük, 2000).

Eğitim bilimleri alanında küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan yeni sürekli bilgiler gözden geçirilmekte, alana ilişkin yeni uygulamalar sürekli takip edilmekte, eğitim etkinlikleri farklı açılardan tartışılmakta, eğitim-öğretim sürecinin yeterlilikleri gözden

geçirilmektedir. Eğitim biliminde meydana gelen değişimler çok hızlı bir biçimde yayıldığından bireylerin bulundukları alanın içinde kendilerini geliştirmeleri daha rahat olmaktadır (Özçiftçi & Çakır, 2015). Bu nedenle öğretmenler de diğer alanlarda olduğu gibi eğitim programları ve öğretimi bölümünde yüksek lisans yapmayı tercih etmektedirler. Öğretmenlerin kendi alanlarında bilgi ile donanmayı istemeleri onları yüksek lisans yapmaya itmektedir. Bilgi çağı olarak nitelendirilen bu çağda, öğretmenlerin 21. y.y. becerilerini kazanmak için kariyerlerin gelişimine dikkat etmektedirler. Her öğretmen çalıştığı kurumda kendisi yeterli hissetmek istemektedir.

Öğretmen yeterlikleri 2017 yılında yapılan güncellemeyle yenilenmiş olup, mesleki bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi mevzuat bilgisi), mesleki beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme) ve tutum ve değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) şeklinde üç ana başlık altında toplanmıştır (MEB, 2017).

Kendini yeterli hissetmeyen öğretmen devamını da okumak istemektedir. Dolayısıyla, öğrenme faaliyetinin lisans eğitimi ile sınırlandırılmaması gerekmektedir. Nitekim, öğrenmenin hayatın bütün dönemlerine yayılarak devam ettirilmesi yaşam boyu öğrenme felsefesine uygun bir yöntemdir. Bu nedenle, öğrencilerin (öğretmenlerin) tezli ya da tezsiz yüksek lisans programlarına tercih etmelerinden çok farklı etmenler bulunmaktadır.

Çalışmanın Yöntemi

Amaç

Bu araştırmanın amacı, tezli ve tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı öğrencilerin eğitim programları ve öğretimi programını tercih nedenleri ve programdan beklentilerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi seçilmiş olup, tipik durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin lisansüstü öğrenime devam etme ve tercih nedenlerine ilişkin görüş ve düşünce tipik bir durum olarak ele alınıp çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle durum çalışması daha çok bir durumun derinlemesine araştırıldığında kullanılmaktadır. Durum çalışmalarında bazı durumlar birbirinden farklı olabileceği gibi, sonuçları genellemek doğru da değildir, fakat bir durumla alakalı sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2010:77).

Veri toplama aracı

Öncelikle araştırmaya konu olan probleme dayalı detaylı bir literatür taranmış, benzer araştırmalar gözden geçirildikten sonra, taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sonrasında taslak olan form uzmanların açısına sunulmuş, ardından görüşme formu öğrencilere dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Araştırmada verileri elde etmek için

öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Araştırma için yarı yapılandırılmış 7 tane soru hazırlanmıştır.

Tezli ve tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik programları ile ilgili görüşleri, programı tercih nedenleri ve programdan beklentilerinin belirlenmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yüksek Lisans öğrenci olarak ders programları ile ilgili beklentileriniz nelerdir?
2. Yüksek Lisans öğrenci olarak öğretim elemanlarından dersi işleme süreci ile ilgili beklentileriniz nelerdir? Neden?
3. Yüksek Lisans öğrencisi olarak öğretim elemanlarından dersi değerlendirme (ölçme) süreci ile ilgili beklentileriniz nelerdir? Neden?
4. Yüksek Lisans öğrencisi olarak lisansüstü eğitime devam etme nedenleriniz nelerdir?
5. Yüksek Lisans öğrencisi olarak lisansüstü eğitimle kariyeriniz arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
6. Yüksek Lisans öğrencisi olarak lisansüstü karşılaştığınız zorluklar ve bu zorlukların nedenleri nelerdir?
7. Programa yönelik önerileriniz, tavsiyeleriniz nelerdir?

Araştırmanın çalışma grubu

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli/tezsiz yüksek lisans programına 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılı Güz ve Bahar Döneminde derse devam eden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle derse katılan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bunlardan 18 tanesi bayan, 12 tanesi erkektir. Öğrencilerden 28 tanesi Milli Eğitim'de aktif olarak öğretmenlik yapmaktadırlar.

Veri Analizi

Toplanan formlar daha sonra betimsel analize tabii tutularak yorumlanmıştır. Betimsel analizde, görüşme yapılan öğrencilerin düşüncelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Katılımcılara Katılımcı 1: K1, Katılımcı 2: K 2, Katılımcı 3: K 3 şeklinde K 30'a kadar numara verilmiştir. Yapılan betimlemeler sonucunda, elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitekim yapılan yorumlardan hareketle, araştırma sonuçları, öğrencilerin programdan beklentilerinin araştırmacı, akademik ve mesleki davranışları olmak üzere üç kategori altında toplanmaktadır. Nedenlerinin ise, bilgi/donanım sahibi olma, uzmanlık kazanma isteği, kariyerde ilerleme olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Öğrenciler programdan mezun olurken öğretmenlik mesleğini yaparken daha donanımlı olmayı ve kendilerine yarar sağlamayı hedeflemişlerdir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgular, tablolar ve yüzdeler şeklinde verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilmesinde araştırmanın sorularındaki sıra izlenilmiştir.

Bulgu 1: Yüksek Lisans Öğrenci Olarak Ders Programları ile İlgili Beklentileri

Dersten beklentiler	f	%
Derinlemesine içerik, uzmanlaşma	11	28
Akademik kimlik kazanma, kariyer geliştirme	10	26
Ders saatinde düzenleme	6	15
Öğretmenlik mesleğine fayda sağlama	5	13
Ders sıralamasında düzenleme	5	13
Toplumsal ihtiyaç	2	5

Tablo 1 bulgularına göre, öğrencilerin bölümlerini en çok tercih nedenleri daha çok alanlarında derinlemesine içerik kazanma ve alanlarıyla ilgili uzmanlaşma kazanmak için olduğu görülmektedir. Ardından akademik kimlik kazanma, kariyer geliştirme gibi etkenler gelmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından verilen alıntılarda:

K1: «Derslerle ilgili derinlemesine içerik, araştırma imkânları, akademik ağ oluşturma fırsatları ve kariyer gelişimine katkı sağlayacak yapıları içermelidir.»

K9: «Ders programları öncelikle toplumsal ihtiyaçlar ve uygulama zenginliği göz önüne alınmalıdır.»

Bulgu 2: Dersi İşleme Süreci ile İlgili Beklentiler

Ders işleme süreci	f	%
Etkileşimli ders işleme, aktif katılım	17	37
Uygun öğrenme ortamı oluşturma	9	20
Ders içeriğine entegre olma, uygulamalı	8	17
Dünyadaki programlardan haberdar olma	5	11
Geri Bildirim verilmesi	4	9
Ders saatlerinde ara verilmesi	3	6

Tablo 2 verilerine göre yüksek lisans öğrencilerinin % 37'si derslerde ders işleme süreci hakkında beklentilerinin daha çok etkileşimli ders işleme, aktif katılım şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 20'i uygun öğrenme ortamları oluşturularak ders yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Yeni öğretim metotların günümüzde önemi

yadsınamayacak kadar çoktur, bu nedenle aslında eğitim programları yüksek lisans programından beklentilerin bu yönde olması son derecede normaldir.

Alıntılar:

K14: «öğretim elemanlarından beklentim; karşıdaki grubu dinmeleri, etkileşim içerisinde bulunmaları, deneyim ve tecrübelerinden paylaşımda bulunmalarıdır.»
K18: «öğretim elemanlarının dersleri interaktif ve uygulamalı bir şekilde işlemelerini bekliyorum.»
K3: «ders içerinin kapsamlı güncel ve evrensel olması.»

Bulgu 3: Ölçme ve Değerlendirmeye Dayalı Beklentiler

Ölçme ve Değerlendirme	f	%
Açık, şeffaf ve objektif kriterler	10	30
Birden fazla ölçüt	8	24
Sürece dayalı bir ölçme sistemi	5	15
Adil olması	4	12
Uygulamaya dayalı olması	4	12
Geri dönüt verilmesi	2	6

Tablo 3 verilerine dayanarak öğrencilerin çoğunun öğretmenlik mesleğinde bulunmalarına ragmen, öğrenci psikolojisini taşıdıkları ve şeffaf, açık ve net bir notlandırmanın, birden fazla ölçme kriterinin olması hala onlar için önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen olan öğrencilerin ölçme değerlendirme yapılırken adalete önem vermeleri öğretmenlik mesleğinin getirdiği bir özellik olabilir. Öğretmenlik mesleğini yaptıkları için farklı ve yeni olan ölçme yöntemlerini bilmek istiyor olabilirler.

Alıntılar:

K 3: «Adil bir şekilde değerlendirmelidir.»

K 6: «Sürece dayalı bir değerlendirme olmalıdır.»

K 10: «Grup çalışmaları olmalıdır.»

K 12: «Uygulamalı değerlendirmeler olmalıdır.»

4. Bulgu: Programa Devam Nedenleri

Devam nedeni	f	%
Kendimi geliştirme, kariyer gelişimi	17	41
Alanında uzmanlaşma	6	15
Öğrenme tutkum	6	15
Hayat boyu öğrenme becerisi kazanma	5	12
Profesyonel bir ağ oluşturma	4	10
Sınıf yönetimi becerisi kazanma	3	7

Tablo 4 bulgularına göre, öğrencilerin programa devam nedenlerin başında %41 olarak kendilerini geliştirme ve kariyerlerini geliştirme olduğu düşünülmektedir. Ardından katılımcıların % 15'i alanında uzmanlaşmak istemektedirler. Çok az öğrencinin programa sınıf becerisi kazanmak için geldiği görülmektedir. Nitekim verilerden hareketle öğretmenlere Milli Eğitim tarafından verilen farklı hizmet içi eğitimlerin yetersiz geldiği görülmektedir. Hayat boyu öğrenme becerisi (% 12) kazanma isteğinin program devam nedenleri arasında olması bu felsefenin okullarda da yerleştirilmesi gerektiğini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin verdiği cevaplar sırasıyla;

K 2: « Alanımda uzmanlık kazanma. »

K 4: « Meslek açısından alanımda ilerleme. »

K 8: « Hayat boyu öğrenmeye inanan biriyim. »

K 10: « Kendimi geliştirmek, köreldiğimi düşündüğüm için başarma duygusunu tatmak. »

5.Bulgu: Lisansüstü eğitim ile kariyer arasındaki ilişki

Kariyer ilişkisi	**f**	**%**
Daha eğitimli, daha donanımlı (toplumsal)	11	32
Profesyonel gelişim	8	26
Daha iyi öğretmen olabilmek (mesleki)	7	23
Akademisyen olmak	3	10
Herhangi bir ilişki yok	3	10
Kişisel gelişim, mesleki değil	2	6

Tablo 5 bulgularından hareketle, öğrencilerin % 32'si kariyer gelişimlerini lisansüstü eğitimle ilişkilendirmişlerdir. Nitekim kariyer gelişimi aslında bireyin ömür boyu kendisini geliştirmek için sarf ettiği çabalar bütünüdür, yani sadece eğitsel değildir. Kariyeri profesyonel bir gelişim, mesleki bir ilerleme olarak kabul eden öğrenci oranı % 50'e yakındır. Aslında öğrencilerin % 6 oranında kariyeri, kişisel gelişim olarak gördüğünü ve doğru olan bir noktadan baktıklarını düşünebiliriz.
Öğrencilerin görüşleri arasında;

K 3: «Yüksek lisans sayesinde araştırma yeteneğim arttı ve daha etkili öğretmen oldum.»

K 13: «Kariyerimde ilerlememi sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmamı sağladı.»

K 15: «Değişen dünyada değişen eğitim sistemlerine hakim olmak, dünyada farklı eğitim sistemleri tanımamı sağladı.»

6. Bulgu: Karşılaşılan zorluklar ve bunun nedenleri

Karşılaşılan Zorluklar	**f**	**%**
Zaman yönetimi sorunu	13	32
Çalışma yükü (ödevler, projeler)	8	20
İş hayatı engeli	8	20
Sosyal hayattan uzaklaşma kopma	7	17
Ulaşım sorunları	2	5
Zorluk yoktu	2	5

Tablo 6 bulgularına göre, öğrencilerin programda karşılaştıkları zorluklar ve bunun nedenleri arasında en büyük sıkıntının zaman yönetimi (%32) olduğu görülmektedir. Ardından çalışma yükü, iş hayatından (okullarından) kaynaklı engeller ve sosyal hayattan kopma gibi cevaplar yer almaktadır. Ülkemizde eğitim hakkı olmasına rağmen, öğrencilerin bir takım engellerle karşılaştıkları aşikârdır. Nitekim bu zorluklara cevap olarak;

K 19: «MEB'de aktif olarak çalıştığımız için zor olmaktadır.»

K 20: «Akademik çalışmalar ile kişisel yaşam arasında zaman bulmak çok zor oldu. Yoğun ders programı aile yaşantımda sorumluluklarımı azaltmama neden oldu.»

K 10: «Okuldan sonra tekrar derse gelmek benim için çok zor oldu.»

7. Bulgu: Yüksek Lisans Öğrencilerinin Önerileri:

Yüksek lisans öğrencilerinin programa yönelik tavsiyeleri/önerileri arasında;

Öğrencilerin ders içeriğine dair önerileri sırasıyla: programın öğrenci merkezli olması, öğretici ve amaca yönelik olması, daha fazla örneklerle dolu olmasıdır.

Becerilere dair önerileri arasında: programın pratik becerileri kazandırması ve kendini gerçekleştirme becerisi olmasıdır.

Yönteme dair öneriler arasında: programda yer alan derslerin uygulamalı bir yöntemle yürütülmesi, öğrencilerin derslerde aktif katılım sağlaması, derslerin daha çok grup çalışması şeklinde olmasıdır.

Programın kendisine dair öneriler: programın detaylandırılması, kapsayıcı bir program olması, programın kendi bölümlerine özgü olmasıdır.

Sayıya dair öneriler: yüksek lisans programında öğrenci sayısının az olması, ders saatlerin daha düzenlenmiş olması, danışmanların öğrencilere daha çok vakit ayırması, yurt dışı değişim imkânlarının master derecesinde de olması şeklindedir.

Sonuç

Lisansüstü öğrencilerin devam etmekte oldukları programlarla ilgili beklentileri ve programı tercih nedenleri:

Katılımcılar özellikle programların uygulamaya dönük olması, öğretim araç gereçlerinin bölümlerine entegre edilmesi, mesleki becerilerini geliştirmesi ve ders saatlerin çalışanlara göre düzenlenmesi şeklinde sıralamışlar. Çünkü eğitim programları ve öğretimi yüksek lisans programında daha çok öğretmenlik yapan bireyler bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslekleri icabı kendi alanlarında, bazıları ise eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında lisansüstü eğitim programlarını seçmektedirler (Başer, Narlı ve Günhan, 2005).

Öğrenciler programdan mezun olurken öğretmenlik mesleğini yaparken daha donanımlı olmayı ve kendilerine yarar sağlamayı hedeflemişlerdir. Lisansüstü öğrencilerinin değerlendirme süreci ile ilgili beklentileri, süreç odaklı değerlendirmeye önem verilmesi, değerlendirme sürecinde farklı ölçütlerin dikkate alınmasını istemişlerdir.

Bazı öğrenciler akademisyen olmak istediklerini belirtmiş olsalar da, öğrencilerin çoğunluğunun belli bir mesleğe sahip oldukları için asıl amaç kendini geliştirmek olduğu görülmektedir. Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma sebepleri arasında "mesleki fayda" oluğu görülmektedir. Sözü edilen çalışmada yer alan "mesleki fayda" boyutuna ilişkin elde edilen bulgu ile çalışmamızın bulgularının bu benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ödev ve projeleri hazırlamada kendilerine farklı yöntemlerin öğretilmesini isteyen öğrencilerin bu kariyeri daha çok daha çok profesyonel gelişim için seçmektedirler. Öğrencilerin en çok zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir.

Programa devam ederken de öğrencilerin, sosyal hayattan kopma, aileyi ihmal etme ve iş hayatını engel olarak görmektedirler. Öğrenciler aynı zamanda danışmanlarından daha çok rehberlik beklemektedirler. Üniversiteler meslek sahip olanlara ve hatta uzmanlaşmış olanlara yeni bir alanda teorik-pratik beceri kazandıran ya da düzenli ve

zorunlu programlar açarak diplomalarının güncelliğini koruyan kurumlardır (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Aslında çalışma öğrenci beklentilerini ortaya çıkartarak önemli bir görevi ortaya çıkartmaktadır çünkü öğrenci beklentilerin ele alınması öğrenci başarı sonuçlarında önemli gelişmeler yaratmaktadır (Sander, Stevenson ve diğ, 2000:310). Bu nedenle daha kaliteli lisansüstü programları için, gerekli tedbirler alınmalı ve programlarda güncellemeler yapılmalıdır.

Geçmişte yapılan bazı çalışmalarla bulgular örtüşmemektir. Nitekim Oluk ve Çolak (2005) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin akademik kariyer ve üniversitelerde görev almayı lisansüstü eğitime başlama sebebi olarak belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fakat bu çalışmada öyle bir kanıya ulaşılmamıştır.

Öneriler

1. Diğer öğretmenlik programları ile çalışma yapılıp karşılaştırılabilir.
2. Program ile birlikte seçmeli zaman yönetimi dersi konulabilir.
3. Mesleki hayatı olan öğrencilerle ders programları ortaklaşa hazırlanabilir.

Kaynakça

Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research, 3(4),* 89-107.

Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 129-135.

Güven, İ, ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği), *Millî Eğitim, 173* : 157-172.

Kahraman, Ü., & Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1),* 147-164.

Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 12:*193-209.

Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*, 94-114.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/meb iys dosyalar/ 2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_ GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 141-144.

Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1),* 1-19.

Sander, P.; Stevenson, K. , King; M.ve Coates D. (2000). University Students' Expectations of Teaching, *Studies in Higher Education. Volume:25,* Number:3.

Toprak, M.& Erdoğan, A. (2013, Mayıs14-15). *Lisansüstü eğitimde Avrupa yaklaşımı*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Sözlü Bildiri), T. C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.10-36.

Ünal, Ç., & Ilter, I. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,14 (2),* 1-18.

Well-being, burnout, and anxiety among EFL Teachers: Does gender matter?

Ayşe Mine Onan[*]
Selami Aydın[**]

Introduction

Well-being, burnout, and teaching anxiety seem significant in the EFL teaching process. First, it is critical for teachers to be pleased and satisfied so that they will be able to handle their obligations and have a beneficial impact on students' attitudes and enthusiasm to learn (Dewaele et al., 2020). By encouraging a positive sense of identity, ongoing professional growth contributes to the maintenance of this well-being. Second, emotional exhaustion, a common sign of burnout, can reduce job satisfaction and innovative teaching, which can have a detrimental effect on student and teacher performance as well as the overall quality of learning (Martínez et al., 2020). Third, an unfavorable learning environment is created when teaching anxiety leads to unproductive classroom performance and abandonment of creative strategies (Aydın, 2021). Additionally, nervous instructors may unintentionally cause stress in their students, which could hinder their ability to learn (Austin et al., 2005).

Gender is also an essential variable in the mentioned process. First, men and women behave and communicate differently in various contexts in life. Unsurprisingly, they are treated differently as well. Brass (1985) states that these differences can be observed in workgroup composition, closeness, status, numerical balance, job function, and hierarchical levels. Second, considering the effect of gender on language teaching, how male and female teachers react to stressful conditions differs because of their biological, psychological, physiological, and emotional differences. (Aslrasouli & Vahid, 2014). To illustrate, while a teacher can easily manage a particular situation, another cannot accomplish it and does not maintain their well-being.

In conclusion, gender is a significant factor in the EFL teaching process, along with other vital elements such as teaching anxiety, burnout, and overall well-being. However, the gender disparities in these domains remain underexplored in current research. This

[*] Instructor, İstanbul 29 Mayıs University, School of Foreign Languages, email: monan@29mayis.edu.tr, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4483-7614
[**] Prof. Dr., Istanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, the Department of English Language Teaching, email: selami.aydin@medeniyet.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1614-874X

gap highlights the need for further research that explores how gender affects EFL teachers' experiences. Such studies may result in gender-sensitive, more efficacious interventions that enhance teachers' performance and overall well-being. Closing this gap will help us gain a more profound understanding of the difficulties faced by EFL teachers and build supportive learning environments that meet each teacher's unique needs.

Literature review

While there has been increasing literature on well-being in recent years, research on the relationship between well-being and gender remains limited. Among one of those studies, Matud. et al. (2019) found that men scored higher on self-acceptance, but women performed better on personal progress. Klassen et al. (2010) explored how teachers' experience, gender, and teaching level relate to self-efficacy, job stress, and job satisfaction among 1,430 teachers and concluded that teachers' self-efficacy peaked in mid-career but declined later. Female teachers faced more stress and had lower classroom management self-efficacy. Higher self-efficacy was linked to greater job satisfaction, while more stress led to lower self-efficacy and job satisfaction. Recently, Erden et al. (2023) investigated the effects of gender and marital status on 82 Turkish teachers's well-being. They found significant and weak impacts for both marital status and gender. The results of moderator studies indicated that variables such as grade level, publication type, and researcher characteristics had no discernible impact. Overall, teachers' well-being was not significantly impacted by their gender or marital status.

The results of a limited number of studies indicate that burnout is another indicator of the teachers' emotional state. For instance, Comerchero (2008) found that although gender was linked to higher levels of emotional tiredness and teacher efficacy in females, it was a poor predictor of teacher burnout. Similarly, gender differences in typically male or female vocations were not significant, according to the results of a meta-analysis study by Purvanova and Muros (2010). These consistent findings implied that a teacher's gender had no bearing on how likely they were to experience burnout because burnout was not a trait that was exclusive to either gender. Jamshidirad et al.(2012) explored the impact of gender on burnout dimensions among 28 English language teachers in Malaysia. They concluded that gender was not a predictor of burnout. Likewise, Atmaca's study (2017), which involved 42 Turkish EFL teachers teaching at primary schools, yielded similar results.

A variety of studies have been done on the disparities in anxiety levels between genders among teachers. However, some studies find no substantial divergence in anxiety levels; others suggest that gender can have an impact on these levels. Putter (2003) attempted to reveal the reasons for stress among teachers. The study involved 106 teachers, and the findings did not show any significant difference in the severity of stress between gender, age, or years of experience. Aslrasoulia and Vahid (2014) focused on the relationship between gender and teacher anxiety among 114 novices and experienced EFL teachers in the Iranian context. According to the results, approximately 57.65% of teachers

experienced teaching anxiety in different forms, but there was not any meaningful correlation between gender and occupational anxiety. Mishra's (1996) study demonstrated that female teachers were likely to experience more stress in job-related areas such as workload, role conflict, or interpersonal communication than male teachers regarding occupational stress and job satisfaction. In the Turkish context, Aydın and Ustuk (2020) conducted a study, and they noted that male teachers were more anxious than females. Similarly, İskender and Savaşçı (2023) examined whether foreign language teaching anxiety differed according to gender, years of experience, and type of school. The findings demonstrated a significant difference between male and female teachers, and male teachers tend to experience anxiety more than females.

Overview of the study

Well-being, burnout, and teaching anxiety are significant factors in the EFL teaching process. Gender, on the other hand, may constitute a significant variable that may related to well-being, burnout, and teaching anxiety. However, the gender disparities in the mentioned domains remain underexplored in the context of EFL research. With these concerns in mind, the current study aims to examine gender differences regarding well-being, burnout, and teaching anxiety in the EFL teaching process and asks one research question:

- Does the level of well-being, burnout, and teaching anxiety among EFL teachers differ in accordance with gender?

Method

Research Context

The current study that aims to examine whether the level of well-being, burnout, and teaching anxiety among EFL teachers differ in accordance with gender uses an analytic approach and deductive purpose. A descriptive and correlational research design was used since it was necessary to understand whether gender was a considerable variable regarding well-being, burnout, and anxiety. From this perspective, descriptive research refers to examining data with preconceived research questions. Since the nature of well-being, burnout, and anxiety within the scope of gender scales used were used from the participants' perspectives without any intervention within a natural context for obtaining data (Selinger & Shohamy, 1989).

Participants

The study sample consisted of 313 lecturers, 257 females and 56 males (82.1%), teaching in elementary, high school, and university preparatory programs. The participants who were randomly selected ranged in age from 22 to 70, with a mean score of 37.9. Regarding educational background, 167 (53.4%) of them have master's degrees, 92 (29.4%) of them have bachelor's degrees, and 52 (16.6%) have doctorates. With an average of 14.1 years, their teaching experience spanned from less than a year to 42 years. They worked 21 hours a week, ranging from 3 to 42 hours. 199 (66 %) of professors are employed by public institutions, and 114 (34 %) work for private ones. In addition, 252 (80.5%) do not perform administrative tasks.

Tools

The study utilized four tools to gather data on demographic information and scales to measure teachers' well-being, burnout, and anxiety. Teaching. First, the background questionnaire collected data on participants’ age, gender, education, teaching experience,

and school type. Second, the AHI measured happiness through 24 self-reported items, revealing a strong internal consistency (Cronbach's alpha=.93). Third, the TBS, with 21 items across four subscales, assessed burnout levels, demonstrating high reliability (Cronbach's alpha= .70). Fourth and last, the TAS, developed by Aydın and Uştuk (2020), was used to evaluate teaching anxiety levels using 27 items rated on a Likert scale, showing excellent internal consistency (Cronbach's alpha= .95).

Procedure

After receiving approval from the ethics committee of Istanbul Medeniyet University's Faculty of Education Sciences, the background questionnaires and scales were converted to a Google Form and sent to English teachers via email and social media. Participants received guarantees of anonymity along with information regarding the purpose, significance, and methods of the study. Voluntary participation was also guaranteed via a consent form at the outset. The survey was kept online for one month after completing the four-month data collection period.

Analysis

The data collected from teachers using the AHI, TBS, and FLTA scales were transferred to SPSS 25.0 for statistical analysis. Errors and missing data were checked before the analysis. The frequency, percentage distributions, and means were calculated to determine the demographic characteristics of the participants. The means and standard deviation values were computed to assess teachers' well-being, professional burnout, and teaching anxiety levels. An independent samples t-test was used to see the differences regarding gender.

Results

According to the values indicated in Table 1, while the levels of well-being and burnout among EFL teachers do not show significant differences regarding gender, their levels of teaching anxiety significantly change by gender. To begin with, the level of well-being among EFL teachers did not show a significant difference in terms of gender (p=.98). In a similar way. In contrast, female teachers suffered from burnout more than male teachers did; the difference between the burnout levels and their gender was not found to be statistically significant (p=.07). However, the levels of teaching anxiety significantly changed by their genders (p=.00). In other words, female teachers seemed more anxious than male teachers.

Variables	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	F	Sig.
Well-being	Female	257	71.39	14.43	.90	.71	.98
	Male	56	71.45	14.31	1.91		
Burnout	Female	257	59.56	5.73	.36	.48	.07
	Male	56	58.02	5.64	1.75		
Teaching anxiety	Female	257	51.70	14.31	.89	.71	.00
	Male	56	46.50	0.72	1.30		

Table 1. Gender differences regarding well-being, burnout, and teaching anxiety (n=313)

Conclusions and Discussion

The study's data reached three main conclusions. First, EFL teachers' well-being levels do not change in accordance with their genders. Second, teachers' burnout levels do not show a significant difference regarding their genders. Third, female teachers suffer more from teaching anxiety than male teachers.

These conclusions may relate to several factors. First, the same educational backgrounds of the men and women in the study or the comparable effort expected of male and female teachers may cause the well-being findings. Similarly, similar views of the administration and unfavorable working conditions by male and female teachers may account for a slight variation in burnout levels. However, the notable disparity favoring female teachers in the ELT field in the Turkish setting suggests that teaching is a highly demanding and anxiety-inducing career. In addition to being more susceptible to working pressures, women have to satisfy higher demands in the work environment and have fewer resources at home than males.

Several pedagogical implications can be made. First, in terms of well-being, the results of this study generally agree with those of previous investigations. The majority of the research did not find any gender differences (Lau et al., 2022). For instance, Kaur and Singh (2019) report no gender differences, while differences favoring male or female teachers (e.g., Milfont et al., 2008) or both (e.g., Liang et al., 2017) appear to have little practical value. Second, the current study reports that gender generally has minimal bearing on teachers' levels of burnout (Jamshidirad, 2012). This conclusion is consistent with several studies (e.g., Farber, 1984; Holloman, 1999), which found no noteworthy variations in burnout levels between males and females. However, recent research by Bauer et al. (2007), Haberman (2005), and Leithwood (2001) reveal that male teachers were more likely than female teachers to experience burnout, which may account for the slight difference in favor of men identified in the current study. Third, the current research reveals that women experience higher levels of FLTA, consistent with findings from other studies in the literature (e.g., Daniela, 2011; Mishra, 1996; Putter, 2003), while male teachers experience higher levels of anxiety than their female counterparts, a finding reported by Aydin and Uştuk's study (2020). In summary, by connecting well-being, burnout, and anxiety with gender in the Turkish EFL setting, this study adds to the body of literature on these three variables, which have not received enough attention.

Several practical recommendations can also be noted. First, school administrators should prioritize the mental health of their teachers. To help instructors manage and avoid burnout, they might plan conferences, seminars, workshops, professional development courses, and other events. It is critical to emphasize that school administrators bear responsibility for creating a conducive learning environment and for identifying and resolving any problems that cause teacher anxiety. For instance, schools and legislators may collaborate to establish a welcoming and encouraging work environment for English instructors. It would involve offering sufficient funding, chances for professional growth, encouragement, and acknowledgement for their efforts. Second, educators may take a few simple actions to improve their physical and emotional health. It may be possible to enhance methods and policies to improve gender equality and the general well-being of the people. Second, the goal of teacher support and training initiatives should be to lower FLTA while boosting instructors' self-assurance and productivity. Furthermore, it is essential to address any emotional experiences that educators may have in their work. Programs for in-service teacher training could also be developed and implemented to assist educators in understanding anxiety and learning proper coping mechanisms. Typically, inexperienced teachers might use more assistance because they seem more nervous than experienced ones. Third, to make instructors feel more comfortable and confident in their instruction and reduce their anxiety, teacher support mechanisms like peer observation,

feedback sessions, and mentoring programs might be implemented. Additionally, teachers should be encouraged to discuss their feelings and experiences with professional development mentors and leaders to get support and guidance on in-person and virtual sharing platforms. Furthermore, learning objectives should always be given, and instructional resources should be orientated to decrease instructor anxiety. Last, While there has not been a significant difference between males and females, one of the main problems instructors face in classrooms and schools needs to be considered teacher burnout. School administrators should look for measures to prevent and manage teacher burnout because rising demands may negatively impact both the teachers and the children's well-being.

The study is not without limitations. First, the number of participants was limited to 313 EFL teachers in Turkiye. Second, the study used quantitative data collection tools within the descriptive and correlational research design. It can be recommended that further research should focus on the effects of some other variables, such as workload, teaching experience, and support systems at schools, on well-being, burnout, and anxiety among EFL teachers. Within this scope, gender difference regarding teaching anxiety needs special attention among researchers. In addition, cultural, social, and institutional factors should also be investigated. Thus, qualitative, experimental, longitudinal, and comparative studies should be conducted to understand better emotional factors in the EFL teaching process and their relationships with certain demographic variables.

Ethical Statement

The ethical approval for this study was obtained from the Ethical Committee of Educational Sciences (Approval Number: 2023: 02-05 Date: 13.02.2023).

This paper that extends builds upon the data of the previously published study cited below:

Onan, A. M., & Aydın, S. (2024). Well-being, burnout, and teaching anxiety among EFL teachers. *Journal of Language Research, 8*(1), 17-35. https://doi.org/10.51726/jlr.1376451.

References

Aslrasouli, M., & Vahid, M. S. P. (2014). An investigation of teaching anxiety among novice and experienced Iranian EFL teachers across genders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 304-313. https://doi.org 10.1016/j.sbspro.2014.03.421

Atmaca, Ç. (2017). A burning issue among English teachers: Reflections of in-service teachers on job satisfaction and burnout. *ELT Research Journal, 6*(1), 89-115.

Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International, 12*(2), 63–80. https://doi.org/10.1002/oti.16

Aydın, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(2), 730–761.

Aydın, S., & Ustuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching, 7*(3), 860-876.

Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., & Müller, U. (2007). Working conditions, adverse events, and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 80*(5), 442–449. https://doi.org/10.1007/s00420-007-0154-2

Brass, D. J. (1985). Men's and women's networks: A study of interaction patterns and influence in an organization. *Academy of Management Journal, 28*(2), 327–343. https://doi.org/10.2307/256204

Comerchero, Victoria, "Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout" (2008). *ETD Collection for Fordham University*. AAI3302113. https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3302113

Daniela, V. (2011). Stress and job satisfaction among university teachers. *International Conference of Scientific Paper AFASES,* 320–325.

Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World, 196*(1), 34-49.

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*(Special Issue), 38–60. https://doi.org/10.47215/aji.1304646

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research, 77*(6), 325–331. https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885550

Haberman, M. (2005). Teacher burnout in black and white. *The New Educator, 1*(3), 153–175. https://doi.org/10.1080/15476880590966303

Holloman Jr, H. L. (1998). *Factors related to burnout in first-year teachers in South Carolina*. University of South Carolina.

İskender, Y. C., & Savaşçı, M. (2023). Foreign language teaching Anxiety of Turkish EFL Teachers. Kastamonu Education Journal, 31(3), 464-483. https://doi.org/10.24106/KEFDERGİ-2023-0019

Jamshidirad, M., Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2012). Language teachers' burnout and gender. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 1*(4), 46-52. https://doi.org/10.7575/ijalel.v.1n.4p.46

Kaur, M., & Singh, B. (2019). Teachers' well-being: An overlooked aspect of teacher development. *Education and Self Development, 14*(3), 25–33. https://doi.org/10.26907/esd14.3.03

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Lau, S. S., Shum, E. N., Man, J. O., Cheung, E. T., Amoah, P. A., Leung, A. Y., ... & Dadaczynski, K. (2022). Teachers' well-being and associated factors during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Hong Kong, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(22), 14661. https://doi.org/10.3390/ijerph192214661

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education, 4*(3), 217–235. https://doi.org/10.1080/13603120110057082

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons, 79*(2), 73–82.

Liang, J.-L., Peng, L.-X., Zhao, S.-J., & Wu, H.-T. (2017). Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-being of teachers. *Universal Journal of Educational Research, 5*(6), 1008–1013. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050613

Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C., Gómez-Galán, J., & Fernández-Martínez, M. D. M. (2020). Psychological impact of COVID-19 emergency on health professionals:

Burnout incidence at the most critical period in Spain. *Journal of Clinical Medicine, 9*(9), 3029. https://doi.org/10.3390/jcm9093029

Matud, M. P., López-Curbelo, M., & Fortes, D. (2019). Gender and psychological well-being. *International journal of environmental research and public health*, *16*(19), 3531. https://doi.org/10.3390/ijerph16193531

Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research, 89*(1), 169–177.

Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 168-185. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006

Putter, L. (2003). *Stress factors among teachers in the school industry*. Doctoral Dissertation, University of Zuzuland .

Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford University Press.

Sevgi Soysal'ın *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanının Marksist eleştirel bir çözümlemesi

Elif Cengiz[*]

Giriş: Sevgi Soysal ve *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti*

Sevgi Soysal, Türk edebiyatının 1960'lı yıllarında yayın hayatına başlar. 1962'de *Tutkulu Perçem,* 1968'de *Tante Rosa* adlı öykü kitaplarını; ardından 1970'te ilk romanı olan *Yürümek*'i kaleme alır. Yazarın yaşamından biyografik ögeler taşıyan bu kitap, cinsellik gerekçesiyle yazıldığı dönemin siyasi rejimi tarafından yasaklanır ve toplatılır. Soysal, kitabın uygunsuz bulunması nedeniyle kısa bir tutukluluk dönemi yaşar. Daha sonraları orduya hakaretten tekrar cezaevine girer ve *Yıldırım Bölge Kadınlar Koğuşu*'nda burada geçirdiği dönemde yaşadıklarını anlatır. Cezaevinde geçirdiği tutukluluk süreci boyunca yazdığı *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanı, dönemin Ankara'sını kendi ideolojik görüşü üzerinden yansıttığı bir eserdir. Soysal'ın, döneminde dikkatleri üzerine çeken bir diğer eseri *Şafak* romanıdır. Bu eser edebiyat tarihlerinde Soysal'ın 12 Mart dönemi sanatçıları arasında anılmasına neden olur.

Sevgi Soysal, eserlerinde kendi yaşamından ve anılarından faydalanan bir yazardır. *Tante Rosa*'dan, *"büyük annemden başlayıp bende biten bir çizgidir"* (Soysal, 1985: 96) diye söz eder. Nitekim *Yürümek* romanındaki Elâ karakterinin de kendi yaşamında yeri olan gerçek bir kişi olduğu bilinmektedir.[1] *Şafak*'ta Soysal'ın kendisi gibi Adana'da sürgün olan bir kadın karaktere odaklanması, romanın yazarın yaşamından izler taşıdığını pekiştirir. Aynı zamanda *Barış Adlı Çocuk*'ta hapishane ortamında geçen hikâyelerin, yazarın kendi tutukluğuna dair anılarla örtüştüğü görülür. Tüm bu bilgiler ışığında Sevgi Soysal'ın, eserlerini kaleme alırken kendi hayatına, deneyimlerine, duygu ve düşüncelerine yer verdiğini söylenebilir. *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* de yazarın gerek sosyal yaşantıları ve gözlemleri gerekse yaşama bakış açısı ve siyasi fikirleri bağlamında okuyucuya pek çok bilgi verir.

Bir yazar, hayat görüşünü ve siyasi fikirlerini, herhangi bir mecrada açıkça ifade etmese de edebiyat aracılığı ile okurlara yansıtır. Bu bağlamda yazarın eserlerine, anılarına ve düşünce yazılarına bakmak ve bunlara dayanarak yorumlama yapmak gerekir. Soysal'ın *Bakmak* adlı kitabında bir araya getirilen çeşitli düşünce yazıları, onun hem ideolojisini

[*] Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, elifergin96@gmailcom, ORCİD: https://orcid.org/0000-0002-0239-0781

[1] Erdal Doğan, *Sevgi Soysal Yaşasaydı Âşık Olurdum,* (Elhamra Yayınları, 2015).

hem de edebî portresini ortaya çıkarması bakımından önemli metinlerdir. Yaşadığı dönemin, ordunun devlet yönetimini kendi kontrolüne almasına dayanan "muhtıra dönemi" olması, yazarın siyasi ve edebi bakış açısını şekillendiren başlıca etmen olarak karşımıza çıkar. Türkiye tarihinde 1971 askeri muhtırası, tüm halkı etkisi altına almakla birlikte dönemin pek çok aydını, gazetecisi, sanatçısı ve edebiyatçısı için önemli bir süreci ifade eder. Dönem, Soysal için de böyle bir öneme sahiptir ve yazılarında sık sık siyasi gelişmelere dair fikirlerini belirtir. Yalnızca yazılarında değil, hikâye ve romanlarının arka planına da mevcut toplumsal atmosferi ve kendi ideolojik görüşlerini yerleştirir. *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanında dönemin Ankara'sına ışık tutan yazar, biçimsel yenilikler ve metaforlar yoluyla bunu yapar.

Yenişehir'de Bir Öğle Vakti, kapitalist sistemi eleştirmesi, burjuva yaşantısına ve işçi-burjuva çatışmasına yer vermesi; kadınların ezilmesini, farklı etnik grupların ötelenmesini, aile olgusunu, emek, yabancılaşma ve şeyleşme meselelerini işlemesi bakımından Marksist dünya görüşünü yansıtan bir eserdir. Eserde kullanılan teknikler metnin "karnavalesk roman" olarak nitelendirilebileceğini (Baycanlar, 2022) gösterir. Eserin bağımsız gibi görünen bölümlerden oluşması, özellikle karakter zenginliği ve çeşitliliğinin bulunması metinde farklı sınıflardan insanlara yer verilmesinin yolunu açar. Romanda Mevhibe Hanım'ın ailesi burjuva sınıfına, Ali ve ailesi işçi sınıfına ait karakterlerdir. Bunun yanı sıra Boyacı Necmi ötelenen etnik sınıfları, Aysel ise cinselliği ile nesneleştirilen cinsiyet sınıflarını temsil eder. Bu bağlamda *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanının ekonomik ve sınıfsal bağlamda sunduğu veriler Marksist edebiyat eleştirisi yöntemiyle incelenecektir.

Marksist Felsefe

19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmış olan Marksizm, Marx ve Engels'in ekonomik temelli siyasi görüşlerini yansıtan bir ideolojidir. Felsefi tabanda Hegel'in diyalektik anlayışından etkilenmiş ve toplumun sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik refahı için kapitalizme karşı geliştirilmiş alternatif bir ideolojik yaklaşımdır. Diyalektik materyalizm, Marksizm'in iki tabanlı toplum yapısının sisteme oturtulmasında kullanılmıştır. Marx'a göre kapitalist toplumlarda emek en önemli unsurdur. Emeğin üretim ve tüketimdeki yeri toplumsal sınıfları belirler. Özellikle kapitalizm yeni sınıfsal yapıları ortaya çıkarması bakımından bu bağlamda eleştirilir. Marksizm, emek veren ve üreten kitle ile emek vermeden tüketen, üretim araçlarına sahip olan iki sınıfın arasındaki uçurumu ortadan kaldırmayı amaçlar.

Kapitalizmin dünyayı ele geçirmesi ile ciddi bir tüketim toplumu ortaya çıkar. Tüketilen ürünler fabrikalarda işçilerin, Marksist terminoloji ile proleter sınıfın emeğine dayanır. Ancak işçi bu ürüne erişemediği için, ürettiği şeye yabancılaşır. Marksist teorideki önemli kavramlardan biri de yabancılaşmadır. Yabancılaşma iki farklı anlamda kullanılır: Bunlardan ilki işçinin emeğine yabancılaşmasıyken ikincisi kentleşme ve sanayileşmenin doğurduğu modern çağın bireyi kendisine yabancılaştırmasıdır. Bu üretim sisteminde hem

maddi hem de manevi olarak hakları elinden alınan sınıf proletaryadır. Marksizm'e göre proletarya, burjuva sınıfının hizmetine çalışır ve bu iki sınıf üzerinden eşitlikten oldukça uzak toplumlar meydana gelir. Bu nedenle Marx'a göre en önemli mesele, toplumları uyandırmak ve bu düzeni değiştirmektir (Ulucan, 2019: 228).

Marksist felsefe, yalnızca üretim ve tüketim gibi ekonomik meseleler üzerinde durmaz; fikir, sanat, bilimsel faaliyetler ve kültür gibi unsurlara da yoğunlaşır. Ancak bu gibi unsurlar toplumsal refahın göstergesi olduğu için temelde ekonomik yapıdan etkilenir. Marksizm'de diyalektik açıdan iki temel unsur, alt yapı ve üst yapı terimleri ile ifade edilir. Ekonomik bağlamda üretim ve dağıtım alt yapıyı oluştururken fikir, sanat, bilim ve kültür üst yapılardır. İşçi ve işveren sınıfı da bu iki temel unsura bağlıdır. Proletarya ekonomik işleyişin bir parçası olarak alt yapıya, burjuva ise kültür, sanat, bilim ve hukuk gibi unsurları elinde tutan kesim olarak üst yapıya dâhildir. Buradaki diyalektik yapı ise şöyle ifade edilir: *"Marx'a göre değişimin itici kuvveti ekonomik altyapıdır ve kültür, hukuk, din gibi tüm üstyapılar ekonomik temel üzerine inşa edilir"* (Ulucan, 2019: 229).

Marksist Eleştiri

Marksist eleştiride diyalektik materyalizm, alt yapı ve üst yapı kavramlarının sanat ve ekonomi bağlamında yorumlanmasıyla ortaya çıkan *"belirleyici altyapı-belirlenen üstyapı"* (Ulucan, 2019: 231) bağlantısına dayanır. Sanatın toplumun ekonomisine dayandığı fikri, Marksizm'in estetik üzerine görüşlerinin ne olduğunun araştırılması sürecini doğurur. *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (1991) kitabında Berna Moran, Marksist estetik ya da Marksist eleştiri hakkında şu açıklamalarda bulunur:

Estetik üzerine ne Marx bir eser yazmıştır ne de Engels. Ama genel Marksist kuram içinde sanatı ekonomik yapıya bağlamakla Marksist estetiğin temel ilkesini yerleştirmişlerdir. Bundan başka Marx'ın olsun, Engels'in olsun, çeşitli vesilelerle, başka eserler içinde ya da mektuplarında edebiyatla ilgili olarak söyledikleri sözler (ve daha sonra Lenin'in ilaveleri) bugün hâlâ Marksist estetikçilerin dayandıkları temel ilkeleri oluşturur. (37-38)

Marksist eleştiriye göre döneme hâkim olan ideolojik anlayış ile o dönemin ekonomik ilişkileri ve sınıfsal yapısı birbiri ile alakalıdır. Böylece üst yapının elinde olan edebiyat, sanat bilim ve siyaset gibi alanlar burjuvazinin baskın ideolojisini ortaya çıkarır. Edebiyat üreten yazarlar da dolayısıyla kendi sınıfının genel bakış açısını ve değerlerini eserlerine yansıtır. Marksist edebiyat eleştirisi, bu bağlamda eserlere yansıyan toplumsal durumların ekonomik ve siyasi verilerini inceler ve karakterler üzerinden sınıfsal yapıların yansıtılış biçimine açıklık getirir. Marksist eleştirinin önemli isimlerinden biri olan George Lukacs, edebi eserde dönem yansıtılırken yazarın eleştirel tutumları olabileceğine dikkat çeker (Ulucan, 2023: 234).

20. yüzyıla gelindiğinde Marksist eleştirinin yeni yaklaşımlarla yorumlandığı görülür. Yaklaşımlardan biri Frankfurt Ekolü olarak bilinir. Bu ekole bağlı teorisyenler,

Marksizm'i geliştiren ve çeşitlendiren çalışmalara başlamışlardır. Max Weber, Walter Benjamin, Theodor Adorno ve Max Horkheimer bu teorisyenler arasında bulunan isimlerdir. Benjamin, yazarın tarihsel verileri ve toplumu şimdiki zamanda yapılan kurgu vasıtasıyla yeniden üretebilmesi üzerinde durur. Adorno ve Horkheimer kültür endüstrisi, kitle kültürü gibi terimler üzerine yoğunlaşarak kültürün, bireyleri sistem uğruna köleleştiren bir araç hâlini almasını eleştirir. Bu teorisyenler, Althusser, Freud, Kant ve Nietzsche gibi farklı filozoflardan etkilenerek Marksist eleştiri sistemlerini geliştirirler. Yeni Marksist eleştiri, Althusser'in ideoloji fikrinden ve Freud'dan ödünç aldığı "üstbelirleme" kavramından, Antonio Gramsci'nin "hegemonya" anlayışından etkilenir (Ulucan, 2023).

Yeni Marksist eleştiri edebiyatta Terry Eagleton, Rymond Williams ve Fredric Jameson gibi isimler tarafından uygulanmış ve geliştirilmiştir. Williams'ın, *Culture and Society*: *1780-1950* ve *Marxism and Literature* (1977) adlı eserleri; Eagleton'un, *Literary Theory: An Introduction* (1983) ve *Marxismand Literary Criticism* (1976) kitapları; Jameson'un, *The Political Unconscious* (1981), *Postmodernismorthe Cultural Logic of Late Capitalism* (1991) başlıklı eserleri Marksist edebiyat eleştirisinin önemli başvuru kaynakları olmuştur.

Alt Metinde Örülen Kavram Ağları: *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti*'nde Marksizm

Yenişehir'de Bir öğle Vakti Marksist eleştiri yöntemiyle inceleme yapmaya açık bir metindir. Romanın sayıca çok ve çeşitlilik gösteren karakter kadrosu, yazarın ideolojik görüşlerini yansıtmasına olanak sağlar. Sosyalist görüşlere sahip olan Soysal, metninde sınıfsal çatışmaları eleştirel bir üslûp ile anlatır. Romanın konusu, bir kavak ağacının devrilme süresi içinde oradan geçen insanların tutumlarını ve yaşamlarını aktarmasıdır. Anlatılan kişilerin yaşamları, ait oldukları sınıflar ön plana alınarak sınırlandırılır. Örneğin romanın ilk bölümü olan "Tezgâhtar Ahmet Büyük Mağazanın Bodrumunda Başarısızlığa Uğruyor"da (Soysal, 2003: 13), mağaza müdürü ve tezgâhtar kişiler arasındaki iş bölümünden doğan sınıfsal ayrım verilirken; aynı zamanda müşterilerin burjuva hevesleri üzerinde durulur. Soysal (2003), *"eve alınması mutlaka 'gerekli' eşya için karılarına surat asmaktan usanmış kocaları, ev ihtiyaçlarını hayatın merkezi sanan dar görüşlü ev kadınlarını, ev eşyalarında hiç bıkmadan yenilik ve değişiklik yaparak hayatlarını renklendirdiklerini sanan ve belki de hayatlarında sadece bu alanda ilerleyen aileleri, yeni kuracakları yuvayı döşemekten anlaşılmaz bir tat çıkaran nişanlıları[...]"* (13-14) anlatarak burjuvazinin eleştirisini yapar. Bu bölümde eşyalar ve alışveriş hakkında yapılan detaylı gözlemler, kapitalizmin insanı etkisi altına almasını da eleştirir niteliktedir. Soysal bu eleştiriyi çalışanlar üzerinden şöyle verir: *"Düşünme yeri değildir burası. Seyretme ve gözleme yeri de değil. Haksız bir işbölümünün kırbacıyla ağırlığı üstünde düşünmedikleri bir yükü aylarca ve yıllarca taşımaya mahkûm kölelerdi hepsi"* (15). Bu cümlelerde

kapitalist düzenin işbölümündeki haksızlığı ve bireyleri köleleştirme biçimi mağaza çalışanları üzerinden aktarılmıştır.

1) Burjuvazi Eleştirisi: Tezgâhtar Ahmet, Mehtap ve Necip Bey

Romanın kişileri genellikle işçi sınıfına ya da küçük burjuva sınıfına aittir. Özellikle küçük burjuva eleştirisine fazlaca yer verilir. Yoksul bir aileden gelen ve iş sahibi olan kimselerin kuşak çatışması ile sonradan görmeliğin getirdiği eğretilikler, yozlaşmalar burjuva eleştirisi içinde yer alır. Yazarın burjuva eleştirisi, hem sınıfsal yapıyı hem de kapitalist sistemi ortaya koyar. Bunun yanı sıra işçi sınıfına dâhil kişiliklerin burjuva özentisi üzerinde durulduğu görülür. Tezgâhtar Ahmet bunlardan biridir. O, ailesinin yoksulluğundan utanır ve geçmiş yaşantısını hor görürken giyime, markaya, "*Kızılay'dan alışveriş yapmaya*" ve "*halktan biri gibi görünmemeye*" büyük önem verir. Ahmet'in bu özellikleri toplumdaki sınıfsal ayrımı en net gösteren unsurlardan biridir.

Önemli olan da bu. Adam olan Samanpazarı'nda yadırganmalı. Orda yadırganmayan, kılıksızın, sünepenin biridir. 'Halk'tır halk! [...] Artık kendini bilen Ankaralılar alışverişi Kızılay'da yapıyorlar. Ucuz ev nevâlesi düzmeğe meraklı memurlar bile, Hale değil, Gima'ya gidiyorlar artık. Ahmet için Ulus'tan alınmış bir malın hiç bir değeri yoktur." (Soysal, 2003: 20-21)

Yukarıdaki alıntıda sınıfsal ayrımın alışveriş yapılan mekânlara da yansıtılması, toplumsal bir durumun eleştirel yorumunu yansıtır.

Romanda bir başka sınıf karşılaştırması "Mehtap'ın Karabasanı" (Soysal, 2003: 65) başlıklı bölümde yapılır. Mehtap, yoksul bir aileden gelen ve ailesini geçindirmek için para kazanmak zorunda olduğunu düşünerek bankada işe giren bir karakterdir. Bankanın müşterisi olan varlıklı ancak mirasyedi bir tip olan Necip Bey, tenis tutkunluğu ile anlatılır ve romanda burjuvazinin temsilcisidir. Mehtap ile Necip Bey, tamamen parasal yönden karşılaştırılır. Mehtap'a göre banka para biriktirilmesi gereken bir yerdir. Necip Bey'in para çekmeye gelerek bankadaki mal varlığından sürekli eksiltiyor olması Mehtap'ı şaşırtır ve umutsuzluğa sürükler. Necip Bey ise çocuklarının fazla harcamalarından, boşanmakta olduğu karısının nafaka isteğinden ve önünü alamadığı tenis tutkunluğundan dolayı iflas etmek üzeredir: *"Bu ilkbahar tenis kulübüne yeniden yazılmıştı. Yalnız oraya dünya kadar para gidiyordu. Oyundan sonra briç oynayabilmek için cepte para gerekliydi. Akşamüstü bir viski, iyi cins filtreli sigara, şarttı bunlar. Yoksa o akıl almaz giriş ücreti boşa gitmiş olurdu"* (2003: 59). Necip Bey'in tüm bu zevkleri, kazandığı paradan değil bankadaki parasından gitmektedir ve bu parası da bitmek üzeredir.

Varlıklı bir aileden gelen ve romanda mirasyedi bir tip olarak ele alınan Necip Bey karakteri üzerinden, dönemin burjuva zevkleri ortaya koyulur. Briç ve tenis gibi oyunlar ile bir kulüpte zenginliği gösteren davranışlar, yazarın eleştirdiği durumlardır. Bu eleştiri, varlıklı bir burjuvanın karşısına yoksul ve işçi sınıfından bir karakter koyularak pekiştirilir, sınıflar arasındaki uçurum iki karakterin yaşam şartları anlatılarak gösterilir.

2) İdeoloji ve Devlet: Mevhibe Hanım ve "Vekil Beybaba" Doğan Bey

Marksist eleştiride ekonomik yapı ve iktidar mekanizmalarının ortaklaşa çalıştığı fikri hâkimdir. Toplumsal sınıflar, ekonomik ilişkiler bağlamında ortaya çıktığından iktidar sahibi ideoloji, üst yapıdan kimselerin elindedir (Ulucan, 2023). Bu doğrultuda romana bakıldığında ideolojik üst grupların eleştirel bir üslûp ile anlatıldığı görülür. Özellikle Mevhibe Hanım ve ailesinin anlatıldığı bölümlerde iktidar sahibi ideolojilerin anlatımı yapılır. Mevhibe Hanım, Atatürk döneminde yaşamış halk partili bir vekilin kızıdır. Hem üst sınıfa mensup varlıklı hem de toplumda itibar sahibi bir aileden gelmesi Mevhibe Hanım için övünç kaynağıdır (Soysal, 2003: 106). Eşi Salih Bey ise hukuk profesörüdür. Hukuk ve siyaset, Marksist ideolojide üst yapıya ait unsurlar olması bakımından önemli bir yere sahiptir. Üst yapı, alt yapıya bağlı olduğu için ekonomik temellere dayanır. Dolayısıyla siyasi bir aileye sahip Mevhibe Hanım ile hukuk profesörü Salih Bey ailesi, parasal sıkıntılar çekmeyen varlıklı bir ailedir ve bu durum romanda önemli bir ayrıntı olarak yer eder.

Mevhibe Hanım'ın geçmiş yaşantılarının anlatıldığı bölümlerde Atatürk dönemi Türkiye'sinin siyasal ve toplumsal durumu da yansıtılır. Mevhibe Hanım'ın babası Trabzon'dan Ankara'ya gelip milletvekili olur. Burada başka bir kadınla evlenmesine rağmen Mevhibe'nin annesinden boşanmaz. Ankara ve Trabzon arasında gidip gelen Mevhibe'nin çocukluğu kötü geçer ve yaşadığı tüm zorlukları çocukluğuna bağlar (Soysal, 2003: 128). Bu kısımların anlatımında Mevhibe'nin öz annesi ve üvey annesi arasında karşılaştırmalar yapılarak dönemin ideolojisi de aktarılır. Örneğin Mevhibe Hanım'ın annesi, *"toprak sahibi bir çiftçinin kızıydı. Cahildi"* sözleri ile tanıtılırken üvey annesinden *"kendi anaları gibi başını örten bir köylü kadını değildi. Başı açık geziyor ve kocasıyla Cumhuriyet balosuna gidiyordu"* şeklinde bahsedilir (128). Bu alıntılarda iki ayrı kadın tipolojisi çizilerek Cumhuriyet döneminin sınıf yapısı gösterilir.

Mevhibe karakterinin babası, Trabzon'daki aile yaşantısını bırakıp Ankara'ya giderek vekil olduğunda üst sınıfa mensup bir hayat yaşamaya başlar. Sınıf atlama meselesi metin içinde şöyle verilir: *"Trabzon'daki akrabaların hepsi biliyordu Doğan Bey'in ne büyük bir adam olduğunu. Eskiden, Doğan Bey'in kendileri gibi biri olduğunu unutmuşlar, hükümete girmiş olan hemşerilerine tapar olmuşlardı"* (Soysal, 2003: 129). Doğan Bey mevcut ideolojinin bir parçası olduğu için kendisini hak sahibi olarak görür ve bu hakkı sınırsız olarak kullanmaya başlar. Karısını geride bırakarak Ankara'ya gelmesi, "Medeni Kanuna rağmen eski karısından boşanmaya gerek görmeden" (128) yeni bir evlilik yapması, "çoğu zaman erkek arkadaşları ile Karpiç'te sabahlayarak konsomatrislerle eğlenmesi" (128) güçlerini sınırsız kullanmasının örnekleridir.

3) Sınıf Çatışması: Olcay, Doğan ve Ali

Olcay, Doğan ve Ali, dönemin gençlerinin fikir hareketlerinde ve siyasi örgütlerdeki yerini roman üzerinden incelemek için önemli karakterlerdir. Doğan ve Olcay, Mevhibe

Hanım'ın çocukları olarak burjuva sınıfına mensup gençlerdir. Ali ise yoksul bir ailede büyüyen mahalle kültürüne sahip işçi sınıfının temsilcisi konumundadır. Ali'nin temsilciği siyasi parti üyesi olması ile pekiştirilir. O, romanda Sosyalist ideolojiyi Doğan ve Olcay'a aktaran kişi konumundadır. İki kardeşin burjuva ailesinden getirdiği alışkanlıkların, uygulama yolunda oldukları örgütlü ideoloji ile çelişmesi, Ali'nin "yol gösterici" pozisyonda olmasını sağlar. 1970'ler Ankara'sında örgütlü sol ideolojinin gençlik ayağını göstermesi bakımından bu üç karakterin konuşmaları oldukça önemlidir. Hayatları hakkında daha fazla bilgi verilerek diğer kahramanlardan ayrılan bu üçlü, hem daha ciddi meselelere odaklanmaları bakımından hem de uzun tiratları anımsatan konuşmalar yapmaları bakımından romanı karnavalesk yapısından ayrı bir boyuta taşır.

Doğan ile Ali'nin ülkenin durumuna dair konuşmalarında bakış açılarının farklılığı ön plana çıkar. Ali, yoksul bir ailede büyümüş olduğundan ezilen işçi sınıfına, sömürülen emeğe daha yakındır ve iktidar mekanizmaları hakkında deneyimlediği bilgilere sahiptir. Doğan ise burjuva ailesinden geldiği için ülkedeki yoksulluk, işçi sınıfına yapılan eziyet, iktidar ve halk arasındaki çatışma gibi konuları kitaplardan öğrendiği kadarıyla bilmektedir. Ali neredeyse her konuşmalarında Doğan'ın kitap gibi konuşuyor olmasına kızar ve onu uyarır. Romanda, kitap gibi konuşmakla ifade edilen şey gerçeklere, olgulara dayanmıyor olmaktır. Bu durum onların diyaloğunda şöyle ifade edilir:

-Kitap gibi konuşuyorsun demekle ne demek istiyorsun?

-Söylediğimi. Kitap olmaya çalışıyorsun karşımda, konuşarak kitap yaratmağa kalkıyorsun. Oysa kitapların üstüne cümleler kurmakla yeni kitaplar yazılmaz

-Genel doğruların varlığını inkâr mı ediyorsun? Burada sana söylediklerim uydurma değil ki, doğrular üstüne kuruyorum bu cümleleri...

-İşte kuruyorsun ama. Gerçeklere, olgulara dayanmıyorsun.

-Başlangıç noktamın doğruluğunu da inkâr mı edeceksin?

-Senin o başlangıç noktası dediğin havada, ansızın konmuş bir nokta değil ki; o da bazı doğrulara, gerçeklere dayanıyor. Bu noktanın inandırıcılığından, doğruluğundan sapmaman, çektiğin çizginin, uzarken, o nokta gibi doğrulanıp kanıtlanmasıyla mümkün... Anlatabiliyor muyum?

(Soysal, 2003: 139).

Ali'nin söyledikleri bilginin somut gerçeklere dayanması ile ilgilidir. Çünkü kendisi deneyimler yoluyla gerçek hayattan bilgi edinmiştir. Metinde ikisinin de okumayı çok sevdiği belirtilir ve birlikte okumalar yaparlar. Ancak aralarında bir fark bulunur. Ali'nin işçi sınıfından gelmesi sosyalist ideolojiyi ezilen taraf olarak deneyimlemesini sağlar. Buna karşın burjuva sınıfına mensup Doğan, sosyalist ideolojileri yalnızca kitaplardan öğrenir. Aralarındaki bu fark iki gencin sık sık çatışmasına neden olur. Dolayısıyla metinde Ali ve Doğan arasındaki çatışma ait oldukları sınıfsal yapının yaşam farkına dayanır.

4) Aile ve Toplumsal Cinsiyet: Mevhibe Hanım, Annesi ve Üvey Annesi

Marksizm kadınların ezilmesi konusunda kendi içinde ideolojik fikirler barındırır. Kapitalist toplum düzeni, tüm bireyleri kendi ürettikleri nesnelere tutsak haline getirerek ikili sınıf yapısı ortaya çıkarır. Üretimde söz sahibi olan kitle, kendisine tanınan sonsuz haklar vasıtasıyla üreten sınıf üzerinde güç uyguladığı gibi kapitalist devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak görülen aile kurumunda da sınıf eşitsizliğine benzer biçimde cinsiyet eşitsizliği ortaya çıkar. Aile içinde de kamusal alandaki üretim işinde emek harcayan ve ücret alan erkek, söz sahibi kişidir. Kadın ev içindeki ücretsiz ev işinden sorumludur ve bu durum kadını ikincil sınıfa ait kılarak erkeğin kadın üzerindeki haklarını artırır (Bora, 2010).

Bahsi geçen iş bölümü, Soysal'ın romanında aynı şekilde okurun karşısına çıkar. Mevhibe Hanım'ın hem kendi annesi hem de üvey annesi ev içindeki ücretsiz ev işinden sorumludur. Bu durum, Doğan Bey'in ev içindeki kadınlar üzerinde söz hakkına sahip olduğu fikrini pekiştirir. Yukarıda bahsedilen örneklere ek olarak Mevhibe Hanım'ın çocukluğunda yaşadığı ev içi atmosferi anlatılırken de söz sahibi olmanın ideolojik iktidar ile ilişkilendirildiği görülür: *"Üvey anası ayrı bir kişi değildi Mevhibe için. O, sadece şimdi 'vekil' olan, 'beybaba'sının ev içindeki bir uzantısıydı. 'Vekil beybaba'ya karşı gelmekse onun için vatana ihanet gibi akıl dışı bir şeydi"* (Soysal, 2003: 129).

Örnekten de anlaşılacağı üzere Mevhibe Hanım karakteri, kendisine eziyet eden üvey annesini babasının uzantısı olarak gördüğü için ona karşı gelmez. Marksist eleştirinin açıkladığı gibi toplumsal yaşamın bir yansıması olan ailede "söz (iktidar) sahibi" olan ve ezilen taraflar, ekonomik şartlar üzerinden belirlenir. Marx ve Engels, *Kutsal Aile* (2017) adlı kitapta kadının ezilmesinin eski çağlardan beri değişmemesini şöyle açıklar: *"Kadın cinsinin aşağılanması aynı zamanda hem uygarlık hem de barbarlığın özsel bir özelliğidir, şu tek ayırımla ki uygar düzen, barbarlığın yalın biçimde uyguladığı kusurlardan her birini, çift yönlü, belirsiz ve ikiyüzlü, bileşik bir varoluş biçimine yükseltir..."* (286).

5) Marksist Feminizm: Aysel

Marksist felsefe, aile kurumuna odaklanması ve ücretli-ücretsiz emeğin tartışmaya açması bağlamında kadınların ezilmesine dair görüşleri de içinde barındırır. Kadın meselesine odaklanan feminist kuram ise kadınların, cinsiyet ayrımından dolayı hak, emek ve ücret gibi maruz kaldığı tüm sömürü biçimlerini ortadan kaldırmayı hedefeler. Josephine Donovan'a (2019) göre Marksizm, feminist teorinin gelişmesinde önemli bir yapı taşıdır (133). Özellikle Marksist felsefedeki bilinç yükseltme yöntemi, feminizmin sık sık başvurduğu bir kavramdır. Marx ve Engels'in *Kutsal Aile* adlı kitabı ile Engels'in kaleme aldığı *Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*'nde kapitalist toplumdaki aile modeli derinlemesine incelendiği için "kadın konusunda" da önemli tespitler bulunur.

Anaerkil toplumdan ataerkil toplum yapısına geçişte özel mülkiyetin ortaya çıkması, ailede de köklü değişimlere yol açar. Özel mülkiyetin sahibi erkek/baba olarak

belirlenirken mirasın devredilebilmesi için anne soylu ailenin yerini baba soylu aile alır. Çocuğun gerçek babasının belirlenebilmesi için de kadın, erkeğin kontrolü altına girer. Bu doğrultuda tek eşli, çekirdek aileler ortaya çıkar (Donovan, 2019: 147-148). Marx ve Engels, ilk sınıfsal çatışmanın bu aile modeline dayandığını tespit eder. Erkeğin çocuk ve kadın üzerindeki kontrolü ile tahakkümünü doğuran tek eşli aile sistemi, sınıf ayrımının ilk örneğini oluşturur: *"Tarihte kendini gösteren ilk sınıf çatışması, erkekle kadın arasındaki uzlaşmaz karşıtlığın karı-koca evliliği içindeki gelişmesiyle; ve ilk sınıf baskısı da dişi cinsin erkek cins tarafından baskı altına alınmasıyla düşümdeştir"* (Engels, 2005:78).

Kapitalist düzenin yaygınlaşması ile birlikte modern toplumlarda kadınlarda ücretli işlerde çalışıp ev ekonomisine katkıda bulunmaya başlar. Bunun yaşandığı ilk zamanlarda kadınların daha düşük ücretlerle çalıştırılması, Marksist feminizmin ana konusunu oluşturur. Kadınların ücretli işlerde çalışmasıyla ücretsiz ev işini devam ettirmesi ayrıca bir eşitsizlik ortaya çıkardığından ev işlerinin de ücretlendirilmesi gibi radikal talepler bazı Marksist feministler tarafından ortaya atılan konulardan olur (Donovan, 2019: 162).

Tüm bunların yanı sıra kapitalist sistemin meta üretimini destekleyen ve üretilen metaya işçiyi yabancılaştıran yanı, Marksist feministlerin üzerinde durduğu önemli konulardandır. Her şeyin metalaşması, onlara göre kapitalizmin ataerkil yapıda oluşundan kaynaklanır. Çağlar öncesinden beri süregelen kadın bedeninin nesne olarak görülmesi ataerkil bakışın bir sonucudur. Tarihsel kapitalizmin emek sömürüsü, kadının ev işlerindeki emeğinin erkek tarafından sömürülmesi örneğindeki ataerkil tahakküm ile benzer görülür. Bu sömürü ve tahakküm, feministler tarafından kadın cinselliğinin sömürüsü olarak da ele alınır ve Marksist felsefedeki "şeyleşme/şeyleştirme" kavramı ile birlikte düşünülür. Kadın bu bağlamda ataerkil sistemin kendi amaçlarına ulaşmada kullandığı maddesel bir araca indirgenir (Donavan, 2019: 148).

Yenişehir'de Bir Öğle Vakti romanındaki Aysel karakteri, toplumdaki sınıfların ve sınıfsal çatışmaların aile boyutunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Aysel romanda seks işçisi olarak tanıtılır. Bir babanın kızına tecavüz etmesi sonucunda dünyaya gelen Aysel'in annesi aynı zamanda ablasıdır. Kendi anneleri hamile kızını evden kovunca Aysel "ana-ablası" ile yalnız büyür. Pavyonda çalışan ablası, Aysel on bir yaşına girdiğinde onu birkaç adama teslim eder ve terk eder. Bu nedenle Aysel erken yaşta hayatını seks işçiliği ile kazanmak zorunda kalır. Aysel karakterinin hayat hikâyesinde aile kurumunun Marksist eleştirisini yapmak mümkündür. Ataerkil ailede Engels'in (2005) belirttiği gibi burjuvaziyi temsil eden erkek/baba, kız çocuğu üzerinde tahakküm kurarak onu cinsel yönden sömürüye maruz bırakmıştır. Proletaryayı temsil eden kız çocuk ise haksızlığa uğrayan ve cinselliği bakımından sömürülen güçsüz kişidir. Aysel'in yaşamında erkeklerin ona bakışının daima cinselliği yönünden olması ve bu işe zorlanması da erkek egemen kapitalist devletin kadın bedenini metalaştıran ideolojisinden kaynaklanır.

Sonuç

Sevgi Soysal 1960-1976 yılları arasında kurgusal ve kurgu dışı metinler üretmiş bir yazardır. Soysal'ın kişisel röportajları, anıları ve düşünce yazılarından anlaşıldığı üzere 1970'ler Türkiye'sinin aydın yazarlarından biri olduğu görülür. Dönemin çalkantılı siyasi hayatında toplumu bilinçlendirme amacı taşıyan çeşitli yazılar kaleme almıştır. Bunun yanı sıra kurgusal metinlerinin de ideolojik bağlamda mesajlar içerdiği saptanmıştır. Soysal'ın *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanı, toplumsal meselelere odaklandığı tespit edilen eserlerinden biridir. Karakter bakımından zengin olan eserde kişi kadrosunun çeşitli sınıfsal tabakalardan seçilmiş olması yazarın ideolojik meselelere odaklanmasını sağlamıştır.

Karl Marx ve Friedrich Engels'in ortaya attığı görüşlerden sistemleştirilen Marksizm, temelleri ekonomiye dayanan bir ideolojidir. Başlangıçta kapitalizm ile insan yaşamına giren ürün, meta, üretici, tüketici gibi ekonomik terimler ve süreçler üzerinde durmuştur. Daha sonrasında ürünü üreten ve üretimde söz sahibi olan sınıflar arasındaki ilişkiler ağına odaklanır. İşverenin işçi üzerinde tahakküme dayanan sömürü sistemini inceleyerek bunların aile, hukuk, siyaset, bilim ve sanat gibi alanlardaki görünümünü ortaya koyar. Sosyoloji, felsefe, estetik ve edebiyat gibi pek çok alanda da hâlâ varlığını sürdüren bu ideoloji, ekonomik şartların bireyleri etkileyerek sınıfsal yapılar doğurduğunu öne sürer. Bu bağlamda haksızlığın, eşitsizliğin ve sömürünün olmadığı bir dünya düzeni hedefler.

Marksist eleştiri yöntemi ise sanat yapıtları ve edebi eserler gibi yaratıcılığa dayanan ürünlere odaklanır. Bunların toplumsal ve ekonomik yapıyı nasıl yansıttığını, dönemine ne derece ışık tuttuğunu irdeler. Marksist edebiyat eleştirisi George Lukacs, Theodor Adorno, Terry Eagleton, Rymond Williams ve Fredric Jameson gibi isimler tarafından dünya edebiyatlarına uygulanmıştır. Türk edebiyatında 12 Mart dönemi yazarları arasında gösterilen Sevgi Soysal'ın *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanının Marksist eleştiri bağlamında incelemeye müsait olduğu tespit edilmiştir. Bu romanında kapitalist sistem, burjuvazi eleştirisi, ideoloji ve iktidar, sınıf çatışması, kadınların ezilmesi ve cinsellikleri bağlamında metalaştırılması gibi konular eleştirel bir üslûpla anlatılmıştır. Yazarın bu tutumu, dönemindeki sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel şartlara ideolojik bağlamda duyarsız kalmadığının göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Kaynakça

Apaydın, M. (2022). Marksist Eleştiri Kuramı. *Edebiyat Kuramı ve Eleştiri* içinde. (Ed. Veysel Şahin). Akçağ Yayınları.

Bebel, A. (1975). *Kadın ve sosyalizm.* (Çev. Sabiha Zekeriya Sertel). Toplum Yayınevi.

Bora, A. (2010). *Kadınların sınıfı.* İletişim Yayınları.

Doğan, E. (2015). *Sevgi Soysal yaşasaydı âşık olurdum.* Elhamra Yayınları.

Donovan, J. (2019). *Feminist teori.* (Çev. Aksu Bora, Meltem Ağduk Gevrek, Fevziye Sayılan). İletişim Yayınları.

Eagleton, T. (2014). *Marksizm ve edebiyat eleştirisi.* (Çev. Utku Özmakas). İletişim Yayınları.

Eagleton, T. (2018). *Edebiyat kuramı giriş.* (Çev. Tuncay Birkan). Ayrıntı Yayınları.

Engels, F. (2005). *Ailenin özel mülkiyetin ve devletin kökeni.* (Çev. Kenan Somer). Sol Yayınları.

Goldmann, L. (1998). *Diyalektik araştırmalar.* (Çev. Afşar Timuçin ve Mehmet Sert). Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Jameson, F. (2008). *Modernizm ideolojisi edebiyat yazıları.* (Çev. Kemal Atakay ve Tuncay Birkan). Metis Yayınları.

Jameson, F. (2011). *Siyasal bilinçdışı.* (Çev. Yavuz Aloğan ve Mesut Varlık). Ayrıntı Yayınları.

Marx, K. ve F. Engels, (2017), *Kutsal Aile*, Eriş Yayınları (Dijital Baskı).

Moran, B. (1991). *Edebiyat kuramları ve eleştiri.* Cem Yayınevi.

Soysal, S. (2003). *Yenişehir'de bir öğle vakti.* İletişim yayınları.

Soysal, S. (2018). *Tekliğin türküsü.* (Der. İpek Şahbenderoğlu ve Funda Soysal). İletişim Yayınları.

TUİÇ Akademi (2021, 2 Nisan). Marksist bağlamda ailenin kökeninde kadının rolünün feminist incelemesi. https://www.tuicakademi.org/marksist-baglamda-ailenin-kokeninde-kadinin-rolunun-feminist-incelemesi/ adresinden 21 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.

Turan, İ. (2019). Marksist eleştiri bağlamında bir inceleme: bereketli topraklar üzerinde adlı eserde ideolojik söylemler. Türk Dili Dergisi, 812, 28-37.

Ulucan, Ö. (2019). Marksist eleştiri ve yeni Marksist yaklaşımlar. Aytaç Ören ve Mümin Hakkıooğlu (Ed.), *Çağdaş edebiyatın kuramsal seyri.* Çizgi Kitabevi.

Wallerstein, I. (2012). *Tarihsel kapitalizm ve kapitalist uygarlık.* (Çev. Necmiye Alpay). Metis Yayınları.

Samed Vurgun'un eserlerinde ulusal ve dini düşüncenin edebi yansıması

Cavide Memmedova[*]

Giriş

Azerbaycan'ın 1920 yılında Bolşevikler tarafından işgal edilmesinden sonra edebiyatta Türk-İslam ahlakını ifade eden konular yasaklanır, ulusal düşüncenin ve İslami değerlerin sanata yansıması imkansız hale gelir. Sovyet ideolojisinin propagandası edebiyatın temel amacı olarak tanımlanır. Ancak 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarındada edebi yaratıcılığa başlayan Hüseyin Cavid, Ahmed Cevad, Celil Memmedguluzade, Alağa Vahid gibi birçok şair ve yazar, yeni hükümetin edebiyat için belirlediği konularda eserler yazmadı. İlkelerine sadık olan bu yazar ve şairler, milli düşünceyi, İslami değerleri dile getirmiş, klasik edebiyat geleneklerini sürdürmüşlerdir. Bolşeviklerin ideolojik baskısı yoğunlaştıkça bu yazarlar gerçeğleri üstü kapalı şekilde, sembollerle dile getirmeye devam ettiler. Başka bir değişle 1920-1930 yıllarında edebiyata gelen gençlerin yaratıcılığıyla Azerbaycan Sovyet edebiyatının temelleri atılır. Bu açıdan bakıldığında o dönemde oluşturulan edebiyatı 2 gruba ayırarak incelemek daha doğrudur:

1. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında edebiyata gelen yazar ve şairlerin yaratıcılığı.

2. 1920'li ve 1930'lu yıllarda edebiyata gelen ve Sovyet edebiyatının oluşumunda önemli rol oynayan yazar ve şairlerin yaratıcılığı.

1920 Bolşevik ihtilalından sonra 1. grubdaki yazarlardan bazıları milli edebiyat ilkelerine sadık kaldıkları için cezaevlerine ve sürgünlere gönderilmiş ve kurşuna dizilmişlerdir. Bu yazarların bir kısmı az çok yeni hükümetin siyasal ideolojisini ifade eden eserler yazmakta, ancak ellerinden geldiğince milli tarih ve milli kimlik düşüncesini kaleme almaktaydılar.

Bolşevik ideolojisinin, Komünist Partinin propagandası ve yeni hükümetin politikasının ayrılmaz bir parçası olan ateizm, 2. grup yazarların eserlerinde yaygın olarak yer alan ana konulardan idi. Ancak Sovyet edebiyatının temsilcilerinin eserlerini de teması, içeriği ve ideolojisine göre 2 gruba ayırmak mümkündür:

1.Yalnızca Sovyet hükümetini, devlet ideolojisini, ateizmi destekleyen, ulusal kültür ve tarihten uzak eserler.

[*] Doç.Dr.,Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Nizami Gencevi adına Edebiyat Enstitüsü, Dünya Edebiyatı ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, memmedovacavide12@yahoo.com, ORCİD: https://orcid.org/0000-0002-5878-2311

2.Sovyet hükümetinin ortaya koyduğu plana göre eserler yazan, fakat Bolşevik devrimini, Sovyet liderlerini öven eserlerle beraber milli düşünceyi, tarihi ve milli kültürü çeşitli şekillerde sunan eserler.

2. gruptaki yazar ve şairlerin eserlerinde milli düşünce, dini değerler, özgürlük ideali, milli esaretten doğan üzüntüler özel semboller ve gizli ifadelerle sanatsal bir şekilde yansıtılmıştır. Bu eserlerdeki ifade ve sembollerin çoğu klasik edebiyattan ve tasavvuf şiirinden alındığı için Sovyet sansürcüleri bunları anlamazlar. Bundan yararlanan yazar ve şairler, eserleriyle insanlara bazı önemli mesajlar verebilmişlerdir. Sovyet edebiyatının böyle temsilcilerinden biri Samed Vurgun'dur (1906-1956). Makalede Samed Vurgu'nun eserlerinde milli ve dini düşüncenin edebi yansıması incelenmektedir.

Samed Vurgun'un Eserlerinde Ulusal ve Dini Düşüncenin Edebi Yansıması

Azerbaycan Sovyet edebiyatının önde gelen, tüm Sovetler birliyinde büyük Sovet şairi olaraq ün kazanmış temsilcilerinden biri Samed Vurgun'dur. Vurgun, Bolşeviklerin edebiyat için belirlediği konular üzerine şiirler yazmış, eserlerinde Sovyet ideolojisini ve "özgür Sovyet insanı" imajını sunmuştur. Fakat buna rağmen şairin eserleri ulusal devletçilik idealini ve dini görüşleri ifade eden semboller ve kodlarla zengindir. Sovyet şairi olarak bilinmesine rağmen Vurgunun edebi-felsefi görüşleri, aslında ulusal birlik ideali ve ilahi adaletin zaferine olan inançtan oluşmaktadır ve tüm bunlar şairin eserlerinde sembolik bir dille ifade edilir. Bu mesele şairin eserinde derin bir çelişki olarak görülebilir. Belki de bu nedenle şairin eserlerini inceleyen araştırmacılar, "bazı çelişkili, birbirini dışlayan görüşler ileri sürmüş: bazen çelişkili görüşler farklı bilim adamları ve araştırmacılar tarafından değil, aynı yazarlar tarafından dile getirilmiştir" (Abdullayev, 1976, 56). Vurgun'un devlet emriyle yazdığı şiirler "mutlu" Sovyet insanının sevincini, ülkenin kapsamlı kalkınmasının toplumda yarattığı coşkuyu anlatsa da şairin kendi dileğiyle yazdığı şiirlerin birçoğu derin bir hüznü dile getirir. Şairin şiirlerinde bir yandan çılgın sevinçleri, diğer yandan derin üzüntüyü dile getirmesi, bazen araştırmacılar tarafından şairin zaman zaman ruhsal bir bunalım yaşamasıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak Vurgu'nun eserlerindeki derin üzüntünün nedeni ülkedeki siyasi esaret ve baskılar, terör ulusal tarihin tahrif edilmesi gibi ciddi sorunlardı. Vurgun, şiirleriyle Sovyet hükümetinin ülkedeki Türklere ve diğer Müslümanlara karşı uyguladığı önyargılı politikaya karşı ideolojik olarak mücadele etmekteydi. Ayrıca Vurgu'nun eserleri, yazıldığı tarihlere, edebi-felsefi, dini ve siyasi konusuna göre önemli aşamalara ayrılmaktadır ve her aşamanın kendine ait fikri, içerik özellikleri vardır. Bu iki konunun dikkatle incelenmesi şairin yaratıcılığının değerlendirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu makalede ise Vurgu'nun eserlerindeki milli ve dini görüşleri ve bunların ifade biçimleri incelenmektedir.

Samed Vurgu'nun Şiirinde Milli Düşünce ve Tarihi Gerçekler

Vurgun'un eserlerinde her şeyden önce milli düşünce ve milli tarih önemli bir yere sahiptir. Belki de birçok yazar ve şairin yazmaya ve ifade etmeye cesaret edemediği tarihi gerçekler onun eserlerinde edebi yansımasını bulmuştur. Şair, ilk bakışta basit gibi görünen pek çok şiirinde, Sovyet hükümetinin bazı siyasi adımlarına kendine özgü bir şekilde yanıt vermiştir. Örneğin Bolşevikler Sovyetler Birliği'ni imparatorluk içindeki tüm halkların vatanı olarak tanıtıp vatan kavramını zihinlerden silmeye çalışırken Vurgun, Azerbaycan'ın doğasından bahseden tüm şiirlerinde gerçek vatan kavramını ortaya koymuş ve tüm

Azerbaycan'ın sınırlarını her kese bir daha göstermiştir. Şairin böyle ünlü şiirlerinden biri 1935 yılında yazdığı *Azerbaycan* şiiridir. "Azerbaycan, Vurgun'a kadar hiçbir şiirde bu kadar bütün olmamıştı" (Garayev, 2002, s. 6). Ayrıca şair diğer şiirlerinde olduğu gibi bu şiirinde de bazı siyasi gerçekleri kendine özgü bir dille kaleme almaktadır. Örneğin Azerbaycan'ın ikiye bölündüğünü zımnen kaleme alarak yazar:

Çok geçmişem bu dağlardan
Turna gözlü pınarlardan
İşitmişem uzaklardan
Sakin akan Arazları
Sınamışam dostu, yarı (Vurgun, 2005, s. 176).

Şair, Aras Nehri'nin karşı yakasında yani İran'da kalan Azerbaycan Türklerinin sesini her zaman duyduğunu ve Güney Azerbaycan'ını unutmadığını vurgulamıştır. Araz Nehri, Azerbaycan edebiyatında ayrılık sembolü olduğundan yazar bunu ustaca kullanmış ve bu şiirde Araz Nehri adını çoğul "Arazlar" olarak kullanmakla aslında türk ellerinin birbirinden ayrı salındığına işaret etmiş, ancak buna rağmen milletinin dostunu, düşmenini iyi tanıdığını belirtmiştir.

Şairin şiirlerinde "Ben" ve "Biz" kelimeler Türk anlamına gelmektedir:

El bilir ki sen benimsin
Yurdum, yuvam, meskenimsin
Anam, doğma Vetenimsin
Ayrılar mı gönül candan,
Azerbaycan, Azerbaycan! (Vurgun, 2005, s. 176)

Şair, bu mısralarda Azerbaycan'ın bir Türk yurdu olduğunu ve bu gerçeği tüm dünyanın çok iyi bildiğini ve hep böyle kalacağını belirtmektedir.

Tarihe ve kendi dönemine ait bir takım siyasi gerçekler şairin yaratıcılığının dışında bırakılmamış, şair elinden geldiğince eserlerinde tarihi ve siyasi konulara yer vermiş, tarihin unutulmasına izin vermemeye çalışmıştır. Şairin bu türden eserleri de birkaç gruba ayrılır:

1. Siyasi gerçekleri içeren eserleri; "Yandırılan Kitaplar", "Aslan kayası" vb.

2. Konusu tarihi gerçeklerden alınan ancak şairin hayal gücüne dayanarak yazdığı eserler; "Vagıf" vb.

3. Tarihi gerçeklerin Sovyet edebiyatının gerekleri çerçevesinde yazıldığı eserler; "26lar" vb.

1. grup olarak nitelendirdiğimiz eserler pek çok tarihi gerçeği barındırmış ve bunların unutulmamasına zemin hazırlamıştır. Şair, bu eserlerin konusunu uzak geçmişten aldığı ve sonucu modern insanın mutluluğuyla ilişkilendirdiği için, Sovyet sansürcülerinin dikkatini tarihi gerçeklerin sanatsal yansıması meselesinden uzaklaştırmayı başarmıştır. Şairin bu tür eserlerinden biri de *Aslan Kayası* eseridir. Şair bu eserinde Bakü Hanlığı'nın

Çarlık Rusyası tarafından işgalini anlatmaktadır. Ancak eser tamamen tarihi olguların kesin tasviri değildir; şair, Rus general Sisianov'un Bakü'de öldürülmesini kendine özgü bir olay örgüsü kurarak anlatır. Rus hükümetinin 1803 yılında Pavel Sisianov önderliğinde Azerbaycan'ı işgal etme niyetini uygulamaya başladığı tarihi kaynaklardan bilinmektedir. Bakü Hanlığı ciddi bir direniş göstermesine rağmen Sisianov, 1805 Kasım ayı sonlarında 1663 kişi ve 10 toptan oluşan bir kuvvetle Gence'den Bakü'ye hareket etti ve 30 Ocak 1806'da Bakü'ye yaklaştı. 8 Şubat'ta şehrin anahtarları kendisine teslim edildiğinde Bakü Hanı Hüseyingulu Han'ın kuzeni İbrahim Bey, Sisyanov'u ve diğer iki kişi Yarbay Elizbar Eristov'u öldürdüler (Mustafazade, 2011, s. 154-166). Vurgun, *Aslan Kayası* adlı eserinde bu tarihi olayı kaleme alır ve işgale, esarete olan nefretini şöyle dile getirir:

Aslanın başından dumanlar kalkır
Beyninde kan çoşur onun aniden
Anahtarı Knyaz'a teslim ederken
Hançeri göğsüne saplar.
Alkış tarihteki o şanlı güne!
Al,-diyir,- payını hiç sorma nedir
Çar'a "kullarından" ilk hediyedir!...
(Vurgun, 2005, 3.c., s. 121)

Şair daha sonra Azerbaycan'ın Çarlık Rusyası tarafından işgalini ve halkın hayatının nasıl zorlaştığını anlatır. İşgalden sonra Azerbaycan'ın Ruslar tarafından nasıl yağmalandığını, Azerbaycan'ın zenginliklerinin Rusya'ya nasıl aktarıldığını yazan şair, aslında kendi döneminin, yani Sovyet Azerbaycan'ın durumunu kaleme almıştır.

O günden titredi yurtun üstünde
Çift başlı kartalın kanlı bayrağı.
Tarihin doğduğu o kara günde
Büyük bir ülkenin söndü ışığı (Vurğun, 2005, 3.c., s.126)

diye şair, Bolşeviklerin ateizm politikasına dikkat çekerek şöyle yazar: "Kitap, Şeriat, "yasaya" boyun eğdi" (Vurğun, 2005, 3.c., s. 126). Çünkü Çarlık Rusyası döneminde Azerbaycan'da Türklerin ve diğer Müslümanların yaşam şartlarının zorluğuna, okulların olmamasına rağmen din dersleri ve şeriat derslerinin kaliteli bir şekilde verilmemesine rağmen, mollahaneler ve medreseler faaliyet göstermekteydi. Ancak Bolşeviklerin yönetimi sırasında Kuran ve İslam kanunları tamamen yasaklandı. Şair bu konudaki yaklaşımını cesurca dile getirirken, ana dil, milli kültür gibi ciddi sorunlara değiniyor (Vurğun, 2005, 3.c., s. 127). Sonuç olarak eserin sonunda şair, özgürlük ve aşk arzusunu zımnen ifade eder:

Rüzgâr bulutları dağıtır lay-lay,
Denizde parlıyor gümüş renkli ay

O, dikkat ederek bizim gençlere
Gökleri seyr eder “özgürlük” diye (Vurgun, 2005, 3.c., s.128).

Şair, bu mısralarla gelecek nesillerin mutlaka milli özgürlüğüne kavuşacağı ümidini dile getirmekte, gençleri de hürriyet mücadelesine çağırmaktadır. Şair bunu Ay'ın kelimeleri ile söyleyerek Göklere işaret etmektedir, yani Gökler gençleri özgürlük mücadelesine, yani cihada çağırmaktadır. Eserin sonunda Bakü gecesini anlatan şair, aslında gecenin karanlığıyla Bolşevik esaretini simgeler, ay ışığı ise bu esaretten kurtuluş umudunu dile getirmektedir. Şairin özgürlük umudu, Allah’a olan inamından ve gelecek nesillerin inanç ve kuvvettinden kaynaklanmaktadır.

Şairin 2. grupa ait olan eserleri, bazı tarihi olayları veya tarihi şahsiyetleri gerçek olaylara dayanarak değil, kendine özgü bir olay örgüsüyle sunmaktadır. Şairin *Vagif* adlı draması buna örnek olarak gösterilebilir.

Şair, 3. gruba ait ettiğimiz eserlerinde Sovyet edebiyatının gerekleri çerçevesinde tarihi gerçekleri yazmıştır. Tarihte yaşanan olayları kronolojik sıraya ve kesin gerçeklere dayanarak anlatmasa da, olayların özünü ve tarihi şahsiyetlerin siyasi konumunu gerçek olgulara dayanarak sunmaya çalışmıştır. Ancak eserlerini Bolşevik sansüründen korumak için Azerbaycan'ın özgürlük mücadelesini Bolşeviklerin gözünden değerlendirmiş, yani yanlış bir adım olarak nitelendirmiştir. Şairin *26'lar, Komsomol şiiri* eserleri buna örnek olabilir. Şair, her iki eseri de Sovyet hükümetinin ideolojik propagandasına dayanarak kaleme almıştır.

Şairin *26'lar şiiri* Bakü Komünü hakkındadır ve bu eserde Mehmet Emin Resulzade'nin de aralarında bulunduğu milli kahramanların siyasi konumu yanlış bir yol olarak nitelendirilmektedir:

Şimdi haber verim okuruma ben
O “millet lideri” Rasulzade’den.
Toplamış mecliste müslümanları,
Yağlı vaatlere tutmuş onları;
Der ki: “Türkiye'yi çağırmak gerek,
Bize yardım etsin kılç çekerek”. (Vurğun, 1961, s. 231)

Bu konu hakkında yorum yapan Muhammed Emin Resulzade söylemiştir ki, bu eseri yazan şair büyük insandır, adımın olumsuz bir şekilde anılması halinde bile gelecek nesillere varlığımı bildirecek. Çocuk babasına sorar, Müsavat, bağımsız Azerbaycan hakkındaki gerçekler çözülür... o eseri böyle yazmasaydı eser yayınlanmazdı (Nezerli, 1996, s. 56). Resulzade haklıydı, daha sonraki dönemlerde okullarda öğrenciler bu eser sayesinde Resulzade'nin adını ve faaliyetlerini öğrenmişlerdi. Çünkü Sovyet Azerbaycan'daki okullarda Resulzade'nin adının geçtiği tek eser “26-lar” idi.

Şair bu eserinde açık bir şekilde yazamadığı fikirlerini sembollerle örtülü bir şekilde ifade edebilmiştir. Geçen yüzyılın başında Bakü, çoğunluğu Rus ve Ermenilerden oluşan Bakü Komünüyle, Bolşevik güçlerle karşı karşıya kalır ve "15 Mart 1918'de Bakü Sovyeti toplantısında Azerbaycanlıların soykırımına karar verildi... Bolşevikler ve Taşnaklar, soykırımı ile Azerbaycanlıların direnişini kırmak ve tüm Azerbaycan'ı işgal etmek istiyorlardı" (Mustafazade, 2012, s. 330-331).Vurgun bu durumu şöyle anlatır:

Bakü'nün derdi var, Bakü hastadır,
Gönül intizarda, göz yol üstedir
Soğuk duvarlarda kurşun nişanı.
Dider, parçalar, insan insanı. (Vurgun, 1961, s.221)

Şair, "Gönül intizarda, göz yol üstedir" kelimeleriyle, o dönemde Azerbaycan'ın Türkiye'ye olan umudunu zımnen dile getirmiştir. Ayrıca şairin *Komsomol şiiri* eserinde geçen yüzyılın başlarında Türkiye ile Azerbaycan ilişkileri kısaca da olsa anlatılmaktadır. Eserde yazar bu ilişkilerden hoşnutsuzluğunu dile getirmektedir ve Resulzade'nin tabirince söylersek eğer şair böyle yazmasaydı bu eser yayınlanmayacak ve Sovet Azerbycanındaki yeni nesil, Azerbaycan ile Türkiye arasındaki ilişkilerden, büyük bağlardan haberdar olamayacaktı.

Genel olarak Azerbaycan Sovyet edebiyatının temel özelliklerinden biri, eserleri Bolşevik ideolojisi açısından kaleme alarak gerçek tarihi olguları ve dini görüşleri okuyucuya sunmaktı. Yani yazar, ulusal çıkarlara hizmet eden herhangi bir tarihi olayı veya ilahi adaleti ifade eden dini görüşü, kutsal ayelerdeki her hangi bir fikri açıkça takdir edemediğinden, bu konulara eleştirel yaklaşımını dile getirerek aslında gerçek olguları veb. eserlerinde okuyuculara sunabilmektedir. Ancak bu özellik Azerbaycan Sovyet edebiyatının tüm temsilcilerine değil, Semed Vurgun ve onun gibi bazı yazar ve şairlere atfedilebilir.

Vurgun'un Felsefi Şiirlerinde Özgürlük Sorunu ve İlahi Adalete İnamın Edebi Yansıması

Yukarıda da değindiğimiz gibi Vurgun, devlet siparişiyle yazdığı eserlerinde dahi milli özgürlük idealine bağlılığını ortaya koyabilmiştir. Vurgun'un kendi isteğile yazdığı eserler hem tarihi hem de edebi-felsefi içerik açısından daha fazla dikkat çekmektedir. Şair, felsefi şiirlerinde milletin trajedisini kişisel kederi zemininde ifade eder. Şairin bu eserleri semboller açısından zengin bir dile sahiptir. Şair bu tür şiirlerinde milli hürriyetten, insan ve hayattan, insan ve özgürlükten, ilahi adaletten, insanın hem vatandaş hem de Allah kulu olarak görev ve yükümlülüklerinden ve bu gibi bir çok ciddi konulardan güzel şiirsel bir dille bahseder.

Vurgun'un felsefi şiirlerinde "ölüm" esareti, "felaket" ise imparatorluğu simgelemektedir. Ulusal özgürlükse "hayat" kelimesiyle sembolize edilmektedir. Örneğin "Hayat Felsefesi" şiirinde şair, Bolşevik hükümetinin imparatorluk genelinde ateizmi

teşvik etme politikasını eleştirerek, ölümü yani köleliği İblis olarak adlandırır. Şair, özgürlük mücadelesini "Hüner" sözcüğüyle simgelemekte ve şöyle yazmaktadır:

Hüner kanat versin toprağa, taşa,
Denizler çatılıb gelsin baş-başa...
Özgürlük ordusu varsın birbaşa
Her zafer dastanı yadigar olsun
Ölüm teslim olsun, hüner var olsun! (Vurgun, 2005, 2.C., s.81)

Sovyet hükumetinin talepleri üzerine şiirlerinde özgür Sovyet toplumunu öven Vurgu'nun bir yandan da bir kurtuluş ordusunun gelmesini dilemesi şairin eserinde çelişkili bir düşünce olarak görülebilir. Ancak şairin bir "hürriyet ordusu" beklentisi aslında onun milli mücadele ve özgürlük arzusunu ve umudunu ifade etmektedir. Şairin şiirlerinde "felaket" kelimesinin Rus İmparatorluğunun sembolü olduğundan bahsetmiştik:

Felaket ihtiyar... o köpek yaşlı
Onun gemikleri tez çürüyecek
Mutluluk gençliktir, adı gelecek!
Onun gözlerinde hayat aşkı var
Var olsun gelecek! Var olsun bahar! (Vurgun, 2005, 2.C., s.81)

Genel olarak "bahar" kelimesi Azerbaycan Sovyet edebiyatında ADR'nin sembolüdür, sadece Vurgu'nun değil, birçok Azerbaycan Sovyet şair ve yazarının eserlerinde de bu anlamda yer almaktadır. Bu şiirde Vurgun "Var olsun gelecek! Var olsun bahar!" söyleyerek gelecekte Azerbaycan'ın mutlaka ulusal özgürlüğünü kazanacağına ve bağımsız bir devlete sahip olacağına olan inancını ifade etmiştir. Bu sembolleri ve bir çok üstü kapalı ifadeleri dikkata almazsak, yahut anlamından habersiz olursak bu şiir birbirinden alakasız fikirlerden oluşan bir eser izlenimi verebilir. Yazılma tarihine (1942) göre şairin bu şiiri Sovyet dönemi edebiyat çalışmalarında faşizme karşı yazmış eser olarak kabul görmüştür. Ancak bu doğru olsaydı şair faşizm kelimesini ya da faşistlerin yaptığı her türlü zulmü açıkça ifade ederdi. Çünkü o yıl, yani 1942 ve sonrasında şair, savaş protestosu olarak yazdığı şiirlerinde faşizme ve zulme karşıtlığını açıkça dile getirmiştir: Şairin "Partizan Babaş", "Şairin Yemini", "Gözlerin Aydın", "Musa Celil" ve daha birçok şiir buna örnek olabilir.

Hatta şair, felsefi şiirlerinde üzüntüsünün sebebini bazı tasavvuf sembolleri ve örtülü ifadelerle ortaya koymakta, gerçek arzularını zımnen dile getirmektedir. Vurgun'un, "Yürek", "Unutulmuş Tek Mezar" vb. pek çok şiirinde "gönül", "yürek", "kalb", "dünya" sözleri dini-mistik anlamda yer almıştır. Bilindiği gibi "Kalb, dinî ve tasavvufî bağlamda bilgi ve düşüncenin kaynağı veya aracıdır" (Uludağ, 2001, s. 230). "Yürek" kelimesini bu anlamda kullanan şairin şiirinde bu nedenle yürek şairi "nankör" adlandırmaktadır. Çünkü şair, yazması gerekeni değil, yazmaması gerekeni yazdığı için "yüreksiz", yani dini bilgi ve düşünceden uzak eserler yazar. Yürek şaire şunu söyler:

Ne olur, söyle, ey nankör insan
Bir şiirin adını "Yürek" koysana. (Vurgun, 2005, 2.c., s.112)

Şair yüreğe şöyle yanıt verir:

Söyle, hangi şiirimi yarattım sensiz
Sensiz yaradanlar öler vatansız. (Vurgun, 2005, 2.c., s.112)

Burada "vatan" kelimesi ortaçağ Azerbaycan edebiyatında olduğu gibi Cennet anlamına gelmektedir. Adem'in ruhu, Cennetten yeryüzüne indiği için klasik Azerbaycan edebiyatında Cennet mümin insanın Vatanı olarak şiirsel biçimde karakterize edilmitir. Bu nedenle 20. yüzyıl edebiyatında Vurgun ve Vahid'in şiirlerinde Cennet kelimesinin yerini Vatan kelimesi almıştır (Memmedova, 2018, s.112).

Aynı zamanda o dönemde Sovyet edebiyatı ve sanatı abartılı bir şekilde övülmekte, "edebiyat halk içindir" sloganı ortaya atılımaktaydı. Vurgun, yüreye hitaben: "Şiirden, sanatdan yücedir adın" diyerek bu slogana itiraz edir, aslında dini bilgi ve düşünceyi dile getiren bir şair idealinin ateist Sovyet edebiyatından daha yüksek olduğunu ilan edir. Bu şiirde Vurgun:

Uyan ziyafetler sarhoşluğundan,
Hayat rüya gibi boş geçecektir (Vurgun, 2005 2.c., s. 116)

diye "Dünya hayatı bir rüyadır" gerçeğini şiirsel bir şekilde ifade eder.

"Şiir perisi", "gönül mülkü", "kalb evi", "mezar", "hayal", "mezarlık" vb. sözcükler, çeşitli tabiat tasvirleri, şairin şiirlerinde önemli kodlardır.

Vurgun'un eserlerinde öne çıkan önemli hususlardan biri de ateist Sovyet edebiyatının temsilcisi olmasına rağmen eserlerinde ilahi adaletten bahsetmesidir. Örneğin şair, *Vagif* adlı eserinde ilahi adaletin zaferini betimlemiş ve ateistlerin çeşitli sloganlarına karşı Allah'ın her şeye kadir olduğu gerçeğini dile getirmiştir. Şairin *Vagif* eseri 18. yüzyılda yaşamış Azerbaycanlı şair Moll Panah Vagif'in hayatını yansıtmaktadır. Her ne kadar bazı tarihi gerçeklere dikkat etse de eser esas olarak şairin hayal gücünün bir ürünüdür. Eserde ayrıca Vagif'in çağdaşı olan şair Molla Veli Vidadi'nin imajı da yer alır. Eser 1937'de Stalin'in baskısının tüm ülkeyi kana boğduğu bir dönemde yazılmıştı. Buna rağmen *Vagif* dramı Vidadi'nin Allaha'a dua etmesiyle başlar. Vidadi, duasında modern insanın çektiği acıları dile getirerek Allah'tan yardım istemektedir. Eser sembollerle zengindir ve her imaj da sembolik bir anlama sahibdir.

Eserde Ağa Muhammed Şah Kaçar'ın Karabağ'a gelişi ve Vagif'in tutuklanması kaleme alınmıştır. O sırada Vidadi Şah'ın yanına gelerek Vagif'in serbest bırakılmasını rica eder. Şah ile Vidadi arasında şu diyalog geçer:

Kaçar

Dinin düşmanıdır, o, ölsün gerek

Vidadi

Hayır! O Vagifdir aşka gelerek

Bazen kamçılıyor zemanesini

Allah da çok sevir şiirin sesini

Kaçar

Allah da çok sevir? Allah'a yalvar

Onun benden daha fazla adaleti var

Eger başarırsa qoy o yaşatsın (Vurgun, 2005, s. 104-105)

Ve eserin sonunda Vagif'in hayatta kalmasıyla şair Allah herkesten ve her şeyden yücedir gerçeğini bir daha hatırlatır. Vurgun bununla hem çağdaşlarına hem de gelecek nesillere dünyanın ilahi adaletle yönetildiğini hatırlatır ve herkesi adil olmaya çağırır. Ayrıca Vagif suretinde Azerbaycan halkının gurur ve haysiyetini ifade eden şair, Vagif'in hayatta kalmasıyla Azerbaycan'ın mutlaka ulusal bağımsızlığına kavuşacağına olan inancını dile getirmiştir.

Azerbaycan Cumhurbaşkanı Sayın Haydar Aliyev şair hakkında şunları söylemişdi: "Samed Vurgun, halkının uyanışına ve milli dirilişine hizmet etti. O zamanlar Samed Vurgun hepimiz için bir örnekti; halkına, milletine, ülkesine, vatanına bağlılığın bir örneğiydi" (Safaraliyev, 2016, s.32).

Sonuç

Bütün bunlar dikkate alındığında Sovyet edebiyatının tek bir yönde gelişmediğini söylemek mümkündür. Şöyle ki şairlerin bir kısmı sadece Sovyet ideolojisinin, Bolşevik siyasetinin ve ateizmin propagandasını yapmış olsa da, şairlerin bir kısmı klasik edebiyat geleneklerine, dini değerlere ve milli kültüre sadık kalarak üstü kapalı olsa da eserlerinde tüm gerçekleri ve Türk dünyasının milli birlik idealini dile getirmeyi başarmıştır. Vurgun da bu şairlerin önde gelenlerinden biriydi. Bu nedenle şairin eserlerini sadece Sovyet edebiyatı örnekleri olarak değerlendirmek doğru değildir. Aynı zamanda şairin tabiat güzelliklerini anlatan eserlerini incelerken de sadece şiirsel niteliklerden bahsetmek de yeterli değildir.

Şairin eserleri milli özgürlük idealini, Türk kültürünü ve dini görüşleri ifade eden zengin semboller içermektedir. Bunları açmadan Vurgu'nun felsefesini, eserlerindeki derin düşüncelerini, şairin kanaatlerini ve siyasi konumunu anlamak mümkün değildir. Bunları anlamadıkları takdirde okuyucular, şairin halkına ve gelecek kuşaklara aktarmak istediği gerçeklerden habersiz kalacaktır.

Bu açıdan bakıldığında şairin eserlerindeki tüm sorunların yanı sıra bu temel sorunların da dikkate alınması gerekmektedir:

1. Şairin eserlerinde milli düşünce, milli özgürlük ve büyük birlik ideali.

2. Dini düşüncenin sanatsal yansıması, ilahi adalet.

Bu sorunların incelenmesiyle Samad Vurgun'un her ne kadar Sovyet edebiyatının temsilcisi olsa da bir Türk-İslam şairi olarak idealine sadık kaldığı anlaşılacaktır.

Kaynakça

Abdullayev, C. (1976). "İnsan" pyesi haqqında. *ADU-nun Elmi əsərləri. Dil və ədəbiyyat seriyası,* (5), 56-66.

Qarayev, Y. (2005). Azərbaycan ədəbiyyatinin Vurğun dövrü. S.Vurgun. *Seçilmiş eserleri* (C.1). s.5-15. Bakü: Şərq-Qərb.

Memmedova, C. (2018). XX. Yuzyılın Başlarında Azerbaycan Edebiyatında Tasavvuf Felsefesi. Sadreddin Konevî "Tasavvuf, Felsefe ve Din" "III. Uluslararası Sadreddin Konevî Sempozyumu"nda tam metin bildiri kitabı,s. 108-118. Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2

Mustafazade, T. (2012). *Ümumi tarix.II Kitab.* Bakü.

Mustafazadə, T. (2011). *Azərbaycan xanlıqlarının qısa tarixi*. Bakü:Victori NPM.

Nezerli, Ş. (1996). (Ed.). Eller Vurğunu. Vurğun ömrü mektublarda. Bakü.

Səfərəliyeva G. (2016). (Ed.). Samet Vurgun. Bakı: Azerbaycan MK

Uludağ, S. (2001). Kalb. (C.24). s. 229-232. *TDV İslâm Ansiklopedisi.* İstanbul, TDV.

Vurgun, S. (1961). Eserleri. Bakı.

Vurğun, S. (2005). *Seçilmiş əsərləri*. (C.1). Bakü: Şərq-Qərb.

Vurğun, S. (2005). *Seçilmiş əsərləri*. (C.2). Bakü: Şərq-Qərb.

Vurğun, S. (2005). *Seçilmiş əsərləri*. (C.3). Bakü: Şərq-Qərb.

Vurğun, S. (2005). *Seçilmiş əsərləri*. (C.4). Bakü: Şərq-Qərb.

Kathāsaritsāgara'da bahsi geçen mitolojik varlıkların incelenmesi

Canan Yoğurt[*]

Giriş

Masal anlatma geleneği Hindistan'da çok öncelere dayanır. Masallar çocukları eğlendirmek ve onları eğitmek amacıyla oluşturulan metinlerden çok, birer halk edebiyatı ürünleridir. Bu masallarda Hindistan halkının yaşayış, inanç ve düşünce biçimlerini bulmak mümkündür. İçinde bu türden masal örneklerinin olduğu, mitolojik birtakım olaylarla örgülenmiş çeşitli öyküler barındıran Kathāsaritsāgara da bunlardan bir tanesidir (Kaya, 2001: 13). Bu eser, sadece eğlenceli bir masal derlemesi değil, aynı zamanda öğretici bir içerik sunarak, Hindistan'ın kültürel ve edebi mirasının kuşaktan kuşağa aktarılmasında da önemli bir katkı sunar. Eser aynı zamanda Hindistan'ın tarihsel ve dinsel dokusunu anlamada da kilit rol oynamaktadır.

Kathāsaritsāgara'da Rāmāyana[1] ve Mahābhārata'dan[2] alınmış efsanelerden Pançatantra[3] ve Vetālapançavimşati[4] masallarına kadar çok sayıda öyküye yer verilmiştir. Aynı zamanda, Binbir Gece Masalları'nın bir kaynağı olduğu düşünülen Kathāsaritsāgara'nın Avrupa edebiyatında Bocaccio, Goethe, La Fontaine, Shakespeare üzerinde etkileri olduğu bilinmektedir. Pançatantra, Kathāsaritsāgara, Vetālapançavimşati ve benzeri masal serilerinden türeyen pek çok Hint masalı, Avrupa ve Türk masal edebiyatına çeşitli yollardan türlü biçimlerde girmişlerdir (Kaya, 1998: 9). Kathāsaritsāgara'nın içinde Pançatantra masallarının bir kısmı, Vetālapançavimşati öyküleri, Rigveda ve Mahābhārata mitleri ve Rāmāyana Destanı'nın konusu da bulunmaktadır (Kaya, 1998: 20-21).

[*] Öğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, yogurtcanan@gmail.com, cyogurt@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6841-108X.

[1] Hindistan'ın en eski manzum eseri olarak bilinen Rāmāyaṇa destanı, Kral Rāma'nın öyküsünün anlatıldığı Vālmīki tarafından yazıldığı düşünülen, orijinali Sanskrit dilinde olan ve diğer modern Hint dillerinde farklı varyasyonları bulunan destansı bir şiirdir. 24.000 beyit (şloka) ve 7 bölümden (kāṇḍa) oluşur (Yoğurt, 2024: 903).

[2] Hindistan'ın en uzun destanı olan, Vyāsa (Vedavyāsa) tarafından kaleme alındığı düşünülen Mahābharata destanı 100.000 beyit ve 18 bölümden (parvan) oluşur (Yoğurt, 2024: 903).

[3] "Öğretici hikâye" denince akla ilk olarak Pançatantra gelir. Pançatantra'dan başka onun daha yeni bir formu olan Hitopadeşa (Faydalı Öğüt/Yararlı Eğitim), Kathāsaritsāgara (Masal Irmaklarının Okyanusu), Simhāsanadvatrimşika (Tantıh 32 Hikayesi), Şukasaptati (Papağanın 70 Hikayesi), Vetālapançavimşati (Hortlağın 25 Hikayesi) gibi masal serileri karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, Buddhistlerin Avadāna ve Cātaka'ları ile, Caynistlerin Harivamşapurana'ları da bahsedilmesi gereken önemli masal koleksiyonlarıdır (Kaya, 1993: 65-66). Keith, Pançatantra serisinin dört ayrı yönden yeniden kurulduğunu öne sürmektedir. Kathāsaritsāgara da bunlardan biridir (Krishnamachariar, M.S.'den aktaran Kaya, 1998: 18).

[4] "Hortlağın Yirmi Beş Öyküsü" olarak Korhan Kaya tarafından Türkçeye kazandırılmış olan bu eser okuyucuda oldukça merak uyandıran bir anlatım tarzına sahiptir.

Hint Masal Edebiyatını araştırırken önce, Sanskrit Edebiyatı'nın ilk kaynakları olan Vedalara bakmak gerekir. Rigveda'da anlatılan birçok söylence Rigveda'dan sonraki metinlerde de sıklıkla geçmektedir. Örneğin Rigveda'da bahsi geçen Kral Purūravas ile peri kızı Urvaşī efsanesi daha sonra Şatapatha Brahmana, Rāmāyana, Harivamşa, Puranalar'da da anlatılmıştır. Yine, Kathāsaritsāgara II, 17'de bu efsanenin tekrarlandığı görülebilir. Urvaşī aslında mitolojik bir varlık olan Apsarā'dır.

Kathā "masal", sarit "ırmak", sagara ise "okyanus" anlamına gelmektedir. Eserin yazarı olan Somadeva'nın pek çok konuda masalın, tıpkı nehirlerin kaynaklarından kopup gelerek okyanusa dökülmesi gibi, bir kitapta toplandığını ima etmek için böyle bir isim kullandığını düşünülebilir. Nitekim, eserde Pançatantra, Vetālapançavimşati gibi büyük masal koleksiyonları ile Mahābhārata ve Rāmāyana destanlarından alınmış öyküler, Veda mitleri, fıkra türünde masallar ve tamamen Kathāsaritsāgara'ya özgü masallar da vardır (Kaya, 1990: 273).

Eser toplam 18 kitap (lambaka) ve 124 bölümden (taranga) oluşmaktadır. Eseri derleyen 11. yüzyılda yaşamış olduğu düşünülen Keşmirli Somadeva olduğundan eser Kuzey Hindistan'a aittir diyebiliriz. Eser 22.000 beyit ve iç içe geçmiş yaklaşık 350 masaldan oluşur. Vatsa kralı Udayana ile Vasavadatta ve Padmavati'nin başlarından geçen olaylar eserin ana konusunu oluştururken, Vatsa kralının oğlu Naravahanadatta'nın yaptığı çok sayıda evlilikle olaylar örgüsü ustaca işlenmiştir.

Somadeva, MS 1029-1064 yılları arasında Keşmir'de hüküm sürmüş olan kral Ananta'nın sarayında şairdir. Kathāsaritsāgara'yı yaklaşık 1070 yılında Ananta'nın karısı Suryavati'yi memnun etmek için yazmıştır. Eserin aslında büyük ölçüde Gunadhya adlı bir şairin Pişāça diliyle yazdığı "Brihatkatha (Büyük Öykü)"sünden alınıp derlenmiş olduğu düşünülmektedir. (Kaya, 2003: 202). Eserin sonunda Kathāsaritsāgara'nın aslında Brihatkatha olduğu ve Kathāsaritsāgara'yı okuyan kimselerin tüm günahlarından arınacağı, mitolojik bir varlık olan Vidyādhara haline geleceği ve sonsuzluğa erişeceği gibi ifadelerin yer aldığı görülebilir.

Bu bildiride, Kathāsaritsāgara'da bahsi geçen mitolojik varlıklar yakın okuma tekniğiyle incelenerek, Hint mitolojisinin derinlikleri ve çok katmanlı yapısı gözler önüne serilmiştir.

Mitoloji ve Masal İlişkisi

Mitoloji ve masallar, toplumsal bellek ve kültürel değerlerin yansıtılmasında önemli bir rol oynar. Mitolojiler, toplumların evren, tanrılar ve insanın kökenine dair kutsal inançlarını anlatırken; masallar, halk kültürüne dayalı, eğitici ve eğlendirici öyküler sunar. Her iki anlatı türü de semboller ve arketiplerle evrensel insan deneyimlerini ifade eder. Mitolojik figürler masal kahramanlarına ilham verirken, masallar da mitlerdeki ahlaki ve toplumsal dersleri sade bir dilde aktarır. Bu iki tür, ortak motifler ve sembollerle toplumsal normları ve değerleri zenginleştirerek geleceğe taşır.

Platon'a göre mitler, gerçeklerle herhangi bir ilişkisi olmayan, uydurma, boş ve gülünç masallar olmaktan öteye gidemezler. Masallar eski mitlerin parçalanmış şekilleridir. Bunlar, ancak içinden çıktıkları mitlerin kesin olarak açıklanmasıyla anlaşılır (Sakaoğlu, 1999: 6). Karataş, *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*'nde masalların, inançları, bazı örf-adetleri

ve genel ahlakı genellikle çocuklara aşılamak, ders vermek; onları eğlendirmek amacıyla uydurulan ve olması hemen hemen dünya gerçekliğinde mümkün olmayan olayları konu edinen ilginç anlatılar olduklarından söz edilir. Masalların çoğu anonim bir karakter kazanmış olduğundan, bazı masalların, gerçekle bağıntısı oldukları izlenimi verebileceklerinden bahsederken, masal kahramanlarının tabiat üstü güçlerle donanmış olduklarını söyler. Karataş'a göre masalları "hayvan masalları", "olağanüstü masallar", "gerçekçi masallar", ve "zincirleme masallar" gibi çeşitlere ayırmak mümkündür. Masalların çoğu bir tekerlemeyle başlar (Karataş, 2011: 403-404). Kathāsaritsāgara'da her bir kitap ilkin dualarla başlar ve bir ana öykü ve iç içe geçmiş tabiatüstü diğer öykülerle devam eder.

Mircea Eliade *Mitlerin Özellikleri* adlı kitabında mit için "çok sayıda ve birbirini bütünler nitelikteki bakış açılarına göre ele alınıp yorumlanabilen son derece karmaşık bir kültür gerçekliğidir" der (1993: 13). Bu mitler birçok şair ve yazarın kendi eserlerinde malzeme olarak kullandığı zengin kaynaklardır. Edebiyatta sıkça konu edinilen mitler, işlendikçe değişikliğe uğramış ve çeşitli biçimler almıştır. Bu açıdan bakıldığında, Hint mitolojisi oldukça zengindir. Apsarālar[5], Asuralar[6], Bhūtalar[7], Daityalar[8], Dānavalar[9], Dasyular[10], Ganalar[11], Gandharvalar[12], Guhyakalar[13], Kinnaralar[14], Kumbhāndalar[15], Kushmāndalar[16], Nāgalar[17], Pişāçalar[18], Rākshasalar[19], Siddhalar[20], Vetālalar[21], Vidyādharalar[22] ve Yakshalar[23],

[5] Su perileridir. Apsaraslar olarak da bilinirler. *Ap* "su", *sarah* ise "akan, giden" anlamına gelir ve bu iki sözcük bir araya gelince "suda hareket eden" anlamına gelir (Kaya, 2003: 40).
[6] Hindu mitolojisinde Devaların yani tanrıların karşısında olan ifritlerdir (Leeming, 2018: 18). Rigveda'nın en eski bölümlerinde ve Avesta'da bu sözcüğün tanrılar için kullanıldığı da bilinmektedir; ancak zaman içinde "kötü ruh" anlamını kazanmıştır (Kaya, 2003: 44).
[7] Çeşitli hayaletlere verilen genel bir addır. Geceleri mezarlıklarda dolaşırlar, ağaçların içine saklanırlar ve cesetleri canlandırma özelliğine sahiptirler (Kaya, 2003: 54).
[8] Tanrıça Diti'den doğmuş olan kötü ruhları ifade eder (Kaya, 2003: 71).
[9] Kaşyapa ile Daksha'nın kızları Dānu'dan türeyen çocuklardır. Tanrıların düşmanıdırlar (Kaya, 2003: 72).
[10] Sözcük anlamı "köle" olan *Dāsa* olarak da bilinirler. Arilerin savaştığı, Hindistan'ın kara derili yerlilerine verdikleri bir addır. Bu ad zamanla mitoslaşmıştır ve kötü ruh sınıfını ifade eder hale gelmiştir (Kaya, 2003: 72-73).
[11] Tanrı Şiva'nın hizmetindedirler. Şiva ile Parvati'nin oğlu olan Ganeşa (Ganaların Efendisi) Ganaların başıdır (Kaya, 2003: 83).
[12] Apsarasların sevgilileridirler. Şarkıcı ve müzisyan olarak bilinirler (Kaya, 2003: 84).
[13] Zenginlik Tanrısı Kubera'nın hizmetinde olan, mağaralarda yaşayan aşağı mitolojik yaratıklardır. Kubera'nın gizli hazinelerini korumakla görevlidirler (Kaya, 2003: 88).
[14] At başlı, insan vücutlu yaratıklardırlar. Kubera'nın sarayında ona hizmet ederler (Kaya, 2003: 104).
[15] Büyük olasılıkla Prakrit dilinden gelen bu sözcük, Kushmāndalar ile anlamdaş görünmektedir (Kaya, 2003: 110).
[16] Tanrı Şiva'nın hizmetinde olan mitolojik yaratıklardır (Kaya, 2003: 110).
[17] Hem Hindu hem de Buddhist mitolojide önemli bir role sahip olan bu yılan figürü (Leeming, 2018: 92), insan yüzlü yılan kuyruklu yaratıklar olarak betimlenirler (Kaya, 2003: 129).
[18] İğrenç ve kana susamış vahşi yaratıklar olarak betimlenirler. Onlardan *Kravyād yani* "çiğ et yiyici" olarak söz edilmektedir (Kaya, 2003: 143).
[19] Tanrıların düşmanlarıdırlar. Geceleyin faaliyet gösterirler. Mezarlıklarda dolaşırlar. Kurban törenlerini bozan ve insan eti yiyen yaratıklar olarak tasvir edilirler (Kaya, 2003: 156).
[20] Yarı tanrısal olan ve gökyüzünün çeşitli katmanlarında yaşadıklarına inanılan dost canlısı yaratıklardır (Kaya, 2003: 172).
[21] Bir tür hortlak veya hayalettir. Ceset yakma yerlerinde ve mezarlıklarda dolaşırlar. Bir cesedin içine girerek onu canlandırabilme özelliğine sahiptirler. Hem iyi hem de kötü olanları vardır (Kaya, 2003: 203).
[22] Sözcük anlamı "bilgi taşıyan"dır. Yer ve gök arasında bir yerde yaşarlar. Tanrı İndra'nın hizmetindedirler. Sahip oldukları sihir gücüyle istedikleri şekle girebilirler (Kaya, 2003: 204).
[23] Kubera'nın hizmetindedirler. Sihir ve büyü gücüne sahiptirler (Kaya, 2003: 214).

Kathāsaritsāgara'da bahsi geçen mitolojik varlıkların her biri farklı amaçlara hizmet etmektedir. Bu varlıklar dört başlık altında incelenebilir:

Şekil.1 Kathāsaritsāgara'da Mitolojik Varlıkların Penzer'e (1926) Göre Sınıflandırılması

Bunların çoğu Kathāsaritsāgara'nın I. kitabında görülürken, Apsarālar, Daityalar ve Dānavalar ilk kez II., Vetālalar V., Kumbhāndalar VIII., Dasyular IX., Bhūtalar XII. ve Kushmāndalar da XVII. kitapta geçmektedir (Penzer, 1926: 197).

Kathāsaritsāgara'da Mitolojik Varlıklar

Kathāsaritsāgara, Hint masal edebiyatının en zengin kaynaklarından biri olup, çok katmanlı öykü yapısıyla insan, tanrı, ifrit ve diğer doğaüstü varlıkların yer aldığı geniş bir mitolojik evren sunar.

Örnek-1) *"... Tanrılar fazlasıyla mutlu, insanlar her zaman sefil, yarı tanrıların işleri çok cazip olduğu için sana şimdi Vidyādharaların öyküsünü anlatacağım." Şiva eşiyle böyle konuşurken oraya baş hizmetçilerden biri olan, Ganaların en iyisi Pushpadanta çıkagelmiş. Kapıda bekleyen Nandin onun girişini engellemiş. Pushpadanta bir şekilde içeri girmiş ve üç uçlu mızrak taşıyan Tanrı Şiva'nın anlattığı yedi Vidyādharanın olağanüstü maceralarının hepsini dinlemiş, oradan ayrıldıktan sonra gidip onları karısı Caya'ya anlatmış, çünkü kim zenginliği ya da bir sırrı kadınlardan saklayabilir? Görevi kapı beklemek olan Caya çok etkilendiği için gitmiş öğrendiklerini Parvati'ye anlatmış. Zaten kadınlardan sır saklamalarını nasıl bekleyebilirsiniz ki? Bunun üzerine dağın kızı Parvati öfkeye kapılıp kocasına şöyle demiş: 'Bana kimsenin bilmediği bir öykü anlatmamışsın, Caya onu biliyor.' Meditasyon gücüyle gerçeği kavrayan Uma'nın kocası Şiva şöyle söylemiş: «Pushpadanta sihir gücünü*

kullanarak buraya gelip gizlice anlattıklarımı dinlemiş. Onları da gidip Caya'ya anlatmış. Yoksa hiç kimse bilmiyor karıcığım." (Somadeva, 2011: 6-7).

Bu metinde Vidyādharalar, Hint mitolojisinde gökyüzünde uçan, bilgi taşıyan, güzellikleri ve zarafetleriyle tanınan varlıklardır. Tanrılarla insanlar arasında bir yerde dururlar, bu yüzden tanrıların dünya üzerindeki etkilerinde önemli bir rol oynarlar. Vidyādharaların işleri cazip ve olağanüstü olarak tanımlanır; burada da Şiva, Vidyādharaların maceralarını eşi Parvati'ye anlatacağını söyler. Bu varlıklar, genellikle tanrısal alemde ya da yeraltı dünyasında geçen efsanelerde, insanların veya tanrıların isteklerini yerine getiren aracılar olarak görülürler. Maceralarının olağanüstü doğası, onların sihirli güçlere ve bilgiye sahip olmalarından kaynaklanır. Ganalar ise Şiva'ya hizmet eden ilahi varlıklardır ve Şiva'nın ordusu olarak bilinirler. Şiva'nın koruyucusu ve hizmetkarları olan Ganalar, onun etrafında bir topluluk oluşturur ve kutsal görevleri yerine getirirler. Burada Pushpadanta, Ganaların en iyisi olarak tanıtılır, bu da onun diğer Ganalar arasında seçkin bir yere sahip olduğunu gösterir. Şiva'nın anlattığı sırları dinleyip karısına anlatması, bir bakıma Şiva'nın dünyasında bile hizmetkârların sadakat ve sır tutma konusunda zorluklar yaşadığını gösterir. Ganalar, genellikle güçlü ve sadık varlıklar olarak tanımlanır, ancak Pushpadanta'nın bu hikayedeki davranışı, ilahi hizmetkarlar arasında bile bazen kuralların çiğnenebileceğini vurgular. Bu iki varlık grubu, mitolojik anlatılarda tanrıların dünyasını renklendiren ve zenginleştiren karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hint mitolojisinin temel figürlerinden biri olan Tanrı Şiva ve eşi Tanrıça Parvati arasındaki bu diyalogla, kozmik olayların ve tanrısal ilişkilerin insan deneyimiyle nasıl harmanlandığını gözler önüne sermektedir. Şiva'nın hem güçlü hem de sakin, bilge kişiliği ile Parvati'nin sevgi dolu ve meraklı doğası, mitolojik anlatının merkezinde yer almaktadır. Tanrıların dünyasında bile istek ve kızgınlık gibi bazı insani duyguların da var olduğu görülebilmektedir. Ayrıca, lanetler ve mucizelerle dolu bu evrende, her olayın bir sebebi ve sonucu olduğu, kaderin ve ahlaki derslerin tanrılar için bile geçerli olduğu vurgulanmaktadır.

Örnek-2) *"Bunu işiten tanrıça fazlasıyla öfkelenmiş, Pushpadanta'yı çağırtmış ve karşısında titremekte olan ona şöyle demiş: «Seni gidi itaatsiz hizmetkar, bir ölümlü haline gelesin.» Tanrıça ona yardımcı olan Gana Malyavan'a da lanet okumuş. O ikisi Caya ile beraber tanrıçanın ayaklarına kapanmışlar ve lanetin ne zaman sona ereceğini sormuşlar. Şiva'nın karısı şöyle demiş: «Kuvera tarafından bir lanet sonucu Pişāça haline getirilmiş Supratika adlı bir Yaksha var. Kanabhuti adıyla Vindya ormanlarında yaşamaktadır. Karşılaştığınız zaman ona kökeninizi hatırlatıp bu öyküyü anlatın. O zaman sen Pushpadanta, lanetten kurtulacaksın…" (Somadeva, 2011: 6-7).*

Bu paragrafta, Hint mitolojisinde önemli bir yere sahip olan lanet ve kefaret teması işlenmektedir. Tanrıça Parvati'nin öfkeye kapılarak Pushpadanta ve Malyavan'a lanet etmesi, tanrıların dünyasında bile disiplin ve itaate verilen önemi göstermektedir. Pushpadanta'nın cezalandırılması, onun itaatsizliği ve Şiva'nın anlattığı sırrı paylaşmasıyla ilişkilidir. Bu olay, tanrılar ve onların hizmetkarları arasındaki ilişkinin nasıl hiyerarşik bir düzene dayandığını gözler önüne sermektedir. Tanrıçanın laneti, sadece anlık bir öfkenin değil, ilahi düzenin bozulmasına verilen bir tepki olarak da yorumlanabilir. Bu lanetin bozulması ise yine mitolojik bir varlık aracılığıyla olur. Tanrıça, lanetten kurtulabilmek için bir Yaksha olan Supratika ile

karşılaşıp ona bir hikâye anlatılmasını şart koşar. Yakshalar, Hint mitolojisinde doğa ruhları olarak bilinir ve çoğunlukla hazine koruyucuları ya da gizemli varlıklar olarak tasvir edilirler. Buradaki Yaksha, lanete maruz kalmış mitolojik bir varlık olarak Pushpadanta ve Malyavan için kurtuluş yolunun anahtarı olur. Bu durum, mitolojilerde sıkça karşılaşılan kefaret ve arınma temasını vurgular; bir suç ya da hata sonucunda tanrılar tarafından cezalandırılan bireylerin, bu cezadan kurtulmak için belirli görevleri yerine getirmeleri gerektiğine işaret eder.

Örnek-3) *"...Bu defa Parvati kocasına sordu: «Pushpadanta ne kadar zaman sonra bize geri dönecek?» Bunu işiten Şiva beni ona göstererek tanrıçaya dedi ki: «Şu gördüğün Pişāça bir zamanlar Zenginlik Tanrısı Kuvera'nın hizmetinde olan bir Rakshasaydı ve Sthulaşiras adlı bir arkadaşı vardı. Tanrı bir ifritle birlikte olduğunu görünce onu Vindhya dağlarındaki ormana sürgün etti. Ancak kardeşi Dirghacangha tanrının ayaklarına kapandı ve yalvaran bir sesle lanetin ne zaman sona ereceğini sordu. Sonra Zenginlik Tanrısı Kuvera dedi ki: «Kardeşin bu dünyaya bir lanet sonucu doğmuş olan Pushpadanta'dan «Büyük Öykü»yü işittikten ve bir lanet sonucu insan olarak doğmuş olan Malyavan'a anlattıktan sonra şu iki Ganayla birlikte lanetten kurtulacak." (Somadeva, 2011: 9).*

Bu alıntıda da Hint mitolojisindeki lanet ve kurtuluş döngüsünün bir parçası ele alınmaktadır. Tanrıça Parvati'nin merak ettiği Pushpadanta'nın geri dönüşü, Zenginlik Tanrısı Kuvera'nın lanetiyle bağlantılıdır. Rākshasaların sürgüne gönderilmesi ve lanetin, Pushpadanta'nın anlatacağı "Büyük Öykü" ile sona erecek olması, hikâye anlatımının kurtuluşta oynadığı merkezi rolü vurgular.

Örnek-4) *"...Derken, çocuklarıyla birlikte korkunç bir Rakshasi yaklaştı. Çocuklar yiyecek isteyince, onlara dedi ki: «Bekleyin, yarın sabah size Brahman eti vereceğim, o henüz bugün öldürülmedi.» Çocuklar analarına, «Neden bugün öldürülmedi?» diye sordular. Dişi ifrit cevapladı: «Çünkü infaz edileceği sırada şehirdeki ölü bir balık onu görünce güldü.» Çocuklar balığın neden güldüğünü sordular. İfrit anlatmaya devam etti: «Balık kendi kendine dedi ki: «Kralın bütün karıları ahlaksız, çünkü haremin her yanında kadın gibi giyinmiş erkekler var, ama şu masum Brahmanı ölüme gönderiyorlar.» İşte bu durum yüzünden balık güldü. Çünkü ifritler kılık değiştirip her şeyin içine girerler ve kralın tutkularına gülerler…" (Somadeva, 2011: 27)."*

Bu paragraf, Hint mitolojisinde sıkça karşımıza çıkan ifritler olan Rākshasalar ve kılık değiştirme teması etrafında gelişen ahlaki bir anlatıyı içeriyor. Burada dişi bir ifrit olan Rakshasi ve çocukları arasında geçen konuşma, ifritlerin insanlara nasıl musallat olduklarını ve kraliyet sarayındaki ahlaksızlıkları açığa vurma yeteneklerini gösteriyor. Paragraftaki balığın gülmesi sembolik bir anlatıdır ve saraydaki gizli ahlaksızlıkları, toplumdaki yozlaşmayı ima eder. Balığın bu durumu fark etmesi ve masum bir Brahman'ın ölüme gönderilmesine rağmen kraliyetin çarpık ilişkilerine güldüğünü söylemesi, toplumsal adaletsizliğe dikkat çeker. Bu sahne, ifritlerin insanları nasıl manipüle edebileceğini ve onların dünyasında kaos yaratabileceğini vurgularken, aynı zamanda kralın ve hareminin yozlaşmış ahlaki yapısını gözler önüne serer. İfritlerin kılık değiştirebilme yeteneği de onların her türlü ortama sızabileceklerini ve insanları kolayca kandırabileceklerini ima eder. Bu hem toplumsal düzenin çarpıklığını hem de mitolojik varlıkların insan yaşamına olan etkilerini vurgulayan önemli bir olaydır.

Örnek-5) *"Dvipikarni adlı çok güçlü bir kral vardı. Onun canından çok sevdiği Şaktimati adlı bir karısı vardı. Bir gün bahçede uyurken kadını bir yılan ısırdı. Kadın öldü ve kral sürekli onu düşündüğü için, hiç çocuğu olmamasına rağmen bir daha evlenmeme sözü verdi. Bir gün başında ay taşıyan Tanrı Şiva rüyasında ona görünüp dedi ki: 'Ormanda dolaşırken, aslana binmiş bir çocuk göreceksin, çocuğu al ve eve git, o senin oğlun olacak.' Kral uyandı ve gördüğü rüyayı hatırlayarak sevindi. Günün birinde avlanmak isteğiyle uzak bir ormana gitti. Kral gün ortasında lotus gölünün kıyısında güneş gibi parlak bir çocuğun bir aslana bindiğini gördü. Aslan su içmek için çocuğu yere indirdi. Kral rüyasını hatırlayarak bir okla aslanı öldürdü. Yaratık aslan biçimini bıraktı ve bir anda insan biçimine büründü. Kral hayretle bağırdı: 'Hey, bunun anlamı nedir, söyle bana.' Adam ona cevap verdi: 'Ey kral, ben Zenginlik Tanrısı'nın hizmetinde çalışan Sata adlı bir Yakshayım. Uzun süre önce, bir ermişin kızını yıkanırken izlemiştim. O da beni görmüş ve birbirimize aşık olmuştuk. Sonra ben onu Gandharva usulüyle[24] karım yaptım. Bunu öğrenen akrabaları bize, «Siz kötü kalpliler, aslan haline gelesiniz.» diye lanet okudular. Ermişler lanetin süresini karımın doğum yapmasıyla sınırladılar, benimki daha uzun sürecekti, ta sen beni okla vurana kadar. Sonra biz bir aslan çifti haline geldik. Karım zamanı geldiğinde doğum yaptı ve bu çocuğu doğurup öldü. Ben onu başka dişi aslanların sütüyle büyüttüm ve işte senin attığın okla bu lanetten kurtuluyorum. Bu soylu çocuğu al, senin olsun, zira ermişlerin söylediği her şey oluyor.' Bunu söyledikten sonra Sata adlı Guhyaka kayboldu ve kral çocuğu alıp eve gitti" (Somadeva, 2011: 39-40).*

Bu metin, Hint mitolojisinde sıkça karşılaşılan lanet, kefaret ve ilahi müdahale temalarını içerir. Kral Dvipikarni'nin sevdiği eşinin ölümüyle başlayan masal, çocuğu olmayan kralın rüyasında Tanrı Şiva'dan bir çocuk müjdesi almasıyla devam eder. Şiva'nın rüyada rehberlik etmesi, tanrıların insanların kaderine nasıl müdahale ettiğini ve onlara nasıl yön verdiğini gösterir. Kralın ormanda bir aslan üzerinde bir çocuk bulması ve aslanı öldürmesiyle Yaksha Sata'nın hikayesi açığa çıkar. Yaksha, bir ermişin lanetiyle aslana dönüşmüştür ve ancak kralın onu öldürmesiyle lanet bozulur. Bu anlatı, mitolojik öykülerde lanetin zaman ve olaylarla sınırlı olduğunu ve lanetin çözümünün önceden belirlenmiş bir kaderle gerçekleştiğini vurgular. Aynı zamanda, lanetlerin sadece fiziksel dönüşümü değil, duygusal ve ruhsal bir arınmayı da temsil ettiğini gösterir. Aslan formundan kurtulan Yaksha, kralın lanetini çözme amacını yerine getirir ve çocuğun kralın kaderinin bir parçası olduğunu belirtir.

Örnek-6) *"…Gunadhya bunları anlattıktan sonra Kanabhuti ona cevap verdi: Gelişini geçen gece nasıl bildiğimi anlatayım sana. Benim Bhutivarman adlı olağandışı sezgileri olan bir Rakshasa dostum var. Ben Uccayini'ye, onun yaşadığı bahçeye gittim. Üzerimdeki lanetin ne zaman sona ereceğini sordum. O da 'Gündüz hiç gücümüz yok, geceyi bekle anlatayım,' dedi. Ben de bekledim. Gece olunca ona, ifritlerin neden geceleyin oynaşmaya başladıklarını sordum. Bhutivarman şöyle söyledi: 'Dinle, sana Şiva ile Brahma arasında geçen konuşmayı nakledeyim: Güneşten rahatsız oldukları için Rākshasalar, Yakshalar ve Pişāçalar gündüz güçsüz olurlar, o nedenle geceyi severler.*"

"Tanrılara nerede tapınılmıyorsa, nerede Brahmanlar sayılmıyorsa ve insanlar nerede kutsal kanunların aksine, yiyip içiyorlarsa, orada bunlar güç bulurlar. Et yemekten kaçınan bir

[24] Bir tür aşk evliliği. Kadının ve erkeğin kendi rızasıyla herhangi bir kural tanımadan birlikte olmaları durumunu ifade eder (Mani, 1996: 275).

erkeğin ya da iffetli bir kadının bulunduğu yere gitmezler. Asla erdemli insanlara, kahraman kişilere ve bilge kimselere saldırmazlar.'…" (Somadeva, 2011: 46).

Bu iki paragraf, Hint mitolojisindeki Rakshasa, Yaksha ve Pişāça gibi doğaüstü varlıkların, özellikle gece ile olan ilişkisine dair önemli bilgiler sunar. Bhutivarman'ın açıklamaları, bu varlıkların gündüz güneş ışığından zayıf düşmesi ve bu yüzden geceleri daha güçlü hale gelmeleri üzerine yoğunlaşır. Bu anlatı, ışık ve karanlık arasındaki zıtlık üzerine kuruludur; güneş, ışık ve erdem tanrısal güçleri temsil ederken, gece ve karanlık ise bu varlıkların güç kazandığı alanlar olarak görülür. Bu mitolojik varlıklar, erdemli ve iffetli insanlardan uzak durmalarıyla dikkat çekerler. Özellikle et yemeyen, ahlaklı ve Brahmanların öğretilerine uygun yaşayan kişiler, bu kötü ruhlardan korunurlar. Bu da erdemli yaşamın, sadece dünyadaki değil, aynı zamanda ruhsal ve kozmik güçler üzerindeki etkisini vurgular. Kutsal yasaları çiğneyenler ise, bu kötü ruhların hedefi haline gelir. Masal, Hint mitolojisinde ahlak ve erdemin sadece bireysel değil, evrensel bir koruma kalkanı sağladığını da gösterir.

Örnek-7) *"…Bir zamanlar Vishnu'ya sofuca tapınan Purūravas adlı bir kral varmış. Göğü ve yeri gezmiş bir kişi olarak bir gün tanrıların bahçesi Nandana'da dolaşıyormuş. O sırada Aşk Tanrısı'nın elinde sersemletici ikinci bir silah gibi olan Urvaşī adlı Apsarā ona bir bakış atmış ve baktığı anda âşık olmuş, ürkek Rambha ile öteki arkadaşlarını bu haliyle korkutmuş. Kral da gördüğü güzellik nektarından içemediği için kavrulup baygın düşmüş. Her şeyi çok iyi bilen ve Süt Okyanusu'nda dinlenmekte olan Tanrı Vishnu, kendisini ziyarete gelmiş olan ermişler ermişi Narada'ya şu emri vermiş: 'Ey kutsal ermiş, şu anda Nandana bahçesinde bulunan ve Urvaşī 'nin aşkına kapılmış olan Purūravas, sevgilisinden ayrı kalmayı kaldıramayacak durumda. Bu yüzden git, Tanrı İndra'ya söyle, hemen Urvaşī 'nin krala verilmesini sağlasın.' Vishnu'dan bu emri alan Narada, hemen uygulamaya girişmiş ve Purūravas'a gidip onu içine düştüğü ruh halinden kurtarmaya çalışarak şöyle demiş: 'Ey kral, kalk, doğrul, buraya Vishnu tarafından senin için gönderildim. O tanrı ki kendisine içtenlikle tapanlara karşı asla kayıtsız kalamaz.' Ermiş bu sözlerle Purūravas'ın yüreğine güç vermiş, sonra onunla birlikte tanrılar kralının huzuruna çıkmışlar. Ermiş, Tanrı Vishnu'nun emrini Tanrı İndra'ya iletmiş. Bunu saygıyla kabul eden İndra, Urvaşī 'nin Purūravas'a verilmesini sağlamış. Urvaşī 'nin verilişi cenneti yasa boğmuş, ama Urvaşī'yi hayata getirmiş. Sonra Purūravas onu alıp yeryüzüne gelmiş ve göksel gelinin olağanüstü güzelliğini tüm ölümlülerin gözleri önüne sermiş. Artık kral ve Urvaşī birbirlerine baka baka öyle bir bağ yaratmışlar ki asla ayrılamaz duruma gelmişler. Bir gün Purūravas, İndra ile Dānavalar arasında cereyan eden bir savaşta İndra'ya yardım etmek üzere gökyüzüne gitmiş. Bu savaşta Asuraların Mayadhara adlı kralı öldürülmüş ve İndra cennetin tüm perilerinin hünerlerini sergileyebileceği bir şölen düzenlemiş. Peri Rambha, Çalita denilen dramatik bir dans sergiliyormuş ki bunu izlemekte olan Purūravas ona gülmüş. Kralın yanında üstat Tumburu da duruyormuş. Rambha alaylı bir ifadeyle ona sormuş:' Anlaşılan sen bu göksel dansı biliyorsun, öyle mi ölümlü?' Purūravas cevaplamış: 'Urvaşī ile birlikte olduğumdan beri, hocan Tumburu'nun bile bilmediği dansları öğrendim ben.' Bunu işiten Tumburu öfkeyle şu laneti okumuş: 'Krishna seni affedene kadar Urvaşī 'den ayrı kalasın!' Bu laneti duyan Purūravas gitmiş, gökten gelen bir yıldırım gibi korkunç olan bu hadiseyi Urvaşī 'ye anlatmış. Çok geçmeden bazı Gandharvalar aşağı inmişler ve kralın haberi olmadan Urvaşī 'yi alıp*

götürmüşler. Başına gelen felaketin uğradığı lanetten kaynaklandığını bilen Purūravas, Badarika'nın çile yerine gidip orada Tanrı Vishnu adına çile doldurmaya başlamış… Neyse ki doldurduğu çilelerden Vishnu'nun memnun kalması üzerine Gandharvalar Urvaşī 'yi getirip Purūravas'a teslim etmişler. Lanet sona erip de perisine yeniden kavuşan kral, yeryüzünde yaşadığı halde göksel zevklerle mutlu olmuş…" (Somadeva, 2011: 125-127).

Bu metin, Kral Purūravas ve Apsara Urvaşī 'nin aşk hikayesini anlatırken, Hint mitolojisinde tanrılar, lanetler ve kefaretler arasındaki karmaşık ilişkiyi gözler önüne serer. Purūravas, tanrıların bahçesi Nandana'da Urvaşī 'ye aşık olur, ancak aşkı çeşitli engellerle sınanır. Vishnu'nun müdahalesiyle Urvaşī ona verilse de kralın alaycı davranışı Tumburu tarafından lanetlenmesine neden olur. Bu lanet, Purūravas'ın Urvaşī'den ayrı kalmasına yol açar. Kral, Vishnu'ya dua ederek çile doldurur ve sonunda Vishnu'nun memnuniyeti sonucu Urvaşī 'ye kavuşur. Bu masal, Hint mitolojisinin ilahi güçlerin insan kaderine müdahalesini nasıl tasvir ettiğini gösterir. Tanrıların insan ilişkilerine müdahalesi, aşk ve arzu gibi insani duyguların tanrısal dünyada bile önemli olduğunu vurgular. Ayrıca, lanet ve kefaret teması, hataların bedelinin tanrılar tarafından ödettirildiğini ve bu kefaretin genellikle çile ve ibadet yoluyla aşılabileceğini gösterir.

Örnek-8) *"…İşte böyle, kral çocukları kendilerine hâkim olamayıp, çılgına dönmüş filler gibi kendilerine yararlı olan önderlerini yok edercesine denetimlerini kaybederler. İnsanların yaşamlarıyla alay eden şu Vetālalarda nasıl bir dostluk olabilir ki?" (Somadeva, 2011: 278).*

Bu alıntıda da görülebileceği üzere, Hint mitolojisinde kralın denetimsiz gücünün ve Vetālaların etkisiyle insanların nasıl zayıfladığı, kralın kendini kontrol edememesi, çılgına dönmüş fillere benzetilerek, gücün kötüye kullanılmasının tehlikesi vurgulanmaktadır. Vetālalar ise burada insanların yaşamlarıyla alay eden kötü ruhlar olarak tanımlanır. Bu, Vetālaların doğaları gereği yıkıcı ve zararlı olduklarına işaret eder. Buradan hareketle, kontrolsüz iktidarın ve kötü niyetli varlıkların toplum üzerindeki yıkıcı etkileri gözler önüne serilmektedir.

Örnek-9) *"…Biz Malaya dağında yaşayan iki Gandharva kardeştik. Benim adım Somaprabha, ağabeyimin adı ise Dvaprabha idi. Ağabeyimin tek bir karısı vardı ve onu pek çok severdi. Adı Racavati idi. Bir gün onu kollarına almış dolaşırken, öyle oldu ki, beni de aldı, hep beraber Siddhaların yaşadığı bir yere gittik. Tapınakta Vishnu'ya tapındık, üçümüz birlikte şarkıyla dualar ettik. O sırada bir Siddha geldi ve gözünü Racavati'ye dikip baktı. Racavati çok güzel şarkı söylüyordu. Ağabeyim kıskançlığa kapıldı ve Siddhaya öfkeyle, 'Bir Siddha olduğun halde başkasının karısına niye öyle dik dik bakıyorsun?' diye sordu. Siddha öfkeyle ileri atıldı ve ona lanet okudu: 'Budala, ben okuduğu şarkıya dikkat ediyorum, ona istekle bakmıyorum ki! Madem öyle, sen de karınla birlikte bir ölümlünün rahmine düşesin, pis kıskanç adam! Sonra kendi gözlerinle karına başkalarının sarıldığını göresin.' Siddha böyle lanet okuyunca çok sinirlendim, çocukça bir hareketle, elimdeki topraktan yapılmış beyaz bir oyuncak fille ona vurdum. O da beni şöyle lanetledi: 'Bu dünyaya, bana vurduğun fil gibi bir fil olarak yeniden gelesin.'…"* (Somadeva, 2011: 364).

Bu alıntı, Hint mitolojisinde sıkça rastlanan kıskançlık, lanet ve karmanın etkilerini içerir. İki Gandharva kardeşin, bir Siddha ile yaşadığı olay kıskançlığın sonuçlarını dramatik bir şekilde gözler önüne serer. Siddha'nın Dvaprabha'nın karısı Racavati'ye dikkatle bakması,

Dvaprabha'da kıskançlık uyandırır. Siddha ise onun bu kıskançlığının yersiz olduğunu belirtir, ancak kıskançlıkla suçlanınca da öfkeyle lanet eder. Bu lanet, Dvaprabha'nın ve karısının bir ölümlü olarak doğması ve karısına başkalarının sarılması üzerine kuruludur. Bu ceza, kıskançlığın yıkıcı etkisine bir gönderme yapar. Somaprabha'nın Siddha'ya vurması ve ardından bir fil olarak yeniden doğmakla lanetlenmesi, olayın karma ve sebep-sonuç ilişkisi temasını vurgular. Her iki Gandharva kardeşin de hatalı eylemleri, onları ceza ve lanet yoluyla ağır sonuçlara götürür. Hint mitolojisinde lanetler, karakterlerin ahlaki hatalarını vurgulamak ve ders vermek için sıkça kullanılır, bu masalda da kıskançlık ve düşüncesiz eylemlerin bedelini ödemek zorunda kalmaları önemli bir tema olarak ön plana çıkmaktadır.

Örnek-10) *"...Tanrılar tanrısı Şiva'ya tapılınca başka tanrıya tapınmaya gerek kalır mı? Sadece Şiva'ya bel bağladığımız iddiasına da şu cevabı verebilirim: Şiva'nın ordusunun olduğu yerde başka hangi tanrının önemi var? Güneş doğduğu zaman başka bir ışığa gerek kalır mı? Ey ermiş, bu sözlerimi tanrıların kralına aynen ilet, biz amacımızdan sapmayacağız. Ne yapacaksa yapsın.' Kendisine Asura Maya tarafından böyle söylenen Ermiş Narada, 'Pekala' deyip oradan ayrılmış ve bu mesajı tanrılar kralına iletmek üzere gitmiş. Ermiş gittikten sonra Asura Maya, İndra'nın mesajı üzerine endişe duyan Kral Çandraprabha'ya demiş ki: 'İndra'dan korkma! Eğer o tanrı gruplarıyla savaşta Şrutaşarman'ın yanında yer alacaksa, biz de Prahlada'nın önderliğinde, korkunç sayıda Daityalar ve Dānavalar olarak sizin tarafınızda yer alacağız. Eğer Tripura'nın yok edicisi Tanrı Şiva lütfeder bizim yanımızda yer alırsa, üç dünyada*[25] *bile bize kafa tutacak tek yaratık çıkamaz karşımıza. Bu umudu tüm kahramanlara yay!'... (Somadeva, 2011: 455-456).*

Bu paragraf, Şiva'ya olan sarsılmaz bağlılık ve ilahi güçlerin savaşta nasıl bir etki yarattığına dair güçlü bir anlatı sunar. Asura Maya, tanrıların en yücesi olan Şiva'ya tapmanın yeterli olduğunu, onun varlığının diğer tanrıları etkisiz kılacağını belirterek, Şiva'nın mutlak gücüne duyduğu inancı vurgular. Narada'nın mesajı tanrılar kralı İndra'ya iletmek üzere yola çıkmasıyla Asura Maya, Kral Çandraprabha'yı rahatlatmaya çalışır. Burada İndra'ya karşı olan korkunun Şiva'nın lütfuyla giderilebileceği vurgulanır. Maya, Prahlada önderliğindeki Daitya ve Danava ordularının savaşta destek sağlayacağına işaret eder ve Şiva'nın lütfunu kazanırlarsa, üç dünyada bile kimsenin onlara kafa tutamayacağını ifade eder. Bu anlatı, tanrılar arasındaki hiyerarşi ve güç mücadelesini, özellikle Şiva'nın savaşlarda mutlak bir destek olarak görülmesini yansıtır. Tripura'nın yok edicisi olarak bilinen Şiva'nın, sadece savaşın değil, aynı zamanda evrenin de kontrol edicisi olduğu inancı, bu karakterlerin cesaretini ve kararlılığını pekiştirir. Bu, Şiva'ya olan mutlak inancın, korku ve endişeleri nasıl yatıştırdığına dair güçlü bir mitolojik sahne sunar.

Örnek-11) *"...İçinde Kinnaraların, Gandharvaların ve Vidyādharaların dolaştığı, üç dünyanın anası Tanrıça Bhavani'nin babası olan, dağların kralı Himavat (Himalaya) adlı kutlu bir dağ varmış..." (Somadeva, 2011: 4).*

Bu mitolojik anlatıda Himavat Dağı'nın (Himalaya) kutsallığı ve evrensel önemi vurgulanmaktadır. Tanrıça Bhavani'nin babası olarak tasvir edilen Himavat, sadece fiziksel bir dağ değil, aynı zamanda manevi ve kozmik bir merkezdir. Dağ, Kinnara**,** Gandharva ve

[25] Üç dünya şöyledir: 1) Bhuloka (Dünya), 2) Svarloka ya da Svarga (Cennet), 3) Bhuvarloka (Dünya ile Cennet arasında bir bölge).

Vidyādhara gibi yarı ilahi varlıkların dolaştığı bir yer olarak gösterilir, bu da onun tanrısal bir alemle olan bağlantısını simgeler. Kinnara'lar, Gandharva'lar ve Vidyādhara'lar genellikle göksel varlıklar olarak tanınır ve Himalaya da onların dünyada bulunabilecekleri kutsal bir alan olarak tasvir edilir. Bu betimleme, dağın sıradan bir yerden çok daha fazlası olduğunu ve mitolojide tanrıların ve yarı tanrıların ikametgahı olarak saygı gördüğünü ortaya koyar.

Örnek-12) *"...Suryaprabha, Prabhasa ve öteki vezirlerini uyandırmış, kadının anlattığı şifalı otları nasıl elde edebileceklerini sormuş. Bu işe uygun olan Prabhasa'yı Sunitha, Sumeru ve Maya'nın yanına göndermiş. Onlar da gelip bunun iyi olacağını söylemiş. Suryaprabha vezirlerini toplamış ve geceleyin Çandrapada dağına gitmiş. Onlar yaklaştıkça çeşitli silahlarla donanmış olan Yakshalar, Guhyakalar, Kumbhāndalar onları engellemeye çalışmışlar..." (Somadeva, 2011: 488).*

Bu metin, Hint mitolojisinde ilahi varlıklarla insanlar arasındaki mücadeleyi ve şifa arayışını ele alır. Suryaprabha ve vezirleri, kadının önerdiği şifalı otları almak için tehlikeli bir göreve çıkarlar. Görevleri sırasında, farklı mitolojik varlıklarla karşı karşıya gelirler. Yakshalar**,** Guhyakalar ve Kumbhāndalar, genellikle doğaüstü güçlere sahip koruyucular ya da savaşçılar olarak bilinir. Bu varlıklar, dağın kutsallığını ve gizemini korumaya çalışarak Suryaprabha ve adamlarının ilerlemesini engellemeye çalışır. Bu metin, hem fiziksel hem de ruhsal bir yolculuğu sembolize eder. Suryaprabha ve ekibi, şifaya ulaşmak için zorlu engelleri aşmak zorundadır, bu da onların kararlılığını ve cesaretini sınar. Mitolojik anlatılarda da sıkça görüldüğü gibi, şifaya ve bilgelik arayışına giden yol, tehlikelerle doludur ve ancak güçlü bir iradeyle bu engeller aşılabilir.

Örnek-13) *"...Böyle korkuyla ağlarken, gözü güneşe takılmış. 'Şaşkınlığı bırakayım da efendimize sığınayım,' diyen Brahman şu şekilde güneşe yalvarmaya başlamış: 'Selam sana efendi! Işığın uzakta ve yakındadır, içerideki ve dışarıdaki karanlığı dağıtır. Sen üç dünyayı kaplayan Vishnu'sun, sen kutsamalar hazinesi Şiva'sın, sen uyuyan evreni harekete geçirensin, yaratıkların en yüce efendisisin. Sen ışığını ateşe ve aya da verirsin ve 'Bu iki zavallı da parlasın,' diyerek karanlığın dağılmasını sağlarsın. Sen doğduğun zaman Rākshasalar dağılır, Dasyular gücünü yitirir ve erdem galip gelir..." (Somadeva, 2011: 605).*

Bu paragrafta Brahman, güneşi evrendeki karanlığı dağıtan hem fiziksel hem de manevi aydınlatıcı olarak tasvir eder. Güneş, burada sadece ışık kaynağı değil, aynı zamanda kozmik düzenin koruyucusu olarak da belirtir. Güneşe yapılan bu dua, onun tanrısal bir varlık olan Vishnu ve Şiva ile özdeşleştirildiğini gösterir. Bu durum, Hint mitolojisindeki tanrıların çeşitli formlarda ve güçlerde tezahür edebileceği inancını yansıtır. Brahman'ın duasında güneşin, Rakshasa ve Dasyu gibi kötü varlıkları etkisiz hale getirdiği ve erdemin galip gelmesini sağladığı vurgulanır. Güneşin doğuşuyla karanlık varlıkların gücünü kaybetmesi, iyiliğin kötülük karşısında zafer kazanması anlamına gelir. Bu anlatı, tanrılara yapılan dualaların ve onların koruyucu gücünün insanlara nasıl umut verdiğini ve kozmik düzeni nasıl sağladığını gösterir.

Kathāsaritsāgara'da Dasyulardan iki yerde bahsedilmiştir. Bunlardan ilki II. Kitap XIII. Bölüm'de "Dasyu" sözcüğünün "eşkıya, haydut, vahşi, barbar, soyguncu" gibi anlamlarda kullanıldığı ve hatta Tawney'in Kathasaritsagara çevirisinde (1880: 84) aralarında herhangi bir ayrım gözetmeksizin Savaralar, Pulindalar, Bhillalar vb. olarak adlandırılan bu vahşi dağlı

kabilelerin sığırları çaldığı ve eşkıyalığa bağımlı bir yaşam sürdürdüklerinden söz edilmektedir. Bu yüzden buradaki "dasyu" kelimesinin "soyguncu" anlamında kullanıldığının altı çizilmektedir. Kaya'nın Kathāsaritsāgara çevirisinde (2011: 92) de aynı sözcüğün "pusu kurmuş haydut" olarak çevrildiği görülmüştür. Yine, Kathāsaritsāgara IX. Kitap LVI. Bölüm'de "dasyular"ın tanrıların düşmanı olarak nitelendirildiği açık bir şekilde görülebilir. Dasyu ile Dāsa eş anlamlı iki kelime olup "köle" anlamına geldiği söylenebilir. Dasyular başlangıçta Arilerin savaştıkları ve onları Hindistan'ın güneyine sürdükleri kara derili olan Hindistan'ın asıl yerlilerine verdikleri bir addan ibaretti. Bu sözcük zamanla mitoslaşmıştır ve Hindu mitolojisinde tanrıların düşmanları olan bir tür kötü ruh grubuna verilen genel bir ad halini almıştır (Kaya, 2003: 72-73).

Örnek-14) *"...fakat ormanda bir Nāga'nın lanetiyle birbirimizden ayrı düştük. Lanetin etkisiyle kör oldum. Meyve, bitki kökü ve suyla yaşamımı sürdürerek dolaşa dolaşa buraya geldim. Ölmeyi çok istedim, fakat ölemedim…" (Somadeva, 2011: 219).*

Bu paragraf, bir karakterin Nāga tarafından lanetlenmesi sonucu yaşadığı trajik ayrılığı ve lanetin getirdiği körlük ile mücadele edişini anlatıyor. Nāgalar, Hint mitolojisinde yarı insan yarı yılan formunda yarı ilahi varlıklar olarak bilinirler ve sıklıkla lanet veya mistik güçlerle ilişkilendirilir. Lanet, karakterin sevdiklerinden ayrılmasına neden olmuş ve onu fiziksel olarak da kör bırakmıştır. Bu, sadece fiziksel değil, aynı zamanda ruhsal bir yalnızlığı da simgeler. Karakterin, yaşamını bitki kökleri, meyve ve suyla zor şartlar altında sürdürmesi, lanetin hayatına getirdiği kısıtlamaları ve zorlukları gösterir. Aynı zamanda, lanet onu ölümsüz kılmış gibi görünmektedir; çünkü ölümü dilediği halde ölememektedir. Bu, mitolojide sıklıkla karşılaşılan, lanetin bir ceza olarak kişinin hayatını sürdürmesine rağmen ölüme erişememesine neden olma temasını taşır. Bu anlatı, kişinin lanetin ağırlığı altında yaşadığı çaresizliği ortaya koyar.

Örnek-15) *"...Bu yirmi dört öykü ve yirmi beşinci bitiş öyküsü, «Hortlağın Yirmi Beş Öyküsü» başlığı altında dünyaya ün salacak ve yeryüzünü onurlandıracak. Her kim bunun bir satırını saygıyla okuyacak ya da her kim okunurken dinleyecek olursa, hemen üzerindeki lanetten kurtulacaktır. Yakshalar, Vetālalar, Kushmāndalar, cadılar, Rākshasalar ve bu tür yaratıklar, bu okunduğu zaman güçlerini yitirecekler.' Vetāla böyle söyledikten sonra cesetten ayrılmış ve doğaüstü gücüyle istediği başka bir yere gitmiş…" (Somadeva, 2011: 364-365).*

Bu paragrafta Vetāla, burada "Hortlağın Yirmi Beş Öyküsü" adlı bir hikâye dizisinin gücünden bahseder. Bu öykülerin okunması veya dinlenmesi, bir laneti kaldırma gücüne sahip olarak tanımlanır. Bu, mitolojik anlatılarda sıkça görülen, öykülerin sadece eğlence veya bilgi kaynağı olmanın ötesinde, ruhsal ve fiziksel dünyada etki yaratma gücüne sahip olduklarına dair bir inancı yansıtır. Vetāla'nın bahsettiği öyküler, Yakshalar, Vetālalar, Kushmāndalar, cadılar ve Rākshasalar gibi kötü ruhlar ve yaratıklar üzerinde bir tür arınma etkisi yaratarak, onların güçlerini zayıflatıyor. Bu da doğru ve kutsal bilgilerin, kötü varlıkların etkilerini ortadan kaldırdığına dair kadim bir inancın ifadesi olarak görülebilir. Mitolojik öykülerde bu tür ritüeller veya kutsal metinlerin okunması, lanetleri bozma veya koruma sağlama aracı olarak sıkça kullanılır. Sonuç olarak, bu paragraf, kutsal ve büyülü metinlerin sadece okunduğunda bile kötü güçleri alt edebileceği inancını yansıtır. Vetāla'nın doğaüstü gücünü kullanarak cesetten ayrılması ve başka bir yere gitmesi, anlatının mistik havasını daha da derinleştirir.

Örnek-16) Dualar ile başlayan Kathāsaritsāgara şu sözlerle son bulur:

"İşte bu, çok uzun zaman önce anlatılmış olan Brihatkatha'dır. Kailasa dağında korkusuz Şiva tarafından Himalayalar'ın kızına anlatılmıştı. Bir lanet sonucu Katyayana veya başka biçimler halinde dünyaya gönderilen Pushpadanta onu tüm yeryüzüne yaydı. Bu fırsatla tanrı bu büyük öyküye şu kutsamayı da iliştirdi: «Her kim bu eseri okur, anlatır, dinlerse ve her kim ona sahip olursa tüm günahlarından arınır, bir Vidyādhara haline gelir ve benim sonsuz dünyama girer." (Somadeva, 2011: 630).

Bu paragraf, Kathāsaritsāgara'nın kutsal bir sona erdirilişini anlatır. Metin, Tanrı Şiva tarafından Himalayalar'ın kızı Parvati'ye anlatılan eski bir hikâye olan Brihatkatha'ya referans verir. Hikâyenin, lanetlenmiş bir varlık olan Pushpadanta tarafından dünyaya yayıldığı ve bu büyük öykünün hem kutsal hem de öğretici olduğu vurgulanır. Bu son bölüm, hikâyeyi okuyan, anlatan veya dinleyen herkesin günahlarından arınacağı ve ilahi bir varlık olan Vidyādhara haline geleceği mesajını içerir. Ayrıca, Tanrı Şiva'nın sonsuz dünyasına katılma müjdesi de verilir. Bu anlatı, Hint mitolojisinde sıkça karşılaşılan kutsal anlatıların arındırıcı ve ruhsal yükseliş sağlayan özelliklerini vurgular. Brihatkatha gibi efsanevi hikayelerin, sadece bir öykü olmanın ötesinde, ruhsal bir rehberlik sunduğuna ve ilahi kurtuluşa ulaşmanın yollarından biri olduğuna inanılır. Bu paragraf, kutsal metinlerin ve anlatıların güçlü bir dönüşüm aracına dönüştüğünü ve dini bağlamda öneminin altını çizer.

Genel Değerlendirme ve Sonuç

Kathāsaritsāgara, Hindistan'ın zengin mitolojik ve halk öykülerini bir araya getirerek, kültürel ve edebi bir hazine sunar. Eserdeki mitolojik varlıklar, Hint mitolojisinin çok katmanlı yapısını yansıtır ve bu varlıkların çeşitli hikayelerdeki rolleri, eserin anlatı yapısına derinlik kazandırır. Devalar, yani tanrılar olağanüstü niteliklere sahip varlıklar olarak genellikle iyilik ve düzeni temsil ederler. Bu varlıklar, çoğunlukla üstün güçleriyle tanınırlar ve hikayelerde olumlu karakterler olarak öne çıkarlar. Buna karşılık, Asuralar genellikle kötücül güçlerle ilişkilendirilir ve kaotik, yıkıcı roller üstlenirler. Kathāsaritsāgara, bu mitolojik varlıkların yanı sıra, çok sayıda farklı hikaye sunar, her biri Hint kültürünün ve inançlarının çeşitli yönlerini keşfetmemize olanak sağlar. Eser, hem eğlenceli hem de öğretici nitelikte olup, Hint mitolojisinin zenginliğini ve karmaşıklığını gözler önüne serer. Bu yönüyle, Kathāsaritsāgara, hem edebi hem de kültürel açıdan büyük bir öneme sahiptir.

Kathāsaritsāgara'da mitolojik yaratıkları bir sıraya koyacak olursak, ilk sırayı tanrıların düşmanları olan Asuralar, Daityalar ve Dānavalar alır. Eserde bunlar anlamdaş olarak kullanılmıştır. Bir cümle Asura ile başladıysa, devamında Daitya veya Danava ile devam edebilir. Nadiren iyi olanları vardır. Bunların yaşadıkları yerler, Nāgaların da yaşadığı yeraltı dünyası Patala'dır. Yeraltında çok zengin sarayları, güzel kızları olan varlıklar olarak düşünülmüşlerdir.

Vidyādharalar ise, Nāgalar ve Siddhalar gibi canlılarla birlikte insanlarla daha iç içe olan, kötüleri olmakla birlikte daha çok iyi sayabileceğimiz varlıklardır. Vidyādharalar eserde çok önemli bir rol oynar. Yönetim şekilleri dünyadaki büyük şehirlerin yönetim şekline benzer. Kralları, vezirleri, karıları, çocukları vardır. Özellikle sihir bilgilerine hakimdirler ve istedikleri şekle girebilirler.

Nāgalar bazı öykülerde sürüngen karakterlerini korurken, bazılarında insan başlı veya belden yukarısı insan şeklindeki hallerine bürünürler. Kötü davranılmadığı sürece insanların dostudurlar, aksi durumda intikam alırlar. Siddhalar ise insanlara daima iyi davranan dost varlıklardır.

Nihayetinde Kathāsaritsāgara'daki mitolojik varlıklar incelendiğinde; en çok bahsi geçen mitolojik varlığın Vidyādhara olduğu, her mitolojik yaratığın özel bir adının olduğu, bir mitolojik varlığın başka bir mitolojik varlığa lanet edebildiği, lanet sonucu mitolojik varlığın bir ölümlü veyahut hayvan haline gelebildiği, mitolojik yaratıkların ölümlülerle evlenebildiği, ermişlerin lanetinden korkulduğu ancak bu mitolojik varlıkların zaman zaman ermişlerden bile üstün bir güce sahip oldukları, genellikle Gandharva usulü evlilik yaptıkları, iyi karakterli mitolojik yaratıklar olduğu gibi kötü karakterli mitolojik varlıkların da olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Eliade, M. (1993). *Mitlerin özellikleri* (S. Rifat, Çev.). Simavi Yayınları.

Karataş, T. (2011). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Sütun Yayınları.

Kaya, K. (1990). Kathāsaritsāgara'dan üç masal. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33(1-2).

Kaya, K. (1993). Hint-Türk masalları arasında benzerlikler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri Dergisi*, 5(2).

Kaya, K. (1998). *Hint masalları*. İmge Kitabevi.

Kaya, K. (2001). *Hint-Türk-Avrupa masalları*. İmge Kitabevi.

Kaya, K. (2003). *Hint mitolojisi sözlüğü*. İmge Kitabevi.

Kaya, K. (2003). *Okyanusun kıyısında Hint edebiyatı seçkisi*. İmge Kitabevi.

Leeming, D. (2018). Asya Mitolojisi Sözlüğü. (Y. Kayalı, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yay.

Mani, V. (1996). *Puranic encyclopaedia*. Motilal Banarsidass Publishers.

Sakaoğlu, S. (1999). *Masal araştırmaları*. Akçağ Yayınları.

Somadeva. (1880). *The Katha Sarit Sagara or Ocean of the Streams of Story* (C. H. Tawney, Çev.). Baptist Mission Press.

Somadeva. (1926). *The Ocean of Story,* Cilt I. (N. M. Penzer, Çev.). Grafton House.

Somadeva. (2011). *Masal ırmaklarının okyanusu I-II* (K. Kaya, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yoğurt, C. (2024). Rāmāyaṇa ve Mahābhārata destanlarındaki kadın karakterler üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 2024(39), ss. 900-913. https://doi.org/10.29000/rumelide.1470152

18. yüzyıl patronajında Şehid Ali Paşa muhiti

Züleyha Hayal[*]

Giriş: Tarihî ve Sosyolojik Bir Olgu Olarak Patronaj

Bilim insanları ve sanatçılar yaşadıkları toplumda geçerli olan egemen düzene, sosyal yapıya ve kültür çevresine göre hareket ederler. Klasik sanat kültürünün icra edildiği Orta Çağ Avrupası'nda ve takip eden dönemlerde bilim ve sanatın, bilim insanı ve sanatçının yetiştiği ve bağlı olduğu çevre patronaj kavramıyla tanımlanmıştır. Koruyuculuk, vesayet, patronluk gibi anlamlara gelen patronaj, Doğu medeniyetlerinde "himaye, hamilik, intisap" ifadeleriyle karşılanmıştır. Tarihî ve sosyal bir olgu olarak patronaj veya himaye, mutlak gücü elinde bulunduran hükümdarların çeşitli ölçülerle yön verdiği bir gelenek çerçevesinde bilim ve sanatın icra edilmesidir. Patronaj ve himaye Doğu ve Batı medeniyetlerinde patrimonyal hanedan yönetimlerinin hüküm sürdüğü zamanlarda, bilimin, sanatın, âlimin, sanatkârın korunması, desteklenmesi, ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi amacıyla asırlarca devam eden bir gelenek olmuştur.

Halil İnalcık'ın patronajın gerekli ve geçerli olduğu süreç hakkındaki tespitine göre "*Matbaanın geniş kitlelere okuma imkânı verdiği, böylece edebî ve ilmî eserlerin, yazarına geçimi için yeterince gelir kaynağı sağladığı dönem gelinceye kadar bilgin ve sanatkâr hükümdarın ve seçkin sınıfın desteğine muhtaç idi*" (İnalcık, 2015: 7).

Türklerde himaye anlayışının eski bir devlet geleneği olduğu görülmektedir. "*Kültür patronajı, Orta Çağ İran'ı ve Orta Asya'da çok gerilere giden bir gelenekti. Subtelny'e göre bu bölgede daha sonra Patronaj, Türk-Moğol devletlerinde askerî sınıf için yeni medeniyeti benimseme süreci olmuştur.*" "*İran ve Orta Asya'yı idaresi altında tutan Timurîler Devleti'nin merkezi Herat, ikisi de büyük sanat patronu olan Abû Sa'îd Mirza ve Hüseyin Baykara'nın saltanatında İran-Türk dünyasının parlak bir medeniyet merkezi olarak yükselmiştir*" (İnalcık, 2015: 9).

Herat, Semerkant, Buhara gibi kadim şehirler Doğu'nun 15. yüzyıldaki yüksek kültür merkezleriydi. Osmanlı padişahları Timur sarayını ve kültür başkentlerini örnek alıyor, bu bölgelerde yetişmiş bilgin ve sanatkârları kendi saraylarına çekmeye çalışıyorlardı. Nihayetinde saray kültürünün gelişmesi, bilim, sanat ve zanaatın, kısaca medeniyetin ilerlemesi için ehil kişilere ihtiyaç vardı. Bir devlet için bilgin ve sanatkârlar, kültür ve medeniyetin sadece kuruluşunda değil, yerleşmesinde, sürdürülmesinde ve korunmasında da ihtiyaç duyulan başlıca kişilerdir.

[*] Dr., hayalzuleyha@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-0101-1564

"*Timur istila ettiği her memlekette en şöhretli bilgin ve sanatkârları toplayıp Semerkant'a götürmüş. Yavuz Sultan Selim Tebriz ve Kahire'yi aldığında yüzlerce sanatkârı İstanbul'a sürmüştür.*" (İnalcık, 2015: 10-11). Fatih Sultan Mehmed fetihten sonra İstanbul'u yeni bir kültür ve cazibe merkezine dönüştürmek için bilgin ve sanatkârları Osmanlı ülkesine çekmeye çalışmıştır.

"*Öte yandan kendini göstermiş bilgin ve sanatkâr da şan, şeref ve refahını büyük ve zengin hükümdarların sarayında, lutuf ve inayetinde arardı. Patronaj, himaye böylece iki yanlı işler, hem saray hem de seçkin bilgin ve sanatkâr için nâm u şân kazanmanın tek yolu kabul edilirdi*" (İnalcık, 2015: 11).

"*Osmanlı patrimonyal toplumunda terbiyet, kulluk, intisap sosyal ilişkilerin temeli olmuş, hem patron hem kul için gerekli bir sosyal bağ oluşturmuştur. İntisap ve patronaj seçkin sınıfın her bölümünde statü gruplarında, bürokraside, orduda hatta ilmiyede sosyal ilişkilerin ve hiyerarşinin temel prensibi idi*" (İnalcık, 2015: 14).

Patronaj ve himaye sisteminde ilk ve en önemli hami olan hükümdardan sonra ona bağlı rical ve ekabir gelir. "*Edebî muhitlerin teşekkül ettikleri yerler devlet merkezinde padişahın sarayı, devlet büyüklerinin konakları, İstanbul dışında sancak merkezlerinde şehzade sarayları veya paşaların, beylerin konaklarıdır. Şairlerin çoğu resmî bir vazifeyle veya geçimlerini buralara bağlayarak bu saraylara, konaklara girmişler, buralarda himaye edilmişler, karşılığında eserler yazıp hamilerine sunmuşlardır*" (İpekten, 1996: 11). Osmalı himaye ve intisap geleneğinde "*başta saray olmak üzere sadrazam, şeyhülislam, kazasker, vezir, nişancı, defterdar gibi devlet büyüklerinin konakları; İstanbul dışında da şehzade sarayları, paşa ve bey konakları, hem birer sanat mekânı hem de korunma alanları olarak öne çıkar*" (İsen Durmuş, 2006: 9).

18. yüzyıl Osmanlı Devleti'nin ilk yarısındaki en büyük hamiler şunlardır: III. Ahmed (ö. 1736), I. Mahmud (ö. 1754), Çorlulu Ali Paşa (ö. 1711), Baltacı Mehmed Paşa (ö. 1712), Şehid Ali Paşa (ö. 1716), Nevşehirli Damad İbrahim Paşa (ö. 1730), Hekimoğlu Ali Paşa (ö. 1758).

Şehid Ali Paşa, III. Ahmed döneminde makama gelmiş ve 18. yüzyılın önemli hamilerinden biri olmuştur. İlim ve hüner erbâbının ona sunduğu kasidelerdeki anlatımlar, şahsî kütüphanesi, kütüphane hizmetleri, entelektüel yönü, mimarî ve imar çalışmaları Ali Paşa'nın patronaj ve himaye faaliyetlerinin niteliğini gösterebilir.

Şehid Ali Paşa (ö. 1716)

İznik gölü kenarında bulunan Sölöz köyünde doğdu. Öldüğünde 35 yaşında olduğu bilindiğine göre 1093 (1682) yılında dünyaya geldiği söylenebilir. Kaynaklarda 'Silahdar' ve 'Damad' unvanlarıyla da anılır. Babası İstanbul'a gelerek bazı paşaların kethüdalığında bulunmuş Hacı Hüseyin Ağa'dır. II. Ahmed döneminin (1691-1695) sonlarında saraya girdi. Enderun'da Kiler Odası'nda eğitim gördü ve halife unvanını aldı. Çorlulu Ali Paşa'nın silahtarlığı esnasında ona intisap etti ve II. Mustafa'ya takdim edilerek padişahın has kulları arasına girdi. III. Ahmed'in cülûsundan sonra da durumunu korudu. Has Oda'da sırasıyla rikâbdar, çuhadar ve silahtar oldu, dört yıl süreyle bu görevde kaldı.

1120'de (1708) III. Ahmed'in musahibi olan Ali Ağa bir süre sonra padişahın kızı Fatma Sultan'la nikâhlandı (1121/Mayıs 1709) ve ikinci vezirlikle taltif edildi. Çok geçmeden rikâb-ı

hümâyûn kaymakamlığına getirilince nüfuzu daha da arttı. Sadrazam tayininde, azil ve idamlarda etkili oldu. 1125 (27 Nisan 1713) tarihinde sadrazamlığa getirildi.

Ali Paşa'nın sadrazamlıkta ilk icraatı, Prut Antlaşması'nın Rusya ve Lehistan'la ilgili bazı maddelerini açıklığa kavuşturmak ve Rusya'nın anlaşma şartlarına uymasını sağlamak oldu (1713). Selefleri gibi 1699 Karlofça Antlaşması ile kaybedilen yerleri geri alma siyaseti izledi. İlk hedefi de Mora oldu. Venediklilerin Karlofça Antlaşması'nın şartlarına aykırı hareket ettiği gerekçesiyle Venedik'e savaş açıldı. Kendisinin de bulunduğu Mora seferinde Mora yarımadası, civarındaki adalarla birlikte yeniden fethedildi (1715). Bu zaferden sonra Mora fatihi diye anıldı. Ali Paşa Mora'nın geri alınmasıyla bölgede meselenin kapanmadığı kanaatindeydi. Venedikliler Avusturya ile ittifak oluşturarak savaş hazırlığına girişmişti. Avusturya, Venedikliler'den alınan yerlerin iadesini ve zararların tazmin edilmesini talep etmişti. Bunun üzerine Avusturya'ya savaş açıldı. Tarihe Petrovaradin Muharebesi olarak geçen bu meydan savaşı Osmanlı'nın ağır yenilgisiyle sonuçlandı. Savaş sırasında yenilmekte olan askeri cesaretlendirmek isteyen Ali Paşa at üstünde yalın kılıç hücuma geçince bir kurşunla alnından vurularak öldürüldü (16 Şaban 1128/5 Ağustos 1716).

Üç buçuk yıl kadar sadrazamlık yapan Ali Paşa'nın araştırma konusuyla ilgili icraatları şunlardır: Kabiliyetli kişileri himaye edip yetişmelerini sağlayan Ali Paşa dönemin ilim ve marifet erbâbını çevresinde toplamıştır. İstanbul'da Şehzade Camii yanındaki konağının taş odasını kütüphane haline getirtmiş ve özenle topladığı kitaplarını buraya koydurtmuştur (Şehid Ali Paşa Kütüphanesi). İstanbul'da Üskübî mahallesinde ve Kuzguncuk'taki yalısında da kütüphaneler kurmuştur. Ülke dışına kitap ihracını yasaklamıştır. Daha önce medrese haline getirilen ancak yanmış olan Galata Sarayı Mektebi'ni tamir ettirerek yeniden Enderun'a hazırlık mektebi olmasını sağlamıştır. Doğum yeri Sölöz'de bir cami, Anabolu'da (Nauplion) bir cami ve medrese inşa ettirmiştir. İstanbul Ayvansaray'da Çınarlıçeşme Mescidi'ni, Ebû Zer Gıfârî Mescidi'ni ve kabrini yaptırmıştır. İnşasının güzel olduğu belirtilen Ali Paşa'nın bir divançe teşkil edecek kadar şiirlerinin bulunduğu, ancak bunları kayıt altına aldırmadığı nakledilir (Özcan, 2010: 433-434).

Şehid Ali Paşa Muhiti

Ali Paşa'nın hayatı hakkında verilen bilgilerde onun kitaplara düşkünlüğünden, kurduğu kütüphenelerden, merkez ve taşradaki imar faaliyetlerinden, kabiliyetli kişileri yetiştirmesinden, ilim ve marifet sahiplerini himaye etmesinden kısaca bahsedilmişti. Bu bölümden itibaren Ali Paşa'nın çevresindeki ilim ve sanat erbâbından, himayenin niteliklerinden ve onun patronaj faaliyetlerinden bahsedilecektir.

Kaynaklarda Ali Paşa'nın bazı hamilik vasıfları ve edebî meclisleriyle ilgili şu bilgiler kaydedilir:

"*Ali Paşa'nın cömert bir devlet adamı olduğunu ve bu cömertliğini şairlerden de esirgemediğini gösteren açık bir delil, kendisi tarafından bizzat tutturulan şahsî harcama defteridir. 1126 (1714-1715) yılına ait harcamaları gösteren bu defterden Şehit Ali Paşa'ya birçok defa şiir sunulduğu ve Paşa'nın şiir sunan şairleri "inam" vererek ödüllendirdiği anlaşılmaktadır. Es'ad Efendi, Vakanüvis Râşid Efendi, Şer'î, Yahya Nazîm, Pîrîzâde Sâhib,*

Seyyid Vehbî, Sa'dî, Boşnak İbrahim Efendi ve Salâhî Kapudan bu şairlerden kimlikleri tespit edilebilenlerdir" (Duman, 2022: 239).

"*Bu kayıtlara bakıldığında Ali Paşa'nın kendisine şiir sunan şairlere farklı miktarlarda inam verdiği görülmektedir. Râşid ve Es'ad'a 50 altın inam vermişken Seyyid Vehbî ile Pîrîzâde Sâhib Efendi'ye 20 altın inam vermiştir. Bu fark şairin kimliği ve rütbesinden kaynaklanmıyorsa şiirlerin güzelliğiyle ilgili olmalıdır. O halde Ali Paşa'nın hem şairleri caize vererek ödüllendiren/himaye eden bir devlet adamı hem de şiiri kendi görüş ve anlayışına göre kıymetlendiren bir hakem olduğu söylenebilir*" (Duman, 2022: 240).

Şehid Ali Paşa'nın meclislerinde şiir ve inşanın bahis konuları arasında olduğu da bilinmektedir. Bu meclislerin birinde Ali Paşa bir manânın kaç şekilde ifade edilebileceğini sorar. Bu mecliste yer alan Nâbî, bir manâyı bir gecede on beş farklı şekilde ifade edebileceğini belirtir (Oktay, 2017: 168-169). Sâlim Mehmed Efendi'nin verdiği bilgiye göre ise bir divan toplantısında Şehid Ali Paşa, "efkâre düşürdi yâre düşürdi" redifli bir gazel olsa diyerek şiirle ilgili bir isteğini dile getirmiştir (İnce, 2018: 244). İkinci örnek onun şiir zevki olan ve şairleri yönlendiren bir hami olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir (Duman, 2022: 240).

Ali Paşa'nın çeşitli meslek zümrelerine mensup ve şiirle ilgilenen kalabalık bir muhiti olduğunu söyleyebiliriz. Muhammed Duman'ın tespitine göre Şehit Ali Paşa ile bir şekilde ilişki kuran 51 şair vardır. Bunların 38'i Ali Paşa'ya başta kaside olmak üzere çeşitli türlerde 113 şiir sunmuştur (Duman, 2022: 240-272). Şehid Ali Paşa'yla ilişki kuran bu kişiler ölüm tarihlerine göre aşağıda sıralanmış ve sundukları şiirler tür ve sayılarıyla belirtilmiştir:

Boşnak İbrahim Efendi (ö.?) (1 kaside), Salâhî (ö.?) (1 kaside), Şer'î (ö.?), Edîb Mehmed Efendi (ö.?), Nâbî Yûsuf Efendi (ö. 1124/1712) (3 kaside, 5 kıta), Ârif Abdülbâki Efendi (ö. 1125/1713) (1 kıta), Nesîb Yûsuf Dede (ö. 1126/1714), Zihnî Mehmed Efendi (ö. 1126/1714), Fâhir Sâlih Efendi (ö. 1127/1715), Fâik Mahmud Efendi (ö. 1127/1715) (1 kıta), Hamdî Ahmed Efendi (ö. 1127/1715) (1 beyit), Nikâtî Ali Efendi (ö. 1127/1715), Şefîk Mehmed Efendi (ö. 1127/1715), Naîmâ Mustafa Efendi (ö. 1128/1716), Sâkıb Mustafa Efendi (ö. 1129/1717) (2 kıta), Fâiz Mustafa Efendi (ö.1130/1718) (1 gazel), Vahyî Mehmed Efendi (ö. 1130/1718) (2 kaside), Rezmî Mehmed Bey (ö. 1131/1719) (2 kaside, 2 kıta, 2 beyit), Na'tî Mustafa Efendi (ö. 1131/1719), Hasîb Mehmed Bey (ö. 1130-32/1718-20), Fâiz Abdullah Efendi (ö. 1133/1721) (1 mektup), Halil Sâlik Dede (ö. 1135/1723) (1 kaside), Dürrî Ahmed Efendi (ö. 1135/1723) (2 kaside, 1 müseddes, 3 kıta), Osmanzâde Tâ'ib Ahmed Efendi (ö. 1136/1724) (1 kaside, 5 kıta), Kâmî Mehmed Efendi (ö. 1136/1724) (3 kaside, 1 muhammes, 1 terci-bend, 1 mesnevi, 2 kıta, 1 gazel), Selîm Mehmed Efendi (ö. 1138/1726), Yahyâ Nazîm Çelebi (ö. 1139/1727), Hanzâde Hocası Mustafa Efendi (ö. 1139/1727) (1 kaside), Habeşîzâde Abdürrahim Rahîmî Bey (ö. 1140/1728) (1 kıta), Şehdî Mustafa Efendi (ö. 1140/1728) (4 kaside, 1 kıta, 2 beyit), Nedîm Ahmed Efendi (ö. 1143/1730) (3 kaside), Yanyalı Es'ad Hoca (ö. 1144/1731) (1 kaside), Vahîd Mahtûmî (ö. 1145/1732) (1 kıta), Hirevî Mehmed Fâiz Efendi (ö. 1145/1732) (1 kaside), Afvî Mehmed Bey (ö. 1145/1732), Arpaeminizâde Mustafa Sâmî Efendi (ö. 1146/1733) (8 kaside, 1 kıta, 1 mesnevi), Şehrî Mehmed Efendi (ö. 1147/1732 ?) (2 beyit), Şeyhülislam İshak Efendi (ö. 1147/1734) (2 kıta), İzzet Ali Paşa (ö. 1147/1734) (1 kaside, 2 kıta), Râşid Mehmed Efendi (ö. 1148/1735) (7 kaside, 3 kıta), Seyyid Vehbî Efendi (ö. 1149/1736) (2 kaside, 3 beyit), Sâhib Dede Efendi (ö. 1149/1736) (2 kaside), Nahîfî

Süleyman Efendi (ö. 1151/1738) (1 kıta), Sâlim Mehmed Efendi (ö. 1156/1743), Neylî Ahmed Efendi (ö. 1161/1748), Dürrî Birâderi Sa‘dî Efendi (ö. 1161/1748), Pîrîzâde Sâhib Mehmed Efendi (ö. 1162/1749), Vâsık Mehmed Emîn Efendi (ö. 1165/1752), Şeyhzâde Sadîk Yahyâ Efendi (ö. 1166/1753), Çelebizâde İsmail Âsım Efendi (ö. 1173/1760), Kâtipzâde Mehmed Ref‘î (ö. 1183/1769) (Duman, 2022: 270-272).

Şehid Ali Paşa'ya Sunulan Şiirler ve Patronajın Mahiyeti

Ali Paşa'nın himayesinde teşekkül eden muhitin önemli bir kısmı çeşitli kademelerdeki devlet memurlarından oluşmaktadır. Doğu patronajında ilim, marifet ve sanat erbâbının, eserini hamisine adaması veya sunması himaye geleneğinin bir parçasıdır. Bu sebeple Ali Paşa muhitindeki şairler, başta kaside olmak üzere ona çeşitli nazım türlerinde manzumeler sunmuşlardır. Bu şiirler Ali Paşa'nın himaye alanındaki hami ve mahmi ilişkisini gösterecek niteliktedir. Eserlerinde içinde bulundukları koşulları ve taleplerini dile getiren şairlerin hamiden beklentileri maddî ve sosyal desteklerdir.

Bir önceki bölümde Şehid Ali Paşa ile münasebeti bulunan kişilerden bahsedilmişti. Bunlar arasında 38 kişi Ali Paşa'ya 57 kaside, 38 kıta, 10 beyit, 3 gazel, 2 mesnevi, 1 muhammes, 1 müseddes ve 1 terci-bend olmak üzere 113 şiir sunmuştur (Duman, 2022: 272). Bu şiirler Ali Paşa'nın sadarete gelişi, Fatma Sultan'la evliliği, Mora'nın fethi gibi olayları tebrik etmek amacıyla yazılan tarih ve kasideler, nesib bölümü Ramazaniye, ıydıye, nevruziye, bahariyye vd. olan kasidelerdir.

Ali Paşa muhitinde adı geçen kişilerin iki yolla ödüllendirildiği görülmektedir. İlki, manzumeleri karşılığında şairlere caize ve inam verilmesidir. Diğeri de yararlılıkları nedeniyle verilen terfi ve tevcihler, çeşitli memuriyetlere yapılan atamalardır. Bu memuriyetler kadılık, kadılıklarda terfi, vakanüvislik, kitabet, çeşitli mukabelecilik, mukataacılık ve muhasebecilikler, evkaf müfettişliği, nişancılık, dîvân-ı hümâyûn kâtipliği, şehreminlik, müderrislik rütbelerinde terfi, dîvân haceliği gibi görevlerdir.

Bu görevlendirmeler hakkında iki kişiden bahsetmek gerekir. Birincisi, Osmanlı'nın ilk resmî vakanüvisi, tarihçi Naîmâ Mustafa Efendi'dir (ö. 1128/1716). Bir dönem Amcazâde Hüseyin Paşa'nın himayesinde bulunan ve onun emriyle vakanüvisliğe getirilen Naîmâ, Dîvân-ı Hümâyûn haceganı zümresine girdi, üç defa Anadolu muhasebecisi oldu. Sadrazam Çorlulu Ali Paşa döneminde Hanya'ya sürüldü, sonra affedildi. İstanbul'a dönüşünde divanda teşrifatçılık ve divitdarlık göreviyle yeniden devlet hizmetine girdi. Naîmâ bu dönemde Şehid Ali Paşa'nın desteğini aldı ve onun yakın çevresine girdi. Yine onun desteğiyle başmuhasebecilik, Anadolu muhasebeciliği, silahtar kâtipliği, defter emaneti vekilliği ve divan kâtipliği görevlerine getirildi (İpşirli, 2006: 316).

Atamalarda Ali Paşa'nın yakın çevresinde bulunan diğer kişi Naîmâ Mustafa Efendi'nin halefi Vakanüvis Râşid Mehmed Efendi'dir. Şehid Ali Paşa tarafından 1714 yılı başlarında vakanüvisliğe getirilen Râşid Mehmed Efendi aynı yılın Ağustos ayında hareket-i dâhil rütbesiyle Hadım Hasan Paşa Medresesi'nde görevlendirildi. Bu arada kendisine nişancılık görevi teklif edildiyse de rahatsızlığı nedeniyle bunu geri çevirdi. Vakanüvis sıfatıyla Ali Paşa'nın yanında Mora seferine katıldı. Dönüşünde Sahn-ı Semân müderrisliğine yükseltilen Râşid Efendi, Ali Paşa'nın şehit olduğu Varadin seferine de katıldı (Günay, 2007: 463).

Vakanüvisliğin ardından İstanbul medreselerinde müderrislik, Halep kadılığı, İran elçiliği görevlerine getirilen Râşid Efendi'nin kabiliyetleri, hizmetleri ve yararlılığı beğenilmiştir.

Şehid Ali Paşa'ya sunulan şiirlerden birkaçının muhtevası üzerinden patronaj ilişkisini daha detaylı anlamaya çalışalım. Bu safhada öncelikle şairlerin bir hamiden beklentilerini ele alalım. Şairlerin Ali Paşa hakkındaki düşüncelerine bakıldığında bir hamide aranan başlıca niteliğin cömertlik olduğu görülmektedir. Kendisine sunulan şiirlerde Ali Paşa'nın cömertliği geleneğe uygun olarak bu vasıfla meşhur tarihî şahsiyetler Hâtim-i Tay, Ma'n bin Zâide, Ca'fer bin Yahya el-Bermekî'ye benzetilerek veya onlarla kıyaslanarak övülmektedir.

Şairlerin hamide aradıkları önemli bir diğer özellik hakemlik ve temyiz kabiliyetidir. Yani sanatın değerini ve ölçülerini bilmek, nitelikli eserden anlamak ve eserin hakkını vermek bu karşılıklı ilişkide haminin görevidir. Ali Paşa'nın gözde mahmilerinden Vakanüvis Râşid Mehmed Efendi, hamisinin bu özelliğinden ona sunduğu kasidelerde şöyle bahseder:

Ṭutalum gelmiş eslāf içre erbāb-ı kemāl ammā
Bu hem baḫşende hem kāmil-ḫıred hem nükte-peymādur

Semāḥat-pīşe varmış ṭut ki eslāf-ı ekārimde
Velīkin müsteḥaḳḳ-perverlik ancaḳ bunda peydādur

Hüner sen bilmeseñ āfāḳda bir lafẓ-ı bī-maʿnā
Kerem sen olmasañ ʿālemde ism-i bī-müsemmādur

Ḥikem-sencān-ı istiʿdād-ı cūduñ görmeden dèrdi
Bu cevher var ise ṣūret mücerred bir heyūlādur

ʿAyār-ı maʿnī-yi sencīdenüñ ḳadrin bilen sensin
Dil-i pāküñ miḥekk-i imtiyāz-ı ḳadr-i eşyādur

(K.8: 45, 47, 57, 58, 59) (Günay, 2001: 136-137)

Ḥaḳḳ bilür maʿnī-yi sencīdedür el-ḥaḳḳ söz yoḳ
Ṭabʿ-ı derrāk-i ḫudāvend-i hüner-girdāra

ʿAyn-ı aʿyān-ı cihān görmedi bir böyle vezīr
Çeşm-i imʿān ile diḳḳatler ède güftāra

Èdüp iḥsān ile temyīz-i maḳādir-i süḫan
Cūd ile narḫ vèrüp nīk ü bed-i eşʿāra (K.9: 12, 13, 14) (Günay, 2001: 138-139)

Ali Paşa'ya sunulan şiirlerdeki himmet ve himaye taleplerine, bunlara verilen maddî ve sosyal karşılıklara birkaç örnek verelim. Bu hususta bahsedilecek ilk mahmi 18. yüzyılın önde gelen şairlerinden, hikemî üslûbun kurucusu ve Ali Paşa'nın çok değer verdiği bir isim olan Nâbî'dir. Ali Paşa'yı silahtarlık görevinden beri tanıyan, ona pek çok mektup ve şiir yazan Nâbî bir mektubunda "*Eger meşāġil-i ḫidemāt-ı hümāyūn beyninde tefaḥḥuṣ-ı ḥāl-i dā'ī-i dil-rubūdeleri furṣat-yāb-ı duḫūl olmaḳ şerefine nā'il olursa…*" sözleriyle Paşa'nın yanında görev almak istediğini bildirmiştir (Oktay, 2017: 180; Duman, 2022: 242).

Daha önce de belirtildiği gibi Ali Paşa'nın şiir meclislerinin konuklarından biri de yakın ilişkiler içinde bulunduğu Nâbî'dir. Ali Paşa, himayesine aldığı Nâbî'yi çeşitli vesilelerle ödüllendirmiş, kendisine sunduğu kaside ve diğer manzumelere nakdî inamlarla karşılık

vermiştir. Nâbî'nin dağınık halde bulunan mektuplarını bir araya getirtmesi de Ali Paşa'nın Nâbî'ye verdiği değerin başka bir göstergesidir.

Şehid Ali Paşa'nın yakın himayesinde bulunan kişilerden biri de Dürrî Ahmed Efendi'dir. Ali Paşa sadarete gelince Dürrî'yi ruznamçecilikten Naîmâ'nın yerine Anadolu muhasebeciliğine ardından da sipah kâtipliği ve süvari mukabeleciliği görevlerine getirmiştir. Dürrî ayrıca sefer zamanlarında Ali Paşa'nın maiyetinde bulunmuştur. Dürrî, bir müseddeste hamisine şöyle teşekkür etmektedir (Duman, 2022: 250):

ʿĀlemüñ ḫāṭır-ı vīrānını ābād itdüñ
Dilleri luṭf-ı firāvānuña muʿtād itdüñ
Gerçi kim manṣıb ile herkesi dilşād itdüñ
Līk bu silsilede Dürrīyi irşād itdüñ
Ne iṣābet ne ʿadālet ne kerāmetdür bu
Şübhesiz şā'ibesiz ʿayn-ı ʿināyetdür bu (Müseddes 12/ 7) (Vural, 2020: 107)

Ali Paşa'nın mahmilerinden biri olan Kâmî Mehmed Efendi Galata kadılığında bulunuyordu. Bu görevden azledilince yeni görev talebinde bulunduğu iki kaside ve bir mesneviyi Ali Paşa'ya sunmuştur (Duman, 2022: 251). Mesnevisinde durumunu hamiye şöyle bildirmiş ve kendisine sahip çıkmasını istemiştir:

Ey mükerrem vezīr-i vālā-cāh
Beni ḳıl kāmrān-ı nīm-gāh

Baña ṣāḥib çıḳup çerāġ eyle
Dil-i ḥussādı dāġ dāġ eyle (Mesnevi: 37, 38) (Erişen Yazıcı, 2017: 120)

Ali Paşa bu talepleri karşılığında Kâmî Mehmed Efendi'yi evkaf müfettişliğine atamıştır (Duman, 2022: 252).

Dönemin meşhur şairlerinden Nedîm, Ali Paşa'ya kasideler sunmuş ve bunların birinde onun bazı vaatlerinden şöyle bahsetmiştir, ancak Ali Paşa'nın Varadin muharebesinde şehit düşmesi üzerine bu vaatler gerçekleşmemiştir:

Bir dem gelür ki luṭf-ı revān-baḫş-ı āṣafī
Dilde hezār mürde-i ümmīde cān verir

Vaʿd-i kerīmin eyleyüp incāz ʿāḳıbet
Me'mūl odur ki maṭlabını rāygān verir (K.4/70, 71) (Macit, 1994: 22)

Ali Paşa'nın himayesine girerek onun lutuf ve ihsanına mazhar olan 18. yüzyıl şairlerinden biri de sonradan vakanüvisliğe getirilen Arpaeminizâde Mustafa Sâmî Efendi'dir. Ali Paşa sadrazam olduğunda sunduğu bir kasidede halinden şikâyet eden Sâmî'nin taleplerine cevap verilmiş ve kendisi rikâb-ı hümâyûnda başmuhasebeci vekilliğine atanmıştır (Duman, 2022: 257-258). Mustafa Sâmî Efendi sunduğu başka bir kasidede hamisine şu beyitlerle teşekkür etmektedir:

Cümle-i ḫalḳuñ efendisi velī-niʿmetisi[n]
ʿĀleme eyledüñ inʿāmuñı bī-ḥadd ü kerān

Bā-ḫuṣūṣ itdügüñ iḥsān şuʿārā-yı ʿaṣra
Luṭf-ı eslāfı unutdurdı be-ḥaḳḳ-ı Yezdān

Görmişüz cümle tevārīḫi kim itmiş baḳalum
Böyle taṭyīb-i ḳulūb ile cihāna iḥsān

Biñ ḳaṣīdeyle senüñ midḥatin itse bi'llāh
Ḳādir olmaz keremüñ şükrini īfāya zebān (K.13/72, 73, 75, 76) (Kutlar, 2004: 94)

Sonuç

Patronaj ve himaye, Doğu ve Batı medeniyetlerinin patrimonyal idare dönemlerine ait bir gelenektir. Medeniyetlerin usûl ve icraları farklı olmakla birlikte esas itibariyle patronaj ve himaye geleneği, egemen sınıfın bilim ve sanatı, bilgin ve sanatkârı, ustalık ve hüner sahiplerini destekleme, koruma ve teşvik etme faaliyetlerini ifade eder. Türk devlet geleneğinde kadim bir yeri olan himaye kavramı, intisap, terbiyet, kulluk gibi adlarla da karşılanmıştır. Himaye geleneği hami ve mahmi tarafları arasında gelişen ikili bir ilişkidir. Patronaj hiyerarşisinde başta hükümdar ve saray, daha sonra devlet büyükleri ve onların ikametgâhları gelir.

Çalışmada 18. yüzyılın ilk yarısındaki Osmanlı patronaj ve himaye geleneğinde Sadrazam Şehid Ali Paşa'nın faaliyetleri araştırılmış, patronaj hakkında Şehid Ali Paşa muhiti üzerinden sosyal, kültürel ve tarihî planda bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Çeşitli rütbelerdeki görevlerinin ardından son ve en önemli görevi olarak sadaret makamına gelen Ali Paşa, dönemin bilgin ve sanatkârlarının hamisi olmuştur. Kütüphaneler kurduran, mektep, medrese ve camiler inşa ettirerek ülkede imar ve mimari faaliyetlerini destekleyen Ali Paşa aynı zamanda, dönemin meşhur simaları Vakanüvis Naîmâ Mustafa Efendi, Vakanüvis Râşid Mehmed Efendi, Nâbî, Nedîm gibi isimlerin de yer aldığı geniş bir bilgin ve sanatkâr muhitinin de hamisiydi.

Eldeki bilgilere göre bu muhitten 51 kişi Ali Paşa ile temas kurmuş, bunlardan 38 şair ona kaside, musammat ve mesnevi nazım biçimlerinde 113 şiir sunmuştur. Çoğunlukla çeşitli kademelerde memur olarak bulunan bu şairler, sundukları manzumelerde hamilerinden himmet ve himaye taleplerini dile getirmiştir. Şairlerin maddî beklentileri inam ve caize vermek yoluyla, sosyal beklentileri ise tayin ve terfi yoluyla karşılanmıştır.

Ali Paşa'ya sunulan manzumeler patronajın mahiyetini, hami ve mahmi ilişkisini gösterebilecek niteliktedir. Şairler övgü ve taleplerini şiir yoluyla dile getirirken patronajdan beklentilerini, hamide aranan vasıfları ve onun himaye kabiliyeti hakkındaki düşüncelerini de ifade etmişlerdir. Bu düşüncelere göre bir hamide bulunması gereken başlıca özellik olarak cömertlik sıkça zikredilmiş ve Ali Paşa'nın lutuf ve ihsanı övülmüştür. Bazı manzumelerde cömertliğin yanı sıra haminin sanattan anlama, iyi ve kötü eseri ayırabilme, iyi olanı takdir etme becerisini gösteren hakemlik vasfı beğenilmiştir.

Kaynakça

Duman, M. (2022). *Divan edebiyatında edebî muhitler, III. Ahmed ve I. Mahmud dönemi (1703-1754)*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Erişen Yazıcı, G. (2017). *Kâmî Dîvânı.* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Günay, F. (2001). *Râşid (Vak'anüvis) hayatı, edebî kişiliği, divanının tenkitli metni ve incelemesi*. [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Günay, F. (2007). Râşid Mehmed Efendi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 34, ss. 463-465.

İnalcık, H. (2015). *Şâir ve patron*. Doğubatı Yayınları.

İnce, A. (2018). *Mîrzâ-zâde Mehmed Sâlim Efendi, Tezkiretü'ş-Şu'arâ (İnceleme-metin).* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

İpekten, H. (1996). *Divan edebiyatında edebî muhitler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İpşirli, M. (2006). Naîmâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 32, ss. 316-318.

İsen Durmuş, T. I. (2006). *II. Selim dönemi sonuna kadar edebî hâmîlik geleneği*. [Doktora tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kutlar, F. S. (2004). *Arpaemîni-zâde Mustafa Sâmî dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Macit, M. (2012). *Nedîm divânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Oktay, A. (2017). *Münşeât-ı Nâbî, Nâbî'nin mektupları*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.

Özcan, A. (2010). Şehid Ali Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 38, ss. 433-434.

Vural, R. (2020). *Dürrî Ahmed Efendi dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

İBB Atatürk kitaplığı kaynaklı *Bel_Yz_K0051* numaralı cönk üzerine inceleme

Yusuf Can Kılınç[*]

Orhan Fatih Kuşdemir[**]

.

Giriş

Türklerin edebî ve bedîî yaratıcılık hayatına giren ilk defterler, tahta levhalı, bir veya iki delikli, süzgeçlerin en ve boylarına bağlı ebattaki kağıt yapraklardan oluşuyordu. Bunlar, Kansu, Kaşgar, Turfan, Aksu ve Semerkand kağıtlarından üretiliyordu. Bunlar, İpekyolu dediğimiz kara yollarını izleyen kervanlar vasıtasıyla gelen defterlerdir. Semerkand şehrinde üretilen kâğıt ve defterler her yana yayılmış, büyük şöhret kazanmıştır. Şüphesiz Önavrasya üzerindeki bir kısım şehirlerde de Türklerin gelişi ile, bu defterlerin üretimine bir süre sonra geçilmiştir. Kâğıtların ve dolayısıyla defterlerin oluşturulmasında hiç şüphesiz yapımda yer alan süzgeçlerin ebatları da önemli roller görüyordu. Defterlerin getirilişinde izlenen ikinci yol, deniz yolu, yani Baharat yoludur. Çin'den gelen yeni tür defterler, muhtemelen ilk kez gemiler ile Türk memleketlerine ve o zamanlar, bu memleketlerin birer cüz'ü olan İran ve Hindistan kıyılarına, liman şehirlerine getirilip satılırdı. Çin ticaret gemileri, muhtemelen XIII. yüzyıldan itibaren bu bölgelere güven içinde gelip girmeye başlamışlardır. Bunu, XIV. ve XV. yüzyıllarda, Temür ve oğulları zamanında kullanılan defter çeşitlerinden ve onların özelliklerinden anlıyoruz. O tarihlerde bu defterlerin sırtı geniş ve çok yapraklılarına 'cöng/cong' dendiğine, sırtı dar, boyu uzun olanlarına 'sefine' ve daha küçük, not defteri gibi olanlarına da 'beyaz' denilmektedir. Sonuncunun en ve boy bakımından farklı olanları, hususi konulara tahsis edilenleri, edebî zevki yüksek antolojiler için kullanıldığı ama bizim Önavrasya Türk edebî yaratıcılığında, mecmua, sefine, tezkire ve benzerleri gibi hususî konulara tahsis edilmiş defterler olduğu söylenebilir. Bunların, yani cönk, sefine ve beyaz tarzı defterlerin hiç birinin, XV. yüzyıldan sonra Önavrasya Türk edebiyatında belli bir yeri olan divan ve mecmua adı alan defterlerle, en, boy, sırt genişliği, yaprak sayısı, hacim ve malzeme, hususilik ve umumilik açılarından benzerlikleri bahis konusu değildir. Tabii, bunların taşıdığı madde çeşitliliği de, ad vermede ve bunun kalıcı olmasında güçlü bir benzetme olduğu söylenebilir. Belirttiğim gibi unsur da, bu görüşü destekler mahiyette görünmektedir. Taşıması kolay olan bu defterler, Türkler tarafından hayatın hemen hemen her yönünde bir tür kayıt ve akıl defteri

[*] Bilim Uzmanı, Yusuf Can KILINÇ, Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, kilinyusufcan@gmail.com, ORCID: 0009-0009-0208-0204.

[**] Dr. Öğr. Üyesi Orhan Fatih KUŞDEMİR, Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, orhanfatihk@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9119-0916.

Bu makale, 02/04/2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan yüksek lisans tezinden alınmıştır.

gibi kullanılmışlardır. Bu özellikler, onu, yani cöngü hususîleştirir ve kendine özgü bir defter, bir yazma kitap tipine, bir edebiyat defteri türüne dönüştürür (Yıldırım, 2013: 23-24).

Cönk ile gemi arasında ne gibi bir ilgi vardır? Cönk kelimesi nasıl oluyor da hem bir su yolu taşıma aracına hem de onunla ilgisiz duran bir el yazması kitap türünün adı oluyor? Bu durum tamamen tesadüf müdür yoksa aralarında bir irtibat var mıdır? Bize göre bunun iki sebebi olmalı: İlki şekil benzerliği. Bir geminin, özellikle de yük gemisinin yukarıdan görünüşü tipik bir cönge benzer. Ama galiba asıl alaka içerikle ilgilidir. Bir geminin her yaştan, her boydan, her ırktan, her cinsten insanların yanı sıra çok farklı eşyalardan oluşan türlü türlü yükleri barındırabildiği gibi cönklerde de şiirlerden türkülere, manilerden dualara, tılsımlardan türlü görsellere varana kadar pek çok şey bulunur. Cönkler de birçok şiirin, bilginin, notun, tarih ve benzerlerini bünyesinde toplayan bir nevi gemiler gibidir (Köksal, 2023: 592).

Cönkler, âşık edebiyatının ve önceki devirlerin sözlü folklor ürünlerinin yazıya dönüşmüş örneklerini içine aldıkları için en değerli başvuru kaynaklarıdır (Kaya, 2010: 192-193).

Cönklerin içeriğinde hutbeler, mevizeler, dua ve salavatlar, ilahî, nefes, mersiye gibi dinî-tasavvufî edebiyat ürünleri, çeşitli inanışlar, muska yazıları gibi malzemeler bolca yer almaktadır. Hatta sadece hutbe gibi dinî metinler içeren cönklerin varlığı da bilinmektedir. Bu durum cönklerin bir yandan mahiyetine ışık tutarken diğer yandan onları tutanların kimliğiyle ilgili ipuçları da vermektedir. Yani cönkler kutsal ve büyüsel nitelikteki "kitap"ların "halk hocaları" tarafından yazılmış "kopya defterleri" olarak da bir işleve sahip olmuşlardır. Ne var ki cönkler her ne kadar dinî bir işleve yönelik olarak öğrenilmiş yazıyla tutulmuş olsa da içinde yaşanılan, henüz terk edilmemiş kültürün, yani halkın ürettiği sözlü ürünlerin bulunduğu ve üretimi de, aktarımı da anonim olma vasfı taşıyan derme çatma defterlerdir (Duymaz, 2016: 18).

Toplumun birlikteliğini ve entegrasyonunu sağlamak üzere devlet nezdinde kabul edilen ideoloji, "din" olduğu için "iç" kültür "Sünnî-İslam" ve yazılı kültür ağırlıklı olarak teşekkül ederken birbirleriyle ilgisiz derecede uzak heterodoks topluluklar, Osmanlı devlet ve bürokrasisinin de yönlendirmesiyle bir "Alevi" kültürü çerçevesinde ve sözlü geleneği daha yoğun kullanma anlamında alternatif bir "dış" zümre oluşturmuşlardır. Ancak her ne kadar sözlü geleneğe daha fazla yaslanmış olsalar da benzer bir "yazılılaşma" süreci Alevi-Bektaşi kültür ve edebiyatı bağlamında da yaşanmıştır. Kanaatimce "sözlü gelenek"in iktidar dışına düşmesi, bu geleneği muhafazakâr bir tavırla sürdürmeye çalışan Alevî çevrelerin çeperde konumlanması ve "yazı"yla daha barışık Bektaşî kültürünün merkeze yönelmesiyle de ilintili olmuştur (Duymaz, 2016: 20).

Cönkler, konuşur gibi yazmanın, hatta yerel ağızları yazının kurallarını çok da bilmeden ve umursamadan yazıya aktarmanın yansıdığı defterlerdir. Bu itibarla bir cönkte kelimeler farklı yazımlarla karşımıza çıkabilir. Bu durumu bir fırsata çevirip cönklerin yazımı üzerinde yapılacak araştırmalarla dönemin ve yörenin fonetik yapısı üzerinde tespitler yapılabilir (Duymaz, 2016: 23).

Cönk, mecmua gibi âşıklar hakkında az çok bilgi bulunan veya şiirlerine yer veren yazılı kaynaklarla, cönklerin görülmeye başlandığı yüzyıldan günümüze, daha doğrusu âşık

araştırmalarının önem kazandığı XX. yüzyıl başlarına ulaşan sözlü kaynaklardan hareketle bu alandaki boşluk doldurulmaya çalışılmaktadır (Oğuz, 2006: 154).

Cönklerin en fazla ise XVIII. yüzyılın ikinci yarısından sonra ve özellikle de XIX. yüzyılda görüldüğü söylenebilir (Duymaz, 2016: 15).

Cönklerdeki farklı isimler, imla değişiklikleri, farklı yazı üslupları, metinlerin tek elden çıkmadığını ve farklı kişiler tarafından kaydedildiğini; farklı tarihlerde cönklerin el değiştirdiğini gösterir (Köktürk, 2007: 2).

Her edebî eser bir yaratımdır. Yaratmaların ortaya çıkışında belirli aşamalar vardır. Öncelikli olarak her yaratım bir ihtiyaca cevap verir. Yaratmalar, yaratıcısı, icracısı, yaratım amacı, bağlamı ve işlevi ile anlamlı hale gelmektedir. Bu sebeple sözlü ya da yazılı olarak bize ulaşan bir metni bunlardan bağımsız görmek ve metin merkezli analizlere tâbi tutmak, zihinlerde birçok soruya kapı aralamaktır. Yine bir metni yaratım, icra ortamından ve bağlamından koparark bir metin olarak bugünün dünyası bağlamında değerlendirmek de problemli önermeleri doğurmaktadır. Birçok yaratma, icra ortamını ve işlevini kaybedince yazıya aktarıldıysa metin (text) şeklinde literatürde yerini alır. Bazıları ise yazıya aktarılma şansına bile sahip olamazlar. Çalışmanın konusu olan cönkler de bir ihtiyaca binaen yaratılmış metinlerin yazıya aktarılmış halidir. Cönk ve mecmualar üzerine önemli bir literatür oluşmuştur. Kütüphanelerde incelenmeyi, şahsi arşivlerde keşfedilmeyi bekleyen yüzlerce cönk ve mecmua vardır. Latin alfabesine geçiş ile alfabenin değişimi Arap harfli metinlerle zamanla irtibatın kopmasına neden olmuştur. Değişimin ilk yıllarında her iki alfabe ile de yazmayı ve okumayı bilen kişilerle metin irtibatı sağlanırken günümüzde metinler, uzmanlar tarafından okunabilmektedir. Bu süreç metinlerin yaratım, icra ve işlevlerini kaybetmelerine neden olmuştur. Bu sebeple cönkler üzerine yapılan çalışmalar metin merkezli analizlere odaklanmıştır. Cönk ve mecmualar, farklı kişilere ait metinlerin bireysel tercihlerle beğenilenlerinin ya da kendi şiirlerinin bir araya getirildiği eserler bütünüdür (Ersal, 2016: 88).

Âşık edebiyatı gelenekten beslenen ve genellikle sözlü kültür çevrelerine seslenen köklü bir edebiyattır. Bu edebiyatta yazma değil, söyleme esastır. Âşık edebiyatı temsilcileri sanatını sözlü olarak icra eder. Yazılı kültür çevrelerinde yetişen âşıklar içinde yazanlar da bulunmakla birlikte asıl amaç sözlü iletişim ortamlarında dinleyici/ seyirci kitlelere sözlü olarak hitap edebilmektir. Bu sebeple âşık edebiyatı kitabî değil, hitabî bir edebiyat özelliği taşır (Durbilmez, 2020: 1).

Âşık tarzı Türk şiiri, sözlü kültür geleneğinde, sözlü iletişim içinde söylenir. Yazılı örnekleri olsa bile, âşık tarzı Türk şiiri sözlü şiirdir. Bu sebeple âşık tarzı şiirlerin oluşumunda, o şiirlerin söylendiği zaman, mekân ve dinleyicilerin de az ya da çok etkisi bulunmaktadır. Âşık tarzı Türk şiiri değerlendirilirken, âşık adı verilen şiir sanatçısı ile birlikte onun bağlı bulunduğu âşık edebiyatı gelenekleri ve sosyo-kültürel çevresi de göz önünde bulundurmalıdır. Âşık tarzı Türk şiiri, söyleyicisi bilinse bile, ferdî üslûptan ziyade sözlü kültür geleneğinin belirlediği ortak üslûbun öne çıktığı bir gelenek şiiridir. Bu özellikleri sebebiyle âşık tarzı Türk şiiri de somut olmayan kültürel miras kapsamına girer. Kültürel mirasın korunması, genç kuşaklara aktarılması ve sürdürülmesi çalışmalarına âşık tarzı Türk şiirinin de dâhil edilmesi büyük önem taşır (Durbilmez, 2020: 2).

Dost meclislerinde, şiir sohbetlerinde açılıp okunan cönkler el el, ev ev gezerdi ve bu yönüyle önemli bir sosyal işlevi vardı (Köksal, 2016: 39).

Türk sözlü ürünlerinin kendilerine mahsus yapılarının oluşmasında hece ölçüsü ve biçimin birinci derecede etken olduğunu görüyoruz (Bekki, 2022: 971).

Cönk derleyiciler umumiyetle ancak okuma yazma öğrenecek kadar tahsil gördükleri için harflerin doğru yazımı, bitiştirilmesi, özellikle Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin yazımı gibi konulardaki yetersizlikleri tuttukları cönklere de olduğu gibi sirayet etmektedir. O sebeple "cönk okumak" sadece Osmanlıca bilgisiyle çözülebilecek basitlikte bir iş değildir. Vezin, kafiye, nazım şekilleri gibi şiirin teknik konularında bilgi birikimi ve bütün bu bilgileri metnin bağlamı içinde değerlendirme kabiliyeti gerekir. Diğer özellikler gibi bunun da bütün cönkleri kapsayan bir vasıf olmadığını, hattı ve imlası düzgün cönklerin de az olmadığını belirtmek gerekir. Bu durum bütünüyle cöngü tertip eden yahut cönk sahibinin eğitim düzeyiyle doğru orantılıdır (Köksal, 2023: 600).

Makaleye konu olan metin türlerinin aktarılmasında transkripsiyonlu aktarımında "Prof. Dr. Atabey Kılıç"ın yazı tipi kullanılmıştır. Her cönk sayfası 2 eşit parçaya bölünerek yazılı kısımları okunmuş ve numaralandırılmıştır. Toplamda 141 sayfa transkript edilerek okunmuştur. Cönkte yer alan şairler ve metin türleri hakkında alfabetik sıra esas alınarak makalenin ilgili bölümlerinde bilgi verilmiştir. Cönk içerisinde geçen Hicrî tarihler, Miladi tarihlere çevrilmiştir. "Cönkün Tanıtımı" bölümünde cönk sayfa sayfa incelenmiştir. Cönk içerisinde yer alan metin türleri tarafımızca verilen sayfa numaralarına göre analiz edilmiştir. Cönkte yer alan tarihler;

Sayfa 5'te yer alan tarih;

Sene 1214 Hicri = 1799 Miladi

[1214/33=36,78

Ortalama: 37

1214-37=1177

1177+622=1799 Miladi]

Hicri yıl ile Miladi yıl arasında 11 günlük fark vardır. 11 günlük farklar 33 yılda 1 yıllık fark oluşturur (http://www.arastirmalar.com/index.php/component/tags/tag/232-hicritakvimden-miladi-çevirme).

Sayfa 49'da yer alan tarih;

H. 1223= M. 1808

[1223/33=37,0606

Ortalama: 37

1223-37=1186

1186+622=1808](http://www.arastirmalar.com/index.php/component/tags/tag/232-hicritakvimden-miladi-çevirme).

Sayfa 78'de yer alan 2 tarih;

H. 1214= M. 1799

[1214/33=36,78

Ortalama: 37

1214-37=1177

1177+622=1799 Miladi]

Hicri yıl ile Miladi yıl arasında 11 günlük fark vardır. 11 günlük farklar 33 yılda 1 yıllık fark oluşturur(http://www.arastirmalar.com/index.php/component/tags/tag/232-hicritakvimden-miladi-çevirme).

1216=1801/ úömrüm/ sefer/ ol/ rabbim

[1216/33=36,84

Ortalama: 37

1216-37=1179

1179+622=1801 Miladi]

Hicri yıl ile Miladi yıl arasında 11 günlük fark vardır. 11 günlük farklar 33 yılda 1 yıllık fark oluşturur(http://www.arastirmalar.com/index.php/component/tags/tag/232-hicritakvimden-miladi-çevirme).

Sayfa 134'de yer alan tarih;

1245=1829/ El- Δayr/ Cemazel ol/ cemaz el- Δayr/ receb

[1245/33=37,72

Ortalama: 38

1245-38=1207

1207+622=1829 Miladi]

Hicri yıl ile Miladi yıl arasında 11 günlük fark vardır. 11 günlük farklar 33 yılda 1 yıllık fark oluşturur(http://www.arastirmalar.com/index.php/component/tags/tag/232-hicritakvimden-miladi-çevirme).

1. Cönkün Tanıtımı

Cönk Bel_Yz_K0051, 74 sayfadan oluşmaktadır. Cönkte 2 boş sayfa yer almaktadır. Cönkte 12 şaire ait şiirler yer almaktadır. Bu şairler; Âşık Ömer, Âşık Sevdayî, Bazundeoğlu, Eşrefoğlu Rûmî, Gevherî, Karacaoğlan, Kazı Hafız Efendi, Kuloğlu, Seyyid Nesimî, Seyyid Nizamoğlu, Yûnus Emre ve Zülfî'dir. Şairi belli olan şiir sayısı 33'dür. Şairi belli olmayan şiir sayısı ise 84'dür. Cönkün içerisinde yer alan metin türleri; nesir, hadis, türkü, ilahi, beyit, sema'i, dua, ayet, magrifet, na'at-ı şerif, muhammedî, mesnevi, divan, kalenderî, methiye'dir. Türü belli olan metin türlerinin sayısı 91'dir. Türü belli olmayan metinlerin sayısı ise 70'dır. Cönkün içeriği şu şekildedir; sayfa 2'de yer alan şiirde geçen "Halvetiler, celvetinde, erkan, saki, rehber, derviş" gibi tasavvufi terimler kullanılmıştır. Sayfa 4'te Hz. Muhammed'e

mesnevi nazım şekliyle yazılmış 1 methiye vardır. Sayfa 5'te Âşık Sevdayî'nin yazmış olduğu sema'i türünde bir şiir ve hicrî bir tarih mevcuttur(H. 1214= M. 1799). Sayfa 8'de Âşık Yunus'a ait "Veysel Karani" ilahisi vardır. Sayfa 10'da "İlahi Beynamaz" başlıklı şiir, sayfa 11'de Eşrefoğlu Rumî'ye ait şiir vardır. Sayfa 12'de Arapça "Hatim Dua"sı, sayfa 13'te Yasin Suresi 1. ve 2. Ayeti, İsra Suresi 82. Ayeti, Fussilet Suresi 41. ve 42. Ayetleri, sayfa 14'te Bakara Suresi 18. Ayeti ve Arapça Allah'ın gücünü ve büyüklüğünü ortaya koyan dua, sayfa 15'te Kalem Suresi 1. ve 2. Ayeti, Arapça sayılar ve harfler, Talak Suresi 12. Ayeti, Ali İmran Suresi 83. Ayeti bulunmaktadır. Arapça metinler, Latin Alfabesine transkripsiyonlu olarak aktarılmıştır ve Türkçe anlamları verilmiştir. Sayfa 16'da Kuloğlu'na ait bir şiir ve yazarı belli olmayan 1 Türkü vardır. Sayfa 18'de şairi ve türü belli olmayan 2 şiir, sayfa 19'da türü ve şairi belli olmayan 1 şiir ve 1 Sema'i vardır. Sayfa 20'de Hz. Muhammed için yazılmış bir "Na'at-ı Şerif" şiiri, sayfa 21'de şairi ve türü belli olmayan 2 şiir, sayfa 22 ve 23'te Âşık Ömer'e ait 2 şiir, sayfa 24'te 1 Sema'i ve 1 şairi belli olmayan 1 de türü belli olmayan şiir, sayfa 25'te şairi belli olmayan 1 Türkü, sayfa 26, 27 ve 28'de şairi ve türü belli olmayan 4 şiir, sayfa 29'da şairi belli olmayan 1 İlahi, sayfa 30'da "İlahi Beynamaz" başlıklı şairi belli olmayan şiir, sayfa 32'de 1 Na'at, sayfa 34'te şairi ve türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 35'te Âşık Yunus'a ait 1 İlahi, sayfa 36'da şairi belli olmayan 2 "İlahi" başlıklı şiirler vardır. Şiirlerde geçen "On İki İmam, tarikat, himmet, on iki tabaka olun, hakikat" gibi Alevi-Bektaşi geleneği ile örtüşen kelimelerin kullanımı mevcuttur. Sayfa 38'de Yunus'a ait 1 şiir, sayfa 39'da İsra Suresi 105. Ayeti, şairi ve türü belli olmayan Arapça 1 şiir, sayfa 40, 41, 42 ve 43'te Kur'an Hatim Duası ve sayfa 43'te şairi ve türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 44'te Seyyid Nesimî'ye(şairin mahlasını kullanıldığı beyit şiirin yan kısmına yatay yazılmıştır) ait 1 Muhammedî, sayfa 45'te Eşrefoğlu Rûmî'ye ait 1 Na'at ve şairi belli olmayan 1 İlahi şiiri, sayfa 46'da "Kur'an'ın Faziletlerini" anlatan yazarı belli olmayan içerisinde Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in de geçtiği şiir, sayfa 48'de Cezzar Ahmed Paşa'ya yazılan 1 Methiye ve şiirin sonunda geçen bir tarih(H. 1223= M. 1808), sayfa 50'de "Ennel Hak" başlıklı şairi belli olmayan 1 şiir, sayfa 51'de 1 beyit, sayfa 52'de şairi ve türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 53'te şairi ve türü belli olmayan 1 şiir ve Fatiha Suresi'nin 1. Ayeti, sayfa 54'te Âşık Ömer'e ait 1 şiir, sayfa 55'te türü ve şairi belli olmayan 1 şiir, sayfa 56'da şairi belli olmayan 1 Sema'i, sayfa 57'de türü ve şairi belli olmayan 1 şiir, sayfa 58'de türü belli olmayan Âşık Ömer'e ait 1 şiir, sayfa 59'da "Bismillahirrahmanirrahim Hasan Efendi" başlık yazı, sayfa 60'ta Eşrefoğlu Rûmî'ye ait Divan şeklinde kafiyenmiş şiir, sayfa 62 ve 63'te Yunus Emre'ye ait "İlahi Magrifet" başlıklı şiir, sayfa 64'te Âşık Yunus'a ait 1 şiir, sayfa 65'te "Veysel Karani" ilahisinin devamı, sayfa 66'da "Ecel" başlıklı tek dörtlükten oluşan şiir, 2 tane İlahi başlıklı şiir(1 İlahi Nizamoğlu'na, 1 İlahi ise Zülfi'ye ait) bulunmaktadır. Zülfi'ye ait İlahi'de Hz. Ali, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'den bahsedilmektedir. Sayfa 68'de şairi belli olmayan 1 dörtlük ve Yunus Emre'ye ait bir İlahi, sayfa 69'da türü ve yazarı belli olmayan 2 şiir, sayfa 70'de yazarı ve türü belli olmayan 1 şiir ve "Muhammediye" başlıklı nesir kısmı vardır. Sayfa 72'de "Duadan Önce Okunan Hamd ve Sallat" ve 2 tane nesir kısmı, sayfa 73'te şairi belli olmayan İlahi başlıklı şiir, sayfa 74'te "Esma'ül Hüsna", sayfa 75'te "Muhammed Mustafa Resul" başlıklı nesir kısmı, sayfa 76'da Âşık Ömer'e ait 1 şiir, sayfa 77'de "Divan" başlıklı şairi belli olmayan şiir, sayfa 78'de Gevheri'ye ait 1 şiir ve bir tarih(H.1214= M. 1799), sayfa 79'da "Hüdaya" başlıklı şairi belli olmayan şiir, sayfa 80'de Gevheri'ye ait "Türki Musul" başlıklı şiir, şairi ve türü belli olmayan 1 şiir ve şairi belli olmayan 1 Kalenderî, sayfa 81 ve 82'de şairi ve türü belli olmayan 2 şiir, sayfa 83'te şairi belli olmayan 1 "İlahi", sayfa 85'de

Gevheri'ye ait türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 86, 87, 88, 89 ve 90'da şairi ve türü belli olmayan 2 şiir, sayfa 87'de Divan nazım şekliyle kafiyelenmiş 1 şiir, sayfa 88'de Eşrefoğlu Rûmî'ye ait 1 şiir, sayfa 90'da 2. şiir Divan nazım şekliyle kafiylenmiş 1 şiir, sayfa 91'de şairi belli olmayan 1 "İlahi", sayfa 92'de şairi ve türü belli olmayan 1 şiir ve "Magrifet" başlıklı şairi belli olmayan 1 şiir, sayfa 93'te "Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'i meşrulaştırmak için yazılmış Hadis ve Dua metni(Şii halifeliğini meşrulaştırmak için)" vardır. Sayfa 94'te "Şükür Dua"sı nesir kısmı ve 1 tane şairi ve türü belli olmayan şiir, sayfa 95 ve 96'da şairi ve türü belli olmayan 2 şiir, sayfa 97'de "Magrifet" başlıklı Yunus Emre'ye ait Divan nazım şekliyle kafiyelenmiş 1 şiir ve şairi-türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 98'de şairi ve türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 99'da "Hutbe-i Mutlak" başlıklı nesir kısmı ve nesir kısmının sonunda "Nahl Suresi 90. Ayeti" eksik olarak(Haberiniz olsun ki Allah size adaleti) yer almaktadır. Burada şair "Adalet"in önemini vurgulamıştır. Sayfa 100'de Dua bölümü ve Ebu Hureyre'den nakledilen bir hikaye kısmı vardır. Sayfa 101 ve 102'de 3 tane nesir vardır, 1 tanesi "Hutbe" başlıklı ve Bakara Suresi'nin 201. Ayeti, sayfa 103'te nesir kısmı ve dua bölümü, Nahl Suresi 90. Ayeti, sayfa 105'te şairi ve türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 106'da nesir olarak yazılmış dua kısmı ve "İlahi" başlıklı tek beyit vardır. Sayfa 107, 109 ve 110'da şairi ve türü belli olmayan 4 şiir, sayfa 109'da şairi belli olmayan 1 Sema'i şiiri, sayfa 111'de Yunus Emre'ye ait 1 Türkü, sayfa 112'de şairi ve türü belli olmayan 2 şiir, sayfa 113'de Yunus Emre'ye ait "İlahi" başlıklı 1 şiir, sayfa 114'te şairi ve türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 115'te şairi belli olmayan "Türkü" başlıklı şiir, sayfa 116'da Kazı Hafız Efendi'ye ait türü belli olmayan şiir, sayfa 117'de Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'le ilgili bir intikam metni nesir olarak vardır. Sayfa 118'de Bazundeoğlu'na ait türü belli olmayan bir şiir, sayfa 120'de Divan şeklinde kafiyelemiş ve şairi belli olmayan 1 şiir, sayfa 121 ve 122'de "Hutbe Dua"sı başlıklı nesir kısmı, sayfa 123'te Eşrefoğlu Rûmî'ye ait türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 124'te şairi belli olmayan 1 dörtlük, sayfa 125'te "Muhammediye" başlıklı şairi belli olmayan 1 şiir, sayfa 126 ve 127'de şairi ve türü belli olmayan 2 şiir(sayfa 127'deki şiir Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'le ilgili), sayfa 128'de "Magrifet" başlıklı Yunus Emre'ye ait 1 şiir, sayfa 129'da Yunus Emre'ye ait 1 İlahi, sayfa 131'de nesir olarak yazılmış dua kısmı, Tahkim Suresi 8. Ayeti, Yasin Suresi 9. Ayeti ve Bakara Suresi 18. Ayeti vardır. Sayfa 132'de şairi ve türü belli olmayan 2 şiir, sayfa 133'de "Magrifet" başlıklı şairi belli olmayan şiir, sayfa 134'de 2 tane tarih(H. 1216= M. 1801, H. 1245= M. 1829) vardır. Sayfa 135 ve 136'da 1 nesir dua bölümü ve Esma'ül Hüsna vardır. Sayfa 137 ve 138'de şairi ve türü belli olmayan 3 şiir, sayfa 139'da Âşık Ömer'e ait türü belli olmayan 1 şiir, sayfa 140'da şairi belli olmayan 1 Türkü, sayfa 141'de şairi ve türü belli olmayan 1 şiir bulunmaktadır. Cönkte sayfa 1'de 1. beyitin sonunda, "İlahi" başlıklı şiirin 4. satırının sonunda ve son iki beyitte silik kelimeler vardır. Sayfa 3'te 6. satırın üstü çiziktir.

Şairin Adı	**Yazdığı Şiir Sayısı**
Âşık Ömer	7
Âşık Sevdayî	1
Bazundeoğlu	1
Eşrefoğlu Rûmî	5
Gevherî	2
Karacaoğlan	1
Kazı Hafız Efendi	1
Kuloğlu	1

Seyyid Nesimî	1
Seyyid Nizamoğlu	1
Yûnus Emre	11
Zülfî	1
Şairi ve Yazarı Belli Olmayan Metin Türü Sayısı	84

Tablo 1. Cönkte Yer Alan Şairlerin Adı ve Yazdıkları Şiir Sayıları

Türün Adı	Türün Sayısı
Ayet	14
Beyit	4
Divan	6
Dua	13
Hadis	1
İlahi	21
Kalenderî	1
Magrifet	4
Methiye	1
Mesnevi	1
Muhammedî	1
Nesir	9
Na'at-ı Şerif	3
Sema'i	6
Türkü	6
Türü Belli Olmayan Metin Sayısı	70

Tablo 2. Cönkte Yer Alan Edebiyat İçi-Edebiyat Dışı Metin Türleri ve Sayıları

2. Cönkte Adı Geçen Şairlerin Tanıtımı

2.1. Âşık Ömer

Doğum ve ölüm tarihi ile ilgili bilgiler sağlıklı değildir. Ömer'e Konya ilinin Hadim ilçesinin Gözleve (Korualan) köyü, Aydın ili ve Kırım'da Gözleve (Eupatoria) adıyla bilinen yerleşim birimi sahiplenmektedir. Çünkü üç yerde de Gözleve adlı yerleşim birimleri vardır. Kırım'da Gezleve adıyla bilinen Karadeniz sahilindeki köyde Âşık Ömer'le ilgili rivayetlere rastlanmamaktadır. Bununla beraber Kırım Türkleri, Âşık Ömer'e daima sahip çıkmışlardır. Kırım Türkleri arasında onun şiirleri bestelenmiş, geçmişte meclislerde okunmuş, günümüzde ise okunmaya devam etmektedir. Hatta 1944 Sibirya sürgününde yanlarında götürdükleri birkaç eserden birisi de Âşık Ömer Divanı'dır. Bu yüzden Âşık Ömer'in Divan'ı, Özbekistan'ın başkenti Taşkent'te kiril harfleriyle yayımlanma şansını bulmuştur. Konya ilinin Hadim ilçesinin Gözleve köyünde yapılan şenliklerde Âşık Ömer de anılmaktadır. Bununla beraber Âşık Ömer ve şiirlerinin Türkiye'de Kırım'daki kadar geniş bir çevrede kabul gördüğünü söylememiz mümkün değildir. Konya Mevlâna Müzesi'nde bulunan 366 varaklık divanında 1242 şiirinin bulunması, yine bölgede tespit edilen cönklerdeki Âşık Ömer şiirlerinin fazlalığı onun Konyalılığını kuvvetlendiriyorsa da, buna temkinli yaklaşmak gerekir. Âşık Ömer, Karaca Oğlan'dan sonra ünü bütün Türk dünyasına yayılmış ve Türk dünyasının ortak âşığı sıfatını

kazanmış birkaç şahsiyetten birisidir. Üsküdarlı Hasib'in Risale-i Vefayât adlı eserinde Âşık Ömer'in ölüm tarihi 1707 olarak verilmektedir; mezarı İstanbul'dadır. Elde bulunan şiirlerinden hareketle Âşık Ömer'in bir ordu şairi olduğunu da söyleyebiliriz. Divan'ındaki şiirleri arasında savaşları konu edinenlerin sayısı azımsanmayacak ölçüdedir. Yine bu şiirlerden öğrendiğimize göre Ömer, Osmanlı-Rus savaşlarına katılmıştır. Şiirlerinden hareketle Bursa, Varna, Sakız, Tunca, İstanbul, Bağdat ve Sinop gibi yerleşim merkezlerini gezdiğini tahmin edebiliriz. Âşık Ömer medrese öğrenimi görmüş bir âşıktır. Sarf, nahiv, mantık, meâni, Arapça, Farsça, tefsir ve dürer okumuştur. Âşık Ömer'in yine şiirlerinden hareketle Hafız Divanı'nı, Sadî'nin Bostan'ını, Mevlâna'nın Mesnevisi'ni okuduğunu söyleyebiliriz. Hem medrese öğrenimi görmesine hem de Hafız Divanı'nı, Bostan'ı ve Mesnevi'yi incelediğini söylemesine bakılırsa iyi derecede Farsça bildiği sonucunu da çıkarabiliriz. Ömer'in şiirlerinin bazıları klasik formda bestelenmiş olup günümüzde bile musiki meclislerinde okunmaktadır. Âşığımızın Divan'ı incelendiğinde hem hece hem de aruz vezniyle şiirler yazdığı görülmektedir. Divanının hem matbu hem de yazma nüshaları vardır. Ayrıca, pek çok cönkte yine onun şiirlerine rastlanılmaktadır (Ergun, 1936: 433).

2.2. Âşık Sevdayî

19. asırda yaşadığı bilinen ve asıl adı tespit edilemeyen Sevdayî, gençliğinde söylediği kesik-türküsünden varlığı anlaşılmaktadır. Hırtıs/ Hırtız ilçesinde yetişen Sevdayî, 1890 yıllarında 50 yaşlarında iken ölmüştür (Kırzıoğlu, 1990: 544). Ayrıca şair hakkında, bendeki bir mecmuada Âşık Ömer'in (543) numaralı manzumesine nazire olarak gösterilmiştir.

Sevdayî adlı bir sazşairinin;

"Meylettim hüsnüne bir nevcivânın

Kati bîvefâmış bilmezdim evvel

Cefâsı yokdürür der idim anm

Kârı cefâ imiş bilmezdim evvel"

bendiyle başlayan koşması aynı mecmuaya göre Âşık Ömer'e naziredir (No: 65) (Ergun, 1936: 82-83).

2.3. Bazundeoğlu

Hakkında herhangi bir kaynağa ulaşılamamıştır. Fakat cönkte yazım yanlışı ya da isimdeki benzelikten dolayı "Beğzadeoğlu" adlı şair olabileceği ihtimalini de göz önünde bulundurmak gereklidir. Cönkte geçen şiir savaşla ilgili olduğu için şair hakkında; Beğzâdeoğlu, XVIII. yüzyıl saz ve tekke şairi olarak ün yapmıştır (Yıldırım, 2013: 39). İzvornik Türküsü'nde sazşairi bellidir, tapşırma dörtlüğünde adını vermiştir: Beğzadeoğlu. Beğzadeoğlu'nun, XVIII. yüzyıl başlarında sağ olduğu, Köprülü Nu'man Paşa zamanında cereyan eden Bosna savaşlarına katıldığı, İzvornik kuşatmasında kalede bulunduğu anlaşılıyor (Yıldırım, 2013: 49).

2.4. Eşrefoğlu Rûmî

Eşrefoğlu Rûmî'nin asıl adı Abdullah'tır. Babasının adına istinaden Eşrefoğlu veya Eşrefzâde de denilmektedir. Eşrefiyye tarikatını kuran Eşrefoğlu, zâhirî ve batınî ilimleri

öğrendikten sonra intisap ettiği Emir Sultan tarafından, Bayramiyye Tarikatı'nın kurucusu Ankara'da bulunan Hacı Bayram Velî'ye gönderilir. Eşrefoğlu Rûmî, Anadolu'nun Türkleşmesi ve Türklerin İslamiyet'i hayat tarzı haline getirmelerinde rol alan ve Anadolu'da Mevlevilikten sonra Ehl-i Sünnet tarikatlarının yayılmasında emeği geçen önemli mutasavvıflarımızdan biridir. Eşrefoğlu'nun şiirlerinde Yûnus Emre tesiri kuvvetle hissedilir. Hece ve aruz veznini başarıyla kullanmış, lirik şiirler yanında didaktik manzumeler de yazmıştır. Bu ilâhîlerinden birçoğu bestelenerek, bugün dahi pek çok yerde okunmaktadır. Onun didaktik mahiyetteki mensur eserlerinde ise devrinin halk dilini en iyi bir şekilde kullanmış olması ve bu sayede tasavvufî ahlakın halk arasında yayılmasında büyük rol oynamıştır (Güzel, 2009: 632-633).

2.5. Gevherî

Doğum ve ölüm tarihi hakkında bilgimiz yoktur. Pek çok kaynakta adının Mustafa veya Mehmed, memleketinin ise Kırım veya İstanbul olduğu kayıtlıdır. Görevi gereği İstanbul'un dışında Bağdat, Şam ve Rumeli'yi gezdiği de belirtilmektedir. Ordu şairi olmasının yanı sıra, divan kâtipliği de (İstanbul, Bursa ve Rumeli) yapmıştır. Cahit Öztelli onun Avusturya seferine katıldığından söz ediyorsa da, Şükrü Elçin bu seyahatin gerçekleştiği görüşüne katılmamaktadır. Gevherî'nin Bektaşî olduğu ileri sürülürse de, biz "Bektâşiden ziyâde bektâşî muhibbi saymak bize daha uygun görünüyor." (Elçin, 1984: 16) şeklindeki görüşe katılıyoruz. Şiirlerinden hareketle medrese öğrenimi gördüğünü söyleyebiliriz. Hem aruz hem de hece vezniyle şiirler yazmıştır. Dili Âşık Ömer'in dili kadar olmasa da ağırdır. Şiirlerinde Arapça ve Farsça kelimelerin fazlalığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Hece ile yazdığı şiirleri semaî ve koşma; aruzla yazdığı şiirleri ise divan, kalenderi, gazel, semaî ve müstezat tarzındadır. Gevherî'nin şiirleri, divanının dışında cönklerde de yer almaktadır. Türkiye ve Avrupa kütüphanelerindeki cönklerde çok sayıda şiiri bulunmaktadır. Şiirlerinde aşk, tabiat, sevgili ve ayrılık gibi konuları işlemiştir. Musikî makamlarından olan Gevherî makamı, onun musikîyle ilgilenen bir âşık olduğunu düşüncesini doğurmuştur (Elçin, 1984: 85).

2.6. Karacaoğlan

Türk halk(âşık) edebiyatının yetiştirdiği en önemli isimlerdendir. Halk şairleri arasında hakkında en çok araştırma ve yayın yapılmasına rağmen doğum tarihi bilinmemekte, yaşadığı dönem yüzyıl olarak bile tahmin edilmemekte, ihtimaller XV. yüzyıl sonları ile XVIII. yüzyıl başları arasında iki yüzyıldan fazla bir zamanı içine almaktadır. XVI. yüzyıl, hatta belki de XV. yüzyılın sonlarında yaşadığının ileri sürülmesine karşılık Karacaoğlan'a ait şiirlerin en eski örneklerine XVII. yüzyıl cönklerinde rastlandığını, bu şiirlerde geçen olay ve kişilerin XVII. yüzyıla ait olduğu, şiirlerinin dilinin de bu dönemin özelliklerini taşıdığı sanılarak şairin yaşadığı dönemin XVII. yüzyıldan daha önce olamayacağı görüşü benimsenmiştir. İlhan Başgöz'e göre birden fazla(5) Karacaoğlan adlı şairin yaşamış olabileceği ileri sürülmüştür (Karaer, 1973: 4-28, Başgöz, 1977: 47-81).

Karacaoğlan'ın nerede öldüğü ve mezarının nerede olduğu da belli değildir. Mezarının bulunduğu yerler arasında Mersin, Adana, Maraş ve Erzurum zikredilmekle beraber bunların hiçbirinin kesin olduğu söylenemez (Karaer, 1973: 38-40).

Karacaoğlan'ın hayatı hakkındaki şüpheler şiirleri için de geçerlidir. Her saz şairi gibi onun şiirlerini de söylediği ilk şekilleriyle tesbit etmek mümkün olmamıştır. Yaygın bir şöhrete sahip olduğu bilinen Karacaoğlan'a kendisinin olmayan birçok şiirin mal edilmiş olması muhtemeldir. XIX. yüzyılda biri Yozgat'ta, diğeri Güney Anadolu'da Küçük Karacaoğlan adıyla anılan iki adaşı da bulunan Karacaoğlan'ın 500 civarında şiiri olduğu tahmin edilmektedir. Ancak bunların pek çoğunda birbirine benzer dörtlük ve mısralara rastlanması, bir kısmının Karacaoğlan'a ait olmadığını veya birbirinin varyantı olabileceğini düşündürmektedir. Ona ait olduğu kabul edilen şiirlerdeki hâkim özellik şairin dış dünyayı, bilhassa sevgilisinin güzelliğini büyük bir samimiyetle dile getirmesidir. Âşık edebiyatının en belirgin özelliklerinden biri sayılan irticali söyleyiş yeteneği ve samimiyet Karacaoğlan'da pek çok halk şairinin ulaşamadığı bir seviyededir. Buna dilinin sadeliği, mahallî ve çarpıcı unsurları ustaca kullanması da eklenince Karacaoğlan şiirinin gerçek çehresi belirlenmiş olur. Şiirlerinde maddî hazları ve güzellere düşkünlüğünü pervasızca dile getirmesi Nedîm'i hatırlatmaktadır. Dinî motiflere çok az yer veren Karacaoğlan'da tasavvuf düşüncesi hemen hemen hiç yoktur. Bu durum eserlerinin "lâdinî" bir nitelik taşıdığını göstermekle beraber onun dine ve dinî unsurlara karşı saygısız yahut inançsız olduğu anlamına gelmez. Molla Hünkâr diye adlandırdığı Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'den ve Hacı Bektâş-ı Velî'den bahsetmesi de şairin Mevlevî veya Bektaşî olduğunu göstermez. Ayrıca Hatâî'ye ait bir manzumenin Karacaoğlan'a maledilip Pîr Sultan Abdal'a nazîre söylendiği ileri sürülerek onu Hurûfî ve kızılbaş kabul etmek de gerçekleri yansıtmamaktadır (Köprülü, 1962: 321-322).

Halk şiirinde başlı başına bir ekol olan Karacaoğlan XVII. yüzyıl şairlerinden Âşık Ömer, Kayıkçı Kul Mustafa ve Gevheri daha sonraki yüzyıllarda Dadaloğlu, Ruhsatî, Dertli, Bayburtlu Zihnî ve Seyrânî başta olmak üzere pek çok şairi etkilemiş ve bu şairler tarafından taklit edilmiştir. Daha yakın devirde ise Rıza Tevfik Bölükbaşı, Faruk Nafiz Çamlıbel, Necip Fazıl Kısakürek ve Cahit Külebi'nin bazı şiirlerinde Karacaoğlan'ın etkisi görülür. Karacaoğlan ve şiirleri üzerine ilk ciddi çalışmayı Sadettin Nüzhet Ergun, Halk Şâirleri: Karacaoğlan adlı eseriyle yapmıştır(Konya, 1927). Bu çalışmada Karacaoğlan'ın 273 şiirini yayımlayan Sadettin Nüzhet, daha sonra Karacaoğlan: Hayatı ve Şiirleri adıyla bu eserin genişletilmiş baskılarını yapmıştır(18. Baskı, İstanbul, 1963). Karacaoğlan ve şiirleri üzerinde çalışan, tematik inceleme ve tahlilde bulunan, şiirlerinden değişik hacimlerde derleme ve seçme yapan pek çok araştırmacı arasında önemlileri M. Fuad Köprülü, Cahit Öztelli, M. Necati Karaer ve Müjgân Cunbur'dur (TDV İslâm Ansiklopedisi, 2001: 377- 378).

2.7. Kazı Hafız Efendi

Hakkında herhangi bir kaynağa ulaşılamamıştır.

2.8. Kuloğlu

Asıl adı Süleyman olan ve Süleyman Ağa olarak da anılan Kuloğlu'nun bazı kaynaklarda adının Mustafa olarak geçtiği dikkat çeker. Ancak Silahdar Tarihi'nde aynı yüzyılda yaşayan, daha çok divan şiiri tarzında eserler veren ve Kuloğlu mahlasını kullanan Mustafa adlı bir şairden bahsedilir ki bu şair, âşık Kuloğlu'nun oğlu Musahip Mustafa Paşa'dır. Dolayısıyla Âşık Süleyman yine bir 17. Yüzyıl şairi olan Mustafa Paşa'yla karıştırılmamalıdır. Safranbolulu olan Süleyman, Osmanlı ordularında ve donanmasında yer almış ve çeşitli savaşlara katılmış asker bir âşıktır. Genç yaşta saz çalıp şiirler söylemeye başlayan Kuloğlu,

âşıklık geleneğinin gereklerine uyarak köy-köy, kasaba-kasaba gezmiş ve sonra İstanbul'a giderek uzun bir süre orada kalmıştır. Şiirlerinden işlediği konular âşığın Osmanlı ordularında ve donanmasında bulunduğunu ve çeşitli savaşlara katıldığını göstermektedir. Dolayısıyla Kuloğlu, asker bir şairdir. Kullandığı mahlas da aşığın bir ordu şairi olduğuna işaret etmektedir. Çünkü, 'Kul' mahlasını genellikle padişaha bağlılıklarını ifade etmek amacıyla yeniçeriler kullanmışlardır. Hatta yeniçerilerin erkek çocuklarına kuloğlu adının verilmesi ve yetişkin yaşa geldiklerinde aynı lakapla ocağa alınmalarının altında bu bağlılık ifadesi yatmaktadır. Dolayısıyla âşığın Kuloğlu mahlasını tercih etmesi babasının da asker olabileceği ihtimalini akıllara getirir. Evliya Çelebi, Seyahatnâme'sinde İtâkî mahlaslı Emir Çelebi adındaki saz şairinin başından geçen garip bir olayı anlatırken İtâkî'nin çöğür çalmadaki becerisiyle 17. yüzyılın bazı âşıklarının çöğür çalmadaki ustalıklarını karşılaştırır. Bu kıyaslamaya Kayıkçı Kul Mustafa, Geda Muslu, Gedayî ve Kâtibî gibi ünlü âşıklarla beraber Kuloğlu'nun da alınması onun on yedinci yüzyılın ünlü âşıklarından biri olduğunu gösterir. Ayrıca Kuloğlu'nun 17. Yüzyıl âşıklarından Kâtibî ve Âşık'a yaptığı nazireler ve yine 17. yüzyıl âşıklarından Kul Mustafa'nın bir şiirinde yer alan "Kuloğlu da muhanneslik eyledi" (Köprülü, 2004: 146) ifadesi, hem onun çağdaşlarıyla olan ilişkisini ortaya koymakta hem de yaşadığı dönem hakkında bilgi vermektedir. Dördüncü Murad'ın ölümü üzerine söylediği bir mersiyenin mevcudiyeti 1640 yılında yani 17. Yüzyılın ilk yarısında hayatta olduğunun bir başka delilidir. Dördüncü Murad'a yakın olduğu için padişahın ölümünden sonra Cezayir'e sürülmüş, Sultan İbrahim'in ölümünden sonra 1648'de İstanbul'a dönmüştür. Yaşadığı dönemin önde gelen âşıklarından Gevherî'yi, Âşık Ömer'i ve Karacaoğlan'ı etkilediği göz önünde bulundurulduğunda Kuloğlu'nun iyi bir şöhrete sahip olduğu söylenebilir. Âşık hakkındaki ilk bilgileri Fuad Köprülü, Saz Şairleri adlı eserinde vermiştir. Bununla birlikte Saadettin Nüzhet Ergun'un "XVII'nci asır Sazşairlerinden Kuloğlu" başlıklı çalışmasında da âşığın şiirlerine ulaşılabilir. Şiirlerinde aşk, kahramanlık gibi konuların yanı sıra tarihî olaylara da yer veren Kuloğlu, sanatını saz eşliğinde icra eden bir âşıktır. Fazla olmamakla beraber tasavvufun etkisi altında kalmış, divan şiirinin tesirinden ise uzak kalmayı başarmıştır. Âşık Ömer'in Şairname'sinde "Kuloğlu'nun belli nâm-u nişanı" sözü ve Kâtibî'nin bir şiirinde yer alan "Kayıkçı, Kuloğlu, Kâtibi gedâ / Hakk'ın emri ile dile gelmiştir" mısraları, Kuloğlu'nun 17. yüzyılın meşhur şairlerinden biri olduğunu gözler önüne sermektedir (Öztelli, 1955: 19-20).

2.9. Seyyid Nesimî

Kaynaklarda doğum yeri ve tarihi hakkında yeterli bilgi bulunmadığı gibi son dönem çalışmalarında da çelişkili bilgiler vardır. İran kaynakları Şîraz ya da Şirvan'da, XVI. yüzyıl Osmanlı tezkirecilerinden Âşık Çelebi Diyarbekir'de, Latîfî ise Bağdat'ta (Nesîm nahiyesi) dünyaya geldiğini söylemektedir. Nesîmî ile aynı dönemde yaşayan İbn Hacer el-Askalânî onu Tebrizli gösterir. İyi bir eğitim görmüş, genç yaşta tasavvuf yoluna girerek Fazlullah-ı Hurûfî ile Bakü ve Şirvan'da bir süre beraber yaşamış, Hurûfîlik anlayışının en sadık temsilcilerinden biri olmuştur. Nesîmî ilâhî sıfatlara sahip olan insanın kutsallığının, saygınlığının ve özgürlüğünün korunması gerektiğini söylemiş, inandıklarını ve gerçekleştirmek istediklerini Hurûfîlik'te bulmuştur. Ona göre insan varlık güzelliğinin aynasıdır. Onu korumak, ona saygı göstermek bu güzelliğin korunması demektir. Çünkü Tanrı insan yüzünde görülür. Nesîmî'ye göre insan ceset ve ruhtan ibaret olmasına rağmen aslında daha yüce bir varlıktır. Kalenderîler tarafından takdis edilen şairin bazı şiirleri bu zümrelerin âyinlerinde okunmuştur. Nesîmî'nin

seyyid olması ve Alevî-Bektaşîler'in yedi büyük şairinden biri kabul edilmesi kendisine çeşitli yerlerde mezar izâfe edilmesine yol açmıştır. Ayrıca Nesîmî bu çevrelerde şehid ve mazlum bir velî olarak çok büyük kabul görmüş, hakkında çeşitli menkıbeler oluşmuştur. Dilinde Âzerî Türkçesi özellikleri ağırlıklı olsa da Nesîmî, Oğuz Türkçesi'yle teşekkül etmeye başlayan klasik şiir dilinin kuruluşunda açık, sade ve âhenkli diliyle önemli rol oynayan lirik, samimi ve coşkun şairlerin başında gelir. Tasavvuf ve Hurûfîlik terimleri bir tarafa bırakılırsa dili halk diline çok yaklaşır. Nesîmî inanç ve heyecanlarını olduğu gibi şiire dökmekten kendini alamamış, ateşli ve taşkın sözler söylemiş, hayranlığını ifade ettiği Hallâc-ı Mansûr gibi canını feda etmekten kaçınmamıştır. Aynı zamanda divan edebiyatının mazmunlarını klişeleştirmeyi gerçekleştiren ilk şairlerdendir. Ayrıca Âzerî Türkçesi'nin Fuzûlî'den önceki en büyük şairi olarak kabul edilir. Türk edebiyatında önemli etkisi olan Nesîmî'nin en çok tesirinde kalanlar mutasavvıf ve özellikle Hurûfî şairlerdir. Şiirlerine kendi döneminde ve ölümünden sonra birçok nazîre yazılmıştır. Onun etkisinde kalan Türk şairlerinden XV. yüzyılda Âzerî şair Habîbî, Diyarbekirli Halîlî, Karakoyunlu hükümdarlarından Cihan Şah (Hakîkî), Hurûfî şairlerinden Refîî ve Penâhî; XVI. yüzyılda Arşî ve Usûlî sayılabilir. Şah İsmâil de (Hatâî) Hurûfîliği yeniden canlandıran bir hükümdar olarak Nesîmî'ye nazîreler yazan ve onu taklit eden şairlerdendir (TDV İslâm Ansiklopedisi, 2007: 3- 5).

2.10. Seyyid Nizamoğlu

Adı Seyfullah Kasım'dır. Yavuz Sultan Selim devrinde(1512-1520) Bağdat'tan İstanbul'a göç edip önce Kasımpaşa'da daha sonra Silivrikapı'da bir tekke kuran Şeyh Seyyid Nizâmeddin Efendi'nin oğludur. Doğum tarihi belli olmamakla birlikte ailesinin İstanbul'a gelişiyle Nizamoğlu'nun vefatı arasında seksen yıldan fazla bir süre geçtiği düşünülürse XVI. yüzyılın ilk yarısında İstanbul'da dünyaya geldiği tahmin edilebilir. Ailesi ve hayatı hakkında bilinenlerin önemli bir kısmı mensur Câmiu'l-maârif adlı eserinde verdiği bilgilere dayanmaktadır. Babası Şeyh Kasım, Zülfikar Mâzenderânî'nin halifesi sıfatıyla İstanbul'da tekke kurduğuna göre Seyyid Nizamoğlu ilk dinî-tasavvufî eğitimini babasından almış olmalıdır. Daha sonra eğitimini ilerletmesi için babası onu Halvetiyye'nin Sinâniyye kolunun kurucularından İbrâhim Ümmî Sinan'a gönderdi. Seyri sülûkünü tamamlayınca şeyhi ona babası Seyyid Nizam'ın hâtırasını yaşatmak için Nizâmî tacı giydirdi. Ardından Silivrikapı dahilinde kendisi için inşa edilen Emîrler Tekkesi'nde irşad faaliyetine başlayan ve uzun yıllar burada irşadla meşgul olan Seyyid Nizamoğlu 1010 yılı Muharrem ayında(Temmuz 1601) vefat etti ve tekkesinin hazîresine defnedildi. Seyyid Nizamoğlu'nun Cüneyd isminde bir oğlu ile İsmihan adında bir kızı olduğu bilinmektedir. Kendisinden sonra Emîrler Tekkesi'nde oğlu Cüneyd postnişin olmuştur. Seyyid Nizamoğlu'nun bir diğer halifesi Hakîkîzade Osman Efendi'dir. Eğrikapı civarındaki Hakîkîzade Tekkesi'nin ilk şeyhi olan Osman Efendi, Olanlar şeyhi İbrâhim Efendi'nin Halvetî şeyhidir. Seyyid Nizamoğlu'nun eserlerinde ilâhî aşk, Ehl-i beyt muhabbeti ve on iki imama bağlılık önemli bir yer tutar; birçok şiirinde bunları coşkun bir dille ifade etmiştir. "Bu aşk bir bahr-i ummandır buna hadd ü kenâr olmaz/ Delîlim sırr-ı Kur'an'dır bunu bilende âr olmaz" beytiyle başlayan nihâvend ilâhisi bestelenerek tekke muhitlerinde yaygın biçimde okunagelmiştir. Sünnîliğin hâkim olduğu Osmanlı toplumunda irşad faaliyetinde bulunmasına rağmen, "Kim ister Mustafâ'dan bula izzet/ İmâm-ı Ca'fer'e kılsın itâat" veya "Yetmiş iki milletin hiçbiri nâcî olmadı/ Mezheb-i hak ister isen Ca'ferî ol dâima" gibi beyitlerinde Ca'ferî olduğunu açıkça belirtmiştir. Buna karşılık Câmiu'l-maârif adlı

eserinde "Cemî-i Ehl-i sünnet ve'l cemâat/ Tarîki üzre olmaktır saâdet" gibi ifadelerinin yer almasını Abdülbaki Gölpınarlı takıyye olarak nitelendirmiştir. Vahdet-i vücûd düşüncesini coşkun bir dille ifade eden Seyyid Nizamoğlu'nun eserlerinde Hurûfiliğin tesiri de görülür. Ancak Hurûfiliği hiçbir zaman Nesîmî gibi temel doktrin haline getirmemiştir. Şiirlerinde haksızlık, adam kayırma, rüşvet ve ilmiye sınıfındaki bozulma gibi sosyal yaralara temas edip bunları eleştirmesi diğer tasavvuf şairlerinde görülmeyen önemli bir özelliktir (TDV İslâm Ansiklopedisi, 2009: 73).

2.11. Yûnus Emre

Yûnus Emre ve ailesinin Anadolu'ya ne zaman ve nereden gelip yerleştiği hususunda bugün için yeterli bilgiye sahip değiliz. Bununla birlikte XII. ve XIV. asırların siyasî ve sosyal durumu, Anadolu'ya yapılan göçlerin istikameti dikkate alınarak Yûnus'un Orta Asya'dan Anadolu'ya geldiği, çiftçilikle uğraştığı görüşü kabul edilmektedir (Köprülü, 1976: 226, Tekindağ, 1971: 59, Banarlı, 1971: 328).

Şairimiz, bazı beyitlerinde kendi adının "Yûnus" olduğunu söyler. Yûnus Emre, şiirlerinde mahlas olarak; "Yûnus, Yûnus Emre, Âşık Yûnus, Bî-çare Yûnus, Miskin Yûnus, Derviş Yûnus, Koca Yûnus, Tapduk Yûnus Dedem…" gibi adlar kullanmaktadır. "Dinî umdeleri, milli duyguları, ahlakî düşünceleri, Türk'ün en kolay anlayabileceği sehl-i mümtenî metoduyla anlatırken Türk'ün dilini de en güzel ve yumuşak bir şekilde dağdaki çobandan saraydaki devlet adamına kadar herkese sevdirmesiydi. Eserleri: Yunus Emre'nin Risâletü'n-Nushiyye ve Divânı olmak üzere iki eseri vardır. Yunus Emre'nin şöhretli bir mutasavvıf olarak tanınmasında en mühim ve müessir sebep Divanı'dır. Divanında Yunus, ilâhi aşk ve sevgiyi, varlık ve varlığa gelişle ilgili problemleri, ölüm ve ölümsüzlük fikirlerini, bilgilenmeyle ilgili meseleleri, hülasa insanı insan yapan bütün özellikleri dile getirir. Yunus tabii olarak eserinde en fazla "aşk" ve "ahlak" üzerinde durur. İçinde dört yüzden fazla şiirin bulunduğu Yunus Emre Divanı, mürettep bir divan olmayıp sonradan ve kanaatimizce sözlü gelenekten derlenmiştir. Divan'da hem heceli hem de aruz vezniyle yazılmış şiirler vardır (Güzel, 1992: 36-41).

2.12. Zülfî

Klasik Türk edebiyatı temsilcisi şairlerden biri de Zülfî'dir. Tezkirelerde ve diğer biyografik kaynaklarda kendisi hakkında herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır.

3. Cönkün İçinde Yer Alan Edebiyat İçi-Edebiyat Dışı Metin Türleri

3.1. Ayet: Kur'ân'ın herhangi bir cümlesi (Devellioğlu, 2012: 61).

3.2. Beyit: Âşıkların dörtlük veya hane karşılığı kullandıkları terim. Aslında bilindiği gibi beyit, şiirde iki dizeye verilen addır (Kaya, 2010: 163).

3.3. Divan: Aruzun fâilâtün fâilâtün fâilâtün fâilün cüz'üne tevâfuk eden gazel şeklindeki şiirlere halk şairleri divan derlerse de, hakikatte divan, onbeş heceli, imale ve zihaf sayesinde aruza tetâbuk eden şiirlerdir. Saz şairlerince hususi bir ahenkle okunur. Eski cönklerde, halk şairlerinin matbu divanlarında divan ünvanına çok tesadüf olunur (Onay, 2012: 191).

3.4. Dua: İyi dilekleri ihtiva eden kalıplaşmış söz. Duaların en belirgin vasfı, teslimiyeti, inanmışlığı ve bir ümidi ihtiva etmeleridir (Kaya, 2010: 258).

3.5. Hadis: Tasavvufun tefsirden sonra en yakın paydaşı hiç şüphesiz hadistir. Çünkü tasavvuf temelini bir anlamda "Cibril Hadisi" ne borçludur. Bununla birlikte sûfîler Hz. Peygamber'in ahlak, nefis terbiyesi, zühd, dünya ve mal-mülkle ilgili hadislerine, söz, fiil ve takrirlerine büyük değer atfedip bu konuda bazı açılımlara gitmişlerdir. Hatta sûfîler, Hz. Peygamber'in davranışlarının en ince unsurlarını bile taklit(imitatio Muhammedî) etmeye özen göstermişlerdir (Yılmaz, 2015: 44).

3.6. İlahi: Tekke edebiyatı nazım türüdür. Kelime anlamı Allah'a aittir. İlahilerde Allah sevgisi ve onun çevresindeki her türlü dini konu işlenir. İlahiler belli bir makamla söylenir. İlahiler 7, 8, 11, 14 ve 16 hece ölçüsüyle yazılır. Dörtlük biçiminde olanlar koşma kafiye düzeni, beyit biçiminde olanlar gazel kafiye düzeni gibidir. Aruz ölçüsüyle de ilahiler kaleme alınmıştır (Uçman, 1985: 14).

3.7. Kalenderî: Âşıklar ve halk sanatçıları tarafından icra edilen uzun hava çeşidi. Âşıkların aruzun mef û lü/ me fâ î lü/ me fâ î lü/ fe û lün(--./.--./.--./.--) kalıbıyla ortaya koydukları şiirlere verilen ad (Kaya, 2010: 404).

3.8. Marifet: Sûfilerin ruhanî halleri yaşayarak, manevi ve ilahî halleri yaşayarak elde ettikleri bilgi. Tarikat yoluna giren sûfilerin birtakım ruhani felsefeleri aşarak ilahî hakikatlere vasıtasız olarak ulaşımları irfan elde etmeleri anlamında bir tabirdir. Kul Allah'a önce onun sıfat ve isimlerini tanımaya çalışarak yaklaşır. Çile ile nefsini arındırır. Kendisi ve çevresine yabancılaşır. Marifet, Allah'ın kuluna kendisi hakkında verdiği bilgi anlamındadır. Şeriat, tarikat, marifet, hakikat bütün bunlar kulu Allah'a yakınlaştırır, birbirinin devamı yolundadır (Artun, 2015: 223).

2.9. Mesnevi: Her beyitin kafiyesi yekdiğerlerine göre değişen ve beyitlerin sayısı kestirilmeyen şiirlerin adı aruz şairlerince mesnevi, saz şairlerince nazımdır (Onay, 2012: 52).

2.10. Methiye: Din büyüklerini, devlet ricalinden birini, şair ve kumandanları, bir beldeyi yahut dağ, dere, ırmak gibi herhangi bir tabiat parçasını hatta bir hayvanı övmek için yazılmış şiirlere verilen ad. Din büyükleri içinden başta Hz. Muhammed, dört büyük halife, On İki İmam, tarikat büyükleri ve geniş coğrafyada yatmakta olan dedeler ve babalar konu edilir (Kaya, 2010: 527).

2.11. Muhammedî: Hz. Muhammed'e âit, onunla ilgili (Devellioğlu, 2012: 777).

2.12. Na'at-ı Şerif: Hz. Muhammed'i öven, onun vasıflarını anlatan ve ona sevgi, saygı ifade eden manzum ve mensur eserlere verilen ad (Kaya, 2010: 564).

2.13. Nesir: Dilimize Arapçadan geçen nesir kelimesinin sözlük anlamı yaymak ve duyurmaktır. Edebiyatta ise düz yazı türündeki eserler nesir ve mensur adıyla bilinir (https://www.milliyet.com.tr/egitim/nesir-nedir-divan-edebiyatinda-nesir-turleri-nelerdir6504593).

2.14. Sema'i: Âşıkların 8 hece ile söyledikleri ve konusu aşk, güzellik ve sevgi olan şiirlere verilen ad. Kendisine has ezgileri vardır. Başta beşeri aşk olmak üzere sevilen her nesne için Semaî söylenmiştir. Âşıkların aruzun(Me fâ î lün/ Me fâ î lün/ Me fâ î lün/ Me fâ î lün) kalıbıyla yazdıkları şiirlere verilen ad. Gazel, murabba, muhammes, müseddes ve müstezat şeklinde olabilir (Kaya, 2010: 652).

2.15. Türkü: Halkın ruh halini, derdini, neşesini, zevkini, dünya görüşünü, inancını, karşılaştığı olayları yansıtan; hece ölçüsüyle ve bir veya dört dizeli ana bölümlerle çoğu defa bağlantıların getirilmesiyle söylenen; manzum ve ezgili anonim ürünlere verilen ad (Kaya, 2010: 733).

4. Şiirler ve Metinler Üzerine İnceleme

Makalemizin bu bölümünde cönkün içerisinde yer alan şairleri belli olan şiirlere, şairleri belli olmayan şiirlere ve nesir örneklerine yer verilmiştir. Örnekler;

Âşık Ömer'e ait 8'li hece ölçüsüyle ve dörtlük şeklinde yazılmış bir şiir;

" úÂşıø úÖmer

˙arib bülbül øılar zarı

Temaşa eyledim Δarı

Varub gülşene ya´lanmış

Güli Δandana ya´lanmış

Bugün ben yarim[e] vardım

Muøarreb gahkülin gördüm

Tazelendi eski derdim

Beya® gerdana ya´lanmış

Na®ar øıldım ben ol şahım

Gönül Yusuf gibi şahım

™acı zenbil yüzi mahım

Düşüb zindana ya´lanmış

úÖmer derde düşmüş a˚lar

æa≠ar øa≠ar olmuş ba˚lar

Ehl-i kamil olan dinler

Beyaz gerdana yaslanmış"

Âşık Sevdayî'ye ait 8'li hece ölçüsüyle yazılmış bir sema'i örneği;

" Semaúi úÂşık Sevdayî

Şa≈a benden yüz çevirdi

Cemalinde le≠afet var

Yaradanım sen bilursuè
Gönlümde bir øasavet var

Darubalar heb bir yana
Dideler döndü bir øana
Şikayet idem sul≠ana
O ®alimde øaba≈ät var

Ol ne der kesiødir än aø lisan
æamu dil çah-yana der gel ki
Reva mı ki lâ ne şan
Ele yok aya˚ı yoø gezer ~asan

Fedadır u˚runa canım
Sen bilirsun benim Δalim
Bana ra≈mile ≈ünkarım
Benim sende úadalet var

˙ayrılara gönül kodma
úAzizim beni terk itme
Sevdayı øulun a˚latma
Ya rabi ravzi øıyamet var”

Bazundeoğlu’na ait 11’li hece ölçüsüyle dörtlük şeklinde yazılmış şiiri;

“ Ba®undeo˚lu
Şevketli ≈ünkarım úazab eyledi
Söyleè Ba®undeo˚lu gelsin aman
Urmadın Mu≈ammed ferman eyledi
Gesilin gelesi gelsin diyu ana

Ba®undeo˚lu abdur şu ben gideni
Æalim ile ≠olduraè dar dünyanı

Virsiè ve aldıki gösine ga≈yanı
İ≠aúatim vardır emir fermana

úİlm yaşa ider ilerim dönüşe
Dilerim mevlaya bir anda øavuşa
Deyişir úaskir ve dinden ´avaşa
æarışıdırrım seni toza dumana

Ba®undeo˚lu ider bu der muradım
Günler yoøladım øanun aradım
Gelen mi meydana øodum u˚radım
İmanım ≈akdır din æur'an

æara úOşman O˚lu aydur seni göreyin
Din İslam bende nesir var øılayın
Şevketli sul≠anın iseè dünya øalyın
Yarın ma≈şer güni gelin deyu abana

Ba®undeo˚lu bana yanasına
Virsin oldı ˚amı in´af varsana
Benim yüreyimde kelam varsana
Mevlam øarşıdırsın Nu≈ ≠ufana

Na˚yan úalem başına ile æara úOşman O˚lu
Dedim gözün úaş≈an başa çeker üç ≠u˚ı
On beş bin çeri on biè øul O˚lı
æovmuşlar ≈anı şimdi meydana

Ba®undeo˚lu ider ≈addim yarıldı
Naza mı çekdi çoødı dünya bu doldı
Yedi øral dirlerdi ˚a≈ şaz oldı

Yine ı´marladım ulu Sub≈ana”

Cezzar Ahmed Paşa’ya dörtlüklerle yazılmış bir methiye örneği;

“ Medi≈ Cezzar A≈med Paşa

Ol ´alı güni müşveret oldı
Çarşamba güni dönüş øuruldı
A´lan gibi ≠abudlara ´arıldı
Durun gel şöylerimdir A≈med Paşa

Şevketli hünkarım idersin na®ır
Dünyada ve şa≈anım olsa eylemem ≈ı®ır
Yedi ci≈anım var muΔamedim çagrır
Vaziyeler içinde ≠ur A≈med Paşa

Yetmişdiè ´alıølı ba≈a itmiş ≈ı®ır
Açılmış cennetler bize ve na®ır
İmdi yetişür ≈a®ret ≈ı®ır
Vurun Δocalarım dir A≈med Paşa

Altmış beş gün gice gündür savaşdı
Geldi kafi ≈eman İslam øarışdı
Melekler ça˚ırun şeb-i ≈üdad irişdi
Dönüè dö˚üşelim dir A≈med Paşa

Æarbun ´edasında ≠oldı felekler
`eva vefa düşüb ≈are øaçdı semaneler
Alun alun yabdır du˚am çalunanlar
Size nasi≈atdir dir A≈med Paşa

Vezirler içinde bul adem bir ´adıø vezir
Mu˚arifdir bu kafi hem olur ziyad

Malımı canımı itmişim bedelli
Dinimiè u˚rına dir A≈med Paşa

Cennetler øabusı bugün açıldı
Şehidlere dolu ≈ülle biçildi
Olunca yeniçeri eri seçildi
Bu bir ˚ayret günidir dir A≈med Paşa

Cümledir ˚edası olunca dili
Şahımız øalmadı velisin veli
~üneriè med≈ ider Bur´alı Ali
Vezir azam içinde øoç A≈med Paşa

æılıcın tarından øan a˚lar firanuè
úÖmrinde görmesin böyle bir ahinuè
Cezzar dir söylensin itdügümüz canuè
Bilmeyenler duysun dir A≈med Paşa”

Şairi belli olmayan dörtlüklerle ve 8’li hece ölçüsüyle yazılmış bir sema’i örneği;

“ Semaúi
Ol benim na®lı yârim
Bir ≈ale oldı bâşım
Severim kimseler bilmez
Çekerim kimseler bilmez

Varuè seviliè o yarim
Söyler misin benim øanım
Bir ateş düşdi canım
Yandım kimseler bilmez
Umudum var benim ≈aødan
æılmaz ≠oldı firøadan
A sul≠anım ben bu dertden

Ölürüm kimseler bilmez

Dir ki yârim gördüm
Şenüz muradım erdim
`ak paye yüzler sürdüm
Sordugum kimseler bilmez”

Seyyid Nizamoğlu’na ait dörtlüklerle ve 8’li hece ölçüsüyle yazılmış bir ilahi şiir örneği;

“ İlahi Ni®ami O˚lu

Ya rab nuruè ≈aøøiçün
Ayırma úâşıøından beni
Cennet ≈urileriè ≈aøøiçün
Ey®an

Ru≈ resulullah içün
Resulullah içün
Allah içün ya Allah içün
Ey®an

Ahım olsa güne direè
Sen ol han gönlüme tek
Ne o güè ne bu güè
Ey®an

Zahidlere vir cenneti
Müştaø idi anlar ki
Ben isterim sen ≈u®urlu
Ey®an

İsterim Ni®amı O˚lunla
Saøasudur didaranıè
Durınça va´lındansıè

Ey®an

Ayırma úâşıkından beni
Buldum beni dem beni
Ayırsa úâşıøından beni
Temmet

úÂşøınla ser mest olan yar
Naøşın gönle yaza yan
Cümle ci≈andan bize yan
Ey®an

Gönlümdekin sensin bilen
Gözümdekin sensin gören
úAølımda≈ı sensin alan
Ey®an”

Zülfî’ye ait dörtlüklerle ve hece ölçüsüyle yazılmış bir ilahi örneği;

“ İlahi ÷ülfi

Anası ra≈ıminde iken
Yine ≈aberi øabul øılan
Yüzün görüb ≈içnun olan
Dostum úAli degilsin

Yine ≈aberi candansuè
Ba˚ yerde øalır beni Δayran
Çoø a´lanın úasu olan
Dostum úAli degilsin

Yine ≈aberi güne gibi
Ururur hem bagarı Δami
~asan ~üseyin babası

Dostum úAli degilsin

Faøirli˚le úömri geçen
æanaúat şerbeti içib
Der yollar beni de açan
Dostum úAli degilsin

O˚lunı kafirler alan
Bedi günden ≈akire ≠oyan
Æoyları nevceleri duran
Dostum úAli degilsin

Derin ≈anlar ≠alan
ŞeyΔinle namaza ≠uran
Yir altında divalar øıran
Dostum úAli degilsin

Yana ≈abere a≈san olan
Hidayet ≈ayrete bir koyan
Cennetini günde bu yan
Dostum úAli degilsin

Hem yuyub hem Hüseyin
æoyan Allah sö◊ün úAli degilsin(2 mısra eksik)

÷üúifimdim ildigi
Mu≈bir olub söyledigi
™adıøa gönül bagladıgı
Dostum úAli degilsin”

Gevheri’ye ait 8’li hece ölçüsüyle ve dörtlüklerle yazılmış bir şiir örneği;

“Gevheri

Geldi bana øonuø oldı

˙arib atayı gör ta yakıdı

Üç yanda bildi men

Ararken dört yakıdı

Aşdı geldi kuldan biri

İçsem øanilen zehri

Kodı øurbet eliè øahrı

~a®alum idersin ta yakıdı

úÂşıøların dostundan olur

Gözlileriè øa´dın dem olur

İki elim güneşim olur

Bir ≠anır na merde yakıdı

Gevheri der ne ururmuş

Bu dert böyle øalırimiş

Can can olurimiş

Yüregindeki dert yakıdı”

Gevheri’ye ait 8’li hece ölçüsü ve dörtlüklerle yazılmış bir türkü örneği;

“ Gevheri Türki Musul

Yeni düşdüm bu sevdaya

Gözleri ma≈mur olmaya

Çünki gönlüm yoødur sende

Ne ´aldıè beni sevdaya

Yaramın nedeè bulunmaz mı

Gül ma≈aller sevilmez mi

Nara civan ´arılmaz mı

Ne ´aldıè beni sevdaya

Ma≈muru şana de˚ın baøışalım
Aø gösü ça˚ır naøışalım
Sever malı gönlüè akışlım
Ne ´aldıè beni sevdaya”

Kazı Hafız Efendi’ye ait 8’li hece ölçüsü ve dörtlüklerle yazılmış bir şiir;

“ Kazı ~afı® Efendi
Begler oturur ta≈tında
Güller açulur vaøtinde
Beyaz gerdanuè altında
Sana bir biè karıè bir biè

Hem mal degil malda
æara o˚lan ça˚ında
Beyaz sananùn üstünde
Sana bir biè karıè bir biè

İsterim yar gitmeye
™arlub birabir yatmaya
Varub øoynuna girmeye
Sana bir biè karıè bir biè

Zülflerin yap yana
úÂşıøların çaresi yana
İki memeniè arasına
Sana bir biè karıè bir biè

æara o˚lan çaresine
Melhemine yarasına
İki øaşıè arasına

Sana bir biè karıè bir biè”

Bir dua örneği;

“**Namaz ardınca oøunacaø dua”**

(Hatim Duası)

“Bismillahirrahmanirrahim

Allahümme tekabbel minna selatina ve siyamina ve kıyamina ve kırahatana ve rûkuna ve sûcudena ve teşehedena Allahümme figrli velivali deyye vel cemiil müminine vel müminati velil müslimine vel müslimati bi rahmetike ya erhamerrahimin. Subhanne rabbüke rabbil izzeti amma yesifun vel selamün alel murselin vel hamdüllilahi rabbil alemin.”

“Anlamı: Rahman ve Rahim olan Allah’ın adıyla

Allah’ım namazlarımızı, oruçlarımızı, ayakta duruşlarımızı(namazda), okuduklarımızı (namazda) , rûkuya eğildiğimizde (namazda), secdelerimizi(namazda) ve şahadetlerimizi kabul et. Allah’ım beni, ebeveynleri, mümin erkekleri ve kadınları, müslümanları ve müslüman kadınları rahmetinle bağışla, ey merhametlilerin en merhametlisi. Senin Rabbin kudret ve şeref sahibi olan Rab, onların nitelendirdiği şeylerden uzaktır yücedir. Peygamberlere selam olsun. Hamd, âlemlerin Rabbi olan Allah’a mahsustur.”

Ayetlerden örnekler;

“Bismillahirrahmanirrahim

Çoø≠a ve ≠esir ve Yasin vel Kur’an-il hâkim ve nünezünul minel Kur’ani ma hû şifa û ve rahmetüllil müminin. Babasım için üç günde bir düşse bunı yanalar açarlar.”

“Anlamı: Rahman ve Rahim olan Allah’ın adıyla Yâsîn ve Hikmetli o Kur’an’dır. Kur’an’dan müminler için şifa ve rahmet olan şeyleri indiririz (Yazır, 2002: 289, 439).”

(Yasin Suresi, 1. ve 2. Ayeti, İsra Suresi, 82. Ayeti)

“Bismillahirrahmanirrahim

Ve innehû le kitebun azizul li ayatihilül batuli min beyini eydihi vela halfihi tenzilü min hakimül hamid enzelehu bi ilmi. Cab dua ≈acat.”

(Fussilet Suresi, 41. ve 42. Ayetleri)

“Anlamı: Rahman ve Rahim olan Allah’ın adıyla O güçlü bir kitaptır ve ona önünden ve arkasından batıl gelmez, Hikmetli Hamid’den gelir. Onun bilgisiyle indirdi (Yazır, 2002: 480).”

“Bismillahi Baølu ≈azuè için ≈ayat. Nûn vel kalemu vema yesturun ma entebi niymeti bi mecnun.”

(Kalem Suresi, 1. ve 2. Ayeti)

“Anlamı: Nûn. Kalem ve kalem ehlinin satıra dizdikleri ve dizecekleri hakkı için, sen Rabbinin niymeti sayesinde mecnun(deli) değilsin (Yazır, 2002: 563).”

Ma´al ´a≈al ´a≈al vah(Arapça sayılar ve harfler var.)

Bab øadar ≠alsa yüzni bize ´uyun içerler şifa bulam şeyya "İnnallaha ala külli şeyhin kadir ve innallahe kad ahade bi külli şeyin ilma ve ahsa külli şeyhin adeda vela havle vela kuvveta illa billahil aleyhül azim."

(Talak Suresi, 12. Ayeti)

"Anlamı:Yedi gök yerden de bir o kadarını yaratan o Allah'tır. Allah'ın her şeye kadir olduğunu ve Allah'ın her şeyi ilmiyle kuşattığını bilmeniz için aralarında -O'nun- emri inip durmaktadır (Yazır, 2002: 558). "

Bab anda bu za˚ı almasam bunı yazub boynuna taødı

"Bismillahirrahmanirrahim. Efegayra illahi dinillahi yebgurinaha velem esleme ve men filardi tavan avkerhan ve ilehyhi yurceûn."

(Ali İmran Suresi, 83. Ayeti)

"Anlamı:Rahman ve rahim olan Allah'ın adıyla. Allah'ın dininden başka bir din mi arıyorlar? Oysa göklerde ve yerde kim varsa hepsi, ister istemez O'na teslim olmuştur, hep döndürülüp O'na götürülüyorlar (Yazır, 2002: 59)."

Kur'an hatim duası;

"Haza Dua Hatmil Kur'an"

"Sadak Allah'ül el azim el alim el allam ve belliğı resullehu ve kerimi el kirami ve nahnu ala makale rebbuna ve halikuna ve razıkuna ve mevlana minel şahidine Allahhumme rabbena ya rabbena tebbel minna hatmil Kur'an ve tecvez anna makan fi tilavetihi min nisyanin av tahrif kelimetin an mavsiiha av nihsanin av tevilin ala gayri ma en zeltehu av reybin ve şekin av tavilin av tacilin av ziyadetin indi tilavetihi av keslin av suretin av zeg el lisan av vukufin bi kayri vukuf av idgamin bi hayri mudgemin av izharin bi gayri beyanin av med din av teşdidin av hemzetin av cezmin av iyrabin bi gayri mekkanin ve ektubehu minna ala et temam vel kemali vel muhezzevi min külli el elhan fe igfir lena ya rabbah ya seyyidah la tu ahizuna ya mevlana ve ırzukna fazlin min kıraati mueddiyyen hakka hu maal el avai ve kalbi vel lisani vehib lena bihi el hayra ve saadete vel kufran aminna min azabel el kabri ve min suali münkeri ve nekir ve min ekle didan ve beyuz vucuhena yevmel el bahsi veatik rikabina minel nirranne ve yumen kitab Bina ve yessir hisabuna ve sekil mizanüna bil hesanati ve sebbit akdamüna ala el sırat ve eskkinna fi ve satti ecinnani ve rızzıkna civare muhammedin aleyhi essallatü ve selamü ve ekrimna bi likaike ya deyyan istecib duaina bi hakki et tevrati ve incil ve zeburi ve el furkani atina cemi ma seelnake bihi fi sırrı vel ilan ve zidna min fadlike el fasi i vicudike ve keremike ya rahim ya rahmannü. Allahümme saali ala seyyidüna muhammeddin sahibin şeriati ve burhani bi rahmetike ya erramerrahimine. Allahümme enfina bil Kur'an'il el azimü ve barrik lena bil ayati ve zikri el hakim ve tekabbel minna inneke essemiu el alimu ve tub aleyna inneke enti ettevabu errahimu Allahümme zeyyinna bi ziynetil el Kur'ani ve ekremina bi kerameti el Kur'an'i ve şerifna bi şerefi el kur'ani lena fi el Kur'ani ve idhinna el cenneti ma el Kur'an ve afina min külli belai eddünya ve azabi el ahireti bi hürmeti el Kur'an karina ved dünya

kariben ve fi el kabri munisen ve fi el kıyameti şefian ve ala basirati nuren ve ila eccenneti refikan el nar Sıtren ve hicaben ve ila el hayrati külli ha delile ve imamen bi fadlike ve vücudike ve kerimüke ya ekremen ekremin ve ya erhamererrahimin Allahhümme ihdina bi hidayetin Kur'ani ve neccina minennirani bi kerameti Kur'ani ve ethinna cennete bi şefaati el Kur'ani verfa derecatüna bi fadli el Kur'ani ve keffir anna seyyiatüna bi tilaveti el Kur'ani yada el fadli vel ihsani ve sallalahu ala seyyidüna muhammedin ve ali ecmain Allahhümme belliğ sevabe ma karahnahu venevvur ma telavnahu lüruhi muhammedin aleyhisselaytü vesselamü veriervahi ve ezvacihi ve ervahi ashabihi Radyallahu tealla anhu ecmain velervahi abaina ve ummuhatina ve ihvanina ve ezdihakuna ve esetitina ve meşayihuna haseten veli ervahen el müminine ve müminati vel müslimine vel müslimati el ahyai minhum vel emvati ecmain veli cemiin sahibi hayrati minel müslimine vel imamil el müminin sübhane ranbbike. Temet temet temet"

"Kur'an Hatim Duası

Anlamı: Pek yüce olan Allah doğru söyledi, ve pek şerefli olan rasulü tebliğ etti ve biz Rabbimiz yaratıcımız ve rızık vericimiz ki o bizim Mevlamızdır ne buyurduysa onun üzereyiz şahitlik edenlerdeniz, Ya Rabbenâ okumuş olduğumuz Kur'an hatmini dergâhı izzetinde kabul buyur, Ya İlahenâ şeriat ve bürhan sahibi Efendimiz Muhammed Aleyhissalâtü Vesselâm'a salât eyle, Yâ İlahenâ bizi Kur'an'ın ziynetiyle süsle ve bize Kur'an'ın kerâmetiyle ikrâm eyle hem bizi Kur'an'ın şerefiyle şereflendir hem de Kur'an'ın kisvesiyle giydir ve bizi Kur'an ile beraber cennete idhâl eyle. Hem Kur'an hürmetine bizi dünyanın her türlü belâsından ve âhiretin her türlü şiddetli azâbından muhâfaza eyle Kur'an dünyada bize arkadaş hem kabirde bizlere yoldaş, kıyamette şefaatçi hem sırat üzerinde nûr eyle, cennete götüren bir yoldaş eyle. Cehennem ateşinden bizi muhâfaza edecek bir örtü bir perde kıl. Ey ikrâm edenlerin en keremlisi, ey merhamet edenlerin en merhametlisi olan Rabbimiz, sen kendi lütfunla, cömertliğinle, kereminle, ihsanınla ve rahmetinle Kur'an'ı bizi bütün hayırlara ulaştıran bir delil ve bir rehber kıl, ey dilediğini en doğru yola hidayet eden Rabbimiz, bize Kur'an'ın hidayetiyle hidayet ver, hem bizleri Kur'an'ın kerâmetiyle her türlü ateşten kurtar hem Kur'an'ın şefaatiyle bizi cennete idhâl eyle. Kur'an'ın faziletiyle derecelerimizi yükselt, ey lütfu, cömertlik ve iyilik sâhibi olan Rabbimiz, Kur'an'ın tilâveti hürmetine kötü amellerimizi ört. Ya Rabbenâ okuduğumuz Kur'an'ı Kerim'den hâsıl olan sevabı, hem onun tilavetinden hâsıl olan nûru Peygamber Efendimiz Hazreti Muhammed'in ruhuna hediye eyledik, vâsıl eyle yâ Rabbi, hem onun evlâdına, vâlidelerimiz olan muhterem zevcelerine, ashâbına, babalarımız, analarımız, kardeşlerimiz ve arkadaşlarımız ayrı ayrı hediye eyledik, vâsıl eyle yâ Rabbi. Hem hocalarımızın ruhlarına, meşâyıhımızın ruhlarına hem bütün mümin müminelerden, müslim ve müslimelerden vefât edenlerin ruhlarına, hayatta bulunanların rûhâniyetlerine hediye eyledik, sen vâsıl eyle yâ Rabbi, o izzet sahibi Rabbin."

Bir nesir örneği;

Mu≈ammed Mus≠afa Re´ulullah

"Buyurdı serveri úalem. Resuli fecr mucudat gelur müminler a≠fali æıyametde diler ≈acat. ~isab içün øamu øullar gica≈ olduøda deyu ana olurlar maffa´uø ≠u≠ub cümle kul

baøadılar øat øat diye cebrail Allah. Bul narı cennete irgür. Gelenler cennete øodu dururlar bizzat. Diler øanı babamuz. Anasız atasız bize. Yaøışmaz diler cennet mekanlar diler anda. Sidiè ana göz. Sizin gibi dana maúa´um günahlar andılar hey hat. Uyub nefse her biri Δüdaya oldular úa´i. Ni´arlar cihandaki ®ayúi atdiler o øat aşdı caè meleklerden. Bu sözi atdılar ´a≈a fi˚anı zarı øıldılar. æatı a˚laşdılar kerat bilüriken sorar Allah. Neden ´a≈a ya cebrail diye müminler a≠≠afa. ™iya≈ıdır dinle ≠amat. Anasız anasız bize. Girilmez dediler cennat. Olur olmayacaø binmez. Olunmız veøile cennat bularıè ´uçlarıyla bir. Ba˚ışalaya girmeden çoø. Ve illa birmide ya cebrail. Onlar ile ≠amuyat diye cebraile Allah. ˙ani bir zat olan Allah cennetki var ma≈şeririn yoødur. Benimçün øa®ı al≈a çat. Anaların anaların. Bulub anlar teslim it. Ba˚ışladım øamusını gidi øıldım yerlerin cennat. Bogazşaz olalar ≈amdda. Aliyan ellerine alub. Şafaúatle øamu anda. Olanlar daΔilu cennat. A yasin oøutdı yandı. Bu naøayı dinle ey úaşıø ne duè ol kişiye. Ki ayıra ana bu teşirat."

Hutbe örneği;

"`utbe-i Mu≠laø"

"Elhamdillülallah ellezi yedihu külli ahzi minel nas illa daral selam ve yehdihi men yeşahu illa tarikul cenne ve hiye darüsselam ve sübhannellezi ve adel vahidine binaynel cemali fi derüsselam eşhedü enlailahe illallah vahdehu la şerikeleh vela nazireleh ellezi yükrimül müminine vel müminati fi darüsselam ve neshedü enne seyyidine ve senne ve mevlana Muhammeden abduhu ve habibühu el mebhut li daveti illa darüsselam sallalahu an Ebu Hureyre radiyallahu uteala anhu annehu ala resullullahi salallahi uteala aleyhi vessellem İnna lillahi melaike seyyahinehin fi Arabi ibluhuneni min ümmeti selam sadaka resullullahi ve sadaka hazim Allah ellezi huve şefiun melinun lil mutehine bi cennete hiya darüsselam ala inne ahsenal euzubi isimihi Allahu yedu ila darüsselam." "İnnallahe yemuru biladel"

(Nahl Suresi, 90. Ayeti eksik)

"Anlamı: **Mutlak Hutbesi**

Allah'a şükürler olsun, her insanı esenlik yurduna çağrıyor, Allah'a hamd olsun. O, dilediğini Cennet yoluna iletir, esenlik yurdudur. Birleşmişlere esenlik yurdunda güzellik bayrağını söz verene hamd olsun, Allah'tan başka ilah olmadığına şehadet ederim ve benzersiz müminler ve kadın müminler esenlik yurdunda kerâmetiyle ikramdır. Esenlik yurduna gönderilen Efendimiz, desteğimiz, sevgilimiz Hz. Muhammed(s.a.v.)'ın daveti ve şahitliğiyle olsun. Darüsselam(cennet) davet etmek için sallalahu, Ebu Hureyre'nin yetkisi üzerine Cenab-ı Hak ondan razı olsun, selamet versin dedi.(yeryüzünde Allah'ın hareketli melekleri milletimden selam söyleyenler bana getiriyorlar) Allah resulü hakikat dedi ve Allah sevgili cennette darüsselam olan itaatkarları yerdım eden hakikat dedi, daha iyi onun ismine sığınırım." "Haberiniz olsun ki Allah size, adaleti (Yazır, 2002: 276)."

Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin ile İlgili İntikam Metni

"Elhamdülillahi ellezi ahraca min unsuril belaga el haninil ihnineyn ve nuril alemin el haninil ihnineyn fe subhan ellezi ve alal mübin şefaatil hanin el ihnineyn şehadete şehadetil hanin el ihnineyn ve şahid ellezi huve ceddi haninil el ihnineyn sali allahu an ebi

said radiyallahu uteala anhu ennehu kaal kaale resulullahi sallallahu teala aleyhi vesselem seyyudi şebabi ehlil cenne el hasan vel hüseyin sadaka resulullah ellezi huve cidul hasan il hüseyin alal ahsan alla yen kul hel terabbe sune bina ila ahdel Hüseyin."

"Anlamı: Bağışlayan Allah'a şükürler olsun, Al-hanin(Hz. Hasan) ve Al-ihnen(Hz. Hüseyin) dünyaların ışığının retorik unsurundan çıkardı ey intikam Hasan ve Hüseyin fesubhan Hasan ve Hüseyin şefaatini önemli vaat etti Hasan ve Hüseyin şehitlikleri şehit gibi şehitlik ve Hasan ve Hüseyin dedesi şahit oldu Allah'ın selamı onun üzerine olsun. Ebu Saîd'den(Allah ondan razı olsun) rivayet edildiğine göre, o şöyle demiştir: Resulullah(Allah'ın selamı onun üzerine olsun) şöyle buyurdu: Cennet gençliğinin efendileri, El-Hasan ve El- Hüseyin, Hasan ve Hüseyin'in ve Hüseyin'in dedesi olan Allah Resulü hak söylemiş."

Sonuç

Sözel metinlerin yazıya aktarılmış hâllerini ihtiva eden ve bu çerçevede Türk kültürünün, Türk halk biliminin ve özelde de Âşık Edebiyatının en temel kaynakları arasında yer alan cönkler üzerine yapılacak bu tür çalışmalar, birçok edebi keşfin kapılarını aralamaktadır. Bu tür çalışmalar kaynaklarda adına tesadüf edilmeyen pek çok âşığın ve eserlerinin gün ışığına çıkarılmasına, şairlerin ve şiirlerinin şöhretinin tespitine, sözlü kültür ortamında şiirlerde meydana gelen değişim ve dönüşümün gözler önüne serilmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın konusu İBB Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Atatürk Kitaplığı kaynaklı Bel_Yz_K0051 numaralı cönkün okunması, incelenmesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Cönk toplam 74 sayfadan oluşmaktadır. Cönkte 2 sayfa boş bulunmaktadır. Hece ve aruzla yazılmış şiirler bulunmaktadır. Cönkte 12 şair ve âşık tespit edilmiştir. 14 ayet, 4 beyit, 6 divan, 13 dua, 1 hadis, 21 ilahi, 1 kalenderî, 4 magrifet, 1 methiye, 1 mesnevi, 1 muhammedî, 9 nesir, 3 na'at-ı şerif, 6 sema'i, 6 türkü olmak üzere 91 adet türü belli olan metin ve 70 adet türü belli olmayan metin türü tespit edilmiştir. Dualar, ayetler ve sure bölümleri Arapça olarak metnin içinde yer almaktadır. Çalışmamızda duaların, ayetlerin ve surenin hem Latin harflerine çevirisi yapılmış hem de Türkçe anlamlarına yer verilmiştir. Cönk Bel_Yz_K0051'de 1 Mesnevi, 6 Divan, 69 Koşma nazım şekilleriyle kafiyelenmiş şiirler tespit edilmiştir. Şiirlerde "Eyzan" ve "Temmet" kelimesi tekrarlanmaktadır. Cönk Bel_Yz_K0051'de kullanılan 5 tarihten(H. 1214= M. 1799, H. 1223= M. 1808, H. 1214= M. 1799, H. 1216= M. 1801, H. 1245= M. 1829) hareketle, cönkün el değiştirdiğine ya da 1799-1829(30 yıllık zaman farkı) boyunca yazıldığı sonucuna ulaşırız. Şiirler içerik olarak dinî-tasavvufî ağırlıklıdır. Hece ölçüsü ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Cönkte yer alan şiirlerin büyük bölümünün Alevi-Bektaşi şiir geleneğinin temsilcilerine ait olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

Artun, E. (2015). *Dinî- Tasavvufî Halk Edebiyatı*. Adana: Karahan Kitabevi.

Banarlı, N. S. (1971). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi (Cilt 1-2)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başgöz, İ. (1977). *Karacaoğlan*. İstanbul.

Bekki, S. (2022). *Kaşgarlı Mahmud'dan Günümüze Manzum Sözlü Ürünlerin Yazıya Aktarılmasında Nazım Birimi ve Nazım Şeklinin Önemi*. Çankırı: I. Uluslararası Türkiyat Kongresi(8-10 Haziran 2022), 961-989.

Devellioğlu, F. (2012). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Durbilmez, B. (2020). *Âşık Türkmenoğlu*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Duymaz, A. (2016). *Sözün Yazılaşması Yazının Sözleşmesi: Cönkler*. Milli Folklor(111), 14-27.

Elçin, Ş. (1984). *Gevherî Divanı/İnceleme- Metin- Dizin- Bibliyografya*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Ergun, S. N. (1936). *Âşık Ömer/Hayatı ve Şiirleri*. İstanbul: Semih Lûtfi Matbaa ve Kitabevi.

Ersal, M. (2016). *Cönkten Hizmet Defterine, İcradan Yazıya: Alevi Yazma Geleneği*. Milli Folklor(111), 87-99.

Güzel, A. (1992). *Mutasavvıf Yunus Emre*. Ankara: Kılıç Yayınları.

Güzel, A. (2009). *Dîni Tasavvufi Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

https://www.milliyet.com.tr/egitim/nesir-nedir-divan-edebiyatinda-nesir-turleri-nelerdir6504593.

Karaer, M. N. (1973). *Karacaoğlan: Hayatı, Sanatı, Şiirleri*. İstanbul.

Kaya, D. (2010). *Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kırzıoğlu, M. F. (1990). *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. C. 7. İstanbul: Dergâh Yayınları 544.

Köksal, M. F. (2023). *Cönkler*. Turkish Studies- Language and Literature (eISSN:26675641), 587-612.

Köktürk, Ş. (2007). *Cönklerden Bir Cönk Amasya Cönkü*. Samsun: Yazı Yayınevi.

Köprülü, M. F. (1962). *Türk Saz Şairleri*. Ankara.

Köprülü, M. F. (1976). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Köprülü, M. F. (2004). *Saz Şairleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Oğuz, M. Ö. (2006). *Âşık Şiiri, Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Onay, A. T. (2012). *Türk Halk Şiirinde Şekil ve Türler*. Ankara: Kurgan Edebiyat Berikan Yayınları.

Öztelli, C. (1955). *Halk Şiiri XIV-XVII Yüzyıllar*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Tekindağ, Ş. (1971). *Büyük Türk Mutasavvıfı Yûnus Emre Hakkında Araştırmalar*. Türk Yurdu, 59.

TDV İslâm Ansiklopedisi (2001). *Karacaoğlan*. 24, 377-378. İstanbul.

TDV İslâm Ansiklopedisi (2007). *Nesîmî*. 33, 3-5. İstanbul.

TDV İslâm Ansiklopedisi (2009). *Seyyid Nizamoğlu*. 37, 73-74. İstanbul.

Uçman, A. (1985). *Tekke Şiiri*. İstanbul: Ötüken-Söğüt Yayınları.

Yazır, E. H. (2002). *Kur'an-ı Kerim ve Yüce Meâli*. İstanbul: Merve Yayınları.

Yıldırım, D. (2013). *El Yazması Bir Kitap Türü: Cönk/Cöng(Kayıp Saraybosna Cöngü Bağlamında)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Yılmaz, Ö. (2015). *Tasavvuf Hakkında Genel Bilgiler*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Temel değerlerden yazınsal değerlere Ali Ulvi'nin *Çocuklarımıza Neşideler*'i

Taner Turan[*]

Giriş

1859'dan sonra Türk şiirinin ciddi anlamda yenileşmeye başladığını söylemek mümkündür. Şiir düzleminde Tanzimat I. Nesil sanatkarlarından Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa, Tanzimat II. Nesil sanatkarlarından Abdülhak Hâmid, Recaizâde Mahmud Ekrem ve Ara Nesil sanatkarlarından Menemenlizâde Mehmed Tahir, Nabizâde Nazım, Mehmed Celâl, vb. isimlerle yenileşme sürdürülmüştür. Bu devrelerde Türk şiiri hem biçim hem de içerik olarak gelişimine/değişimine devam etmiştir. Ancak çocuk eğitimiyle ilgili yapılmış çalışmalara rağmen çocuk edebiyatı bağlamında, doğrudan çocukları hedef alan bir edebi eserin dönem içerisinde ortaya konulduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Bu noktada ilk olarak çocuk edebiyatını tanımlamak ve *Çocuklarımıza Neşideler*'i konumlandırmak yerinde olur. Çocuk edebiyatını temel olarak şu şekilde tanımlanabilir:

> "(…) iki yaştan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan bütün nitelikli (estetik ve edebî) metinleri kapsar. Bu metinler içinde bilmece, tekerleme, destan, efsane, masal, şiir, hikâye, roman, anı, biyografi, mektup, gezi yazısı, deneme, sohbet, makale, tiyatro, gazete ve dergiler yer alır" (Sınar, 2006: 175).

Çocuk edebiyatının bu tanımından hareketle Türk edebiyatında çocuk edebiyatının gelişiminden kısaca bahsetmek gerekir. Alev Sınar, Tanzimat döneminde çocuk edebiyatı bağlamında gerçekleştirilen çalışmalara değinir. İlk olarak Kayserili Doktor Rüştü'nün *Nuhbetü'l-Etfâl*'de yer alan çocuklar için yazılmış hikâyelerini dile getirir: *Kabak ile Köylünün Hikâyesi, Deryaya Giden Balığın Hikâyesi, Karınca ile Ağustosböceğinin Hikâyesi, Kedi ile Farelerin Hikâyesi*. Ardından 1869 yılında çıkan *Mümeyyiz*, 1875'te çıkan *Sadakat* gazetelerini vurgular. *Arkadaş* gazetesini ise Mehmet Şemseddin'in çabaları aracılığıyla ele alıp gazetenin ilk sayısından itibaren çocuklara öğüt verildiğini belirtir. 1911'de yayımlanan İbrahim Alâaddin Gövsa'nın *Çocuk Şiirleri* başlıklı eseri ilk şiir kitabı olarak öne çıkar. Nitekim bu eseri Ali Ulvi'nin *Çocuklarımıza Neşideler*'i ve Tevfik Fikret'in *Şermin*'i izlemektedir (2006: 181- 184). Bu durum *Çocuklarımıza Neşideler*'de de vurgulanmaktadır:

> "Edebiyat-ı etfale gelince, o -maatteessüf- bunun kadar bir mazhariyete bile nail olamadı; belki en ziyade "çocuklarla iştigal edenler çocuk kalırlar" hükmünün 'umumu bir kanaat teşkil etmesinden dolayıdır, etfalin bu hususundaki ihtiyacatı çok daha uzun bir müddet nazar-ı dikkate bile alınamadı; hem lisanı ve hem de manası çocuk zihninin erişebileceği seviyede manzumeler ve şarkılar -ilan-ı meşrutiyete- kadar mefkud denilebilecek derecede mahdud kaldı" (1911: 4).

[*] Dr. Öğr. Üyesi., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, tanerturan@osmaniye.edu.tr, ORCİD: https://orcid.org/0000-0003-4747-2331

Darülmuallimin Müdürü Satı Bey'in aktardığına göre meşrutiyetin ilanına kadar çocuk edebiyatının gelişimi sınırlı kalmıştır. Bunun ardından çocuk edebiyatının gelişmesi noktasında Tevfik Fikret'in *Hep Kardeşiz, Küçük Asker, Ağustos Böceğiyle Karınca, Az Tama Çok Ziyan Verir* eserleri, Süleyman Nesib'in bir manzumesi ve Mehmet Emin'in üç dört manzumesinin varlığından söz edilmiştir. Ali Ulvi'nin bu eseri yazmasının temel sebeplerinden biri çocuk eğitiminde şiir ve musikinin önemli olmasıdır. Ona göre nağmeli ve vezinli cümleler akılda çok daha kolay tutulur ve böylece şiir, çocukların eğitiminde önemli bir hâle gelir. Nitekim eserin *Birkaç Söz* başlıklı mukaddime niteliğindeki yazıda eserin, "terbiyevi" ve "mektebi" bir eser olduğu vurgulanır.[26] Eserin terbiyevi ve mektebi olarak vurgulanması, çocukların eğitiminde şiirin önemli olduğu düşüncesinden hareketle temel değerlerin yazınsallaştırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Bu noktada ilk olarak değer ve yazınsal değer kavramlarına değinip kavramların nasıl yazınsallaştırılabileceği üzerinde durulmalıdır.

Genel hatlarıyla değer, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı niteliktir" (Ulusoy ve Dilmaç, 2020: 13). Değer söz konusu olduğunda "inançlar, eğilimler, normatif standartlar ve tutumlar" sıklıkla vurgulanır ve değerler "insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir" (Ulusoy ve Dilmaç, 2020: 14). Bu bakımdan bir kavram olarak değerin çok farklı şekillerde ve disiplinler bağlamında tanımlanabileceği görülmektedir. Çünkü değer kavramı psikoloji, felsefe, sosyoloji ve edebiyat gibi pek çok alanda kullanılmakta ve inceleme nesnesi hâline getirilebilmektedir. Değerler inceleme nesnesi hâline getirilirken birbirinden bağımsız değildir ve "insan intibakının en önemli problemlerinden biri gerek davranışlar, gerekse düşünce unsurları arasında ahenk sağlayabilmektir" (Güngör, 1998: 74). O hâlde insanın değerleri meselesi bu noktada öne çıkmaktadır. İnsanın değerleri, "tür olarak insanın bütün başarılarıdır: bilgi, bilimler, sanatlar, felsefe, teknik, moraller, kültürlerdir" ve kişinin değerleri "kişilerarası ilişkilerde doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ortaya çıkan sevgi, dürüst olma, bağlılık, saygı, âdil olma gibi ve açık düşünebilme, doğru bağlantılar kurabilme gibi kişi imkânlarıdır" (Kuçuradi, 2018: 40-41). Edebiyat ve özellikle çocuk edebiyatı bağlamında temelde bu gibi insani değerler öne çıkmaktadır ve çoğunlukla öne çıkan değerler Dilmaç tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır: "İnsanları sevme, uyumlu olma, hırsları kontrol altına alma, başkalarının mutluluğunu isteme, kendini kontrol etme, iyi insan olma, manevi değerlere inanma, yardımsever olma, tecrübeli ve bilgili olma, dost edinme, evlat yetiştirme, eser yaratma" (1999: 16-17).

İnsani değerlerin edebiyata yansıması ve yazınsallaşması, içerik düzleminde bir izlek olarak belirir. Değerlerin aktarımı ise anlatım düzlemine karşılık gelir. Anlatım ve içerik ilişkisi doğrultusunda değerlerin, yazınsal değer hâline gelebileceğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda yazınsallaşan değerlerin toplum içerisinde bir göndergesinin bulunduğu belirtilmelidir. Söz konusu durum, edebiyatı salt bir tüketim nesnesi olarak görmekten çıkarır. "Her metin bir değer aktarıcısıdır. Değer, davranış ve yargılardaki ölçütler olarak normlara atıfta bulunur. Normlar ise bir toplumun değerleri, onun değerler dizgesi ile ilgilidir" (Aktulum, 2022: 50). Böyle bir yaklaşımda değerler ve yazınsal değer arasında bir bağ söz konusu olur,

[26] *Çocuklarımıza Neşideler*'de yer alan şiirlerin bazıları daha önceden *Tedrisat-ı İbtidaiyye*'de yayımlanmıştır. Ancak kitap şeklinde şiirler yayımlanırken birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklerin kimi sözcük kimi de cümle içerisindeki sözcüklerin değişimi şeklindedir (Özmen, 2001: s. 45).

çünkü "bir metindeki değerler metin dışındaki değerlerden kopuk değil, onlarla bağlantılıdır. Bir sözceleme öznesinin metin içinden yansıyan görüşü metnin kültürel ve ideolojik bağlamından kopuk değildir" (Aktulum, 2022: 154).

Her metnin bir değer aktarıcısı olması ve normlara atıfta bulunması, bir metinde yer alan değerlerin sınıflandırılmasını ve nasıl aktarıldığının ifade edilmesini gerektirir. Bu doğrultuda ilk olarak tür kavramı dikkati çeker, çünkü tür, beklenti ufkuna gönderimde bulunur ve okuma biçimini belirler. Çocuk edebiyatı incelemelerinde tür kavramından hareket edilmesinde bunun da etkisi vardır. *Çocuklarımıza Neşideler*'in şiirlerden oluştuğu düşünüldüğünde Satı Bey'in de belirttiği gibi amaç, birtakım değerleri öncelemek ve çocuk eğitiminde şiirlerden yararlanmaktır. *Çocuklarımıza Neşideler*'de yer alan şiirler değerler bakımından ele alındığında şu değerlerin öne çıktığı görülmektedir: Aile, eğitim-çalışma, vatan sevgisi, yardımseverlik, inanç ve manevi değerler, doğa sevgisi. Değerlerin nasıl yazınsallaştığını göstermek adına değerlerin nasıl işlendiğini sırasıyla ele almak yerinde olur.

Aile

Osmanlı modernleşmesinde aile ve ailevi değerlere atfedilen değer büyüktür. Amaç yeni bir nesil yetiştirmek olduğundan çocuk eğitimi ve kadın eğitimi de aile bağlamında sıklıkla ele alınmıştır. Namık Kemal'in *Aile* makalesinde vurguladığı şu görüş de bu bakımdan önemlidir: "İnsanı peder hâsıl eder, kâbile doğurur, valide besler" (2019: 277). Ortaya konulan bu fikir çocuk ve ailesi arasındaki ilişkinin öne çıkmasını sağlamış ve edebiyatta da karşılığını bulmuştur. *Çocuklarımıza Neşideler*'de aile bağlamında anne ve kardeş sevgisinin öne çıktığı görülmektedir. Çocukları eğitmek amaçlandığı için bir çocuğun annesini ve kardeşini sevmesi, paylaşımcı olması vurgulanmaktadır. *Her Şeyi Allah Yarattı* ve *Anne* şiirleri bu bakımdan dikkati çekmektedir:

"-Demek, anne, her bir şeyi o var etti, doğrusu?
-Her bir şeyi!. Yer, gök, hava, güneş, yıldız, ateş su ve dünyada ne görürsen o yarattı!.
-Ne kuvvet!.
-Anneciğim! Seni de mi o yarattı?
-Ya, evet!.
-O yarattı!. Niçin böyle şaşakaldın, a yavrum?
-Nasıl şaşmam, anneciğim? Elbet şaşar, dururum!
Her bir şeyi yaratan o: inanayım, pek iyi!.
Fakat pek güç, var eylemek senin gibi anneyi;." (1911: s. 15).

Her Şeyi Allah Yarattı'dan alıntılanan bu dizelerde ilk olarak bir çocuğun Tanrı'nın varlığını kavramaya ve yaradılışı öğrenmeye çalıştığı görülmektedir. Yapının yerleşmesi ve okurun özdeşim kurabilmesi için soru cümleleri yoğun bir şekilde tercih edilmiştir. Çocuk, varlığın özüne doğru bilgi edinirken annesine duyduğu sevgiyi dile getirmektedir. "var eylemek senin gibi anneyi" sözcesiyle çocuğun gözünde annesinin değeri vurgulanmakta ve temel olarak annenin bir kavram olarak öne çıkmasına olanak sağlamıştır. Anne şiirinden ise şu dizeleri alıntılamak mümkündür:

"Hastalansan göz yummayıp kim ağlar;
Baş ucunda sana bakan ya kimdir?
-Annen yavrum!. Onda öyle yürek var

Ki razıdır, senin için can verir!.
Anneciğin melek bir insan!
Sev anneni, sev anneni her zaman!.” (1911: 17).

Yukarıda yer alan dizelerde bir annenin çocuğunu sevmesi ve her koşulda onun yanında olması üzerinde durulur. Bununla beraber “sev anneni, sev anneni her zaman!.” dizesi şiirin üç altılısının sonunda da yinelenir. Dizenin yinelenmesi aracılığıyla anne sevgisi öne çıkarılır ve okura/çocuğa annesini sevmesi gerektiği aşılanır. O hâlde bu şiirlerde “anne sevgisi” bir değer olarak öne çıkarak, çocuğun yardımcı eyleyeni şeklinde konumlanır. Anne sevgisinin çocuğun yardımcı eyleyeni olması iyi bir insan olması hedeflenen çocuğu tetiklemektedir ve yinelemeler anlam pekiştirilmektedir. Bunun yanı sıra şiirde diyalogların da öne çıkmasıyla anne sevgisi anlatım düzleminde de bir değer olarak belirerek yazınsallaşır. *Büyük Anne* şiirini de bu noktada düşünmek gerekir:

“-Ya toprağa hep bakarsın; yoksa başında eğri mi?
- Bir ayağım çukurdadır! Tasarlarım yerimi!.
-Peki!. Niçin evlatların ellerini öperken dudakların oynar?
-Oynar size dua ederken!.” (1911: 19).

Bu dizelerde çocuk, yaşlılık ve ölüm gerçeklerini de öğrenmektedir. Ancak vurgulanmak istenen bir annenin yaşlansa da çocuklarını sevmekten vazgeçmeyeceği ve sürekli olarak onlara dua edeceğidir. Bir çocuğun da annesini bunu bilerek sevmesi gerekliliği dikkati çekmektedir. Bununla birlikte bir çocuğun annesini sevmesi öncelenirken onun sözünü dinlemesi ve hayatını şekillendirmesi de son derece önemlidir:

“-Anne! Niçin İsmet ile hiç oynama, diyorsun?
-Çünkü, kızım, İsmet Hanım ahlaksınız, huysuzun
Biridir ki terbiyeni bozmasından korkarım!.
-Merak etme, anneciğim! Ben kendime bakarım!
-Yine bozar..” (1911: 112).

Çürük Üzüm başlıklı şiirden alıntılanan bu dizelerde anne, çocuğuna arkadaşıyla oynamaması gerektiğini söyler, amacı onun doğru bir şekilde ilerlemesine yardımcı olmaktır. Çünkü arkadaşı, çocuğun terbiyesini bozacaktır. Çocuk ise ilk olarak annesine inanmaz. Annesi ise çocuğuna ders vermek ister. Asmadaki üzümleri gösterir. Çürük olan üzüm sağlam olanı da çürütmektedir. Üzüm bu noktada bir metafor olarak iyi/kötü karşıtlığının belirmesine olanak sağlar. Eğer çürük üzüm sağlam üzümden uzaklaştırılmazsa en nihayetinde sağlam olan da çürüyecektir. Böylece annesi çocuğuna bir ders verir ve bir çocuğun annesinin sözünü dinlemesinin önemi böylece vurgulanmaktadır.

Kardeş sevgisi ve kardeşler arasındaki ilişki de aile bağlamında öne çıkarılmaktadır. *Kardaşlık, Çocuğun Sırrı, Ceza* şiirleri bu bakımdan değerlendirilip *Kardaşlık* şiirinden şu dizeler alıntılanabilir:

“Doğduğumuz, öldüğümüz bu sevimli topraklar
Üzerinde insanları çarpıştıran hisler var!.
Öyle his ki baba nedir, evlat nedir dinlemez..
Eğer oğlum, insan isen sen bunları çiğne, ez!.
O duygular hiç olmazsa, evinizde doğmasın;

Aranıza sokulmasın, kardaşlığı koğmasın!.
El ele ver, kardaş yaşa; yaşadıkça sev, sevil;" (1911: 20-21).

Bu dizelerde şiirin öznesinin bir baba gibi kurgulandığını söylemek mümkündür. Kardeş ise diğer bir kardeş için değer nesnesi gibi kurgulanmış, iyi insan olmanın önemi de vurgulanmıştır. İnsanın kardeşini sevmesi, iyi insan olmanın özelliklerinden biridir ve bir çocuğun her ne olursa olsun kardeşini sevmesi, ondan vazgeçmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. *Çocuğun Sırrı* şiirinde ise verem hastalığı aracılığıyla melankolik bir atmosfer oluşturulmuş ve bir kardeşin üzüntüsü ortaya konulmuştur:

"Küçücük bir kızcağızım!
Bir ablam var: Çoktan beri
Ağrıyormuş akciğeri;
Bunun için pek yalnızım!.

Her gün doktor gelir gider;
O söylerken, bilmem için,
Annem ağlar için için;
Babam da pek merak eder!." (1911: 23).

Küçük bir çocuğun hastalığı algılamaya ve ablasının durumunu idrak etmeye çalışması şiirleştirilmiştir. Anne ve baba çocuğunun durumuna ağlamaktadır. Kardeş de ablasını kaybedeceği düşüncesiyle çaresizdir. Temelinde de kardeş sevgisi ve kardeşlerin birlikteliği vardır.

Eğitim-çalışma

Eğitim ve çalışma Tanzimat'ın ilanıyla birlikte Türk edebiyatının öne çıkan izleklerinden biri olmuştur. Çocuk edebiyatı bağlamında da bu izlek sıklıkla vurgulanmaktadır. Ali Ulvi'nin *Mektep, Çalışalım, İleri, Azad, İş, Gizli Sesler, Kelebekle Arı, Maymunla Ceviz, Kurnaz Çiftçi* başlıklı şiirler bu bakımdan dikkati çeker. Söz konusu şiirler eğitim-çalışma bakımından tasnif edildiğinde okul sevgisi ve çalışkanlık doğrultusunda ele alınabilir. Örneğin *Mektep* şiirinde okul sevgisi şu şekilde vurgulanmaktadır:

"Medeniyet senin şanlı kucağında uyanır;
İnsaniyet sende doğar, vatan sana dayanır..
Senin koynun bu milletin irfanına bir ocak:
Ocağında, kucağında ne şuleler doğacak!.
Güzel mektep! senin koynun ümitlerle doludur;
Haydi yürü, tuttuğun yol terakkiler yoludur.." (1911: 29).

Tanzimat'tan sonra eğitimde pek çok yenileşme yapıldığı bilinmektedir. Darülmuallimin, Darülmuallimin-i Sıbyan ve Darülmuallimat'ın açılmaları bu noktada önemlidir.[27] Edebiyatta da bunun yansımaları görünmektedir. Çalışma ve çalışmanın öneminin şiirlerde bir izlek olarak öne çıkması ve okullar için şiirler yazılması bunda etkilidir. Yukarıda yer alan dizelerde de amaç, bir çocuğa okulu ve dolayısıyla bilgiyi sevdirmektir. Okulu seven ve bilgi edinmeyi arzulayan çocuk hem iyi bir insan hem de çevresine ve ülkesine faydalı bir insan olacaktır.

[27] Ayrıntılı bilgi için bkz.: Şanal, M. ve Alaca, Eray. (2023). *Türk Eğitim Tarihi Orta Asya'dan Günümüze*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 53-62.

Medeniyet, insaniyet, vatan, millet ve ocak sözcükleri metnin temel anlamı üzerinde belirleyici olan anlambirimler biçiminde göstergeleşerek yazınsal bir değere sahip olur ve şiirde inşa edilmeye çalışılan bu temel anlamı ortaya koyar. Çünkü amaç, bir nesil yetiştirmek olduğundan bilgili olmak, eğitimli olmak ve çalışmayı sevmek son derece önemlidir. Sırasıyla *Çalışalım, İleri* ve *Azad* şiirlerinde de benzer bir yapının var olduğu görülmektedir:

"(1) Tenbellikten sakınalım,
Çalışmanın zamanıdır;
İnsanlığı takınalım,
İş insanın bir canıdır." (1911: 30)
(…)
"(2) Okuyalım: hüner, ilm
Sayesinde yükselelim;
İşimizde sebat edip
Davranalım; çalışalım,
Her bir işe alışalım.." (1911: 32).
(…)
"(3) Her gün bizim beynimiz
Elbet dersten yorulur;
Lakin yarın zihnimiz
Yine sağlam, şen olur." (1911: 33).

Üç şiirden yapılan bu alıntıların ortak noktası çocuğu çalışmaya ve bilgiye yönlendirmektir. Anne ve kardeş sevgisinde olduğu gibi çalışmak ve bilgili olmak da yazınsal düzlemde çocuğun yardımcı eyleyeni olarak kurgulanmıştır. Yükselmenin/gelişmenin temelinde eğitim ve çalışma mevcuttur. Bir çocuk eğitime sırt çevirmemeli ve çalışmaya devam etmelidir. Şiirlerde dil de bu bağlamda kurgulanmıştır. -AlIm ekinin yinelenmesi bunun bir göstergesidir. Elbette çocuk, çalışmasının meyvesini de bir gün alacaktır ve *Maymunla Ceviz*'de bu durum vurgulanır:

"Bundan da bilinir
Ki önce çalışmak,
Derslere alışmak
Çocuğa güç gelir.
Lakin bu, böyledir:
Sıkılmak yazamaz!
Sabredin ki biraz
Sonra, siz kendiniz
Gülerek dersiniz:
"Pek acı görünen
Meyveyi sevdim ben!." (1911: 95-96).

Şiirde bir maymunun cevizi bulması ancak dışı acı olduğu için onu yemeyip vazgeçmesi bir metafor olarak öne çıkmaktadır. Bir çocuk için çalışmak da böyledir. Ancak çocuk çalışmaya devam ettikçe bunun meyvesini alacaktır. Bununla birlikte çalışma bağlamında insanın bir iş sahibi olması ve işini severek yapması da sıklıkla vurgulanmıştır. *İş* ve *Kelebekle Arı* şiirleri de bu bakımdan örneklendirilebilir:

"(1) İş başına, iş başına!. Ocak, destgah durmasın..

Haydi siz de, ey fikr için çabalayan efsaneler!.
Artık herkes yapılacak bir iş baksın, arasın:
Vücut veya fikr uğruna çalışmaya lüzum var..” (1911: 89).
(…)
“(2) Ben sevmem boş gezmeği;
Niyetim: Her çiçeği
Dolaşıp, bugün iyi
Ve tatlı bal vererek
Faideli iş görmek!.” (1911: 94).

İki şiirde de çalışmanın önemi ve çalışmanın karşılığı vurgulanmaktadır. İnsan hem maddi hem de manevi değerler uğruna çalışmalıdır. Bir insan boş gezmemeli ve faydalı bir iş görmeyi amaçlamalıdır. Şüphesiz bu durum insanın akıllı olması ve doğru karar vermesi gerektiğini de ifade etmektedir. Bu bağlamda *Kurnaz Çiftçi* başlıklı şiirden şu dizeler alıntılanabilir:

“Biz de tarla kalıyor ki -buna emin olunuz-
İkisi de babanıza ecdadından yadigar..
Sakın, satmak istemeyin: bir define onda var!.
Ben yerini bilmiyorum; lakin dikkat eyleyin:
Vakti gelsin, toprakları ince eleyin;
Çapalayın kazın, sürün ve kabartın tarlayı,
Defineyi bulursunuz. Budur yolu, kolayı!.”
Vasiyeti tamam oldu, biraz daha yaşadı..
O gidince tarlasına koştu bütün evladı:
O gün çapa, gören elde biraz sağa, bir sola
Gide gide sürülmüştü baştan başa o tarla..
Lakin bir şey bulmadılar. Boşmuş bunca ter, emek!.
Yok, yok!. Ekin bol yetişti: Ekin, define demek!.
Bu kıssadan bize ne?
İştir asıl define!.” (1911: 97).

Bir çiftçi ölmeden önce çocuklarına tarla bırakmıştır. Çocuklar birbirine düşmesin, tarlayı satıp parasını kullanmak arzusuna teslim olmasın diye tarlada bir define olduğunu fakat definenin yerini bilmediğini dile getirmiştir. Bu hususta çocuklara bir insanın hırslarına teslim olmamasına ilişkin de bir ders verilmektedir. Toprak, definenin kendisidir. Eğer çocuklar işlerine sahip çıkıp gerektiği gibi çalışırlarsa asıl definenin sahibi olacaklardır. Ekinin bol olması tarlanın vereceği definenin ta kendisidir. Defineyi çıkarmak için ise gerekli olan şey sıkı çalışmaktır. “İştir asıl define!” sözcesi ile de bu düşünce vurgulanmaktadır.

Vatan Sevgisi

Balkanlarda yaşanan problemler, 93 Harbi, isyanlar ve ardından gelen Balkan Savaşları Türk edebiyatında vatan sevgisinin öne çıkarıldığı eserlerin sayısında ciddi bir artış görülmesini sağlamıştır. Millî romantik duyuş tarzının gelişmeye başladığı bu dönemde yeni bir nesil inşa etmek hususunda çocuklara da vatan sevgisi aşılanması gerekliliği hasıl olmuştur. Çünkü millî romantik duyuş tarzıyla insanın aklı ve iradesi öne çıkarılmakta ve insanın “aklı ve iradesini kullanarak, sosyal ve tarihi tekevvün içinde coşkuyla kendi ‘ben’ini hissetmesi ve ortaya çıkarmasına sebep olan ruh hâli” ifade edilmektedir (Aktaş, 2011: 34). Kişinin kendi ‘ben’ini

hissetmesi, millî değerlerin öne çıkmasını sağlar. Edebiyatta da vatan sevgisi bu doğrultuda belirir ve *Çocuklarımıza Neşideler*'de de dikkati çeker. *Dileğimiz, Vatan, Vatanı Sev, Yine Vatan, Memleket Hatırası, Asker Olsaydım, Vatana Dönerken, Kan Borcu, Sancağa Veda, Vatan Sevdası, Cenge Giderken, Cenk Dönüşü, Abide-i Hürriyet Karşısında, Vazgeçtim* başlıklı şiirleri bu bağlamda değerlendirmek mümkündür. Örneğin *Dileğimiz* şiirinde:

"Ulu Tanrı!. Bu Osmanlı ülkesi
İşte senin yardımını bekliyor!.
Şimdi hırz; yok bir namus lekesi;
Bizi işlet, bizi terlet, bizi yor!
Herkes böyle diliyor!." (1911: 40).

Yukarıdaki dizelerde ülkenin içinde bulunduğu zor durum dile getirilmekte ve çocuklara hem çalışma hem de vatan sevgisi aşılanmaya çalışılmaktadır. Vatan sevgisi aşılanmaya çalışılırken aile ve çalışmadan farklı olarak vatan, bir yardımcı eyleyen değil doğrudan insanın değer nesnesi olarak konumlandırılmıştır. O hâlde vatan, çocuğun da değer nesnesi olacak ve bu doğrultuda yazınsallaştırılacaktır. *Vatan* (1), *Vatanı Sev* (2) ve *Yine Vatan* (3) şiirlerinde de vatan sevgisi bu bağlamda vurgulanmaktadır:

"(1) Düşecekmiş gibi dağda sarkık duran kayalar;
Bu bağçeler; mai deniz; bütün bu yer; bu orman
Nedir oğlum bilir misin?.. Çocuk bir fikre dalar,
Sonra hemen atılarak:
-Bunlar mı? der, hep vatan!." (1911: 42).
(…)
(2) Gün olur ki vatan, millet iyiliği tanımaz:
Yorulursan, üzülürsün, ezilirsin yoluna;
Lakin yine sana bakmaz, gülümsemez o biraz..
Bu uğurda bir mükafat beklemeden sen çalış!.
Onlar, vatan kaygısıyla çalışmaktan bıkmamış;
Sen de düşün vatanı!." (1911: 43).
(…)
"(3) Bir beşik, bir mezar, bir dere, bir sancak,
Bir eski minare, bir mescid, bir ocak,
Bir bağçe, ya bir ev, bir sabah yıldızı,
Köylünün yanında işleyen genç kızı:
Bunların her biri, şüphesiz, vatandır!.
Bunlar bir yadigâr ki nice zamandır,
Ecdadın şanını evlada bildirir!." (1911: 44).

İlk alıntıda vatan toprakları öne çıkarılmakta, çocuğa vatan sevgisi aşılanmaya çalışılmaktadır. Vatanın her bir toprağı değerlidir ve topraklar vatanın gösterenidir.[28] İlk bakışta birbirinden ayrı olarak düşünülebilecek birtakım sözcükler bu bakımdan birbirleriyle

[28] Benzer bir yapı *Vatan Sevdası* başlıklı şiirde de mevcuttur. Bu bağlamda şu dizeler alıntılanabilir:
"Neden midir?. Çünkü o köy, ova, çay,
O minare, o dağ, orman, yuvanın
O bağçesi ki üstüne bazen ay
Gece vakti nurlar serper, ovanın
Mai gölü, her yer sana bir saray!.
Bütün bunlar senin güzel vatanın!." (1911: 56-57).

anlamlı hâle gelerek göstergeleşir. İkinci alıntıda görüldüğü üzere bir çocuk çalışmaktan vazgeçmemeli ve vatanına hizmet etmelidir. Vatanın iyi olması demek insanın da iyi olması demek olduğundan vatan yine bir değer nesnedir. Çünkü üçüncü alıntıda görüldüğü üzere vatandaki her bir unsur tarihe bir göndermedir, "bir" sözcüğünün yinelenmesi de vatan ait her bir unsurun bir değer nesne gibi görülebileceğine olanak tanımaktadır. Şiir kitabına da bakıldığında yanmetinsel bir düzlemde Fatih Sultan Mehmed, Barbaros Hayrettin Paşa, Turgut Reis, Gazi Osman Paşa, Midhat Paşa ve Namık Kemal'in fotoğraflarına yer verilmesi de bu sava bir kanıt teşkil etmektedir:

Fotoğraf 1. Çocuklarımıza Neşideler'de Fotoğraflar

İçerisinde bulunulan zor durum, geçmişin şanlı günlerine gönderimde bulunularak ve yeniden o günlere ulaşma arzusuyla aşılmaya çalışır. Amaç vatanı sevmek ve vatan sevgisini bir değer olarak benimsemek ve benimsetmektir. Bu uğurda kişi, çalışmanın yanı sıra vatanı için savaşmaktan da kaçınmamalıdır. Sırasıyla *Kan Borcu* (1), *Sancağa Veda* (2), *Cenge Giderken* (3), *Cenk Dönüşü* (4) şiirleri örneklendirilebilir:

"(1) Gürültüsüz çalışarak ona siz
Canla başla, öğünmeden, durmadan
Allah için şimdi yardım ediniz..
Yaşa, var ol, yaşa ey şanlı vatan!
Arkadaşlar! Namusunuz onunkiyle bir demek;
Ey askerler! Kanlarınız toprağından alınma!
Öyle ise, siz bunları düşünerek, bilerek
Hizmet edin vatana!." (1911: 52).

(…)

"(2) Askerde geçen günler,
Her kalbe şeref serper!
Asker vatanın ruhu:
Askerle dolar ordu;
Askerle yaşar millet" (1911: 53).

(…)

"(3) -Baba! Artık Tosun baksın size, benim yerime
Devlet beni istiyormuş: cenk açılmış düşmanla;

Kefenimi bulmağa gidiyordum al kanla!." (1911: 59).
(…)
"(4) Bayrak önde siz dönerken
Lakin bunu unutmayın
Ki vatana hep göz diken
Düşman yine gelir yarın!." (1911: 65).

Kan Borcu'nda insanın vatanını savunması ve ona hizmet etmesinin önemi vurgulanır. Vatana hizmet hem çalışma hem de yeri geldiğinde vatan toprağını korumaktır. *Kan Borcu* ifadesi de buna gönderimde bulunur. İkinci alıntıda da askerin öncelenmesinin ve vatanın bir değerine dönüştürülmesinde bu durum söz konusudur. Asker olmak vatana hizmet etmek demektir ki üçüncü alıntıda "kefenimi bulmağa gidiyordum al kanla!" dizesi bu noktada öne çıkmaktadır.[29] Bunun yanı sıra insan, vatanını korumak için her daim tetikte olmalıdır ve dördüncü alıntıda bu vurgulanmaktadır.

Yardımseverlik

Yardımseverlik de çocuklara kazandırılması hedeflenen sosyal değerlerden biri olarak çocuk edebiyatı bağlamında sürekli olarak öne çıkar. Bir çocuğun yardımsever olması, çevresindeki insanlarla doğru ilişkiler kurmasına olanak sağlamaktadır. *Çocuklarımıza Neşideler*'de de yardımseverlik bu doğrultuda şiirlerde yer almaktadır. *İyilik, Tanrı Misafiri, Harman Payı, Ağaç, Sadaka* şiirlerinin yardımseverlik değerini öne çıkarttığı söylenebilir. *İyilik* başlıklı şiirden şu dizeler bu bağlamda alıntılanabilir:

"Hep kendini eğlendirmek hiçtir; gönül etmeli!.
"Dün ben kimi sevindirdim?. Gücendirdim mi eli?.
Ne yaptım bugün yine, kime hayrım dokansın?.
İsterim ki kendi cinsim beni rahmetle ansın!." (1911: 128).

İnsan sadece kendisi ve kendi iyiliği için yaşayıp bencil biri olmamalıdır. Birlikte yaşamayı, birlikte üretmeyi gözden kaçırmamalıdır. İyilik şiirinde de bu durum dikkati çekmektedir. İnsan gün içerisinde birilerini sevindirmeli ve elinden geldiği her anda insanlara yardımcı olmaktan çekinmemelidir. Nitekim *Tanrı Misafiri* başlıklı şiirde de aynı değerin öncelendiği görülmektedir:

"Sabah erken: Gitmek vakti!
-Kal selamet, dedim, nine!
Ay! Bu torba ağır!. O ne?
Ekmek, peynir dolmuş altı!.
Sana zahmet oldu yine,
Helal eyle!. Kadın nine
Yarı ağlar, yarı güler:
-Benim de, der oğlum, asker!." (1911: 130).

[29] *Abide-i Hürriyet Karşısında* başlıklı şiirde de şehit olmanın bir değer olarak öne çıkması söz konusudur:
"Şehit kabri, evet, bu!. Ey Osmanlı, selam dur!.
Bu mezarın taşları zalimleri korkutur;
Hainlere "Sus!" diyen çükü asker ruhudur!
Osmanlılar bu kabrin tarihini unutmaz.." (1911: 70).

Şiirde kadın, askere yardım etmekte, onun ısınmasına, yemeğine, uykusuna özen göstermektedir. Asker giderken de torbasını yiyecekle doldurarak ona yardımcı olmak istemektedir. Böylece yardımseverlik bir değer olarak öne çıkmaktadır. Ancak misafirin asker olması, vatan sevgisi ve Türk askerine yardımın önemine de dikkati çekmektedir. *Tanrı Misafiri* başlığı ise yanmetinsel bir düzlemde yardımseverliğin manevi bir değer olarak öne çıkmasına da katkıda bulunmuştur. *Harman Payı*'nda ise yardımseverliğin yazınsal bir değer hâline getirilerek kişinin çevresine olan farkındalığının arttırılması söz konusudur:

"Düşünün siz o hastayı:
Rengi solmuş, öksürüyor;
Aç geçirdik biz bu ayı:
Öyle iken o yürüyor,
Çalışıyor bazen.. Yazık!
Her gün lakin hasta olur!.
Ah! Büyüsem!. Belki artık
Ben işlerim, o oturur!.

İşte geldi temmuz ayı!.
Verin biraz harman payı,
Allah için verin biraz,
Çünkü annem çalışamaz!" (1911: 132).

Çocuğun babasını kaybetmiş ve annesinin hasta olması onun ideallerinden uzaklaşmasına sebep olmuştur. Seslenme edatlarının sıklığının artmasının temel sebeplerinden biri budur. İnsanlar da bu gibi durumları göz önünde bulundurup çevresine yardım etmelidir. "Verin biraz harman payı/Allah için verin biraz" dizeleri de buna dikkati çekmektedir. Yine yardımseverlik aracılığıyla birlikte var olma ve birlikte yaşama bir değer olarak öne çıkarılmıştır.

Yardımseverlik hususunda yardımın nasıl yapılacağı da bir değer olarak belirmiştir. *Sadaka* şiiri bu bakımdan diğerlerinden ayrılmaktadır, ancak manevi bir değeri öne çıkardığı için *Tanrı Misafiri* şiirine yakınlaşmaktadır. Bu şiirde çocuk birine sadaka vermek ister, ancak çocuk çevresindeki bakışlardan utandığı için sadakayı vermekten birden vazgeçer:

"Sonra yine birdenbire vazgeçerek çekildi.
Beybabası, kızcağızın bu haline gücendi:
-Niçin kızım, niçin, dedi, sadakanı vermedin?
Eli açık kalanlara acımaz mı yüreğin?
Önce biraz ümit verip sonra üzmek ne fena!" (1911: 126).

Birine yardım ederken yardım edeceğim deyip etmemek bir yanlıştır. Çocuk bakışlardan utandığından sadakayı tam verecekken geri çekilmiştir. Babası da insanlara yardım ümidiyle yaklaşıp yardım etmemesinin bir yanlış olduğunu belirtmiştir. Utanılması gereken şey yardım etmek değil fenalıktır. İnsan iyilikten, iyilik yapmaktan utanmamalıdır.

İnanç ve Manevi Değerler

İnanç ve dini değerler aile, vatan sevgisi ve yardımseverlik değerleri öncelenirken de sıklıkla kullanılmıştır. Nitekim şiir kitabının İnanmak başlıklı bölümü "Nefse Karşı Vazifeler" ve "Gayra Karşı Vazifeler" olarak ikiye ayrılmıştır. *Nefse Karşı Vazifeler*'de yardımsever

olmanın öneminin yanı sıra akıl ve iradenin önemini vurgulayan şiirlere rastlanmaktadır. Burada çocuklara aklını kullanmaları ve uyumlu olmaları gerektiği söylenmektedir. *Balıkçıl, Çomar, İki Keçi* gibi şiirler bu bağlamda düşünülebilir. *Gayra Karşı Vazifeler*'de hırsızlığın kötü bir şey olduğu ve hırsızlık yapanın kötülüklerle karşılaşacağı vurgulanır. *Vicdan Sadası* ve *Para İçin* şiirleri bu bakımdan dikkati çeker. *Balon* başlıklı şiirde ise bir çocuğa meleklerin varlığının öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. *Meşe ile Saz*'da ise kibirli olmama düşüncesi vurgulanır. Kibirli olup kendine çok güvenen birinin olumsuzluklara karşılaşacağı düşüncesi aktarılır. *Gayra Karşı Vazifeler*'in son şiiri ise *Mevlid*'dir. Burada peygamberin doğumu aktarılırken peygamber hakkında bilgi verilerek peygamber sevgisi aşılanmaya çalışılmaktadır:

"Çünkü bir nur inecekti. Gökten haber gelirdi!.
Her şey bekler, doğsun artık peygamberlik güneşi:
O nurdur, o hurdur, yoktur tahkik bir eşi.
Beytü'l-haram onu bekler; onda bir pir bu gece
Dua eder Allah'ına yapayalnız, gizlice.
Bir ses gelir duvarlarından: "Sizin soydan biri var,
Ki doğacak şimdi; müjde! Ey mübarek ihtiyar!."
Herkes bekler; Abdullah'ın odasında Amine
Derin derin uyuyordu, …. Doğmuş yüzüne.
Biri geldi rüyasında: "Ya Amine! Bilesin,
Dedi, çünkü sen ol ulu peygambere gebesin!.
Hüda sevmiş senin gibi mübarek kadını,
Sen Muhammed koymalısın evladının adını!."
Kadın tatlı uykusundan birdenbire uyandı:" (1911: 167-168).

Şiirde Hz. Muhammed'in doğumuna dair bilgiler aktarılmaktadır. Bu hususta öğretici olmak adına isimlere dair bilgiler de dipnotlarla aktarılmıştır. Peygamberin doğumu aktarılarak mucizeler aracılığıyla çocuğa dini değerlerin öğretilmesi amaçlanmaktadır.

Doğa Sevgisi

Doğa sevgisinin bir değer olarak edebi eserlerde vurgulanması, insan-doğa ilişkisinin önemini ifade etmektedir. *Bahar Sabahı*, *Çiçekler*, *Gülün Ölümü*, *Yuva* başlıklı şiirler doğa sevgisi bakımından değerlendirilebilir. Ancak buradaki doğa sevgisinin bir ekolojik kaygıyla oluşturulmadığını belirtmek gerekir. Şiirlerde çoğunlukla mevsim değişimleri ve çiçeklerin güzelliği ön plandadır. Doğa sevgisi de güzellik üzerine kurulmuştur:

"İşte bahar, tatlı bahar!
Gel, kardaşım, toplayalım
Gelincikler, papatyalar!.
Başka türlü çiçek de var,
Her tarafı yoklayalım!. (1911: 163).

Bahar Sabahı şiirinden alıntılanan bu dizelerde baharın ve bahar zamanı açan çiçeklerin güzelliği dile getirilmiştir. İnsanın çiçeklerin güzelliği karşısında büyülenmesi ve doğayı sevmesi ön plandadır. *Çiçekler* şiirinde de benzer bir durum söz konusudur:

"Kır çiçeği, ev çiçeği
Hepimizin bir, dileği!.
Bu halimiz ne olacak?.

Korunalım: Güneş sıcak!.” (1911: 186-187).

Yaz mevsiminde çiçeklerin zarar görmesi üzerinde durulmaktadır. Çiçeklerin korunması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. *Gülün Ölümü*’nden alıntılanan şu dizelerde ise kış vakti güllerin yok olması şiirleştirilmiştir:

“İşte gittin, sensiz kaldık,
Çiçeklerin ey güzeli!.
Soğuk, kar, buz!. Kıştır artık;
İlkbaharı beklemeli!.
Hele gelsin nisan ayı,
Sen de yine geleceksin;
Sıcak görüp o havayı
Açılarak güleceksin!.” (1911: 189).

Bu şiirde de yine güzelliğe odaklanıldığı gözlemlenmektedir. Gül, doğal bir güzellik olarak sevilmekte ve şiirde hem doğal hem de estetik bir güzellik olarak görülemediği için üzüntü duyulmaktadır. Bu noktada doğa güzelliği estetik bir düzlemde konumlandırılmıştır. Bu gibi doğaya dair unsurlara gösterilen sevgiyle doğa sevgisi aşılanmaya çalışılmaktadır.

Sonuç

Çocuk edebiyatının belirgin özelliklerinden biri okura/çocuğa birtakım değerleri benimsetmek ve benimsetilecek değerleri hayat boyunca kullanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çocuk edebiyatında değerler, metinlerin temel izleklerini belirler. İzlekleri oluşturan sözcükler, anlambilimsel bir perspektifte göstergeleşerek değerlerin yazınsallaşmasına katkıda bulunur. *Çocuklarımıza Neşideler*’de de benzer bir durumun var olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda *Çocuklarımıza Neşideler*’de aile, eğitim-çalışma, vatan sevgisi, yardımseverlik, inanç ve dini değerler ve doğa sevgisi dizisel düzlemde aktarılmak istenen değerler olarak seçilerek yazınsallaştırılmıştır.

Yazınsal değer çözümlemesinde de seçme ve birleştirme arasındaki ilişki anlamın yapısını oluşturur ve hem değerlerin hem de izleklerin temel yapısını belirlemektedir. Aile bağlamında anne, bir değer nesne olarak yazınsallaştırılırken anlatım düzleminde diyalogların öne çıkarıldığı görülmektedir. Söz konusu durum çocuğun şiirin öznesiyle özdeşim kurmasına ve anne sevgisinin vurgulanmasına yardımcı olmaktadır. Eğitim-çalışma noktasında çok çalışmak ve eğitimli olmak hem bir değer nesne hem de bir yardımcı eyleyen olarak çocuğa öğretilmeye çalışılmaktadır. Bir çocuk iyi eğitimli olduğunda ve çok çalıştığında istediği şeyleri elde edebilecektir. Vatan sevgisinde ise anne sevgisinde olduğu gibi vatan bir değer nesne konumundandır. Değer nesnenin korunması ve değer nesneye duyulan özlem bu noktada ön plandadır. Yardımseverlikte iyi bir insan olma bir değer nesneyken yardımseverlik aracılığıyla birlikte yaşamayı öğrenmek bir yardımcı eyleyen gibi konumlanmıştır. Birlikte yaşamak ve başkalarına yardım etmek, hayatta kalmanın koşullarından biri olarak gösterilmiştir. Son olarak doğa sevgisinde ekolojik bir bilincin var olmadığını belirtmek yerinde olur. Doğa ve doğaya ait unsurlar güzellik yönünden öne çıkarılmıştır. Doğa güzelliği estetize edilerek estetik bir beğeni oluşturulmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

Aktaş, Ş. (2011). "Millî romantik duyuş tarzı ve Türk edebiyatı-I". *Edebiyat ve edebî metinler üzerine yazılar* (ss. 29-39). Ankara: Kurgan Edebiyat.

Aktulum, Kubilay. (2022). *Yazınsal değer çözümlemesine giriş*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Ali Ulvi. (1911). *Çocuklarımıza neşideler*. İstanbul: Tanin Matbaası.

Dilmaç, Bülent. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Güngör, Erol. (1998). D*eğerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

Kuçuradi, Ionna. (2018). *İnsan ve değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Namık Kemal. (2019). "Aile". N. Aydoğdu ve İ. Kara (Haz.), *Osmanlı modernleşmesinin meseleleri bütün makaleleri 1* (ss. 274-278). İstanbul Dergâh Yayınları.

Özmen, N. (2001). *Ali Ulvi Elöve'nin hayatı ve eserleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.] İstanbul Üniversitesi.

Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4/7, ss. 175-225.

Şanal, Mustafa ve Alaca, Eray. (2023). *Türk eğitim tarihi Orta Asya'dan günümüze*. Ankara: Pegem Akademi.

Ulusoy, Kadir ve Dilmaç, Bülent. (2020). *Değerler eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Sözlük ve çeviri ilişkisi

Sevsen Abuhannoud Büyük[*]

Giriş

Çeviri bilim ve sözlük bilimi, teorik altyapıları bilimsel olgunluğa erişene kadar, ilk olarak uygulamalı dil bilimi içerisindeki alt disiplinlerde gelişmiştir (Rigual & Calvi, 2014: 41). Daha sonra her ikisi de bağımsız birer bilim dalı olarak gelişimine devam etmiştir. Çeviri bilimin ve sözlük biliminin geçmişi, farklı akademik disiplinler olarak yirminci yüzyılın ikinci yarısına dayanmaktadır. Fakat uygulamada sözlük ve çeviri çalışmaları, milattan önceye kadar uzanmaktadır. Bilinen en eski sözlük olan *Urra Hubullu*'nun MÖ 2300 yılında düzenlendiği söylenmektedir (Akalın, 2010: 271). Tespit edilen ilk çeviri çalışmalarına ise Eski Mısır yazıtlarında, mahkemelerdeki yabancıların konuşmalarına ait çeviri kayıtları örnek verilmektedir (Doğan, 2022: 10). Buna rağmen eski tarihlerden günümüze kadar çeviri bilim ve sözlük bilimi dalının birlikte ele alındığı teorik bir alanın oluşmadığı ve literatürde yeterince ele alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.[30]

Çeviri ve sözlük bilimi arasında birçok ortak nokta barındırmaktadır. Çünkü sözlükçünün ve çevirmenin karşılaştığı ortak durumlar, zorluklar ve sorunlar vardır. Çevirmen, bir metni çevirirken aslında sözlükçünün iki dilli sözlüklerde yaptığı gibi kelimeleri bir dilden başka dile aktarmaktadır. Bu süreç içerisinde çevirmen ve sözlükçü özellikle diller arasında eşdeğerlilik konusunda aynı aşamalardan geçmektedirler. Hartmann, çevirinin, sözlükçülüğe iki şekilde bağlı olduğunu söylemektedir; Birincisi, çevirinin iki dilli sözlüğe yazılacak eşdeğerlerinin kaynağı olduğunda, ikincisi ise, çevirinin sözlükçülerin çevirmenlere sundukları bilgilerin tüketicisi olduğundadır (2017: 11). Başka bir deyişle, çevirmen sözlükten çeviri için bilgi alırken çevirdiği metinler, sözlük hazırlığı için bilgi kaynağı olabilmektedir.

Çeviride en önemli araç olan sözlük, bazen çeviri yapılırken önemini kaybedebilir. Dolayısıyla çevirmen, bazı zamanlarda sözlük kullanmaktan vazgeçebilir. Çevirmen bir sözlüğü kullanırken araştırdığı kelimenin eş anlamlılarını, kullanım bağlamlarını ve çift dilli sözlük ise hedef dildeki karşılıklarını bulmayı beklemektedir. Ancak, çevirmen sözlükten beklentilerine her zaman ulaşamayabilir. Marello, Rigual & Calvi'nin aktarımıyla bir çevirmenin sözlük kullanırken şu durumlarla karşılaşabileceği söylemektedir: a- çevirmenin daha önce bilmediği, uygun bir eşdeğer veya terim bulduğu *duygusal anlar,* b- sözlükte eşdeğerlerin açıkça yanlış olduğu veya kelimenin bulunamadığı *karmakarışık anlar*, c- sözlükte

[*] Dr. Öğr. Üyesi., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, sevsenbuyuk@aybu.edu.tr, ORCİD: https://orcid.org/0000-0003-2378-2589

doğru olup bağlama uygun olmayan eşdeğerler yazıldığı zamanlar (2014: 40). Çevirmenler, sözlüklerde aradıkları bilgileri buldukları zaman sözlük kullanım amaçlarına ulaşmış olurlar.

Sözlükçülerin, çevirmenin sözlükte araştırdığı bilgilere ulaşabilmesi için ilk olarak çevirmenlerin hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını, çevirinin hangi aşamasında ve ne tür sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmeleri gerekmektedir. Tarp bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: "Sözlük bilimi çeviri sağlamaz. Çeviriyi gerçekleştiren kişiye yardım sağlar. Sözlük bilimi, bu süreçte ortaya çıkan sorunları analiz eder ve sözlükler aracılığıyla hangilerinin çözülebileceğini belirler." (Tarp, 2017: 31). Bir sözlükçünün, sözlük hazırlamasında araştırması gereken hususlar şunlardır: a- kullanıcı tipolojisi, b- kullanıcı durumlarının tipolojisi, c- problemlerin tipolojisi, d-işlev (2017: 27-29). Sözlükçünün, bu bilgileri topladıktan sonra ister çeviri ister başka amaçlar için hazırlanan bir sözlükte başarı oranının daha da artacağı düşünülmektedir.

Çevirmenlerin kullandıkları sözlükler genel olarak ikiye ayrılabilir; tek dilli sözlükler ve çift dilli sözlüklerdir. Bu sözlüklerin yanına *melez sözlük* (hybrid), *sinonim sözlük, antonym sözlük, etimolojik sözlük, terim sözlüğü, atasözleri ve deyimleri sözlüğü, ansiklopedik sözlüğü, ağız sözlüğü, isimler sözlüğü* ve *argo sözlüğü* gibi sözlükler de eklenebilir. Ancak çevirmenlerin en çok çift dilli sözlüklere, akabinde ise tek dilli sözlüklere başvurdukları düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmada yalnızca çift ve tek dilli sözlükler üzerinde durulmaktadır.

Çeviri ve sözlük ilişkisi, 'çeviri bilimden sözlük bilimine' ve 'sözlük biliminden çeviri bilime' şeklinde iki farklı yönden incelenebilir. Dolayısıyla "çevirmen – sözlük" ve "sözlükçü – çeviri" ilişkileri ele alınmalıdır. Bu çalışmada "çevirmen – sözlük" ilişkisi üzerinde durulacaktır. Sözlüğün, çeviri sürecindeyken çevirmene ne kadar yardımcı olabildiği, çeviride sözlükten faydalanabilmek için hangi hususların dikkate alınması gerektiği, çevirmenin ne kadar sözlüğe bağlı kalması ve sözlük seçimini nasıl yapması gerektiği gibi hususlar *çeviride sözlük kullanımı* başlığı altında incelenecektir. Çalışmanın sonunda çeviri ve sözlük ilişkisi, çeviride sözlük kullanımı açısından araştırılarak çeviride sözlüğün yeri, önemi ve çevirmenle bağı izah edilmeye çalışılacaktır.

Çeviride Sözlük Kullanımı

Çevirmenler çeviride bir kelime veya dilde herhangi bir unsurla ilgili sorunla karşılaştığında sözlüğe başvurur. Bazı çevirmenler ise herhangi bir sorun olmadan sadece şüphelendiği veya teyit etmek istediği bilgiler için sözlük kullanmaktadır. Newmark bu bağlamda şu ifadeleri kullanmaktadır: "Sözlüklerde yıllardır bağlamlarına göre bildiğiniz kelimelere bakmak yararlıdır, çünkü çoğu zaman temel anlamlarının önemli bir bileşenini kaçırdığınızı fark edeceksiniz" (1988: 175). Buna bağlı olarak çevirmen yalnızca çeviride bir sorunla karşılaştığı zaman sözlüğe başvurmamaktadır. Sözlük, çevirmenin çeviri sürecinde, baştan sonuna kadar yanında bulunan en önemli kaynaklardan biridir.

Çeviride sözlük kullanımının ilk şartı doğru sözlük seçimidir. Bundan dolayı bir çevirmenin herhangi bir sözlüğe başvurmadan önce sırasıyla; sözlüğün konu ve bilgi açısından kapsamlı olması, yazılan eşdeğerlerle veya başka dilde karşılıklarla ilgili yeterince bilgi içermesi, sözlüğün eski veya yeni olması gibi hususlara dikkat etmesi beklenmektedir. Kullanılan sözlüğün konu ve bilgi açısından kapsamlı olması, çevirmenin ihtiyaçlarını karşılama konusunda son derece önemlidir. Çevirmen, kaynak dilden hedef dile aktarım yaparken daha doğru ve iyi bir çeviri yapabilmek için araştırdığı sözlükteki bilgilere bağlıdır. Bu konuda özellikle tek veya çift dilli sözlüklerin, kaliteli olup olmaması da önemli rol oynamaktadır.

Sözlüğün yeni veya eski olması konusu ise daha çok çevrilen metinle alakalıdır. Her ne kadar yeni sözlükler, güncel kelimeleri, ifadeleri ve terimleri içeriyor olsa da çevirmen, bazen eski sözlükte yazılan karşılıklara ve açıklamalara ihtiyaç duyabilmektedir. Bu durumda çevrilen metne göre sözlük seçiminin yapılması çevirmenin daha iyi ve doğru bilgilere ulaşabilmesi için önem arz etmektedir. Pinchuck, sözlüklerin daima güncel olmadığını, sözlükte kaydedilen ifadelerin birçoğunun artık yaygın olmadıklarını, günlük konuşma diline ait veya standart dışı ifadelerin daha resmi bir kullanıma girmiş olabileceğini ve yaygın yeni ifadelerin kullanılmaya başlanmış ancak henüz kaydedilmemiş olabileceğini ifade etmektedir (1977: 223). Çevirmenin, Pinchuck'nun sözlüklerin olumsuz yönleri olarak adlandırılabilir dediği bu hususlarda sorun yaşamaması için, kullanacağı sözlüğün çevirdiği metin eski yazı olmadığı sürece mümkün olduğu kadar yeni olması doğru bir tercih olacaktır.

Çevirmen, çeviri sürecinde doğrudan sözlük kullanımı ile ilgili olmayan yanlışlar yapabilir ve bu yanlışlar çeviride farklı sorunlara sebep olabilir. Bu yanlışların başında, çevirmenin, çeviri yaparken bilmediği kelimelerin anlamlarını, metinde bağlamını düşünmeden hemen sözlüğe başvurması gelmektedir. Çevirmenin, kelimenin anlamını metni analiz etmeden sözlükten araştırması, yanlış veya anlamı tam karşılamayan bir kelimeyi seçmesine sebep olabilmektedir. Bu durumun daha çok terim olmayan kelimeler için geçerli olduğu düşünülmektedir. Genellikle eğitmenler, yabancı dil öğreniminde bir kelimenin anlamı için sözlüğe başvurmadan önce kelimenin anlamını düşünmeyi tavsiye etmektedirler. Çünkü bazen çevirmenin zihni bir kelimenin bazı karşılıkları, özellikle anlam değeri açısından, sözlükten daha iyi bir karşılık bulabilme imkânı sunabilmektedir. Elbette bu duruma tecrübeli ve profesyonel çevirmenlerde daha çok karşılaşıldığı söylenebilir. Yine de her zaman doğru bir çevriye ulaşmak için tahmin edilen bilgilerin teyit edilmesi amacıyla sözlüğe bakılmalıdır.

Sözlükte kelimelerin karşılıklarını veya eşdeğerlerini bulan çevirmenin, daha sonra bu kelimelerin başka kaynaklarda kullanım sıklığını ve onlarla ilgili toplumsal ve kültürel bilgileri araştırmaması çevirinin sorunlu olmasına neden olabilir. "Bir sözcüğün ya da iletinin çağrıştırdığı anlam ise, çevirmenin yalnız iki-dilli sözlüklere değil, metindışı başka bilgi alanlarına da yönelmesini zorunlu kılar." (Göktürk, 2023: 140). Genellikle çevirmen, ana dilinden yabancı dile veya uzman olmadığı alanda çeviri yaptığı durumlarda bu sorunla karşılaşabilir. Sözlükte bir kelime için birkaç karşılık veya eşdeğer yazılması, çevirmen için birden çok seçimin olması demektir. Çevirmen için bu alternatif seçimler birbirlerine çok yakın

anlamlara karşılık gelse de kelimenin, sözlükten başka kaynaklarda araştırılmaması, yanlış veya zayıf çevirilere ortaya çıkarabilmektedir.

Çevirmenin çeviri yaparken tek bir sözlükle veya yalnızca çift dilli sözlükle yetinmesi yukarıda bahsedildiği üzere çeviri ile ilgili sorun teşkil edebilir. Evvelce, bir kelimenin en doğru çevrisine ulaşabilmek için başka kaynaklara başvurulması gerektiğine de işaret edilmiştir. Bu kaynaklar arasında sözlükler de yer almaktadır. Malum çoğu sözlükler belirli hedef kitlelere hitaben hazırlanır. Çevirmenin daha kapsamlı bir bakış açısına sahip olabilmesi için farklı amaçlarla hazırlanan sözlüklere bakması çevirinin kalitesini artıracaktır.

Çevirmenler arasında çift dilli sözlüklerde araştırma yapmak hem kolay olduğundan hem de bilgiye ulaşım sürecini hızlandırdığından dolayı daha çok tercih edilmektedir. Dolayısıyla birçok çift dilli sözlük, çevirmenlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmaktadır. Hatta bazı araştırmacılar çift dilli sözlükleri, *çeviri sözlüğü* olarak tasnif etmiştir (Tarp, 2027: 25). Ancak çift dilli sözlüklerde yazılan bilgiler, tek dilli sözlüklere kıyasla daha azdır. Çevirmenlerin aksine birçok sözlükçü, çevirmenlerin çeviri sürecinde kullandıkları temel aracın tek dilli sözlükler olduğu kanaatindedirler (Rigual & Calvi, 2014: 47). Hatta Pinchuck, çevirmenlerin, iki dilli sözlüğe yalnızca son çare olarak başvurdukları sonucuna varmıştır (1977: 233). Aslında her ne kadar tek dilli sözlükler, bilgi açısından çift dilli sözlüklerin önüne geçse de çeviride çift dilli sözlüklerin kullanımı, önemini çoğu zaman korumaktadır. Çünkü, çift dilli sözlüklerde, çevirmen için neredeyse en önemli bilgi olan kaynak dildeki kelimelerin hedef dildeki karşılıklarının verilmesi özelliği, tek dilli sözlüklerde bulunmamaktadır. Ancak çeviride, çift dilli sözlüklerde bulunan karşılıklarla ilgili eksik bilgilerin olması gibi sorunlar, çevirmenlerin ve araştırmacıların çift dilli sözlüklere daha çok eleştirel bakış açısıyla yaklaşmalarına neden olmuştur.

Tarp, çeviri sürecinde uygun sözlüğün seçilmesi için ilk önce çevirmenin, çeviride hangi aşamada sorun yaşadığını ortaya koyması gerektiğini savunmaktadır (2017: 35). Bu doğrultuda çeviri sürecinin aşamalarını üç madde halinde açıklamıştır: i- kaynak dildeki metnin alımı, ii- metnin kaynak dilden hedef dile aktarılması, iii- hedef dilde metin üretimi (Tarp, 2017: 30). Bu aşamalara göre çevirmenin yaşayabileceği, birinci ve üçüncü aşamada ortaya çıkan sorunların tek dilli sözlükle çözülebileceği düşünülebilir. İkinci aşamada oluşan sorunlar ise çift dilli sözlüklerle çözülebilecektir. Elbette çeviride karşılaşılması muhtemelen sorunlar sadece sözlüklerle çözülememektedir (Tarp, 2017: 30).

Baker ve Kaplan, "iki dilli köprü sözlükler" (*bridge bilinguals)* şeklinde yeni bir sözlük türünden bahsetmişlerdir. Baker ve Kaplan *iki dilli köprü sözlükler*'i, hedef dile / kullanıcı ana diline çevrilmiş tek dilli sözlüklerin versiyonu olarak tanımlamışlardır (1994: 1). Baker ve Kaplan bu tür sözlüklerin, iki dilli sözlüklere göre daha çok bilgi içeriyor olmasına dikkat çekmektedirler (1994: 3). Sözlükçülerin, bu tür sözlükleri hazırlarken hem sözlük yazarı hem de çevirmen gözüyle bilgileri kaydetmeleri gerekmektedir. Buna bağlı olarak sözlük, sözlükçü, çevirmen ve çeviri arasındaki ilişkinin, zaman ilerledikçe daha çok bağlantılı hale geldiği ve iç içe geçmeye devam ettiği söylenebilmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada sözlük – çeviri ilişkisi, çevirmenin sözlük kullanımı açısından incelenerek çeviride sözlüğün yeri, önemi ve çevirmenle bağı açıklanmıştır. Çeviri sürecindeyken çevirmene sözlüğün ne kadar yardımcı olabileceği, çeviride sözlükten faydalanabilmek için hangi hususların dikkate alınması gerektiği ve sözlük seçiminin nasıl yapılması gerektiği hususları üzerinde durulmuştur. Çevirmenler ve sözlükçüler, keza çeviriler ve sözlükler birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Bu unsurların birbirlerinin üzerindeki etkisinin ve bağının ortaya konabilmesi için ilk olarak teorik çerçevesinin belirlenmesi ve bu doğrultuda araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda sözlüklerin niteliklerin artırılması ve daha kaliteli çevirilerin ortaya konması için çeviri ve sözlük ilişkisinin farklı açılardan ele alınmasının oldukça önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Akalın, Ş. (2010). Sözlüğün Tarihi. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*, ss. 268-279.

Baker, M. & Kaplan, R. (1994). Translated! A New Breed of Bilingual Dictionaries. *Babel* 40(1), ss. 1-11.

Doğan, A. (2022). *Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Göktürk, A. (2023). *Sözün Ötesi.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hartmann, R. (2017). Translation and Bilingual Dictionaries. C. Sin-wai (Edt.), Lexicography and Translation. (ss. 7-21) Max Niemeyer Verlag.

Newmark, P. (1988). *A Textbook Of Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Pinchuck, I. (1977). *Scientific and Technical Translation*. London: Deutsch.

Rigual, C. & Calvi, M. (2014). Translation and Lexicography: a Necessary Dialogue. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación, 6*, ss. 37-62.

Tarp, S. (2017). Translation and Bilingual Dictionaries. C. Sin-Wai (Edt.), How Can Dictionaries Assist Translators? (ss. 23-38) De Gruyter.

Wilderness as nostalgia in Margaret Atwood's "Death By Landscape"

Zehra Gündar[*]

Introduction:

In Atwood's "Death by Landscape" we come across the story of a woman who is traumatically trapped in her past and childhood. The beginning of the story is rather bleak, letting us know that the protagonist's (Lois) sons have grown up and the husband is dead. There is the portrayal of a woman who has lost her bonds with nature and lives in reclusion in an apartment. The setting of the story gives us hints about the protagonist's lost interaction with nature/mother and how she tries to reconstruct this bond to recuperate her identity. In this sense, the story functions like a microcosmic outlook of the European society which has won a triumph against nature but destroyed his identity. The apartment building, where many Europeans live, for instance, signifies a place where people have manipulated nature for their own ends and there are only things reminiscent of nature, not the nature itself. However, these items help Louis to reconstruct her identity and re-write her childhood memories. If we bring into mind that we are reading a contemporary short story writer that have undergone the turmoil of war, the new depiction of the human society that has asserted its authority over nature and at the same time become totally alien to it is not surprising. Atwood skillfully uses nature and wilderness in this story to recuperate Lois's identity and reconstruct her bonds with the (m)other nature through multiple time frames.

In the story, nature seems to be a captive, as we understand from the pots in the solarium, which is in fact a deep ironical symbol for Lois's yearning for going back to her childhood and nature This central idea of turning back to childhood and a yearning for past permeates through the story through pictures. These pictures were once in a house and stood on their own, alone. But now in the apartment, they are crowded and therefore have acquired a European look. This deliberate use of the adjective "European" and the preference of an apartment rather than a house help us to understand the shift the protagonist is undergoing, even unwillingly. Though this is a short story at the surface level, it is actually a microcosmic perspective towards how Europe created a human being that is devoid of nature, values and most importantly that is devoid of a memorable past. The story, as Beran (2009) states, "challenges the reader to acknowledge the human predicament in the latter half of the twentieth century, consider possible responses, and finally transform themselves into creative non-victims"(67). In line with this, we can state that Lois is trying to be a non-victimized female Canadian through a re-

[*] Asst. Prof. Cumhuriyet University, Faculty of Tourism, Tourism Management Department, zehragndar@gmail.com , ORCİD: https://orcid.org/ 0000-0002-1942-4618

union with the mother nature. In Ridout's words, Atwood in this story "even returns to encounter the wilderness and re-invent its relevance to contemporary urban life"(2009:40).

Lois's striving for living through her pictures of mystified landscapes is actually parallel to a European effort to keep "identity" intact. In a sense, Lois rewrites her childhood history through the pictures on her walls and what there is in the pictures is her history and her identity. The whole story is an account of her childhood memories at the camp; neither her dead husband nor the two sons have been mentioned. Indeed, she does not even remember accurately giving birth to her children and her husband's face.

What the pictures are depicting is also noteworthy. They show nature as it is: "a lake with rough, bright, sparsely wooded cliffs; of a vivid river shore with a tangle of bush and two beached canoes, one red, one gray; of a yellow autumn woods with the ice blue gleam of a pond half-seen through the interlaced branches" (Atwood, 1991: 50). Nature is wild and on its own in all these pictures, as if keeping its secret within and waiting for to be discovered. Because of this, we read that Lois cannot find peace in them. Rather, there is something that speaks out to her from the pictures. It seems "as if there is something, or someone, looking back out" (Atwood, 1991: 50). Though living in a secured apartment, she cannot silence the nature in her. Nature constantly keeps talking to her through the unspoiled nature pictures on the wall. Atwood perhaps tries to give the message that we are utterly dependent on nature and cannot be separated from it; it is like a mirror that shows us to us, that defines who we are.

These pictures are surely reminiscent of her camp experiences as little girl. We read in the story that Lois's parents used to send her to a campsite where we see the traces of relentless, wild nature from the descriptions "….big rounded pinky-gray boulders or split-open ones with jagged edges. Spindly balsam and spruce trees grow to either side; the lake is blue fragments to the left. The sun is right overhead; there are no shadows anywhere" (Atwood, 1991: 56). This imagery runs on throughout the whole story.

But the most striking description comes towards the end of the story when the major trauma in Lois's life is lived. I say trauma because it is the time when she loses Lucy, her alter ego, her innocent childhood, her other side that is akin to nature. This trauma takes place at a setting where there is a steep hill overlooking the lake. While Lois is afraid of the cliff, Lucy wants to jump into the water. While Lois grows as a child seemingly protected by her parents and in a better condition, Lucy lacks parental control and we even have implicit hints in the story that she has had a sexual affair with her boyfriend. These do not necessarily exalt Lucy as a superior figure but as we see her closeness to wild nature and unrestrained by the morals of civilized society, she becomes a more adorable figure and this figure, which can symbolically be read as Lois's inner child or the nature in her, has been with her all the time on the paintings in her house.

Nature in "Death By Landscape"

Even if one apparently lives far from nature and in the middle of civilization, the interdependence of human and nature cannot be denied. Though wild nature exists as pure symbol in Lois's apartment, it is also a part of an ontological effort. Lois exists and goes on living thanks to the nostalgia these pictures are taking her. The hidden space from which Lucy

speaks to Lois from those pictures gives Lois an opportunity to keep her breath going. The pictures are not stable; they are dynamic and offer new glimpses of Lucy each time: “In the yellow autumn woods she’s behind the tree that cannot be seen because of the other trees, over beside the blue sliver of pond; but if you walked into the picture and found the tree, it would be the wrong one, because the right one would be farther on”(Atwood, 1991:65). The imagined Lucy is also referred to as a “shadowy life that hovered around her and would not let itself be realized, the life of what would have happened if Lucy had not stepped sideways and disappeared from time”(Atwood, 1991:64).

Even though Lois was not aware of Lucy’s significance for her as a child, Lucy has become Lois’ self and fulfills Lois’s instinct to be with wild nature. Though wild nature exists as fantasy, it still fulfills the intrinsic desire of the human being to interact with nature and the maternal. As the civilized society has contaminated the virgin nature and even raped it, there has been left no space for the humankind to thrive and survive. Therefore, Lois’s effort to survive in her campsite memories are so as to reinvigorate her own existence. If she cannot exist, neither her husband nor others will exist for her. The wilderness is not an area to escape to or tear bonds with reality. Rather, it is the very place where genuine feminine identity will be restored through a silent dialogue in memory.

Conclusion

In *"Death by Landscape,"* Margaret Atwood uses the wilderness not just as a setting but as a layered metaphor for maternal nostalgia. The landscape is a space where memory, loss, and identity converge, shaping the protagonist’s understanding of her past. Through the lens of Lois’s memories, the wilderness becomes a place that both nurtures and challenges her, reflecting the complexities of maternal love, grief, and the process of remembering. Ultimately, the wilderness serves as a reminder that the past can never be fully reclaimed, and that nostalgia, while potent, is also an inescapable confrontation with loss. Atwood's treatment of the wilderness as a site of maternal nostalgia reveals the inextricable connection between place, memory, and identity, offering a poignant meditation on the role of the past in shaping who we become.

References

Atwood, M. (1991). "Death by Landscape.." *Wilderness Tips*. New York: Doubleday.

Beran, C. L. (2009). *Strangers within the gates: Margaret Atwood's Wilderness tips*. Studies in Canadian Literature”. In H. Bloom.(Ed.), *Bloom’s Modern Critical Views*:*Margaret Atwood* (pp.67-78*)*. Infobase Publishing.

Ridout, A.(2009). “Temporality and Margaret Atwood” In H. Bloom.(Ed.), *Bloom’s Modern Critical Views*:*Margaret Atwood* (pp.35-58*)*. Infobase Publishing.

Automated feedback and writing achievement in a foreign language context

Gülnihan Altınay[*]

Selami Aydın[**]

Introduction

Writing is considered one of the most challenging and significant language skills in the foreign language learning and teaching process for several reasons. First, writing skills contribute to developing all other language skills such as reading, listening, speaking, vocabulary, and grammar. With this undeniably significant skill, learners can improve learned structures, increase their knowledge of vocabulary, and notice mistakes and deficiencies in the target language (Çakır, 2010), leading to the overall development of learners' language proficiency and facilitating the way from competence to performance (Hyland, 2022). Second, writing skills significantly affect learners' academic success in general (Harmer, 2004). Furthermore, in terms of social interaction, it is of great importance for learners to convey their feelings and thoughts appropriately and effectively to build a successful communication and cooperation environment.

Feedback has numerous positive effects on learners' writing achievement. First, meaningful development can be seen in learners' grammar, spelling, punctuation, and vocabulary knowledge as they are required to edit and rewrite their drafts multiple times to create an accurate piece of writing (Zaman & Kalam, 2012), leading to more opportunities to practice (Kamberi, 2013). Second, advances in content knowledge can also be acquired through feedback since it shows learners how to arrange ideas and information logically and fluently in written work (Hyland & Hyland, 2006).

Despite its numerous benefits and impacts on the learning process, feedback and its process may cause various problems. First, learners may not always receive timely and regular feedback (Brookhart, 2017). The inconsistent and delayed feedback causes problems in learners' overall writing development due to irregular and scarce guidance (Clariana, 1999). It also creates a problem if the feedback given conflicts with the previous feedback or with the feedback that is provided by a different source (Miranty & Widiati, 2021), leading to an

[*] Research assistant, Istanbul Kültür University, Education Faculty, the Department of English Language Teaching, email: g.altinay@iku.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9568-864X.

[**] Prof. Dr., Istanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, the Department of English Language Teaching, email: selami.aydin@medeniyet.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1614-874X

ambiguity which may result in learners being more anxious, less motivated, and confused which hinders their improvement. Moreover, vague and ambiguous feedback may cause higher anxiety and demotivation by misguiding and confusing learners about their errors (Hassan & Mahfoodh, 2017) and creating an uncertain picture of their overall progress. Finally, although it occurs between the teacher and learners, learners generally do not have the opportunity to interact with the teacher about the feedback they receive despite its two-way and dynamic nature (Nassaji, 2016), lowering the potential and expected efficacy of feedback by diminishing the opportunity of revision on written work.

The effects of these problems on writing achievement during the feedback process are of great importance. However, the use of automated feedback may diminish these issues and eliminate the potential undesired consequences of traditional teacher feedback. Regarding the issue of when and how feedback is given, automated feedback offers learners clear, immediate, and individualized feedback according to their needs, regardless of time and place constraints (Jiang & Yu, 2022). With its implementation, students can evaluate their written products whenever and wherever they want to see their mistakes and correct them without being in a traditional classroom environment. Although the use of automated feedback may provide promising solutions to the problems EFL learners experience and benefits to their development of writing achievement, research on the related subject is fairly limited and needs further research, as clarified below.

Previous Research

Research indicates that providing learners with feedback enhances their writing skills, resulting in higher levels of writing achievement. For instance, Fathman and Whalley (1990) conducted a study including 72 intermediate ESL learners in a college composition course to investigate the effects of grammar and content feedback on learners' writing achievement. The results of the study showed that the learners provided with feedback surpassed the learners who received no feedback in terms of grammar and content of their writings. Another study conducted by Ferris and Roberts (2001) to measure the impact of feedback on the writing skills of 72 college-level students showed that the written products of the no-feedback group were less accurate and successful in terms of grammar and sentence structure. On the contrary, the groups who received feedback performed better than their counterparts. Chandler (2003) examined the writings of thirty-one learners in terms of grammatical and lexical errors. While the experimental group received feedback on both content and grammatical errors, the control group did not receive feedback and was only allowed to edit their writing without any specification of the errors. The results of the study showed that the experimental group outperformed the control group at the end of the 14-week study, indicating the positive impacts of feedback on learners' accuracy in writing. To examine the efficacy of written corrective feedback, Elfiyanto and Fukazawa (2021) conducted research including 162 learners from two different high schools. In this three-week-long study, learners are divided into three groups: a teacher-feedback group, a peer-feedback group, and a self-correction group. Learners in each group composed five argumentative essays in 40 minutes and learners' pre-test and post-test essays were used as the tools to obtain results. At the end of the study, the participants of all three groups' accuracy and writing achievement increased.

The results of a fairly limited number of studies show that the implementation of automated feedback in writing evaluation and feedback processes can lead to positive outcomes in learners' writing achievement. Kellogg et al. (2007) investigated the effectiveness of automated feedback by using Criterion to examine the impacts of it on fifty-nine EFL learners' writing achievement. Three groups including a control group and two experimental groups were formed according to the feedback conditions. While one of the experimental groups received continuous automated feedback, the other experimental group received automated feedback intermittently. On the other hand, the control group did not receive feedback completely. The results suggested that while the experimental groups outperformed the control group, the group that received continuous feedback from Criterion was more accurate than the intermittent feedback group. Also, Cheng (2017) conducted a study involving fifty-four EFL learners. Dividing learners into two groups, the experimental group received automated feedback on their reflective essays. According to the results, the control group underperformed the experimental group in terms of writing achievement and overall reflective essay points. Unlike previous studies, Altuntaş (2021) compared the efficacy of automated feedback and teacher feedback on learners' writing achievement. Including ninety-one EFL learners, three groups were formed. While one of the two experimental groups received only automated feedback, the other experimental group received both automated and teacher feedback. The control group received only teacher feedback. The results showed that automated feedback increased learners' overall writing achievement.

Overview of the Current Study

As outlined before, learners' writing achievement is highly influenced by certain factors. However, the feedback process is crucial in learners' writing achievement development. While the number of studies on learners' writing achievement has increased due to the importance they hold, there is a gap in the literature regarding the use of automated feedback and its impacts on learners' writing achievement. Thus, this study aims to provide an understanding of the effects of using automated feedback and discover whether automated feedback and traditional teacher feedback possess different impacts on the learners' writing achievement and seeks answers to the following research questions:

1. Does teacher feedback affect the level of writing achievement among EFL learners?
2. Does automated feedback affect the level of writing achievement among EFL learners?
3. Is there a difference in EFL learners' writing achievement in the use of teacher and automated feedback?

Method

Research Design

This study examines the effects of automated feedback on foreign language learners' writing achievement. First, it analyzes the effects of traditional teacher feedback and automated feedback on language learners' writing achievement. In addition, it examines whether there is a difference in learners' writing achievement. The study adopts a quasi-experimental research design in which already existing groups are used instead of random participant assignment (Creswell, 2014). Although using preexisting groups is considered a limitation due to the lack

of randomization, it is practical and natural (Shadish et al., 2002). As in the experimental research design, the study includes an experimental group that receives treatment and a control group that receives no treatment, helping to examine the effects of the treatment.

Participants

The study included 26 junior students, studying at the ELT department of a foundation university in Turkey. While 18 of the participants were females (69.30%), eight of them were males (30.70%). The mean age of the participants was 20.53 while the minimum age was 18 and the maximum age was 31. All students who participated in the study completed the preparatory school which is mandatory for all students and includes extensive courses that focus on speaking, listening, reading, and writing. Therefore, their English proficiency was intermediate (B1) according to the Common European Framework of Reference (CEFR) standards.

Tools

In the study, two tools were used including demographic information to obtain data on learners' background information such as age, gender, grade, department, current proficiency levels, and weekly hours of English courses. Additionally, two writing tasks prepared by Cambridge ESOL were used to evaluate participants' level of writing achievement.

Procedure

After obtaining the necessary ethics committee permission documents, participants were given thorough information including the objective, procedure, and significance of the study to be conducted. It was particularly emphasized that the study was voluntary. Participants were informed and guaranteed that their information would be used anonymously for scientific purposes only and that their data would be kept completely confidential. To obtain the participants' permission, they were given a consent paper to be signed at the beginning of the data collection process.

The study took place in the Fall semester of the 2023-24 academic year and lasted for six weeks including the 4-week long treatment process and pre-test and post-test employment. Participants were required to complete a writing task each week during the practice process. A pre-existing classroom including 26 students was used and the participants were randomly divided in half and assigned to the control and experimental groups. Later, the pre-test was employed to obtain pre-treatment data. During the treatment process, participants were asked to complete a writing task each week under the control of the teacher. While the control group used pen and paper to complete the writing tasks and evaluated according to the Writing Assessment Scale developed by Cambridge English Qualifications, the experimental group used Write&Improve, an online automated feedback tool designed and developed by Cambridge University that enabled students to receive immediate, automated, and individualized feedback. At the end of the practice process, all participants took the post-test.

At the beginning of the study, the background information questionnaire consisting of six questions was distributed to the participants to obtain background information such as participants' age, gender, grade, English proficiency levels, department, and weekly hours of English classes. To complete the writing achievement task, participants were given 60 minutes.

To obtain valid data on their current writing achievement levels, participants were not permitted to use dictionaries or consult each other about the meanings of unknown or forgotten words.

During the 4-week long practice process, the participants were asked to complete pre-determined writing tasks taken from Write&Improve by Cambridge. The writing tasks were chosen from the Write&Improve Advanced category and participants were required to write between 200-250 words. Before each task, participants were informed about the specific type of essay types including the distinct characteristics and example essays they were required to examine. In addition, the questions of the participants were answered by the teacher before the actual writing task. The control group of the study used pen and paper to complete the tasks while the experimental group used Write&Improve. Therefore, while the control group received traditional teacher feedback, the experimental group received immediate automated feedback from the automated feedback tool, as presented in Table 1.

Weeks	Writing Tasks	Instruction	Type of Feedback	
			Control Group	Experimental Group
Week 1	Writing an opinion essay about the main problems of Turkish teenagers by describing causes and providing solutions	Characteristics of an opinion essay, descriptive essay, and review	Teacher Feedback	Automated Feedback
Week 2	Writing a descriptive essay about a way of relaxing by implying its importance in today's world.	How to express an opinion		
Week 3	Writing a review describing the best and worst films you have seen and giving reasons for these choices.	How to support opinions and provide reasons		
Week 4	Writing an essay discussing two of the areas in the notes given, identifying which area has benefited more from the internet and giving reasons for the specific choice.	Discussions		

Table 1. The practice process

Data Analysis

IBM SPSS Statistics 21.0 was used to analyze the data. First, the maximum, minimum, and mean of the participants' ages were analyzed. Then, the participants' gender percentages and numbers were computed. Later, through Cronbach's Alpha, the reliability of the tools employed in the study was computed as well as Varimax rotation for both the pre-test and post-test. The reliability coefficient value of the writing achievement tasks was calculated as .70 for the pre-test and .73 for the post-test. The percentage of variance of the writing achievement tasks was 52.63% for the pre-test and 55.60% for the post-test.

For further analyses, non-parametric methods were employed since the number of participants was small and could not be regarded as a normal distribution. Descriptive analysis, the Wilcoxon analysis, and Mann-Whitney U analysis were used to analyze the data. First, descriptive analysis was conducted to find the mean scores of the pre-test and post-test results. Then, the Wilcoxon analysis was employed to examine whether there were any changes between the pre-test and post-test results of the control and experimental groups' writing achievement levels after. Later, the Mann-Whitney U analysis was carried out to compare whether there were any significant differences between the scores of the groups.

Results

The Effects of Teacher Feedback on Learners' Writing Achievement

As shown in Table 2, while participants' overall writing achievement scores had a mean of 13.31 in the pre-test, it decreased to 12.54 in the post-test. Furthermore, it presents the control group's mean, minimum, and maximum scores and standard deviation values of content achievement, communicative achievement, organization, and language use. As seen in the table, the control group's content achievement mean score was 3.31 before the implementation and 2.92 after the implementation, indicating that the control group's content achievement decreased after the implementation process. Concerning communicative achievement scores, the participants in the control group had a mean of 3.15 in the pre-test scores and 3.15 in the post-test, indicating no difference in participants' mean scores of communicative achievement between the pre-test and post-test implementation. For organization, the participants in the control group had a mean of 3.77 in the pre-test and 3.62 in the post-test. Finally, the participants' language use scores had a mean of 3.08 in the pre-test and 2.85 in the post-test, showing a decrease in the participants' language use scores after the implementation.

Content	Tests	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Overall Achievement	Pre-test	13.31	2.72	8	18
	Post-test	12.54	1.94	9	16
Content Achievement	Pre-test	3.31	.75	2	5
	Post-test	2.92	.76	2	4
Communicative Achievement	Pre-test	3.15	.80	2	5
	Post-test	3.15	.69	2	4
Organization	Pre-test	3.77	1.17	2	5
	Post-test	3.62	.65	3	5
Language Use	Pre-test	3.08	.87	2	5
	Post-test	2.85	.69	2	4

Table 2. The mean scores for the control group (Wilcoxon test, n=13)

Table 3 compares the pre-test and post-test scores for the overall writing achievement of the control group including the number of positive and negative ranks, mean ranks, sum of ranks, and significance level of the comparison. According to the results, five of the participants' writing achievement scores decreased with a mean rank of 6.40 while four of the

participants' scores increased with a mean rank of 3.25. In addition, four participants' writing achievement scores showed no difference after the implementation. With a significance level of .26, it can be stated that there is no significant difference in participants' writing achievement scores between the pre-test and post-test. Furthermore, it compares the pre-test and post-test scores for content achievement, communicative achievement, organization, and language use scores of the control group including the number of positive and negative ranks, mean ranks, sum of ranks, and significance level of the comparison. As seen in the table, four of the participants' content achievement scores decreased with a mean rank of 3.25 while one participant's content achievement score increased with a mean rank of 2.00. In addition, it is seen that eight of the participants' content achievement scores did not show any difference. Since the significance value was .13, there is no significant difference in the participants' content achievement scores between the pre-test and post-test. In addition, the communicative achievement scores of three participants were lower in the post-test with a mean rank of 10.50 while three participants' communicative achievement scores increased with a mean rank of 10.50. In addition, seven of the control group participants' communicative achievement scores remained the same as in the pre-test. With a significance level of 1.0, it can be stated that no significant difference was encountered between the pre and post-test scores. In terms of organization, five participants' scores decreased with a mean rank of 6.50 while the organization scores of five participants increased with a mean rank of 4.50 after the implementation. Also, the scores of the three participants showed no difference in the post-test. Although little differences can be seen according to the results, there is no significant difference between the pre-test and post-test results. Lastly, six participants' language use scores decreased with a mean rank of 5.00 while the language use scores of three participants increased with a mean rank of 5.00 after the practice process. However, no significant difference was encountered between the pre and post-test scores due to the significance level of .32.

Criteria		N	Mean Ranks	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Overall Achievement	Negative Ranks	6	5.00	30.00	.26
	Positive Ranks	4	3.25	13.00	
	Ties	4			
Content Achievement	Negative Ranks	4	3.25	13.00	.13
	Positive Ranks	1	2.00	2.00	
	Ties	8			
Communicative Achievement	Negative Ranks	3	3.50	10.50	1.0
	Positive Ranks	3	3.50	10.50	
	Ties	7			
	Negative Ranks	5	6.50	32.50	.59

Organization	Positive Ranks	5	4.50	22.50	
	Ties	3			
	Negative Ranks	6	5.00	30.00	
Language Use	Positive Ranks	3	5.00	15.00	.32
	Ties	4			

Table 3. The comparison of pre and post-test scores for the control group (Wilcoxon test, n=13)

The Effects of Automated Feedback on Writing Achievement

Table 4 presents the overall writing achievement scores of the participants in the experimental group including the mean score, standard deviation as well as minimum and maximum means. According to the table, while participants' overall writing achievement scores had a mean of 13.54 in the pre-test, it was calculated as 14.15 in the post-test, indicating an increase after the implementation. Furthermore, it shows the content achievement, communicative achievement, organization and language use scores of the experimental group including the mean score, and standard deviation as well as minimum and maximum means. According to the table, while the mean score of the participants' content achievement was calculated as 3.62 in the pre-test, it was 3.46 in the post-test, displaying a decrease after the implementation. For communicative achievement, while the mean score of the participants was 3.15 in the pre-test, it was calculated as 3.23 in the post-test. In terms of organization, while the mean score of the participants was 3.92 in the pre-test, it increased to 4.08 after the implementation. Finally, the participants' mean score of language use was calculated as 3.92 in the pre-test, it increased to 4.08 after the implementation.

Criteria	Tests	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Overall Achievement	Pre-test	13.54	2.14	11	18
	Post-test	14.15	2.79	10	18
Content Achievement	Pre-test	3.62	.87	2	5
	Post-test	3.46	.97	2	5
Communicative Achievement	Pre-test	3.15	.69	2	5
	Post-test	3.23	.92	2	5
Organization	Pre-test	3.92	.64	3	5
	Post-test	4.08	.86	3	5
Language Use	Pre-test	3.00	.71	2	4
	Post-test	3.38	.96	2	5

Table 4. The mean scores for the experimental group (Wilcoxon Test, n=13)

Table 5 compares the pre-test and post-test scores for the overall writing achievement of the experimental group presenting the number of positive and negative ranks, mean ranks, sum of ranks, and significance level of the comparison. According to the results, five of the

participants' writing achievement scores decreased with a mean rank of 4.40 while six of the participants' scores increased with a mean rank of 7.33. Also, the two participants' overall writing achievement scores did not change after the implementation. Although there is a slight increase in participants' overall writing achievement scores, there is no significant difference between the pre-test and post-test with a significance level of .32. Furthermore, it presents the comparison of the pre-test and post-test scores for the participants' content achievement, communicative achievement, organization, and language use scores presenting the number of positive and negative ranks, mean ranks, sum of ranks, and significance level of the comparison. As can be seen in the table, while five participants' content achievement scores decreased after the implementation, four participants' content achievement scores increased with a mean rank of 5.00. Moreover, four participants' scores did not show any difference in the post-test. The significance level was calculated as .75. In terms of communicative achievement, five of the participants' communicative achievement scores decreased with a mean rank of 4.00 while four of the participants' scores increased with a mean rank of 6.25. Also, four participants' communicative achievement scores remained the same after the implementation. Although there is an increase in participants' communicative achievement scores, there is no significant difference between the pre-test and post-test with a significance level of .75. In the matter of organization, two participants' organization scores decreased with a mean rank of 3.50 while four participants' scores increased with a mean rank of 3.25. Also, the organization scores of the seven participants remained the same in the post-test. Although there is an increase in participants' organization scores, there is no significant difference between the pre-test and post-test with a significance level of .41. Finally, two participants' language use scores decreased with a mean rank of 5.00 while seven participants' scores increased with a mean rank of 5.00. Furthermore, the language use scores of the four participants did not show any change in the post-test. Although there is an increase in participants' language use scores, there is no significant difference between the pre-test and post-test scores with a significance level of .10.

Criteria	Ranks	N	Mean Ranks	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Overall Achievement	Negative Ranks	6	7.33	44.00	.75
	Positive Ranks	2	7.33	44.00	
	Ties	6			
Content Achievement	Negative Ranks	5	5.00	25.00	.75
	Positive Ranks	4	5.00	20.00	
	Ties	4			
Communicative Achievement	Negative Ranks	5	4.00	20.00	.75
	Positive Ranks	4	6.25	25.00	
	Ties	4			

Organization	Negative Ranks	2	3.50	7.00	.41
	Positive Ranks	4	3.50	14.00	
	Ties	7			
Language Use	Negative Ranks	2	5.00	10.00	.10
	Positive Ranks	7	5.00	35.00	
	Ties	4			

Table 5. Comparison of the scores for the experimental group (Wilcoxon test, n=13)

The difference in writing achievement for teacher and automated feedback

Table 6 below presents the pre-test overall writing achievement scores of the control and experimental groups including the mean rank, sum of ranks, and significance level. As can be seen in the table, the participants in the control group had a mean rank of 13.38 while the experimental group was 13.62. As the significance level was calculated as .94, it can be stated that there is no significant difference between the groups in the pre-test.

	Group	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Pre-test	Control Group	13.38	174.00	.94
	Experimental Group	13.62	177.00	

Table 6. The comparison of the groups (Mann-Whitney U Test)

Table 7 provides the pre-test scores for content achievement, communicative achievement, organization, and language use scores of the control and experimental groups indicating the mean rank, sum of ranks, and significance level. According to the table, in terms of content achievement, while the control group had a mean rank of 12.08, the experimental group's mean rank was 14.92. However, there is no significant difference between the groups as the significance level was calculated as .30. For communicative achievement, both the control and experimental groups' mean rank was 13.50 with a significance level of 1.00, indicating that there is no significant difference between the control and experimental groups. In addition, the mean rank of the control group's organization scores was calculated as 13.15 while the experimental group received a mean rank of 13.85 in the pre-test. The significance level was .81; therefore, there is no significant difference between the groups. Lastly, the control group's language use scores had a mean rank of 13.62 while the experimental group had a mean rank of 13.38 with a significance level of .93.

	Category	Group	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
Pre-test	Content Achievement	Control Group	12.08	157.00	0.30
		Experimental Group	14.92	194.00	
	Communicative Achievement	Control Group	13.50	175.50	1.00
		Experimental Group	13.50	175.50	

	Control Group	13.15	171.00	
Organization	Experimental Group	13.85	180.00	.81
	Control Group	13.62	177.00	
Language Use	Experimental Group	13.38	174.00	.93

Table 7. The comparison of pre-test scores for the groups (Mann-Whitney U Test)

Table 8 below presents the comparison of overall writing achievement of the control and experimental groups including the mean rank, sum of ranks, and significance level values. According to the table, the control group's mean rank was 11.19 while the experimental group's was calculated as 15.81. However, the difference cannot be considered significant.

	Group	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Control Group	11.19	145.50	
Post-test	Experimental Group	15.81	205.50	.12

Table 8. Post-test overall writing achievement scores of the groups (Mann-Whitney U Test)

Table 9 provides the post-test scores for content achievement, communicative achievement, organization, and language use scores of the control and experimental groups indicating the mean rank, sum of ranks, and significance level. According to the table, in terms of content achievement, while the control group had a mean rank of 11.27, the experimental group's mean rank was 15.73. Although there is an increase in the experimental group's scores, there is no significant difference between the groups as the significance level was calculated as .12. For communicative achievement, the control group's mean rank was 13.27 while it was 13.73 for the experimental group with a significance level of .87, indicating that there is no significant difference between the control and experimental groups. In addition, the mean rank of the control group's organization scores was calculated as 11.50 while the experimental group's was 15.50 in the post-test. The significance level was .15, indicating no significant difference between the groups. Lastly, the control group's language use scores had a mean rank of 11.27 while the experimental group had a mean rank of 15.73 with a significance level of .13. Although there is an increase in the experimental group's language use in the post-test, the difference cannot be considered meaningful.

	Category	Group	Mean Rank	Sum of Ranks	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Control Group	11.27	146.50	
	Content Achievement	Experimental Group	15.73	204.50	.12
Post-test		Control Group	13.27	172.50	
	Communicative Achievement	Experimental Group	13.73	178.50	.87
	Organization	Control Group	11.50	149.50	.15

	Experimental Group	15.50	201.50	
	Control Group	11.27	146.50	
Language Use	Experimental Group	15.73	204.50	.13

Table 9. The Comparison of post-test scores for the groups (Mann-Whitney U Test)

Conclusion

The study concluded that teacher feedback has no facilitative effects on EFL writers' overall writing achievement including aspects such as content achievement, communicative achievement, organization, and language use. In other words, EFL writers become less accurate and fluent after getting traditional teacher feedback. However, automated feedback enhances EFL writers' writing performance. The use of automated feedback increases EFL learners' writing achievement, including content achievement, communicative achievement, organization, and language use. Therefore, they become more proficient, accurate, and fluent writers. In conclusion, when the use of teacher feedback and automated feedback is compared in terms of their effects on EFL writers' writing achievement, the use of automated feedback is more effective than traditional teacher feedback, helping them to become more proficient writers in terms of both accuracy and fluency.

The results of a focus group study indicate that the abovementioned conclusions may relate to several factors. In terms of writing achievement, participants who received teacher feedback state that the teacher needs to notice their success or failure, so they write more cautiously. However, they experience problems with the organization, stating that since their time is limited, making corrections in the text on a sentence or paragraph basis is time-consuming and difficult, making it complicated to rearrange the already written text.

Several pedagogical implications can be made considering the present study and previous literature. First, teacher feedback does not contribute to learners' writing achievement. This result does not match the majority of earlier literature. According to the literature, teacher feedback contributes to learners' writing performance, improving both the accuracy and fluency of the written work by indicating strengths and weaknesses and guiding the way to the improvement of overall writing achievement (Chandler, 2003; Elfiyanto & Fukazawa, 2021; Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001). There may be several reasons for this conflict. First, the research indicates that most students prefer explicit feedback over exploratory feedback, believing that explicit feedback received from the teacher is a more understandable and faster way to correct their errors (Bulut, 2019). Another reason may be the limitations of time and place. In other words, learners receive feedback at a time and place determined by the teacher, making them dependent on the teacher and inhibiting them from receiving instant feedback (Waer, 2023). Lastly, learners do not have the chance to edit their written work according to the corrections and suggestions given by the teacher (Lee, 2007). According to the current study, the use of automated feedback increases EFL learners' writing performance in terms of accuracy and fluency, by providing immediate and individualized feedback during the writing process. This result is compatible with the limited number of previous studies in the literature (Altuntaş, 2021; Benali, 2021; Cheng, 2017; Kellogg &

Raulerson, 2007). Automated feedback helps learners improve their writing skills in several ways. First, it provides learners with immediate and continuous feedback (Benali, 2021). Second, by giving them chances for multiple revisions, learners can fix their errors right after receiving feedback, making the learning process faster and easier (Benali, 2021). Third, since learners do not interact with an authority figure, they can write freely without fear of judgment (Benali, 2021). Considering the significant effects of psychological factors on learners' writing performance, automated feedback allows learners to write in a safe environment. As a result, automated feedback tools can play an important role in improving learners' writing skills and provide learners with a confident writing environment by meeting their individual learning needs. Therefore, such technological supports can offer an effective way to increase learners' writing performance and optimize their learning processes in foreign language writing.

Several pedagogical implications can be made according to the findings of the present study. Considering the significant development in learners' writing achievement, the use of automated feedback can facilitate the writing process. In addition, the benefits of automated feedback tools for EFL teachers in terms of time management and workload should not be ignored. Therefore, teachers should utilize automated feedback tools to improve students' writing skills including accuracy and fluency, and provide a stress-free learning environment.

The present study has several limitations. First, this study is limited to a total of 26 first-year university students studying in the ELT program at a foundation university, including 13 students in the control group and 13 students in the experimental group. Therefore, the results obtained from this study cannot be generalized in terms of participants, time, place, and process. Second, the implementation period is limited to four weeks. A longer implementation period may provide different findings. Therefore, examination of any significant differences that may exist at baseline between control and experimental groups is limited. Third, this study adopts a quasi-experimental study design due to the use of pre-existing groups instead of random assignment of participants. Finally, only Write&Improve was used as an automated feedback tool in the present study.

According to the results of this study, several recommendations for further research can be made. First, more research should be conducted on the effects of automated feedback on EFL learners' writing achievement. The sample diversity of the study should be increased by including more students from different universities and with different cultural backgrounds. More detailed studies can be conducted on the ease of use and effectiveness of tools such as Write&Improve. Furthermore, to further examine the quality and impact of feedback, a content analysis should be conducted to compare the impacts of both teacher and automated feedback on learners' writing.

Ethics Committee Approval

The authors confirm that the ethical approval was obtained from the Ethical Committee of Educational Sciences (Approval Number: 2023/159 Date: 07.12.2023)

Acknowledgment

This article is a version of the first author's M.A. thesis advised by the second author.

References

Altuntaş, T. (2021). *The use of automated writing evaluation in EFL writing classes: Effects on achievement, motivation and self-efficacy* [Master's Thesis, Gazi University].

Benali, A. (2021). The impact of using automated writing feedback in ESL/EFL classroom contexts. *English Language Teaching*, *14*(12), 189. https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p189

Brookhart, S. M. (2017). *How to give feedback to your students* (2nd ed.). ASCD. https://books.google.com/books?id=CYzgEAAAQBAJ

Bulut, S. E. (2019). *The effects of automated writing evaluation on EFL students' writing achievement and motivation towards writing* [Master's Thesis, Istanbul University]. http://acikerisim.iuc.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12831/4875

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? [Why is it difficult to acquire writing skills in foreign language teaching?]. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, *1*(28), 1–12. https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23762/253280

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, *12*(3), 267–296. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9

Cheng, G. (2017). The impact of online automated feedback on students' reflective journal writing in an EFL course. *The Internet and Higher Education*, *34*, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.002

Clariana, R. B. (1999, February). Differential memory effects for immediate and delayed feedback: A delta rule explanation of feedback timing effects. *Association for Educational Communications and Technology Annual Convention*.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Elfiyanto, S., & Fukazawa, S. (2021). Three written corrective feedback sources in improving Indonesian and Japanese students' writing achievement. *International Journal of Instruction*, *14*(3), 433–450. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14325a

Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178–190). Cambridge University Press.

Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, *10*(3), 161–184. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson/Longman.

Hassan, O., & Mahfoodh, A. (2017). “I feel disappointed”: EFL university students’ emotional responses towards teacher written feedback. *Assessing Writing, 31*, 53–72. https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.001

Hyland, K. (2022). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing* (R. M. Manchón & C. Polio, Eds.; 2nd ed.). Routledge.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742

Jiang, L., & Yu, S. (2022). Appropriating automated feedback in L2 writing: Experiences of Chinese EFL student writers. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(7), 1329–1353. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799824

Kamberi, L. (2013). The significance of teacher feedback in EFL writing for tertiary level foreign language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *70*, 1686–1690. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.01.241

Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, *14*(2), 237–242. https://doi.org/10.3758/BF03194058

Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, *12*(3), 180–198. https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.02.003

Miranty, D., & Widiati, U. (2021). Automated writing evaluation (AWE) in higher education: Indonesian EFL students’ perceptions about Grammarly use across student cohorts. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, *11*(4), 126–137. https://doi.org/10.47750/pegegog.11.04.12

Nassaji, H. (2016). Anniversary article interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, *20*(4), 535–562. https://doi.org/10.1177/1362168816644940

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Houghton Mifflin.

Waer, H. (2023). The effect of integrating automated writing evaluation on EFL writing apprehension and grammatical knowledge. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *17*(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1914062

Zaman, M., & Kalam, A. (2012). Feedback in EFL writing at tertiary level: Teachers’ and learners’ perceptions. *ASA University Review*, *6*(1).

Öğretmen adaylarının ChatGPT kullanımında etik değerlere bakış açısı

Sevda Koç Akran[*]

Giriş

Eğitim, bireyin sahip olduğu kültürü, bilgiyi, değerleri, inançları kendisinden sonraki nesillere aktaran yaşam boyu bir süreçtir. Eğitimsel süreçte bireyin davranışlarında istendik yönde değişim olur. Bu değişimde birey, erdemli ve iyi vatandaş olmayı, değerlerini benimsemeyi öğrenir (Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Eğitimin amaçları arasında yer alan bu ilkelerde özellikle bireysel ve toplumsal değerlere dikkat çekilir. Çünkü değerler, kültürlerin şekillenmesini sağlar, toplumsal ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunur ve davranışlara yön verir. Başka bir deyişle değerler eğitimiyle, ahlaklı insan yetişir, milli ve manevi ilkelere vurgu yapılır. Aile ortamında kazandırılmaya başlanan ilkeler, okul çatısı altında resmi programla devam ettirilir (Beşir, 2024) ve birey, ailede-okulda öğrendiği değerleri davranışa dönüştürür. Bu davranışlara, ülkelerin siyasi ve demografik yapıları, zaman, bireyin içinde yaşadığı toplumsal, kültürel ve ahlaki normlar vs. etki eder (Uzun, 2024). Fakat değerler eğitimine en çok etki eden değişkenlerden biri "**teknolojidir**".

Tarih boyunca teknoloji insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasını oluşturmuştur. İnsan ilişkilerinde belirleyici rolü olan teknolojiyle birey, monoton bir yaşamın içerisine girmiştir. Sosyal yaşamdan uzaklaşmış toplumun değer verdiği birçok şeyi özümseyememiştir. Günümüzde insanı etkilediği kadar insandan etkilenen teknoloji, dünya üzerindeki birçok kaynağı kontrol altına almıştır. Teknoloji bu yönleriyle toplumda olumsuz algıların oluşmasına neden olmuştur. Bunun nedenleri arasında **değerler** ve **eğitim** bulunmaktadır. Dolaysıyla toplumların benimsediği bir teknoloji, o toplumun değerleriyle kabul ya da red edilebilir. Yani toplumlar, teknolojinin ürettiği bilgi ve hizmet sektöründeki etik değerleri sorgular. Teknolojik ortamda kullanılan ve üretilen bu bilgi; insan, hayvan, bitki vs. üzerinde yapılan çalışmalarla yeni bir anlam kazanır. Mesela gen teknolojisi tarımsal alanda ve hastalıkların tedavisinde kullanılırken, beraberinde birçok etik sorunu getirmektedir (Yiğit, Çengelci ve Karaduman, 2013).

Toplumların eğitim anlayışları ve beraberindeki değişimler birtakım değerlerin sorgulanmasını sağlamaktadır. Bu değerlerden en önemlisi **etiktir**. Etik, felsefenin bir alanı olarak ahlaki boyutun temellerini oluşturur. Ahlakın özünü oluşturarak insan ve bireyin sorunlarını ele almaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle bu sorgulama hergeçen gün detaylı bir şekilde analiz edilmektedir. Örneğin lisansız yazılımlar, sanat eserlerin internet ortamında yayılması, kredi kartı dolandırıcılığı, izinsiz veri paylaşımı, özel yaşamın ihlali/güvenlik ve mahremiyet, yıkıcı silahların kullanımı gibi sorunlar bugün teknolojinin toplumlar üzerindeki

[*] Doç. Dr. , Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, sevdakc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4205-0148

istenmeyen sonuçlarıdır. Bunların hepsi teknoloji etiğinin toplumda yaratmış olduğu boşluktan kaynaklanmaktadır. Bilgisayar etiği, büyük veri etiği, bilişim etiği, makine etiği olarak ifade edilen teknoloji etiği, yapay zekâ araçları, siber güvenlik, veri güvenliği gibi birçok alanda benzer boşlukları oluşturmaktadır (Aydın, 2023). Bunun en yakın örneği bir yapay zekâ butonu olan ChatGPT'de görmek mümkündür.

Elon Musk, Sam Altman, Greg Brockman, Ilya Sutskever, Wojciech Zaremba ve John Schulman tarafından kurulan ChatGPT, **G**enerative **P**re-trained **Transformer** şeklinde açıklanan ve bilgisayar mekanizmalarına dayandırılarak doğal dil komutlarına insan benzeri yanıtlar üreten, çok çeşitli konuları işleme yeteneğine sahip olan bir programdır (Welsby ve Cheung, 2023). 30 Kasım 2022'de OpenAI yönetim kurulu tarafından yönetilen ve kâr amacı gütmeyen, sınırlı kârlı bir araştırma ve dağıtım şirketi olan OpenAI LP, ChatGPT'yi yayınlamıştır. ChatGPT, girişim, Microsoft, Reid Hoffman tarafından desteklenmektedir. Yapay zekâ sohbet butonu olan ChatGPT ile Web sitelerinden, kitaplardan ve makalelerden alınan veri kümeleri ile bireye yaygın bir öğrenme ortamı sunulmaktadır. Bu öğrenme alanında ChatGPT, bir önceki kelimeye dayanarak bir sonraki kelimeyi tahmin etmektedir. Insana benzer yanıtlar üretme yeteneğinden dolayı, birçok kişi tarafından günümüz teknoloji dünyasında yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Mehta, 2023). Mesela sağlık, eğitim ve birçok alanda öğrenciler, öğretmenler, bilimsel çalışma yapan uzmanlar ChatGPT'den yararlanmaktadır. Toplumu oluşturan bireyler bulaşıcı hastalıklar konusunda, çevreden kaynaklı sağlıksal sorunlarda, toplum sağlığı ile ilgili bilgilendirmelerde ChatGPT'ye başvurmaktadır. Aynı zamanda bireyler, tarama ve erken teşhis, sağlıklı yaşam tarzı, risk faktörlerinin azaltılması konularında da bilgiler edinmektedir (Biswas, 2023). Bunun sınırlı olmayan ChatGPT özellikleri aşağıdaki şekilde ele alınmaktadır (Deng ve Lin, 2022):

- Konuşmaları otomatikleştirerek verimliliği artırmakta,
- Manuel konuşmalara olan ihtiyacı ortadan kaldırdığı için zaman etkili kullanılmakta ve bilgi kaynakları verimli tüketilmekte,
- Hızlı düşünme ve konuşma imkânı sunmakta,
- Problemlere hızlı çözümler önermekte,
- Bireyin sorduğu soruyu hemen algılamakta ve buna bağlı çözümler sıralamakta,
- Toplumdaki bütün bireylere yönelik hizmetler sunmakta,
- Güçlü bir doğal dil işleme (NLP) sistemi özelliği göstermekte,
- Bireye ilgi çekici konular önermekte ve bireyin öğrenme istekliliğini artırmakta,
- Doğruluk, tutarlılık ve okunabilirlik açısından diğer popüler NLP modellerini geride bırakmakta,
- İnsana benzer yanıtlar üretmektedir.

Yukarıdaki özellikler ChatGPT'nin avantajları olarak görülmektedir. Avantajları kadar her teknolojik gelişmede olduğu gibi ChatGPT'nin dezavantajları bulunmaktadır. ChatGPT'deki en büyük endişe "güvenlik" sorunun oluşmasıdır. Bireyler bu teknolojik ortamlarda elde ettiği bilgiyi farklı şekillerde değiştirerek birçok ortamda yanlış bilgilendirme yapabilmektedir. Buradan elde edilen kopyalama işlemleri kişsel verilerin ihlaline kadar gidebilmektedir. Özellikle sosyal medya gibi geniş bir erişime sahip platformlara entegre edildiğinde yanlış bilgiler ağı oluşabilmektedir. ChatGPT'nin diğer bir dezavatajı ise birey

belirli bir bilgi girdisi ile bu ortamı kullanmaktadır. Yani ChatGPT'nin kendisine sunduğu bilgilerle araştırma yapmaktadır. Oysaki internet ortamında çok çeşitli veri tabanları ve bilgi kaynakları bulunmaktadır. Birey sadece ChatGPT ortamındaki bilgilerle araştırma yaptığında güncel ve doğru bilgileri gözden kaçırabilmektedir (Deng ve Lin, 2022). ChatGPT'nin avantaj ve dezavantajları genel olarak birçok çalışmada bu başlıklar altında ele alınmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla literatür taraması şeklinde olmakta ve çalışmalar daha çok yurt dışı incelemelerden oluşmaktadır. ChatGPT ile ilgili yurt içi çalışmaların azlığından dolayı alanyazına katkı sağlaması amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın amacı

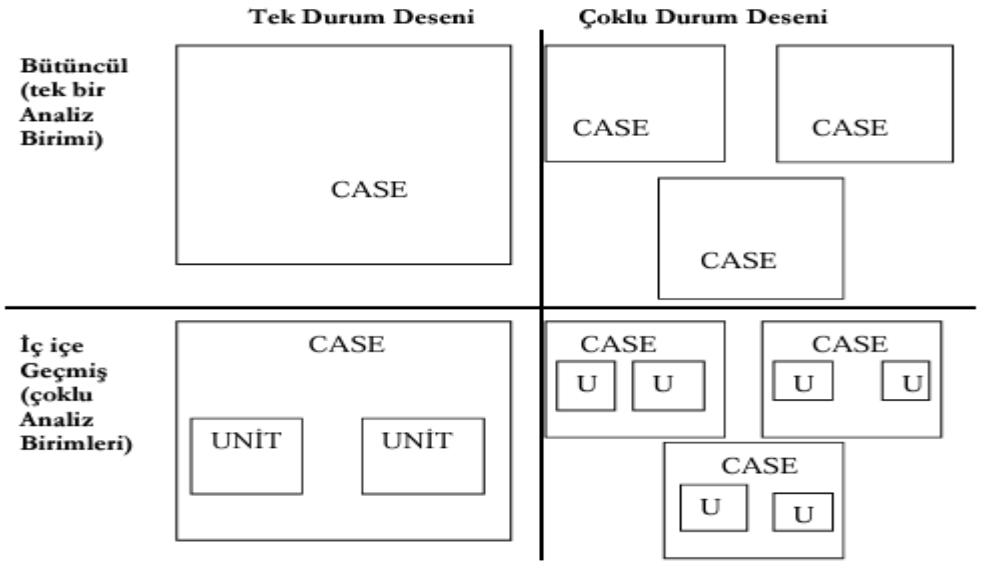
Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının ChatGPT kullanımında etik değerlere bakış açısını belirlemektir. Araştırma kapsamıyla araştırmacı aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır:

- Öğretmen adaylarının ChatGPT'yi kullanım amaçları nedir?
- Öğretmen adaylarının ChatGPT kullanımında etik değerlere bakış açısı nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada durum deseni kullanılmıştır. Durum deseninde (Örnek Olay veya Vaka Çalışması) bir olay, grup, birey derinlemesine incelenmekte ve araştırmaya konu olan varlık mekân, zaman açısından tanımlanmaktadır. Yani durum deseninde ele alınan olay, bulunduğu çevre içerisinde analiz edilmektedir (Yeşilbaş Özenç, 2022). Analizlerde araştırmacı çalışma kapsamına bağlı olarak çeşitli durum desenlerini kullanmaktadır (Aytaçlı, 2012). Bunlar; (1) bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni (4) iç içe geçmiş çoklu durum desenidir (Bakınız: Şekil 1).



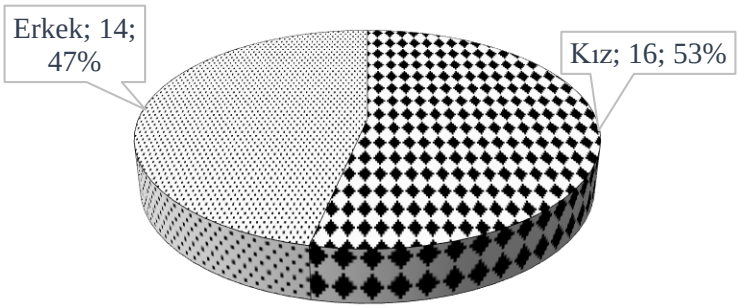
Şekil 1. Durum çalışması desenlerinin temel türleri (Aytaçlı, 2012:7).

Araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde analiz birimi tektir (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) (Aytaçlı, 2012) ve kendine

özgü durumları incelemektedir (Aktepe, Uzunöz ve Köybaşı, 2018). Bu araştırmada ele alınan durum incelenirken, bazı adımlar göz önüne alınmıştır. *İlk olarak* ChatGPT ve etik değerlerden oluşan anahtar kelimeler alan yazında taranmıştır. Bu iki kavram doğrultusunda araştırma soruları geliştirilmiştir. Sorularda katılımcıların ChatGPT'yi neden kullandıkları, ChatGPT kullanımında dikkat ettikleri/etmedikleri etik değerlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. *İkinci olarak* araştırmanın alt problemleri oluşturulmuştur. *Üçüncü olarak* analiz birimi saptanmıştır. Burada "durum" belirlenmesi yapılmıştır. Araştırmanın mevcut durumu "ChatGPT"dir ve bunun "etik değerlere yansımaları" incelenmiştir. *Dördüncü olarak* araştırmaya katılacak bireylerin seçimidir. *Beşinci* olarak katılımcı gruba yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. *Son olarak* veriler toplanarak alt problemle ilişkilendirilmiş ve analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda veriler bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

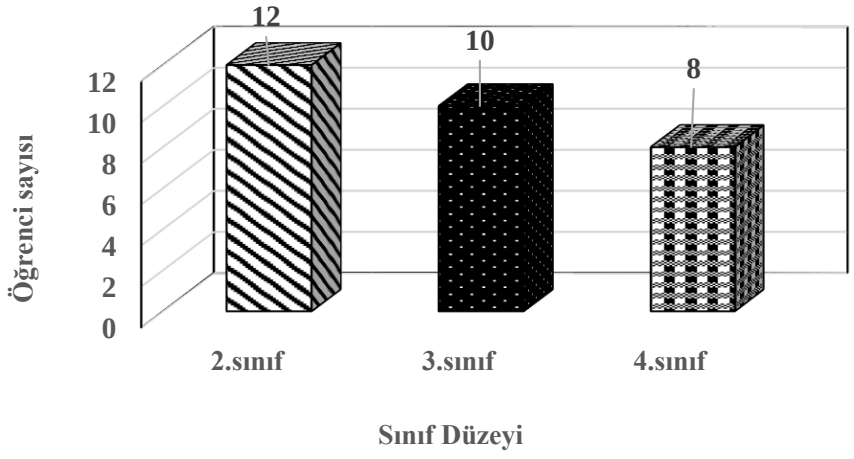
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3'de yer almaktadır.



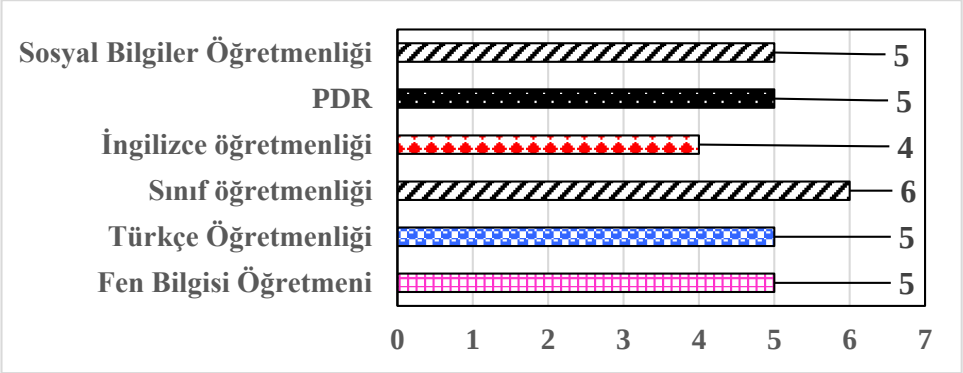
Grafik 1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı

Grafik 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların %53'ü kız, %47'si erkektir.



Grafik 2. Katılımcıların sınıf dağılımları

Grafik 2'de görüldüğü üzere, katılımcılardan 12'si 2.sınıf, 10'u 3.sınıf, 8'i 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.



Grafik 3. Katılımcıların bölüm dağılımı

Grafik 3'de görüldüğü üzere, katılımcılardan 6'sı Sınıf, 5'i Sosyal, 5'i PDR, 5'i Türkçe, 5'i Fen Bilgisi, 4'ü İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Veri toplam aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırmalarda bireyin duygu ve düşüncelerini aktardığı bir veri toplama aracıdır. Bu araçla, görüşmecinin düşüncelerinden alıntılar yapılmaktadır (Polat, 2022). Başka bir deyişle farklı türleri olan görüşmede, birey aktarılan konu hakkında bir deneyime sahip olmaktadır. Bu araştırmada da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcıların ChatGPT ile ilgili görüşleri ve etik değerlere yansımaları ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilmesinin nedenleri arasında; katılımcıların bu konu hakkında bilgi sahibi olması ve görüşme ortamının esnek bir yapıya sahip olması yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken, ilk olarak araştırma problemi çerçevesinde üç sorunun yer aldığı taslak form oluşturulmuştur. Taslak formdaki sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların; *soruların katılımcı gruba uygunluğu, dil ve anlatım, araştırma problemini yansıtması* konuları hakkındaki görüşleri alınmıştır. "Uygun", "Düzeltilmeli", "Çıkarılmalı" seçeneklerinin yer aldığı taslak formda uzman görüşü doğrultusunda soru sayısı ikiye indirilmiştir. Görüşme formunun son şekli katılımcı gruba uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada MAXQDA programı kullanılmış ve burada veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, sosyal bilimlerde çok kullanılan tekniklerden biridir. Bu teknikte bireyin duygu ve düşünceleri sayısallaştırılmakta derinlemesine analiz edilmektedir (Alanka, 2024). Analizlerde metinin bütünü dikkate alınmakta, sözcükler, kelimeler olarak araştırmanın kapsamına dahil edilmektedir (Taylan, 2011). Kapsama alınan veriler içerik analizinde belirli adımlara göre yapılmaktadır. Bu araştırmada da ilgili adımlar dikkate alınarak veriler analiz edilmiştir. İlk adımda görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamından sonra MAXQDA programı yardımıyla kodlar belirlenmiştir. Kodlar için "kod listesi" oluşturulmuştur. Kodlardan sonra temalara geçilmiştir. Kodlar, benzerlik ve farklılıklarına bağlı olarak belirli temalar altında toplanmıştır. Temaların oluşturulmasında kullanılan kodlar için araştırmacı iki yoldan yararlanmıştır. Birincisi kodlar daha önceden belirlenen kavramlara,

ikincisi verilerden çıkarılan kavramlara göre tanımlanmıştır. Bu temalar için uzman görüşü alınmıştır. Temaların güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış ve güvenirlik 0.94 olarak hesaplanmıştır.

Bütüncül durum deseninde güvenirlik ve geçerlik için bazı önlemler alınmıştır. Bunlardan ilki yapı geçerliliğidir. Araştırmada yapı geçerliğini sağlamak için araştırma verileri, analizleri ve sonuçları için başka bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. İç geçerlilik için araştırma süreci araştırmacı tarafından detaylandırılarak anlatılmıştır. Dış geçerlilikte, katılımcı grubunun genel özelliklerine benzer gruplar üzerinde çalışmanın genellenmesi ve farklı değişkenlerle durumun incelenmesi önerilmiştir.

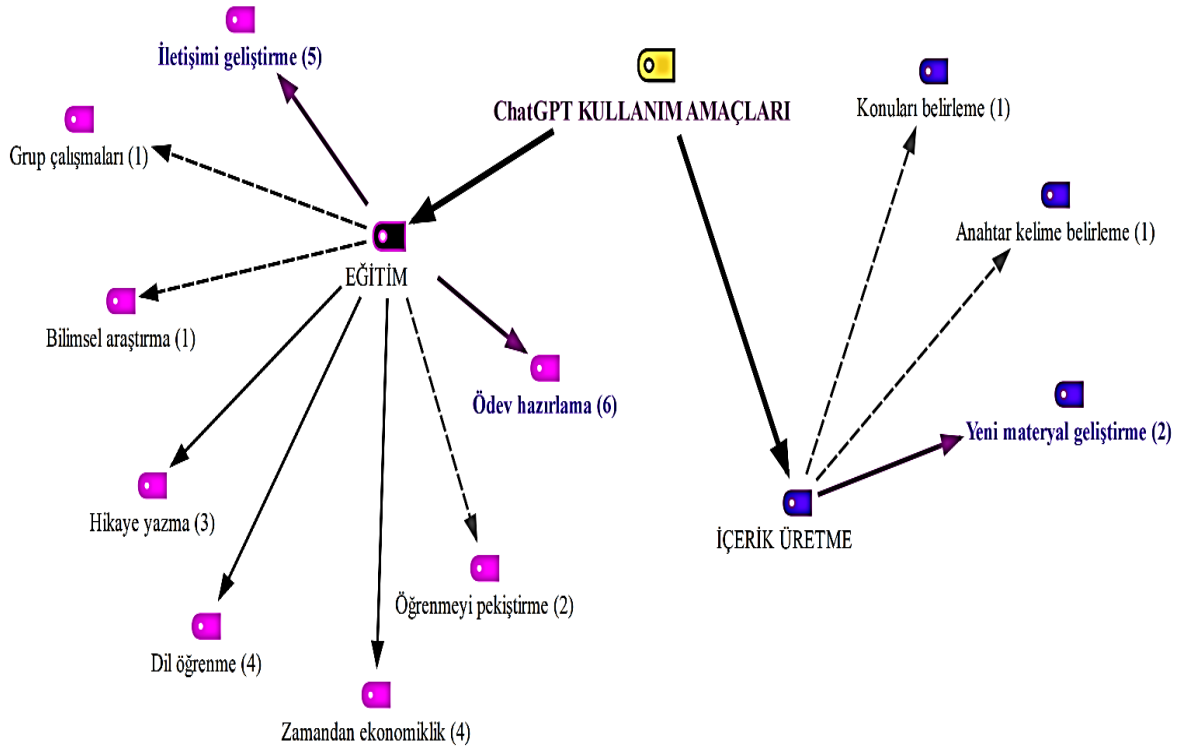
Araştırmada katılımcılardan görüşlerde doğrutan alıntılara yer verilmiş ve katılımcı alıntılarında "A" kodu kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerine ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının ChatGPT'yi kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri

Katılımcıların ChatGPT'yi kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. ChatGPT'yi kullanım amaçları- Kod-Teori Modeli

Şekil 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların ChatGPT'yi kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerinden hareketle **eğitim** ve **içerik üretme** şeklinde iki tema oluşturulmuştur. *Eğitim* temasında katılımcıların ChatGPT'yi iletişimi geliştirmede, dil öğrenmede, zamanı etkili kullanmada ve ödev hazırlamada; *içerik üretmede* ise yeni materyal geliştirmede kullandıkları

şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların ChatGPT'yi kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

A3: ChatGPT daha çok dil becerimi geliştirmek için kullanıyorum.

A6: Okuduğum bölüm gereği çok pratik yapıyorum bu nedenle özellikle karşılıklı diyaloglarda tercih ediyorum.

A10: …uzun bir süredir sınavlara hazırlanıyorum. Konuşma becerimi geliştirmek için ChatGPT kullanıyorum. Etrafımda yabancı dil konuşma konusunda çok fazla pratik yapacak arkadaşım olmadığı için burada pratik yapıyorum.

A13:…bence insanın başkasına söyleyemediği duyguları bu ortamlara aktarması ve kullanması çok güzel. Yani ben içime kapanık biriyim. Bir insanla konuştuğum zaman karşımdaki konuşmamdan rahatsız olur mu diye çekiniyorum. Bu sebeple bu sanal ortamda düşüncelerimi aktarıyorum. Fikirlerimi paylaşıyorum. Sanal bir iletişim gibi düşünebiliriz**.**

A15:…..Düşüncelerimi orgazine edebiliyorum. Bir konu hakkında görüşlerimi yazıyorum… anında sana dönüt veren bir sistem var...aslında burada öğrendiklerinle günlük yaşamdaki konuşma ve yazma becerin gelişiyor.

A16: Projeler hazırlarken ChatGPT'den çok yararlandım. İnsan bu ortamda bilgilere hızlı ulaşmaktadır. Zaman iyi yönetiyor.

A17: Geçen dönem birçok ödevimi buradan hazırladım.

A18: Hocamız bir konu vermişti…araştırdım ve ödevimle ilgili birçok bilgiye buradan ulaştım.

A20: İnsan buradan ödev hazırlarken karşıdaki kişi buradan hazırladığımızı anlamıyor. Çok fazla buradan ödev hazırlıyorum.

A23:.…buradan ödev hazırlamayı arkadaşımdan öğrenmiştim. O günden bu yana özellikle seçmeli derslerdeki ödevlerimi buradan hazırlayarak hocama teslim ediyorum.

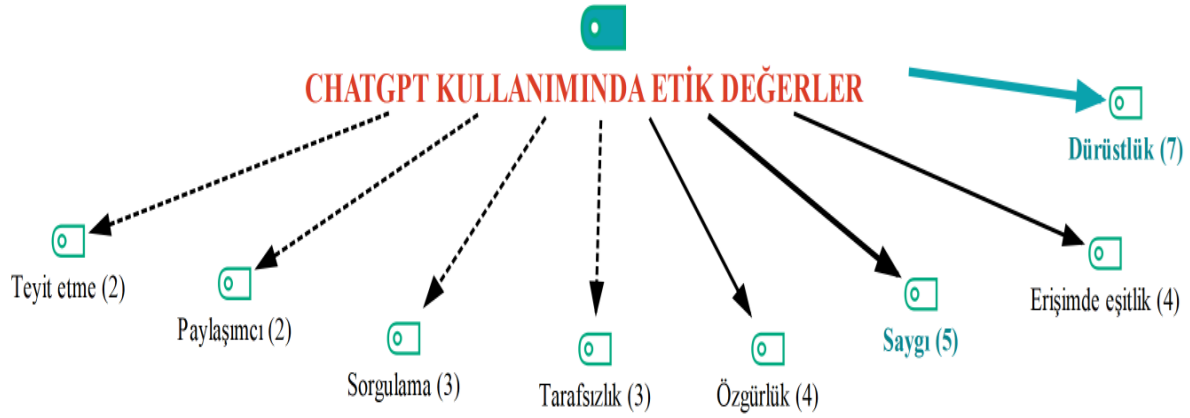
A27:…arkadaşımla bir çalışmamız ortaktı. Kütüphaneye gittim. Hiçbirşey bulamadım. Bende buradan ödevimi yaptım.

A29:…proje dersinde haftalarca bir konu bulamadım. Sonra buraya düşüncelerimi yazdım…bir dakikada konuyu buldu. Sonra o konuyla ilgili nasıl bir materyal geliştireceğim konusunda bana fikir verdi.

A30:…sınıfta bir etkinlik yapacaktım. Bir materyal geliştirmem gerekiyordu. Materyalle ilgili her türlü bilgiyi bana sundu.

Öğretmen adaylarının ChatGPT kullanımında etik değerlere bakış açısına ilişkin görüşleri

Katılımcıların ChatGPT kullanımında etik değerlere bakış açısına ilişkin görüşleri Şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3. ChatGPT'yi kullanımında etik değerler- Kod-Teori Modeli

Şekil 3'de görüldüğü üzere katılımcıların ChatGPT kullanımında etik değerlere ilişkin görüşlerinde bir ana tema ve bu temaya bağlı kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlarda, katılımcıların ChatGPT kullanımında dürüstlük, saygı, erişimde eşitlik, özgürlük, tarafsızlık, sorgulama, paylaşımcı ve teyit etme konularında görüşleri bulunmaktadır. Katılımcıların ChatGPT kullanımında etik değerlere bakış açısına ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

A1: Ödevleri yaptığım zaman kimseye buradan yaptığımı söylemiyorum.

A2:..şu açıdan rahatım. ChatGPT ile ödevlerimi yaptığımı kimse bilmiyor. Hatta buradan ödev yapmıştım hocamız çok beğenmişti.

A11:…seçmeli derste kullanmıştım. Bir hikâye ve senaryoyu buradan yazmıştım. Olay aslında şöyle gelişti. Grup olarak görev dağılımı yaptık. Arkadaşlarımız materyal bulma konusunda görev aldılar. Bende senaryo yazacaktım. Çok zamanım yoktu bende ChatGPT'den yardım aldım. Ama bunu arkadaşlarım bilmiyor.

A12:…sayısal derslerde çok kullanamıyoruz. Ama seçmeli ve diğer sözel derslerde çok kullanıyorum. Bu bilgiyi de çok kimseyle paylaşmıyorum. Sonra etik diyorlar yani etik ihlali yaptın diyorlar…bende bu sebeple buradan yazdığımı kimseye söylemiyorum. Aslında etik dışı davranmıyorum sonuçta teknolojinin bana sunduğu imkândan yararlanıyorum.

A14: Etik değerleri ihlal ediyor muyuz? Bilmiyorum…benim bildiğim bir kitaptan da alıntı yapıyorsun, bazen kaynak göstermiyorsun şimdi bu açıdan baktığımda bu ile ChatGPT ortamında aldığım doğrudan bilgi arasında fark var. Grup çalışmalarında ChatGPT ile yaptığım görevlerimi, sorumluluklarımı buradan yardım alarak yaptığımı açıkçası paylaşmıyorum. Bazen en samimi arkadaşıma söylüyorum.

A19:…bir defasında bir konuyu ChatGPT'ye yazdırdım. Orada atıf bile yaptım yani kaynakça gösterdim. Atıf olmasaydı bu başkasının emeğine karşı saygısızlık olurdu.

A21:…proje dersinde hocamız etik dışı davranışlardan bahsetmişti. Orada kaynakların gösterilmesinden bahsetmişti. Bir yerden alıntı yaparken kaynağını göstermemiz gerekiyordu.

Bende ChtGPT'ye bir konu yazdırdım. Bu konuya yakın düşünceleri olan kaynakları buldum atıf gösterdim.

A22:…aslında biz hep etik değerlerden bahsediyoruz ama herkesin imkanları bir değil. Mesela benim telefonumun yeterli internet paketi yok diğer yandan bir arkadaşım evde sınırsız internet ortamında ödevlerini yapıyor. Bir arkadaşımı biliyorum ödevlerini ChatGPT'ye yaptırıyor. Ben ödevleri yapmaya kalksam internet paketi yetmiyor. Sonra etik değerlerden eşitlikten bahsediyoruz.

A25: ChatGPT ile duygularını özgür bir şekilde paylaşabiliyor, ne yapmak istediğini açıkça yazıyorsun. Örneğin yabancı dil konusunda pratik yaparken kimse bu grameri niye yanlış yazdın demiyor. Seni eleştirmiyor.

A26:…bir defasında günlük gibi bir şey yazdım. Bir baktım sana soru soran ve senin düşüncelerine katkı sağlayan bir ortam var.

A28:…burada elde ettiğin bazı bilgiler olaya bakış açını değiştiriyor. Bir defasında bir makale gibi bir şey hazırlayacaktım. O kadar güzel fikirler gördüm ki insanın zihnindeki olaylara bakışı değişiyor.

A4:…bazen ChatGPT ile kopyala yapıştır yapıyoruz ama aslında farkında olarak bazen de olmayarak yeni bir şeyler öğreniyoruz. Bu amaç ne olmalı, hedefin ne olmalı gibi olayı sorguluyorsun.

A5:…teknolojinin olanaklarının en güzel yanı paylaşımcı ruhu ortaya çıkarmasıdır. Arkadaşımla iki kişilik bir grup oluşturduk. ChatGPT ile hazırladığım ödevi onunla paylaştım.

A7: …buradan elde edile bilgileri aynen almıyorum, mutlaka teyit ederim. Hocalarıma sorarım, veri tabanlarına girerim, okurum.

Sonuç

Araştırma verilerinden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmada katılımcılar ChatGPT'yi iletişim kurma, ödev hazırlama ve yeni materyal geliştirmede çoğunlukla kullanmaktadır. İletişim kodunda formal ve informal eğitim ortamlarında katılımcılar ChatGPT'den yararlanmaktadır. İnsan ilişkilerinde, bireysel gelişimde katılımcıların duygu ve düşüncelerini ChatGPT ortamında rahat kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ödev kodunda katılımcılar, uygulamalı ve teorik derslerin genel içeriklerini dikkate alarak, ders yürütücüsünün vermiş olduğu çalışmaları, etkinlikleri, projeleri vs. ChatGPT'ye başvurarak hazırlamaktadır. Ödevlerde, görsel materyalin hazırlama adımlarını öğrenmekte ve bu konuda fikir sahibi olmaktadır. Katılımcılar aynı zamanda düşüncelerini bu ortamda paylaştıkları için hem dil gelişimleri artmakta hem de zamanı iyi yönetmektedir. Çünkü ChatGPT bireye zamanı ekonomik kullanma konusunda imkân sağsunmaktadır. Yani bilgi alışverişi bu teknolojik ortamda hızlı bireye sunulmaktadır.
- Katılımcıların ChatGPT kullanımında dürüstlük, saygı, erişimde eşitlik, özgürlük, tarafsızlık, sorgulama, paylaşımcı ve teyit etme konularında görüşleri bulunmaktadır. Teknolojinin bireye sunmuş olduğu olanaklarda katılımcıların bazı etik değerleri ihlal ettiği görülmektedir. Bunlardan biri dürüstlük değeridir. Ödevlerinde alıntı yaparken

kaynak gösterimine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın erişimde eşitlik değerinin bütün bireyler için aynı olanakları sunmadığını vurgulamışlardır. Başka bir deyişle teknolojik olanakların her bireyde aynı olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların duygu ve düşüncelerini özgür bir ortamda paylaşması, olayları sorgulaması, bilgilerin teyit edilmesi konusunda olumlu görüşleri bulunmaktadır.

Öneriler

- Farklı eğitim kurumlarında öğrencilerin ChatGPT kullanım amaçları belirlenebilir.
- ChatGPT kullanımının öğrencilerin okuryazarlık becerilerine katkılarına ilişkin karma çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin ChatGPT kullanımının akademik başarılarına etkisine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ChatGPT kullanımının öğrencilerin dört temel dil becerisine etkisi araştırılabilir.
- ChatGPT ile ulaşılan bilgilerin hangi değerlere olumlu ve olumsuz katkıları olduğuna ilişkin karma araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Aktepe, V., Uzunöz, A., & Köybaşı, E. (2018). Değer analizi yaklaşımı yoluyla dürüstlük değerine yönelik öğrenci cevaplarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(3), ss: 606-626. https://doi.org/10.30831/akukeg.350285.

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi, 1*(1),ss: 62-82.

Aydın, İ. (2023). Teknoloji etiği: Teknolojinin karanlık yüzü üzerine tartışmalar. *Felsefe Dünyası Dergisi*, Sayı: 77-Ek, 2023, ss. 5-37

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran 2012, 3* (1), ss:1-9 http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/.

Beşir, E. (2024). *Ortaokul ingilizce ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Biswas, S.S. (2023). Role of chat GPT in public health. *Annals of Biomedical Engineering* (2023) 51:868–869 https://doi.org/10.1007/s10439-023-03172-7.

Deng, J. & Lin, Y. (2022). The benefits and challenges of ChatGPT: An Overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, *2* (2), 81-83.

Mehta, V. (2023). ChatGPT an AI NLP model. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ltimindtree.com/wp-content/uploads/ 2023/02/ChatGPT-An-AI-NLP-Model- POV.pdf adresinden indirilmiştir.

Miles, M. B. &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publication Inc.

Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 161-182. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335.

Taylan, H. H. (2011). Sosyal bilimlerde kullanılan içerik analizi ve söylem analizinin karşılaştırılması. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(2), ss:63-76.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Uzun, B. (2024). *Değerler eğitimi yaklaşımlarının değerler eğitiminde rolü olan paydaşlar bağlamında incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Welsby, P. & Cheung, B.M.Y. (2023). ChatGPT. *Postgraduate Medical Journal*, 2023, 99, 1176, 1047–1048.

Yiğit, E.Ö., Çengelci, T. ve Karaduman, H. (2013). Teknolojinin değerlere yansıması konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research, 4*(1), 73-96.

Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), 1*(2), ss:57-67.

Anneliğin dönüşümü: Edebiyat sosyolojisi bağlamında karşılaştırmalı bir analiz

Senem Üstün Kaya[*]

Giriş: Edebiyat Sosyolojisi

Edebiyat Sosyolojisi, edebiyat ve toplum bilim olarak tanımlanan sosyoloji arasındaki bağı inceleyen bir bilim dalıdır. Edebiyat toplumsal birikimlerin izlerini taşıdığı için her edebi eser, bir milletin "günlüğü" (Jusdanis, 1998: 76) ve ya "belgesi" (Sağlık, 2019: 260) niteliğindedir. Toplumsal birikimlerden biri de "annelik" olgusu üzerine yüzyıllardır kurulan tartışmalar hem edebi eserlerin hem de sosyolojisinin ilgi alanına girmiştir. Çağlar boyu kutsal olarak kabul edilen annelik konusu, kadın hareketlerinin ivme kazanması ve kadının toplumlardaki yerinin sürekli evrilmesi sonucu değişmiş ve 20. yüzyıl itibarı ile sosyolojinin de araştırma alanına dâhil olmuştur. Toplumsal ve tarihsel değişimlerden etkilense de annelik kavramı, kadınlar için saygınlığını yitirmeyen kutsal bir roldür ve her kültürde evrensel ortak özellikler çağrıştırır: sabır, karşılıksız sevgi, fedakârlık, merhamet ve şefkat (Arendell, 2000). 19. yüzyıl ve öncesinde fedakâr anne ve sadık eş olarak ev içinde hapsolmuş kadınların toplumdaki yeri, feminizm hareketleri ile değişmiş ve böylece "annelik" kavramı da dönüşüme uğramıştır. Bu çalışmada, feminizm dalgaları etkisinde değişime uğrayan "annelik" olgusunun edebi eserlere nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bu çerçevede, sosyolojik yaklaşımla Türk ve Batı edebiyatlarındaki eserler analiz edilmiş ve kadın hareketlerinin edebiyata yansımaları örneklerle açıklanmıştır.

Birinci Dalga Feminizm, dünyada 19.yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl ortalarına kadar devam etmiş olan kadın hak arayış hareketedir. Birinci dalganın ortaya çıkış amacı, kadın ve erkek arasındaki mutlak eşitsizliği tartışmak ve çözüm bulmak üzerineydi. Kadınlara hukukta, siyasette, eğitimde ve sosyal hayatın her alanında eşitlik amacı ile ortaya çıkan kadın hareketleri kadınların özellikle ev içinde hapsolmuş olmasına tepkiydi (Donovan, 1985). Mary Wollstonecraft'ın *A Vindication of the Rights of Woman* (1792) eseri bu dalganın başlangıcı olarak kabul edilir. Birinci dalga kadın hakları savunucuları, cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekmiş ve siyasi, sosyal ve eğitim alanlarında kadınlara erkeklerle eşit haklar talep etmişlerdir. Bu dönemde gerçekleşen Birinci Dünya Savaşı (1914-1918), Balkan Savaşları (1912) ve Türk toplumu için önemli bir dönüm noktası olan Kurtuluş Savaşı (1919), kadın hareketlerini de hızlandıran en önemli tarihsel olaylardır. Batı kültüründe, birinci dalga ile kadınlar siyasi, hukuksal ve sosyal eşitlik için mücadele etmişlerdir. Türk kültüründe ise, Tanzimat'la başlayan yenileşme hareketleri sonucu, Osmanlı modernleşmesinde kadınların eğitim, siyasi ve hukuki hakları ve sosyal konumları da mercek altına alınmıştır:

[*] Doç. Dr.,Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Programı, efesenem@yahoo.com, ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-6537-9769

> 19. yüzyılda gelişen sosyal bilimler, toplumsal reform ve tıp bilimi arasındaki ilişkilere bakılınca toplumbilim objesi kurulurken kadınlara verilen en önemli rolün annelik ve annenin sosyalizasyon işlemi olarak vurgulandığı görülür. Toplumların bekası için yeni kuşakların yetiştirilmesinde toplumsal kodların iletilmesinde kadınlar, annelik rolleri nedeniyle, ulus devlet ideolojileri çerçevesinde tüm toplumsal projelerde merkezi öneme sahip oldular (Sayar, 2012: 1).

Evlerinden çıkan ve kamusal alanda erkeklerden boşalan alanları dolduran kadınlar hem cephede hem cephe gerisinde vatanları için mücadele vermişlerdir. Güçlü, cesur ve bağımsız özgürleşen kadınların tek görevi annelik olmaktan çıkmış ve değişim edebi eserlere de yansımıştır. Kadın karakterler, gelecek nesilleri yetiştiren, eğitimli, zeki, fedakâr ve milli ve etik değerlerine bağlı güçlü anneler olarak resmedilmiştir. Birinci Dalga Feminizm hareketlerinin çıkış noktasında, kadınların eğitimi önemli bir nokta olduğundan, Türk ve Batı edebiyatları yazarları, ancak kadın eğitimi sayesinde ulusların ilerleyebileceğini göstermeyi hedeflemişlerdir.

Fatma Aliye'nin *Refet* (1898) romanında örneğin, anne Binnaz Hanım kızı Refet'in öğretmen olabilmesi için kızının eğitimine öncelik verir. Evlere temizliğe giden, komşuların çamaşırlarını yıkayan ve terzilik yapan Binnaz Hanım sayesinde Refet, Darülmuallimat'tan mezun olarak öğretmen olur. Tanzimat reformları sayesinde eğitim hakkını kazanan kız çocukları, okullarda erkekler ile eğitim imkânı bulmuşlardır (Akyüz, 2013; Kurnaz, 2011: 24-53). Kadınların ataerkil düzende tek kurtuluşu olarak kabul edilen kız okulları (Demirdirek, 2019: 53-54) sayesinde toplum gelişimi de hızlanmıştır. Romanda, Refet bu gelişimi şu şekilde değerlendirir: "Osmanlı kızları bilgi sahibi olmak için buraya koşuşuyorlar. Bu kadar sürede birçok öğretmen meydana getirmişse yüzlerce de bilgili Osmanlı kızı yetiştirmiştir" (Fatma Aliye, 2018: 79).

Romandaki kadın hareketleri konusunda bir diğer mesaj da okuyan ve ekonomik özgürlüğü olan kadınların kendi ayakları üzerinde bağımsızca yaşama haklarıdır: "Onun hayalleri o yaştaki diğer genç kızların hayallerine benzemiyordu. Kazanacak, evini idare edecek, annesini rahat ettirecek, birçok çocuk okutup vatan çocuklarının öğretim ve terbiyesinde bulunacak… Bazen hayallerini daha ileri götürür; bir ev parası biriktirmek, başlarına bir mekân edinmek…" (Fatma Aliye, 2018: 58). Yazarın sesi olan Refet, kadınların özgürlüğünün ve toplumdaki saygınlığının eğitim yolu ile olacağını sıkça tekrarlar. Refet'in annesi kızının özgürlüğü adına verdiği savaşı sonunda kazanır, ancak Refet'in öğretmen olduğu gün hayatını kaybeder.

Batı edebiyatında ise annelik olgusunun yüceltildiği ve kadın haklarının savunulduğu Louisa May Alcott'un *Little Women* (1868) romanıdır. Marmee kızlarını kadınlık ve evlilik konusunda eğitirken onların özgür iradesine de saygı duyan bir annedir:

> Leave these things to time; make this home happy, so that you may be fit for homes of your own, if they are offered you, and contended here if they are not. One thing remember, my girls, mother is always ready to be your confidant, father to be your friend, and both of us trust and hope that our daughters, whether married or single, will be the pride and comfort of our lives (Alcott, 2008: 146).

> [Bunları zamana bırakın; bu evi mutlu kıl ki, sana teklif edilirse kendi evlerine uygun olasın, teklif edilmezse burada yaşayasın. Şunu unutmayın kızlar, annem her zaman sırdaşınız, babanız arkadaşınız olmaya hazırdır ve ikimiz de evli ya da bekâr kızlarımızın hayatımızın gururu ve tesellisi olacağına güveniyor ve umuyoruz[31]]

Marmee'e göre, evlilik bir kadının hayattaki tek şartı değildir ve kadınların olgunluk çağında yetenek ve zekâları ile kendilerini geliştirmeleri gerektiğini savunur. Alcott, kadının erkek için, yani kocasını memnun etmek ve ona hizmet etmek için yaratıldığı yönündeki yaygın görüşe karşı, kadınlar için kendine güvenmenin önemini vurgular. Romanda anne figürü, kızlarının "güç, olgunluk ve hepsinden önemlisi [eşlerinden ayrı] güvenli bir kimlik"[32] (Elbert, 1984: 157) kazanmaları için çabalar.

İkinci Dalga Feminizm, Türk ve batı kültürlerinde 20. yüzyılın sonlarına doğru başlayan ve kadınların bedenleri ve emekleri üzerinden yürütülen eril politikalara karşı mücadeleyi amaçlayan kadın hareketleridir. Bu dönemde, evlilik, ev içi iş bölümü, cinsellik ve aşk gibi bazı kadın sorunları ele alınmıştır. Simone de Beauvoir'ın *The Second Sex* (1949), Kate Millett'in *Sexual Politics* (1969); Adrienne Rich'in *Of Woman Born* (1968); Betty Friedan'ın *The Feminine Mystique* (1963) ve Elaine Showalter'ın *A Literature of Their Own* (1977) eserleri, anneliğin doğuştan değil sonradan edinilen bir rol olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle, Beauvoir (1989) kadınların özgür iradeye sahip olması ve varoluşsal açıdan hür olması gerektiğini savunmuştur ve bu sav dönem kadın yazarları etkilemiştir. Feministler, anneliğin ataerkil toplumlarda kadınlara dayatılan bir misyon olduğu savunmuş ve bu dayatmaya başkaldırmışlardır. Feministlerin anneliğin içgüdüsel olup olmadığı tartışmaya başladıkları (Bahar, 2019: 2) bu dönemde, kadınlar, ilk dalganın kadın hakları mücadelesini ileri taşıyarak, kadınlara yönelik baskının doğasına dair iç görülerini genişletmeye çalışmışlardır. Ayrıca, ikinci dalga feministler, iş hayatındaki cinsiyet eşitsizliğine daha radikal bir şekilde karşı çıkarken kadınların annelik konusunda özgür iradeleri olması gerektiğini savunmuşlardır (Ellen, 1984: 91-99). Ayrıca, birinci dalga feministler, sadece beyaz kadınların haklarını ararken, ikinci dalga kadın hakları savunucuları, dil, din veya ırk farkı gözetmeksizin her kadın için özgürlük arayışında olmuşlardır.

Kadın vücudunun ön planda olduğu bu dönem kadın hareketlerinde, çocuk sahibi olmak başta olmak üzere kadınsal tüm özellikler edebi eserlere de konu olmuştur (Selden ve Widdowson, 1993: 128). Feminist yazınında, kadın potansiyelini engelleyen (Rich, 1986: 25) ve her kadına göre değişen (Arendell, 2000: 1196) annelik kavramının idealize edilmesi eleştirilmiştir. İkinci dalga feminizm etkisinde yazılan edebi eserlerde, birinci dalga feminizm kurgusundan farklı olarak, anneler aktif, hak ve benlik arayışında ve toplum ile savaşan isyankâr kadınlar olarak resmedilir. Erkek egemen toplumun anneliğe yüklediği anlamı reddeden ve vücutları üzerinde sadece kendi kurallarının geçerliliği olduğunu savunan bu anne figürleri çoğunlukla eleştirilmiştir.

İkinci dalga feminizm etkisindeki Batı ve Türk edebiyatındaki eserlerde, anneliğin aslında ataerkil düzenin dayatması olduğunu göstermek adına benlik arayışında olan ve toplumla çatışan anne karakterleri ön plana çıkmıştır. İngiliz yazar Doris Lessing, 1963 yılında

[31] Romandan alıntılar yazar tarafından Türkçeye çevrilmiştir.
[32] Makalenin yazarı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

yayınlanan ‘‘Ondokuz Numaralı Oda’’ başlıklı hikâyesinde, evli ve dört çocuklu Susan Rawlings anne olduktan sonra reklam şirketindeki işini bırakır ve kendini çocuklarına adar. Ancak, çocuklar okula başladıktan ve evde yalnız kaldıktan sonra hayatını ve benliğini sorgulama sürecine girer. Anne ve eş olarak kendine yüklenen rollerin ağırlığında ezilen Susan, özgür hissetmek ve öz benliğini bulma adına 19 Numaralı otel odasında düzenli olarak yalnız zaman geçirmeye başlar: ‘‘…Susan neden (neyse ki her seferinde birkaç saniyeden uzun sürmediği halde) sanki hayatı bir çöl haline gelmiş, hiçbir şeyin önemi yokmuş ve çocukları kendisinin değilmiş gibi hissediyordu?’’ (Lessing, 2015: 479). Susan toplumun dayattığı annelik rolünün onun gerçek kimliğini sildiğine inanır ve “ruhunun kendisine değil, … Çocuklarına ait olduğunu’’ (Lessing, 2015: 481) anlar. Bu sebeple, otel odasında gerçek Susan’ı arar:

> Artık dört çocuk annesi, Matthew’nun karısı, Mrs. Parkes’ın ve Sophie Traub’un işvereni, arkadaşlarla, okuldaki öğretmenlerle, esnafla havadan sudan ilişkileri olan Susan Rawlings değildi. .Mrs. Jones’du… Evli olarak, çocuklu olarak ve bu sorumluluk rollerini oynayarak geçen bütün yılların ardından (Lessing, 2015: 504).

Kendine kavuşan Susan bir eş ve anne olarak kalmak zorunda olduğunu ve toplum kuralarını özümsediğinde ise otel odasında intihar eder.

Sevgi Soysal’in *Tante Rosa* (1968) eserinde toplum dayatması ile evlenen ve anne olan Tante bu düzene isyan eder ve ailesini terk eder: “Bir mektup bıraktı Tante Rosa arkada, üç çocuk bıraktı, biri emzikte “(Soysal, 2020: 34). Tante kasvetli kasaba hayatından çıkıp hareketli kent hayatına geçiş yapar. Tante’nin annelik kurumuna karşı tutumu eril düzenin baskısından kaynaklanmaktadır. Sıradan bir anne olmayı, erkeğinin gölgesi altında bir eş olarak yaşamayı kabul etmez ve toplumun kadınlardan beklediği her görevi reddeder: “Tante Rosa en büyük açılmayı küçük Alman kasabasından büyük kente geçtiğinde yaşar. Kendisine öğretilen ve dayatılan düzeni bir anda yıkar ve arkasında çocuklarını ve eşini bırakarak tek başına büyük kente gider” (Erkman-Akerson, 2013: 51). Soysal, *Tante Rosa* romanında, kadınların eril sistem içinde hayatta kalma ve toplumda konum edinebilmek adına müşfik anne olmalarını Tante’nin özgürlük isteği ile değiştirir.

Üçüncü Dalga Feminizm, Türk ve Batı edebiyatlarında, 2000’lerde başlamış ve annelik, üç temel nitelik çerçevesinde sorgulanmıştır: içgüdüsel, dinî bir görev ve türün devamlılığı (Badinter, 2011: 17). İkinci dalga feminist söylemleri aracılığıyla sorgulana “annelik” kavramı, üçüncü dalga feminizm döneminde eleştirilmiş ve hatta çoğu kadın tarafından reddedilmiştir. Doğum kontrol yöntemleri ile annelik, bir seçenek olarak öne çıkmış ve toplumlarda sorgulanan bir rol olmuştur: “Her kadın anne olmalı mı?”. Batı kültüründe 1970lerden sonra gelişen ve tüm dünyada etkisini gösteren “childfree” kavramı kadınlar özgürlükleri ve kariyerleri için özgür iradelerini kullanarak anneliği reddetmişlerdir (Gillespie, 2015: 122-123).

Toplumlar, çocuk sahibi olmayı reddeden kadınları bencil ve kadınsı olmamakla eleştirmişler (Gillespie, 2015: 124) ve toplum tarafından dışlanmışlardır. Ayrıca, kadın güzelliği ve bedeninin kadının kendi tercihi olduğunu savunan (Tong, 2009: 284-287) üçüncü dalga feministler etkisindeki yazarlar, kurguda, kadın benliği ve özgürlüğünü anneliğin önüne geçirmişlerdir. 1970’li 80’li yıllarda, edebiyatta okuyucunun karşısına çıkan anneler, sadece

annelik kavramını değil kadınlık olgusunu da sorgulayan ve hatta reddeden isyankâr ve dışlanmış figürlerdir.

İnci Aral'ın romanı *Hiçbir Aşk Hiçbir Ölüm* (1997) anneliği reddeden Sara ve kızı Simden'in arasındaki bitmeyen nefret ve pişmanlık ilişkisini anlatır. Romanda Sara'nın anne olmaktan duyduğu pişmanlığı şu şekilde dile getirilir:

> Eğer dünyayı yirmi yaşından önce kavrayabilseydi, çocuk doğurmazdı Sara. Çocuğunu bu kadar yoksun kılmaz, ona kendisini bu kadar üzme hakkını tanımazdı. Olmaları gerektiği gibi ana ya da kız olmaya çalışıp karşılıklı ve sürekli önyargılarla, düş kırıklıklarıyla yaşamaktan, hem birbirlerinden bu denli uzak hem de bu kadar bağımlı olmanın getirdiği mutsuzluktan kurtulmuş olurlardı böylece (Aral, 1997: 124).

Genç kızlığından itibaren anneliğe sıcak bakmayan Sara, toplumsal baskı sonucu evlenmiş ve eşinin işinden dolayı Göynük'te dar bir çevrede yaşamak zorunda kalmıştır. Anne olduktan ve kızı üç yaşına geldikten sonra ailesini terk edip İstanbul'a dönen Sara özgür ve bohem bir hayat sürmüş ve birçok kez evlenmiştir.

Romanın sonlarına doğru komada yatan Sara'nın duygu ve düşüncelerini yazar iç monolog şeklinde okuyucu ile paylaşır: "Anne birinin annesi olmayı istemiş miydim? Anımsayamıyorum şimdi. Her şey o kadar çabuk, öylesine kendiliğinden oluverdi ki" (Aral, 1997: 126). Ancak, Sara'yı eleştirmek yerine yazara, onun anneliği reddetmesine sebep bulmayı tercih eder: "Anneliği iyi ya da kötü kendi yaşamının önüne geçirememiş olması bir kadın için nasıl olur da bu kadar büyük bir suç sayılabilirdi?" (Aral, 1997: 127). Aynı zamanda, annesizliğin Simden üzerindeki yıkıcı etkisini de okuyucuya aktarır: "Bir kadının hayatı doğurduğu çocuk ya da çocuklardan ibaret olamazdı, dünyaya getirdiği çocukla bitemezdi. Ama ne kadar da güzeldi ölürken onun elini avucunda tutmak… Başka hangi el bu kadar sıcak olabilirdi ki…" (Aral, 1997: 224).

Anneliği yük olarak gören ve çocuğuna karşı yıkıcı olan bir başka anne de Toni Morrison'ın *God Help the Child* (2015) romanında karşımıza çıkar. Çocuğu Lula Ann Bridewell'in mavi-siyah teninden nefret eden anne Sweetness duygularını şu şekilde aktarır: "Gözlerimin önünde mavi-siyaha döndüğünde delirdiğimi sandım. Bir anlığına delirdiğimi biliyorum çünkü bir keresinde - sadece birkaç saniyeliğine - yüzüne bir battaniye tuttum ve bastırdım"[33] [I thought I was going crazy when she turned blue-black right before my eyes. I know I went crazy for a minute because once- just for a few seconds – I held a blanket over her face and pressed] (Morrison, 2015: 5). Kızına bakmaktan usanan ve annelik duygularından yoksun Sweetness, bebeğine hem duygusal hem de fiziksel şiddet uygular: "Bildiğim tek şey benim için onu emzirmenin meme ucumu emen zenci bir çocuk olduğuydu. Eve gelir gelmez biberonla beslemeye başladım" [All I know is that for me, nursing her was like having a pickaninny sucking my teat. I went to bottle-feeding soon as I got home] (Morrison, 2015: 5). Kızını hem renginden dolayı reddeden hem de yıkılan evliliğinden sorumlu tutan Sweetness'in nefreti her gün büyür: "Evliliğimizi paramparça etti. Birlikte üç güzel yıl geçirdik ama o doğduğunda beni suçladı ve Luna Ann'e sanki bir yabancıymış, dahası bir düşmanmış gibi davrandı" [It broke our marriage to pieces. We had three good years together but when she was

[33] Romandan alıntıların hepsi yazar tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

born she blamed me and treated Luna Ann like she was a stranger- more than that, an enemy] (Morrison, 2015: 5).

Roman, Sweetness'in günah çıkarması ile başlar çünkü bir anne olarak kızının hayatını cehenneme çevirmiştir: "Kötü bir anne değildim, bunu bilmelisin ama tek çocuğuma onu korumak zorunda olduğum için bazı incitici şeyler yapmış olabilirim. Zorundaydım. Hepsi renk ayrıcalıkları yüzünden" [I wasn't a bad mother, you have to know that, but I may have done some hurtful things to my only child because I had to protect her. Had to. All because of skin privileges] (Morrison, 2015: 43); "Benden nefret ettiğini biliyorum… Yapmadığım ya da yanlış yaptığım tüm küçük şeyler. İlk regl olduğu zamanı ve nasıl tepki verdiğimi hatırlıyorum. Ya da tökezlediğinde ya da bir şeyi düşürdüğünde bağırdığım zamanlar… Lula Ann bir yüktü. Ağır bir şey ama buna iyi dayandım" [I know she hates me… All the little things I didn't do or did wrong. I remember when she had her first period and how I reacted. Or the times I shouted when she stumbled or dropped something… Lula Ann was a burden. A heavy one but I bore it well] (Morrison, 2015: 177).

Ancak, çocuğunu ırkçılık söylemlerinden ve toplumda dışlanmasından korumak adına sert davrandığını savunan Sweetness, hiç şüphesiz, kurgudaki en kötü anne figürlerinden biridir. Çocuğunu öldürmeyi veya yetimhaneye vermeyi bile düşünen anne kızında unutamayacağı izler bırakır: "Küçükken beni yıkamak zorunda kaldığında yüzünde kocaman bir hoşnutsuzluk vardı" [Distaste was all over her face when I was little and she had to bathe me] (Morrison, 2015: 31). Toplum içinde anne, kızının ona "Anne" veya "Anneciğim" demesini bile yasaklar ve kızı ile iletişimden kaçar. Bu sebeple, Lula annesi ona dokunsun ve ya vursun diye küçük yaramazlıklar yaptığını anımsar. Morrison'ın romanındaki anne toksik anneye örnektir: "Morrison, eksikliğindeki kayıp ve acı üzerinden anneliğin hayati önemini vurgular"[34] [Morrison stress[es] the crucial importance of mothering by showing the loss and suffering that occurs in its absence] (O'Reilly, 2004: 172).

Sonuç

Edebiyat Sosyolojisi (Literary Sociology) sayesinde okuyucu somut örnekler ve açıklamalar sayesinde bir edebi metni yorumlamada daha etkin olur. Evrensel konulardan bir olan "annelik" kavramı da yüzyıllardır her kültürde hem kurgusal bir motif hem de sosyolojide araştırma konularından biri olmuştur. Bu çalışmada, Türk ve Batı edebiyatlarındaki annelik konusu sosyolojik açıdan feminizmin değişen dalgaları çerçevesinde incelenmiştir.

19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl ortalarında etkin olan ve kadınların hukukta, siyasette, eğitimde ve kamusal alanda hak arayışını kapsayan birinci dalga feminizm, savaşların ve reformların etkisi ile hız kazanmıştır. Bu dönemde edebi eserlerde, anne, toplumun geleceği olan çocukları eğiten, fedakâr, zeki ve milli ve etik değerlerine bağlı kadınlar olarak resmedilmiştir. Kızının eğitimi için yıllarca çalışan Fatma Aliye'nin *Refet* romanındaki Binnaz Hanım ve Louisa May Alcott'un *Little Women* (1868) romanındaki Marmee kızlarına destek olan ve onları iyiliğe yönlendiren anne figürleri olarak eleştirmenler ve okurlar tarafından takdir toplamışlardır.

[34] Alıntı yazar tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

20. yüzyıl sonlarına doğru kadınların emekleri ve bedenleri üzerindeki eril politikalara karşı çıkan ikinci dalga feministiler, evlilik, ev içi iş bölümü, cinsellik ve aşk gibi bazı kadın sorunlarına dikkat çekmişlerdir. Bu dönemde, birinci dalga feminizmden farklı olarak, annelik, ataerkil sistemin bir dayatması olarak yansıtılmıştır. Doris Lessing'in ''Ondokuz Numaralı Oda'' hikâyesi ve Sevgi Soysal'ın *Tante Rosa* romanı anneliğin sorgulandığı önemli eserlerdendir. 2000'lerde etkisini gösteren üçüncü dalga feminizm sonucu, annelik kadının bedensel ve bireysel özgürlüğü için reddettiği bir kavram olmuştur. Bu dönem eserlerinde, anneler, sadece annelik kavramını değil kadınlık olgusunu da sorgulayan ve hatta reddeden isyankâr ve dışlanmış figürlerdir. İnci Aral'ın *Hiçbir Aşk Hiçbir Ölüm* romanında kızını özgür bir hayat uğruna reddeden Sara ve kızını renginden dolayı dışlayan Toni Morrison'ın *God Help the Child* romanındaki Sweetness üçüncü dalga feminizm etkisindeki eserlerdir.

Sonuç olarak, tarihsel, politik ve kültürel devinimler sonucu farklı kültürlerde annelik olgusunun benzer şekilde değiştiği ve bu değişimin farklı yazarlar tarafından ortak anlatı ile kurgulandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Tarih boyunca kutsallığı tartışılan anneler, hiç şüphesiz bireylerin kişiliğini, kariyerini, eğitimini ve geleceğini etkileyen en önemli varlıklardır ve zaman değişse de, bu yadsınamaz bir gerçektir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Pegem Akademi Yayınları.

Alcott, L. M. (2008). *Little women*. Vintage Books.

Arendell, T. (2000). Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of Marriage and the Family, 62*(4), ss. 1192–1207.

Badinter, E. (2011). *Kadınlık mı annelik mi?* (Çev. A. Ekmekci). İletişim Yayınları.

Bahar, B. (2019). *Toplumsal cinsiyet bağlamında kadının annelik rolü: Elisabeth Badinter ve eleştirel annelik teorisi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Beauvoir, S. (1989). *The second sex*. Vintage Books.

Demirdirek, A. (2019). *Osmanlı kadınların hayat hakkı arayışının bir hikâyesi.* Ayizi Kitap.

Donovan, J. (1985). *Feminist theory: The intellectual traditions of American feminism.* Frederick Ungar Publishing Co.

Elbert, S. (1984). *A hunger for home: Louisa May Alcott and Little Women*. Temple UP.

Ellen, W. (1984). Radical feminism and feminist radicalism. *Social Text, 9*(10), 91-118.

Erkman-Akerson, F. (2013). *Edebiyatımızda bireyselleşme serüveni*. Ayrıntı.

Fatma Aliye (2018). *Refet*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gillespie, R. (2003). Understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender and Society, 17*(1), ss. 122-136.

Jusdanis, G. (1998). *Gecikmiş modernlik ve estetik kültür* (Çev. T. Birkan). Metis Yayınları.

Kurnaz, Ş. (2011). *Yenileşme sürecinde Türk kadını: 1839-1923*. Ötüken.

Lessing, D. (2015). "Ondokuz numaralı oda" (Çev. S. Yazıcıoğlu). Can Sanat.

Morrison, T. (2015). *God help the child.* Penguin.

O'Reilly, A. (2004). *Toni Morrison and motherhood: A politics of the heart*. SUNY Press.

Rich, A. (1986). *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. W. W. Norton & Company.

Sağlık, Ş. (2019). Popüler romanlar ve edebiyat sosyolojisi. K. Alver (Edt.), *Edebiyat sosyolojisi incelemeleri* (ss. 251-285). İz Yayıncılık.

Sayar, K. (2012). *Modern çağda ailenin dönüşümü.* http://www.sekam.org.tr/moderncagda-ailenin-donusumu-cn110.html Erişim: 06.05.2014

Selden, R. ve Widdowson, P. (1993). *A reader's guide to contemporary literary theory*. Harvester Wheatsheaf.

Soysal, S. (2020). *Tante Rosa*. İletişim.

Tong, R. (2009). *Feminist thought: A more comprehensive introduction*. Westview Press.

Yükseköğretimde Neoliberal politikalar karşısında Neo-Hümanist Bildung yaklaşımı

Özgün Şerif Sağdıç[*]

Giriş: Neo-hümanist Bildung Yaklaşımı ve Tarihsel Gelişimi

Bildung, ilk etapta bireyin öz gelişimi, kültürlenmesi, bireyin hem toplumsal hem kültürel hem de eğitsel kazanımlarla elde ettiği bir eğitim olarak düşünülebilir. Bizim kavrama ilgimiz, kültür içinde eğitimsel bir biçimlendirme ifadesinin karşılığını görmek ve aydınlanmayla bağlantısı içinde olacaktır. 19'uncu yüzyılda anlam bilimlerinin gelişimi açısından "bir insanlık idealine ulaşma" amacı etrafında ele alındığından dolayı, *Bildung*, anlam bilimlerinin 19'uncu yüzyıldaki gelişimine kaynaklık sunmaktadır (Gadamer, 1960/2008: 11). Çünkü buradaki insanlık ideali Johann Gottfried von Herder (1744–1803) tarafından *Bildung*'un "insanlığın eğitim ve kültür yoluyla yüceltilmesi" olarak tanımlanmıştır. Çalışmamızda *Bildung,* bireysel yönü olan aydınlanmış bireyle ilişkisi bakımından incelendiği gibi insanlık idealine ulaşmanın *Bildung*'un ahlaki boyutuna işaret ettiği göz önüne alınarak *Bildung*'un kurumsal bir yapı kazanmasına da değinilecektir.

Bildung, günümüz Almancasında özellikle kurumsallaşmış eğitimi anlatmak için yaygın olarak kullanılan (*Bundesministerium für Bildung*: Federal Eğitim Bakanlığı ifadesinde olduğu gibi) bir kavramdır. Bu ifade, Almancada ailede verilen eğitim, formel eğitim gibi karşılıkları bulunan *Erziehung*'u aşmaktadır. Pedagojik bir kavram olarak kullanılması 17'inci yüzyıl ortalarına rastlar; öncesinde bireyin içsel gelişimi, insanın kökeninde tanrısal bir güç olarak mevcut bulunan ruhsal oluşumuna atıfta bulunacak şekilde kullanılmıştır. Bu bakımdan, kavramın pedagojik kullanımından önceki hali pietizme dayanarak ruhani ve mistik bir anlam taşımıştır. Geç 17'inci yüzyılda Protestanlık zemininde ortaya çıkmış, global ölçekte etkili olmuş bu dini inanç hareketinin öznenin yapılandırılması hakkındaki düşünceleri *Bildung* açısından önem kazanmıştır. (Tenorth ve Tippelt, 2007: 562). Bu ruhani ve mistik anlam, kavramın tarihsel süreçle getirdiği birikiminde sürekli saklı halde bulunsa da aydınlanma döneminde eğitimdeki sekülerleşmenin izinden giden kavram, insan aklının aydınlanması veya aklın kendi başına kullanımıyla koşutluk göstermeye başlamıştır. Bu değişimin en önemli öğelerinden birisi *Bildung*'un mesleki beceri eğitimine temel oluşturan bir insani eğitimi öncelemesi, böylelikle ahlaki olgunlaşmayı sembolize ederken profesyonel becerilerin eğitilmesi anlamındaki eğitimden ayrılmasıdır. *Bildung*'un neo-hümanist yorumu ise liberal-hümanist yapıdaki kendine özgü eğitim anlayışıyla Alman aydınlanmasından etkilenen, yararlı olanların öğretilmesini ön plana alan eğitim düşüncesini aşmaktadır (Horlacher, 2016: 62, 63).

[*] Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı, sagdic@ankara.edu.tr, ORCİD: https://orcid.org/0000-0003-4370-0384

Bildung, aydınlanmanın eğitim düşüncesinden ayrılmasına rağmen temelde aydınlanmaya karşı bir perspektif geliştirmemiştir. Buradaki kırılma noktası neo-hümanist *Bildung* düşüncesinin hem hümanizm kaynaklarından beslenen hem de Antik Çağ'ı doğrudan taklit etmeden kendine özgü bir örnek olarak gördüğü anlayıştır. Reel veya yararlı bilgilerin öğretilmesini odağa alan *Realschule*'nin[35] karşısında *Gymnasium*'un yanı sıra üniversitenin kuruluş reformlarında eğitim ideali esas alınmıştır ki bu idealde Latince, Yunanca matematik, edebiyat ve tarih merkezi önemde bulunmaktadır. Bu reformlar Humboldt'un *Bildung* yaklaşımına dayanmakla birlikte estetik yönden Johann Joachim Winckelmann tarafından formüle edilen sanat teorisine dayanmaktadır (Horlacher, 2016: 59). Belirtilen bu yönleriyle *Bildung*, kurumsallaşma bağlamında ilerlemesinde etkili olan pietizm akımının yönelimlerinden keskin bir ayrışma yaşamıştır. Yaşanan bu ayrışmada, Humboldt'un eğitimsel manada öncülerinden olduğu neo-hümanist görüşün rolü de bulunmaktadır. Bu görüşte bireyin aydınlanması insanın ahlaki boyutuyla bir arada dile getirilmiştir. Herder'in "Uzman olmadan önce insan olmalıyız, mesleki eğitimin zemininde insani bir eğitim bulunmalıdır" (akt. Paulsen, 1903: 660) ve Friedrich Schlegel'in *Bildung*'u "En yüce iyi ve kendi başına yararlı olan" (Beiser, 2003: 88) olarak tanıtması, bu düşüncelere referans olabilecek birkaç örnektir.

Bildung, dilimizde çevrilmesinden öte açıklanarak anlaşılabilen bir kavramdır. Karşılık bulamıyor olması onun Alman kültürel geleneğinin bir ürünü olarak dönemlere göre sürekli anlam kayması yaşamış olmasından ötürüdür; politik ve toplumsal ilerlemelerle birlikte farklı farklı anlamlara gelmiştir. *Bildung*, ayrıca eğitime Alman bakış açısını ifade etmektedir (Horlacher, 2021: 127). 18'inci yüzyılda *Bildung*, Almanya'nın dil ve kültür anlamında öncü ve o dönemde kültürel bir hegemonyaya sahip olduğu görülen Fransa'dan kendi sınırlarını çizerek kültürel bir ulusal yapılanma sürecine girmesinin zeminini oluşturmuştur (Mattig, 2019: 53). Öyleyse *Bildung*, Alman eğitim modellerinde merkezi bir yer tutmakla birlikte hem üniversite öncesi formel eğitim hem yükseköğretim hem de yaşam boyu öğrenme disiplinleri bakımından ele alınabilmektedir.

Bildung söyleminin araştırdığı bilgi türü, birey ve bireyin tarihsel geçmişinin birbiriyle kenetlenmiş olduğunu varsayar; bu yolla kültür ile geleneğin anlaşılmasının derin ve güçlü bir öz anlayışını geliştirilir. Bu nedenle *Bildung*, tüm Batı dünyasında 19'uncu yüzyılında kültür ve kültürel eğitimin yapılanmasını şekillendiren bir yaklaşım haline gelmiştir (Gjesdal, 2015: 695). İşte bu yüzyılda sonraları neo-hümanizm akımı olarak nitelendirilen bir akımın eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır.

Neo-hümanist *Bildung* yaklaşımının ortaya çıkışı, bireylerin artık dinsel müdahaleler ve mutlak devletin otoritesinden bağımsız olarak kendi akıllarını başkalarının kılavuzluğuna başvurmadan kullanabilecekleri, aydınlanma sürecinin devam ettiği bir döneme rastlamaktadır. Bu dönemde Kant, aydınlanmayı, kendi çağının da içinde bulunduğu süregelen bir süreç olarak

[35] *Realschule*, 18'in yüzyılın ikinci yarısında pietizmin gücünü kaybettiği döneme denk gelen mesleki eğitim eğilimli kurulan okuldur. Pietizmin Almanya'nın Halle şehrindeki kolu olan Halle pietizminin okullarında (*Pädagogium*'da) öğretmenlik yapan Johann Hecker, bu okulların ilkini 1747 yılında kurmuştur. Bu okullarda ağırlıklı olarak geleneksel hümanistik müfredatı izleyen Latince temelli okullardan farklı olarak profesyonel mesleğe dönük eğitim sunulmaktadır (Clark, 2000: 81). *Realschule,* 17'inci yüzyılda Johann Amos Comenius ve Wolfgang Ratke geleneğinden gelmektedir. Bu düşünürler, gerçek yaşamla bağlantılı (Almanca ifadesiyle *realbezogene*) olan alanları, kökeni antik diller olan müfredatı takip eden, sanat, dil, kültür ve tarih ile anılan *Humaniora*'nın (Latince "insani") karşısına koymuşlardı (Tenorth ve Tippelt, 2007: 328, 596).

“insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu ergin olmayışından kurtuluşu” olarak insanın rasyonalist bir yaklaşıma ulaşabildiği bir oluşum olarak tanımlamıştır. Aydınlanmada aklın tahakküm altında kalmadan özgürce ve başkalarının doğrudan kılavuzluğuna gerek duymadan kullanılması en önemli kriter olarak karşımıza çıkmaktadır. Neo-hümanist eğitim anlayışı da daha önce ana hatlarıyla belirtildiği gibi bu dönem pedagojisindeki aydınlanmanın içerisinde ancak ona bir anlamda karşı duruş şeklinde ortaya çıkmıştır. Alman pedagoji aydınlanması olarak nitelendirilebilecek bu oluşumda geleneksel toplumun yerini mülk temelli yeni bir topluma dönüştürmeyi ve toplum üyelerinin sanayi devriminin sonucunda ortaya çıkan üretim ihtiyacını karşılaması için kurulan tesislerde çalışmalarına odaklı bir şekilde yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (Benner, 2023: 145). Buna karşın *Bildung,* 19’uncu yüzyıldaki gelişim çizgisiyle evrensel nitelikte ve araçsal olmayan bir eğitim kavramı olarak ortaya çıkmıştır. *Bildung* bu anlamda ele alınınca evrensele yükselen ve aynı zamanda katışıksız insana ulaşmayla birlikte ele alınmıştır. Bilincin kendisini evrensele yükseltmesiyle duyumsadığı nesneyi şekillendirirken bilinç aslında kendisini de şekillendirmekte, böylece evrensel olanla ilişki kurmaktadır. Böylece insan bir beceri edinirken kendi doğal belirlenimini bulmaktadır. İnsan, *Bildung* ile birlikte şekillenerek kendisi haline geldiği için sunulmuş olan bir şeyi uygulamak gibi bir araç olarak düşünülemez. Kendi başına bir amaç olmaktadır. Öyleyse *Bildung’*un evrensel boyutta entelektüel kurulumunu gerçekleştiren birey için hiçbir zaman son bulmayan devinimsel bir sürece işaret ettiğini söyleyebiliriz. *Bildung,* bu nedenle kendisi dışında bir amaç taşımaz.

Humboldt Üniversite Modeli

Bu kısımda, Humboldt’un temsilcisi olduğu neo-hümanist *Bildung* yaklaşımın etkilerinin görüldüğü modern üniversitenin temelindeki Berlin Üniversitesi'nin ana ilkeleri ele alınmaktadır:

- Birinci ilke, araştırma ve öğretimin birlikteliğidir. Bu ilkeye göre, üniversitede bir öğretim etkinliği, sadece araştırmaya dayanan bitmiş bir bilginin sunulmasını değil, akademisyen ve öğrencilerin birlikte bilgiyi üretme süreçlerine katıldıkları, öğretim etkinliğinin aynı zamanda bir araştırma olarak görülmesine karşılık gelmektedir. Humboldt’a göre hem akademisyen hem de öğrenciler, yükseköğretim kurumlarında bilimi çözülmemiş bir problem olarak ele almakla sürekli araştırma etkinliği içinde kalmalıdırlar.
- İkinci ilkeden söz edilecek olursa, bu akademik özgürlüktür: Akademik özgürlük, Humboldt’a göre, akademisyenin bulguları bir toplumun yerleşik inançlarına meydan okuyacak olsa bile, gerçeğin peşinden koşması, ayrıca öğrencinin akademisyenin bulgularını olduğu gibi kabul etme zorunluluğundan kaçınmasıdır. Çünkü bu modelde öğrenci de araştırma sürecinin bir paydaşıdır. Akademik özgürlük böylece yükseköğretimin tüm paydaşlarının araştırma ve öğrenme süreçlerini birlikte sürdürdükleri bir özgürlüğe işaret etmektedir.

ABD’deki Üniversitelerin Temelindeki İsim olarak Humboldt

Araştırmalar, Humboldt’un 1810 tarihinde çağrısını yaptığı Berlin Üniversitesi reformunun hem modern Alman üniversitelerinin hem de Amerikan üniversitelerinin kuruluşunun arka planındaki fikir olduğunu ortaya koymaktadır. 19’uncu yüzyılın ortalarında, 10.000’in üzerindeki Amerikalı araştırmacı doktora eğitimlerini yapmak için Alman üniversitelerini ziyaret etmişlerdir Bunlardan bazıları, Humboldt’un akademik araştırma

özgürlüğü ile öğretim ve araştırmanın bütünlüğü gibi ilkeleri ABD'de hayata geçirmeye çalışmışlardır. Örnek olarak, John Hopkins Üniversitesi'nin Berlin'de doktorasını tamamlayan Daniel Gilman tarafından 1876 yılında açılması verilebilir. Bu üniversite, Humboldt'un ilkelerini model almıştır. Bu üniversitenin öğretim üyeleri Alman üniversitelerinde eğitim görmüş profesörlerden oluşmaktaydı (Muller, 1985: 253, 254).

Üniversitelerin Sürekli Araştırma Etkinliği

Şimdi üniversitelerin sürekli araştırma etkinlikleri içinde bulunmaları konusuna tekrar dönecek olursak; bunu Humboldt, söz ettiğimiz 1810 tarihli yazısında ifade etmektedir. Bu noktada sözü Humboldt'a verelim:

> Bu kurumların her biri, araçsal olmayan, kendi kendisinin gelişimini amaç edinen bilim düşüncesiyle uyumlu olduklarında hedeflerine ulaşabilecekleri için bağımsız ve özgür çalışma, onların bilimsel çevrelerinde hâkim olan ilkeleri durumunda olmalıdır. Bunun da ötesinde, bilimi tam olarak çözülmemiş problemler olarak ele almaları ve bu açıdan sürekli bir araştırma içinde bulunmaları, bu yükseköğretim kurumlarının kendilerine özgü niteliği olmalıdır. (Humboldt, 1903: 251).

Humboldt, bunun aksi gerçekleştiğinde oluşabilecek bir gelecek senaryosu kurgular. Bununla devletin üniversitelerle birlikte bireylerin karakter gelişimindeki rollerine vurgu yapar:

> İnsanlar, gerçek anlamda bilimi aramaktan vazgeçer vazgeçmez ya da bilimin zihnin derinliklerinden yaratılması gerekmediğini, ancak derleyip toplayarak bir araya getirilebileceği hayal eder etmez, her şey geri dönüşü olmayacak şekilde sonsuza kadar yitip gider; bilim için kaybolur. (Humboldt, 1903: 253).

Öğrencilerin Araştırma ve Öğretim Etkinliklerine Katılımı

Bu modelde, öğrenciler akademisyenlerin bulgularını doğrudan kabul etmek zorunda değildir. Bunun arka planında, üniversite modelindeki "felsefe fakültesi" olarak anılan; ancak güncel açılımı "bilim ve sanat fakültesi" olarak ifade edilebilecek fakültenin merkezi önemi vardır. Çünkü bilimsel bulguların felsefi eksende tartışılmadan yaygın bir etki yapamayacağı o dönemde Humboldt'un bilime bakışını yansıtmaktadır. Bu demektir ki, bir araştırma olmuş bitmiş sonuçlarıyla ortaya çıkmaz; öğretim yapılırken öğrencilerle birlikte bilginin yeniden üretilmesi ve bilimin yeni kazanımlar elde etmesi gündeme gelmektedir

Neoliberalizm Nedir? Eğitimdeki Rolleri Nelerdir?

"Neoliberalizm", 1980'lerde öne çıkan ekonomik modele atıfta bulunan bir kavramdır. 1970'lerdeki ağır ekonomik buhran, klasik liberalizmi yeniden canlandırmaya çalışarak ekonomide globalleşen bir pazara doğru yol alan dünyayı yeni bir kulvara sokmuştur. İşte bu kulvar, vatandaşları bir "müşteri" olarak ve yöneticileri "girişimci bir ruh" olarak gören anlayıştır (Steger ve Roy, 2010: 9). Liberalizm ise, *laissez-faire* (yurttaşların ve toplumun oluşturduğu ekonomi düzenine minimum devlet müdahalesi, "bırakınız yapsınlar") ilkesini de temele alan, vatandaşları bir müşteri olarak tanımlayan ve yöneticileri "girişimci bir ruh" olarak gören anlayıştır.

Neoliberal politikaya göre devletin müdahale alanının sınırlandırılarak bireysel hak ve özgürlüklerin güçlendirilmesi argümanı serbest piyasanın işleyişi ve rekabetin artırılmasına

dönük bir kurguyu beraberinde getirmektedir. Buradaki bireysel hak ve özgürlükler, temel insani hak ve özgürlüklere değil serbest piyasanın kurallarının işlerlik kazandığı bir ekonomi düzenine temel oluşturmaktadır. Neoliberalizm, insanların yatırımcı, girişimci ve tüketici sıfatlarıyla serbest hareket alanı kazanmaları ve demokratik haklarını yalnızca tüketici olarak kullanabildikleri ekonomik ve sosyal bir yapılanma olarak karşımıza çıkmakta ve bu yapı içerisinde dünya büyük bir pazar olarak görülmektedir (Çelik, 2022: 84). Öyleyse, neoliberalizmde dünyanın büyük bir pazar olarak görülmesi ve serbest piyasanın işleyişiyle rekabetin desteklenmesi için eğitim, bir insan sermayesi oluşturmanın itici gücü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Neoliberal politikaların eğitimdeki yansımalarına 1980'lerden İngiltere örneği verilebilir. İngiliz istihdam eğitim sistemi, işçi yanlısı bir devlet kurumu aracılığıyla güçlü bir sendika desteğiyle yürütülüyordu. Ancak İngiliz hükümetinin sendikalı işçilerin eğitim ihtiyaçlarından çok piyasanın ihtiyacına daha fazla cevap verebilecek neoliberal bir eğitim programı vardı. Bu program, iyi eğitimli ve yüksek vasıflı işçilerin kolayca istihdam edilebileceğini, sınırlı veya modası geçmiş becerilere sahip olanların ise arka plana itilebileceğini savunmaktaydı (Steger ve Roy, 2010: 9).

Eğitimin özelleşmesiyle ticari potansiyel taşıyor olması neoliberal ekonomi kuramının eğitim politikalarında söz sahibi olmasını beraberinde getirmiştir. Ebeveynlerin birer tüketici sıfatıyla neoliberalizmin gerektirdiği rekabetçi bir ortamda hizmet (eğitim) sağlayıcıları (okullar) arasında seçimler yapıyor olmaları eğitimi, öğrencilerin insan sermayesi rolü oynadıkları, ailelerinin de onların gelecekleri için satın aldıkları bir yatırım aracına dönüşen bir ürüne indirgemektedir (Proctor ve Aitchison, 2015: 325). Ebeveynlerin ekonomik koşullarının çocukların gelecekteki pozisyonlarının seçiminde belirleyici olması nitelikli eğitim fırsatına sahip olmayı ekonomik koşullara indirgemektedir. Eğitimin satılan ve satın alınan bir ürüne dönüşmesi onu ayrıcalıklı bir konuma taşıyarak diğer insanların erişemeyecekleri kısıtlandırılmış bir hizmet alanı haline getirmektedir. Bu yolla eğitim ile bir piyasa yaratılabilmektedir (Connell, 2013: 105). Böylelikle neoliberal politikalar eğitimsel kazanımlardan yararlanma hakkını sosyoekonomik bir düzeye indirgemektedir. Neoliberal reformların Avusturalya'da eğitimin dönüşümü örneğini inceleyen Connell (2013: 102) 1980'lerin ortalarından itibaren yapılan reformlarla piyasa mantalitesinin egemenliği altına giren kamusal alanlardan birisinin de eğitim olduğunu vurgulamaktadır. Bunun sonucunda eğitim endüstrinin bir dalı olarak görülerek bu ülkedeki eğitim kurumları, kâr amacı güden şirketler gibi işlev görmeye zorlanmıştır. Gelecek yaşamdaki ilerlemelerde belirleyici bir unsur olarak bir yatırım aracı olarak görüldüğünde eğitim, toplumsal eşitsizlikleri doğurmaktadır. Neoliberal kuramın bilginin değerini ekonomik kazanımlar oluşturmasına bağlı olarak değerlendirilmesi onun performans ve verimlilik orantısında ele alınmasını beraberinde getirmektedir (Çelik, 2022: 86). Bireyi eğitmek bu insan sermayesine piyasa koşullarına en uygun olacak şekilde bir form kazandırmaktır. Üretken bir işgücünün oluşumu için ihtiyaç olan becerilerin biçimlendirilmesidir (Connell, 2013: 104). Örnek olarak, İngiltere'nin finansal sisteminin büyük bir neoliberal dönüşüme girmesi verilebilir. Gelişen küresel ekonomideki rekabetçi avantajını esnek ve "vasıflı" işgücüne bağlayan Margaret Thatcher yönetiminde, İngiliz istihdam eğitim sisteminin değişimi, piyasaya işgücü sağlanmasının politikasının piyasanın ihtiyaçlarına daha duyarlı olan neoliberal bir eğitim programına revize edilmesini

beraberinde getirmiştir. Sendikalı işçilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarının arka plana itilmesi ve yüksek vasıflı işçilerin kolayca istihdam edilecek olması istihdam sorumluluğunu devletten bireye kaydırma girişimini beraberinde getirmiştir (Steger ve Roy, 2010: 43).

Yükseköğretimde neoliberal politikaların rolleri nelerdir?

Bu politikalarda, üniversitelerin kuruluş ilkelerindeki toplumsal sorumluluklar göz ardı edilmiş; bilgi, ekonomik faydaların yerine getirilmesine katkı sağlayan bir işleve indirgenmiştir. Daha fazla yükseköğretim kurumunun kendisini bir "hizmet sağlayıcısı" olarak görmesiyle öğrenciler, eğitim aldıkları kurumlarla ilişkilerini piyasanın müşteri modeli üzerinden kurmaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin kendi entelektüel gelişimleriyle ilgilenmek yerine, daha çok iş dünyasındaki kariyerlerini ilerletmek ve daha yüksek maddi kazancı daha az çabayla elde etmeyi hedeflemelerine yol açmaktadır.

Üniversite eğitiminde ise bilginin bireysel finansal faydaların yerine getirilmesine katkı sağlayan bir ekonomik işleve indirgenmesi onun ekonomi diliyle anılmasına kapı aralamıştır. Üniversiteler derece ve sertifika vermelerindeki verimlilikle ölçüldükleri eğitim kurumu niteliğinden kar odaklı ekonomik bir işletmeye dönüşmektedirler (Santamaría, 2019: 3; Rhoads ve Torres, 2006: 32).

Çelik (2022: 87, 88) neoliberal politikaların toplumsal sonuçlarına değinirken temel haklar, özgürlük ve eşitlik gibi değerler üzerine dayanan demokratik vatandaşlık düşüncesi yerine girişimci olarak ekonomik özgürlüklerin programlarda ön plana geçtiğine dikkat çekmektedir. Neoliberal politikaların hedeflerine uygun olarak serbest piyasaya yetişmiş eleman sağlayarak demokratik toplum kültürünün oluşumunda rol oynayan eleştirel düşünme, toplumsal problemlere çözüm üretme veya sorgulama becerilerinin kazanılması ikinci plana itilmektedir. Neoliberalizmin öyleyse toplumsal bir kültürün oluşması için eleştirel akıl yürüten bireylerin yerine bu bireylerin toplumla olan ilişkilerini kar-zarar odaklı kurarak serbest piyasanın ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde tek biçimli hedeflere dönük eğitilmelerini önceliediği ifade edilebilir.

Avustralya örneğinde, yükseköğretimde neoliberal etkideki reformlar, öğrenim harçlarının alınması ve yurt dışından gelen öğrencilerden gelir elde edilmesiyle yükseköğretimin bir vatandaşlık hakkı olması ve kalkınma desteği olarak yabancı öğrencilere ücretsiz eğitim verilmesi düşüncesini ortadan kaldırmaya başlamıştır. Bunun yerine üniversiteleri bütçe fonları ve öğrenci harçları için birbirleriyle rekabete iten bir sistem geçmeye başlamıştır. Yükseköğretim bir ihracat dalı haline gelmeye başlamıştır. Üniversitede merkezi yönetimlerin etki güçlerinin artarak ana bilim dallarının kendi kendilerine karar verme mekanizmalarının zayıflatılması, öğrencilerin bir müşteri gibi görülerek yönetimleri yükseköğretimin esnek ve ucuz işgücüyle yürütülebileceği arayışına itmiştir. (Connell, 2013: 102). Daha fazla yükseköğretim kurumunun kendisini bir "hizmet sağlayıcısı" olarak görmesiyle öğrenciler, eğitim aldıkları kurumlarla ilişkilerini piyasanın müşteri modeli üzerinden kurgulamaktadır (Santamaría, 2019: 6). Bu durum öğrencilerin kendi entelektüel gelişimleriyle ilgilenmek yerine daha çok iş dünyasındaki kariyerlerini ilerletmek ve daha yüksek maddi kazanç elde etmeyi daha az çabayla gerçekleştirerek başarıyı hedeflemelerine yol açmaktadır. (Zell, 2001: 324). Öte yandan, bu durum, üniversitelerin, öğrencileri birer tüketici olarak gördükleri için kısa vadeli sonuçlara odaklanarak diploma sağlama görevlerini

yerine getirmelerine ve tüketici ihtiyaçlarını karşılamaya dönük hedeflere yönelmelerini beraberinde getirmektedir. Bu duruma örnek olarak, hükümet, iş dünyası ve işçilerin arasında iş birliği kurma ilişkilerine dayanan Asya kalkınma modelinin çıktılarından bir tanesi rekabetçi işgücü piyasasını ilerletmek adına eğitimdeki kamusal yatırımlardır. Pekin'deki Tsinghua Üniversitesi ya da Şangay'daki Fudan Üniversitesi gibi ülkenin önde gelen yükseköğretim kurumlarından bazıları, birinci sınıf Batı üniversitelerinde verilenlerle neredeyse aynı olan işletme dersleri sunmaktadır (Steger ve Roy, 2010: 83). Çin'de yükseköğretimde neoliberal politikalara hizmet edecek biçimde kurgulanan bu alan, teleolojik bir girişimle Çin'deki ekonomik ilerlemeye kaynak sağlamayı hedeflemektedir.

Humboldt Üniversite Modeli Perspektifinden Yükseköğretimin Eleştirisi

Neoliberal politikalardan etkilenen üniversite yapısında bilgi ve bilim birbirinden ayrılarak bilgi, serbest piyasanın işleyişinde işlevsel bir rol üstlenmiştir. Araştırmanın, akademik bir toplulukta veya üniversite derslerinde, teorik bir bilgiyi ilerletmek için özgür bir soruşturma süreci olması artık günümüz üniversitelerinde daha az yer verilen bir konu olmaya başlamıştır. Günümüzün üniversiteleri, başarılı olmak için, ticari dünyayla olan bağlantıları da dahil olmak üzere kendi girişimci hırsları ile öğrenmeye ve bilimsel keşfe adanmış asıl kuruluş ilkeleriyle gerilim içindedir. Böylelikle, günümüzdeki kurumların modern üniversitenin asıl kuruluş ilkelerine sahip olan Humboldt üniversite modelinden gittikçe uzaklaştığı söylenebilir.

Sonuç

Üniversitelerde "akademik özgürlük" söylemi, araştırma ve öğretme etkinliğini birbirinden ayrıştırılmış ve yalnızca bağımsız araştırma etkinliklerine dönük olarak kullanılmaya başlanmıştır. Hâlbuki akademik özgürlük, Humboldt'un üniversite modelinin temeline aldığı şekliye öğrenme etkinliklerini de içine alır. Üstelik bu yalnızca akademisyenlere tanınan bir serbest ifade özgürlüğü değil, araştırmanın etik koşullar içerisinde bağımsız yürütülmesini de önem sırasında en başa alan bir ilkedir. Böylece akademik özgürlük, üniversite öğretiminin diğer paydaşı olan ve yalnızca işgücü piyasası için bir sermaye olarak görülemeyecek öğrencileri de içine almaktadır. Öğrencinin akademisyenin bulgularını doğrudan edinmesini değil sorgulayıcı ve tartışmacı bir yaklaşım izlemesini öngörmektedir.

Rekabetçi piyasanın ön koşullarına göre kurgulanan eğitim modellerinin, tek biçimli insan yetiştirme hedefine dönük olması, bu nedenle toplum olarak bir arada yaşama kültürüne veya demokratik toplum kültürüne katkı sunmadığı görülmektedir. Neoliberalizm, toplumsal kültürün oluşması için eleştirel akıl yürüten bireyler yerine, teleolojik bir bakışla, toplumla ilişkilerini kâr-zarar odaklı kuran, kariyer yükseltme hedefindeki bireyleri öncelemektedir. Neo-hümanist *Bildung* yaklaşımında ise bireyler evrensel insan oluşturma idealiyle eğitilirler. *Bildung*, Alman üniversite reformunun temelinde yer alan düşünce olarak, mesleki-faydacı amaçlarının dışında üniversitelerin ahlaki sorumluluklarını da vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, neoliberal politikaların serbest piyasaya "rekabetçi" eleman sağlamak için yükseköğretim kurumlarındaki rekabeti körüklemesi ve bu kurumların yalnızca iş dünyasında kariyer elde etmenin bir basamağı olarak görülmesi, bu kurumların demokratik kültürün oluşumundaki sorumluluklarının göz ardı edilmesine kapı aralamıştır. Öğrenciler bilgiyi akademisyenlerle birlikte inşa etmenin temelindeki eleştirel düşünme, problem çözümü için

sorgulama becerilerini işler hale getirmek yerine, tam da Humboldt'un karşı çıkmış olduğu şekilde doğrudan bitmiş hazır bilgiyi sorgulamadan edinme ve bunu mesleki yaşamlarındaki uygulamalara öncü olarak kullanmayı hedeflemişlerdir. Daha ötesinde, bu hazır ve sorgulanmamış bilginin dahi, pratik yaşam problemleri ve meslek hayatında bir işlevinin olmadığı, böylelikle üniversitelerin sağladığı bilgilerin güncelliklerinin olmadığı gibi bir izlenim oluşmaya başlamıştır.

Kaynakça

Beiser, F. C. (2003). *The romantic imperative: The concept of early German romanticism*. Massachusetts: Harvard University Press.

Benner, D. (2023). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage.* Weinheim: Beltz Juventa.

Clark, C. (2000). Piety, politics and society: Pietism in eighteenth-century Prussia. P. G. Dwyer (Edt.), *The rise of Prussia* (ss.68-88). London: Routledge.

Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education, 54* (2), ss.99-112.

Çelik, R. (2022). Neoliberal eşitsizlikler, demokratik kültür ve eğitim. *POLITIKOS: Journal of Social and Political Philosophy, 1*(1), ss.82-95.

Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve yöntem*. (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları. (1960).

Gjesdal, K. (2015). Bildung. M. N. Forster ve K. Gjesdal (Edt.), *The Oxford handbook of German philosophy in the nineteenth century* (ss. 695-719). Oxford: Oxford University Press.

Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. New York: Routledge.

Horlacher, R. (2021). German educational thought: Religion, rationalism, philanthropinism and Bildung. T. Gilead (Edt.), *A history of western philosophy of education. A history of Western philosophy of education in the age of enlightenment* (ss.125-149). London: Bloomsbury Publishing.

Humboldt, W. V. (1903). *Gesammelte Schriften, herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Band. 10.* Berlin: B. Behr's Verlag.

Mattig, R. (2019). *Wilhelm von Humboldt als Ethnograph: Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Muller, S. (1985). Wilhelm von Humboldt and the university in the United States. *Johns Hopkins APL Technical Digest, 6*(3), ss.253-256.

Paulsen, F. (1903). Bildung. W. Rein (Edt.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik 1. Band* (ss. 658-670). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.

Proctor H., ve Aitchison, C. (2015). Markets in education: 'School choice' and family capital. G. Meagher ve S. Goodwin (Edt.), *Markets, rights and power in Australian social policy* (ss. 21-340). Sydney: Sydney University Press.

Rhoads, R. A., ve Torres, C. A. (2006). *The university, state and market. The political economy of globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.

Santamaría, G. (2019). A critique of neoliberalism in higher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford Research Encyclopedias. https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-992

Steger, M. B., ve Roy, R. K. (2010). *Neoliberalism: A very short introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Tenorth, H. E., ve Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Zell, D. (2001). The market-driven business school: Has the pendulum swung too far? *Journal of Management Inquiry, 10*(4), ss.324–393.

Edebiyat eğitimi bağlamında lise öğrencileri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin estetik algıları: Eskişehir örneği

Samet Gökçeli[*]

Edebiyat Eğitimi ve Estetik

Edebiyat eğitiminin ortaya koyduğu insan modelinin aynı zamanda sosyolojik anlamda estetik bir işlevinin olduğunu Cahit Kavcar şöyle açıklar:

Edebiyat eğitiminin amacı güzeli arayan, güzellik kaygısı ve estetik duyarlık taşıyan insanlar yetiştirmektir. Estetik duyarlık taşıyan insanlar, davranış inceliğine, evrene, evrendeki olaylara güzel bir bakış tarzına sahip olacak ve bu yolla daha sorunsuz bir dünya oluşumuna katkıda bulunulmuş olunacaktır (Kavcar, 1999: 125).

Edebiyat öğretimi, dilin en güzel örneklerini tanıma amacına yönelik bir eğitimdir. Öğrenci bu aşamada dilin en güzel örnekleri ile karşılaşacak, onları anlayacak ve kendisi de dili aynı güzellikte kullanacaktır. Dili kullanmanın güzel sanatların bir dalı olduğu düşüncesi tarihin en eski dönemlerine kadar iner. Bu yüzden edebiyat öğretimi dilin sanatta ve etkili kullanımına yönelik bir eğitimdir (Yalçın, 2006: 45). Bu yönüyle dil ve edebiyat dersleri, sanat eğitiminin bir parçası olarak düşünülebilir.

Edebiyatın, eğitmek, insanın duygularını terbiye etmek, hayal dünyasını zenginleştirmek, estetik zevkini geliştirmek; milletin kıymet hükümlerini yansıtmak; insana şahsiyet ve millî kimlik kazandırmak; insanı sosyalleştirerek toplumla uyumlu hâle getirmek, mazi ile âti arasında köprü kurmak/köprülük yapmak gibi işlevleri vardır (Karakuş, 2005: 192).

Güzel sanatların bir dalı olarak edebiyat bünyesinde taşıdığı estetik değer itibariyle öğrencilerin estetik duygularını şekillendirmeli; duygu, düşünce ve hâyâllerini yönlendirebilen estetik ölçütleri, diğer bir ifadeyle estetik beğeniyi ve incelmiş zevki kazandırmalıdır. "Güzel"i görebilen, beğenebilen; nesneleri estetik ölçütlerle değerlendirebilen, tercihlerini incelmiş zevkiyle yapabilen bireyler yetiştirmelidir (Güzel, 2006).

Onaran (2005) edebiyatın insanı değiştirme ve kişiliğin oluşmasındaki gücüne, metin üzerinden yorum yaparken yaşamaya nasıl bakılması gerektiğini belirttiğine ve kendini keşfetme yönüne dikkat çeker.

İyiye ve güzele sevk etmeyi ilke edinen edebiyat eğitiminde, genç beyin ve ruhların estetik duygu ve duyarlılıklarının ortaya çıkarılması, geliştirilip zenginleştirilmesi; yine onlara estetik çerçevede içinde millî ve evrensel değerlerin tanıtılması, dilin incelik ve zenginliklerinin fark ettirilmesi amaçlanmalıdır.

[*] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, sgokceli@gmail.com, ORCİD: https://orcid.org/0000-0003-4322-7240. Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TATCI danışmanlığındaki doktora tezinden üretilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Estetik

Öğretim programı bir dersin amaçları, içeriği, süresi, yöntemleri, araç ve gereçleri ve değerlendirme süreçlerinin tamamını kapsamaktadır (Demirel, 2004; Kavcar, 1999). TDE müfredat programları, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında yer alan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğretim programlarında sanatın insan hayatındaki, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yeri ve değeri ile edebî metinlerin edebî olmayan metinlerden farklılıklarını kavratmak hedeflenmiş; Türk ve dünya edebiyatının farklı dönemlerinde yazılmış önemli eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirmeleri; seçilen metinlerin, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olması istenmiştir.

Öğretim programlarının içeriğinin yoğun, soyut bir içerik taşıdığı sonucundan hareketle programlarda revizyon yapılması bir ihtiyaç hâlini almıştır. Bu doğrultuda MEB Talim Terbiye Kurulunun 19/01/2018 tarih ve 39 sayılı kararıyla değiştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı 9. sınıflardan başlayarak tüm kademelerde ve derslerde uygulamaya konulmuştur. Bu anlamda matematikten fen ve sosyal bilimlere kadar tüm öğretim programlarında MEB (2018) ortak amaç olarak ilk ve ortaokulu tamamlayan öğrencilerin estetik duyarlılığı kazanmasına vurgu yapılmış, tüm öğretim programlarında değerler eğitimine özel bir yer ayrılmıştır.

1924 ve 1929 yılları dâhil olmak üzere 1957, 1976, 1992, 2005, 2015, 2018 yıllarında hazırlanan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında estetik zevkle ilgili amaçlara vurgu yapılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın (2018) çeşitli bölümlerinde estetik duyarlılık, estetik zevk ve estetik anlayış kavramlarına yer verilmiştir.

Edebiyatı, dil ile oluşturulan bir sanat; edebiyat eğitimini dil eğitiminden ayrı düşünmeyen, metinle iletişim kurmaya dayalı alımlama estetiğine önem veren Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda (2018) dil ve edebiyat eğitiminin tür odaklı biçimde yürütülerek birbirini destekleyecek şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu program; edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçılarını ve eserlerini tanımalarını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini; anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmelerinin yanı sıra okuma, yazma, sözlü iletişimden oluşan temel dil becerilerini etkili şekilde kullanabilmelerini amaçlamaktadır.

Edebiyat Eğitimi ve Öğretmen

Öğretmenler kültürlü insanlar yetiştirmek suretiyle milletin kültürünü zenginleştirirler. Hayatı boyunca beş-on kabiliyet keşfetmeyen ve onların gelişmesine yardım etmeyen öğretmen kendisini başarılı saymamalıdır (Kaplan, 1977: 62). Edebiyat öğretmenleri de yetiştirdikleri öğrencilerle millî kültüre hizmet ettikleri bilinciyle eğitim-öğretim etkinliklerini tasarlamalıdır.

Edebiyat hocasının estetik ve ruhbilim bilmesi, (öğrencilere) edebi zevk, sanat ruhu ve ruh aşkı verilmek isteniyorsa edebiyat derslerine temel olarak estetik ve ruhbilim kültürünün alınması gerektiğini vurgulayan Nurettin Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası (2012) isimli kitabında öğretmeni şu sözlerle tanımlamıştır:

> "Muallim sadece bir memur değildir; belki genç ruhları kendilerine mahsus mânadan bir örs üzerinde döverek işleyen bir demircidir. Kendisine verilen vazifeyi gözlerini kapayarak yapan, program müfredatını sene sonuna kadar bitirmeye muvaffak olan, hatta yalnız dersini hakkıile kavrayan talebe yetiştirebilen muallim, vazifesinin en mühim kısmını başarabilmiş sayılmaz" (Topçu, 2012: 66).

Edebiyat Eğitimi ve Ders Kitapları

Ders kitapları politik, ahlaki, dinî, estetik ve ideolojik hedeflere, çoğu zaman örtük olarak itaat eden ama aynı zamanda belirli bir idealleştirme yaratma riski altında olsa bile bir toplumu yansıtan bir değerler vektörüdür (Gündüz, 2023: 493).

Ders kitapları, metin ve diğer içeriklerin seçimi ve düzenlenmesi konusunda öğretim programlarına uygun olmalıdır. Edebiyat ders kitaplarının içerikleri, öğretim programındaki estetik kazanımları tam karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır. Öğrencinin bir edebî metne güzel değerini vermesi, öncelikle metinlerin Türk ve dünya edebiyatının seçkin örneklerinden alınmış olmasına bağlıdır.

Estetik Eğitimi

Günümüzde estetik duyarlılık ve değer sorunu bireysel olmanın ötesinde sosyolojik ve küresel bir mesele hâlini almıştır. Günlük hayatta kıyafetlerden, eşyalara, mimariden kelimelere kadar çeşitli alanlardaki estetik özensizlik ve yoksunluk dikkat çekici niteliktedir. Bu bağlamda estetik eğitimin önemi ve işlevi tüm eğitim kurumlarında ve sonrasında hayat boyu sürdürülebilir olmalıdır.

Schiller (1990) "İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar" adlı eserinde estetik eğitiminin yalnızca bireyin ruhsal gerçek dengesi için değil; aynı zamanda uyumlu bir toplumsal gelişme için de gerekli olduğunu belirtir. Schiller, insanların büyük bir makinenin basit parçaları oldukları toplumlarda, bireylerin kendilerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerinin mümkün olmadığını ifade ederek özgürlük yalnızca eğitim aracılığıyla ortaya çıkabilir ve eğitimin anahtarı da "güzellik tecrübesi"dir. der.

Ünlü sanat tarihçisi Herbert Read'e göre estetik eğitimi, eğitimin temelidir ve estetik eğitim bedene zarafet, usa soyluluk getiren tek eğitim alanıdır (Akt. Kırışoğlu, 2005: 24).

Yapısal olarak fiziksel hazdan farklı olan estetik haz, insan yaşamında önemli bir yer tutar. Gövsa (2006) en adî faaliyetlerimizde bile zevk-i selimin, hiss-i bediîyenin tesiri olduğunu belirterek öğrencilerin ve küçük kızların bediî terbiyeden almaları lazım gelen nasibin umumî hayat için etkili olduğunu ifade eder. Gövsa, okul binası, sınıflar, bahçe ve ders kitaplarının da estetik zevke uygun olarak plânlanması gerektiğini düşünür.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, edebiyat eğitimi bağlamında lise öğrencileri ile TDE öğretmenlerinin estetik algılarının belirlenip değerlendirilmesi amacıyla yapılan betimsel (nitel) bir araştırmadır. Araştırma nitel durum çalışması desenine göre yapılandırılmış olup veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik ve betimsel analiz yöntemleri ile değerlendirilerek kategori ve temalar elde edilmiştir. Araştırmada lise öğrencileri ve TDE öğretmenleri görüşme formundan elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda anlamlı bölümlere ayrılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'de farklı türdeki liselerde eğitim gören öğrenciler ile görev yapmakta olan TDE öğretmenleri; örneklemini ise evren içerisinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen farklı türlerdeki liselerden 60 öğrenci ile 42 TDE öğretmeni oluşturmaktadır.

2.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir il merkezinde yer alan farklı türlerdeki liselerde eğitim gören 60 öğrenci ile görev yapan 42 TDE öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1
Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri

Kategori	Değişken	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	30	50
	Erkek	30	50
Sınıf	9	15	25
	10	15	25
	11	15	25
	12	15	25
Okuduğunuz Lise Türü	Anadolu	12	20
	Sosyal Bilimler	8	13,3
	Meslek	8	13,3
	Fen	8	13,3
	Güzel Sanatlar	8	13,3
	İmam Hatip	8	13,3
	Özel	8	13,3
	Toplam	60	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya farklı okul türleri, sınıf seviyeleri ve cinsiyetlerden 60 öğrenci alınmıştır.

Tablo 2
Öğretmenlerin Sosyodemografik Özellikleri

Kategori	Değişken	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	22	52
	Erkek	20	48
Yaşınız	20-25 yaş arası	4	10
	26-30 yaş arası	10	24
	31-35 yaş arası	12	28
	36-40 yaş arası	12	28
	40 ve yaş üstü	4	10
Eğitim Durumunuz	Lisans (Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi)	26	62
	Y. Lisans	13	31
	Doktora	3	7
Meslekî Deneyiminiz	1-5 yıl	0	0
	6-10 yıl	10	24
	11-15 yıl	12	28
	16-20 yıl	10	24
	21 yıl ve üzeri	10	24
Çalıştığınız Lise Türü	Anadolu	8	19
	Sosyal Bilimler	5	12

	Meslek	8	19
	Fen	5	12
	Güzel Sanatlar	6	14
	İmam Hatip	6	14
	Özel	4	10
Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?	Evet	36	86
	Hayır	6	14

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya farklı okul türleri, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim ve cinsiyetlerden 42 TDE öğretmeni alınmıştır.

3. Bulgular

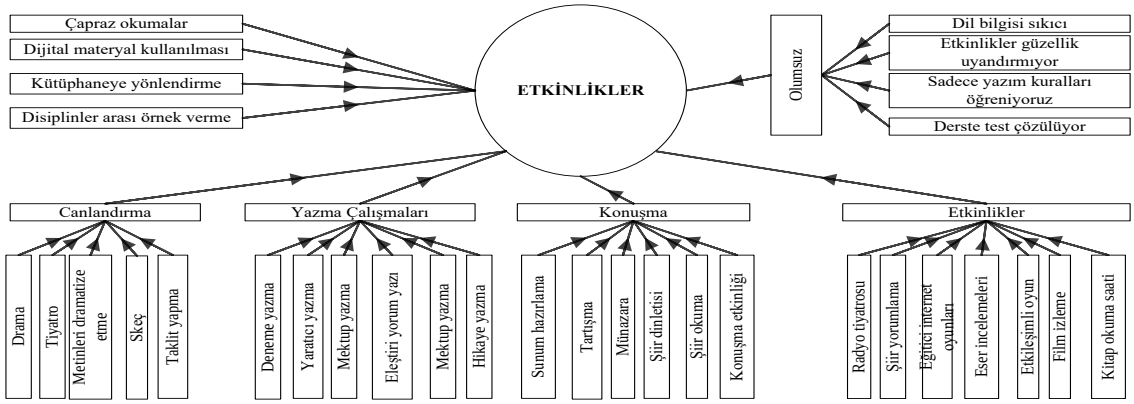
Araştırmanın nitel bölümü için görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular araştırmanın alt temaları olan öğretim programı, ders kitabı, öğretmen etkinlikleri, karşılaşılan engeller/sorunlar gibi edebiyat eğitimiyle ilgili değişkenlerden oluşturulmuştur.

Lise Öğrencileri Görüşme Soruları

Araştırma soruları kapsamındaki veriler, lise öğrencileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kelime sıklık hesaplaması yöntemi kullanılarak elde edilen kodlar doğrultusunda belirlenen alt temalar şekillerde gösterilmiştir.

3.1.TDE Dersinde Öğretmeninizin Yaptığı Hangi Etkinlikler Sizde Güzellik Duygusu Uyandırır? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

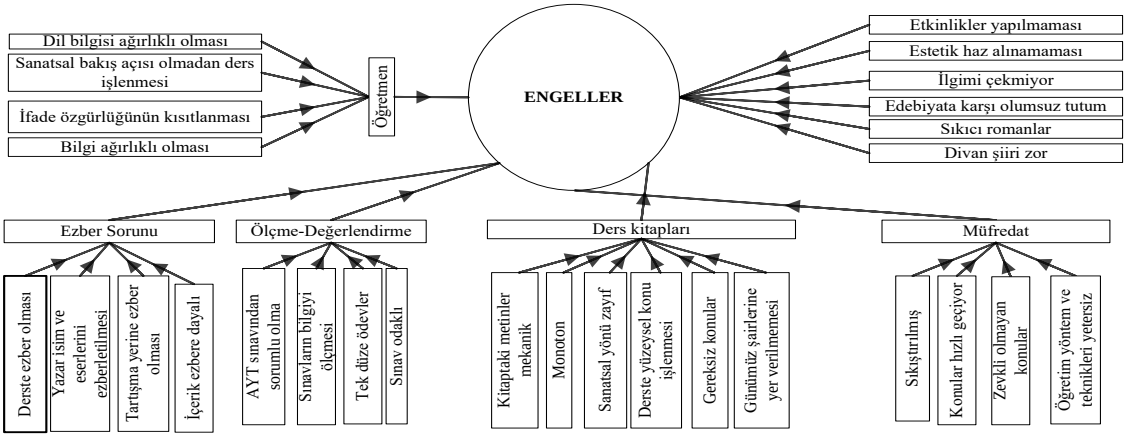
ETKİNLİKLER teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



Şekil 1. Eksen kodlamada elde edilen üçüncü ana tema: *ETKİNLİKLER*

3.2. TDE Dersinde Edebî (Estetik) Zevk Kazanmanıza Engel Olan Şeyler Nelerdir? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

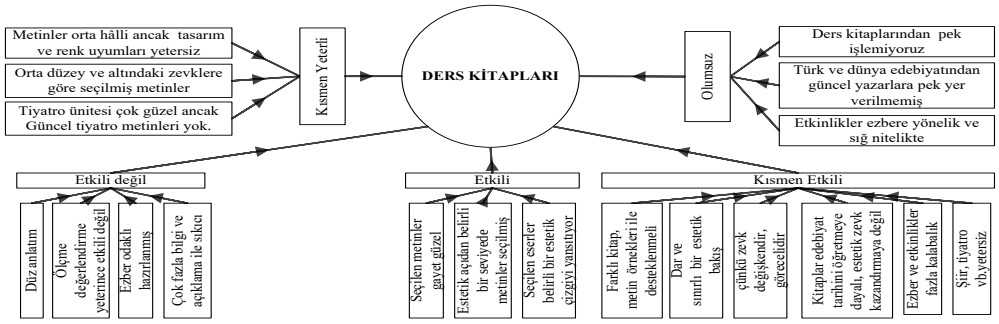
ENGELLER teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



Şekil 2. Eksen kodlamada elde edilen dördüncü ana tema: *ENGELLER*

3.3. TDE Ders Kitapları Edebî (Estetik) Zevk Kazanmanızda Yeterince Etkili Midir, Neden? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

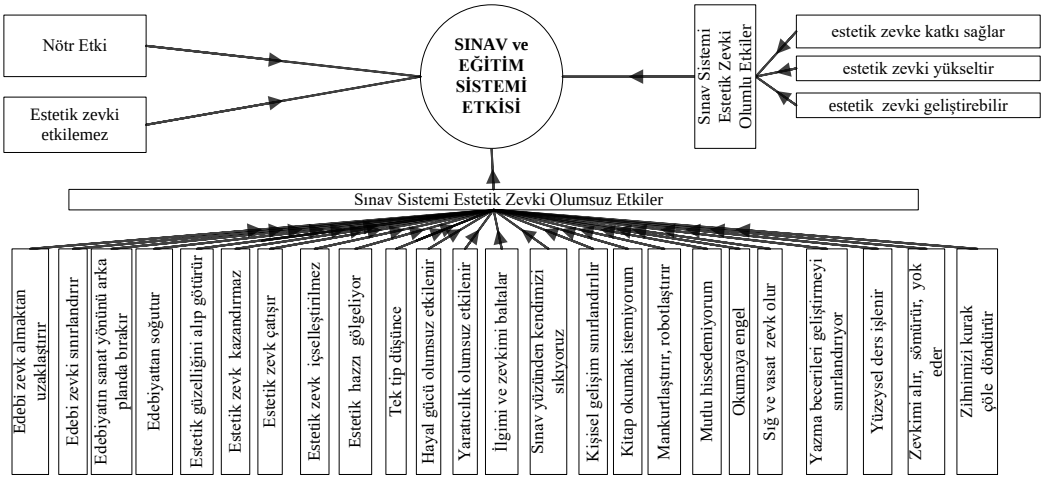
DERS KİTAPLARI teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



Şekil 3. Eksen kodlamada elde edilen beşinci ana tema: *DERS KİTAPLARI*

3.4. Sınav ve Eğitim Sistemi TDE Dersinden Estetik Zevk Almanızı Nasıl Etkiler? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

Sınav ve Eğitim Sistemi Etkisi teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



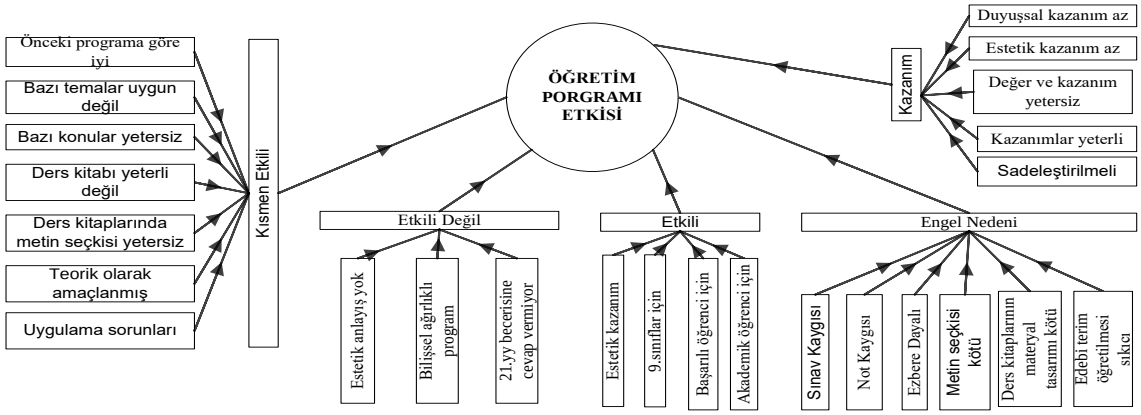
Şekil 4. Eksen kodlamada elde edilen onuncu ana tema: *Sınav ve Eğitim Sistemi Etkisi*

TDE Öğretmenleri Görüşme Soruları

Araştırma soruları kapsamındaki veriler, TDE öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kelime sıklık hesaplaması yöntemi kullanılarak elde edilen kodlar doğrultusunda belirlenen alt temalar şekillerde gösterilmiştir.

3.5. TDE Dersi Öğretim Programının Öğrencilere Estetik Tutum ve Davranış Kazandırmada Yeterince Etkili Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

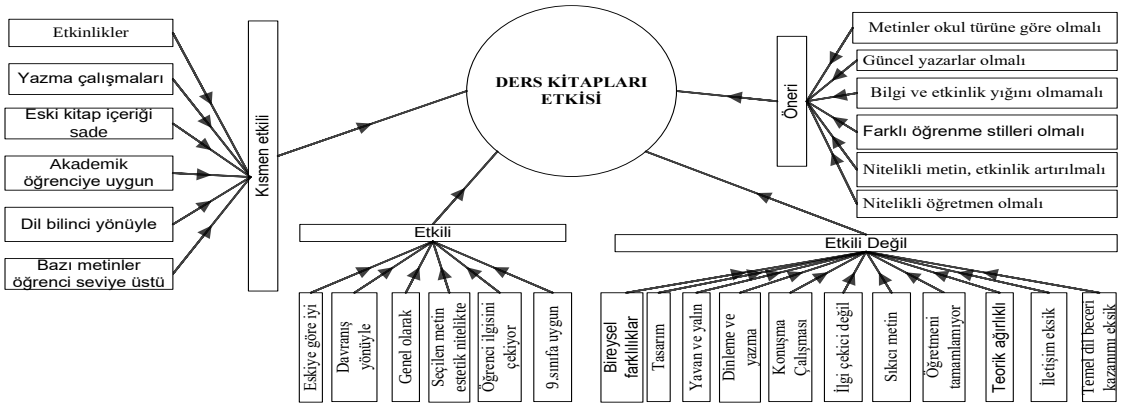
ÖĞRETİM PROGRAMI ETKİSİ teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



Şekil 5. Eksen kodlamada elde edilen üçüncü ana tema:*ÖĞRETİM PROGRAMI ETKİSİ*

3.6. TDE Ders Kitaplarının Öğrencilere Estetik Tutum ve Davranış Kazandırmada Yeterince Etkili Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

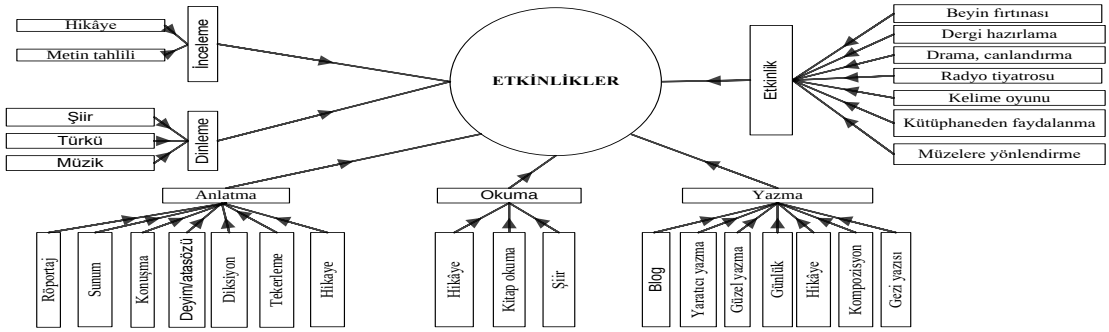
DERS KİTAPLARI ETKİSİ teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



Şekil 1. Eksen kodlamada elde edilen dördüncü ana tema: *DERS KİTAPLARI ETKİSİ*

3.7. TDE Dersinde Öğrencilere Estetik Tutum ve Davranış Kazandırmaya Yönelik Ne Tür Etkinlikler Gerçekleştiriyorsunuz? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

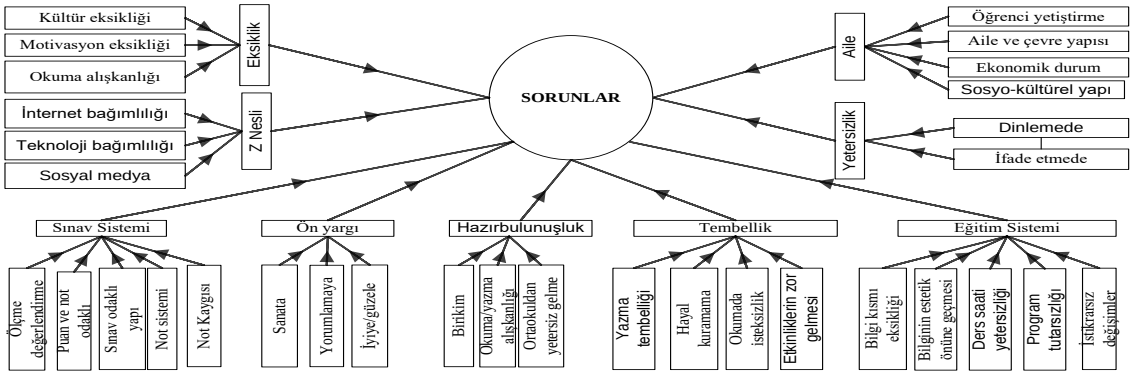
ETKİNLİKLER teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



Şekil 2. Eksen kodlamada elde edilen beşinci ana tema: *ETKİNLİKLER*

3.8. TDE Dersinde Estetik Tutum ve Davranış Kazandırırken Ne Tür Sorunlarla Karşılaşıyorsunuz? Sorusuna Cevap Aranmıştır.

SORUNLAR teması içerisinde şekildeki alt temalar yer almaktadır.



Şekil 3. Eksen kodlamada elde edilen altıncı ana tema: *SORUNLAR*

4. Tartışma Ve Sonuçlar

4.1. Lise Öğrencilerinin Görüşlerininin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Edebiyat eğitimi sürecinin niteliğini edebiyat öğretmenine bağlayan Aydın (2021) ve Yılmaz (2021) tarafından savunulan görüşlerle araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Sadece anlatacağı konuyu değil aynı zamanda onu öğrenciye nasıl anlatacağını ve öğrenci için nasıl ilgi çekici hâle getirebileceğini bilen hocaların olması da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca sınav ve eğitim sisteminin hayal gücü, yaratıcılık ve kişisel gelişimi olumsuz etkilediği, okuma zevkine engel olduğu öğrenci görüşlerinden tespit edilmiştir. Diğer yandan sınav ve eğitim sistemi iyi kurgulandığı takdirde öğrencilerin edebiyat dersinden estetik zevk alacağı lise öğrencileri tarafından görüş olarak ileri sürülmüştür. Başpınar (2021) ülkemizde edebiyat öğretiminin istenilen noktaya ulaşamamasındaki en büyük engelin sınav odaklı eğitim sistemi olduğunu düşünürken benzer düşüncelere sahip Emre (2005) de sınavsevici, sınavperest, sınavkolik bir toplum oluşumuzu eleştirerek sınavların toplumsal ve bireysel izdüşümlerinin etkisiyle edebiyat ilgisi ve sevgisi oluşamayacağına dikkat çeker.

Edebiyat öğretiminin kalite ve gücünü belirleyen ölçütlerden biri edebiyat ders kitaplarıdır (Aydın, 2021). Dersin amaçlarını gerçekleştirmek üzere birçok bilgi, beceri ve değeri öğrencilere kazandırmanın en kullanışlı araçlarından biri olan ders kitaplarının tek işlevi bilgi aktarmak değildir (Çotuksöken, 2002). İyi bir ders kitabında içerik, amaç ve görsel uyumu ile metin ve ölçme değerlendirme unsurlarının nitelikli olması beklenir.

Edebiyat ders kitapları metinler ve içerik bakımından (Çalışkan, 2006; Demir, 2006; Türkyılmaz vd. 2010; Güven, 2010; Erdem, 2013; Kayabaşı ve Karadağ, 2021) alan yazındaki çeşitli araştırmalarda yetersiz bulunmuştur. Araştırma bulgusunda edebiyat ders kitaplarının birbirine benzer metinlerle dar bir estetik anlayışın ürünü ve ezber yığını olduğu sonucuna ulaşılırken 9. sınıftan 12. sınıfa metinlerde bütünlük olmadığı, Türk ve dünya edebiyatından güncel yazarlara pek yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan lise öğrencileri uzun ve ilgi çekmeyen metinler yerine mektup e posta, günlük, blog türleri gibi güncel iletişim konularına yönelik metinlerin seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim programındaki günlük, blog ve e-posta gibi yaşamın içinde yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekerek kişisel gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Erdem (2013) Türk edebiyatı derslerinde kullanılan metinlerin edebiyat dersini can sıkıcı hâle dönüştürdüğü, öğrencilerin az bir kısmının (%20,8) edebiyat ders kitabının içeriğinin derse karşı isteklendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir bulgu da Türkyılmaz vd.nin (2010) yaptığı araştırmada ortaya çıkmıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre ders kitabında kullanılan metinlerin öğrenmeye ve öğrenme isteğine etkisi, metinlerde estetik, evrensel ve ulusal değerler, metinlerin öğrencilere göreliği yönünden uygun nitelikte olmadığı belirlenmiştir (Türkyılmaz vd. 2010). Çeşitli yönleriyle benzer bulgulara ulaşılan çalışmamızın sonuçları bu bulguları destekler niteliktedir.

Ders kitaplarının kelime ve kavram sayıları bakımından programdaki hedeflerle uyumlu olmasını düşünen, ders kitaplarına metinler seçilirken zengin bir kavram listesinin olması gerektiğini belirten Demir (2006) kişisel kelime serveti konusunda millî hedeflerimizin olmayışını eksiklik olarak görür. Edebiyat ders kitaplarındaki metin ve diğer içeriklerin dil ve anlatımı, Türkçenin doğru ve güzel kullanımını destekleyip öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmelidir. Öğretmenler öğrencilerine Türk yazarların kullandığı bütün kelimeleri öğretmeli ve sevdirmelidir (Kaplan, 1977: 17).

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin motive edilmesinin yanı sıra kalıcı öğrenmeler yönünden önemlidir. Öğrencilerle dışarıda yapılan her etkinlik çok etkili oluyor. Okulun bazen

sıkıcı olabilecek duvarlarından kurtulmak, dersi başka bir mekânda işlemek, yeni yerler ve etkinlikler keşfetmek oldukça ufuk açıcı (Yapıcıoğlu, 2021: 59). Genç nesillere Türk kültürü hakkında canlı bir fikir vermek istiyorsak, öğrencileri Türk kültür ve medeniyetinin geliştiği şehirlerde, müzelerde ve kitaplıklarda dolaştırmalıyız. Onlarda mevcut olan eserleri tanıtmalıyız (Kaplan, 1977: 69). Bu görüşleri destekler nitelikteki araştırma bulgusunda lise öğrencilerinin okul içi ve dışında hoşlandığı edebiyat etkinliklerinin yazar ve şairler ile panel ve söyleşilere, müzelere, kütüphaneye ve kitap fuarına gitmek, şiir ve türkü dinletilerine katılmak, kitap kafede oturmak, tiyatro ve törenlerde görev almak, münazara ve diksiyon, deneme, günlük, blog ve yaratıcı yazma çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elman (2021) da edebiyat öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerle ve çocukların iç dünyasını besleyecek eserlerle öğrencileri meşgul etmelerinin önemini vurgular.

Edebiyatı didaktik mekanizma olarak görmenin sanatın özüne aykırı olduğunu düşünen Kumsar (2005) edebiyat eğitimiyle ifade edilmeye çalışılan şeyin sanat eğitimi mi yoksa bir bilgi alanıyla ilgili teorik bir eğitim mi olduğuna dair tartışma getirir. Gençlerin okuma ve şiir zevkini tatmalarıyla zevk-i selim sahibi mimar ve mühendisler, insan ruhundan anlayan doktorlar yetiştirilebileceğini düşünen Akyüzlü (2021) gibi alan yazında yapılan araştırmaların ve tüm bu değerlendirmelerin ışığında edebiyat eğitiminde kuram ve uygulamayı aynı potada birleştiren, estetik kodları temel alan bir paradigma değişimine ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2. TDE Öğretmenlerinin Görüşlerininin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Eğitim sistemindeki istikrarsız politikalar ve sınav sistemi, edebiyat eğitimini de olumsuz etkilemektedir. Edebiyat eğitimi yazınsal ürünler hakkında verilmiş yargıları yinelemek, ezberlemek değil, öğrencinin kendisini yazınsal ürünlerle karşı karşıya getirebilmek, bir okuma/düşünme/sezme zevki kazandırabilmektir (Uçan, 2008: 79). Öğrencilere estetik tutum kazandırması, okuma alışkanlığı ve zevki vermesi beklenen edebiyat dersleri, estetik işlevinden uzaklaşarak ezberci ve didaktik bir yapıya bürünmüştür. Uçan (2008) edebiyat eğitiminde bir duygu, duyarlık, estetik kaybı olduğunu ifade ederek öğreticinin mutlak egemenliğini eleştirir. Araştırma bulguları incelendiğinde edebiyat eğitiminde yaşanan sorunlarda estetik eğitimi ve öğretmen faktörü bileşenlerinin etkisi görülmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na (2018) yönelik görüşlerde tür odaklı anlatımdan kaynaklanan sorunlar yaşandığı, dilbilgisi konularında netlik olmadığı, 9. sınıf konularının yoğun, eleştirel okuma becerisine yönelik kazanımların ise muğlak olduğu tespit edilmiştir (MEB TTKB, 2020) . Öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu; öğretim programını açık, anlaşılır ve uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin programı bütünsel olarak değerlendiremedikleri ve öğretim programı okuryazarlıklarının geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

TDE Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrencilere estetik tutum ve davranış kazandırma durumuna ilişkin araştırma bulgusunda programda teorik olarak estetik zevkin amaçlandığı ancak uygulamada çeşitli değişkenlerden kaynaklı sorunlar yaşandığı, dersin sınav sistemine göre işlendiği için estetik kaygının geri planda kaldığı, programın güncel bilgiler/konular içermekten uzak olduğu, 21. yüzyıl becerilerine, çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap veremediği sonuçları elde edilmiştir. İlgili Program'ın 9.sınıflar için yeterli olduğu fakat diğer sınıflardaki kazanımların çoğunlukla bilişsel alana ait olduğu, ders kitaplarındaki tasarım ve metin seçkisinin yetersizliğinden dolayı Program'da edebiyatın güzel sanatların bir dalı olarak tanımlanmasına rağmen estetik tutum ve davranış kazandırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer bulgulara ulaşılan Kayabaşı ve Karadağ (2021) tarafından

yapılan araştırmada Program'ın temel dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) kullanımına olanak sağlayarak derse olumlu yansıdığını örneklem grubundaki 25 öğretmenden 3 öğretmenin belirtmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Onaran (2005) müfredat programı ne kadar eleştirilse de iyi öğretmenin bunu aşacağını, en kötü müfredatı bile edebiyatın yararına kullanarak öğrencisini en uygun koşullarda yetiştirebileceğini ve edebiyatı öğrencilere sevdirmenin yolunu bulacağını ifade eder. Bu bakımdan öğretim programını başarılı kılacak asıl faktör, programın uygulayıcısı olan öğretmenin programı doğru anlayıp uygulamasıdır.

Alanyazın incelendiğinde edebiyat eğitiminde ders kitaplarına yönelik (Demir, 2010; Kurtoğlu, 2015; Sever, 2018; MEB TTKB, 2021) birçok veri bulunmaktadır. Bu noktada araştırma bulguları ile ilgili çalışmaların genel olarak birbirini desteklediği söylenebilir.

Ders kitapları, öğrencilerin derslerde istenilen davranışı kazanmasını ve öğrenme ortamına aktif olarak katılımını destekler. Bu anlamda ders kitapları, eğitim çalışmalarında yol gösterici araçlardan biri olarak öğretmenlerin yardımcısı niteliğindedir. Araştırma bulgusunda ders kitaplarının içeriğindeki metinler, etkinlikler, ölçme değerlendirme ve hazırlık çalışmaları bölümleri ile biçim yönünden yeterli olmadığı, kitaptaki akademik bilgilerin iletişim becerilerini, kendini güzel ve etkili ifade etmeyi destekler nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan ders kitaplarının şiirle ilgili bazı tema ve metinlerde etkili olabildiği, ana dilini etkili bir şekilde kullanma becerisi ile dil bilinci ve zevki kazandırma yönünden kısmen etkili olduğu, 12. sınıflarda yakın dönem ve yaşayan yazarlara, minimal hikâye gibi güncel türlere de yer verildiğinden ilgi çektiği bulguları elde edilmiştir. Ayrıca, bireysel farklılıklar yeterince dikkate alınmadığından yazma etkinliklerinin yaratıcılıktan uzak olduğu, ön yargılardan dolayı alternatif kaynakların tercih edildiği, sınav ve eğitim sisteminin ders kitabı önündeki engeller olduğu yorumları da tespit edilmiştir.

Lise öğrencileri ve edebiyat öğretmenlerinin ders kitaplarına yönelik genel bir memnuniyetsizlik durumu tespit edilmiştir. Edebiyat ders kitaplarının etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerinde bilgi ve kavrama düzeyinde sorular olduğu, üst düzey becerileri ölçen etkinlik ve sorulara fazla yer verilmediği görülmektedir.

Araştırma bulgusunda TDE derslerinde edebiyat öğretmenleri tarafından konuşma ve yazma becerilerini güzelleştirmeye yönelik şiir dinletisi, okul dergisi çıkarma, münazara, diksiyon çalışması etkinlikleri yapıldığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak deneme, günlük, mektup, blog, reklam ve haber metni, senaryo, dilekçe, e posta ve sosyal medya içerikleri yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde alan yazındaki araştırmalarda da görüldüğü üzere öğrencilerin aktif katılarak kendini ifade edebildiği çeşitli etkinlikler sonucunda edebiyat dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

Edebiyat eğitiminde belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılması için gereken ortamların düzenlenmesi süreci "nasıl öğretelim?" sorusu çerçevesinde planlanır. Hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerde kullanılacak bütün yöntem-teknikler, materyaller öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle pekiştirilir. Akcaoğlu Saydım (2009) tarafından ifade edilen "derste farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, bilgi teknolojilerinin kullanılması, öğretmenin öğrenciyle iletişimi, öğrencinin derste aktif katılımı, dersin eğlenceli hâle getirilmesi, konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, ders kitabının ilgi çekici olması" bulguları da araştırmanın sonuçlarıyla benzer gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Okuma isteklerinin yetersizliği ve estetik zevkten uzak sığ eserlerin okunmasının yanında öğrencilerin yetiştirilme biçimi, aile ve çevre yapısına ek olarak internet bağımlılığı, sosyal medya ve internetin bilinçli kullanılmayışı sonucu ortaya çıkmıştır. Aile, çevre ve toplumsal dinamiklerin de sanat ve estetikle ilgili tutumları şekillendirdiği görülmüştür. Sınav, not ve eğitim sisteminden kaynaklı bazı engeller, estetik tutum ve davranışları ölçme

değerlendirmenin nasıl yapılacağı, hangi ölçme aracı ve yöntemlerinin kullanılacağı, öğrencilerde not kaygısının öncelikli olduğu yönünde sorunlar tespit edilmiştir. Edebiyat öğretiminde tek tip, çoktan seçmeli, sadece ezberi ölçen bilgi basamağındaki sınavlar yerine öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği, açık uçlu, farklı araç ve tekniklerin kullanıldığı, süreç izlemeye dayalı beceri temelli ölçme ve değerlendirme yöntemi benimsenmelidir.

Bu sorunları çözmek için sınav ve not kaygısının ötesinde süreç odaklı performansa dayalı yaklaşım, okul içi ve dışı sosyal kültürel faaliyetlere yönlendirme, şiir ezberletme, drama çalışmaları, kitap okuma ve yorumlama yanında kitap ve metinleri destekleyici filmler gibi yöntemlere başvurulduğu sonucuna varılmıştır. Edebiyat eğitiminde eğitici ve ezberci anlayışın hâkim olduğu geleneksel düşünce yerine estetik davranış modeli kazandırmaya yardımcı proaktif bir yaklaşım izlenmelidir.

5. Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kademelerini kapsayacak şekilde dil ve edebiyat eğitimi politikaları, plan ve programları; üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve diğer eğitim kurumlarının eş güdümünde Türkiye'nin millî bir dil ve edebiyat eğitimi politikaları oluşturularak bu konuda bir eğitim şurasının toplanmasına ve şûrada alınan kararların titizlikle uygulanmasına ivedilikle ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Okul öncesinden ortaöğretime kadar farklı eğitim seviyelerinde estetik zevk ve duyarlılık gibi estetik becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim programlarının amaç, yöntem ve teknikleri belli bir sistem dâhilinde hazırlanabilir.

3. Dijital okuryazarlığı da kapsayan öğretim programı okuryazarlığı çerçevesinde edebiyat öğretmenlerinin yeterlilikleri gözden geçirilerek bu konudaki farkındalıkları artırılmalıdır. Bu bakımdan edebiyat dersi için hazırlanacak "Öğretmen Kılavuz Kitabı" ile edebiyat öğretmenlerinin bu kılavuzdan faydalanması sağlanabilir.

4. Öğrenciler ile öğretim programı arasında köprü görevi gören ders kitapları; öğretim programıyla uyumlu olacak biçimde içerik, dil ve anlatım, görsel tasarım gibi estetik ölçütler açısından belli bir standarda göre hazırlanabilir.

5. Ders kitaplarında öğrenci düzeyine uygun metinlerle okunabilirlik sağlanarak öğrencilerin Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik, farklı türlerde güncel yazar, metin ve beceri temelli etkinliklere yer verilebilir.

6. Son yıllarda ders kitaplarında hibrit modelin gelişmesine zemin hazırlayan EBA vb. platformlarda karekodlarla sunulan ve öğrenmeyi destekleyen görsel ögeler ile elektronik eğitim içeriklerinde de estetik kaygı gözetilmelidir.

7. TDE öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri analiz edilerek edebiyat eğitiminde teknoloji kullanımı, alana özgü yöntem teknikler ve dil becerilerini ölçme değerlendirme uygulamalarının da yer aldığı ihtiyaca uygun hizmet içi eğitimlerin teşvik edilmesiyle mesleki gelişim sağlanabilir.

8. Seçmeli ders niteliğinde olan diksiyon dersinin gündelik iletişimdeki ve iş hayatındaki önemine dikkat çekilerek daha çok tercih edilmesine yönelik farkındalık kazandırılabilir.

9. TDE dersinin istenen standartlarda işlenebilmesi için sınıf mevcutları, fiziksel ortam ve ders araç-gereçleri iyileştirilerek TDE dersleri için alana özgü çeşitli araç gereç, görsel işitsel materyal, etkinlik ve uygulamaların yer aldığı özel derslikler hazırlanabilir.

10. Özellikle okul, ilçe ve il zümre toplantılarında dile getirilen edebiyat eğitiminde yaşanan sorunlar daha gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak çözüm önerileri geliştirilebilir.

TDE Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. Çeşitli kurs, seminer, hizmet içi eğitim veya kendi çabaları ile kitap ve teknolojiden yararlanarak edebiyat eğitimi sürecindeki eksiklerini giderebilir.

2. Rol model olduklarının bilinciyle okul içi ve okul dışında estetik liderlik bağlamında iyi iletişim becerilerine sahip olmalıdır.

3. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, TDE öğretim programında yer alan estetik kazanımlar ve dil becerileri ile ilgili öğrenme çıktılarını ölçmeye yönelik hazırlanmalıdır. Bu yönüyle TDE dersinin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde çeşitlilik sağlayarak estetik tutum ve davranışlara yönelik sorulara da yer verebilir.

4. TDE derslerinin sanat eğitiminin bir parçası olduğu unutulmayarak öğrencilere okuma ve kütüphane alışkanlığı kazandıracak, onları araştırma yapmaya teşvik edecek etkinlik ve yöntemlere yer verebilir.

5. Öğrenciler, okul içinde edebiyat ve sanat etkinliklerin yer aldığı öğrenci kulüplerine yönlendirilebilir.

6. TDE dersine yönelik olumlu tutum ve davranışların kazandırılması için internet ve sosyal medyanın bilinçli kullanılmasına yönelik aileler ve diğer paydaşlar ile çeşitli proje ve etkinlikler yapabilir.

Kaynakça

Akcaoğlu Saydım, S. (2009). *Öğrencilerin Türk edebiyatı dersine ilgileri*, MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).

Akyüzlü, B. (2021). Bir edebiyat öğretmeninin notları, *Karabatak dergisi,* (57).

Aydın, E. (2021). Edebiyat öğretiminde yazılı olmayan kurallar, *Karabatak dergisi,* (58).

Başpınar, M. (2021). Dil ve edebiyat bağlamında liselerde edebiyat öğretimi, *Karabatak dergisi,* (57).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Pegem.

Çalışkan, N. (2006). Türkiye'deki orta öğretim edebiyat ders kitapları üzerine edebiyat eğitimi açısından bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi, 169,* 355-365.

Çotuksöken, Y. (2002). Edebiyat dersleri üzerine gözlemler. *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi,* 126-130.

Demir, C. C., (2010). *Türk edebiyatı ders kitaplarının programa uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti, *Millî Eğitim Dergisi,* 34(169).

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.

Emre, A. (2005). Aşağıdakilerden hangisidir?. *Hece Dergisi,* 26-38(*106)*.

Erdem, C. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 45-52.

Gövsa, İ. A. (2006). *Estetik eğitim-bedîî terbiye*. (Haz. A. Kolcu), Erzurum: Salkımsöğüt.

Gündüz, M. (2023). *Türkiye'de ders kitapları tarihi.* Ankara, MEB TTKB. https://ttkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/532 sayfasından erişilmiştir.

Güven, C. (2010). *11. Sınıf Türk edebiyatı ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri: Zonguldak İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar, *Millî Eğitim Dergisi,169*, 85-105.

Kaplan, M, (1977). *Eğitimde temel kavramlar serisi 1, Türk Milletinin Kültürel Değerleri*, İstanbul: MEB.

Karadağ, B. A., (2012). *Ortaöğretim öğrencileri ve öğretmenlerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: Taşköprü örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakuş, İ. (2005). *Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıttepe.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Kayabaşı, B. & Karadağ, N. (2021). Türk dili ve edebiyatı derslerinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *10*(3), 26-32.

Kırışoğlu, O. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak.* Ankara: Pegem.

Kumsar, İ. A. (2005). Edebiyat öğretimi üzerine, *Hece Dergisi, 106*, 45-63.

Kurtoğlu, F. S. (2015). *Türk edebiyatı dersi öğretim programında yer alan halk edebiyatı konularıyla ilgili kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB, (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*, https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353 sayfasından erişilmiştir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. https://ttkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/532 sayfasından erişilmiştir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (Öğretmen Görüşleri)*. https://ttkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/532 sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Dergisi (2006). *Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*. (169), Ankara: MEB.

Onaran, M. Ş. (2005). Edebiyat eğitimi, *Hece Dergisi,* (*106*)8-16.

Schiller, F. (1990). *İnsanın estetik eğitimi üzerine bir dizi mektup*. (Çev. Melâhat Özgü). Ankara: MEB.

Sever, Z. (2018). *Farklı tür okullarda edebiyat öğretiminde aynı ders kitabının okutulmasına yönelik öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Topçu, N. (2012). *Türkiye'nin maarif davası*, İstanbul: Dergâh.

Türkyılmaz, M., Can R., & Karadeniz A. (2010). Öğrenci görüşleriyle Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 1*, 12-16.

Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*, Ankara: Hece.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri -yeni yaklaşımlar-*. Ankara: Akçağ.

Yapıcıoğlu, E. (2021). Düğümü Gevşetebilmek, *Karabatak dergisi,* (58).

Yılmaz, E. (2021). Ben Dahi Bile Yapıldım Defter, Kitap, Kalem Arasında, *Karabatak dergisi*, (57).

Şermin Yaşar'ın *Söyleme Bilmesinler* romanında aile içi ilişkiler ve aidiyet

Özlem Bay Gülveren[*]

Giriş

Çalışmada, son dönem Türk öykücülüğünün önde gelen isimlerinden biri olan Şermin Yaşar'ın Söyleme Bilmesinler adlı romanı, içerdiği aile içi ilişkiler, iletişim ve aidiyet kavram üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. 1982 yılında Berlin'de doğan Şermin Yaşar, Türk Dili ve Edebiyatı mezunudur. Yüksek lisansını yine edebiyat alanında yapan yazar, reklam ve medya sektöründe metin yazarlığı, reklam yazarlığı, yaratımcı direktörlük yapmıştır. Bununla birlikte, özellikle çocuk edebiyatı alanında eserler veren Yaşar'ın eserleri arasında, *Çok hayal kuran çocuk, Oyun takvimi, Dedemin bakkalı, Dedemin bakkalı çırak, Tilki masallar, Abartma tozu, Oh ne âlâ memleket, Babaannem geri döndü, Cebimdeki mandalina ağaçları* yer almaktadır. Yazarın *Deli tarla* eseri 2021 yılında Sait Faik Hikâye Ödülüne layık görülmüştür. Yazdığı onlarca kitabın yanı sıra yazar Türk diline, edebiyatına ve kültürüne, kurucusu olduğu *Kelime Müzesi* (Ankara-2022) ve *Anne Müzesi* (Ankara-2024) ile de katkı sunmaya devam etmektedir. Şermin Yaşar'ın roman türündeki ilk ve henüz tek eseri, 2023 yılında yayımladığı *Söyleme bilmesinler* adlı eseridir. Hemen tüm eserlerinde olduğu gibi bu son kitabında da yazarın aile içi ilişkileri ön plana aldığı görülür.

Romanın hem anlatıcıları hem de başkarakterleri olan Emin, Ethem ve Ekrem, Kazım Bey ve Mürüvvet Hanım'ın oğullarıdır. Roman, karakterlerinin her birinin aynı olayı kendi bakış açılarından anlattıkları bölümlerden oluşur. Mürüvvet Hanım vefat etmiş, Kazım Bey ise büyük oğlu Emin'in üst katında yalnız yaşamaktadır. Kazım Bey'in isteği üzere, aile her cuma günü birinin evinde toplanmakta ve aile yemeği yemektedir. Bu yemeklerden sonuncusu, olayların anlatıldığı gün olan cuma günü gerçekleşir. Bu yemek esnasında, Kazım Bey yıllardır sakladığı bir sırrı daha fazla içinde tutamaz ve çocukları ile paylaşır. Geriye dönüş tekniğiyle okurla paylaşılan bu sır, Kazım Bey'in rahmetli eşi Mürüvvet Hanım'ı aldatması, başka kadından olan çocuğunun bakımını da Mürüvvet Hanıma yaptırması konusunu içermektedir. Bu çocuk, Kazım Bey'in ortanca oğlu Ethem'dir. Mürüvvet Hanım, üvey çocuğun bakımını üstlenmekle birlikte onu hiçbir zaman gerçek evlatları gibi sevememiş ve eşi Kazım Bey'i de affedememiştir. Ölüm döşeğinde bile eşine hakkını helal etmeyen Mürüvvet Hanım, yaşanan bu olaylar nedeniyle, evliliği süresince eşine ve çocuklarına oldukça sert davranmıştır. Evde mutsuz ve sinirli bir anne ile büyüyen çocukların yetişkinlik dönemlerinde, bu durumun yansımaları görülmektedir. Ne Emin ne Ethem ne de Ekrem çevrelerindeki insanlarla pozitif ilişkiler kuramamaktadırlar. Dahası, özellikle Ethem aidiyet duygusundan oldukça uzaktır. Bu durum son aile yemeğindeki itirafa kadar böyle sürüp gitmiştir. Çocuklarıyla sırrını paylaşan

[*] Dr. Baskent Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bayozlem@baskent.edu.tr ORCİD: 0000-0001-8328-2434

Kazım Bey o gece ilaç alıp intihar eder. Ethem gerçekleri öğrenince yıllardır anlam veremediği birçok durum netlik kazanır. Kendini hiçbir yere ait hissedemeyen ve bunun için de sağlıklı ilişkiler kuramayan Ethem için artık her şey olumlu yönde değişmiştir.

Bu çalışma, romandaki aile fertlerinin ilişkilerine ve bu ilişkileri düzenleyen aile içi iletişime odaklanmıştır. Anne-baba, kardeş ve eşlerle yaşanan iletişim engellerinin, bireyin temel ihtiyaçları olarak sıralanan sevgi-değer görme ve ait hissetme gibi konularda ne gibi sorunlara neden olduğu ortaya konmaya çalışılacaktır.

Aile İçi İlişkilerde İletişimsizlik

Bu çalışmaya konu olan romanın adı bakıldığında, başlığın okura anlatılacak hikâyenin *iletişimsizlik* üzerine kurulu olduğunu ve kurgudaki çatışmalarında bundan kaynaklanacağının ipucunu verdiği görülmektedir. Çünkü "söylememek" bir tercih olarak karşımıza çıkmakta ve iletişime kapalı olmak, iletişime gönüllü olmamak, iletişimden kaçmak anlamları taşımaktadır.

Roman kahramanları (anne-baba-kardeş-gelin-çocuklar) birbirleriyle iletişim kurmaktan yana değildirler. Karakterlerin iletişimde (diyalogda) olmadığı bir hikâye ilerletmek için yazarın bulduğu çözüm, kahramanların her birini ayrı ayrı anlatıcı yapmaktır. Roman karakterleri sırasıyla, tüm hikâyeyi kendi bakış açılarıyla okura sunmaktadır. Bu anlatımlarda dikkat çeken nokta ise aile fertlerine söyleyemediklerini, içlerine attıklarını, özlem, isyan ve itiraflarını okurla samimiyetle paylaşıyor olmalarıdır. Böylece, *Söyleme bilmesinler* romanında okur, iletişim modelinin *dinleyici/alıcı* unsuru olarak romana katılmış olmaktadır.

Romanda aile içi iletişimsizliğin sebep olduğu durumlar şöyle sıralanabilir:

- Kıskançlık (Kardeşler birbirini kıskanıyor.)
- Önyargı (Anneye ve eşlere karşı önyargılar var.)
- Empati eksikliği (Kardeşler arasında empati eksikliği var.)
- Suçluluk duygusu (Baba olup bitenden kendini sorumlu tutuyor.)
- Güvensizlik (Kardeşler birbirine güvenmiyor.)

Yukarıda sıralanan durumların hepsi iletişim engelleridir ve aile içi iletişimi olumsuz anlamda etkilemektedir. Söz konusu ailenin bu engellerle karşılaşma nedenleri arasında en üst sırada ise anne ile kurulan/kurulamayan ilişki gelmektedir. Bu noktada aile içi pozitif ilişkiler geliştirmekte ebeveynlerin (özellikle de annenin) rolüne daha yakından bakmak ve bunun psikoloji alanındaki temellerini açıklamaya çalışmak gerekmektedir

Aile içi İlişkiler ve Güvenli Bağlanma

Çocukluktaki güvenli bağlanmanın yetişkinlikteki iletişim becerileri üzerindeki etkisine dair yapılan çalışmalar bu konunun önemini gözler önüne sermektedir. Etkili iletişim becerilerinin gelişmesi aile içi iletişimin kalitesine bağlıdır. Aile çevresinde, "Sevgi, saygı, aidiyet duygusu, problem çözüme yeteneği ve sorumluluk duygusu"(Subaşı-Kazan, 2020, ss. 148) varsa kaliteli bir iletişim de vardır. Çalışmada ele alınan romanda ise bu sayılanların hiçbirisine rastlanmaz. Aksine, sevgisizlik, saygısızlık, ait hissedememe, problemleri yok

sayma, sorumluluktan kaçma gibi durumlar söz konusudur. Romanda bu durumların göstergesi olan aile içi ilişkiler üç başlık altında toplanabilir.

1) Eşler arası ilişki ve iletişim: Romanda eşi tarafından aldatılan bir anne vardır (Mürüvvet Hanım). Anne intikamını, kocasıyla iletişimini keserek alır. Üvey çocuğunun bakımını üstlense de, onu hiçbir zaman sevemez. Baba figürü ise suçluluk psikolojisinden kurtulamaz ve hatasının bedelini çocuklarının ödediğini görerek günden güne pasifleşerek en sonunda intihar eder. Anne ve baba arasında neredeyse hiç iletişim yoktur:

> Biliyorum, bunca sene annelerini sevemediler çocuklar. Emine sevgisiyle, Ethem'le Ekrem'e sevgisizliğiyle eziyet etti Mürivvet. Ama kötü bir kadın değildi. Onu şartlar o hale getirdi. O şart da benim işte, başkası değil. Beni affedemedi. Etmesi için de zorlamadım. Kolay değil. Çalışsın, size para göndersin diye kocanı kasabaya yolla, o da bir gün kucağında bebekle çıkagelsin, al bunu büyüt desin. Buna rağmen bir kere isyan etmedi bana. Karşıma geçip bağırmadı. Öyle olsa daha kolay olurdu. Kavga ederdik, döverdik, söverdik birbirimize, geçimsizliğimiz dışarıdan belli olurdu. Ama o yok saydı beni. Yokmuşum gibi davrandı. Söyleyecek bir şeyi olmadıkça konuşmadı benimle. Konuşurken de boşluğa konuştu. Seneler boyu odanın kapısını açar, odaya, odadaki boşluğa 'Eve şu lazım, bu lazım…'der, kapıyı kapatırdı (Yaşar, 2023, ss. 151).

Anne ve baba arasındaki bu durum, onlarla büyüyen çocukların, yetişkinliklerinde eşleriyle benzer durumlar yaşamalarına neden olmuştur. İlk iki çocuk annelerinin seçtiği kadınlarla zoraki bir evlilik yapmışlardır. En küçük çocuk ise, ağabeylerinin kaderini yaşamamak adına, sevmediği bir kızı, "en azından kendim seçmiş olayım" diyerek kaçırmış ve onunla evlenmiştir. Temelinde sevgi olmayan bu evliliklerde bireylerin sorunlar yaşaması beklenilen bir durudur. Bu üç evlilikte de eşler arası iletişim neredeyse yok gibidir. Her üç evlilikte de eşler birbirini sevmemekte, birbirleriyle olan ilişkilerini asgari düzeyde tutmaya çabalamaktadırlar.

En büyük çocuk olan Emin'in eşi Hülya ile ilişkisine bakıldığında *boş vermişlik* ve *ilgisizlik* göze çarpmaktadır. İkisinin de başka sevdikleri varken, annenin isteğiyle evlenirler. Emin Hülyadan tiksinir. Hülya Emini pısırık bulur. İletişim kurmak istemezler. Emin'in eşi ile ilgili düşüncelerinden, aralarında sevgi olmadığı gibi saygının da kalmadığı anlaşılmaktadır: "Uyurken bile sinirli Hülya, kaşları çatık (…) ye hamur işini, yak sigarayı, yat bütün gün. Oldu inek gibi. Kilosunda değilim de hiç olmazsa sigara kokmasa… Hadi koktun, bari yüzün gülsün. Kadında ya güzellik olacak ya işve ya da güler yüz" (Yaşar, 2023: ss.21). Hülya'nın eşiyle ilgili düşünceleri de benzerdir. Ancak onun yüzünü asmasının ve eşine yaklaşmamasının daha derinlerden gelen bir nedeni vardır. Hülya aslında rahmetli kayınvalidesine kızgındır. O, Hülya'nın ebeveynlerini ikna etmemiş olsa bu evlilik olmayacak ve Hülya da sevdiğine kavuşacaktır. Bu nedenle Eminle evlendiği gün, gülmemeye ve herkesi de kendi gibi mutsuz etmeye adeta ant içmiştir: "İşte olan da Emin'e oldu. Yoksa emin iyi adamdır. Sakin tabiatlı. Ama gel gör ki ben sakin koca istemiyorum. Emin pısırık. Ben ne yapayım pısırık kocayı? Zorladım kendimi ama ısınamadım adama. Ben de bana dokunmasın diye saldım iyice kendimi" (Yaşar, 2023: ss.45)

Ortanca çocuk Ethem ile eşi Nurten arasındaki ilişkiye bakıldığında farklı düşünce ve yaşam tarzlarıyla karşılaşılmaktadır. Eşlerin arasındaki iletişimsizliğin ana nedeni bu *farklılık*

gibi görünmektedir. Ethem ve Nurten, Mürüvvet Hanım'ın zoruyla görücü usulü evlilik yaparlar. Nurten bedensel engellidir. Bir ayağı diğerinden kısadır ve bu durum da topallamasına neden olmaktadır. Ancak, Ethem'i rahatsız eden bu fiziksel engelden ziyade Nurten'in düşünce yapısıdır. Ethem'e göre eşi aşırı dindar bir kadındır. Bu da eşler arasındaki paylaşımları oldukça azaltmaktadır. Bu evlilikte kadının ve erkeğin beklentileri birbirinden oldukça uzak görünmektedir. Örneğin Nurten kendisiyle dini sohbetler yapacak bir eşin hayalini kurmaktadır:

> Varacağım adamın adının Ethem olduğunu öğrenince ne sevinmiştim ama (…) Ah dedim bu Ethem, İbrahim Ethem Hazretleri gibi bir büyük zat olmasın? Ne hayaller kurdum. O önde namazda ben arkasında. Beraber sahurlar yapmak, iftarlar açmak… Beraber gencecik yaşta hacca gitmek… Bunları düşünürdüm hep evliliğimizin ilk yıllarında. Ama hiç biri olmadı (…) Kızmıyorum Ethem'e. Anladım ben. Bazen öyle olur. Ethem'e adı ağır gelmiş. Taşıyamamış. Ondan hep tersi gibi, aksi gibi davranıyor. Hiç inancı yok. Ben olmasam içki de içer, kumar da oynar (Yaşar, 2023, ss.661).

Ethem'in karısı ile ilgili düşünceleri daha çok onun ailesi ve çevresi tarafından yanlış yetiştirildiği üzerine yoğunlaşmaktadır:

> Nurten saf bir kız. Anası, babası, abileri ne anlattıysa inanmış. Bacağındaki kısalığın Allah'tan olduğunu düşünüyor. 'Allah'tan değil Nurten, Allah'tan olsa öyle doğardın. Seninle ilgilenmemişler, sana araba çarpmış, sonra seni tedavi ettirmemişler, bu Allah'tan değil, bu babanın ihmalindendir' diyorum. Bana diyor ki ' Falanca ayet buyurur ki öf bile demeyeceğiz Ethem Bey, anne babaya öf bile demeyeceğiz.' Yahu deme (…) Ama gör be kadın, bilim var, tıp var, tedavi var… Böyle ne kavgalar ettik biz. Sonunda ben de bıraktım Nurten'in peşini (Yaşar, 2023, ss. 68).

Ethem, karısı ile aralarındaki bu düşünce ve yaşam tarzı farklılığının eşler arasındaki en mahrem konularda bile sorunlara neden olduğunun farkındadır. O, eşini güzel bulur. Onunla birlikte olmak, ona sarılmak ister. En nihayetinde, karısını sevebilecekken araya giren bu farklılıklara isyan eder: "öyle bir hal takındır ki günah işliyormuşum hissine kapılırdım karımla yatarken" (Yaşar, 2023, ss.90).

Ailenin en küçük çocuğu Ekrem ile eşi Sevgi'nin evliliklerine bakıldığında, *sırlar* ve *yalanların* ilişkiyi yaşanmaz hale getirdiği görülmektedir. Ekrem ve Sevgi kaçarak evlenirler. Ancak arlarında büyük bir aşk yoktur. Sevgi'nin rahatsızlığı nedeniyle çocukları olmaz. Dışarıdan mutlu görünmeye özen gösterirler. Ekrem daha çok karısının ailesiyle iletişim içindedir: "Esasen ben sadece Sevgi'yle evliyim diyemem, yüzük sevgide olabilir ama benim nikâh daha çok kayınpederdedir" (Yaşar, 2023, ss.40). Bu evlilikte, eşler arası cinsel ilişki yoktur. Sorunların hemen hepsinin altında yatan neden de bu durumdur. Sevgi kocasını sevmekle birlikte, onunla ilişkiye girememektedir: "Ölüverecekmişim gibi geliyor. Utanıyorum (…) Ekrem her yolu denedi beni ikna etmek için. Doktora gidelim diye yalvardı ayaklarıma kapanıp. Yapamadım." (Yaşar, 2023: 51). Her iki tarafın ailesinden de özenle gizlenen bu durum, Ekrem'in başka kadınlarla birlikte olmasına, Sevgi'nin de bu durumu kabullenmesine neden olmuştur.

Toplumda, birbirlerini tanımadan ve sevmeden evlenen bireylerin, zamanla birbirlerine alışacağı ve hatta birbirlerini sevebileceği düşüncesi vardır. Romanda da anne Mürüvvet,

çocuklarını kendi bulduğu ve seçtiği kişilerle evlendirerek onlara iyilik yaptığını düşünmektedir. Oysa her üç çocuğunun da evliliklerinde mutsuz olduğu gerçeği romanda kahramanların bizzat kendileri tarafından dile getirilmektedir. Örneğin, Emin duygusal anlamda, Ekrem ise hem duygusal hem de fiziksel anlamda karısını aldatmaktadır. Burada baskıcı ebeveynlerin, çocuklarının gelecek yaşantıları ve özellikle de mutlu olma durumları üzerinde olumsuz etkileri görülmektedir.

2) Ebeveyn-çocuk ilişki ve iletişim: Romanda ebeveyn-çocuk ilişkisi daha çok anne ve oğulları üzerinden örneklenmektedir. Mürüvvet Hanım çocuklarının gözünden baskın bir karakterdir. En büyük oğlu Emin üzerinde «hakkımı helal etmem» diyerek baskı kuran Mürüvvet Hanım, diğer oğullarına ise sevgi ve ilgi göstermez. Emin ilgiden bunalırken ve annesinin istediği gibi bir hayat yaşamak zorunda kalırken diğerleri annelerinin kendilerine neden sevgi ve ilgi göstermediğini merak ederler ve ona kinlenirler: "Annem mesela Allah'ım, annem niye öyle bir anneydi?" (Yaşar, 2023, ss. 25)

> Neyi kazsam altından annem çıkıyor. İşimi kazıyorum, annem; eşimi kazıyorum, annem… Neymişsin be Mürüvvet Hanım, neymişsin sen!
>
> Bildiğim her anında öfkeliydi annem. Babama, bana, Ekrem'e, en çok da Ethem'e… babam evdeyken konuşmazdı, sadece surat asardı (…) Babam gidince de konuşmaz, terslerdi bir tek. Hepimizi terslerdi. Bakışlarıyla döverdi bizi, Ethem'i arada sırada eliyle ayağıyla döverdi ama (…) Bağırırdı, kızardı, ağlamaya başlardı sonra. Saatlerce ağlardı annem. Anlamazdım, ortada bir şey yok, oğlanlar yaramazlık yaptı diye ağlar mı insan? (…) Annem ağlamasın diye ne uğraşırdım ikisiyle de (…) Şimdi düşünüyorum da ben hep abiymişim, hiç çocuk olmamışım ki… (Yaşar,2023, ss.28)

Emin gibi Ethem de annesini iyi anmamaktadır. Onun çocukluğu, annesinin neden ona soğuk davrandığı ve neden sevgisini esirgediğini sorgulamakla geçmiştir:

> Ben anneme hiç sarılmadım. Annemin kokusunun nasıl olduğunu bilmiyorum (…) ona yaklaşmamayı, sarılmamayı, annemin dizine hiç yatmamış olmayı hatırlatırdı. Annemi öyle tanımıştım ben. Soğuk, mesafeli, öfkeli, suskun. Ben büyün anneler öyle zannederdim. Başka anne de görmüyorduk pek. Kıyaslamayı bilmiyorduk. Kıyaslamayı Nurten'le öğrendim. Nurten çocukları sevdikçe, onlara sarıldıkça, onları kucakladıkça kendi yoksunluğumu gördüm. İçten içe kıskandığım zamanlar bile oldu kendi çocuklarımı" (Yaşar, 2023, ss.165)

Bu alıntıda, Ethem'in yetişkinliğinde bile içini dolduramadığı boşluğun "anne sevgisi" olduğu görülmektedir. Ethem romanın sonlarına doğru yaşanacak itirafa kadar, Mürüvvet Hanım'ın kendi annesi olduğunu sandığı için, onun soğuk tavırlarına anlam verememiş, zamanla da buna alışmış ve sorgulamayı bırakmıştır. Ancak içindeki o boşluk hissi hiçbir zaman geçmemiştir. Buradan çıkartılabilecek sonuç, çocukluk travmalarının ve özellikle de anne ile ilişkili duygu durumlarının yetişkinlik döneminde dahi bir şekilde bilinç düzeyine çıkabileceğidir. Eşinin çocuklarına olan sevgi dolu yaklaşımlarını kıskanan bir eş olarak Ethem, bu dışavurumun romandaki en belirgin örneğidir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerini ele alırken, onların çocukluk dönemlerinde yaşadıklarına da bakmak gerekmektedir. Romanda, Mürüvvet Hanım'ın anlatıcı olduğu bölümde söyledikleri bu anlamda yol göstericidir:

> Büyük doğuyorduk sanki biz. Sekiz dokuz yaşında ev çevirmeyi öğreniyorduk. On altı yaşındaydım ben, evde kaldım diye vah vah ediyordum. Ablalarım, abilerim evlendi, beni vermediler. Kıyamadıklarından değil ha. Annemin babamın son çocuğuydum. Ben doğana kadar tiksinmişler çocuktan, benim bir kıymetim yoktu zaten gözlerinde. Ama yaşları da ilerlemişti hani. İşlerini görecek biri lazımdı onlara (Yaşar, 2023, ss. 155).

Görüldüğü üzere, Mürüvvet Hanım ailesinden sevgi görmemiş, kendini değersiz hissetmiş bir çocuktur. Kendi ebeveynleriyle güvenli bağlanma sağlayamayan çocuğun, yetişkinlik döneminde, bir ebeveyn olarak hatalar yapması beklenebilecek bir durumdur.

3) Kardeşler arasındaki ilişki ve iletişim: Romanda üç erkek kardeş arasındaki ilişki samimiyetten uzak ve neredeyse resmi bir ilişkidir. Emin en büyük çocuktur ve öğretmen emeklisidir. Maddi olarak kardeşlerinden daha düşük bir seviyededir ve bunu sorun etmektedir. Bununla birlikte, hepsinden büyük olduğu için her şeyin ona danışılmasını ister. Abi olarak saygı görmediğini düşünen Emin, ailenin (anne-baba) yükünün de kendinde olduğunu görüşündedir. Ethem ise babasının başka bir kadından doğma çocuğudur ama bunu romanının sonundaki itirafa kadar bilemeyecektir. İnşaat işiyle uğraşmakta ve iyi kazanmaktadır. Kendini aileye ait hissetmediği için zorunlu olmadıkça ne abisiyle ne de küçük kardeşiyle iletişim kurmak istememektedir. Ekrem en küçük kardeştir. Eşinin babasından başka kimseyle yakınlık kurmak istemez**.** Bu yönüyle diğer kardeşlere göre daha çıkarcı görünmektedir.

Kardeşlerin hem karakter hem de aile çevresinde işgal ettikleri yer ve statü farklılığına bakıldığında, aralarındaki ilişkinin sürekli bir gerilim içermesi doğal görünmektedir. Babanın isteğiyle haftada bir kez organize edilen zorunlu aile yemekleri dışında birbirleriyle hiç görüşmeyen kardeşlerin paylaşımları da oldukça azdır. Hal böyle olunca, kardeşlerin birbirlerini çok da iyi tanımadıkları ortaya çıkar:

> Hanidir oturup uzun uzun konuşmuyordum abimle. Her hafta birimizde yemek yiyorduk (…) yemekten sonra birer bardak çay içiyor, babamın artık ezbere bildiğimiz hikâyelerinden birkaçını dinliyorduk. Çocuklarının Hikmet Amca'yı her hafta sırayla görmeye geldiklerini, hiç böyle bizim gibi topluca buluşmadıklarını, 'Böyle aile mi olur dedim Hikmet'e yaaaauuvv' diyerek anlatıyordu her hafta. Hepimiz Hikmet Amca'nın çocuklarını sessizce özeniyorduk. Sonra tek tek ayrılıyorduk yemekten (…) Abimle o ara sadece 'Nasılsın, iyi misin, işler nasıl?' muhabbeti yapabiliyor, çatak kaşık ve kadın sesinden, gelen cevapların bile yarısını anlayamıyorduk. Ailece birbirimizi senelerdir düzenli olarak görüyor ama tanımıyorduk (Yaşar, 2023: 9-10)

Birbirlerini yeterince tanımayan bu nedenle de pozitif ilişki geliştirememiş olan kardeşlerin önyargıları da oldukça fazladır. Adler'e göre, aynı aile içinde büyüseler bile kardeşlerin *doğum sırası* aile içi sosyal ilişkileri etkilemektedir (Yörükan, 2000, ss. 84-89). Ebeveynlerin büyük-ortanca ve küçük çocuğa davranışları farklılaşabilme bu durum da onların kişilik gelişimlerini olumlu-olumsuz etkilemektedir. Bunun örneği romanda da görülmektedir:

> "Ne annem ne babam bize oku demediler, umurlarında değildik. Ekrem'le ben işimizi gücümüzü kafamıza göre kurduk. Ama abime 'öğretmen ol' dediler. Bu da gitti öğretmen oldu. Ne güzel. Annem hep gurur duydu abimle. 'Benim oğlum okudu, büyük adam oldu' diye söylerdi herkesin yanında bana bakıp bakıp. Bu, 'Ethem okumadı' demekti, Ethem yer yarılsın yerin dibine girsin" (Yaşar, 2023, ss.14)

Tüm kardeşler, aile içi ilişkilerdeki eşitsizliklerin ve tutarsızlıkların farkındadır. Ancak her biri bunu kendi açısından değerlendirmekte ve bu eşitsizlikten doğan mağduriyetin en çok kendisini etkilediğini düşünmektedir: "Ekrem'i nispeten bana göre daha çok severdi annem. Sonraları duydum, olan ortanca çocuklara olurmuş. Büyükler büyük diye küçükler küçük diye sevilirlermiş" (Yaşar, 2023, ss.15). Oysa Emin, en büyük olmanın getirdiği sorumluluklardan şikâyetçidir. Örneğin, anne ve babasıyla aynı apartmanda oturmak ve annesi öldükten sonra babası yalnız kalmasın diye oradan ayrılamamak gibi durumlarla karşı karşıyadır. Yaşlanmış babasının banyo, yemek ve hastane gibi ihtiyaçlarını da yine Emin karşılamaktadır. Diğerleri sadece maddi anlamda yardım etmektedirler. Bu durum Emin için mağduriyetlerin en büyüğüdür. Emin içinde bulunduğu duygu durumu, Adler'in *en büyük erkek çocuk* için ileri sürdüğü savlarla uyuşmaktadır. Adler'e göre toplumda en büyük erkek çocuğun bir gün evin reisi olacağı kanısının yaygın olması, ona verilen sorumlulukların da artmasına neden olmuştur. Bu da çocuğun güce ihtiyaç duymasına ve hatta güçlü olmayı onurlu olmakla aynı görmeye başlamasına sebebiyet vermiştir (Yörükan, 2000, ss. 88). Bu açıdan bakıldığında, Emin'deki haklı ve güçlü olma, kardeşlerinden saygı görme ve onlara sözünü geçirme istekleri anlaşılır olmaktadır.

Aidiyet Duygusu

Kimi kaynaklarda "aidiyet" kavramının *psikolojik bir duyguya* atıfta bulunduğu vurgulanır (Shaffer, 2006). Bu duyguyu besleyen ise çocukluk döneminde ailede başlayıp yetişkinlik döneminde de devam eden sosyal ilişkilerdir. Aidiyet duygusu "*Yaşamdaki deneyimlerimizi anlamlandırma ve bize bir amaç duygusu vermek*" (Tekerci, 2023, ss. 735) adına önemlidir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde (1970) "*sevme ve sevilme" ihtiyaçları* ile birlikte yer alan ait olma duygusu, Adler'in sosyal ilişkilere odaklanan psikoloji kuramında da önemsenen bir kavramdır. Adler'e göre bireylerin yaşantılarını yorumlayıp buna uygun davranış geliştirmeleri, kendilerini ait hissettikleri sosyal çevreye göre şekillenmektedir (Çınarbaşı ve Nilüfer, 2019, ss. 126). Bebeklikte oluşturulan *güvenli bağlanma* ve olumlu etkileşimler, bireyin ileriki dönemlerde pozitif aidiyet duygusu geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

Romanda karakterlerin, özellikle de Ethem'in ait hissedememe durumunu örnekleyen itiraflar bulunur. Bunları iki başlık altında toplayabiliriz: 1- fiziksel olarak gitme, terk etme 2- psikolojik olarak gitme-terk etme. Birinci duruma örnek olarak, Ethem'in aile bireyleri ile bir araya geldiği ortamları terk etme isteği gösterilebilir:

> İçimden aksi istikamete yürümek geldi. Daha önce binlerce kez yakama yapışan o aile yemeklerinden kalkıp gitme, bir bayram sabahı uğrayıp babama, tam herkes oradayken, 'Ben kendimi bu aileden hissetmiyorum, hadi kalın sağlıcakla, bir daha

> görüşmeyelim' deme isteği yine geldi üstüme. Haber bile vermeyeceksin hatta ne demeye gidip vedalaşıyorsun (Yaşar, 2023, ss. 12)

İkinci durumun örneği ise Ethem'in toplumun ona yüklediği babalık ve kocalık rollerini benimseyememesi ve bu rollerin hepsini reddetme isteğidir: "İşin açığı ben kendimi o aileden hissetmiyorum. Nurten'in kocası gibi hissetmiyorum. Çocukların babası gibi hissetmiyorum. Yıllardır istemediğim birinin kocası, nefrete yakın duygular beslediğim insanların damadı, enişteyim falan" (Yaşar, 2023, ss.12).

Yukarıda örneklenen her iki başlığın zaman zaman iç içe geçtiği, hatta fiziksel olarak ait hissedememe durumunun zamanla psikolojik olarak ait hissedememe durumuna dönüştüğü de gözlemlenebilmektedir. Romanda bunun örneği yine Ethem'in çocukluk anıları aracılığıyla verilmektedir:

> Ben neden gidemedim sahi? Bu kadar çok gitmek isteyip de neden gidemedim? Hep gitmek istedim ben ama bunun şu yaşımla alakası yok, ben hep gitmek istedim. Olduğum her yerden kaçtım. Küçükken evden kaçardım. (…) Türbenin arkasında armut ağacı vardı. O ağacın dalına çıkıp otururdum (…) Çıkıp gitsem, taaa uzak yerlere gitsem, kimsenin haberi olmazdı. Ama armut ağacına çıkıp bizim eve bakıyordum. Orada değilim ama oradayım. Evden kaçıp yine evi izliyorum. Buna ömrüm boyunca devam ettim. Okulda da duramıyordum. Okuldan kaçıyordum sık sık. Bir el yakamdan tutup çekiyordu sanki beni, uzağa da gidemiyordum (…) olduğum yerde olmak istemiyorum ama olduğum yerden çıkıp gidemiyorum da. Şu an yaşadığım her şey o günlerin aynısı. Evde olmak istemiyorum, ama her akşam eve dönüyorum. İşte olmak istemiyorum ama her gün işe gidiyorum. Bir şey beni hep dışarıya çekiyor. Hiçbir yere ait hissedemiyorum kendimi. Hiçbir eve, hiçbir aileye, hiçbir topluluğa (Yaşar, 2023, ss. 120).

Ethem'in bulunduğu ortamları fiziksel olarak terk etmek istemesi onun çocukluk dönemlerinde yaşadığı psikolojik durumların dışavurumu gibidir. Bir tür telafidir. Ancak bu fiziksel kaçışlar kısa süreli olmaktadır. Ne evinden ne de okulundan fazla uzağa gidemeyen çocuk, yetişkinliğinde de ne aile ne de çalışma çevresinden uzun süreliğine uzaklaşamayacaktır. Bu anlamda, çocukluğunda evden ve okuldan sık sık kaçan bireyin yetişkinliğinde de benzer şekillerde sosyal ilişkilerinde bağlanma ve ait hissetme gibi konularda sorunlar yaşayabileceği söylenebilir. Ethem'in bir arkadaş grubu ya da tuttuğu bir takım yoktur. Herhangi bir siyasi ideolojiyi benimsemez ve bu nedenle de desteklediği bir siyasi parti de yoktur. Ethem'in böyle hissetmesine ve yaşamını bu duygu durumuna göre şekillendirmesine neden olan *boşluk/anlamsızlık/bilinmezlik*, ancak romanın sonlarına doğru ortadan kalkar.

Romanda olayların çözülmesi bir itiraf ile gerçekleşir. Tüm roman karakterlerinin bir arada bulunduğu bir ortamda, baba Kazım Bey her şeyi itiraf eder. Mürüvvet Hanım ile yaşadıkları olayları tek tek anlatır. Böylece tüm aile bireyleri Ethem'in Mürüvvet Hanım'ın öz oğlu olmadığını öğrenir. Bu an, aile fertlerinin gerçek anlamda iletişim kurduğu tek andır. Babanın konuşması bittiğinde kimse soru sormaz. Herkes susar. Ancak iletişimde, susmak da bir dönüttür. Daha da önemlisi, iletişimsizlik nedeniyle insanların içini kemiren sorular cevap bulduğunda her şey değişmeye başlamıştır. Roman kahramanı Ethem için de böyle olur. Bilmek anlamayı, anlamak affetmeyi, affetmek özgürlüğü, özgürlük ise mutluluğu getirmiştir:

> Dün akşam babamın söylediği şey içimdeki bütün boşlukları doldurdu (…) Olmayan, olamayan, yarım kalan her şeyin anlamsızlığı anlamlı hale geldi (…) İçimde yarım kalan bütün konuşmaları tamamladım (…) Öksüzlüğümü öğrenince ayaklarım yere bastı (…) her şey yerli yerine oturdu. Bir anda kendi evime, kendi hayatıma kök saldım sanki. Hiçbir şey için geç değil, ne kocalığım için ne babalığım için ne de kendi hayatım için (Yaşar, 2023, ss.199).

Aidiyet ihtiyacı karşılanmayan bireylerin, hayatı anlamlandırmak ile ilgili de sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Roman kahramanlarının da zaman zaman hayata küstükleri, onu anlamsız buldukları, hatta ondan vazgeçmeye hazır oldukları durumlar göze çarpmaktadır. Örneğin Emin camiye girip namaz kıldıktan sonra dua edecekken birden kendini yaşadığı hayatı ve bu hayattan ne beklediğini sorgularken bulur: "Dilek dilemeyi de bilmiyorum ki. Ne istediğimi bilmiyorum. O kadar unutmuşum kendimi" (Yaşar, 2023, ss.25). Hayattan ne istediğini bilmeyen bir diğer roman kahramanı da Ethem'dir. Ancak onun durumu abisinden farklıdır. Onun hayattan beklentisinin olmayışı kendini unuttuğu için değil kendini bulamadığı içindir. Bu nedenle bazen kaçıp gitmenin bazen ise ölmenin kurtuluş olduğunu düşünmektedir: "Ben de mesela bugün kansere yakalansam Allah korusun, ben de istemeyebilirim tedaviyi. Temiz bir kurtuluş olur. Nurten yok, çocuklar yok, ev yok, babam yok, abim yok, dükkân yok, ben bile yokum…" (Yaşar, 2023, ss. 17). Bu örneklere bakıldığında, roman kahramanlarının yaşadıkları hayattan zevk almadıkları gibi yaşamak için bir neden de bulamadıkları görülmektedir. Bir başka ifadeyle, hem Emin'in hem de Ethem'in hayatını devam ettirmeye değecek bir *amaçları/hedefleri/istekleri* yoktur. Bu nedenle onlar için hayat anlamsızlaşmıştır.

Logoterapinin kurucusu Victor Emile Frankl, nevrozların birçoğunun, bireyin varoluşundan bir anlam çıkaramamasıyla ilgili olduğunu ileri sürerek kuramının odağına "anlam istencini" yerleştirmiştir. Ona göre bireyin yaşamak için bir nedene/hedefe ihtiyacı vardır. Bireyin hayatını anlamlı kılacak olan da bu neden/hedeftir. Frankl Nietzsche'nin sözlerini hatırlatarak: "Yaşamak için bir nedeni olan insan her türlü nasıla katlanabilir" (Frankl, 2023, ss.87) der. Oysa yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı üzer, roman kahramanlarının her ikisinin de hayata tutunacak bir nedenleri/hedefleri yoktur. Ancak bu durum romanın sonlarına doğru değişmiştir. Özellikle Ethem'in artık eşini mutlu etmek, ona "babalık" yapmak gibi bir hedefi vardır. Bu hedefin Ethem'in hayatını anlamlı ve yaşanılır hale getirdiği, ona adeta kaybettiği yaşama hevesini geri verdiği görülmektedir.

Sonuç

Aile içi ilişkilerin düzenlenmesinde iletişim önemli bir konudur. Aile içi ilişkilerin dengeli ve uyumlu olması, aileyi oluşturan bireylerin iletişimin nitelikleriyle doğrudan ilgilidir. Özellikle ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu iletişim, onların önce aileye sonra da toplumla aidiyet kurmalarının en önemli etkenlerinden biridir. Yetişkinlik döneminde yakın çevresiyle ve genel olarak toplumla iletişiminde sorunlar yaşayan bireylerin, çocukluklarında dengesiz, yetersiz ve uyumsuz bir aile içi iletişim ortamında bulunduğu gözlemlenmektedir.

Aile bağlarının güven, sadakat ve karşılıksız sevgi üzerine kurulduğunda güçlü olabildiği bilinmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına demokratik bir ortam içinde eşitlikçi davranmaları, aile içi iletişimi güçlendirdiği için, ebeveyn-çocuk ve kardeşler arası ilişkileri de sağlamlaşmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada Şermin Yaşar'ın *Söyleme bilmesinler* romanı, aile

içi ilişkiler ve güvenli bağlanma, iletişim-iletişimsizlik ve aidiyet gibi başlıklar altında incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, roman kahramanlarının geçmişten, bir başka ifadeyle çocukluk dönemlerinden yetişkinlik dönemine taşıdıkları travmaların, onların yaşamlarını olumsuz etkilediği ve özellikle anne ile sağlanamayan güvenli bağlanmanın, yetişkinlik döneminde eşlerle de sağlanamadığı görülmüştür. Aile içi iletişimde *yalanın* ve aile içi ilişkilerde *sadakatsizliğin* nesiller boyu tüm aile fertlerini olumsuz etkilediğini saptanmıştır. Bir babanın eşini aldatmasının mutsuz ve öfkeli bir eş-anne, sevgi, ilgi ve değer görmeyen veya baskılanan çocuklar, sevgisiz büyüdükleri için sevmeyi bilmeyen-beceremeyen hatta sevmekten korkan yetişkinler, depresyon ve intihar gibi vakalar yarattığı da görülmüştür.

Söyleme bilmesinler romanı aile, aile içi ilişkiler, kişilerarası iletişim, güvenli bağlanma, aidiyet duygusu ve anlam-amaç arayışı vb. konu ve kavramları ele alması bakımından, sosyoloji, psikoloji ve iletişim bilimleri gibi çeşitli disiplinler odağında farklı okumalara elverişli bir eserdir.

Kaynakça

Adler, A. (2003). *İnsan tabiatını tanıma*. (A. Yörükan, Çev.).Türkiye iş Bankası Yayınları.

Çınarbaş, D.C., ve Nilüfer, G. (2019). Adler ve Sulloway'ın doğum sırası kuramları ve görgül bulgular ile ilgili bir derleme. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 59*(1), ss. 125-151.

Frankl, V.E. (2023). *İnsanın anlam arayışı*. Okuyanus.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Harper and Row.

Schaffer, H. R. (2006). *Key concepts in developmental psychology.* SAGE Publications.

Subaşı N.G., ve Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki yeri. *TOJDAC, 10*(2), ss. 147-162.

Tekerci, H. (2023). Çocuklar için aidiyet ölçeği. *Yaşadıkça Eğitim*, *37* (3), ss.734-749.

Yaşar, Ş. (2023), *Söyleme Bilmesinler*. Doğan Kitap.

Yörükan, T. (2000). *Alfred Adler: Sosyal roller ve kişilik*. Türkiye İş Bankası Yayınları.

Siyami Yozgat'ın *Usat* romanındaki karakterlerin psikanalitik bir çözümlemesi

Yusuf Can Kılınç[*]
Orhan Fatih Kuşdemir[**]

Giriş

Psychoanalysis, tıbbın özellikle psikiyatrın bir metodu iken bazı davranış örüntülerini ve kişilik sapmalarını edebî metin yoluyla incelemeyi amaç edinmiş ve bu amacı sebebiyle edebiyatın alanına girmiş bir sistemdir. Kurucusu Sigmund Freud'dür. Meselenin tıbbî yanı haliyle önemlidir ama edebiyat sahasında incelenmesi gereken husus, sanata ve edebiyata akseden psikolojik unsurların, edebî değer anlayışına getirdiği yeni ufuklardır. Edebiyatta psikanaliz, sanatçının eserini ortaya koymasında bilinçaltının, rüyaların, cinsiyet faktörünün ve çocuklukta yaşanan olayların önemli olduğunu savunan görüştür. Freud, sanat ve nevroz ilişkisi içinde psikanaliz sistemi edebiyata aktarmıştı (Önal, 2012: s. 358).

Yöntemin bir diğer temsilcisi ise Carl G. Jung'dur. 1913 yılında Freud ile bilimsel ilişkisini koparıp, İsviçre'de kendi okulunu oluşturarak "Analitik Psikoloji" çalışmalarını başlatan Jung, "cinsel simgecilik" ve "psikoanaliz" adını reddetmiştir. Jung; bilinçaltının ruhta var olduğunu, benzer mit ve mit unsurlarının tekrar tekrar üretilmesini sağlayan mekanizmanın da aynı olduğundan söz eder ve bu mitolojik birleşenlere "motifler", "yavru imgeler" veya "asıl örnekler" adını verir (Ekici, 2012: s. 74-77).

Jung'un kullandığı terimler; "persona", bireyin toplumsal ya da mesleki rolü; "anima" ise dişi özelliğini belirtmekte, "animus" ise dişilerdeki eril özelliği belirtmektedir (Çobanoğlu, 2020: s. 253).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında kuramın ortaya atılan ve öncülüğünü Alman psikiyatrist Sigmund Freud'un yaptığı "psikanalizm"in çıkış sürecini başlatan, kaynakları bulunamayan bir takım psikolojik hastalıkların incelenmesi sırasında "bilinçaltı"nın keşfedilmesidir. Bilinçaltı, hem biyolojik ve kalıtsal olan ilkel cinsellik ve saldırganlık içtepilerinden hem de bir zamanlar bilinçli olduğu halde çok acı ve ıstırap verici ya da utandırıcı olması bakımından baskı altına alınmış düşünceler, anılar, istekler ve dürtülerden oluşur. Bu tür yaşantılar kişiyi rahatsız ettiği için doğrudan doğruya bilinç alanına çıkamaz. Ancak bunlar, bilinçaltında da pasif kalmaz, sürekli bir ifade ihtiyacı altında bazen biçim değiştirerek sansürü aşar, rüya ve hayaller halinde bilinç alanında belirir. Freud'a göre davranışların büyük bir kısmı bilinç altındaki güçlerin etkisi altındadır. Böylece bilinçaltı yaşamının, günlük davranışlar

[*] Bilim Uzmanı, Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, kilinyusufcan@gmail.com, ORCID: 0009-0009-0208-0204.
[**] Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, orhanfatihk@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9119-0916.

üzerindeki etkilerine dikkat çekilmiş, psikolojik olayları iç dinamik güçler açısından inceleyen derinlik psikolojisi kurulmuştur (Baymur, 1994: s. 293).

Freud'un öncülüğünü yaptığı bu kuram insanın doğum evresinden itibaren davranışlarını anlamlandırmaya ve bunların bilinçaltı ipuçlarını bulmaya yöneliktir. Bu anlamda psikanalistlerin daha çok determinist bir bakış açısıyla çalıştıklarını ve her olayı bir neden-sonuç ilişkisine dayandırarak incelediklerini söyleyebiliriz. Freud, insan davranışlarını açıklarken rüyadan dil sürçmelerine kadar pek çok eylemi incelemiş, bunları kompleksler, içgüdüler ve mitik kalıntılar bağlamında kuramsallaştırmıştır (Gökçe, 2014: s. 119).

Freud "Rüyaların Yorumları" (Interpratations of Dreams; S. Freud, 1900) adlı eserinde bilinçaltını ve bilinçaltının işleyiş sistemini şöyle açıklar; "İnsan zihni üç tabakadan ya da sistemden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla 'bilinç', 'önbilinç' ve 'bilinçaltı'dır. Önbilinç ve bilinçaltı, bilinç düzeyinde temsil edilip edilmemelerine göre ve kendi aralarındaki geçirgenliğin düzeyine bağlı olarak, bilinçten ve birbirlerinden ayrılırlar." Freud'un geliştirdiği ikinci kuram "Yapısal Model" kuramı adını taşımaktadır. "Yapısal model; Freud'un 1923 yılından itibaren savunduğu ve günümüzde daha yaygın olarak bilinen bir modeldir. İnsan zihninin 'id', 'ego' ve 'süperego' adlı üç bölümden oluştuğu varsayımına dayanmaktadır (Ekici, 2012: s. 74).

Bunlardan; "İd(altben), insan zihninde, gündelik yaşamı yöneten mantık ve ahlak ilkelerinden uzak, serbest enerji akışıyla belirlenen ilkel ve ilksel bir oluşumu gösterir. Ego(ben) ise, insan zihninin kişisel olan tarafıdır ve idin aksine 'gerçeklik ilkesi' tarafından yönetilir. Süperego(üstben) içselleştirilmiş ana-baba imgelerinin etkisiyle oluşmuş denetleyici bir gücü gösterir; temel ilkesi, belirli bir eylem ya da düşüncenin ana-babanın onay ve sevgi duygusunun kaybına yol açmayacağı sorusuna verilen bir yanıt çerçevesinde, kişinin yaşamına yön vermektedir (Cebeci, 2004: s. 217-219)."

Usat'ta yer alan kişiler de içerisinde yaşadıkları durumlar karşısında geçmişle bağlantılı olarak karar alma zorunda kalırlar. Çünkü Freud'un da kuramında belirttiği üzere üç yapısal modelden birinin ön plana çıkması kişinin davranışlarına yansımaktadır. Bir nevi geçmişte yaşananlar geleceğe köprü kurulmasını ve bilinçaltının dışarıya yansımasını sağlamaktadır.

Freud'a göre, rüyalarda ortaya çıkan çeşitli sembol ve olgular, olaylar ve yaşanılması olanaksız pek çok şey, aslında çocukluk döneminde arzu edilip gerçekleştirilemeyen ve bu nedenle de bastırılmış ve bilinçaltına itilmiş cinsel arzu ve korkuların rüyalarda bazı semboller ve imgeler halinde ortaya çıkmasıdır. Buna göre; bireyin uyanık durumunda arzu ettiği ve gerçekleştiremediği cinsel eğilimler bilinçaltına itilip bastırılmakta, ancak bastırılan bu arzu ve istekler uyku ve benzeri gibi bilinçlilik halinin ortadan kalktığı durumlarda serbest kalmakta ve bilincin kontrol yetisinin hakim olmadığı sırada rüya ve fantaziler olarak belirmektedir (Dorson, 1984: s. 41).

Roman boyunca karakterlerde görülen bastırılmış duyguların ön plana çıkarılması, bunların davranışlara yansıması açıkça görülmektedir.

1. Romanda Yer Alan Karakterlerin Psikanalitik Bağlamada İncelemesi

Usât, Çapanoğullarının yeniden varolma, atalarının hatıralarına tutunma mücadelesini verdikleri sisler ardındaki bir dönemin hikayesidir. Usât, at izinin it izine karıştığı o "muhataralı günler"de, kıtlıklardan, kıranlardan, savaşlardan kaçıp dağa çıkan bir avuç insanın yazılmamış tarihidir. "Sisler ardında" sisli hava, kapalı havadır. Karamsarlığı, umutsuzluğu ve bedbahtlığı temsil etmektedir. Özellikle direniş için dağa çıkan eşkiyanın duygu durumu romanda tasvirlerle açıkça belirtilmektedir.

Romanda yer alan kahramanlarımızdan Edip Bey ve eşi Leyla Hanım mutlu bir hayat yaşamaktadırlar. Her ikisi de inancına sıkı sıkıya bağlı, insanlara güven veren kişilerdir. Edip Bey, o dönemde kendisinin bağlı olduğu tekkede mevlevi şeyhi Salih Dede'in fikir ve düşüncelerini kendine yer etmişdi. Salih Dede'nin şu sözleri onu derinden etkilemiştir; "Dönmektir sanırsın marifet/ Arş dönüyor, yıldızlar dönüyor dersin/ Zahirdir gördüğün/ Zahirde dönersin/ Marifet dönmek değil bulmaktır, bilesin…" bu mısralar onun bilinçaltına işlemişti. Aslında bu sözlerle dönem en güzel şekilde yansıtılmıştır. Bu mısralar değişimin ve dönüşümün olacağının habercisidir. Salih Dede, toplum üzerinde etkisi olan bir mevlevi şeyhidir. Bu dönemde var olma mücadelesi veren bir halk ve savaşın toplum üzerinde etkili olduğu bir dönemdir. Edip Beyle, Salih Dede arasında geçen bir sohbette ise Yozgat'ın eski doğal güzelliğini ve yapısını konuşuyorlar ancak Edip Bey şehirleşmeden ve kerpiçleşen ve taş yığınına dönüşen şehirle birlikte kendilerinin de öldüğünü belirtiyor. Edip Bey'in bu düşüncesi aslında bilinçaltının dışavurumudur çünkü isyan edenlerin kaybetmeye mahkum olduğunu açıkça belirtmektedir. Gerçek hayatta olan ve geçmişteki şehrin durumu ve içinde bulunulan zamanla arasındaki fark verilmektedir. Coğrafyayla birlikte insanın da öldüğünü belirtiyor. Yaşanılan şehir kaderdir. Freud'a göre Edip Bey süperegosu ön plana çıkan bir kişidir. Gelenekçidir ve devamlı akıllı karar almak istemektedir fakat geçmişle bağını bir türlü koparamamaktadır.

Freud'a göre insanlar çocukluktan itibaren kültür olarak adlandırılan bir dizi kodu içselleştirmektedir. Böylece de dış kontroller iç kontrollere dönüşmektedir. İnsanların id'in istekleri yüzünden ego'yla verdiği mücadele ve bu mücadelede ego'nun id ve süperego arasında kalması ve bunun sonucunda da nevrotik durumların görülmesi temelde toplumla ve dolayısıyla uygarlıkla ilişkilidir (Merkit, 2016: s. 125).

Adler'e göre yaşamda en temel amaç başkalarından "üstün olma" amacıdır. Doğuştan varolan bu duygu bizi harekete geçirir ve böylece kusursuz bir benlik sahibi olmaya çabalarız. Üstün olma arzusu kişilik gelişim süreçleri boyunca davranışlarımızın altında yatan ve yaşamımızı her dönemde belirleyen bir duygudur. Adler'e göre üstün olma arzusunu tetikleyen duygu ise aşağılık duygusudur. Bireyin kendisini yetersiz hissetmesi ve bunu gidermeye yönelik çabasını anlatan aşağılık duygusu yaşamın her döneminde davranışlarımızı belirler (Adler, 2001: s. 17).

Romanda yer alan Bozok Sancağı Müftüsü Mehmet Hulusi Efendi, Çerkez asıllıdır. Mehmet Hulusi'nin babası Çapanoğulları Konağı'nda çalışmış olan bir seyis(at bakıcısı)'dır. Babasının Çapanoğulları Konağı'nda çalışan olması onda çocukluğundan beri aşağılık kompleksinin oluşmasındaki en büyük etkendir. Konaklarında büyüdüğü insanlara karşı devamlı aşağılık kompleksi duygusuyla hareket etmiştir. Bu duygu onda çocukluk döneminden

itibaren bastırılmıştır. Sonucunda iyi bir eğitim görmüş, çalışmış ve makam sahibi olmuştur. Fakat bastırılmış bu kompleks duygu onda devamlı kendini göstermiştir. Yapılan toplantılarda Celal Beyle sürekli karşı karşıya gelmiştir. Çapanoğulları gelenekçi olarak ve geçmişe bağlı kalarak, Halife'nin ve Hilafet'in yanında yer almak istemişler. Fakat Mehmet Hulusi Efendi ise değişimden ve içinde bulunduğu kompleks duygudan hareketle zıt görüş olan Kurtuluş Savaşı destekçilerinin yanında yer alınmasını istemektedir. Bunun dışavurumu ise davranışlarında ve fikirlerinde kendini göstermiştir. Mehmet Hulusi Efendi'nin bilinçaltının dışavurumu kendini, çocukluk döneminde bastırılmış duygusunda ve aşağılık kompleksinde göstermektedir. Bu da Freud'un yapısal yaklaşımına göre; Mehmet Hulusi Efendi'nin "id" yönün ağır bastığını göstermektedir.

Celal Bey ise Çapanoğlu büyüğüdür. Sözü dinlenir ve sert biridir. Fikir ve mantıktan çok duygular ve geçmişe bağlı kalarak hareket etmektedir. Mesele vatan ve millet olursa her zaman en ön safta yer almış. Freud'a göre egosu ön planda olan karakterdir. Romanın girişinde yer alan "Çamlığın sisli" olması durumu onun ruh haliyle bütünleşmiştir. Mehmet Hulusi Efendi'nin tam zıt karakteridir. Mehmet Hulusi Efendi de oluşan aşağılık kompleksini romanda okuyucuya yansıtan ve aralarında geçen bir konuşmada bunu belirten Celal Bey'dir. Celal Bey her zaman geçmişin kendilerine yani Çapanoğulları ailesine vermiş olduğu güç ve itibarın düşü, imgelemi ile yaşamaktadır. Bu olaylar neticesinde usâtta yer alıp, yeniliğin ve yenilikçiliğin karşısında durmakta kararlıdır. Yozgat'ta isyan edenlerle iş tutmasında bazı sebepler de vardır. Kılıç Ali adlı mebusun Ankara ile Çapanoğulları arasında arabuluculuk yaparken aynı Mehmet Hulusi Efendi de olduğu gibi aşağılık kompleksinin bulunması önemlidir. İsyanda yer alan çetelerden Deli Omar, Katil İlyas, Aynacıoğlu gibi karakterler ise kendilerine güvenen, gelecekle bağları olmayan ve geçmişi benimsemiş insanlardır. Freud'un yapısal modeline göre bu karakterlerin "id" yönleri ağır basmaktadır. Çünkü akıl ve mantık dışı karar vermektedirler. Aynacıoğlu'nun kaybedeceğini anladığı ve mağarada çok az adamıyla kaldığı soğuk ve amansız bir kış gecesinde gördüğü rüya onun geçmişe duyduğu özlemi yansıtmaktadır. Çocukluğunda ne kadar saf ve temiz olduğu ama hayatın onu bu kötü, acımasız yola sürüklediği bu rüyada anlaşılmaktadır. Aynacıoğlu, "Her hikayenin bir sonu vardır." sözünü mırıldandı. Bu cümle romanın sonunda isyanın son bulduğunu açıkça belirtmektedir.

Halit Bey ise Çapanoğulları'nın en küçük kardeşidir. Bağımsız karar veren ve roman boyunca "Hilafet Sancağı"nın yanında yer almaları gerektiğini belirtir. Geçmişle ve güçle orantılı olarak karar veren Halit Bey'dir. Freud'a göre "id"de olan bir karakterdir. Bunun temeli geçmişle olan bağını koparamamasıdır. Kahramanca ve yiğitçe bir mücadeleye girişen Halit Bey, ailesi ve Yozgat için elinden gelen mücadeleyi sonuna kadar vermiştir. Fakat yenilgiyle, göz yaşıyla ve ölümlerle neticelenen bu mücadele onu derinden etkilemiştir. Girişilen mücadelelerde ve alınan yenilgilerle, düşüncelere ve hülyalara dalarak bilincin etkisinden sıyrıldığı anlarda geçmişin o iyi, mutlu ve huzurlu günlerini hatırlamasını sağlamaktadır.

Bu çizilen çerçeve ile Çapanoğulları, Edip Bey, Celal Bey ve Halit Bey usât(isyan)'ın yanında yer alırlar. Arapseyf'teki çiftliklerinde mücadele verirler. Yozgat'ta çıkan bu isyan Çerkez Ethem ve birlikleri tarafından en sert ve ağır bir şekilde bastırılır. Yozgat'ın durumu Çamlığa çöken sis ile okuyucuya yansıtılır. Çöken sis bir nevi Çerkez Ethem ve birliklerinin Yozgat'a çökmesini de yansıtmaktadır. Halka yapılan zulmü ve baskı da "sisin çökme"siyle

ilişkilendirilebilir. Romanda Edip Bey'in gördüğü rüyalar tam anlamıyla bilinçaltının dışavurumudur. Geçmişte olanların rüyalara yansıması çekilen özlem, acı ve bastırılmış duyguların dışavurumudur. Rüyaların, hayata yansımaları ve insanların karakteristik özelliklerini yansıtmaları romana hakimdir.

Freudçu yaklaşıma göre; bilinç tarafından dizginlenen çeşitli arzu ve isteklerin bilinçaltındaki şekilleri, rüya ve fantezilerde serbestçe ortaya çıkmaktadır (Sokolov, 2009: s. 89).

Edip Bey'in üç gündür aynı düşü görüp kan ter içerisinde uykusundan sıçrayarak uyanması ve uyanma sonrasında tekrar uyuyamaması durumu önemlidir. İnsanın içinde bulunduğu sıkkınlık durumunu yansıtmaktadır. Rüyasında akarsudan doru bir atla geçmeye çalışan Edip Bey, bir girdaptan çıkamıyor. Bu romanda usât tarafında yer alan Çapanoğulları'nın bu işin ucunda sönen ocaklar görüyorum, diyen Edip Bey'in rüyasının yorumunu yansıtmaktadır. Gerçek yaşantıda savaşın olumsuzluklarının bilinçaltına işlenmesi ve bilincin hükmünün olmadığı rüyalarda bilinçaltının rüyalar aracığıyla ortaya çıkmasıdır. Derviş Salih, Edip Bey'e: "Osmanlıyla kaderimiz birbirine benziyor. Farkında mısın hey koca Mustafa Edip? Dünya değişiyor artık. Ayaklar baş, başlar ayak oluyor." şeklindeki söylemi değişim ve dönüşümün bir diğer göstergesidir (Yozgat, 2020: s. 1-20).

Usât'a katılıp dağa çıkan isyancıların rüyalarında ve hülyalarında, çocukluk ve gençlik dönemlerine ait gördükleri rüyalarında geçmişleri ile ilişkileri gözler önüne serilmektedir.

Sonuç

Usât adlı romanda yer alan karakterlerin içinde bulunduğu devirde yaşamış oldukları olaylar ve psikolojik durumları, Sigmund Freud'un "Psikanalitik Kuram" çerçevesinde incelenmiştir. Çapanoğlu kardeşlerin isyan edenlerin yanında yer almaları, geçmişlerinden bir türlü kopamamalarının nedeninin bilinçaltlarına işlemiş olan geçmişteki güçlü hayatlarının ve bu hayatın onlara sağlamış olduğu saygınlık, şöhret, siyasi ve iktisadi güç olduğunu tespit ettik. Bilinçaltının dışavurumunun rüya aracılığıyla olduğunu ve karakterlerin görmüş oldukları rüyalar ile bu rüyaların onların hayatlarına etkisini açıkladık. Aşağılık kompleksinin insan davranış ve fikirlerine yansımasını Mehmet Hulusi Efendi ve Kılıç Ali adlı karakterlerde olduğunu belirttik. Edip Bey, Celal Bey ve Halit Bey'in karakter analizlerini Freud'un yapısalcı kurama(id, ego, süperego) uygunlukları bakımından değerlendirdik. Romanın karakterlerinin gerçekte yaşamış kişiler ile ilgili olması dikkate değer bir taraftır. Psikanalitik değerlendirme sayesinde kişilerin davranış, tutum ve düşüncelerini anlamak ve anlamlandırmak çalışmamızın da temel amacı olmuştur.

Romanın, tarihi bir roman olması ve romandaki karakterlerin kaynak kişilerden alınan bilgilerden derlenmesi çalışmamızı, değerlendirmemizi kolaylaştırmıştır.

Kaynaklar

Adler, A. (2001). *The Pattern of Life, Walter Beran Wolfe(Ed).* Alfred Adler: The Pattern of Life, London, Routledge.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Cebeci, O. (2004). *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Çobanoğlu, Ö. (2020). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemlerine Tarihine Giriş* (s. 253). içinde Ankara: Akçağ Yayınları.

Dorson, R. M. (1984). *Günümüz Foklor Kuramları*. (N. Ulutaş, Çev.) İzmir: Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Ekici, M. (2012). *Kuramlar ve Yöntemler*. Türk Halk Edebiyatı El Kitabı (s. 74-78). Ankara: Grafiker Yayınları.

Gökçe, Y. (2014). *İlkel Toplumları Kapsamayan Bir Teori Psikanaliz*. Milli Folklor, 119-122.

Merkit, N. (2016). *Sigmund Freud'da Uygarlığın Temel Dinamikleri ve Birey Üzerindeki Etkisi*. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 123-140.

Önal, M. (2012). *Edebiyat Sanatı*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.

Sokolov, Y. M. (2009). *Folklor: Tarih ve Kuram*. (Çev. Y. Özer) Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Yozgat, S. (2020). *Usât*. Ankara: Ema Yayıncılık.

Re-reading Charles Larson's "Heroic ethnocentrism, the idea of universality in literature" through an Irigarayan perspective

Zehra Gündar[*]

Introduction: Universality and Eurocentrism

From the colonial times onwards, Europe has perceived the rest of the world open to be conquered and controlled. The population living in areas other than Europe or the so-called third-world countries have been seen as vicious and in desperate need of being civilized. Eurocentrism is basically referring to Europe as the ontological and epistemological center of the world and Europe's history is regarded to be the sole history in Europe, the colonies being extensions of it, without having any history of their own. Eurocentrism also establishes itself as the point of departure according to which the West is the historical subject, whereas the Non-West only the silent object, which helps me to align the discussions herein with an Irigarayan outlook. At the heart of Eurocentrism lies a binary way of thinking which constructs a white, progressive, modern, civilized, monolithic European identity and deems it as superior to the black/indigenous, underdeveloped, traditional and barbarian Other in the colonies.

In historical terms, Europe also used to be a peripheral continent that depended heavily on the innovations that took place in the East. However, when it began to emerge as a superpower feeding on its colonies, the Europeans disseminated the racist idea that Europeans are superior people directing the course of history. Beneath this idea, there was a belief that Europe had always been active in creating history and it would hold its peripheries in its orbit, since it was the center. Non-Western people, their cultures and their literatures were attacked or degraded because they were not Eurocentric or universal.

The concepts of Eurocentrism and universality are two closely interrelated concepts when we deal with the postcolonial era because these two notions, while depicting a unitary and homogenous world, marginalize or exclude postcolonial societies on the grounds that they are not universal. These terms are surely overarching terms that serve to perpetuate European discrimination against people other than themselves. The post-colonial critics hold the idea that even though colonization may have created a shared experience, it cannot eliminate local cultures and cultural realities of colonized people. However, Eurocentrism tends to wash out

[*] Asst. Prof. Cumhuriyet University, Faculty of Tourism, Tourism Management Department, zehragndar@gmail.com , ORCİD: https://orcid.org/ 0000-0002-1942-4618

cultural differences of non-European people and moving to ethnocentrism, brags about its own culture by labelling it as universal.

Universality and Euro-centrism can be regarded as two myths made up to be used as a means of imperial control. The people who are controllers or oppressors are alleged to have a legitimate, traceable history. Eurocentrism in this sense acts like a point of reference in that it takes European society as the base and the other societies are considered to be backward and stagnant since their histories and the way they are does not contain European traits.

Eurocentrism was surely the cultural ideology of European colonizers. This ideology first began by asserting that non-Europeans are passive people that had no histories of their own. This was an ontological formulation so as to be able to justify Western expansion towards the East and Americas cataloged as primitive. Europeans had a false belief that the peoples of the New World were devoid of a culture of their own even if there was evidence to the contrary

For instance, Chinua Achebe in his essay "Colonialist Criticism" writes that if what they have written does not meet European criteria, then it is deemed to be bad literature (1995). But here arise some central questions. Why is it the European who judges a text as being good or bad? Why is African literature deemed to be inferior while the European literature is superior? Achebe strongly opposes these ideas and the fact that Europeans can know Africans better than themselves and guide Africans' culture. Achebe (1995) states that it would not be right to assess African literature on the basis of European literature.

Achebe argues that if an African text is criticized from a European perspective, then the text will not get the right evaluation and the text will lose its meaning and never wants to an African text to be named as universal because he says "I should like to see the word 'universal' banned altogether from discussions of African literature until such a time as people cease to use it as a synonym for the narrow, self-serving parochialism of Europe, until their horizon extends to include all the World" (1995: 60).

European writers have always emphasized the essence of universality and they judge non-Western texts from this angle. If a text does not talk about universal issues, then it is limited in scope. However, every text comes into being from different cultures and spaces and therefore "universalism" should be banished.

In Larson's essay "Heroic Ethnocentrism: The Idea of Universality in Literature" Africa is depicted as a country that is not within the boundaries of history and therefore universality (1973). We need to take into account that history and language belong to 'Civilization' and both the language and way of perception in Africa differ from those in the West. For instance, Larson shows us that one of his African students does not even understand what a kiss is. While he was teaching English to high school students in Nigeria, he experienced several cultural obstacles. They were not related to science or technology but mainly about culture.

Larson puts forward basic questions concerning these cross-cultural differences and the most striking one is surely the one regarding whether African literature should be viewed as inferior and non-universal because it does not have kissing and descriptive passages and Western literature should be viewed as superior and universal because it has these. Are kissing and descriptive passages the measure of universality of a text? If African students cannot fully

grasp what kissing is, then are they to be considered as inferior. Larson gives the answer to this question in a very strict manner. He maintains that people living everywhere undergo processes of loving and dying but the way they react to and interpret these varies from culture to culture. Actually, the term universal has wrongly been used to marginalize non-Western literature and while using this term, the West ignored the multiplicity of cultural experiences. Culture cannot have any standards of measurement. Each culture has its own distinct terms. We cannot expect the cultural experiences of a literary work to be the same in every culture.

Spivak is also an important postcolonial critic who opposes Euro-centrism. Her works and particularly "Can the Subaltern Speak" represents a critique of European thought. She argues that "Although the history of Europe as Subject is narrativized by the law, political economy, and ideology of the West, this concealed Subject pretends it has 'no geo-political determinations." (2003: 24). She resorts to Derridian deconstruction to criticize Eurocentrism. She maintains in the essay that people belonging to subaltern groups including oppressed people, workers and peasants cannot be represented in academic writings because of the fact that the language these people speak are hidden in history and their sounds cannot be heard.

Universality in Literature and the Irigarayan Perspective

For postcolonial writers the concept of universalism holds an important place because it is through this idea of so-called universalism that the colonizer enters into a process of making different cultures and literatures 'other' and marginalizes them thus. Postcolonial theory accepts the existence of a shared experience of colonialism, and cultural experiences of each culture remain considerably specific. European literary criticism has targeted at ignoring these cultural differences on the grounds that a literary work is considered to be good when it appeals to its own standards. The poets, dramatists and writers of the West such as Dante and Shakespeare are deemed to be great because they are thought to reflect universal and timeless human condition in a solemn manner. However, this idea of universality, as Larson also emphasizes is a means of rigidifying imperial control and disseminating the idea that 'European' is synonymous with 'universal'. As Larson (1973) states, the idea of universality "has so often been used in a way that ignores the multiplicity of cultural experiences" (465). The idea of universality, the basic element in founding and perpetuating the colonial power, cannot go beyond reflecting the characteristics of those who occupy the central space of power, trying persuade the reader that these are the people who have a history and therefore a legitimate background. Larson (1973) openly opposes this and defends that a culture can never be "the standard of measurement" for another culture (465).

Language is the main constituent of this universalizing discourse since it shapes the terms and structures regarding how we perceive the world. Therefore, the concept of universality as shaped by language also becomes imperialistic. If one's language does not conform to a certain understanding of history and power relations, then he/she must be marginalized and his literature/language be charged with being in non-conformity to universal ideas and history. In this regard, Irigaray's discussions in *An Ethics of Sexual Difference* helps us better frame this

issue of universality and non-universality. Although the book seems to be focused on sexual difference and female subjugation, it foregrounds the idea of difference (of the other). As MacColl (1990) also puts it, "The mask of universality of both art and science involves an assumed neutrality compatible with a male point of view but requiring self-denial for a woman" (150). In this regard, Irigaray's stance considering the male domination and elimination of female difference can be well aligned with Larson's discussions of universality and Eurocentric approaches to literature. In the "Sorcerer Love" and "Place, Interval" parts of the books, Irigaray rejects the certainty of language as a means of power and the existence of other for the sake of the Western masculine "I". To her, "Everything, beginning with the way in which the subject has always been written in the masculine form, as *man*, even when it claimed to be universal or neutral" (1984: 6). Irigaray (1984) further adds that "the other who is forever unknowable is the one who differs from me sexually" (13). When these discussions are re-read through Larson's discussions of non-universality of non-Western Literatures, we can say that Irigaray, attempting at deconstructing the traditional slave-master dialectics in a sexualized/sexuate frame, provides us with a deeper understanding of European colonial history and the rootlessness of Eurocentric assumptions of universality in literature.

In Larson's essay, Larson reproaches the idea of Africa as a country that is not within the boundaries of history and therefore universality. We need to take into account that history and language belong to 'Civilization' and both the language and way of perception in Africa differs from those in the West. For instance, Larson shows us that one of his African students does not even understand what a kiss is. While kissing, romanticism and lengthy descriptions of nature are abound in Western novel, these hardly exist in African novel and therefore an African student have difficulty in understanding what kissing is.

In those days, African students had to read through a 450-page novel for the British administered school certifications. It took several months to pick up the plot line of a single novel. English was a second language for these students and the length of the novel made understanding even more troublesome. However, when this process of understanding language and vocabulary was overcome, there began even more difficult questions which were also difficult to answer for Larson because the idea of kissing was a culturally unknown experience for African students. When Larson noticed that all of his students had no real idea as to what kissing is, this was quite an odd experience for him because the boys were in their late teens and Larson even heard them talk about their girlfriends and there were rumors that some of the boys were married. Larson (1973) states the following as regards this and questions whether the absence of these aspects in African cultural life and in the African novel is the criteria to label African literary heritage and therefore way of life as non-universal.

> Kissing and description, attitudes toward love and nature -are these attitudes so different for the African? Is it a way of life less sophisticated than our own? Or is t these supposedly "universal" attitudes should be ours the naïve one? Is this what we really mean about "universality" in literature - if someone does something in our literature the same way that we do, then he is to be considered inferior? Perhaps the term itself is meaningless. After all, people love and die in every culture. Their reactions to these events in their lives, however, may be significantly different from our own. And these reactions, in turn shape their interpretations of literature. (465)

Larson was reading Thomas Hardy's *Far From the Madding Crowd* with African students and they kept on asking questions about the flustered reactions of characters when they were kissed or not kissed. Larson was quite surprised to learn from an European educated African teacher Africans do not traditionally kiss. Larson was mistaken. What is considered to be natural in one society and part of the culture (by way of learning) may be totally foreign in another culture because it is not learnt there.

Larson puts forward basic questions concerning these cross-cultural differences and the most striking one is surely the one regarding whether African literature should be viewed as inferior and non-universal because it does not have kissing and descriptive passages and Western literature should be viewed as superior and universal because it has these. Are kissing and descriptive passages the measure of universality of a text? If African students cannot fully grasp what kissing is, then are they to be considered as inferior. Larson gives the answer to this question in a very strict manner. He maintains that people living everywhere undergo processes of loving and dying but the way they react to and interpret these varies from culture to culture.

Actually, the term universal has wrongly been used to marginalize non-Western literature and while using this term, the West ignored the multiplicity of cultural experiences. Culture cannot have any standards of measurement. Each culture has its own distinct terms. We cannot expect the cultural experiences of a literary work to be the same in every culture.

Conclusion

Larson's conclusion is that Africans and Westerners have cultural codes of their own and people necessarily belong to a certain culture. In other words, we are either African or Westerner or Caucasian. It is true that a text does not only one interpretation. So, when we experience a given text, we have to keep in mind that our interpretation of the text may not be parallel to the original intention of the author. Or, when people from other cultures interpret our text, they cannot be expected to respond to the text the same way we do. Therefore, the term 'universal' has a negative connotation. What is named as 'universal' is actually what is shaped by cultural experiences emanating from the West. Larson says though he mainly deals with the African example to support his view, delving into other non-Western literatures will also confirm the idea that 'universal' is indeed limited. Instead, literature should be seen as a bridge that enables one to travel to unknown places.

Universality, Eurocentrism and colonialism are complex and historically discursive concepts. Eurocentric discourse sees history as pure progress and itself as the driving force behind the progression of history. Though history of Europe is at the same time full of oppressive events, they are somehow regarded as being exceptional or accidental. In fact, slavery, exploitation of non-Western cultures and peoples are not denied. However, they are justified and the people in those places are thought to have been civilized. Eurocentrism is another name for cultural and political nihilism for countries and people other than themselves.

References

Achebe, C. (1995). Colonial criticism. In B. Ashcroft, G. Griffiths, & H. Tiffin (Eds.), *The postcolonial studies reader* (pp. 61-65). Routledge.

Irigaray, L. (1984). *An ethics of sexual difference* (C. Porter, Trans.). University of Chicago Press.

Larson, C. R. (1973). Heroic Ethnocentrism: The Idea of Universality in Literature. *The American Scholar*, *42*(3), 463–475. http://www.jstor.org/stable/41207133

MacColl, S. (1990). Universality and Difference: O'Keeffe and McClintock. *Hypatia*, *5*(2), 149–157. http://www.jstor.org/stable/3810162

Spivak, G. C. (1995). Can the subaltern speak? In B. Ashcroft, G. Griffiths, & H. Tiffin (Eds.), *The postcolonial studies reader* (pp. 24-28). Routledge.

Helping intermediate learners with lexical collocations: Issues and suggestions for teaching

Çağla Yılmaz[*]

1. Introduction

Wallace (1982) says knowing a word "may mean the ability to use it with the words it correctly goes with, i.e. in the correct collocation...." (p.27). Hill (1999) adds, "Every word has a collocational field i.e. that range of other words with which it collocates" (p.3). Hence, in recent years teaching collocations has become a critical part of EFL and ESL classrooms on the grounds that "all fluent and appropriate language requires collocational knowledge," (Nation, 2001, p. 318). It should also be emphasized that according to many authors (Hedge (2000), Crowther (2003)) collocations are "a problematic area" for learners for many reasons so learners need to be encouraged to understand and produce them elaborately. Similarly, I have observed this in my learners; for instance, one of my intermediate students said *take cold* instead of *catch cold* and another one said *true road* instead of *the right way*. Therefore, I chose lexical collocations as the focus of this paper to help my students with understanding and using the English language in a "much more natural, more native-speaker-like" (Crowther, 2003, p. vii).

2. Analysis

In its simplest definition, collocations are two or more words that are naturally appear together e.g. *scenic view*, *lions roar*. Authors define collocation differently and one of the earliest definitions belongs to Firth (1957) who stated "the company the words keep" (p.183). McCarthy (1990) likens collocations to "a marriage contract between words" (p.12) and Carter (1998) states, "Collocation is a term used to describe a group of words which occur repeatedly in a language" (p.62). More recently, Hill (1999) prefers to define it in his own way as "the way words occur in predictable combinations" (p.3).

According to the BBI dictionary, collocations are classified into *grammatical collocations* and *lexical collocations*. Grammatical collocations include "a noun, or an adjective or a verb, plus a particle (a preposition, an adverb or a grammatical structure such as an infinitive, a gerund, or clause) (Bahns, 1993, as cited in Shokouhi, 2010) while lexical collocations "consist of multi-word units with nouns, adjectives, verbs, and adverbs (e.g. verb-noun, adjective-noun, verb-adverb)" (Xia, Chen, Pae, 2022). This paper will focus on lexical collocations.

2.1. Form

[*] TOBB University of Economics and Technology, Department of Foreign Languages, caglayilmaz@etu.edu.tr, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-9583-4643

Lexical collocations occur in many different ways and the table below adapted from Lewis' remarkable work (2000) indicates the different types of lexical collocations:

Table 1: Types of Lexical Collocations

adjective + noun	*a difficult decision*
verb + noun	*submit a report*
noun + noun	*radio station*
verb + adverb	*examine thoroughly*
adverb + adjective	*extremely inconvenient*
verb + adjective + noun	*revise the original plan*
noun + verb	*the fog closed in*

Table 1 - Adapted from Lewis, M. (2000). *Language in the Lexical Approach,* in Lewis, M. (Ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in Lexical Approach*: 47-69. Hove: LTB. p.133.

Additionally, Benson, Benson and Ilson offer structural types of lexical collocations as follows: verb + noun (*withdraw an offer*), adjective + noun (*a crushing defeat*), noun + verb (*blizzards rage*), noun1 + noun2 (*a pride of lions*), adverb + adjective (*deeply absorbed*) and verb + adverb (*appreciate sincerely*) (as cited in Bahns, 1993, p.57).

2.2. Meaning & Use

As Cruse (1986) points out "Each lexical constituent is also a semantic constituent" (p.40). This means that the meanings of the words, or constituents, in a collocation contribute to the special meaning of the collocation in that context. Duan and Qin (2012) offer a good example for this considering the different use of *handsome* in different contexts: "A handsome man is a good-looking man; a handsome woman is a physically strong woman; a handsome reward is a large amount of reward; a handsome present is a generous present" (p.1892). Other examples can be *black car* and *black sheep*; the former one gives the color of the car while the latter one is something different. This directly brings us to the point that some lexical collocations reflect their meanings explicitly e.g. *blue eyes* or *dark night.* These collocations have semantic transparency. On the other hand, not all collocations are semantically transparent and these opaque collocations are needed be learnt as a whole to understand e.g. *curry favor*. At this point, Hill (1999) presents a classification of lexical collocations:

- **Unique collocations**: *Foot the bill*, *shrug our shoulders* are unique collocations because we do not say *foot the coffee* or *shrug our hands*, so *foot* and *shrug* cannot be substituted with another word.
- **Strong collocations**: These collocations are not unique, but strong, because "the words occur frequently in a particular combination" such as *rancid butter* and *trenchant criticism* (p.4). We can collocate *rancid* and *trenchan*t with other words as well, but these are the most frequent combinations.

- **Weak collocations**: Even elementary students can use these collocations, combinations of words, "which co-occur with greater than random frequency" such as colors. *Blue shirt, red car* are the examples of them which "will be similar in their language" (p.4).
- **Medium-strength collocations**: "This is where the many thousands of collocations which make up the most part of what we say and write occur" e.g. *make a mistake, hold a conversation* (p.4). They are not weak, not strong but in the middle, because they are more fixed than the weak ones, but less than the strong ones.

2.2.1. De-Lexicalized Verbs

De-lexicalized verbs should also be covered in this section separately since they are used frequently in the English language. These verbs include *do, make, have, get* and *take* and they carry little meanings on their own, but when they collocate with other words, they gain meanings according to the meaning of the word which they collocate with. In other words, these verbs are "characteristically empty or delexicalised, i.e. they contribute little or no meaning to the expression" (Parrot, 2000, p. 144). Some examples are *do homework, make noise, take a bath, get better* and *have lunch*. In these examples, the meaning in the expression is carried by the words following the verbs which are *homework, noise, bath, bette*r and *lunch.*

3.1. Phonology

Sound and safe sounds strange because "the phonology for collocations involves proper ordering of chunks" (Ahmad, 2019, p.244). Alternatively, *white and black, chips and fish* do not sound natural because of the improper order of the words. On the other hand, it is not possible to talk about a strict rule about the stress that applies to all lexical collocations, but it can be said that content words are stressed. Additionally, as Yurtbaşı (2017) underlines, they generally "have primary stress on the first word and on those following them they have secondary stress" i.e. GOLF ball (P.39).

3. Issues

3.1. L1 Interference

One of my intermediate students said "I will *show effort.*" instead of *make an effort*, because he translated *çaba (effort) göstermek (show)* in Turkish directly into English. This L1 interference is not just a situation specific to Turkish students, but learners from many other different countries (Bui, 2021, p. 99- 100). To exemplify, intermediate Chinese students say *learn knowledge, learn to speak* and *learn the example* for *pursue knowledge, learn to speak English* and *follow the example*, because *pursue, learn* and *follow* have the same equivalent "学习" in Chinese (Duan and Qin, 2012, p. 1892). Overall, as many other researchers (Huang, 2001; Liu, 1999; Zughoul&Abdul-Fettah, 2001), Bahns (1993) also emphasizes that "The majority of collocational errors can be traced to Ll influence" (p.61).

3.2. Overgeneralization

As Duan and Qin underline, EFL and ESL learners "tend to generalize the use of a particular word in a right collocation to make wrong collocations. To illustrate, one of my intermediate students said "Aylin is my *near friend*" instead of *close friend*, because she was already familiar with *near future* and generalized the use of *near* which ended in making a wrong collocation. To give another example, Chinese students say *commit a mistake* in a wrong way, because they already know *commit a crime, commit suicide* etc. which all have negative connotations (Duan and Qin, 2012, p.1893). They generalize the use of *commit* and think that

they can put it in any collocations that have a negative connotation without any restrictions or exceptions.

3.3. Lack of Awareness

Although "collocation has emerged as an important category of lexical patterning and it is fast becoming an established unit of description in language teaching courses and materials" (Woolard, 2000, p.28), I observe that even high-level students have problems with collocational competence caused by their lack of collocational awareness. The problem arises when learners perceive words as individual and independent items and consider only their dictionary definitions. However, as Lewis (2000) highlights "Learners need to notice words with the words with which they naturally occur" (p.133). Unfortunately, I have observed that most of my intermediate students tend not to use lexical collocations in their writing and speech, because they are not aware of them. Overall, as Hill (2000) underlines "they create longer utterances because they do not know the collocations which express precisely what they want to say" (p, 49).

3.4. De-lexicalized Verbs

My intermediate EAP student said, "My mother *makes the laundry."* They probably have problems with these verbs in collocations because of their equivalent, *yapmak*, in Turkish. In a similar vein, according to Nesselhauf's study (2005), German students often use *make* in collocations including *make homework, make an experience*, *make a step* because the equivalent German collocations have *machen*. Additionally, Vietnamese students say *make research* for *do research* (Bui, 2021, p.105). Lastly, the research conducted by Chi Man-Lai et al. (1994) reveals that Chinese learners, intermediate to advanced, often use de-lexicalized verbs interchangeably (as cited in Nesselhauf, 2005, p.6).

4. Suggestions for Teaching

4.1. Activity 1

Aim: To make students aware of collocations, encourage them to have collocation grids and use the corpus.

Procedure: Teacher asks her students to underline the lexical collocations in the text, which they already read for comprehension before (App. 1a). Students underline them individually and compare their answers with their partners. After eliciting the answers, teacher makes her students focus on the words that are used together in each collocation such as *current events*, *new ideas* by underlying that we do not say *new events*. Then, students work on the collocational grids (App.1b) by looking at the collocations in the text and going to the corpus (https://www.english-corpora.org/coca/) for those which are not included in the text.

Evaluation: This activity will enable students to notice the collocations in context with the help of a reading text. Underlying collocations in the text will help students raise their collocational knowledge and working on a collocation grid will be useful for them both to contribute to the implicit teaching of collocations and to record the collocations in one single place. Additionally, as Conzett (2000) underlines "This is also an excellent way to review and practice, which is

crucial to retention" (p.78). Finally, I believe that using the corpus will also help them to discover the collocations in an authentic environment (Thornbury, 2001, p.68).

4.2. Activity 2

Aim: To raise students' collocational awareness and encourage them to use collocation dictionaries and the corpus

Procedure: Teacher divides the class into teams and gives each team a different starter word (App.2a). If there is a theme already covered, starter words could be related to the theme (App.2b). Each team comes up with five words that collocate with the starter word (App. 2c). Having finished writing their words, each team reads the words in their list aloud one item at a time and other teams try to guess the starter word. If the starter word is guessed on the first word, the list maker team and the guesser team get 10 points. For each extra word, points will get down. This will encourage students to come up with distinctive collocations when making their lists. Students can use a collocation dictionary to come up with collocations (e.g. *https://www.macmillandictionary.com/browse/collocations/british/a/* and the corpus to see their frequency (e.g. https://www.english-corpora.org/coca/).

Evaluation: As Scrivener (2005) highlights knowing a word includes more than knowing its basic definition, so it is crucial to make remarkable time for collocations in the class (p.248-249). In this sense, this activity will enable students to notice that studying the words that go together should be a habit in their learning process and raise their awareness of collocations. Additionally, this activity will also encourage them to use collocation dictionaries and the corpus. Also, it can be adapted for practicing specific type of collocations such as verb+noun. Finally, I believe it will create a fun and communicative atmosphere for students.

Activity 3

Aim: Raise students' awareness of de-lexicalized verbs and practice them

Procedure: Teacher asks students some questions with *do* and *make* to get their attention and make them notice the different uses of them. Questions could be "Do you do or make your homework? Do you do or make the laundry?" After eliciting and discussing the answers, teacher gives students a table to fill in in pairs, which is about *do* and *make* collocations (App.3a). Then, teacher gives two short texts with gaps to students and ask them to fill in the gaps in the texts with the collocations in the table (App. 3b). Finally, teacher asks students to describe a good roommate by using at least 4 collocations they learned orally.

Evaluation: Students might have "a misconception about delexical verbs to be indistinctively applicable to any nouns" (Chang, 2018, p.10). Therefore, this activity will be useful for them to notice that they should not generalize the use of de-lexicalized verbs. Also, after awareness raising activity, practicing them in texts rather than sentences will be good for them to see them in context. Moreover, using de-lexicalized verbs in their speech will be beneficial for them since as Brashi (2006) underlines "the learners more struggle with producing appropriate collocations than understanding them" (as cited in Chang, 2018, p.8). Finally, this activity only covers *make* and *do*, but it can be used for other de-lexicalized verbs such as *get*, *have* etc.

Activity 4

Aim: To raise students' awareness of lexical collocations, to make students practice and use them

Procedure: Teacher asks students to underline the collocations in the business conversation (App. 4a). Then, they practice the collocations by completing a business e-mail with those collocations, correct the collocation mistakes in the sentences and complete the sentences with the sentences (App.4b). Finally, teacher asks them to work in pairs and gives each pair a business situation and the role of each students in the pair (App.4c). Students role-play the situations using the collocations they learned.

Evaluation: As highlighted in the issue 3.3., students tend to underuse lexical collocations because of lack of awareness. Therefore, their speech and writing might be colorless. At this point, as McCarthy and O'Dell (2017) say collocations "give you alternative ways of saying (p. 6). I believe this activity will help students notice that they can express themselves in a more colorful and not repetitive way. In addition, practicing collocations with various exercises and producing them with a personalized and communicative way will be useful for them, especially for EOP students.

Bibliography

Ahmad, Z. (2019). An Inside- Out Review of Lexical Collocations: Considerations for Teaching and Learning Vocabulary in EFL Contexts. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT), 2*(6).

Bahns, J. (1993). Lexical Collocations: A Contrastive View. *ELT Journal*, *47* (1). Oxford University Press.

Bui, L. C. (2021). The role of collocations in the English teaching and learning. *International Journal of TESOL & Education*, *1* (2). http://eoi.citefactor.org/10.11250/ijte.01.02.006

Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Routledge Linguistics Classics

Chang, Y. (2018). Features of lexical collocations in L2 writing: A case of Korean adult learners of English. *English Teaching*, *73*(2), 3-36.

Conzett, J. (2000). Integrating Collocation into a Reading & Writing Course. in Lewis, M. (Ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in Lexical Approach*: 70-86. Hove: LTB.

Crowther, J. (2003). Oxford Collocation Dictionary for Students of English. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Cruse, D.A. (1986). *Lexical Semantics*. CUP.

Duan, M. & Qin, X. (2012). Collocation in English teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies, 2* (9), pp. 1890-1894.

Firth, J. (1957). Modes of meaning. In F. Palmer (Ed.), *Papers in linguistics* (pp. 190-215). London: Oxford University Press.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. OUP.

Hill, J. (1999). Collocational Competence. *English Teaching Professional*, 7.

Hill, J. (2000). 'Revising priorities: from grammatical failure to collocational success'. In Lewis, M. (ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: LTB.

Huang, L-S. (2001). Knowledge of English collocations: An analysis of Taiwanese EFL learners. In Texas papers in foreign language education: Selected proceedings from the Texas foreign language education conference 2001, *6*(1), 113-129. (ERIC Document Reproduction Service No. 465 288).

Lewis, M. (2000). *Language in the Lexical Approach*, in Lewis, M. (Ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in Lexical Approach*: 47-69. Hove: LTB.

Liu C.P. (1999). An Analysis of Collocation Errors in EFL Writings. The Proceeding of the English International Symposium on English Teaching. Taipei: Crane Publishing Co., Ltd.

McCarthy M. & O'Dell, F. (2017). *English Collocations in Use -Intermediate*. CUP.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. OUP.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus.* John Benjamins Publishing Company.

Parrot, M. (2000). *Grammar for English Language Teachers*. CUP.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan.

Shokouhi, H. (2010). Collocational knowledge versus general linguistic knowledge among Iranian EFL learners. Shahid Chamran University, Iran.

Sinclair, J. (1966) 'Beginning the study of lexis', In C. Bazell, J. Catford, M.K. Halliday and R. Robins. (eds.), *In Memory of J.R. Firth* (London: Longman), pp. 410–30.

Thornbury, S. (2001). *How to teach Vocabulary*. Pearson Education Limited. Longman.

Wallace, M. J. (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.

Woolard, G. (2000). Collocation-encouraging learner independence. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: further developments in the lexical approach.* (pp. 28-46). Hove: LTP.

Xia, D., Chen, Y. & Pae, H. (2022). Lexical and grammatical collocations in beginning and intermediate L2 argumentative essays: a bigram study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. https://doi.org/10.1515/iral-2021-0188

Yurtbaşı, M. (2017). Stress Placement on Phrases and Compounds in English. *International Online Journal of Primary Education. 6* (2).

Zughoul, M. & Abdul-Fettah, H. (2001). Collocational Competence of Arabic Speaking Learners of English: A study in Lexical Semantics. *Journal of the College of Arts*, 1-19.9. Retrieved September 1, 2017 from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479650.pdf

Appendices

Appendix 1a

1. Underline the lexical collocations in the text.

Many people are interested in old things and events which happened a long time ago. Some of them like to buy expensive antique furniture and others enjoy reading books about Julius Caesar and other leaders from ancient history. Other people are more interested in new things and new ideas. They like to have modern furniture or read about current events. Some of them only go to the most recent movies. Do you prefer old or new movies? Are you interested in ancient or modern history?

Appendix 1b

2. Complete the grids with the help of the text above and the corpus. The first one has been done for you.

	event	**furniture**	**history**	**ideas**	**movies**
old		+		+	+
antique					
ancient					
new					
recent					
current					
modern					

The activities were adapted from Conzett, J. (2000). Integrating Collocation into a Reading & Writing Course. in Lewis, M. (Ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in Lexical Approach*: 70-86. Hove: LTB.

Appendix 2a

Team 1: education

Team 2: health

Team 3: road

Team 4: mistake

Appendix 2b:

Students can come up with the collocations below.

Team 1: primary, secondary, college, public, private

Team 2: dental, good, emotional, human, physical

Team 3: narrow, wide, busy, main, link, dusty

Team 4: make, correct, grammar, minor, common

The activity is adapted from Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan.

Examples above were prepared by Çağla Yılmaz.

Appendix 3a

Fill in the table below with the words in the box to make collocations with *do* and *make*.

the ironing, ~~coffee,~~ a joke, work, an excuse, a phone call, job, a (good/bad) decision, progress, well, ~~homework,~~ an effort, the housework, the bed, the laundry, the dishes

MAKE	**DO**
COFFEE	homework

Prepared by Çağla Yılmaz

Appendix 3b

Fill in the gaps with the collocations in the table above and complete the texts.

1. Johnson is worried that her son isn't _____ progress at school. He's not _____ well. He doesn't _____ his homework regularly. He needs to _____ an effort to improve. Otherwise, he will fail his classes.
2. Alan's daughter is hardworking. She _____ her share of the housework. For example, yesterday she _____ her bed, _____ the dishes, _____ the laundry, and she _____ the ironing. She even _____ coffee in the morning.
3. Roger isn't a good worker. He _____ a lot of jokes at work. When his boss asks him why he isn't _____ his work, he always _____ an excuse. Often he _____ phone calls to his girlfriend at the office. I wish he would _____ his job. When we hired him, I think we _____ a bad decision.

The texts were taken from https://www.englishcurrent.com/exercises/make-do-difference-exercises/

Answer Key:

3a:

MAKE	DO
PROGRESS	well
MAKE AN EFFORT	homework
THE BED	the housework
COFFEE	the dishes
A JOKE	the laundry
AN EXCUSE	the ironing
A PHONE CALL	work

A (GOOD/BAD) DECISION	job

3b:

1. Johnson is worried that her son isn't **making** progress at school. He's not **doing** well. He doesn't **do** his homework regularly. He needs to **make** an effort to improve. Otherwise, he will fail his classes.
2. Alan's daughter is hardworking. She **does** her share of the housework. For example, yesterday she **made** her bed, **did** the dishes, **did** the laundry, and she **did** the ironing. She even **made** coffee in the morning.
3. Roger isn't a good worker. He **makes** a lot of jokes at work. When his boss asks him why he isn't **doing** his work, he always **makes** an excuse. Often he **makes** phone calls to his girlfriend at the office. I wish he would **do** his job. When we hired him, I think we **made** a bad decision.

Appendix 4a

1. Notice and highlight the collocations in the business conversation below.

Olivia: I wonder if I could have a brief chat with you about our new office assistant?

David: Mm. Yes. I had a quick word with Mel yesterday; she said there have been problems.

Olivia: Could we talk now? I know it's a delicate subject but I don't think we need to make it a lengthy discussion with everyone involved.

David: Well, actually, I'm rather glad you raised the subject. Yes, let's talk.

Olivia: Well, speaking off the record, every time you give her instructions, she never seems to understand, and if you challenge her directly she just pleads ignorance. The other assistants are complaining bitterly that they end up doing her work. One of them dropped a hint that she might resign if nothing is done about it. I could tell by the tone of her voice that she was serious.

David: Oh dear. I'll have a word with her and make it clear that she has to improve.

Olivia: Thanks, David. Anyway, let's change the subject. How's the sales plan going?

David: Oh, not bad, but I have to tell you the truth, I've been very busy with other things lately. In fact I was going to ask you a favour…

Appendix 4b

2. Complete the business e-mail below with the collocations in the Exercise 1.

Hi, Oscar, Any chance we could have a brief (1) ..... before the meeting this afternoon? I'd like to have a (2) ..... word with you about the third item on the agenda. I want to (3) ..... you a favour. It's rather a (4) ..... subject, so I won't put anything in writing just now. And when we do get together, I'll be speaking strictly off the (5) ....., of course. I'll (6) ..... everything clear when we meet – so look forward to (7) ..... a word with you soon.

See you soon,

Ryan

3. Correct the collocation errors in these sentences.

1. You can borrow my camera – I'll make you instructions about how to use it.
2. That's enough about computers. I think it's time we moved the subject, don't you?
3. I'm afraid I really don't have time for a large discussion on the matter.
4. I don't like your note of voice – there's no need to be so aggressive.

4. Complete each sentence with a word or phrase from the box. One is extra.

bitterly - hints - ignorance - in the conversation - the subject - the truth

1. I hope you will always tell me .....
2. I wish you had never raised .....
3. I hope she'll get the point if I drop .....
4. I don't believe George when he pleads .....
5. When I give my students a lot of homework, they always complain .....

The exercises were adapted from McCarthy M. & O'Dell, F. (2017). *English Collocations in Use -Intermediate*. CUP.

Appendix 4c

Read the business situation and role-play it in pairs. Use at least 5 business collocations in your role-play to express yourself in a more natural way.

Pair 1:

Situation:

Recently, on a business trip, you stayed for two nights at the Fortuna Hotel at a cost of $200. You wish to claim the expenses back from your company. However, you have lost the receipt. You decide to speak to the Finance Manager.
Student A: You are eager to claim your money as the two nights were quite expensive. Although you lost the receipt, the company knows that you stayed at the hotel.
Student B: You are the Finance Manager. You like to follow rules, especially where money is concerned. Your company has a simple rule: no receipt, no money.

Pair 2:

Situation:

You work with a team of ten other people in a sales department. You need one of your co-workers to come with you to visit a client next week. Although you asked politely, nobody seems to want to help you. You are not happy about this and you decide to speak to the head of department.

Student A: Speak to the head of department and explain that you feel let down. Ask for the head's assistance in getting your co-workers to help you.

Student B: You are the head of the sales department. You have noticed that there is a lack of teamwork in your department and you have been thinking about ways to address the issue.

Pair 3:

Situation:

You have organized a birthday dinner celebration for your best friend after work today. However, your boss wants you to work late, insisting the work is urgent. In your opinion, the work is not that urgent and you can finish it tomorrow.

Student A: Try to convince your boss that it is okay for you to leave early.

Student B: You are the boss. You are extremely worried about the current project, for which the deadline is the end of the week. Progress has been slow and you want everyone to work late until things are back on track.

Pair 4:

Situation:

You come to work one day and notice an expensive car parking in the company's handicapped parking space. A man exits the car and he looks perfectly fine.

Student A: You are the employee. Approach the visitor and find out why he is parking in a disabled spot. This spot is usually used by one of the employees, who is a wheelchair user.

Student B: Explain why you parked in the disabled space. You have a sore foot and you are in a hurry for an important meeting.

Pair 5:

Situation:

One day, you receive a phone call regarding a previous employee. This employee listed you as a reference and the company wants to ask you a few questions about the employee's performance. You are not quite sure why the employee gave your name as a reference as you actually have mixed feelings about them.

Student A: Answer the questions about the previous employee.

Student B: You are calling about the reference. Ask a few pertinent questions to find out more about your potential new employee.

The situations were adapted from http://www.roadtogrammar.com/businessenglish/roleplays/

Answer Key:

Exercise 1

Olivia: I wonder if I could have a brief chat with you about our new office assistant?
David: Mm. Yes. I had a quick word with Mel yesterday; she said there have been problems.
Olivia: Could we talk now? I know it's a delicate subject but I don't think we need to make it a lengthy discussion with everyone involved.
David: Well, actually, I'm rather glad you raised the subject. Yes, let's talk.
Olivia: Well, speaking off the record, every time you give her instructions, she never seems to understand, and if you challenge her directly she just pleads ignorance. The other assistants are complaining bitterly that they end up doing her work. One of them dropped a hint that she might resign if nothing is done about it. I could tell by the tone of her voice that she was serious.
David: Oh dear. I'll have a word with her and make it clear that she has to improve.
Olivia: Thanks, David. Anyway, let's change the subject. How's the sales plan going?
David: Oh, not bad, but I have to tell you the truth, I've been very busy with other things lately. In fact I was going to ask you a favour…

Exercise 2

1) chat
2) quick
3) ask
4) delicate
5) record
6) make
7) having

Exercise 3

1) You can borrow my camera – I'll give you instructions about how to use it.
2) That's enough about computers. I think it's time we changed the subject, don't you?
3) I'm afraid I really don't have time for a lengthy discussion on the matter.
4) I don't like your tone of voice – there's no need to be so aggressive.

Exercise 4

1) … the truth.
2) … the subject.
3) … ignorance.
4) … enough hints.
5) … bitterly.