

**Edebiyat, Dil, Eğitim ve Kültür  
alışmalarında Yeni Yaklaşımlar**

**Editör  
Ömer SOLAK**

# Edebiyat, Dil, Eğitim ve Kültür Çalışmalarında Yeni Yaklaşımlar

Editör  
Ömer SOLAK

ISBN: 978-625-5972-35-4  
PA Paradigma Akademi Yayınları  
Sertifika No: 69606

PA Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım  
Fetvane Sokak No: 29/A  
ÇANAKKALE  
e-mail: [fahrigoker@gmail.com](mailto:fahrigoker@gmail.com)  
Yayın Sorumlusu: Nevin SUR  
Tasarım & Kapak: Himmet AKSOY

Matbaa Meydan Baskı  
Sertifika No: 70835

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazara aittir.  
Bu Kitap T.C. Kültür Bakanlığında alınan bandrol ve ISBN ile  
satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Aralık 2024



# Ön Söz

Bilim ve sanat, insanlık tarihinin gelişim sürecinde toplumların düşünce, kültür ve yaşam biçimlerine yön veren temel unsurlar arasında yer alır. Edebiyat, dil, eğitim ve kültür çalışmaları, bireylerin ve toplumların kendilerini ifade etmelerinin yanı sıra, tarihsel ve sosyal dinamiklerin anlaşılmasına katkı sağlayan çok yönlü bir alanı kapsamaktadır. Bu dört ana disiplin, insanlığın entelektüel serüveninde birbirinden ayrı düşünülemez kadar iç içe geçmiş, ortak bir zemin üzerinde şekillenmiştir. Edebiyat, Dil, Eğitim ve Kültür Çalışmalarında Yeni Yaklaşımlar adlı bu eserdeki çalışmalar Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmaları sempozyumunda sunulan bildirilerin genişletilmiş hali olarak söz konusu disiplinler arası bağları incelemek, yeni yöntem ve perspektifler sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

Kitabın temel amacı, disiplinler arası bir yaklaşım benimseyerek, edebiyat, dil, eğitim ve kültür alanlarına özgün katkılar sunmaktır. Alanında uzman akademisyenlerin ve araştırmacıların ortak çabasıyla oluşturulan bu kitap hem teorik hem de pratik yaklaşımlarla geniş bir yelpazede değerlendirilmeyi hak eden çalışmaları bir araya getirmektedir. Bu bağlamda, eser dört temel bölümden oluşmakta ve her bir bölüm, ilgili alanlarda yeni ve özgün araştırma konularını ele almaktadır.

Edebiyat çalışmaları bölümünde, Türk ve dünya edebiyatına dair kapsamlı analizler sunulmakta; edebî eserlerin sosyo-kültürel, tarihsel ve estetik bağlamdaki işlevleri derinlemesine incelenmektedir. Ahmet Mithat Efendi'nin "Çingene" romanından Fuzûlî Divanı'na, İngiliz ve Türk şiirinde Çanakkale Savaşları'ndan Cengiz Aytmatov'un öykü evrenine kadar uzanan bu bölüm, edebiyatın birey ve toplum üzerindeki dönüştürücü gücüne dikkat çekmektedir.

Medya ve kültür çalışmaları bölümünde, disiplinlerarası bir perspektif benimsenerek kültürel değerlerin aktarımı, çeviri edebiyatı ve medya temsilleri gibi çağdaş meseleler ele alınmaktadır. Özellikle görsel kültür, çeviri çocuk edebiyatı ve savaşın sosyo-kültürel etkilerine dair yapılan çalışmalar, güncel konulara dair kapsamlı değerlendirmeler sunmaktadır.

Dil çalışmaları, dilin tarihsel süreçlerdeki işlevi ve gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Türkçe ile Macarca arasındaki tarihsel bağlardan Yalvaç Ural'ın hikâyelerindeki ikilemelere kadar uzanan araştırmalar, dilin kültürel bir taşıyıcı olarak önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, klasik metinlerin dilbilimsel analizleri de bu bölümde yer almakta ve okuyuculara önemli bilgiler sunmaktadır.

Prof. Dr. Ömer Solak

## **Editör**

Prof. Dr. Ömer Solak

## **Yazarlar**

Prof. Dr. Nesime Ceyhan Akça, ORCID: 0000-0001-5880-1386  
Prof. Dr. Nevin Akkaya, ORCID: 0000-0001-7222-4562  
Prof. Dr. Sergül Vural Kara, ORCID: 0000-0002-6038-7011  
Prof. Dr. Şener Demirel, ORCID: 0000-0002-0152-1081  
Prof. Dr. Zühal Ölmez, ORCID: 0000-0002-5881-503X  
Doç. Dr. Gülşah Tura, ORCID: 0000-0002-0611-7993  
Doç. Dr. Mehmet Akkaya, ORCID: 0000-0002-5533-5188  
Doç. Dr. Ömer Ögünç, ORCID: 0000-0001-6787-4106  
Doç. Dr. Yasemin Uzun, ORCID: 0000-0001-8995-772X  
Doç. Dr. Genç Osman Geçer, ORCID: 0000-0003-1886-6526  
Doç. Dr. Sema Noyan, ORCID: 0000-0001-5232-8348  
Dr. Ashlhan Keleş Kurtuluş, ORCID: 0000-0003-0988-4204  
Dr. Ayşe Uğureli, ORCID: 0000-0003-2249-0007.  
Dr. Ayşegül Ekici, ORCID: 0000-0002-7661-0994  
Dr. Duygu Yüceer, ORCID: 0000-0002-3963-2756  
Dr. Orhan Güdek, ORCID: 0000-0001-9928-1612  
Abdusselam Köse, ORCID: 0000-0002-7524-9383  
Ayşe Yapıcıoğlu, ORCID: 0009-0007-7235-2098  
Beyda Doğru, ORCID: 0009-0000-9933-3507  
Burçin Çalışkan, ORCID: 0000-0001-9144-1642  
Erkam Küçük, ORCID: 0009-0005-1323-103X  
Furkan Yucak, ORCID: 0009-0004-1288-2650  
Gülcan Arslan, ORCID: 0009-0001-1920-6434  
Gülcan Irmak Aslanoğlu, ORCID: 0000-0001-8126-4494  
Hakan Çıvğın, ORCID: 0000-0002-7591-446X  
Halil Alakuş, ORCID: 0009-0005-7118-5561  
Melike Gür, ORCID: 0000-0001-6281-2547  
Melisa İşbilir, ORCID: 0009-0004-1710-8891  
Merve Çil, ORCID: 0000-0002-3158-6564  
Merve Doğan, ORCID: 0009-0002-3203-0418  
Orçun Aydoğdu, ORCID: 0000-0002-4029-9743  
Serra Bengi Kaptan, ORCID: 0009-0000-4345-9522  
Sırrı Cem, ORCID: 0000-0003-3751-4841  
Zehranur Yazıcıoğlu, ORCID: 0009-0005-2726-8482  
Zeynep Türkeri, ORCID: 0000-0003-3418-359X

# İçindekiler

<b>Ön Söz</b>	<b>iii</b>
<b>İçindekiler</b>	<b>v</b>
<b>Bölüm 1 Edebiyat Çalışmaları</b>	<b>1</b>
1950 sonrası Türk edebiyatında kadın yazarların var olma durumları <i>Aslıhan Keleş Kurtoğlu</i>	2
Ahmet Mithat Efendi'nin <i>Çingene</i> romanında kent, yeni insan ve öteki <i>Merve Çil</i>	11
Gerçekten kurguya: Gavur Memet Yalova Eşkıyaları <i>Orçun Aydoğdu</i>	23
Cengiz Aytmatov'un "Cemile" öyküsünde kurmaca yapı <i>Orhan Güdek</i>	43
İngiliz ve Türk şiirinde Çanakkale Savaşları'na karşılaştırmalı bir bakış <i>Nesime Ceyhan Akça</i>	67
Romandan sinemaya uyarılma örneği olarak "Ağır Roman" <i>Yasemin Uzun, Zehranur Yazıcıoğlu</i>	93
Political allegory and Biblical adaptation: Abuse of power in Milton's <i>Samson Agonistes</i> <i>Ömer Öğünç</i>	125
Fuzûlî Divanı'nda kitap ve yazı ile ilgili unsurlar <i>Mehmet Akkaya, Hakan Çıvçın</i>	141
Divan şiirinde ontolojik yaklaşım: Şeyh Gâlib'in bir gazelinden seçme beyitler <i>Ayşegül Ekici</i>	153
<b>Bölüm 2 Dil Çalışmaları</b>	<b>176</b>
Ali Şer Navoiy Asarları Tilining İzohli Lugati hakkında bazı gözlemler <i>Zühal Ölmez, Furkan Yucak</i>	177
Ne...Ne bağlacının kullanımına dair bir örnek : Mantıku't-Tayr çevirisi <i>Şener Demirel, Abdusselam Köse</i>	197
Savaşın getirdikleri veya Kafkas cephesinden <i>Vâveylâ</i> gazetesine yansıyan Rusça bazı kelimeler <i>Genç Osman Geçer</i>	211
Ortak tarih ve dil ilişkileri bakımından Türkçe ve Macarca	223

*Burçin Çalışkan*

Yalvaç Ural'ın hikâyelerinde söz varlığının bir unsuru olarak ikilemeler 245  
*Şener Demirel, Merve Doğan*

**Bölüm 3 Eğitim Çalışmaları** **281**

Türkçe eğitiminde dijital okuma süreçlerinin avantajları ve dezavantajları  
*Nevin Akkaya, Hakan Çivöğm* 282

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe eğitimi ve teknoloji entegrasyonu üzerine  
metafor analizi çalışması 295  
*Melisa İşbilir*

İbrahim Ünsal'ın çocuk romanlarında karakter eğitimi: Yürekli Kadın Nene  
Hatun örneği 309  
*Beyda Doğru, Erkam Küçük*

Okuma becerisinin geliştirilmesinde soru üretme stratejisinin öğretimi: Bir  
uygulama örneği 323  
*Duygu Yüceer Ayşe Yapıcıoğlu*

Dîvân-ı Hikmet yoluyla şahsiyet eğitimi 347  
*Sema Noyan, Gülcan Arslan*

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin eğitim denetimine  
yönelik görüşleri 367  
*Halil Alakuş*

Gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon  
düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri 387  
*Gülşah Tura, Melike Gür*

**Bölüm 4 Kültür ve Medya Çalışmaları** **407**

Görsel kültür çalışmalarında disiplinlerarasılık 408  
*Ayşe Uğureli*

Çeviri çocuk edebiyatında kültürel değerler aktarımında anlaşılabilirlik  
olgusu 427  
*Serra Bengi Kaptan, Sergül Vural Kara*

Uygur Türklerinin halk hekimliğinde sağaltma esnasında söylenen sözler  
ve dualar 457  
*Zeynep Türkeri*

Rusya-Ukrayna savaşında Ukraynalı kadınların Türk basınındaki  
temsilinin değerlendirilmesi 469  
*Sırrı Cem*

Beyond borders and patriarchies: Feminist and Transnational Readings of  
Retold Myths and Fairy tales 485  
*Gülcan İrmak Aslanoğlu*

# **Bölüm 1 Edebiyat Çalışmaları**

# 1950 sonrası Türk edebiyatında kadın yazarların var olma durumları

*Aslıhan Keleş Kurtoğlu\**

## Giriş

Kadına özgü bir edebiyat geleneğinin var olup olmadığı hususunda iki eksenli bir inceleme araştırma alanlarımız içinde bir eksiklik içinde göze çarpmaktadır. Bu iki eksen den biri konusu kadın, kadın yaşamı olan edebî ürünlerin tahlili; diğeri ise kadın yazarların kadını bir süje olarak nasıl ele aldığıdır. Kadın yazarlarca yazılan olaya bağlı metinlerde kadına has bir dil var mıdır, yoksa başlangıcından bu yana erkek dilinden ilerleyen yazılı edebiyatın çerçevesi içinde dilin olanakları içeriği de sınırlandırmakta mıdır? Elbette bu nicel yöntemlerle üzerinde durulamayacak bir araştırma konusudur.

Tanzimat Dönemi ile Türk edebiyatında gelişim gösteren roman, hikâye gibi anlatmaya bağlı türlerde kadının, fedakârlık ve cefa çekme arasında, erkek karakterlere destek olan bir yan rol olarak yer aldığı görölmektedir. Bunun pek çok sebebi olduğu değerlendirilebilir. Birey yerine toplumun önemli olduğu, bireyin biricikliğinin göz ardı edildiği ve insan psikolojisine dair tahlillerin sınırlı kaldığı bu dönemin ardından 1950'lerde edebiyatımızda izlerine rastladığımız modernizmin bireyi yüceltmesi ve toplumsal kuralları birey üzerinden yeniden kurması; kadının toplumdaki ve edebiyattaki yerini tekrar gündeme taşımıştır.

---

\* Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi, [aslihankeles92@gmail.com](mailto:aslihankeles92@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0988-4204.



Modernizmin geleneksel anlatı kurallarını reddederek bireye bir alan açması ve başkaldırı imkânı tanınmasının yanında 1960'larda Batı'da gelişen feminizm hareketinin, Simone de Beauvoir etkisinin, yaklaşık yirmi yıl sonra Türk edebiyatında da yankı bulması; kadının ve kadın yazarların toplumda var olma durumlarını değerlendirmelerine imkân sağlamıştır. Bu doğrultuda Suat Derviş, Sevgi Soysal, Nezihe Meriç, Erendiz Atasü, Tezer Özlü gibi kadın yazarlar eserlerinde kadının özgürlüğü meselesine çeşitli açılardan yaklaşırken aynı zamanda edebiyatta kadın yazar duyarlılığının gelişmesini de sağlamışlardır. Elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda kadının toplumdaki yerinin sorgulanmaya başlamasıyla birlikte kadın yazarlar çevresinde “kadına özgü bir edebî geleneğin” oluştuğu ve bu geleneğin günümüzde de etkin bir şekilde devam ettiği değerlendirilmektedir.

### **1950 Sonrası Türk Edebiyatında Kadının Yerini Şekillendiren Koşullar**

Türk edebiyatında Tanzimat Dönemi'ne kadar “öteki” olarak görülen Batı'nın hayat biçimi, modası, kılık kıyafeti ve sosyal yaşamı, bu dönemle birlikte doğu-batı sentezini Türk edebiyatının metinlerine taşımıştır. Bu Batılılaşma hareketinden her yönüyle etkilenen “kadın” edebiyatta da kendine farklı bir yer edinmeye başlamıştır. 1950'ler, dünya savaşlarının ardından dinamikleri değişen toplumların yeniden yapılanma süreci olması bakımından tarihsel bir dönemeçtir. 1945'te altı yıl süren İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesi, savaşın galipleri ve mağluplarının sonraki planları, Türkiye'nin bu süreçte Birleşmiş Milletler antlaşmasını onaylaması ve çok partili hayata geçiş, 1950 seçimleri; Türk toplumunda da benzer şekilde bir değişim ve dönüşümü beraberinde getirmiştir. Toplumda başlayan bu değişim, toplumun en küçük birimi olan aile içini de yadsınamaz biçimde etkilemiştir. Kadın, hane içinde konumlandırılmaktansa üretime katılan, ekonomik gücü olan, doğum ve çocuk sahibi

olmakla ilgili kendi kararlarını veren bir birey olduğunu ilan etmiştir. Bu ilanın, 1950 sonrasına rastlaması Batı’da varoluşçuluğu feminist felsefe ile birleştiren Simone de Beauvoir’ın fikirlerinin yükselmesiyle doğrudan ilişkilidir. Kadınların tek başlarına kalıp kendi yazgılarını yaşadıkları ve diğer kadınlarla sözel etkileşimde bulunmadıkları sürece yeni öykülerin doğmayacağını savunan Heilburn (1992) “kadın yaşamlarının anlatıları, kadınlar artık evlerin ve erkek öykülerinin içinde yalıtılmış olarak yaşamaktan kurtuldukları zaman ortaya çıkacaktır ancak.” demektedir. Kadınların evlerin ve erkek öykülerinin içinde yalıtılmış olarak yaşaması ve bundan kurtulmalarıyla asıl kadın yaşamı, edebiyatın izleklerinden biri hâline gelmiştir.

Fedakârlığıyla yücelen kadın tipi, her dönem romanında ve öyküsünde varken 1920’lerden itibaren kadın-erkek rollerinin yeniden çizilme gayreti görülmektedir. Nüket Esen (1991) bunu “toplumda alafrangalaşmanın ve yabancı okulların etkisi” olarak açıklar ve Müfide Ferit’in *Pervaneler*’ini örnek verir. Müfide Ferit Tek, Türk toplumunda feminist düşüncenin erken dönem isimlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu döneme hazırlık olarak Fatma Aliye Hanım ve Halide Edip Adıvar isimlerini de anmak gerekir.

Feminizm bir kuram hâline geldikten sonra -60’larda Batı’da, 80’lerde ise Türk edebiyatında- yankısını bulmaya başlayan feminist edebiyatın soruları ve sorunları üzerine kafa yoran kadın yazarlar, düşünce kapılarını da açmış oldular. Kadına özgü bir edebiyat biçiminin, bir üslubun veya sadece kadının gözünden kadınların anlatıldığı edebî ürünlerin incelemeleri göstermektedir ki başlangıçta “kadın” edebiyatta fedakâr bir anne, cefa çeken bir eş yahut savaşta erkeklerin yanında destekçi bir yan rol olarak var olmaktadır.

Edebiyat söz konusu olduğunda Patricia Spacks, kadın öz yaşam öyküleri üzerine çalışırken kadınlar için de en güvenceli konunun, kabul edilebilecek modelin kendini kandırma ve boyun eğme üzerine kurulu olduğunu bu yüzden kadın yazarların başarılarını yeterince kabullenmediklerini ifade eder. Otobiyografilerini yazarken dahi, benliklerini ön plana çıkarmaları gereken yerlerde kendi önemlerini doğrudan vurgulamaktan kaçınmaları kadının edebiyatta yazar olarak tutumu için de ipuçları barındırmaktadır. Kadın; yaşamında herhangi bir alanda hırslı olduğunu kabul etmekte zorlanmakta, sorumlulukların ona başkaları tarafından verildiğini, güçlü olmaya bir şekilde mecbur bırakıldığını söyleyerek toplum içinde kendine daha güvenli bir çerçeve çizmeye çalışmaktadır. Bunun altında yatan temel dinamiğin kadınların toplum içinde yüzyıllardır kabul görme biçimlerinin bunu dayatması olduğu değerlendirilmektedir.

Türk edebiyatının önemli kadın yazarlarından Füzûzan; kadın karakterlerinin baş eğmiş, sessiz tutumunu şöyle açıklamaktadır: “Sessizmiş sanısını veren çoğunluğun gücünü, acısını, sevgisini, ağırbaşı şiirini anlatmaktır amacım.” (2018: 133). 1971 tarihli *Parasız Yatılı*’da örneğini gördüğümüz üzere güçlü kadın, Türk edebiyatında genellikle “çocuklarına tek başına bakabilen kadın” ile özdeşleştirilmektedir.

“Edebiyatta kadına özgülük”, “kadın söylemi oluşturmak” her dönemde zorlu bir misyondur. Ne kadar edebiyatının tonunun nesnel olduğu iddia edilse de bir erkek tonu, ilk zamanlardan bu yana kolaylıkla sezilmektedir. Burada kadın yazarın karşısına kaçınılmaz bir çelişki daha çıkmaktadır: edebiyattaki erkek tonunu sürdürerek kabul görmek mi yoksa bir reddedişle belirli bir alan içinde sınırlanma riski mi? Heilburn’un (1992: 31) kadınların dil tarafından denetlenmek yerine dili denetlemeleri mümkün müdür, sorusu da aynı şekilde yanıt aramaktadır.

Nurdan Gürbilek kendine ait bir oda arayan kadınların sözcüsü Virginia Woolf için şu cümleyi kurmaktadır: “Kadınların gündelik işleriyle sanat arasındaki kalın sınırı yıkan bir modernizmin başlatıcısıydı Woolf.” (2023: 23). Bu cümleden ve Woolf’un kişisel söylemlerinden hareketle kadının gündelik işinin sanatı önünde bir “engel” teşkil ettiği argümanı üzerinden düşünmek mümkündür.

1950’lerden sonra toplumsal hayattaki değişimle birlikte dil ve dünya da değişmiştir. Sınırların daha geçirgen olduğu bu yeni modern çağda kadın yazarların bir isyanı takip eden yükselişi yadsınamaz bir gerçek olarak durmaktadır. Duyguyu en yoğun şekliyle yaşayan kadın zihni sessizliğe sığınarak güç toplamış ve anlama yetisini anlatma yetisiyle birleştirerek ileriye sıçrayışını başarıyla tamamlamıştır. Sanatçıların modern zamanların “aziz”leri, örnek bir çilekeş olduklarını vurgulayan Sontag (1988) Pavese’nin güncesinden şu parçayı alıntılar: “doğaları gereği had safhada, sürekli acı çekebilen kişilerin bir avantajı vardır. Acının şiddetini tersyüz edip onu kendi yaratımız, kendi seçimimiz yapabilmemiz, ancak böyle olur; ona boyun eğeriz. İntihar için haklı bir neden.” (s.77) 1938’de yazılmış bu satırlar, edebiyatın yaşamın saldırılarına karşı bir dik duruş geliştirdiği kanaatini de barındırır. Acıyı, yaşamın getirdiği belirsizlikleri kendi yaratısına dönüştürmek; günümüzde kadın öykücülerin yükselişini açıklamayı kolaylaştırmaktadır. Erendiz Atasü (2017) kadının yaratım enerjisini sağlayan temel itkiyi kadınların üzerine giydirilen geleneksel kimlikte var olan uysallıkla kadın ruhunun derinliklerinde tepinen başkaldırının arasındaki gerilime bağlamaktadır. Verimliliği yaratanın bu sancı olduğunu ifade eder (s.21). Kadının yaratıcılığını başkaldırı olarak gören bir başka isim Gülten Akın da kadın erkek ayrımı ortadan kalkana dek edebiyatta kadın başkaldırısının süreceğini savunur: “Çağdaş kadın, kadınlık durumunu bir alınyazısı olarak bellemeyendir. Bu yüzden yasağı baskıyı daha çok duyar özünde. Bunalımlar

mutsuzluklar daha çok onun içindir. Ondan giderek, kurduğu aile için.” (s.584). Ailenin kadının mutsuzluğundan payını alması, kadının aile içinde aslında edilgen kalmadığını dışa vurmaktadır. Kültürel kodlarımızda aile yüceltilirken kadın da ailenin sorumluluğunu “dişi kuş” olarak omuzlarında bulmuştur. Bu sorumluluk yemek, bulaşık, çamaşır, çocuk bakımı, hasta bakımı, misafir ağırlama gibi hane içindeki diğer kişilerin de sorumluluklarını barındırdığından kadının “yazma edimi” uygun zamanı ve yeri beklemek zorunda kalmıştır.

Araştırmacılar modern kadının ve kadın yazarların varoluş mücadelesini “başkaldırı” ve “inat” kavramlarıyla sık sık yan yana getirmektedirler. İnatçılık, burada yüzyıllardır dengeyi korumakla yükümlü iki cins arasındaki mücadelede kadının kendi safının sınırlarını genişletmesi olarak karşılık bulmaktadır. Bu safi genişletmek bazı sorumlulukların ikinci plana atılması veya sorumlulukların azaldığı anda aksiyon alınması anlamına gelmektedir. Pek çok araştırmacı, kadın yazarların kendini yaratma ediminin erkek yazarlara göre yaşamın daha geç bir döneminde geldiği konusunda ortak kanaattedirler.

Toplumun kendisinden bekledikleriyle yüzleşmek üzere harekete geçebilmek için insan ya gençliğin gözü kara çılgınlığına ya da orta yaşın soğukkanlı kararlılığına gereksinme duyar. Erkekler başarıya önceden kolay kestirilebilecek bir yolu izleyerek giderler; kadınlarsa ancak bir uyanıştan sonra dönüştürebilirler kendilerini. Bu uyanış da ancak geriye doğru bakıldığı zaman görülüp saptanabilir (Heilburn, 1992: 92).

Kadınların uyanışı başladığı andan itibaren kendilerini gerçekleştirme isteği ön plana çıkmakta, bu durum kadın yazarların Türk edebiyatında var olma durumlarına ilişkin ısrarlı başkaldırıları da açıklamaktadır.

## Sonuç

Sorumluluk, vicdan, uysallık ve başkaldırı arasında sıkışan kadının yazma yetisini fark etmesi daha önemli olarak bu yetiyle bir ürün ortaya koyup kabul görmesinde özellikle 1960 sonrası kadın yazarların çabası dikkate değerdir. Türk edebiyatı bu devirden sonra her kesimden kadın yazarın sesinin yükselmesine şahitlik eder.

2000'ler ülkemiz için pek çok alanda bir kırılma noktasıdır. Akademik olarak kadın çalışmalarının artması, kadınların hak ve özgürlükleri noktasında artan bilinçleri, ekonomide üretime daha çok katılmaları ile kadınlar kendilerine özgü bir dili artık toplumun her alanında kullanmaktadır. Türk edebiyatında içeriğin çeşitlenmesiyle özellikle Türk edebiyatında “konuşulamaz” olan konular, iç döküşün bir ürünü olarak 2000 sonrasında daha fazla dile getirilmiştir. Namus cinayetleri, kadına karşı şiddet, tecavüz, farklı sınıflardan kadınların mücadeleleri, yalnızlık gibi konular bu dönem edebî ürünlerinde öne çıkmaktadır.

Son zamanlarda kadın girişimlerinin desteklenmesiyle sadece kadınların yazdığı dergilere, yine sadece kadın öykülerini toplayan kitaplara rastlanmaktadır. Öte yandan bir kurum olarak Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı, önemli bir belleği özenle korumaktadır. Türk dilini kadına özgü bir şekle sokan, kadın sorunlarını dile getiren ve çözüm yolları arayan Suat Derviş, Tezer Özlü, Sevgi Soysal, Latife Tekin, Füzuran, Erendiz Atasü, Pınar Kür, Ayfer Tunç, Yıldız Ramazanoğlu, Handan Acar Yıldız, Nermin Yıldırım, Sema Kaygusuz ve adını anabileceğimiz diğer tüm kadın yazarlar hem yayımladıkları kitaplarla hem de dergilerde yer alan öyküleriyle günümüzde kadına özgü edebiyatı oluşturmaya devam ederken edebiyatta var olma durumlarına da ışık tutmaktadırlar.

## Kaynakça

- Atasü, E. (2001). *Kadınlığım, Yazarlığım, Yurdum*. İstanbul: Can Yayınları.
- Bayar, S. (2020). *Kuklalar İçin İplerden Sonra Yaşam*. Ankara: Hece Yayınları.
- Esen, N. (1991). Türk romanında güçlü kadınlar, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Kasım, C: 1991/II, S: 479, s. 380-384
- Gürbilek, N. (2023). *Örme Biçimleri*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Heilburn, C. (1992). *Kadının Özyaşamını Yazarken*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tosun, N. (2023). *Modern Öykü Kuramı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Füruzan. (2018). "Füruzan". *Türk Öykücülüğü Özel Sayısı* (4.baskı) içinde (s.133-134), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.





# Ahmet Mithat Efendi'nin *Çingene* romanında kent, yeni insan ve öteki

*Merve Çil\**

## Giriş

Türk modernleşme tarihinin en önemli dönemeçlerinden biri hiç kuşkusuz Tanzimat dönemidir. Günümüze kadar gelen ve devam eden yönetim, hukuk, eğitim, basın, sağlık, edebiyat, güzel sanatlar ve hemen bütün sosyal alanlardaki değişim, gelişim ve devrimlerin başlangıcı 1839 Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile başlayan modernleşme hareketleriyle hız kazanır. Bu nedenle son iki yüzyılın herhangi bir alanında fikir yürütmek isteyen araştırmacıların on dokuzuncu yüzyılın sonlarında yetişmiş devlet adamları, eser ya da söz sahipleri ve aydınları üzerinde özenle durmaları kaçınılmazdır. Devlet adamları ve aydınlar ortaya koydukları eserlerle belli yöntemleri olsun ya da olmasın toplumun içine düştüğü buhranları aşmakta eserleriyle katkıda bulunmuşlardır.

Batı karşısında gerileyen ve üstünlüğünü kaybeden Osmanlı İmparatorluğu'nu eski gücüne kavuşturma hedefinin ilk somut adımı olan Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile birlikte yenileşme sürecinin öne çıkan özelliği, Batılı uygulamaların ve düzenlemelerin model alınmasının zorunluluğudur. İmparatorluğun gerileme döneminde öncelikle devlet yönetimindeki bozulmalar ve sonra da Batı'nın askerî alandaki

---

\* Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Doktora Öğrencisi, [mervecil1134@gmail.com](mailto:mervecil1134@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3158-6564>

üstünlüğü görülerek gerilemenin nedenlerine cevaplar aranmıştır. 18. yüzyılın başında devletin en önemli sorunu, Batı'nın askerî gücünün ve kurumlarının Osmanlı İmparatorluğu'na getirilmesi olmuştur. Bu nedenle de I. Mahmut (1730-1754), I. Abdülhamit (1774-1789) ve III. Selim (1789-1807) dönemleri Batı'yı örnek alma çabalarının hızlandığı zamanlar olarak ön plana çıkmaktadır (Mardin, 2020: 11). Yöneticilerin Batı'yı örnek alması bir tesadüf değil, kaçınılmaz bir durum olmuştur. Lale Devri'nde başlamış olan bu düzenlemeler ve yenilikler, III. Selim döneminde sonuçlar vermeye başlamıştır. Batılılaşma denilebilecek bu süreç içinde askerî, idari, ekonomik vb. pek çok alanda yeniliklerin yapılması hedeflenmiştir.

Tanzimat Fermanı ile birlikte yapılan reformlar kapsamında Osmanlı kentlerindeki düzenlemeler ve dönüşümler; amaçlanan yenilikler arasında öncelikli olmuştur. Bu dönüşümler, 19. yüzyılda Osmanlı kentlerinin merkezinde özellikle de İstanbul'da gerçekleşmiştir. Kent planlamasını düzenleyen ilk nizamname 1848'de hazırlanmış ve 1848-1882 yılları arasında da altı tane nizamname çıkmıştır. 1855'te İntizam-ı Şehir Komisyonu kurulmuş ve 1857'de Pera, Galata ve Tophane'yi kapsayan Altıncı Daire-yi Belediye oluşturulmuştur (Çelik, 2019: 42). Bu girişimlerle İstanbul'a yeni bir kent anlayışı gelmeye başlamıştır. Kentteki nüfus artışı, Osmanlı'nın iş ilişkilerindeki yenilikler sonucunda yeni iş alanlarının oluşması, kent içi ulaşımdaki gelişmeler ve konut alanlarındaki farklılıklar yeni bir kent anlayışına örnek olarak gösterilebilir. Osmanlı devlet adamlarının Avrupa'nın başkentlerine yaptıkları ziyaretler, Osmanlı'daki kent düzenlemelerinde Batı tekniklerinin kullanılmasını teşvik etmiştir. Bu nedenle kent alanında yapılan düzenlemeler ve kamuya açık bahçe ve parkların yapılması halk tarafından büyük bir ilgiyle karşılanan reformların başında gelmiştir.

Osmanlı devlet adamlarının yanı sıra dönemin yazarları ve aydınları tarafından da Tanzimat Fermanı'yla birlikte hızlanan

yenileşme süreci takip edilmiş ve süreç üzerine fikirler yürütülmüştür. Söz konusu yazarlar ve aydınlar, aynı zamanda gazeteci de olmaları nedeniyle halkı bilgilendirme ve Batılı değerleri halka tanıtmaya noktasında öncü olmuşlardır. Bir imparatorluğun gerileme sürecine tanıklık eden bu yazarlar, içinde buldukları medeniyet dönüşümünü ve Osmanlı toplumsal hayatına ait değişimleri romanlarında sıkça işlemişler ve kullanmışlardır. Diğer bir ifadeyle içinde bulunduğu toplumu etkileyen ve kendisi de toplumdan etkilenen Tanzimat edebiyatı yazarlarının eserlerinde dönemin izlerini ve dönüşümlerini görmemek mümkün değildir. Türk edebiyatının yenileşmesi ve modernleşmesi açısından önemli bir rol üstlenen bu yazarlar eserlerinin malzemelerini toplumdan almış ve eserlerinde gündelik hayattan pek çok kesite yer vermiştir. Bir medeniyetin dönüşüm süreci de olan bu dönemde yaşanan toplumsal olayların edebî eserlere yansımaları kaçınılmaz olmuştur.

Tanzimat romanı, Osmanlı'da değişimin izini takip etmek ve toplumsal değişimi sağlıklı bir değerlendirmeye yorumlayabilmek için önemli verilere sahiptir. Zira edebiyat eserlerinin toplumsal yapı ile çok sıkı bir ilişkisi vardır (Köseihal, 1964: 26). Tanzimat yazarları, dönemin yenilikleri ile birlikte mekânsal ve sosyo-kültürel anlamda meydana gelen birçok değişime dikkat çekmiş; eğlence mekânları, tiyatro ve opera binaları, alışveriş dükkânları gibi çeşitli mekânları ziyaret ederek eserlerinde bu mekânlara çeşitli yönleriyle yer vermiş; Tanzimat romanı önemli bir ölçüde özellikle İstanbul'un yazınsal ürünü ve sesi olmuştur (Kütükçü, 2018: 57). Osmanlı toplumu için yozlaşma olarak görülen kimi yerlerle birlikte eleştirilen, konuşulan olgular ve kişiler de romanlarda yerlerini almıştır.

Osmanlı kentlerinde gerçekleşen değişim ve dönüşümlerle birlikte yaşamın içinde de yeni insanların hikâyesi belirmeye başlamıştır. Avrupa'yı gören ve Batı kültürüyle tanışan insanların yanı sıra toplumsal normlardan sapan ve öteki olarak görülen

insanların varlığı da kente ve merkeze kaymıştır. Kent yaşamında ötekinin değerleri, norm değere doğru yaklaşmış; yaşantıları artık bir yaşam performansına dönüşerek kendini merkezde görünür kılmıştır. Bu yeni insanlar ise Osmanlı'nın sosyal hayatının modernleşme ile birlikte karşılaştığı kırılmaları göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Tanzimat dönemi Türk edebiyatında farklı konu ve türlerde çok sayıda eser vermesi ve dönemine göre oldukça yoğun bir okur kitlesi bulmasıyla Ahmet Mithat Efendi, dönemin öne çıkan yazarlarından biridir. Gerek yayınları gerekse hayatındaki bazı olaylar ve bunlar karşısındaki tutumları sonucunda dönemin diğer aydınları arasında farklı bir yer kazanmış ve toplumun modernleşme sürecinde birçok ilklerin de sahibi olmuştur. Pek çok edebiyat araştırmacısı tarafından edebî değeri, üslubu ve estetik seviyesi sorunlu bulunup görmezden gelinse de Ahmet Mithat Efendi (Esen, 2012: 14), kendisini halkı terbiye etmekle yükümlü gördüğünden Türk edebiyatı'nın en verimli yazarı olarak topluma daha çok şey öğretebilme çabasını yaşamı boyunca sürdürmüştür. Tanpınar, Ahmet Mithat Efendi'nin bu yönü için şöyle demektedir: “Mithat Efendi bütün ömrünce öğretmek için öğrenecektir. Her gittiği yerde ev ve mektebi beraber düşünecektir.” (Tanpınar, 2013: 440).

Telif ve tercüme iki yüz elli kadar esere imza atan Ahmet Mithat Efendi, dönemindeki diğer aydınlar tarafından “kırk beygir kuvvetinde bir yazı makinesi” olarak adlandırılmış; Bağdat'taki ilk eserlerinden başlayarak yarım yüzyıla yakın bir sürede her konuda eser vermiş; Türkiye sınırlarını da aşarak geniş bir okuyucu kitlesini eğitmiştir (Kudret, 1962: 13-14).

Tanzimat edebiyatında Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarının öne çıkmasının nedeni, roman geleneğinin başlatıcısı olması ve eserlerini halkı eğitmek için kullanmasının yanı sıra romanlarında Osmanlı'nın kültürel değişimlerinin

izleklerine sıklıkla yer vermesidir (Okay, 1975: 33-38). Ahmet Mithat Efendi, romanlarında Osmanlı toplumundaki kültürel ikilikleri ve değişimleri, Batı ile kurulan temasların ardından Osmanlı'da değişen kent hayatını ve onun etrafında yeni beliren insan tiplerinin canlı bir panoramasını sunmuştur. Bu yeni insan modernite ve modern kentin yarattığı kişiler olmakla birlikte toplumsal ilkelerin dışına itilmiş yahut bilinçli bir tercihle bu ilkelerin dışında kalmış insanlar olarak gelenekten sapma gösteren insanlardır. Bunlar aynı zamanda Türk edebiyatı adına yeni kahramanın da öncüleridir. Modern edebiyat bu yeni insanın temsilini önceleyerek onun hikâyesine odaklanmayı, edebiyatı buradan dönüştürmeyi hedefler. Hem Tanzimat romanları hem de özel olarak Ahmet Mithat Efendi'nin romanları üzerine yapılmış çalışmalar bu gelenekten sapma ve ötekilik hususunda genellikle yanlış / aşırı batılılaşmayı temsil eden kahramanların ya da Osmanlı'nın gayrimüslim nüfusunun temsilleri ve hikâyesine odaklanmıştır. Kültürel, dini veya etnik bakımdan toplum karşısında öteki olan bu temsillerin yanı sıra yine modern kentin ürettiği ve politik ya da ekonomik gerekçelerle öteki (sanatçı, işçi, hizmetçi, katil, fahişe, kaçak, sürgün, muhalif, göçmen, esir, vb.) olanın temsilleri de Osmanlı'nın son dönem sosyal yaşantısına ve modernleşme serüvenine ışık tutan bir biçimde romanlarda yer almıştır. Öne çıkan öteki temsillerinin karşısında göz ardı edilmiş bu temsillerin de söz konusu devrin ve toplumun öteki kavramına eklenmesi hem döneme hem de dönem romanına ilişkin yapılan açıklamaların çerçevesini genişletecektir. Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarında da özellikle ekonomik ve siyasal nedenlerle kenara itilmiş ve öteki olarak kabul edilmiş bu temsiller kent hayatının içinde çok canlı bir şekilde kendini göstermiş ve sahnelenme imkânı bulmuşlardır. Romanlarında ana kahramanlarını büyük çoğunlukla toplumsal normlardan sapmayan daha ılımlı kahramanlar üzerine kurmuş olsa da Ahmet Mithat Efendi, *Çingene* romanında yer ver verdiği geniş şahıs kadrosu ile yukarıda zikredilen ve son dönem Osmanlı

sosyolojisini tüm canlılığı ile yansıtan tüm bu ötekilerin temsiline de alan açar. O bu yönüyle Türk modernleşmesini bu açıdan da dolaylı bir biçimde aktarırken yer verdiği bu temsillere Türk romanının modernleşmesine de önemli bir katkı sunar.

### **Çingene Romanında “Öteki” Ziba**

Ahmet Mithat Efendi tarafından yazılan ve Türk edebiyatında hikâye türünün ilk örneklerinin yer aldığı *Letaif-i Rivayat* adlı külliyat otuz hikâye ve romanlardan oluşmaktadır. Ahmet Mithat Efendi bu eseri 1870 yılında oluşturmaya başlamış, 1894 yılında da tamamlamıştır. Pek çok farklı türde eserler kaleme alan Ahmet Mithat Efendi'nin bu eserinin önemli olmasının nedenlerinden biri Çingeneleri ele alan ilk Osmanlıca metin olmasıdır.

Ahmet Mithat Efendi, Çingene romanına okuyucuya yönelttiği “Kağıthane’ye bin defa gitmişsinizdir ya? Fakat bilemem nazar-ı dikkatiniz her biri birer zehr-i seyyar hükmünde olan rengarenk feraceli, çarşafı kadınlara mı münhasır idi? Yoksa letafet-i tabiiye-i mevkiyeyi tettebbu ve tetkik mi eyliyor idiniz?” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 437) sorusuyla başlamaktadır. Kağıthane’ye gitme nedeninin oradaki doğal güzellikler görmek ya da zehr-i seyyar olarak nitelendirdiği kadınları izlemek mi olduğu konusunda okuyucuyu düşündüren Ahmet Mithat Efendi, metinlerinde İstanbul’un mühim mekânlarını sunarken kurgu üzerinden de mekânların ve toplumun eleştirisini de yapmaktadır.

“Kağıthane’nin bir şöret-i tarihiye alınmasına ve zevkini safasını bilen, letafet-i tabiiyeyi takdir eyleyen bir padişah-ı muazzam tarafından tezyini uğrunda bunca fedakârlık ihtiyar buyurulmasına sebep hep letafet-i mevkiyesidir. Bir rivayete göre vaktiyle Paris’e gönderilmiş olan bir Osmanlı sefiri Versay bahçelerini görmüş de o plan üzerine Kağıthane’nin de tanzimini

metbu-ı mufahhamına tavsiye eylemiş imiş. Orası bize lazım değil a!” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 437).

Romanın girişinde Kağıthane hakkında bilgi veren Ahmet Mithat Efendi, zevk ve sefa etmesini bile III. Ahmet’in Kağıthane’yi güzelleştirmesinin nedeninin Kağıthane’nin konumu olması ve Yirmisekiz Mehmet Çelebi’nin Paris gezisinde gördüğü Versay Bahçeleri’nin planını ülkeye getirmesi olarak açıklar.

“Gün dahi bir salı günüydü ki cuma ve pazarda Kağıthane’nin hovardalıktan başka görülecek bir şeyi olmadığı halde bu günlerin gayrı eyyamda letafet-i mevkiiyeden hisse-yab-ı inbisat olmak daha ziyade muhakkaktır.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 443)

Ahmet Mithat Efendi, Kağıthane’nin tarihini ve güzellikleri için yaptığı uzun tasvirlerden sonra, buraya cuma ve pazar günleri yapılan ziyaretlerin doğal güzellikleri görmenin dışında farklı amaçlar için de yapıldığını dile getirerek Çingene kadınlarının bu mesire yerlerinde raks edip şarkı söylemelerini ve bunun karşılığında da para kazandıklarını söyleyerek okuyucuyu mekân hakkında bilgilendirir.

*Çingene* romanının kurgusu Şems Hikmet ve Ziba isimli iki ana kişinin Kağıthane’de karşılaşması üzerine kurulur. Şems Hikmet, bir Kağıthane gezisinde Ziba’yla karşılaşır ve onun güzelliğinden çok etkilenir: “Boy fidan! Hem de nev’-i nisvan içinde on bin kadında birisinde bulunamayacak derecelerde uzun. Gözler siyah. Ten esmer ise de sair Çingenelerde olan esmerlik gibi değil! Eğer bu kız bembeyaz olsa idi o beyazlık kendisine bu esmerlik kadar yaklaşamaz idi.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 446). Fakat Şems Hikmet’in âşık olduğu Ziba etnik kimlikleri nedeniyle kenara itilmiş olan bir Çingenedir. “Bir dakika kadar zihni bir şeyle meşgul olup da tavrına bir sükûn, bir vakar gelecek olsa hakikaten görenleri tazime, perestişe mecbur edecek kadar

cazibesi tesir gösteriyor. Fakat derhal yılışınca veyahut edepsiz sözler söyleyince veya bir şey dilenmek için arsızlaşınca cemalindeki o heyet, o heybet zail olarak Çingeneliği meydana çıkıyor.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 446).

Şems Hikmet, içinde bulunduğu toplumun Çingenelere yüklediği olumsuz önyargıları kabul etmez. Çingenelerin de kendilerinden bir farkı olmadığını, Ziba'nın iyi bir eğitimle bir hanımefendi olabileceğini kanıtlamak ister. Şems Hikmet'e göre; “Kıpti denilen kavim dahi insan evladı olduğu halde öyle zelil ve muhakkar olmasının sebebi cehaletleri ve terbiyesizlikleri olduğunu kızın nazar-ı dikkatine arz eyliyor idi.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 469). Şems Hikmet'in Ziba adlı bir Çingeneyi eğitim almasını sağlayarak ve terbiye ederek hanım etme çabası roman boyunca sürer. Fakat öte yandan Şems Hikmet, akrabalarından ve dostlarından destek göremez. Çingenelerin de eğitim yoluyla ehlileşebilecekleri fikri, Şems Hikmet'in ağzından şu şekilde söylenir: “... elyevm ‘ehli’ denilen şeyler dahi an-asıl yabancı idiler. Hayvanat ve nebatat-ı ehliyenin kaffesi beyaban-ı vahşette iken insanlar onları kendi meskenlerine naklederek ehlileştirmişlerdir.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 487) Çingenelerin de eğitim yoluyla ehlileştirileceği görüşü Ahmet Mithat Efendi'nin fikir dünyasına uygundur. Şems Hikmet de her ne kadar da bu görüşe sahip olsa da roman boyunca çevresinden sert eleştiriler alır. Yerleşik değerler sisteminde Çingenelere ötekileştirici gözlerle bakmanın yanlış olduğunu söyleyen Şems Hikmet, akraba ve dostlarından şu cevapları duymaktadır:

“Güzel ama insan diye fazail-i medeniyesi mükemmel olan mahluka denilir. Yaban adamına insan denilemeyeceği gibi derecesi yabanilikle medenilik arasında bulunan halka dahi saffet-i insaniyeti tamamen bahşedemeyiz.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 452) Bu cevap siyasi, toplumsal ve ideolojik durumlar ve yerleşik değerler sisteminden bağımsız olmayan edebi eserin yazıldığı dönemdeki Çingenelere dair toplumun



fikirlerini yansıtmaktadır. Artık toplumda, merkezde görünür olan ve “ötekileştirici gözlerle” bakılan Çingenerin hayat tarzlarının düzeltilip geliştirilerek topluma kazandırabileceği ve medenileştirilebileceğine inanılır.

Şems Hikmet’in Ziba’ya âşık olmasının çevresi tarafından bir talihsizlik olarak görülmesinin diğer bir nedeni de dindir. Bunun nedeni Osmanlı toplumunda dinin bir ayrışma sisteminin temelinde yer almasıdır. Müslümanların millet-i hâkime, Musevi ve Hıristiyanların millet-i mahkume olarak açıklandığı toplumsal ve hukuki bir düzen yerleşmiştir. Fakat Çingener ise “murdar” olarak görülerek toplumdan dışlanmışlardır: “Biz Çingenerde öyle bir levs farz ederiz ki sair hiçbir halkta o levsi tasavvur etmeyiz. Mesela Yahudi ve Nasaranın kızlarını tezvic ettiğimiz halde Çingene kızını tezvic etmeyiz. Avam-ı nas Çingene kızının visali üzerine ne kadar iğtisal edilse insanın tathir edemeyeceğine kanidirler.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 452-453) Çingenerin toplumda Müslüman hatta insan sayılmamasına tepki gösteren Şems Hikmet şu soruyu sorar: “Ya nur-ı imanla tenevvür edince o levsten tetahhur etmiş olamaz mı?” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 453). Şems Hikmet’in hocasından aldığı cevap yerleşik değerler sistemini okuyucuya göstermektedir: “Çingener çocuklarını Hıristiyanlara vaftiz ettirerek birer ‘kombaroz’ (?) peyda ederler ve ondan alacakları hediyeler, ihsanlar ile temettü eylerler de diğer taraftan Müslümanlar içinde bulununca çocuğu sünnet dahi ettirerek bir istifadeye daha yol açarlarmış.” (Ahmet Mithat Efendi, 2024: 453). Bu nedenle toplumun değerler sisteminin dışında kalan bir Çingene kızıyla evlenmek isteyen Şems Hikmet’in bu evliliği gerçekleştirilmesiyle toplumsal statüsü de yıkılacaktır.

## **Sonuç**

Ahmet Mithat Efendi’nin Çingene adlı romanı üzerine yapılan inceleme değerlendirildiğinde, romanın ana kişisi Ziba

isimli Çingene, Şems Hikmet'in aracılığıyla aldığı eğitim sonucunda bir hanımefendi olmuş, ancak toplum içerisinde sınıf atlamış gibi görünse de etnik kimliği nedeniyle toplumsal değerler sisteminin dışında kalarak ezilenler ve ötekileştirilenler sınıfında görünmeye devam etmiştir. Çingeneler toplumda ezilen sınıf içerisinde yer almaktadır. Ezilenler ise yerleşik toplumsal düzen ve kültürel anlayışta öteki olarak kodlananlardır. Fiziksel özellikleri, kültürel bakış açıları, ırkları, etnik kimlikleri, sınıfsal konumları, cinsiyetleri ve sosyal durumlarıyla ayrıştırılan ve dışlananlar olarak açıklanabilir.

Yaşamın içinde beliren yeni insanların Türk modernleşmesine önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarında Doğu- Batı karşılaştırılması, aile, evlilik, alafıngalık gibi ana temaların ele alınmaktadır (Enginün, 2020: 197-198). Diğer bir taraftan ise modernleşmenin yoğun bir şekilde hissedildiği mekânlar romanlarında önemli bir yer tutmuştur. Bu nedenle de *Çingene* romanı Çingeneleri ele alan ilk Osmanlıca metin olduğu düşünüldüğünde modernleşmenin kent ve insan üzerinden izinin sürülebileceği önemli bir kaynak olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda çalışma modernleşme ile birlikte meydana gelen dönüşüm, değişim ve kırılmaları; bunların da sonucu olarak kentte ortaya çıkan ve kimlikleri nedeniyle kenara itilmiş öteki olarak görülen insanların *Çingene* romanında ne şekilde görünür olduğunu açıklama ve anlama amacı gütmüştür.

## Kaynakça

- Ahmet Mithat Efendi (2024). “Çingene”. *Letaif-i Rivayat*. Hzl.: Fazıl Gökçek- Sabahattin Çağm. İstanbul: Çağrı Yayınları 437-496.
- Çelik, Z. (2019). *19. Yüzyılda Osmanlı Başkenti Değişen* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Enginün, İ. (2020). *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*. Dergâh Yayınları.
- Esen, N. (2012). *Modern Türk Edebiyatı Üzerine Okumalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kösemihal, N. Ş. (1964). Edebiyat Sosyolojisine Giriş. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 2 (19-20), ss. 1-37.
- Kudret, C. (1962). *Ahmet Mithat*. Ankara: Türk Dil Kurumu Tanıtma Yayınları.
- Kütükçü, T. (2018). *Hayatın Dinamiklerinden Yazınsal Metne, Tanzimat Romanı, Sosyolojik ve Anlatıbilimsel Bir İnceleme*. İstanbul: Ötügen Neşriyat.
- Mardin, Ş. (2020). *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Okay, O. (1975). *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi*. Ankara: Baylan Matbaası.
- Tanpınar, A. H. (2013). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.



# Gerçekten kurguya: Gavur Memet Yalova Eşkiyaları

*Orçun Aydoğdu\**

## Giriş

Ahmet Mithat Efendi'nin popüler edebiyat anlayışını sürdüren önemli isimlerden biri konumunda bulunan Ziya Şakir Soku, 1300/1884 yılında İstanbul'da Ayasofya civarında dünyaya gelmiştir. Babası, I. Dünya Savaşı sırasında vefat eden Hacı Şakir Bey'dir. Annesi ise aslen Konyalı bir aileye mensup olan Huriye Melek Hanım'dır. Ziya Şakir, ilk ve ortaokulu İstanbul'da Divanyolu'nda bulunan Burhan-ı Terakki Mektebi'nde okumuştur. Hacı Şakir Bey'in askerlik görevinden dolayı Bursa'ya gitmek zorunda kalan aile, yaklaşık bir sene Bursa'da yaşamıştır. Ziya Şakir de bu süre boyunca eğitim hayatına devam etmiş ve Bursa'da liseye başlamış, İstanbul'da Vefa Lisesi'nde liseyi tamamlayıp Mülkiye'den mezun olmuştur. Önce İttihat ve Terakki'nin safında yer alarak II. Abdülhamit'e karşı bir tutum sergilemiş, ardından Talat Paşa'ya karşı ağır bir hiciv yazısı kaleme almıştır. Düşündüğünü ifade eden bir kişi olmaktan çekinmemiştir. Görüşlerini açıkça ifade ettiği için hayatı sürgünlerle geçmiş olan Ziya Şakir, Balkan Harbi'ne gönüllü katılan kişilerdendir. Savaşın onda bıraktığı temel iz ise kaval kemiğinde bulunan kurşundur. Bu kurşun ilerleyen süreçte yazarın ölümüne sebebiyet verecek hastalığa zemin hazırlamıştır. Ziya Şakir, Millî Mücadele'ye de katılmak istemiştir. Ancak sıhhî

---

\* Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, orcun-aydogdu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4029-9743

durumu buna müsait olmadığından cephe gerisinde çeşitli görevlerde bulunmak adına Anadolu'ya geçmiştir. Cumhuriyet'ten sonra bazı görevlerde bulunmasına rağmen bu görevler uzun süreli olmamıştır. Onun temel geçim kaynağı yazdıklarıdır. Ölene kadar yazmaya devam eden müellif, 1959'da bacağındaki yaranın kansere dönüşmesi ve ardından gelen prostat sorunu sonucunda vefat etmiştir (Eryüksel, 1949: 5-7; Üstündağ, 2011: 21).

Ziya Şakir'in edebiyata ilgisi küçük yaşlara dayanmaktadır. Mevcut bilgiler ışığında edebî olarak kaleme aldığı ilk metinler manzumdur. Bursa'da yaşarken şiir yazmaya başlamıştır. Özellikle de *İrtika* mecmuasına gönderdiği manzumeler bu bağlamda kıymetlidir. Çünkü yayımlanan ilk şiirleri bunlardır (Eryüksel, 2011: 9). Sonraki süreçte *Hanımlara Mahsus Gazete*, *Genç Türk*, *Yeni Edirne* ve *Ertuğrul* gibi mecmualarda yazılar kaleme almıştır. Özellikle Cumhuriyet'ten sonra tefrika hâlinde ve uzun soluklu metinler yazan müellif, bu dönemde kaleme aldıklarıyla tanınmıştır. Özellikle de 12 Eylül 1929 tarihinde *Vakit* gazetesinde “Z.Ş” müstearıyla tefrika etmeye başladığı Meçhul Asker hatıratından sonra Ziya Şakir için tefrika ile geçinme sürecinin başladığı söylenebilir. Bu metin Ziya Şakir'in Balkan Harbi'nde gördüklerini ihtiva etmesi bakımından onun hayatına yönelik de bilgi vermesi bakımından ayrıca önemlidir (Ziya Şakir, 1929: 1). Gerek *Meçhul Asker* gerekse de sonra tefrika edilen metinlerden hareketle Ziya Şakir'in edebî görüşünün gerçeklik üzerine kurulduğu söylenebilir. Onun için mühim olan, gerçek olan tarihî vakaların anlatılmasıdır. Tarihî romanlarda kurgunun da bulunduğu bilincinde olan müellif için kurgu ile gerçeğin ayrımını yapmak okurun “zeka ve ferasetine” düşmektedir. Ancak yazarın temel sorumluluğu gerçek olan bir vaka üzerine dayanmasıdır. Böyle düşünmesinin sebebini ise bir yazısında şöyle anlatır:

“Şunu nazarı dikkate almak icap eder ki bugün yazılan yazılar, elli sene, yüz sene, beş yüz sene sonra tarihe geçebilir. Ve bunlar bir hakikat telakki edilir. Halbuki tarihi aldatmak, dünyanın en büyük cinayetidir” (Ziya Şakir, 1940: 4)

Yazarın kurgusal eserlerinde gerçeği temel almasının sebebi, metinlerin ilerleyen senelerde tarihe geçerek okunmasıdır. Yalnızca kurgusal olan eserlerin gelecek nesli yanlış yönlendireceği görüşünü benimseyen müellif için temel gaye, gelecek neslin bilgilendirilmesidir. Yazılan eserler kurgusal bakımdan çok iyi olmamasına rağmen dil kusurlarının az olduğu dikkat çekmektedir. Bu da müellifin Türkçeye vukufunu göstermektedir. Sürekli ve hızlı yazması sonucunda belirli hatalarla karşılaşmaktadır. Bu da Ahmet Mithat Efendi gibi popüler yazarların temel bir kusuru olarak görülmelidir. Ziya Şakir’i diğer popüler romancılardan ayıran temel fark ise Batı eserlerinden adaptasyona gitmemesidir. Eserleri telif eseridir. Ayrıca tefrikalarda daha çok kazanç elde etmek adına kullanılan fazla betimlemelere Ziya Şakir’de rastlanmaz (Karakışla, 2011: 210). Buradan da hareketle söylenebilir ki Ziya Şakir, düşündüğünü yazan ve yazarken Türkçeye dikkat eden bir müelliftir. Birçok roman, şiir, makale ve senaryo kaleme almış olması onun halen çalışılmaya değer bir edebiyatçı olduğuna delildir. Üzerine yapılacak çalışmalarla Ziya Şakir’in arka planda kalan değeri açığa çıkarılacaktır.

Ziya Şakir’in önemli serilerinden biri, Gavur Memet’tir. Gavur Memet serisi, Ziya Şakir’in polisiye yönünün de olduğu roman serisidir. Gavur Memet’in suçlularla mücadelesini ele alan bu seri, okuyucu tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Gavur Memet diye birinin gerçekte var olup olmadığı oldukça tartışılmıştır. Bu tartışmanın devam ettiği sıralarda *Son Posta*’ya gönderilen bir yazı, muallakta olan durumun aydınlanmasını sağlamıştır. Gavur Memet’in çocuğu olduğunu belirten Bay Edip, Ziya Şakir’in

anlattıklarının doğru olduğunu öne sürerek babasına ait olduğunu belirttiği bir nişanı gazeteye göndermiştir (Son Posta, 1936: 1, 10). Bu ifadeler ile Ziya Şakir'in eserlerinde gerçekçiliği merkeze alması birleştiğinde, Gavur Memet'in gerçek bir kahraman olduğu belirtilebilir. Ancak gazetenin satış politikası gereği, yayımlanacak tefrikayı parlatmak adına oluşturduğu bir algı da olabilir. Lakin Ziya Şakir'in belirtilen politikayı merkeze almasından dolayı, Gavur Memet'in gerçek olduğu ve Ziya Şakir'in üzerine eklemeler yaparak kahramanını oluşturduğu söylenebilir.

Ziya Şakir'in 29 Aralık 1947'de Son Saat'te tefrika etmeye başlayıp 11 Şubat 1948'de tamamladığı ve 42 sayı süren *Yalova Eşkîyaları* romanı, Gavur Memet serisinin bir parçasıdır (Göçer, 2017: 294). Bir Türk zabiti olan Gavur Memet, padişah tarafından ortaya çıkan kargaşaları ve sorunları çözmekle görevlendirilen biridir. *Yalova Eşkîyaları*'nda da temel problem, II. Abdülhamit devrinde İzmit'ten İzmir'e kadar geniş bir coğrafyada çetecilik faaliyetlerinde bulunan Lefter'dir. Lefter'in çetesinden dolayı Yalova Kaplıcaları da beklenen düzeyde ilgi görmemektedir. Bu sorunun diğer ülkelerin vatandaşlarına da rahatsızlık vermesi üzerine padişah bir an evvel sorunun çözülmesini talep eder:

“Artık bu şekavet meselesinin bir an evvel önüne geçilmesi ve her gün sarayı hümayuna gelerek eşkiyalar yüzünden Yalova kaplıcalarından istifade edemediklerinden dolayı sızıldanan sefaretler erkânının şikâyetlerine nihayet verilmesi” (Ziya Şakir, 2018: 5)

Padişahın emri üzerine harekete geçen devlet erkânı, sorunu çözecek yegâne isim olarak Gavur Memet'i görürler. Bunun üzerine Gavur Memet görevlendirilir ve Lefter Çetesi ile baş etmeye başlar. Çeşitli maceralardan sonra Lefter Çetesi'ni ortadan kaldıran Gavur Memet, görevi başarıyla tamamlar.



Ayrıca ortaya çıkan bir kaçırılma vakasını da çözerek geride herhangi bir problem bırakmamıştır. Kaçırılma vakasının çözülüp haydutların yakalanmasıyla roman sona erer.

*Yalova Eşkîyaları* romanını önemli kılan temel husus, II. Abdülhamit zamanında geçerek azınlıkların ve ecnebi memleketlerin Osmanlı Devleti üzerindeki baskısını gözönüne sermesidir. Gavur Memet'in eşkıyaları yakalamakla görevlendirilmesinin ardında, Osmanlı Devleti'ne ecnebi ülkelerin yaptığı baskılar yatmaktadır. Ayrıca romanda Atinalı Nikoli, Baba Rupen, Madam Bronzo ve Aseyan Efendi gibi azınlık ve ecnebi vatandaşlara yer verilmesi, Yalova'da azınlıkların ve ecneblerin egemen olduğuna bir delildir. Romanın ana omurgasında ve epistemik yapısında da Osmanlı'nın çöküşünün yer alması bu bağlamda kıymetlidir. Yazar, yapılan hataları ortaya koyarak bunlardan ders çıkarılması gerektiğini belirtmektedir.

Romanda Yalova'nın önemli bir yeri vardır. Ziya Şakir, Yalova'yı görmüş gibi her ayrıntısına dikkat ederek romanını oluşturmuştur. Yazarın Yalova'nın üzerinde ayrıntılı bir şekilde durmasında, babasının görevi sebebiyle Bursa'da bulunmasının katkısı olmuş olabilir. Bu bağlamda romanda Yalova'nın nasıl işlendiğinin tespit edilmesi, hem Ziya Şakir'in romanlarında mekâna verdiği önemi ortaya koyacak hem de Yalova'nın Türk romanına hangi yönleriyle yansıdığını gösterecektir. Buradan hareketle Yalova'nın romana yansımaları üç başlıkta incelenebilir: Yalova'nın turistik mekânları, Yalova'nın köyleri ve Yalova'daki etnik durum. Bu sınıflandırmadan da anlaşıldığı üzere Yalova, yalnızca mekânsal özellikleriyle değil çokkültürlü bir özellik göstermesiyle de romana aksetmiştir. Bu da romanın Yalova üzerinden incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

## 1. Yalova'nın Turistlik Mekânları

Yalova'nın turistlik mekânları romana yansırken üzerinde en fazla durulan mekân, kaplıcalardır. Yalova Kaplıcaları'nın üzerinde bu kadar durulması, romanın temelinde oranın yer almasından ve yazarın Yalova Kaplıcaları'na önem vermesinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir mekân ise Yalova ormanlarıdır. Yalova'daki ormanlara yer verilmesi ise ormanların bulunduğu konum gereği önemli bir yerde olmasındandır. Önemli bir konum olması bakımından Yalova iskelesi de romana yansımıştır.

### 1.1. Yalova Kaplıcaları/Hamamları

Yalova Kaplıcaları'nın tarihi oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Mevcut kayıtlara göre kaplıcaların ilk işletilmesi, Helenistik ve Roma devrinde olmuştur. Özellikle de Bizans İmparatoru Konstantin'in İstanbul'a önem atfetmesinden sonra, İstanbul halkının Yalova'ya giderek kaplıcalardan istifade ettiği görülmektedir (Kahraman, 1991: 11). Yalova'nın Osmanlı Devleti'nin egemenliğine girmesiyle beraber kaplıcaların kullanımına devam edilmiştir. Evliya Çelebi, Yalova Kaplıcaları'nı anlatırken ıssız, güneşin girmedik bir ormanlık alanda bulduklarını ve etrafında ibadethane için kullanılan kulübelerin varlığından bahseder (Evliya Çelebi, 2008: 81-82). Ayrıca *İkdam* gazetesinin başyazarı Ahmet Rasim, 26 Haziran 1907'de Yalova Hamamları hakkında bir yazı yazmak için bölgeye gitmek ister. Maliye Nezaretinin Ahmet Rasim'e yol masrafları için yedi lira ödenmesine karar vermesi (BOA. ML. EEM, 610/43) de devletin hamamların tanıtımı için adım attığına bir delildir. Bütün bunlar kaplıcaların önemi göstermektedir. Ziya Şakir de Yalova Kaplıcaları'nı benzer şekilde önemli görmekte ve onların tarihine vukufiyetini ortaya koymaktadır. Romanda kaplıcaların ilk hâline temas edilirken bahsedilen şu durum anlatılanlar ile uyumaktadır:

“O tarihte Yalova’daki hamamlar, çok تنها idi. Korkunç dağlar ve ormanlar arasına sıkışmış kalmış olan iki katlı küçük bir otelle bir bakkal dükkânı ve Bizanslılar devrine ait bulunan eski taş binalardan ibaretti” (Ziya Şakir, 2018: 67)

Ziya Şakir’in kaplıcalar için تنها olduğunu belirtip dağlar ve ormanlar arasında yer aldığını söylemesi, Evliye Çelebi’nin *Seyahatname*’sini okuduğu izlenimini uyandırmaktadır veyahut başka bir kaynaktan benzer bilgiyi edinmiştir. Yazar, kaplıcaların geçmişten mevcut hâline kadar olan sürecinin adeta panoramasını ortaya koymaktadır. Bizans devrinden kalma taş binalardan bahsetmesi de kaplıcaların tarihinin Bizans’a dayandığının romana yansımalarıdır. Buradan hareketle söylenebilir ki Ziya Şakir, romanını oluştururken kaplıcaların tarihi hakkında etraflıca malumat elde etmiş ve bunları gerçekçi bir üslupla romanda işlemiştir.

Yalova Kaplıcaları’na özellikle de azınlıklar ve ecnebler gitmektedir. İstanbul’dan Yalova’ya gelerek kaplıcalarda şifa bulacağını düşünen birçok insan vardır. Bu bağlamda kaplıcalar adeta bir tedavi yöntemi olarak görülmektedir. Arşiv kayıtlarına göre Yalova’ya gelen kişilerden biri İstanbul’daki Fransız sefiri Paul Cambon (BOA. DH. ŞRF, 161/98) biri de Fransa Sefareti Baştercümanı Rui’dir (BOA. BEO, 955/71597). Benzer tarihlerde İstanbul Ermeni Patriği Khoren Aşikyan da tedavi amacıyla kaplıcalara gitmiştir (BOA. DH. ŞFR, 161/98). Ziya Şakir bütün bu ziyaretleri araştırmış ve romana yansıtmaya gayret etmiştir. Romanda kaplıcaların işletmesi, yirmi beş yıllığına Branzo isminde bir Fransıza verilmiştir (BOA. İ. TAL, 300/6). Branzo kaplıcaların gelişmesine gayret ederek bahçeler, parklar, oteller hatta kumarhane dahi yapmıştır. Kaplıcanın işletilmesinin bir yabancıya verilmesi ile kaplıcaları ziyaret eden kişilerinin birçoğunun ecnebi olduğunu belirtilmesi, yukarıda da görüldüğü üzere, tarihî gerçekle uyumaktadır:

“Yalova, kaplıcalarının büyük şifa hassaları dolayısıyla büyük bir şöhretle İstanbul’a gelen ecnebilerin ekserisi, bu kaplıcaları ziyarete gelirlerdi. Hem banyolara girerek suların şifa hassalarından istifade ederler.” (Ziya Şakir, 2018: 8)

Ziya Şakir’in İstanbul’a gelen ecnebilerden bahsetmesi, Fransız sefiri Paul Cambon’un ve Fransa Baştercümanı Rui’nin romana yansımış hâlidir. Ayrıca elçinin ve tercümanın II. Abdülhamit devrinde olması ve romanın da o devirlerde geçmesi, olaylar arasındaki benzerliğin bir başka boyutudur. Ermeni patriğinin şifa bulmak için kaplıcaya gelmesi ile metinde geçen “suların şifa hassalarından istifade ederler” ibaresi birbirini tamamlayan noktalardır. Ayrıca yazar kaplıcaların nisan ve mayıs aylarında özellikle ziyaretçi çektiklerinden bahsetmektedir:

“Kaplıcaların Nisan ve Mayıs aylarından itibaren kısa bir mevsim vardı. O zaman bütün o civardaki köylerle İstanbul vesair şehirlerden birer halk akını başlar, bunlar, beraberlerinde götürdükleri çadırları kurarlardı. O zaman Yalova kaplıcaları, bir panayır yerine benzerdi. Ve bazen buraya toplanan halk kütlesi, iki bini tecavüz ederdi.” (Ziya Şakir, 2018: 67)

Yazarın belirttiği Nisan ve Mayıs ayları, sürecin iyi bir şekilde tahlil edildiğini ortaya koymaktadır. Çünkü elçinin Haziran ayında patriğin ise Ekim ayında gelmesiyle verilen ayların birbirine yakın olması, Ziya Şakir’in gerçekçi bir şekilde kaplıcaları incelediğini göstermektedir. Ayrıca gelen kişilerin çadırlar kurduğundan bahsedilmesi ve bu sayede kaplıcaların adeta panayıra benzediğinin belirtilmesi Evliya Çelebi’nin eserinde de benzer şekilde yer almaktadır. Bu da yukarıda da belirtildiği üzere Ziya Şakir’in *Seyahatname*’den istifade ettiğinin kanıtıdır.

Yalova Hamamları'nı korumak adına korucular görevlendirilmiştir. Görevlendirilen bu korucuların ücretleri oldukça düşüktür. Bu durumdan şikayetçi olan korucular, yöneticilere durumu ileterek gerekenin yapılmasını talep etmiştir (BOA. ML. EEM, 1315/33). Hamamların korunması için iki karakol inşa edilmiştir. Birinci karakolda otuz, ikinci karakolda yirmi beş nefer olmak üzere toplam elli beş asker görevlendirilmiştir (ATESE. 42/155/2). Ziya Şakir, Yalova Hamamları'na görevlendirilen askerlerin sayısından maaşına kadar birçok bilgiye vakıf olduğu anlaşılmaktadır:

“Yalova ile iskele arasında Derbend denilen yerde bir zaptiye karakolu vardı. Bu karakolda bulunan on ikisi piyade, sekizi süvari zaptiyeler güya emniyet ve asayiş işlerine bakarlardı. Ve hemen hemen hepsi de, asıl vazifelerini bir tarafa bırakarak tütün kaçaklığı yaparlardı. Bu itibarla kaplıcalarda ve iskele ile kaplıcalar yolunda, ufak tefek soyguncular eksik olmazdı. Kaplıca sularının şifa hassası, henüz Türkler tarafından takdir edilememişti. Bu itibarla banyoya gelenlerin ekserisi Pazarköy, İznik, Gemlik, Darıca vesair Hristiyan köylerindeki Ermenilerle Rumlardan mürekkepti. Mamafih yalnız banyo mevsimine münhasır olmak üzere, İstanbul Ermeni ve Rumlardan bu kaplıcalara rağbet edenler de eksik değildi.” (Ziya Şakir, 2018: 68)

Ziya Şakir'in kurguda kullandığı asker sayısı ile gerçekteki asker sayısında biraz farklılıklar olmasına rağmen onların “vazifelerini bir tarafa bırakarak tütün kaçakçılığı” ile ilgilenmeleri, belgelerle uyusmaktadır. Belgelerde askerlerin maaşının az olmasından dolayı zam istedikleri görülmektedir. Bu bilgiyi elde eden müellif, onu değiştirip romanında kullanmıştır. Bu ifadeler kaplıcaların o devirlerde tam manasıyla güvenli olmadığını ortaya koymaktadır. Yaşanan soygunlar ve kaçırma olayları da bunu teyit etmektedir. Romanın temelinde de Lefter

Çetesi'nin ve kaçırılma olayının olması, bahsedilen durumun romana da aksettiğine delildir.

Romanda kaplıcaları işleten kişi Fransız Branzo'dur. Bu isim belgelerle de teyit edildiği üzere, o tarihlerde kaplıcaları gerçekten işleten biridir. Bu da gerçek birinin kurgusal olarak romana dahil olduğunu göstermektedir. Kaplıcaları kiralayan ve kısa sürede geliştiren Branzo, bu sayede kaplıcaların gelişmesini ve ticarî bir mekân olmasını sağlamıştır. Bu sayede Yalova'ya gelen kişi sayısı artmıştır. Ayrıca Türklerin de kaplıcaya olan ilgisi artmaya başlamıştır:

“Artık Yalova'da, yepyeni bir âlem açılmıştı. Yalnız banyo mevsiminde değil, onun haricinde de bir takım zengin müşteriler gelip gitmeye ve o sakin muhitten istifade etmeye başlamışlardı. Fakat en büyük istifadeyi temin eden, kaplıcanın müsteciri idi. Bu zeki ve kurnaz Fransız, yaptığı parlak reklamlarla gerek İstanbul'da ve gerek Avrupa'da, az zaman zarfında Yalova kaplıcalarına büyük bir şöhret temin etmişti. İstanbul'a gelen zengin Avrupalılar on beşer yirmişer kişilik kabileler halinde geliyorlar, hem banyolardan faydalanıyorlar; gündüzleri hamamların etrafındaki sık ormanlarda avlanarak; geceleri de gazinoda ve otelin salonlarında kumar oynayarak çok iyi vakit geçiriyorlardı. Bazı zengin Türkler de buraya rağbet göstermeye başlamışlardı. Bunlar da çoluklarını çocuklarını toplayarak geliyorlar; on beş yirmi gün kaldıktan sonra, büyük bir memnuniyetle geri dönüyorlardı.” (Ziya Şakir, 2018: 69)

Yalova'daki bu gelişmeler tarihî gerçeklikle de uyuşmaktadır. Kaplıcaların popüler olması sonucunda maddî durumu iyi olan Türkler de kaplıcalara gitmeye başlamıştır. Heyet-i Ayan'dan Ali Rıza Paşa'nın (BOA. DH. ŞFR, 161/98), Tüfengi Bölüğü Kaymakamı Zeki Bey'in (BOA. DH. ŞRF,

161/98) ve Sultan Abdülmecit'in annesi Bezmiâlem Sultan'ın (Tuncel, 2013: 307) tedavi için Yalova'ya gitmeleri bu bağlamda değerlidir. Azınlıklar ve ecnebilerin ilgi gösterdikleri kaplıcalar gittikçe Türklerin de ilgisini celp etmektedir. Bu durum Yalova'nın ve kaplıcaların geliştiğine delildir.

Sonuç olarak romana yansıdığı kadarıyla Yalova Kaplıcaları'nın azınlıklar ve ecnebiler tarafından tercih edilmesinden ormanlık içinde olmasına kadar birçok gerçeklik romana yansımıştır. Bu durum romanda Yalova Kaplıcaları'nın ayrıntılı bir şekilde tahlil edildiğine delildir. Ayrıca kaplıcaların tarihî bakımdan ne kadar önemli olduğu yalnızca belgeler ışığında değil, romana yansımaları bakımından da gözönüne serilmektedir.

## **1.2.Yalova Ormanları**

Yalova Ormanları, Yalova'daki arazilerin büyük bir çoğunluğunu kapsamaktadır (Özdemir ve Bahadır, 2008: 2). Milli Park ilan edilmesi için uygun bir saha olması da ormanların önemini gösteren bir başka husustur (İnal, 1951: 45). İtayan Pavoçino'nun Yalova Ormanları'nın yağlı boya levhasını yapması da ormanların kıymetine bir başka delildir (BOA. ML. EEM, 777/53). Romanda ormanlara özellikle temas edilmesi de gerçekte mühim bir yer işgal eden ormanların romana da sirayet ettiğini göstermektedir.

Ormanların romana yansımaları, bir kaçış ve saklanma güzergahı olmasıyla birlikte, Lefter'in düşüncesi, Yalova Ormanları üzerinden Armutlu'ya inip kayıklar vasıtasıyla Mudanya'ya geçmektir:

“Bunlar, Yalova'nın ormanlarını geçerek Armutlu'ya inecekler, oradan bir gece, sahildeki boş kayıklardan birine binecekler, Mudanya ile Sığı arasında bir yere çıkacaklar. İzlerini kaybetmek için kayığı denize batıracaklar, kendileri de sahildeki sık fundalıklara

dalacaklar. Böylece Kapıdağı'na gelerek oradan Yunanistan'a geçecek bir vasıta arayacaklardı” (Ziya Şakir, 2018: 64-65)

Lefter, ormanları adeta bir sevk güzergahı olarak kullanmaktadır. Bu durum gerçekte uyuşan bir husustur. Arşiv belgelerine göre ormanlardan kömür sevki yapılmaktadır. Ayrıca bu sevk sırasında çeşitli rüşvet olayları ortaya çıkmaktadır (BOA. ML. EEM, 706/69). Bu durum Lefter çetesinin ormanları geçiş güzergahı olarak kullanmasının sebebini göstermektedir. Sık ve ıssız olan ormanlar vasıtasıyla kamufle olacak Lefter, zabıtlere yakalanmadan Armutlu'ya giderek kaçmayı planlamaktadır.

Lefter'in en yakınlarından olan Baba Rupen, Lefter'e adam bulmak için Sölöz köyüne gidecektir. Bir gün orada kalıp ertesi gün adamlarla birlikte Lefter'in yanına dönmeyi planlayan Baba Rupen, ormanları bir saklanma mekânı olarak kullanmayı düşünmektedir:

“-Sölöz köyüne gidip oradan getireceğim. -Ne kadar zamanda gidip gelebilirsin? -Bugün giderim. Yarın orada kalırım. Öbür gün de adamlarla beraber gelirim. -Fakat onları buraya getirme. -Hayır. Yalova yolundaki ormanda saklarım” (Ziya Şakir, 2018: 66)

Baba Rupen üzerinden ormanların saklanma mekânı olarak gösterilmesi, devrin şartlarında oldukça sık rastlanan bir husustur. Şehirden uzak ve ıssız olması hasebiyle ormanlar, birçok firarının tercih ettiği yerlerdendir. Osmanlı Devleti de bu durumun bilince olduğundan Yalova Ormanları'nda koruyucu bulundurmıştır (BOA. ML.EEM, 698/52).

Yalova Ormanları'nın *Yalova Eşkıyaları*'na yansımaları saklanma ve kaçış üzerinden gerçekleşmiştir. Bu durum tarih içerisinde ormanlara yüklenen rolün Türk romanına yansımaları olarak değerlendirilebilir.



### 1.3.Yalova İskelesi

Yalova İskelesi, İstanbul'dan gelenlerin deniz yoluyla şehre ulaşmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Hamamlara gelmek isteyen kişiler, İstanbul'dan feribotla Yalova'ya ulaşmaktadırlar. Bu durum ulaşımın oldukça kolaylaşmasını sağlamaktadır. Bunun bilincinde olan Ziya Şakir, romanda Yalova İskelesi'ne yer vererek o tarihte şehre ulaşımın nasıl yapıldığını göstermeye çalışır:

“Beş gün evvel Madam Manye Bronzo bize geldi. Kardeşimiz kızı ile beni, buraya davet etti. Madam Bronzo, sarayın ebesi olduğu için, bir saray istimbotuna bindik. Yalova iskelesine geldik. Orada, Mösyö Bronzo bizi karşıladı. Hamamlara gelmek için de, iki yaylı araba hazırlamıştı” (Ziya Şakir, 2018: 94)

Yalova İskelesi'nin önemi, hamamlara ulaşmak için bir güzergâh olmasıdır. İskeleden inenler, yol boyu giderek hamamlara ulaşmaktadır. Ancak bu yol tekin değildir. Tarihi kayıtlar da gösteriyor ki yolun durumu içler acısıdır. Arşivde bulunan bir belgede, iskeleden hamamlara giden yolun tamiratından bahsedilmektedir (BOA. ML.EEM, 742/23). Bu da devletin sürecin vahametini fark ettiğini ve önlemeye çalıştığına delildir. Ayrıca bu yolun güvenliğini sağlamak adına bir müfreze görevlendirilmiştir (BOA. Y.PRK.ASK, 170/32). Ziya Şakir bütün bu bilgilere ulaştığı için, romanında umumiyetle iskeleden hamama giden yola yer vererek oranın önemine ve gerekli tedbirlerin alınmadığına temas etmiştir.

Yalova İskelesi'ne ulaşmakta kullanılan bir diğer güzergâh, Darıca'dan sandalla Yalova'ya geçmektir. Günümüzde Kocaeli'ye bağlı olan Darıca, Yalova'ya en yakın kara parçalarındandır. İstanbul'dan oraya gelen kişiler, sandal vasıtasıyla şehre ulaşmaktadırlar. Bu sayede zamanda da tasarruf edilmektedir. Ziya Şakir bu ulaşım vasıtasına da romanda yer

vermiştir: “*Darıca’da kendisini bekleyen sandalla Yalova’daki kumsala çıktığı zaman saat henüz alaturka üç buçuğu geçmişti*” (Ziya Şakir, 2018: 115). “Saat henüz alaturka üç buçuğu geçmişti” ibaresinin kullanılması, hızlı bir şekilde ulaşımın gerçekleştiğine ve Yalova’ya ulaşıldığına kanıt niteliği taşımaktadır. Benzer bir şekilde Yalova İskelesi’nden Darıca’ya geçilerek İstanbul’a gidilmektedir. Gavur Memet’in sandalla Darıca’ya geçip oradan İstanbul’a gitmesi bu bağlamda kıymetlidir.

Sonuç olarak söylenebilir ki *Yalova Eşkıyaları* romanında Yalova’nın turistik mekânlarına yer verilmiştir. Hamamlar ve kaplıcalar ağırlıklı bir şekilde romanda işlenmesinin yanında iskele ve ormanlara da temas edilmiştir. İskele ve ormanların işlenmesinin baş sebebi, hamamlar ile olan bağlantıları ortaya koymaktır. Bu da şehrin hamamlar üzerinden tanındığını ve şehrin gelişmesi için özellikle oranın korunup geliştirilmesi gerektiğinin roman üzerinden yansıtıldığını ortaya koymaktadır.

## **2. Yalova’nın Köyleri**

Romanda Yalova’nın tarihî köyelerine de temas edilmiştir. Umumiyetle Lefter çetesi üzerinden romana yansıyan köyler, azınlıkların fazlaca yaşadığı yerlerdir. Bu bağlamda metne iki köyün yansıdığı söylenebilir: Kılıç Köyü ve Akköy.

### **2.1. Kılıç Köyü**

Kılıç Köyü, Yalova’nın gelişmiş ve köklü köyelerinden biridir. Verimli toprağı olması sayesinde birçok sebze ve meyve yetişmektedir. Osmanlı döneminde Kılıç Köyü etnik unsur bakımından incelendiğinde özellikle de Ermenilerin ağırlıkta olduğu fark edilmektedir. Arşivde Kılıç Köyü hakkında tarama yapıldığında çıkan belgelerin hepsinde bir yönüyle Ermenilerin yer alması bahsedilen yargıya kanıttır (BOA. DH.EUM.2şb, 64/35; A.MKT.DV, 144/93; DH.MKT, 551/6). Romana Kılıç Köyü’nün yansması tarihî gerçekliklerle paralel bir şekil arz

etmektedir. Lefter'in adamlarından Ermeni Baba Rupen, Kılıç Köyü'nde ikamet etmektedir. Lefter, izini kaybettirmek için Baba Rupen'in yanına sığınır:

“Lefter, büyük bir maharetle izini kaybettirdikten sonra, Yalova'nın köylerinden Kılıç köyüne gelerek Baba Rupen isminde bir Ermeni'nin böcekliğinde gizlenmiş ve bütün kışı orada geçirmiştir” (Ziya Şakir, 2018: 63)

Baba Rupen, köylüler tarafından da sevilmeyen biridir. Ona sürekli şüpheli gözüyle bakmaktadırlar. Bu durum köyde iyi ve kötü ayırımının olduğunu ve gerek Türk gerekse de Ermeni köylerinde bazı adetlerin değişmediğine delildir.

## 2.2. Akköy

Akköy, Yalova'nın en eski yerleşim yerlerinden biridir. Bunun sebebi ise Yalova İskelesi ile Yalova Hamamları arasında yer almasındandır. Akköy, 1888'de Karamürsel kazasına bağlıdır. Yalova Hamamları da Akköy karyesine tabidir (BOA. ML.EEM, 97/45). Bu durum Akköy'in önemini göstermesi açısından oldukça kıymetlidir. Romana Akköy'ün yansıması, tarihi öneminin yanı sıra Yalova Hamamları'na giden güzergâhta bulunmasından kaynaklanmaktadır. Hamamlara giderken Akköy Korusu denilen yerde iki silahlı haydut, hamama giden kişilerin önünü keserek onları kaçıır:

“Tam, Akköy korusu dedikleri yere geldiğimiz zaman, yolu dönemeç yerinden iki silâhlı haydur fırladı. Arabalarımızın önüne atıldılar. Silâhlarını hayvanların üzerine çevirerek; ‘Durunuz, kıpırdamayınız!...’ diye bağırıldılar” (Ziya Şakir, 2018: 95)

Ziya Şakir'in romanda Akköy'e önem vermesinin sebebi, hamamlara giderken geçiş güzergâhında olan bir yer olan Akköy'de kaçırılma olaylarının sıklaşmasıdır. Haydutlar, ara yer olarak gördükleri Akköy'de bekleyerek gelen kişileri kaçırp

fidye istemektedirler. Bu da romana aksederek yaşanan gerçekliğin kurgu üzerinden aktarımı sağlanmıştır.

*Yalova Eşkîyaları*'nda Kılıç Köyü ve Akköy'e yer verilmiştir. Kılıç Köyü, Ermeni nüfusunun fazla olmasıyla romana dahil olurken Akköy ise hamamlara giderken bir geçiş güzergahı olması ve tarihî öneme sahip olmasıyla romana dahil olmuştur. Bu durum yazarın Yalova'nın önemli mekânlarını araştırıp tahlil ettiğini ve ona göre kurgusunu oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

### **3. Yalova'daki Etnik Durum**

Romanda Yalova'nın etnik durumu, yabancılar ve azınlıklar üzerinden işlenmiştir. Yabancılar olarak özellikle Fransızlar kullanılırken azınlıklarda Ermeniler tercih edilmiştir. Bunun sebebi, şehrin konumu ve nüfus dağılımıdır.

#### **3.1. Ecnebler**

Arşiv kayıtlarına göre Yalova'da Ecneblerin fazla olduğu söylenebilir. Özellikle de Fransızlar bu bağlamda kayda değer sayıdadır. Yabancıların sayısının fazla olmasının temel sebebi, kaplıcalardır. Sağlık için kaplıca ve hamamlara giden yabancılar, bu sayede hem Yalova'nın tanınmasını sağlamış hem de oradan ticarî rant elde etmiştir. Hamamların Fransız Bronza'ya kiralanışı da bu bağlamda kıymetlidir. Romanın başında Bronza, Yalova civarında eşkıya faaliyetlerinin sona ermesi adına padişaha bir dilekçe yazar. Bu dilekçenin üzerine Dersaadet gerekli adımları atar. Bu durum gösteriyor ki ecneblerin talepleri dikkate alınmaktadır. Çünkü devrin şartları gereği yabancı ülkelerin ve sefaretlerin baskısı, devleti tedirgin etmektedir. Bunu önleyebilmek adına, var olan sorunların bir an evvel çözülmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Ecneblerin romana yansımasının bir diğer kısmı ise kaçırılmak üzerinden şekillenmiştir. Hamama giderken ecneblerin dağa kaçırıldığı anlaşılmaktadır: “*Yalova'da bulunan*

*birkaç ecnebiden kadın ve erkek dört kişiyi alıp dağa çekilmiş”* (Ziya Şakir, 2018: 86). Devlet bu durumu önlemek adına Yalova yolunun muhafazası ve ecnebilerin korunması için asker tahsis etmiştir (ATESE, 24/71/18). Bu da romana özellikle de Fransızların yansıdığını ve kaçırılma olaylarından faydalanılarak kurgunun şekillendirildiğini ortaya koymaktadır.

### **3.2. Azınlıklar**

Yalova’da özellikle de Ermeniler’in önemli bir konumunun olduğu anlaşılmaktadır. Tarihi kayıtlara göre 1635’te İstanbul’daki Ermeniler’in İstanbul dışına göç etmeleri sağlanmıştır. Bu göç sırasında birçok Ermeni Yalova’ya gelerek yerleşmiştir. Onların yerleştikleri bölgeler umumiyetle Bursa’ya yakın olan yerlerdir. Osmanlı döneminde Pazarköy olarak bilinen Orhangazi’de 1840 yılında 11414 Ermeni yaşamaktadır. Ortaköy, Yeniköy, ve Karsak köyleri, Türk köyleri olmasına rağmen özellikle de 1828-1829 Osmanlı-Rus Harbi sonrasında Rusların egemenliğine geçen Nahçıvan ve Erivan bölgesinden yapılan Ermeni göçlerle Anadolu’daki Ermeni nüfusu arttırılmıştır. Bunun sonucunda bazı yerleşim yerleri “Ermeni” adıyla tanınır olmuştur. Örneğin “Ermeni Sölöz” ifadesi bu bağlamda kıymetlidir (Seçkin, 2018: 145-146). Ziya Şakir de tarihi iyi bilen bir muharrir olarak yaşanan süreçleri takip etmiştir. Ermenilerin nüfusunun gün geçtikçe artmasını ve Yalova’da etkin bir güç olmasını romanın bir kurgu unsuru hâline getirmiştir. Yalova civarından ve diğer yerleşim yerlerinden bahsederken kullandığı şu ifadeler yukarıda anlatılanları teyit etmektedir:

“Yalova civarında, oldukça kalabalık bir Ermeni topluluğu vardı. Ortaköy, Pazarköy, Karsak, Sölöz, Kılıç vesaire gibi köylerle İzmit’in karşısındaki Bahçecik, Aslanbey, Döngel köylerinde de kâmilen Ermeniler ikamet ediyorlardı.” (Ziya Şakir, 2018: 90)

Ziya Şakir'in Yalova çevresiyle beraber Ortaköy, Pazarköy, Karsak, Sölüz ve Kılıç'ı örnek göstermesi Yalova ve civarında Ermeni nüfusunun egemen olduğuna delildir. Ayrıca romanda yer alan isimlere dikkat edilirse Ermenilerin ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. Bu da gerçekte var olan olayların romana yansiyarak Ermenilerin neler yaptığını ortaya koymaktadır. Yazar, Ermeni çetelerine yer vererek Ermenilerin Osmanlı Devleti'nin bekasına zarar verecek hareketlerde bulunduğunu hissettirmeye çalışmıştır. Bunun yolu da roman kurgusuna Ermenilerin çeteci olduklarının işlenmesidir.

### **Sonuç**

Ahmet Mithat Efendi'nin geleneğini devam ettiren popüler romancı Ziya Şakir, tarih tefrikalarıyla tanınmış biridir. Edebî görüşünün temelini, gerçekçilik oluşturmaktadır. Romanlarını yazarken gerçek bir vakayı süsleyerek kurguyu oluşturur. Bu da romanlarının belgesel hüviyet göstermesini sağlamıştır. Eserleri kurgusal bakımdan zayıf olmasına rağmen devrin sosyal-siyasî olaylarını aksettirmesi bakımından toplumun aynası olarak görülebilir. Ziya Şakir'in makale yazarken dahi kaynaklara pek yer vermemesine rağmen eserlerinde birçok kaynağı gördüğü ve bağlamda tarihsel yönden gerçeğe dayalı malumat verdiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle tarihî eserleri, kaynak eser olmasa da istifade edilebilecek metinlerdir. Temel amacı, okuyucu eğlendirirken bilgilendirmektir. Bu uğurda polisiye kurgudan istifade etmektedir. Özellikle "Gavur Memet" serisi bu bağlamda değerlidir. *Yalova Eşkîyaları* romanı da Gavur Memet serisinin bir parçasıdır. Romanın temelinde Lefter Çetesi'nin eşkıyalık faaliyetleri yer almaktadır. Gavur Memet'in eşkıyaları yakalayıp sorunu ortadan kaldırmasıyla roman sona erer. Romanın temelinde Osmanlı Devleti'nin çöküşü ele alınmıştır. Devlet çökerken azınlıkların ve ecnebilerin devlet üzerinde egemenliğinin artması, roman kahramanlarının isimlerine de sirayet etmiştir. Romanda mekân olarak Yalova'nın seçilmesi,

Yalova'nın II. Abdülhamit devrinde nasıl bir yer olduğunu ayrıntılı bir şekilde göstermektedir. Özellikle de Yalova Hamamları'na yer verilmesi önemlidir. Hamamların gerek yurtiçinden gerekse de yurtdışından ilgiyle karşılanıyor olması oranın daha da önplana çıkarılması gerektiğini göstermektedir. Türk romanına Yalova Hamamları'nın başka nasıl yansıtıldığının tespit edilmesi, Yalova'ya verilen önemi ortaya koyacaktır. Hamamlara bağlı olarak ele alınan Yalova İskelesi ve Yalova Ormanları da şehrin turistik mekânlarından. Devrinde pek güvenli olmayan iskele ve orman çevresi, devletin önlemler almasıyla korunaklı hâle gelmiştir. Bu da romana aksetmiştir. Özellikle de ecnebinin kaçırılmasında hamama giderken kullanılan yola değinilmesi önemlidir. Yalova'daki tarihî yerleşim yerleri de romanda görülmektedir. Bu sayede Yalova'nın geçmişten romanın yazıldığı ana kadar geçen süredeki dönüşümü ve gelişimi daha rahat anlaşılmaktadır. Özellikle de Ermenilerin şehirde egemen olması, Osmanlı Devleti'nin çöküş döneminde yaşadığı felaketlerin boyutunu ortaya koymaktadır. Hamamları işleten kişinin de bir Fransız olması, ticaretin Türkler dışındaki unsurların elinde bulunduğu romana işlenmesidir. Netice itibarıyla Ziya Şakir'in kaleme aldığı *Yalova Eşkîyaları* romanı, Yalova'nın birçok yönünü ortaya koyarak Türk romanında Anadolu'nun nasıl işlendiğini Yalova özelinde ifade etmektedir.

### **Kaynakça**

Cumhurbaşkanlığı Milli Savunma Bakanlığı Askeri Tarih Arşivi (ATESE.), Osmanlı-Yunan Harbi (1895), 24/71/18; 42/155/2.

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Bab-ı Ali Evrak Odası (BEO.), 955/71597.

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Dahiliye 2.Şube (DH. EUM. 2.Şb.), 64/35.

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Dahiliye Mektubi Kalemî (DH. MKT.), 551/6.

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Dahiliye Şifre Kalemi (DH. ŞFR.), 161/98;

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Mabeyn Erkanı ve Saray Görevlileri Maruzatı (Y. PRK. SGE.), 161/98.

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Maliye Nezareti Emlak-i Emirriye Müdüriyeti (ML. EEM.), 97/45; 742/23; 698/52; 706/69; 777/53; 1315/33; 610/43.

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Sadaret Deavi Evrakı (A. MKT. DV.), 144/93.

Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA.), Yıldız Askeri Maruzat (Y. PRK. ASK.), 170/32.

Eryüksel, H. (1949). *Ziya Şakir hayatı ve eserleri*. Ankara: Anıl Matbaası.

Evliya Çelebi. (2008). *Seyahatname* (2.cilt, 1.kitap). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Göçer, G. (2017). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e popüler bir tarihçi: Ziya Şakir* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Tarihin İçinden. (1940, 7 Mayıs). *İkdam*, S.1, No. 259, ss. 4.

İnal, S. (1951). Turizm ve tabiatı koruma işlerimiz. *Orman Fakültesi Dergisi*, 1(1), ss. 39-47.

Kahraman, N. (1991). Termal turizm olayı ve Yalova kaplıcaları. *Anatolia*, 2(3), ss. 10-12.

Karakışla, Y.S. (2011). Osmanlı imparatorluğu'nun araştırmacı gazetecisi: Ziya Şakir. *Dedem Ziya Şakir*. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.

Özdemir, M.A. ve Bahadır, M. (2008). Yalova ili'nde arazi kullanımının zamansal değişimi (1992-2007). *Coğrafya Dergisi*, 17, ss. 1-15.

Seçkin, S. (2018). Osmanlı döneminde Yalova'daki Ermeni yapılarının inşası ve onarımı. *History Studies*, 10(4), ss. 141-165.

Gavur Memed'in Çocukları. (1936, 30 Haziran). *Son Posta*, ss.1, 10.

Tuncel, M. (2013). Yalova. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 43, ss. 306-308.

Üstündağ, A. (2011). *Dedem Ziya Şakir*. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.

Meçhul Asker. (1929, 9 Eylül). *Vakit*, S.12, No. 4193, ss. 1.

Ziya Şakir. (2008). *Gavur Memet Yalova eşkıyaları*. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.



# Cengiz Aytmatov’un “Cemile” öyküsünde kurmaca yapı

*Orhan Güdek\**

## Giriş

1928 yılında Bişkek’in Şeker köyünde dünyaya gelen Cengiz Aytmatov, Kırgız edebiyatının en önemli temsilcilerinden biridir. Bolşevik Devrimi’nin henüz yeni yeni yayılmaya ve Kırgız topraklarında etkisini göstermeye başladığı yıllarda, Aytmatov henüz çocuk yaştadır ve kolхозlarda çalışır. Babası ve amcası Stalin rejimi tarafından öldürülen Aytmatov’u annesi büyütmiştir. Cengiz Aytmatov, 1946 yılında Cambul şehrinde bulunan Veteriner Teknik Okuluna girer ve bitirir; ardından 1953 yılında da yine Kırgızistan’daki Tarım Enstitüsü’nden mezun olur. İş ve öğrenim hayatı yanında gazetecilikle de uğraşan Aytmatov’un edebi faaliyetlerinin ilk örneği olan “Gazeteci Cyudo” adlı öyküsü, 1952 yılında *Pravda (Gerçek)* gazetesinde yayımlanır. 1956-1958 yılları arasında Moskovada Gorki Edebiyat Enstitüsü’ne devam eder. Buraya devam ettiği sıra, 1957 yılında “Yüz Yüze”, 1958 yılında ise “Cemile” adlı öyküleri yayımlanır. Söz konusu öykülerin ardından peş peşe eserler veren Aytmatov, edebiyat dünyasında saygın bir yer edinir.

Cengiz Aytmatov’un “Cemile” adlı öyküsü ilk olarak Novy Mir (Yeni Dünya) adlı dergide yayımlanmış ve büyük bir ilgiyle karşılanmıştır. Louis Aragon’un, “Cemile”yi Fransızca’ya tercüme etmesinin ardından ise Aytmatov’un edebiyat dünyasındaki ünü daha da artar. “Cemile” için, “dünyanın en

---

\* Dr., Sırbistan Novi Sad Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, orhangudek055@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9928-1612

güzel aşk hikâyesi” ifadesini kullanan Aragon, kitaba yazdığı önsözde şunları söyler:

“İşte şimdi şurada, Villon'un, Hugo'nun, Baudelaire'in Paris'inde kralların ve devrimlerin Paris'inde; ressamların yüzyıllık Paris'i olmakla övünen, her taşı ya bir tarihi ya bir efsaneyi hatırlatan şu Paris'te, bir şarkıda dendiği gibi, öyle çok âşık ya-şamış ki, hangisini alacağımı bilemiyorum... Her şeyi görmüş, geçirmiş, okumuş şu Paris'te, Werther, Berenice, Antoine ve Kleopatra, Manon Lescaut, Education Sentimenta-le, Dominique, hepsi birdenbire gözümde düşüverdi. Çünkü ben Cemile'yi okudum. Romeo Juliette, Paolo ve Francesca, Hernani ve Dona Sol, artık bunların hiçbiri gözümde değil, çünkü ben İkinci Cihan Savaşının üçüncü yılı yazında, 1943 yılının o Ağustos gecesinde Kurkureu vadisinde bir yerde zahire arabalarıyla giden Danyar ile Cemile'ye, bunların hikâyesini anlatan küçük Seyit'e rastladım.” (Aragon, 1982: 8).

Öykü, Cemile adındaki genç bir kadının askerde bulunan kocasını beklerken kolhozda beraber çalıştıkları Danyar adındaki bir gence âşık olmasını ve ikisinin birlikte kaçmalarını anlatır. Öykünün başkarakterleri olan Cemile ve Danyar, içinde buldukları ve geleneğe ait tipik özellikler sergileyen Kırgız köylülerinden ayrılırlar ve kendilerine özgü farklı bir karakter biçiminde karşımıza çıkarlar. Zaten öykünün teması da söz konusu karakterlerin, geleneksel ve alışılmış olana karşı gelmek pahasına, aşk ve tutkularının peşinden gidebilme cesaretini gösterebilmeleridir. İkinci Dünya Savaşı yıllarında geçen öykü, Cemile'nin kayınbiraderi olan ve o zaman on beş yaşlarında olan Seyit'in gözünden ve onun bakış açısıyla anlatılır. Bu çalışmanın amacı, Aytmatov'un söz konusu öyküsünü, kurmaca tekniği bakımından inceleyerek; öykünün, üzerine bina edildiği yapıyı çözümlenektir. Bu itibarla, çalışmada, Stevick'in *Roman Teorisi*; Chatman'ın *Öykü ve Söylem, Filmede ve Kurmacada Anlatı Yapısı*; Forster'in, *Roman Sanatı* ve Aktaş'ın *Roman Sanatı ve*

*Roman İncelemesine Giriş* adlı eserlerindeki öykü ve roman inceleme yöntem ve teknikleri esas alınmış ve söz konusu yöntemler eklettik bir şekilde çalışmada kullanılmıştır.

## 1. Yapı

### 1.1. Bakış Açısı ve Anlatıcı

“Cemile” öyküsü, anlatılan olayın başkahramanları olan Cemile ve Danyar’ın değil, Cemile’nin kayınbiraderi olan on beş yaşındaki Seyit’in bakış açısından ve ağzından anlatılır. Seyit, öyküde ikinci dereceden bir kahramandır ve içöyküsel (benöyküsel) anlatıcı konumundadır.

“Bu tür bir anlatıda ‘ben’ diyen kişi başkahraman değildir. İkinci derecede bir kahraman olmasına karşın çok önemlidir. Az da olsa olaylara karışır, kahramanları etkiler, olayları bir gözlemci, bir tanık olarak anlatır. Bu tip anlatıcıya benöyküsel anlatıcı denir, hem kahramandır hem benöyküsel anlatıcı.” (Kıran, Kıran 2003: 111).

“Cemile” öyküsü bir tablonun tasviriyle başlar. Seyit tarafından yapılmış olan tabloda bir sonbahar tasviriyle birlikte iki yolcu yer almaktadır. Tabloyu anlattıktan sonra yolcuları tasvir eden Seyit, “O iki yolcu ise bir adım daha atsalar çerçeveden dışarı çıkacaklar sanki. (Aytmatov, 2001: 7).” cümlesiyle öyküde olacakları yani Cemile ve Danyar’ın köyden kaçışlarını (çerçeveden dışarı çıkmak) bir anlamda önceden (for shadow) haber vermektedir. Daha sonra geriye dönüş tekniği kullanılarak Seyit tarafından tablodaki yolcuların öyküleri anlatılmaya başlanır. Dolayısıyla bakış açısı iç odaklayım kullanılmak suretiyle, öykü kahramanlarından biri olan Seyit’in gözünden verilir.

Cemile öyküsünde iç içe geçmiş iki ayrı öykü vardır. Birincisi Seyit’in öyküsü, ikincisi Cemile ve Danyar’ın öyküsüdür. Seyit’in öyküsü şimdiki zamanı içerir, Cemile ve

Danyar'ın öyküleri ise geçmiş zamanı. Gerek öykünün şimdiki zamanını içeren tablonun anlatıldığı baştaki bölüm, gerekse de geriye dönüş tekniği kullanılarak tablodaki yolcuların hikâyelerinin anlatıldığı sonraki bölüm, hep Seyit'in bakış açısı ile ve ağzıyla anlatılır. Fakat bu noktada her ne kadar bakış açısı her iki öyküde de iç odaklayım biçiminde olsa da, anlatıcının konumu ve dolayısıyla öyküyle olan mesafesi değişmektedir. Seyit'in öyküsünde öykünün doğrudan öznesi kendisi olduğu için anlatıcı başkahkahramanken, Cemile ve Danyar'ın öyküsünde anlatıcı ikinci derecede bir kahramandır. Ancak sonuçta her iki öyküdeki anlatıcı da benöyküsel anlatıcı kategorisinde ele alınır.

Yazarın öyküyü anlatmak üzere seçtiği kişinin aynı zamanda öykünün karakterlerinden birisi olması ve öykünün o karakterin ağzından birinci şahıs (ben) anlatıcı kullanılarak aktarılması, öyküyü gerçekçi ve inandırıcı kılan etkenlerdendir. Yazarın anlatıcı olarak öykünün içinden bir karakteri seçmiş olması anlatıcıyı yalnızca bir hikâyeyi nakleden vasfından çıkararak ona dinamik ve canlı bir karakter kazandırmıştır.

## 1.2. Vaka ve Olay Örgüsü

Forster'a göre öykü (vaka) olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılması; olay örgüsü ise öyküdeki olayların neden sonuç ilişkisine göre birbirine bağlanmasıdır.

“Kral öldü, arkasından kraliçe de öldü’ dersek, öykü olur. ‘Kral öldü, sonra üzüntüsünden kraliçe de öldü’ dersek, olay örgüsü olur. Zaman sırası bozulmuş değildir, ancak neden sonuç ilişkisi yanında iyice gölgede kalmıştır.” (Forster, 1985: 128).

“Cemile” öyküsü, iki ayrı öyküden oluşur: Seyit'in öyküsü ve Cemile ile Danyar'ın öyküsü. Her iki öykü iç içe geçtiğinden ve anlatıcı her iki öykünün de kişilerinden biri olduğundan birinci öykü yani Seyit'in öyküsü diğer öykünün yanında silikleşmiş ve okur tarafından kolay fark edilemez duruma gelmiştir. Seyit'in öyküsünün içerisinde Cemile ve Danyar vardır; Cemile ve

Danyar'ın öyküsü içerisinde de Seyit vardır. Öncelikle iç içe geçmiş bu yapı doğru tespit edilmeden öykünün olay örgüsünü tam ve doğru olarak kavramak mümkün değildir. Her iki öyküde de bir aşk ve aşkı uğruna töreleri, geleneksel olanı, alışılmışı karşısına alarak aşkı uğruna çaba harcama ve onu elde etme vardır. Seyit'in arzusu bir ressam olabilmek iken, Cemile'nin arzusu aşkı onda bulduğu Danyar'a kavuşmaktır. Şüphesiz ki perdede Seyit'in bu öyküsünden çok Cemile'nin öyküsü anlatılır, Cemile'nin öyküsü takip edilir. Ancak Aytmatov öyküsünün derin yapısına gizlediği Seyit'in öyküsünü geri planda tutmayı başarır. Öykü, kendisi de anlatacağı olayların bir tanığı olan Seyit'in yapmış olduğu bir tabloyu tasviriyle başlar. Seyit'in küçük yaştan beri resme olan ilgisinin neticesinde amacına ulaşmış sonunda bir ressam olmasında tanık olduğu hikâyenin kendisine verdiği cesaretin payı şüphesiz büyüktür. Çünkü Seyit de tıpkı Cemile ve Danyar'ın gibi tutkusunun peşinden gitmiştir.

Olay örgüsü metindeki anlam halkalarını birbirine bağlayan parçalar olmalarının ötesinde aynı zamanda aralarındaki önem sıralamasına göre de ele alınması gereken bir kavramdır. Seymour Chatman'a göre, öyküde olaylar yazarın tercihleri ve seçmeleri göz önünde bulundurularak metinde yer alma şekline ve önemine göre çekirdekler ve uydular olarak adlandırılırlar:

“Anlatı olayları sadece bağlantı mantığına değil hiyerarşi mantığına da sahiptir. Bazı olaylar diğerlerinden daha önemlidir. Klasik anlatıda sadece önemli olaylar olumsuzluk zincirinin parçalarıdır. Önemsiz olayların farklı bir yapısı vardır. Barthes'e göre her önemli olay (Barthes'ın noyau kavramını çevirerek çekirdek diyeceğim.) yorumsal kodun bir parçasıdır; sorunlar çıkarıp bu sorunları çözerek olay örgüsünü geliştirirler. Çekirdekler, olayların aldığı yön doğrultusunda düğüm noktalarını ortaya koyan anlatı anlarıdır. Yapının düğüm ve dayanakları olarak, hareketi iki ya da daha fazla olası yoldan birine sevk eden kavşaklardır. (...) Çekirdekler çıkartıldığında

anlatı mantığı çöker. Klasik anlatı metinlerinde, olayların herhangi bir anda uygun biçimde yorumlanması, bu süregiden seçimleri izleyebilme ve daha sonraki çekirdekleri, daha öncekilerin sonucu olarak görebilme yeteneğinin bir işlevidir. ” (Chatman, 2009: 48-49).

Buradan hareketle “Cemile” öyküsünün olay örgüsünün belirlenmesinde metin halkalarının merkezinde bulunan çekirdeklerin tespiti önem arz etmektedir. Söz konusu öyküde çekirdekler aşağıdaki gibidir:

- a. Seyit’in kendi yaptığı tabloda söz ederken, tabloda kişilerin öyküsünü anlatmaya geçmesi.
- b. Köy kolhozunun onbaşı Orozmat’ın, çalışması için Cemile’yi istemesi ve Cemile’nin yanında Seyit’in ve Danyar’ın da olacağını söyleyerek aileyi ikna etmesi.
- c. Üçü birlikte yük taşıyacakları ilk gün çuvalların yüklenmesi sırasında Cemile’nin Danyar’ın elini tutması.
- d. Cemile ile Seyit’in Danyar’a kendilerince kötü bir şaka yapmaları ve yaptıklarından pişman olmaları.
- e. Cemile’nin bir türkü söyledikten sonra Danyar’dan da söylemesini istemesi ve olumlu cevap alması.
- f. Danyar’ın türkülerinden ve tabiatından etkilenen Seyit’in, içindeki resim yapma tutkusunu keşfetmesi.
- g. Cemile ve Danyar’ın birbirlerine âşık olması (öyküde bu durum, birkaç küçük olay parçasıyla anlatılır; Cemile’nin Danyar’ın gömleğini yıkamak istemesi, Danyar’ın askerlerle oynayan Cemile’yi kıskanması, v.b.) ve Seyit’in bu durumu sezmesi.
- h. Yükü boşaltıp döndükleri sırada Cemile’nin Danyar’ın yanına oturup başını onun omzuna koyması, Danyar’a sarılması ve Seyit’in onların birbirlerine âşık olduklarını iyice anlaması.

- i. Cemile'nin artık istasyona yük taşımak istemediğini Orozmat'a söylemesi (çünkü içinde bulunduğu durum ona zor gelmektedir.) fakat olumsuz cevap alması.
- j. Seyit'in, Cemile ve Danyar'ın resimlerini yapması ve resmi Cemile'nin görüp hatıra olarak saklamak üzere alması.
- k. Cemile ve Danyar'ın duygularını birbirlerine açtıkları sırada cepheden gelen bir askerin Cemile'nin kocasından bir mektup getirmesi; Danyar'ın üzülmeye oradan ayrılması.
- l. Cemile'nin Danyar'ın yanına gelerek konuşması ve birbirlerine açık bir şekilde aşklarını ilan etmeleri.
- m. Cemile ve Danyar'ın birlikte kaçmaları ve herkesin Cemile'yi suçlaması.
- n. Sadık'ın askerden döndükten sonra Seyit'in yaptığı resmi görmesi ve Cemile ve Danyar'ın ilişkisinden Seyit'in haberi olduğunu öğrenmesi.
- o. Seyit'in ressam olmak için okumak üzere evden ayrılması.
- p. Öykünün başındaki bölüme dönülerek söz konusu resmin Seyit'in diploma çalışması için sunduğu ve Cemile ile Danyar'ın tasvir edildiği resim olduğunun söylenmesi.

Yukarıda maddeler halinde sıralanan çekirdekler, öykünün iskeletini oluştururlar ve metin, halkalar halinde bu çekirdeklerin etrafında şekillenerek vücut bulur. Öykü onların üzerine bina edildiği için de çekirdekler öyküden çıkarıldıklarında bütün yapı çöker.

Şerif Aktaş'a göre, "metin içindeki 'çekirdek' değerindeki mana birlikleri yalnız değildir. Onları çeşitli yönlerden tamamlayan parçalar da vardır." (Aktaş, 1991: 68). Ana yapıyı oluşturan söz konusu "çekirdek"lerin etrafında öyküyü oluşturan metin halkaları teşekkül eder. Bu metin halkaları, çekirdeğin etrafında ve onu tamamlayan bir şekilde, küçük birtakım ara

olaylar {Chatman'a göre (Chatman, 2009: 48-49) "uydu"lar], doğa ve kişilik tasvirleri ve bilgilendirici birtakım ifadelerden oluşurlar ve bunlar aynı zamanda bir çekirdeğin bulunduğu metin halkasından diğer bir metin halkasına geçişi sağlamak işlevini yerine getirirler.

Öyküdeki metin halkaları, mana birlikleri, birliklerin odak noktasında bulunan çekirdekler ve onları birbirlerine bağlayan parçaların oluşturduğu yapıda, Seyit'in ressam olma arzusu ile Cemile ve Danyar'ın birbirlerine olan aşkları eş zamanlı ve etkileşim içerisinde gelişim gösterirler. Bu ise öykünün derin anlamına hizmet eden bir durum olarak karşımıza çıkar. Genel anlamda öykünün olay örgüsü ise, Cemile ile Danyar'ın aşklarının, içindeki buldukları toplum ve şartlarla çatışması üzerine kurulmuş bir yapıdır.

### **1.3. Şahıs Kadrosu**

Öykünün şahıs kadrosu, arzu ve tutkularının peşinden giderek geleneğe ve törelere aykırı bir görünüm sergileyen kişilerle, geleneksel toplum yapısı içerisinde bu geleneklere uygun yaşam biçimini benimsemiş olan kişiler arasındaki gerilim ve çatışma üzerinden şekillenmektedir. Geleneğin dışına çıkmayı başaran kişiler; Cemile, Danyar ve aynı zamanda öykünün anlatıcısı konumundaki Seyit'tir. Diğer kişiler ise; Sadık, Osman, Orozmat, Seyit'in annesi ve köylüler ile adı anılmayan diğer kişilerdir.

Forster, "Roman Sanatı" adlı eserinin kişilerle ilgili bölümünde karakterleri, düz ve yuvarlak karakterler (flat and round characters) olmak üzere iki kısımda inceler. (Forster, 1985: 108-119). Forster'ın roman sanatı için yaptığı karakter kategorizasyonunu, türün imkânları dâhilinde öyküye uyarlısak; Cemile, Danyar ve Seyit'i "yuvarlak"; diğer öykü kişilerini ise "düz (yalıncat)" karakterler olarak ele almamız mümkündür. Bilindiği gibi yuvarlak karakterler bir değişim gösterebilen ve ne



yapacaklarının kestirilemediği daha canlı bir insan görünümü sergilerlerken; düz karakterler değişmeyen kişilikleri ve okuru şaşırtmayan özellikleriyle bir “tip” niteliğindedirler.

### 1.3.1 Başkışiler ve Başkahraman

“Cemile” öyküsünün başkahramanı, aynı zamanda öyküye de adını vermiş ve öykünün başkışilerinden biri olan Cemile’dir. Bu noktada bize göre bir öyküde (ya da romanda) “başkahraman” ile “başkışı” ifadelerinin aynı şeyi ifade etmediklerini belirtmek gerekir. Konuya biraz açıklık getirirsek bununla neyi kastettiğimiz daha iyi anlaşılacaktır. Şöyle ki; başkahraman bir öykünün merkezi konumundadır ve genellikle bu, bir kişidir. Öykü onun etrafında şekillenir; ana ve yan olaylar, çekirdekler ve uydular, hep başkahramanı ete kemiğe bürümek ve gerçek bir insan haline getirmek için yer alırlar. Başkahraman öykünün lokomotif konumundadır. Başkışı ise bir öyküde birden fazla olarak bulunabilir. Bir ya da birden fazla olan başkışiler canlılıklarını, genellikle başkahramana olan mesafelerine oranla kazanırlar. Her başkahraman aynı zamanda romanın başkışilerindedir; fakat her başkışı, başkahraman değildir. Ayrıca başkahramanın da içinde bulunduğu başkışı kavramını Forster’ın ifade ettiği yuvarlak ve düz karakter kavramlarıyla ayrı tutmak gerekir. Bir öyküde başkışiler yuvarlak karakter kategorisine ya da düz karakter kategorisine girebilir. Öyküdeki kişilerin başkışı ya da başkahraman olması onların yuvarlak ya da düz karakterler (tip) olmalarıyla ilgili değildir. İnceleme konumuz olan “Cemile” öyküsünün başkışileri, Cemile, Danyar ve Seyit’tir; başkahramanı ise yalnızca Cemile’dir, öyküdeki entrik yapı onun üzerine kurulmuştur.

Philip Stevick’in de belirttiği üzere bir öyküde “en önemli karakterler, başkışiler (protagonists)’dir; başkışiler, iç dünyaları ve hayatları en ayrıntılı bir şekilde belirten karakterlerdir. Bunlar, daha canlı olmasa da, daha karmaşık bir şekilde, hikâyenin akışı

içinde çatışmalar ve değişme süreçleri yaşayan, tepkilerimizi sürekli ve tam olarak yönlendiren karakterlerdir.” (Stevick, 2004: 173).

Şüphesiz her kişi kendi öyküsünün başkahramanıdır ve bu öykü Cemile'nin öyküsü olduğundan başkahraman da Cemile'dir. Öykünün anlatıcısının Seyit olması ve yine hadiselerin Seyit'in bakış açısından takip edilmesi başkahramanın Cemile olduğu gerçeğini değiştirmez. Dolayısıyla bir öykünün başkahramanı ile anlatıcısını ya da bakış açısını birbirine karıştırmamak gerekir.

Cemile, genç yaşta evlenmiş ve kocası askerde olan bir kadındır. Cemile'nin davranışları köydeki diğer kadınlardan farklıdır. O, evin tek çocuğudur ve babasıyla yılık peşinde koşarak büyümüştür. Çalışkan, dürüst, doğru sözlü, erkek gibi kuvvetli, sözünü sakınmayan, bazen alışılmamışın dışına çıkarak aklına estiği gibi davranan bir karaktere sahip, uçarı bir genç kadındır Cemile. Onun, içinde yaşadığı toplumdan farklı karakter özellikleri sergilemesi sonraki davranışlarının tutarlılığı ve inandırıcılığı için bir altyapı zemini oluşturur.

Cemile'nin öyküde evli olduğu halde başka birine âşık olması ve onunla kaçıp gitmesi okur tarafından fazla yadırganmaz. Çünkü Cemile severek değil çok küçük yaşta kaçırılarak evlenmiş, evlendikten çok zaman geçmeden kocası Sadık askere alınmış ve Cemile, sevildiğine dair ondan herhangi bir tatmin edici davranış görememiştir. Nitekim Sadık, mektuplarında Cemile'ye sadece bir cümleyle selam etmekle iktifa eder. Bu durum her ne kadar toplumsal koşullarla, adetler ve törelerle ilgili olsa da Cemile'nin beklentisi farklı yöndedir. Zaten Cemile söz konusu farklılığı Danyar'da bulduğu için ona âşık olur ve Danyar'la kaçır. Cemile'nin Sadık'ın mektubu geldikten sonraki davranışları anlatıcı tarafından öyküde şöyle nakledilir:

“Bu sırada evde olursa, mektup, okuması için ona da verilirdi. Cemile’nin üçe katlanmış mektubu her alışında kıpkırmızı olduğunu fark ederdim. Satırlara hızlı hızlı göz gezdirerek okurdu mektubu. Ama sonuna yaklaştıkça omuzları iyice çöker, yanaklarının ateşi yavaş yavaş sönerdi. İnatçı kaşlarını çatar ve son satırları okumadan, mektubu, ödünç alınan bir şeyi iade ediyormuş gibi, soğuk bir ilgisizlikle anneme verirdi.” (Aytmatov, 2001: 22).

Öykünün anlatıcısı farklı bir kişi olduğu halde Cemile’nin öyküsü anlatılır. Okur, öyküdeki hadiseleri Seyit’in ağzından ve onun bakış açısıyla görür. Cemile’nin yaşadığı ikilem ve içinde bulunduğu zor durum öyküde Seyit’in anlatımıyla yavaş yavaş geliştirilerek verilir. Bu veriliş tarzı, okura hadiseleri Seyit’in gördüğü gibi gösterir ve dolayısıyla bu durum, Cemile karakterinin, evli olduğu halde bir başkasına âşık olup onunla kaçmasının, okur tarafından anlaşılabilir bir davranış olarak görülmesini sağlar. Cemile’nin Seyit’in gözünden ikilemi, değişimi, dönüşümü ve sonundaki kararına varan süreci, aşamalı bir biçimde verilir.

Öykünün diğer başkışileri Danyar ve Seyit’tir. Danyar, askerden bir bacağı sakat olarak dönmüş, içe kapanık, kimseyle konuşmayan, o da Cemile gibi alışılmadık davranışlar sergileyen bir gençtir. İstasyona yük taşıma esnasındaki Cemile ile olan yakınlaşması ona âşık olması ve sonunda birlikte kaçmalarıyla neticelenir. Söz konusu süreç de Seyit’in anlatımıyla ve bakış açısıyla yine aşamalı bir şekilde verilir. Öyküde, Danyar da tıpkı Cemile gibi kendi istekleri ve tutkuları karşısında törelere ve geleneğe boyun eğmemiş, kendisi olabilmiş bir karakter olarak çizilmiştir. Öyküdeki anlatıcı konumundaki Seyit ise henüz on beş yaşında bir çocuktur. Onun ressam olma isteği de tıpkı Cemile ve Danyar’ın herkesi karşılarında almak pahasına aşkın peşinden gitmeleri gibi topluma ve geleneğe yabancı bir istektir. Seyit bu isteğine ulaşma fikrine, Cemile ve Danyar’ın kaçmalarından

sonra daha kararlı bir şekilde sahip çıkacak ve sonunda ressam olmayı başaracaktır. Gerek Cemile'nin gerekse de Danyar ve Seyit'in birer karakter olarak arzu ve amaçlarına ulaşma süreçlerinde birbirilerinin hayatlarında kesişen öyküleri sayesinde canlı birer karakter haline gelirler.

### 1.3.2. Norm Karakter

Stevick'in roman kişileri için yaptığı norm karakter, fon karakter ve kart karakter tasnifini (Stevick, 2004), inceleme konumuz olan “Cemile” öyküsüne uyarlayacak olursak; öykünün Norm karakterinin, aynı zamanda yazarın sesini de emanet ettiği kişi olan Seyit olduğu düşünülebilir. Öykü formunun romana göre sınırlılıkları göz önünde bulundurularak norm karakter işlevini öyküde aynı zamanda roman başkişilerinden Seyit'in üstlenmiş olduğu söylenebilir.

Stevick'e göre; norm karakter, “belli bir fonksiyonu icra eder ve romanda amaç olmaktan çok bir amacı gerçekleştirmek için kullanılan bir araçtır” (Stevick, 2004: 175). Bu itibarla, Öykü'de Seyit'in hem anlatıcı olması hasebiyle hem de Cemile'nin hikâyesi etrafında şekillenen öyküyü ve evrensel birtakım kavramları yansıtmak amacını üstlenmiş olmasıyla fonksiyonel bir araç görünümündedir.

Bir norm karakter olarak anlatıcı ve bakış açısının konumlandığı Seyit'in öyküdeki fonksiyonu sözünü ettiğimiz amaçlarla bitmez. O aynı zamanda öykü başkahramanı Cemile ve diğer başkişi Danyar'a olan mesafesiyle öyküdeki merak unsurunu ve bu anlamıyla öykünün okur karşısındaki cazibesini koruyan bir karakterdir. Eğer öykü, başkahraman Cemile'nin anlatıcı olduğu bir biçimde ve onun bakış açısıyla kurgulansaydı şüphesiz ki aynı olayları öyküde görmekle birlikte biz bambaşka bir “Cemile” öyküsü okuyacaktık. Bu durumda yazar vermek istediği değer ve anlatmak istediği temalar için başka türlü çözümler üretmek zorunda kalacaktı. Bunu Seymour Chatman'ın

filmler üzerine verdiği bir örneğiyle açıklarsak; “Michelangelo Antonioni’nin ‘L’Avventura, La Notte, L’Eclisse (Tutulma), Il Deserto Rosso (Kızıl Çöl), Blow-Up gibi filmlerinin bitkin, kayıtsız, gizemli bir biçimde dertli kadın ve erkek kahramanları, tam olarak onların zihinlerine doğrudan erişemediğimiz için çekicidirler. Bu kahramanların diyalogları, yüzeyin altındaki karmaşıklıkları sezdirmediği halde sunmayan salt ipuçlarıdır.” (Chatman, 2009: 124). Dolayısıyla Cemile ve Danyar karakterlerinin etrafında şekillenen öykünün gücü onların doğrudan doğruya zihnine girilemediğinden ve içinde buldukları durumlarıyla ilgili sessizliklerinden ve gizemli bir hale bürünmelerinden kaynaklanır. Öyküde bunu sağlayan araç ise daha önce de belirtildiği gibi Seyit karakteri ve onun konumudur.

Cemile öyküsü, üçüncü bir şahıs olan Seyit’in gözünden adeta bir sinema filminin gelişimi gibi ilerler. Tıpkı okur gibi, bir izleyici konumunda olan Seyit de olan biteni yalnızca gördüklerinden ve duyabildiği diyaloglardan çıkarsamaya çalışır. Murat Gülsoy’a (2013: 201) göre “bir karakteri ete kemiğe büründürmenin yolu onların kim olduklarını özetlemek değil onları eylem halinde göstermektir.” Başkahramanı belli bir mesafeden gören Seyit de onları böylelikle eylem halinde görmektedir. Böyle bir anlatım biçimi öykünün başkahramanlarını gizemli bir hale getirecek ve okurun öyküye olan ilgisini taze tutmayı sağlayacaktır. Yukarıda da değinildiği üzere, hadiseler Cemile’nin anlatımıyla ve bakış açısıyla verilseydi öyküdeki söz konusu gizem kaybolacak bu sefer öykü gücünü başka anlatım unsurlarından ya da başka gizem araçlarından almak zorunda kalacaktı.

Stevick’e (2004: 179) göre; “Norm karakter, eserde kahramanın yaşadığı tecrübenin bir benzerini daha basit bir şekilde yaşayan bir karakterdir.” Öyküde Seyit, Stevick’in buradaki norm karakter tanımına uygunluk göstermektedir. Seyit,

öykünün başkahramanı olan Cemile'nin yaşadığı tecrübenin bir benzerini daha basit bir şekilde yaşar. Nasıl ki Cemile amacına ulaşmak için töre ve gelenekleri karşısına alıp köyü terk ederse, Seyit de ressam olma amacına ulaşabilmek için içinde bulunduğu toplumdaki alışılmışlıkları ve büyüklerini karşısına alarak şehre okumaya gider. Bütün bu belirtilen yönleriyle Seyit'in, öyküde başkişilerden biri olmakla birlikte bir norm karakter özelliği sergilediği de söylenebilir.

### 1.3.3. Kart Karakterler

Kart karakterler, değişmeyen ve tek yönlü kişilikleriyle bir tip olarak değerlendirilebilecek yalınkat (düz) kişilerdir. Stevick'e (2004:175) göre "Kart karakter (card-character), tek bir özelliğin sembolü olan, tek bir karakteristik özelliğin vücut bulmuş şeklidir." Kart karakterlerin öyküde ya da romandaki fonksiyonları, temsil ettikleri zihin dünyasının ya da değerini, gerektiğinde ortaya çıkmasını sağlamaktır.

"Romanda tek bir özelliğin sembolü olan kart karakterler, her şeye rağmen tabiatlarındaki esas nitelikleri muhafaza ederler ve değişmezler. Bu tür roman kahramanları, yalınkat bir kişiliğe sahiptirler ve daha çok 'hedef obje'ye varmayı engelleyen karşı güç grubunda yer alırlar. Onların değişmemesi hem yazar için hem de okur için büyük kolaylıklar sağlar. Yazarın sürekli el altında tuttuğu bu karakterlerin moral ve fiziki tanımları en çok bir defa yapılır ve romanda, temsil ettikleri duygu değerleri söz konusu olunca devreye sokularak okuyucu zihnindeki hazır imajın harekete geçmesi sağlanır." (Korkmaz, 1997: 300).

"Cemile" öyküsünde yukarıda anlatılan fonksiyonları ve özellikleri göz önünde bulundurularak kart karakterlerin Osman ve Cemile'nin kocası Sadık oldukları söylenebilir.

Öyküde sadece birkaç kez sözü edilen Osman, olumsuz, kötü sadece bu yönüyle öne çıkan bir tiptir. Birincisinde

Cemile'ye sarkıntılık eder; ikincisinde Cemile ve Danyar kaçtıktan sonra onları yakalamaya gider.

“Ot biçme zamanıydı, bir gün, Osman, Cemile'ye sarkıntılık etmeye kalkıştı. Bu çocuk uzaktan akrabamız olurdu. Hiçbir kadının kendisine direnemeyeceğini sanan erkeklerden biriydi. Cemile onun elini hiddetle itti.” (Aytmatov, 2001: 18).

“Karanlıkta, bitkin bir durumda eve döndüğüm zaman, avluda büyük bir gürültü patırtı vardı. Üzengiler şakırdıyor, biri atları eyerliyor, atını avluya çark ettiren sarhoş Osman da avaz avaz bağıyordu. (...). Donup kaldım: bunlar dörtnala at sürüp nereye gidiyorlardı?” (Aytmatov, 2001: 65).

Cemile'nin kocası Sadık ise öyküde mektuplarıyla vardır. Bunun dışında öykünün sonunda askerden gelince Cemile'nin kaçtığını öğrenir ve Osman'la birlikte Cemile ve Danyar hakkında suçlayıcı konuşmalarda bulunur. Ayrıca Seyit'in durumu bildiğinden haberdar olunca Seyit'e kızar ve Seyit'in yaptığı resmi yırtar. Sadık da bir kart karakter olarak tek tip ve tek yönlüdür. Okuru şaşırtacak bir davranışta bulunmaz. Askerdeyken gönderdiği mektuplarda, Cemile'ye sonunda usulden bir cümle yazmakla yetinir hep. Cemile'yle severek değil bir inat uğruna evlenmiştir aslında.

“Söylentiye göre, bir at yarışında Sadık, Cemile'yi geçememiş, bu ona pek ağır gelmiş ve bu yüzden Cemile'yi kaçırmış.” (Aytmatov, 2001: 14).

Sadık'ın bu davranışı ve Cemile'ye olan ilgisizliği, Sadık'ı da Osman'la aynı kategoriye sokar. Öyküde herhangi bir derinlikleri olmayan ve tek bir durumun, tek bir düşüncenin temsilcisi olan Osman ve Sadık, kart karakterler olarak değerlendirilebilirler.

### 1.3.4. Fon Karakterler

Fon karakterler, öyküdeki sosyal ortamın oluşmasına katkı sağlayan figüratif kişilerdir. Bu yüzden herhangi bir derinlikleri yoktur.

Stevick'e (2004: 173) göre; “fon karakterler, romanda yapıyı işleten çarkların dişlileri gibidirler. Bu karakterler, romandaki olayları yorumlayan bir koro gibi görev yapabilirler. (...) Bu kişiler, roman başkışısının içinde yaşadığı sosyal ortamı somut bir şekilde sunmaya yararlar. (...) Bu karakterler olmaksızın romanda somut bir sosyal ortamın yaratılması mümkün değildir.”

Buna göre öyküdeki fon karakterler; Cemile'nin kayınvalidesi, Sadık'ın annesi ve babası, ağabeyleri, kız kardeşi, onların komşuları, kolhoz onbaşı Orozmat, cepheden dönen askerler, istasyonda çalışan işçilerdir. Aktaş'ın, “dekoratif unsur durumundaki kahramanlar” dediği kişiler fon karakter kategorisindeki bu kişilerdir. Aktaş'a göre; “Tiyatro ve sinemada figüran rolündeki oyuncular gibi anlatma esasına bağlı edebi eserlerde, mahalli rengi aksettiren, dikkatlere sunulmak istenen vaka veya vaka parçasına ait tablonun gözler önünde daha iyi tecessümüne hizmet eden şahıslar da vardır. Bunların vaka içinde yüklendikleri herhangi bir fonksiyon yoktur, eserde psikolojik hususiyetlerinden de söz edilmez.” (Aktaş, 1991: 158). Söz konusu kişiler “Cemile” öyküsünde sosyal ortamın müşahhaslaşmasına katkıda bulunan fonksiyonlarıyla birer fon karakter durumundadırlar.

### 1.4. Zaman

Bu öyküde “zaman” kavramını ele alırken onun iki yönü üzerinde duracağız. Bunlardan birincisi öyküde anlatılan hikâyenin ne kadarlık bir zamanı kapsadığını anlatan ve “süre” sözcüğüyle ifade edilebilecek olan zaman iken; diğeri ise,



anlatılan hikâyenin hangi zamanda geçtiğini ifade eden ve “tarih” sözcüğüyle ifade edilebilecek zamandır.

Öyküde iç içe geçmiş iki anlatı (Seyit’in öyküsü ve Cemile’nin öyküsü) bulunduğundan tespitte bulunurken birbirinden ayrı zamanlardan söz etmek gerekecektir. Dıştaki öykü olan Seyit’in öyküsü, onun yetişkinlik döneminde geçer ve gitmiş olduğu resim akademisinde mezuniyet için yaptığı tablo üzerine düşünerek tabloda tasvir ettiği kişilerin hikâyesini geriye dönüş tekniğiyle nakletmesi biçiminde başlar. Öyküyü naklettikten sonra sonunda yine baştaki zaman içerisinde öyküsüyle ilgili yorumda bulunur, düşüncelerini aktarır ve kendiyle alakalı olarak da köyüne döneceğini söyler.

Dolayısıyla, dış çerçevedeki öykü zamanının süresi, Seyit’in, yetişkin bir kişi olarak, bir takım hatıralarını nakletmesiyle geçen zaman kadardır. Bu zamanı, Seyit’in baş ve tek kahraman olduğu dış çerçevedeki hikâyenin vaka zamanı olarak değerlendirebiliriz. Ancak Seyit’in tabloya bakarak bir hikâye anlatmasının, ne kadarlık bir sürede gerçekleştiğinin öyküde somut bir işareti yoktur. Seyit’in, yaptığı bir tablonun çağrışımıyla, hatıralarını anlatma hikâyesinin, hangi zamanda gerçekleştiğinin tarihi ise, o tablonun, Seyit’in mezuniyet çalışması olduğu göz önünde bulundurularak, girmiş olduğu resim okulunu bitirdiği zaman/tarih olarak değerlendirilebilir. Fakat bu tarihin hangi tarih olduğu konusunda öyküde net bir bilgi yoktur.

Cemile’nin hikâyesinin anlatıldığı iç çerçevedeki öykünün tarihi İkinci Dünya Savaşı yıllarıdır. Bu, aşağıdaki örnekte olduğu gibi öyküdeki bazı ifadelerden anlaşılabilir.

“Çocukluk günlerimdeydi. Savaş başlayalı üç yıl olmuştu. Babalarımız, ağabeylerimiz uzak cephelerde, Kursk ve Orel önlerinde savaşıyorlardı. Daha on beşine basmamış olan bizler de kolhozda çalışıyorduk.” (Aytmatov, 2001: 8).

“Allah vere de şu Cermen’i bir yensek. O zaman rahata kavuşuruz.” (Aytmatov, 2001: 25).

Öyküde bahsi geçen, Kursk ve Orel adlı yerlerin, metin dışı bilgilerle, Ruslar’la Almanlar’ın İkinci Dünya Savaşı’nda karşı karşıya geldikleri ve büyük tank çarpışmalarının yaşandığı cepheler oldukları anlaşılabilir. Öykünün geçtiği köydeki erkeklerin çoğu savaş yüzünden askere alınmıştır. Bu erkeklerden biri de Cemile’nin henüz dört aylık kocası olan Sadık’tır.

Seyit’in anlatıcısı olduğu Cemile’nin hikâyesinin ne kadarlık bir zamanı kapsadığı öyküdeki ifadelerden aşağı yukarı anlaşılabilir. Fakat öyküde zamana işaret eden, “hasat mevsimi, ilkbahar gelir gelmez, ot biçme zamanı, sonbahar” gibi ifadeler, genellikle doğadaki değişimle ilgili ifadelerdir ve net bir zamanı anlatmazlar. Buna karşın öykünün başında yer alan ifadelerden, Seyit’in anlattığı hikâyenin, yaz aylarının içinde bir zamanda başladığı anlaşılabilir.

“Ekin biçmekten orakların ateş gibi kızdığı o kavurucu günlerden birinde, istasyona yükümü boşaltmış boş arabalarla dönerken, yolumu değiştirip eve uğramaya karar verdim.” (Aytmatov, 2001: 8).

Öykünün sonunda, Cemile ile Danyar sonbahar başladıktan hemen sonra kaçarlar ve bir süre sonra da, Cemile’nin kocası Sadık eve döner. Öyküde bu bilgi, henüz başta Sadık’ın mektuplarında haber verilmiştir.

“Sadık’ın bu defaki mektubu Saratov’dan geldi. Orada hastanedeymiş. Allah kısmet ederse, yaralı olduğu için sonbaharda eve dönecekti. Bunu daha önce de haber vermişti. Yakında ona kavuşacağız diye sevindik.” (Aytmatov, 2001: 22).

Öykü sonunda, tam da mektuplarda söylendiği gibi sonbaharda Sadık eve döner. Öyküde Sadık’ın eve dönüşünden çok uzun olmadığı anlaşılan bir zaman geçer ve Sadık, Seyit’in

yaptığı resmi bularak, bu resmi yaptığı ve Cemile ile Danyar'ın ilişkisinden haberdar olduğu halde kimseye söylemediği için Seyit'e kızar ve resmi yırtar. Dolayısıyla tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda Seyit'in anlattığı öykünün, yaz ve sonbahar aylarını kapsayan dört-altı ay gibi bir sürede geçtiği değerlendirilebilir.

Öykü her ne kadar Cemile ile Danyar'ın ilişkisinin anlatıldığı ve aksiyonun cereyan ettiği süreç olan dört ile altı ay gibi bir zamanı kapsıyor olsa da, öykü anlatıcısı Seyit'in, geriye dönüşler ve özetlerle bu zamanın sınırlarını belirsiz bir biçimde genişlettiği söylenebilir.

### **1.5. Mekân**

Öykü, metinde belirtildiği üzere “Kurkurcu” adı verilen bir Kırgız köyünde geçmektedir.

“Köyümüze adını veren Kurkurcu çayının kıyıları ta Uluğ-Dağlar'ın yamaçlarına kadar uzanır ve oradan Kara-Dağ eteklerine ulaşır. Boğaza girinceye kadar köyün ağaç kümeleri gözden hiç kaybolmaz.” (Aytmatov, 2001: 31).

Metindeki bazı ifadeler köyün bulunduğu coğrafyayı daha da belirgin bir hale getirmeye yardımcı olmaktadır.

“Bizim kolhozun biçilecek çayırları Kurkurcu çayının suladığı araziye uzanıyordu. Kurkurcu, bize pek uzak olmayan bir boğazdan çıkıyor, vadide, taşkın seller gibi akıyordu. Hasat mevsimi, dağdan doğan çayların kabardığı, suların bollaştığı mevsimdir.” (Aytmatov, 2001: 27).

Öykünün en önemli olayları, Cemile ve Danyar'ın yakınlaşma süreçlerini de içeren ve söz konusu köydeki bir kolhoz ile istasyon denilen yer arasındaki gidiş gelişler esnasında cereyan eder. Sözü edilen kolhoz ile istasyon arasındaki mesafenin yirmi kilometresi bozkırdır geri kalanı ise boğazdan oluşur.

“Yolumuz uzundu. Bunun yirmi kilometresi bozkırda, geri kalanı da istasyona kadar hep boğazda geçecekti. İşin iyi bir yanı vardı. Ta istasyona kadar hep inişte gidecektik.” (Aytmatov, 2001: 31).

“Cemile” öyküsünde mekân, insanların zamanı ifade edişleri ve yaşam koşullarının somutlaştırılması fonksiyonlarını yerine getirir. Gerek köydeki gerekse de kolhoz ile istasyon arasındaki güzergâh Seyit’in gözünden bir ressam dikkati ve duyarlılığıyla tasvir edilir.

Her ne kadar öyküde evlerden söz edilse de (Seyit’in yaşadığı yer, “büyük ev”; Cemile’nin yaşadığı yer, “küçük ev”dir.) asıl olaylar açık mekânlarda doğanın içinde geçmektedir. Bu yüzden doğa betimlemeleri öyküde geniş yer tutmaktadır. Söz konusu doğa, insanın içinde yaşıyor olduğu bir coğrafyaya işaret etse de aynı zamanda Kırgız insanının karakterini şekillendiren önemli bir unsur olması bakımından da dikkate değerdir.

## 2. İzlek

Öyküde tematik güç Cemile’dir. Öykünün bütün yapısı onun üzerine kurulduğu gibi içerik de Cemile karakteri etrafında şekillenir. “Hikâye, ona adını veren Cemile adlı evli genç bir kadının törelere karşı çıkarak yaşadığı bir yasak aşk sonucunda memleketini terk etmesi üzerine bina edilmiştir.

Bu itibarla, öyküdeki olaylar ve bunların verilmiş biçimi göz önünde bulundurulduğunda ana izleğin bir “aşk” hikâyesi etrafında şekillenen “insanın hürriyeti” problemi olduğu söylenebilir. Kolcu’ya göre “yazarın hemen bütün eserlerinin temel zeminini oluşturan hürriyet problemi; insanın gönlünce genişlemesi, kalbinin sesini aklın kurallarına tercih etmesi hadisesi, yani romantizmi, bir aşk vakasında karşımıza çıkar.” (Kolcu, 2002: 121). Gariper’e göre de “Cengiz Aytmatov’un bu hikâyesi, gerçek aşkın toplum kurallarının, ahlak değerlerinin, evliliğin, zenginliğin ve insan bedeninin ötesinde olduğunu, bir

ruh kaynaşması halinde vücut bulunduğunu gösterir. İnsanın hürriyeti, gerçekliğı ve ruh zenginliğı kendisinin dışında değıl, yine kendi iç dünyasında gizlidir. (...) Önemli olan insanın bu zenginliğı keşfedebilmesi, iç sesini bulup ortaya çıkarabilmesi ve kendisi olabilmesidir.” (Gariper, 2007: 71).

Söz konusu izleklerin öyküde birtakım karşıtlıklar üzerinden verildiğı gözlemlenmektedir. “Aşk” izleğinin işlenişindeki olumlu örnek, öyküde Cemile ve Danyar arasında gelişen ve öykünün esas düzlemi olan hikâyedir. Bu hikâyenin karşısında ise Cemile ile Sadık arasındaki ilişki yer alır. Sadık, Cemile’nin kocası olduğı halde ona âşık olduğına dair öyküde herhangi bir işaret yer almadığı gibi tam tersi Cemile’ye olan ilgisizliğı vurgulanır. Elbette bu ilgisizlikte törelerin ve alışılmış olan geleneksel toplum yapısının da payı yok değıldir. Fakat Cemile’nin ondan beklediğı, tıpkı Danyar gibi geleneksel toplum yapısının bireylere dayattığı yaşama biçimine karşı gelebilme cesaretini gösterebilmesidir. Sadık bu cesareti gösteremediğı için Cemile’yi kaybeder. Zaten aslında Sadık’ın da ne böyle bir derdi ne de bundan kaynaklanan bir iç çatışması vardır.

Öyküdeki bir başka izlek olan “İnsanın hürriyeti problemi” de yine karşıtlıklar üzerinden işlenir. Cemile karakteri itibariyle uçarı, sözünü sakınmayan, erkek gibi güçlü, diğerkadınlardan birçok yönüyle farklı bir kişidir. Onun bu farklılıkları, içinde yaşadığı toplum tarafından yadırganır ve eleştirilir. Cemile bu eleştiriler karşısında yine sözünü sakınmaz ve kimi zaman zor durumda kalsa da, nasıl biriye yine öyle yaşamaya devam eder.

“Cemile’nin de ilk geldiğı gün, başkalarına benzemeyen bir gelin olduğı anlaşılıştı. Gerçekte büyüklerine karşı saygılıydı, onları dinliyordu. Ama yine de boyun eğmezdi.” (Aytmatov, 2001: 15).

Öyküde her iki izlek birtakım çatışmalar, semboller ve paralellikler üzerinden somutlaştırılır ve karşıtlıklar pekiştirilir.

Örneğin “aşk” izleğinin pekiştirilmesinde Seyit’in annesinin Cemile’ye söylediği sözler de etkilidir. Cemile’nin kayınvalidesinin ona söylediği şu sözler aşk izleği ile ilgili bir çatışma yaratır.

“Yalnız şunu bilmelisin ki, mutluluk ancak namus ve haysiyetini koruduğun sürece vardır. Bu sözümü sakın unutma!” (Aytmatov, 2001: 16).

Danyar’ın, Cemile ve Seyit’in kendisine yaptığı şaka neticesinde, sakat bacağına rağmen, bir kişinin taşımakta çok zorlanacağı bir çuvalı taşınması ve o yükün altında ezilmesinin anlatıldığı sahne, bir bakıma benzer bir biçimde ağırlığının altında ezildiği yasak aşkı sembolize eder. Söz konusu sembol izleğin pekişmesine yardımcı olan derin bir metafordur. Yine Cemile ve Danyar’ın aşklarıyla, Seyit’in ressam olma aşkı arasındaki paralellik, öyküde işlenen izleği güçlendiren bir başka unsurdur. Sonuç itibariyle “aşk” izleği ve onun etrafında şekillenen “insanın hürriyeti” meselesi öykünün ana izleklerini oluşturur.

## **Sonuç**

Cengiz Aytmatov’un “Cemile” adlı öyküsü, yayımlandıktan sonra edebiyat dünyasında büyük ilgi uyandırmış ve Aytmatov’un tanınmasına katkıda bulunmuş olan bir öyküdür. Öyküde, Cemile adlı evli bir kadınla Danyar adlı bir gencin aşk hikâyesi, o zamanlar on beş yaşında olan Seyit’in gözünden anlatılır.

Yazar, öyküde aşk kavramını ve insanın hürriyeti problemini, Cemile ve Danyar’ın aşkları ile onların içinde yer aldıkları geleneksel toplum yapısı arasındaki çatışma ve karşıtlıklar üzerinden işlemiştir. Öyküde olay ve olay örgüsünün yapılandırılışı, şahıslar, zaman, mekân gibi unsurlar hep söz konusu izleklere hizmet edecek şekilde ve fonksiyonel bir biçimde kurgulanmıştır. Kurmaca yapıyı oluşturan söz konusu

unsurların düzenlenişinin, öykünün sağlam kurgusunda ve dolayısıyla da başarısında doğrudan etkili olduğu görülebilir. Bu noktada, söz konusu eserin başarısındaki en önemli faktörün, “yapı”nın “içerik”le olan uyumu olduğunu söylemek gerekir.

Öykü, Kırgız toplumunu ve bu toplumun yaşadığı coğrafyayla bütünleşmiş karakterini gözler önüne sererken, birey ve toplum arasındaki çatışmayı da işler. Söz konusu çatışma, Seyit’in yaptığı, Cemile ve Danyar’ın “bir adım daha atsalar çerçevenin dışına çıkacakları tasvir”in yer aldığı tabloda ifadesini bulur.

## Kaynaklar

Akmataliyev, Abdıldacan (1998). *Cengiz Aytmatov’un Dünyası*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Aktaş, Şerif (1991). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Aragon, Louis, (1982). “Dünyanın En Güzel Aşk Hikâyesi”, *Cengiz Aytmatov, Cemile*, (Çev. Ş. Hulusi), İstanbul: Yeni Dünya Yayınları.

Aytmatov, Cengiz, (2001). *Cemile, Sultanmurat*, (Çev. R. Özdek), İstanbul: Ötüken Yayınları.

Chatman, Seymour, (2009). *Öykü ve Söylem, Filmde ve Kurmacada Anlatı Yapısı*, (Çev. Ö. Yaren), Ankara: De Ki Basım Yayın.

Forster, E. M. (2001). *Roman Sanatı*, (Çev. Ü. Aytür), İstanbul: Adam Yayınları.

Gariper, Cafer (2007). “Cengiz Aytmatov’un Cemile Adlı Hikâyesinde İnsanın Kendisi Olması Problemi ve Aşk”, *İlmi Araştırmalar*, Sayı 23. S.59-72.

Gülsoy, Murat, (2013). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık, Kurmacanın Bilinen Sırları ve İhlal Edilebilir Kuralları*, İstanbul: Can Yayınları.

Kıran, A. (Eziler) ve Kıran, Z., (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara: Seçkin yayınevi.

Kolcu, Ali İhsan (2002). *Bozkırdaki Bilge Cengiz Aytmatov*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Korkmaz, Ramazan (1997). *Sabahattin Ali İnsan ve Eser*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Stevick, Philip (2004). *Roman Teorisi*, (Çev. S. Kantarcıoğlu), Ankara: Akçağ Yayınları.





# İngiliz ve Türk şiirinde Çanakkale Savaşları'na karşılaştırmalı bir bakış

*Nesime Ceyhan Akça\**

## Giriş

Çanakkale Savaşları, Birinci Dünya Savaşı içerisinde İtilâf ve İttifak güçleri açısından hayati öneme haiz kritik bir devreye işaret etmektedir. Savaşın başlangıcında Çanakkale'de bir cephe açmak fikri güçlü değilken Batı Cephesi'nde arzu edilen başarıyı elde edemeyen İngiliz ve Fransız donanmaları yönlerini Çanakkale'ye çevirirler. Çanakkale'nin geçilmesiyle İstanbul'a girilecek, Rusların sıcak denizlerle irtibatı kurulacak ve Almanlar bir cepheye daha bölüneceği için savaşın seyri değişecektir. 19 Şubat 1915'te başlayan Deniz Savaşları 18 Mart 1915'te Çanakkale Deniz Zaferi ile neticelenmiş; 25 Nisan 1915'te başlayan kara çıkartması ise 9 Ocak 1916'da Türklerin zaferi ve yabancı gemilerin Çanakkale'yi terk edişi ile tamamlanmıştır.

Yaklaşık sekiz buçuk ay süren Çanakkale Savaşları'nda Türklerin karşısına savaşmak üzere getirilip daracık bir mekâna yığılmış yüzbinlerce insan hayatını kaybetmiştir. Çanakkale kıyılarına gelirken yaklaşık bir hafta içerisinde İstanbul'a girileceğini düşünen İngilizler ve Fransızlar büyük bir hayâl kırıklığı yaşamışlardır.

---

\* Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD, [nesimeceyhan@hotmail.com](mailto:nesimeceyhan@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5880-1386>.

Çanakkale Cephesi'nde Türklerin karşısında Büyük Britanya ordusuna bağlı Galler birlikleri, İrlanda birlikleri, Kanada birlikleri, Anzaklar (Avustralya ve Yeni Zelanda askerleri), Seylan, Sudan, Hindistan ve Nepal (Gurkhalar) birlikleri; Fransa ordusuna bağlı olarak ise Fransız askerleri yanında Cezayir, Fas ve Senegal askerleri yer almaktaydı (Bostanbaş, 2018; Çakır, 2004; Köroğlu, 2016; Körpe, 2015; Tuncoku, 2005).

Şimdi bu tartışmalara biraz yakından bakalım. Kıyılarımıza yığılan yüzbinlerce askeri temel olarak iki grup halinde görebiliriz: İlk grupta İngiliz ve Fransızların şuurlu ve savaşı yönlendiren, Çanakkale'de *Truva Savaşı*'nın intikamını alacaklarına inanan, Türkleri Anadolu'dan kazımayı hedefleyen üst düzey eğitilmiş ve rütbeli askerler; ikinci grupta ise İngiliz ve Fransızların müttefiki olan ülkelerden ve sömürgelerden getirilen çoğu Almanlarla savaşaacağına inandırılmış, Türkleri hiç tanımayan ya da Türkler hakkında kısıtlı bilgiye sahip ön saflarda savaşa sürülmüş rütbesiz yahut rütbesi düşük askerler. Eğitilmiş üst düzey askerlerin yanı sıra Avustralya, Yeni Zelanda, Kanada ve İrlanda'dan gelen askerlerin okuma yazma oranının yüksek oluşu özellikle İngiliz edebiyatında Çanakkale ile ilgili ortaya çıkan edebiyatın öne çıkmasını sağlamıştır. Her ne kadar kaybedilen bu cephenin edebiyatı Birinci Dünya Savaşında başarılı oldukları diğer cephelere dair ortaya çıkan edebiyata kıyasla geride kalsa da özellikle *ANZAC* (Australian and Ne Zealand Army Corps: *Avustralya ve Yeni Zelanda Kolordusu*) ve İrlanda askerleri arasında savaş esnasında ve savaş sonrasında günümüze kadar Çanakkale'ye dair yazılan edebî eserlerin dikkat çekici yoğunlukta olduğunu görürüz. Bunda Avustralya, Yeni Zelanda ve İrlanda için bu savaşın bağımsızlığın işaret fişeği sayılmasının etkisi büyüktür.

Çanakkale Savaşlarının edebiyata akisleri ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların büyük bir kısmı Türk edebiyatı

merkezli çalışmalardır (detaylı bilgi için bkz. Anar, 2007; Ceyhan, 2007; Çakır, 2004 ve 2009; Duman, 2020; Duran, 2008; Köroğlu, 2016; Mat, 2007). Çanakkale Savaşları'nın Türk şiirinde, hikâyesinde, romanındaki yansımaları savaş günlerinden bugüne Çanakkale Zaferi'nin tarihimizdeki önemiyle paralel bir şekilde diğer savaflara kıyasla daha fazla ilgi görmüş, daha fazla eser verilmesine imkân sağlamıştır. Ancak bu ilgi bile savaşın yenik tarafında yer alan İngilizlerin ortaya koyduğu eserlerin çokluğu ile kıyaslanamaz. Bizde genel olarak Harp edebiyatının cepheden değil cepheye dışarıdan bakan yazar ve şairler tarafından inşa edilmesi, harp edebiyatı ürünlerinin birçoğunun devletin propaganda faaliyetlerine katkı olmak üzere üretilmesi, savaşa katılan kişilerin eğitim seviyeleri ya da okuma yazma bilmeyişleri ortaya çıkan eserlerin niteliği ve niceliğinde etkili olmuştur. Çanakkale Savaşı gibi okumuşu yazmış, çiftçisi, topyekûn verilen mücadelede de zaten okumuş yazmışlardan kurtulabilenler Millî Mücadele'de canlarını teslim etmişlerdir. “Çanakkale deniz ve kara muharebelerinde toplam 211.000 insan zayıtı veren Türk ulusu, bu arada binlerce okumuş ve aydınını da kaybetmişti. Kesin olmayan tahmini rakamlara göre, 100.000'den fazla öğretmen, Mülkiyeli, tıbbiyeli ve *Türk Ocakları*'nda yetişmiş okur-yazar yitirdiği sanılmaktadır. Böylece o günün koşullarında ülkenin beyin takımını oluşturan küçümsenemeyecek bir sayıya ulaşan bu kayıpların, olumsuz etkileri, savaş sırasında olduğu kadar, bu savaşı izleyen Türk İstiklâl Savaşı'nda da fazlasıyla hissedilmiştir.” (URL'den alıntılan Duran, 2008: 14-15).

Yazar ve şairlerin harbe katılmamış olmalarından yakınmanın pratikte bir faydası olmadığı, cephe gerisinden hatta cepheden zaman ve mekân bakımından çok uzakta olunması hâlinde de güçlü *Harp edebiyatı* örnekleri verilebildiği bir vakiadır. “Yüksek harp edebiyatı, savaş şartlarındaki insanlığın durumunu işleyerek, evrensel bir değere yükselmeyi hedefleyen

edebiyattır. [...] Eliot, Mann, Rilke, Kafka, Mayakovski gibi ediplerin yanına, dünyanın dört bir yanında yaşanan savaşlar hakkında yazmış daha pek çok ismin eklenmesi mümkündür ve bu isimlerin müşterek tarafı, ortasında yaşadıkları bir harpten dünya okurlarını ilgilendirebilecek metinler çıkarmayı başarmış olmalarıdır. Bunu sağlamak için mutlaka cepheye gitmeleri de gerekmemiştir. Bizde ise, *harp edebiyatı*'nı terminolojik ve teorik olarak öylesine sınırlamışız ki, pratikte ortaya çıkan eserlerin de hep eli-kolu bağlanmış. Peyami Safa bile, iyi ediplerin cepheye gitmemeleri ve gidenlerin de yaşadıklarını yazmamaları sebebiyle harp edebiyatımızın bomboş kalışından şikâyet ederken (*Bizim Harp Edebiyatımız, Tasvir Gazetesi*, 16 İkinci Kanun 1941), bir romancı olduğunu ve edebiyatın savaşı anlatmak için cephede bulunmak dışında kalan ne çok imkânı bulunduğunu unutmuşa benzer.” (Özgül, 2014: 18).

Çanakkale Savaşları esnasında savaşa dair bilgilerin, yazılıp çizilenlerin, yaşananların kaybolmaması için Genelkurmay Başkanı olan Enver Paşa tarafından Genelkurmay bünyesinde oluşturulan *Harp Tarihi Yazım Şubesi* savaşa ilgili notların, hatıraların, mektupların bir merkezde toplanıp kayda geçirilmesi faaliyetini başlatmıştır. Savaş tarihi yazıcılığı için çok önemli olan bu kararın geriye dönük olarak Trablusgarp ve Balkan Savaşlarına dair dokümanın toplanması için de işletildiğini görüyoruz. Yine devrin propaganda faaliyetlerinin bir parçası olsa da özelde *Harp Mecmuası* ve *Donanma Mecmuası*; genelde *Tanın gazetesi*, *İkdam*, *Servet-i Fünûn* dergisi, *Türk Yurdu*, *Yeni Mecmua*, *Tasvir-i Efkâr*, *Risale-i Mevkûte-i Bahriye*, *Sebilürreşad* gibi dergi ve gazetelerin sıcak harbe dair hem savaş mekânlarından edinilen haberleri iletme hem de savaşa dair, hatıra, mektup, edebî eser yayımlanması noktasında önemli görev üstlendiklerini görüyoruz (Borlat, 2021: 95-98).

Bugün Türkçede *Çanakkale Savaşı Edebiyatı* örneklerinden söz edebiliyorsak bunu büyük ölçüde devrin gazete

ve dergilerinde yayımlanmış metinlere borçlu olduğumuzu söyleyebiliriz. Diğer yandan *Harbiye Nezareti*'nin propaganda faaliyetleri bünyesinde Çanakkale Cephesi'ne şair, yazar ve sanatçıları gezi gözlem yapmaya götürmesi ile edebî heyetin eserlerini iyi bedellere satın alıp bastırarak cephelerde dağıtması Çanakkale ile ilgili edebî mahsulün diğer cephe edebiyatlarına kıyasla daha fazla olmasını sağlamıştır.

28 Haziran 1331 (1915)'te İstanbul'dan yola çıkan ve 10 gün süren Çanakkale cephe ziyaretine giden ekipte İbrahim Alaaddin, Ağaoğlu Ahmed, Ali Canib, Celâl Sahir, Çallı İbrahim (ressam), Nazmi Ziya (ressam), Yekta (bestekâr), Enis Behiç, Hakkı Süha, Hamdullah Subhi, Hıfzı Tevfik, Mehmed Emin, Muhiddin (gazete muharriri), Orhan Seyfi, Ömer Seyfeddin, Selahaddin ve Yusuf Razi yer alıyordu. Heyetin ziyaretten sonra Çanakkale ile ilgili metinleri olmuş, mevcut dergi ve gazetelerde bu metinler yayımlanmıştır. Harbiye Nezareti'nin Çanakkale Muharebeleri ile ilgili bastırıldığı şiir kitapları şunlardır: Yusuf Ziya, *Akından Akına* (1915); Ahmet Nedim, *Cenk Destanı* (1915); Ahmet Nedim, *Hediye* (1915); İbrahim Oğlu Ömer, *Şehitlersırtı Destanı*; Mustafa Fevzi, *Orduya Arzuhal* (1915); Yahya Saim, *Hilâlin Gölgesinde: Çanakkale-Kütü'l-amâre Destanı* (1916) (Çakır, 2004: 39-95).

Savaşla eş zamanlı olarak ve savaştan bir müddet sonra Çanakkale Savaşı ile ilgili yazılan şiirlerin en kapsamlı bibliyografyası Ömer Çakır'ın *Türk şiirinde Çanakkale muharebeleri* (2004) adlı eserinde yer alır. Cumhuriyet'ten sonra da harbin sene-i devriyesinde yapılan zafer kutlamaları Çanakkale ile ilgili günümüze kadar şiir yazımını tetiklemiştir.

Mustafa Duran, *Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde Çanakkale muharebeleri ve etkileri* (2008: 3) adlı yüksek lisans tezinde Çanakkale Muharebeleriyle ilgili 1000'in üzerinde şiire ulaştığını ancak şiiriyet özellikleri bakımından çok zayıf olan

birçok şiiri çalışmasında değerlendirmeye uygun bulmadığını, incelediği şiir sayısını 400'e indirdiğini söyler.

Çanakkale Savaşı ve diğer savaşlar bağlamında düşmanımızın bize dönük edebiyatı ise yakın zamana kadar araştırmacılarımızın ilgisini çekmemiştir. Çanakkale Savaşı için kısmen hareketlenen bu alan henüz diğer cepheler için merak uyandırmış sayılmaz.

İngiliz Devleti Birinci Dünya Savaşı'nda sıcak çatışmalarda kullanılmak üzere sömürgelerinden birçok asker devşirirken kendi vatandaşlarından okumuş, iyi eğitilmiş, seçkin ailelerin çocuklarını da savaşın ruhunu, elde edecekleri galibiyetleri sonraki nesillere aktarırlar düşüncesiyle cephelere üst rütbelerde farklı görevlerle götürür. Birinci Dünya Savaşı esnasında İngiliz ordusu bünyesinde çeşitli cephelerde savaşırken ölen birçok şair ve yazarın varlığı bilinen bir gerçektir. Rupert Brooke (1887-1915), Wilfred Owen (1893-1918), Hedd Wyn (1887-1917), Edward Thomas (1896-1917), Geoffrey Wall (1897-1917), Patrick Shaw-Stewart (1888-1917), Isaac Rosenberg (1890-1918), Robert Graves (1895-1985), Siegfried Sassoon (1886-1967), Walter David Jones (1895-1974) ve diğer bazı şair/askerler (Aubrey Herbert, Compton MacKenzie, John Masefield, Alan Patrick Herbert, John Hargrave, John Still, Frederick William Duffield, Vivian de Sola Pinto, Francis Edmund Westbrook, Francis Edward Ledwidge) savaş ile ilgili beklentilerini, pişmanlıklarını, hayal kırıklıklarını, içinde buldukları çıkmazları ve yakınlarına olan özlemlerini kaleme aldıkları şiirlere yansıtmışlardır. Adı geçen asker şairlerin Birinci Dünya Savaşı cepheleri konusunda yazdığı şiirler hakkında detaylı bilgi Akca (2015), Ceyhan Akça (2022), Ceyhan Akça (2023a), Ceyhan Akça (2023b), Ceyhan Akça (2024), Çelikel (2017), Güllübağ (2016), Hibbitt ve Ulu (2021), Kemaloğlu'nun (2018) çalışmalarında bulunabilir. Bu çalışmalara Özge

Bostanbaş'ın *Turkish and British literary representations of the Gallipoli campaign* (2018) adlı doktora tezini de ilave etmeliyiz.

İngiliz edebiyatında Birinci Dünya Savaşı ile ilgili şiirlerin toplandığı antoloji türünde kitaplarda önümüze çıkan Çanakkale/Gelibolu Muharebesine dair şiirler, bizde henüz çevrilerek bütün olarak değerlendirilmemiştir. Ancak Çanakkale hakkında şiir yazmış şairler teker teker ele alınmak suretiyle konu Türkiye'de de gündeme gelmeye başlamıştır.

1914 yılında Avustralya ve Yeni Zelanda'da halkın %90'ı okur-yazardır. Halk kendilerini doğal olarak İngiltere'nin bir parçası saymakta ve çıkan dünya savaşında İngiltere'yi destekleyeceklerini bildirmektedirler. Bunda Almanların Güney pasifiklerde güçlenmesini engellemeye çalışan gücün İngilizler olduğuna inançları ile Almanların kendilerine zarar vereceği düşüncesinin etkisi büyüktür. Aslında İngiltere'nin propagandası da bu şekildedir. Almanlarla savaşmak üzere çağırılır Avustralya ve Yeni Zelanda askerleri (Tuncoku, 2005: 15-18). İrlandalılar, İngilizlerle yukarıdaki gibi bir gönül birliği taşımaları da Almanları bir tehlike addetmeleri ve yapılan güçlü propaganda onların da bir kısmını savaşa katılmaya teşvik etmiştir. İngiltere karşısında bağımsızlığını henüz kazanamamış olan İrlanda halkı, ezeli düşmanları Almanlarla savaşacaklarını, heyecan verici bir seyahate katılmış olacaklarını ve para kazanacaklarını düşünüyorlardı. Ön saflarda ölüme sürülen İrlanda birliklerinden hayatta kalıp evine dönebilenler, yurtlarında İngilizler için savaştıklarından aşağılanmaya maruz kalırlar (Ceyhan Akça, 2022: 83). İrlanda birlikleri de eğitilmiş, okuma yazma sorunu olmayan kişilerden oluşmaktaydı.

Savaş başladığında “Avustralya ve Yeni Zelanda'da kitleler, savaşın gerçek boyutlarını henüz pek bilmemekte ve işin önemini tam anlayamamış görünmektedirler. Geçmişte böyle genel bir savaş deneyimleri de olmadığı gibi, Birinci Dünya

Savaşı çıktığı günden beri yürütülen propagandanın da etkisiyle kitleler, bu savaşın en geç 1914 yılı sonuna kadar biteceğine ve İngiltere'yle müttefiklerinin kazanan taraf olacağına ciddi bir şekilde inandırılmışlardı. O nedenledir ki, özellikle ilk heyecanla orduya yazılanlar için savaş, bir daha ele geçmeyecek bir macera ve Avrupa'yı görmek için kaçırılmaması gereken bir fırsattır. Bu askerlerin mektup ve günlüklerine yansıyan ve *saf* ve *idealist* olarak tanımlayabileceğimiz bu beklenti ve umutlar, şöyle özetlenebilir” (Tuncoku, 2005: 20): “... Öncelikle Avrupa’da, Fransa ya da Belçika’da Almanya’ya karşı savaşıp İngiltere’nin zaferine yardımcı olunacaktır. Daha sonra savaş bitince, anavatan İngiltere’de ve hem de Londra’da eşsiz bir Noel ve Christmas geçirilecek, Yeni Yılda ise memleketlerine dönmüş olacaklardır. Savaşta yaşanan kahramanlık öyküleri ile, Paris-Londra günleri eşe dosta anlatılacak, fotoğraflar gösterilip, getirilen armağanlar verilecektir...” (Tuncoku, 2005: 20). İngiltere’de de durum farklı değildir aslında. “Savaş başlamadan önce toplumda önemli bir saygınlığa, kariyere, zenginliğe sahip olan bu kişileri memleketlerinden fersah fersah uzakta başka diyarlarda savaşa iten, İngiliz Devletinin Birinci Dünya Savaşı’nı gençlerine klasik metinlerdeki mekânlara macera içeren bir seyahat gibi takdim etmesidir. Ayrıca Anadolu’dan Türkleri çıkarma ve ezeli düşman olarak gördükleri Alman ittifakını parçalama düşüncesi de gençleri motive etmede kullanılmıştır. İstanbul’u alıp, Ayasofya’da ayine katılmak, Ege kıyılarında, Çanakkale’de, İstanbul’da yağma yapmak hayâli bazı şair ve yazarın mektuplarında, hatıralarında yerini bulmuştur.” (Güllübağ, 2016: 57-58). “Çanakkale/Gelibolu, bilhassa *Truva Savaşı*’nın gerçekleştiği mekân olarak kutsanmış ve savaşa katılan genç İngilizler için büyük cazibe merkezi hâline gelmiştir.” (Ceyhan Akça, 2023a: 445).

Çanakkale Muharebelerinde karşımızdaki İngiliz güçlerin motivasyonu aşağı yukarı bu şekilde iken tamamen yurt



savunmasına odaklanmış olan Türk askerinin büyük çoğunluğu okuma yazma bilmiyordu. Birçoğu köyünden, kasabasından ilk defa çıkmıştı ve tek meseleye odaklanılmıştı: Çanakkale Boğazını korumak ve düşmanı Boğazdan geçirmemek. Teknik üstünlük karşı tarafta iken savaşılan coğrafyayı tanıma, içme suyu kaynaklarının yerlerini bilme, mevsimin getireceği avantaj ve dezavantajlardan haberdar olma, düşman güçlerini yukarıdan (tepelere) takip edebilme bakımından üstünlük Türk askerinde idi.

Büyük bir gurur ve moralle Çanakkale sularına yığılan düşman gemileri henüz ilk deniz hamlesinde ağır zayıat yaşamış, 18 Mart'ta *Bouvet*, *Majestik*, *Ocean* adlı gemiler mürettebatıyla birlikte batarken *Queen Elizabeth*, *Infexible*, *Irresistible* ve *Golyat* adlı gemiler ağır yara almıştır. Bu manzara İtilâf devletleri askerlerinin harp sahasını süratle terk etmesine sebep olmuştur. Deniz Savaşlarında düşman güçleri kuvvetlerinin üçte birini kaybetmiştir. Bu durum, yöneticilerde ve basit askerlerde büyük bir endişeye sebep olmuştur. Aslında bir haftada geçileceği düşünülen Boğaz, onlara durmaları gerektiğini söylemektedir. Bir müddet dinlenen düşman güçleri, 25 Nisan 1915 sabahında *Seddülbahir* ve *Arıburnu* bölgelerinden kara çıkartmasına başlar. Ağustos 1915 sonlarına kadar süren ve düşman birliklerinin parça parça alanı terk etmesiyle tamamlanan Çanakkale Muharebelerinden bugüne Türk ve İngiliz edebiyatında dikkat çeken şiirler üzerinde yapılacak karşılaştırma bize şunları söyler:

• Literatüre göre Çanakkale (Gelibolu) muharebeleriyle ilgili cephe temsilleri savaşa katılan askerlerin bizzat yazdığı edebi ürünlerde görülebileceği gibi muharebe alanına giden sivillerin kaleme aldığı şiirlerde, günlüklerde, mektuplarda, denemelerde veya anlatısal/söylemsel düzyazılarda yer almaktadır. Türk tarafında anlatısal düzyazı ve şiirlerin çoğu sivil entelektüeller (sanatçı ve edebiyatçılar); İngiliz tarafında ise

savaşa bizzat katılan asker veya yazarlar tarafından kaleme alındığı görülmektedir (Bostanbas, 2018: 18).

• Türk şiirinde siper ve siper gerisi edebiyatı örneği oldukça azdır. Devrin gazete ve dergilerinde yayımlanan cephedeki askerlerden gelen şiirler ve savaş esnasında sıcağı sıcağına yazılmış destanlar dışında olay yerinde bulunmuş kişilerin metinlerinden elimize ulaşabilen örnekler yok denilebilecek boyuttadır.

24-25 Mayıs gecesi *Arıburnu*'nda şehit düşen Boyabatlı Ömer Oğlu Mustafa'nın (26 Haziran 1331: 3) üzerinden çıkan destan basılma imkânı bulmuş metinlerden biridir (Çakır, 2004: 271-273):

Üç yüz otuzda ben geldim askere  
Düşman bitmeyince almam tezkere  
Hem talim lazımdır, hem müzakere

Çalışın kardaşlar günümüz bu gün  
Cihad Müslüman'a en büyük düğün

Askerler sel gibi gelip gidiyor  
Kadir Mevlâ bize yardım ediyor  
Kumandan, evlatlar durmayın diyor

Çalışın kardaşlar günümüz bu gün  
Cihad Müslüman'a en büyük düğün  
(...)

Yorgun değilim ben çoktur imanım  
Milletin uğrunda aksın hep kanım  
Şehitlik isterim harbe hayranım

Çalışın kardaşlar günümüz bu gün  
Cihad Müslüman'a en büyük düğün

Adım Mustafa'dır yerim Boyabat  
Yazdım bu destanı oku, hem anlat  
Her yerde dinleyenler etsin beni yâd

Çalışın kardaşlar günümüz bu gün  
Cihad Müslüman'a en büyük düğün

İbrahim Oğlu Ömer'in *Şehitlersırtı Destanı* da sıcak harbe dâhil olmuş bir erin kaleminden çıkmıştır (Çakır, 2004: 88-90):

On altı Haziran hareket ettik  
Sağ cenah dediler yürüdük gittik  
Bir saat sonra da menzile irdik  
Taarruz emri var geldi zamanı  
(...)  
Zabitler uruldu asker uruldu  
Orası şehitle yaralı doldu  
Ortalık ağardı gün, güneş oldu  
O vakit anladık dökülen kanı  
(...)  
On dokuz Haziran dedi zabitler  
İkinci hücum var haydi bey, asker  
Bu millet, bu vatan bizden iş ister  
Bu yolda verelim baş ile cânı  
(...)  
Kumdere, Trandafil, Zığınderesi  
Bu hattır birinci fırka cephesi  
Bilmeyen öğrensın o yer neresi  
Vaciptir bizlere öğrenmek anı  
(...)  
Bu vak'a bu günler hep bir an  
Bir zamanlar gelir ki olurlar nisyan  
Dedim ki yazayım böyle bir destan  
Bilinsin firkanın şöhet ü şânı.

Resmî kaynaklara göre savaşta bulunan tek şairimiz Ahmet Haşim'dir, ancak O da Çanakkale savaşını îma edecek şekilde dahi tek şiir yazmamıştır. "Aslında harp şiiri yazmak Haşim'in sanat anlayışına uygun değildir. Fakat şairin Çanakkale Harbi'ne niçin ilgi göstermediğini biraz da Yakup Kadri'ye verdiği şu cevapta aramak gerekir: 'Benden bir kahramanlık neşidesi mi bekliyorsunuz? Onu da her şey olup bittikten sonra izzet ve ikram

ile Çanakkale'ye davet edilen şairlerden dinlersiniz.”  
(Karaosmanoğlu, 1969: 123'ten aktaran Çakır, 2004: 257).

Çanakkale ile ilgili Çanakkale'nin uzağından harbin şiddetini, büyüklüğünü yansıtan şiirler daha fazla yazılmıştır. Harbin tartışmasız en başarılı şiiri sayabileceğimiz Mehmet Akif'in *Çanakkale Şehitlerine* şiiri Çanakkale Cephe'si görülmeden kaleme alınmıştır. İngiliz şiirinde Çanakkale ile ilgili günümüze yansıyan şiirlerin büyük kısmı savaş atmosferini yaşamış kişilerin şiirlerinden oluşur. Bunda harbe gelen kişilerin eğitilmiş, en azından okuma-yazma biliyor oluşu etkilidir. Sıcak savaş sahneleri bizde destanlarda ortaya konulurken, İngiliz şiirinde Çanakkale'ye dair genel bir tabiat manzarası, Türk askeriyeye ani bir karşılaşma (Geoffrey Wall'ın *Return* başlıklı şiiri), arkadaşın kaybedilişi ve cenazenin gömülmesi (Francis Edmund Westbrook'un *Good-by, Evacuation of Gallipoli, 1915* başlıklı şiiri) gibi sahnelere daha sık rastlanır.

Geoffrey Wall'ın *Return (Geri Dönüş)* adlı şiirinde cephede Türk askeri ile karşılaşan Avustralyalı bir askerin karşılaşma anları anlatılmıştır. Bu şiir, Avusturyalı askerlerin Türk askerine bakışı ve yaşattıkları sebebiyle duydukları pişmanlığı yansıtmaları bakımından önemlidir (Ceyhan Akça, 2023a: 449-450):

### ***Geri Dönüş (Return)***

(...)

“Ah, sancağı takip ettim, Tanrı bilir nerede,  
Ve tanık oldum açıklayamayacağım şeylere,”

Dedi, ve, savaşçı edasına rağmen,

Ani bir korku kapladı içini.

“Ama orada, Gelibolu'da

İsimsiz bir mezar var masmavi bir deniz kıyısında

(Ve rütbesinin ne olduğunu söyleyemem),

Sadece onu öldürdüğümü biliyorum.

“Onun veya benim hayatımla ilgili bir olaydı,  
biliyorum.

Her nasılsa sapmışım güzergâh hattından,

Ve aniden, kavrulmuş bir bayırın tepesinde,  
Onu gördüm hemen önümde.  
Türk de korkmuştu benim kadar,  
Düşünmedi hareket etmeyi ya da bağırmayı,  
Öylece bir süre bakiştık göz göze,  
Bir korku dalgası sararken üzerimi.

“Bir an aklıma karısı ve çocuğu geldi.  
Geride bıraktığı. Sonra adam gülümsedi,  
Ve bir şey beni kontrolden çıkardı.  
O gülümsedi- ve ben tetiği çektim.  
... Ve bu yüzden sallandı boşlukta bir süre,  
O yavaş gülümseme kaybolurken yüzünden  
Ve sonra sendeledi yerinden,  
Ve yere serildi- solgun bir çehre.

“Kalakaldım öylece dumanı tüten tüfekle,  
Beyaz parlak göğün altında, aşağıdaki denizle,  
Ve pörsümüş çimenlerle, bir yandan öbür yana  
sallanan,  
Ve o görmeyen gözler bakıyor gibiydi  
Gökyüzünün ötesine soğuk bir bakışla.  
O kadar bitkin yatıyor ki- onu görebiliyorum hâlâ-  
Ve o çarpık yüzünü unutamam asla-  
Sitemkâr, soğuk ve öfkeli.”

Francis Edmund Westbrook'un *Elveda (Good-by, Evacuation of Gallipoli, 1915)* adlı şiiri, hem savaşa karşı hissedilen nefret ve pişmanlık hem de kaybedilen arkadaşı Çanakkale'de bırakmaya dair duyulan acıyı anlatır. Şair, birilerinin yanlış kararları sebebiyle masum insanların öldüğünün bilincindedir (Ceyhan Akça, 2024: 1001-1005):

***Elveda (Good-By)***  
Sona gelindi ve elveda, Bill,  
Kalbim yaralı ve üzgünüm  
Seni uyurken bırakmak, dostum, en iyi şey  
Bir askerin yapabileceği.

Birisinin işi berbat ettiği, söyleniyor,  
Kim, bunu bilmek bana düşmez,

Ama senin savaştığın ve öldüğün yeri terk etmek  
Kalbime hançer gibi saplanıyor.

Sahil ve tepelerdeki toprak yığınlarının dar geçitleri,  
Kazanmak için savaştığımız herkesin ağzında/dilinde  
Geç kazanılan zaferlerin yeminleri  
İmparatorluğun soydaşlarının mezarları.

Gidiyoruz, ama Avustralya olma yoluna  
İftiharla konuşacaklar  
Orduya katılım çağrısına cevap veren oğulların  
Şehirden ve kırsaldan.

Ve gitmek ya da kalmak  
Bir bakıma ikisi de aynı şey,  
Çünkü gençlik/zindelik çağında -Ün/Şöhret-  
Avustralya'nın adına kazanır.

Ben gidiyorum ama tekrar karşılaşmayı umuyorum  
Düzlükte kurnaz Türk'le  
Çünkü hendek ve siperde çömelmek ve savaşmak  
İğrenç bir uğraşı.

Fakat savaş savaştır ve söylenecek az şey var  
Düşmanımız oyunu kuralına göre oynadı;  
Bir askerin yapabileceği kadar dürüst savaştı,  
Ama yine de ondan nefret ediyorum.

Ama unutamam senin numara aldığın zamanı  
Quinns'in soluna doğru bir gösteride,  
Kapkara bir gece  
Ya da cennetten sürülmüş Satyr'ın günahları.

Hassas duygular askere göre değildir;  
Ama tüfek tüfeğe kalındığında ant içerim ki  
Süngümün kan damlayan sivri ucu  
Hissettiklerimi doğrulayacak.

Bu yüzden elveda, Bill, eğer kaderde varsa  
Akasya ağaçları kızıla döndüğünde,  
Atımın eyerinin yayına bir çelenk bağlayacağım  
Silah arkadaşımın adını onurlandırmak için.

Veya pinekliyorum yaşlı soylu atın üstünde,  
Yolunu kaybetmiş koyunun peşinde,  
Şüphesiz bombanın patladığı anı hayal edeceğim  
Seni uyumaya bıraktığım bu yerde.

Onurla uykuya dalarken şimdi senden ayrılıyorum,  
Ölmek istediğin gibi öldün.  
Günler daha uzun olacak sensiz, Bill;  
Elveda, eski dostum, elveda.

• Türk şiirinde düşmanın kesif saldırısına sık sık değinilirken baskın duygu kahramanlık duygusudur. Türk askerinin gücü, canını hiçe sayma kabiliyeti, inancı, kendini Allah'a beraberinde yurduna adayışı, fedakârlığı tema olarak öne geçer. Hiçbir şiirde bu harbe katılmış olmaktan duyulan pişmanlık yoktur. Can verilecekse verilecektir. Yurt müdafaası sebebiyle haklı olduğu duygusu şiirlerde hissedilir. İngiliz şiirinde bilhassa ANZAC ve İrlandalı şairlerin şiirlerinde bu savaşın içinde bulunmaktan duyulan pişmanlık yoğun şekilde hissedilir. Almanlarla değil yurdunu koruyan Türklerle savaşıldığı anlaşıldıktan sonra pişmanlık belirgin şekilde artmıştır. Ön saflarda ölüme sürüldüklerini bilirler ve arkadaşlarını toprağa verdikçe pişmanlık seviyeleri artar. Bazı şiirlerde yanlış idare edildikleri, komutanları tarafından iyi yönlendirilmedikleri vurgusu dikkat çeker.

Doktor Mehmed Fahri'nin *Çanakkale Hücumu* (1918: 97) adlı şiiri, savaşın tüm dehşetine rağmen Türk askerinin taşıdığı ruh hâlini aktarmıştır (Çakır, 2004: 304-305):

(...)  
Bir böyle cengi yazmadı târih-i hakikat  
Her yandan, alttan, arkadan, üstten gelir memât!...

İnsan ne yapsın? Öyle belâlar ki cümleten  
Birden hücum başladı... baykuşların öten,

Meş'ûm sesiyle doldu sanırsın Çanakkale!  
Gümbürtüler, çatırtılar... âfâkî zelzele

Sarsardı âsumâna çıkarken ateş, duman  
Can vermeler... inildemeler... hep ölüm ve kan!...

Kimlerdi her cehenneme yalnız göğüs veren?  
Düşmanların suratlarına yumruk indiren?

Allah sayhasıyla, şecaatle haykıran  
Dipcik vuran ve süngüleyen, öldüren, kıran?

Türklerdi: Fatih'in, Yavuz'un yavrucakları...  
Türklerdi: Osman'ın yiğit, arslan çocukları...

Ey Türk! Seninle fahrediyor şimdi milletin!  
Dünyayı kaplıyor o senin nâm u şöhretin!

• Türk şiirinde İngiliz askerleri yahut Fransızlar için özel bir öfkeden ziyade düşman askerine topyekûn kızgınlık doğal olarak hissedilir. Karşıda yedi düvelin varlığının farkındadır Türk askeri. Ele geçen esirlerden çeşit çeşit insanın kıyılarıımıza yığıldığı anlaşılmıştır. İngiliz askerleri Mısır'daki ön eğitim esnasında Türklerle savaşıacaklarını öğrendiklerinde, vahşi bir toplulukla karşılaşacaklarına, esir düşerlerse türlü işkenceler göreceklarine inandırılmışlardır. Savaş esnasında ise Türkler hakkındaki düşünceleri büyük ölçüde değişmiştir. Şiirlerde Türklerin sıkı savaşılar olduğu söylenirken dürüst bir savaş yürüttükleri vurgusuna sıkça rastlanır. Hatırat ve notlarda da Türklerin adil ve cesur savaşılar oldukları, harp esnasında İngiliz yaralıların tedavisine uğraştıkları, onları öldürmek yerine korunaklı yerlere götürdüklerine dair hatıralarını dile getirirler. Ayrıca Türklerin esirlere iyi muamele ettiği de kayıtlara geçmiştir. Savaş sonrasında ANZAC ve İrlandalıların Türkler ve Türkiye hakkındaki düşüncelerinin olumsuz olmayışının sebeplerinden biri de budur.



‘*Abdul*’, ANZAC askerlerinin Mısır’da eğitim aldıkları esnada Türk askerleri için genel bir ad olarak ürettikleri bir sözcüktür. Mısır’daki eğitimleri sırasında Türk askerlerine karşı olumsuz önyargı yüklenen askerler, savaş ortamında Türk askerinin insanî tutumunu gördükçe yanlış bir savaşın içerisinde olduklarını düşüneceklerdir. *Abdul* başlıklı şiiri kaleme alan Avustralyalı savaş tarihi yazarı ve gazeteci “C.E.W. Bean cepheye savaş muhabiri seçilerek gönderilmiş ve savaşın ilk gününden son gününe kadar izlemiş ve resmi belgelere de ulaşarak inceleyebilmiş belki de tek kişidir.” (Tuncoku, 2005: 119-121). Şiirin Türkçeleştirilmiş şekli şöyledir:

### ***ABDUL***

“Tepelere seğirten gençlere içtik,  
Sahile çıkarma yapan adamlara da.  
İstihkâm ve muharebeci erlere sonra.  
Kaldırdık kadehleri her birinin onuruna.  
Onuruna silahların ve sedyecilerin  
Biri var ki yalnız, anmadan geçmek mümkün değil,  
Kaldırırken kadehleri son defa,  
Bir adam, adı Abdul.

Pek gördüğümüz yok onu son günlerde,  
Kasketini saymazsak tabii.  
Bir kovuğun ardında görünüp kaybolan,  
Ve bizim yoğun ateşle karşılık verdiğimiz ekseri.  
Duyuyoruz fakat orada hırıltıyla solukladığını geceleri,  
Devriye dolaştığını karanlıkta,  
Baykuş sesi ve kuş cıvıltısından işaretleriyle,  
Erkenci bir tarla kuşu gibi şafakta.

Çatırdayan kuru dalları İştittik,  
Dizlerimiz üzerine düşüp korkudan.  
İri siyah silüeti geçip gitti kırıp parçalayarak,  
Bir gergedan örneği, ağaçlar arasından.  
Savurduğunu gördük kendini, saf saf  
Sabahın gökyüzü boyunca.  
Hatırı sayılır bir miktar ateşte bulunduk,  
Biliyor, ölümü karşılamasını da.

Evet, güldük onu yığılıp düşerken karşıda,  
Bizim çocukların da can verdiği orada.  
Yuvasında döne döne zavallı siyah gözleri,  
Umutsuz, maviye dikilip tam da.  
Açarak zavallı kıvrık kollarını,  
İki tarafın da bildiği tanrıya,  
Söktü sökmesine yüreklerimizi yerinden,  
Aşağılık oyun, kuralı bu ya.

İşte bu yüzden; kapkaraya çıkmış olsa da adın,  
Ren nehrinden gelen Hristiyan  
Dostlarınla uyumlu olarak  
İşlediğin cinayet ve çapulda,  
Biz seni ancak Bay Abdul  
Bildiğimiz ölçütle tartabiliriz:  
Bütün benliğinde, hayatta ve ölümdede  
Tam bir centilmen idin sen.”

“*Argus* gazetesi bir haberinde: ‘Türkler ve Almanlar birlikte, çöküş tangosunu oynuyor. Bu dans, kısa sürecek...’ şeklinde bir görüş ileri sürerken, bundan kısa süre sonra yayınladığı bir başka haberde ise, *Türkler Hakça Savaşıyor* başlığı altında şu bilgileri veriyor: “...Kahire’den ulaşan haberlerde, oraya getirilen yaralıların çoğunun, Türklerin işkence ve eziyet yaptığı yolundaki haberleri yalanladığı belirtiliyor. Türkler, kurallara uygun bir savaş veriyorlar. Bir seferinde, bir Türk askeri yaralı bir İngiliz’in yarasını ateş altındayken sarmış. Bir başka Türk, su matarasını yaralı Avustralyalının yanında bırakmış. Önce Türklere esir düşüp, sonradan kaçabilen bir Avustralyalı asker de çok iyi muamele gördüğünü anlatmaktadır.” Aynı gazetenin 29 Haziran 1915 günü, cepheden ayrıntılı haber ve asker mektuplarının yayımlandığı sayfasında bu nokta, yani Türklerin Çanakkale’de dürüst ve mert bir savaş sergiledikleri, vurgulanmaktadır.” (Tuncoku, 2005: 16-17, 79).

• Çanakkale Savaşları sonrası ANZAC ve İrlanda için bu savaşın bağımsızlık mücadelelerine ilham olduğunu

söyleyebiliriz. Çanakkale ile ilgili günümüze kadar şiir ve edebî metinlerin devam etmesindeki temel duygu budur. İrlandalıların millî marşlarında bugün hâlâ *Suvla* ve *Seddülbahir*'den söz edilmesi boşa değildir. Türkler tüm dünyaya karşı çıkabilmiş ve yurtlarını koruyabilmişlerse neden onlar da bunu başaramasın, düşüncesi cepheden sağ dönebilen askerler tarafından ve sevdiklerini bekleyen aileler tarafından beslenmiştir.

• İngilizlerin şiirlerinde sık sık Homeros'un *İlyada* ve *Odisse*'sinde geçen *Truva Savaşı*'na gönderme yapılması dikkat çekicidir (Örnekler için bkz. Körpe, 2015: 131-160). Çanakkale'de *Akhalılar* ile *Truvalılar* arasında geçen savaşın intikamını almak üzere gelen Batılılar, kendilerini Akhalıların, Türkleri Truvalıların yerine koyarlar (Ceyhan Akça, 2023b: 466-468). Bizde bu savaşa gönderme bir iki metinle sınırlıdır (bkz. Ozansoy, 1917: 248). Bu durum Homeros'un destanının Türkler arasında yaygın olarak bilinmemesiyle alâkalıdır.

Patrick Shaw-Stewart'ın yüz yüze savaşa götürülmeden önce Gökçeada'da beklerken yazdığı *I saw a man this morning* (*Bu sabah bir adam gördüm*) ya da diğer adı *Achilles in the Trench* (*Siperdeki Aşil*) olan şiiri aşağıda verilmiştir (Ceyhan Akça, 2023b: 466-468):

***Siperdeki Aşil (Achilles in the Trench)***

Bir adam gördüm bu sabah  
Ölmek istemeyen:  
Sorarım ama cevap veremem,  
Tam aksini isterdim.

Bu sabah bozdu hava  
Çanakkale'ye doğru;  
Rüzgar hafif esti, sabahın yanakları  
Ölü deniz kabukları gibi soğuktu.

Fakat top mermileri bekliyor  
Ege Denizi'nin karşı kıyısında,  
Şarapnel ve güçlü patlayıcılar,

Benim için mermiler ve cehennemler.

Ey cehennemi gemilerin ve şehirlerin,  
Cehennemi benim gibi adamların  
Uğursuz ikinci Helen,  
Neden gideyim senin peşinden?

Aşil geldi Truva'ya  
Ve ben Yarımada'ya:  
O savaşa döndü öfkeden  
Ve ben üç günlük barıştan.

Çok mu zordu, Aşil,  
Çok mu zordu ölmek?  
Ben değil sensin en iyi bilen  
Çok daha mutluyum bu yüzden

Bu sabah geri döneceğim  
Denizin yoluyla Gökçeada'dan  
Siperde kal Aşil,  
Tak alevden bereni ve haykır benim için.

Heyetin bir parçası olarak Gelibolu'yu ziyaret etmemiş olsa da, Halit Fahri Ozansoy 1916-1917 yılları arasında kaleme aldığı şiirleri ve gazete yazılarında Çanakkale zaferini ele almıştır (Hibbitt ve Ulu, 2021). *Yeni Mecmua*'da yayınlanan *Çanakkale* başlıklı şiiri, Truva savaşına yaptığı gönderme sebebiyle (Ozansoy, 1917) aşağıda verilmiştir.

### **Çanakkale**

Çanakkale... Tarihlerin en yıkılmaz âbidesi;  
Uğulduyor etrafında altı asrın zafer sesi...

Her ne kadar yaşasa da efsâneler bu gün de  
"Truva"nın esâtiri harabesi üstünde  
Çanakkale zaferi bir masal değil, bir hakikat...  
Omirus'un destanı şimdi sakat  
Bir heykele  
Benziyor ki asırlarca elden ele  
Gezdi, çoktan hırpalandı.

“İlyada”nın naklettiği hakikatte bir yalandı...  
Hurafeler karanlığa karışın!  
İşte bu gün aynı sahil, aynı toprak sarışın  
Bir hilâlin şahid oldu hakiki bir zaferine.  
Aşiller’in yosun tutmuş miğferine  
Bundan böyle ışık vermez şeb-çerağlar  
Türk ebedî bir şerefle yaşar, kadîm Yunan ağlar...

• Her iki dilin şiirlerinde de aileye, geride bırakılan sevdiklerine, memleketlerine özlem temaları işlenmiştir. Sağ salim yurda kavuşma isteği, ya da onurlu bir şekilde ölmek isteği sık sık dile getirilir. Cephede ölen arkadaşlara ağıt ayrıca önemli bir ortak konudur. İngilizler, yaban ellerde bıraktıkları arkadaşları için çok daha fazla kederlidir. Bu şiirlerde harbin sorgulanması, boşu boşuna ölmüş olmaya dair sitem ve pişmanlık daha belirgindir. Türk şiirinde ölüm, şehadetle taçlanma olarak görüldüğünden şehit olanlar için daha coşkulu ve imrenilecek bir sona ulaşma duygusu öne geçmiştir.

Savaş başladığında rütbesiz asker olarak orduya katılan Leslie Coulson bir gazeteciydi. Mısır’da aldığı askeri eğitimden sonra Ekim 1915’te Gelibolu muharebelerinde bulundu ve geri çekilme sırasında ateşli bir hastalığa yakalanmıştı. Gelibolu’ya gelişinden bir yıl sonra Somme’da ölmüştür. *Kanunu Kim Yaptı?* başlıklı şiirinde savaşa olan karışıklığını haykırır (Güllübağ, 2016: 214):

Askerlerin çayırlarda ölmesini emreden kanunu kim yaptı?  
Kanallardan kanların şırıl şırıl akmasını isteyen kanunu kim yaptı?  
Bahçelerin kemik tarlaları olmasını emreden kanunu kim yaptı?  
Tepelere ceset, kan ve beyinleri kim saçaladı?  
Kanunu kim yaptı?

• İngiliz şiirinde harp sahasının dışında askerleri bekleyenlerin Çanakkale üzerine yazdığı şiirler önemli bir yekûna sahiptir. Sadece Avustralya edebiyatında harbe giden yakınları için şiirler yazmış kadınların oluşturduğu bir kitap vardır. Bizim edebiyatımızda Çanakkale ile ilgili kadın duyarlılığını yansıtan yoğun bir edebî üretimden söz edilemez.

• İngiliz şairlerinden rütbeli olanların yazdıkları şiirlerle normal erlerin yazdıkları şiirlerde savaşa bakış açısı farklılık gösterirken Türk şiirinde rütbeli, rütbesiz, harbe katılmış, katılmamış tüm şairlerin şiirleri ortak ruh ve bakış açısıyla kaleme alınmıştır. İngilizlerin üst tabakasını temsil eden gruba mensup askerlerin Türklere dair daha düşmanca ve saldırgan bir dil kullandıkları görülür. İngiliz harp propaganda birimlerinin yönlendirmelerine açık olan bu grubun şiirleri azınlıktadır.

“Kurma sınıfında bulunan Aubrey Herbert, Compton MacKenzie ve Patrick Shaw Stewart anılarında savaşın kirli ve hastalıklı tarafından hiç söz etmediler. Bu durum ait oldukları sınıfın kurmaylara sunduğu nisbeten daha rahat ve güvenli koşullardan kaynaklanmıştır. Subaylar ve sıradan askerler için ise ‘*savaş koşulları*’ daha zor olmuştur. Subaylar ve askerler içine kum dolan yiyeceklerle yaşam mücadelesi verirken, keskin nişancıların kurşunlarından korunmak için içleri çürümekte olan cesetlerle dolu siperlerde kendilerini korumaya çalıştılar. Bu durumu da anılarında anlattılar. Kurmaylar ise ait oldukları aristokratik sınıf için iyi bir izlenim yaratmayacağını düşünerek savaşın iğrenç ve kirli tarafını anılarının dışında tuttular. Bunun yerine kendilerini haçlı seferlerine giden şövalyelerin ve Truva’da savaşan mitolojik kahramanların yerine koydular.” (Güllübağ, 2016: 210-211).

## **Sonuç**

Görüldüğü gibi bir harbin iki yüzünü görmeye çalıştığımız bu çalışmada öncelikle çarpışanların yaşanan harbe bakış

açılarından doğan farklılıklar dikkatimizi çeker. Asker, kimin için savaşmakta, ne için can vermektedir? Çanakkale’yi anlatan Türk şiirinde temel motivasyonun yurt savunması olduğu açıktır ve bu sebeple yaşanan zorluklar, ölümler, sakatlıklar tartışılmaz. Karşı tarafta ise yoğun propagandalar ve vaatlerle kıyılarımıza getirilmiş yüzbinlerce asker vardır ve harbin güçlüğü, Türk askerinin ortaya koyduğu direnç, karşıdaki askerleri savaşı sorgulamaya itmiştir. Özellikle İrlandalı askerler ile ANZAC askeri kimin için ölmektedir, hangi sebeple sakat kalmaktadır? Yaşadıkları savaşın anlamı nedir? Türkler kadar cesaretli olup kendi yurtlarının bağımsızlığını kazanmak yerine burada ne işleri vardır?

Çanakkale’yi anlatan Türk şiiri ağırlıklı olarak savaşta bulunmamış Türk şairi, entelektüeli tarafından kaleme alınmıştır. Siperde yahut cephe gerisinden kaleme alınan şiirler de yok değildir; ancak bunların sayısı oldukça azdır. Mevcut şiirlerde temel duygunun Türk askerinin kahramanlığı, yurt sevgisi, yurdu koruma sorumluluğu ve şehit olma arzusu olduğu görülür. İngiliz şiirinde kahramanlık, Birleşik Krallığa bağlılık, *Truva*’nın intikamını alma gibi konular İngiltere’den gelen eğitilmiş asker şairlerin kalemine hâkimdir. İrlanda, Kanada ve ANZAC askerlerinin yazdıkları şiirlerde girilen savaşa dair huzursuzluk, pişmanlık ve üstlerini eleştiri, Türklerin bu savaşta görevlerini dürüstçe yapan askerler olduğuna dair inanış hissettirilir.

### **Kaynakça**

- Akca, C. (2015). Transnational identity in Robyn Rowland’s Australian/Turkish poems: This intimate war: Gallipoli/Çanakkale 1915 - İçli dışlı bir Savaş: Gelibolu/Çanakkale. *Epiphany Journal of Transdisciplinary Studies*, 8(2), ss. 23-41.
- Anar, T. (2007). *Çanakkale savaşı hikâyeleri*. İstanbul: Selis Yayınları.
- Borlat, B. (2021, Nisan 10-11). *Askerî tarih yazımında Çanakkale muharebeleri (1916-1938)* [Sözlü bildiri]. Balkan 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Edirne, Türkiye, ss. 95-137.

- Bostanbaş, O. (2018). *Turkish and British literary representations of the Gallipoli campaign*. [PhD thesis]. Northumbria University. <http://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/42062>.
- Boyabatlı Ömer Oğlu Mustafa (26 Haziran 1331). Bir kahramanın destanı. *Sabah*, Nu: 9274, s. 3.
- Ceyhan, N. (2007). *Osmanlı dağılırken ağlayan hikâyeler 3: Birinci Dünya Savaşı hikâyeleri*. İstanbul: Selis Yayınları.
- Ceyhan Akça, N. (2022). Çanakkale Savaşı'nda İrlandalı bir şair: Francis Ledwidge. G. Kurt (Edt.), *Filoloji alanında akademik çalışmalar* (ss. 81-94). Gece Kitaplığı.
- Ceyhan Akça, N. (2023a). İngiliz-Avustralyalı asker/şair Geoffrey Wall'ın şiirlerinde Gelibolu muharebesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, ss. 443-455.
- Ceyhan Akça, N. (2023b). Homeros'un gölgesinde Gelibolu'ya sefer: Patrick Shaw-Stewart. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), ss. 459-477.
- Ceyhan Akça, N. (2024). Avustralyalı asker/şair Francis Edmund Westbrook'un şiirlerinde Gelibolu. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8(2), ss. 990-1013.
- Çakır, Ö. (2004). *Türk şiirinde Çanakkale muharebeleri*. Ankara: AKM Yayınları.
- Çakır, Ö. (2009). *Türk harp edebiyatında Çanakkale mektupları*. Ankara: Akçağ.
- Çelikel, M. A. (2017). A Lyrical War : Gallipoli War through poetry in Anzac diaries. *Journal of Narrative and Language Studies*, 5(9), ss. 10-18.
- Doktor Mehmed Fahri (1918). Çanakkale hücumu. *Yeni Mecmua (5-18 Mart Çanakkale Nüsha-i Fevkalâdesi)*, s. 97.
- Duman, H. H. (2020). *Türk savaş edebiyatı*. İstanbul: Duyap Yayınları.
- Duran, M. (2008). *Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde Çanakkale muharebeleri ve etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Güllübağ, M. (2016). *Gelibolu'nun İngiliz yazarları*. TİYDEM Yayıncılık.
- Hibbitt, R., Ulu, B. (2021). Double palimpsest: History and myth in the poetry of the Gallipoli campaign. *Journal of European Studies Volume*, 51(3-4), 273-291.
- İbrahim Oğlu Ömer (1332). *Seddülbahir'de sağ cenahta birinci fırka'nın şehitlersırtı destanı*. Matbaa-i Askeriyye.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (1969). *Gençlik ve edebiyat hatıraları*. İstanbul: Bilgi Yayınları.



- Kemaloğlu, A. B. (2018). Remembering Rupert Brooke and Siegfried Sassoon in Gelibolu novels. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 16(25), ss. 105-116.
- Köroğlu, E. (2016). *Türk edebiyatı ve Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) propagandadan millî kimlik inşasına (3. Baskı)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Körpe, R. (2015). Aynı coğrafyada iki savaş: Troia ve Çanakkale savaşlarının karşılaştırılması. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 13(18), ss.131-160.
- Mat, C. (2007). *Türk romanında Çanakkale muharebeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ozansoy, H. F. (1917). Çanakkale. *Yeni Mecmua*, 4 Teşrin-i Evvel 1917, 13, ss.248.
- Özgül, M. K. (2014). *Harp edebiyatına harbî bir bakış*. Türk Harp Edebiyatı Konulu I. Uluslararası Türkiyât Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Berikan Yayınları.
- Tuncoku, A. M. (2005). *Anzakların kaleminden Mehmetçik: Çanakkale 1915*. TBMM Basımevi.
- URL <http://www.canakkale.gen.tr/13.06.2007>.



# Romandan sinemaya uyarlama örneği olarak “Ağır Roman”

*Yasemin Uzun\**

*Zehranur Yazıcıoğlu\*\**

## Giriş

Güzel sanatların bir dalı olan sinema en güçlü ilişkiyi anlatı bağlamında edebiyatla kurar. Edebiyat, resim, müzik, tiyatro, heykel dans gibi sanat dallarının hepsiyle iletişim içinde (Kale, 2010) olan sinema ilk ortaya çıktığı andan itibaren edebiyattan beslenmiştir. Edebiyat ve sinemanın birbirlerinden yararlanma nedenleri “insan ve toplumların yaşam deneyimlerinin benzer biçimde her iki alanın da ilgisini çekmesinde yatmaktadır” (Bolat, 2019). Hiç şüphesiz ki bu karşılıklı etkileşimde edebiyatın sinemaya etkisi daha fazladır. Çünkü Türk Edebiyatı ve Dünya Edebiyatı’nda yer alan birçok edebi eser sinemaya uyarlanmıştır. Edebiyatın sinemaya uyarlanması, bir edebi eserin filme aktarılmasını tanımlamaktadır. Bu aslında hem eserin yeniden oluşturulmasını hem de yorumlanmasını içerir. Uyarlamanın kullanımını zaman içerisinde oldukça yaygınlaşmış, toplum tarafından beğenilen edebi eserlerin sinemaya aktarımını artmış ve bu kavramın daha çok romanların sinemaya aktarımında

---

\* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, yaseminuzun@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8995-772X>.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, zehranuryazicioglu@windowslive.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2726-8482>.

kullanıldığı görülmüştür. Romanlar, içerisinde barındırdıkları kurgularla, yazarın hayal gücüyle ve daha birçok unsurla sinema dünyasına uygun niteliktedir, bu yüzden sinemaya uyarlamada çoğunlukla nitelikli romanlardan faydalanılmış; romanın zengin konu birikimi ve etkilediği okuyucu kitlesi sinemaya kaynaklık etmiş, konu sıkıntısı çeken sinema kendisini ifade edebilmek için romanlara yönelmiştir.

Günümüzde sinema kendine özgü bir dil oluşturmasına rağmen hala edebî eserlere, özellikle de romana başvurmaya devam etmektedir (Güdek, 2019). Kurguyu yeniden yorumlama sürecinde farklı dil kullanılması edebi eserin ruhunun yansıyıp yansımadığı tartışmasını da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı edebi eserin sinemaya uyarlanırken yaşadığı değişimi tespit etmektir. Örneklem olarak Metin Kaçan'ın Ağır Roman kitabı ve Mustafa Altıoklar'ın yönetmenliğindeki Ağır Roman filmi seçilmiştir. Çalışmada karşılaştırmalar yapılarak edebi eserin ne kadar değişime uğradığı, edebi eserin filme uyarlamasının başarı ve beğeni seviyesi, eserin filme uyarlamasında edebi değerini kaybedip kaybetmediği gibi konular incelenmiştir.

## **Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belge tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Sak vd., 2021). Çalışmada Metin Kaçan'ın yazdığı Ağır Roman romanı ve bu romandan 1997 yılında uyarlanan film detaylarıyla değerlendirmeye alındığından yöntem olarak doküman analizi yöntemi seçilmiştir.

## “Ağır Roman” Romanı

Metin Kaçan, Ağır Roman’da kendi hayatından kesit sunmaktadır. Çocukluğunun geçtiği Dolapdere, Ağır Roman’daki Gıli Gıli Salih’in yaşadığı Kolera sokağının gerçek yaşamdaki iz düşümüdür (Şahin, 2016). Roman, yayımlandığı yıllarda çok satanlar listesine girmiş, oldukça ses getirmiş ve bir o kadar da eleştirilmiştir. Eleştirilme sebebi Klasik Türk Edebiyatı eserlerinden farklı olarak argo bir dil kullanılması ve içerisinde yer alan karakterlerdir. ‘Yeraltı Edebiyatı’ denen türden sayılan romanın içerisinde çingeneler, esrarkeşler, yan kesiciler, hapçılar ve daha niceleri yer almaktadır. Kullandığı argo dil, mahalleyi anlatırken kullandığı farklı betimlemeler ve karakterlerinin özellikleri ile toplumun kötü taraflarını, ayrıştırılmış kimseleri okuyucuya sunmuş, dönemin siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel taraflarını ele almıştır. Bunların yanı sıra romanda sıklıkla ‘toplumsal cinsiyet’ ve ‘erkeklik’ kavramına da ışık tutmuştur. Bu kavramları erkek karakterlerin kadın karakterler üzerindeki baskısından değil, erkek karakterlerin kendi aralarındaki konuşmaları, davranışları ve birbirlerini sınıflandırmaları üzerinden ele almıştır. Romanda bu kavramlar üzerinde oldukça fazla durulmuş, ana karakter Gıli Gıli Salih’in yürümesi, konuşması, tespih sallaması, kabadayılığın öneminin vurgulanması ile erkeklik kavramı; Tilki Orhan’ın eşcinsel olması, mahallede ‘erkek’ gibi davranmayana küfredilmesi üzerinden de toplumsal cinsiyet kavramı verilmiştir. Romanda görüldüğü üzere mahallede bir ‘adam’ olma çabası hakimdir, ana karakter Salih de bunun için uğraş vermekte, masumluluğunu bu uğurda kaybetmektedir. Çünkü mahallede saygı görmek buna bağlıdır. Toplumun aksayan ve yozlaşan yönlerini Kolerallılar üzerinden sokak jargonu ile anlatmıştır.

“Ağır Roman” altı bölümden oluşur ve bu bölümler isimlendirilmemiştir. Bölümler arasındaki geçiş mahallenin olaylarına, sürekli değişen gündeme göre olur. Romanda iki

merkez ele alınmıştır; Kolera Mahallesi ve Salih. Olay örgüsü kimi zaman Salih'e göre kimi zaman da mahalle sakinlerine göre ilerlemektedir.

Salih, babası Yıkık Köprülü Berber Ali'nin yanında çalışır. Berber Ali, mahallede saygı duyulan sert mizaçlı bir kişidir. Salih, babasının bu kişiliğinden ve baskıcı olmasından dolayı onun yanında çalışmak istemez, mahallede kendine örnek aldığı ağır ağabey Arap Sado ile çalışmak, onun gibi büyük ve saygı duyulan biri olmak ister. Fakat Arap Sado mahalleye bulaşan Reis tarafından öldürülür ve ölmeden önce Salih'e çakısını bırakarak yerini ona bıraktığını belli eder.

Tüm bunların yanında Salih'in ağabeyi Reco, Kolera'dan kendini kurtarma isteğiyle Kolera dışından yeni arkadaşlar edinip evi terk ederek kendisine yeni bir hayat kurar. Ağabeyi evi terk edince Salih bu duruma oldukça üzülür, üzerinde daha büyük bir baskı ve sorumluluk hisseder. Baskılardan biraz olsun kurtulmak için önce berberden ayrılıp marangozhanede çalışmaya başlar sonra oradan da ayrılıp Fil Hamit'in tamirhanesinde işe girer. Buna rağmen Berber Ali Salih'e baskı yapmaya devam eder ve Salih de hem bu baskılara hem de Kolera'daki yaşamın kötülüğüne dayanamayıp intihar eder fakat başarılı olamaz.

Bu başarısız intihar girişiminden sonra Salih, geçmişi unutmak ve yeni bir hayata başlamak için bitirimlerin arasına katılır, tamirhanede çalışmayı da bırakır. Böylece Salih masumluğunu kaybederek yeni bir kimliğe bürünür. Bu, Salih'in belki de dönüm noktasıdır. "O şimdi en büyük zalimliğe oynuyordu!" (Kaçan, 2022:72)

Salih'in kabadayılık ve bitirimlikle aklını bozduğu bu dönemlerde bir katil ortaya çıkar, geceleri cinayet işleyen bu katile "Kolera Canavarı" denir. Salih de mahalleye gücünü göstermek için bu canavarı bulacağıının sözünü verir fakat işler Salih'in düşündüğü gibi gitmez. Mahalleye Tina adında bir kadın

taşınır ve Salih Tina'ya aşık olur. Yine bu dönemlerde Fil Hamit'in tamirhanesinde yangın çıkar. Yangında Tilki Orhan ve Gafici fethi yaralanır, Salih yangında onları kurtararak kahramanlık yapar bu olay da Tina'yla aşkının başlangıcı olur.

Tina'yla aşkının peşine düşen Salih sadece onunla ilgilenmeye başlar ve mahalleli tarafından 'yatak kedisi' lakabını alır. Bir gün Tina ile birlikte mahallede düğüne katılırlar ve orada Tina'nın eski aşklarından biri onun yüzünü jiletler. Bunun üzerine Salih adamın peşine düşer ve onu öldürür. Salih Tina'nın aşkıyla oyalanırken Kolera canavarı fırsattan istifade mahalledeki cinayetlerini artırır ve Salih'in itibarı zedelenmeye başlar. Bu sefer Salih mahalleliye verdiği sözü hatırlayarak Kolera canavarının tekrar peşine düşer ve bir gün yakalayarak iki kulağını keser. Böylece mahallede namı yayılır ve "Gılı Gılı" lakabını alır.

Bu sırada Berber Ali, dükkanında uyuşturucu satmaya başlar, şikayet edilir ve karakolda işkenceler görür, aklını yitirir, mahallede başıboş şekilde mezarlıklara doğru yürür. Salih ise Tina'nın kendisini Fil Hamit ile aldattığını öğrenir, Fil Hamit ve Tina içerideyken evlerini yakarak intikam olur. Tüm bu olayların sonundaysa Salih olanlara dayanamaz, aşkından yaşadığı hayal kırıklığı ve uyuşturucunun da etkisiyle bileklerini keserek yaşamını sonlandırır.

### **"Ağır Roman" Filmi**

Filmde Salih ve Kolera mahallesindeki insanların hayatları verilmekte, olaylar çoğunlukla Salih'in etrafında şekillenmektedir.

Salih'in üzerine kirli bir su dökülür ve film başlar. Olaylar ise hayat kadını tiplemesi olan Tina'nın Kolera'ya taşınması ve Salih'in Tina'ya aşık olması ile başlar.

Mahallenin belalısı Reis mahalledekilere haraç kesmekte, herkesi istediği gibi yönetmeye çalışmaktadır. Tina'yı da aynı şekilde tehdit eder ve hasılatını ister. Mahalledeki Ciğerci Tıbbı'nın da ahırını zorla elinden alır ve çok sevdiği atı Şermin'e tecavüz eder, Tıbbı'nın intiharına sebep olur. Bunun üzerine mahallenin asıl ve sevilen kabadayısı Arap Sado Reis'in karşısına çıkar ve kavga ederler.

Bu olayların üstüne Kolera Canavarı ortaya çıkar ve malbuşçu ablayı şişleyerek ilk cinayetini işler. Salih de Kolera halkına katili bulacağına dair söz verir.

Gaftici Fethi ve Tilki Orhan tamirhanede birlikte olurken yangın çıkar ve bu yangında Salih Tilki Orhan'la Gaftici'yi alevlerin içine dalarak kurtarır. Böylece Salih mahalledekilerin ve Tina'nın güvenini kazanır, Tina'nın da Salih'e ilgisi başlar.

Yaşanan olayların ardından Reis intikam için Arap Sado'ya tuzak kurar ve öldürür. Arap Sado'yu kendisine örnek alan Salih, Sado'nun ölümünde yanındadır ve Sado çakısını, teşpihini ona verir; böylece Salih'in dönüşümü başlar. Artık Kolera ona emanettir.

Salih, Reis'e karşı çıkar, Tina ve mahalleli de ona destek olur. Tina ile Salih'in aşkı başlar ve birlikte yaşamaya başlarlar. Tina, Salih'in isteği üzerine çalışmamaya başlar. Bu sırada Kolera canavarı cinayet işlemeye devam eder, Salih mahalleliye verdiği sözü bir süre yerine getiremez, ilgilendiği tek şey Tina'dır.

Salih'in ağabeyi Reco'da evi hatta Kolera'yı terk eder. Bunun üzerine anneleri İmine delirir ve Ali'nin kararıyla Kolera'yı terk ederler. Kolera'da cinayetler işlenmeye devam etmektedir. Salih sözünü tutmadığından mahalleli tarafından 'yatak kedisi' lakabını alır. Salih'le Tina'nın arası Tina gizlice çalıştığı için bozulur, Kolera Canavarı tam bu sırada ortaya çıkar ve Salih tarafından yakalanıp kulakları kesilir.



Salih ve Tina bir düğüne katılır ve düğünde Tina'nın satıcısı Reis'in doldurmasıyla Tina'nın yüzünü jiletle çizer. Salih intikam almak için adamı yakalayıp öldürür ve mahalleden kaçır. Polis de Berber Ali'yi yakalayıp Salih'in yerini öğrenmek için ona işkenceler yapar. Babasının tutuklandığını öğrenen Salih Kolera'ya döner ve yakalanır böylece Berber Ali serbest bırakılır.

Reis, Tina'ya Salih'in kurtulması için şantaj yapar, Salih'in elinde olduğunu söyler. Tina Salih'in serbest bırakılması için Reis ile birlikte olur, Salih serbest bırakılır ve Tina ile Reis'i yatakta görür, intihar eder. Salih'in intiharından sonra Tina da Reis ile kendisini arabada yanan sigarayı tiner kutusuna atarak öldürür.

### **Romanda Yer Alan Karakterler**

Romanda olaylarla birlikte oldukça geniş bir karakter kadrosu yer almaktadır ve olayların seyri, hikâyeyi canlı tutmak amacıyla karakterlerin farklılığından yararlanılmıştır. Karakterlerin fiziksel özelliklerinden çok psikolojik özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Fakat her iki durumda da ayrıca bir betimleme yapılmamış, fiziksel ve psikolojik özellikler olaylar içerisinde ele alınmıştır. Ayrıca karakterlerin çoğunda lakaplar kullanılmış (Gılı Gılı Salih, Fil Hamit, Gaftici Fethi, Tilki Orhan...) ve bu lakapların bazılarının neden alındığından da hikâyeye içerisinde bahsedilmiştir.

#### **Gılı Gılı Salih**

Romanın çoğu olayında ana karakter olan Salih, romanda iki yönlü olarak verilmiştir. Romanın başında oldukça masum ve mahalledeki olayların biraz daha arka planındadır. Babasından korkan Salih, romanın belli bir noktasına kadar bu yüzden pasif bir karakter olarak karşımıza çıkar. Babasının sert mizacı, şiddet göstermesi onun içindeki duyguları bir süre bastırmasına, kendini kapatmasına neden olmuştur.

“Ali dükkana girince Salih kaskatı kesildi. Bedeni, beynindeki düşüncelerden korkup sarılık hastalığına yeşil ışık yaktı. Ali ‘Ne oldu betin benzi sarardı?’ diye sorunca, Salih olduğu yere heykel gibi düştü. Kavgadan dönmenin telaşıyla dükkânın soyulduğunu anlamayan Ali, raftaki tıraş makinelerini göremeyince Salih’in bayılmasına anlam verdi...” (Kaçan, 2022: 44).

Romanın başlarında Salih hayatıyla ilgili hayaller kuran, yaşadıklarına pek de tepki vermeyen ya da tepkilerini gizlemek zorunda kalan bir karakterdir. Ailesine oldukça bağlıdır. Babasının istediği ve mahallenin delikanlılardan beklediği şekilde yaşamaya çalışır.

“Babasından ve Kolera’daki kabadayılardan erkeklerin her ne sebeple olursa olsun karı gibi ortalık yerde ağlamaması gerektiğini öğrenmişti.” (Kaçan, 2022: 56).

“Gili, kitaplardan ve Reco’nun dünyasıyla ilgili kurduğu hayallerden Kolera’daki yaşama ve atölyedeki hayatına, başka bir gözle bakar olmuştu.” (Kaçan, 2022: 66).

“Gili yorgunluktan ceset gibi olmuş, bedenini teras katındaki odaya zor atmıştı. Babasının annesini dövdüğünü duyunca içi titredi. Aşağıya inip ayırmak istediye de bedeni müsaade etmedi. Yatakta kaskatı kesilip tavanı seyrederek sabahladı. Kahvaltı yaparken annesinin mor gözlerine bakıp kalbi koptu. Gözyaşlarını çayın buharıyla saklayıp atölyeye koştu.” (Kaçan, 2022: 67).

Salih’in romandaki dönüm noktası önce babasının yanından ayrılıp kendi istediği iş yerine girmesi sonra da yaşadığı bunalımlar yüzünden intihar girişiminde bulunmasıyla olmuştur. Yaşadıklarından, mahalleden, baskılardan bunalan Salih önce intihar etmiş sonra da intihar girişimi başarısız olunca mahalledeki şair babalardan bitirimsizliği öğrenmek istemiş ve böylece kendine yeni bir hayat planı kurmuş, işinden ve evinden ayrılarak yeni bir Salih olmaya başlamıştır.

“Kolera’daki yaşamının aptallığını düşünüp karamsarlık arasında kaldığı an hapları yuttu.” (Kaçan, 2022: 68).

“Geçmişte yaşadığı olayları unutup yeni bir hayata başlaması için şair babaların yardımına ihtiyacı vardı. Kolera’nın şairlerinin bir görevi de geçmişlerini unutmak isteyen yeniyetme bitirimlere yol göstermekti.” (Kaçan, 2022: 71).

“Gılı cesaretini toplayıp şair babaya geçmişini unutmak için bitirim olmayı seçtiğini detaysız vaziyette anlattı.” (Kaçan, 2022: 71).

“İşi ve evi aynı gün kafasında yok eden Gılı, Orso’nun kahvehanesinde akrobatik hareketlerle pişti oynayıp bitirimlerin arasında kendine bir yer açıyordu. Geçmiş zamandan kafasında kalan, Arap Sado ve Reco’ydu. Diğer insanları ve yaşadıklarını beyninden silip atmıştı. O şimdi en büyük zalimliğe oynuyordu!” (Kaçan, 2022: 72).

“Gılı’nın bundan sonra en kallavi arkadaşları katiller, esrarkeşler, satırcılar, psikolar olacaktı.” (Kaçan, 2022: 74).

Böylece Salih dönüm noktasını yaşar, Kolera’daki olayların tam ortasına dalar ve yeni bir yaşama başlar. Romanda artık Salih’in ikinci yönü ön plana çıkar; Delikanlı Salih. Bu yolda Salih’in ilk kahramanlık, delikanlılık gösterisi Tilki Orhan’ı ve Gaftici Fethi’yi tamirhanedeki yangından kurtarmak olur. Bu hareketiyle mahallede delikanlılardan beğeni toplar “Helal olsun lavuğa, mangal gibi yürek varmış. Biz iki saattir gevezelik edip duruyoruz.” diye konuşup Gılı’nın cesaretini fısıldaşmalarla tebrik ettiler.” (Kaçan, 2022: 77). Ayrıca yangında Salih’in karakterinin değişip gelişmesini sağlayan bir olay daha olur. Salih dumandan bayılır ve gözünü açtığı anda kendisini mahalleye yeni taşınan Tina’nın evinde bulur. Bu, Tina ve Salih’in aşkının başlangıcıdır. Salih kendisine hem aşktan hem de mahallede yaptığı kahramanlıktan cesaret alarak Reis’ten haraç almaya başlar, mahallede herkesten önce adaleti sağlayan bir delikanlıya

dönüşür. Reis, Tıbbı'nın ahırını yakınca gidip Reis'in mekanını basar.

“Gılı Gılı Salih, en sevdiği üç arkadaşını yanına alıp reisin kumarhanesine baskın düzenledi. Gılı'nın namını duyan reis bir mikropluk yapmadan, Gılı'nın istediği parayı verdi. Buna rağmen Gılı'nın arkadaşları reisin mekanını dağıttılar. Adet böyleydi ve gerekliydi.” (Kaçan, 2022: 81).

Salih'in kabadayılığının, delikanlılığının geliştiği sırada mahallede Kolera Canavarı ortaya çıkar ve her gece bir cinayet işlenir. Salih de bunun üzerine mahalleliye katili bulacağına dair söz verir biraz zaman geçtikten sonra Kolera Canavarı'nı yakalar ve iki kulağını keser, böylece mahalleli tarafından “Gılı Gılı” lakabını alır. Bu olaydan biraz zaman sonra Salih'in büyük aşkı Tina saldırıya uğrar, Salih de intikam için saldırıyı öldürür. Böylece Gılı Gılı Salih, masumluğunu tamamen yitirir; ailesinden ve duygularından kopar ya da duygularını bastırmayı tam anlamıyla öğrenir.

“Gılı, ağır bitirim olduğundan, abisini görmeye ve kütüphanenin açılışına gelmedi. O, derin mevzularla uğraşıyordu. Ayrıca Kolera'nın sert geçen gece ve gündüz hayatında en ufak duygusallığa yer yoktu.” (Kaçan, 2022: 93).

“Seyircilerin bakışları dans pistinde sabitlenmişken buldok köpeği suratlı herif parmaklarının arasına zulaladığı jiletli eliyle, Tina'ya tokadı geçirdi.” (Kaçan, 2022: 98).

“Gılı, yüzündeki titremeyi ve gözlerindeki hüznü saklayamadı. O kadar usta kalpsizlerden değildi. Akabinde ilk defa bir canlıyı topraklaştırıyordu.” (Kaçan, 2022: 102).

Salih'in karakterinin sonuysa yine bu yönü yüzünden olur. Aşk ve delikanlılığı için her şeyi göze alan Salih, eroin kullanmaya başlar, karamsarlaşır ve uğruna cinayet işlediği Tina

tarafından aldatılır. Önce aldatıldığı için intikam alır sonra ise tüm bunlara dayanamayıp intihar eder.

“Gençliğini bir süre daha ayna karşısında seyredip sustalığı bileklerine indirdi!” (Kaçan, 2022: 135).

Kısaca romanın başında babası ve toplumun baskısı yüzünden arka planda kalan, pasif olan Salih, zaman içerisinde yaşanan olaylarla bağlantılı olarak bir değişim gösterir. Romanda karakterin değişimi açık bir şekilde ortaya konulmuş, değişiminin birdenbire olmadığı anlatılmıştır. Salih; masum, duygusal, yetenekli, aynı zamanda sert ve yeri geldiğinde gaddar bir karakterdir.

#### Yıkık Köprülü Berber Ali

Romanın ana karakteri Gıli Gıli Salih’in babasıdır. Mahallede sevilen ve saygı duyulan bir karakterdir. Romanın başında sert mizaçlı, baskıcı, geleneksel bir aile babası olarak verilmiştir. Karısına ve çocuklarına şiddet uygulayan, onları bu şekilde terbiye ettiğini düşünen bir baba tipleridir. Berber Ali aynı zamanda mahallede yaşanan olaylara tepki gösteren, adaleti sağlamak için çatışan bir karakterdir. Romanın başında Kolera’daki diğer insanlar gibi kirli işler yapmayan Berber Ali, romanın sonlarına doğru uyuşturucu işlerine girmiş ve daha sonra polis tarafından işkencelere maruz kalarak aklını yitirmiştir. Berber Ali, hem oğlu Salih’in duygularının bastırılması ve diğer oğlu Reco’nun evi terk etmesi, hem de karısının psikolojinin bozulması konusunda etkili olduğundan roman için önemli bir karakterdir.

“Berber Ali’nin ışık hızıyla Reco’nun gözüne yansıttığı ateşli bakışları, Reco’yu onluk çivi gibi koltuğa çaktı. “Ulan geri zekalı! Biraz kardeşine çeksen olmaz mı? Elinde bir kitap, it gibi okuyorsun vittırı zıttırı şeyleri. Bir gün de okul kitaplarına asılsan böyle çalışsan, her seneki gibi beş zayıfla, sulu gözlerle gelmezsin. Kalk! Gözüm görmesin salak oğlu salak...” Reco, babasının aslan

kükremesi sesinden korkup öksüz çocuk misali koltuktan kalktı.” (Kaçan, 2022: 19).

“Ali, berber dükkanını açıp tekrar hayata başladı. Şimdi namusu şerefi bir kenara bırakarak havadan para kazanmanın o doyum olmaz şehvetini yaşayacaktı. Ali, kendisine bağlı kalan hayattaki tek varlığı İmine için her türlü vukuatı işlemeye hazırdı. Dolmalık biberin içine şırıngayla su koyma gibisinden sıradan işlerle uğraşmayacağından hap kırıp eroin niyetine kerizlere satacaktı. Berber dükkanı bu iş için bulunmaz tezgahtı.” (Kaçan, 2022: 92).

“Kafası tırlattırılmış durumda dışarıya bırakılan Ali, içgüdüsel olarak Kolera’ya doğru sallandı.” (Kaçan, 2022: 126).

İmine

Gılı Gılı Salih’in annesidir. Saf ve temiz bir ev kadını, kocası tarafından baskılanmış bir karakterdir. Çocuklarına oldukça bağlı fakat onlar için hiçbir şey yapamayan bir annedir. Reco’nun evi terk etmesi, Salih’in intihar etmesi gibi durumlar yüzünden psikolojisi bozulur ve sessiz sakin bir kadinken saldırganlaşmaya başlar. Karakter romanda çok da baskın olarak verilmemiştir, genelde arka planda kalır.

Reco

Gılı Gılı Salih’in ağabeyidir. Hayatını resim çizmeye, çizgi roman okumaya adanmış, babasıyla bundan dolayı sürekli çatışmalar yaşamış, hatta bu yüzden babasından şiddet bile görmüştür. Bir yandan babasıyla yaşadığı çatışmalar, babasının baskıları; bir yandan mahallenin ona göre olmayışı onu sürekli olarak düşündürmüş, böylece babasıyla yaşadığı bir tartışma sonucu evi ve mahalleyi terk etmiştir. Bir süre sonra mahalleden ve sevdiklerinden ayrılmak onu düşündürür, karakterin iç çatışması ortaya çıkar; mahalleye geri döner fakat Reco döndüğünde mahallede sevdiği kimseyi bulamaz. Yani Reco karakteri romanda kardeşi Gılı Gılı Salih kadar ön planda olan bir karakter değildir. Babasına karşı çıkıp kendi hayallerinin

peşinden koşması onu daha etkin bir karakter yapmamıştır. Olayların içinde pek de fazla yer almamaktadır.

“Akşamüzeri babasından öyle sert fırçalar yemişti ki, beyni evden ayrılmaktan başka hiçbir mevzuya çalışmıyordu.” (Kaçan, 2022: 63).

“Kolera’dan koptuğundan beri bedeniyle ruhu arasında devamlı bir savaş veren Reco, bilinçaltına yerleştirdiği mahalleyi ve çarpık insanları komik şekillerle çizmekten yoruldu. Arkadaşlarının bütün ısrarlarına rağmen çalıştığı dergiyi terk edip sokakta bıraktığı ruhuna koştu. Reco, Kolera’ya boşuna koşmuştu, uzun süre terk edilen ruhun bir daha asla bedene dönmeyeceğini bilmiyordu.” (Kaçan, 2022: 63)

Arap Sado

Kolera’nın en saygı duyulan ve Gılı Gılı Salih’in kendine örnek aldığı kabadayıdır. Mahallede adaleti sağlayan, mazlumun yanında olan, zenginden alıp fakire vermeyi benimsemiş bir karakterdir. Ona göre kabadayılığın da bir raconu vardır, haysiyetli davranmak, namusa uygun hareket etmek oldukça önemlidir. Yalnızlığıyla ve mahalleyi ailesi gibi benimsemesiyle bilinir.

“Arap Sado her ne kadar yalnızlık çekmese de, yine de tek başınaydı. Boşa bilet kesen haraççı, yeni yetme heybeciler, kabadayılığın şerefini beş paralık ederken, sadece o, Kolera’da geçmiş yılların en güzel güneşleri gibi parlamaktaydı. Horoz Mustafa, Jilet Niyazi, Kör Beko ve Sepetçi Şair’den bugüne kalan canlı bir hayaldi. Lakabı, onu kara bir büyüye benzeten, doğuştan yetenekli, haysiyetli bir kabadayı olarak kalbinde beslediği Jilet Niyazi’den hatıraydı. Yolda yürümesinden yapacağı icraatin seçimine kadar harbici olmayı, zenginden alıp fakire vermeyi, hapistekine, hastanedekine, düşmüşe, dula, yetime yardım etmeyi Jilet Baba’dan öğrenmişti.” (Kaçan, 2022: 25).

Salih’in her hareketini hayranlıkla izlediği, mahallenin korumacısı Arap Sado romanda erkenden ölür ve yerini Salih’e

bırakır. Yani Arap Sado, Salih'in romandaki karakterinin değişiminde baş etkenlerden biridir. Onun ölümü başta Salih olmak üzere tüm mahalleliyi derinden etkiler.

“Arap Sado yıkıldığı taşların üzerinden kırık topaç gibi kıvranıp “Salih, Salih, koçum! Namım, şanıım, her şeyim senin, senin!...” diye bös bös böğürdü. Gökyüzü bile gözyaşlarını tutamayıp ağlamaya başladı. Arap Sado, başına toplanan kalabalığın çıkardığı “Ne olmuş? Nasıl olmuş? Seslerinin altında gerçek bir müslüman gibi salavat getirerek, yeni doğmuş çocuk masumluğunda çırpınarak hayata gözlerini kapadı.” (Kaçan, 2022: 30).

“İmparatorlar, tornacılar, marangozlar, çocukları sünnet ettiren, giydiren, bekar gençleri evlendiren, tersoların cebine haçlık koyan babacan kabadayının ölmesiyle bulanık bir hayale dalıp çalışmayı kestiler.” (Kaçan, 2022: 31)

Tina

Tina, Kolera'ya sonradan taşınmış, Salih'in büyük aşkı, sevgilisidir. Kolera mahallesinde sıkça karşımıza çıkan hayat kadını tiplerinden biridir. Romandaki bazı cümleleriyle görmüş geçirmiş biri olduğunu, hayatta bir inancı olmadığını belli eder ve başta bu yüzden Salih'e de karşılık vermek istemez. Fakat zaman içerisinde Salih'in aşkına karşılık verir. Tina, Salih'i aldatmasıyla onun intiharına neden olsa da romanda çok baskın bir karakter olarak verilmemiştir.

“Bak canikom, sen çok iyi kalpli bir insansın. Fakat bazı şeyler var ki onları mutlaka bilmelisin. Şimdi bana aşık olduğunu falan zannediyorsun ama gerçek böyle değil. Bu üç günlük bir şey. Sana vermesine veririm, hatta köpekler gibi sevişiriz ancak bu iş nereye kadar gider? Beşinci günde senin komplekslerinle ve geçmişimi yüzüme vurmanla karşılaşmak istemiyorum. İstersen bir deneyelim. Benim için hiç fark etmez, aşkımız felaketle sonuçlanınca sakın kendini harap etme canikom. Ayrıca benim pahalı bir kadın olduğumu sakın unutma. Zevk düşkünüyüm ve inançsızım!” (Kaçan, 2022: 95).



## Tilki Orhan

Tilki Orhan, Salih'in en yakın arkadaşıdır. Eşcinsel bir karakterdir. Fil Hamit'in tamirhanesinde Salih'le birlikte çalışır ve bir gün Salih'e birlikte olmayı teklif eder fakat Salih'ten karşılık alamaz. Çünkü eşcinsellik Salih'in kırmızı çizgisidir, erkeklik onun için oldukça önemlidir. Tilki Orhan, Gaftici Fethi'yle birlikte olduğu sırada tamirhanede çıkan yangında yaralanmasıyla değişime uğrar, önce bir dolmuş durağında çalışmaya başlar sonra da orada tacize uğradığı için oradan çıkıp hayat kadını olur. Yani, asıl kimliğini açıkça yaşamaya başlar.

## Gaftici Fethi

Kolera'nın en bilindik hırsızdır, farklı kuralları ve mahalleliye arada bir farklı şeyler anlatmasıyla bilinir. Oldukça zeki, kurnaz bir karakterdir, anlattıklarıyla mahalleliye kendini dinlettirmesini bilir. Gaftici Fethi'nin de Tilki Orhan gibi farklı yönelimleri vardır fakat o bunu gizlemektedir, aksine eşcinsellere karşıymış gibi konuşmalar da yapar. Tilki Orhan'la birlikte olurken tamirhanede çıkan yangında yaralanır, hafızasını yitirir ve adeta bir çocuğa döner.

## Fil Hamit

Kolera'nın en bilindik otomobil tamircisidir. Bir süre Salih de onun yanında çalışmıştır. Romanda duygusuz, dolandırıcı ve çıkarıcı bir tip olarak karşımıza çıkar. Tina, Fil Hamit'le birlikte olur ve Salih'i aldatır. Romanda adı çok da sık geçmeyen Fil Hamit, bu olayla Salih'in intiharına sebep olur.

## Reis

Kolera'ya sonradan dahil olmuş, Kolera'nın tabiriyle racona göre hareket etmeyen kabadayıdır. Mahallelinin ahırını yakar, mazlumdan haraç keser. Arap Sado'ya tuzak kurmuş ve öldürmüştür. Arap Sado, Berber Ali ve Gılı Gılı Salih'le

çatışmalar yaşamış fakat romanda karakterin üzerinde pek durulmamıştır.

### **Filmde Yer Alan Karakterler**

#### **Salih**

Kolera'nın delikanlısı, filmin başrolüdür. Kolera'ya oldukça bağlı bir karakterdir. Filmde olaylar çoğunlukla Salih'in etrafında ya da ona bağlı olarak şekillenir. Hatta filmin belli bir noktasından sonra Salih ve Tina aşkı üzerinde durulur.

“Kes ulan! Sen kanunsan ben belayım!” (58:00)

“Benim hayatım burası. Alemin kralıyım artık.” (1:00:17)

Salih, Kolera mahallesinin kabadayısı Arap Sado'yu kendisine örnek alır ve Arap Sado'nun ölümüyle onun gibi davranmaya çalışarak kendisine bir karakter oluşturur, mahalleliyi korumayı kendine görev bilir;

“Gaftici Fethi ve Tilki Orhan kardeşlerimizin taburcu edilmesi için para gerekiyor!” (1:02:25)

“Bundan sonra ne sen ne de bir başkası bu mahalleden haraç toplayacak. Bu, Sado'nun vasiyetidir. Bu işin garantisi de benim!” (1:04:24)

Yaptığı yanlışları ‘delikanlılık’ ile savunur, kendisini oldukça önemli görür. Salih, mahallede olduğu gibi ailesinde de sözü geçen, aktif bir karakterdir. Babası Berber Ali sert bir karakter olmasına rağmen Salih ona kimi durumda sert çıkar ve babası tarafından çoğunlukla desteklenir;

“Baba! Baba yapma!” (36:15)

“Delikanlıyım! İstedğim yere takılırım.” (37:16)

Tina'ya olan aşkı mahallede sürekli onu savunmasıyla ve yaptıklarıyla gösterir, öyle ki zamanla delikanlılık yerine sadece

aşkı ile ilgilenmeye başlar ve mahalleli tarafından takdir edilen biriyken her şey değişir ve ‘yatak kedisi’ lakabını alır;

“Tina hakkında uygunsuz laf edenin defterini çizerim!”  
(47:09)

Salih, mahallelinin başına bela olan Kolera Canavarını bulur ve kulaklarını keserek cezasını verir, Tina için de bir adam öldürür, zamanla uyuşturucuya başlar; kendini kaybeder. Karakter zamanla daha da dibe batar ve sonunda Tina’nın kendisini Reis ile aldatmasıyla intihar eder.

Berber Ali

Salih’in babasıdır. Mahallede saygı duyulan ve sevilen bir karakterdir. Ailesine karşı kimi zaman oldukça sert kimi zaman da koruyucu bir babadır. Oğullarını sert bir dille uyarıp ‘adam olmalarını’ ister;

“Zırlama lan sen de, hadi al şunları anana götür. Sonra da işinin başına dön. Çalış ulan biraz, çalış da adam ol!” (7:58)

“Siz adam olmazsınız puştun evlatları!” (36:21)

Ali, Salih’i diğer oğlu Reco’dan daha çok korur. Onun yaptığı yanlışları da ‘delikanlılık’ adı altında kabul eder ve destekler, onunla gurur duyar.

“Harbi bitirim dediğin façalı olur. Her sabah gel tıraşını ol. Rahmetli Sado gibi.” (1:30:08)

Karısı İmine’nin delirmesi üzerine Ali mahalleyi terk eder, başka bir yere taşınırlar ve Ali berber dükkanını birkaç gün açmaz. Fakat çok zaman geçmeden Ali dükkanına geri döner. O da Salih gibi mahalleye bağlı bir karakterdir.

Salih’in işlediği cinayet sonrası polisler Ali’yi yakalar ve konuşurmaya çalışır fakat Ali hiçbir şey anlatmaz;

“Verir miyim ulan size evladımı!” (1:37:11)

Polislerin sorguda yaptığı işkenceler sonucunda Ali aklını yitirir.

Reco

Salih'in ağabeyidir. Reco, Kolera mahallesindekilerin aksine mahalleyi sevmeyen, sürekli mahalleden kurtuluş yolu arayan bir karakterdir. Kardeşi Salih'i de Kolera'dan kurtarmak ister fakat Salih Kolera'dan ayrılmak istemediğinden Reco tek başına evi terk eder ve kendine başka bir yerde yeni bir hayat kurar. Filmde pek de fazla yer verilmemiş, pasif bir karakterdir.

“Kurtulacağım ulan buradan. Kurtulacağım bu Kolera cehenneminden.” (17:12)

“Bu mahallede yaşanmaz oğlum. Bunların hepsi koyun. Esrarkeşlerin, psikopatların arasında geberip gideceksin!...” (53:08)

Arap Sado

Mahallenin asıl delikanlısı, ağır ağabeyidir. Garibanı koruyan, raconlara göre hareket eden ve haksızlığa karşı çıkan bir karakterdir.

“Racona uyun, daha gençsiniz harcanırsınız.” (19:18)

“Aman dileyene el kaldırmak delikanlılığa sığmaz Salih” (20:36)

Mahalleliyi her türlü beladan korur, haraç kesen Reis'e karşı çıkar ve mahalleli tarafından oldukça sevilir. Mahallelinin başına bir şey geldiğinde yardım etmek için elinden geleni yapar;

“Lan ben bu mahallede yaşadıkça bir daha senin gölgeni bile görmeyeceğim! Yoksa Allah şahidim olsun çizmem,deşerim!” (33:16)

“Arkadaşlar Gaftici ve Orhan için hastane parası topluyoruz.” (46:44)

Salih'in örnek aldığı karakterdir. Salih'e doğru yolu göstermeye çalışır ve ona uyarılarda bulunur. Ölürlen de çakısını ve tespihini ona vererek yerini ona bırakır;

“Salih, oğlum takılma buralara. Pistir burası.” (37:00)

Arap Sado'nun ölümü mahalleliyi derinden etkiler, filmde yer alan sahneler Arap Sado'nun ne kadar sevildiğinin göstergesidir;

“O akşam, Kolera'nın iyi insanları ruhlar aleminin gece bekçisini kışkandırıcasına Sado'nun hala ışıldayan bedenini beklemeye koyuldular...” (49:14)

Tina

Kolera'ya sonradan taşınan ve Salih'in görür görmez aşık olduğu bir konsomatristir. Filmdeki davranışlarına göre bencil bir karakterdir. Başlarda Salih'le bir ilişki istemez:

“Sen çok iyi kalpli bir insansın. Ama bazı gerçekler var ki onları mutlaka bilmelisin. Şimdi bana aşık olduğunu zannediyorsun ama gerçek böyle değil...” (1:16:48)

Zamanla Salih'e O da aşık olur fakat önceliği kendisi olduğundan bu aşkın arkasında duramaz ve para kazanmak için Salih'i Reis'le aldatır, böylece Salih'in intiharına sebep olur. Bunun üstüne Reis'le kendisini arabanın içerisindeyken arabayı patlatarak öldürür:

“Hep mi kötüler kazanacak? Bu sefer kaybettin” (1:50:00)

Reis

Mahallede Arap Sado'nun yerini almaya çalışan, Salih'le, Arap Sado'yla çatışmalar yaşayan, Arap Sado'yu öldüren ve mahalleliye haraç kesen oldukça kötü bir karakterdir. Filmde ön plandadır, çoğu karakteri tehdit eder;

“Sinirlenince çok üzülürüm. En hassas noktam da itaat mevzuundadır.” (15:36)

“Bana bak dünkü çocuk. Bu mahallede benden başka kimse haraç toplayamaz. Mahalleyi koruma işi bana aittir! (1:04:00)

Tina, Salih’i Reis’le aldatır, böylece Salih’in intiharına neden olurlar. Filmin sonunda ise Tina kendisini ve Reis’i patlamada öldürür.

Gaftici Fethi

Kolera mahallesinin popüler hırsız, mahallenin sevilen karakterlerinden biri. Mahalleliye hikâyeler anlatıp insanları eğlendirir, oldukça renkli bir karakterdir. Tilki Orhan’la birlikte olduğu sırada çıkan yangında hafızasını kaybeder ve adeta bir çocuğa dönüşür.

“Lombaklar! Beni dinleyin! Zevk soframa doğru gelin, bana doğru uzayın. Uzaydaki manitaların dertleri de buradaki karılarla aynı...” (17:28)

“Kulağınızı dört açın ve beni dinleyin leylekler! Ben ki, profesör Gaftici Fethi olarak Kolera açık hava üniversitesinin seksoloji profesörüyüm.” (22:00)

Tilki Orhan

Salih’in en yakın dostu, kan kardeşi. Filmde başına kötü olaylar gelmesiyle ve eşcinsel olmasıyla öne çıkar. Salih’le birlikte olmak ister fakat Salih bunu kabul etmeyip karşı çıkar. Gaftici Orhan’la birlikte olurken yangında yaralanırlar ve sonrasında Tilki Orhan kadın kılığında dolaşmaya başlar. Bu durum Kolera’dakiler tarafından normal karşılanır.

İmine

Salih’in annesi. Berber Ali’den şiddet gören, sessiz sakin bir kadındır. Oğullarının evi terk etmesiyle delirir ve o delirince Berber Ali İmine’yi de alıp mahalleyi terk eder.

Fil Hamit

Salih'in çalıştığı tamirhanenin sahibi. Mahalleli tarafından sevilen bir karakter.

### **Romanda Anlatım Tekniği**

Ağır Roman'da Metin Kaçan öznel bir dil kullanmış, kimi zaman olayların içerisinde kendi duygularını belli etmiş ve bu şekilde anlatımda çeşitlilik sağlamıştır. Romanda karakterlerin yaptığı davranışlara hayranlığını belli etmiş ya da uygun görmediği davranışlara karşı tepki göstermiştir:

“Zaman bile Gili'nin bu süratli hareketine hasta olup bir an duraksamıştı.” (Kaçan, 2022: 14).

“Tamirhanenin önündeki uzun kuyruklu arabayı gören Tina, kalbindeki sevgiyi Fil'e aktardı. Fil, kurnaz köpek! Tina'nın en zayıf noktasını nasıl da bulmuştu!” (Kaçan, 2022: 122).

Romanda hâkim bakış açısı kullanılmış, yazar romanda olayları anlatırken kimi zaman gelecekte olacakları ve karakterlerin iç çatışmalarını, zihninden geçenleri bildiğini belli etmiştir:

“Kolera'dan koptuğundan beri bedeniyle ruhu arasında devamlı bir savaş veren Reco, bilinçaltına yerleştirdiği mahalleyi ve çarpık insanları komik şekillerle çizmekten yoruldu. Arkadaşlarının bütün ısrarlarına rağmen çalıştığı dergiyi terk edip sokakta bıraktığı ruhuna koştu. Reco, Kolera'ya boşuna koşmuştu, uzun süre terk edilen ruhun bir daha asla bedene dönmeyeceğini bilmiyordu.” (Kaçan, 2022: 130).

“Aldatıldığı için tuhaf bir duygu yaşayan Gili, hissettiği düşüncelere sis çekmeyi beceremiyordu. Gili, uzak bir dayanak olarak düşündüğü babasını da kaybettiğinden Kolera'da ‘yalnız bitirim’i oynuyordu. Beyaz tozun gücüyle daha mantıklı düşünen Gili, Kolera'nın dedikoducu insanlarına rezil olmanın acısını Tina ve Fil

Hamit'e şık bir numara yaparak çıkaracaktı.” (Kaçan, 2022: 128).

“Salih, en mutlu anında bile dünyasını karartan babasına öfkeyle baktı. Ali, Salih'in bakışlarındaki öfkenin kısa bir zaman sonra serseriliğe döneceğini çakıp kafasında sinsice planlar yaptı.” (Kaçan, 2022: 50).

### **Filmde Anlatım Tekniği**

Filmde anlatıcı olarak sokakta yaşayan şairlerden yararlanılmıştır. Şairler araya girerek kimi zaman filmde açıkça gösterilmiş kimi zaman da üçüncü tekil şahıs gibi filmin bazı noktalarında seslendirmeler yapmışlar, dış ses olarak kullanılmışlardır:

“Güneş buluttan sıyrılırken gökkuşağının renkleri Kolera'nın damlarında sevişti. Çan sesleri, ezan sesi hafif esrar kokusuyla karışıp havayı kapladı” (1:11)

“İmparatorlar ciğaralarından babacasına çektikleri dumanı üflerken...” (1.49)

“Kolera'nın ayaklı gazetesi Puma Zehra haberi Tina'ya yetiştirdi. Salih'in şoparların karşısına gulyabani gibi çıkıp halısını kapıladığını ince detaylarla kırıtarak anlattı.” (21:06)

“Boşa bilet kesen haraççı yeni yetme heybeciler, kabadayılığın şerefini beş paralık ederken Tıbbi her ne kadar yalnızlık çekmese de gene de tek başınaydı.” (28:13)

Kolera'da yaşanan olaylar da aynı şekilde şairler tarafından seslendirilerek verilmiştir. Bu seslendirmelerde şiirsel bir anlatım da görülmektedir;

“Bir çift kanattınız hüznün rüzgarlarında. Dağılıp gitti melekleriniz, beyazın öte dağlarında. Ağlasın ardınızdan bir ağızdan bütün dehşet yine Kolera. Tıbbi! Sen harbi hayalet sağlam gariban, ruhuna El-Fatiha!” (30:26)



“Ruhun kemikten ayrıldığı vakit darbukacı Balık Ayhan üzerine örtü koyduğu darbukayı çaldıkça Kolera’da yaşayan softaların tüyleri diken diken oldu.” (49:30)

“Boynu bükük bekleyen eşyalarına son bir defa bakan Berber Ali elindeki kibriti geçmişin cansız hatıralarına gönderdi. Her türlü sertliğe rağmen gülmeyi ve coşkuyu hayatlarının manası haline getirmiş Kolera’dan ayrılmak fena koysa da İmine’yi koltuğuna alıp yanan eşyaların içinden geçerek yırtık sokaklardan şehre düştü.” (1:19:52)

### **Romanda Dil**

Bu roman gibi yeraltı romanı olarak kabul edilen romanlarda genellikle estetik kaygı olmadığından diller benzerdir. Gündelik dilin dışına çıkılır, marjinal söylem ve protest tavır dile yandır. “Yeraltı dili, her şeyden önce otoritelerce yasak kabul edilen içeriklerin konuşma diliyle sentezine dayanır” (Demir, Kuş, 2017). Ağır Roman’da da bu durum görülür. Yazar romanı kendine has bir dille ele almıştır. Romanda argo kullanımı oldukça fazladır ve romandaki karakterlerin dışında anlatıcı da sokak jargonu ile konuşmaktadır. Hatta yazar, romandaki bazı argo kelimeleri kendisi yaratmış bazısını da yaşadığı çevreden almıştır. Romanda yer alan ve okuyucunun daha önce görmediği ya da duymadığı bu argo kelimeler okuyucuda bir şaşkınlık ve merak yaratmaktadır.

Romanda yer alan farklı argo kelimelerden bazıları ve anlamları şu şekildedir:

Kofti: Değersiz, işe yaramaz.

“Kolera’nın çalgıcıları Fil Hamit’in tamirhanesinin yanında koftisine taksim atarak aletlerin tansiyonunu ölçüyorlardı. (Kaçan, 2022: 11).

Cıvır: Güzel kadın.

“Sana yanlış yapan bir cıvır için beynini bu kadar yormana gerek yok!” (Kaçan, 2022: 123).

Covino: Kolerada yaşıyan Müslüman olmayan halk.

“Gafticiler, kara şoparlar, covinolar ve diğler insanlar bembeyaz olmuş sokaklara bakarak kara kara düşünmeye başladılar.” (Kaçan, 2022: 39).

Mitra: Güzel kadın.

“Ulan artık hayatın boyunca karı derdin olmaz, bütün mitraler ayaklarına kapanıp tapacaklar sana.” (Kaçan, 2022: 11).

Zarbo: Polis.

“Zarbolar, komiserin verdiği emri büyük bir içtenlikle karşılayıp Ali’yi yaka paça silkeleyerek farelerin cirit attığı bodruma indirdiler.” (Kaçan, 2022: 125)

Terso: Parasız kalma durumu.

“Ansızın şak diye yanan sokak lambaları, ezelden tersoların suratlarındaki hüznü silmek, lavukları mutlu etmek için rüzgarın yardımıyla yine titrek ışık oyunları yaptı.” (Kaçan, 2022: 18)

Lombok: Garip yüzlü, pörtlek gözlü kimse.

“Gözleri zaman zaman alemci bir lombağın gözleri gibi dışarı fırladı” (Kaçan, 2022: 20).

Tırsaki: Korkaklık, korkmak.

“Tırsaki vatandaşlar, kapılarının emniyet kilidini kontrol edip çakal uykusuna yattılar.” (Kaçan, 2022: 114).

Cavlağı Çekmek: Ölmek.

“Kolera canavarı cavlağı çekince, zarbolar her zamanki gibi masum insanları ekip otosunun içine doldurup karakola gazladılar. (Kaçan, 2022: 116).

Gaftici: Hırsız.

“Gaftici Fethi, her gün bir kostüm giyip mahallede sekiz kılıkta dolaştığından, onun gibi güzel kravat bağlayan bir mahluk daha yeryüzüne gelmemiştir.” (Kaçan, 2022: 35).

Romandaki olayların, mahalledeki insanların yaşamının zorluğu, sertliği bu ve bunun gibi yazarın kendisine ait argo kelimelerle ifade edilmiştir. Çünkü Kolera mahallesi için bu tür konuşmalar oldukça normaldir. Yazar da romanında bu dilden faydalanarak hem romanın gerçekçiliğini arttırmış hem de kendine özgü bir eser ortaya koymuştur. Bu argo kelimelerin dışında romanda toplumda kullanılan ve klasik romanlarda pek de rastlamadığımız argo kelimelere de sıkça rastlanmaktadır.

Yazar, romanda mahallelinin özelliklerine ait konuşmaları ve argoyu bazen de kafiyeli bir biçimde vermiş, şiir-terleme tarzında bir hava vererek Kolera’daki insanların iletişim şeklini desteklemiştir. Bu duruma ait bazı cümleler şu şekildedir:

“Kolera’dan geçiyor musun / Maçayı karoyu seçiyor musun / Yaptın piştiler façalı olsun / Kes tıraşı da pantolonun biraz paçalı olsun!” (Kaçan, 2022: 101).

“Uzaktan tanınır delikanlılarımız / Koltuk altındadır emanetimiz / Sen ne söylersen söyle köylü kardeşimiz / Ezelden sayılır nefeslerimiz / Niçin boşa geçsin ömürlerimiz.” (Kaçan, 2022: 110).

Romanda manzaralar, gece, güneş, Kolera kişileştirilmiş, öznel ve oldukça farklı şekillerde betimlenmiş, kimi zaman argo kimi zaman da adeta şiirsel bir dille anlatım yapılmıştır:

“Kar, Kolera’nın üzerine usta bir gaftici sessizliğiyle yağmaya devam ederken şangırtilar ve uzaktan gelen acı bir kişneme sesi bu esrarlı anın büyüsunü üfledi.” (Kaçan, 2022: 40).

“Gecenin en lacivert zamanını bekleyen Reco...” (Kaçan, 2022: 63)

“Gecenin lacivert büyüüne tav olup kafasına esen tatlı düşleri gerçekleştirmek için deniz kenarına doğru voltaladı. Denizin çırpıntılı dalgalarıyla arkadaş olup saatlerce konuştu.” (Kaçan, 2022: 75).

“Kolera’nın gecesi, saniyeleri peşinden koşturarak küçük bir oyun oynarken, mağazalara robot manken imal eden çıkarlar, mesailerini renklendiren gece gibi kral bir abileri olduğuna dua ediyorlardı.” (Kaçan, 2022: 83).

### **Filmde Dil**

Ağır Roman filminde argo bir dil kullanılmış, mahallelinin konuşma tarzı, iletişim şekli bu argo dil ile yansıtılmıştır. Bunun dışında filmde yer alan karakterler kendi ağız özelliklerinde konuşmuşlardır (Rum, Roman vb.). Filmde yer alan argolardan bazısı da Metin Kaçan’ın romanda kullandığı argo kelimelerdir:

“Lombaklar! Beni dinleyin!” (17:28)

Filmde argo dilin yanı sıra şiirselliğe de yer verilmiş, anlatıcı konumunda olan şairlerin dillerinde şiirsellikten yararlanılmıştır. Hatta filmde Küçük İskender’in bir şiirine de yer verilmiştir:

“Savrulurken raconun kırmızı pelerini o zarif öfkeye / Zaman ki sana hasta oldu, incelikli haytasın! / Nüksederken mahallenin maşallahı, eyvallahı / Güzellik be oğlum! Şimdilik ölümüne kadar hayattasın / Şimdilik ölümüne kadar hayattasın... (24:22)

“O, bin tılsımlı anın çarşafından ağır ağır geçirirken hayatını; bilemezdi üç tekerlekli bisikletin karanlığa takla atacağını” (20:55)

Filmde yer alan diyaloglarda kimi zaman da romandan direkt alınan cümlelere yer verilmiş, bazen de bu cümlelerin üzerinde küçük değişiklikler yapılmıştır:

“Kulağınızı dört açın da beni dinleyin leylekler! Ben ki profesör Gaftici Fethi olarak Kolera açık hava niversitesinin seksoloji profesörüyüm.” (22:00)

## **Sonuç**

Günümüzde kitap okuma oranı özellikle gençlerde -yapılan araştırmalar doğrultusunda- gittikçe azalmaktadır. Okunan kitap türleri ve okuma nedenleri de değişime uğramıştır. Bu nedenlerden biri de kitap satışlarından da anlaşıldığı üzere dizi ve filmlere uyarlanan edebi eserlerin merak edilmesidir. Özellikle dizilerde sonraki bölümlerde olacakların merak edilmesi izleyicileri senaryonun alındığı kitabı okumaya yönlendirmektedir. Bazı senaryoların kitaptan oldukça farklı olarak kaleme alınması izleyicileri çoğu zaman şaşırtmaktadır. Bu çalışmada bu nedenlerden dolayı sinemaya aktarılan Ağır Roman seçilmiştir. Film sonrası kitap satışlarında da değişim görülmektedir. Filmi izleyenlerin bazıları kitabı da merak edip okumuştur.

Metin Kaçan’ın Ağır Roman romanı ve Mustafa Altıoklar’ın yönetmenliğindeki Ağır Roman filminin değlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

Romana ve filme bakıldığında yaşanan ana olayların ve bazı karakterlerin birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Romanda Kolera mahallesinde yaşanan olaylar, Berber Ali ve ailesi, özellikle de Salih’i merkez alarak anlatılır ve Kolera’da yaşayan halkın hayatı, birbirleri ile ilişkileri üzerinde durulur. Aynı zamanda romanda Salih’in ailesine bağlılığı, aile yeleri olan Reco, Berber Ali, İmine detaylıca anlatılır ve onların da hayatından kesitlere yer verilir. Filmde ise böyle bir detay yer almamakta, hem Salih’in ailesinin hem de Kolera’da yaşayanların hayatlarına sınırlı olarak yer verilmektedir. Filmde n plana çıkan Salih ve Tina’nın aşkı, Salih’in Reis ile çatışmasıdır.

Romanda Salih'in masum hali, çocukluğu, intihar etmesi gibi onun gelişimini sağlayan olaylar verildikten sonra kabadayı oluşu verilir, Salih'in gelişimi birdenbire olmaz, ölümüne kadar tüm detaylarıyla ele alınır. Filmde ise Salih daha büyük yaştadır ve masum, çocuksu haline ya da intihar etmesine yer verilmeyip delikanlılıktan kabadayılığa geçiş dönemi çabucak verilir. Film ve romandaki Salih ile ilgili bir başka farklılık ise Arap Sado'nun ölümü ile ilgilidir. Romanda da filmde de Arap Sado Reis tarafından öldürülür ve kendisine ait her şeyi Salih'e bırakır. Fakat romanda Salih'in kabadayılığa, başka bir deyişle bitirimliğe başlaması Arap Sado'nun ölümüyle değil, babasından baskı görmesi ve intihar etmesiyle olur. Filmde ise Salih, Arap Sado ölünce değişmeye karar verir.

Filmde yer alan Tina ve Reis karakterlerinin romanda Salih'in üzerinde filmdeki kadar etkisi yoktur. Romanda Reis'in de Tina'nın da adı filmdeki kadar geçmez. Romanda Tina ile Reis'in bir ilişkisi yoktur ve filmdeki gibi Salih'in sonunu getiren ikisinin birlikteliği değildir. Salih, romanda da filmde de Tina yüzünden intihar eder fakat filmde birlikte olduğu kişi Reis; romanda birlikte olduğu kişi ise Fil Hamit'tir. Romandaki Reis karakteri filmde yer verilen Reis karakteri kadar güçlü bir karakter değildir. Salih, ona göre daha baskındır. Hatta romanda Reis, Kolera Canavarı'nın ortaya çıkmasıyla birlikte mahalleyi terk eder.

Roman ve film arasındaki olaylarda görülen en önemli farklılıklardan biri ise Salih ve Tina'nın aşkıdır. Romanda Salih Tina'ya filmde olduğu gibi aşıktır fakat Tina Salih'i o kadar sevmemektedir. Romanda verilen Tina karakteri daha çok kendisini düşünmektedir. Salih onun için cinayet işlemesine rağmen Tina Salih'in aşkını ciddiye almaz ve Fil Hamit'le birlikte olarak Salih'in intiharına sebep olur. Filmde ise Salih ve Tina arasında inanılmaz bir aşk vardır. Salih filmde de Tina için cinayet işler ve Tina burada Salih'in yaptığına karşılık kendisini

ve hayatını feda ederek Salih kurtulsun diye Reis'le birlikte olur. Hatta Tina, Reis'i öldürebilmek için kendisini de öldürür. Oysa romanda bu aşk üzerinde fazla durulmamış, Tina için böyle aşık bir karakter yazılmamıştır. Romandaki Tina, tamamen kendisini düşünmektedir.

Filmde Salih Tina için işlediği cinayetten dolayı tutuklanmış, işkence görmüştür. Romanda ise cinayetten dolayı hiçbir zaman tutuklanmamıştır. Çünkü romanda Kolera için cinayet oldukça normal bir olay olarak verilmiştir. Ayrıca filmde bu olayın yaşanma sebebi de yine Reis'e bağlanmıştır. Reis, Tina'nın satıcısını desteklemiş ve adam buna istinaden Tina'nın yüzünü jiletlemiştir, Salih bunun üzerine adamı öldürmüştür. Romanda ise Reis bu olay olmadan önce zaten Kolera'yı terk etmiştir, olayla hiçbir bağlantısı yoktur.

Film ve romanda görülen bir diğer farklılık ise Berber Ali'nin tutuklanma nedenidir. Romanda Berber Ali İmine'nin delirmesi üzerine şehre taşınır ve berber dükkanında gizlice uyuşturucu satarak geçimini sağlar. Gün geçtikçe uyuşturucu işini ilerletir ve 'Temiz Yüz Berberi' olan dükkanın adını da 'Ali Baba'nın Yeri' yapar. Bir zamanlar karısını aldatıp birlikte olduğu ve daha sonra yüz vermediği Madam Eleni ise Berber Ali'yi polise şikayet eder ve Ali bunun üzerine tutuklanıp işkenceler görür. Filmde ise Berber Ali Kolera'da sevilen, namuslu bir karakterdir ve uyuşturucu gibi kirli işlere hiçbir zaman bulaşmamıştır. Berberin adını değiştirmesi de filmde yoktur. Tutuklanması da oğlu Salih'in işlediği cinayet sonrasında yerinin bulunamaması üzerine sorgu için olmuştur. Burada ortak olan tek şey, Berber Ali'nin polisler tarafından işkence görüp, serbest bırakılınca mahalleye doğru yol almasıdır.

Film ve romanda açıkça görülen son farklılık ise Salih ve Berber Ali'nin arasındaki baba-oğul ilişkisidir. Romanda Berber Ali oldukça sert, oğullarına ve eşine karşı baskı yapan bir karakter

olarak verilmiştir. Salih'in tamirhanede çalışması, Reco'nun çizim yapması gibi durumlar onun hoşuna gitmez ve üzerlerinde sürekli bir baskı kurar. Salih de bu durumdan bunaldığı ve babasından korktuğu için intihar eder. Fakat filmde Salih romandaki gibi babasına karşı pasif, çekingen bir karakter değildir ve Berber Ali de romandaki kadar baskıcı bir karakter olarak verilmemiştir. Filmde Berber Ali, çoğu zaman Salih'i korumakta hatta ona pek karışmayıp kimi zaman ondan çekinmektedir.

Bu karşılaştırmadan anlaşıldığı gibi film ve romanda yer alan olaylar ve karakterler üzerinde pek çok değişiklik yapılmış, olay örgüsünün kurulmasında farklılığa başvurulmuştur.

Filmin ve romanın diline, anlatım tekniğine bakıldığında ise ikisinin de birbiriyle oldukça benzer olduğu görülmüştür. Romanda kullanılan argo dil, farklı ve şiirsel betimlemeler filmde de kullanılmıştır. Filmde günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz argo kelimelerin yanı sıra romanda Metin Kaçan'ın kendisi oluşturduğu argo kelimelere de yer verilerek Kolera'dakilerin iletişim şekli romanla benzer şekilde yansıtılmıştır. Filmde anlatım tekniği de romandaki gibi hâkim bakış açısı ve üçüncü tekil şahıs kullanımı sağlanarak yapılmıştır. Mustafa Altıoklar bu tekniği kullanmak için anlatıcı olarak filmde yer alan şairleri kullanmıştır. Şairler, filmde kimi zaman seslendirme kimi zaman da görünür olarak anlatıcı konumuna sahiptir. Romanda Metin Kaçan'ın ara sıra olaylara dahil olduğu, yorum yaptığı ya da karakterlerin içinden geçenleri bildiği gibi şairler de filmde tüm bunları bilmekte ve filme dahil olmaktadır. Yani, yönetmen Mustafa Altıoklar Metin Kaçan'ın Ağır Roman romanında kullandığı anlatım tekniğini filme yansıtmaya çalışmıştır.

Elde edilen tüm bu verilerin sonucunda Metin Kaçan'ın yazdığı Ağır Roman romanı ile, Mustafa Altıoklar'ın yönetmenliğindeki Ağır Roman filminin arasında dilde ve



anlatım tekniğinde benzerlik görülürken, karakterlerin bazı davranışları, olay örgüsü ve romandaki bazı ana olayların filmde yansıtılmaması konusunda farklılıklara rastlanmıştır. Romanda Koleradaki halkın hayatı detaylıca ele alınarak hayatın zorlukları, siyasi ve toplumsal olaylar gibi konulara da değinilmişken film bu konuda eksik kalmış, daha çok aşk ve dram olarak aktarılmıştır.

### **Kaynakça**

- Altıoklar, Mustafa (1997). *Ağır Roman (film)*.  
<https://www.imdb.com/title/tt0149601/>
- Bolat, N. (2019). Geleneksel Mecralarda Çapraz Medya ve Transmedya Anlatıları Üzerine Bir İnceleme: Ağır Roman Örneği. *Selçuk İletişim*, 12(2), 503-531.
- Demir, F., Kuş, Y. (2017). Yeraltı Romanında Anlatı Unsurlarının İşlenişi. *Uluslararası Türk Dili Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 12(15), 277-296.
- Güdek, O. (2019). Romanın Sinemaya Aktarımında Karşılaşılan Problemlere Kuramsal Yaklaşımlar. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 90, 117-135.
- Kaçan, Metin (2022). *Ağır Roman*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Kale, Ö. (2010). Edebiyat Sinema İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 266-275.
- Sak, R., Sak, İ. T., Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Şahin, 2016. Sosyolojik Açından Ağır Hayatın Ağır Roman'ı ve Metin Kaçan. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 11-28.



# Political allegory and Biblical adaptation: Abuse of power in Milton's *Samson Agonistes*

Ömer Öğünç\*

## Introduction: Literary Tradition and Politics in Milton

John Milton's *Samson Agonistes* published in 1671 is a poem rich in its religious background and deep in political, ideological and cultural argument. Since Milton has spent most of his life for the idealistic purpose of creating and supporting a parliamentary regime as opposed to the monarchy in England, the restoration of King Charles II in 1660, which marked the end of the Commonwealth, resulted in a great disappointment for him as well as the supporters of the revolution. Following these political developments of the period, Milton in this literary work came up with a tragic hero who was sent to the world with a divine mission, but upon his mistake was doomed to suffer, ultimately leading to his loss of faith because of the questioning attitude towards God's will. At the end of the poem, God's ways are justified once more and Samson succeeds in his struggle. Contrary to his previous works like *Paradise Lost* and *Paradise Regained*, Milton puts emphasis on the human side this time and thus presents a glorious human struggle in a tragic manner. So, this study aims at a critical reading of *Samson Agonistes* as a

---

\* Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, [omer\\_ogunc@hotmail.com](mailto:omer_ogunc@hotmail.com), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6787-4106>

tragic poem and tries to apply Milton's political and religious views into this Biblical story in the context of the 17<sup>th</sup> century.

Milton begins this poem with the subtitle "of that sort of dramatic poem which is called tragedy" and offers a brief description of the literary genre underlining Aristotle's name and other important Greek writers of the ancient times. This beginning is quite important in that it enables the reader to have an idea about what to expect in this work in addition to its literary qualities that will be associated with other traditions. Taking these points into consideration, O. B. Hardison states that "*Samson* is a formal imitation of a Greek tragedy. I emphasize 'Greek' because, [...] Milton looked to Aeschylus, Sophocles and Euripides, whom he calls 'the three tragic poets, unequalled yet by any', rather than to Seneca" (1974: 322). The critic further believes in the uniqueness of the work since "we have the sense, not of geometric perfection of the sort [...], but of total control of powerful, radically irrational human emotions" (Hardison, 1974: 322). For the purpose of inspecting major characteristics of *Samson Agonistes*, this opening part thus brings Greek tradition and especially Aristotle to the foreground. Therefore tragic elements in the poem need to be considered in line with Aristotelian rules and norms that determine its tragic quality.

### **Aristotelian Rules and Milton's Coherence**

According to Aristotle, there are six elements of a tragedy: plot, character, thought, diction, song and spectacle. Taking Milton's Puritan stance similar to the parliamentary regime into consideration, the poem naturally is not written for a stage performance, which means that song and spectacle are not to be expected and evaluated as components of a tragedy. As regards thought and diction, Franklin Baum says that "[they] may be granted to *Samson Agonistes* without much debate" (1921: 355).

Similarly, in characterization Milton is quite successful as Baum states again, “Samson and Dalila are adequately conceived; the rest are types. None of them possesses the living reality of the people of Euripides’s plays, but all are sufficiently distinct for the purposes of the story” (1921: 355).

The most important aspect in a tragedy, however, is the plot. Among the characteristics of a plot, the change in fortune from bad to good is indispensable. “This clearly *Samson Agonistes* does not lack” (Baum, 1921: 355). Another quality of the plot is that “plots are either simple, when the action is continuous, or complex, when the change of fortune involves both a reversal (peripeteia) and a recognition (anagnorisis)” (Baum, 1921: 355). The plot structure is simple, because there is no true recognition and no distinct reversal although he argues that the outcome of Samson’s performance before the Philistines may be considered as an example to reversal. One last point to be mentioned before moving onto Samson as a tragic character is the unity of action. For Aristotle, the action must be arranged in such a way that all the relevant episodes must follow each other complementarily and appropriate to the time scale; so that even when a single part is taken out, the action loses its unity. It may be put forward that in the poem the whole action constitutes an example to this rule of unity within a single day and removing any part will destruct its coherence. So the poem conforms to this Aristotelian rule as well. This structural congruity is in fact not so surprising, because in the preface to his work, Milton makes all due references to Aristotle, and Hardison in this respect states, “classicists will immediately recognize the first part of this statement [Milton’s preface to *Samson Agonistes*] as a rephrase of *Poetics*, Chapter VI, where Aristotle writes that tragedy is ‘in the form of action, not narrative; through pity and fear effecting the proper purgation of those emotions’” (1974: 323). Therefore it may be reasserted that Milton abides by the Aristotelian rules

of a tragedy in *Samson Agonistes* in terms of the structural qualities.

### **The Hero and Allegorical Representation**

In addition to the structure of the poem, Samson as the hero of this literary work requires attention and a closer inspection. For Samson the poem begins in utmost despair devoid of not only all the worldly powers such as his physical strength which is a gift by God and his ability to see, but also his belief in divine justice, which is the worst situation imaginable for a devout believer. Within the poem then Samson is observed in his way to salvation and realization of God's will. His inner improvement is reflected through his dialogues with other characters. Camille Slights supports this point, "Milton's Samson begins in despair and ends as a hero of faith and his movement from one state to the other provides the middle [...] in the dramatic action of *Samson Agonistes*" (1975: 395). Yet Milton's intellectual capacity in this apparently simple change illustrates that "Samson's final act seems to be a heroic assertion of self, free from internal and external bondage; but from another perspective it is the expression of humility, the loss of self in obedience to God. The dramatic structure consists of Samson's spiritual growth, internal action rather than external events" (Slights, 1975: 395). As regards Samson's inner development, Anthony Low likewise claims that "secretly guiding and shaping the action is the hidden providence of God, which perfectly completes Samson's inner regeneration by his encounters with [others]. Contrary to the intention of some and the expectation of all his visitors, Samson in the end rises out of his near despair like the Phoenix from its ashes" (1969: 514). Ironically enough, Samson's purpose in his final action is "to comply with the desire of the Philistine lords for entertainment" (Low, 1969: 514).

A brief outlook onto Milton's previous poems shows that the poet is much more interested in issues surpassing human capacity. So in both *Paradise Lost* and *Paradise Regained*, the struggle between Christ as the Saviour of humanity in an angelic situation favoured by God Almighty and Satan the accursed angel is on the foreground while here in *Samson Agonistes* human struggle limited by social circumstances, inner strength and belief in God leads to a tragic story. This aspect of humanity brings the possibility of failure for Samson. Baum comments on that matter as follows:

Samson is one of the Judges of Israel; but he has obviously missed his calling. His undergraduate escapades of the Gaza gates and the torch-bearing foxes; his susceptibility to feminine allurements; his absurd riddle with its humorless consequences are but poor stuff whereof to make a tragic hero. Down to the final catastrophe there is hardly a dignified moment in his recorded career. And yet not far beneath the farce lie tears. For this clownish boy is a Nazarite, devoted from birth to the high service of Jehovah; and in the failure of his Nazaritic mission, if there is not tragedy, there is at least the profoundest pathos. He is sincere, but unintelligent. When the spirit of the Lord is not upon him he is helpless, a very Harapha. And sometimes, with a terrible irony, the spirit of the Lord has betrayed him into disaster. (1921: 357)

This brief, yet harsh criticism on Samson's actions in fact underlines the major conflicts for the protagonist. His downfall into this miserable state in front of the prison is a consequence of his own mistake after he was deceived by the attempts of his wife and revealed God's secret to all his Philistine enemies. Therefore he has to restore his belief in God in order to save himself out of his helpless situation. Till the final, heroic action, Samson experiences a sort of inner voyage in which he goes through

enlightenment, ultimately to find God in himself once again and renew his faith. The issue of spiritual responsibility towards God, the relation between God and Man and Milton's need to justify the ways of God to man are main problems of the poem in this respect. David Kearns agrees upon these points, "Samson is completely and utterly *human*, subject to all the forces that may tempt and pervert a man's career, against which only he himself may struggle. [...] *Samson Agonistes* provides a human hero, whose actions may provide the final justification of God's ways, without any hint of the divine intervention that is inevitable with the Son of God" (1993: 136).

### **Samson's Dilemma in Confronting Authority: A Question of Politics**

Now that Samson's current situation and mission are clearly stated, it is better to have a look at his transformation from a desperate hero to a believer in God. The first encounter with him takes place before the prison in Gaza, where he talks to himself and depicts his own downfall in a soliloquy:

O wherefore was my birth from Heav'n foretold  
Twice by an Angel, who at last in sight  
Of both my Parents all in flames ascended  
From off the Altar, where an Off'ring burned,  
As in a fiery column charioting  
His Godlike presence, and from some great act  
Or benefit reveal'd to Abraham's race?  
Why was my breeding order'd and prescribed  
As of a person separate to God,  
Design'd for great exploits; if I must die  
Betray'd, Captived, and both my Eyes put out,  
Made of my Enemies the scorn and gaze;  
To grind in Brazen Fetters under task  
With this Heav'n-gifted strength? O glorious strength  
Put to the labour of a Beast, debased  
Lower than bondslave! Promise was that I  
Should Israel from Philistian yoke deliver;



Ask for this great Deliverer, now and find him  
Eyeless in Gaza at the Mill with slaves,  
Himself in bonds under Philistian yoke;  
Yet stay, let me not rashly call in doubt  
Divine Prediction; what if I foretold  
Had been fulfill'd but through mine own default?  
Whom have I to complain of but myself? (*Samson  
Agonistes* 23-46)

In this passage, Milton introduces the reader to Samson's fate and his present questioning attitude. The important question for Samson is, "what can God have meant by such preparations if the future champion was to be defeated in the end?" (Kearns, 1993: 138). Still the promised deliverer of Israel is aware of his fault and does not blame anyone other than himself. With regard to this reasoning attitude in terms of Samson's relation with God, Slights states that "Milton's tragedy is distinctive in the interplay of reason and faith, the freedom of the individual conscience and the requirements of the law, internal and external action and particular historical circumstances and immutable moral reality" (1975: 395). In a Christian point of view, however, all these difficulties constitute the means to test Samson's devotion and increase his inner strength for a greater mission. What Samson has to realize is this very divine plan God has already prepared for him. Considering the Greek influence on Milton, Hardison states that "at the beginning of the drama we are introduced to a powerful figure reduced to the most abject bondage. Like the Prometheus of Aeschylus, who he at times resembles, Samson has the aura of a divine mission about him. His birth was surrounded with portents; his power is supernatural; he has become a deliverer of his people" (1974: 324). Yet Samson's physical impotence and emotional despair create a stark contrast between these two characters. Prometheus believes in his actions and mission all throughout *Prometheus Bound* without any suspicion, whereas Samson here questions God's devise and his role in this

plan surpassing his human capacity. This impatient attitude will disappear as he learns how to remain patient against his enemies. Nevertheless both Prometheus and ultimately Samson are aware of their duties for the benefit of people.

This lack of faith and self-awareness leads to total desolation for Samson and at a certain point he loses all his courage in such an extent that he wishes his own death. The theme of questioning divine power comes to the fore as the most obvious theme in this part:

I was his nursling once and choice delight,  
His destined from the womb,  
Promised by Heav'nly message twice descending.  
Under his special eye  
Abstemious I grew up and thrived amain;  
He led me on to mightiest deeds  
Above the nerve of mortal arm  
Against the uncircumcised, our enemies.  
But now hath cast me off as never known,  
And to those cruel enemies,  
Whom I by his appointment had provoked,  
Left me all helpless with th' irreparable loss  
Of sight, reserved alive to be repeated  
The subject of their cruelty or scorn.  
Nor am I in the list of them that hope;  
Hopeless are all my evils, all remediless;  
This one prayer yet remains, might I be heard,  
No long petition, speedy death,  
The close of all my miseries, and the balm. (*Samson Agonistes* 632-651)

Kearns states that “once again, Samson recounts his thoughts about what he believed was his destiny, briefly refers to his moments of success, but then ends with his present, apparently hopeless, position” (1993: 141). What is more important than this present hopeless situation is Samson’s loss of trust in God. He in a way blames God for his downfall and death seems to be the only

solution for him. Slights also thinks that “Milton shows us the fallen world where doubting men struggle among the bewilderingly deceptive forms taken by good and evil and where virtue is possible only when doubt is overcome. Samson is not primarily the hero who suffers or the hero who doubts and by resolving doubt finally becomes free to act” (1975: 395). Moreover this doubtful attitude of Samson poses another threat to his relation with God because “to act in a state of doubt, without being fully persuaded of the lawfulness of what one is doing, is sinful, even if the action is otherwise completely innocent. The primary task of the conscience, then, is to remove doubt through a clear understanding of the moral nature of human actions” (Slights, 1975: 396). In this respect, remaining hopeful is presented in opposition to God’s leaving Samson alone and conscience is the only means to resume hope for becoming a devout believer and understanding God. When Samson does not listen to his conscience, he gets even more far away.

In terms of such profane oppositions like hope and God, Virginia Mollenkott claims that “Milton’s provision of multiple choices concerning whether Samson was *thinking* or *praying* before the catastrophe seems to imply that for Milton the precise dividing line between human and divine will was at this time mysterious and irrelevant” (1970: 94-95). Despite this uncertain division in Samson’s mind, Milton implies that everything God wills is right and man carries great responsibility to decide on what is right and what is wrong using his own conscience and believing consistently in God no matter what takes place. After all, rejecting God in a hopeless manner is similar to rejecting all possible solutions including the possibility of life. This is in fact the fundamental aspect in this tragedy. The devastated hero is in an unconscious situation on deciding where he is in relation to God. That is why he questions divine justice in his soliloquies. It

is definitely this questioning, however, that will awaken self-consciousness and realization in the hero.

Samson's transformation back to the initially devout man trusting in God is completed as he attains the wisdom to realize God's divine purpose and intervention into human affairs. In the poem, this takes place right after his encounter with the Philistine Harapha who comes to mock at him due to his fallen condition.

He must allege some cause, and offer'd fight  
Will not dare mention, lest a question rise  
Whether he durst not accept the offer or not,  
And that he durst not plain enough appear'd.  
Much more affliction than already felt  
They cannot well impose, nor I sustain,  
If they intend advantage of my labours,  
The work of many hands, which earns my keeping  
With no small profit daily to my owners.  
But come what will, my deadliest foe will prove  
My speediest friend, by death to rid me hence,  
The worst that he can give, to me the best.  
Yet so it may fall out, because their end  
Is hate, not help to me, it may with mine  
Draw their own ruin who attempt the deed. (*Samson  
Agonistes* 1253-1267)

At this point, Samson does no more care about what harm the Philistine masters might do to him. The worst punishment is death for him, yet this is taken as a kind of reward from now on. Furthermore Samson has left behind the previously hopeless psychology and come to assume a reasonable point of view in order to justify his opinions. His thoughts about the influence of his possible death for the labour force of the Philistines may be regarded as an example. Kearns on this point asserts that "he [Samson] has learned patience by realizing that the situation will resolve itself in spite of himself, through the deeds of others which he cannot hope to control, but which are, it is implied, subject to God's plan for his destiny" (1993: 146). In this man

ready for every consequence of present conditions, patience is on the foreground and he is ready to accept everything in his destiny.

Samson thus begins to experience and reflect great changes in his attitude towards his interpretation of the incidents around him. His submission to divine order reaches its peak when he and in a sense Milton says, "Masters' commands come with a power resistless / To such as owe them absolute subjection / And for a life who will not change his purpose?" (*Samson Agonistes* 1404-1406). Undoubtedly, Milton's political views in a time of utmost disappointment and his desperate need to justify developments of his day are quite influential in this attitude. There is after all an undeniable similarity between his own life and Samson's struggle to renew his faith in God upon all the difficulties both the poet and the hero had to encounter. Low claims that "Milton is personally involved in Samson's vengeance and suggests that the pleasure Manoa feels at the destruction of the Philistines is not unlike the savage jubilation Milton himself would feel at the destruction of Charles II and his court" (1971: 219). Although revenge as a theme is not mentioned until after Samson kills himself and the Philistines off-stage, Manoa's remark, "O lastly over-strong against thyself! / A Dreadful way thou took'st to thy revenge" (*Samson Agonistes* 1590-1591) and the following exclamation of the Chorus "O dearly-bought revenge, yet glorious!" (*Samson Agonistes* 1660) support the argument that Milton was speaking for himself as well. With regard to the relationship between revenge and Milton's political views, Irene Samuel comes up with a contradictory interpretation asserting that "if *Samson Agonistes* demonstrates its protagonist's election in his final vengeance on God's enemies, it can do so only if its author thought such vengeance admirable. The fact is other: though Milton was no pacifist, throughout his pages *peace* is the good word; *revenge* and *vengeance* are regularly linked with the tyrannical and

diabolical rather than the divine” (1971: 236). So it may be argued that the final act of revenge is a foreshadowing towards the future upon the restoration of King Charles II. Considered in this perspective, Milton attributes all the peaceful, pacifist concepts with the parliamentary regime while associating violence with the monarchy both during and after the Civil War.

In terms of tragic elements, however, the end of the poem appears to be contradictory. Baum believes that as regards the tragic downfall from prosperity to adversity, Samson does comply with the Aristotelian rule. Accordingly, Baum argues that “Samson’s misfortune is brought about by his own ‘effeminacy’, his ‘crime’, his ‘sin’ – in a word, his moral weakness. [...] Most of what is ‘heroic’ in Samson springs from his opportunity for greatness, thwarted by inherent defects which are sub-heroic and almost below the common strength of man” (1921: 365). On this point, Martin Mueller thinks that “the crucial problem lies in its *pathos*, the deed of violence which constitutes the catastrophe” (1964: 156). In line with Aristotle’s views, the critic claims that *pathos* should arouse pity and fear and thus result in a catharsis of these emotions. Moreover the tragic potential of *pathos* is increased by *anagnorisis*, which enables to distinguish a simple tragedy from a complex one. Mueller further states, “it is clear that by Aristotelian standards Milton’s play is not even a good simple tragedy. Samson kills his enemies: What is tragic about that? It is possible to imagine the plot of a Samson drama in which the Philistines would be given a chance to recognize what was happening to them” (1964: 157). Still even such kind of recognition would not influence the relationship between the characters in the work. The common point to be stated for these critics is that they do not find tragic devices of catharsis, *pathos* and *anagnorisis* to be satisfactory in the poem. Mueller in a different approach problematizes Samson’s lack of relationship with other people including his kinsman. In this aspect, he even

calls Samson's final off-stage action to be "anti-tragic" (Mueller, 1964: 157). Similarly, Baum also thinks that although conflict is the essence of tragic action, there is little of it in *Samson Agonistes* supporting Mueller's statement. What Baum actually problematizes is the plot structure. He asks, "Why then does the plot of *Samson Agonistes* dissatisfy? It is not inferior to that of the *Prometheus Bound* in probability and coherence. The answer lies, I believe, in its tameness. It moves along a straight line, sluggishly perhaps, but irresistibly and yet too easily" (Baum, 1921: 362).

Likewise, in terms of his character, Samson carries great flaws. While agreeing on the aforementioned growth of Samson in wisdom and virtue, Barbara Lewalski says that "the persistence of certain traits such as self-regard, desire for revenge, reliance upon force and violence shows as flaws or at least as a distressing failure to achieve the Christian heroic ideal defined by Christ in *Paradise Regained*" (1970: 1060). Yet these flaws may be excused due to Samson's vocation as the Judge of his people. His self-confident pride in his strength, submission to his wife Dalila and failure in wisdom are the main mistakes that he himself admits in the poem as reasons for his downfall. The critic justifies Samson's traits stating that "Samson's militant and vengeful qualities are not properly faults, but are strictly attendant upon his role as Judge" (Lewalski, 1970: 1061).

### **Conclusion**

In conclusion, when all these various points of view, sometimes in contradiction to each other, are taken into consideration, it is clear that Milton succeeded in writing a literary work that may be interpreted in different ways according to the stance of the reader and the critic. This is in fact an inevitable outcome of his political stance because of the circumstances he was living in. Milton's meticulous skills in writing create this allegorical adaptation and offer a

reconciliatory bond between the authority and the person. As an opponent to the newly restored monarch, he should not be expected to publicize his opposing and challenging opinions explicitly, though he does not dissuade from sharing his political opinions in clever disguise. The literary qualities of the poem are also affected from the sources he uses and thus a different work of tragedy comes into being.

All in all, Milton's *Samson Agonistes* follows the literary tradition set in ancient Greece following his admiration for the classics. Nevertheless, instead of presenting a hero falling down from glory to misery, the play transcends Samson to a greater status by means of his obedience to and reconciliation with God's authority. In that regard, Samson cannot be considered a tragic hero in the literary sense. Yet, he proves himself a survivor in a political manner. Through a new and higher spiritual nature ascribed onto Samson, Milton disregards his tragic fall and puts emphasis on his survival skills in a changing political environment. This representation is revolutionary in its deviation from Greek tradition. As Rama Sarma states, "the tragedy ends in triumph and the carnival in catastrophe" (1976: 56). Thus, the controversial ending of the play brings forward human nature in its absolutely optimistic behavior. Due to politics, the tragic hero is sacrificed to the needs of survival, which is, to say the least, reminiscent of political affairs and their impact on individuals throughout human history.

### **Bibliography**

Baum, P. F. (1921). *Samson Agonistes* again. *PMLA*, Vol. 36, No. 3 (Sep.), 354–371. <http://www.jstor.org/stable/457198>.

Hardison, O. B. (1974). Catharsis in 'Samson Agonistes'. *The Classical Journal*, Vol. 69, No. 4 (Apr. - May), 322–327. <http://www.jstor.org/stable/3295972>.

Kearns, D. (1993). *How to study Milton*. Macmillan.



Lewalski, B. K. (1970). 'Samson Agonistes' and the 'tragedy' of the apocalypse. *PMLA*, Vol. 85, No. 5 (Oct.), 1050-1062.

<http://www.jstor.org/stable/1261546>.

Low, A. (1969). Action and suffering: 'Samson Agonistes' and the irony of alternatives. *PMLA*, Vol. 84, No. 3 (May), 514-519.

<http://www.jstor.org/stable/1261139>.

Low, A. (1971). No power but of god: vengeance and justice in 'Samson Agonistes'. *The Huntington Library Quarterly*, Vol. 34, No. 3 (May), 219-232. <http://www.jstor.org/stable/3816700>.

Milton, J. (1998). *The complete poems*. Penguin Classics.

Mollenkott, V. R. (1970). Relativism in 'Samson Agonistes'. *Studies in Philology*, Vol. 67, No. 1 (Jan.), 89-102.

<http://www.jstor.org/stable/417366>.

Mueller, M. E. (1964). Pathos and catharsis in Samson agonistes. *ELH*, Vol. 31, No. 2 (Jun.), 156-174. <http://www.jstor.org/stable/2872158>.

Samuel, I. (1971). Samson Agonistes as tragedy. Joseph Anthony Wittreich (Ed.), *Calm of mind: tercentenary essays on Paradise Regained and Samson Sgonistes in honor of John S. Diekhoff*. The Press of Case Western Reserve University.

Sarma, R. (1976). *The eagle and the phoenix (A study of Samson Agonistes)*. The Macmillan Company of India.

Slights, C. W. (1975). A hero of conscience: samson agonistes and casuistry. *PMLA*, Vol. 90, No. 3 (May), 395-413.

<http://www.jstor.org/stable/461627>.



# Fuzûlî Divanı'nda kitap ve yazı ile ilgili unsurlar

*Mehmet Akkaya\**

*Hakan Çivğın\*\**

## Giriş

Divan edebiyatı, dünyanın en zengin ve renkli kültür kaynaklarından beslenmiş bir edebiyattır. Üç büyük dilin ifade gücünün, bin yılı aşan bir tarihi birikimin ve çok geniş bir coğrafi zeminin hazırladığı, asırlarca sürüp gelen renkli, canlı ve hareketli bir sosyal hayatın engin kazanımlarının öncülük ettiği bu edebiyat sahası, zengin muhtevalı, kalıcılık imtihanından başarıyla geçmiş şaheserlere vücut vermiştir (Doğan, 1996). Bu nedenle bir araştırma alanı olarak bakıldığında edebiyatımızın en önemli dönemlerinden biri olarak öne çıkar. Divan edebiyatını ve bu edebi çerçevede yazılmış eserleri anlamak geçmişe ışık tutarak geleceğe yön vermek açısından oldukça önemli görülmektedir.

Fuzûlî mahlasıyla tanınmış olan şair, Klasik edebiyatın önde gelen isimlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Matla'u'l-İtikad adlı eserinin mukaddimesinde kendisinin belirttiği üzere isminin Mehmed olduğu anlaşılmaktadır. Kaynaklara göre şairin doğum yılı ile ilgili farklı tarihlere rastlamak mümkündür. Genel olarak bakıldığında 16. yüzyılın

---

\* Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, [mehmet.akkaya@deu.edu.tr](mailto:mehmet.akkaya@deu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5533-5188>

\*\*Öğretim Görevlisi, Uşak Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), [hakan.civgin59@gmail.com](mailto:hakan.civgin59@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7591-446X>

başlarından ortalarına kadar yaşadığını söylemek mümkündür. 16. yüzyılda ömrünü Bağdat, Hille, Kerbelâ ve Necef arasındaki dar bir bölgede geçiren Fuzûlî'nin (öl.1556), Türkçe, Farsça, Arapça manzum ve mensur olmak üzere çeşitli konularda yazılmış toplam on beş eseri vardır. Bu eserlerin en önemlileri Türkçe Divanı ve Leylâ vü Mecnûn adlı mesnevisidir. Klasik Edebiyat içinde bir klasik olan Fuzûlî, şiiirlerinde ilmin ve hayal gücünün bir araya gelmesiyle divan şiiirini temel taşlarından biri olmuştur.

Fuzûlî, klasik Türk edebiyatının zirve dönemi olarak kabul edilen XVI. yüzyılda yaşamış, klasik şiiir geleneğine bağlı ve lirik şiiir dilinde yakalamış olduğu başarı ile Türk edebiyatının önde gelen şiiir ve ediplerindedir. Fuzûlî, birçok klasik Türk şiiirinin aksine Anadolu'dan uzakta yaşamıştır. Türkçe Divanı'nın Ön sözünde Irak'ta doğup büyüdüğünü, ömrü boyunca başka bir memlekete de gitmediğini ifade etmiştir. Hayatı hakkında verilen bilgilere bakıldığında şiiirin Kerbela'da doğduğu tahmin edilmektedir. Fuzûlî'nin Kerbela'da doğup büyümesi lirik şiiirler yazmasında etkili olmuştur. Fuzûlî'nin şiiirlik yönü yanında bir âlim olduğu, hadis, tefsir, hendese, hey'et ve hikmet ilimlerini öğrendiği ve Arapça, Farsça dillerine hâkim olduğu bilinmektedir (Gölpınarlı, 2016: XVII-XXXV; Timurtaş, 2013: 550). Şiiirlerinde duygularını en güzel şekilde dile getiren ve sanatlı söyleyişten daha ziyâde samimiyete önem veren Fuzûlî, şiiir ve şiiir üzerine düşüncelerini divanının önsözünde belirtmiştir. Fuzûlî, "Zirâ ki ilimsiz şiiir esası yok dîvâr gibi olur ve esassız dîvâr gayetde bî i'tibâr olur" (Gölpınarlı, 2016: 4) sözüyle klasik şiiirin ilmi temellerine dikkatleri çekmiştir.

Kitap, deri, kırba gibi şeyleri, sıırım ile dikmek demektir. Yazı ile harfleri birbirine bağlamak, kelimeleri nazım ile birbirine eklemek manasında kullanılmıştır (Aybet, 1989). Divan, bir şiiirin kaside, gazel, rubai vs. şiiirlerinin belli bir düzende yazıldığı şiiir kitabının adıdır. Klasik şiiirde kitap ve yazı ile ilgili birçok

unsura rastlamak mümkündür. Bu unsurlar edebi anlamda farklı anlamlarda kullanılsa bile temel anlamlarının yansımalarını taşımaktadır.

Bu çalışmada Fuzûlî Divanı'nda yer alan kitap ve yazı ile ilgili unsurlar ele alınmıştır. Bu unsurlar edebi anlamda klasik şiirin temelini teşkil etmesi açısından oldukça değerli olarak görülmektedir. Çalışmada, divanda yer alan bu unsurlar ele alınırken öncelikle bulunduğu beyit verilmiş sonrasında ise hangi manâda kullanıldığı aktarılmıştır. Ayrıca bu unsurlara ilişkin kısaca değerlendirmeler yapılarak anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Kitap ve Yazı ile İlgili Unsurlar**

Kitap, nüsha, divan, defter, mecmû'a, tumar gibi bir bütünü belirten unsurların yer aldığı beyitler öncelikli olarak ele alınmıştır. Bu beyitlerde Kitap; Kuran'ı Kerîm, hadis kitabı, gazel divanı, kâinat, dünya, arkadaş, yüz ve gül olarak, defter; hesap defteri, amel defteri, gönül olarak tomar ise gonca mefhumları ile birlikte zikredilmiştir (Aybet, 1989).

Mushaf demek hatâdur ol safha-i cemâle

Bu bir kitâb sözidür fehm iden ehl-i hâle

G.247 – 1

Her kitâba kim leb-i la'lün hadîsin yazalar

Rişte-i cân birle 'ışk ehli ânı şîrâzeler

G.79 – 1

Yukarıdaki beyitlerde Kitap, yüz olarak tasavvur edilmiştir. Sevgilinin yüzünün ifadesinde Kur'an teşbihi divan şiirinin mazmunlaşmış yapılarından. Yüz, sayfa, yüzdeki ayva tüyleri de sûre, âyet olarak değerlendirilir. Mevzu'a göre Nûr sûresi olur, Kevser veya kamer olabilir. Hatt, kimi zaman da Hz. Muhammed (s.a.v)'in sözleri anlamında kullanılan hadis sözcüğü ile farklı

kitaplarda onun sözlerine yer verilmesi geleneği telmih edilmiştir denilebilir.

Kitâb-ı kâinâta sarsar-ı fitne güzer kılmış

Hemân bu safha kılmış bâkî-i evrâkı ebterdür

K.19 – 10

Yukarıdaki beyitte ise kitap, içerisinde yer alan farklı manaâardaki sözlerin belirli bir düzen dahilinde anlamlı hale gelmesi, tek tek açıklandığında farklı yapılar iken bir araya geldiğinde anlamının ortaya çıkması bakımından kâinata benzetilmiştir.

Efâzıl buk'a buk'a hâk-i pâkin menzil itmîşler

Nazar kıl safha safha levhine gör kim ne defterdür

K.19 – 7

Bu beyitte ise defter sözü ile Bağdat şehrine işaret edilmektedir denilebilir. Bağdat şehri dönemin önemli âlimlerinin yaşadıkları yer olması hasebiyle önemli bir şehir olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beyitte Bağdat şehri her sayfasına önemli bir kişinin yazıldığı bir defter olarak tasvir edilmiştir.

Defteri a'mâlimün hatt-ı hatâdandur siyâh

Kan töker çeşmüm hayâl itdükçe hevl-i mahşeri

G.268 – 5

Beyitte ise defter ile insanın günah ve sevaplarının yazıldığı amel defteri kastedilmiştir. İnsanlar kıyamet günü geldiğinde bu defterde yer alan sevap ve günahlarından hesaba çekileceklerdir.

Kilk-i kudret levh-i sînemde seni kılmış rakan

Eyleyûb mahbûblar mecmu'asından intihâb

G.27 – 6

Beyitte kalem ve mecmu'a kelimeleri tenasübü dikkati çekmektedir. Kudret kaleminden kasıt, Allâh'ın takdiridir. Dünyada ne yaşanacaksa daha doğmadan bezm-i eleste malumdur. Âşık olmak da çile çekmek de önceden bellidir. Mecmua, seçilmiş konu veya şiirlerin yer aldığı eserler olarak telmih edilmiştir denilebilir. Güzeli ve güzellikleri görmek, temaşa etmek, bu güzelliklere âşık olmak Allâh'ın kula lütfudur. Allâh, sevdiği kullarına güzellikleri gösterir. Bundan kasıt, ilahî güzelliğin tebliğidir.

Şerh idüp süsenlere evsâf-ı hulkın gezdürür

Gonceden her subh açub gülşende bir tümâr gül

K.9 – 50

Bu beyitte tomar, derli toplu ve üst üste kıvrılmış olması bakımından şekil olarak goncaya benzetilmiştir. Tomarın açılması ise gülün açılmasına teşbih edilmiştir. Gonca tomarının açılması, kâinatta var olan sırların malum olmasıdır. Her göz, bunu göremez.

Divanda ele alınan ve kitap kavramı ile ilişkili diğer kavramlar; buyruk, meşûr, ferman, hüccet, i'lâm, nâme, tuğrâ, fihrist ve şirâze olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birkaçına örnek verecek olursak;

Vasf-ı Cibrîl-i Emîn itmiş kabûl-i hidmetün

Sırr-ı Hak keşfine anunla yetüb fermân sana

G.6 – 5

Yukarıdaki beyitte ferman Hz. Muhammed'e gelen vahiylerin birer ilahî emir olması açısından ele alınmıştır. Hz. Peygambere vahiyler çoğunlukla Cembrâ'il vasıtasıyla intikal ettirilmiştir. Fermanan kasıt, nâzil olan sûrelerdir. Her birinde binlerce hikmet, binlerce sır vardır.

Bir 'aceb nâme-i ferâh-te'sîr

Mahz-ı hüsn-i ‘ibâret ü imlâ

K.21 – 18

Bu beyitte mektuplarda imlanın düzgün ve anlaşılır olması gerektiği ve bu sayede mektubu alan kişinin onu rahatça okuyup anlayabileceği ve haberin ferahlığına ulaşabileceği belirtilmektedir. Her name, esrâr doludur. Keşf edene huzur ve salimlik ihsan eder.

Kat’ idüb fasl-ı hazan âb-ı revân şîrâzesin

Nüsha-i gül-zârun evrâkın perîşân eylemiş

G.130 – 3

Şiraze, kitabı bir arada tutandır. Hazan (sonbahar) mevsimi, gülün perişanlık vaktidir. Gülşene hayat veren nehirlerin suyunu kesen hazan, gül bahçesinde güllerin yapraklarını cildi dağılmış kitap misali dağıtmış, evrak yaprak yaprak oradan oraya savurmaktadır. Hazandan maksat, ömrün âhîridir. İnsan hayatının dönemlerinden bir olan ihtiyarlık, şiirlerde hazan ile karşılanır. Ömrün baharı bitmiş, hazanın soğuk nefesi ömür gülşenini târumâr etmektedir.

Yazı ve yazı ile ilgili unsurları ele aldığımızda öncelikle yazının yazıldığı malzemeyi simgeleyen kelimelerden başlamak doğru olacaktır. Bunlar; sahife, varak, levh safha ve beyaz kelimeleridir. Divanda bunların yanında yazı yazmak için kullanılan bazı araçların isimlerine de rastlamak mümkündür. Bu aletlere; kalem, kilk, hâme şeklinde divanda yer almıştır. Ayrıca yine yazı ile ilişkili, devât, mihbere, mıstar, midâd, rîk ve gerd kelimeleri de yazı hususunda tenasübü sağlayan unsurlardır.

Öncelikle ele alınacak olan üzerine yazı yazılan malzemeyi simgeleyen kelimeler, divanda ince ve düz olmaları, renkleri ve üzerine yazılması bakımından; göz, yüz, gönül, vücûd, dünya,



gökyüzü, mezâr taşı, kapı kanadı, yaz-boz tahtası olarak çok çeşitli hayal ve düşüncelerin yansımaları olarak görülebilir.

Yazar göz perdesine eşk şerh-i hâl bilmez kim

Ohınmaz kan ile yazılsa hatı evrâk-ı al üzre

G.256 – 5

Göz beyazına çeker la'l-i lebün sûretini

Dem-be dem hâme-i müjgân ile bagrum kanı

G.267 – 4

İlk beyitte, gözyaşı (eşk), mürekkebin tasavvur edilmiştir. Göz perdesi ise, bir levhadır. Beyaz varak üstüne kırmızı mürekkeble yazı yazılmıştır. Mürekkebin kırmızılığı gözyaşının kanlı akmasıdır. Hâl böyle olunca yazının okunması da müşküldür. Diğer beyitte hayranlık veren bir hayal söz konusudur. Göz, görmekle mükelleftir ama sevgiliden uzak kalınca onun hayal sureti ile yetinmek icab eder. Beyitte, bir resim-yazıdan bahsedilmektedir. Her bir kirpik, kalemin ucundaki kıldır. Kirpik kalemi, ciğer kanını mürekkep olarak kullanır ve gözün beyazına sevgilinin dudağının resmini nakşeder. Gözün beyazı varak, ciğer kanı mürekkep ve kirpikler de kalemdir, fırçadır.

Tâb-ı hurşîd meh-i rûyuna virmiş revnak

Tâ ne zibâ hat için ola bu tezhîb-i varak

G.150 – 1

Bu beyitte ise şair, kitap sayfalarını süslemek için kullanılan tezhîp sanatına yer vermektedir. Sevgilinin ay yüzü, nurunu güneşten almıştır. Yüz, o denli parlak ve nurludur ki böyle bir ahar görülmemiştir. Ahar, kağıt üzerine rahat yazı yazabilmek

ve kolay silebilmek için kağıda yapılan ciladır. Ayva tüyleri de yüz varakının tezhibidir.

Ezel kâtibleri ‘uşşâk bahtın kare yazmışlar

Bu mazmûn ile hat ol safha-i ruhsâre yazmışlar

G.68 – 1

Beyân-ı ‘ışk besdür levh-i ruhsârumda hûn-ı dil

Beşâret ehline zâhir kılur nakş nakkâşın

G.225 – 4

Bu beyitlerde sayfa beyaz rengi, üzerindeki yazılar, yani hatlardan dolayı yüze teşbih edilir. Sevgilinin yüzündeki ayva tüyelerine ise hat denilir. Varak beyaz, yazı karadır. Bu alaka, yüz ve ayva tüyleri ile ilgilidir. Aşkın beyanı, yüz levhasına gönül kaniyle yazılmıştır. Her göz, bu yazının sırrını fehm edemez. Gören gözler için Allâh, bu levhada ne sırlar nakşetmiştir.

Yazı yazma amacıyla kullanılan aletler divanda kalem, kilk, hâme, nâl kavramlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Kalem, ince ve kuru olması, kullanılması için baş tarafının kesilmesi, elle tutulup yazılması, yazarken çıkardığı ses, mürekkebe batırılması gibi özellikleri ile kullanılmıştır.

Bırahdı cânını dârü ‘ş-şifâ-yı der-gehüne

Hücûm-ı hâdiseden haste ve nizâr kalem

G.33 – 28

Bir musavvirdür ki zerrîn kilk ile her gün çeker

Safha-i gerdûna nakş-ı ‘ârız-ı dil-dar subh

G.55 – 6

Kalem, ince ve kuru kamıştan yapılır. Aynı zamanda rengi sarıdır. Yukarıdaki beyitlerde bu özelliklerinden yola çıkılarak zayıf ve hasta bir insan gibi düşünülmüştür. Yine sarı renginden

dolayı doğmakta olan güneşin sarı ışıklarına benzetilmiştir. Kalem'in yazdıklarının esrarıyla hasta düştüğünü ve teşhis edildiğini söylemek mümkündür.

Alınmış ahça ile bir kulundurur makbûl

Başın eğer keseler eylemez firâr kalem

K.33 – 35

Kalem kullanılmadan önce öncelikle yontulur. Sonrasında ise makta' üzerine konularak ucu kesilir. Yukarıdaki beyitte kalem ucunun kesilişinin teşbih edildiğini görüyoruz. Kalem, sadık bir kuldur. Sırra ermiştir, başını da kesseler hakikati söylemekten vazgeçmez.

Sahîfe-i çemene yazdı hâme-i sebze

Hat-ı delâ'il-i isbât-ı İzid-i Cebbâr

K.17 – 5

Allâh'ın hükmünü sebz (yeşil) kalem, çemen (yeryüzü düşünülebilir) üstüne yazmıştır. Kalem ile varak arasında yeşil (aynı zamanda hayat, canlılık) ortak noktadır.

Devrân mana kalem tek sevdâ kapusın açdı

Tâ kaddümi gamundan dönerdi za'f nâle

G.247 – 5

Devran (hayat), sevda kapısını açmıştır. Açma hususunda benzerlik kalem üzerinedir. Tek, Türkçe benzerlik edatıdır. Aşk, âşğın elif boyunu nâl gibi eğer. Zira, aşk dağların taşıyamadığı manevî bir yükür.

Yazı ile ilgili diğerk unsurlar ele alındığında ise devât, mihbere, mıstar, midâd ve rîk kavramları karşımıza çıkmaktadır. Divit (devât), hokkalı bir kalemlikten meydana gelen yazı takımının adıdır. Mihbere mürekkebin konulduğu hokkaya denir. Mıstar satır yapacak alettir. Midâd yazı yazılan mürekkebe

verilen isimdir. Rîk ise yazının mürekkebinin kurutmada kullanılan kumdur.

Ne içdi mihberede bilmezem ki vâlih olub

Özine eyledi ser-geştelik şî'âr kalem

K.33 – 8

Yukarıdaki beyitte mihbere kadeh olarak belirtilmiştir. Yazı yazarken sağa sola, yukarı aşağı gidip gelen kalem sarhoşa, mürekkebin hokkası ise bu sarhoşun kadehine benzetilmiştir.

Âb levhi üzre çekmiş mevcden mıstar sabâ

Sebzedden nakl itmege vasf-ı hat-ı dil-ber sabâ

K.5 – 1

Mıstarın üzerinde satır şekli verilmiş ince ipek iplikler mevcuttur. Bu kağıt üzerine konularak bastırıldığında yazının yazılacağı satırların ortaya çıkması sağlanır. Bu işe, mıstar çekmek denilir. Bu beyitte bu satır izleri, sabâ rüzgarının su yüzeyinde ortaya çıkardığı dalgacıklara teşbih edilmiştir. Su yüzeyi bir levha, üzerinde saf saf dalgalar da bu levhanın mıstarı (satırlar)'dır.

Olabilmez çîn-i zülfünden cüdâ göz merdümü

Câri olmuşdur bu 'âdet turrasız olmaz midâd

G.62 – 2

Yukarıdaki beyitte âşığın siyah göz bebeği mürekkebe, sevgilinin saçları da likaya (mürekkebi emdirmek için kullanılan ipek veya keten yumağı) benzetilmiştir. Aşığın gözünün sevgilinin saçlarından ayrılmadığı, mürekkebin likasız olmayacağı şeklinde ifade edilmiştir.

**Sonuç**

Milletler, kendi dillerini yaşattığı ve koruduğu sürece var olurlar. Bir milletin tarihi, kültürel zenginliğinin yüksek olduğunu gösterir. Bizim milletimiz, bunun en güzel örneğidir. Türkçe, yüzyıllardan beri var olan ve olmaya devam edecek en güzel dillerden biridir. Türk dilinin zenginliği içerisinde dîvan şiiri önemli bir yer tutar. Türkçe sevgisi ile ünlü, Türkçe aşığı Fuzûlî de bu geleneğin yapı taşlarından (Ertuğrul, 2008).

Fuzûlî, divan şiiri denildiğinde ilk akla gelen şairlerden birisidir. Aşk ve ıstırap şairi olarak bilinen ve 16. yy'ın en büyük şairi olarak kabul edilen Fuzûlî'nin 15 adet eseri mevcuttur. Bunlar arasında Türkçe Divan'ı, en önemli eseridir (Uludağ, 2021). Fuzûlî'nin divanında birçok maddi kültür unsuruna rastlamak mümkündür. Bu unsurlardan önemli sayılması gereken kitap ve yazı ile ilgili unsurlar bu çalışmanın temelini teşkil etmiştir. Fuzûlî divanında birçok beyitte bu unsurlara yer vermiştir.

Bu unsurların ele alınması dönemin şartlarının ve edebiyatının anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Bu öneme binaen ele alınan kavramlar kullanım ve teşkil ettiği anlamları açısından döneminin şartlarını ortaya koymaktadır. Bu şartların anlaşılması, geçmişin bilinerek geleceğe yön verilmesi bakımından oldukça önemlidir. Geçmişte kitap ve yazı ile ilgili kullanılan unsurlar günümüzde de farklı boyutları ve şekilleriyle karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan çalışma ile Fuzûlî divanında yer alan kitap ve yazı ile ilgili kavramların açıklanması amacı güdülmüştür. Çalışma ile ortaya konulan kavramların, zengin düşünce ve hayallerin bugüne kalmasında yazı ve yazı unsurlarının tespiti bakımından önemlidir. Şunu açık bir biçimde belirtmek gerekir ki yapılacak her çalışma literatürde kendine ait farklı bir bakış açısının geliştirilmesine imkân sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Aybet, N. (1989). *Fuzûlî Divanında Maddî Kültür*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, M. N. (1996). *Fuzûlî'nin Poetikası*. İstanbul: İlmî Araştırmalar.
- Ertuğrul, E. (2008). *Fuzûlî Divanı Söz Varlığı, Kelime Grupları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya)
- Gölpınarlı, A. (2016). *Fuzûlî Dîvânı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Timurtaş, F. K. (2013). *Makaleler dil ve edebiyat incelemeleri. (Haz. Mustafa Özkan)*, Ankara: TDK Yayınları.
- Uludağ, E. (2021). Tip ve Kişilikler Açısından Fuzûlî Dîvânı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (70), 149-224.

# Divan şiirinde ontolojik yaklaşım: Şeyh Gâlib'in bir gazelinden seçme beyitler

*Ayşegül Ekici\**

## **Giriş: Ontolojinin Tanımı ve Tarihi**

Ontoloji, Yunanca bir kelime olup “onto” (varlık) ve “loji” (bilim) kekimelerinin birleşmesinden oluşmuştur. Varlık bilimi, var olanın bilmi anlamına gelir. Bu terimi ilk kullanan 17. yüzyılda Cristian Wolf'tur (Cengiz, 2023: 56).

Ontoloji, var olanı var olması bakımından ele alır. Varlıkla ilgili soru sorarak varlığın kendisini sorgulayan (varlığın ne olduğunu), varlığın genel ilkelerini bulmaya, varlığı bütün olarak anlamaya ve açıklamaya çalışan felsefe dalıdır (Cengiz, 2023: 56). Osmanlı Türkçesinde *varlık bilimi* terimine “mebhas-i vücûd, ilmü'l-kevn, felsefe-i u'lâ, ilmü'l-mükevvenât ve mebhas-i ledünniyât” gibi terkipler karşılık gelmektedir (Bayram, 2008: 1).

Aristoteles ontolojiye, varlığı inceleyen bilim dalı olarak adlandırdığı için, “ilk felsefe” ismini vermiştir. Ancak daha sonra “ilk felsefe”, “metafizik” olarak nitelendirilir. Her ikisi de varlık problemini konu olarak ele alır. Ancak ontoloji, sadece varlık konusunu (var olanı) ele aldığı için olgusal varlıklarla (deney ve gözleme dayalı varlıklarla) ilgilenir. Metafizik ise, varlık konusu (olgusal varlıkların) yanında bilimsel verilerle çözülemeyen,

---

\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı. [aysegulaytekinckici@gmail.com](mailto:aysegulaytekinckici@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7661-0994

duyularımızla algılayamadığımız, soyut(ideal-düşünsel) olan fizik ötesi konularla da ilgilenir (Cengiz, 2023: 56).

Ontolojik isimlendirmesi Kant'a dayanmaktadır. Leibniz, Descartes'ın düşüncesinde olduğu üzere Tanrı'nın tarifinden onun varlığına geçmenin görüldüğü kadar kolay olmadığını belirtmiştir. Hartshorne (1897-2000) ve Norman Malcolm (1911-1990) ontolojik delillendirmeyi tekrar gündeme taşımışlar ve delili geliştirmeyi amaçlamışlardır. Malcolm, Anselm'de delilin ikinci bir şeklinin daha olduğunu belirtmiş ve bunda önemli terimin “zorunlu varlık” olduğunu söylemiştir. Bu da Fârâbî ve İbn Sînâ'daki Vâcibü'l-Vücûd anlayışına gönderme yapmaktadır (Tevfikoğlu'nun 2021: 226).

Aristo, ontolojinin bugünkü anlam çerçevesine sahip olma sürecinde etkili olmuş ilk isimdir. 17. yüzyılda Johann Clauberg ve 18. yüzyılda Christian Wolff'un da önemli katkıları bulunmaktadır. Yeni ontoloji ve varlık anlayışı, ise Alman filozof Nicolai Hartmann (1882-1950) tarafından ortaya konan felsefi bir ekoldür. Varlık, felsefenin ilk ve en önemli sorunudur. Felsefede temel disiplin ontoloji olduğu için ontoloji yeniden ele alınmıştır. 20. yüzyılda, varlık felsefesinden metafiziği tümüyle çıkarıp varlıkla ilgili tartışmaları bilimin sonuçlarıyla sınırlamak istendiği için metafiziği bilgi alanının dışına çıkarma eğilimi vardır. İşte bu nedenle metafiziği bilgi alanının dışına çıkarmadan bilimsel sonuçları dışlamayacak ama metafiziğe de yer verecek bir varlık felsefesi arayışı başlamıştır. Bu da Nicolai Hartmann'ın Yeni Ontoloji Felsefesidir.

Bütün felsefi problemlerin ve düşüncülerin temelinde ontolojik yapı olduğu için varlık bilginin öncesinde olmalı ve epistemoloji (bilgi bilimi) ontolojiye dayanmalıdır. Hartmann, Batı Felsefesinin Descartes'tan itibaren düşünen öznenin hareket ettiğini fakat bunun yanlış olduğunu söyler. Descartes, “Düşünüyorum, o halde varım” derken Hartman, “Varım o halde



düşünüyorum” demiştir. Böylece varlığın bilgisine, düşünülen nesneden yola çıkarak ulaşmaya çalışır.

Hartmann, evreni anlamada varlığı katmanlara ayırır. Varlık bir bütündür ve dört katmandan oluşur: 1) İnorganik (Cansız) Nesnelere, 2) Organik (Canlı) Varlıklar, 3) Ruhsal Varlıklar, 4) Tinsel Varlıklar. Ona göre zemin kat olmadan üst katlar olamaz. Demek ki aşağı katlar tek başlarına da var olabilirler, ama yukarı katlar aşağı katlar olmadan var olamazlar.

Felsefenin yapması gereken son çözümleme, tüm katmanlara ilişkin bilgiyi birleştirmek ve bu sayede varlığa ilişkin bütüncül bir bilgiye ulaşabilmektir (Hartmann, 2005: 47). Hartmann’ın öğrencisi Takıyettin Mengüşoğlu ve *Sanat Ontolojisi*’nin yazarı İsmail Tunalı bu anlayışın Türkiye’de tanınmasını sağlamışlardır.

Sanat ontolojisi, genel ontolojinin bir dalıdır. Sanat eserinin ontik yapısını, tabakalarını ve estetik değerini araştıran bir disiplindir (Tunalı, 2006: 15). Hartmann, “güzel”i sanat yapıtının varlıksal yapısında bulmuştur. Onun ontolojik görüşüne göre “güzel, sanat yapıtının tinsel içeriğinin (irreal arka planının), duysal bir biçim içinde (real ön planda) görünüşe ulaşmasıdır” (Yetişken, 1991: 17).

Sanat eseri, yani estetik obje, estetik varlık alanını ya da yaratma etkinliğini oluşturan dört temel ontik yapı unsurundan biridir. Bu ögeler; 1) Estetik süje, 2) Estetik obje, 3) Estetik değer, 4) Estetik yargı’dır. İlk süje, yaratıcı olan sanatçıdır. Yaratılan şey, yaratıcısından bağımsız olan sanat eseri yani estetik objedir. Estetik süje ise sanat eseri karşısında bir zevk duyandır ve bu estetik beğeni, estetik değeri ortaya çıkarmaktadır. Bu değer ifade edilmesi ise estetik yargıdır. Sanat eserinin ontolojik esaslara göre yorumlanması, ontolojik estetik (Tunalı, 2006: 50).

Hartmann'a göre sanat yapıtı iki varlık alanı temel alınarak açıklanabilir.

1) Ön yapı denilen real,

2) Arka yapı denilen irreal varlık alanı.

Tunalı'ya göre (2006: 58) sanat yapıtı, bu iki alanın iç içe geçmesinden oluşan bütüncül bir yapıdır. Real ön yapı, biz onu algılamasak da, bizden bağımsız olarak var olan ses, müzik, heykel gibi kendi başına gerçekliği olan duyularımızla algıladığımız obje alanıdır. Arka yapı ise “asıl tinsel içeriktir ve bağımsız bir varlık tarzına sahip değildir.”

Bu ön ve arka yapılar, sanat yapıtının varlık tarzı yönünden çözümlenmesine götürürler. Burada “sanat yapıtı bir var olan'dır. Var olan'ı belirleyen, ona biçim veren ve onun tarafından taşınan bir irreal varlık olan tinsel varlık alanı vardır. Tinsel varlık, bu var olan içinde görünüşe çıkar yani onda objektivleşir” (Tunalı, 2006: 56).

Dünyada ilk kez tabakalar düşüncesini estetikte ve edebiyat eserinde uygulayan Roman Ingarden olmuştur. Roman Ingarden'in ünlü eseri *Das Literarische Kunstwerk* Tunalı'nın yararlandığı kaynakların en başında gelmektedir. Ancak Tunalı, edebiyat eserinde varlık tabakalarını tespit ederken yalnızca Roman Ingarden'in tabakalar sistemi ile yetinmemiştir. Bunun ötesinde Nicolai Hartman'ın edebiyat eserinde bulduğu tabakaları karşılaştırarak “daha yetkin, eklektik olmakla birlikte, daha tatmin edici bir tabaka sistemi”ne gitmiştir (Öztürk, 2007: 681).

Tunalı, Ingarden ve Hartman'ın tabakalar sistemini sentezleyerek kendi yorum ve katkılarıyla edebiyat eseri için bir metodoloji elde eder. Buna göre bir edebiyat eseri aşağıdaki tabakaların birbirleri üzerinde yükselmesiyle oluşan ontik bir yapıdır (Tunalı, 2002:111):

### **1) Ses Tabakası**

Bu tabakada bir edebiyat eserinin kendine özgü estetik değer özellikleri söz konusudur. Ontolojik özellikler yanında estetik fonksiyonu olan bir tabakadır. Divan şiirinde ses konusu önemli olup özellikle veznin sağladığı işlev ve kafiye-redifin şiirin bütünlüğünü sağlamadaki fonksiyonu önemlidir.

## **2) Anlam Birimleri Tabakası**

Ses tabakasının üzerinde genel bir anlam tabakası bulunmaktadır. Kelimelerin bağlam içinde kazandıkları anlam önem taşır. Bu tabakada şiir dilini oluşturan metaforlar, imgeler, deyimler ve atasözleri devrin kültür dilindeki işlevleri yönüyle ele alınabilir ve bu dil öğeleri eserin bütünlüğüne katkıları bakımından değerlendirilir.

## **3) Nesne ve Karakterler Tabakası**

Anlam tabakası okuyucuyu nesnelere tabakasına doğru yönlendirmektedir ve asıl ilgiyi üzerine çeken tabakadır. Bu tabakada İnsanlar ve olaylar konu edilmektedir. Roman Ingarden'e göre bu tabakanın asıl işlevi, "onun bize varlığın özü ile ilgili bir ufuk açması"dır. "Bu ufuk hiç kuşkusuz edebiyat eserinin metafizik niteliklerine kapı aralamasıyla ilgilidir."

## **d. Kader Tabakası**

Tunalı, bir edebiyat eserinde kader/alınyazısı tabakası denince Hartman'dan farklı olarak metafizik nitelikte bir şey algılar. Bu insanî bir alınyazısı olabileceği gibi, ölüm, aşk, kaygı gibi temalar da olabilir (Tunalı, 2002: 111).

Yavuz Bayram (2008: 5) İsmail Tunalı'nın *Sanat Ontolojisi*'nden yararlanarak eseri dış ve iç yapı bakımından derinlemesine inceleyerek, birbirinden farklı ancak birbiriyle iç içe geçmiş tabakalara ayıran ontolojik bir tahlil çalışmasında tabakaları birlikte ve karşılaştırmalı olarak gözlemleyebilmek için bir tablo hazırlamıştır.

Okuyucunun şiirde karşılaştığı ilk yapı unsurları, şiirin dış yapı özellikleridir. Şiiri iyi anlayabilmek için okuyucunun dış yapı unsurlarını iyi algılaması gerekmektedir. Bayram'ın (2008) örneklendirdiği üzere:

“Örneğin harfleri okuyamayan veya duyamayan kişi, şiirin dünyasına tamamen yabancı kalacaktır. Sadece duyma yeteneğinden mahrum bir okuyucu, eksikliğini hayalinde canlandırma yoluyla kısmen giderebilirse de, gerçekte bu, tam anlamıyla mümkün olmayacaktır. Aynı şekilde görme yeteneği olmayan kişi de bazı eksikliklerle karşı karşıyadır. Zira şiiri iyice hissedebilmek ve bütün güzellikleriyle zihinde canlandırabilmek için, onu real ve irreal varlığıyla bir bütün olarak düşünmeli ve öylece tasavvur etmelidir. Çünkü bu iki varlık alanı, birbirinden kesin çizgilerle ayıramaz. Bu itibarla edebî eserleri, sadece şekil veya sadece muhtevâ yönüyle değerlendiren yaklaşımlar, ister istemez bazı eksikliklere de meydan vermiş olacaktır” (Bayram, 2008: 6).

Okuyucunun şiirde karşılaştığı ilk yapı unsurları, şiirin dış yapı özellikleridir. Şiiri iyi anlayabilmek için okuyucunun dış yapı unsurlarını iyi algılaması gerekmektedir. Bayram'ın (2008) örneklendirdiği üzere:

“Örneğin harfleri okuyamayan veya duyamayan kişi, şiirin dünyasına tamamen yabancı kalacaktır. Sadece duyma yeteneğinden mahrum bir okuyucu, eksikliğini hayalinde canlandırma yoluyla kısmen giderebilirse de, gerçekte bu, tam anlamıyla mümkün olmayacaktır. Aynı şekilde görme yeteneği olmayan kişi de bazı eksikliklerle karşı karşıyadır. Zira şiiri iyice hissedebilmek ve bütün güzellikleriyle zihinde canlandırabilmek için, onu real ve irreal varlığıyla bir bütün olarak düşünmeli ve öylece tasavvur etmelidir. Çünkü bu iki varlık alanı, birbirinden kesin çizgilerle ayıramaz. Bu itibarla edebî eserleri, sadece şekil veya sadece muhtevâ yönüyle değerlendiren yaklaşımlar, ister istemez bazı eksikliklere de meydan vermiş olacaktır” (Bayram, 2008: 6).

Yavuz Bayram'ın (2008: 6) ontolojik tahlil için hazırladığı tablo şu şekildedir:

### A. ÖN YAPI

Duyulur Yapı,  
Dış Yapı, Ses Tabakası,  
Maddî Tabaka, Görünür  
Yapı,  
Real Varlık Alanı,  
Vonderground, Şekli  
Yapı,  
Biçimsel Tabaka

- Dış görünüm
- Harfler, heceler,  
kelimeler...
- Ölçü, âhenk,
- Redif, kâfiye
- Mısra-beyit-bend  
yapısı...
- Şiirin varlığıyla  
duyulan,  
algılanan, görülen; yani  
işitsel  
ve görsel anlamda şiirin  
maddî yapısına ait her  
şey.

### B. ARKA YAPI

İç Yapı,  
İrreal Varlık Alanı,  
Soyut Yapı,  
Hinterground,  
Muhteva

#### 1.Anlamsal (Semantik) Tabaka

a.Kelime Semantiği (Cocnitiv)

b.Cümle Semantiği (Sentaks)

#### 2.Nesne (Obj) Tabakası

Anlamı ağırlıklı olarak taşıyan kelimelerden  
(temel obje ve  
yardımcı objeler...) oluşur.

#### 3.Karakter Tabakası

Şâirin ruh dünyası, kişiliği, yetiştği ortam,  
bakış açısı,  
psikolojik dünyasıyla ilgili bilgilerden oluşur.

#### 4.Alinyazısı (Kader) Tabakası

Üçüncü tabakadaki tespit ve  
değerlendirmelerin içinde  
bulunulan sosyal yapı ve bu yapının bütün  
insanlık  
açısından da değerlendirilmesi. Şiirden  
ilhâmla varlık âlemi ve bu âlemin niteliğiyle  
ilgili değerlendirmeler...

Tunalı'ya (2002: 114) göre ontolojik tabakalar teorisinin en büyük değeri, onun sanat eserlerine uygulamadaki pratik yönteminden ileri gelmektedir. Ona göre böyle bir yöntem edebiyat eserinin bütünlüğünü bozamaz ve onu daima göz önünde tutar.

Bu çalışmada Divan şiirinin son büyük temsilcisi kabul edilen Şeyh Galib'in bir gazeli tercih edilmiştir. Bunda Şeyh Galib'in şiirlerinin çok katmanlı olması ve tasavvufi yönünün ağır basması etkili olmuştur. Ontolojik tahlil uygulanarak yapısındaki tabakalar ve hakikat ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

### Şeyh Gâlib'in Bir Gazelinden Seçme Beyitlerin Ontolojik Tahlili



Fotoğraf: (Okcu, 2011: 699)

#### Gazel Metni

*Fâ'iâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün*

Bağlanıp zülfünde bozdum ahdi de  
peymânı da  
Çeşmini gördüm unuttum derdi de  
dermânı da

Ey hoş ol mest-i mahabbet kim humâr-ı  
aşkdan  
Bir kadeh meyle değişmiş küfrü de imânı  
da

Merd-i bî-kayda belâ-keşlikdedir ârâm-ı  
dil  
Yohsa çokdan terk ederdim cânı da cânânı  
da

Bende-i pîr-i harâbâtım ki yoktur sıkleti  
Zâhid-i zerrâkın olsun ilmi de irfânı da

Âteş-i cân-sûz-ı dil fikr-i dehân-ı dil-rübâ  
Âşıkun mâlûmıdur peydâsı da pinhânı da

Çünkü derd ehline hep bîgânelerdir çâre ne  
Sen dahi yâd etme Gâlib sabrı da sâmânı  
da (Okcu, 2011: 544-545)

### A) Ön Yapı/Dış Yapı (Şekil)

Şiiri ön yapı (reel) ve arka yapı (irreel) olarak ele alacağımız bu incelemede ilk olarak ona bir bütün olarak bakıp metni iyi duymak ve iyi görmek gerekmektedir. Görülmeyen ve duyulmayan bir metnin anlaşılmasının mümkün olamayacağı durumda asıl varlığa, tinsel yapıya ulaşmak da çok zor olacaktır.

Ontolojinin (varlık bilmi) temel esasını belirli tabakalar oluşturmaktadır. Bu tabakalar tek tek ele alınarak şiir, dış yapıdan içe doğru anlam ifade eder; çünkü okuyucu önce şiirin ön yapısıyla karşılaşır onu ses olarak duyar ve şekil olarak görür.

Şiirde vezin başlı başına bir müzikalite olup ahengi sağlayan en önemli unsurdur.

Gazel, aruzun; *fâ ‘ilâtün / fâ ‘ilâtün / fâ ‘ilâtün / fâ ‘ilün* kalıbıyla yazılmıştır.

..... peymânı da  
..... sıkleti

..... dermânı da  
..... irfânı da

..... humâr-ı aşkdan  
..... dilrübâ

..... imânı da  
..... nihânı da

..... arâmı dil  
..... çâre ne

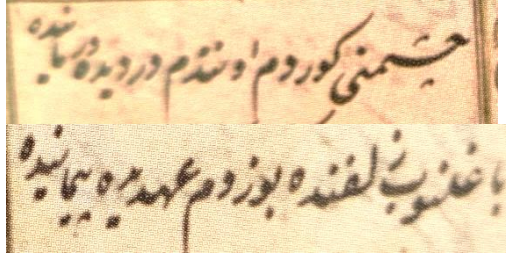
..... cânânı da  
..... sâ mânı da

Gazelde ‘-ân’ lar zengin kafiye; ‘-ı da’ lar redif olarak kullanılmıştır. ‘de.....de’ bağlaçlarının her beyitin ikinci mısrasında tekrarı şiire farklı bir ahenk kazandırırken anlamı pekiştirme açısından da önemli bir rol üstlenmiştir. Şiirde ‘m, n, r’ harflerinin tekrarı ahenge katkıda bulunmaktadır (aliterasyon). Şiirin nazım birimi beyit, (aa, ba, ca, da, ea, fa) şeklinde kafiyelendiği için nazım şekli ‘gazel’dir.

## **B)Arka Yapı / İç Yapı (Muhteva)**

### **Birinci Beyit**





Bağlanıp zülfünde bozdum ahdi de  
peymâni da

Çeşmini gördüm unuttum derdi de  
dermâni da

### 1)Semantik (Anlamsal) Tabaka

Şiirde semantik tabakayı kelime semantiği ve cümle semantiği olarak gruplandırmak gerekmektedir; çünkü harfler sözcükleri, sözcükler de cümleleri oluşturur. Sözcüğün anlamını iyi kavramak metni anlamayı kolaylaştıracaktır; ancak sözcükler cümle ve metin içinde anlam kazanacağı için bağlaşıklık konusu gözardı edilmemelidir. Bu anlamda sözcüklerin somut (gerçek) ve soyut (mecazi) anlamlarının ele alınması yerinde olur. Soyut anlamın içinde ise şairin kimliğine göre “tasavvufî” anlam aranmalıdır.

#### Kelime Semantiği (Kelimelerin Bireysel Anlamları)

*zülf*: 1. Yüzün iki yanından sarkan saç lülesi (sevgilinin saçı). 2. Kesret. *ahd*: 1. Söz verme. 2. Elest ahdi. *peymân*: 1. Yemin, and. 2. Elest ahdi, “kâlû belâ”. *çeşm*: 1. Göz. 2. Kesret.

#### Cümle Semantiği (Sentaks)

Bağlanıp zülfünde bozdum ahdi de peymâni da  
Çeşmini gördüm unuttum derdi de dermâni da

Metnin Kurallı Düz Cümleye Çevrili Hali:

*“Saçına bağlanıp verdiğim sözü de yemini de bozdum,  
gözünü gördüm derdi de dermanı da unuttum.”*

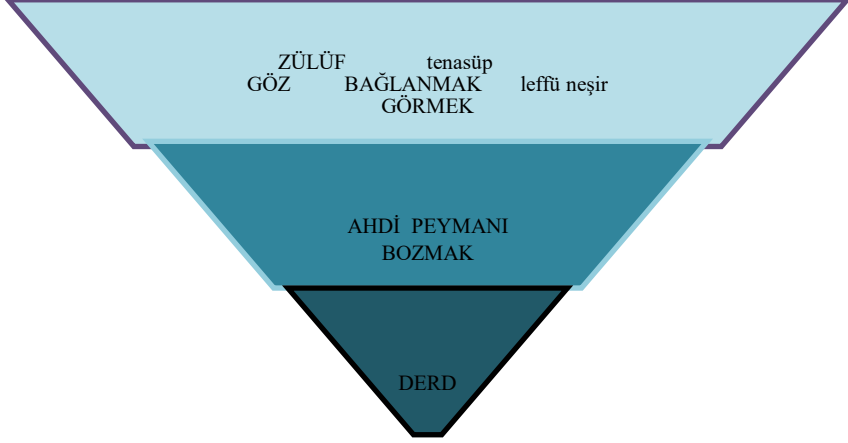
Beyitin İlk, Görünen Anlamı: Karşımızda aşktan dolayı dert çekip bir daha âşık olmamaya karar vermiş ve bu konuda kendi kendine söz vermiş bir âşık var; ancak bu âşık sevgilinin saçını görünce bu yeminini bozuyor, gözünü görünce de derdin ve dermanın ne olduğunu tamamıyla unutup. Burada zülf ve göz Divan edebiyatı mazmunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Âşığın sevgilinin saçına dolanması, ona kemend olması; sevgilinin gözünün can alması doğal özelliklerdir. Bu beyitte de âşığın sevgilinin zülfünü görünce ona âşık olup ahdini bozması ve gözünü görerek derdini unutmaması doğal bir gerçekliktir.

Beyitin İkinci, Görünmeyen Anlamı: Tasavvufta “zülûf” ve “göz” kesrettir ve Allah’a ulaşmada engel teşkil ederek maddî ve dünyevî zevkleri, dünya işlerini temsil etmektedir. “Ahd” ve “peymân” da elest bezminde verdiğimiz sözdür. Hiçbir şey yaratılmadan melekler yaratılmış ve Cenâb-ı Allah tarafından “Ben sizin rabbiniz değil miyim?” Diye sorulduğunda Melekler “Kâlû belâ” cevabını vererek ahd ü peymân etmişlerdir. Şair dünya işlerine yani kesrete dalarak elest bezminde verdiği sözü unutturmuş. Küfür ve kafir olarak tanımlanan zülfün bir önemli özelliği de tövbeleri bozmasıdır. Zülfe bağlanan âşığın imanının bozulup küfre kapılması, tövbelerini bozması hep zülf yüzündendir. Her şeyi vahdeti unuttum, demek istemiştir. Aynı zamanda sevgilinin gözlerini gören âşık, derdini de derdine aradığı dermanı da unutup gitmiştir:

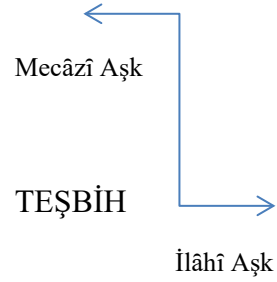
## **2)Nesne (Obj) Tabakası**

Bir şiirde anlam yükünü taşıyan beyitin anlamını ortaya çıkaran mihenk taşları vardır. Bu sözcükler olmadığı zaman şiirin anlam dünyası çok yoksul kalacak ve şiir belki de nesre yaklaşacaktır. Bir şiirde bu anlam zenginliğini sağlayan mihenk

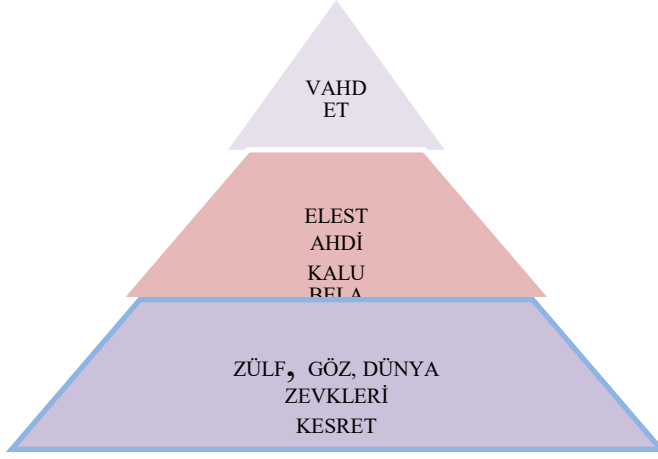
taşlarının ortaya çıkarılması ve birbiriyle olan bağlantılarının keşfedilmesi şiiri açıklama açısından önemli olacaktır.



Şekil 1. Birinci beyitin obje tabakasını gösteren ters piramit ağacı



Şekil 2. Mecazi aşkın ilahi aşka dönüşmesi



**Şekil 3.** Birinci beyitin obje tabakasını gösteren düz piramit ağacı

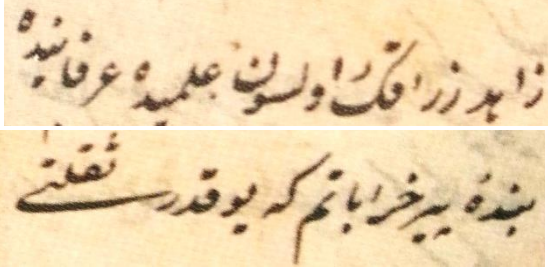
### **3)Karakter Tabakası**

Beyitten şairin bir mutasavvıf şair olduğu anlaşılmaktadır; çünkü şair, tasavvufi mazmunlar aracılığıyla dünya nimetlerinin insanı yanıltabileceğini ve vahdete ulaşmada engel teşkil edeceğini şiirinde ifade belirtmiştir.

### **4)Alnyazısı (Kader) Tabakası**

Hiçbir şey ebedî olmadığı gibi dünya da gelip geçicidir. Bu âleme insanı bağlayan çok sayıda zevk unsuru vardır fakat bunların hepsi kesrettir ve Allah'a ulaşmada engel teşkil etmektedir. Bu nedenle insanın dünya işlerinden ve zevklerinden kendisini arındırıp Allah'a yönelmelidir.

## Dördüncü Beyit



Bende-i pîr-i harâbatım ki yoktur sıkleti

Zâhid-i zerrâkun olsun ilmi de irfânî da

### 1)Semantik (Anlamsal)Tabaka

#### Kelime Semantiği (Kelimelerin Bireysel Anlamları)

*bende*: Kul köle, bağlı. *pîr*: Meyhâneci. *harâbat*: 1. harâbeler, vîrâneler. 2. meyhâneler. *sıklet*: 1. ağırlık, yük. 2. sıkıntı. *zâhid*: Çok aşırı sofu, kaba sofu. *zerrâk*: Çok mürâî, iki yüzlü. *ilm*: 1. bilme, biliş; bir şeyin doğrusunu bilme. 2. okuyarak öğrenilen bilgi, nazarî bilgi. *İrfân*: Bilme, anlama.

#### Cümle Semantiği

Metnin Kurallı Düz Cümleye Çevrili Hali:

“Meyhânecinin kulu kölesiyim; bana hiçbir yükü yok. Dini de imanı da iki yüzlü ham sofunun olsun.”

Beyitin İlk, Görünen Anlamı: Meyhâne insanların eğlenerek tasa ve kederden kurtulduğu neşeli bir ortamdır. Şarap içmeye alışmış, ona bağımlı hale gelmiş ve onun zevkini tadmış insanlar için din adamlarının tavsiyeleri çok da geçerli olmayacak hatta onlar için meydan bile okunacaktır. Dini de imanı da istenmeyen sofular, daha da ileri gidilerek iki yüzlülükle suçlanacaktır. Şairin böyle neşeli bir anında, kendinden geçmiş vaziyette meyhanececinin kulu kölesi olması, onu yük olarak görmemesi ve sofulara meydan okuması doğal bir gerçekliktir.

Meyhânedede kendi dertlerini unutmuş bir sarhoş, zahidi çoktan unutacaktır. Durmaz (2005: 67) meyhâne betimlemelerinde sevgilinin de aynı ortamda olması, meclisin ortasında bir fiskiyenin bulunması, kadehlerin dönmesi ortamın büyüleyiciliğini ve neşesini daha da artırdığını ifade etmiştir.

Beyitin İkinci, Görünmeyen Anlamı: Bu boyutta, kelimelerin temsil ettikleri anlamı yeniden yapılandırmak gerekmektedir.

*pîr*: İlâhi aşkı sunan kimse, müşid. (istiâre a.). *bende*: Mürid, sâlik (istiare a.). *harâbat*: İlâhi aşkın sunulduğu yer tekke (istiare a.). *zâhid*: çok aşırı sofu, kaba sofu. *İrfân*: İlahî feyiz olarak kâinâtın sırlarını bilme kudreti.

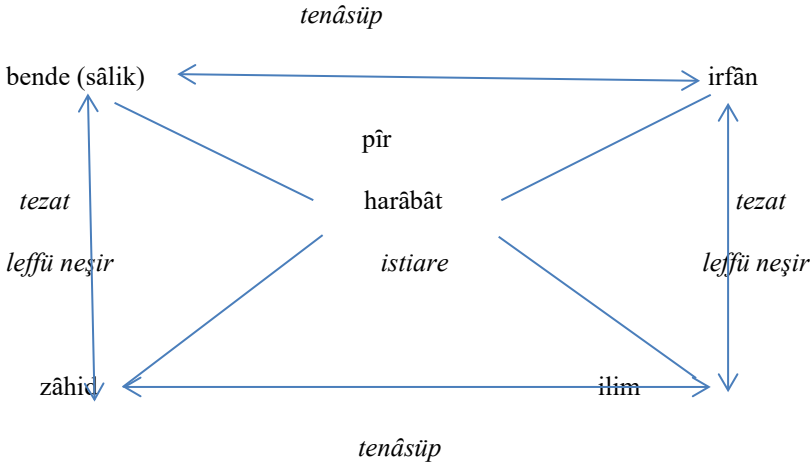
Sözcüklerin tasavvufî anlamı doğrultusunda beyte bakıldığında anlam farklı bir boyut kazanmaktadır: Karşımızda bir tekke vardır ve bu tekkede şeyh tarafından ilahi aşk (şarap) sunulmaktadır. Bu ilahî aşktan dolayı sarhoş olmuş rind, kaba sofulara meydan okumakta ve onları iki yüzlü olarak nitelendirmektedir. Müşidin sâlike bir ağırlığı, yükü yoktur; aksine sunduğu ilahî aşk şarabıyla onu dünya yüklerinden kurtarır. İlim medreseden öğrenilir ve medreseyi simgeleyen zahide aittir. İrfan tekkeden elde edilir; sezgi ile aşkla kazanılan eğitim Allah aşkıdır. Zahidde zaten irfan olmadığından ilmi de irfanı da onun olsun, denmiştir.

Aslında Rindler, meyhanede satılan şarap ortada yokken elest meclisinde bir araya gelerek ilahî aşk şarabıyla sarhoş olmuşlardır ve bugün de harabatın sarhoşları olarak kendilerinden geçmişlikleri devam etmektedir (2005: 63). Mengi, harabatının sözlüklerdeki karşılıklarının, “bed-mest”, “bekri”, “sefil” ve “perişan” olduğunu ve harabatının, içkiye düşkünlüğü belirten bir kelime olduğunu belirtmiştir. Nitekim rind, halk dilinde sarhoş anlamında kullanılmaktadır ve tezkirelerde rindle birlikte kullanılan “ayyaş”, “evbaş”, “kallaş” gibi sıfatlarla rindin içki

tutkusu belirtilmektedir (1985: 12). Zahidin sürekli olarak verdiği öğütlerin büyük bir kısmı rindin şarabı bırakması üzerinedir. Ancak rind kendine hayat veren şarabı bırakmayı asla düşünmez. Ezel meclisinden beri rind kalple, gönülle kadehe içkiye ve meyhaneye bağlıdır hatta ömrünü bunlara adamıştır. Mecliste sakinin sunduğu bir kadeh şarap, rindler için hayattır. Bu nedenlerle rind zâhidin yasaklamalarına boyun eğmeyerek ona meydan okumuş, hârâbat pîrinin bendesi olmayı kabul etmiştir.

## 2) Nesne (Obj) Tabakası

Beyitteki temel objeler “bende”, “pîr”, “harâbat”, “zâhid”, “ilim” ve “irfân”dır.



Şekil 4. Dördüncü beyitin nesne tabakası

## 3) Karakter Tabakası

Mevlevîlik çevresinde doğup büyüyen Şeyh Galib’in ruh dünyası bu beyite tamamıyla yansımıştır. Dedesi ve babası mevlevî olan ve mevlevî şeyhlerinden dersler alarak yetişen Gâlib’in bu beyitinde de tasavvufu işlemesi kaçınılmazdır. Şair, tekke şeyhinin kölesi olduğunu söyleyerek rind-zâhid çatışmasını ele almış; rindlerin gerçek aşka sahip olup zâhidlerin de iki yüzlü olduklarını ve gerçek ilmin, Allah’ı tanıma ilminin, kendilerinde

olduğunu ifade etmiştir; mistik bir yapıya sahip olan şairin böyle düşünmesi normaldir.

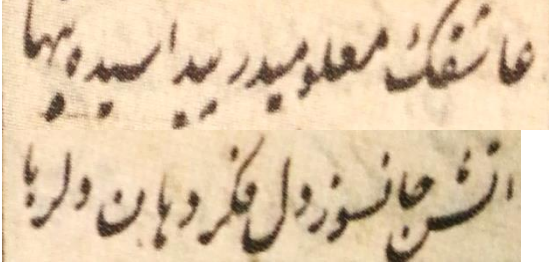
#### 4) Kader Tabakası

Gerçek aşk ilahî aşktır. Bu da tekkede ilahî aşkı içerek kavrama ve ilhamla öğrenilir. Medrese tahsiliyle ancak ilim öğrenilir bu da gönle nüfus etmez dışta kalır. Bu şekilde iki yüzlü ham sofular ortaya çıkar. Gerçek olan ilim Allah'ı tam bir aşkla gönülden sevmektir. Yunus Emre'nin:

Cennet cennet didükleri birkaç ev ile birkaç hûri  
İsteyene vergil onu bana seni gerek seni (Tatçı,  
1990: 384)

Beyiti rind ile zâhid arasındaki ayrımı ifade etmektedir. Yani cenneti Allah'ı çok sevdiği için O'nunla orada kavuşacağı için isteme ve cennetin nimetlerini geri çevirme söz konusudur. Gâlib de zâhidin ilmini ve irfânını reddetmektedir.

#### Beşinci Beyit



Âteş-i cân-sûz-ı dil fikr-i dehân-ı dilerübâ  
Âşıkun ma'lûmıdur peydâsı da nihânı da

#### 1)Semantik (Anlamsal)Tabaka

#### Kelime Semantiği (Kelimelerin Bireysel Anlamları)



*sûz*: 1. Yanma, tutuşma; ateş, sıcaklık. 2. Dert, ızdırıp, acı.  
*dil*: Gönül, yürek, kalp. *fıkr*: fikir, düşünce. *dehân*: ağız. *dil-rübâ*: gönül kapan, gönül alan. *peydâ*: meydana, açıkta. *nihân*: gizli, saklı.

### **Cümle Semantiği**

Metnin Kurallı Düz Cümleye Çevrili Hali:

*“Gönül çelen sevgilinin ağzının düşüncesi, gönlün can yakan ateşi (dir). Belli etse de gizlese de (hepsi)âşığın bilinenidir (özellikleridir).*

Beyitin İlk, Görünen Anlamı: Divan şiirinde sevgili-âşık mazmununda sevgilinin ağzından çıkacak bir sözcük dahi âşığın gönlünü yakacak; hatta bu ateş, duman şeklinde âşığın ağzından çıkacaktır. Âh, âşığın gönlündeki aşk ateşinin belirtisi olarak göğe yükselen ateşli ve siyah renkli dumandır. Âşığın aşkı, o saklamaya çalışsa da, geceleyin âhının kıvılcımlarından, gündüz de âhının dumanından anlaşılmaktadır. Gönüldeki ateşle ilgili olarak Fuzûlî'nin şu beyiti metinler arasında ilişki kurmaktadır:

Saçma ey göz eşkten gönlümdeki odlâre su

Ki bu denli dutuşan odlâre kılmaz çâre su (Kılınç, 2021: 207)

Fuzûlî de bu beyitinde gönlündeki ateşin çok büyük olduğunu ve gözyaşlarının bu ateşi söndüremeyeceğini ifade etmektedir. Dudağın serçeşme-i zülâl anlamı düşünülecek olursa (Levend, 1984: 501) gönlü ateşler içinde yanan bir âşık sevgilinin ağzının düşüncesinde olabilir. Bu durumda “düşünmek” kelimesi çift boyutlu anlam kazanmaktadır. Hem âşığın sevgilinin ağzını düşünmesi hem de sevgilinin ağzından çıkacak düşünce olarak anlaşılmaktadır. Dolayısıyla “düşünmek” kelimesi tevriyeli olarak kullanılmıştır. Beyitte ayrıca ateşle-peydâ ve ağızla-nihan kelimeleri leffü neşirli olarak kurulmuştur. Sevgilinin ağzının fikri de can yakan ateşe teşbih edilmiştir.

Beyitin İkinci, Görünmeyen Anlamı: Bu boyutta, kelimelerin temsil ettikleri anlamı yeniden yapılandırmak gerekmektedir.

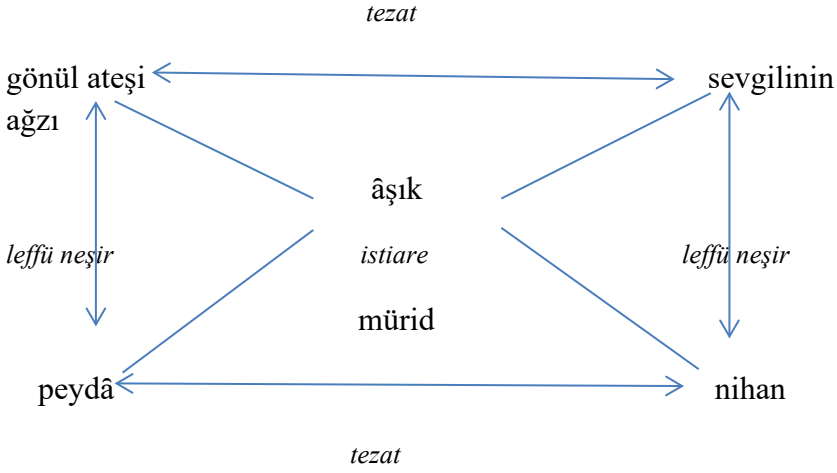
*sûz*: İlâhi aşk. *dil*: Allah aşkının yerleştiği yer. *dehân*: Fenâfillâh. *dil-rübâ*: Sevgili, Allah. *peydâ*: Allah'ın görünen sıfatları. *nihân*: Allah'ın görünmeyen sıfatları.

Tasavvufî anlamda “ağız” yokluğu ifade etmektedir. Dudak ise bir çeşit ölümdür ve tasavvufta *fenâfillah* makamını temsil eder. Dudağı bulup orada yok olan âşık, ölümsüzlük suyu ile tekrar dirilir. Bu dirilmeye *la'l-i leb* denilmektedir ve bekâbillah makamı olarak tanımlanmıştır. Allah'da yok olma düşüncesi olan *fenâfillah*, âşığın gönlünde yakıcı bir ateştir. Bu sadece ateş olarak kalmayacak âşığın ağızından bir âh'la duman olarak çıkacaktır (Karaköse, 2010: 183). Allah'a ulaşma düşüncesi gerçekten can yakan ateştir ve birçok mutasavvıf bu yolda canını feda etmiştir.

Tasavvufta âh, âşığın iç âlemindeki âteşin ve elemin bir ifadesi olan bir nidadır. Allah kelimesinin ilk ve son harfi bir araya gelirse “âh” meydana gelir. Âh Allah demektir. Âşıkın âh demesi, Ona sığınması anlamına gelir (Uludağ, 2001: 26). Tasavvufta “âh” Hak'tan gelen her şeye sessizce boyun eğmek gerektiğini ve bunu yapabilmenin zorluğunu anlatır (Pezük, 2012: 143). Gönlü Allah aşkıyla yanan ve ağızından ‘âh’ lar çıkan bir mürid de Allah'ın görünen ve görünmeyen sıfatlarının farkında olacaktır.

## 2)Nesne (Obj) Tabakası

Beyitteki temel objeler ‘bende, pîr, harâbât, zâhid, ilim ve irfân’dır.



**Şekil 5.** Beşinci beyitin nesne tabakası

### 3) Karakter Tabakası

Bir şeyh olan Gâlib, mevlevîlik çevresinde sevilmiş, sayılmış bir şairdir, onda Mevlânâ'nın izleri görülür. Mesnevî'yi defalarca okumuş ve tasavvufu yoğrulmuştur. Dolayısıyla Allah aşkı onun gönlünü bir kor gibi yakmaktadır. Gâlib, Allah'a âşıktır ve O'nda yok olmak istemektedir. Allah her sırrını göstermese de Gâlib bunları gönlünde hissetmektedir.

### 4) Kader Tabakası

Evrene baktığımız zaman birçok güzel ve çirkin; iyi ve kötü; açık ve gizli olan kavramlarla karşı karşıyayız. Her şeyin değeri zıddıyla anlam kazanır. Allah kâinatı yaratırken “Ben bir gizli hazine idim, tanınmak bilinmek istedim.” demiştir. Asıl ilim, yaratılış gayesini unutmayarak Allah'ı bilmek ve O'nu gönülde hissedebilmektir.

### Sonuç

Klasik Türk şiiri metinlerinin yorumlanmasında ontolojik inceleme yönteminden yararlanmak mümkündür. Çünkü divan

şiiirinin çok katmanlı örgüsü; metinlerin hem ön yapısı hem de arka yapısı yani muhteva özellikleri bu yöntemin gerektirdiği bütün tabakaları barındırmaktadır. Şeyh Gâlib'in gazelindeki beyitlerde ses, anlam, nesne, karakter ve alinyazısı tabakaları arasındaki korelasyon, gazelin başından sonuna kadar devam etmiştir. Tablonun görünen yüzünde temel anlam arka yüzünde ise yoğun bir şekilde tasavvufi anlam tespit edilmiştir. Ontolojik çözümlemeyle ön tabakadan başlayarak tablonun arka tabakasındaki tinsel yapıya ulaşılmıştır.

Ontolojik inceleme yöntemiyle yapılan bu çalışma, divan şiiirini anlamada klasik yöntemlerin yanında modern metotların da kullanılabileceğini göstermektedir. Ontolojik inceleme metodu, okuyucuya şiiirin anlam dünyasına girmeyi kolaylaştırırken her daim eseri gözönünde bulundurma zorunluluğu şiiiri anlamlandırmadaki yanılgıları en aza indirgeyebilmektedir. Ancak ontolojik tahlilin uygulanması bunun klasik bir şerh metodundan üstün olduğunu göstermez. Önemli olan şiiirin estetiğinin ortaya çıkarılması ve onun doğru bir şekilde anlaşılması için neler yapılabilir anlayışında bulunulmasıdır.

Varlığın hakikati ontolojik çözümlemeyle ortaya çıkmaktadır. Ontolojik tahlil metnin yapısında bulunan hakikatin ortaya çıkmasını sağlar.

## Kaynakça

Bayram, Y. (2008, Mayıs 27-28). *Divan şiiiri metinlerinin ontolojik tahlili*, Prof. Dr. Abdülkadir Karahan Anısına Uluslararası Divan Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri (ss. 167-182). Beykoz Belediyesi Yayınları.

Cengiz, C. A. (2023). *Felsefenin temel konuları ve problemleri, varlık felsefesi*. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.

Durmaz, G. (2005). Dîvân şiiirinde rind. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(8), ss. 57-76.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23111/246852>

Karaköse, S. (2010). Divan şiiri sevgili tipindeki abartıların simgesel boyutuna birkaç örnek, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), ss. 176-189. <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/54553/1/document.pdf>

Kılınç, A. (2021). *Fuzûlî dîvânı (İnceleme-Tenkitli Metin)*. Ankara: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları. <http://ekitap.yek.gov.tr/Uploads/ProductsFiles/3933f629-f0d1-48a0-b2eb-06debe62bd72.pdf>

Gözüküçük, K., Özkalkan, G., Sarıkaya, R. ve Kayalı, S. (2024). *Felsefe, varlık problemi: yeni ontolojisi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Levend, A. S. (1984). *Divan edebiyatı kelimeler ve remizler mazmunlar ve mefhumlar* (4. Baskı). İstanbul: Enderun Kitabevi.

Mengi, M. (1985). *Divan şiirinde rindlik*. İstanbul: Bizim Büro Yayınları

Nicolai Hartmann (2005). *Ontolojide yeni yollar* (L. Yarbaş, Çev.). İzmir: İlya Yayınları.

Okcu, N. (2011). *Şeyh Gâlib dîvânı (hayatı, edebî kişiliği, eserleri, şiirlerinin umûmî tahlîli)*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Öztürk, F. (2007). Osmanlı şiirine sanat ontolojisiyle yaklaşmak üzerine. *Turkish Studies*, 2(4), ss. 680-684.

Pezük, Z. (2012). Ahmed Paşa dîvânı'nda âh kavramı. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(2), ss. 142-151.

Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre divanı II (tenkitli metin)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Tunalı, İ. (2002). *Sanat ontolojisi*. Ankara: İnkılap Kitabevi.

Yetişken, H. (1991). *Estetiğin ABC si*. İstanbul: Simavi Yayınları.

Tevfikoğlu (2021). Klasik Ontolojik Delil ve “Kendisinden Daha Mükemmeli/Daha Büyüğü Tasavvur

Edilemeyen Şey”. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Düzce University Faculty of Theology*, 5(2), 234-247.

<https://doi.org//duifad.1019927>.

## **Bölüm 2 Dil Çalışmaları**

# Ali Şer Navoiy Asarlari Tilining İzohli Lugati hakkında bazı gözlemler

Zühal Ölmez\*

Furkan Yucak\*\*

## Giriş: Çağatayca Sözlükler

Çağatayca yazılmış eserleri özellikle Ali Şir Nevâyî'nin eserlerini anlayabilmek için Azerbaycan, Hindistan ve İran'da Çağataycadan Farsçaya, Anadolu sahasında ise Çağataycadan Osmanlıcaya çeşitli sözlükler hazırlanmıştır. Söz konusu Çağatayca sözlüklerin hemen hemen tümü üzerinde çalışmalar yapılarak yayımlanmıştır. Ayrıca dönemin bütün sözlüklerini tanıtan, içerikleri hakkında bilgi veren makaleler de yayımlanmıştır (bilgi için bk. Ölmez, 1998; Eren, 1950; Eckmann, 1957; Rahimi, 2018). Sözlüklerin bu makalelerde ve sözlük yayımlarında ayrıntılı olarak tanıtıldığı göz önünde bulundurularak makale çerçevesinde bu sözlüklerin bazılarından kısaca bahsedeceğiz.

## El-luğātu'n-nevâ'iyye ve'l-istişhâdatu'l-cağatiyye (Abuşka Lügati)

Thury'e göre en eski Çağatayca sözlüktür. 1544 yılında İstanbul'da Çağataycadan Osmanlıcaya düzenlenen bu sözlüğün *Lügat-i Abuşka*, *Kitâbü Lügat-i Abuşka*, *Abuşka der Lügat-i*

---

\* Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [zuolmez@gmail.com](mailto:zuolmez@gmail.com), ORCID: 0000-0002-5881-503X

\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Eski Türk Dili Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, [yucakfurkan@gmail.com](mailto:yucakfurkan@gmail.com), ORCID: 0009-0004-1288-2650

Çağatay adlarıyla anılmasının sebebi “koca, yaşlı erkek” anlamındaki *abuşka* sözcüğüyle başlamasıdır. *Abuşka Lügati*’nin yazarı bilinmemekle birlikte sözlük üzerinde son çalışmayı yapan Mustafa S. Kaçalın’ e göre “Niyâzî’nin Osmanlı edebiyatı tarihinde Nevâyî’nin şiirleriyle çokça ilgilenen kimse olarak kayıtlara geçen tek kişi olması eserin müellifi olması ihtimalini kuvvetlendirmektedir” (Kaçalın, 2022: 14).

Sözlükle ilgili ilk yayım, Armin Vambery’ye (1862) aittir. Türkiye’deki ilk yayım ise *Abuşka Lûgati veya Çağatay Sözlüğü* (1970) adıyla Besim Atalay tarafından yapılmıştır.

Sözlük üzerine son çalışma Mustafa S. Kaçalın’ e aittir: *Niyâzî, Nevâyî’nin Sözleri ve Çağatayca tanıklar El-lugâtu’n-nevâ’iyye ve’l-istişhâdatu’l-cağatiyye*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2022.

### **Senglâh**

Yazılış amacı Ali Şir Nevâyî eserlerinin anlaşılması olan bu sözlük Nadir Şah döneminde 1758-1760 yılları arasında Mirza Mehdi Han tarafından Çağatayca-Farsça olarak yazılmıştır.

Toplam altı yazma nüshası olan *Senglâh*’ta 6000 kadar sözcük vardır. Sözlükte yüzlerce örnek parça ve beyit yer almaktadır. *Senglâh* üç bölümden oluşur. *Mabâni’l lûgat* adını taşıyan giriş bölümü, küçük bir Çağatayca gramerdir. İkinci bölümü asıl sözlük oluşturur. Üçüncü bölümde ise Nevâyî’nin kimi eserlerinde geçen birtakım Arapça ve Farsça sözlük ve tabirlerin açıklaması yer alır (Ölmez, 1998: 141).

Eser üzerinde çok sayıda çalışma yapılmıştır. Denison Ross tarafından 1910 yılında British Museum nüshasının *Mabâni’l-lûgat* bölümü yayımlanmıştır: E. Denison Ross, *The Mabâni’l-Lughat being of Grammar of the Turki Language in Persian bu Mirzâ Mehdi Khâan*, Bibliotheca Indica, Calcutta, 1910.



Janos Eckmann da sözlüğün gramer kısmıyla ilgili bir diğer çalışmayı yapmıştır: J. Eckmann, “*Mīrzā Mehdīs Darstellung der tschagataischen Sprache*”, *Analecta Orientalia Memoria Alexandri Csoma de Körös Dicata, edendo operi praeftit L. Ligeti, (Bibliotheca orientalis Hungarica V)*, Budapest, 1942-1947, s. 156-222.

Ayrıca, K. H. Menges’in *Mabâni’l lûgat* ile ilgili çalışması mevcuttur: K. H. Menges, *Das Çağatayische in der Persischen Darstellung von Mīrzā Mahdī Xān*, Akademie der Wissenschaften und der Literatur (in Mainz), Abhandlungen der Geistes-und Sozialwissenschaftlichen Klasse, Jahrgang, 1956.

Süleymaniye Kütüphanesindeki nüsha tıpkıbasımı ve Besim Atalay’ın ön sözüyle Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanmıştır: Besim Atalay, *Mirzā Mehdi Mehmet Han, Senglāh, Lûgat-i Nevai*, Türk Dil Kurumu, İstanbul, 1950.

Sir Gerard Clauson sözlüğün tıpkı basımını neşretmiştir: Gerard Clauson, *Muhammed Mahdī Xan, Sanglax, A Persian Guide to the Turkish Language*, London, 1960.

### **Luğat-i Çağatay ve Turkī-i ‘Osmānī**

Çağatayca-Osmanlıca olan 6775 madde başlı bu sözlük Şeyh Süleyman Efendi-i Özbekî el-Buharî tarafından 1882 (Hicri 1298) yılında İstanbul’da hazırlanmıştır. Basılmış olan ilk Çağatayca sözlüktür: Şeyh Süleyman Efendi-i Özbekî el-Buharî, *Luğat-i Çağatay ve Turkī-i ‘Osmānī*, İstanbul, 1298.

Sözlük, İgnaz Kunos tarafından kısaltılarak Almanca’ya çevrilmiştir: İgnaz Kunos, *Şejx Sulejman Efendi’s Çağatay-Osmanisches Wörterbuch*, Budapest, 1902.

### **Bedāyiü’l-luğat**

Ali Şir Nevâyî eserlerini anlamak amacıyla Hüseyin Baykara döneminde Heratlı Tâli İmanî tarafından Çağatayca-

Farsça olarak yazılan bu sözlük Borovkov'a göre Çağatayca'nın en eski sözlüğüdür (Borovkov, 1961: 1357).

Tek yazma nüshası bulunan sözlük, Petersburg Devlet Kütüphanesindedir. Nüshanın istihsah tarihi ise 1705-1706'dır. Arap alfabesine göre düzenlenen bu sözlükte yaklaşık olarak 1000 sözcük ve kurallar bulunmakta olup ayrıca dönemin şairlerine ait şiirlerinden örneklerle de yer verilmektedir.

A. K. Borovkov *Bedāyü'l-luğat* üzerine çalışma yapmıştır. 1961 yılında Moskova'da A. K. Borovkov'un çalışması tıpkıbasımıyla beraber yayımlanmıştır: A. K. Borovkov, *Bada'i, al-lugat, Slovar Tāli İmanî geratskogo k soçineniyam Alişer Navoi*, Moskova, 1961.

### **Fethali Kaçar Sözlüğü**

Farsça-Çağatayca olarak İran sahasında yazılan Çağatayca sözlüklerin en büyüğü olan bu sözlük, 1862 yılında Fethali Kaçar Kazvinî tarafından yazılmıştır. Kazvinî, sözlüğü hazırlarken *Senglâh*'tan faydalanmıştır. Bu sözlük, Nevâyî eserleri üzerine oluşturulsa da dönemin şairlerinin eserlerinden de örnekler verir. İki nüshası olan bu sözlük Farhad Rahimi tarafından çalışılmıştır: Farhad Rahimi, *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2018.

### **Dictionnaire Turk Oriental**

Pavet de Courteille'nin madde başları Arap harfleriyle olan maddelerini ise Fransızca olarak açıkladığı Çağatayca sözlüktür: Pavet de Courteille, *Dictionnaire Turk Oriental*, Paris, 1870.

### **Kêlür-nâme (Zebân-ı Türkî)**

*Kêlür-nâme* veya *Zebân-ı Türki* adıyla bilinen Muhammed Yakub-ı Çingî tarafından 17. yüzyılın ikinci yarısında yazılmış Çağatayca-Farsça sözlüktür. İçerisinde gramer bilgileri de

bulunmaktadır. Eserin üç nüshası bulunmaktadır. A. İbragimova tarafından 1982 yılında *Kêlür-nâme* yayımlanmıştır. Türkiye’de ise Funda Kara tarafından nüsha karşılaştırmalı olarak yayımlanmıştır: Funda Kara, *Muhammed Ya ‘kub-ı Çingî, Zebân-ı Türkî (Kêlür-nâme)*, İnceleme-Metin-Dizin, Fenomen Yayınları, Erzurum, 2011.

### **Hulâsa-i Abbāsî**

Mehmed Hoyî tarafından yazılmış, İran şahı Feth-Ali’nin oğlu Abbas Mirza’ya ithaf edilmiştir. Sözlük, *Senglâh*’a dayanmaktadır. Sözlüğün Tahran ve Paris nüshalarının her ikisinde de birtakım yanlışlıklar bulunmaktadır (Ölmez, 1998: 142). Eserin üç nüshası vardır.

Nasrin Zabeti Miandoab tarafından yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır: Nasrin Zabeti Miandoab, *Muhammed bin ‘Abdu’ş-Şabûr-ı Hoyî, Hulâsa-i Abbāsî (İnceleme-Çeviri-Dizin)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

### **Ali Şer Navoiy Asarlari Tilining İzohli Lugati (Ali Şir Nevâyî Eserleri Dilinin Açıklamalı Sözlüğü)**

E. I. Fazilov başkanlığında 1983-1985 yıllarında Özbek-Kiril alfabesiyle hazırlanan bu sözlük dört ciltten oluşur. I. cilt 656, II. cilt 642, III. cilt 622 ve IV. cilt 634 sayfadır. Sözlükte madde başlarından sonra Ali Şir Nevâyî’nin eserlerinden örnekler verilmiştir. Bununla birlikte IV. ciltte sözlüğün yanı sıra ilaveler kısmı da vardır. Bu ilaveler kısmı dördüncü cildin 209. sayfasından itibaren başlarken 211-247. sayfaları arasında ilk üç ciltte yer almayan sözler, 248-267. sayfaları arasında Arapça tamlama ve ibarelerinin açıklaması, 268-311. sayfaları arasında Nevâyî eserlerindeki kişi adları, 312-331. sayfaları aralığında coğrafya, astronomiyle ilgili ve diğer adlar, 332-343. sayfaları arasında eser adları, 344-582. sayfaları arasında Arap harfli dizin, 583-591. sayfaları arasında ilk üç ciltte yer almayan sözlerin

dizini ve 592-634. sayfaları arasında ise *Xamsa bo halli luğat* adlı kısmı yer alır.

Nevâî'nin eserlerinden yola çıkılarak hazırlanan sözlük, Özbekistan Bilimler Akademisi Abu Rayhan Berüniy ismindeki Şarkşinaslık enstitüsünün tarihi sözlük bilimi ve sözlükçülük bölümünde hazırlanmıştır. Sözlüğün her cildinin başında *Sözbaşı* yer alır. Birinci ciltte diğer ciltlerdekinden farklı olarak sözlüğün düzeni hakkında da bilgi verilir. Ayrıca her ciltte söz konusu cilde katkıda bulunanların adları ve katkıları açıklanmıştır. Sözlüğün başkanı olarak Fazilov, sözlüğün bilimsel söz varlığının ilkelerini ele alarak eski Türkçe (Özbek) sözcüklerin sözlüksel anlamlarını yorumlamış ve bazı eserlerdeki örneklere göre hazırlanan sözlüğün; şerh ve izahlarını kaynaklara dayandırarak anlamları ile tamamlayarak aynı alandaki sözlük maddelerinin XVI.-XX. yüzyıllardaki Nevâî'nin eserlerinin esas alınması ile ortaya konulan sözlüklerdeki sözcüklerin açıklamaları ile karşılaştırarak *Ali Şer Navoiy Asarlari Tilining İzohli Luğati* (ANATİL)'nin hazırlanışı ve ondan yararlanma kurallarını yazmıştır.

Bilindiği gibi sözcüklerin birden fazla anlamı olabilmekte, bu anlamlarının yanı sıra mecazi anlamlar ve yardımcı eylemlerle birlikte oluşan yapılarıdaki anlamlar eserden esere farklılık gösterebilmektedir. ANATİL sözlüğünün ikinci cildindeki 86-161. sayfaları arasında yer alan *K* harfindeki madde başlarının yazı çevrimi ve madde karşılıklarında yer alan Özbekçe sözcüklerin anlam ve etimolojilerine dayanan tezden üretilen bu çalışmada ANATİL sözlüğündeki kimi sözcüklerin anlamlandırılmaları ile ilgili karşılaştığımız sorunlar hakkında bilgi verilecektir. Bu tür sözcüklerin sayısı (Sadece *K* maddesi için) çok fazla değildir. Çalışmamızda *kedū*, *kemanhane*, *keb-keb*, *kecek*, *kimsen* ve *köç* sözcükleri incelenmiştir. Özbekistan'da yayımlanan Nevâî eserleri üzerinde yapılan metin çalışmalarından ya da eserlerin nüshalarından alınan sözcük ve örnekler farklılıklar göstermektedir. Bu anlamda eksiklikler söz

konusu olduğu gibi anlamlandırmada farklılıklar söz konusu olabilmektedir.

Sözcükler incelenirken önce ANATİL’de verilen maddeye, daha sonra diğer Çağatayca sözlüklerde sözcüğün anlamına ve eğer varsa örnek olarak verilen beyte yer verip görüşümüzü belirteceğiz.

### İncelenen Sözcükler

**KADU (KAДУ)** — qovoq, suv qovoq (kabak, su kabağı):

Kunduz sanga bir gadoyi rusi,

Xursheddin egnida kadusi.

Layli va Majnun (Xamsa), 649;

≈ **i kajkuli** — qalandarlar tilanib topgan pullarini solish uchun bo‘yinlariga osib yuradigan qovoqlari:

Qilma ko‘nglungni savol ahli kadui kajkuli,

Solma bir zarfqa yuz nav muxolif ag‘roz.

Xazoyinul-maoniy, IIIb-280.

ANATİL’de “kabak, su kabağı” anlamıyla verilen Farsça **کادو kadū, kaddū** sözcüğünün Farsçadaki anlamı “kabak; kadeh, şarap kabı; fincan; bardak”tır (Steingass, 1892: 1019a). Çağatayca sözlüklerden sadece *Lugat-i Çağatay ve Turkî-i Osmanî*’de (253a) *keđi* biçimi ve “kabak, dubbe keđu” anlamıyla yer almaktadır. ANATİL’de sözcüğün sadece bir anlamı verilmiştir. Bu durumda sözcüğün geçtiği metinler üzerine yapılmış çalışmalarda sözcüğün nasıl anlamlandırıldığına bakmak gerekmektedir.

Örnek beyit olarak verilen sözcüğün geçtiği iki metin üzerine yapılan yayınlara baktığımızda *Leyli vü Mecnûn*’dan alınan beyitin farklı olduğunu görürüz. Bu farklılığın nüsha farkından kaynaklandığı açıktır. Mesnevinin sadece Türkiye

kitaplıklarında 16 nüshası bulunmaktadır (Levend, 1958: 127-209). Buna Taşkent, Leningrad, Paris ve Londra kitaplıklarındaki nüshalar da eklenince sayı daha da artar. Revan, Paris, Fatih ve Leningrad nüshalarının kullanılmasıyla Çelik-Şavk tarafından yayınlanan çalışmada bu beyit için “kadu” biçiminde bir nüsha farkı vermemiştir. **Kadu** (*kadu*) sözcüğünün yerine bu yayında **kürüm** “üzüm, bağ kütükleri” sözcüğü bulunmaktadır.

*kündüz sanğa bir gedā-yı rūmī*

*hurşiddin ěgnide kürümü* (Çelik Şavk, 2011: 34; 68. beyit)

“Gündüz senin için bir dilenci, omuzunda da güneşten bir üzüm bağı (var)”

ANATİL’de verilen ikinci örnek beyit *Bedayi’u’l-Vasat*’tandır. Sözcük bu eserde iki yerde geçmektedir ve eser üzerinde yapılan çalışmada sözcüğe “şarap kadehi” anlamı verilmiştir.

*kılma köhlümni su’al ehli kedū keçküli*

*salma bir zarfka yüz nev’ muhālif ağraz* (276/8; Türkay, 2002: 209)

“Ey, sual ehli gönlümü gönlümü kabaktan yapılmış dilenci çanağına çevirme, bir zarfa yüz çeşit muhalif düşmalıklar koyma.”

*birevni rind-i harābāt anġla kim bolġay*

*bir ilgide kedū vü birde cām min yanġlıġ* (299/2; Türkay, 2002: 229)

“Birinin tekke rindi olduğunu anlamanız için benim gibi bir elinde kabaktan yapılmış şarap kabı birde şarap kadehi olmalı.”

Derin yapısına girmeden kabaca çevirdiğimiz iki beyitte sözcük, “kabaktan yapılmış ve farklı amaçlarla kullanılan bir kap” anlamını karşılamaktadır. Nitekim sözcüğün anlamı

*Kubbealtı Lugati*'nde "1. kabak, 2. şarap kabı olarak kullanılan içi oyulmuş kuru kabak, 3. mec. kafatası" şeklinde verilmiştir (erişim tarihi: 21.10. 2024).

**KAMANXONA (KAMAHXOHA)** — yoy otishni mashq qiladigan joy (yay atışı yapılan yer):

Ul saodat burjining quyoshi bir oy kamonxonada varzish kilg'andin so'ngra...

Munshaot, XIII-94.

ANATİL'de "yay atışı yapılan yer" anlamındaki Farsça **کمان خانه** *kamān-hāna* sözcüğünün Farsçadaki anlamı "bir yayın boynuzları"dır (Steingass, 1892: 1047b). Bu sözcük, Çağatayca sözlüklerde yoktur. ANATİL'de *Münşeat*'tan alınan cümle örnek olarak verilmiştir. Ayşehan Deniz Abik tarafından yapılan konuyla ilgili tezin dizinine bakıldığında bu sözcüğün "yay atışı yapılan yer" anlamında değil "yay burcu" anlamıyla verildiği görülmüştür. *Münşeat*'ta sözcüğün geçtiği cümle şöyledir:

*Ol sa'ādet burcınıñ kıyaşı bir ay kemān-hānede verzış kılğandın songra öçkü avı 'azimetiga tağ sarı yüzlengen dik felek terki, ya 'nī hūrşid kavş kullesi evciğa tahvil kılıp... (M784a15) (Abik, 1993: 297).*

*Münşeat*'taki bu sözcüğü, Vahit Türk "ok hane" biçiminde çevirmiştir:

"O mutluluk burcunun güneşi, bir ay ok hanede çalıştıktan sonra yaban keçisi avına gitmek üzere dağlara doğru yönelmiş gibi, felek Türk'ü, yani güneş Yay burcundan Oğlak burcunun doruğuna çıktı" (Türk, 2020: 70).

Biz cümleyi şu şekilde çevirdik:

"O saadet burcunun güneşi bir ay, yay burcunun (yayın) oluşturulduğu yerde çalıştıktan sonra keçi avı için dağa doğru yönelmiş gibi feleği terk etmesi, yani güneş yay burcunun en

yüksek noktasına evrildi (yay burcu oluşum süresini tamamlayıp oğlak burcuna evrildi), güneş yay burcundan oğlak burcuna geçip.. ”

Bu kısımda astrolojik bir olaydan bahsedildiği görülmektedir. Burç, yıldız kümelerine verilen addır ve 12 burçtan bir burçlar kuşağı oluşur. Burçlar kuşağından geçen Güneş’in her gün 1’er derecelik ilerleme göstermesiyle her burç 30 gün sürer ve 12 burç ile 360 derecelik döngüsünü tamamlar. Burada da Güneş’in yay burcuna geçtiğini ardından da bu bir aylık süreçten sonra yani burcun tamamlanıp bir diğer burca geçerken olan süreden sonra sıradaki burç olan oğlak burcuna geçtiğinden bahsedilmektedir. Bundan dolayı *Münşeat*’ta geçen sözcüğün “yay atışı yapılan yer” ana anlamının dışında mecazen “yay burcunun oluştuğu yapıldığı yer” anlamında kullanılmıştır.

ANATİL’de *Münşeat*’taki tek veriyle yer alan bu sözcük Ali Şir Nevâyî’nin *Bedayi’u’l-Vasat* adlı eserinde de geçmektedir. Sözcük burada asıl anlamıyla “yay evi, yay yapılan yer” kullanılmıştır:

*kaş u kirpiklerinġ kõnġlüm öyin kıldı kemān-hāne*

*Eliflerdin ok u her na’l anġa bir ġalka ya boldı* (617/3)  
(Türkay, 2002: 445)

“Kaşın ve kirpiklerin gönlümün evini yay yapılan yere çevirdi, kirpiklerden (eliflerden) ok, (nal gibi kavisli olan) kaşın ise ona bir yay oldu.”

Elde ettiğimiz bu veriler doğrultusunda ANATİL’de verilen *каманхона (каманхона)* sözcüğünün “yay atışı yapılan yer” olarak verilen anlamından ziyade ve verilen *Münşeat*’tan örnekle de daha doğru bir şekilde uyuşması açısından “yay burcunun oluştuğu yer” anlamıyla verilebileceği tespit edilmiştir.

**КЕВ-КЕВ (КЕБ-КЕБ)** — kelib-kelib, qaytib-qaytib:

Topishtilar chu bir-birni so‘rushub,



Base yig'lashtilar keb-keb ko'rushub

Farhod va Shirin, 209.

Buradaki *keb-keb*'in anlamı olarak verilen “kelib-kelib, qaytib-qaytib” sözcüklerinin Özbekçe sözlükteki anlamları şöyledir: *Kelib-kelib* “sonunda gelip, önceden devam eden hareket” (O‘TIL I, 377a); *qaytib* “başka, kayta, yana” (O‘TIL V, 221b).

*Ferhad u Shirin*'de geçen bu sözcük için Çağatayca sözlüklerde aşağıdaki bilgiler vardır:

*kip* “birbirine sımsıkı bağlı, dapdaracak, sık, berk” (Senglâh, 311r.27). *Senglâh*'ta ayrıca şöyle bir açıklama bulunmaktadır: Müellif-i Rumi “kip kip”i “köp köp” okumuş ve “çok çok” anlamını vermekle yanılmıştır. Burada kastedilen sözlük, *Abuşka Lügati*'dir, bu sözlükte 165a-2'de madde başında *köp köp* biçiminde yer alan sözcük için *Ferhad u Shirin*'deki bu beyit örnek olarak verilmiştir. FKÇTS'de *kip kip* “sıkı sıkı, bitişik, aralıksız; sık sık, sürekli” anlamıyla verilmiş, burada örnek olarak aynı beyit bulunmaktadır (FKÇTS 2, 1082). Sözcük ayrıca *Lugat-i Çagatay ve Türkî-i Osmanî*'de de (263b) “gayet, peyveste, merbut ve munkaid olan” anlamıyla *kip* biçiminde yer alır. Görüldüğü gibi burada da “çok” anlamı bulunmaktadır ancak örnek beyit yoktur. Sözlüğün 264a sayfasında *kipleşmek*, *gepleşmek* “pek mütehalik olmak, peyveste ve merbut olmak; yakın olup söz söylemek, gepürmek, tekellüm” sözcüğünün altında aşağıdaki beyit örnek verilmiştir. Bu örnekteki sözcük *gep* “tekellüm, söz” olarak değerlendirilebilir, beyit şöyledir:

*Gep urmanlar buhlını aldıda ehl-i keremdin siz/ neçük  
hoşnüd olsun cāyda islām ile dīnsiz*

“Kerem ehlinin (cömertlik yapanların) önünde cimrilikten söz etmeyin; aynı yerde islam ile dinsiz nasıl memnun olsun?”

Sözcük Farsçada “twisting, bending (bükme, büküm, bend)” anlamındadır (Steingass, 1892: 1068a).

ANATİL’de de örneği verilen ve sözcüğün geçtiği tek veri olan *Ferhad u Şirin*’deki beyiti şöyle anlamak gerekir:

*Tapıştular çü birbirni soruşup*

*Besî yığlaştular kib kib körüşüp*

“Soruşup buluştular, sık sık görüşüp çok ağlaştılar.”

**KAJAK (КАЖАК)** — folbinlar tayoqchasi (falcıların küçük değneği):

Binafsha andakim gardun ko‘kortib,

Kajak yanglig‘ xirad bo‘ynini tortib.

Farhod va Shirin, 89.

ANATİL’de sözcük için verilen *folbinlar tayoqchasi* karşılığı “falcıların küçük değneği” olarak çevrilebilir. *Folbin* “falcı, fal açan kişi” (O‘TIL IV, 355a); *tayoqcha* “küçük sopa, değnek” (O‘TIL III, 637b).

Çağatayca sözlüklerden *Senglâh*’ta sözcüğe “erkek ördeğin kuyruk kısmındaki eğri tüyler” (Senglâh, 300r.15) anlamı ile *Garaibü’s Sıgar*’dan aşağıdaki beyit örnek olarak verilmiştir.

*kullâb-ı maḥabbetdür ser-geşte köñüllerge*

*çun kuş salıp ol çäbük başığa kecek sançar* (186/5, Kut, 2003: 158)

“Başı dönmüş gönüllere muhabbet kancasıdır çünkü o kuş salıp çabucak başına tüy takar.”

*Abuşka*’da 161b’de sözcük “seyyahlar ıstılahındandır (avcılık terimlerindedir)” biçiminde anlamlandırılmıştır. Sözlük üzerinde çalışan Kaçalin, “acaba” kaydıyla at-tabrizi’den alıntıyla “ucu eğri ve sivri karga burnu dedikleri demir aletdir...”

açıklamasını yapar (ayrıntılı bilgi için bk. Kaçalın, 2022: 957). Diğer sözlüklerde şu anlamlar verilmiştir: “ördeğin kurugında kanatında bulunan keç tügler, halka, turra” (LÇTO, 1298: 252b); “ördeğin kuyruğunda bulunan eğri tüyler” (Pavet de Courteille, 1870: 456); “ucu eğri ağaç, kargaburnu; erkek ördeğin kuyruğundaki eğri tüyler; kadınların süs için başlarına taktıkları bu tüyler; olta, çengel, kanca” (FKÇTS 2, 1026).

Çağatayca sözlüklerde yukarıda belirttiğimiz şekillerde tanımlanan sözcük Farsçadır ve çok anlamlı bir sözcüktür, bu anlamlar arasında Çağatayca sözlüklerde tespit ettiğimiz anlamlar da vardır: “davul sopası, ördeklerin kuyruğundaki siyah tüy, kadınların saçlarındaki süs” (Steingass, 1892: 1017a).

Görüldüğü gibi sözcük, sözlüklerde birbirinden farklı biçimlerde anlamlandırılmıştır ancak burada üzerinde durduğumuz, belirtmemiz gereken durum, sözcüklerin anlamı verilirken metinlerdeki anlamlardan yola çıkarak sadece bir anlamının değil, metinlerle tanıklanan tüm anlamlarının verilmesidir. ANATİL’de *Ferhad u Şirin*’den örnek verilerek tek anlamın yer alması eksiklik olmuş, ayrıca neden “falcılar küçük değneği” anlamının verildiği anlaşılammamaktadır. Örnek olarak verilen bu beyti şöyle çevirebiliriz:

*Benefşe anda kim gerdün kökertip/kecek yanlıg hıred  
boynunu tartıp*

“Tüy gibi akıl boynunu çeken menekşe orada dünyayı yeşertir, canlandırır.”

**KIMSON (КИМСОН)** — bronza (bronz):

Toj ila kisvatki tartib aylabon.

Bori kimson birla tazhib aylabon.

Lisonut-tayr, 41-3.

ANATİL'de *kimson* (кумсон) madde başı “bronz” ‘1. kalay, alüminyum, silikon, berilyum, kurşun elementleri ile bakır alaşımı, bronz üretimi. 2. bu alaşımdan yapılmış (bir mimari eser)’ anlamıyla verilmiştir (O‘TIL I, 357b).

Sözcük Çağatayca sözlüklerde şöyle anlamlandırılmıştır:

*Abuşka Lügati*’nde sözcüğe “aynacıkların ayna koydukları altın renginde renkli bir deri” anlamı verilmiştir (Kaçalın, 2022: 962). Kaynaklarda da köken olarak Çince *chin-shein*’den geldiği belirtilir (Clauson, 1972: 723b, Kaçalın, 2022: 962). *Senglâh*’ta ise sözcük “yaldızlı ya da altın renginde deri” biçiminde anlamlandırılmıştır (Senglâh, 316r.23). *Lugat-i Çağatay ve Turkî-i Osmani*’de (267b) “talebe-i ulûmun cüz-dan yaptıkları ferâyiz rakîmine lazım olan bir nev çermidir, mişin, kimsan” anlamıyla yer alır. Pavet de Courteille’nin *Dictionnaire Turk Oriental* adlı sözlüğünde de sözcüğe aynı anlam verilmiştir (Pavet de Courteille, 1870: 488); *kimsen* “sarı [altın renkli deri]” (FKÇTS 2, 1101).

Bu sözcük için ANATİL’de *Lisanut-tayr*’dan verilen bu örnek beytin haricinde *Abuşka Lügati*’nde verilen bilgiye göre Ali Şir Nevâyî’nin *Sedd-i İskenderi* adlı eserinde de bu sözcük tespit edilmiştir (Kaçalın, 2022: 726).

*kılıp levha kimsen bile zeveerî* (yazmada: zeburi)

*anınġ dek ki Hindû-yı bazî-gerî* (3836)

“Bir hintli rakkase meşin ile kaplı levha yaptı.”

*Senglâh*’ta (316r.23) *Sedd-i İskenderi*’den başka bir örnek daha bulunmaktadır:

*velî şâhğa nûr-ı ferâset kirek*

*şinâsâlıġ içre kiyâset kirek*

*ki kimsendin altunni farq eylegey*

*kızıl tābedin künni farq eylegey* (Tören, 2001: 208)

“Padişaha yaldızlı altın deriden altını, kızıl tavadan güneşi ayırabilecek anlayış nuru gerek, bu anlayışlılığın yanı sıra uyanıklılık gerek.”

ANATİL’in dışında *Abuşka* ve *Dictionnarie Turk Oriental*’de de örnek olarak yer alan beyiti şöyle çevirebiliriz:

*tāc ile kisvet ki tertīb ēyleben*

*barı kimsen birle tedhīb ēyleben*

“Taç ile elbise tertip ederek hepsini altınlı, parlak meşin ile süsledi.”

Örnek olarak verilen bu beyite göre “bronz” anlamının verildiği sözlükte, beyitte geçen tacın “bronz” ile süslenmesi de akla yatkındır, bu anlamın *Senglâh*’ta verilen “yaldızlı ya da altın renginde deri” anlamına yakınlık göstermektedir.

**KO‘CH (KŶЧ)** — ko‘ch, yuk; ≈ **-barko‘ch** — jo‘nash ustiga jo‘nash; ko‘ch ustiga ko‘ch:

Cherik oyini bo‘ldi sarbasar ko‘ch,

Yurush bo‘ldi muqarrar ko‘ch-barko‘ch.

Farhod va Shirin, 66;

Kelib Magrib zaminga ko‘ch-barko‘ch,

Qilib elining iki ko‘chicha bir ko‘ch.

Farhod va Shirin (Hamsa, 621).

ANATİL’de sözcüğün karşılığı olarak verilen *ko‘ch*’ün anlamı “göç (taşınma) sırasında taşınan ev eşyalarından ibaret yük”tür (O‘TIL II, 476a); *yuk* ise, “yük, ağırlık” anlamındadır.

*Köç* sözcüğü, Çağatayca sözlüklerde şöyle anlamlandırılmıştır “göç, nakil, hareket” (Senglâh, 303v.11; Clauson, 1972: 693a); “nakl; eşya-yı menkule; rihlet, hicret, tahvil-i mekân” (LÇTO, 1298: 270a); “göç, göç etme” (FKÇTS 2, 1056). Bu sözlüklerde sözcükle ilgili örnek beyit ya da cümle yoktur. Çağatayca eserler üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda sözcüğün *Leyli vü Mecnun* (Çelik, 2011: 222, 224; 1952, 1977. beyitler); *Seb’a-yi Seyyar* (Tural, 2015: 189, 191; 1665, 1698. beyitler); *Sedd-i İskenderi* (Tören: 2001: 179, 323, 423; 1959, 1960, 4123, 5690. beyitler); *Şibani-nâme* (Evirgen, 2019: 155, 233, 240; 1769, 2966, 2968 3073 beyitler); *Şecere-yi Terākime* (Ölmez, 2020: 102, 204; 65b-7, 101b-18) ve *Şecere-yi Türk* (Ölmez, 2021: 81, 182, 205; 70-11, 70-13, 221-14)’te az sayıda geçtiğini ve çoğunlukla “göç” anlamıyla kullanıldığını tespit ettik. Şecere-yi Terākime’de “aile, eş kadın” anlamında bir *köç* sözcüğü daha vardır. (bilgi için bk. Ölmez, 2020: 259, 399a). Ayrıca *Şibani-nâme*’de “göç” anlamının dışında, 3061. beyitte “kadın, eş” anlamında; 2966. beyitte “yük” anlamında olduğunu düşünmekteyiz: *añaça köçleri hem kildi/gülşen-i vaşl ara cân açıldı* (Evirgen (2019: 239), “eşleri de oraya kadar geldi, kavuşmanın gül bahçesinde can açıldı”. Sözcüğün burada “göç” anlamında değil “eş” anlamında kullanıldığı daha mantıklı görünüyor. *Alaca Han yürüdi ilgeri şād/köçler mazlemesidin āzād* (Evirgen, 2019: 233) “Alaca Han mutlu olarak yüklerin zulmünden/ağırlığından kurtulmuş olarak ileriye yürüdü. Burada da sözcüğün anlamının “yük” olduğunu düşünmekteyiz.

Sözcüğün *Babürname*’de üç ayrı anlamda (1. kadın, aile; 2. göç; 3. insanın yanında taşıdığı ev eşyaları) kullanıldığını belirten Doerfer, tarihi anlam sırasının 2 > 3 > 1 biçiminde olduğunu belirtir (TMEN III, nr. 1660).

Gönül Alpay-Tekin’in *Ferhad u Şirin* üzerine yaptığı çalışmada da ANATİL’de sözcüğe tanık olarak verilen bu beyitler yer alır (Alpay-Tekin, 1994: 198, 488).

Beyitleri şöyle çevirebiliriz:

“Ordunun yöntemi baştan başa (hep) göç, yürüyüş (sefer) oldu; göçten göçe (seferden sefere) yürüyüşler hep tekrar edildi”

(beyitteki *āyin* (Far.) sözcüğü “yöntem, biçim, tarz, tavır, usul” anlamındadır, Steingass, 1892: 134b).

“Göç ede ede Magrib toprağına geldi; halkın iki yükü kadar bir yük yaptı.”

Bu sözcüğün “göç” anlamının dışında kullanıldığı “yük” anlamı Çağatayca sözlüklerden sadece *Luğat-i Çağatay ve Türkî-i ‘Osmānî*’de “eşya-yı menkule (taşınabilir eşya)” anlamı vardır. Metin çalışmalarında bu anlam ihmal edilmiştir, ANATİL’de *Ferhad u Şirin*’deki “yük” anlamının tespiti, sözcüğün anlamsal boyutuna katkıda bulunmuştur.

### **Sonuç**

Bir dilin yazılı metinleri söz konusu dilin ses, biçim, cümle ve söz varlığı açısından en değerli kaynaklardır. Türk dilinin de runik harflerle yazılmış metinlerinden itibaren bu gelişimini izleyebilmekteyiz. Tarihi Türk yazı dillerinin söz varlığını metinlerin yanı sıra kendi döneminde yazılmış sözlüklerden de takip edebilmekteyiz. Çağatay Türkçesi bu konuda Türkçenin en zengin dönemidir. Nevâyî’nin eserlerini anlamak üzere yazılmış sözlüklerde dönemin diğer yazarlarından da sözcükler bulunmaktadır. Bu sözlüklerin diğer önemli yanı da madde başında verilen sözcükle ilgili eserlerden alınmış örnek beyitlerin ve cümlelerin olmasıdır.

Nevâyî’nin eserlerini anlamak ve hangi sözcükleri kullandığını bilmek amacıyla yazılmış Ali Şir Nevâyî’nin eserlerinin dilinin sözlüğü de diğer Çağatayca sözlükler gibi önemlidir. Madde başı sözcüklerin anlamları Özbekçedir. Kiril alfabesiyle yazılmış sözlüğün yazı çevrimini yapmak, madde karşılığında verilen Özbekçe sözcükleri anlamlarını anlamak amacıyla II. ciltteki “K” maddesi üzerinde çalışılmıştır.

Bu çalışma sırasında bazı sözcüklerin anlamı ile örnek beyitler diğer Çağatayca sözlükler ve metinler ile karşılaştırılıp

incelenerek farklılık, benzerlik ve eksiklikler tespit edilmiştir. Çok sayıda olmayan bu tür sözcüklerin incelenmesi *kedū*, *kemanhane*, *keb-keb*, *kecek*, *kimsen* ve *köç* sözcükleriyle sınırlandırdığımız çalışmamızdaki *kedū*, ANATİL’de sadece “kabak, su kabağı” anlamıyla karşılanmıştır, oysa diğer sözlükler ve metinler incelendiğinde sözcüğün “şarap kadehi, dilenci kabı” gibi anlamlarının da olduğu tespit edilmiştir. *Kemanhane* sözcüğünün ise “ok hane, yay burcu” anlamının dışında bilimsel bir alan olan astrolojideki burçların oluşumunun anlatıldığı bir cümle içinde özel bir anlamla yay burcunun oluşumunu anlatan bir terim gibi kullanıldığını görmekteyiz. Bir işin arka arkaya, tekrar tekrar yapıldığını ifade eden *kib kib*’in inceleme sonucunda bir sözlükte *köp* olduğu düşünülerek düzeltildiği tespit edilmiş oysa sözcük Farsça *kib* sözcüğüdür. ANATİL’de “bronz” biçiminde tanımlanan sözcüğün ise, diğer Çağatayca sözlük ve sözcüğün metinlerdeki kullanımlarına bakıldığında “deri” anlamında kullanılan bir sözcük olduğu tanıklanmıştır. Son sözcük olan *köç* ise ANATİL’de, “göç; yük” olarak tanımlanmıştır. Diğer Çağatayca sözlükler incelendiğinde sözcüğün *Lugat-i Çağatay ve Turkî-i Osmanî*’deki “eşya-yı menkule” biçiminde anlamlandırılmasının dışında diğer sözlüklerde bu anlam yoktur. Sözlüklerde birbirinden farklı biçimlerde anlamlandırılan *kecek* sözcüğünün bu anlamların hepsini taşıdığını söyleyebiliriz ancak ANATİL dışındaki sözlüklerde “falcıların küçük değneği” anlamı yoktur. Sözlükte örnek olarak verilen bu beyite göre *kimsen*’e verilen “bronz” anlamı beyitteki tacın “bronz” ile süslenmesi biçiminde yorumlanmasına olanak sağlar, bu anlamın *Senglâh*’ta verilen “yaldızlı ya da altın renginde deri” anlamına yakınlık gösterdiği de dikkati çeken bir noktadır.

ANATİL’den yola çıkarak bu çalışmada Nevâyî’nin eserlerinde geçen sözcüklerin sözlüklerdeki anlamlandırılmaları üzerinde durulmuş, incelediğimiz sözcüklere göre sözlükler



arasındaki anlamlandırma konusunda eksiklik ve farklılıklar olduğu ortaya çıkarılmıştır.

### **Kaynakça ve Kısaltmalar**

Abik, A. D. (1993). *‘Alī Şīr Nevāyī’nin Risaleleri Tārīh-i Enbiyā ve Hükemā Tārīh-i Mülük-i ‘Acem Münşe’at (Metin-Grammatikal İndeks-Sözlük)* [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Alpay-Tekin, G. (1994). *Alī Şīr Nevāyī, Ferhād ü Şīrīn*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ANATİL: Fazilov, E. İ. (1983). *Ali Şer Navoiy Asarlari Tilining İzohli Lugati I.cilt*. Fan

Yayınları.

\_\_\_\_\_. (1983). *Ali Şer Navoiy Asarlari Tilining İzohli Lugati II.cilt*. Fan Yayınları.

\_\_\_\_\_. (1984). *Ali Şer Navoiy Asarlari Tilining İzohli Lugati III.cilt*. Fan Yayınları.

\_\_\_\_\_. (1985). *Ali Şer Navoiy Asarlari Tilining İzohli Lugati IV.cilt*. Fan Yayınları.

Borovkov, A. K. (1961). *Badā’i ‘al-Luġat: Slovar Tāli ‘ İmānī geratskogo k soçineniyam Alişer a Navoi*. Akademiya Nauk SSSR İnstitut Narodov Azii.

Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary Of Pre Thirteenth Century Turkish*. Oxford.

Çelik Şavk, Ü. (2011). *Ali Şir Nevayi, Leylī vü Mecnūn*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eckmann, J. (1957). “Mirza Mehdi’nin ‘Senglah’ Adlı Çaġatayca Sözlüğü”, *VIII. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler*, ss. 37-40.

Eren, H. (1950). “Çaġatay Lûgatleri Hakkında Notlar”, *DTCF Dergisi*, VIII/ 1-2, ss.145-163.

Evirgen, A. E. (2019). *Şibani-name’nin Budapeşte nüshası (Metin-inceleme-dizin)* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

FKÇTS: Rahimi, F. (2018). *Fethali Kaçar’ın Çaġatay Türkçesi Sözlüğü, 2 cilt*. Akçağ Yayınları.

Kaçalin, M. S. (2022). *Niyāzī, Nevāyī’nin Sözlere ve Çaġatayca tanıklar, El-luġātu’n-nevā’iyye ve’l-istişhādatu’l-caġatiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kubbealtı Lugati. [Lugatim.com](https://lugatim.com) sözlük. Erişim Ekim 21, 2024, <https://lugatim.com/s/KED%C3%9B>

- Kut, G. (2003). *‘Alî Şîr Nevâyî. Ğarâ’ibü’ş-şîĝar İnceleme-Karşılaştırmalı Metin*,
- LÇTO: Şeyh Süleyman Efendi. (1298). *Luĝat-i Çaĝatay ve Turkî-i ‘Osmânî*. İstanbul.
- Levend, A. S. (1958). *Türkiye Kitaplıklarındaki Nevai Yazmaları*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 6, ss. 127-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/37808/436538>
- O‘TIL: Madvaliyev, A. (2020). *Özbek Tilining İzahli Lugati, 5 cilt*. Özbekistan Cumhuriyet Bilimler Akademisi Özbek Dili, Edebiyatı ve Folklorü Enstitüsü, Özbekiston Naşriyoti [İlk baskı: 2006].
- Ölmez (Kargı), Z. (1998). “*Çaĝatayca Sözlükler*”, *Kebikeç*, 6, ss. 137-144. [https://kebikecdergi.files.wordpress.com/2012/07/18\\_olmez.pdf](https://kebikecdergi.files.wordpress.com/2012/07/18_olmez.pdf)
- Ölmez, Z. (2020). *Ebulgazi Bahadır Han, Şecere-yi Terākime*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ölmez, Z. (2021). *Ebulgazi Bahadır Han, Şecere-yi Türk: Türk’ün Soyaĝacı (Metin-Çeviri-Tıpkıbasım)*. BilgeSu.
- Pavet De Courteille, A. (1870). *Dictionnaire Türk Oriental*. Paris.
- Rahimi, F. (2018). “Feth Ali Kaçar’ın Çaĝatayca Sözlüğü Üzerine”, *Uluslararası Türkçe, Edebiyat, Kültür, Eğitim Dergisi*, sayı: 7/2, ss. 663-704
- Senglâh: Clauson, S.G. (1960). *Sanglax: A Persian Guide to the Turkish Language by Muhammad Mahdî Xân, Facsimile Text*. London.
- Steingass, F. (1892). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. London-NewYork.
- Tören, H. (2001). *Alî Şîr Nevâyî Sedd-i İskenderî (İnceleme-Metin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Alî Şîr Nevâyî Sedd-i İskenderî* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- TMEN: Doerfer, G. (1967). *Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen*. I. Wiesbaden.
- Tural, G. (2015). *Alî Şîr Nevâyî, Seb‘a-yi Seyyâr, Yedi gezegen, Emîr Nizâmüddîn Alî Şêr-i Nevâyî*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk, V. (2020). *Alî Şîr Nevâyî, Kitâb-ı Münşeat*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Türkay, K. (2002). *Alî Şîr Nevâyî, Bedayi’u’l-Vasat, Üçünçü Divân*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Alî Şîr Nevâyî, Bedayi’u’l-Vasat (İnceleme-Metin-Dizin)* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

# Ne...Ne bağlacının kullanımına dair bir örnek : Mantıku't-Tayr çevirisi\*

*Şener Demirel\*\**

*Abdusselam Köse\*\*\**

## Giriş

Çok yönlü ve karmaşık yapısı itibarıyla dil ile ilgili çok sayıda tanım ve açıklama bulunmaktadır. Kapsayıcı ve çağdaş tanımlardan birine göre dil, “insanla nesne arasındaki ilişkiyi kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşüncelerini oluşturmasına ve iletmesine imkân tanıyan, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemli bir sistem” (Börekçi, 2009: 8-9) olarak açıklanmaktadır. Bireyin günlük yaşamında konuştuğu dil atasözleri, deyimler, yabancı kökenli kelimeler ve ilişki sözler gibi birçok öğeden meydana gelir. Bunlardan bazıları kalıp sözlerdir. Söz konusu bu öğeler söz varlığı kapsamına girmektedir. Bir dilin söz varlığının zenginliği o dilin gelişmişliğini de göstermektedir. Kalıp sözler kendi içinde; deyimler, atasözleri ve ikilemeler diye ayrılırken yer yer bazı

---

\* Bu çalışmada Feridüddin Attar'ın ünlü Mantıku't-Tayr adlı Farsça eserinin Yaşar Keçeci tarafından Türkçeye yapılan çevirisi esas alınmıştır. Yaşar Keçeci.

\*\* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sdemirel63@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-1081>

\*\*\* Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, abdusselam.kose@kilis.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7524-9383>

bağlaçlar da bu sınıflandırmaya dâhil olmaktadır. Bulut'un (2012: 1117)'da ifade ettiği gibi kalıp sözler, Türkçenin bir başka zenginliğini yansıtan, kültürümüze, olaylar karşısındaki tutumumuza ışık tutan dil öğeleridir. Nitekim söz konusu bu öğelerin varlığı bir dilin anlatım ve ifade olanaklarını çeşitlendirip zenginleştirmektedir. Güncel çalışmalardan biri olan Demir ve Börekçi'nin (2023) çalışmasında da vurgulandığı gibi öğrenci söylemlerinde deyim ve kalıp sözlere yoğunlukta yer verilmesinin kültürel dokunun, halk ağzının canlı bir şekilde yaşadığının göstergesi olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Bağlaçlar, bir dilde köprü görevi gören, kullanıldığı yere anlamsal ve işlevsel bütünlük katan, o dildeki temel birimlerin birlikte kullanılmasını sağlayan ve cümleleri hem yapı hem de anlam yönünden tamamlayan yapısal bir öğedir. Başka bir ifadeyle bağlaçlar, bir dilin birleştirici ve bütünleştirici unsurlarından biridir.

Görevdeş ya da anlamca birbiriyle ilgili kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri birbirine bağlayan, şekil ve anlam bakımından ilişki kuran dil birliklerinin birlikte kullanılmasını sağlayan gramer yapısına bağlaç diyoruz (Yavuz, 2011: 59). Dolayısıyla bağlama özelliği bağlaçların en önemli görevidir, denilebilir. Bundan dolayıdır ki bir dil için bağlaçlar, yadsınamaz bir araç ve vazgeçilemez bir sözcük türüdür. Yavuz'un (2011: 60) da belirttiği gibi bir dilin bağlaç sayısının çokluğu o dilin ifade yeteneğinin seviyesini ortaya koymasından dolayı önemlidir. Çünkü bağlaçlar olmaksızın bir dil etki bakımından yetersiz, anlamsal açıdan da eksik kalacaktır. Nitekim bağlaç sayısının azlığı o dilin birleştirici özelliğini ortadan kaldıracak ve anlam karmaşıklığına sebebiyet verecektir. Deniz ve Demir'in (2019: 906) de ifade ettiği gibi bağlaçlar sözlü ya da yazılı metinlerde iletilmek istenen mesajların anlaşılmasında önemli görevler üstlenen dil unsurlarıdır.

İletişimsel anlamda bakıldığında, bağlaçların varlığı bireyler arasındaki sözlü iletişimi daha sağlıklı kılmakta ve iletilmek istenen mesajların eksik ve yanlış olarak algılanıp yorumlanmasına da engel olmaktadır. Nitekim işlevsel açıdan düşünüldüğünde ve bir dilin en önemli görevinin iletişim olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bağlaçlar iletişimin eksiksiz ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin önkoşulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıldız'ın (2021: 5) da ifadesiyle bağlaçların öğeleri bağlama görevlerinin dışında anlatımda akıcılığı ve anlam bütünlüğünü sağlamak gibi görevleri de vardır. Dolayısıyla bağlaçların yokluğu veya yetersizliği büyük bir anlam karmaşıklığı doğuracak ve aktarılmak istenen mesajların anlaşılmasına da mani olacaktır. Bu bağlamda denilebilir ki, bağlaçlar yalnızca kelime ve kelime gruplarını birbirine bağlayarak işlevsel açıdan bir özellik göstermekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda iletişimsel olarak tamamlayıcılık görevini de üstlenmektedir.

Bir diğer yandan bağlaçlar, bir dilin ne kadar eskiye uzandığına dair bize ipuçları verebilir. Yıldız'ın (2021) da belirttiği gibi bağlaçların bir dilde sıklıkla kullanılması, o dilin işlenmişlik düzeyini de gösterir. Yani dilin oldukça uzun tarihi süreçlerden itibaren konuşularak geliştirildiğini ortaya koyar. Bir dilde bağlaç çeşitliliğinin fazlalığı ve kullanım sıklığı o dilin tarihsel varlığının bir ispatıdır. Nitekim bir dilin gelişmişliğinin önemli ölçütlerinden bir tanesi de gramer yapısının sistemli oluşu ve bağlama unsurlarının yeterli düzeyde olmasıdır. Dolayısıyla denilebilir ki bağlaçlar aynı zamanda bir dilin tarihi süreçlerine ışık tutan bir vesikadır.

Bu çalışmada da özellikle dilimizde sıklıkla kullanılan ve oldukça önemli bir bağlaç olan Ne...ne bağlacının Yaşar Keçeci tarafından yapılan Feridüddin Attar'ın Mantıku't Tayr çevirisinde ne ölçüde yer aldığı ve hangi anlam katmanlarında kendine yer bulduğu incelenecektir.

## Ne... Ne Bağlacı

Ne...ne bağlacı dilimizde genellikle kullanıldığı cümleye olumsuzluk anlamı katma göreviyle bilinen önemli bir bağlaçtır. Ancak yaygın bilinen inanın aksine ne...ne bağlacı hem anlam yönünden hem de işlev yönünden oldukça farklı kullanımları olan bir bağlaçtır. Yıldız'ın (2021:3) da ifadesiyle ne...ne bağlacı, hemen hemen her gramer kitabında yer almasına rağmen kısaca açıklanan, kökeni, görev ve kullanımları tam olarak ortaya konulamayan bir bağlaç olmuştur. Nitekim işlevsel açıdan kullanıldığı kelime ve kelime gruplarına, anlamsal açıdan ise çok farklı cümle yapılarında kullanıldığı göz önüne alındığında ne...ne bağlacının özellik bakımından çok yönlü bir bağlaç olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle de Türkiye Türkçesinde önemli değişikliklere uğrayarak kullanım alanını genişletmiştir.

En temel görüş, bu bağlacın dilimizde Türkçe *ne* soru sözcüğünün tekrarıyla oluştuğu yönündedir. Dolayısıyla tarihsel açıdan uğradığı değişim ve dönüşümler bağlacın bugünkü zengin ve çeşitli kullanımlarını oluşturmuş ve tasnif boyutunu da sistemleştirmiştir. Bu bağlamda ne...ne bağlacı üzerine yapılmış olan çalışmalara bakıldığında bağlacın tek bir ölçüte göre değerlendirilmediği, çok yönlü kullanımlarının da var olduğu bilinerek, çalışmaların bu doğrultuda ilerlediği gözlemlenmiştir.

Öte yandan bağlacın *ne* soru sözcüğünün tekrarıyla oluştuğu yönündeki yaygın olan egemen görüş, bağlaçla ilgili tarihsel olarak birçok çalışmanın da önünü açmıştır. Ne sözcüğünün ilk kullanıldığı Orhun Türkçesinin incelenmesinden başlanılarak günümüze kadar uğradığı dönüşümler araştırmacılar için kaynak olarak görülmüştür. Salan'ın (2011: 224) da belirttiği gibi dil araştırmalarının bize sunduğu verilere göre bir sözcüğün sadece tek bir işlevle ortaya çıktığı ve tarihî süreç içerisinde farklı işlevler kazandığı bilinen bir gerçektir. Bu anlamda denilebilir ki,

ne...ne bağlacının günümüzdeki kimliğini kazanmasında ve kelime ve kelime gruplarında üstlendiği görev bakımından bu denli işlevsel olmasında tarih içinde uğradığı değişim ve dönüşümlerin katkısı yadsınamaz derecede önemlidir.

Bağlaç olarak kullanımına dönülecek olursa, ne...ne bağlacı oldukça işlevsel bir kullanımı olan, çok farklı yapılarda ve anlamlarda kullanılabilen, kapsamı geniş ve kullanım alanı oldukça zengin bir bağlaçtır. Bu bağlamda ne...ne bağlacı her ne kadar yalnızca sıradan bir bağlaç ve salt olarak olumsuz anlamda kullanılıyor gibi bir özellik gösterse de kendi içerisinde birçok kullanımının varlığı, bu bağlacın birçok tasnife tabi tutulmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmada da, Feridüddin Attar'ın Mantıku't-Tayr (Kuşların Dili) adlı Farsça eserinin Yaşar KEÇECİ tarafından yapılan çevirisi ne...ne bağlacı açısından incelenecektir. Çalışmada ne...ne bağlacının çoğunlukla iki sözcüklü yapılarda kullanıldığı, bununla birlikte üçlü ve dörtlü kullanımlarının da olduğu tespit edilmiştir. Anlam açısından ise eş anlamlı, zıt anlamlı, olumlu ve olumsuz cümle yapılarında kullanıldığı görülmüştür.

### **Bulgular ve Yorum**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve tablolar yorumlanarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 1.** Bağlacın İki Sözcüklü Yapılarda Kullanılma Düzeyi

<b>Bağlaç Türü</b>	<b>Kullanımı</b>	<b>Frekans</b>
	ne vasfa gelir, ne bir sıfatla sıfatlandırılabilir? S.24	
	ne illayı buldu, ne illallahı!25	
	ne kimse onu bilir, ne kimse ondan bir iz bulur!27	
	ne başı vardır, ne ayağı 29	
	ne cefalar gördü, ne sıkıntılar çekti 30	
	ne bir kardan karlanırsın, ne bir zarar yüzünden ziyana girersin!30	

---

## İki Sözcüklü Yapılar

ne Musa'dan bir fayda elde edersin.. ne  
Firavun'dan ziyana düşersin 31

ne aklın, onun gizemine varmaya yolu var, ne  
ilmin, onun vaktinden, zamanından haberi  
var!42

ne birisi, izinin tozuna erişmiştir, ne kimse,  
bunca yüceliklere nail olmuştur!45

ne kimseye sevgin kalır, ne kimseye  
nefretin.56

sen de bu yolda ne Allah'sın, ne  
peygamber..60

ne kadar bir sertleşecek, ne kadar bir kızgın  
halde kalacaksın?64

ne de güzelsin ey kumru.. ne de güzel  
mahremsin.66

ne ona bir yol vardır, ulaşır, ne de aynılığına  
sabretmek imkanı vardır.66

özelliklerinin ne başı bellidir, ne dibi...72

ne gece karan-vardı, ne gündüz.76

### 164

hakikatte ne vardır, ne de yok!82

ne mücevher kadar değerli bir şey buldum; ne  
de ondan daha aziz ve hoş bir şey!84

artık renge kapılan adamın da ne aklı vardır,  
ne izzeti!84-85

padişahı ne derse olur, ne isterse yapılır!89

ne akıllan kaldı, ne fikirleri!111

ne bir zerre aklı kaldı, ne de bir zerre  
fikri!116

ne gönlüm kaldı, ne canım.123

vefakarlıkta ne ersiniz siz, ne hatun!127

bu ne dostluk, ne de vefakarlık.127

ne artıyordu, uzuyordu bu yol, ne de  
eksiliyordu!140

ne kimse tamamıyla kendisinden geçmişti, ne  
de kimse kendisindeydi!143

ben bu makamı, ne altınla elde ettim, ne  
gümüşle.144

ne senin gözün var, ne de yol kısa.147

ne dağda kimseyi buldu, ne ovada!158

---



---

ne bir an Müslüman olsun, ne de yok olup öldü  
gitti!169  
ne kimseye yardım eder, ne de seni muradına  
erdendir!178  
ne ekmek derdi vardı, ne şöhret isteği!182  
ne Amr'a ehemmiyet verirsin, ne Zeyd'e..178  
ne dostum size, ne düşmanım.233  
vb.

---

Araştırmada toplam 177 bağlaç tespit edilmiştir. Tablo 1'de de görüldüğü üzere tespit edilen 177 bağlacın büyük çoğunluğunun iki sözcüklü yapılarda kullanıldığı gözlemlenmektedir. İki sözcüklü yapılarda kullanılan söz konusu bağlaç, Türkçe'de en çok kullanılan yapıların başında gelir. Tabloda da görüldüğü üzere mevcut olan ikili kullanımların önemli bir çoğunluğunun cümleye olumsuzluk anlamı katma görevinde kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında yer yer, sıklıkla başvurulan cümleye olumsuzluk anlamı katma işlevi dışında bu tür ikili kullanımların olumlu anlamda da kullanıldığı gözlemlenmektedir. Hemen her kelime ve kelime grubuyla gerçekleşen bu bağlaç hem anlama hem de anlatıma büyük bir renk ve zenginlik katmaktadır.

**Tablo 2.** Bağlacın Üç Sözcüklü Yapılarda Kullanılma Düzeyi

Bağlaç Türü	Kullanımı	Frekans
Üçlü Sözcük Kullanımı	ne aşikar anlatılır, ne kimse onu bilir, ne kimse ondan bir iz bulur!S.27 ne doğruluk erisin, ne bilgi eri, ne de Haydar'ın adamı.35 ne de güzelsin ey keklük, ne de güzel salınıyor bilgi dağından ne hoş salına salına geliyorsun.64 ne gönlüm var, ne kuvvetim, ne de diyeceğim bir şey!95 ne ona sabreden vardı, ne onsuz sabreden.. ne şaşılacak şey.92	8

---

---

bu ne aşktır, bu ne derttir, bu ne  
iş?113

ne cismi vardır, ne canı, ne  
parçası!314

ne söyleyebilirim, ne susabilirim,  
ne de bununla onun arasında  
şaşkınım!324

---

Tablo 2’de görüldüğü üzere Ne...ne bağlacının üçlü şekilde kullanılmasıyla oluşan öbeklerdir. Ne... ne bağlacının yaygın olarak en çok kullanılan biçimi olan ikili sözcük yapılarında kullanıldığı gözlemlenmekte olup örnek olarak fazla yer almasa da bu tür kullanımın da bu bağlaç türünde sıklıkla başvurulan kullanım yollarından biri olduğu söylenebilir. Anlam yönünden tıpkı iki sözcüklü yapılarda olduğu gibi olumsuz anlamı karşılayan yapıların bulunmasına karşın bu üç sözcüklü kullanımlarda da kısmen olumlu örneklerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında çalışmanın giriş bölümünde bahsedildiği gibi bağlacın *ne* soru sözcüğünün tekrarlanmasıyla oluşmasından kaynaklı olarak tabloda da soru anlamına gelen bir adet örnek de kendine yer bulmaktadır.

**Tablo 3.** Bağlacın Dört Sözcüklü Yapılarda Kullanılma Düzeyi

Bağlaç Türü	Kullanımı	Frekans
Dört Sözcüklü Yapılar	ne uyudu, ne dinlendi, ne ekmek yedi, ne su içti!S.129 ölüm ne ahmağı bırakır, ne akıllıyı; ne bir iyi dama ondan kurtulur, ne	5

---

---

bir kötü  
adam!209

ne kafirlikten  
anlar, ne din  
nedir bilir. Ne  
bir zerre  
şüphe tanır,  
ne yakinden  
anlar.289

ne sabrı  
kalmıştı, ne  
kararı.Ne  
gecesi  
geceydi, ne  
gündüzü  
gündüz!300

ne gitmenin  
faydası var,  
ne durmanın.  
Ne ölürsün,  
ne  
doğarsın.307

---

Ne...ne bağlacının dört sözcükten oluşan yapılarda kullanılmasıyla oluşan öbeklerdir. Her ne kadar iki ve üç sözcükten oluşan kullanımlara kıyasla eserde fazla olmamasına karşın var olan örneklerin varlığı ne...ne bağlacının oldukça çok çeşitli şekillerde kullanıldığını ve işlevsel olarak da anlatımı güçlendirdiğini göstermektedir.

İki, üç ve dört sözcükten oluşan kullanımların dışında eserde tespit edilen birtakım özel kullanımların varlığı da gözlemlenmiştir. Bunlardan ilki **cümle düzeyinde kullanımdır** ve eserde *Ne yolun karanlığından ümitsizliğe düş, ne yolun nuruna kapılıp güneşlik taslamaya kalkış!* ...biçiminde bir örnek bulunmaktadır. Bir diğer kullanım **ortak yüklemli kullanımdır**.

Eserde bu kullanım türüne iki örnek tespit edilmiştir. Bunlar: *Ne sığınacak bir yeri vardı. ne evi. Sonunda bir viraneye vardı... Ne işleri var, ne güçleri! Oturmuşlar, bu kuyuya benzeyen zindandan darağacına gitmeyi bekliyorlar.* Son olarak ise dilimizde sıklıkla kullanılan **kalıp ifade** şeklinde kendine yer bulan bir örnek tespit edilmiştir: *O cana canlar katan güzelliğin nuruyla cennetin ne adı kaldı, ne sanı.* Bu tür örnekler ne...ne bağlacının oldukça zengin ve çok çeşitli kullanımlarının var olduğunu ve kullanıldığı cümleye işlevsellik katma açısından sıklıkla başvurulabilecek bir bağlaç olarak öne çıktığını göstermektedir.

**Tablo 4.** Bağlacın Zıt Anlamlı Yapılarda Kullanılma Düzeyi

Bağlaç Türü	Kullanımı	Frekans
<b>Zıt Anlamlı Kullanım</b>	ne kimseye sevgin kalır, ne kimseye nefretin!S.59	<b>13</b>
	ne başı bellidir, ne dibi.74	
	ne vardı, ne yoktu!73	
	ne gece-karan vardı, ne gündüz.75	
	ne bir kar gelir, ne bir zarar!163	
ne düşmanlığın değeri var ne dostluğun!214		

---

ne dostum  
size, ne  
düşmanım.237

ne ileriyim, ne  
geri. 251

ne cehennem  
bilirim artık,  
ne cenneti.265

ne gecesi  
geceydi, ne  
gündüzü  
gündüz!300

ne gam var, ne  
neşe!316

ne iyilikteyim,  
ne  
kötülükte!372

---

Anlam açısından ise bağlacın eserde ne ölçüde kendine yer bulduğu incelendiğinde Tablo 4’te görüldüğü gibi çoğunlukla zıt anlam düzeyinde kullanıldığı görülmektedir. İkili sözcük kullanımlarına paralel olarak anlamsal açıdan da bağlacın bu kullanım türünün sıklığının fazla olması bütünüyle olmasa da genel olarak bağlacın bu tür kullanımlara yapı olarak daha müsait olduğunu ve eserin içeriğiyle ilintili olarak anlatılmak istenenin bu tür kullanımlarla ifade edilmesinin tercih edildiği görülmektedir.

**Tablo 5.** Bağlacın Eş Anlamlı Yapılarda Kullanılma Düzeyi

<b>Bağlaç Türü</b>	<b>Kullanımı</b>	<b>Frekans</b>
<b>Eş Anlamlı Kullanım</b>	Ne dert var, ne tasa. S.251	<b>2</b>
	Ne üzüntü var, ne keder.260	

---

Tablo 5’te de görüldüğü gibi ne...ne bağlacının bu tür kullanımı yalnızca eserde iki adet örnekle kendine yer bulmuştur. Tablo 4’te bahsedildiği şekliyle bağlacın zıt anlamlı kullanımlara uygunluğu bu tür örneklerin varlığını kısıtlamış fakat sadece karşıt anlamlı kullanımların bilinmesinin de önüne geçerek bağlacın yapısal olarak oldukça işlevsel bir kullanım sahasına da sahip olduğunu göstermiştir. Bu anlamda böyle çeşitli örneklerin varlığı bağlacın zenginliğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

**Tablo 6.** Bağlacın Olumlu Anlamlı Yapılarda Kullanılma Düzeyi

Bağlaç Türü	Kullanımı	Frekans
<b>Olumlu Kullanım</b>	ne de güzelsin ey keklik, ne de güzel salmıyor, bilgi dağından ne de hoş salına salına geliyorsun.S.64	2
	ne de güzelsin ey kumru.. ne de güzel mahremsin.66	

Tablo 6’da görüldüğü gibi anlamsal açıdan bu tür kullanım tıpkı eş ve zıt anlamlı kullanımlarda olduğu gibi karşıt anlamı olan olumsuz kullanımlara göre eserde kısıtlı bir örnekleme temsil etmiştir. Ama bağlacın yapısının zıtlığa ve olumsuzluğa daha uygun olmasına karşın olumlu kullanımların da varlığı bağlacın anlam katmanlarındaki çeşitliliğinin ispatı niteliğindedir.

### **Sonuç**

Kalıp sözler, kapsamına aldığı dil unsurları bakımından Türkçenin zenginliğini gösteren önemli birimlerdir. İkilemeler,

atasözleri, deyimler ve kısmen de olsa bazı bağlaçlar bu sınıflandırmaya dâhil olmaktadır. Bu anlamda bu birimlerin varlığı Türkçenin zenginliğini göstermede bir kanıt niteliği taşımaktadır. Çünkü bir dilin söz varlığının gelişmişliği bu birimlerin var olmasıyla ölçülmektedir.

Bağlaçlar bir dilin birleştirici unsuru ve o dili bütün olarak kavramada yapıtaş görevi gören bir ögedir. Aynı zamanda da bir dilin tarihsel geçmişinin de kanıtıdır. Çünkü bağlaçsız bir dil hem iletişimin önünde büyük bir engel hem de bir dilin yetersiz oluşu hakkında da bir delildir.

Bu çalışmada edebiyatımızda çok sayıda çevirisi olan Feridüddin Attar'ın Farsça *Mantıku't-Tayr* adlı eserinin Yaşar Keçeci tarafından yapılan *Mantıku't Tayr* çevirisi bağlaçların önemli bir unsuru olan ne...ne bağlacı açısından incelenmiştir. İncelemeye tabi tutulan söz konusu eserde ne...ne bağlacının birbirinden farklı kullanımları tespit edilmiş, bu kullanımlar yapı ve anlam bakımından iki farklı tasnife tabi tutulmuştur. Söz konusu bağlacın büyük çoğunluğunun ikili sözcük yapısında ve anlamsal olarak da olumsuz anlam düzeyinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında üçlü, dörtlü, olumlu anlam, eş anlam ve zıt anlam türünde kullanımların varlığı da tespit edilmiştir.

Bu arada yer yer söz konusu bu bağlacın ortak yüklemli kullanımı, cümle düzeyinde kullanımı ve kalıp ifade biçiminde kullanımları da yazarın başvurduğu diğer kullanım biçimleri olarak sınıflandırmada kendine yer bulmuştur. Bu bağlamda bilinen yaygın inanışın aksine ne...ne bağlacının yalnızca olumsuz ve ikili kullanımlarının olmadığı aynı zamanda işlevsel ve anlamsal olarak da çok farklı kullanım biçimlerinin de var olduğu gözlemlenmiştir. Her ne kadar yapı olarak olumsuz ve karşıt anlamlı kullanımlara daha müsait bir durum gösterse de diğer kullanımlarının da varlığı bu bağlacın oldukça zengin ve kullanılabilirlik açısından da işlevsel olduğunu göstermiştir.

Dolayısıyla bu tür kullanımların sıklığının artması, dilimize renklilik ve zenginlik katacağı için oldukça önemlidir.

### **Kaynakça**

Bulut, S. (2012). Anadolu ağızlarında kullanılan kalıp sözler ve bu kalıp sözlerin kullanım özellikleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), ss. 1117-1155. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex>

Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. İstanbul: Eser Ofset.

Demir, S., ve Börekçi, M. (2022). *Sözlü anlatım becerisinin ölçme değerlendirilmesinde yenilikçi bir yöntem olarak söylem çözümlemesi: bir uygulama örneği*. İzmir: Serüven Yayınevi.

Demir, E., ve Deniz, K. (2019). İşlevlerine Göre Bağlaçları Konu Edinen Araştırmalar. *Milli Eğitim Dergisi*,48(1), ss. 903-915. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/931223>

Keçeci, Yaşar (2011). *Mantıku't-Tayr Kuşların Dili*. İstanbul: Kırkambar Kitaplığı.

Salan, E. (2011). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın eserlerinde “ne... ne (de)...” bağlacı, 4(7), ss. 223-240. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15257>

Yavuz, S. (2011). Türkiye Türkçesi ağızlarında bağlaçlar. *Diyalektolog*, 3, ss. 59-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/208492>

Yıldız, Ş. (2021). *Türkçede “ ne... ne (de)... ” Bağlacının Gelişimi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.



# Savaşın getirdikleri veya Kafkas cephesinden *Vâveylâ* gazetesine yansıyan Rusça bazı kelimeler

*Genç Osman Geçer\**

## Giriş

Türkçe, pek çok dilden kelime ve bazı unsurlar aldığı gibi, dünyanın pek çok diline de tahmin edilenden daha fazla kelime vermiştir. Bir dilin başka dillerden kelime almış olması çok çeşitli nedenlere bağlanmıştır. Mesela, “Din ve edebiyat bize Arabî ve Farisî öğretmiş. Hicretimizin ilk asırlarında Arabî ve Farisî birçok kelimeler lisanımıza girmiş.” (Ömer Seyfettin, 1911: 1). Ömer Seyfettin’e göre (1911: 1), “Bunun katiyen zararı yok.” Ancak yeni bir dine giriş ve Fars edebiyatıyla tanışma konusu sadece kelime almakla sınırlı kalmamış, bu yeni münasebet; “Edebiyat, sanat ve dolayısıyla tezeyyün fikri ve Farisî kaideler de getirmiş. Türkçe muvazenesini kaybetmiş. Tabiata muhalif ve son derece sun’î bir hâl kesbetmiş.” Türkçenin doğal halinin ve sadeliğinin korunması fikri, İbrahim Şinasi başta olmak üzere Tanzimat sonrası yetişen bazı edebiyatçılar tarafından savunulsa da Servet-i Fünûn edebiyatının hâkim olduğu evrede böyle bir hassasiyetten söz etmek mümkün değildir. Yine Ömer Seyfettin’in (1911: 1-7) tespitiyle ifade edecek olursak; Şark’a doğru gitmekle Garb’a doğru gitmek arasında Türk diline bakışta pek bir fark

---

\* Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, [gencosmang2@gmail.com](mailto:gencosmang2@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1886-6526>

görülmemektedir. Yüzünü Batı'ya dönen, başta edebiyatçılar olmak üzere, Osmanlı aydını Arapça ve Farsça unsurlara ek olarak bu sefer de Fransızca unsurları metinlerinde kullanmak suretiyle Türkçeye taşımışlardır. Sözgelisi, Tefvik Fikret'in "Krizantem" (1896) ve "La Dans Serpantin" (1898) adlı şiirleriyle Hüseyin Suat Yalçın'ın "Kelebekler, Margeritler" (1896) şiiri ilk hatıra gelen metinler arasındadır. Dolayısıyla Türkçede Farsça ve Arapça unsurlara ek olarak, Fransızca, "Yunanca, az olmakla birlikte Roman dillerinden, özellikle de İtalyancadan gelenlerle birlikte Slavca, Macarca ve Rumenceden alınan unsurlar da var." (Miklosich, 1889: 1).

### **Amaç, Kapsam, Sınırlılıklar ve Coğrafya**

Bu çalışmanın amacı, Rusçadan Türkçeye geçen kelimeleri *Vâveylâ* gazetesine yansıyan metinler bağlamında tespit etmek ve açıklamaktır. Rusça kelimelerin kullanıldığı metinlerin seçiminde, metinlerin edebî olup olmaması ayrımı gözetilmemiştir. *Vâveylâ* gazetesine yansıyan Rusça kelimelerin tespitiyle, Türkçeye giren Rusça unsurlar çalışmalarına katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada Rusçadan Türkçeye girmiş olan 7 kelime, içinde kullanıldığı metinler bağlamında incelenecektir. Kelimelerin tespiti sırasında Slav dilleri genellemesi yapılmadan ve bu dilin bütün yayılma alanları hesaba katılmadan sadece Kafkas Cephesi harp sahasından (Sarıkamış ve civarı) Krasnoyarsk Esir Karargâhı'na varıncaya kadar olan güzergâhla birlikte kamp sahası ve şehirle kurulan münasebetler çerçevesinde ele alınıp değerlendirilecektir. Bu çalışmanın zaman aralığı, *Vâveylâ* gazetesinin de yayına başlama ve bitişini gösteren 10 Aralık 1915 ile 1 Mart 1918 tarihlerini kapsamaktadır.

### **Rusça ile Türkçe Arasındaki Münasebetin Kısa Tarihi**

Türkler tarihin en eski zamanlarından beri temas halinde buldukları Ruslarla hem komşuluk yapmışlar hem de çok çeşitli alanlarda ilişki içerisinde olmuşlardır. “Türklerin Çinliler, Farslar ve Araplardan sonra en eski komşuları önce Ruslar sonra da bütün Slavlardır.” (Karaağaç, 2008: XXIII). Komşuluk ilişkileri bu kadar eskiye dayanan bu iki millet birbiriyle çok çeşitli konularda alışveriş de yapmıştır. Bu alışverişlerin doğal sonucu bir başka alışverişi de beraberinde getirmiştir. Diller arasındaki münasebet. Aslında bütün alışverişlerin başında dil alışverişi gelmektedir. Ancak bu konular daha sonraki zamanlarda araştırıldığı için sonuçları da çok geç öğrenilmektedir. Türkçe ile Rusça arasında yaşanan bu anlamdaki münasebetleri genel olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. 1. Türkçedeki Rusça unsurlar. 2. Rusçadaki Türkçe unsurlar. Bu çalışma birinci madde çerçevesinde şekillenmiştir.

### **Türkçedeki Rusça Ödünçlemeler Hakkında Yapılmış Bazı Çalışmalar**

Araştırmamızın da konusu olan Türkçedeki Rusça unsurlar hakkındaki ilk çalışma, Franz Miklosich tarafından “Türkçedeki İslavca, Macarca ve Romence Unsurlar” adıyla 1889’da yapılmıştır.” (Miklosich, 1889: 1-26; Karaağaç, 2008: XXIV). Günay Karaağaç (2008: XXIV), Türkçedeki Rusça unsurlar konusunda yapılan çalışmaların azlığını; “bu yoldaki çalışmaların o kadar heyecan verici bulunmamış” olma ihtimaline ve “İslavcadaki Türkçe unsurlar konusu etrafında cereyan eden meşhur tartışmaları, bu konu etrafında görmüyoruz.” diyerek açıklamıştır. Türkçedeki Rusça unsurlar konusundaki çalışmaların azlığını “Türkçedeki İslavca unsurların pek az” olmasıyla açıklayanlar da vardır. (Miklosich, 1889; Valjacic, 1966; Karaağaç 2008: XXIV). “50’li (ve 60’lı) yıllarda Andreas Tietze, özellikle Avrupa, Yunanca, Slavca ve Arapça sözcüklerin yanı sıra Türkçedeki denizcilik sözcükleri üzerine bir dizi küçük etimolojik çalışma yayınladı.” Mehmet Ölmez, “bu etimolojik-

sözlükbilimsel makalelerden beşini (1955, 1957, 1958, 1962 ve 1968) 1999 yılında yayımlamıştır.” (Anetshofer, 2005: 320). Benzer bir çalışma, “Anadolu Ağızlarında Rumca, İslavca ve Arapça Kelimeler” başlığıyla Hasan Eren tarafından yayımlanmıştır (Eren, 1960: 295-371). Dikkate değer bir başka çalışma ise, “Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Rusça Sözcükler” başlığıyla Mehmet Özeren tarafından yapılmıştır (Özeren, 2014: 1093-1120). Bu sahada yapılan en yeni çalışmalardan birisi ise, “Kars ve Erzurum Ağızlarında Rusça Ödünç Kelimeler” başlığıyla 2016’da M. Daşdemir ve S. Efendioğlu tarafından yayımlanmıştır (2016: 159-178).

### **Malzemenin Kaynağı**

I. Dünya Savaşı’nda “çeşitli cephelerde düşmana esir düşen Türk askerleri uzun esaret yıllarında boş durmamışlar ve buldukları kamplarda çok zor şartlar altında ve neredeyse imkânsızlıklar içerisinde “esir kampı gazeteleri” diye isimlendirilebilecek yayınlar yapmışlardır.” (Geçer, 2022: 30). I. Büyük Savaş’ta en çok esir verilen cephelerin başında Kafkas Cephesi gelir. Bu cephede, özellikle Sarıkamış Harekâtı sırasında subaylar ve erler olmak üzere binlerce askerimiz Ruslara esir düşmüştür. Esirler çeşitli kamplardan geçerek bir ay gibi uzun süren katlanılması güç tren yolculuklarından sonra Sibiryâ hattında bulunan esir kamplarına yerleştirilmişlerdir. Bu kamplardan birisi de Krasnoyarsk’ta (Kızılyar) bulunmaktaydı. Alman, Avusturya ve Macaristan gibi müttefik devletlerin esir subaylarının da tutulduğu kampta 400 de Türk subayı bulunuyordu. Subaylarımız kampta boş durmamışlar ve haftalık bir gazete çıkarmışlardır. Elle yazılan ve Arap harfli Türkçe olarak haftada bir çıkarılan gazetenin adı *Vâveylâ*’dır. “ilk sayısı 27 Teşrinisani 1331/10 Aralık 1915 Cuma günü” çıkarılan “*Vâveylâ*’nın son nüshası 1 Mart 1334/1918 tarihlidir.” Toplamda 102 sayı yayınlanan *Vâveylâ*, “Haftalık Her Şeyden Bâhis Ciddi, Mizahi Mecmuadır” (Geçer, 2022: 31-42) ibaresiyle çıkarılmış ve

önemli bir boşluğu doldurmuştur. “Türk esirlerin Krasnoyarsk Esir Karargâhı’na yerleştirildikten sonra belki de karşılaştıkları ilk sorun, memleketten ve dünyadan haber alamamaları olmuştur. Krasnoyarsk şehrinin 5-6 km kadar uzağında bulunan askerî şehircik Voyenni Gorodok’a çeşitli Rusça gazeteler geldiğini *Vâveylâ*’nın sayfalarından öğreniyoruz. Ancak Rusça gazetelerin haberlerinden faydalanabilmek için Rusça ve Kiril alfabesinin biliniyor olması gerekiyordu. Türk subaylardan bazıları bu sorunları kısa zamanda aşarak hem Rusça gazetelerden haberler tercüme ettiler, hem de Rusça hikâye ve romanlar tercüme ederek *Vâveylâ*’da tefrika halinde yayınladılar.” (Geçer, 2022: 267). Tüm bu ve benzeri faaliyetler sırasında Rusça ile hem iletişim dili olarak hem de metinler aracılığı ile ciddi bir temas kurulduğu anlaşılmaktadır. Şimdi, bu temaslar sırasında ödünçlenmek suretiyle Türkçe metinlerde kullanılan Rusça kelimeleri alfabetik sırayla ve örnek metinlerle inceleyelim.

### **Ödünç Alınan Rusça Kelimeler**

Rusça kelimelerin yazımında ve anlamlarının verilmesinde Vedat Gültek’in *Rusça-Türkçe-Türkçe-Rusça Sözlük* (2015) adlı başvuru kaynağı esas alınmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüklerinden faydalanılanların açıklamalarına ise TDK kısaltması yazılmıştır.

**1- çorni [Rus.: çyorniy]:** “Kara, siyah, kirli, kirlenmiş, pis, kara, karanlık, çirkin” “Çorni” kelimesi metinlerde, Türk esirlere verilen küflü, bayat, tatsız ve yenemeyecek kadar kötü olan ekmeği tanımlamaktadır:

“Sızran’ı seyrettim bir şirin şehir  
Vücut yaralıdır çekemez hiç kahır  
**Çorni** ekmek eşki sanırsın zehir  
Samara’ya tuttu yolumuz bizim  
...  
Bütün üsera Sibiryâ’dan usandı  
Sabi sübyan âhı arşa dayandı

Domuz çorbasından sıra bulundu  
Çorni ekmele çay bizlere düştü” (Bayburtlu  
Mehmet, 1332/1916: 11-12).

“Esir karargâhındaki askerlerimiz çıkan yemeklerden de şikâyetçidir. Çünkü askerlerimize domuz çorbası verilmektedir. Durumu anlayan askerlerimiz yemek sırasından çıkarlar. Destancı bu durumu, “Çorni ekmele çay bize düştü” mısraı ile dile getirmiştir. “ (Geçer, 2022: 192).

“Çorni” kelimesi Bölük Emîni Gümüşhaneli Osman’ın “Destan” adlı manzumesinde de ekmeği tanımlamak için bir önceki manzum metinle aynı bağlamda kullanılmıştır:

“Her akşam her sabah ederdik zârı  
Ekmeği çorni pilavı darı  
Nicesinin tükendi kalmadı ömrü

Cümlesi o zalim Rusya’da kaldı” (Bölük Emîni  
Gümüşhaneli Osman, 1332a/1916: 12; Bölük Emîni  
Gümüşhaneli Osman, 1332b/1916: 11-12).

“Çorni” kelimesi, F. Miklosich, A. Tietze, H. Eren ve M. Daşdemir-S. Efendioğlu’nun tarama listesinde yer almamıştır.

**2- kapik [Rus.: kapeyka]:** “Rublenin yüzde biri değerinde para birimi. (TDK)”.

**Kapik** sözcüğü *Vâveylâ* gazetesinin ücretlendirilmesi bahsinde, gazetenin klişe başlığında ve bu konudaki hatırlatma ilanlarında; “*Vâveylâ* gazetesini okumak ve dinlemek iki **kapiktir.**” şeklinde kullanılmıştır. Muharrem Daşdemir ve Süleyman Efendioğlu (2016: 165) da, sözcüğün Erzurum ağzında “kapik” şekliyle, en küçük Rus para birimi anlamında kullanıldığını tespit etmişlerdir.

“Kapik” kelimesi, F. Miklosich, A. Tietze ve H. Eren’in tarama listesinde yer almamıştır.

**4- maşına [Rus.: maşina]:** “makine, motor, mekanizma, araba, otomobil, motosiklet ve motor.” *Vâveylâ*’da yer alan manzum metinde “maşına” kelimesi tren için kullanılmıştır:

“**Maşına** yürüdü Tiflis’e doğru  
Rus askerlerinin cümlesi uğru  
Yaralılar çağrışılar vaveylu  
Gittikçe artıyor gamımız bizim” (Bayburtlu Mehmet,  
1332a/1916: 11-12).

...

“Bir istasyonda durdu **maşına**  
Macarlar baş asmış Rus’un işine  
Doktor geldi yaralılar başına  
Bakmadılar orda halimiz bizim” (Bayburtlu Mehmet,  
1332b/1916: 11).

“Maşına” kelimesi, F. Miklosich, A. Tietze, H. Eren ve M. Daşdemir-S. Efendioğlu’nun tarama listesinde yer almamıştır. Kelime, M. Özeren’in (2014: 1110) çalışmasında ise genel olarak “makine, araba” anlamıyla tespit edilmiştir.

**4- Moskof [Rus.: Moskov]:** Kelime mecaz anlamıyla kullanılmıştır. “Acımasız, zalim (TDK)” Kuzeydoğu Anadolu ağızlarında bu kelimenin “düşman Rus” için kullanıldığı tespit edilmiştir (Özeren, 2014: 1112). Kelime, *Vâveylâ*’daki manzum metinde şu şekilde yer almıştır:

“Osmanlıyız askerimiz kükrüyor  
Sarıkamış dağları da gürlüyor  
Kılıç, süngü, top tüfekler patlıyor  
Hep atılanlar düşmanları yakıyor  
Zalim **Moskof** melül melül bakıyor” (Merzifonlu  
Sadık, 1331/10 Aralık 1915: 12).

Moskof kelimesi Rusça ödünclemeler arasında belki de en eski olanıdır. “1552’den (itibaren) tarihte *Moskof* sözcüğünü her tür metinde uyur ve uyanık” olarak görmek mümkündür (Gökgez,

2022: 1053). “*Rus, Rusyalı, Rusyalu yanında Moskof, Moskoflu* ve varyant biçimleri, resmî ve hususî belgelerde” hemen göze) çarpar (Gökgöz, 2022: 1036). “*Rus ve Moskof* fosil sözcüklerinden “Rus” kalıcı iken, alegorik “Moskof” ise Türk yazar, şair, ozan diskurunda, halk muhayyilesinde, folklorunda, deyim ve deyişlerinde muhkem yerini korumaktadır.” (Gökgöz, 2022: 1054).

“Moskof” kelimesi, A. Tietze, H. Eren ve M. Daşdemir-S. Efendioğlu’nun tarama listesinde yer almamıştır. F. Miklosich’in (1889: 15) makalesinde ise “Moskof” kelimesi “Moskov (مسقو)” şeklinde tespit edilmiş ve anlamı; “Rus, Moskova, Rusya” olarak birinci anlamıyla verilmiştir. Bizim çalışmamızda ise kelimenin mecaz anlamıyla kullanımı tespit edilmiştir.

**5- mujik [Rus.: mujik]:** “köylü mujik, erkek, adam, herif, kaba saba adam, kaba herif.” *Vâveylâ*’da yayımlanan “Gayz” (Gayz Müşkûlatlar kudretim, 1333/1917) adlı manzumede geçen “mujik” kelimesi, “kaba saba köylü” anlamında düşmanı küçümsemek amacıyla özenle seçilerek kullanılmış bir kelimedir. Manzumenin başlığı “Gayz” da, “mujik” kelimesinin seçimi konusunda bir ipucu vermektedir:

“Müşkûlatlar kudretim zebûnu iken bir zaman;  
İrkim için uğraştığım bir savaşın sonunda,  
Sebatıma şahit olan meleklerin önünde;  
Esir düştüm **mujiklerin** pençesine nâgehân”

Aynı kelime, M. Özeren, M. Daşdemir ve S. Efendioğlu (2016: 165) tarafından da Erzurum ağzında; “erkek asker, er, köylü” anlamlarıyla tespit edilmiştir. “Mujik” kelimesi, F. Miklosich, A. Tietze ve H. Eren’in tarama listesinde yer almamıştır.

**6- siyestra [Rus.: sestra]:** “Kız kardeş, kardeş, bacı, hemşire, rahibe.” Vezne uydurmak için “siyestra” şeklinde yazıldığını düşünüyorum. “Sestra” kelimesinin içinde geçtiği



manzum metin esir askerlerimizin hastanedeki tedavi süreçlerini anlatmaktadır:

“**Siyestralar** duruyorlar yanımda  
Baktım ki kurşun var bacağında  
Çıkardı kurşunu gözüm önünde  
Akmaya başladı kanımız bizim

...

Girdim ol odaya odacık güzel  
Yazılmış bu yazı alnıma ezel

**Siyestra** el eder sen buraya gel

Varınca tuttular gözümüz bizim” (Bayburtlu Mehmet,  
1332a/1916: 11-12)

“Sestra” kelimesi, F. Miklosich, A. Tietze, H. Eren ve M. Daşdemir-S. Efendioğlu’nun tarama listesinde yer almamıştır.

**7- soldat [Rus.: soldat]:** “er, nefer, asker”. “Soldat” kelimesi, esir askerlerimizin Sibiryaya hattındaki kamplara sevki sırasında yaşananların anlatıldığı metinde geçmektedir:

“Üç gün bizi yürüterek ilettiler Selim’e  
Bin iki yüz yaralı idik bindirdiler trene  
Kapadılar kapıları tıktılar hep bir yere  
Rus **soldatı** kapıdadır salmaz bizi abdeste” (Tokatlı  
Memiş Onbaşı, 1331/1915: 12)

“Giderken vagona düştüm yüz üste

Bir zabitle geldi iki tek posta

Aldılar beni **soldatlar** el üste

Orada perişan halimiz bizim” (Bayburtlu Mehmet,  
1332a/1916: 11-12).

“Soldat” kelimesi, M. Özeren (2014: 1119), M. Daşdemir ve S. Efendioğlu’nun çalışmalarında (2016: 165) hem Kars hem de Erzurum ağzında “saldat” şekliyle ve “asker”, “er” anlamıyla tespit edilmiştir. Kuzey Anadolu ağzlarında “saldat “genel olarak düşman askeri (birisine kızarken sitem olarak da kullanılır)”

(Özeren, 2014: 1112). “Soldat” kelimesi, F. Miklosich, A. Tietze ve H. Eren’in tarama listesinde yer almamıştır.

“*Vâveylâ*’nın gürültü yapanları uyarmak için yayınladığı şu kısa metin, esir kampındaki askerlerimizin Rusçayla olan münasebetlerini göstermesi bakımından oldukça ironik bir örnektir: “Bilhassa geceleri sükûneti ihlal edenlere sarf edilmek üzere “susunuz!” kelimesinin Rusçasını bilen zevatın idarehanemize yazıp göndermelerini yana yakıla rica eyleriz.” (Geçer, 2022: 445).

### **Sonuç**

Krasnoyarsk Esir Karargâhı’nda Türk subaylar tarafından çıkarılan *Vâveylâ* gazetesinde yayınlanan metinlere Rusça kelimeler de yansımıştır. İncelenen 7 kelimedен altısının manzum metinlerde kullanıldığı görülmüştür. Ödünçlenen kelimelerin esirlerimizin maruz kaldıkları hayat şartlarıyla doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bahse konu olan kelimeler hem gerçek hem de mecaz anlamlarıyla kullanılmıştır. Listede verilen Rusça 7 kelimedен 5’i “Destan” başlığı altında yayınlanan hece vezinli metinlerde kullanılmıştır. “Destan”ları yazarların eğitim seviyesi düşük erler olduğunu biliyoruz. Bu durum, yeni karşılaşılan dil karşısında çabuk etkilenmeyi de beraberinde getirmiş gibidir. Oysa subaylar tarafından yazılan manzum metinlerde sadece bir Rusça kelimeye rastlanır. “Destan” yazarlarının imzalarından ve mahlaslarından Bayburtlu, Merzifonlu, Tokatlı ve Gümüşhaneli olduklarını öğreniyoruz. Dolayısıyla burada bir başka soru daha akla gelmektedir: Bu askerler, cepheye sevk edilmeden önce bahsi geçen Rusça kelimeleri biliyorlar mıydı? “Kapik”, “muşjik”, “soldat” ve “maşına” kelimelerinin Kuzeydoğu Anadolu coğrafyasında kullanıldığı araştırmacılar tarafından tespit edilmişti. Ancak bahsi geçen araştırmalarda bu kelimelerin Türkçeye giriş tarihi hakkında kesin bilgiye yer verilmemiştir. Çalışmamızda, Türkçeye giren Rusça kelimelerin geçtiği metinler

ve bu metinlerin oluşturulma tarihleri tespit edilmiş ve kelimeler metinlerdeki bağlamında incelenmiştir. Kuzeydoğu Anadolu ve diğer bölge ağızlarında rastlanan Rusça kelimelerin Türkiye'ye giriş yollarından birisinin de I. Büyük Harp ve bu harpte Rusların eline esir düşen ve 7 yıl esaretten sonra vatanlarına dönen askerlerimizin bizzat kendileri ve kampta çıkardıkları *Vveyl* gazetesi olduğunu bu çalışma göstermiştir. Esaret hatıraları ve esaret gazeteleri bu gözle incelendiğinde daha fazla Rusça kelimeye ulaşma ihtimali vardır. Sonuç olarak, Türkçeye giren Rusça kelimeler konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

## Kaynaklar

Anetshofer, H. (2005). Long Live Ottoman Studies, Andreas Tietze'yi (1914-2003) Hatırlarken: Erinnerungen an Andreas Tietze (1914-2003)", *JTS*, XXX/1, s. 315-350.

Bayburtlu Mehmet. (1332a, Haziran 17). Destan. *Vâveylâ*, S. 30, s. 11-12.

Bayburtlu Mehmet. (1332b, Haziran 24). Destan. *Vâveylâ*, S. 31, s. 11.

Bölük Emîni Gümüşhaneli Osman. (1332a, Haziran 24). Destan. *Vâveylâ*, S. 31, s. 12.

Bölük Emîni Gümüşhaneli Osman. (1332b, Temmuz 14). Destan. *Vâveylâ*, S. 32, s. 11-12.

Daşdemir, M. ve Efendioğlu, S. (2016). Kars ve Erzurum Ağızlarında Rusça Ödünç Kelimeler", *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S. 55, ss. 259-178.

Eren, H. (1960). Anadolu Ağızlarında Rumca, İslavca ve Arapça Kelimeler, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Gayz Müşkületlar kudretim. (1333, Mart 31). *Vâveylâ*, S. 67, s. 4.

Geçer, G. O. (2022). *Türk Esaret Edebiyatı –Vâveylâ- (Krasnoyarsk-Sibirya)*, Sakarya: Bengü Yayınları.

Gökgöz, S. S. (2022). Osmanlı Evrakında Türk Politik Mecazı: Moskof, *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1036-1090.

Gültek, V. (2015). *Rusça-Türkçe-Türkçe-Rusça Sözlük*, Ankara: Kurmay Yayınları.

Karaağaç, G. (2008). *Türkçe Verintiler Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Merzifonlu Sadık. (1331, Aralık 10). Destan. *Vâveylâ*, S. 1. s. 12.

Miklosich, F. (1889). *Die Slavischen-magyarischen und rumanischen Elemente im türkischen Sprachschätze*, Buchhändler Der Kais. Akademie Der Wissenschaften.

Ömer Seyfettin (1911). Yeni Lisan, *Genç Kalemler*, Cilt II, nr. 1, (29 Mart 1327/11 Nisan 1911), s. 1-7.

Özeren, M. (2014). Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Rusça Sözcükler, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3 Winter 2014, p. 1093-1120.

Tietze, A. (1957). Slavische Lehnwörter in der türkischen Volkssprache, *Oriens*, Vol. 10, No. 1 (Jul. 31, 1957), pp.1-47.

Tokatlı Memiş Onbaşı. (1331, Teşrinisani 27). Destan. *Vâveylâ*, S. 1, s. 12.

# Ortak tarih ve dil ilişkileri bakımından Türkçe ve Macarca

*Burçin Çalışkan \**

## **Giriş: Macar-Türk İlişkilerinin Tarihi**

Kendilerine “Magyar” ülkelerine de “Magyarország” adını veren ancak Avrupalılar tarafından ülkelere “Hungary” kendilerine de “Hungar” denilen Macarlar 5. Yüzyılın ikinci yarısında bugünkü yurtlarına gelmeden günümüzdeki Başkurdistan topraklarında bulunan Orta İdil ve Don nehri civarında yaşamaktaydılar. Bu coğrafyada yaşadıkları sırada kurulan Macar birliğinin içerisinde Türkler de bulunmaktaydı. 9. Yüzyılın sonlarına gelindiğinde Macarlar Peçeneklerin doğudan gelen baskısı nedeniyle batıya doğru ilerleyerek honfoglalás (yurt tutuş) adını verdikleri olayla günümüz Macaristan toprakları ve Erdel’e yerleşmişlerdir. Buraya yerleştikten sonra Macarlar Avrupa’da Slavlar ve Germenlerin ortasında kalmışlardır. 1000 yılına gelindiğinde Macar prensi Vajk, István adını alarak Macar krallığını kurmuş ve Hristiyanlığı kabul etmiştir. Bundan sonra Macarlar Avrupa’nın doğuya karşı koruyucusu konumunu almışlardır. Böylece Hristiyanlığın kalkını olmuşlarsa da Avrupa kültürünün bir parçası olarak kabul edilmemişlerdir (Duran ve Çalık Orhun, 2019: 559).

Macarların Türklerle ilişkisi bu kadarla kalmamış Ortaçağ’da önce Peçenek ve Tatarların Macaristan’a yerleşmeleri

---

\* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Üst Kurul Uzman Yardımcısı,  
[burcincaliskan9@gmail.com](mailto:burcincaliskan9@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9144-1642>

ardından Moğol istilasından kaçan Kumanların topraklarına gelmesiyle ilişkiler devam etmiştir. Osmanlı'nın Balkanlar'da ve Avrupa'da ilerlemesiyle iki millet karşı karşıya gelmiştir. 1526 Mohaç Meydan Muharebesi'yle Macaristan topraklarının büyük bir kısmı Osmanlı'nın eline geçmiştir (Karagülmez, 2018: 629). 1526 yılındaki Mohaç Savaşı'ndan sonra Macaristan krallığı yıkılmış ve Macarlar önce Osmanlı, sonra Habsburg ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu (İkili Krallık uzlaşma dönemi) idaresinde kalmışlardır (Duran ve Çalık Orhun, 2019: 559).

Macarlar Habsburgların idaresi altında kaldıkları süre boyunca üç kez bağımsızlık mücadelesi vermişler ancak başarılı olamamışlardır. Bağımsızlık mücadelesi liderleri Imre Thököly, II. Ferenc Rákóczi ve Lajos Kossuth Osmanlı Devleti'ne sığınmışlar ve gördükleri misafirperverlik hatıralarında güzel bir yer edinmiştir. 1867'de Avusturya ile ikili yönetim şeklinde bağımsızlıklarını kazanan Macarlar Slav ve Germen ırkları arasında sıkışmışlar ve bu durum onların kendi benliklerini aramalarına yol açmıştır. Böylece Macaristan'da Turancılık ideolojisi ortaya çıkmış ve bilimsel olarak Türkoloji çalışmaları başlamıştır. Böylece iki millet arasında siyasi ve kültürel bir yakınlık ortaya çıkmıştır. I. Dünya Savaşı'nda iki devlet aynı safta savaşmıştır (Karagülmez, 2018: 629-630). I. Dünya Savaşı'ndan sonra bağımsızlıklarını kazanan Macarlarda Avrupa içerisinde sıkışmışlık hissi varlığını sürdürmüştür (Duran ve Çalık Orhun, 2019: 559). Macarlar Milli Mücadele döneminde de Türklere destek olmuşlardır. Lozan Anlaşması'ndan sonra 18 Aralık 1923'te Türk-Macar Dostluk Anlaşması imzalanmıştır. Atatürk döneminde kültürel ilişkiler daha da artmıştır (Karagülmez, 2018: 629-630).

Görüleceği üzere; Macarlarla Türklerin ilişkileri tarihsel olarak üç döneme ayrılmaktadır. Birincisi miladın ilk yıllarından 5. yüzyıla kadar süren Önmacar dönemidir ve eski Türklerle

Macarların ilişkileri bu dönemde başlamıştır. İkincisi ise Orta Devir olarak adlandırılan 5-14. yüzyıl arasındaki dönemdir ki özellikle 5-9. yüzyıl arasındaki devir Macarların oluşum dönemidir. 9-14. yüzyıl arasındaki dönem ise yurt işgalinden sonraki Türk-Macar ilişkilerinin olduğu dönemdir. Üçüncü döneme bakıldığında ise 14-17. Yüzyıl arasında devam eden Osmanlı hâkimiyeti altında yaşadıkları dönemdir (Baştav, 2003: 17).

Macarların tarih boyunca üç tane yurtları olmuştur. Yani bugünkü yurtları olan Karpat Havzası'na gelmeden önce iki yurtları daha bulunmaktadır. Buna Macarların atalarının yaşadığı Ugor bölgesinin de eklenmesiyle dört tane yurtları olduğu söylenmektedir. Ancak bu yurda dair hiçbir tarihî kayda rastlanmamakta yalnızca dilsel varsayımlar bulunmaktadır (Karatay, 2021: 149). 10. Yüzyıl kaynaklarının birinde de Karpat Havzası'na gelişlerinden daha önce Macarların iki yurdunun daha bulunduğu söylenmektedir (Karatay, 2014: 41). 1205'te yazılmış olan Gesta Hungarorum adlı eserde Macarların en eski yurdu yanında Don Nehri olan İskitya adlı bir yerdir. Bu en eski yurt Macarların hafızalarında yer alan en eski hatıradır. Macarlar yedi kabileden oluştuklarını ve hatta Hazar hâkimiyetinde yaşadıklarını bile unutmuşken bu hatıra hafızalarında hep yer almıştır (Karatay, 2014: 68-69). Bazı kaynaklarda ise Macarların iki yurdunun bulunduğu geçmektedir. Bunlardan birisi Levedia diğeri ise Urallardır (Ögel, 1945: 480).

### **Hazar Dönemi**

Macarlar 9. Yüzyılda tarih sahnesine çıkmışlardır. 7-11. Yüzyıllar arasında Macarlar Hazar Devleti içerisinde yaşamaktaydılar (Baştav, 2003: 3). 9. yüzyıldan itibaren Hazarlardan ayrılan bu ulus İslam ve Bizans kaynaklarında geçmeye başlamışlardır (Baştav, 2003: 4).

Türk imparatorluğunun üç kolu bulunmaktaydı. Birincisi doğu kolu adı verilen Baykal Gölü'nden güneye doğru uzanan bir koldur. İkincisi batı kolu adı verilen bugünkü Taşkent bölgesindeki koldur. Üçüncüsü ise Hazar adındaki Avrupa koludur ki bu kol Aşağı Don ve Kafkas coğrafyasında 575 yılında ortaya çıkmıştır. Hazarlar İdil ve Karadeniz arasındaki bölgede Bizans, Slav ve Macar unsurlarıyla ilişkilerini sürdürmüşlerdir (Karatay, 2019: 128-129).

Hazarlar 558'de Sabirlerin ortadan kalkmasından sonra Kafkasya'nın kuzeyinde ortaya çıkmışlardır. Hazar imparatorluğunun temelinde Bulgarlar ve Sabirler bulunmaktadır. Daha sonra farklı Türk toplulukları bu imparatorluğun bünyesine katıldı (Németh, 2019: 134). Suvarlar ya da Sabirler Hunlardan sonra Kafkaslara gelmiş bir topluluktur (Karatay 2010, 99). Hazarlar Suvar boy birliğinin üyelerinden biridir (Karatay ve Demirtaş, 2019: 319). Hazar İmparatorluğu bünyesindeki milletler içerisinde İdil ve Kuma arasındaki Ogurlar da bulunmaktaydı. Onogur ismi de Bulgar-Türk dilinden gelmekteydi (Németh, 2019: 142).

Büyük Köktürk devletinin en batı kısmını oluşturan ve 6-10. yüzyıllar arasında Dinyeper ve Oka Nehirleri arasındaki coğrafyaya hükmeden Hazarlar 7. yüzyılın ortalarında Büyük Bulgar devletinin siyasi egemenliğini ortadan kaldırmışlardır. 8. yüzyılın sonları ile 9. yüzyılın başlarında Hazarlar bağımsızlaşmışlar ve Macarlar da bu sırada Kafkasya'dan Levedia'ya ilerlemişlerdir (Baştav, 2003: 25). Bir taraftan Türk-Hazar hâkimiyeti genişlerken diğer yandan 600'lü yıllardan itibaren Azak Denizi yakınlarında bulunan Hazar coğrafyasında Hun-Bulgar İmparatorluğu kurulmuştur (Németh, 2019: 195).

Bir Türk devleti olan Hazarların egemenliği altında yaşayan Macarlar da Türk adını almıştır. 840 yılında Hazar hâkimiyetine giren Macarlar Türk olarak anılmaya başlamış ve bundan sonra



temas içerisinde oldukları Bizanslılar, Müslümanlar ve Kafkasya Ermenileri gibi birçok farklı unsurlar tarafından Türk olarak anılmışlardır. İbn Rüste, Gerdizi ve el-Bekri gibi Müslüman yazarların eserlerinde Macarlar Türk olarak anılmaktadır (Németh, 2019: 131-132).

Batı Sibiryaya özellikle de Aral Gölü ve Hazar Denizi arasındaki coğrafya Türklerin anayurdudur. Türkler bu coğrafyadan doğuya ve batıya doğru göç etmişlerdir. Batıya doğru göç edenler Ural Dağlarına kadar ilerlemişlerdir. Fin-Ugorların ana yurtları ise Orta Ural coğrafyasıdır. Önmacarlar Batı Sibiryaya bölgesinde Bulgar Türklerinin hâkimiyeti altına girerek Türklerle ilişkilerini başlatmışlardır. Macarcadaki en eski Türkçe kelimeler bu döneme aittir (Baştav, 2003: 18-19).

Türkler ve Macarlar Batı Sibirya’da Bulgar Türkleriyle komşuydu. Bu dönemde Türkçeden Macarcaya birçok kelime geçmiştir. Atilla’nın ölümünden 10 yıl sonra yani 460’lı yılların ilk yarısında Macarlar Azak Denizi’nin doğu kıyılarına göç etmişlerdir. Burası Onogur Bulgar yurdudur. 830 yılında Macarlar buradan Levedia’ya göç ettiler. Bu bölge Don ve Dinyeper nehirleri arasındadır. Buradan da 889’da Etelköz’e geçmişlerdir (Akın, 1982: 3). Bu göç sırasında Macarların başında büyük başbuğları olan Levédi vardı. Bu nedenle ülkelerine Levedia adını vermişlerdir. Bu ülkenin sınırları Tuna’ya kadar uzanmaktaydı. 870 yılında Macarları Tuna’nın aşağı tarafındaki Hristiyan Bulgarları izlemişlerdir. Macarlar ilk voyvodaları olan Levédi’nin liderliğinde birleşmişlerdir. Levédi Macarların ilk göçünü gerçekleştirmiş ve Macarları birleştirmiştir. Bunu da Hazarların egemenlikleri altında iken yapmıştır. Levédi idaresindeki Macarlar akın, yağma ve fetih politikası izleyerek siyasi yapıyı şekillendirmiştir (Németh 2019, 189-194). Macarlar Karadeniz’in kuzeyinde Bulgarlarla sıkı bir ilişki kurdukları gibi bu dönemde onların Hunlarla da ilişki içinde olduklarını düşünülmektedirler. Akın’a göre Macarlar yurt

tutuştan önceki yüzlerce yıl içerisinde Hunlarla akraba olan bir kavimler birliği içerisinde yaşamışlardır (Akın, 1982: 4). Németh'e göre Atilla'nın ölümünden sonra Hun milletinin ismi değişmiş ve Bulgar adı kullanılmaya başlanmıştır ve bu isim Çuvaşların eski ismidir. Németh'e göre Bulgar adı Atilla'nın ölümünden sonra ortaya çıkan politik bir adlandırma (Németh, 2019: 101-103). Karatay da Bulgar devlet yöneticilerinin Atilla'nın soyundan geldiklerini düşünmektedir (Karatay, 2015a: 313). Bulgar Hanları listesinin bu ihtimali kuvvetlendirdiğini ve Macarların da kendilerini köken olarak Atilla'ya dayandırmasının nedenlerinden birinin bu olduğunu belirtmektedir (Karatay, 2008: 56). Németh Hunların Atilla'nın imparatorluğunun yıkılmasının ardından önlere geçen bütün halkları kendi bünyelerine katarak Pontus civarına geri dönüp yeni imparatorluklar kurduklarını ve bu imparatorluğun tarihi kayıtlara Hun ve Bulgar adıyla geçtiğini, Pontus civarındaki Hunlar ve diğer Türk boylarının bir araya gelmesiyle yeni bir milletin ortaya çıktığını bildirmektedir (Németh, 2019: 109). Baştav ise Atilla'nın ölümünün ardından Hunların Ogur boylarıyla birleşip Bulgar adını alarak 576 yılında Köktürklerin hâkimiyeti altına girdiklerini belirtmektedir. Onogur Bulgar beyi Kobrat Kafkasya'daki Köktürk hâkimiyetine son vererek Bulgar devletini kurmuş ama Hazarların baskısıyla bu devlet parçalanmıştır (Baştav, 2003: 24).

### **Kıpçak ve Peçenekler**

Türkler ve Macarlar arasındaki ilişkilerin yoğun olduğu ikinci dönemi Peçenekler ve Kıpçaklarla Macarların yoğun ilişkide olduğu zaman meydana getirmektedir.

Macarlar 889 ve 895 yıllarındaki Peçenek baskınlarından dolayı Don ve Volga arasındaki Etelköz'den Karpat Havzasına yani bugünkü Macaristan topraklarına göç etmişlerdir. Bu göç ile birlikte Macarların yanlarında birçok Türk kavmi de bulunmaktaydı (Çoban, 2007: 124). 600'lü yıllarda Bulgarlar

İdil-Kama bölgesini ele geçirmişler ve Karadeniz civarından buraya göçmüşlerdir. Németh'in Pontus Hun Bulgarları adını verdiği bu halk içerisinde Suvar, Barsul ve Bulgarlar bulunmaktaydı (Németh, 2019: 100-101).

11. yüzyılda Peçeneklerin hâkimiyetlerine Kuman (Kıpçaklar) tarafından son verilmiştir. Bunun sonucu olarak da Peçenekler Balkanlar ve Bizans toprakları başta olmak üzere Macaristan'a kadar ilerlemişlerdir. Kumanlar da Peçeneklerin ardından ilerlemiş ve onların terk ettikleri coğrafyaya yerleşerek Rus beylikleri, Bizans ve Macarlarla ilişkilerini ilerletmişlerdir. Moğol istilasından kaçan Kumanlar da Macaristan'a sığınmış ve Macar ovasına yerleştirilmişlerdir. Kumanların Macar toplumuna uyum sağlaması yüz yıldan uzun sürmüştür. Macarların Kumanları Macarlaştırma çabaları esnasında Osmanlılarla ilişkileri başlamıştır (Baştav, 2003: 5-6).

### **Osmanlı Dönemi**

Osmanlılar da 14. yüzyılda Sırp Devletini yıkmışlar ve Macar sınırlarına kadar ilerlemişlerdir. Bu tarihten itibaren 300 yıl sürecek olan Osmanlı-Macar ilişkileri başlamıştır. 1526 yılında Kanuni Sultan Süleyman'ın Mohaç zaferiyle birlikte Macaristan'da 150 yılı aşkın sürecek olan Osmanlı hâkimiyeti dönemi başlamıştır. Osmanlılar 1541 yılında Macarların başkenti olan Buda kalesini almışlardır (Baştav, 2003: 6).

1683 yılında Osmanlılar Viyana'da büyük bir bozguna uğramışlar bunun üzerine 1686'da Buda, 1699'da Macaristan Osmanlı hâkimiyetinden çıkmıştır. Ancak bu sefer Macarlar Avusturya egemenliği altına girmişlerdir. Macarlar Habsburg baskısına karşı 18. yüzyılın başlarında II. Ferenc Rákóczi liderliğinde isyan etmişlerdir ancak isyanın başarısız olması sonucunda Rákóczi III. Ahmet tarafından Türkiye'ye davet edilmiştir. Macarlar 19. yüzyılda da isyan etmeyi bırakmamışlar ve Kossuth liderliğinde ayaklanmışlar ancak yine başarısız

olmuşlardır ve Kossuth Osmanlı topraklarına sığınmak zorunda kalmıştır (Baştav, 2003: 7).

### **Macarların İsimleri**

Erken Ortaçağ metinlerine bakıldığında Macar kelimesine rastlanmamaktadır (Karatay, 2015b: 101). Macarlara kendileri dışında Macar adını veren çok az ulus bulunmaktadır. Bu uluslar Macarların güneydeki komşuları olan Balkan milletleridir. Bunların dışında Türkiye Türkleri de onlara Macarlar demektedir. Bu isim Osmanlı'nın erken dönemlerinde Sırp'lardan öğrenilmiştir (Karatay, 2021: 81). Dünyanın geri kalanında özellikle de batıda Macarlara Ungarus, Hungarian, Hongrois, Ungar, Venger gibi isimler verilmiştir (Karatay 2021, 59). Rus yıllıklarına göre Kara Ugorlar 898'de Kiev yakınlarından geçerek batıya doğru ilerlemişlerdir. Macarların diğer ismi olan Hungar isminin dayanağı da buradadır (Karatay, 2015c: 128). Macarların kendilerine ait Latince yazılmış Orta Çağ yıllıklarında kendilerini Onogur olarak tanımladıkları ancak çok erken dönem kaynakları olmalarına rağmen bunlarda bu ismin kökeninin unutulduğu görülmektedir. Bu kelimeye kendileri köken olarak yurt tutuş sırasında ele geçirdikleri Ung kalesinin ismine vár "hisar, kent" kelimesini birleştirerek oluşturdukları Ungvár kelimesini göstermişlerdir (Karatay, 2021:81). Bu isimlerin hepsi Onogurlardan gelmektedir. Ak Ogurlar Avarlar tarafından sürülmüşler ve Galiçya'ya kaçmışlar ve beş asır boyunca Onogurlar Karadeniz'in kuzeyinde kalmışlardır. Onogurlar Avarların ve Köktürklerin hâkimiyeti altına girmişler ancak 630'lardan itibaren Köktürk hâkimiyetinin azalmasıyla birlikte bölgede Bulgarların yükselişi başlamıştır (Karatay, 2021:58).

Kurulan Büyük Bulgar devletinde Onogurlar da eş güç olarak yer almışlardır. 670'li yıllarda gerçekleşen Hazar-Bulgar savaşları 10. yüzyıl ortalarında Hazar Kağanı Yusuf'un mektubunda Onogur savaşları olarak geçmektedir. Bulgarlar bu

savaşlarda yenilerek beş parçaya ayrılmışlar; bunlardan üçü batıya, biri Don nehrinin doğusuna diğeri de batısına gitmiştir. Tarihçiler birincisi Fin-Ugor ikincisi Türk halkı olmak üzere Macarlar ve Onogurları iki ayrı halk olarak değerlendirmektedir. Macarların Onogurlarla birlikte anılmasına sebep olarak ise bu iki halkın Don nehri boylarındaki komşulukları gösterilmektedir. Ancak kaynaklara bakıldığında Orta Asya ve Sibiryaya'dan Avrupa'ya doğru olan bütün göçlerden bahsedilirken Macarların göçünden bahsedilmemektedir (Karatay, 2021: 59). Macarların ilk göçünde Macar adı göç eden sekiz-dokuz kabileden yalnız birinin adı olarak geçerken hem Avrupalı hem de Macar kaynakları onlardan Onogur olarak bahsetmektedir. İslam kaynaklarında ise Onogurlar ve Macarlar Don nehrinin iki yakasındaki farklı iki halk olarak geçmektedir. Bunun sebebi ise Macar kabilesi Onogur birliği içerisindeyken zamanla daha fazla güçlenmiş ve kendi adıyla anılır olmuştur (Karatay, 2015c: 129). Yani Macarlar Onogur birliği içerisindeki kabilelerden yalnızca birisidir (Karatay, 2021: 60). O dönemde Macarlar ve Onogurlar Türk adıyla değil Suvar adıyla adlandırılmaktaydılar (Karatay 2021, 108). Suvarlar Başkurdistan'ın doğusunda Kırgızlarla komşu olarak yaşamışlar, 460'lı yıllara kadar Macarların eskiden yaşadıkları Başkurdistan'a hâkim olmuşlardı. Burada yaşayan Suvaların ismi bu coğrafyaya yayılmıştır, Sibiryaya gibi (Karatay, 2021:111). Suvarların hâkimiyetindeki Ogur boyları nüfus baskısından dolayı Hun devletinin de yıkılmasıyla İdil'in batısına yerleşmişlerdir. Ogurların bağımsızlaşmasıyla birlikte Suvar adını üst kimlik olarak kullanmayı bırakmışlardır (Karatay, 2021: 114).

Macar adının ilk kullanıldığı zaman ise 6. yüzyıla kadar gitmektedir. 528 yılında Kırım'ın karşısında bulunan bir topluluğun lideri olarak Mucıyepiç ismi geçmektedir ve bu kelime tarihte Macar kelimesinin ilk geçişi olarak kabul edilmektedir (Karatay, 2014: 51). Macarlar Onogur adını

unutmaya başladıkları sırada kendileri için Macar adını kullanmaya başlamışlardır. Ancak geçiş dönemi sırasında hangi ismin kullanıldığı bilinmemektedir (Karatay, 2021: 81). 9-12. yüzyıllara ait birçok farklı kaynaktan Macarlara “Türk” denildiği bilinmektedir. 896’da bugünkü yurtlarına gelen Macarlar görünüşleri, savaş taktikleri ve yaşam tarzları itibarıyla Avrupalılar tarafından Türklerle aynı olarak algılanmışlardır (Baştav, 2003: 5). Bizans kaynağı olan ve Macarlar hakkında önemli bilgiler içeren Constantine Porphyrogenitus’un eserinde Türk adı verilen bu ulusun eski adının Sabar (Suvar) olduğu söylenmektedir. Bu halk İdil boylarındandır ve Hazarların bu halkın içerisinde çıktığı bilinmektedir. Mesudi’ye göre ise Hazar ve Suvar aynıdır (Karatay, 2021:81). Németh’e göre Suvar ismi İdil-Bulgarlarının büyük şehirlerinden birinin adıdır ancak bu şehrin coğrafi konumu tam olarak bilinmemektedir. Bulgar civarında olduğu bilinmektedir (Németh, 2019: 103). Macar ismi ise Fin-Ugor kökenli bir isim olan Mansi kelimesine Türkçe eri kelimesinin eklenmesi sonucu oluşan ve insan eri anlamına gelen Mansi eri sözcüğüne dayanmaktadır (Baştav, 2003: 4).

Macarlar bugün kendilerine Macar demektedir. Eski isimleri Sabar/ Suvarı olan ve yurtlarına Hazarlardan koparak gelen Kabar boyu ile birlikte Neki, Megeri, Kourtogethermatu (Kürt-Gyarmat), Tarian, Genakh, Kari ve Kasi adındaki yedi kabile kendilerine Türk demektedir. Avrupalılar ise onlara kendilerinin unuttukları Onogur adını vermekteydi. Çünkü bu boylar Onogur boy birliği içerisinde bulunmaktaydı. Bütün bu adlandırmalara ek olarak Orta Çağ kaynaklarında bu halka Başkurt da denilmekteydi. Böyle bir adlandırmanın olma sebebi ise Macarların Don nehri civarlarına gelmeden önce bugünkü Başkurdistan topraklarında olmalarıdır. Kaldı ki Macarlarda bu bilgi uzun süre muhafaza edilmiş ve 1230’larda soydaşlarını bulmak isteyen bir ekip bu coğrafyaya seyahat etmiştir (Karatay, 2021: 8384). Bu bilgi İslam kaynaklarında da bulunmakta ve

Macarlardan Başkurt olarak da bahsedilmektedir (Karatay, 2014: 54). İslam kaynaklarında Macarlardan ayrı bir kabile olarak bahsedilirken Konstantinos'un eserinde Macarlardan bağımsız bir kavim olarak bahsedilmemektedir (Karatay, 2014: 63). Macarlar Fin-Ugor kökenli, kalabalık ve atlı bir birlikten İdil Nehri ile Kama arasına yerleşerek Hun-Bulgarlarla birlikte yaşamışlardır. İdil-Kama coğrafyasındaki Yedi Macar kabilesi hakkında Konstantin'in kayıtları bulunmaktadır. Bugünkü Macar yurtlarında bu yedi Macar boyunun isimleri kendilerini göstermektedir. Bugünkü Başkurdistan'da da Árpád'ın Başkurt boylarına verdikleri isimler varlığını sürdürmektedir. Macarca Jenő ve Gyarmat boy isimlerinin Yänäy ve Yumatı boy isimleriyle ilişkili oldukları düşünülmektedir. Bu Yedi Macar kabilesinin kuruluşu 7-8. Yüzyıllara dayanmaktadır. Altı tane Macar boyu Hun-Bulgar İmparatorluğu'na bağlanmıştır. Bulgar-Türk hükümdarlarının vermiş olduğu idari ve askeri destekler sonucunda Yedi Macar birliğinin örgütlenmesi gerçekleşmiştir. Bu Yedi Macar boyunun her birine Bulgar-Türk hükümdarları tarafından ayrı ayrı görevler verilmiştir. Buna göre Nyék savunma boyu, Megyer idareci boy, Kürt ve Gyarmat en büyük Bulgar-Türk-Macar boyu, Kesző büyük boy birliğine sonradan eklenmiş bir boy, Gyula ileriki dönemlerde Erdel voyvodalarının yönetiminde kalan ve 890'lı yıllarda Yedi Macar'a katılan Kovár ve Nyék ile eşit haklara sahip olan bir boydur. Macar kaynaklarında ise yedi hükümdarın isimleri verilmiştir. Anonymus'ta geçen yedi hükümdar: "Árpád'ın babası Álmos, Szabolcs'un babası Előd, Korszán'ın babası Kend, Ete'nin babası Ond, Lél'in babası Tas, Horka'nın babası Töhötöm, Gyula ve Zombor'un büyük babası Huba." Simon Kézai'de geçen komutanlar: "Árpád, Szabolcs, Gyula, Örs, Kend, Lél, Bulcsú." Bu yedi boya ek olarak sekizinci boy da Kovarlardır. Anonymus'ta Macarlık kavramı bu Yedi Boy ve onlara eklenen "Kuman" boyundan müteşekkildir (Németh, 2019: 153-162).

Macarların yurt tutuşunun ardından Peçenek, Kuman ve Bulgarlar da Karpat havzasına gelmişlerdir. Macarlar yurt tuttuklarında iki dilliydi. Bu dillerden birisi Hazar diline yakındır yani Türkçedir. Ancak Macar boyu gittikçe baskın hâle gelmiş, nüfusu artmış ve tek dillileşme esnasında onların dili de baskın hâle gelmiştir. Yarmatı gibi Türk kökenli boylar da zamanla kendi dillerini unutarak bu dili benimsemişlerdir (Karatay, 2015b: 107).

### **Türkçe-Macarca Dil İlişkileri**

Macarların kendi kökenlerini araştırma süreci, özellikle dilleri üzerinden yapılan çalışmalarla önemli bir ivme kazanmıştır. Bu çabalar sonucunda Macaristan'da Türkoloji biliminin temelleri atılmış ve 1870 yılında Armin Vambery başkanlığında Macaristan'da Türkoloji kürsüsü kurulmuştur. Macarlar, dil çalışmaları aracılığıyla kendi tarihsel ve kültürel bağlarını keşfetmeyi amaçlamışlar ve bu süreçte Türklerle olan dilsel ve kültürel bağlantılar da ön plana çıkmıştır. Türkoloji kürsüsünün kurulması, Macaristan'da bu alandaki akademik çalışmaların gelişmesine ve Türk-Macar ilişkilerinin bilimsel boyutuna katkı sağlamıştır (Çolak, 2000: 63), (Duran, 2020: 2759). Macarlar, kökenlerini ve anayurtlarını araştırırken Macarca ile Türkçe'nin aynı dil ailesine mensup olabileceği fikri ortaya çıkmış ve bu düşünce, dilbilimciler arasında büyük ilgi uyandırmıştır (Korkmaz, 2012: 154). Macarların da uzun bir süre runik alfabeyi kullanmış olmaları, bu dilsel akrabalık görüşünü destekleyen önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmiştir (Çapraz, 2014: 258). Bu görüş, Ural-Altay dil teorisi olarak bilinen ve ilk kez 1730'da İsveçli Strahlenberg tarafından öne sürülen bir teoriye dayanmaktadır. Finli dilbilimci Castren tarafından 1800'lü yıllarda geliştirilen bu teoriye göre, Ural-Altay dil ailesi iki ana kola ayrılmaktadır: Altay kolunda Türkçe,



Moğolca, Mançu, Korece ve Japonca, Ural kolunda ise Macarca ve Fince yer almaktadır. Bu teori, Türkçe ve Macarca'nın akraba olabileceği düşüncesini doğurmuş ve özellikle Macar dilbilimciler arasında büyük yankı uyandırmıştır. Macarca'nın Hint-Avrupa dilleri arasında yer almaması ve bükümlü bir yapı yerine Türkçe gibi eklemeli bir yapıya sahip olması da bu akrabalık fikrini güçlendirmiştir. Bu dilsel benzerlikler, Macar dilbilimcilerinin Macarca'yı daha derinlemesine araştırmalarına ve bu süreçte Türkoloji biliminin gelişmesine katkıda bulunmalarına sebep olmuştur. Macar dilbilimciler, bu araştırmalarla Türk-Macar ilişkilerini bilimsel bir temele oturtmuş ve Macaristan'da Türkoloji çalışmalarının ilerlemesini sağlamışlardır (Korkmaz, 2012: 155).

Macar dilindeki Türkçe unsurları bilimsel olarak tartışan ilk kişilerden biri olan Budenz József, Armin Vambery'nin Macarca ve Türkçe arasındaki akrabalık teorisine karşı çıkarak, Macarca'nın bir Türk dili değil, Fin-Ugor dil ailesine ait olduğunu savunmuştur. Budenz'in bu görüşü, 19. yüzyılın dilbilim tartışmalarında önemli bir yer tutmuştur (Ligeti, 1986: 9). Ancak, Macarca Fin-Ugor dillerine daha yakın kabul edilse bile, Ural Dağları eteklerinde birçok farklı kavmin etkileşim içinde olduğu tarihsel bağlamda, bu durumun Macarları doğrudan Fin-Ugor kökenli bir millet yapmayacağı da ileri sürülmüştür (Géza vd., 1887: 490). Bu bağlamda, bazı tarihçiler ve dilbilimciler, Macarların Fin-Ugor kökenine dair tezin Habsburg İmparatorluğu'nun siyasi baskıları altında ortaya atılmış bir iddia olduğunu savunmuşlardır. Buna karşın, Fin-Ugor dil ailesi teorisini savunanların başında Gábor Berezcki gelmektedir. Berezcki, Hint-Avrupa dillerinin sınıflandırılmasında kullanılan yöntemlerin, Fin-Ugor teorisinin doğruluğunu kanıtladığını savunmuştur. Dolayısıyla, Macarca'nın Fin-Ugor dilleriyle olan ilişkisi üzerine yapılan bu tartışmalar, dilbilim alanında uzun süre

devam etmiş ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çapraz, 2014: 256).

Fin-Ugor dilleri olarak sınıflandırılan dillerin ortak bir kelime hazinesi meydana getirilememiştir. Bundan dolayı ana Fin-Ugor diline de ulaşılammıştır. Fin ve Ugor kollarının hem birbirleriyle olan ilişkileri sorunludur hem de Ugor kolunda değerlendirilen Hanti (Ostyak), Mansi (Vogul) ve Macar dillerinin ilişkilerinde bile sıkıntılar bulunmaktadır. Macarcanın Osmanlı dönemiyle birlikte Avrupa'daki ilişkileriyle meydana gelen kelime ödünçlemeleri dışarıda bırakıldığında en fazla ortak kelimeye sahip olduğu dilin Türkçe olduğu görülmektedir. (Karatay, 2021: 18).

Fin-Ugor teorisine karşı çıkanlara göre, tarihsel kaynaklarda Sabir, Hunugur, Türk, Başkurd, Hazar, Macar, Magyar ve Hungar gibi çeşitli isimlerle anılan, ancak Macarca konuşan birçok topluluk bulunmaktadır. Bu görüşe göre, Macarların Türk kökenli olduğunu savunanlar, Macarların Türklerle olan ilişkilerini öne çıkararak, Avrupalıların bu sebeple Macarlardan nefret ettiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, Fin-Ugor teorisi karşıtları, Macarca ile diğer Fin-Ugor dilleri arasındaki kök ve ek yapıların birbirinden farklı olduğuna dikkat çekmekte ve bu farklılıkların teorisinin güvenilirliğini sorgulamalarına neden olmaktadır. Fin-Ugor teorisine en çok karşı çıkan isimlerden biri olan István Mándoky Kongur, Macarlar ile Kazaklar arasında bazı boy isimlerinin ortak olduğunu savunmaktadır. Bu tür dilsel ve kültürel benzerlikler, Macarların Türk kökenli olabileceğine dair görüşleri desteklemektedir. Ayrıca, Fin-Ugor teorisinin güvenilirliğinin kesin olmadığını savunan bu karşıt görüşler, Macarların tarihsel ve dilsel bağlarının daha çok Türk halklarıyla ilişkilendirilebileceğini öne sürmektedir (Çapraz, 2014: 259-260).

Budenz'in 1871'de yayımlamış olduğu ve Macar dilinin ve tarihinin temel unsurlarını inşa ettiği *Nyelvtudományi Közlemények* adlı eserinin X. cildinde Macarcadaki birçok Türkçe alıntı kelimenin bulunduğunu belirtilmiştir. Bu alıntı kelimeler göstermektedir ki Macarca bugünkü Türk dilleri içerisinde en fazla Çuvaşça ile benzerliğe sahiptir. Hem ses bilgisel hem de anlamsal benzerliklere bakıldığında bu kelimeler ağırlıklı olarak Çuvaşçadan geçmiştir. Çuvaşlar ise Bulgarların bugünkü mirasıdır. Yani Eski Çuvaşça denilen dil Bulgar Türkçesidir (Németh, 2019: 99).

İstahri ve İbn Haldun Bulgarların dilinin Hazarlarınkine benzediğini dile getirmektedir (Németh, 2019: 139). Macarların doğudan Avrupa'ya getirdiği kelimelerde en büyük pay Bulgar-Çuvaş özelliklerine sahip olanlardır. Bu kelimelerin alıntı olduğu kabul edildiğinde dahi Macarların uzun yıllar boyunca Bulgar Türkçesi konuşan bir halkla birlikte yaşamış olması gerekir. Bu kelimeler alıntı kabul edilmezse o zaman da Macar dilinin atası olarak Türkçenin eski bir biçimi olan Bulgar-Çuvaş tipi bir dille aynı soya ulaşmaktadır (Karatay, 2021: 18-19). Ancak Fin-Ugor ya da Ural dilleriyle ortaklıkları daha azdır ve bunların önemli bir bölümü de Türkçede de var olan sözcüklerdir. Ayrıca Macarca ile akraba olarak kabul edilen Fince ile Macarcanın yapısal özellikleri dışında çok fazla bir ortaklığa sahip değildir. Akraba olarak kabul edilmeyen Türkçe ile ise ortak söz varlığı oldukça fazladır. Bunların bugün ödünçleme olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu kelimelere bakıldığında geçişken türden değil daha çok kültür tabakasına ait olduğu görülmektedir (Karatay, 2021: 19).

Macarca ve Fince temel kelimeler arasındaki ortaklıklar Karatay'a göre dünyadaki herhangi iki dilden biraz daha fazladır ve buna rağmen bu iki dil bugün akraba kabul edilmektedir. Karatay Fince ile Türkçe arasındaki benzerliklerin bile Macarca ile Fince arasındaki benzerliklerle aynı miktarda ve nitelikte olduğunu ancak Macarca ile Türkçenin temel kelime hazinesinde

birçok ortaklık bulunmasına rağmen bugün akrabalıklarının reddedilip bu ortaklıkların komşuluk ilişkilerine ve ödünçlemelere dayandırıldığını eleştirmektedir (Karatay, 2021: 103).

Türkçe ile Macarcanın ilişkileri, özellikle Ana Macarca döneminde, özellikle Göçler dönemi sırasında başlamıştır. Bu dönemde Macarlar, Türk topluluklarıyla yoğun bir etkileşim içinde bulunmuşlardır. Bu etkileşim sonucu, Türkçeden Macarcaya birçok kelime geçmiştir. Örneğin, *buz* (buğday), *árpa* (arpa), *gyümölcs* (meyve), *alma* (elma), *szőlő* (üzüm), *bor* (şarap), *borsó* (bezelye) gibi kelimeler bu dönemde Türkçeden ödünçlenmiştir (Géza vd., 1887: 498).

Türkçe ve Macarca arasındaki dilsel ilişkiler, tarihsel süreç içerisinde üç farklı döneme ayrılmaktadır:

Eski Bulgarca (Çuvaşça) ile olan ilişkiler dönemi (5.-6. yüzyıllar): Bu dönemde Macarca, Türklerin Bulgar koluyla yoğun bir dilsel etkileşim yaşamış ve bu etkileşimden birçok kelime ödünçlenmiştir (Yılmaz, 2015: 287).

Kıpçaklarla birlikte yaşanan dönem: Kıpçaklarla olan bu dönemde, Kıpçak Türkçesinden Macarcaya birçok kelime geçmiştir. Macarların, Kumanlarla olan yakın teması, dilsel etkilerin daha da derinleşmesine neden olmuştur (Yılmaz, 1998: 140).

Osmanlı hâkimiyetinde yaşanan dönem: Bu, Türk-Macar ilişkilerinin üçüncü dönemi olup, Osmanlı İmparatorluğu'nun Macaristan üzerindeki hâkimiyeti sırasında da Macarcaya Türkçeden kelimeler geçmiştir (Yılmaz, 2015: 287).

Bu üç farklı dönem, Macarca üzerinde çeşitli Türk dillerinden gelen etkilerin şekillendiği ve pekiştiği tarihsel süreçlerdir.

Bugün bilim dünyasında Macarcanın bir Fin-Ugor dili olduğu ve Türkçe ile olan ortaklıkların ödünçleme olduğu kabul edilmektedir. Bugün Türkiye’de Macarca ve Türkçenin akraba olduklarını iddia edenlerden biri olan Karatay; iki dilin akraba olması için kelimelerin birebir aynı ve benzer olması gerekmediğini, aynı dilin lehçelerinde bile aynı kelimelerin farklı kullanımlarının olabileceğini, bu nedenle bir dilin kendine ait olan yani ödünç olmayan kelimelerini başka bir dilin aynı çerçevedeki kelimeleriyle karşılaştırarak akrabalık hükmüne varılabileceğini dile getirmektedir (Karatay, 2020: 9).

Sayılar, birincil akrabalık ve organ adları zamirler, temel sıfatlar ve fiiller, en çok muhatap olunan hayvanlar ve doğa olaylarının isimleri dillerin temel kelime hazinesi olarak kabul edilmektedir. Bu kelimeler en ilkel zamanda ve en ilkel dillerde bile bulunabilen kelimelerdir. Bunların yerine ancak “edebi” sebeplerle başka kelimeler konsa da öz kelime de varlığını sürdürür. Örneğin Türkçede “vefat etmek”, “ebediyete intikal etmek” gibi kullanımlar olsa da Türkçenin kendi öz kelimesi olan “ölmek” fiili varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle dillerin akrabalık ilişkileri karşılaştırılırken bu hususlara dikkat etmek gerekmektedir (Karatay, 2020: 10). Aşağıda da buna dair örnekler yer almaktadır.

Örneğin; Karatay Türkçesinde “yenge”, “büyük kardeş”, “ağabey” anlamlarındaki ede sözcüğü ile Macarcada “yönetici” anlamındaki edó sözcüğünün kökteş olduğunu ve bu durumun da Macarca ile Türkçenin komşu değil akraba olduklarını kanıtlayacak bir unsur olduğunu düşünmektedir (Karatay, 2012: 496).

Prince Türkçe ve Macarca arasındaki şu kelimeleri karşılaştırarak bu benzerliklerin asla ödünçleme olamayacağını dile getirmektedir. Bu kelimeler; Tk. çok var = M. sok van “çok var”. Tk. Var, Tk. ol- “olmak” ile M. v-ol-t (volt) “oldu, i-di”, M.

oly, oylan-; Tk. öyle “öyle, o şekilde”; M. jó-, Tk. eyü (eyi, iyi) “iyi”; M. ve T. öl, sırasıyla “öldürmek, ölmek” vs. M fiil ekleri 1. şahıs -m, 2. şahıs -sz; T. fiil ekleri -m, s(en) gibi. Bunların dışında şahıs zamirlerinin benzerlikleri de şöyle gösterilmiştir: M. en “ben” (\*e-men, /m/ düşmüştür; ayrıca aşağıda bkz. sub kan-kaman-kaban) - Tk. men (Osm. ben); Tk. sen “sen” (ayrıca Fince -sinä) - M. te, s = t- gibi. Bunun dışında her iki dilde de -d sesi geçmiş zaman bildirmektedir. Tk. öldü “öldü” - M. ölte “öldürdü”; Tk. oldu “oldu” - M. volt “idi” (Prince, 1936: 124).

Karatay Türkçe ve Macarca arasında bir kelime karşılaştırması yapmıştır. Bu karşılaştırmayı 300 kelime üzerinden yapmıştır. (Karatay, 2021: 199). Macarca cümle yapısına bakıldığında eski Macarcada birleşik cümle yapımı Türkçedeki gibiyken zamanla Hint-Avrupa dillerine benzer bir yapıya dönüşmüştür. Aşağıda iki biçim de örnek olarak gösterilmiştir:

Az az ember, aki beszél, az barátom. “Şu adam, ki konuşuyor, arkadaşımıdır.”

Az beszélő ember az barátom. “Şu konuşan adam arkadaşımıdır.” (Karatay, 2021: 201).

Karatay Türkçe ile Macarcanın ortak hazinesinde bulunan kelimelerin yapısal olarak da örtüşüklerini yani Türkler ve Macarların aynı dil mantığıyla düşündüklerini belirtmektedir (Karatay, 2021: 205). Aşağıda da bunun örneği verilmektedir:

Ól-om-ban sok kecské-m van. “Ağıl-ım-da çok keçi-m var.”

Bu gösterilen örnekte Karatay eklerin ve sözdiziminin de uyumlu olduklarını vurgulamaktadır (Karatay, 2021: 206).

Karatay Engel ve Kálman’ı da dayanak göstererek bugün Macarcanın en yakın akrabaları olduğu kabul edilen Ob-Ugor dillerinin Macarcaya o kadar da yakın olmadıklarını,

benzerliklerinin İngilizce ile Galce arasındaki kadar olduğunu belirtmektedir (Karatay, 2021: 207). Karatay Benkő'nün köken bilim sözlüğünün ilk cildindeki kelimelere bakıldığında buradaki kelimelerin yüzde 49,3'ünün kökeninin bilinmez olarak gösterildiğini, yüzde 7,3'ünün Fin-Ugor, yüzde 5,5'inin de Türkçe kökenli olarak gösterildiğini belirtmektedir. Karatay bu oranlara bakıldığında Türkçenin tek başına sahip olduğu oranın bütün Fin-Ugor dillerinin toplam oranına yakın olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Fin-Ugor kökenli olarak gösterilen sözcüklerin büyük bir çoğunluğunun da Türkçeye bağlantısının olduğunu dile getirmektedir. Hatta Karatay'a göre bir Macar'ın Türkçe sözlüğe baktığında birçok sözcüğün kendi diline yakın olduğunu ve yine bir Türkün de Macarca için benzer düşüncelere sahip olacağını belirtmiştir. Karatay Türkçe ve Macarca arasındaki ortak sözcüklere ödünçleme demenin kolaylık olduğunu, bu ortak kelimelerin büyük çoğunluğunun ödünçlenebilecek kültürel kelimeler olmadığını ve aralarında biçimsel ve yapısal ortaklıklar bulunduğunu dile getirmektedir (Karatay, 2021: 208).

### **Sonuç**

Macarlar, Slavlar ve Germenler arasında sıkışmış bir millet olarak Avrupa'da Hristiyan bir halk olmalarına rağmen, Avrupalı diğer milletler tarafından dışlanmaktaydılar. Bu dışlanmanın etkisiyle, özellikle 19. yüzyılda kendi tarihlerini araştırma çabalarına giriştiler ve bu süreçte Macaristan'daki Turancılık hareketleri gelişmeye başladı. Macarlar, Osmanlılarla uzun süren düşmanlıklarını, I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı İmparatorluğu ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun müttefik olmasıyla sona erdirmiş ve ilişkiler yeniden kurulmuştur.

Turancılık hareketi, özellikle Macarların Türklerle olan tarihsel bağlarını ortaya koymaya çalışmış, bu doğrultuda Turan Derneği kurulmuş ve dil çalışmaları öne çıkmıştır. Macarların,

Altay kavimleriyle olan ortak geçmişlerini tarihsel olarak kanıtlama çabası, Avrupa'da dışlanmalarının bir nedeni olarak Türklerle akraba oldukları düşüncesine dayanmıştır. Bu düşünce, Macarların kendi tarih ve dillerini araştırmaları sonucunda gelişmiştir.

Türk-Macar ilişkileri, tarihsel olarak üç ana dönemde incelenmektedir:

Orta Asya'da yaşadıkları karanlık dönem: Macarların bugünkü yurtlarına gelmeden önce Orta Asya'da yaşadıkları, belirsizliklerle dolu dönemdir.

Kıpçaklar ve Peçeneklerle birlikte geçirdikleri dönem: Macarların, Kıpçaklar ve Peçeneklerle yakın temas içinde oldukları bu dönem, Türk-Macar ilişkilerinde önemli bir yer tutar.

Osmanlı hâkimiyetinde geçen dönem: En bilinen dönem olup, Osmanlı İmparatorluğu'nun Macaristan üzerindeki etkisi sırasında gerçekleşmiştir.

Macarlar, kendi tarihlerindeki belirsizlikleri dilleri üzerinden çözmeye çalışmışlar ve bu nedenle karşılaştırmalı dil çalışmalarına büyük önem vermişlerdir. Türk-Macar ilişkileri tarihsel olarak büyük ortaklıklar taşıırken, diller arasındaki benzerlikler de ortaya çıkmıştır. Ancak, bu benzerliklerin aynı kökenden geldiklerini kanıtlayacak yeterlilikte olmadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, Macarlar ve Türkler tarihsel olarak akraba kabul edilse de, bu akrabalığın diller arasında da mevcut olduğuna dair veriler yetersiz kalmaktadır.



## Kaynakça

- Akın, Hicran (1982). Nemeth'e Göre En Eski Türk-Macar Münasebetleri. *Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30 (1-2), 1-6.
- Çapraz, Çağatay (2014). Altayik Kökenden Fin-Ugorluğa Macaristan'da Farklı Dilbilimsel Yaklaşımlar. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 3(4), 253-265.
- Baştav, Ş. (2003). *Türk-Macar Münasebetleri*, Ankara: Türk-Macar Dostluk Derneği.
- Çoban, Erdal (2007). Tapu Tahrir Defterlerine Göre Batı Macaristan'daki Türkçe Kökenli Yer Adları Üzerine. *Studia Uralo-altaica*, 47, 123-142.
- Çolak, Melek (2000). Atatürk Döneminde Kültürel, Siyası ve Ekonomik Bakımdan Türk Macar İlişkileri (1919-1938). *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(2), 61-72.
- Duran, Alev-Fatma Çalık Orhun (2019). Macarlar, Macaristan ve Turancılık. *History Studies*, 11 (2), 557-571.
- Duran, Alev (2020). Macar Türkolojisi. *Belgi Dergisi*, 2(20), 2759-2773.
- Géza, Bárczi vd. (1987). *A Magyar Nyelv Története*. Budapeşte: Tankönyvkiadó.
- Karagülmez, Müjdat (2018). Atatürk Dönemi Türk-Macar Kültürel İlişkilerinden Kesitler. *Selçuklu Tarihçiliğinin Zamansız Kaybı Prof. Dr. Feda Şamil Arık'a Armağan-Türk Tarihine Dair Yazılar*, III. Ed. Alpaslan Demir-Tuba Tombuloğlu - Eralp Erdoğan - Ömer Düzbakar, Ankara.
- Karatay, Osman (2008). Orta Asya'da Bulgar Aramak. *OAKA*, 3 (5), 48-67.
- Karatay, Osman (2010). Suvarlar: Doğu Avrupa'nın Esrarengiz Kavmi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal Of Turkish World Studies*, 10 (1), 99-116.
- Karatay, Osman (2012). Türklerde Ve Macarlarda Ortak 'Ede' İsmi Hakkında. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, 12 (2), 491-497.
- Karatay, Osman (2014). Etelköz: Ortanca Macar Yurdu Hakkında Yeni Bazı Tespitler. *Belleten*, 78 (281), 41-92.
- Karatay, Osman (2015a). Hunlardan Sonra Hunlar: Atilla'nın ardından Karadeniz Bozkırlarındaki Hun Kalıntıları. *Kaşgarlı'nın Tarihçi Torunu. Reşat Genç Armağanı*, yay. Mehmet Şahingöz, Ankara, 307-316.
- Karatay, Osman (2015b). Macarlar Başkurtlar Bulgarlar İdil Ural Havzasında Etnik Adlandırmaların Doğasını Kavramak. *İdil-Ural Çalıştayı-II Kırklareli*, 1, 101-110.

Karatay, Osman (2015c). Kafkaslarda Göktürk ve Hazarlar. *Yeni Türkiye*, 72, 214-223.

Karatay, Osman-Turgut Demirtaş (2019). Hazarlar. *Ortak Türk Tarihi*, 2, 315-354.

Karatay, Osman (2019). Konstantinos Porphyrogenitus ve Eseri De Administrando Imperio. *Genel Türk Tarihi Kaynakları, Ordu Çalıştayı Bildirileri*, yay. M. Alpargu – F. Ünal – M. Özkan – M. Karakulak, Ordu, 183-192.

Karatay, Osman (2020). *Ural-Altay Kuramı*, İstanbul: Selenge Yayınları.

Karatay, Osman (2021). *Macarlar-Kökler ve Türkler*, Ankara: Ötüken Neşriyat.

Korkmaz, Zeynep (2012). Türk Macar İlişkilerinde Türklük Bilimi (Türkoloji)'nin Yeri. *Türk Dili*, 2(722), 152-156.

Ligeti, Lajos (1986). *A Magyar Nyelv Török Kapcsolatai A Honfoglalás Előtt És Az Árpád-Korban*. Budapest.

Németh, Gyula (2019). *Yurt Tutan Macarlığın Oluşumu*, Çev. Hüseyin Cevdet Çağatay Çapraz, İstanbul: Paradigma Akademi.

Ögel, Bahaettin (1945). Sekellerin Ataları Hakkında (Sikil, Esgil Boyları). *TTK Belleten*, 9 (36), 469-484.

Prince John Dyneley (1936). Macar Dilindeki Türkçe Unsurlar. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD)*, Çev. M. Turgut Berbercan, 2(1), 123-134.

Yılmaz, Emine (1998). Kumanların Kökeni. *Bir, Türk Dünyası İncelemeleri 9-10*, Prof. Dr. Kemal Eraslan Armağanı, 133-142.

Yılmaz, Emine (2015). Altayistik Bağlamında Macarca-Türkçe Dil İlişkileri. *Bilig*, 74, 287-308

# Yalvaç Ural'ın hikâyelerinde söz varlığının bir unsuru olarak ikilemeler

*Şener Demirel\**

*Merve Doğan\*\**

## 1. Giriş

Dil, tarih boyunca insanların kendisi dışındaki önelere ve nesnelere duygularını ve düşüncelerini aktarma konusunda en önemli araçlardan biri olmuştur. İnsanlar bu tarihsel süreç içinde insanlık adına çeşitli mücadeleler vermiş ve bu mücadeleler sonucunda kendi varlığını hep bir adım öteye taşımıştır. Özellikle iletişim konusunda çağ atlatan ilerlemeler kaydetmiştir. İlkel olarak iletişim kurulan dönemlerden; çeşitli iletişim teknolojilerinin karşımıza çıktığı modern zaman dilimine girmiş bulunmaktayız. Bu bildirişim devrinin ana malzemesi “dil” olmuştur. Sözcükler dilin yapı taşı olduğundan dolayı “söz varlığı” sözcükleri seçip aldığımız en önemli dil kaynağıdır.

Söz varlığı; günlük hayatta konuşulan tüm dil kalıplarını kapsamaktadır. Bu kalıplar, yerinde durup eskiyen bir yapı değil, sürekli kendini yenileyen ve gelişen canlı bir sistemdir. Söz varlığını oluşturan bu temel dil yapılarından biri de ikilemelerdir. İkilemeler; bir anlatımı güçlendiren, ahenk katan kendi içinde uyumlu dil birlikleridir. İkilemeler, rastgele oluşturulmuş dil yapıları değildir. Belirli kurallar çerçevesinde bir araya getirilmiş ritmik ifadelerdir. İkilemeler tarih boyunca anlatımı güçlendirmek, daha etkili ve güzel bir duruma getirmek

---

\* Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı [sdemirel@firat.edu.tr](mailto:sdemirel@firat.edu.tr), ORCID: 0000-0002-0152-1081

\*\* Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. [mervefadgn@gmail.com](mailto:mervefadgn@gmail.com). ORCID: 0009-0002-3203-0418

amacıyla kullanılmıştır. Anlatıma kattığı akıcılık, ahenk ve zenginlik sayesinde bir metnin estetik açıdan daha nitelikli olmasına vesile olmuştur.

İkilemelerin kullanım alanı oldukça geniş olup hemen her anlatıda etkin bir şekilde kullanılmıştır. Anlatıma çeşitlilik katan ikilemeler, geçmişten günümüze kadar farklı biçimlerde adlandırılmıştır: “ikileme, ikizleme, kelime koşması, tekrar grubu, bağlama öbeği, ikiz kelime vb. şeklinde kullanılmıştır. Birden fazla isme sahip olan ikileme; farklı dillerde farklı terimlerle adlandırılmıştır: kelimeleri tercih edilmiştir. Türkiye Türkçesinde söz sahibi olan önemli araştırmacıların bu gramer birliklerinin adlandırılması noktasında farklı görüşleri olmuştur.

### **1.1. Problem Durumu**

Alan yazın incelendiği zaman Yalvaç Ural’ın eserleriyle ilgili bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Yazarın çocuk edebiyatı için sayısız eser yazmasıyla çok önemli bir yerde durduğu bilinmektedir. Alan yazında böyle bir eksiklik olması yazarın eserlerini ikilemeler açısından inceleme düşüncesini ortaya çıkarmış ve bu çalışmanın konusu olarak seçilmiştir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı Yalvaç Ural’ın çocuklara yönelik kaleme aldığı Bir Gök Dolusu Güvercin (BGDG), La Fonten Orman Mahkemesinde (LFOM), Mavi Karga İle Aslan’ın Oyunu (MKİAO), Küçük Ayının Uzun Yolculuğu (KAUY), Küçük Ayı İle Ahlat Ağacı (KAİAA), Bal Avcısı Küçük Piti (BAKP) ve İyi Geceler Bozi (İGB) adlı eserlerinde geçen ikilemelerin tespit edilerek söz konusu ikilemelerin anlam, yapı ve kökenleri bakımından incelemesini yapmaktır.

## **2. Yöntem**

Bu çalışma, nitel bir araştırma olup tarama modelinde doküman incelemesi tekniğine dayalı olarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konuyla ilgili bilgi içeren yazılı unsurların incelenip analiz edilmesidir. Çalışmada, Yalvaç Ural’ın; Bir Gök Dolusu Güvercin, La Fonten Orman Mahkemesinde, Mavi Karga ile Aslan’ın Oyunu, Küçük Ayının

Uzun Yolculuğu, Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı, Bal Avcısı Küçük Piti İyi Geceler Bozi adlı eserleri, ikileme unsurlarını tespit etmek amacıyla incelenmiştir. Elde edilen veriler fişlenmiş ve tablo haline getirilmiştir.

### 3. Söz Varlığı

Söz varlığı, bir ulusun sahip olduğu kültürel mirası, yaşam deneyimlerini gelecek nesillere aktarma noktasında taşıyıcı rolü üstlenir. Dil, insanlar için büyük bir hazine kaynağıdır. Bu hazine; atasözleri, deyimler, kalıplaşmış sözler ve ikilemeleri kapsar. Bu söz unsurlarının hepsi söz varlığını oluşturur. Söz varlığı, dilin bütün sözcüklerini bünyesine dâhil eder. Yabancı kökenli sözcükler de bu kapsama dâhildir. Çünkü söz varlığı sadece ilgili olduğu dilin söz unsurlarını kapsamaz. Dil sabit bir mekanizma değildir. Değişen çağın, dönemin şeklini alabilen canlı bir oluşumdur.

Bir dilin söz varlığını; atasözleri, deyimler, kalıp sözler, ikilemeler gibi söz öbekleri oluşturur. Bu söz öbekleri bir milletin estetik zevkini, dünya görüşünü, dini inançlarını ve yaşam biçimlerini yansıtır. Türkçe, bünyesinde barındırdığı söz varlığı unsurları bakımından oldukça zengin bir dildir.

### 4. Yalvaç Ural'ın Hayatı

Yalvaç Ural, 1945 yılında Konya'da dünyaya gelmiştir. Annesi ve babası memur olan bir çocuk olarak eğitim hayatı birbirinden farklı şehirlerde geçmiştir. Lise yıllarında edebiyat ve müzikle tanışmıştır. Önce müziğe daha sonra edebiyata ağırlık vermiştir. Kendisine gazeteciliği meslek seçmesiyle birlikte; çocuk dergiciliğini ön planda tutmaya başlamıştır. 32 yılda, 51'i çocuk dergisi olmak üzere lisanslı 56 dergi yayımlamıştır. Wolkmen adında bir müzik dergisi, Gümgüm, Yorgan ve MAD adlı mizah dergileri yayımlamıştır. Ural'ın gazetecilik ve yayıncılık yaşamında Ülkü Tamer ve Tarık Dursun K'nın etkisi çok büyüktür. Kırmızı Kızlar Çatıları Gizler, Alfabe Boyama, Korkulu Bir Gün, Problemler Apartman Çocuğu, Kayıp Ülkenin Çocuğu, Kulağımdaki Küçük Çan vb. gibi çocuklar için yazmış olduğu 65 çocuk kitabı bulunmaktadır.

Bu eserler İngilizce, Almanca, Hollandaca, Arnavutça, Macarca gibi pek çok dile çevrilmiştir. Müzik Satan Çocuklar adlı öyküsü dünyada Çingenece basılan ilk çocuk kitabı olma özelliğine sahiptir. Yalvaç Ural, bu eserleriyle uluslararası alanda pek çok ödül kazanmıştır.

## 5. Bulgular ve Yorumlar

Bir sanatçının üslubunu yansıtan önemli özelliklerden biri olan ikilemeler, çalışmaya konu olan Yalvaç Ural'ın hikâyelerinde farklı sayı ve oranlarda yer almıştır. Aşağıdaki Tablo 1.'de ve grafikte de net bir biçimde görüleceği üzere, ikilemeler en çok Mavi Karga ile Aslan'ın Oyunu (43) ve La Fonten Orman Mahkemesinde (20) adlı hikâyelerinde tespit edilmiştir: İkilemelerin sıklıkla kullanılması; çocukların sözcükler hakkında düşünmesine; sözcüklerin arasındaki ses uyumunun nasıl oluştuğunu görmesine olanak sağlayacaktır. Eş ya da yakın anlamla veya kaşıt anlamla oluşturulmuş ikilemeleri fark etmesi sözcüklerin doğasını anlamasına vesile olacaktır. Farklı yapılarla kurulmuş ikilemelere yer verilmiş olması; çocukların sözcük hazinesini geliştirmelerini sağlayacak ve yeni sözcükler öğrenmelerine imkân tanıyacaktır. Bu noktada en önemli olan durum; Çocukların ikilemelerin, rastgele oluşmuş dil birlikleri olduğunu değil, belirli kalıplar neticesinde bir araya getirilmiş özel dil yapıları olduğunu kavramasıdır.

**Tablo 1.** İkilemelerin Öykülere Göre Dağılımı

<i>İKILEMELERİN ÖYKÜLERE GÖRE DAĞILIMI</i>	<i>SAYISI</i>
İyi Geceler Bozi	8
Küçük Ayı İle Ahlat Ağacı	7
Küçük Ayının Uzun Yolculuğu	2
Bal Avcısı Küçük Piti	4
Mavi Karga İle Aslan'ın Oyunu	43
La Fonten Orman Mahkemesinde	20
Bir Gök Dolusu Güvercin	12
<b><i>Toplam</i></b>	<b>96</b>

**Grafik 1.**



### **5.1. Yapısı Bakımından İkilemeler**

Yapı bakımından ikilemeler kendi içinde, basit, türemiş olarak ayrılmıştır.

#### **5.1.1. Basit Sözcüklerden Oluşan İkilemeler**

Yalvaç Ural'ın hikâyelerindeki ikilemeler tespit edilmiş ve basit yapıdaki sözcüklerin yoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

##### **•Koyun koyuna ( İGB, s.5)**

“Tabiki senin için bir şey olamayacak! Sen yine annene sarılıp **koyun koyuna** bütün kışı yine uyuyarak geçireceksin!”

##### **•Gezer oynar (BGDG, s.5)**

İki kardeş, öyle çok severlerdi ki birbirlerini; hiç ayrılmazlar, birlikte **gezer oynar**, “çimmek” dedikleri yüzmeye birlikte giderlerdi.

##### **•Gitgide (İGB, s.25)**

“ Sonra sesler çoğaldı ve **gitgide** yaklaştı!...”

##### **•Burun buruna (İGB, s.28)**

“ Bozi arkasını dönünce, arka ayakları üzerine kalkmış annesiyle **burun buruna** geldi.”

##### **•Şuradan şuraya (İGB, s.31)**

“ Hayır! Kızağa binmeden, **şuradan şuraya** gitmem” dedi Anne Ayı...”

##### **•Kalk kalk (KAİAA, s.2)**

“ Sen hala uyanmadın mı kürk çuvalı? **Kalk kalk**, çabuk!” diye bağırdı...

• **Paldır küldür (KAİAA, s.9)**

“ Takıldı ayağı bizimkinin bir taş. Yuvarlana yuvarlana **paldır küldür** indi aşağıya.”

• **Yuvarlana yuvarlana (KAİAA, s.9)**

“Takıldı ayağı bizimkinin bir taş. **Yuvarlana yuvarlana** paldır küldür indi aşağıya.”

• **Zonk zonk ( KAİAA, s.18)**

“Ahh!” dedi. “Ahh!” sanki “ **ZONK ZONK**” diye zonkluyordu kafası.

• **İyiden iyiye ( KAİAA, s.25)**

“Tepeye vardığında, hava **iyiden iyiye** kararmıştı.”

• **Kendi kendine ( KAİAA, s.29)**

“Sonra bazı meyveler ya sopayla düşürülür ya da olgunlaşması beklenir, **kendi kendine** düşsün diye!...”

• **Renk renk ( BAKP, s. 1)**

“Çayır, ovalar, yamaçlar, tepeler yemyeşildi. Kırlar, ağaçların dalları **renk renk** çiçeklerle doluydu!...”

• **Yavaş yavaş (BAKP, s.18.)**

“Elbette seviyorum! Ama arıkuşu, kendisinden başka hiç kimseyi sevmiyor. Şimdi **yavaş yavaş** ağaçtan in de eve gidelim!” dedi

• **Tir tir (BAKP,s.28)**

“ İkinci yavru çok korkuyor, heyecandan **tir tir** titriyordu.”

• **Dolaştı durdu (BAKP, s.8)**

“Küçük Piti **dolaştı durdu** ağaçların arasında...Değil bir kovan bulmak, bütün gün yolda bir arıyla bile karşılaşmadı.”

• **Kıtır kıtır (MKİAO, s.11)**

“Peki, bu *Eğitim ve Okul, Bozulan Doğa, Çevre Sorunları ve Suların Korunması, Beslenme, Küçük Hayvanlar İçin Kıtır Kıtır Felsefe* adlı kitapları ne diye aldınız?”

• **Bol bol (MKİAO, s.11)**

“Yeni yuvamda dilediğim gibi yatıp kalkacak, **bol bol** kitap okuayacağım.”

• **Yat kalk (MKİAO, s.13)**

“Kötü bir ereği yokmuş! Ağzından çıkan sözlere dikkat edeceksin. Sen yine de **yat kalk** kralımıza teşekkür et “ dedi.



• **Hem kral hem aslan (MKİAO, s.13)**

“Karga bu söze çok sinirlendi, “ İniniz de ne demek?” diye bağırdı, “ O ayı değil ki, **hem kral hem aslan!**”

• **Boşu boşuna (MKİAO, s.16)**

“Kralım **boşu boşuna** uyuyacağına kitap okuyacak; buna kim karşı çıkabilir ki?”

• **Güzel güzel (MKİAO, s.16)**

“Sen git **güzel güzel** eğlen...Yorulunca da gidip hamakta uyursun, daha ne istiyorsun?”

• **Oyun oyun (MKİAO, s.21)**

“Önce yazar, sonra da çizer maskesini çıkardı. “Bu **oyun oyun** değil” dedi Yazar.

• **Oradan oraya (MKİAO, s.23)**

“Öğrenciler gibi, elimde bir telefonla **oradan oraya** dolaşamayacağım için geldim” dedi.

• **Pır pır (MKİAO, s.32)**

“Bunun düşüncesi bile kalbinin bir kuş gibi **pır pır** etmesine yetiyordu.”

• **Çok çok (MKİAO, s.33)**

“Sayın kralım, size çok önemli iki haberim var. Hem de **çok çok** önemli. Biri iyi, biri kötü; önce hangisini söylememi istersiniz?”

• **İkide bir (MKİAO, s.35)**

“Hayır efendim! İzin verir, **ikide bir** sözümü kesmezseniz anlatacağım.”

• **Gece gündüz (MKİAO, s.37)**

“Mavi Eşek, “Ama siz **gece gündüz** uyuduğunuz için onu görmemiş olabilirsiniz kralım” diyerek söze girdi.

• **Saçma sapan (MKİAO, s.40)**

“Tilki, “Evet demeyin kralım” diye atıldı: “ Kim bilir ne **saçma sapan** bir istek çıkacak altından!”

• **Getir götür (MKİAO, s.43)**

“Aslan, “Bu **GETİR GÖTÜR** görevinin üstesinden gelebilir misin Mavi Eşek?” diye sordu.

• **Birer birer (MKİAO, s.50)**

“Çizer, “ Her şeyi **birer birer** çiziyor, boyuyorum. En az beş altı günlük bir süreye gereksinmem var.”

• **Bir bir (MKİAO, s.57)**

“Mavi Karga ormangillere her şeyi **bir bir** anlattı.”

• **Yan yana (MKİAO, s.64)**

“Karga arkadaşlarının yardımıyla, **yan yana** duran iki ağacın arasına “Ormangiller Uykuda” çizimini iplerle tutturup astı.”

• **Uyur kalır (MKİAO, s.68)**

Karga, “Sayın kralım biliyorsunuz, öyküde ikimiz de uyumuyoruz. Yoksa sonsuza kadar hepimiz **uyur kalırız**.” Dedi

• **Onu bunu bırak (MKİAO, s.68)**

“**Onu bunu bırak** da ben alana çıkarırken ne alkış koptu öyle! Ben bile kulaklarıma inanamadım.

• **Sağı solu (MKİAO, s.68)**

“Sayın başkahramanım, kendi kendime dedim ki, bu ormangillerin **sağı solu** belli olmaz. Bakarsın kralımız sahneye çıkınca alkışlamazlar, başkahramanımızın da canı sıkılır...”

• **Harala gürele (MKİAO, s.70)**

Aslan, “Bu sessizlik çok sinir bozucu, oysa o karmaşık gürültüler yaşamın atan kalbinin sesiymiş, şimdiden ormanın **harala gürelesini** özledim” dedi.

• **Fitil fitil (MKİAO, s.72)**

Aslan, “Ama ben o kitapları bunun için getirtmedim ki “dedi, “Yazarın bana yaptıklarını burnundan **fitil fitil** getirmek için edindim onları.

• **Bön bön (MKİAO, s.77)**

“Doğru söylüyorsunuz; kim bilir belki de Çizer’ in tasarladığı, balon yazıları boş bir çizgi romanın içinden, sessiz sinema oyunu oynar gibi okurların yüzüne **bön bön** bakacaktık!”

• **Ara sıra (MKİAO, s.79)**

Aslan, “**Ara sıra** saçmalasan da oldukça iyisin. Bu soruyu bir daha bana sorma! Algın düşük olsa ben seni başyardımcım yapar mıydım, bunu bir düşün” dedi.

• **Yüz yüze (MKİAO, s.84)**

“Her şey düşündüğümüz gibi iyi giderse o zaman da **yüz yüze** bir eğitim yaparız” dedi Karga.

• **Gak guk (MKİAO, s.84)**

Karga **gak guk** ederek söyledi söyleyeceğini: “Çok özür dilerim sayın başkahramanım ama bir sorunumuz daha var.”

• **Baş başa (MKİAO, s.95)**

“Kralım, siz Kral Fil’ le önce **baş başa** görüşün. Sonra isterseniz ormangilleri de alana alır, bilgilendiririz.”

•**Hoş geldiniz beş gittiniz (MKİAO, s.96)**

Karşılıklı **hoş geldiniz beş gittiniz** konuşmalarından sonra, Kral Fil bu güzel karşılama; yiyecekler, içecekler ve koltuk için teşekkür ettikten sonra doğruca konuya girdi.

•**Uzun uzun (MKİAO, s.99)**

Fil, her şeyi **uzun uzun** anlattıktan sonra, “ İçinizde bizim özgürlük ormanımıza gelmek ve bizimle yaşamak isteyenler varsa lütfen parmak kaldırsın!” dedi.

•**Uydur uydur (MKİAO, s.101)**

“Ne yalan söyleyeyim anlamadım. Nedir bu, bir masal mı? Onu bir çizer parçalamış, sözümona bir cadı da toplamış! **Uydur uydur** ebegümece!”

•**Olmak ya da olmamak (MKİAO, s.103)**

Tıpkı, Bir Varmış Bir Yokmuş ya da Shakespeare’in Hamlet’ te söylediği gibi: **Olmak ya da Olmamak**; işte sorun bu, dediği gibi.”

•**Sıra sıra (MKİAO, s.116)**

Ormangiller orta sayfaya girip Çizer’ in gönderdiği yorganın altına **sıra sıra** dizildiler. Şimdi, başlarından başka hiçbir şey görünmüyordu.

•**Gubur gubur (BGDG, s.14)**

Güvercinler çocukları görünce, “ Merhaba” der gibi, “ **Gubur gubur**” diye sesler çıkardılar.

•**Tek tek ( BGDG, s.19)**

Adam önce **tek tek** onları yakalayıp yuvalarına koydu. Daha sonra omzuna konan alacalıyı çocuklara sevdirep tüneğine koydu, kapadı küçük evin kapılarını.

•**Durun durun (BGDG, s.24)**

Kamil Amca, “**durun durun** bir çözüm buldum galiba...”

•**El ele (BGDG, s.33)**

Bir süre **el ele** uzaklaşan iki çocuğun arkasından bakakaldı Halil Amca.

•**Dağ bayır (BGDG, s.33)**

İçinden, “Çocuk bu; korku **dağ bayır** bilmiyor ki!” diye geçirdi.

•**Analarının babalarının (BGDG, s.38)**

Çocuklar her şeyi anlattılar. Kadın tanıdı onları. **Analarının babalarının** hatırlarını sordu.

• **Teker teker (BGDG, s.44)**

Köpekler yine uzun bir süre izlediler onları. Sonra ninenin, “Eve git!” sözüyle **teker teker** geri döndüler.

• **Ardı sıra (BGDG, s.47)**

Ağabeyinin güvercini, her uçuşunda, kafesteki güvercinleri **ardı sıra** gökyüzüne götürüyor, sonra hepsi birlikte kafese dönüyorlardı.

• **İyi kötü (LFOM, s.9)**

• **Güzel çirkin (LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, aptallar akıllılar, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **Eşek eşek (LFOM, s.10)**

Sen yazmadan önce **eşek eşek** değildi; daha bürünmemişti benim postuma, taşımazdı insanların yükünü.

• **Yerden yere (LFOM, s.24)**

Bir oduncu ansızın vurdu kafama aldı elimden peteklerimi, ben de nerede görsem, ölüyse saygı duydum. Diriyse, vurdum **yerden yere** aldım çalınan emeklerimi.

• **Aptal aptal (LFOM, s.34)**

Bütün hayvanlar gülmekten kırılıyor ve o koca aslan bile unutmuş yargıçlığını kendisine; **aptal aptal** bakan yılanlara karnını tuta tuta gülüyordu.

• **Sevmezler bu tavrınızı sevmezler çocuklarla dost olmanızı (LFOM, s.40)**

Öyle sere serpe gezinemezsiniz odalarda. Sevmezler bu tavrınızı sevmezler bir de çocuklarla dost olmanızı.

• **Cır cır (LFOM, s.43)**

Kedi konuşurken öyle çok cırlamıştı ki ağustosböceği, sonunda dayanamadı hayvanlar; ve bir an önce kesmesi için **cır cır** sesini, Aslan’dan konuşma sırasının ona verilmesini istediler.

• **Biraz araştırsaydınız biraz düşünseydiniz (LFOM, s.50)**

Eğer öykünüzü yazarken biraz araştırsaydınız biraz düşünseydiniz kendi kendinize bu canlının adı neden martböceği,

şubatböceği, temmuzböceği, değil de ağustosböceği diye sorsaydınız!

•**Çıplak çıplak (LFOM, s.63)**

Kolay mı bir canlının derisinden olması? Kışın ısıtırken başkalarını kendisinin çıplak çıplak gezmesi.

•**Susun susun (LFOM, s.20)**

Aslan yine kükreyerek salona, “Susun sussunn! Yoksa susmayı orman dışına atarım!” dedi.

**5.1.2. Türemiş Sözcüklerden Oluşan İkilemeler**

Yalvaç Ural’ın çalışmaya konu olan öykülerindeki ikilemelere bakıldığı zaman türemiş yapıdaki sözcüklerin belirgin bir şekilde az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tespit ettiğimiz türemiş sözcüklerden oluşan ikilemeler de kendi içinde bir tasnife tabu tutulmuştur.

**5.1.2.1. Her İki Sözcüğü de Yapım Eki Almış İkilemeler**

**5.1.2.1.1. İsimden İsim Yapım Eki ile Kurulan İkilemeler**

•**Suçlu suçlu (İGB, s.21)**

Başını **suçlu suçlu** önüne eğdi Bozi. “Ne bekliyoruz?” dedi karga.” Neyi olacak, kaplumabağayı...” dedi tilki.

•**Kibirli kibirli (LFOM, s.62)**

Bir anda tilki görünürdü kürsüde bir süre **kibirli kibirli** bakındıktan sonra çevresine, güzel bir yakıştırma da olsa “Kurnazlığı insandan öğrendim.” Diyerek başladı sözlerine.

•**Sinirli sinirli (LFOM, s.18)**

La Fonten **sinirli sinirli**: “Haksız olmadığımı davranışlarınız da kanıtıyor,” dedi.

**5.1.2.1.2. Fiilden İsim Yapım Eki ile Kurulan İkilemeler**

•**Ovuştura ovuştura (KAUY, s.4)**

O gidince gözlerini **ovuştura ovuştura** kalktı, dışarı çıktı Küçük Ayı. Anne Ayı kapının önünde tüylerini tarıyordu.

•**Giriş çıkış (MKİAO, s.48)**

Bir de orman okulunun yeni **giriş çıkış** saatlerini belirlemeliyiz.

•**Bağrış çağrış (MKİAO, s.66)**

Ortalık **bağrış çağrış** ve alkış seslerinden yıkılıyordu. Aslan’ın bu görkemli karşılamadan başı dönmüştü.

•**Şaşkın şaşkın (LFOM, s.36)**

Sonunda gülmekten yorgun düşüp sustu hayvanlar ve hala kendilerine şaşkın şaşkın bakan yılanlara “ Kültürsüz aptallar! Bilmiyor musunuz? O öykü Bay La Fonten’in değil, Anadolu lu Ezop’ undur,” diye bağırdı.

•**Salına salına (LFOM, s.38)**

**Salına salına** geldi kedi. Gerildi bir yay gibi, fırladı. Bir sıçrayışta çıktı kürsüye.

•**Döve döve (LFOM, s.24)**

İşte o günden sonra, beni nerede yakalasalar burnuma hemen bir kanca taktılar. Ve bir avuçcuk un için **döve döve** oynattılar.

•**Sıkı sıkı (BGDG, s.42)**

“ Hem anamız, babanız gelmeden dönün diye **sıkı sıkı** uyardı.

•**Yemeden içmeden (İGB, s.6)**

“ Kirpi, kertenkele, kaplumbağa, aylar gibi... Sizler kış uykusuna yatıyor, **yemeden içmeden**, tam üç ay uyuyorsunuz!”

•**Sere serpe (LFOM, s.40)**

Öyle **sere serpe** gezinemezsiniz odalarda.

•**Korka korka (KAUY, s.24)**

“ Suya eğildiğinde çok korktu. Hemen yavaşça geri çekildi. Sonra tekrar, **korka korka** suya eğildi.”

•**Güle güle (MKİAO, s.12)**

“Gelen Mavi Eşek’ti. Çevresine bakarak, “ Kolay gelsin kralım, yeni ininizde **güle güle** oturun!” dedi.

•**Koşa koşa (İGB, s.17)**

“Annesini uyandırmadan çıktı dışarı. **Koşa koşa** kestane ağacının altına geldi.”

•**Seve seve (BGDG, s.20)**

“Mehmet’ çiğim, bende yavru olsaydı, size **seve seve** verirdim

•**Dönüp dolaşp (LFOM, s.64)**

Ne kadar uyanık olsam da dostlarım, sökmedi kurnaz tilkiliğim bildiğiniz gibi hep sonunda **dönüp dolaşp** kürkçü dükkânına vardım.

•**Uflaya puflaya (KAİAA, s.21)**

**Uflaya puflaya** çıkarken yokuşu, “Ya güzel değilse ahlatlar?” diye bir şüphe düştü birden içine!...”

•**Durup dururken (MKİAO, s.18)**

“Evet öyle düşünüyorum. Yoksa **durup dururken** yüzünüzü neden saklayasınız ki?”

•**Gider gitmez (MKİAO, s.30)**

“Siz bence öyküyü yazmayın; kimse gelmez almaya...Getirmeye de kalkmayın, ormana alınmayacaksınız, çünkü **gider gitmez** ormanın çevresini dikenli çalılarla kapattıracağım” dedi.

•**Gide gele (MKİAO, s.37)**

“ O gazeteye **gide gele** sana da bir şeyler oldu. Neyse...Bizim ormanda yarasa var mı?” diye sordu.

•**Döne dolana (LFOM, s.29)**

Önce bir “Tısss.s..ss! sesi duyuldu. Ardından **döne dolana** geldi bir yılan geçip kürsüye kuruldu.

•**Uyanır uyanmaz (MKİAO, s.89)**

“ Bizimkiler **uyanır uyanmaz** hemen dikenli çalılarla ormanın çevresini kapatın.”

•**Tuta tuta (LFOM, s.34)**

Bütün hayvanlar gülmekten kırılıyor ve o koca aslan bile unutmuş yargıçlığını kendisine; aptal aptal bakan yılanlara karnını **tuta tuta** gülüyordu.

**5.1.3. Sadece Bir Kelimesi Yapım Eki Almış İkilemeler**

**5.1.3.1.İsimden İsim Yapan Eklerle Kurulmuş Olanlar**

•**Kent soylu**

“Siz ormanda yaşamasına karşın hayvanlar hakkında köklü bir bilgisi olmayan, yalan yanlış bilgilerle onları insanlara tanıtan bilgisiz bir **kent soylu** yazdıkları, geçmişteki amacından sapmış, salt kötü, çocuk yazını ürünleri olmuş talihsiz bir yazarsınız.

•**Aptallar akıllılar (LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, **aptallar akıllılar**, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

**5.1.3.2.Fiilden İsim Yapan Yapım Ekleriyle Kurulmuş Olanlar**

•**Ne soğuk ne palazlı (BGDG, s.51)**

Babaları, “ Evet, ne Tekir ne soğuk ne de palazlı atmaca yesin onları!” dedi.

•**Büyük küçük (BGDG, s.7)**

Köyde, büyük küçük herkes özenirdi onların kardeşliğine.

• **Yalan yanlış (LFOM, s.49)**

“ Siz ormanda yaşamasına karşın hayvanlar hakkında köklü bir bilgisi olmayan, **yalan yanlış** bilgilerle onları insanlara tanıtan bilgisiz bir kent soylu yazdıkları, geçmişteki amacından sapmış, salt kötü, çocuk yazını ürünleri olmuş talihsiz bir yazarsınız.

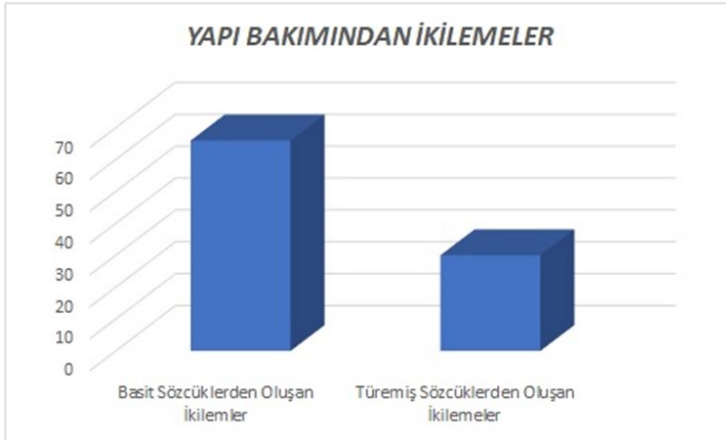
• **Tembeller çalışkanlar (LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, **aptallar akıllılar**, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

**Tablo 2.** Yapı bakımından ikilemeler

<i>YAPI BAKIMINDAN İKİLEMELER</i>	<i>SAYISI</i>
Basit Sözcüklerden Oluşan İkilemeler	66
Türemiş Sözcüklerden Oluşan İkilemeler	30
<i>Toplam</i>	96

**Grafik 2.**



Yukarıdaki tablo ve grafikte görüldüğü üzere; Yapı kısmında ikilemeler Basit Yapılı Sözcüklerle Oluşturulmuş Olanlar ve Türemiş Yapılı Sözcüklerle Kurulmuş Olanlar olmak



üzere iki alt başlık altında incelenmiştir. Yalvaç Ural'ın basit soylu sözcükleri yoğunlukla kullandığı tespit edilmiştir. Toplam sayısı 96 olan ikilemelerin 66 tanesini basit soylu sözcükler oluşturmuştur. Türemiş soylu sözcüklerin ise 30 tane olduğu belirtilmiştir. Türemiş yapılı sözcüklerden oluşmuş olan ikilemelere bakıldığında zaman; 21 tanesini her iki sözcüğü de yapım eki almış sözcüklerden, isimden isim yapma eki oluşturmuştur.

## 5.2. Anlam İlişkisi Açısından İkilemeler

### 5.2.1. Aynı Kelimenin Tekrarından Oluşan İkilemeler

#### • Koyun koyuna (İGB, s.5)

“Tabiki senin için bir şey olamayacak! Sen yine annene sarılıp **koyun koyuna** bütün kışı yine uyuyarak geçireceksin!”

#### • Burun buruna (İGB, s.28)

“Bozi arkasını dönünce, arka ayakları üzerine kalkmış annesiyle **burun buruna** geldi.”

#### • Kalk kalk (KAİAA, s.2)

“Sen hala uyanmadın mı kürk çuvalı? **Kalk kalk**, çabuk!” diye bağırdı...

#### • Yuvarlana yuvarlana (KAİAA, s.9)

Takıldı ayağı bizimkinin bir taşla. **Yuvarlana yuvarlana** paldır küldür indi aşağıya.”

#### • Zonk zonk (KAİAA, s.18)

“ Ahh!” dedi. “Ahh!” sanki “ **ZONK ZONK**” diye zonkluyordu kafası

#### • Kendi kendine (KAİAA, s.29)

“ Sonra bazı meyveler ya sopayla düşürülür ya da olgunlaşması beklenir, **kendi kendine** düşün diye!...”

#### • Renk renk (BAKP, s. 1)

“ Çayırılar, ovalar, yamaçlar, tepeler yemyeşildi. Kırlar, ağaçların dalları **renk renk** çiçeklerle doluydu!...”

#### • Yavaş yavaş (BAKP, s.18.)

“ Elbette seviyorum! Ama arıkuşu, kendisinden başka hiç kimseyi sevmiyor. Şimdi **yavaş yavaş** ağaçtan in de eve gidelim!” dedi

#### • Tir tir (BAKP,s.28)

“ İkinci yavru çok korkuyor, heyecandan **tir tir** titriyordu.”

#### • Kıtır kıtır (MKİAO, s.11)

“ Peki, bu *Eğitim ve Okul, Bozulan Doğa, evre Sorunları ve Suların Korunması, Beslenme, Kkk Hayvanlar İçin Kıtır Kıtır Felsefe* adlı kitapları ne diye aldınız?”

• **Bol bol (MKİAO, s.11)**

“ Yeni yuvamda dilediğim gibi yatıp kalkacak, **bol bol** kitap okuyacağım.”

• **Boşu boşuna (MKİAO, s.16)**

“Kralım **boşu boşuna** uyuyacağına kitap okuyacak; buna kim karşı çıkabilir ki?”

• **Güzel güzel (MKİAO, s.16)**

“Sen git **güzel güzel** eğlen...Yorulunca da gidip hamakta uyursun, daha ne istiyorsun?”

• **Pır pır (MKİAO, s.32)**

“Bunun düşüncesi bile kalbinin bir kuş gibi **pır pır** etmesine yetiyordu.”

• **ok çok (MKİAO, s.33)**

“Sayın kralım, size çok önemli iki haberim var. Hem de **ok çok** nemli. Biri iyi, biri kötü; önce hangisini söylememi istersiniz?”

• **Birer birer (MKİAO, s.50)**

“izer, “Her Şeyi **birer birer** iziyor, boyuyorum. En az beş altı günlük bir süreye gereksinmem var.”

• **Bir bir (MKİAO, s.57)**

“Mavi Karga ormangillere her Şeyi **bir bir** anlattı.”

• **Fitil fitil (MKİAO, s.72)**

Aslan, “Ama ben o kitapları bunun için getirtmedim ki “dedi, “Yazarın bana yaptıklarını burnundan **fitil fitil** getirmek için edindim onları.

• **Bn bn (MKİAO, s.77)**

“Doğru söylüyorsunuz; kim bilir belki de çizer’ in tasarladığı, balon yazıları boş bir çizgi romanın içinden, sessiz sinema oyunu oynar gibi okurların yüzüne **bn bn** bakacaktık!”

• **Gak guk (MKİAO, s.84)**

Karga **gak guk** ederek söyledi söyleyeceğini: “ ok özür dilerim sayın başkahramanım ama bir sorunumuz daha var.”

• **Uzun uzun (MKİAO, s.99)**

Fil, her şeyi **uzun uzun** anlattıktan sonra, “ İcinizde bizim özgürlük ormanımıza gelmek ve bizimle yaşamak isteyenler varsa lütfen parmak kaldırsın!” dedi.

• **Uydur uydur (MKİAO, s.101)**

“Ne yalan söyleyeyim anlamadım. Nedir bu, bir masal mı? Onu bir çizer parçalamış, sözümona bir cadı da toplamış! **Uydur uydur** ebegümece!”

• **Sıra sıra (MKİAO, s.116)**

Ormangiller orta sayfaya girip Çizer’ in gönderdiği yorganın altına **sıra sıra** dizildiler. Şimdi, başlarından başka hiçbir şey görünmüyordu.

• **Gubur gubur (BGDG, s.14)**

Güvercinler çocukları görünce, “Merhaba” der gibi, “ **Gubur gubur**” diye sesler çıkardılar.

• **Tek tek (BGDG, s.19)**

Adam önce **tek tek** onları yakalayıp yuvalarına koydu. Daha sonra omzuna konan alacalıyı çocuklara sevdirep tüneğine koydu, kapadı küçük evin kapılarını.

• **Durun durun (BGDG, s.24)**

Kamil Amca, “**durun durun** bir çözüm buldum galiba...”

• **Teker teker (BGDG, s.44)**

Köpekler yine uzun bir süre izlediler onları. Sonra ninenin, “Eve git!” sözüyle **teker teker** geri döndüler.

• **Eşek eşek (LFOM, s.10)**

Sen yazmadan önce **eşek eşek** değildi; daha bürünmemişti benim postuma, taşımazdı insanların yükünü.

• **Aptal aptal (LFOM, s.34)**

Bütün hayvanlar gülmekten kırılıyor ve o koca aslan bile unutmuş yargıçlığını kendisine; **aptal aptal** bakan yılanlara karnını tuta tuta gülüyordu.

• **Cır cır (LFOM, s.43)**

Kedi konuşurken öyle çok cırlamıştı ki ağustosböceği, sonunda dayanamadı hayvanlar; ve bir an önce kesmesi için **cır cır** sesini, Aslan’dan konuşma sırasının ona verilmesini istediler.

• **Çıplak çıplak (LFOM, s.63)**

Kolay mı bir canlının derisinden olması? Kışın ısıtırken başkalarını kendisinin **çıplak çıplak** gezmesi.

•**Susun susun (LFOM, s.20)**

Aslan yine kükreyerek salona, “**Susun sussunn!** Yoksa susmayı orman dışına atarım!” dedi.

•**Suçlu suçlu (İGB, s.21)**

Başını **suçlu suçlu** önüne eğdi Bozi. “Ne bekliyoruz?” dedi karga.” Neyi olacak, kaplumabağayı...” dedi tilki.

•**Kibirli kibirli (LFOM, s.62)**

Bir anda tilki görünüverdi kürsüde bir süre **kibirli kibirli** bakındıktan sonra çevresine, güzel bir yakıştırma da olsa “Kurnazlığı insandan öğrendim.” Diyerek başladı sözlerine.

•**Sinirli sinirli (LFOM, s.18)**

La Fonten **sinirli sinirli**: “Haksız olmadığımı davranışlarınız da kanıtlıyor,” dedi.

•**Ovuştura ovuştura (KAUY, s.4)**

O gidince gözlerini **ovuştura ovuştura** kalktı, dışarı çıktı Küçük Ayı. Anne Ayı kapının önünde tüylerini tarıyordu.

•**Şaşkın şaşkın (LFOM, s.36)**

Sonunda gülmekten yorgun düşüp sustu hayvanlar ve hala kendilerine **şaşkın şaşkın** bakan yılanlara “Kültürsüz aptallar! Bilmiyor musunuz? O öykü Bay La Fonten’in değil, Anadolu Ezop’undur,” diye bağırды.

•**Salına salına (LFOM, s.38)**

**Salına salına** geldi kedi. Gerildi bir yay gibi, fırladı. Bir sıçrayışta çıktı kürsüye.

•**Döve döve (LFOM, s.24)**

İşte o günden sonra, beni nerede yakalasalar burnuma hemen bir kanca taktılar. Ve bir avuçcuk un için **döve döve** oynattılar.

•**Sıkı sıkı (BGDG, s.42)**

“ Hem anamız, babanız gelmeden dönün diye **sıkı sıkı** uyardı.

•**Korka korka (KAUY, s.24)**

“ Suya eğildiğinde çok korktu. Hemen yavaşça geri çekildi. Sonra tekrar, **korka korka** suya eğildi.”

•**Güle güle (MKİAO, s.12)**

Gelen Mavi Eşek'ti. Çevresine bakarak, “ Kolay gelsin kralım, yeni ininizde **güle güle** oturun!” dedi.

• **Koşa koşa (İGB, s.17)**

“ Annesini uyandırmadan çıktı dışarı. **Koşa koşa** kestane ağacının altına geldi.”

• **Seve seve (BGDG, s.20)**

“Mehmet’ çiğim, bende yavru olsaydı, size **seve seve** verirdim

• **Tuta tuta (LFOM, s.34)**

Bütün hayvanlar gülmekten kırılıyor ve o koca aslan bile unutmuş yargıçlığını kendisine; aptal aptal bakan yılanlara karnını **tuta tuta** gülüyordu.

• **Yan yana (MKİAO, s.64)**

“ Karga arkadaşlarının yardımıyla, **yan yana** duran iki ağacın arasına “ Ormangiller Uykuda” çizimini iplerle tutturup astı.”

• **El ele (BGDG, s.33)**

Bir süre **el ele** uzaklaşan iki çocuğun arkasından bakakaldı Halil Amca.

**5.2.2. Zıt Anlamlı Kelimelerden Oluşan İkilemeler**

• **Yat kalk (MKİAO, s.13)**

“Kötü bir ereği yokmuş! Ağzından çıkan sözlere dikkat edeceksin. Sen yine de **yat kalk** kralımıza teşekkür et” dedi.

• **Gece gündüz (MKİAO, s.37)**

“Mavi Eşek, “Ama siz **gece gündüz** uyuduğunuz için onu görmemiş olabilirsiniz kralım” diyerek söze girdi.

• **Getir götür (MKİAO, s.43)**

“Aslan, “Bu **GETİR GÖTÜR** görevinin üstesinden gelebilir misin Mavi Eşek?” diye sordu.

• **Sağı solu (MKİAO, s.68)**

“Sayın başkahramanım, kendi kendime dedim ki, bu ormangillerin **sağı solu** belli olmaz. Bakarsın kralımız sahneye çıkınca alkışlamazlar, başkahramanımızın da canı sıkılır...”

• **İyi kötü (LFOM, s.9)**

Neden bizleri **iyiler kötüler**, aptallar akıllılar, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **Güzel çirkin (LFOM, s.9)**

Neden bizleri **iyiler kötüler**, aptallar akıllılar, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **Tembeller çalışkanlar (LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, **aptallar akıllılar**, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **Aptallar akıllılar (LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, **aptallar akıllılar**, güzeller çirkinler, tembeller çalışkanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **Giriş çıkış (MKİAO, s.48)**

Bir de orman okulunun yeni **giriş çıkış** saatlerini belirlemeliyiz.

• **Gide gele (MKİAO, s.37)**

“ O gazeteye **gide gele** sana da bir şeyler oldu. Neyse...Bizim ormanda yarasa var mı?” diye sordu.

• **Büyük küçük (BGDG, s.7)**

Köyde, **büyük küçük** herkes özenirdi onların kardeşliğine.

**5.2.3.Eş Anımlı/Yakın Anımlı Sözcüklerden Oluşan İkilemeler**

• **Yalan yanlış (LFOM, s.49)**

“Siz ormanda yaşamasına karşın hayvanlar hakkında köklü bir bilgisi olmayan, **yalan yanlış** bilgilerle onları insanlara tanıtan bilgisiz bir kent soylu yazdıkları, geçmişteki amacından sapmış, salt kötü, çocuk yazını ürünleri olmuş talihsiz bir yazarınız.

• **Bağırış çağırış (MKİAO, s.66)**

Ortalık **bağırış çağırış** ve alkış seslerinden yıkılıyordu. Aslan'ın bu görkemli karşılama başı dönmüştü.

• **Uflaya puflaya (KAİAA, s.21)**

**Uflaya puflaya** çıkarken yokuşu, “Ya güzel değilse ahlatlar?” diye bir şüphe düştü birden içine!...”

**5.2.4. Biri Olumlu Biri Olumsuz Sözcükten Oluşmuş İkilemeler**

•**Olmak ya da olmamak (MKİAO, s.103)**

Tıpkı, Bir Varmış Bir Yokmuş ya da Shakespeare'in Hamlet' te söylettiği gibi: **Olmak ya da Olmamak**; işte sorun bu, dediği gibi.”

•**Gider gitmez ( MKİAO, s.30)**

“ Siz bence öyküyü yazmayın; kimse gelmez almaya...Getirmeye de kalkmayın, ormana alınmayacaksınız, çünkü **gider gitmez** ormanın çevresini dikenli çalılarla kapattıracağım” dedi.

•**Uyanır uyanmaz ( MKİAO, s.89)**

“ Bizimkiler **uyanır uyanmaz** hemen dikenli çalılarla ormanın çevresini kapatın.”

**5.2.5. Biri Anlamalı Biri Anlamsız Sözcükten Oluşan İkilemeler**

•**Oyun moyun ( MKİAO, s.21)**

“ Önce yazar, sonra da çizer maskesini çıkardı. “Bu **oyun moyun** değil” dedi Yazar.

•**Saçma sapan ( MKİAO, s.40)**

“ Tilki, “ Evet demeyin kralım” diye atıldı: “ Kim bilir ne **saçma sapan** bir istek çıkacak altından!”

**5.2.6. Her İki Sözcüğü de Anlamsız Sözcüklerle Kurulmuş İkilemeler**

•**Harala gürele (MKİAO, s.70)**

Aslan, “Bu sessizlik çok sinir bozucu, oysa o karmaşık gürültüler yaşamın atan kalbinin sesiymiş, şimdiden ormanın **harala gürelesini** özledim” dedi.

•**Paldır küldür (KAİAA, s.9)**

“Takıldı ayağı bizimkinin bir taş. Yuvarlana yuvarlana **paldır küldür** indi aşağıya.”

**5.2.7. Birbirini Tamamlayan Sözcüklerden Oluşan İkilemeler**

•**Yemeden içmeden (İGB, s.6)**

“Kirpi, kertenkele, kaplumbağa, ayılar gibi... Sizler kış uykusuna yatıyor, **yemeden içmeden**, tam üç ay uyuyorsunuz!”

•**Dağ bayır (BGDG, s.33)**

İçinden, “Çocuk bu; korku **dağ bayır** bilmiyor ki!” diye geçirdi.

•**Analarının babalarının (BGDG, s.38)**

Çocuklar her şeyi anlattılar. Kadın tanıdı onları. **Analarının babalarının** hatırlarını sordu.

• **Gezer oynar (BGDG, s.5)**

İki kardeş, öyle çok severlerdi ki birbirlerini; hiç ayrılmazlar, birlikte **gezer oynar**, “çimmek” dedikleri yüzmeye birlikte giderlerdi.

• **Ara sıra (MKİAO, s.79)**

Aslan, “**Ara sıra** saçmalasan da oldukça iyisin. Bu soruyu bir daha bana sorma! Algın düşük olsa ben seni başyardımcım yapar mıydım, bunu bir düşün” dedi.

• **Ardı sıra (BGDG, s.47)**

Ağabeyinin güvercini, her uçuşunda, kafesteki güvercinleri **ardı sıra** gökyüzüne götürüyor, sonra hepsi birlikte kafese dönüyorlardı.

**5.2.8. Yansıma Sözcüklerden Oluşmuş İkilemeler**

• **Zonk zonk (KAİAA, s.18)**

“Ahh!” dedi. “Ahh!” sanki “**ZONK ZONK**” diye zonkluyordu kafası.

• **Paldır küldür (KAİAA, s.9)**

“Takıldı ayağı bizimkinin bir taş. Yuvarlana yuvarlana **paldır küldür** indi aşağıya.”

• **Tir tir (BAKP, s.28)**

“İkinci yavru çok korkuyor, heyecandan **tir tir** titriyordu.”

• **Kıtır kıtır (MKİAO, s.11)**

“Peki, bu *Eğitim ve Okul, Bozulan Doğa, Çevre Sorunları ve Suların Korunması, Beslenme, Küçük Hayvanlar İçin Kıtır Kıtır Felsefe* adlı kitapları ne diye aldınız?”

• **Pır pır (MKİAO, s.32)**

“Bunun düşüncesi bile kalbinin bir kuş gibi **pır pır** etmesine yetiyordu.”

• **Harala gürele (MKİAO, s.70)**

Aslan, “Bu sessizlik çok sinir bozucu, oysa o karmaşık gürültüler yaşamın atan kalbinin sesiymiş, şimdiden ormanın **harala gürelesini** özledim” dedi.

• **Gak guk (MKİAO, s.84)**

Karga **gak guk** ederek söyledi söyleyeceğini: “Çok özür dilerim sayın başkahramanım ama bir sorunumuz daha var.”

• **Gubur gubur (BGDG, s.14)**



Güvercinler çocukları görünce, “ Merhaba” der gibi, “**Gubur gubur**” diye sesler çıkardılar.

• **Cır cır (LFOM, s.43)**

Kedi konuşurken öyle çok cırlamıştı ki ağustosböceği, sonunda dayanamadı hayvanlar; ve bir an önce kesmesi için cır cır sesini, Aslan’dan konuşma sırasının ona verilmesini istediler.

• **Uflaya puflaya (KAİAA, s.21)**

**Uflaya puflaya** çıkarken yokuşu, “Ya güzel değilse ahlatlar?” diye bir şüphe düştü birden içine!...”

**5.2.9. Farklı Oluşumlu İkilemeler**

Anlatımı güçlendirmek ve pekiştirmek için ikilemelerin arasına “hem.....hem”, “ne.....ne” , “ya da”, “ biraz.....biraz” vb. gibi bağlaç ve farklı yapıda sözcükler getirilir.

• **Hem kral hem aslan (MKİAO, s.13)**

“ Karga bu söze çok sinirlendi, “ İniniz de ne demek?” diye bağırdı, “ O ayı değil ki, **hem kral hem aslan!**”

• **Olmak ya da olmamak (MKİAO, s.103)**

Tıpkı, Bir Varmış Bir Yokmuş ya da Shakespeare’in Hamlet’ te söylediği gibi: **Olmak ya da Olmamak**; işte sorun bu, dediği gibi.”

• **Ne soğuk ne palazlı (BGDG, s.51)**

Babaları, “ Evet, ne Tekir ne soğuk ne de palazlı atmaca yesin onları!” dedi.

• **Biraz araştırsaydınız biraz düşünseydiniz (LFOM, s.50)**

Eğer öykünüzü yazarken **biraz araştırsaydınız biraz düşünseydiniz** kendi kendinize bu canlının adı neden martböceği, şubatböceği, temmuzböceği, değil de ağustosböceği diye sorsaydınız!

• **Hoş geldiniz beş gittiniz (MKİAO, s.96)**

Karşılıklı **hoş geldiniz beş gittiniz** konuşmalarından sonra, Kral Fil bu güzel karşılama; yiyecekler, içecekler ve koltuk için teşekkür ettikten sonra doğruca konuya girdi.

• **Sevmezler bu tavrınızı sevmezler çocuklarla dost olmanızı (LFOM, s.40)**

Öyle sere serpe gezemezsiniz odalarda. **Sevmezler bu tavrınızı sevmezler bir de çocuklarla dost olmanızı.**

**Tablo 3. İkilemeleri Oluşturan Sözcüklerin Anlam İlişkisi**

<b>İKİLEMELERİ OLUŞTURAN SÖZCÜKLERİN ANLAM İLİŞKİSİ</b>	<b>SAYISI</b>
Aynı Kelimenin Tekrarından Oluşan İkilemeler	50
Zıt Anamlı Kelimelerden Oluşan İkilemeler	11
Eş/Yakın Anamlı Sözcüklerden Oluşan İkilemeler	6
Biri Olumlu Biri Olumsuz Sözcüklerden Oluşan İkilemeler	3
Biri Anamlı Biri Anlamsız Sözcüklerden Oluşan İkilemeler	2
Her İki Sözcüğü de Anlamsız Sözcüklerden Oluşan İkilemeler	2
Birbirini Tamamlayan Sözcüklerden Oluşan İkilemeler	6
Yansıma Sözcüklerden Oluşmuş İkilemeler	10
Farklı Oluşumlu İkilemeler	6
<b>Toplam</b>	<b>96</b>

**Grafik 3.**



Anlam ilişkisi açısından ikilemeler incelendiği zaman; İkilemelerin anlam boyutunda ise; 50 tanesini Aynı Sözcüğün Tekrarından Oluşan İkilemeler, 11 tanesini Zıt Anamlı Sözcüklerden Oluşan İkilemeler, 6 tanesini Eş/Yakın Anamlı Oluşmuş İkilemeler, 3 tanesini Biri Olumlu Biri Olumsuz Olan Sözcüklerden Oluşmuş İkilemeler,

2 tanesini Biri Anamlı Biri Anlamsız Sözcüklerden Oluşmuş İkilemeler, 2 tanesini Her İki Sözcüğü de Anlamsız Olan İkilemeler, 6 Tanesini Birbirini Tamamlayan Sözcükler, 10

tanisini Yansıma Sözcüklerden Oluşmuş İkilemeler, 6 tanesini Farklı Oluşumlu İkilemeler oluşturmuştur.

### 5.3. Köken Bakımından İkilemeler

Yalvaç Ural çalışmaya konu olan eserlerde Arapça, Farsça sözcükler çok az kullanılmıştır. Yoğunlukla Türkçe sözcükler kullanmıştır. Hatta Mavi Karga ile Aslan'ın Oyunu adlı öyküsünde “**bön bön**” ikilemesinin kökenine yer vermiştir;

*“Başyardımcım Karga, bu bön bön sözü de nerden çıktı?” diye sordu Aslan. “ Sayın kralım bu eski Türkçedeki böng böng sözünden gelen bir sözcük.” “ Ne anlama geliyor?” “ Hani Ayı bazen söylediklerinizi anlamıyor da size boş gözlerle bakıyor ya, işte o bakışa bön bön bakış deniyor.*

#### 5.3.1. Türkçe Sözcüklerle Kurulmuş Olanlar

##### •Boşu boşuna (MKİAO, s.16)

“Kralım **boşu boşuna** uyuyacağına kitap okuyacak; buna kim karşı çıkabilir ki?”

##### •Uyanır uyanmaz (MKİAO, s.89)

“Bizimkiler **uyanır uyanmaz** hemen dikenli çalılarla ormanın çevresini kapatın.”

##### •İkide bir (MKİAO, s.35)

“Hayır efendim! İzin verir, **ikide bir** sözümü kesmezseniz anlatacağım.”

##### •El ele (BGDG, s.33)

Bir süre **el ele** uzaklaşan iki çocuğun arkasından bakakaldı Halil Amca.

##### •Bön bön (MKİAO, s.77)

“Doğru söylüyorsunuz; kim bilir belki de Çizer’ in tasarladığı, balon yazıları boş bir çizgi romanın içinden, sessiz sinema oyunu oynar gibi okurların yüzüne **bön bön** bakacaktık!”

##### •Yemeden içmeden ( İGB, s.6)

“Kirpi, kertenkele, kaplumbağa, ayılar gibi... Sizler kış uykusuna yatıyor, **yemeden içmeden**, tam üç ay uyuyorsunuz!”

##### •Getir götür (MKİAO, s.43)

“Aslan, “Bu **GETİR GÖTÜR** görevinin üstesinden gelebilir misin Mavi Eşek?” diye sordu.

• **Tuta tuta (LFOM, s.34)**

Bütün hayvanlar gülmekten kırılıyor ve o koca aslan bile unutmuş yargıçlığını kendisine; aptal aptal bakan yılanlara karnını **tuta tuta** gülüyordu.

• **Birer birer (MKİAO, s.50)**

“Çizer, “ Her şeyi **birer birer** çiziyor, boyuyorum. En az beş altı günlük bir süreye gereksinmem var.”

• **Koyun koyuna ( İGB, s.5)**

“Tabiki senin için bir şey olamayacak! Sen yine annene sarılıp **koyun koyuna** bütün kışı yine uyuyarak geçireceksin!”

• **Gezer oynar (BGDG, s.5)**

İki kardeş, öyle çok severlerdi ki birbirlerini; hiç ayrılmazlar, birlikte **gezer oynar**, “çimmek” dedikleri yüzmeye birlikte giderlerdi.

• **Gitgide (İGB, s.25)**

“ Sonra sesler çoğaldı ve **gitgide** yaklaştı!...”

• **Burun buruna (İGB, s.28)**

“ Bozi arkasını dönünce, arka ayakları üzerine kalkmış annesiyle **burun buruna** geldi.”

• **Şuradan şuraya (İGB, s.31)**

“ Hayır! Kızağa binmeden, **şuradan şuraya** gitmem” dedi Anne Ayı...”

• **İyiden iyiye ( KAİAA, s.25)**

“Tepeye vardığında, hava **iyiden iyiye** kararmıştı.”

• **Kendi kendine ( KAİAA, s.29)**

“Sonra bazı meyveler ya sopayla düşürülür ya da olgunlaşması beklenir, **kendi kendine** düşün diye!...”

• **Yavaş yavaş (BAKP, s.18.)**

“ Elbette seviyorum! Ama arıkuşu, kendisinden başka hiç kimseyi sevmiyor. Şimdi yavaş yavaş ağaçtan in de eve gidelim!” dedi

• **Çok çok (MKİAO, s.33)**

“Sayın kralım, size çok önemli iki haberim var. Hem de **çok çok** önemli. Biri iyi, biri kötü; önce hangisini söylememi istersiniz?”

• **Gece gündüz (MKİAO, s.37)**

“Mavi Eşek, “Ama siz **gece gündüz** uyuduğunuz için onu görmemiş olabilirsiniz kralım” diyerek söze girdi.

• **Bir bir (MKİAO, s.57)**

“Mavi Karga ormangillere her şeyi **bir bir** anlattı.”

• **Uyur kalır (MKİAO, s.68)**

Karga, “Sayın kralım biliyorsunuz, öyküde ikimiz de uyumuyoruz. Yoksa sonsuza kadar hepimiz **uyur kalırız.**” Dedi

• **Sağı solu (MKİAO, s.68)**

“Sayın başkahramanım, kendi kendime dedim ki, bu ormangillerin **sağı solu** belli olmaz. Bakarsın kralımız sahneye çıkınca alkışlamazlar, başkahramanımızın da canı sıkılır...”

• **Bön bön (MKİAO, s.77)**

“Doğru söylüyorsunuz; kim bilir belki de Çizer’ in tasarladığı, balon yazıları boş bir çizgi romanın içinden, sessiz sinema oyunu oynar gibi okurların yüzüne **bön bön** bakacaktık!”

• **Yüz yüze (MKİAO, s.84)**

“Her şey düşündüğümüz gibi iyi giderse o zaman da **yüz yüze** bir eğitim yaparız” dedi Karga.

• **Baş başa (MKİAO, s.95)**

“Kralım, siz Kral Fil’ le önce **baş başa** görüşün. Sonra isterseniz ormangilleri de alana alır, bilgilendiririz.”

• **Uzun uzun (MKİAO, s.99)**

Fil, her şeyi **uzun uzun** anlattıktan sonra, “İçinizde bizim özgürlük ormanımıza gelmek ve bizimle yaşamak isteyenler varsa lütfen parmak kaldırsın!” dedi.

• **Olmak ya da olmamak (MKİAO, s.103)**

Tıpkı, Bir Varmış Bir Yokmuş ya da Shakespeare’in Hamlet’ te söylediği gibi: **Olmak ya da Olmamak**; işte sorun bu, dediği gibi.”

• **Tek tek (BGDG, s.19)**

Adam önce **tek tek** onları yakalayıp yuvalarına koydu. Daha sonra omzuna konan alacalıyı çocuklara sevdirep tüneğine koydu, kapadı küçük evin kapılarını.

• **Durun durun (BGDG, s.24)**

Kamil Amca, “**durun durun** bir çözüm buldum galiba...”

• **Teker teker (BGDG, s.44)**

Köpekler yine uzun bir süre izlediler onları. Sonra ninenin, “Eve git!” sözüyle **teker teker** geri döndüler.

• **Eşek eşek (LFOM, s.10)**

Sen yazmadan önce **eşek eşek** değildi; daha bürünmemişti benim postuma, taşımazdı insanların yükünü.

• **Yerden yere (LFOM, s.24)**

Bir oduncu ansızın vurdu kafama aldı elimden peteklerimi, ben de nerede görsem, ölüye saygı duydum. Diriyse, vurдум **yerden yere** aldım çalınan emeklerimi.

• **Sevmezler bu tavrınızı sevmezler çocuklarla dost olmanızı (LFOM, s.40)**

Öyle sere serpe gezinemezsiniz odalarda. **Sevmezler bu tavrınızı sevmezler bir de çocuklarla dost olmanızı.**

• **Biraz araştırsaydınız biraz düşünseydiniz (LFOM, s.50)**

Eğer öykünüzü yazarken **biraz araştırsaydınız biraz düşünseydiniz** kendi kendinize bu canlının adı neden martböceği, şubatböceği, temmuzböceği, değil de ağustosböceği diye sorsaydınız!

• **Suçlu suçlu (İGB, s.21)**

Başını **suçlu suçlu** önüne eğdi Bozi. “Ne bekliyoruz?” dedi karga.” Neyi olacak, kaplumbağayı...” dedi tilki.

• **Sinirli sinirli (LFOM, s.18)**

La Fonten **sinirli sinirli**: “Haksız olmadığımı davranışlarınız da kanıtlıyor,” dedi.

• **Giriş çıkış (MKİAO, s.48)**

Bir de orman okulunun yeni **giriş çıkış** saatlerini belirlemeliyiz.

• **Bağrı çağrı (MKİAO, s.66)**

Ortalık **bağrı çağrı** ve alkış seslerinden yıkılıyordu. Aslan’ın bu görkemli karşılamadan başı dönmüştü.

• **Salına salına (LFOM, s.38)**

**Salına salına** geldi kedi. Gerildi bir yay gibi, fırladı. Bir sıçrayışta çıktı kürsüye.

• **Döve döve (LFOM, s.24)**

İşte o günden sonra, beni nerede yakalasalar burnuma hemen bir kanca taktılar. Ve bir avuçcuk un için **döve döve** oynattılar.

• **Sıkı sıkı (BGDG, s.42)**

“ Hem anamız, babanız gelmeden dönün diye **sıkı sıkı** uyardı.

• **Sere serpe (LFOM, s.40)**

Öyle **sere serpe** gezinemezsiniz odalarda.

• **Korka korka (KAUY, s.24)**

“ Suya eğildiğinde çok korktu. Hemen yavaşça geri çekildi. Sonra tekrar, **korka korka** suya eğildi.”

• **Güle güle (MKİAO, s.12)**

Gelen Mavi Eşek’ti. Çevresine bakarak, “ Kolay gelsin kralım, yeni ininizde **güle güle** oturun!” dedi.

• **Koşa koşa (İGB, s.17)**

“Annesini uyandırmadan çıktı dışarı. **Koşa koşa** kestane ağacının altına geldi.”

• **Seve seve (BGDG, s.20)**

“Mehmet’ çığım, bende yavru olsaydı, size **seve seve** verirdim

• **Durup dururken (MKİAO, s.18)**

“Evet öyle düşünüyorum. Yoksa **durup dururken** yüzünüzü neden sakluyasınız ki?”

• **Gide gele (MKİAO, s.37)**

“ O gazeteye **gide gele** sana da bir şeyler oldu. Neyse...Bizim ormanda yarasa var mı?” diye sordu.

• **Döne dolana (LFOM, s.29)**

Önce bir “Tısss.s..ss! sesi duyuldu. Ardından **döne dolana** geldi bir yılan geçip kürsüye kuruldu.

• **Kalk kalk (KAİAA, s.2)**

“ Sen hala uyanmadın mı kürk çuvalı? **Kalk kalk**, çabuk!” diye bağırdı...

• **Bol bol (MKİAO, s.11)**

“ Yeni yuvamda dilediğim gibi yatıp kalkacak, **bol bol** kitap okuyacağım.”

• **Güzel güzel (MKİAO, s.16)**

“ Sen git **güzel güzel** eğlen...Yorulunca da gidip hamakta uyursun, daha ne istiyorsun?

• **Yan yana (MKİAO, s.64)**

“ Karga arkadaşlarının yardımıyla, **yan yana** duran iki ağacın arasına “ Ormangiller Uykuda” çizimini iplerle tutturup astı.”

•**Şaşkın şaşkın ( LFOM, s.36)**

Sonunda gülmekten yorgun düşüp sustu hayvanlar ve hala kendilerine **şaşkın şaşkın** bakan yılanlara “ Kültürsüz aptallar! Bilmiyor musunuz? O öykü Bay La Fonten’in değil, Anadolu Ezo’ undur,” diye bağırıldı.

•**Yat kalk ( MKİAO, s.13)**

“Kötü bir ereği yokmuş! Ağzından çıkan sözlere dikkat edeceksin. Sen yine de **yat kalk** kralımıza teşekkür et “ dedi.

•**Yalan yanlış ( LFOM, s.49)**

“Siz ormanda yaşamasına karşın hayvanlar hakkında köklü bir bilgisi olmayan, **yalan yanlış** bilgilerle onları insanlara tanıtan bilgisiz bir kent soylu yazdıkları, geçmişteki amacından sapmış, salt kötü, çocuk yazını ürünleri olmuş talihsiz bir yazarsınız.

•**Kent soylu**

“Siz ormanda yaşamasına karşın hayvanlar hakkında köklü bir bilgisi olmayan, yalan yanlış bilgilerle onları insanlara tanıtan bilgisiz bir **kent soylu** yazdıkları, geçmişteki amacından sapmış, salt kötü, çocuk yazını ürünleri olmuş talihsiz bir yazarsınız.

•**Onu bunu bırak (MKİAO, s.68)**

“**Onu bunu bırak** da ben alana çıkarken ne alkış koptu öyle! Ben bile kulaklarıma inanmadım.

•**Analarının babalarının (BGDG, s.38)**

Çocuklar her şeyi anlattılar. Kadın tanıdı onları. **Analarının babalarının** hatırlarını sordu.

•**Gitgide (İGB, s.25)**

“Sonra sesler çoğaldı ve **gitgide** yaklaştı!...”

•**Şuradan şuraya (İGB, s.31)**

“Hayır! Kızağa binmeden, **şuradan şuraya** gitmem” dedi Anne Ayı...”

•**Ovuştura ovuştura (KAUY, s.4)**

O gidince gözlerini **ovuştura ovuştura** kalktı, dışarı çıktı Küçük Ayı. Anne Ayı kapının önünde tüylerini tarıyordu.

•**Yuvarlana yuvarlana (KAİAA, s.9)**

“Takıldı ayağı bizimkinin bir taşa. **Yuvarlana yuvarlana** paldır küldür indi aşağıya.”

•**Saçma sapan (MKİAO, s.40)**

“Tilki, “Evet demeyin kralım” diye atıldı: “ Kim bilir ne **saçma sapan** bir istek çıkacak altından!”



• **Oradan oraya (MKİAO, s.23)**

“Öğrenciler gibi, elimde bir telefonla **oradan oraya** dolaşamayacağım için geldim” dedi.

• **Uydur uydur (MKİAO, s.101)**

“Ne yalan söyleyeyim anlamadım. Nedir bu, bir masal mı? Onu bir çizer parçalamış, sözümona bir cadı da toplamış! **Uydur uydur** ebegümece!”

• **Aptal aptal ( LFOM, s.34)**

Bütün hayvanlar gülmekten kırılıyor ve o koca aslan bile unutmuş yargıçlığını kendisine; **aptal aptal** bakan yılanlara karnını tuta tuta gülüyordu.

• **Çıplak çıplak ( LFOM, s.63)**

Kolay mı bir canlının derisinden olması? Kışın ısıtırken başkalarını kendisinin **çıplak çıplak** gezmesi.

• **Dönüp dolaşıp (LFOM, s.64)**

Ne kadar uyanık olsam da dostlarım, sökmedi kurnaz tilkiliğim bildiğiniz gibi hep sonunda **dönüp dolaşıp** kürkçü dükkânına vardım.

• **Büyük küçük (BGDG, s.7)**

Köyde, **büyük küçük** herkes özenirdi onların kardeşliğine.

• **Dağ bayır (BGDG, s.33)**

İçinden, “ Çocuk bu; korku **dağ bayır** bilmiyor ki!” diye geçirdi.

• **Aptallar akıllılar ( LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, **aptallar akıllılar**, güzeller çirkinler, tembeller çalışanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **Tembeller çalışanlar ( LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, aptallar akıllılar, güzeller çirkinler, **tembeller çalışanlar**, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **Hem kral hem aslan**

“Karga bu söze çok sinirlendi, “ İniniz de ne demek?” diye bağırды, “ O ayı değil ki, **hem kral hem aslan!**”

• **Güzel çirkin (LFOM, s.9)**

Neden bizleri iyiler kötüler, aptallar akıllılar, **güzeller çirkinler**, tembeller çalışanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

• **İyi kötü (LFOM, s.9)**

Neden bizleri **iyiler kötüler**, aptallar akıllılar, güzeller çirkinler, tembeller çalışanlar, diye; ikiye bölüp birbirimize düşürüyorsun?

**5.3.2. Arapça Sözcüklerle Kurulmuş İkilemeler**

• **Fitil fitil (MKİAO, s.72)**

Aslan, “ Ama ben o kitapları bunun için getirtmedim ki “dedi, “Yazarın bana yaptıklarını burnundan **fitil fitil** getirmek için edindim onları.

• **Kibirli kibirli (LFOM, s.62)**

Bir anda tilki görünürdü kürsüde bir süre **kibirli kibirli** bakındıktan sonra çevresine, güzel bir yakıştırma da olsa “ Kurnazlığı insandan öğrendim.” Diyerek başladı sözlerine.

**5.3.3. Farsça Sözcüklerle Kurulmuş İkilemeler**

• **Renk renk ( BAKP, s. 1)**

“Çayırılar, ovalar, yamaçlar, tepeler yemyeşildi. Kırklar, ağaçların dalları **renk renk** çiçeklerle doluydu!...”

**5.3.4. Yunanca Sözcüklerden Oluşmuş İkilemeler**

• **Sıra sıra (MKİAO, s.116)**

Ormangiller orta sayfaya girip Çizer’ in gönderdiği yorganın altına **sıra sıra** dizildiler. Şimdi, başlarından başka hiçbir şey görünmüyordu.

• **Ara sıra (MKİAO, s.79)**

Aslan, “**Ara sıra** saçmalasan da oldukça iyisin. Bu soruyu bir daha bana sorma! Algın düşük olsa ben seni başyardımcım yapar mıydım, bunu bir düşün” dedi.

**Tablo 4.** Kökenleri Bakımından İkilemeler

<b>KÖKENLERİ BAKIMINDAN İKİLEMELER</b>	<b>SAYISI</b>
Türkçe Sözcüklerle Oluşturulmuş İkilemeler	80
Farsça Sözcüklerle Oluşturulmuş İkilemeler	2
Arapça Sözcüklerle Oluşturulmuş İkilemeler	2
Yunanca Sözcüklerle Oluşturulmuş İkilemeler	2
Yansıma Sözcüklerle Oluşturulmuş İkilemeler	10
<b>Toplam</b>	<b>92</b>

**Grafik 4.**



İkilemeler köken açısından incelendiği zaman; İkilemeler köken bakımından incelendiği zaman; Türkçe sözcüklerden oluşmuş 80 tane ikileme, Arapça sözcüklerden oluşan 2, Farsça sözcüklerden oluşanlar 2, Yunanca sözcüklerden oluşan 2, yansıma sözcüklerden oluşan 10 olmak üzere toplamda 96 kelimenin kökeni verilmiştir.

Yalvaç Ural'ın hikâyelerinde kullandığı ikilemelerin kökenine bakıldığı zaman yabancı kökenli sözcüklere çok az yer verdiği belirlenmiştir. Bu durum Yalvaç Ural'ın hassas bir dil bilincine sahip olduğunu gösterir.

Bu hikâyelerin erken yaşlarda okuma kültürü kazanması gereken çocuklar için doğru eserler olduğu söylenebilir. Hikâyelerde sıklıkla Türkçe sözcükler kullanılması

çocukların Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmasına vesile olacaktır.

## 6.Sonuç

Yalvaç Ural'ın Çocuklar için sayısız eserler üretmesi, hedef kitlesine uygun duru bir üslup kullanması ve çocuk eğitimine verdiği büyük önemle çocuk edebiyatının öne çıkan yazarları arasına girmiştir. Kitaplarının ülkemizde olduğu kadar yurt dışında da çevrilmesiyle “kitapları pek çok dile çevrilen yazar” unvanını almıştır. Ürettiği nitelikli eserler sayesinde yaşamı boyunca pek çok ödüle layık görülmüştür. Çalışmanın konusunu oluşturan ikilemeler; Yalvaç Ural'ın İyi Geceler Bozi, Bal Avcısı Küçük Piti, Mavi Karga ile Aslan'ın Oyunu, Küçük Ayının Uzun Yolculuğu, Bir Gök Dolusu Güvercin, La Fonten Orman Mahkemesinde, Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı adlı eserlerinden faydalanılarak yapı, anlam ve köken bakımından tasnif edilmiştir. Yalvaç Ural'ın ikilemeleri oluştururken Türkçe kökenli sözcüklere yer vermesi ana dil hassasiyetine sahip bir yazar olduğunu gösterir. Eserlerine hakim olan bu dil bilinci ve anlatım çeşitliliği, çocuklar için önemli bir çocuk edebiyatı kaynağı niteliği taşımaktadır.

Çocukların kelime hazinesinin zenginleştirilmesi amacıyla hazırlanan kitapların önceliği çocuğa görelilik ilkesi olmalıdır. İçerik ve biçimsel olarak çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak, bilişsel seviyesini göz önünde bulunduracak, içinde bulunduğu dil evrenini öncelik haline getirecek öğretici ve edebi eserler hazırlanmalıdır. Çocukların kelime hazinesi, söz varlığı unsurları zenginleştirilerek genişletilebilir. Bu amaçla, başta Türkçe dersi olmak üzere; diğer derslerde okutulan tüm ders kitaplarında belirli bir seviyede atasözü, deyim, ikileme, terimsel ifadeler vb. söz varlığı unsurlarına yer verilmelidir. Okul öncesinden başlayarak soyut olan bu ifadeler çocuklar için çeşitli oyun etkinliklerine dönüştürülmeli ve öğretim zevkli hale getirilmelidir.

## Kaynakça

- Aksan, D. (2006). Türkçenin Sözcük Varlığı. (4.baskı). Ankara, Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2003). Türkçenin Gücü ( 3.Basım). Ankara, Bilgi Yayınevi.
- Ağakay, M., (1954). “Türkçede Kelime Koşmaları”. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten.7: 97-104
- Bilgegil, M. K., (2014). Türkçe Dilbilgisi, Salkımsöğüt Yayınları, Rize.
- Banguoğlu, T., (2011). “Türkçenin Grameri”. Ankara: TDK Yayınları. ss.315.
- Bilgin, E. ( 2023). Abdülhak Şinasi Hisar’ın Eserlerinde İkillemeler, Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
- Boratav, P.N. (1978). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı. İstanbul, Gerçek Yayınevi.
- Bayraktar, S.( 2004). Türk Dilinde İkillemelerin Yapı-Görev-Anlam Özellikleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çekiç, T.( 2021). Sabahattin Ali’nin Romanlarında İkillemeler, Yüksek Lisans Tezi, Iğdır Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Iğdır
- Elçin, Ş. (2001). Halk Edebiyatına Giriş. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2009). Türk Dil Bilgisi. İstanbul, Bayrak Yayınları.
- Emre, A.C., (1946). Türk Dilbilgisi. Cumhuriyet Matbaası, İstanbul
- Gülçin, C. (2022). Gülseren Budayıcıoğlu’nun Madalyonun İçi: Bir Psikiyatristin Not Defterinden Adlı Eserinde Geçen İkillemeler, Yüksek Lisans Tezi, Iğdır Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Iğdır.
- Hatiboğlu, H. (1981a). “Türk Dilinde İkilleme”, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara. s.119
- Hengirmen, M., (2002). Türkçe Dilbilgisi. Engin Yayınları, Ankara.
- Kavas, F.B. ( 2019). Nurullah Ataç’ın Günce I-II Adlı Denemelerinde Geçen İkillemeler, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya
- Karahan, L. ( 2016). ). “Türkçede Söz Dizimi”. Ankara: Akçağ Yayınları. ss.60
- Korkmaz, Z. (1992). “Gramer Terimleri Sözlüğü”. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. ss.296
- Karaağaç, G., (2000). Türkçenin Dil Bilgisi. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Vardar, B., (2007). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.

Zülfikar, H., (1995). Türkçede Ses Yansımaları Kelimeler. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

## **Bölüm 3 Eğitim Çalışmaları**

# Türkçe eğitiminde dijital okuma süreçlerinin avantajları ve dezavantajları

*Nevin Akkaya\**  
*Hakan Çivgin\*\**

## Giriş: Dijital Okuma

Okuma en genel anlamı ile “basılı sözcükleri duyu organları vasıtası ile algılayıp anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1983). Okuma iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2004). Okuma, dil becerileri yanında zihin becerilerine de önemli katkılar sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma ile alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte ve zihnimizde uzun süreli depolanmaktadır (Güneş, 2014).

Karadağ ve Yurdakal’a (2016) göre akademik ilerlemeyi, sosyalleşmeyi, yaşam boyu öğrenmeyi ve kendini gerçekleştirme sağlamanın temel basamağını oluşturan okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları içeren karmaşık bir beceri olup geliştirilmesi uzun süreli çaba ve alışkanlık gerektirmektedir. Harris ve Sipay (1987) okumayı yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlamaktadır.

---

\* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, [nevin.akkaya@deu.edu.tr](mailto:nevin.akkaya@deu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/> :0000-0001-7222-4562

\*\* Öğretim Görevlisi, Uşak Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), [hakan.civgin59@gmail.com](mailto:hakan.civgin59@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/> 0000-0002-7591-446X



Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde gerek iş hayatında gerekse eğitim hayatında bireylerden beklenen bilgiyi ezberlemekten ziyade bilgiyi edinmeyi/elde etmeyi öğrenmektedir. Bilgi edinmekten kasıt yalnızca kitaplardaki bilgiler değil, televizyondan, gazetelerden, makalelerden ve daha birçok bilgi edinme aracından bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi edinmesi anlaşılmalıdır (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Bilginin oldukça değerli olduğu günümüzde etkili bir okuma becerisi de bir o kadar önemli aynı zamanda da zorunluluk gerektiren bir beceridir. Tural'a (1992) göre okuma, insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme ve kavrayışımı, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır. Düşünen ve konuşan bir toplum olmanın yolu okumaktan geçer.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir parçasıdır. Okumayı bu önem çerçevesinde değerlendirdiğimizde günümüzde teknolojiye yaşanan gelişmelerin okuma süreçlerini de etkilemesi kaçınılmazdır. Bu etki okuma süreçlerinde yeni bir kapıyı aralamış ve okumanın çok katmanlı yapısının dijitalleşme ile yeni bir boyut kazandığı gözlenmiştir.

Dijital okuma gelişen teknoloji ile birlikte yaşamımıza giren tüm teknoloji temelli araçlar aracılığıyla yapılan bir okuma türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital okuma bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet bilgisayar, e-kitap okuyucular, elektronik tabelalar, bilgi ekranları vb. gibi araçlardan yapılan okumalara dijital okuma denir. Bu okuma türünü e-okuma veya ekran okuma olarak isimlendiren çalışmalar da mevcuttur. Dijital okuma, bireyin dijital araçların ekranlarında sunulan bilgilerden yeni anlamlar oluşturduğu ve zihinde yapılandığı aktif bir süreçtir. Güneş'e (2016) göre bu süreç görme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin çeşitli işlemlerinden

oluşmaktadır. Okuyucunun ilgisi, amacı, becerileri, genel kültürü ve güdülenmesi dijital okuma sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Dijital okuma, sadece metinde değil okuyucunun becerileri, okuma ortamı gibi boyutlarda da değişimlere neden olmaktadır. Özellikle okuma kavramı, okuma öğretiminin amaçları, okuma becerileri, okuma süreci, okuma kültürü ve alışkanlığı, metin sunumu ve ortam boyutunda önemli değişimler oluşturur (Güneş,2016).

Öncelikle gelişen teknoloji ile beraber ulaşılması amaçlanan bilgiye oldukça hızlı bir biçimde ulaşılabilir. Bunun sonucu olarak amaca uygun olan bilgilere oldukça kısa zaman dilimlerinde ulaşılabilir ve gerekli bilgilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Önceleri zamanı güzel değerlendirmenin bir aracı olan okuma eylemi artık gerekli durumlarda gerekli görülen amaçlara hizmet eder hale gelme yolundadır. Bunun en önemli nedeni sürekli artan bilgi bombardımanı içerisinde neyi, ne zaman ve ne için okumak gerektiği ayrımını yeterince yapamamamızdır (Çıvğın,2020).

Dijital okumada dijital cihazda aranan bilgiler daha hızlı bulunmakta, okunmakta ve uygulanmaktadır. Böylece okumadan fayda sağlama ve işlevsellik üst düzeye çıkmaktadır. Dil ve zihinsel beceriler değişmekte, bilgi ile yeni bir ilişki kurulmaktadır. Ekranda kişiye göre özelleştirilmiş ve düzenlenmiş, etkileşimli bir okuma ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda genel olarak değerlendirildiğinde dijital okuma süreçleri kendi içerisinde birçok avantaj ve dezavantaj barındırmaktadır. Bu çalışmada bu avantaj ve dezavantajlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Avantaj ve dezavantajlar ortaya konulurken alanda yapılan çalışmalardan yola çıkılmıştır. İncelenen çalışmalardan yola çıkarak ortaya konulan avantaj ve

dezavantajlar değerlendirilerek uygun bir dijital okuma sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır.

## **Dijital Okuma Süreçlerinin Avantajları ve Dezavantajları**

Bu bölümde elde edilen veriler doğrultusunda ortaya konulan avantaj ve dezavantajlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

### **Dijital Okumanın Avantajları**

Günümüz dünyasında bir gereklilik halini alan dijital okumanın birçok avantajından söz etmek mümkündür. Bu avantajlar genel olarak şunlardır;

Taşınabilirlik; Dijital okuma yapılabilecek cihazlar günümüzde boyut olarak ceplere sığabilecek kadar klmştır. Akıllı telefonlar günümüzde bu amaca oldukça uygun araçlardır. Geçmişte odalar dolusu kitap, ansiklopedi gibi kaynakların taşınması oldukça zahmetliydi. Günümüzde ise bu odalar dolusu kaynak teknolojik araçlar vasıtasıyla oldukça küçük ağırlıklarla karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde birçok kaynağın dijital versiyonlarına ulaşılabilmekte ve bu dijital versiyonlar oldukça rahat bir biçimde taşınabilmektedir. Bu kaynakların aynı anda yüzlercesi hatta binlercesi birkaç yüz gram olarak ceplerimize sığmaktadır.

Aranan bilgiye ulaşma hızı; Geçmişte bir bilgiye ulaşmak için saatler süren araştırmalar yapmak gerekliydi. Yapılan araştırma esnasında harcanan zaman oldukça uzun süreleri kapsamaktaydı. Bu ise yapılacak çalışmaların ve araştırmaların oldukça uzun sürelerde tamamlanmasına sebep olabilmekteydi. Günümüzde ise bu sürecek aranacak bilginin doğrudan bir kaynak içerisinde bul veya ara özelliği yardımıyla ya da evrimii ortamda arama motorları yardımıyla yapılabilmektedir. Bu bilgiye ulaşma süresini oldukça kısa tutmakta ve zaman kaybını en aza indirmektedir. Özellikle arama motorları yardımıyla

çevrimiçi ortamda yapılan taramalar sadece birkaç saniyede bizlere birçok farklı kaynağa ulaşma imkanı sağlamaktadır.

Güneş (2010) yaptığı çalışmada bu duruma yer vermiştir. Aranılan bilginin hızlı bir biçimde bulunabilmesi ve bulunan bilgilerin çeşitli kaynaklarla desteklenebilmesi dijital materyallerin önemli avantajlarından biri olarak görülmüştür.

Değişiklik yapabilme ve eski haline dönüştürebilme; Metin içerisinde gerekli düzenlemelerin ve değişikliklerin anında yapılabilmesi olması hem ekonomiklik hem de zamandan tasarruf sağlamaktadır. Dijital okuma sürecinde metin üzerinde gerekli notlar alınabilmektedir. Bu notlar gerektiğinde kullanılabilir. Bu notlar gerektiğinde ise silinebilmektedir. Bu notlar klasik materyallerde materyalin bütünlüğüne zarar verebilmektedir. Ancak dijital materyallerde metin bütünlüğü aynen kalmakta ve gerekli düzenlemeler hızlı bir biçimde yapılabilir.

Birden çok duyuya yönelik içerikler barındırabilmesi; Yalnızca okuma yapmak kalıcılık açısından oldukça zayıf kalan bir süreçtir. Bu süreç öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamasına rağmen sadece okuma yapmak yeterli görülmemekte ve farklı duylara yönelik içeriklerle desteklenmesi gerekmektedir. Dijital okuma materyallerinin çok boyutlu bir biçimde ortaya konulabilmesi dijital okuma materyallerinin önemli bir avantajı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı anda hem görsel hem de işitsel öğelerle desteklenen okuma materyalleri öğrenmede kalıcılığı arttıracaktır. Farklı duylara hitabeden bu tür materyaller ayrıca öğrencinin ilgisinin de artmasını sağlayacak ve merak uyandıracaktır.

Hem işitsel hem de görsel işlevlerin beraber sunulması sonucu kalıcılığın artırılması (Güneş, 2010) öğrenmenin kalıcılığını da doğrudan etkilemektedir. Bu durum ayrıca öğrenmeye olan ilginin artması ve okurun okumaya olan tutumunu da olumlu bir biçimde etkilemektedir. Okuma, yalnızca

yazılı metnin duyu organlarıyla alınması ve zihinle de işlenmesi süreci değildir. Okuma yazar ile okuyucu, okuyucu ile metin, okunan nesne ile okuyucu arasında kurulan bir iletişimdir. Olumlu ve güçlü bir iletişim de etkili ve sağlıklı bir okumanın belirleyicisidir. Ekrandan okuma, basılı materyallerden okumaya göre iletişime ve etkileşime daha uygun bir nitelik taşımaktadır (Elkatmış, 2015).

Farklı ortamlarda ve her an okuma yapabilme olanağı: Dijital okuma materyalleri taşınabilirlik açısından oldukça rahat materyaller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu materyaller her an akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar ve e-kitap okuyucular aracılığıyla sürekli olarak yanımızda bulunabilmektedir. Bu cihazlar yardımı ile okuma ortamı her yer olabilmektedir. Geceleri özellikler bir ışığa ihtiyaç duymadan istenilen ekran parlaklığı sağlanarak okuma yapma olanağını bizlere sunmaktadır. Özellikle kısıtlı zamanlarda yapılmak istenilen okumaların yapılabilmesi öğreneni oldukça önemli düzeyde desteklemektedir.

Çevre dostu olması: Basılı bir kitap hazırlanırken çok sayıda kağıt kullanılmakta ve buda ağaçların kağıda dönüştürülmesiyle mümkün olmaktadır. Dijital okuma materyalleri kağıt kullanımını azaltması açısından çevre dostu materyaller olarak görülebilir. Bu materyallerin kullanımı doğanın korunmasını desteklemektedir demek mümkündür.

Maliyet: Günümüzde basılı kitaplar ile dijital kitapların maliyetleri karşılaştırıldığında dijital materyalleri daha uygun fiyatlı materyaller olduğunu görmek mümkündür. Bu da hem okura hem de yazara daha ekonomik ve daha kazançlı bir süreç yürütme olanağı sağlamaktadır. Özellikle günümüzde açık erişime sahip birçok dijital materyale doğrudan ulaşmak mümkündür. Buda okuru ekonomik açıdan oldukça desteklemektedir.

Güneş de (2010: 2011) ekran okumanın sayısız yararı olduğunu söylemektedir. Ona göre ekran okuma okuyucunun bilgileri daha hızlı alma, çabuk öğrenme, anlama ve aktarma olduğuna dikkat çeker. Ayrıca bu okuma biçimi beynimizin çeşitli bölgelerini harekete geçirerek dikkat etme, karmaşık düşünceleri izleme, kontrol etme ve hızlı karar verme gibi farklı zihinsel süreç ve becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Bir başka grupta ise ekran okumanın pratiklik, görsellik ve ulaşılabilirlik açısından yararlı olduğu ifade edilmektedir. (Gömleksiz, Kan ve Fidan, 2013a; 2013b).

### **Dijital Okumanın Dezavantajları**

Dijital okumanın avantajlarının yanında bazı dezavantajlarından söz etmekte mümkündür. Bunlar genel olarak aşağıdaki şekilde ortaya konulabilir.

**Metin bütünlüğü:** Basılı materyallerde metni bir sayfa bütünlüğü içerisinde görmek ve ele almak mümkündür. Ancak dijital okuma materyallerinde bu metin bütünlüğü boyutlar itibarıyla genel olarak sağlanamamaktadır. Bu durum ise bütüncül bir bakış açısı ile ele alma sürecini güçleştirmektedir. Dijital içeriklerin sayfa içerisinde yarım ya da daha küçük parçalar halinde görülebilmesi okuyucu motivasyonunu da düşürebilmektedir. Metnin parçalar halinde görülebiliyor olması bazı durumlarda anlama sürecini de olumsuz etkilemektedir. Bu parçalı yapı göz hareketlerinin yavaşlamasına ve okuma hızının düşmesine de sebep olabilir.

Elkatmış (2015) dijital okuma sırasında parçalar halinde ele alınan metin bütünlüğünü etkilediğini ve anlama sürecinde sorunlara yol açabildiğini ele almıştır. Metnin parçalar halinde görülmesi ya da atlayarak okunması okuyucu için anlama sürecini doğrudan etkilemektedir. Denilebilir.

**Gözlere yönelik etki:** Basılı kitaplarda gözlerin yorulma süreci dijital materyallere göre daha yavaştır. Özellikle doğru

ekran parlaklığına sahip olmayan cihazlar aracılığıyla yapılan okuma okuyucunun gözlerinin daha fazla yorulmasına sebep olabilmektedir. Bu durum hem motivasyonu ve okuma süresini etkilemekte hem de göz kaynaklı bazı sağlık problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Özellikle ekran zemininden doğrudan göze yansıyan ışık, uzun süre ekran karşısında kalınması halinde rahatsız edici bir boyuta geldiği gibi gözün performansını da düşürmektedir. Nitekim hem yurtiçi hem de yurtdışı literatür incelendiğinde uzun süre ekran okumanın baş ağrısı, bel ve boyun ağrısı, yorgunluk, ve gözlerde sulanma gibi olumsuz yan etkilerinin olduğu görülmektedir (Dağtaş, 2013; Yaman ve Dağtaş, 2013b; Jeong, 2012; Dockrell, Earle ve Galvin, 2010; Duran ve Alevli, 2014).

Metnin hareket yönü: Birçok dijital cihazda okuma yapılırken metin yukarıdan aşağıya doğru hareket etmektedir. Ancak okuma süreci temelde soldan sağa doğru yapılan bir süreç olarak görülmektedir. Bu hareket yönü değişimi hem anlamayı güçleştirmekte hem de okuma sürecini daha yavaş bir süreç haline getirmektedir.

Dillon (1992) ekrandan okumanın, kâğıttan okumaya kıyasla yaklaşık % 20-30 daha yavaş gerçekleşen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Güneş'e (2010) göre ekrandan okuma hızını düşüren çeşitli nedenler vardır. Bunlardan ilki, dikey gidip gelen ekran metinlerinin okuyucunun göz hareketlerini etkilemesi ve okuma hızını düşürmesidir

Dikkat dağınıklığı: Dijital materyallerde okuma yaparken aynı anda farklı süreçlere maruz kalınmaktadır. Örneğin okuma yapılırken gelen bildirimler dikkat dağınıklığına yol açabilmektedir. Bu ise okuma sürecini olumsuz etkilemektedir. Özellikle yeterli okuma bilincine ulaşamamış veya motivasyonu düşük okurların okumalarının olumsuz etkilenmesi söz konusudur. Çevresel etmenler bu tarz okurları zorlayabilmekte

hatta okuma sürecinin çok kısa sürelerde noktalanması ile sonuçlanabilmektedir.

Dikkati sağlamak basılı metinleri okuduğumuz sürece göre dijital metinleri okurken daha zordur. Dikkati dağıtabilecek etmen sayısı basılı materyallere göre daha fazladır. Dikkatin sağlanmasındaki zorluklar kişinin okuma kalitesini düşürebilmektedir (Çıvğın,2020).

Fiziksel deneyim eksikliği: Bu durum dijital okuma esnasında söz konusu olmayan basılı kitapların dokunsal olarak verdiği hissin var olmamasıdır. Özellikle basılı materyallerde elde edilen dokunsal hissin olmaması bazı okurlarda motivasyonun düşmesine ve okuma sürecinden uzaklaşmaya sebep olabilmektedir. Sayfalarının üzerine not alma, koleksiyon yapma, basılı kitaplarda yer alan dokunsal tasarımların dijital materyallerde var olmaması gibi durumlarda fiziksel eksiklikler olarak görülebilir ve bu deneyimleme sürecine dijital materyallerde ulaşmak mümkün değildir.

Güneş (2010) bu durumu dijital okumanın dezavantajları başlığı altında ele almıştır. Fiziksel deneyim eksikliğinin dijital okuma sürecinde olumsuz etkisinin söz konusu olabileceğini ortaya koymuştur. Bu noktada dijitalleşme ne kadar hızlı bir değişim getirirse getirsin belli bir okur kitlesinin basılı kitaptan vazgeçemeyeceği bir gerçektir. Ancak onlar için basılı materyaller ne kadar vazgeçilmez olursa olsun günümüz dünyasında dijital materyallerin kullanılması da bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Teknik sorunlar: Dijital cihazlar arızalanabilir veya şarjı bitebilir. Bu durumda okuma süreçlerini olumsuz olarak etkileyecektir. Okumanın en yoğun olduğu anlarda yaşanabilecek bu durumlar okumanın kalitesini doğrudan etkileyebilmektedir. Yaşanacak teknik sıkıntılar okumanın kalitesinin düşmesine sebep olabilmektedir.



Odabaş vd.(2018) de yaptığı çalışmada bu durumu ele almıştır. Bu çalışmada dijital yayınlarda yaşanan sorunların okuma süreçlerini ve okurları doğrudan etkilediği vurgulanmıştır. Dijital yayınlarda ortaya çıkabilecek farklı teknik sorunların okuma süreçlerini doğrudan etkilediğini ve bu etkinin olumsuz yönde olduğunu aktarmışlardır.

Maliyet: Dijital okuma yapılan cihazlar günümüzde oldukça maliyetli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araçların edinilmesi oldukça büyük bir ekonomik külfet getirebilmektedir. Ayrıca bu cihazların sürekli olarak yeni ve daha efektif versiyonlarının ortaya çıkıyor olması belirli aralıklarla bu cihazların yenilenmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Günümüz toplumlarında bu cihazlara ulaşarak kullanmak oldukça önemli düzeyde bir ekonomik külfeti de beraberinde getirmektedir. Çıvğın (2020) yaptığı çalışmada maliyet kavramını hem avantajlar arasında hem de dezavantajlar arasında ele almıştır. Bu durumun temel sebebi olarak ise yukarıda belirtilen temel noktaları görmek mümkündür.

## **Sonuç**

Dijital okuma materyallerinin birçok avantaj ve dezavantajından söz etmek mümkündür. Bu çalışmada bu avantaj ve dezavantajlar genel hatlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışmada ortaya konulan avantaj ve dezavantajların ortaya konulmasında farklı kaynaklarda ele alınan farklı sınıflandırmalardan ve verilerden yararlanılmıştır. Birçok çalışmada dijital okuma için farklı avantaj ve dezavantajlardan söz edildiği görülmüştür Bu çalışmada bu farklı durumlar harmanlanarak belirli başlıklarda aktarılmaya çalışılmıştır.

Genel olarak bakıldığında ve çağımızın teknoloji çağı olduğu düşünüldüğünde dijital okuma yapmak günümüzde bir ihtiyaçtan çok bir zorunluluktur. Günün her anında ortaya çıkan küçük araları ve molaları en verimli biçimde değerlendirmek için

anlık faydalanılabilen dijital okumalar yapmak okuru bilgi edinme açısından daha verimli hale getirmektedir. Hızlı bir devinim içerisinde olduğumuz günümüzde bu hıza ayak uydurmak bir zorunluluktur. Bu nedenle dijital okumayı bir zorunluluk olarak görmek ve hayatın bir parçası haline getirmek günümüz okuru için kaçınılmazdır.

Dezavantajlarının da oldukça fazla olduğunu gördüğümüz bu okuma türünü bu dezavantajlardan dolayı yok saymak mümkün değildir. Bunun yerine var olan sorunları ortadan kaldırmak için yenilikçi çözümler ortaya konulmalıdır. Bu çözümler ortaya konulan sorunların en aza indirilmesini sağlayacak ve dijital okuma süreçlerini daha kaliteli hale getirmemize olanak sağlayacaktır.

### **Kaynakça**

Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Tercihleri İle Eğitimde Elektronik Metin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 137-161.

Dillon, A. (1992). Reading From Paper Versus Screens: A Critical Review of The Empirical Literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.

Dockrell, S., Earle, D. & Galvin, R. (2010). Computer-Related Posture And Discomfort in Primary School Children: The Effects of a School-Based Ergonomic Intervention. *Computers & Education*, 55(1), 276- 284.

Duran, E. & Alevli, O. (2014). Öğrenci Görüşleri: Dijital Metin mi Basılı Metin mi? *International Journal of Language Academy*, 2(2), 110-126.

Elkatmış, M. (2015). Kağıttan Ekran: Ekran Okuma, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 18, ss: (1-15)

Gömlüksiz, M.N. & Kan, A.Ü. (2013a). Öğretmen Adaylarının Ekran Okuma Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 138-159.

Gömlüksiz, M.N., Kan, A.Ü. & Fidan, E.K. (2013b). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Ekran Okumaya İlişkin Görüşleri. *XVII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (23-25 Mayıs), Adnan Menderes Üniversitesi*, Aydın.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekran Okuma Türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Yayınıncılık.

- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 5, Sayı 1. Bartın.
- Harris, A.J, Sipay E.R. (1990). *How to increase Reading Ability. (Ninth Edition)*. New York: Longman.
- Jeong, H. (2012). A Comparison of the Influence of Electronic Books and Paper Books on Reading Comprehension, *Eye Fatigue, and Perception. The Electronic Library*, 30(3), 390-408. DOI:10.1108/02640471211241663
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 139-171.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tural, S. (1992). *Sorular ve Cevaplarla Kültür, Edebiyat ve Dil*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.



# Ortaokul öğrencilerinin Türkçe eğitimi ve teknoloji entegrasyonu üzerine metafor analizi çalışması

*Melisa İşbilir\**

## **Giriş: Metafor, Metafor Analizi Kavramı ve Eğitimde Metafor Analizi**

“Metafor” terimi, Batı literatüründe eski Yunan filozoflarından Aristoteles’e kadar uzanan bir geçmişe sahiptir ve hem bir kavram hem de leksik bir öge olarak bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Bu terim, birçok yönüyle tartışılmış ve uygulamada ortak bir anlayışa varılmıştır. Sanat ve bilim alanlarındaki metafor kullanımları, eğitim kurumlarında bir ders konusu olarak okutulmakta ve öğretilmektedir.

Metafor terimi, Yunanca “meta” (üzerine, karşı) ve “pherein” (taşımak, götürmek) kelimelerinin birleşiminden türetilmiştir. İngilizce etimoloji sözlüklerinde, metafor “özellikle bir kelimenin anlamının (duygu, yön, eğilim gibi) başka bir kelimeye aktarılması” olarak tanımlanır. Collins English Dictionary’de (Collins English Dictionary, 2024) ise metafor, “bir kelime ya da kelime grubunun, gerçeğe uygun bir benzerliği ima etmek amacıyla doğrudan bir obje ya da eylemle ifade edilmesi” şeklinde açıklanır. Başka bir sözlükte ise, “bir terim veya ifadenin, benzerlik oluşturmak amacıyla doğrudan karşılık

---

\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, melisaisbilir@gmail.com, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1710-8891>

gelmeyen bir şeyle anlatılması" olarak tanımlanır. Cultural Literacy sözlüğü (The New Dictionary of Cultural Literacy, 2004) ise metaforu, "like" ve "as" kelimeleri kullanılmadan, bir şeyin başka bir şeye benzetilmesi" olarak açıklar. Son olarak, diğer bir sözlükte, "like" ve "as" kullanılmadan bir şeyin özelliklerinin başka bir şeye ait olduğu şekilde tarif edilmesi" tanımına yer verilir. Metaforu "Deyim Aktarması" olarak tanımlayan Doğan Aksan, bu kavram için aynı zamanda "iğretileme" terimini de kullanmaktadır (Şahan, 2010).

Bazı araştırmalarda, "metafor"un terim ve kavram olarak ele alınmadığı, bazı açıklamaların ise yanlış veya eksik olduğu görülmektedir. Güncel sözlüklerde ve ansiklopedilerde de bu kavram yeterince açıklanmış değildir; hatta bazı sözlüklerde "metafor" kelimesi hiç yer almamaktadır. Ayrıca, metaforik anlatım ve adlandırmaların Türk kültüründe yeni bir olgu olmadığı, dilimizin en eski metinlerinde bile metaforik anlatımlara ve adlandırmalara yer verildiği görülmüştür (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2024) göre "metafor" kavramı "mecaz" olarak belirtilmiştir. Metaforlar, bilinmeyeni anlamlı bir biçimde açıklamak için kullanılan, bir düşünceyi veya görüntüyü aktarım aracı olarak işlev görür. Temelde, metaforlar bireylerin zihninde oluşturdukları haritalama ve modelleme süreçlerinin bir yansımasıdır. Bu süreç, insanların hayal kurmalarını, yaratıcı düşüncelerini ve bu düşünceleri kendi deneyim ve yaşantılarıyla ilişkilendirmelerini teşvik eder. Dolayısıyla, bireylerin duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve yaşantılarını ifade etmeleri açısından metaforlar vazgeçilmez bir araçtır. Eğitim ortamlarında da metaforların büyük bir rolü vardır; çünkü metaforlar, karmaşık ve soyut olan düşünceleri ve kavramları, daha anlaşılır hale getirme noktasında oldukça etkilidir. Siyasetten bilime, ekonomiden edebiyata kadar, her alandaki karmaşık ilişkiler ve fikirler, metaforlar sayesinde daha kolay

anlaşılabilir ve somutlaştırılabilir (Doğan ve Doğan, 2021). Metafor, somut olmayan ve düzensiz olguları, somut ve bilindik olgularla karşılaştırarak bilinmeyen kavramları bilinen, ifade edilebilen kavramlara dönüştürmektir. Bu, sözcüklerin anlamlarına ve bunlar arasındaki bağlantılara atıfta bulunan karışık bir anlam süreçlerini ifade eder. Başka bir deyişle, metafor, bilinen bir alandaki bilgiyi yeni veya bilinmeyen bir alandaki bilgiyi ifade etmek için kullanılır.

Ayrıca metaforlar, ifade edenler ve öğrenenler açısından soyut kavramları somutlaştırarak bir anlatım aracı sunar. Metaforlar, kavramların alışılmış, gündelik anlamlarının ötesinde bir anlatım sağlar, dolaylı bir ifade biçimi sunar ve üzerinde metafor kullanılarak ifade edilen kavramın mecazi bir şekilde algılanmasına olanak verir. Metafor, aynı zamanda "hayal gücü" kavramını da içererek yeni ve eskinin bilinçli bir şekilde birleştirilmesini ifade eder. Bu tanımlamalar ışığında, metaforlar, olguların oluşumu ve yürütülmesiyle ilgili zihinsel süreçleri yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden bir yapı olarak ortaya çıkar. Metafor, sadece sözcüklerden oluşan bir yapı değil, aynı zamanda düşüncelerimizi yansıttığımız bir alandır ve tam olarak kavrayamadığımız şeyleri, örneğin; hislerimizi, güzellik algılarımızı, ahlaki inançlarımızı ve psikolojik durumumuzu anlamaya ve ifade etmeye çalışan bir araçtır (Bozkır ve Kanak, 2023).

Metafor analizi, dildeki metaforların, sembollerinin ve figüratif dilin sistematik bir şekilde incelenmesi sürecidir. Bu analiz, bireylerin dünyayı nasıl kavradıklarını, düşündüklerini ve hissettiklerini anlamak amacıyla, dildeki metaforları inceleyerek bu metaforların zihinsel yapılar ve düşünsel süreçlerle ilişkisini ortaya koyar. Metaforlar, soyut düşünceleri somutlaştırma, karmaşık kavramları basitleştirme ve duygusal durumları aktarma işlevi görür. Metafor analizi, özellikle dilin, düşünce biçimleriyle nasıl şekillendiğini anlamak için kullanılır. Ayrıca, metaforlar, bir

toplumun kültürel ve toplumsal değerlerini, inançlarını ve ideolojilerini yansıtabilir. Metafor analizi genellikle şu adımları içerir:

**1)Metaforların Belirlenmesi:** Metin veya konuşmalarda yer alan metaforların tespit edilmesi.

**2)Metaforların Sınıflandırılması:** Metaforlar türlerine veya kategorilerine göre sınıflandırılır. Örneğin, "hayat bir yolculuktur" gibi bir metafor, "yaşam" ve "yolculuk" arasında bir ilişki kurar.

**3) Metaforların Anlamlarının Çözülmesi:** Her bir metaforun taşıdığı anlam, kullanılan bağlam ve bireylerin zihinsel süreçleri ile ilişkilendirilerek incelenir.

**4)Metaforların Kullanım Bağlamlarının İncelenmesi:** Metaforların hangi bağlamlarda ve hangi amaçlarla kullanıldığı analiz edilir.

Eğitimde metafor analizi, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerini, öğretim yöntemlerini, öğretim materyallerini ve genel olarak eğitim ortamlarını daha iyi anlamak için metaforları inceleyen bir yaklaşımdır. Eğitimde metafor analizi, öğrencilerin veya öğretmenlerin eğitimle ilgili kavramlarını, deneyimlerini ve görüşlerini metaforlar aracılığıyla ortaya koymalarına olanak tanır. Bu tür bir analiz, eğitim süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar, çünkü metaforlar, bir kişinin eğitimle ilgili içsel düşüncelerini ve duygusal durumlarını dışa vurma aracıdır.

Eğitimde metafor analizi genellikle şu hedeflere yöneliktir:

**1) Öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha iyi anlaşılması:** Öğrenciler ve öğretmenler, eğitimsel deneyimlerini genellikle metaforlar aracılığıyla ifade ederler. Örneğin, "öğretmenim bir rehberdir" veya "öğrencilik, bir inşaat sürecine benzer" gibi ifadeler, bireylerin eğitim süreçlerine nasıl baktığını



gösterir. Bu tür metaforlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve öğrendiklerini anlamak için kullanılır.

**2) Eğitimdeki zorlukların belirlenmesi:** Eğitimde karşılaşılan zorluklar, metaforlar aracılığıyla açığa çıkabilir. Öğrencilerin veya öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları sembolize eden metaforlar, bu zorlukları daha görünür hale getirebilir.

**3) Eğitim politikalarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi:** Eğitim sistemleri ve politikaları hakkında yapılan metaforik yorumlar, eğitim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya yardımcı olabilir. Örneğin, bir eğitim sisteminin "fabrika gibi işlediği" şeklinde bir metafor, sistemin mekanik ve standartlaştırılmış doğasını eleştiriyor olabilir.

**4) Eğitimsel yeniliklerin keşfi:** Yeni öğretim yöntemlerinin ve pedagojik yaklaşımların metaforlarla ifade edilmesi, eğitimdeki yeniliklerin daha yaratıcı bir şekilde tartışılmasına olanak tanır.

Metaforlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimle ilgili algılarını ve deneyimlerini daha somut hale getirdiği için eğitimde metafor analizi, bu algıların daha net bir şekilde anlaşılmasına ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlar. Örneğin, öğretmenlerin "öğrencilerine ışık tutan bir rehber" olarak görülmesi, öğretmenin rolünü anlamada önemli ipuçları verirken, öğrencilerin "öğrenmenin bir yolculuk olduğu" şeklindeki metaforları, öğrenme sürecine dair düşüncelerini ve duygusal bağlarını ortaya koyar. Eğitimde metafor analizi, eğitimle ilgili bilinçaltı düşünceleri, duyguları ve yaklaşımları anlamanın yanı sıra, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimle olan ilişkilerini derinlemesine keşfetmek için oldukça etkili bir araçtır. Metaforlar, eğitimdeki anlam dünyalarını açığa çıkararak, öğretim yöntemlerinin daha verimli ve anlamlı hale gelmesine yardımcı olabilir.

## **Teknoloji ve Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu**

Teknoloji entegrasyonu, farklı teknolojilerin, sistemlerin veya araçların bir araya getirilerek, daha verimli ve etkili bir şekilde çalışmasını sağlama sürecini ifade eder. Bu kavram, genellikle eğitim, iş dünyası, sağlık, üretim gibi farklı alanlarda, teknoloji ile gelen yeniliklerin mevcut sistemlere dahil edilmesi anlamında kullanılır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu ise dijital araçlar ve kaynakların (bilgisayarlar, tabletler, interaktif tahtalar, çevrimiçi platformlar vb.) öğretim ve öğrenme süreçlerine dahil edilmesidir. Bu süreç, öğretmenlerin derslerini daha etkili ve etkileşimli hale getirmelerini sağlar, öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri sunar ve eğitimde verimliliği artırır. Teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin dijital okuryazarlığını geliştirmelerine yardımcı olurken, öğretmenlere de ders içeriklerini daha dinamik ve erişilebilir şekilde sunma imkanı verir.

Ortaokul öğrencileri ile teknoloji entegrasyonu üzerine metafor analizi yapmak onların teknolojiyi öğrenme süreçlerinde nasıl algıladıklarını daha derinlemesine anlamaktır. Metaforlar, insanların soyut kavramları daha somut bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur, bu nedenle teknoloji entegrasyonunun ne anlama geldiğini ve öğrencilerin bu konuda nasıl bir zihinsel çerçeveye sahip olduklarını ortaya koymak mümkündür.

Bu tür bir analiz, öğrencilerin teknoloji kullanımını yalnızca teknik bir araç olarak değil, aynı zamanda öğrenme ve iletişim süreçlerini dönüştüren bir kavram olarak görmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, metaforlar öğrencilerin düşünme biçimlerini ve teknolojiye dair tutumlarını incelemek için güçlü bir araçtır. Öğrenciler, kendi metaforları üzerinden teknolojiye dair algılarını daha açık bir şekilde ifade edebilirler, bu da eğitimcilerin öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde planlamalarına olanak tanır.

## **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Türkçe eğitimi ve teknoloji entegrasyonu konusundaki algılarını metaforlar aracılığıyla analiz etmektir.

Çalışma, öğrencilerin teknoloji kullanımını nasıl kavramsallaştırdıklarını, teknolojiyi eğitim süreçlerinde nasıl gördüklerini ve bu algıların dil öğrenim süreçlerine etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Ayrıca, dijitalleşmenin dil eğitimi üzerindeki etkileriyle ilgili öğrenci bakış açılarını anlamaya yönelik bir farkındalık sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin teknolojiyi bir "köprü," "araç," ya da "engel" gibi hangi metaforlarla tanımladığı incelenerek, teknolojinin eğitimde nasıl algılandığına dair bir analiz yapılacaktır.

## **Çalışmanın Yöntemi**

Araştırma betimsel bir çalışmadır ve nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya, Adana ilinde öğrenim gören 6. ve 7. sınıfa devam eden 30 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama sürecinde, öğrencilere "Teknoloji ile Türkçe öğrenmek ... gibidir; çünkü ..." şeklinde bir cümle tamamlama sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun amacı, öğrencilerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ifade etmelerini sağlamaktır.

Anketler, sınıf ortamında yüz yüze uygulanmış olup, her bir öğrenciye soruları cevaplaması için yeterli süre tanınmıştır. Öğrencilere verilen talimatlar, teknoloji ve Türkçe eğitimi arasındaki ilişkiyi kişisel düşüncelerine dayanarak bir metaforla ifade etmelerini sağlamaya yönelik olmuştur. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin tamamladığı cümlelerdeki metaforlar incelenmiş ve benzer metaforlar gruplandırılarak kategorilere ayrılmıştır. Her bir

metaforun anlamı, öğrencilerin açıklamalarıyla birlikte yorumlanmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde, 30 ortaokul öğrencisinden toplanan metaforlar tematik olarak sınıflandırılmış ve öğrencilerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin algıları farklı başlıklar altında incelenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle metaforlar beş ana tema altında toplanmıştır: "Kolaylaştırıcı," "Araç," "Zorluk/Engel," "Bağımlılık," ve "Gelişim."

### **1. Teknolojiyi Kolaylaştırıcı Olarak Görme**

Bu kategoriye giren öğrenciler, teknolojiyi Türkçe eğitiminde bir destekleyici ve süreci hızlandırıcı unsur olarak görmektedir. Teknoloji, eğitimi daha erişilebilir ve anlaşılır hale getiren bir araç olarak betimlenmiştir.

Öğrenci 1: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir asansör gibidir; çünkü bilgiyi hızlıca yukarı taşır."

Öğrenci 3: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir büyüteç gibidir; çünkü zor şeyleri daha kolay görmemi sağlar."

Öğrenci 5: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir haritadır; çünkü nereye gideceğimi bilmemi sağlar."

Öğrenci 7: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir rehber gibidir; çünkü bana yol gösterir."

Öğrenci 9: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir pusula gibidir; çünkü bana doğru yönü gösterir."

Öğrenci 11: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir fener gibidir; çünkü karanlıkta yolumu aydınlatır."

Öğrenci 13: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir köprü gibidir; çünkü beni bilgilere bağlar."

Bu öğrenci grubu, teknolojiyi bilgiye daha kolay ulaşma aracı olarak algılamaktadır. Öğrencilerin yorumlarına göre, teknoloji eğitimi hızlandırmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

## **2. Teknolojiyi Bir Araç Olarak Görme**

Bu gruptaki öğrenciler, teknolojiyi Türkçe eğitiminin bir aracı olarak görmüş, ancak onu tamamen belirleyici bir unsur olarak değerlendirmemişlerdir.

Öğrenci 2: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir kalem gibidir; çünkü bilgi yazmamı sağlar, ama yazmak benim işimdir."

Öğrenci 4: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir makas gibidir; çünkü bana doğru yeri kesip çıkarmamı sağlar."

Öğrenci 6: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir bisiklet gibidir; çünkü kendi hızımla ilerlememi sağlar, ama pedal çeviren benim."

Öğrenci 8: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir çekiç gibidir; çünkü bana işleri kolayca tamamlatır, ama yine de onu kullanmam gerekir."

Öğrenci 10: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir araç gibidir; çünkü doğru kullanıldığında çok faydalıdır, ama yanlış kullanıldığında tehlikeli olabilir."

Öğrenci 12: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir anahtardır; çünkü kapıları açar, ama içeri girmem benim işimdir."

Bu öğrenciler, teknolojiyi kendi öğrenme süreçlerini yönetmek için bir araç olarak görmekte, ancak nihai başarılarının kendi çabalarına bağlı olduğunu belirtmektedirler.

## **3. Teknolojiyi Zorluk/Engel Olarak Görme**

Bu kategori, teknolojiyi Türkçe eğitiminde bir zorluk veya engel olarak gören öğrencilerin metaforlarını içermektedir. Bu

öğrenciler, teknolojiyle çalışmanın dikkat dağıtıcı ya da karmaşık olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci 17: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir labirent gibidir; çünkü bazen kayboluyorum ve çıkış yolu bulmak zor oluyor."

Öğrenci 19: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir kaya gibidir; çünkü ilerlememi yavaşlatıyor."

Öğrenci 21: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir dikenli yol gibidir; çünkü birçok engelle karşılaşıyorum."

Öğrenci 23: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir sis gibidir; çünkü bazen ne yaptığımı göremiyorum."

Öğrenci 25: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir ağırlık gibidir; çünkü öğrenmeyi daha zor hale getiriyor."

Öğrenci 27: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir duvar gibidir; çünkü önüme çıkıyor ve ilerlememi zorlaştırıyor."

Bu öğrenci grubunun görüşlerine göre, teknoloji bazen dikkat dağıtıcı ya da fazla karmaşık hale gelebilmektedir ve bu durum öğrencilerin öğrenme sürecine olumsuz etki etmektedir.

#### **4. Teknolojiyi Bağımlılık Olarak Görme**

Bazı öğrenciler, teknolojiyi eğitimin önemli bir parçası olarak görse de aşırı kullanımının olumsuz etkiler yaratabileceğine dair metaforlar üretmiştir.

Öğrenci 14: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir şeker gibidir; çünkü çok fazla kullanırsam zarar verebilir."

Öğrenci 16: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir tuzak gibidir; çünkü içine düşersen çıkması zor olur."

Öğrenci 18: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir mıknatıs gibidir; çünkü beni sürekli kendine çekiyor, ama dikkatimi dağıtıyor."

Öğrenci 20: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir ilaç gibidir; doğru dozda iyi gelir, ama fazla alırsam kötü etkiler."

Öğrenci 22: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir kanca gibidir; çünkü bir kere takıldığında seni bırakmaz."

Bu kategori, öğrencilerin teknolojiyi hem yararlı hem de aşırı kullanıldığında olumsuz etkileri olabilecek bir unsur olarak algıladıklarını göstermektedir.

### **5. Teknolojiyi Gelişim Aracı Olarak Görme**

Bazı öğrenciler, teknolojiyi Türkçe eğitiminde bir gelişim aracı olarak metaforlaştırmışlardır. Bu öğrenciler, teknolojinin öğrenme sürecine katkı sağladığını, bireysel gelişimlerini desteklediğini düşünmektedir.

Öğrenci 24: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir merdiven gibidir; çünkü her basamakta daha yukarı çıkmamı sağlıyor."

Öğrenci 26: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir tohum gibidir; çünkü bilgi ekildikçe büyüyen bir şeydir."

Öğrenci 28: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir bahçe gibidir; çünkü öğrenmek için sürekli yeni şeyler ekliyor."

Öğrenci 29: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir inşaat gibidir; çünkü öğrenmek için sürekli yeni temeller atıyorum."

Öğrenci 30: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir ağaç gibidir; çünkü bilgi büyüyerek dallanır ve gelişir."

Öğrenci 15: "Teknoloji, Türkçe öğrenmek için bir teleskop gibidir; çünkü uzakta olan bilgiyi yakınıma getiriyor."

Bu öğrenciler, teknolojinin bireysel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ve öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir.

### **Sonuç**

Bu çalışma, Türkçe eğitimi ve teknoloji entegrasyonu konusundaki öğrenci algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyerek eğitimde dijitalleşmenin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair önemli veriler sunmuştur. Elde edilen sonuçlar, teknolojinin eğitim süreçlerinde farklı şekillerde algılandığını göstermektedir. Öğrencilerin metaforları, teknolojiye dair olumlu ve olumsuz görüşlerin geniş bir yelpazeye yayıldığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, teknolojiyi Türkçe öğreniminde destekleyici ve kolaylaştırıcı bir unsur olarak görmüştür. Bu durum, teknolojinin eğitimdeki rolünün giderek arttığını ve özellikle bilgiye erişimi hızlandırması gibi yönlerinin öğrenciler tarafından takdir edildiğini göstermektedir. Bu algı, eğitimde teknolojinin doğru ve etkili kullanıldığında öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, teknolojiyi dikkat dağıtıcı, karmaşıklaştırıcı veya bağımlılık yaratan bir unsur olarak gören öğrencilerin varlığı, dijital araçların bilinçli kullanılmadığında öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar verebileceğine işaret etmektedir. Bu durum, teknolojinin aşırı kullanımının veya pedagojik amaçlara uygun şekilde entegre edilmemesinin olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları, eğitimde teknoloji entegrasyonunun yalnızca araçsal bir rol üstlenmemesi gerektiğini, aynı zamanda öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Teknoloji, öğrenmeyi hızlandırıcı bir araç olarak kullanılabilir gibi, öğretmenlerin rehberliğinde pedagojik hedeflerle uyumlu bir şekilde yönlendirilmelidir.

Teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini çeşitlendirme ve bireysel öğrenme hızlarına uygun ortamlar yaratma potansiyeline sahiptir. Ancak, bu süreçte teknolojinin faydalarının yanı sıra getirebileceği dikkat



dağınıklığı ve olası bağımlılık sorunları göz ardı edilmemelidir. Eğitimin teknoloji ile dengeli bir şekilde zenginleştirilmesi, hem öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayacak hem de dijitalleşmenin olumsuz yanlarını minimize edecektir.

Genel olarak, bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin Türkçe eğitimi ve teknoloji entegrasyonunu farklı şekillerde algıladıklarını ve bu algıların öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Eğitimde teknoloji entegrasyonunun öğrencilere sunduğu avantajlar kadar, dikkat dağıtıcı ve zorluk yaratan yönlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin teknolojiyi daha etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için, teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi ve dijital araçların pedagojik hedeflerle uyumlu hale getirilmesi önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, teknoloji entegrasyonunun eğitimdeki rolü, öğrencilere rehberlik eden bir araç olmaktan öte, onların gelişimlerini destekleyen ve aynı zamanda öğrenme süreçlerini dikkatle yönlendiren bir unsur olarak ele alınmalıdır.

### **Kaynakça**

Demir, C., ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(4), 1085-1096. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.599335>

Doğan, Ü., ve Doğan, A. (2021). Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(9), 12-23.

Bozkır, K., ve Kanak, M. (2023). Okul Öncesi Eğitim Alanında Yapılmış Metafor Çalışmalarının Gözden Geçirilmesi: Sistemik Bir Derleme. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(2), 50-68.

Türk Dil Kurumu Sözlük; Erişim Kasım 15,2024 <https://sozluk.gov.tr/>

Şahan K., (2010, Eylül 20-22) TUDOK, İstanbul Kültür Üniversitesi, III. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi, Bir Edebiyat Terimi Olarak “Metafor” ve Kavramsal Alanı Üzerine, s. 169-172

Collins English Dictionary, Erişim Kasım 15,2024  
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/metaphor>

The New Dictionary of Cultural Literacy, Erişim Kasım 10, 2024  
[https://www.researchgate.net/publication/243460345\\_The\\_New\\_Dictionary\\_of\\_Cultural\\_Literacy\\_3rd\\_edition](https://www.researchgate.net/publication/243460345_The_New_Dictionary_of_Cultural_Literacy_3rd_edition)

# İbrahim Ünsal'ın çocuk romanlarında karakter eğitimi: Yürekli Kadın Nene Hatun örneği

*Beyda Doğru \**

*Erkam Küçük \*\**

## Giriş

Çocukların kişilikleri çeşitli bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Bunların başında karakter gelir. Karakter, günlük dilde bir kişinin kalıcı özelliklerini ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Fakat literatürde bu kavramın kullanımında oldukça karmaşık bir durum söz konusudur. Felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerde farklı anlamlara gelir. Kişilik, ahlak gibi kavramlarla sık sık karıştırılır. Karakter hem doğuştan gelen eğilimler hem de çevresel etkilerle şekillenen dinamik bir yapıdır. Bu nedenle, karakteri tek bir cümleyle tanımlamak oldukça zordur. TDK (2024) karakteri “*bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik; öz yapı, ıra, seciye, ruh*” ve “*bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan*

---

\* Yüksek lisans öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi, [beydadogru4@gmail.com](mailto:beydadogru4@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9933-3507>

\*\* Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, [erkameness@gmail.com](mailto:erkameness@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1323-103X>

*özellikler bütünü*” olarak tanımlamaktadır. Berkowitz’e göre (2002) karakter; bireyin ahlaki değerlere uygun davranış sergileme eğilimi, bu davranışları şekillendiren düşünce kalıpları ve duygusal tepkileri içeren karmaşık bir psikolojik yapıdır.

Karakter, bir bireyin davranışlarında gözlemlenen, değişmeye dirençli bir mizaç eğilimidir. Bu durum, karakterin kişiliğin derinliklerinde köklü olduğunu gösterir. Başka bir deyişle, karakter; kişinin eylemleri, tutumları ve değerleriyle iç içe geçmiş, tutarlı ilkeler sistemidir. Hem doğuştan gelen özellikler hem de çevresel etkilerden etkilenerek şekillenen karakter; dürüstlük, sabır, empati gibi birçok farklı özelliği içerir. Bu nedenle, karakter bir kişinin hayatındaki başarıları, ilişkileri ve genel mutluluğu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Uçar, 2019). İstenen davranışların karakteristik bir özellik haline gelebilmesi için özgür irade, içsel uyum, değerler, sorumluluk, disiplin, sabır ve empati gibi birçok özelliğin bir araya gelmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2019).

İyi karakter, tek bir kalıba sığmayan, bireysel farklılıkların bir araya gelmesiyle oluşan karmaşık bir yapıdır. Karakterin temel bileşenleri çocukluk ve gençlik dönemlerinde görülmeye başlar. Ancak yaşam boyunca değişime açık bir yapıdadır. Empati, dürüstlük ve sabır gibi özellikler iyi karakterin temel bileşenleridir. Karakter, sadece tek bir özelliğe indirgenemez. Örneğin, iyi yüreklilik veya bilgelik gibi özellikler, karakterin tamamını temsil etmez. Bu nedenle, karakteri anlamak için insanların içindeki çeşitli özelliklerin bir araya gelmesini göz önünde bulundurmamak gerekir (Kabakçı, 2020).

Bu özellikler bütünü ise değer olarak adlandırılmaktadır. Değer kavramı, ilk olarak 1918 yılında sosyolog Florian Znaniecki tarafından sistematik bir şekilde ele alınmış ve Latince "valere" yani "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" kökünden türetilmiştir. Bu kavram, felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi birçok

disiplinde farklı boyutlarıyla incelenmiştir. Değerler, nesnel bir gerçeklikten ziyade, bireylerin ve toplumların ortaklaşa kabul ettiği, arzu ettiği ve önemsedığı inançlar, ilkeler ve amaçlardır (Aydın, 2011). Değerler, bireylerin ve toplumların neyi önemli gördüğüne dair inanç ve tutumlarının bir bütünüdür. Ahlaki yargılarımızı şekillendiren bu inançlar, bireysel ve toplumsal davranışları yönlendiren normatif bir çerçeve oluşturur (Güngör, 2000).

Değerler birçok bilim uzmanı tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmışlardır. Schwartz'ın değerler teorisi, bireylerin ve toplumların iç dünyasını anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Bireysel seviyede, değerler kişilerin kararlarını ve davranışlarını şekillendirirken, kültürel seviyede ise toplumların ortak inanç ve değerlerini yansıtır.

**Tablo 1.** Schwartz'ın Değer Sınıflaması

Değer Grupları	Değerler
Güç (power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek (insanlar tarafından benimsenmek)
Başarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak (zeki olmak)
Hazcılık (hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak
Uyarılma (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim (self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak (kendine saygısı olmak)
Evrenselcilik (universalizm): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir

insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak (iç uyum)
Geleneksellik (tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Geleneksellik (tradition): Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık
İyilikseverlik (benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat)
Uyma (conformity): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Güvenlik (security): Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek (bağlılık duygusu, sağlıklı olmak)

(Smith, Schwartz, 1997'den akt. Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000: 61).

Son yıllarda çocuk ve gençler arasında artan madde bağımlılığı, şiddet ve aşırı materyalizm gibi olumsuz durumlar, eğitim sistemlerinin iyi karakterli bireyler yetiştirme hedefini ciddi şekilde tehdit etmektedir. Bu durum, özellikle 1980'lerden itibaren gelişmiş ülkelerde karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine neden olmuştur. Karakter eğitimi, gençlerin içine düştükleri değer yitimi, kimlik bunalımı ve toplumsal sorunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır. 1990'larda yaşanan Doğu Avrupa'nın dağılmasıyla birlikte, farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamasının zorunlu hale gelmesi, ortak değerler etrafında birleşmeyi daha da önemli hale getirmiştir. Bu durum, karakter eğitimi programlarına olan ilgiyi artırmış ve bu programların, çocuklarda olumsuz davranışları azaltarak daha iyi bir toplum inşa etmeye katkı sağlayacağı düşüncesi yaygınlaşmıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan karakter eğitimi hareketleri, kısa sürede dünyanın birçok ülkesinde kabul görmüş ve günümüzde eğitim

sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Karatay, 2011). Bu durumlara paralel olarak Türkiye’de değerler eğitimine dair bilgiler eğitim-öğretim programlarında yer almıştır.

Türk Milli Eğitim sisteminde (2022) değerler şu şekilde ele alınmıştır; kökleri geçmişimizde, dalları geleceğimizde yeşeren değerlerimiz, toplumun temel yapı taşlarıdır. Bu değerler, sadece soyut kavramlar değil, aynı zamanda hayatımızın her anında karşılaştığımız sorunlarla başa çıkamamızı sağlayan birer rehberdir. Eğitim sistemimiz de bu bilinçle, öğrencilere sadece bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda ahlaki değerleri benimseyen, duyarlı ve sorumlu bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğretim programlarımızın merkezinde yer alan değerler, adalet, dostluk, dürüstlük gibi temel ilkelerden oluşur. Bu değerler, öğrencilerin zihinlerinde sadece birer kavram olarak kalmaz, derslerin her birinde, etkinliklerde ve günlük hayatta yaşanan deneyimlerde somutlaşır. Değerler eğitimi, sadece okul duvarları içinde gerçekleşen bir süreç değildir. Aile, toplum ve medya da bu süreçte önemli bir rol oynar. Eğitim sisteminin amacı, öğrencilerin bu değerleri içselleştirerek hayatlarının her alanında uygulayabilen bireyler haline gelmelerini sağlamaktır. Bu sayede, daha adil, daha huzurlu ve daha yaşanabilir bir toplum inşa etmek mümkün olacaktır.

Dönüşüm içerisinde olan dünyanın yeni şartlarında çocuklar birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorluklarla başa çıkabilmeleri için çocuklara cesaret, vatanseverlik, kararlılık, dayanışma, merhamet gibi değerlerin aşılması gerekmektedir. Bu değerler çocuğa birçok farklı yolla aktarılabilir. Değerlerin aktarılmasının en önemli araçlarından biri de şüphesiz çocuk kitaplarıdır. Çocuk edebiyatı, yalnızca eğlendirmekle kalmaz, aynı zamanda çocukların karakter gelişiminde de önemli bir rol oynar. Hikâyelerdeki kahramanlar, çocuklar için güçlü birer model oluşturarak onlara doğru ve yanlış arasındaki farkı öğretir, empati kurmalarını sağlar ve önemli

değerler kazandırır. Çocuklar, okudukları hikayelerdeki karakterlerle özdeşleşerek, onların yaşadıklarını yaşar ve onlardan dersler çıkarır. Bu süreçte hayal güçleri gelişir, dil becerileri artar ve sosyal becerileri güçlenir. Çocukların erken yaşta kitaplarla tanışması ve okuma alışkanlığı kazanması, onların gelecekte daha başarılı ve mutlu bireyler olmalarına katkı sağlar (Yılmaz, 2016).

Çocuklar okuduğu kitaptaki karakterlerin özelliklerini örnek aldıkları için kahramanların özellikleri çocuğun kişilik gelişimine etkisi önemli bir problem durumudur. Zira çocuğun gelişiminde ve eğitiminde en önemli unsur karakterdir. Karakter, insanın mizacını belirler. Bu nedenle karakteri sağlam bireyler yetiştirmek için onlara uygun rol model olabilecek kitap kahramanlarının seçilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan çözümlemenin amacı, çocuk kitaplarındaki açık (devingen) karakterlerin özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin çocuğun karakterine olan etkisini değerlendirmektir. Bu çözümlemede karakter eğitimi yaklaşımlarından *bilişsel gelişim temelli* yaklaşım esas alınmıştır. İbrahim Ünsal'ın 2013 yılında kaleme aldığı *Yürekli Kadın Nene Hatun* eseri en çok okunan çocuk romanlarından biri olduğu için incelemeye değer bulunmuştur. Çözümlemenin ana problem cümlesi "İbrahim Ünsal'ın *Yürekli Kadın Nene Hatun* kitabında yer alan açık karakter çocuğun kişiliğini ne yönde etkilemektedir?" sorusudur.

Çözümlemenin alt soruları;

- İbrahim Ünsal'ın *Yürekli Kadın Nene Hatun* kitabında yer alan açık karakterler kimlerdir?
- İbrahim Ünsal'ın *Yürekli Kadın Nene Hatun* kitabında yer alan kapalı karakterler kimlerdir?
- İbrahim Ünsal'ın *Yürekli Kadın Nene Hatun* kitabında yer alan açık karakterlerin özellikleri nelerdir?

Çözümlemede *nitel* desenli *betimsel araştırma* yöntemi kullanılmış; veriler ise *doküman incelemesi* yoluyla toplanmıştır.



*Betimsel araştırma* var olan bir durumu ortaya çıkarmayı veya verilen durumu tam ve dikkatli bir şekilde açıklayarak ortaya konulmasını amaçlayan araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2015).

## Bulgular

Çözümlemenin bu bölümünde Yürekli Kadın Nene Hatun romanına ait bilgiler, açık ve kapalı karakterler ve açık karakterlerin özellikleri tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Tablolarda yer alan bilgiler romandan alıntılar ile desteklenmiştir.

Romana ait temel bilgiler aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Yürekli Kadın/Nene Hatun kitabının ön ve arka yüzü

Yazar	İbrahim Ünsal
Yayınevi	Genç Hayat
Çizer	Suat Karadağ
Baskı Yeri	İstanbul
Baskı Tarihi	2022 8.Baskı

**Tablo 1.** Yürekli Kadın/ Nene Hatun romanına ait bilgiler

Romanda karakter, yazarın yarattığı ve hikâyenin merkezinde yer alan, olayların etrafında dönen kurgusal bir kişidir. Karakterler, karmaşıklıklarına göre açık (devingen) ve kapalı (durağan) olarak sınıflandırılır. Açık karakterler, hikâyenin ilerleyişi boyunca gelişen, değişen ve okuyucunun derinlemesine tanıdığı karakterlerdir. Kapalı karakterler ise genellikle tek bir özelliği veya görevi temsil eder ve hikâyede destekleyici bir rol oynarlar. Genellikle, ana karakter vasıtasıyla okuyucuya tanıtılan ve hikâyede destekleyici rol oynayan karakterler, kapalı karakter olarak sunulur (Sever, 2012: 104).

Açık Karakter	Yürekli Kadın Nene Hatun
Kapalı Karakterler	Hüseyin Çavuş, Fatma Hatun, Gazi Ahmet Muhtar Paşa, Mehmet, Hasan, İsmail Paşa, Kazım Paşa, Seyit Efendi, Rıfat Paşa, Ali Efendi, General Loris Milikof, Necip, Amasyalı Mustafa, Sivaslı Halil, Bahri Yarbay, Hasan Tahsin Paşa, Hacı Abdullah, Elif, Okan ve Birsen

**Tablo 2.** Yürekli Kadın/ Nene Hatun romanında karakterler

## Nene Hatun'un Karakter Özellikleri

*Cesaret* TDK tarafından (2024) “*Güç veya tehlikeli bir işe girişirken kişinin kendinde bulduğu güven; cüret.*” olarak tanımlanmaktadır. Cesaret, fiziksel zorluklarla başa çıkmak, yeni fikirleri savunmak ve korkuların üstesinden gelmek gibi pek çok farklı boyutu içeren önemli bir özelliktir. Doğru yönde kullanıldığında insanlara yeni fırsatlar sunar ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. Özellikle çocuklar, cesurca davranarak özgüvenlerini artırır, problem çözme becerilerini geliştirir ve bağımsız bireyler olarak yetişir (Türkan ve Türkan, 2018). Nene Hatun'un bu özelliği romanda şu cümlelerde bahsedilmiştir.

“Nene Hatun, eli kabzada olduğu halde, kendisine ilk sataşan kadına doğru iki adım attı. Onun yüzüne doğru bağırdı. Sözleri, kullanmakta tereddüt etmeyeceği aşikar olan hançerini aratmayacak kadar keskindi: Bana bak kadın! Bilesin ki çok sürmez, temizleriz bu işgal pisliğinden şehrimizi. O zaman böyle çemkir de görelim bakalım. Tabii çemkirebilersen.. Sadece Urus'u değil, senin gibi yediği çanağa tüküren hainleri de defedeceğiz bu güzelim topraklardan.” (Ünsal,2022: 145)

*Vatanseverlik* TDK tarafından (2024) “*Doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmek*” olarak tanımlanmıştır. Vatanseverlik, ülkenin sorunlarına duyarlı olmak, tarihini koruyup gelecek nesillere aktarmak, çevreye ve hayvanlara karşı sorumluluk bilinciyle hareket etmek, toplumsal değerlere bağlı kalmak ve ülkenin gelişimi için aktif rol almaktır (Avcı, İbret ve Karasu Avcı, 2017). Nene Hatun için vatan her şeyin önünde gelmektedir. Nene Hatun'un bu özelliği aşağıdaki cümlelerle okuyucuya aktarılmıştır.

“Nene Hatun ben de diye başlayarak, kendisinin de gözünü kırpmadan vatanı için canını feda etmeye hazır olduğunu söylemek istedi.” (Ünsal, 2022: 18)

“Erzurum düşerse vatanımız da tehlikeye düşer, Allah esirgesin, vatanımızı kaybedersek ondan sonra koruyabileceğimiz hiçbir şeyimiz kalmaz. Vatanımız, dinimiz, namusumuz için var gücümüzle düşmana karşı koymalıyız.” (Ünsal, 2013 2022: 78)

“Şimdi bize düşen, Gazi Paşa’mızın bu kararını eleştirerek ikiliğe düşmek değil, vatanımız için tek yürek, tek yumruk olmaktır. Gün, birlik- beraberlik günüdür. Gün, gerekirse vatanımız için canımızı feda etme günüdür.” (Ünsal, 2022:78)

*Kararlılık*, bir düşünce veya eylemi sürdürme konusunda gösterilen istek ve azimdir. Kararlılık bir hedefe ulaşmak için gösterilen sürekli çaba olarak tanımlanır. Nene Hatun, bu özelliğe sahip bir kişiliktir. Vatanını, bayrağını savunmak için elinden gelenin fazlasını yapmaya çalışmakta son derece kararlıdır. Romanda geçen bu cümlelerle kararlılık değeri çocuğa aktarılmıştır.

“Nene Hatun, açıktan açığa sinirlendi bu kez. Babasına hem de erinin yanında hiç de alışık olunmayan sertlikle karşılık verdi: Hiç üzerime gelme baba. Ben kararımı verdim. Urus Erzurum’a saldırdığı an beni de bulacak karşısında.” (Ünsal, 2022: 104)

“Ben savaşmaya gidiyorum. Sen evde kalıp çocuğumuza iyi bak. Sakın bir delilik yapmayasın. Eri böyle demişti de Nene onu duymamıştı bile. Nene Hatun, silahını akşamdan temizleyip hazır etmişti.” (Ünsal, 2022:123)

“Son sözü Nene Hatun söyledi: ‘Hayır baba! Akşam konuştuk bunu... Tekrar ettirme bana. Vaktim kalmamıştır. Bak, en önde olmam lazım gelirken geç kalmışımdır. Söyledim ya... Sen vereceğini verdin bu vatan için.... Şimdi sıra bendedir.’” (Ünsal, 2022:124)

*Fedakârlık değeri* TDK tarafından 2024 “*Bir amaç uğruna veya gerçekleştirilmesi istenen herhangi bir şey için kendi çıkarlarından vazgeçme; özveri*” olarak tanımlanmaktadır. Kişinin kendi isteklerini bir kenara koyarak, başkalarının mutluluğu, iyiliği veya bir amacın gerçekleşmesi için çaba göstermesi kendi hayatından bir şeylerden vazgeçmesidir. Nene Hatun için vatan, bayrak, namus her şeyden önce gelir. Romanda bu özelliğe sık sık değinilmiştir.

“O halde hazır olalım kardeşlerim. Erlerimizin, babalarımızın, askerlerimizin yanında, onlarla omuz omuza savaşmaya hazır olalım. Vatanımız için, bayrağımız için, milletimiz için, namusumuz için, dinimiz için can vermeye hazır olalım.” (Ünsal, 2013 2022: 67)

“Bu kahraman vatansever, devleti ve milleti için verdiği mücadeleye, gösterdiği fedakarlığa karşılık olarak, devletinden ve milletinden hiçbir şey istemedi.” (Ünsal, 2022:154)

*Çalışkanlık* TDK tarafından 2024 “*Gayretli, çalışmayı seven; yüğrük, gayretkeş*” olarak tanımlanmaktadır. Kitapta Nene Hatun, vatani kurtarmak için kendi üstüne düşen görevleri her zaman fazlasıyla yerine getirir. Nene Hatun’un bu özelliği aşağıdaki cümlede okuyucuya aktarılmıştır.

“Mesela henüz iki yıl kadar önce gelin olmuş bir genç kadın var... Gazi kızı, şehit bacısı, şehit gelini... ‘Nene Hatun’ diyorlar. Ben böylesini görmedim

Paşam! Ordumuz Erzurum'a geldiğinden beridir bir an boş durmuyor. Mahallesinde girmediği ev, konuşmadığı kadın, kız kalmadı." (Ünsal,2022:76)

"Nene Hatun, buna benzer konuşmaları, aynı gün içinde birçok yerde yaptı. Bıkmadan, usanmadan zerrece yorgunluk duyup, bir kez bile 'Of!' demeden; olağanüstü bir gayretle çalıştı, çalıştı..."(Ünsal, 2022:80)

*Merhamet* TDK tarafından 2024 "*Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma*" olarak tanımlanmaktadır. Merhamet, başkalarının acılarını, sıkıntılarını kendimizmiş gibi hissetmek ve onlara yardım etmek için içten bir istek duyma halidir. Bu, sadece insanlara değil, tüm canlılara karşı beslenebilen evrensel bir duygudur. Nene Hatun'un bu özelliği aşağıdaki cümlelerle çocuğa aktarılmıştır.

"Bir ara yaralılarından biri, Nene'nin ayakları dibine düştü. Rus askeri, korkudan kocaman açılan gözleriyle yalvar yakar Nene'ye baktı... Sesine söz geçiremiyor, bir türlü aman dileyemiyordu. Bakışlarından, onun nasıl bir yalvardığını anlamıştı Nene Hatun. Bu bakışlar üzerine, düşmanın tam da alnının ortasına doğrulttuğu tabancasını yana indirdi: Korkma! dedi acı acı gülümseyerek. Bizde aman dileyene el kalkmaz. Yere düşen yaralıya tetik çekmeyiz biz." (Ünsal,2022: 129)

*Güvenilirlik* TDK tarafından 2024 "*Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu; emniyet, itimat*" olarak tanımlanır. Bir insanın tutarlı davranması, dürüst olması, diğer insanlara ve olaylara karşı sorumluluk almasıdır. Romanda Nene Hatun milletinin, vatanının kurtarılmasına karşı kendini

sorumlu hisseder ve bu doğrultuda elinden geleni yapar. Erzurum halkına kendi güvenilirliğini hissettirir.

“Hüseyin Çavuş’un, hangi konuda olursa olsun kızına sonsuz bir güveni vardı. Her vesilede Nene’ye bir iş ver; gayri dönüp bir daha ardına bakma derdi.”  
(Ünsal, 2022:22)

## **Sonuç ve Öneriler**

Çocuklara edebi eserlerin okutulması, onların karakter gelişiminde olumlu bir etki yaratmanın en etkili yollarından biridir. Edebî eserlerdeki olumlu karakter özelliklerinin derinlemesine incelenmesi, çocukların benzer durumlarla karşılaştıklarında doğru kararlar vermelerine yardımcı olacak ahlaki bir hayal gücü geliştirmelerini sağlar. Çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak seçilen edebi eserler, onların hem duygusal dünyalarını zenginleştirir hem de farklı kültürleri tanımalarını sağlar. Bu sayede çocuklar, empati kurma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi önemli becerileri kazanır. Ayrıca, edebiyatın tarih, coğrafya ve sanat gibi diğer alanlarla olan iç içeliği, çocukların genel kültürlerinin gelişmesine de önemli katkılar sağlar. Yapılan birçok bilimsel araştırma, edebiyatın çocukların dil becerileri, yaratıcılıkları ve hayal güçleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Bu bağlamda Yürekli Kadın Nene Hatun kitabı, çocuklara sadece keyifli bir okuma deneyimi sunmakla kalmayıp, aynı zamanda onların karakter gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır. Kitapta yer alan açık karakter Nene Hatun’un özellikleri üzerinden çocuklarda karakter eğitiminin okuma kitaplarındaki önemi ortaya konulmuştur. Nene Hatun’un taşıdığı cesaret, vatanseverlik, fedakârlık, çalışkanlık, merhamet, kararlılık ve güvenilirlik değerleri, çocukların karakter gelişim süreçlerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, kitabın okul ve kütüphane listelerine eklenmesi, ebeveynlerin çocuklarına

okuması için teşvik edilmesi ve okul projelerinde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Benzer temalara sahip diğer kitapların da okunması, çocukların bu değerleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

## Kaynakça

- Avcı, E. K., Avcı, A. A., ve İbret, B. Ü. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1558-1574.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11(19), 39-45
- Berkowitz, M. W., (2002). The science of character education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 43-63). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Bozkurt, E. (2019). Karakter Eğitimi ve Değerler Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar, Karakter ve Değerler Eğitimi, Ed; Özer, B. 1. Baskı, *Pegem Akademi, Ankara*.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çınar, F. (2019). *Kavramsal çerçeve*. Karakter ve değer eğitimi kitabı içinde (ss. 2-20), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, E. (2000). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Işık, Ş. (2020). Karakter güçleri ve erdemler. Ankara: Pegem Akademi,
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*. Cilt: 15, No: 45, 59-76.
- Sever, S. (2012), *Çocuk Edebiyatı*, 6. Baskı, İzmir: Tudem Yayıncılık,.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2024). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (20.11.2024 15.42 erişim tarihi).
- Türkan, Ç. Ç., ve Türkan, S. (2018). Mümtaz Zeki Taşkın'ın Tiyatro Eserlerinde Aktarılan Değerler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 49-59.
- Uçar, M. E. (2019). Temel kavramlar. *Karakter ve Değer Eğitimi*, 1-28.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.



# Okuma becerisinin geliştirilmesinde soru üretme stratejisinin öğretimi: Bir uygulama örneği

*Duygu Yüceer \**  
*Ayşe Yapıcıoğlu \*\**

## Giriş

Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin başarısını ölçmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl gerçekleştirilen merkezî sınavlar ile uluslararası düzeyde 2000 yılından bu yana her üç yılda bir uygulanan PISA sınavlarının sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki başarı düzeyleri dikkat çekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Raporu'na (MEB, 2022a) göre 2022 yılında gerçekleştirilen ve Türkçe dersinden 20 sorunun sorulduğu sınavda adayların doğru cevap sayısı ortalaması 9, 22 olarak belirlenmiştir. 2021 yılında gerçekleştirilen sınavda Türkçe dersi doğru cevap sayısı ortalaması yine bu orana yakın bir değer olan 9, 41 olarak kayda geçmiştir. 2020 yılında yapılan sınavda ise Türkçe dersi doğru cevap sayısı ortalaması 10 olarak belirlenmiştir (MEB, 2021; MEB, 2020). Bu rakamlar öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyinin %50'nin altında kaldığını ve başarı eğrisinde yıldan yıla bir düşüş olduğunu ortaya koymaktadır.

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, [yuceerduygu@gmail.com](mailto:yuceerduygu@gmail.com), ORCID: 0000-0002-3963-2756

\*\* Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, [ayseyapicioglu@outlook.com](mailto:ayseyapicioglu@outlook.com), ORCID: 0009-0007-7235-2098

Ayrıca Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından da her üç yılda bir Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen alanlarındaki yetkinlikleri değerlendirilmekte; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve etkili iletişim becerileri araştırılmaktadır (MEB, 2022b). Söz konusu sınava 2022 yılında Türkiye’den katılan öğrencilerin başarıları 2018 yılında yapılan sınava kıyasla düşüş eğilimindedir. Bununla birlikte PISA 2022 sınavına Türkiye’den katılan öğrenciler matematik, okuma becerileri ve fen alanlarında OECD ortalamasının altında puan almıştır (MEB, 2022b). Bahsi geçen raporlar, ülkemizde ortaokul çağındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizdeki öğrencilerin okuduğunu anlama, zihinde yapılandırma, sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısı geliştirme gibi becerilerinde görülen yetersizliklerin pek çok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri de etkili öğrenme yöntemlerinin öğrenciler tarafından bilinmemesidir. Bu noktada bilişsel strateji kullanımının öğrencilere öğretilmesinin yaşanan problemleri aşmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Bilişsel Stratejilerin Kullanımı**

Bilimsel gelişmelerin baş döndürücü bir hızla gerçekleştiği bu çağda, çağın koşullarına uyum sağlayabilmek için bireylerden az zamanda çok sayıda beceriyi kazanmaları ve kendilerini çok yönlü olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Bu durum, öğrenme yaşantılarının planlanmasında bireyleri daha kısa sürede daha etkili ve kalıcı öğrenme arayışlarına yöneltmiştir. Bu ihtiyacın bir sonucu olarak bilişsel strateji kavramı ortaya çıkmış ve çeşitlenerek literatürdeki yerini almıştır.

Büyükkaragöz ve Çivi’ye (1999) göre strateji, dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan ve öğretim metodunun belirlenmesine yön veren genel yaklaşımdır. Bilişsel stratejiler ise kısaca, bir metni anlama ya da bir problemi çözme gibi belirli bir hedefe ulaşabilmek için bilinçli bir şekilde kullanılan zihinsel prosedürlerdir (Dole vd., 2009: 348). Paris, Wasik ve Turner

(1991: 609) stratejilerin pek çok işlevi olduğundan bahsetmiştir. Bunlardan ilki strateji kullanımının metinden öğrenilen bilgilerin detaylandırılmasına, organize edilmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. Ayrıca öğretmen tarafından doğrudan öğretilebilen stratejiler dikkat, hafıza, iletişim, öğrenme düzeyini geliştirmekte ve böylece genel akademik başarının artmasına katkı sunmaktadır. Dahası istenildiğinde seçilerek esnek bir şekilde kullanılabilen ve okuyucunun kontrol edebildiği zihinsel araçlar olan stratejiler onların motivasyon ve üst bilişsel strateji kullanım düzeyini yansıtmaktadır.

Alan yazında bilişsel stratejilerin “öğrenme ve öğretme stratejileri” şeklinde sınıflandırıldığı veya alana özgü bir şekilde yazma stratejileri, okuma stratejileri, problem çözme stratejileri vb. başlıkları altında kategorize edildiği de görülmektedir (Dole vd., 2009: 348-349). Ancak bu çalışma, okuma becerilerinin geliştirilmesini odağa aldığı için burada yalnızca okuma stratejileri üzerinde durulacaktır.

Okuma stratejilerinin detaylarına geçmeden önce okuma kavramının tanımı ve genel nitelikleri hakkında bilgi vermek uygun olacaktır. Güneş (1997: 55)’e göre okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır, yani anlamı yapılandırmadır. Sever (2015: 13) ise okumayı bir iletişim, algılama, öğrenme ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olarak tanımlamıştır.

Okunan metinlerin tam ve doğru anlaşılması, metinler aracılığıyla öğrenilen bilgilerin zihinde yapılandırılması, hafızada saklanması ve nihayetinde eleştirel okuma düzeyine ulaşılabilmesi için bireye okuma eğitimi verilirken birtakım stratejileri kullanma becerisinin de kazandırılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında okuma becerileri alanında bireylere yetkinlik kazandırılması amacıyla pek çok stratejinin geliştirildiği ve kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu stratejiler özetleme, soru üretme, metin yapılarını belirleme, görselleştirme, tahminde bulunma, çıkarım

yapma, ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma şeklinde sıralanabilir (Buehl, 2009: 1-213; Harvey ve Goudvis, 2007: 77-202; Moreillon, 2007: 10-152; Zwiers, 2010: 3-201). Bu stratejilerin açıklamalarına aşağıda kısaca yer verilmiştir.

*Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma:* Öğrencinin metni okumaya başlamadan önce metnin konusu, türü, yazarı vb. ile ilgili bildiklerini, tecrübelerini düşünerek okuma boyunca anlamı yapılandırması ve eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında anlamlı ilişkiler kurmak için kullanmasıdır (Guthrie ve Taboada, 2004: 87).

*Görselleştirme:* Öğrencinin metinde anlatılanlarla ilgili zihninde resimler oluşturması, bazen de bunları bir kâğıt üzerine aktarması şeklinde kullanılan bir stratejidir (Harvey ve Goudvis, 2007: 130).

*Soru sorma (üretme):* Metnin daha iyi anlaşılması için veya metinden birtakım bilgilere ulaşılması amacıyla okuma öncesinde ve okuma sırasında metinle ilgili çeşitli sorular üretilmesi ve bunlara cevaplar aranmasıdır (Guthrie ve Taboada, 2004: 93).

*Tahmin etme:* Metnin başlığı, görselleri veya metindeki çeşitli ipuçlarından hareketle sonraki aşamalarda neler olacağına veya ne tür bilgiler verileceğine yönelik tahminlerde bulunmaktır. Bununla birlikte metnin konusu ile ilgili önceki öğrenmeleri de işe koşmak stratejinin etkisini artırmaktadır (Brassel ve Rasinski, 2008: 41).

*Bilgileri organize etme:* Metindeki önemli bilgileri veya olayları belirleyip, çeşitli organizasyon şemaları (grafikler, tablolar, şekiller, şemalar, kavram haritaları vb.) eşliğinde bunları kâğıt üstüne dökmeyi kapsamaktadır (Guthrie ve Taboada, 2004: 98).

*Özetleme:* Metnin tamamı okunduktan sonra metnin ana hatlarını içine alacak şekilde kısa bir sunumunun hazırlanmasıdır. (Guthrie ve Taboada, 2004: 94).

*Metin yapılarının analizi:* Bu strateji yapı itibarıyla farklı metinlerin kullanılmaya başlandığı ilkökul sonu, ortaokul ve lise dönemlerinde kullanılmaktadır. Çünkü ilkökulun ilk yıllarında çoğunlukla hikâye edici metinler kullanılmakta ve bu metinlerin yapısı da birbirine benzemektedir. Fakat üst sınıflara geçildikçe öğrenciler farklı metin türleriyle karşılaşmakta ve bu metinlerde de bilginin sunumu (açıklayıcı, sıralı/kronolojik, sebep-sonuç, problem-çözüm vb.) çeşitlenmektedir (Brassel ve Rasinski, 2008: 87-88). Metinlerin bilgi sunum yapıları, yazarın bilgileri nasıl organize ettiği ve nasıl sunduğu konusunda öğrenciye ipucu verir (Buehl, 2009: 22). Ayrıca her bir yapı sunulan bilgilerin belirli bir mantıkla ilişkilendirilmesini gerektirdiği için, bu mantık ilişkisini fark eden öğrencilerin anlamı yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır (Williams, 2007: 199-219). Bununla birlikte bu yapıların tespiti bilgileri organize etmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bu strateji kapsamında öğrencilere karşılaşılabilecekleri metin yapıları, bu yapıları nasıl fark edecekleri öğretilmektedir.

Bu stratejilerin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği yapılan deneysel çalışmalarla ortaya konmuştur (Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987; Bean ve Steenwyk, 1984; Brown, Day ve Jones, 1983; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Martin ve Pressley, 1991; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Taylor ve Beach, 1984).

### **Soru Üretme Stratejisi**

Öğrenmenin temel unsurlarından biri olduğu düşünülen merakın bir ifadesi olarak değerlendirilebilecek olan soru kavramının tanımı Türkçe Sözlük'te “Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı; istifham, sual.” ile “Bir öğrenciye sınavda yöneltilen söz veya yazı; sual.” şeklinde açıklanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr>). Ancak kişinin kendine de soru sorabildiği düşünüldüğünde bu tanımın eksik olduğu söylenebilir. Çünkü birey, gerek yaşadığı problemler gerekse çözüm gerektiren durumlar karşısında kendisine de sorular sormakta ve bu sorulara cevaplar aramaktadır.

Eğitim ve öğretim ortamları söz konusu olduğunda ise sorular öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirmek ve öğrenmelerini değerlendirmek için kullanılan temel araçlardandır

(Yüceer, 2022: 82). Eğitim öğretimde çok eski zamanlardan bu yana kullanılan soru cevap yöntemi; öğrencilerin ön koşul öğrenmelerini tespit etmek, dikkatlerini konuya çekmek ve konu hakkında onları düşündürmek gibi pek çok amacı gerçekleştirmek için kullanılabilir. Ancak okuma stratejilerinden biri olan soru üretme stratejisinin soru cevap yönteminden farkı, soruyu soranın da soruya cevap verenin de öğrencinin kendisi olmasıdır.

Yenilenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024), temel dil becerileri alanında önceki programlardan farklı olarak daha etkili ve kalıcı bir öğrenme yaşantısı sağlayacak ve bu süreçte bireyleri bağımsız hâle getirecek olan bilişsel strateji öğretimini gündemine almıştır. Bu stratejilerden biri de soru üretme stratejisidir. Program'da ilgili stratejinin açıklamasında şu ifadeye yer verilmektedir:

“(…) öğrenci, dinlediğini/izlediğini veya okuduğunu daha iyi anlamak ya da çalışma öncesinde belirlediği amaç gereği ulaşması gereken bilgileri elde etmek için süreç öncesinde ve sırasında çeşitli sorular üretir, dinlerken/izlerken veya okurken bunlara cevap arar (MEB, 2024: 12).”

Sorgulama, okuyucunun fikirlerini netleştirmesine ve anlayışlarını derinleştirmesine yardımcı olmaktadır. Yetkin okuyucular okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuma metnine dair bol bol soru sorup bu soruları cevaplamakta ve soruları kendilerine, yazara ve metne yöneltmektedir (Yüceer, 2022: 72).

Soru üretme stratejisinin kullanımı ve öğretilmesi noktasında dikkat edilmesi gereken husus ise sorulan soruların niteliğidir. İlgili stratejinin etkisini belirleyecek olan da budur. Soruların niteliğinin tespiti konusunda ise akla ilk gelen Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği bilişsel alan taksonomisidir. “Bloom’un editörlüğünde hazırlanarak 1956 yılında yayımlanan taksonomi, 1990’lı yıllarda Bloom’un meslektaşları ve öğrencileri tarafından, öğrenme psikolojisinde ortaya çıkan yeni bilgi ve düşünceler dikkate alınarak güncellenmiştir (Erol, ve Kavruk, 2021: 1421-1442)”. Bloom’un Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından güncellenmiş olan taksonomisi aşağıdaki gibidir.

**Tablo 1.** Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu

<b>1. Hatırlama</b>	1.1. Tanıma 1.2. Anımsama
<b>2. Anlama</b>	2.1. Yorumlama 2.2. Örneklendirme 2.3. Sınıflandırma 2.4. Özetleme 2.5. Sonuç çıkarma 2.6. Karşılaştırma 2.7. Açıklama
<b>3. Uygulama</b>	3.1. Yapma 3.2. Yararlanma
<b>4. Çözümleme</b>	4.1. Ayırıştırma 4.2. Örgütleme 4.3. İrdeleme
<b>5. Değerlendirme</b>	5.1. Denetleme 5.2. Eleştirme
<b>6. Yaratma</b>	6.1. Oluşturma 6.2. Planlama 6.3. Üretme

Görüldüğü gibi taksonomi basit bilişsel becerilerden üst düzey becerilere doğru bir sıralama izlemektedir. Köken (2002), Bloom sınıflandırmasının öğrencilere sorulacak soruların bilişsel düzeyini ayarlamakta kullanıldığını, bunun aslında eğitimin, sınıflarda somut bir hâlden daha karmaşık ve soyut bir hâle doğru nasıl ilerleyeceğini gösterdiğini ifade etmekte ve böylelikle Bloom sınıflamasının hangi soruların hangi seviyede düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağını göstermesi bakımından öğretmene rehberlik ettiğini söylemektedir.

Bununla birlikte Bloom, en yüksek seviyede değerlendirmenin, ancak en alt seviyede düşünme ile mümkün olması gerektiğini vurgular. Mesela, gerekli bilgiler, bilgi seviyesinde bilinmiyorsa, bu bilgilerin yorum safhasını oluşturmak mümkün değildir (Köstüklü, 1998: 39). O hâlde soru üretme stratejisi öğretilirken öncelikle temel düzey olan hatırlama, anlama ve uygulama basamağında yer alan sorular sorulmalı, daha sonra üst düzey basamakta yer alan çözümleme, değerlendirme ve yaratma becerilerine yönelik sorular oluşturulmalıdır.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024: 12) öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek sorular sorduğunda bu stratejinin kullanılabilir en etkili strateji hâline gelebileceği ifade edilmektedir.

Brassel ve Rasinski (2008: 41) ise öğrencilerin kendilerine "...'yı merak ediyorum, acaba ne olabilir?", "Neden...?", "Eğer/Ya...?", "... ne anlama geliyor?", "... mantıklı mı/ anlamlı mı?" gibi farklı türlerden sorular sorarak okuma sürecini ve kendi dikkatlerini yönlendirmesi gerektiğini belirtmektedir. Güncellenen Türkçe Öğretim Programı'nda ise soruların nasıl üretileceği ve bu sorulara nasıl cevap aranacağına öğretmen tarafından model olunarak öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024: 12). Ancak söz konusu Program'da bu konuda öğretmenlere rehberlik edecek bir uygulama örneği bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın son bölümünde soru üretme stratejisi öğretime yönelik bir uygulama örneğine yer verilmiştir. Strateji öğretiminde ise kademeli sorumluluk devri modeli esas alınacaktır. Bun nedenle uygulama örneği öncesinde kademeli sorumluluk devri modeli hakkında teorik bilgi sunulmuştur.

### **Kademeli Sorumluluk Devri Modeli**

Çok eski zamanlardan bu yana bilhassa ebeveynler tarafından psikomotor becerilerin çocuklara aktarılmasında kullanılan ve model olarak öğretmeyi esas alan bu öğretim yönteminin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli adını almasını ve modelin geliştirilerek bilişsel beceri öğretiminde de kullanılmasını sağlayan Pearson ve Gallagher (1983a, 1983b) olmuştur.

Eğitim sistemimizin benimsediği yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak şekillendirilen, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına dayanan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin tanımı ve uygulama basamakları şöyle açıklanabilir:

Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, tüm sorumluluğu öğretmenin üstlendiği bir durumdan öğrenenin üstlendiği bir duruma getirmeyi gerektirir (Duke ve Pearson, 2002). Kademeli



Sorumluluk Devri Modeli'nde önce hedef davranış gösterilir, ardından öğretene-öğrenen iş birliğiyle öğrenene sorumluluk verilmeye başlanır ve öğrenenler iş birliği yaparken akran iş birliği sürece dâhil edilerek öğretene olabildiğince geri çekilir. Son aşamada ise tamamen öğrenen vardır ve desteksiz ayakta durabilecek kadar konuya hâkim ve hedef davranışa sahip olmaktadır (Demir, 2022). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi dört basamakta uygulanan modelin detayları aşağıdaki gibidir.

İlk basamakta öncelikle kullanılacak olan strateji, doğrudan öğretim yoluyla öğretmen tarafından model olunarak öğretilir. Öğretmen stratejiyi tanıtır ve bir metin üzerinden stratejinin kullanımını uygulamalı olarak gösterir. Bu aşamada öğrenciler sadece öğretmeni izler. Öğretmen stratejiyi uygularken sesli düşünme tekniğini kullanır. Sesli düşünme adeta öğretmenin çalışmakta olan zihnine açılan bir pencere gibi işlev görür (Buehl, 2009: 8-9; Fisher ve Frey, 2008: 4-5).

İkinci basamak, öğretmen rehberliğinde öğrenmeyi içerir. Tüm öğrenciler küçük gruplar oluşturarak öğretmenin rehberliğinde farklı bir metnin farklı bölümleri üzerinde çalışırlar. Öğrenciler desteğe ihtiyaç duyduklarında öğretmenden destek alırlar. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta ise, öğrencilerin oluşturduğu grupların heterojen olmasıdır (Fisher ve Frey, 2008: 6-7; 40-47).

Üçüncü basamakta ise, öğrenciler küçük gruplar oluştururlar ve öğretmenin verdiği görev üzerinde çalışırlar. Bu adımda önemli olan ise her öğrencinin farklı bir ürün çıkarması gerektiridir. Ancak bu süreçte öğrenciler birbirleriyle yardımlaşırlar. Özetle öğrenciler çalışmalarını grup hâlinde yaparlar fakat her bir öğrencinin ortaya koyduğu ürün diğer öğrencilerinkinden farklıdır (Ensar, 2014; Fisher ve Frey, 2008: 64).

Dördüncü ve son basamakta öğrenciler tamamen bağımsız çalışırlar. Öğretmen ve akran desteği yoktur. Bu basamak öğrencinin ilgili stratejiyi öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek için de öğretmene fırsatlar sunmaktadır (Fisher ve Frey, 2008: 10; 88-91).

Bu model; öğrenmeyi öğrenme konusunda bireyleri desteklemekte ve öğrencilere kendi öğrenme yaşantılarının sorumluluğunu vererek öğrenme süreçlerini planlamalarını, uygun stratejilere karar verip kullanarak etkili öğrenme gerçekleştirmelerini, böylece öğrenme deneyimlerinde onları bağımsız ve başarılı kılmayı amaçlamaktadır.

### **Soru Üretme Stratejisi Öğretimi: Bir Uygulama Örneği**

#### Soru Üretme Stratejisi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örneği

<b>Ders:</b>	Türkçe	<b>Sınıf/</b>	6. Sınıf/
		<b>Süre:</b>	6 Saat
<b>Öğrenme Alanı:</b>	Okuma	<b>Alt</b>	Okuma
		<b>Öğrenme</b>	Stratejisi
		<b>Alanı:</b>	Öğretimi
<b>Problem Durumu:</b>	Okuduğunu anlama ve zihinde yapılandırma konusunda yaşanan sorunlar.		
<b>Öğrenme Çıktıları:</b>	T. O. 6. 3. Okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme. T. O. 6. 6. Metnin yüzey anlamını belirleyebilme. T. O. 6. 27. Okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.		
<b>Kaynaklar ve Materyaller:</b>	Türkçe Sözlük, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Hikâye kitabı.		
<b>Uygulama Stratejileri:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öncelikle Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'ne uygun olarak kullanılacak olan soru üretme stratejisi, doğrudan öğretim yoluyla öğretmen tarafından model olunarak öğretilir. Bu aşamada öğretmen akıllı tahtadan “Beden ve Akıl” isimli metni açar ve okumaya</li></ul>		

başlamadan önce hedeflerini belirler ve bunları tahtaya yazar. Daha sonra metne farklı türden ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren sorular sorar. Sorduğu her soruyu tahtaya yazar ve soruların cevaplarını metinden yola çıkarak bulmaya çalışır. Bu süreçte öğretmen, üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren soruların nasıl üretileceği ve bu sorulara nasıl cevap aranacağını sesli düşünme yöntemini kullanarak öğrenciye model olur. Metnin sonuna gelindiğinde, metni okumaya başlamadan önce belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilir.

- İkinci aşama, öğretmen rehberliğinde öğrenmeyi içerir. Tüm öğrenciler 4-6 kişilik gruplar oluşturarak öğretmenin rehberliğinde farklı bir metnin farklı bölümleri üzerinde çalışırlar. Öğrenciler desteğe ihtiyaç duyduklarında öğretmeninden destek alırlar. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta ise, öğrencilerin oluşturduğu

grupların heterojen olmasıdır.

- Üçüncü aşamada öğrenciler 2-3 kişilik gruplar oluştururlar ve öğretmenin verdiği görev üzerinde çalışırlar. Bu adımda önemli olan ise her öğrencinin farklı bir ürün çıkarması gerektiğidir. Ancak bu süreçte öğrenciler birbirleriyle yardımlaşırlar. Özetle, öğrenciler çalışmalarını grup hâlinde yaparlar fakat her bir öğrencinin ortaya koyduğu ürün diğer öğrencilerinkinden farklıdır.
- Son basamakta ise öğrenciler tamamen bağımsız çalışırlar. Öğretmen ve akran desteği yoktur. Bu basamak öğrencinin ilgili stratejiyi öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek için de öğretmene fırsatlar sunmaktadır.

<b>Değerlendirme:</b>	Bireysel ve grup çalışma kâğıtları, rubrikler ve öz değerlendirme formları.
<b>Yararlanılabilecek Kaynaklar:</b>	Ders kitabı, hikâye kitapları, bilgilendirici metinler.
<b>Yansımaya:</b>	Stratejinin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi.

---

Bu ders planının birinci basamağı tamamıyla öğretmen tarafından uygulanacaktır. Bu basamak, aşağıda yer alan metin üzerinde detaylı bir şekilde örneklendirilmiştir.

### **I. Basamak:**

Bu ilk basamakta öncelikle Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'ne uygun olarak kullanılacak olan soru üretme stratejisi, doğrudan öğretim yoluyla öğretmen tarafından model olunarak öğretilir. Öğretmen, öğrencilerine aşağıdaki gibi açıklama yapar.

*Arkadaşlar, bugünkü dersimizde okuma becerilerinizi geliştirmenizi sağlayacak stratejilerden birisi olan soru üretme stratejisinin ne olduğunu ve nasıl kullanıldığını öğreneceksiniz. Ancak strateji öğretimine geçmeden önce sizlere bir hikâye anlatmak istiyorum.*

“Bir ormanda iki oduncu varmış. İkisi de sabahtan akşama kadar odun keserlermiş. Biri hiç ara vermeden, durmak dinlenmek bilmeden çalışmış. Diğeri de çalışmış ama sık sık mola verirmiş. Öğle yemeğini güzelce yer, ardından azıcık kestirmiş. Günün sonunda kesilen odunlara bakıldığında durmaksızın canhıraş bir şekilde çalışan kişinin yerine, mola veren, dinlenmeye de zaman ayıran oduncu daha iyi iş çıkarırmış. Deli gibi çalışan oduncu buna anlam veremiyormuş. Bir gün ‘Bu nasıl oluyor yahu?’ diye sormuş arkadaşına. Arkadaşı gülümseyerek soruya soruyla cevap vermiş:

- Baltanı en son ne zaman biledin?

- Baltayı bilemek mi? Buna hiç zamanım yoktu ki, demiş diğeri.

Meğerse mola veren oduncu, mola zamanlarında vücudunu dinlendirdiği gibi kullandığı aleti edevatı da gözden geçirmiş. Baltasını bilemeyi ihmal etmezmiş.”

*Dinlediğiniz hikâyede de ifade edildiği gibi yaptığımız işten yüksek düzeyde verim almak ve başarılı olmak için etkili çalışma yollarını öğrenip kullanmamız gerekiyor. Bu sayede hem farklı aktivitelere zaman ayırıp hem de akademik çalışmalarımızda başarılı olmamız mümkün. Unutmayalım ki*

*başarının sırrı hiç dinlenmeden çalışmak değil, çeşitli bilgi ve becerilere sahip olarak verimli çalışmaktır.*

*Bugün kullanımını öğreneceğimiz soru üretme stratejisi de okuduklarımızı daha iyi anlamamızı sağlayacak, öğrendiklerimizin kalıcılığını artırarak verimli çalışma yollarını bize öğretecek olan bir uygulamadır. Bu noktada öncelikle strateji sözcüğünün anlamı üzerinde durmak istiyorum. Strateji, okuduğumuz bir metni anlamak, karşılaştığımız bir problemi çözmek ya da hedeflerimize ulaşmak için izlememiz gereken yolları bize gösteren bir yol haritasıdır.*

*Bu dersimizde soru üretme stratejisinin nasıl kullanılacağını sizlere uygulamalı olarak göstereceğim. Bu strateji kısaca, bir metni okumaya başlamadan önce ve okuma sırasında metni daha iyi anlamak amacıyla metinle ilgili çeşitli sorular oluşturup o sorulara cevap aramaktır. Ancak burada bir şeye dikkatinizi çekmek istiyorum. Bu stratejide soruları oluşturan da sorulara cevap veren de metni okuyan kişinin kendisidir. (“Buraya kadar anlaşılmayan bir yer var mı?” şeklinde sınıfa sorulur ve anlamayan varsa konu tekrar anlatılır. Herkes anlamışsa devam edilir.) Bu aşamada sizlerden sadece beni dikkatle izlemenizi istiyorum.*

*Strateji öğretimini “Beden ve Akıl” isimli metin üzerinden gerçekleştireceğiz. Ancak metni okumaya geçmeden önce hedeflerimi belirlemem gerekiyor.*

**Genel Hedeflerim:** *Metinde anlatılanları anlamak ve metinden bir ders çıkarmak.*

**Özel Hedeflerim:** *Metni tam ve doğru bir şekilde anlama, metnin yazılma amacını tespit etme, metnin benim ne işime yarayacağını bulma ve metnin gerçek hayatta bir karşılığının olup olmadığını sorgulama amacıyla çeşitli sorular üretip bunların cevaplarına ulaşmak.*

### **Beden ve Akıl**

*(Metni okumadan önce metnin başlıklarına göz atmalıyım. Böylelikle metnin bütünü hakkında bir fikir sahibi olabilirim. İlk sorum şu:*

*-Metinde kaç başlık var ve bunlar neler?*

*-Metinde bir ana başlık ve iki de alt başlık var. Ana başlık: Beden ve Akıl. Birinci alt başlık: Çikolata, Fıstık, Televizyon. İkinci alt başlık: Akli Beslemek.*

*Şimdi metnin paragraflarına geçiyorum.)*

### **Çikolata, Fıstık, Televizyon**

Bayan Mirabel her akşam olduğu gibi mutfak dolabını açıyor. Harika! Dolap tıka basa dolu. Önce bisküvileri yiyor. Sonra çikolataları... Sonra şekerleri... Sonra fıstıkları... Sonra cipsleri... Sonra bir kavanoz mayonezi... Sonra sosisleri...

*(-Metne niçin böyle bir giriş yapılmış?*

*-Sayılan gıdalar, yani Bayan Mirabel'in tükettiği ürünler zararlı katkı maddelerinin fazla olduğu ürünler. Metnin ana başlığının da Beden ve Akıl olduğu göz önüne alındığında bu metinde sağlıksız beslenmeye dikkat çekmek için böyle bir giriş yapılmıştır, diyebiliriz.)*

Bay Grego, her akşamki gibi televizyonu açıyor. Harika! İki yüz kanal da çalışıyor. Kanepeye uzanmış, ağzı açık, elinde kumanda, gözlerini ekrana dikip kanallar arasında gezinmeye başlıyor. Akşam güzel geçeceğe benziyor.

*(- Bay Grego, neden her akşam iki yüz kanal arasında geziniyor? Bu çok yorucu olmaz mı?*

*-Bay Grego, ekran bağımlısı olduğu için televizyon izlemekten kendini alamıyor.*

*-Peki, Bayan Mirabel'in davranışlarının anlatıldığı paragrafla Bay Grego'nun anlatıldığı paragraf arasında bir benzerlik var mı?*

*-Evet, Bayan Mirabel de Bay Grego da davranışlarında aşırılığa kaçıyorlar ve her ikisi de zararlı alışkanlıklar edinmişler.)*

Bayan Mirabel'e, "Dur! Dur!" diye bağırarak geliyor içimizden.

Elbette onun için, sağlığı için çok endişeleniyoruz. Peki ya Bay Grego için kaygılanan var mı? Bay Grego da gözünün önünden ne geçerse yutuyor.

*(- Niçin Bayan Mirabel'e "Dur! Dur!" diye bağırarak geliyor içimizden?)*

*-Çünkü Bayan Mirabel sağlıksız besleniyor. Beslenme alışkanlığı nedeniyle hastalıklara davetiye çıkarıyor.*

*-“Bay Grego da gözünün önünden ne geçerse yutuyor.” cümlesiyle ne anlatılmak istenmiş olabilir?*

*-Bayan Mirabel nasıl ki dolabı açıp eline geçen her şeyi kendisini hiç kısıtlamadan midesine indiriyorsa Bay Grego da tıpkı bunun gibi televizyonu açıp ekrana çıkan her şeyi hiçbir ayırım gözetmeksizin beynine indiriyor. Böylece Bayan Mirabel'in beden sağlığı yediği zararlı gıdalardan dolayı, Bay Grego'nun bilişsel sağlığı ise ekran bağımlılığı ve televizyonda izlediği zararlı yayınlardan dolayı bozulma sürecine giriyor. Bu anlamda Bayan Mirabel ve Bay Grego'nun davranışları benzerlik gösteriyor. Çünkü her iki davranış da sağlığı tehdit ediyor.)*

Bedenimize iyi bakmayı öğreniriz; beslenme kurallarını bilir, şekerli, yağlı yiyeceklere dikkat ederiz. Peki ya aklımıza iyi bakmanın yollarını öğreniyor muyuz? Bay Grego'nun nasıl bir tehlike altında olduğu konusunda bir fikrimiz var mı? Hayal gücünün azalması, merakın eksilmesi, karar almada zorluk, hayallerin yok olması, düşüncelerin durması, başkaları tarafından kullanılma tehlikesi, isteklerin kaybolması...

*(-Akla iyi bakmak ne demek? Aklımıza iyi bakmanın yolları neler olabilir?)*

*-Akla iyi bakmak; gereksiz, anlamsız, hayatımız boyunca bize katkı sağlamayacak şeylerle aklımızı meşgul etmemek ve aklımızın ihtiyaç duyduğu uğraşlar edinmek demektir. Aklımıza iyi bakmanın yolları ise yaşamımız boyunca ihtiyaç duyacağımız bilgi ve beceriler edinmemizi sağlayacak kitaplar okumak, okuduklarımız üzerinde düşünmek, yeni fikirler üretmek, yeni deneyimler kazanmak, yeni insanlar tanımak, yeni mekânlar*



*görmek ve hayal gücümüzü artıracak, duygularımızı eğitip güzelleştirecek sanatsal beceriler edinmektir.*

*-Bay Grego nasıl bir tehlike altındadır?*

*-Duygu ve düşüncelerinin körelmesi, sorgulama yeteneğinin kaybolması vs.)*

### **Aklı Beslemek**

Emma, sıcak süt bardağını komodinin üstüne bırakıp yatağına giriyor. Yorganı çenesine kadar çekiyor. Mimm, yorgan güzel kokuyor; annesi bugün nevresimleri değiştirmiş olmalı. Emma'nın küçük eli yastığın altına giriyor. Evet, oyuncak ayısı orada.

*(-Emma ile diğer karakterleri karşılaştırdığımızda neler söyleyebiliriz? Karakterler arasında karşıtlık var mı?)*

*-Emma'nın Bayan Mirabel ve Bay Grego'dan yaşça küçük olduğunu anlıyoruz. Bu çıkarıma ulaşmamızın nedeni, Emma'nın yatağında oyuncak ayısının olması ve bakımını annesinin yapması. Emma ile Bayan Mirabel'in beslenme alışkanlıklarını karşılaştırdığımızda ise Bayan Mirabel'in yetişkin olmasına rağmen sağlığına zarar verecek gıdalarla beslendiğini, Emma'nın ise yaşça küçük olmasına karşın süt içtiğini ve dolayısıyla sağlıklı beslendiğini görüyoruz. Bu durum, Emma ile Bayan Mirabel arasında hem yaşça hem de beslenme alışkanlığı bakımından karşıtlık olduğunu gösteriyor.)*

Sıcacık bir yatakta, mis gibi kokan yorganın altında, yumuşacık bir oyuncak ayıyla uyumak ne büyük mutluluk. Ama hepsi bu kadar değil. Dahası var.

On dakika okunan bir masal, tıpkı tatlı bir okşama gibi aklın okşanması.

*(-Emma'nın mutlu olduğu ifade edilmiş. Emma'yı mutlu eden nedir?)*

*-Emma, gelişim özelliklerine ve bünyesinin ihtiyaç duyduğu fiziki şartlara uygun bir ortamda yaşıyor. Ailesi ona masal okuyor. Bu durum ona mutluluk veriyor.*

*-“Aklın okşanması” ile ifade edilmek istenen ne olabilir?*

*- Düşünme, anlama ve kavrama gücünü artıracak faaliyetler aklın hoşuna gider. Sanatsal metinler okumak ve dinlemek de akli hoşnut edecek uğraşlardan biridir. Çünkü bu metinler içimizde var olan güzellik duygusuna hitap eder. Masal da sanatsal metinlerden biridir. Emma'nın ailesi bu bilince sahip olduğu için Emma'ya masal okumaktadır. Öte yandan masallarda genellikle iyiler ödüllendirilir, kötüler ise cezalandırılır. Bu durum, bireyin içinde var olan adalet duygusunu coşturur, ona heyecan verir. Dolayısıyla aklın gereksinimleri, iyi seçilmiş ve dikkatle okunan kitaplarla karşılanır. Aklın ihtiyaçlarının karşılanması, mecazi bir anlatımla “aklın okşanması” olarak ifade edilmiştir.)*

Elbette televizyonda saçma sapan şeyler izleyerek ya da bütün zamanımızı bir bilgisayar oyununun başında geçirerek de yaşayabiliriz. Ama bu, dışarıya bir anahtar deliğinden bakmaya benzer. Neredeyse hiçbir şey göremeyiz, gözümüzün önünden hep aynı şeyler geçer. Dünya küçük ve tekdüzedir.

*(- Yazar, niçin televizyon izlemeyi ve bilgisayar oyunu oynamayı dışarıya anahtar deliğinden bakmaya benzetmektedir?*

*-Çünkü televizyon ve bilgisayar, görüş açımızı sınırlandırmaktadır. Televizyon ve bilgisayarda sadece bize sunulanları görebiliriz. Oysa gerçek hayatın çok katmanlı bir yapısı vardır.)*

Akılsa ona dünyanın kapılarını sonuna kadar açmamızdan, ona durmadan güzellikleri göstermemizden hoşlanır. Akıl; öykülere, şiire, müziğe, resme, manzaralara, sohbetlere açtır. Akıl; beslenmekten, üstelik iyi beslenmekten hoşlanır (Labbe ve Beurrier, 2017).

*(- Bu paragrafta aklın aç olduğu ve beslenmekten hoşlandığı ifade edilmiş. Bu ifadelerden ne anlamamız gerekiyor?*

- Akıl sürekli yeni şeyler öğrenmek, yeni yerler görmek, yeni insanlar tanımak, yeni kitaplar okumak ister. Çünkü aklın besin kaynağı bunlardır. Ancak bu şekilde varlığını koruyabilir ve geliştirebilir.

- Metinde Bayan Mirabel ve Bay Grego'nun yaşam biçimleri benzerlik göstermektedir. Ancak Emma'nın yaşamı onlardan tamamen farklıdır. Yazar niçin birbirine karşıt iki yaşam biçimine sahip bireyleri bir arada vermiştir?

- Kıyas yaparak gerçeğe ulaşmak daha kolaydır çünkü. Bunun farkında olan yazar, sadece olumsuz bir yaşam biçimine sahip bireyleri anlatmak yerine aynı zamanda olumlu yaşama emsal olabilecek bir hayat tarzını da Emma üzerinden ortaya koymuştur.

-Peki, bu metnin yazılma amacı ne olabilir?

-Metin, sağlıksız beslenme ve medya bağımlılığı gibi modern yaşamın çeşitli tehlikelerine dikkat çekmekte ve bu tehlikelere karşı bizi uyarmaktadır.

-Bu metinden nasıl bir ders çıkarabilirim?

-Beden ve akıl sağlığını korumak için bedenime ve aklıma zarar verecek gıda ve davranışlardan kaçınmalı, bedenimin ve aklımın gerçek ihtiyaçlarına yönelmeliyim.)

Evet arkadaşlar, metni okudum ve okurken soru üretme stratejisini kullandım. Siz de bu stratejinin nasıl kullanıldığını gördünüz. Birazdan hep birlikte başka bir metin üzerinde çalışma yapacağız. Ancak yeni çalışmaya geçmeden önce bu çalışmanın başlangıcında belirlediğim hedeflere ulaşip ulaşmadığımı kontrol etmem gerekiyor. Çünkü hedeflere ulaşip ulaşmadığımı ancak bu şekilde tespit edebilirim, değil mi?

Gördüğünüz gibi metinle ilgili tam on altı soru sordum ve bunları cevapladım. Şimdi bakalım metni okumaya başlamadan önceki hedeflerime ulaşabilmiş miyim?

Genel hedeflerim nelerdi? Metinde anlatılanları anlamak ve metinden bir ders çıkarmak. Peki metinde anlatılanları anladım mı, bakalım:

*Metin, günümüz insanların büyük çoğunluğunun yaşam biçimini Bayan Mirabel ve Bay Grego üzerinden betimlemiş. Emma'nın yaşamı ise çok sınırlı bir insan grubunu örneklemektedir. Bayan Mirabel ve Bay Grego'nun yaşam biçimleri benzerlik göstermektedir. Ancak Emma'nın yaşamı onlardan tamamen farklıdır. Yazar birbirine karşıt iki yaşam biçimine sahip bireyleri bir arada vermiştir. Bunun nedeni, kıyas yaparak gerçeğe ulaşmak daha kolay olduğu içindir. Bu durumun farkında olan yazar, sadece olumsuz bir yaşam biçimine sahip bireyleri anlatmak yerine aynı zamanda olumlu yaşama emsal olabilecek bir hayat tarzını da Emma üzerinden örneklendirmiştir.*

*Metnin yazılma amacı ise sağlıksız beslenme ve medya bağımlılığı gibi modern yaşamın çeşitli tehlikelerine dikkat çekmek ve bu tehlikelere karşı bizi uyarmaktır.*

*Bu metinden nasıl bir ders çıkardım?*

*Beden ve akıl sağlımı korumak için bedenime ve aklıma zarar verecek gıda ve davranışlardan kaçınmalı, bedenimin ve aklımın gerçek ihtiyaçlarına yönelmeliyim, şeklinde bir ders çıkardım.*

*Metni anlamış mıyım? Bence evet. Çünkü "genel hedeflerim" olarak ortaya koyduğum soruların hepsine yanıt buldum. Öyleyse ilk hedefime ulaştım.*

*Özel Hedeflerim neydi?*

*"Metni tam ve doğru bir şekilde anlama, metnin yazılma amacını tespit etme, metnin benim ne işime yarayacağını bulma amacıyla çeşitli sorular üretip bunların cevaplarına ulaşmak."*

*Oluşturduğum on altı soruya ve bunlara verdiğim cevaplara bakıyorum.(Tahtaya yazılan sorulara ve verilen cevaplara bakılır.)*

*Peki bu hedefime ulaştım mı? Bence evet. Çünkü oluşturduğum sorular ve bunlara verdiğim cevaplarla metni tam ve doğru bir şekilde anladım, metnin ana fikrine ulaştım ve metinden çeşitli dersler çıkardım.*

Uygulamanın birinci basamağı bu şekildedir. Modelin sonraki üç basamağı ise öğrenci- öğretmen etkileşimi içerisinde gerçekleştirileceğinden burada bu basamaklara yer verilmemiştir.

### **Sonuç**

Kademeli Sorumluluk Devri Modeli kullanılarak soru üretme stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirdiği, öğrenilenlerin hafızada daha uzun süre saklanması, bilginin yapılandırılması ve bireyleri öğrenme sürecinde aktif, bağımsız ve başarılı kılmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Son yıllarda dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma eğitiminde etkili ve verimli bir model olan Kademeli Sorumluluk Devri kullanılarak bilişsel strateji öğretimi ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği ve bilişsel strateji kullanımının çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir.

Yenilenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğrencilere düz anlatımla bilgi vermek yerine strateji öğretimi yoluyla “öğrenmeyi öğretme”ye vurgu yapılmakta ve bilişsel stratejilerin etkin ve verimli bir şekilde kullanılması hedeflenmektedir. Ancak soru üretme stratejisi öğretiminin derslerde nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmenlere yol gösterecek bir örnek bulunmamaktadır. Bu nedenle Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile soru üretme stratejisi öğretiminin ders planı örneği hazırlanmıştır. Bu çalışmanın, yenilenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında öğrencilere yol göstermesi beklenmektedir.

### **Kaynakça**

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure / summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3),331- 346.

Bean, T. W., & Steenwyk, F. (1984). The effect of three forms of summarization on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 297-307.

Brassel, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Shell Education.

Brown, A. L., Day, J. D. & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.

Buehl, D. (2009). *Classroom strategies for interactive learning* (3rd ed.). International Reading Association.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60.

Dole, J. A., Nokes, J. D. & Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). Routledge.

Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & C. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). International Reading Association.

Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli sorumluluk aktarımı modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242.

Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.

Fisher, D. & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.

Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T., Guthrie, A. Wigfield, & K. Perencevich, (Eds.) *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp.87-112). Erlbaum.

Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. İstanbul: Ocak Yayınları.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse Publishers.

Homan, S. P., Klesius, J. P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*. 87, 94-99.

Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde soru sorma metodunun önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 91-104.

Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. İstanbul: Çizgi Yayınevi.

Labbe, B. ve Beurier, P. F. D. (2017). *Beden ve Akıl*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265-268.

Martin, V. L., & Pressley, M. (1991). Elaborative-interrogation effects depend on the nature of the question. *Journal of Educational Psychology*, 83,113–119.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*.  
<https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Millî Eğitim Bakanlığı.

[https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/17104126\\_2020\\_Ortaogretim\\_Kurumlarına\\_Iliskin\\_Merkezi\\_Sinav.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *2021 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Millî Eğitim Bakanlığı.

[https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_07/01113\\_311\\_2021\\_Ortaogretim\\_Kurumlarına\\_Iliskin\\_Merkezi\\_Sinav.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113_311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). *2022 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Millî Eğitim Bakanlığı.

[https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022\\_LGS\\_rapor.pdf](https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). *2022 PISA Türkiye raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

[https://pisa.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_03/21120745\\_26152640\\_pisa2022\\_rapor.pdf](https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf)

Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact*. American Library Association.

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). Erlbaum

Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983a). *The instruction of reading comprehension*.

Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983b). *The instruction of reading comprehension*.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). Academic Press.

Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. (pp.125-151). Lawrence Erlbaum Associates.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Sorić, I. (2009). Regulatory styles, causal attributions and academic achievement. *School Psychology International*, 30(4), 403-420.

Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19 (2), 134-146.

Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Redford, J. S. (2009) Metacognitive monitoring during and after reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. (pp.85-106). Routledge.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Big theories revisited* (Vol. 4, Research on sociocultural influences on motivation and learning, pp. 13–29). Information Age.

Williams, J. P. (2007). Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, (pp. 199-219). Lawrence Erlbaum.

Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 153-189). Lawrence Erlbaum Associates.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D.J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates.

Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.

Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Zwiers, J. (2010). *Building comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. (2<sup>nd</sup> ed). International Reading Association.



# Dîvân-ı Hikmet yoluyla şahsiyet eğitimi

*Sema Noyan\**

*Gülcan Arslan\*\**

## **Giriş: Şahsiyet Eğitimi ve Şahsiyet Eğitiminde Geleneksel Eğitim Materyallerinin Kullanılması**

Şahsiyet, sözlükte “bir kimsenin şahsına ve nefesine âit özelliklerin, rûhî ve mânevî niteliklerin bütünü” olarak anlam bulur. Şahsiyet, kişinin hem doğuştan getirdiği hem de sonradan kazanılan özelliklerini barındırır. “Kişinin şahsiyeti, doğuştan, kalıtım ve veraset yoluyla soyundan ne getirmişse onların aile, çevre ve daha sonra bulunacağı kurumlarda yoğunlaşmasıyla bir şekil alır.” (Okçu, 2020: 32). Eğitim ise, “insanların davranışlarında belli gaye ve hedeflere göre değişiklik meydana getirilmesi”dir (Gözütok, 2012: 19). Eğitim ailede başlar, okulda ve hayatın tüm alanlarında çeşitli şekillerde tercih ve şartlara göre devam eder. Eğitimin özü ve amacı hakkında dikkat çeken değerlendirmeleri bulunan Nurettin Topçu, eğitimin amacını hakikati araştırmak ve bulmak olarak ifade eder. Topçu’ya göre, “Hakk’a götüren yol diye kendini hakikate adamak, gerçek mektebin yoludur. (...) Ancak cemiyeti her tarafından kavrayacak, ilimde, sanatta, iktisatta üstad, ahlâkta önder din adamları zümresi yetişerek cemaatin kalbine hakikat aşkının

---

\*Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, semanoyan@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-8348>

\*\*Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, gulcanarslan@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1920-6434>

mukaddes tohumlarını serptikten sonra millî mektebin kapıları açılacaktır.” (Topçu, 2023: 14-15). Topçu'nun ifadeleriyle millî mektep düşüncesinin gelişmesi ve etkili olması; eğitimin içerik ve yöntemlerinin güzel ahlâk dini olan İslâm'a uygun olarak planlanması, eğitimci ya da rehberlerin rol model olarak yetişmesine bağlıdır. Nitekim, İslâm'da şahsiyet terbiyesi ancak ilâhî tâlim ve terbiye ile olmaktadır. Topçu'ya göre “Müslüman Türk'ün mektebi, maarif, metafizik ve ahlâk prensiplerini Kur'an'dan alarak Anadolu insanının ruh yapısına serpen ve orada besleyen, insanlığın üç bin yıllık kültür ağacının asrımızdaki yemişlerini toplayacak evrensel bir ruh ve ahlâk cihazı olacaktır.” (Topçu, 2023: 15). Toplum olarak eğitim hedeflerini Nurettin Topçu gibi büyük âlim, ârif ve üstatların hakikat temelli ideal ve düşünceleri üzerinden inşa etmek, şahsiyet eğitime gerçekçi yöntemlerle yaklaştırmaya imkân sağlayacaktır. Şahsiyet sahibi olmak, insanın yaratılış amacına göre kendi özündeki iyiliğe ulaşarak manevî bir karakter kazanması demektir. Nurettin Topçu, bu doğrultuda maddî benliğinden ve sosyal benliğinden daha güçlü ruhsal benliği olan insanların şahsiyet sahibi olduğunu ifade eder (Topçu, 2005: 114-116).

Şahsiyet sahibi olmak, insanın benliğinin/nefsinin farkında olması yani «kendini bilmesi», yaratılış sebebinin bilmesi, öz olarak Rabbini bilmesi, nefsinin kötülüklerinden kurtularak güzel ahlâk sahibi olması olarak yorumlanabilir. Bu olgunlaşma süreci öncelikle ailede ve okullarda verilen eğitim tarzına göre şekillenmektedir. Oysaki günümüz eğitim anlayışında şahsiyet eğitimi yöntemlerinin yeterli olduğunu söylemek pek güçtür. Çünkü İslâm dinine göre belirlenmiş bir eğitim felsefesi henüz eğitim hedef ve planlamalarına, resmi müfredatlara dâhil olmamıştır.

İmam Gazâlî, insanın tekâmül yolculuğuna ihtiyaç duyduğunu, çünkü yaratılışının başında kemal mertebede

olmadığını, “tedricen, aşama aşama gelişmiş, terbiye ve gaza ile kemâl mertebeye erişmiş” olduğunu ifade eder. Kemal mertebesine ulaşmanın da ancak “ilim tahsili ve tehzîb-i ahlâk ile” gerçekleşeceğini vurgular (İmam Gazâlî, 2021: 37).

Gençlerin kimlik bilincine erişmesi ve şahsiyet sahibi olmalarına katkı sunmak amacıyla asırlarca tekke ve dergâhlarda verilen mânevî eğitim modern eğitim programlarında kullanılmak üzere güncellenebilir. Şahsiyet eğitiminde insan-ı kâmillerin, sûfilerin ve güzel ahlâk sahibi kişilerin model alınması, kendini/nefsini bilmeye talip olanların, çocukların, gençlerin söz konusu büyüklerin ahlâkıyla ahlâklanmalarına vesile olabilir. Bu konuda en doğru misal, kâinatın, varlığın, nurundan yaratıldığı Peygamber Efendimizdir. Peygamber Efendimizin sünnetini devam ettiren mürşit/rehber ya da güzel ahlâk sahibi insanlar, Peygamber Efendimizin prototipi olarak kabul edilmektedir (Gözütok, 2012: 145). Psikolojide bu duruma özdeşim kurma ya da özdeşleşme denilmektedir. Özellikle ergenlik yıllarında ihtiyaç duyulan özdeşleşme sırasında Peygamber Efendimizin gençlere örnek şahsiyet olarak sunulması oldukça mühimdir. Bu özdeşimi sağlamak amacıyla asırlarca evlerde, kıraathanelerde Hz. Peygamber’in hayatını ve ahlâkını konu alan, Ahmet ve Muhammed Bican kardeşlerin yazdığı “Muhammediye” ve “Ahmediyye” adlı eserler, Süleyman Çelebi’nin “Vesiletü’n-Necat” adlı eseri, Hz. Ali’nin Cenklere, sahabelerin hayatları ve evliyaların menkıbeleri okunmuş ve okutulmuştur. Bugünün eğitim modeline de Hz. Peygamber’in ve insan-ı kâmil olan büyüklerin ahlâkı dahil edilerek şahsiyet eğitimi rol model sunumu yoluyla gerçekleştirilebilir. Çocuklar geleneğin devamı olarak ve gençler, “Muhammediye” ve “Ahmediyye” ile Hz. Peygamber’in dünya ve ahlâk görüşünü, Hz. Ali’nin Cenklere ile Hz. Ali’nin ahlâkını, Peygamber Efendimize bağlılığını, cesaretini, ilme verdiği önemi, insana ve topluma saygısını öğrenme imkânı elde edebilirler

İnsanın, güzel ahlâk edinebilmesi için bir rehber eşliğinde nefsinin kötülüklerini kalbin iyilikleri ile ortadan kaldırması gerekir. Kurân-ı Kerim’de buyurulduğu üzere; “Nefse ve ona düzen verene; Ona kötü ve iyi olma yeteneklerini yerleştirene ki, Nefsini arındıran elbette kurtuluşa ermiştir. Onu kötülüklere boğan da ziyan etmiştir.” (Şems, 91/7-10). Tasavvufta seyr ü sülûk denilen ve bir rehber olan mürşit eşliğinde yapılan mânevî yolculuk sırasında müridin nefsinin hırs, öfke, haset, kibir, dedikodu, kin, şehvet gibi kötülükleri temizlenerek kalbi; aşk, merhamet, iyilik, tevekkül, rıza, teslimiyet, adalet, hizmet gibi birçok iyi sıfatın tecellisi için hazırlanır. Bu eğitim tekke ve dergâhların kapalı olduğu günümüzde büyüklerin bıraktığı eserler yoluyla da kısmi olarak gerçekleşebilmektedir. Nurettin Topçu bu noktada gençlere idealler sunmada Yunus Emre’nin, Mehmet Âkif’in bütün eserlerinin okutulmasının yeterli olacağını belirtir (Topçu, 2023: 149). Bu sebeple Ahmed Yesevî’nin “Dîvân-ı Hikmet”i, Mevlânâ’nın “Mesnevî”si, “Dîvân-ı Kebir”i, “Fihi Ma Fih”i, Yûnus Emre’nin “Dîvan”ı, “Risâletü’n-Nushiyye”si, Niyâzî-i Mısırî’nin “Dîvan”ı, Eşrefoğlu Rûmî’nin “Dîvân-ı İlâhiyât”ı, “Müzekki’n-Nüfus”u gibi eserler, insanın hakikatinin ve yaratılış amacının dile getirildiği, nefsin kötülüklerinden korunma yollarının ve tevhidin (birlik) anlatıldığı menkıbeler, halk hikâyeleri, efsaneler, hal tercümelere, seyr ü sülûk tecrübeleri ve tasavvufi şiirler, şahsiyet gelişimini destekleyen eserler olarak asırlarca okunmuş ve nefis terbiyesini desteklemiştir. Bu tür eserler, gençlerin, nefislerinin tehlikelerinin farkında olarak tedbir arayışına girmelerine vesile olabilmektedir. Cəbrayilov’un da sözleriyle “Bu gibi eserlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi eğitim alan insanların, kâmil insan gibi yetişmesinde büyük rol oynamaktadır. Türk-İslâm dünyasına ait olan manevî değerler, aynı zamanda küresel değerlerdir. Büyüyen nesillerimize Türk ruhunun aşılması; onlara Türk-İslâm dünyasına ait olan mânevî değerlerin benimsetilmesi; öğrencilerde sağlam düşünce tarzının oluşturulmasına; tarihî köklere bağlılık, vatanperverlik hissi ile

beraber, onlarda adalet, halklar arasında dostluk, toleranslık, mûsamaha, insan hak ve özgürlüklerine saygı, hümanizm ve diğer beşeri değerlerin oluşmasına da etki etmektedir.” (Cəbrayılöv, 2018:176).

Tasavvuf eğitiminin yaygın olmadığı günümüzde mânevî mürşitlerden, rehberlerden istifade edilebilir. Mânevî mürşit, vefat etmiş biri olabileceği gibi Kur'an, hadisler veya ilham veren, hakikati sezdirenen kitaplar da olabilir. Modern psikoloji de öğrenme kaynakları arasında kitap gibi dış etkenler olabileceğini kabul etmektedir (Gözütök, 2012: 113). Mânevî büyüklerin yaşayanlar üzerinde irşat edici rolleri ve mânevî etkileri kendileri âhirete irtihal ettikten sonra da devam etmektedir. Peygamberler, sahabeler, evliyâlar şehitler, Allah'ın “hayy” isminin tecellisine göre ölü kabul edilmezler. Bu hususu Ahmed Yesevî de hikmetlerinde dile getirmiştir:

Gerçek âşıklar daimâ diri, ölmüş değil,  
Ruhları yer altına girmiş değil;  
Zâhid âbid bu mânâyı bilmiş değil;  
Gerçek âşıklar ahâlinin Hızır'ı olur. (103/3)

Günümüz eğitim programlarında kullanılabilen yöntemlerden biri de sohbet/takrir yöntemidir. Tasavvuf geleneğindeki sohbe karşılık gelen takrir metodu, şahsiyet eğitiminde etkili bir yöntemdir. Takrir, eğiticinin anlatımına ve açıklamalarına dayanmaktadır. Sohbet sırasında dinleyici, eğiticisiyle ya da rehberiyle hissî anlamda bütünleştiği için bu yöntemin etkisi büyüktür (Gözütök, 2012: 128-129). İnsan, işittiklerinin içeriğinden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebilir. İnsanın kalbinin kötülüklerinin temizlenmesinde iyiliğe ve güzel ahlâkın ilkelerine dâir okumalar yapması, sohbet dinlemesi büyük ölçüde etkili olmaktadır. Sohbet ile dinleyici konumunda olanların zihin ve gönüllerine hakikat tohumları ekilmekte, bu tohumlar dinleyicilerin gönlünde mahsul vererek

nefis terbiyesine ve davranış değişikliğine yol açabilmektedir. Bu nedenle çocuk ve gençlerin kulak yoluyla ortak bir kültür ve ahlâka dâir eserleri okumaları ve dinlemeleri sağlanmalıdır. Bu yöntemin etkili olarak uygulanmasında ortak bir ahlâk anlayışının ve bu ahlâk sisteminin yer aldığı ortak zemin metinlerin benimsenmesi oldukça mühimdir.

Bildiride büyük mutasavvıf Ahmed Yesevî'nin “Dîvân-ı Hikmet”inde “Hikmet” adını verdiği şiirlerindeki ahlâkî unsurların rol model ve takrir yoluyla çocuk ve gençlerin şahsiyet eğitimine katkısı değerlendirilecektir.

### **1.Ahmed Yesevî'nin Hikmetleriyle Şahsiyet Eğitimi**

Ahmed Yesevî'nin (ö.1166) “Divân-ı Hikmet” adlı eseri ilk Türk-İslâmî ve tasavvufî eserlerdendir. Halka yönelik bir dil ve içerik ile halkın mânevî eğitimi için söylenmiş hikmet içerikli şiirlerden meydana gelmektedir. “Ahmed Yesevî, Türkistan'da Yesi kenti merkezindeki (...) Yesevî âsitânesinde eğittiği ve dünyanın dört bir köşesine gönderdiği temsilcileri ile kısa sürede dünya tarihini etkileyecek bir manevî akım oluşturan bir tarikat lideridir.” (Bice, 2019: 145). Ahmed Yesevî'nin kurduğu Yeseviyye tarikatı bir Türk tarafından kurulan ilk Türk tarikatı olmakla birlikte asırlarca yaşamış, günümüze kadar ulaşmıştır (Bice, 2019: 146).

Ahmed Yesevî, “Benim hikmetlerim hadis hazinesidir / Kişi pay götürmese, bil habistir. / “Benim hikmetlerim Sübhân'ın fermanı / Okuyup bilsen, hepsi Kur'ân'ın anlamı” sözleriyle Kur'ân'ın, hikmetlerinin anlamsal temelini oluşturduğuna işaret etmektedir (Tosun, 2016: 166). Hikmetlerde insan-ı kâmil olma yolunda şariat, tarikat, marifet ve hakikat kapıları ve kırk makam, göçebe Türk halkının anlayabileceği sade bir konuşma diliyle ifade edilmiştir. Denilebilir ki, Ahmed Yesevî, din dilini halka yönelik Türkçeleştirerek uygulamalı din eğitimini yaygınlaştırmıştır. Türk illerinde Arapça ve Farsça kullanımına

rağmen “Arap ve Fars dillerinde yazılmış eserleri okuyup anlama imkânı olmayan, bu önemli bilgileri edinmekten mahrum Türkistan halkına Türkçe seslenen Yesevî hikmetleri yol göstermiştir.” (Akt. Bice, 2023: 51). Ozan, kam ve baksıların şiirlerine olan benzerliği, sade dili, hece vezni ile söylenmesi gibi özellikleri nedeniyle hikmetler asırlar boyu söylenmiş ve geniş Türk kabileleri için yol gösterici olma özelliğini korumuştur.

Otuz üç bin mürit yetiştirdiği rivayet edilen mürşid-i kâmil Ahmed Yesevî, şahsiyetiyle menkıbeleri ve eserleriyle insanlar üzerinde irşat edici bir vazifeye sahiptir. “Divân-ı Hikmet”i bir şiir kitabı olarak okuyanlara İslâm dininin esasları olan iman, ibâdet ve güzel ahlâk üzerine önemli nasihatlerde bulunur. Ahmed Yesevî, “etrafındaki dervişlere tarikatının seyr ve sülûk adâbını, ahlâklarını güzelleştirmenin gereğini hikmetlerinde anlatmış, onları erdem ve ahlâka dayanan bir iman anlayışı ile irşad etmiştir.” (Akt. Bice, 2023: 50).

Kul Hoca Ahmed her bir sözün derde dermân  
Taliplere beyan eylesem kalmaz sıkıntı,  
Dört bin dört yüz hikmet söyledim Hakk’tan fermân  
Fermân olsa ta ölene kadar söylesem ben. (51/10)

Kim okusa hikmetimi, evlâd kılayım,  
Canı câna ulaştırıp, gönle bağlı kılayım,  
Hakk’ı bulsam, cennet içre râzı kılayım,  
Kıl köprüden kolay geçer, dostlarım ha. (221/15)

Ahmed Yesevî, “Münâcât”ında paha biçilmez ve Allah sözü olarak nitelediği hikmetlerinin bir pîr-i kâmil gibi gönüllere girerek irşat edeceğini, işitenlerin bütün isteklerine ulaşmalarına, rahmete ermelerine, deva bulmalarına, mânevî yolculuğu talep etmelerine vesile olacağını ifade eder:

Benim hikmetlerim bir Pîr-i kâmil;  
Hangi kul Allah’a olsa mail (Münâcât, (s.460)

Benim hikmetlerimi çok kişilere söyleyin,  
Duâ-tekbir eyleyip rahmete bâtin. (Münâcât, (s.460)  
Yesevî, hikmetini bilgin işitsin;  
İşitenler bütün maksada yetsin. (Münâcât, 460)  
Benim hikmetimi kim tutsa sıkı,  
Allah eyleye onu elbette gamsız. (Münâcât, 461)

Ahmed Yesevî'nin şiirlerinde şahsiyet eğitime katkı sunacak kendini bilmek, ibâdet ve ahlâk temaları büyük mutasavvıfın hikmetlerinden seçilmiş örnekler üzerinden açıklanacaktır.

### 1.1. Kendini Bilmek

Güzel ahlâkın ve şahsiyet eğitiminin özü, insanın kendini bilmesidir. Kişi, Allah'a ve Peygamberine iman ettiği, nefsinin bilmeye başladığı zaman "insan" mertebesine yükselebilmektedir. "Dîvân-ı Hikmet"te bir insanın şahsiyet sahibi olmasında kendini bilmeye vesile olan nefis terbiyesinden söz edilir.

Geleneksel eğitimimizde ahlâk eğitimi sadece kavramlar eğitimi değildir, bizzat ahlâklı davranış kazandırma eğitimi ya da terbiyesidir. Bu terbiye de ancak güzel ahlâk sahibi bir rehber ile gerçekleştirilebilir. 21.yüzyılda maddeye düşkünlüğün giderek yaygınlaşmasında hem çağın kapitalist ve maddecî zihniyetinin hem de ahlâkî eğitimin temel ya da zemin kaynaklarının eğitim programlarında yer almamasının büyük ölçüde etkisi olduğu söylenebilir. Gazâlî'ye göre eğitim ve öğretimin, din eğitiminin gayesi nefsin kötülüklerden temizlenmesi ve şahsiyet terbiyesidir (Çamdibi, 2011: 232). Bu terbiyenin esası ise kendini bilmek ve kendini bilmeye imkân sağlayan geleneksel metinlerden beslenmektir.

İnsan, nefsinin kötülüklerinden olan, hırs, haset, kibir, ucb, şehvet, kin ve gazaba aldandığı sürece insan mertebesine yükselmekten ve insanlığa değer katmaktan uzaklaşarak kötülüğe



hizmet edecektir. Eğitimin en önemli gayelerinden biri, önce kendini/nefsini ve Rabbini bilen insanları yetiştirmektir. İnsan, kendi özüne uygun olarak yaratılış amacını teşkil eden iyiliklere karşı arzu duymalı, onlara ulaşmak için çabalamalıdır. Aksi takdirde giderek insanlık derecesinden aşağıya diğer bir deyişle hayvanî nefis mertebesine düşerek kötülöklere yönelme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir.

Tasavvufta nefis terbiyesinin yolu olan seyr ü sülük, mânevî bir yolculuktur. Ahmed Yesevî, hikmetlerinde kendi seyr ü sülükünden, nefsiyle olan mücahedesinden de söz eder. Seyr ü sülük bir irade terbiyesi olduğuna göre Ahmed Yesevî, seyr ü sülük tecrübesini irade terbiyesinin bir modeli olarak sunmaktadır.

Ahmed Yesevî'nin oto-kontrol yöntemiyle söylediği ve nefis terbiyesinden söz ettiği bazı hikmetler şöyledir:

Sünnetlerini sıkı tutup ümmet oldum,  
Yer altına yalnız girip nûra doldum,  
Hakk'a tapanlar makamına mahrem oldum,  
Bâtın mızrağı ile nefsi deştim ben işte. (1/19)

Kul Hoca Ahmed, nefsi teptim, nefsi teptim;  
Ondan sonra canânımı arayıp buldum;  
Ölmeden önce can vermenin derdini çektim,  
Bir ve Var'ım, cemâlini görür müyüm? (7/15)

Ahmed Yesevî, şiirlerinde seyr ü sülükün aşamalarını ve ilkelerini bir terbiye sistemi olarak dillendirmektedir. Kendisinin mânevî yolculuk sırasında edindiği tecrübeler, bu yolun güzelliklerini edinmek isteyenler için “inci, cevher” kıymetindedir. Her yolculukta her yeni işin başında bir bilene danışmak, bir rehberden istifade etmek gerektiği gibi nefsinin isteklerini terbiye etmek isteyenler için bu yolculuğun zorluklarını yaşamış, çilesini çekmiş, sonunda kendini bilmiş,

marifet sahibi bir rehber ihtiyacı vardır. Ahmed Yesevî'nin hikmetleri diğer mânevî büyüklerin sözleri, tecrübeleri ve eserleri gibi birer yol gösterici, güzel ahlâka, marifete ve hakikate erdiren vesilelerdir.

Bismillah deyip beyân ederek hikmet söyleyip  
Taleb edenlere inci, cevher saçtım ben işte.  
Riyazet sıkı çekip kanlar yutup  
İkinci defter'in sözlerin açtım işte. (1/1)

Gerçek gönül ile ağlayanlar göre cemâl,  
Sübhân Rabb'im eyleye armağan,  
Kılavuzsuz yola girmen aynı hata,  
Yola giren menzillerden geçer dostlar. (77/5)

## 1.2.İbâdet

Yûnus Emre'nin dizeleriyle, “Şeriat, Tarikat yoldur varana / Marifet, Hakikat andan içeru”, ibâdet, güzel ahlâk edinmek için bir araçtır. Bu nedenle şahsiyet terbiyesinde ibâdetin büyük rolü vardır. Kurân-ı Kerim'de ibâdet hususunda şöyle buyrulur: “Ben cinleri ve insanları, başka değil, sırf bana kulluk etsinler diye yarattım.” (Zâriyat, 51/56). Ahmed Yesevî'nin hikmetlerinde de Hakk'ın kullarını ibâdet için yarattığı vurgulanır:

Kul Hoca Ahmed kulum desen ibâdet eyle,  
Kıyâmetin geleceğini yakın bil,  
Hakk'a yakın olayım desen ibâdet eyle,  
İbâdet eyleyen Hakk'a yakın olur olmalı. (104/12)

Kul Hoca Ahmed, kırka girdin nefsini kır;  
Burada ağlayıp âhirette ol tertemiz,  
İman postu şeriattir, aslı tarikattır  
Tarikata giren Hakk'tan pay aldı dostlar. (5/15)

Müminler, Allah'a karşı kulluk görevi olan ibâdetlerini hürmet, korku ve büyük bir aşk ile yapmalıdırlar. Allah için gözyaşı mümini arındıran, temizleyen ve Allah'a yaklaştıran bir ibâdet değerinde ifade edilir.

Yaratan'dan korkmaz mısın düşük himmetim,  
Gece yatmadan ibâdet etsen hoş devletim, (8/17)

Gerçek dertlinin işidir söz ve icraat,  
Gözyaşdır Hakk karşısında niyâz armağanı,  
Gece-gündüz dinmeden oruç, namaz kıl,  
O sebepten Hakk'tan korkup kabre girdim. (9/7)

Kul Hoca Ahmed Hakk zikrini söyle dâima,  
Hakk'tan korkup dinmeden ağla boyuna,  
Namaz kılıp oruç tutup, her sabah akşam,  
Böyle yapıp muradıma erdim ben işte. (12/16)

### **1.3.Ahlâk**

Ahmed Yesevî'nin hikmetleri, ahlâk merkezli bir din anlayışını esas almaktadır. Hikmetler aracılığı ile Peygamber Efendimizin sünnetinin esaslarından söz edilir. Güzel ahlâk sahibi olmak için evvelâ Hz. Peygamberin ahlâkı esas alınmalıdır. Evde ve okullarda verilen eğitimin temeline geleneğin bir devamı olarak Hz. Peygamber'in hayatı, ahlâkı ve hadisleri yerleştirilebilir. Güzel ahlâkın ilkelerinden biri olan doğruluğun en kâmil timsali Peygamberimiz Hz. Muhammed'dir. Peygamber Efendimize göre İslâm, Allah'a iman ve dosdoğru olmaktır. İslâm'da yalan kabul edilmez. Kurân'da şöyle buyrulur: "Yapmayacağımız şeyleri söylemeniz Allah katında çok çirkin bir davranıştır." (Saf, 61/3). "Ey iman edenler! Allah'a itaatsizlikten sakının ve doğru söz söyleyin ki, Allah sizin işlerinizi düzeltsin, günahlarınızı bağışlasın. Kim Allah'a ve Resulüne itaat ederse gerçekten büyük bir kazanç elde eder." (Ahzab, 33/70-71).

Peygamber Efendimiz bir hadis-i şerifinde şöyle buyurmuştur: “Dört özellik kişide varsa dünyalık olarak elinden kaçanlara üzülmemelidir. Bunlar da doğru sözlü olmak, emanete hıyanet etmemek, güzel ahlâk sahibi olmak ve sadece helal olan şeyleri yemektir.” (Akt. Okçu, 2020: 112).

Hikmetlerde, Kurân âyetlerine ve hadislere sıkça atıf yapan Ahmed Yesevî, bir Müslümanın, güzel ahlâkın timsali olan Hz. Peygamberin rehberliğinde hayat yolculuğunu sürdürmesinin gerekliliğini, ümmet olma bilincini ve önemini şu sözlerle tasvir eder:

Doğru giden kulunu, Hakk’ın arayıp yolunu,  
Doğru yürüyen kula, ümmet diyecek Muhammed. (37/2)  
Hakk Teâlâ sözünün, Rasûlullah sünnetini,  
İnanmayan ümmetine, ümmet demez Muhammed. (37/4)  
“Ümmetim” diye yürürsün, buyruğunu yapmazsın,  
Nasıl ümit tutarsın, orada sormaz Muhammed. (37/5).  
Müşküldür âsi kul, orada ümmet demese,  
Rezil olur mahşerde, ümmet demez Muhammed. (37/6)  
Sen’sin Hâlık’ın sevgilisi, Hakk dergâhına lâyıık,  
Yaratılmışların özü ya Mustafa Muhammed. (39/5)  
Her kim sana sığınır cehennemden o kurtulur,  
Cennete doğru yollarır ya Mustafa Muhammed. (39/11)

Ahmed Yesevî, Peygamber Efendimizin sünnetini titizlikle yerine getirir, bu nedenle altmış üç yaşından sonra gündelik işlerinden arta kalan zamanı yerin altındaki çilehanesinde ibâdet, zikir ve irşat ile geçirmiştir.

Altmış üç yaşta sünnetlerini sıkı tutup,  
İşitip okuyup yere girdi Kul Hoca Ahmed. (10/1)

Günümüz kapitalist zihniyetini ve tüketim merkezli yaşantısını tek yol olarak benimseyen insanlara Ahmed Yesevî, hikmetleriyle hakikati, ruhun varlığını ve ihtiyacını, hayatın mânâsını hatırlatmaktadır. Kendinden başkalarını, ihtiyaç

sahiplerini gözetmeyi, kötü istek ve düşüncelerden uzaklaşmayı, geçici dünya hayatını en iyi şekilde değerlendirmeyi, maddenin aldaticılığına kanmamayı, sevgiyi, merhameti ve adaleti temsil etmeyi ve daha nice iyiliği Hz. Peygamber'in rol modelliğinde önermektedir. Bu bağlamda hikmetlerde fakirlerin, gariplerin halini sormanın, ihtiyaçlarını gözetmenin, canını iyilikler uğruna kurban eylemenin, yetimleri incitmemenin Hz. Peygamberin ahlâkî özelliklerinden olduğu vurgulanmakta ve tavsiye edilmektedir. İnsanın fitratında iyilik vardır, fitratın bozulmasını önlemek, bu iyilik duygusunu taze tutmaktan geçer. Nitekim Allah Kurân-ı Kerim'de, "Kim iyilikle gelirse ona getirdiğinin on katı vardır; kim de kötülükle gelirse o sadece getirdiğinin dengiyle cezalandırılır. Onlar haksızlığa uğratılmazlar." (Enam, 6/160) buyurmuştur. İyilik, içinde pek çok duygu ve davranışı barındıran geniş bir anlam yelpazesine sahiptir. İnsanlara, düşmüşlere, kimsesizlere, çocuklara, yetimlere, fakirlere, hastalara ihtiyaçları hususunda yardım etmek, selam vermek, tebessüm etmek, güzel söz söylemek, hâl hatır sormak, dostluk kurmak, sohbet etmek, dertlileri teselli etmek, kötülüğü engellemek, işini iyi bir şekilde yapmak, insanlara şefkat, merhamet, sabır, hoşgörü, nezaket göstermek gibi iyilikler Allah'ın kulunda görmek istediği ve ödüllendireceği davranışlardır. Çocuklara ve gençlere fakir, garip ve yetimleri koruma ve gözetme sorumluluğu söz konusu hikmetler vasıtasıyla kazandırılabilir:

Nerde görsen gönlü kırık, merhem ol sen,  
Öyle mazlum yolda kalsa, yoldaşı ol sen,  
Mahşer günü dergâhına yakın ol sen,  
Ben-benlik güden kişilerden kaçtım işte. (1/3)

Garîb, fakîr, yetimleri Rasûl sordu  
O gece Mi'râc'a çıkıp Hakk cemâlini gördü  
Geri gelip indiğinde fakîrlerin halini sordu

Garîblerin izini arayıp indim işte. (1/4)

“Yetimi görseniz, incitmeyiniz;  
Garibi görseniz, gönlünü kırmayınız.” (36/32)

Zalim olup zulmeden, yetim gönlünü ağrıtan,  
Kara yüzlü mahşerde, kolunu arkada gördüm. (53/8)

Her zaman iyilik eyle, gidersin işbu dünyadan;  
Kıyâmet yüz suyuna gerek ciğerini kan eylesen. (106/6)

Ahmed Yesevî, hikmetlerinde cömertlikten Hz. Peygamber’in özelliklerinden biri olarak söz eder. Cömert insanlar, elindekileri ihtiyaç sahiplerine Allah rızası için verir. Cömertlik israf değildir. Her konuda olduğu gibi cömertlikte de itidal üzere olmak gerekir.

Hayır ve cömertlik eyleyenler, yetim gönlünü alanlar  
Çehâr-yâr’lar yoldaşı, Kevser dudağında gördüm. (53/4)

Hikmetlerde güzel ahlâkın özelliklerinden tok gözlü olmanın öneminden de söz edilir. Dünyaya kapılmak ve dünyevîliği hiç doymayan bir nefisle arzulamak, nefsin kötülüğü emredici isteklerine aldanmanın bir sonucudur. Yesevî de dünyaya tapan soysuzlardan uzaklaşarak dünyevîlikten kaçınır. Bu nedenle Peygamber Efendimizin vefat yaşı olan altmış üç yaşına gelince yerin altına inerek dünyayla ilişkisini sınırlar ve sadece vazifelerini yerine getirmek için yerin üstüne çıkar. Yesevî’nin dünyayla ilişkisini en az seviyeye indirerek sadece Allah’ın emirlerini, sünneti ve vazifelerini yerine getirmek amacıyla yaşamını sürdürmesi, ölmeden evvel ölümün somut bir örneğidir. Ahmed Yesevî, hayatı boyunca hem bedenen hem de ruhen dünyadan ve nefsanî isteklerden uzaklaşarak istikamet üzere yaşamıştır. Hikmetlerde dünyaya aldanan, onun geçiciliğini unutan insanın imanının zayıflığından söz edilir. Yesevî’nin

ahlâkında örneğini sergilediği üzere yaradılışın esas gayesi, varlıktan geçip Allah'a varmaktır:

Sizi, bizi Hakk yarattı ibâdet için;  
Ey acaip, içmek, yemek, rahat için;  
“Kalû belâ” dedi ruhum sıkıntı için;  
Edhem olup yer altına girdim işte. (13/4).

Sevinme mal ve mülküne, kurutur bu ecel sonunda,  
Kara yere girersin sonunda, ne kadar iş-güç eylesen.  
(106/8)

Şüphesiz bilin, bu dünyâ bütün halktan geçer ha;  
İnanma malına, bir gün elden gider ha. (144/1)

Dünyâ için gam yeme, Hakk'tan başkasını deme,  
Kişi malını yeme, Sırat üzerinde tutar ha. (144/3)

Yesevî, Allah aşkıyla sadece Allah'a varmayı amaç edinmiş, dünyadan, tüm isteklerinden geçici olan her şeyden geçmiş, Allah aşkıyla iki âlemi de terk eyleyerek sadece Allah'a yönelmiştir:

Ey mü'mînler bu dünyânın sonu yok,  
Doğru bilersen asla bunun yalanı yok,  
Kim bilmeseydi vallahi onun imanı yok,  
İşitip okuyup yere girdi Kul Hoca Ahmed. (10/7)

Erenler dünyâ demedi, dünyâ gamını yemedi,  
Hakk'tan özgeyi demedi, dünyâyı bırakıp giderim. (70/2)

Kimseye zarar vermemek, katı kalpli olmamak, kalp incitmemek de güzel ahlâklı olmanın gereklerindedir:

Sünnet imiş, kâfir de olsa, verme zarar,  
Gönlü katı, gönül incitmeden Allah şikayetçi, (1/18)

Ahmed Yesevî, nefisini terbiye etmiş, güzel ahlâk sahibi insanların kibirden kaçınacağını ifade eder. Çünkü kibir de en kötü huylardan biri olarak şahsiyet sahibi olmanın önündeki engellerdendir. Kibir, kendini başkalarından üstün görmek ve üstün göstermektir. (Gazâlî, 2011: 738). Kurân-ı Kerim’de birçok âyet ile kibir yerilmiştir: “Gurura kapılarak insanlara burun kıvrırma, ortalıkta çalım satarak yürüme; unutmaya ki Allah gurura kapılıp kendini beğenen hiç kimseyi sevmez.” (Lokman, 31/18). “Allah, büyüklük taslayan her zorbanın kalbini mühürler.” (Mü’min, 40/35). “Andolsun ki, kendi kendilerine büyüklemişler, azgınlıkta pek ileri gitmişlerdir.” (Furkan, 25/21). Resûl-i Ekrem (SAV), kibir hakkında şöyle buyurmuştur: “Üç şey helâk edicidir: İtâat edilen cimrilik, uyulan hevâ-i nefis, kulun kendini beğenip böbürlenmesidir.”, “Cimri ve cebbârlar ile kötü huy sahipleri Cennet’e giremez.” (Gazâlî, 2011: 718-721).

Onüçümde nefsâni arzuları ele aldım  
Nefs başına yüz bin belâ sarıp saldım;  
Kibirlenmeyi ayak altında basıp aldım;  
Ondördümde toprak gibi oldum ben işte. (3/3)

Ben-benlikten geçip özünü saf kılıp,  
İzzet rahatını satıp horlanmayı almak gerek. (76/7)

Büyükleme şeytana neler eyledi,  
Kibirliliğin lânet gerdanlığını ona koydu,  
Melekler görüp orada secde eyledi,  
Secde eyleyip emin oldu dostlarım ey. (83/6)

Nefs evidir kibir ve kin, kibir içinde yokdur din,  
İhlâsızca gelenler şüphe ile gümândadır. (199/3)

Kibrin zıddı olan tevâzu ise Allah’ın övdüğü şahsiyet özelliklerindedir. Resûl-i Ekrem (SAV), tevâzu hakkında şöyle buyurur: “Kerem takvâdır, şeref tevâzudur, yakîn ve sağlam îmân



ise istiğnadır.”, “Kul tevâzu edince Allahu Teâlâ onu yedi kat göklere kadar yükseltir.”, “Tevâzu insana ancak yücelik getirir. Tevâzu ediniz ki, Allahu Teâlâ da size rahmet etsin.” (Gazâlî, 2011: 732-733).

Yesevî, nefsin kötülüklerinin terbiye edilmesiyle güzel ahlâkın önemli unsurları olan sabır ve şükürün ortaya çıkacağını ifade eder. “Mevlânâ’ya göre şükür, sahip olunan bir nimetin, nimet olduğunu fark ederek nimetin gereğini yerine getirmeyi; o nimete uygun amel ve çalışmayı ifade eder. Şükürün bu nedenle kudret ve nimeti artırdığına işaret eden Mevlânâ, aksinin yani nankörlüğün ise, tembellik ve mahrumiyete sebep olacağını belirtir.” (Küçük, 2028: 553).

Hâlîk’ımdan haber erişti, şükreden oldum;  
Her kim çekiştirdi, belki tepdi, sabreden oldum;  
Bu âlemde hiç uyumayıp hazır oldum;  
Hây u heves, ben-bencillik gitti dostlar. (5/4)

İslâm’a göre sabır, güzel ahlâkın bir parçasıdır. Hz. Peygamber, hayatı boyunca yaşadığı nice büyük zorluklara, uğradığı hakaret ve zulümlere, gurbete, ailesindeki kayıplara sabrederek ümmetine rol model olmuştur. Allah, sabreden kullarına yardım eder. Mevlânâ Hazretleri, karşılaşılan durum ve olaylara karşı sabrın, kişinin bu sabırla birlikte başka kazanımlar elde etmesine vesile olacağını, “zorluklara sabır gösterip tahammül etmeden hiçbir nimete erişilemeyeceğini belirtir.” (Küçük, 2028: 543-544).

Kurân-ı Kerim’de buyurulduğu üzere, “Allah sabredenleri sever.” (Âli İmrân, 3/146). Sabır insanı kötü sonda da kurtarır. Allah’tan gelen her şeye sabretmek mümin olmanın gereği olarak kabul edilir.

Belâ gelse tahammül eyle, Hakk’tan olur Hoca Ahmed.  
(29/7)

Güzel ahlâk, edeptir. “Sözcük olarak Arapçada her söz ve fiilde güzel muâmelede bulunmak anlamındadır.” (Küçük, 2028: 540). Ahmed Yesevî “Muhammed’in bilin, özü Arabdır; / Tarikatın yolu tamamen edebdir.” (36/1) der. Edebe mugayir davranışlar şahsiyet sahibi olmanın önündeki engellerdendir. Aşağıdaki hikmette belirtildiği üzere Mevlâna da “edebsizliğin meydana getirdiği dejenerasyonun, insanın yaşadığı dünyaya da sirâyet edeceğini belirtir.” (Küçük, 2028: 542).

Ulu küçük yarânlardan edeb gitti,  
Kız ve zayıf gençlerden hayâ gitti;  
“Hâyâ imandandır” deyip Rasûl dedi  
Hâyâsız kavim acaipler oldu dostlar. (89/2)

Ahmed Yesevî, tarikatta edebe uyulmadığı takdirde hakikate erişilemeyeceğini ifade eder. Çünkü tarikat edepten ibârettir.

Tarikatda türlü âdâbı bilmeyince,  
Nefsi ile muharebe kılmayınca,  
Aşk yoluna özünü lâyıf etmeyince,  
Hakikatın sırlarını bilse olmaz.”

Güzel ahlâkın gereklerinden biri de riyâdan uzak durmaktır. İslâm’da riyâ haramdır. Riyâ, iyi görünmekle insanların kalbinde yer almak istemektir. Riyâ, ibâdetle olduğu gibi, başka işlerle de olabilir. İbadetin riyâ ile yapılması imanın riyâ barındırdığının bir sonucudur. (Gazâlî, 2011: 647-655). Bu konuda şu âyetler hatırlatılabilir: “Vay o namaz kılanların hâline ki, onlar kıldıkları namazdan gafilirdiler. Onlar gösteriş yaparlar.” (Mâûn 107/4-6). “Rabbine kavuşmayı uman kimse yararlı bir iş ilesin ve Rabbine kullukta hiç ortak koşmasın.” (Kehf, 18/110). Resûl-i Ekrem (SAV), “Sizin için en çok korktuğum, küçük şirkir.” Buyurdu. “Küçük şirk nedir? Suâline cevaben de: “Riyâdır. Allahu Teâlâ herkesi amelîne göre mükâfatlandıracağı Kıyâmet günü: “Dünyâda kime gösteriş yapmış idiyeniz gidin bakın, onların

yanında sizin için bir mükâfat var mı?” buyurmuştur. (Gazâlî, 2011: 641). Yine Resûl-i Ekrem (SAV), şöyle buyurmuştur: “Kendisinde zerre kadar riyâ bulunan ameli Allahu Teâlâ kabul etmez.” (Gazâlî, 2011: 642). Riya, şahsiyet sahibi olmanın önündeki engellerdendir.

Bu yollarda horlanma-ağlama kârlı imiş,  
Tebih, tehlil, oruç, namaz kâr etmezmiş;  
Yalancıdan Allah, Rasûlü şikâyetçi imiş,  
Yalan namaz riyâlarını bıraksam ben. (51/2)

Oruç tutup halka riyâ eyleyenleri,  
Namaz kılıp tebih ele alanları,  
Şeyhim diye başka binâ koyanları,  
Son anda imanından ayrı eyledim. (54/12)

### **Sonuç**

Çalışmanın materyali olan ilk Türk mutasavvıfı Ahmed Yesevî'nin hikmet adını verdiği şiirlerinin toplandığı “Dîvân-ı Hikmet”, Hz. Peygamber'in güzel ahlâk ilkelerinin yer aldığı bir eser olarak şahsiyet eğitime katkıda bulunabilecek bir zemin metindir. Çocuk ve gençlerin yetişmesinde Türk-İslâm medeniyetinin özünü temsil eden metinler dâimî olarak bir eğitim aracı olarak kullanılırsa ortak bir kültür zeminine dayalı, millî ve mânevî değerlerin esas alındığı bir terbiye ve eğitim sistemi geliştirilebilir. Bu bakış açısıyla eğitim müfredatlarının yeniden değerlendirilmesi ve şahsiyet eğitime destek olacak şekilde geliştirilmesi elzem bir ihtiyaçtır.

“Dîvân-ı Hikmet” ile şahsiyetin geliştirilmesi, eğitimde takdir ve rol model yöntemlerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilebilir. Misal olarak Ahmed Yesevî'nin kendi hayatını, mânevî yolculuğunu anlattığı hikmetler, rol model yoluyla çocuk ve gençlere okutulabilir, hikmetlerdeki ahlâkî

konular güzel ahlâklı rehberler ve öğretmenler tarafından hal dilinin önemi göz önünde bulundurularak açıklanabilir.

Millî eğitimin her aşamasında ibâdetin, ahlâkın, kendini bilmenin önemi hikmetler vasıtasıyla çocuk ve gençlere öğretilir. Hz. Peygamber'in rehberliğini asırlar boyu nesillere aktaran bu tür yol açıcı eserlerin eğitim ortamlarına taşınmasıyla toplumda güzel ahlâk farkındalığı gelişebilir, güzel ahlâklı insanların toplumdaki varlığı önemli derecede artırılabilir. Böylece eşref-i mahlûkat olan insan, dünyada sevgiyi, yardımseverliği, cömertliği, adaleti, iyiliği, merhameti, dürüstlüğü ve nice insanî değerleri yayarak kalıcı değerlerin benimsenmesinde rol model olabilir.

## Kaynakça

- Bice, H. (2019). *Pîr-i Türkistan Hoca Ahmed Yesevî*. 3. Baskı. H Yayınları.
- Bice, H. (2023). *Divân-ı Hikmet'in kavram haritası*. Hitabevi.
- Hoca Ahmed Yesevî (2023). *Dîvân-ı Hikmet* (Haz.) H. Bice, 12. Baskı. TDV.
- Cəbrayılov, İ. (2018, 25-26 Nisan). *Eğitim biliminin tarihi şahsiyeti Hoca Ahmed Yesevî*. Z. Güngör (Edt.), (ss.173-177), II. Uluslararası Hoca Ahmed Yesevî Sempozyumu Bildirileri, Ankara, Ahmet Yesevi Üniversitesi.
- Çamdibi, H. M. (2011). *Şahsiyet terbiyesi ve din eğitimi*, 4. Bs. Çamlıca.
- Gözütok, Ş. (2012). *Sûfî pedagojisi, Tasavvufta şahsiyet eğitimi*. Nesil.
- İmam-ı Gazzâlî (2021). *Güzel ahlâkın ölçüsü, Mi 'yâr-ı hüsn-i ahlâk* (H. Tefvik, Haz. İ. Demirel, Çev.). Büyüyen Ay.
- Küçük, O. N. (2018). *Mevlânâ'ya göre manevî gelişim*. İnsan.
- Okçu, D. (2020). *Karakter ve değerler eğitimi*, Ekin.
- Topçu, N. (2005). *Ahlâk*, (Haz). E. Erverdi, İ. Kara. Dergâh.
- Topçu, N. (2023). *Türkiye'nin maarif davası*, 44. Bs. Dergâh.
- Tosun, C. (2016). Hoca Ahmed-i Yesevî'nin Dîvân-ı Hikmet'inde eğitim, *Diyanet İlmî Dergi, Hoca Ahmed Yesevî Özel Sayı*, 52/4, ss.147-168.

# Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin eğitim denetimine yönelik görüşleri

*Halil Alakuş\**

## Giriş

Denetim kavramına tarihsel süreci içerisinde ve yönetim kuramlarının etkisine bağlı olarak farklı anlamlar yüklenmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkin olduğu ilk zamanlarda bürokratik ve mekanik bir anlayışla, kontrol odaklı gerçekleştirilen denetim uygulamaları; bilimsel gelişmelere de bağlı olarak zaman içerisinde daha insancıl, demokratik ve gelişim odaklı bir hale dönüşmüştür (Cemaloğlu ve Özdemir, 2021, s. 698). Diğer disiplinlerde yaşanan gelişmeler ve alanda yapılan çalışmalara da bağlı olarak denetim zaman içerisinde kontrol odaklı olmaktan çıkarak gelişim ve rehberlik odaklı olmaya başlamıştır. Günümüzde denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleşme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve eğitim-öğretim sürecini geliştirmek olarak belirlenmiştir (Karakütük, Aksoy ve Akçay, 1995 s.376). Denetime dair yapılan tüm bu tanım ve nitelermelerin şekillenmesinde ise bir kavramın etkisi açıkça görülmektedir. Yönetim literatüründe “entropy” olarak isimlendirilen, örgütün güç kaybetmesini önleme girişimleri olarak açıklayabileceğimiz

---

\* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomi ve Planlaması Anabilim Dalı, halilalakuss.20@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7118-5561>

olgu ise tüm bu süreçlerin temelinde yatan nedendir (Aydın, 2022, s. 3). İster klasik kuramlarda isterse çağdaş kuramlarda olsun denetimdeki amaç örgütün güç kaybederek işlevsiz hale gelip yok olmasını engellemektir. Bu sebeple çeşitli denetim uygulamaları ile örgüt, personel, kullanılan teknikler belirli aralıklarla denetlenir ve durum tespiti yapılır.

Günümüzde Türk Milli Eğitim sisteminin işlevsel bir şekilde görevini yerine getirebilmesi için de denetim ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Yapılan denetimler yoluyla sistemin aksayan yönleri tespit edilmeye çalışılmakta, böylelikle gerekli dönüt ve düzeltmelerin biran önce yapılması ile sistemin devamlılığı hedeflenmektedir. Bu süreçlerin belirlenmesi, işletilmesi, görev ve yetki sınırlarının tespitinde ise hükümet üyeleri, bakanlık yöneticileri ve politika yapıcılar etkin olarak yer almaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar da bu süreçte politika yapıcılara fikir vererek yol gösterir. Literatür incelendiğinde son yapılan çalışmaların genellikle 2014 yılında yürürlüğe giren yönetmeliğin etkileri üzerine odaklandığını görmekteyiz. Süreci kısaca özetlemek yararlı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığının 2014 yılında yürürlüğe koyduğu MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile müfettişlerin ders denetimi kaldırılmış; 2016 yılındaki 652 sayılı KHK'da yapılan değişiklik ile de illerde çalışan maarif müfettişlerinin tüm denetim görev ve yetkilerini alınmıştır (Yazıcı, 2022). 2014- 2018 yılları arasında herhangi başka bir düzenleme de olmaması sebebiyle ders denetimleri okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Daha sonra 01.03.2022 tarihinde 31765 sayılı Resmi gazetede Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği yayımlanmıştır (Yazıcı, 2022). Bu yönetmelikle birlikte denetim görevi yeniden il eğitim müfettişlerine verilmiştir. Lakin bu yönetmelikte de ders denetimlerinin nasıl uygulanacağı hakkında bir açıklama olmaması sebebiyle belirsizlik hala devam etmektedir.

Son yıllarda eğitim denetimi alanında yapılan araştırmalar 2014 yılı ile başlayan bu süreç üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitim denetimi alanında yaşanan görev ve yetki değişikleri gerek hukuki metinler üzerinden gerekse eğitimin çeşitli paydaşların açısından ele alınmıştır. Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin denetim açısından faydalı olmasına karşın bilgi açısından yeterli olmadığı, denetim sistemindeki son değişikliğin yararlı bulunmadığı, politikaların daha katılımcı bir şekilde oluşturulması gerektiği gibi tespitler yapılmıştır (Gök, 2023; Konan vd., 2019; Görgülü ve Küçükali, 2023; Ateşoğlu ve Akbaşlı, 2020; Yazıcı, 2022). Yapılan son araştırmalar genel itibariyle belli konular üzerine yoğunlaşarak ve eğitimin her bir paydaşı üzerine ayrı ayrı çalışarak gerçekleştirilmiştir. Son yıllarda yazılan bazı tezleri de incelediğimizde onların da genel itibariyle bu çizgiyi koruduğunu görmekteyiz (Temiz, 2018; Büyüktaş, 2016; Koç, 2018; Aydazer, 2022). Literatürde yapılan taramalarda güncel olarak uygulanan eğitim denetimi sistemine yönelik, tüm paydaşları işe koşarak bütüncül bir bakış açısı ile yapılmış çalışmanın eksikliği göze çarpmaktadır. Sayılan ltler çerçevesinde bir araştırmanın gerekliliği fark edilmiş ve bu araştırma bu ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Eğitim denetiminin bizzat uygulama kısmında yer alan paydaşların görüşlerinin incelenmesi, sistemin aksayan yönlerinin daha doğru bir biçimde tespit edilmesine imkn taniyacaktır. Aynı zamanda farklı görev ve yetkideki paydaşların görüşlerinin beraber ele alınması daha genel ve bütüncül bir bakış açısı sunacaktır. Böylelikle yapılacak sonraki araştırmalara ve politika yapıcıların geliştireceği yeni denetim politikalarına da bir katkı sunması açısından, yapılan araştırma önem arz etmektedir.

Bu alışma ile eğitim örgütlerindeki paydaşların eğitim denetimine yönelik görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

- Paydaşların eğitim denetimine dair bilgileri ne düzeydedir?
- Paydaşların eğitim denetime dair fikir ve önerileri nelerdir?
- Uygulanan politikalar hakkında görüş ve öneriler nelerdir?
- Türk eğitim sisteminde denetimin kalitesine yönelik görüşler nelerdir?
- Paydaşlar denetim sürecinde kendilerini nasıl konumlandırmaktadırlar?
- İdeal bir eğitim denetimi sisteminin inşası için görüş ve öneriler nelerdir?

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi bölümleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

### **Desen/ Model**

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin eğitim denetimi hakkındaki görüşleri ve önerilerinin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, doğal ortamlarda yürütülen ve gözlemcilerin ayrıntılı bir şekilde gözlem yapmak suretiyle verileri bütüncül ve karmaşık bir çerçevede ele alıp raporlayarak, sosyal ya da insani problemleri sorguladığı bir süreçtir (Creswell, 2009). Durum çalışması ise ele alınan bir durumu kendi sınırlıkları içerisinde, farklı veri kaynaklarını da işe koşmak suretiyle bütüncül bir biçimde analiz etmektir. Bu desen, ele alınan durumun betimlenmesi, duruma ilişkin tema ve örüntülerin tespit edilmesi ve duruma yönelik görüşlerin karşılaştırmalı bir şekilde çözümlenmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.79). Denetim kavramının mevcut



durumunun, eğitimin tüm paydaşları açısından detaylı olarak ele alınabilmesi için bu desen tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken şehir ve kırsalda bulunan farklı okul tür ve kademelerinde, farklı branşlarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri seçilmiştir. Bu yolla elde edilecek verilerin çeşitlilik ve bilgi açısından daha zengin bir bilgi havuzu oluşturması amaçlanmıştır. 8 öğretmen, 4 okul yöneticisi, 2 müfettiş çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veri doygunluğu ve zaman sınırlılığı sebebiyle katılımcı sayısı 14 olarak sınırlandırılmıştır. Söz konusu çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

		<b>F</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	8
	Erkek	6
<b>Branş</b>	Sınıf	4
	Türkçe	3
	Okul Öncesi	3
	İngilizce	2
<b>Görev</b>	Büro Yönetimi	1
	Müfettiş	2
	Müdür	1
	Müdür Yardımcısı	3
<b>Kıdem Yılı</b>	Öğretmen	8
	0-5	3
	5-10	1
	10-15	3
	15-20	2
<b>Öğrenim Durumu</b>	20+	3
	Lisans	9
	Lisansüstü	6

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu vasıtasıyla toplanmıştır. Formun hazırlanmasında ilgili alanyazın taranarak görüşme soruları oluşturulmuştur.

Katılımcılara öncelikle demografik bilgilerin tespiti amacıyla yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış akabinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme formunda toplamda 4 adet soru yöneltilmiştir. Cevaplama aşamasında herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiştir. Veriler yüz yüze görüşme ve çevrimiçi görüşme yoluyla toplanmıştır.

Veriler 2023- 2024 Eğitim- Öğretim yılının 1. döneminde farklı illerde görev yapmakta olan farklı okul tür ve kademelerinden seçilmiş öğretmen ve okul yöneticileri ile müfettişlerden elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, var olan bir durumu tespit etmeyi ya da hâlihazırdaki durumu dikkatli bir şekilde açıklayıp ortaya konulmasını amaç edinmiş bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2008 s.25). Betimsel analiz yöntemiyle ayrıntılı araştırma ve önceki durumlarla yapılan karşılaştırmalar yoluyla mevcut durumun anlaşılması hedeflenir (Karakaya, 2014, s.59). Bu yolla birbirine benzeyen verilerin tespit edilerek belirli tema ve kodlar etrafında birleştirilip daha anlamlı ve kolay anlaşılabilir bir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Temalar ve kodların tespiti aşamasında katılımcı formları tek tek ve ayrıntılı bir biçimde iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak temalar oluşturmuştur. Oluşturulan temaların uzlaşma oranı Miles ve Huberman'ın Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) x 100 formülüne göre hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2015, s.64). Bu hesaplama sonucunda %80 uzlaşma oranı sağlanmıştır. Uzlaşma oranı sağlanmayan temalarda uzman görüşüne başvurulmuş ve temaların belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde paydaşların eğitim denetimine dair görüş ve önerileri tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcıların görüşleri; *denetim politikalarına yönelik düşünceleri, denetim sisteminin mevcut kalitesine yönelik görüşleri, denetim sürecinde kendi rollerine dair düşünceleri ve ideal bir denetim sisteminde bulunması gereken özellikler* başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Tablolar öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişlerin görüşlerini karşılaştırmalı olarak sunacak şekilde hazırlanmıştır. Temalara yönelik destekleyici alıntılar tabloların altında yer almaktadır.

**Tablo 2.** Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim denetimi politikalarına ilişkin görüşleri

	Kodlar	F
Öğretmenler	Denetime Yönelik Politikalar Tutarlı Değildir.	5
	Denetime Yönelik Politikalar Yetersizdir.	5
	Bilgi	4
Okul Yöneticileri	Bilgi	4
	Denetime Yönelik Politikalar Tutarlı Değildir.	3
	Denetime Yönelik Politikalar Yetersizdir.	3
	Mevzuat revize edilmelidir.	1
Müfettişler	Bilgi	2
	Denetime Yönelik Politikalar Yetersizdir.	2
	Denetime Yönelik Politikalar Tutarlı değildir.	2

*Tablo 2* incelendiğinde müfettişlerin (f=2), okul yöneticilerinin (f=4) denetim politikalarına yönelik bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde (f=4) ise denetim politikalarına yönelik bilgi düzeyi katılımcıların yarısı ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Denetime yönelik politikaların tutarsız olduğuna dair de müfettişler (f=2), okul yöneticileri (f=3) ve öğretmenler (f=5) fikir belirtmiştir. Denetim politikalarının tutarlı olmadığı yönünde de müfettişler (f=2), okul yöneticileri (f=3) ve öğretmenler (f=5) görüş bildirmiştir. Okul yöneticilerinden bir kişi mevcut mevzuatın revize edilmesi yönünde görüş bildirirken, müfettişlerden bir kişi de politikaların sınıfı merkeze almaması hususuna değinmiştir.

Tutarlık konusunda katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Bakanlığımızın denetim sistemi içerisinde yer aldığım 24 yıl içerisinde çok farklı denetim modelleri denenmiş ve hala standart, geçerli ve güvenilir, kapsayıcı ve geliştirici bir denetim modeline ulaşamadığı görüşündeyim.”* (Müfettiş 1)

*“Özellikle son 10 yılda, eğitimin denetimi süreçlerine dair bir tutarsızlık ve karmaşa olduğu düşüncesindeyim. Müfettişlerin merkeze alınmaları, taşradaki müfettiş sayısının yetersizliği, okul müdürlerinin resen diyebileceğimiz şekilde muhakkik olarak denetim süreçlerinde yetkili kılınmaları, değerlendirme süreçlerinin nesnellikten uzak yürütülmesi, okul müdürlerinin okulundaki öğretmenleri puanla değerlendirme süreçleri, ... gibi aksiyonlar maalesef denetim süreçlerini güvenilirmez ve değersiz ve etkisiz hale getirdi.”* (Okul yöneticisi 4)

Mevzuatta güncellemeye gidilmesine yönelik görüş bildiren katılımcının görüşleri ise şöyledir.

*“Denetim mevzuatının genel kabul gören bir şekilde revize edilmesi ve adil bir şekilde uygulanması da kamuoyundaki güveni artıracaktır.” (Okul yöneticisi 4)*

**Tablo 3.** Mevcut denetimin faaliyetlerinin kalitesine ilişkin görüşleri

	<b>Kodlar</b>	<b>F</b>
<b>Öğretmenler</b>	Nicelik açısından denetim yapılmaktadır.	7
	Mevcut denetim faaliyetleri yetersizdir.	7
	Mevcut denetimde evrak yükü fazladır.	6
	Kontrol odaklıdır.	6
	Sonuca dayalı değerlendirme yapılmaktadır.	6
<b>Okul Yöneticileri</b>	Kontrol odaklıdır.	4
	Nicelik açısından denetim yapılmaktadır.	4
	Mevcut denetimde evrak yükü fazladır.	4
	Sonuca dayalı değerlendirme yapılmaktadır.	3
	Mevcut denetim faaliyetleri yetersizdir.	3
<b>Müfettişler</b>	Kontrol odaklıdır.	2
	Sonuca dayalı değerlendirme yapılmaktadır.	2
	Süreç katılımcı değil.	2
	Evrak yükü fazladır.	2
	Mevcut denetim faaliyetleri yetersizdir.	2
	Denetmenlerin niteliğinde düşüş vardır.	1

*Tablo 3 incelendiğinde müfettişler (f=2), okul yöneticileri (f=3) ve öğretmenler (f=7) mevcut denetim faaliyetlerinin yeterli olmadığına dair görüş bildirmişlerdir. Evrak yükünün fazlalığına*

dair de müfettişler (f=2), okul yöneticiler (f=4) ve öğretmenler (f=6) görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bir müfettiş denetmenlerin niteliğinde düşüş olması hususunu paylaşmıştır.

Kontrol odaklı denetim yönelik katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Daha bu gün yaptığım ilkokul denetiminde öğretmenlerin ders planları, rehberlik çalışmaları, veli toplantıları, ölçme-değerlendirme çalışmaları dışında bir alana ilişkin gözlem, tespit değerlendirmem olmamıştır.”* (Müfettiş 1)

Denetimin niteliğindeki düşüşe yönelik görüş bildiren katılımcının beyanı ise aşağıdaki gibidir.

*“İkinci husus ise denetim elemanının niteliğidir ki maalesef uzun yıllar eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisans eğitimi almış personel arasından yapılan yarışma sınavı ile yapılan eğitim denetmeni alımlarında bu yöntemden vaz geçilmiştir.”* (Müfettiş 1)

Evrak yükünün fazlalığına yönelik görüşler ise şöyledir.

*“ ... Bakanlıktan illere, illerden ilçelere sürekli bir silsile halinde evrak akışı var ve sürekli bizden aşağıdan veri topluyorlar ama bu verinin ne kadar yapıлып yapılmadığını kimse denetlemiyor. Yani ben ilk müdür yardımcısı olduğumda o sayıların hepsinin doğru olmasına çok özen gösteriyordum ... ama aradan geçen beş yılda gördüm ki o sayılara kimse önem vermiyor. Ben her yıl aynı evrakı göndersem de kimse niye bunu gönderdin diye sormaz.”* (Okul Yöneticisi 2)

Mevcut denetim sistemine bir öğretmenin genel olarak verdiği cevap ise şöyledir.

*“Denetim sürece yayılmalı ve yıl boyu devam etmeli. Eksik bulmak ve cezaya yönelik bir denetimden ziyade rehberlik eden bir yönü olmalı, sadece evrak denetimi yapılmamalı.”* (Öğretmen 5)

**Tablo 4.** Paydaşların denetimdeki rollerine dair görüşleri

	<b>Kodlar</b>	<b>F</b>
<b>Öğretmenler</b>	Edilgen bir roldedir.	8
	Sürece aktif katılımı sağlanmaktadır.	5
	Kendi öz değerlendirmesi hususunda bilgi sahibidir.	3
<b>Okul Yöneticileri</b>	Örgütsel vatandaşlık bilinci yüksektir.	3
	Bürokratik lider	2
	Daha etkin yaptırım yetkisi istemektedir.	2
	Denetlenenler gözünde tarafsızlığını korumak zorlaşmaktadır.	1
<b>Müfettişler</b>	Edilgen bir rolde.	2
	Daha etkin yaptırım yetki isteniyor.	2

*Tablo 4’de paydaşların kendi rollerine yönelik düşünceleri incelenmiştir. Müfettişler (f=2) ve öğretmenler (f=8) denetim sürecinde kendilerini edilgen bir rolde tanımlamaktadır. Okul yöneticileri (f=2) ve öğretmenler (f=2) daha etkin bir yaptırım yetkisi istemektedir. Öğretmenlerin öz değerlendirme hususunda farkındalıkları da (f=3) tespit edilen diğer bir koddur. Okul yöneticilerin rol fazlası davranışa yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları da (f=3) verilen cevaplar üzerinden tespit edilmiştir.*

Denetleme esnasında okul yöneticilerinin tarafsızlıklarını korumada yaşayabilecekleri sorunlara dair bir katılımcının cevabı ise şöyledir.

*“Birlikte çalışmak zorunda olduğumuz bir öğretmen grubunu notla değerlendirmek ya da alanımız olmayan bir dersin öğretmeninini dersini denetlemek zaman zaman bizleri zora sokabiliyor.” (Okul Yöneticisi 4)*

Etkin yaptırıma dair bir katılımcının görüşü ise şöyledir.

“ Mesela bize istediğimiz hizmet içi eğitimi öğretmenlere verdirme yetkisi tanınmalı bence. Örneğin bu okulda beş tane öğretmenin işte aktif öğrenmeyle ilgili ciddi problemleri var. ... Bizim bu beş öğretmene bunu tespit ettikten sonra hizmet içi eğitime gönderme lüksümüz olmalı.” (Okul Yöneticisi 2)

**Tablo 5.** İdeal bir denetim sisteminde olması gerekenler

	Kodlar	F
<b>Öğretmenler</b>	Kalite odaklı denetim	7
	Gelişimsel denetim	7
	Katılımcılık	7
	Bürokratik işler azaltılmalı	7
	Süreç denetimi	6
	Denetmenler eğitim kökenli olmalı.	6
	Denetimde yerelleşme	5
	Denetimde uzmanlaşma	5
<b>Okul Yöneticileri</b>	Kalite odaklı denetim	4
	Gelişimsel denetim	3
	Denetimde uzmanlaşma	3
	Denetmenler eğitim kökenli olmalı.	3
	Denetimde yerelleşme	2
	Denetimde uzmanlaşma	2
	Ödüllendirme	1
<b>Müfettişler</b>	Gelişimsel denetim	2
	Süreç denetimi	2
	Kalite odaklı	2
	Sınıf merkezli denetim	1
	Uzmanlaşma	1

Tablo 5 incelendiğinde tüm paydaş gruplarında gelişimsel denetim, süreç denetimi, kalite odaklı denetim ve uzmanlaşma konularına değinildiği görülmektedir. Okul yöneticiler (f=3) ve öğretmenler (f=6) denetmenlerin eğitim kökenli olması



gerektiğine dair fikir belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri (f=2) ve öğretmenler (f=5) denetimde yerelleşmeye gidilmesi hususunda fikir beyan etmişlerdir. Bürokratik, evrak işlerinin azaltılması hususuna ise sadece öğretmenler (f=7) değinmiştir. Denetim mekanizmasında ödüllendirme sisteminin olması hususunda bir okul yöneticisi fikir beyan ederken, bir müfettiş de denetimde sınıfı merkeze almak gerektiği hususunda fikir beyan etmiştir.

Ödüllendirmeye yönelik okul yöneticisinin beyanı şu şekildedir:

*“...her zaman ceza veririz diye korkutmak yerine bazen de ödül verilmesi belki çok daha iyi olur.”*(Okul yöneticisi 3)

Denetimde sınıfın merkeze alınması hususu ise aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

*“... eğitim denetiminin temel hareket noktası eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel yapı taşı olan sınıf olmalıdır.”*(Müfettiş 1)

Yerelleşmeye yönelikte paydaşların fikri aşağıdaki gibidir.

*“Müfettiş, örneğin işte Ankara merkezde oturup da aynı dersleri alan bir çocukla, 4. sınıf öğrencisi bir çocukla Diyarbakır’da tarım işçisi olarak çalışan bir çocuğun aynı müfredattan sorumlu tutulduğu bir sistemi denetlemeye çalışıyor. Kendi adıma bunu da çok sağlıklı bulmuyorum, aynı programı görmelerini de çok sağlıklı bulmuyorum.”* (Okul Yöneticisi 2)

*“... örneğin bu bölgenin çoğu tarımla uğraşiyor. Özellikle tarımla ilgili mevzular denetlenmeli. Tarımla ilgili neler öğretilmiş ya da işte bu okulun bahçesine bir tarım alanı kurulmuş mu? Diyelim ki arıcılık yapılıyor bu bölgede. Arıcılıkla ilgili bir alan var mı, çocuklara bununla ilgili bir bilgi verilmiş mi...”* (Okul Yöneticisi 2)

*“ Ben aslında eğitim programlarının da yerelleşmesinden yanayım yani ... genel çerçeve aynı kalaraktan hem programları hem denetimi o bölgenin ihtiyacına göre ayarlanabilir. Karadeniz’de yaşayan çocuk orada balık tutmanın, fındığın*

*bunların yapısını daha detaylı öğrenirse bölgesine daha faydalı olur. Akdeniz'de yaşayan bir çocuk turunçgillerin neye ihtiyacı var, nasıl büyürler, topladıktan sonra nasıl satılır vb. ya da turizm sektörüne yönelmesi, aynı şekilde İç Anadolu'da tarımın, buğdayın, tahılın bunların daha fazla üretilmesinin yollarının araştırılması, bölge bölge programın ve bölge bölge denetimin daha faydalı olacağına inanıyorum.” (Okul Yöneticisi 1)*

*“ Bence kesinlikle olmalı hatta bu sadece bölgesel değil mesela şöyle ben okul sosyoekonomik çevresinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Aynı şehrin içerisinde bile okulların bulunduğu muhitler okulun denetlenme şeklinde ... önemli bir yere sahip bence. Çünkü ... sosyoekonomik düzeyi iyi, ... , eğitim düzeyi yüksek kişilerin bulunduğu semtlerdeki okullarda yaşanan sorunlarla ya da işte okullarda geliştirilmesi gereken yönlerle kenar mahallelerdeki düşük sosyoekonomik düzeydeki insanların geliştirilmesi gereken yönleri aynı değil.” (Öğretmen 7)*

Denetimde uzmanlaşma ve eğitim kökenli olmaya dair katılımcıların görüşleri ise şöyledir.

*“...müfettişliğe kurumsal bir kimlik kazandırılması ve müfettişlik kriterlerinin çok iyi belirlenmesi gerekmektedir. Eğitim camiası içinden gelen, saha tecrübesi olan, eğitim camiası içinde niteliği sorgulanmayacak bireylerin müfettiş adayı olabilmeleri ve sonrasında da müfettiş olarak denetim süreçlerini yönetmeleri denetimde kaliteyi şüphesiz arttıracaktır.” (Okul Yöneticisi 4)*

*“ Kamu yönetiminden gelen bir insan biraz daha maddeci olabiliyor, eğitime sistem olarak bakıyor, işte makine olarak bakabiliyor klasik yönetim anlayışına sahipse ama eğitim yönetiminden gelen eğitim tabanlı bir sınıf öğretmeni bir okul öncesi bir işte atıyorum herhangi bir branştan mezun olduktan sonra bu işte ilerleyip yani eğitim tabanlı birisinin aldığı pedagojik formasyonla bir çocuğun bir öğretmenin neler hissedebileceğini anlayarak müfettiş olması gelen kişinin evet tavrını belirliyor. Bakanlarımızda da bu böyleydi hani makine*

*mühendisi bir bakanın Milli Eğitime bakanlık yapması ile işte okulları olan sürekli eğitimin içinde olan bir bakanın yaptığı çalışmaları hepimiz gördük. “ (Okul Yöneticisi 1)*

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin eğitim denetimine yönelik görüş ve önerilerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle tüm denetim sürecinin şekillenmesinde birincil rol üstlenen denetim politikaları ele alınmıştır. Paydaşların denetim politikalarına yönelik bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul yöneticisi ve müfettişlerde bilgi düzeyinin çok yüksek olduğu görülürken, öğretmenlerde bu seviye orta düzeylerde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin politikalar özelinden yola çıkıp diğer başlıklarda verdikleri cevapları da analiz ettiğimizde denetim ve yönetim alanlarında bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde kıdem yılı yükseldikçe politikalar, yönetim, denetim gibi konularda bilgi düzeyleri artmaktadır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu konulardaki bilgi düzeyleri düşüktür. Kıdem yılı düşük olan öğretmenlerdeki bu bilgi eksikliğinin sebebi hem lisans eğitiminde hem de hizmet içi eğitimlerde denetim ve yönetim üzerine yeteri kadar eğitim almamaları olarak ifade edilebilir. Denetim politikaları yeterlilik ve tutarlılık açılarından ele alındığında katılımcıların genel olarak olumsuz fikir belirttikleri görülmüştür.

Denetim faaliyetlerinin mevcut kalitesini incelediğimizde ise tüm paydaşların genel olarak olumsuz fikir belirttiklerini söylenebilir. Paydaşlar ülkemizde eğitim denetiminin kontrol odaklı, sonuca dayalı ve sadece nicelik açısından denetim yapmasından rahatsızdır. Okul yöneticileri ve müfettişler bu metotların klasik yönetim anlayışının etkisinde olduğunu belirterek günümüz koşullarında yetersiz ve etkisiz bulmaktadır. Aşırı evrak yükünden ise tüm paydaşlar yüksek düzeyde rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Denetimin sadece evrak kontrolüne

yönelmesi bürokratik yönetim anlayışıyla bağlantılı bulunarak eleştirilmiştir. Ayrıca diğer paydaşlardan farklı olarak müfettişler denetmenlerin kalitesinin düşmesi hususuna da değinmişlerdir. Son yıllarda politika ve mevzuatlarda yapılan değişiklikler, eğitim yönetimi bölümlerinin lisans düzeylerinin kapatılarak sadece lisansüstü eğitim vermelerinden kaynaklı denetmenlerdeki bilgi eksiklikleri gibi sebeplerle denetmenlerin kalitesinin düştüğünü belirtmişlerdir.

Paydaşların eğitim denetimindeki rollerine yönelik bakış açılarını incelediğimiz diğer bir soruda da ilginç bir durumla karşılaşmaktayız. Eğitimin tüm paydaşları, okul müdürleri ve müfettişler de dâhil olmak üzere denetim sürecinde kendilerini edilgen bir rolde konumlandırmaktadırlar. Bizzat denetmen yetkileri olmasına karşın okul yöneticileri ve müfettişlerin kendilerinin edilgen bir konumda tanımlamaları, üzerine düşünülmesi gereken bir konudur. Kısa aralıklarla politika ve mevzuat değişimleri, etkin ve geçerli bir denetim mekanizmasının oluşturulamaması gibi etkenler denetmenlerin kendilerini edilgen bir konumda tanımlamalarına sebep olmaktadır. Okul yöneticilerinden müdür yardımcısı olarak görev yapan bir katılımcı ise denetim yetkisinin müdürlerin tekelinde olması ve bunun da hukuki boyutun ötesine geçememesi sebebiyle bir eleştiride bulunmuştur. Öncelikle müdür yardımcılara da denetim yetkisi verilmesi gerektiğine değinmiştir. Akabinde denetimin sonucunda yaptırımın sadece hukuki açıdan olmasının yetersiz olduğu, öğretmenlerin öğrenme eksiklikleri gibi hususlarda eksiklerini kapatma amacıyla denetmenler tarafında hizmet içi eğitim aldırma gibi öğretimsel yaptırımların da olması talep edilmektedir. Müfettişlerde bir önceki başlıkta da değinildiği gibi aşırı evrak yükü ve bürokratik süreçlerden şikâyet ederek denetim uygulamalarının ve mevcut rollerinin bu sınırlamalardan kurtarılması ve daha etkin yetkilerle donatılmalarını talep etmektedirler. Ayrıca okul yöneticilerinin rolleri incelendiğinde örgütsel vatandaşlık örnekleri de tespit

edilmiştir. Bazı okul yöneticilerinin kendilerine tanımlanan yetki rolleri ile sınırlı kalmayarak eğitim yönetimi alanında özel bir çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir. Kendilerini geliştirerek daha verimli hizmet verebilmek adına eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim, sertifika programları, okuma çalışmaları, araştırma çalışmaları ile kendilerini görev alanlarında özel olarak geliştirdikleri görülmüştür. Bu yolla örgütsel vatandaşlık örneği sergiledikleri görülmektedir.

Katılımcıların ideal bir denetim sisteminden beklentileri de bir soru aracılığıyla incelenmiştir. Katılımcıların genel olarak fikirlerinin benzer yönde olduğu ve gelişimsel denetim modelini nitelediği tespit edilmiştir. Tüm katılımcılar ideal bir denetimin kalite odaklı, gelişimi hedefleyen ve süreç denetimi yapan bir çizgide kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca denetmenlerin seçiminde ve görev yapmasında uzmanlaşmanın önemine dikkat çekilmiştir. Okul yöneticileri ile öğretmenler denetimde yerleşmeye gidilmesi konusunda da fikir belirtmişlerdir. Hatta bazı katılımcılar yerleşmenin sadece denetim alanında sınırlı kalmaması programlar, politikalar gibi başka unsurlarında yerleşmeye tabi tutulması gerektiğini savunmuşlardır. Bazı katılımcılarsa denetimin aynı il içerisinde yer alan farklı okullarda bile çevre, sosyoekonomik yapı gibi değişkenler sebebiyle farklılaştığını belirterek, yerleşmenin daha gerçekçi ve verimli olacağını savunmuşlardır. Buna karşılık bazı katılımcılar ise yerleşme fikrine devletin merkezîyetçi ve üniter yapısı sebepleriyle karşı çıkmışlardır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin üzerinde neredeyse uzlaştıkları diğer bir konu da denetmenlerin eğitim geçmişi olmuştur. Kamu Yönetimi alanında eğitim alarak müfettiş olanların eğitimi ve eğitim denetimini doğru değerlendiremediklerini düşünmektedirler. Kamu kökenli olan müfettişlerin eğitim denetimine işletme mantığı ile yaklaştıklarını söylemektedirler. Bu sebepten eğitim fakültesi çıkışlı olup eğitim örgütlerinde görev yaparak müfettiş olan kişilerin süreci daha iyi tanıyıp, değerlendirebilecekleri

düşünülmektedir. Eğitim kökenli müfettişlerin denetimi sadece işletme mantığı ile değil psikoloji, eğitim bilimleri, yöntem ve teknikler gibi birden fazla disiplin ve başlık altında değerlendirme olanaklarının olduğu belirtilmiştir.

Eğitim denetimine dair paydaşların görüşlerinin tespitine yönelik yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bulgularla örtüştükları noktalar tespit edilmiştir. İlk tespit denetim uygulamalarının değişimi ve tutarlığı hususunda olmuştur. Konan vd. (2019) yaptığı araştırmada öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişler denetim olgusunun sıklıkla değişmesi ve kalıcılığının olmaması hususunda görüş birliğine varmışlardır ve bu sebepten hepsi süreçten olumsuz etkilendiklerini beyan etmişlerdir. Bu araştırmada da katılımcılar bu yönde görüş beyan ederek politikaların sürekli değişmesini eleştirmiş ve bunun tutarlılık açısından problem oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Bir başka tespitse mevcut denetim sisteminin yetersizliği ve ideal denetim üzerinden olmuştur. Görgülü ve Küçükali'nin (2023) yaptığı araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenler denetimin mevcut durumda yetersiz olduğu yönünde fikir belirtmişlerdir. Ayrıca Görgülü ve Küçükali'nin (2023) araştırmasında katılımcıların ideal bir denetim sistemin özelliklerinde gelişimsel ve süreç odaklı denetim ile uzmanlık gibi hususlara vurgu yaptıkları görülmektedir. Alanda eğitim denetimi üzerine yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde genel olarak benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmada, alanda yapılan diğer çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Paydaşlar denetimin mevcut haliyle yeterli olmadığı görüşünü paylaşırken uygulama açısından da çeşitli eleştiriler getirmişlerdir. Kontrol odaklı, niceliği esas alan, sonuç odaklı ve evrak işlerini merkeze alıp öğretimi ikinci plana iten bir denetimin kalitesinin tartışıldığı görülmektedir. Paydaşlar bu hususlardan şikâyet ederken ideal bir

denetimin özellikleri hakkında da fikirlerini belirtmişlerdir. Genel olarak kaliteyi ve niteliği esas alan, gelişimsel ve süreç odaklı, uzmanlığın ve liyakatin esas alındığı bir denetim sisteminin işlevsel olacağı konusunda görüş bildirilmiştir. Bunun yanında öğretimsel açıdan yaptırım yetkisi, yerelleşme, eğitim kökenli denetmenler gibi yeni fikirler de ortaya atılmıştır. Araştırmadaki sınırlılıklara değinilirse, katılımcı sayısı ve paydaş çeşitliliği bir sınırlılık olarak dile getirilebilir. Daha fazla katılımcı ile bakanlık yetkilileri, politika yapıcılar, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin de sürece katıldığı daha geniş çapta bir araştırma yapılabilir. Bu yolla hem daha farklı kesimlerin görüşlerine başvurulurken hem de daha fazla katılımcı ile daha geniş çapta veri toplanabilir. Bu sonuçlardan da yola çıkarak şu öneriler verilebilir.

Denetim sürecine yönelik daha fazla katılımcı ve daha fazla paydaş ile geniş çapta araştırmalar planlanabilir. Denetimde evrak yükü gibi bürokratik işler azaltılmak suretiyle süreç daha verimli bir hale getirilebilir. Teoride kalite ve gelişimi esas alıp süreç odaklı bir denetime yer verilirken, uygulamada kontrol ve sonuca dayalı bir denetim yürütülmesinin sebepleri araştırılıp gerekli önlemler alınabilir. Üniversiteler ile ortaklaşa yapılacak bir çalışma ile daha kalıcı, güvenilir ve verimli bir denetim sistemi inşa edilebilir. Son olarak bu araştırmada tespit edilen öğretimsel yaptırım, yerelleşme, eğitim kökenli denetmenler gibi konular araştırılıp üzerine çalışabilir.

## **Kaynaklar**

Ateşoğlu, Y., ve Akbaşlı, S. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1-18.

Aydazer, B. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri (Pamukkale ilçe örneği).

Aydın, İ (2022). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.

Büyüktaş, Ş. (2016). *Okul yöneticilerinin iç denetime ilişkin görüşleri* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M. (2021). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd edition). Los Angeles: SAGE.
- Gök, A. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerin Denetimi Üzerine Bir Araştırma: Van, Gevaş Örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 9(112), 7279-7288.
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki Denetim Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538.
- Karakütük, K., Aksoy, H. H. Ve Akçay, R. C. (1995). *Eğitim Yönetiminde Değerlendirme Süreci*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Koç, İ. (2018). Okul müdürlerinin denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Konan, N., Bozanoğlu, B., & Çetin, R. B. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar*
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Temiz, S. (2018). *Okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yazıcı, A. Ş. (2022). İlköğretim Okul Müdürleri ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminin Müdür ve Müfettişlerce Yapılmasının Değerlendirmesi/Evaluation of Lesson Inspection by the Principal and Inspector According To the Opinions of Primary Education Principals and Teachers. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 57-78.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. ve Arık, S. (2022). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi



# Gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri

*Gülşah Tura\**  
*Melike Gür\*\**

## Giriş

Gençlik Merkezleri, gençlerin serbest zamanlarını olumlu bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmak, gelişimlerine katkıda bulunmak ve bununla birlikte gençleri zararlı alışkanlıklara karşı bilinçlendirmek amacıyla sanatsal, sosyal, kültürel, eğitsel ve sportif faaliyetler, tarihi ve kültürel geziler, kamplar düzenleyen merkezlerdir (Yılmaz, Sertbaş ve Gümüş, 2019). Bu merkezler, düzenlenen faaliyetlerle birlikte gençlerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini tanımaları ve güçlü yönlerini keşfetmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca aktif vatandaşlık bilincini de kazandırmayı hedefleyen bu merkezlerin sosyal bütünleşmeyi destekleme ve fırsat eşitliğini sağlama gibi misyonları da bulunmaktadır (Aykaç, Köğce ve Aslandağ, 2020; Gündoğan, 2003). Bu açıardan bakıldığında gençlik merkezleri, gençlerin toplumda aktif vatandaşlar olarak var olabilmelerini desteklemektedir. Gençlik merkezlerinde çeşitli kulüp faaliyetleri ile sosyal sorumluluk projeleri de üretilmekte, bu projelerde

---

\* Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, gulsah.tura@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0611-7993>

\*\* Kocaeli Üniversitesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, melisamelikegur@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6281-2547>

gençler yönetim ve yürütme basamaklarında yer alabilmektedirler. Böylelikle gençlerin bir araya gelip fikir alışverişinde bulunabilecekleri, sosyal ağlar kurabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşmaktadır.

İnovasyon kelime anlamı olarak yeniliği ifade etmektedir. Sosyal inovasyon (yenilikçilik) ise belirlenmiş sosyal amaçlara ulaşabilme yolunda yeni fikirlerin üretilmesidir (Phills vd., 2008; Yeşilkaya ve Yıldız, 2018). Bu yenilikler, toplumsal fayda yaratmayı hedefler ve genellikle ekonomik, çevresel veya kültürel alanlarda pozitif değişim sağlama amacını güder. Gençlerin aktif vatandaşlar olarak toplumun sorunlarına çözüm üretebilmeleri, potansiyellerini topluma katılım ile açığa çıkarmaları, 21. yüzyıl gereksinimleri çerçevesinde önem kazanmaktadır. Odağında gençler olan sosyal inovasyon, gençlerin toplumsal katılımını destekleyen bir kavram olarak yaşamda karşılaşılan sosyal problemlere aktif katılımı destekleyen, bireysel ve toplumsal bilinçlenmeyi geliştirici bir yapıya sahiptir (Buckland, Murillo ve Murillo, 2013). Gençler, toplumsal değişim için potansiyel taşıyan dinamik ve enerjik grup olarak, sosyal inovasyon çalışmaları ile hem kendi kişisel gelişimlerine katkı sağlamakta hem de üyesi oldukları topluma değerli katkılar sunabilmektedirler. Gençlerin bu potansiyellerinin açığa çıkarılması için sosyal inovasyon eğilimleri ve etken faktörlerin göz önünde bulundurulması önem kazanmaktadır. Bu noktada sosyal yenilikçilik olgusu ön plana çıkmaktadır.

Günümüzde yenilik olgusu daha çok teknolojik yenilikler olarak ön plana çıksa da Drucker (1985), yenilikçiliğin sadece teknik bir süreç olmadığını aynı zamanda ekonomik ve sosyal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yenilik kavramı ile maddi kaynaklar ilk olarak akla gelse de maddi olmayan kaynakların da verimli kullanılmaları toplumun gelişimi için önemlidir. Zurbano (2006) ve Moulaert vd. (2005) toplumsal gelişme olgusunun

merkezinde teknolojik yenilik kavramına alternatif olarak, sosyal inovasyon kavramının olduğunu savunmaktadırlar. Gençlerin sosyal inovasyona katılımı, toplumların sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), gençlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada aktif rol oynamalarının kritik olduğunu vurgulamaktadır (UNDP, 2015). Gençlerin, eğitim, sağlık, çevre, iş gücü gibi alanlarda inovasyonlar geliştirmeleri, sadece bu nesil için değil, gelecek nesiller için de önem taşımaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, bireysel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerini geliştirmek amacı ile katıldığı tüm öğrenme faaliyetleridir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Sönmez (2007)'e göre yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesidir. Yaşam boyu öğrenmeyle hedeflenen bireyin yaşamını kaliteli bir şekilde sürdürmesi ve yaşamının değişik dönemlerine uyum sağlaması için bilgi ve beceri kazanmasını sağlamaktır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Berberoğlu (2010) 'a göre; yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermektir.

Yaşam boyu öğrenme, toplumun gelişimi ile bireyin katılım düzeyi arasında dengenin sağlanabilmesi, toplumun ihtiyaç duyduğu iş gücünün karşılanabilmesi için önemlidir. Gündoğan (2003)'a göre bireylerin; bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı ve kapsamlı ilerlemeleri takip edebilmeleri, değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, bir bakıma hayatta var olabilmeleri için yaşamlarının her döneminde kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Değişen meslek

gereklilikleri, mezuniyetten sonra alandaki gelişmelerin öğrenilebilmesi, teknolojik gelişmeler ile oluşan yeni meslekler için istihdam ihtiyacının karşılanabilmesi yaşam boyu öğrenmenin önemini açığa çıkarmaktadır. Bir diğer yaklaşımda yaşam boyu öğrenmenin bireyin kendisini gerçekleştirmesine yarayan öğrenmeleri olarak tanımlanması da bireylerin kişisel gelişimleri için önemli olduğu görülmektedir. Bu gelişimi sağlayamayan bireyler bilgi çağına uyum sağlayamamakta, bilgi çağının bireylerinde bulunması gereken özellikleri edinemediler.

Bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken özellikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. 21.yüzyıl becerileri için; ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), P21 (Partnership for 21st Century Learning), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union) tarafından farklı açıklamalar yapılmıştır. 21. yüzyıl becerileri; P21'e göre öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri; NCREL' e göre, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, yüksek üretkenlik, dijital çağ okuryazarlığı; ATCS'e göre düşünme yolları, çalışma yolları, dünyada yaşama ve çalışma araçları; NETS/ISTE' e göre yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim ve işbirliği, dijital vatandaşlık, teknolojik uygulamalar ve kavramlar, araştırma ve bilgi akıcılığı; EU' ya göre, öğrenmeyi öğrenme, iletişim, kültürel farkındalık, sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, girişimci duyarlılığı, dijital yeterlilik; OECD'ye göre, heterojen gruplarla etkileşim, teknoloji araçlarının kullanımı biçiminde sınıflandırmışlardır (Voogt ve Roblin, 2010). Bilgi çağının bireylerinde bulunması gereken bu özellikler yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır.

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında kişilerin var olabilmesi ve hayat koşullarını iyileştirebilmesi için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri de yaşam boyu öğrenmedir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Son yüzyılda dünyada gerçekleşen değişimin bir sonucu olarak hızla yenilenen bilgi sürekli öğrenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bilgi toplumunda ihtiyaçlar da farklılaşmıştır. Yaşam boyu öğrenen bir bilgi toplumunda bilgiyi yoğun yaşayan insanların oluşturduğu toplum kastedilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışını benimseyen bilgi toplumlarında bilgi yüklemeye yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmış ve öğreneni merkeze alan yaklaşımlar ön plana çıkarılmıştır (Ayçiçek, 2016). Yeni bir kavram olarak yaşam boyu öğrenme olgusu eğitim, ticaret, iletişim gibi farklı alanların konusu haline gelmiştir.

Yaşam boyu öğrenme; bireyin yeterliliklerini ve potansiyelini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreç olarak, bireyin merak ve ilgilerini canlı tutar ve yeni bilgiler aramaya istekli kılmaktadır. Böylece bireyin hem toplumda hem de iş dünyasında meydana gelen yeniliklere uyum sağlamasını destekleyerek yaşamın her alanında etkin kılmaktadır (Akkuş, 2008). Günümüz bireylerinin yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını kazanabilmeleri adına, hemen her ülke eğitim politikalarında değişiklikler yapmakta ve eğitim sistemlerini bu yeni bilgi düzenine adapte etmeye çalışmaktadırlar. Bir başka deyişle ülkeler artık eğitim sistemlerini yaşam boyu öğrenme politikalarıyla birlikte yapılandırmaya ihtiyaç duymaktadır (Kılıç ve Yılmaz, 2019).

Yaşam boyu öğrenme insana ve bilgiye yatırımın artmasını sağlamış, bireyin hayatını idame ettirebilmesi için gerekli olan temel becerileri edinmesini desteklemiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme yenilik için fırsatların genişletilmesinin ve öğrenmenin daha esnek olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Böylece, bireyler yüksek kalitedeki öğrenme olanaklarına ve

farklı öğrenme yaşantılarına eşit ve açık olarak ulaşabilme fırsatı bulacaklardır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Bugünün toplumunda insanların daha otonom davranmaları, hem katılımcı olmaları hem de liderlik etmeleri, zorlu meselelerin üstesinden gelerek güvenli bir şekilde yürütmeleri, davranışlarımızın ardındaki düşünme alışkanlıklarının farkında olmaları istenmektedir. Günümüzde eğitim anlayışı örgün eğitimin getirdiği sınırlardan arınmış, yaşam boyu devam eden bir süreci ifade eder hale gelmiştir. Toplumda meydana gelen sürekli değişim ve gelişim, bireylerin de sahip oldukları bilgi ve becerilerini yenilemelerini zorunlu kılmıştır. Bu yenilenme ihtiyacından ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme anlayışı günümüz dünyasında gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarının dayanağı olmuştur (Samancı ve Ocakçı, 2017).

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin var olabilmesi ve yaşam koşullarını iyileştirebilmesi için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri de yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektirmektedir. Herhangi bir sorunun çözümünde ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, eriştiği bilgiyi kendi durumuna uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen kişiler yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip kişilerdir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Yaşam boyu öğrenme; bireysel, sosyal veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı ile bilgi, beceri ve bireyin sahip olduğu potansiyeli geliştirmek amacıyla insanların hayatları boyunca yerine getirmeye çalıştığı her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır (Kılıç ve Yılmaz, 2019). Scales (2008)' e göre bu beceriler öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi yaratmayı öğrenme, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme, risk ve sorunlarla baş etme gibi yöntem bilimsel becerilere ve bunun yanında matematik, fen, iletişim ve bilgi teknolojileri, problem çözme, analitik beceri, yabancı dil bilgisi gibi teknik becerilerden oluşmaktadır. Ayrıca Avrupa Birliği Komisyonu'nun yaşam boyu öğrenen bireyin bu

özellikleri kazanabilmesi için eğitim kurum ve kuruluşlarının gerekli ortam ve olanakları sağlamasının gerekliliğine yaptığı vurgu dikkat çekmektedir. Bu nedenle gençlerin serbest zamanlarını geçirdikleri, çeşitli yaygın öğrenmeler gerçekleştirdikleri gençlik merkezlerinin gençlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine katkı sağlayabileceği görülmektedir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve hızla değişen enformasyon, kişileri sürekli öğrenen bireyler olmaya zorlaması yaşam boyu öğrenme eğilimini önemli kılmaktadır. 21. yüzyıl gereksinimleri arasında yer alan öğrenmeyi öğrenme yaşam boyu öğrenme deneyimi ile mümkün olmaktadır. Toplumlar aktif, sorunlarına çözüm üreten yenilikçi bireyleri talep etmektedir. Gençler de toplumsal değişim için yeni fikirler üreten, öğrenme süreçlerinde aktif rol alan ve sosyal sorumluluk projelerinde yer alan bireyler olarak geleceği şekillendirici etkiye sahiptirler. Yaşam boyu öğrenme anlayışı ile desteklenen gençlik merkezleri, toplumsal sorunlara duyarlı, inovatif ve eğitimli bireyler yetişmesini destekleyerek sosyal inovasyonu teşvik etmektedirler. Bu bağlamda gençlik merkezleri sadece birer eğitim alanı değil, aynı zamanda toplumsal gelişim için önemli birer araçtır. Ayrıca bu merkezler yaşam boyu öğrenme anlayışını hayata geçiren ve sosyal inovasyonu destekleyen merkezler olarak gençlerin potansiyellerini ortaya koymalarına olanak tanımaktadır. Bu sinerji, daha adil, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir toplum yaratılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışma, gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğitimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla tasarlanmış ve ve araştırmada şu soruların cevapları araştırılmıştır:

1) Gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon düzeyleri nasıldır?

- 2) Gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nasıldır?
- 3) Gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve sosyal inovasyonla ilgili herhangi bir etkinliğe katılma durumu) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve sosyal inovasyonla ilgili herhangi bir etkinliğe katılma durumu) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel, nitel ve karma araştırmalar olmak üzere üçe ayrılır. Olayları anlama ve açıklama çabasının temelinde araştırmacıları yönlendiren bir bakış vardır (Büyüköztürk, 2018). Nicel araştırmanın temel çalışma ilkesi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2013). Bu araştırmada Kocaeli ilinde gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinde yer alan gençlik merkezi faaliyetlerine katılım gösteren 152 genç yetişkin oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Seçkin, Eren ve Bulut (2014) tarafından geliştirilen ‘Sosyal Yenilikçilik Ölçeği’ ve Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen ‘Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği’ kullanılmıştır.



Verilerin analiz işlemlerinde ilk aşamada normal dağılımın belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup, verilerin normal dağılıma uygun olan -2 ile +2 arasında çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip olduğu tespit edildiğinden parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Cinsiyete ve sosyal inovasyonla ilgili eğitim alma durumuna göre ölçek puanlarının kıyaslanmasında Independent Samples T-test kullanılırken, yaş grubu ve eğitim durumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında One Way ANOVA analizi kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçek verilerine uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayılarının .877 ile .960 arasında olduğu tespit edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma 01.06.2024 ile 30.10.2024 tarihleri arasında Kocaeli ili Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Gençlik Merkezleri ya da Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Merkezlerine devam eden 18-35 yaş arasındaki genç yetişkinler olmak üzere toplam 152 gencin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeklerin, ölçek kullanım izni e posta yolu ile alınmıştır. Google Drive Formlar üzerinden, tesadüfi örneklem yöntemine göre ulaşılabilen tüm katılımcılar ile ölçek ve form paylaşarak genç yetişkinlerin katılımı sağlanmıştır. Katılımın gönüllü olarak sağlandığı ve gizlilik hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara verilerin araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacağı bilgisi verildi.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Seçkin, Eren ve Bulut (2014) tarafından geliştirilen 'Sosyal Yenilikçilik Ölçeği' ve Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen 'Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği' ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Sosyal Yenilikçilik Ölçeği, Halaç vd. (2014) sosyal yenilikçilik eğilimini ölçen tek boyutlu olarak geliştirdikleri, güvenilirliğini gerçekleştirdikleri madde analizi ile 0,70'den yüksek olması beklenen (Nunnally ve Bernstein 1994) Cronbach Alfa ölçümlerini, 0,858 buldukları ölçektir. Güvenilir olduğunu gözlenen ölçek 2021 yılında pilot çalışma yapılarak bireylerin sosyal yenilikçilik düzeylerini ve demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular içeren anketi düzenlemişlerdir. Mercan ve Urgan (2015), Yeşilkaya ve Yıldız (2018), Esen (2020) bu ölçeği yaptıkları çalışmalarda kullanmıştır. Ölçek tek boyuttan ve 8 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert (1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum) olarak derecelendirilmekte, ters maddesi bulunmamaktadır. Ölçekten maksimum 40 puan minimum 8 puan alınabilmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği, Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından 17 maddeli ve 2 boyutlu olarak geliştirilmiştir. 5'li Likert (1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum) olarak betimlenmektedir. , Ölçekte “Öğrenmeye İsteklilik” ve “Gelişime Açıklık” olmak üzere iki alt boyut yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 bulunması nedeni ile güvenilir bir ölçme aracıdır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan gençlerin sosyal inovasyona ilişkin etkinliklere katılım durumu, sosyal inovasyon etkinliklerinin sağladığı katkıya ilişkin bilgiler, cinsiyetleri, yaşları ve öğrenim durumlarına yönelik bilgilere ulaşmak üzere oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda toplam 4 madde bulunmaktadır.

## Bulgular

### Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan gençlerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	111	73,0
	Erkek	41	27,0
Yaş grubu	18-22 yaş	108	71,1
	23-26 yaş	33	21,7
	27-35 yaş	11	7,2
Eğitim düzeyi	Ön lisans	36	23,7
	Lisans	104	68,4
	Lisansüstü	12	7,9
Sosyal inovasyonla ilgili herhangi bir etkinliğe katılma durumu	Katıldım	88	57,9
	Katılmadım	64	42,1

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %73’ünün kadın, %27’sinin erkek, %71,1’inin 18-22 yaş grubunda, %21,7’sinin 23-26 yaş grubunda, %7,2’sinin 27-35 yaş grubunda olduğu, %23,7’sinin ön lisans, %68,4’ünün lisans, %7,9’unun lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %57,9’su daha önceden sosyal inovasyonla ilgili etkinliğe katılmıştır.

**Tablo 2.** Ölçek puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Ölçek	N	X	SS
Öğrenmeye İsteklilik	152	4,27	0,61
Gelişmeye İsteklilik	152	4,35	0,71
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Toplam	152	4,30	0,63

Sosyal Yenilikçilik Toplam	152	2,76	1,24
----------------------------	-----	------	------

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin öğrenmeye isteklilik (X=4,27), gelişmeye isteklilik (X=4,35) ve toplam yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin (X=4,30) yüksek düzeyde olduğu, sosyal yenilikçilik düzeylerinin (X=2,76) ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Ölçek puanlarının katılımcıların demografik bilgilerine göre karşılaştırılması**

Değişkenler	N	Öğrenme ye isteklilik	Gelişme ye isteklilik	Yaşam boyu öğrenme eğilimi toplam	Sosyal yenilikçilik toplam
<b>Cinsiyet</b>					
Kadın	11	4,28±0,48	4,42±0,49	4,32±0,46	2,66±1,21
Erkek	41	4,27±0,88	4,16±1,08	4,23±0,94	3,03±1,31
<i>Anlamlılık</i>		t=0,081 p=,935	t=2,019 p=,045*	t=0,845 p=,399	t=-1,658 p=,099
<b>Yaş grubu</b>					
18-22 yaş	10	4,25±0,61	4,30±0,74	4,26±0,64	2,74±1,23
23-26 yaş	33	4,30±0,59	4,52±0,59	4,38±0,58	2,52±1,27
27-35 yaş	11	4,45±0,69	4,33±0,68	4,41±0,68	3,68±0,87
<i>Anlamlılık</i>		F=0,624 p=,537	F=1,225 p=,297	F=0,599 p=,551	F=3,809 p=,024*
<i>Farklar</i>					
<b>Eğitim durumu</b>					

Ön lisans	36	4,35±0,47	4,43±0,5 2	4,38±0, 48	3,11±1,1 9
Lisans	10 4	4,27±0,62	4,33±0,7 3	4,29±0, 64	2,52±1,2 4
Lisansüstü	12	4,09±0,86	4,28±0,9 5	4,16±0, 87	3,75±0,5 6
<i>Anlamlılık</i>		F=0,854 p=,428	F=0,323 p=,724	F=0,620 p=,539	F=7,739 p=,001*
<i>Farklar</i>					
<b>Sosyal inovasyonla ilgili herhangi bir etkinliğe katılma durumu</b>					
Katıldım	88	4,03±0,63	4,13±0,7 9	4,06±0, 67	3,01±1,1 7
Katılmadım	64	4,61±0,39	4,65±0,4 1	4,62±0, 38	2,42±1,2 7
<i>Anlamlılık</i>		t=-6,524 p=,000**	t=-4,779 p=,000* *	t=- 6,022 p=,000* *	t=2,927 p=,004*

\*\*p<0,01; \*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin öğrenmeye isteklilik ile toplam yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve sosyal yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0,05$ ), ancak yaşam boyu öğrenmeye ilişkin gelişmeye isteklilik düzeylerinde kadın katılımcıların gelişmeye isteklilik düzeylerinin erkek katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir.

Katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin öğrenmeye isteklilik, gelişmeye isteklilik ve toplam yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinin yaş gruplarına ve eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0,05$ ), sosyal yenilikçilikte ise yaş gruplarına ve eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, 27-35 yaş grubundaki katılımcıların sosyal yenilikçilik düzeylerinin 18-22 yaş ve 23-26 yaş gruplarındaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ( $p<0,05$ ), ön lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların sosyal yenilikçilik düzeylerinin lisans mezunu olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir.

Sosyal inovasyonla ilgili etkinliğe katılmış olanların sosyal yenilikçilik düzeyinin etkinliğe katılmamış olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ( $p<0,05$ ) buna rağmen sosyal inovasyonla ilgili etkinliğe katılmamış olanların yaşam boyu öğrenmeye yönelik öğrenmeye isteklilik, gelişmeye isteklilik ve toplam yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sosyal inovasyonla ilgili etkinliğe katılmış olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir.

**Tablo 4.** Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve sosyal yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

	Öğrenmeye isteklilik	Gelişmeye isteklilik	Yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam	Sosyal yenilikçilik ölçeği toplam
Öğrenmeye isteklilik	r			
Gelişmeye isteklilik	r ,884**			
	p ,000			
	r ,983**	,956**		

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam	p	,000	,000	
Sosyal yenilikçili k ölçeği toplam	r	-,230*	-,219*	-,232*
	p	,004	,007	,004

\*\*p<0,01; \*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin öğrenmeye isteklilik ( $r = -,230$ ;  $p < 0,05$ ), gelişmeye isteklilik ( $r = -,219$ ;  $p < 0,05$ ) ve toplam yaşam boyu öğrenme eğilimleri ( $r = -,232$ ;  $p < 0,05$ ) ile sosyal yenilikçilik düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler**

Gençlerin hızla değişen dünyada, karşılaştıkları toplumsal ve çevresel sorunlara çözüm üretebilme kapasitesine sahip olmak için sürekli gelişmeye ve öğrenmeye ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu eğilim, onların sadece bireysel becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumu dönüştürebilecek yenilikçi çözümler geliştirmeye de yönlendirmektedir. Yaşam boyu öğrenme, gençlerin sorunlara farklı açılardan yaklaşabilmelerini, yeni bilgileri hızla öğrenmelerini ve bunları pratikte kullanabilmelerini desteklemektedir. Bu araştırmada gençlik merkezine devam eden genç yetişkinlerin sosyal inovasyon düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki demografik değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu gençlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, sosyal yenilikçilik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu yönündedir.

Bu sonucun literatürle de uyumlu olduğu görülmektedir. Aşkın (2015 ) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu gözlemlemiştir. Yine çalışma grubu Z Kuşağı öğretmen adayları olan Ceren ve Esmâ (2020) araştırmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yüzlü (2019 ) önlisans öğrencileri ile yaptığı araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimini yüksek Araştırma neticesinde üniversite ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu benzerliğin gençlerin araştırma, öğrenme ve motivasyon açısından gelişime açık olmaları ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise gençlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin öğrenmeye isteklilik ile toplam yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve sosyal yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak yaşam boyu öğrenmeye ilişkin gelişmeye isteklilik düzeylerinde kadın katılımcıların gelişmeye isteklilik düzeylerinin erkek katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu yönündedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucunu destekler nitelikteki çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Özçiftçi ve Çakır (2015) kadın sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Coşkun (2009) üniversite öğrencisi kızların yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu araştırmasında belirtmektedir. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde kadınlarda yüksek olması, kadınların kendilerini daha fazla geliştirmeye açık olma özelliği ile açıklanabilir.

Sosyal yenilikçilikte yaş gruplarına ve eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anlamalı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, 27-35 yaş grubundaki katılımcıların sosyal yenilikçilik düzeylerinin 18-22 yaş ve 23-26 yaş gruplarındaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu yönündedir. Akbulut ve Akıncı (2023) yaptıkları araştırmada 17-20 yaş grubundaki bireylerin sosyal yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada ön lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların sosyal yenilikçilik düzeylerinin lisans mezunu olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Türk ve Sevim (2021) lisans öğrencilerinin önlisans öğrencilerine göre sosyal yenilikçilik düzeyinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Yüksek lisans grubunun sosyal inovasyon düzeyinin yüksek oluşu, bu eğitim kademesinde bireylerin araştırmaya olan eğilimleriyle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise sosyal inovasyonla ilgili etkinliğe katılmış olanların sosyal yenilikçilik düzeyinin etkinliğe katılmamış olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu buna rağmen sosyal inovasyonla ilgili etkinliğe katılmamış olanların yaşam boyu öğrenmeye yönelik öğrenmeye isteklilik, gelişmeye isteklilik ve toplam yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sosyal inovasyonla ilgili etkinliğe katılmış olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu yönündedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin öğrenmeye isteklilik, gelişmeye isteklilik ve toplam yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal yenilikçilik düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Bu veriler ışığında sosyal inovasyonla ilgili bir etkinliğe katılmış olmanın sosyal yenilikçiliği olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Gençleri sosyal inovasyon ile ilgili çalışmalara katılmaya teşvik etmek, gençlik merkezlerinde daha fazla sosyal inovasyon ile ilgili faaliyetler düzenlemek topluma faydalı 21. yüzyıl becerilerine sahip gençlerin yetiştirilmesine katkı

sağlayacaktır. Kadın katılımcılara daha fazla liderlik rolleri verilerek yaşam boyu öğrenmeye ilişkin katılımcıların motivasyonunun yükseltilmesi sağlanabilir.

## Kaynakça

Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(19), 139-154.

Ayçiçek, B. ve Yanpar Yelken, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12 (3).

Aykaç, M., Köğce, D. ve Aslandag, B. (2020). The investigation of mathematics teachers' perceptions of lifelong learning competencies. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 122-139.

Aziz, A (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri (9.Baskı)* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği' ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2).

Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3): 693-708.

Coşkun, Y. D., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.

Demiral Yılmaz, N. (2010). *Tıp öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlanması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi. İzmir.

Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *In 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey.*

Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship* (1st Edition). London: Routledge

Erdoğan, D. G. ve Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.

Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143.

Gözgü, F. (2018). İnovasyon temelli bilgi ekonomisinin can damarı: Yaşam boyu öğrenme. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 92-108.

- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen aktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Halaç, D. S., Eren, H. ve Bulut, Ç. (2014). Sosyal Yenilikçilik: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 165-190.
- Karacaer, S. ve Aygün, M. (2009). Entellektüel sermayenin firma performansı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 127-140.
- Kaya, E. H. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kılıç, A. E. ve Yılmaz, R. (2019). Descriptive analysis of the articles published in the last 10 years within the context of lifelong learning.
- MEB. (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf>
- Moulaert, F. ve J. Nussbaumer (2005) The social region beyond the learning economy, *European Urban and Regional Studies*, 12(1): 45-64.
- Özbay, Y., Yılmaz, S., Büyüköztürk, Ş., Aliyev, R., Tomar, İ. H., Eşici, H. ve Akyılmaz, F. D. (2018). Madde bağımlılığı: Temiz bir yaşam için bireyin güçlendirilmesi.
- Phills, J. A., Deiglmeier, K. ve Miller, D. T. (2008). Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 6(4): 34-43.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: Bilgi okuryazarlığı öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30: 249-266.
- Poyraz, H., Titrek, O. (2013). Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (21. Baskı)* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Senge, P. M. (2014). The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization. Crown Currency.
- Timmer, C. P. ve Akkus, S. (2008). The structural transformation as a pathway out of poverty: analytics, empirics and politics. Center for Global Development Working Paper, (150).
- Türk, E. ve Sevim, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal yenilikçilik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 14(77).

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet, 23(03), 2000.

Yeşilkaya, M. ve Yıldız, T. (2018). Özgeci davranış ekseninde sosyal inovasyon eğiliminin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(4): 81-97.

Yılmaz, M., Sertbaş, K. ve Gumus, H. (2019). Gönüllülerin faaliyetlere katılım nedenleri ve motivasyonel faktörlerin analizi: gençlik merkezleri örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 117-127.

Zurbano, M. (2006) "Social Innovation and Services Governance: R&D Services in the Basque Economy", XVI International RESER Conference, Lisbon.

# **Bölüm 4 Kültür ve Medya Çalışmaları**

# Görsel kültür çalışmalarında disiplinlerarasılık

*Ayşe Uğureli\**

## Giriş

Görseller, insanoğlunun kültürel ifade için kullandığı, söz ve yazı ile birlikte, üç temel formdan biridir. İlkel çağlarda mağara duvarlarına yapılan resimler düşünüldüğünde, kültürün görsel ifadesi söz ve yazı kadar eskidir. Görsel kültür en basit haliyle, kültürün görsel olarak ifade edildiği tüm üretimleri kapsar. Bu bakımdan sınırları oldukça geniştir. Zira bu sınırlara, mağara resimlerinden modern heykellere, geleneksel el sanatlarından sinema ve medyaya dek tüm üretimler dahildir. Görsel kültürün bu geniş sınırları çok yönlü bakış açılarıyla çalışmayı gerektirir. Farklı disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşturulan çok yönlü bakış açıları, görsel kültürü yalnızca bir kültürel aktarım aracı olarak ele almaz aynı zamanda onu, kültürün tüm dinamikleri ve bağlamlarıyla birlikte değerlendirir.

Görsellere konu olan kültürün; bir toplumun değerlerini, ideolojilerini ve kimliklerini nasıl inşa ettiğini analiz etmek görsel kültür çalışmalarının merkezinde yer alır. Örneğin, bir toplumun tarih boyunca ürettiği sanat eserleri, sadece estetik zevklerin bir yansıması değil aynı zamanda o toplumun geçirdiği tarihî dönemlerin, sosyal ve politik değişimlerin somut ifadesidir. Bu nedenle, görsel kültürü analiz ederken onun tarihsel, sosyokültürel ve teknolojik bağlamlarını da göz önünde bulundurmak gerekir. Bu noktadan hareketle; görsel kültürün

---

\* Öğrt Gör. Dr. Ayşe Uğureli, Polis Akademisi, Ankara/Türkiye, [ayseugureli@gmail.com](mailto:ayseugureli@gmail.com), ORCID: 0000-0003-2249-0007.

geniş sınırları, onun araştırılmasında disiplinlerarası bir yaklaşımı zorunlu kılar.

Bu çalışmanın temel amacı, görsel kültürün disiplinlerarası perspektifle nasıl ele alınabileceğini incelemektir. Görsel kültürün, farklı disiplinlerin kesişim noktalarında nasıl bir bilgi alanı oluşturduğunu anlamak çalışmanın odak noktasıdır. Belirlenen bu amaca binaen, ilk olarak görsel kültür tanımı yapılarak tarihî süreç içerisinde hangi disiplinlerin görselleri kültürel yönleriyle metotlaştırdığı ele alınmış ve ardından disiplinlerarası çalışmanın görsel kültür çalışmalarında olumlu ve olumsuz yönleri örnekler üzerinden değerlendirilerek daha ileri çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Çalışmada kullanılan bakış açısı, görsel kültür çalışmalarında disiplinlerarası bir yöntem geliştirme amacı taşımakta olup farklı disiplinlerin metodolojik araçlarını bir araya getirerek görsel temsillerin karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü ortaya koymayı hedeflemektedir.

### **Görsel Kültür**

Görsel kültür, kültürün görsel araçlarla ifade edildiği tüm formları kapsar. Toplumsal yaşamın ve kültürel üretimin bir parçası olan görsel imgelerin, sembollerin ve estetik üretimlerin tamamını içine alan bu yaklaşım; sanat eserlerinden medya içeriklerine, reklam grafiklerinden popüler kültür imgelerine kadar geniş bir yelpazeyi içine alır. Görsel kültür ile ilgili günümüze dek yapılmış en kapsamlı tanımı Malcom Barnard yapmıştır. Barnard öncelikle “görsel kültür” için “görülebilene her şey” tanımını yapar ve ardından bu tanımın doğayı da kapsadığını fakat doğanın insan üretimi olmamasından dolayı kültür olarak kabul edilmediğine değindikten sonra çeşitli tanım denemelerinin ardından görsel kültürü, “İçinde görsel olan, görülebilene ve işlevsel ve iletişimsel bir amaç olan şeydir.” olarak yapar (Barnard, 2010: 22-31). Barnard’ın tanımından ve

sorgulamalarından yola çıkarak görsel kültürün “görme” ile ilişkili olduğunu fakat bu görmenin biyolojik görme ile alakalı olmadığını bunun yerine konunun kültürel olarak kodlanmış ve yine kültürel bağlamlarda üretim tüketim ilişkisine sokulmuş olan görme olduğunu söylemek doğru olur. Görsel kültür, temelde görsel olanın sosyal yapılanmasıdır. Görülen ve görülmek istenen şeyler, doğal yeteneğin bir parçası değil sosyal, kültürel ve tarihsel sürecin bir parçasıdır (Kazel, 2017: 50). Nitekim görsel kültür, kültürel olarak kodlanmış görmenin “görüntüye” dönüştüğü ve bu görüntülerin de kültürel bağlamlar oluşturduğu bir alana işaret eder. Görsellerin analizi ile kültürel doku ortaya çıkarılır. Bu bağlamda “Görseller kültürel olarak nasıl analiz edilir?” sorusunu cevaplamak yerinde olacaktır.

Görsel kültür çalışmalarında, görseller üzerinden analizler yapılırken *görüntünün kodlandığı anlamlara, taşıdığı anlamlara ve izleyiciye ulaştıktan sonraki anlamlarına* odaklanmak gerekir. Görüntünün kodlandığı anlam görüntünün üreticisinin ona yüklediği anlam ve kullanım amacıdır. Görüntünün taşıdığı anlam, görüntünün üreticisinden ayrıldığı andan itibaren müstakil olarak taşıdığı anlamdır. İzleyiciye ulaştıktan sonraki anlam ise bir çift göz ve bir zihin tarafından işlenen anlamın çok ötesinde izleyicinin duygu ve mantık evreninden gelen kodlarla yüklediği anlamdır. Bu üç kategori merkeze alınarak yapılacak görsel analizlerde farklı sorgulama alanları da dahil olabilirse de bu sorgulamalar, bu üç maddenin alt başlığı olarak ele alınmalıdır. Bu noktada Gillian Rose’un konu ile ilgili görüşlerine bakmakta fayda vardır. Rose’a göre; görüntüler pek çok forma sokularak insani faaliyetlere dahil edilerek kullanılabilir. Görüntülerin kullanıldığı bu yapımlar ve kullanımlar bir görüntünün taşıdığı anlamlar için çok önemlidir. Bu anlamları çözmek için görüntünün kendisi, görüntünün üretilme ve yayılma şartları ve izleyicisi analiz edilmelidir (2002: 14-16). Luc Pauwels de görsel kültürün kapsamlı bir incelemesinin üç farklı, ancak birbiriyle



ilişkili yönünün dikkate alınmasıyla mümkün olduğunu savunur. Bunlar görüntünün üretim bağlamı, görsel nesne veya fenomenin kendisi ve son olarak teknoloji ve kullanım bağlamıdır. Pauwels'e göre; görsel kültür yalnızca imaj kültürüne indirgenmemelidir. Görsel kültür, tüm yönleriyle günlük hayatı kaplamış durumdadır: İzlemek, görselleştirmek, tasvir etmek vb. görüntüler ve doğrudan görsel olarak gözlemlenebilir gerçeklik arasında bir etkileşim olmaya devam eder. Öyle ki Pauwels'e göre görsel kültürel nesnelere, yalnızca kültürel inanç ve değerlerin masum yansımaları değil bazen de ideolojilerin yayılımları ve araçlarıdır. Bu durumda görsel kültür çalışmalarını analiz etmek, görsel kültür ürünlerinin yanı sıra maddi olmayan görsel özelliklerin de bir analizini gerektirir (2008: 82-83). Bu bakış açılarından hareketle, görselleri konu alan kültürel çalışmalarda metodolojik bakış açılarına bakmak yerinde olacaktır.

Arkeoloji, sanat tarihi, medya, reklamcılık gibi alanlar doğrudan görseller ile çalışan alanlardır. Ek olarak, kültür bilimleri çatısı altında görselleri kültürel olarak inceleyen ve metodlaştıran alanlar söz konusudur. Bunlar; antropoloji, sosyoloji ve folklordur. İlk bahsedilen disiplinlerin malzemesi her zaman görselleri anlamak ve analiz etmek iken ikincil olarak bahsedilen disiplinlerde “görsel kültür”ü incelemek disiplinin alt alanlarından yalnızca biridir. Bu bağlamda görsel kültürün metodolojisi ile ilgili disiplinlerarası çalışmalar ağırlıklı olarak bu disiplinlerin yöntemleri merkezinde gelişmektedir. Bu noktada, bir sonraki başlıkta bu disiplinlerin görsel metodolojilerine kısaca değinilecektir.

### **Kültür Bilimlerinde Görsel Metodoloji**

Kültürün görsel ifade formu olan “görsel kültür” ürünleri üretildiği toplumun ve bireyin dünya görüşünden ve kültürel sınırlılıklarından beslenir. Dolayısıyla görsel kültür ürünlerini çözümlenmek kültürel çalışmalarda hem metin merkezli

çalışmaların daha iyi anlaşılmasında bir yardımcı sıfatıyla hem de müstakil bir çalışma konusu olarak önemlidir. Sosyal bilimler çatısı altındaki disiplinlere bakıldığında görsel kültür ile ilgili ilk çalışmalar antropoloji disiplini çerçevesinde yapılmıştır. Antropolojinin çalışma metodu olduğu için eş zamanlı olarak etnografya, ardından sosyoloji ve günümüze yaklaştıkça da folklor, medya, tarih ve görsel ifadenin kültürel bir aktarım olduğunu kabul eden tüm bilim dalları görselleri konu edinerek çalışmıştır.

Sarah Pink, 21. yüzyılın başında, görsel antropoloji ve sosyolojinin, mesleki kuruluşlar tarafından temsil edilen ve üniversitelerde öğretilen akademik alt disiplinler olarak kurulduğunu belirterek kültürel çalışmalar başta olmak üzere diğer disiplinlerde artış gösterecek şekilde görsel yöntemlerin kullanıldığını ve hem disipline özgü hem de görsel antropolojideki mevcut örneklerden ödünç alan yaklaşımların geliştirildiğini (2003: 179) aktarır. Pink'in işaret ettiği bu süreç kültür bilimleri çatısı altında görsellerin metotlaştırılmaya başladığı dönemin başlangıcıdır. Süreç kısaca antropoloji ve onun çalışma yöntemi olan etnografyanın kültürel antropoloji alt alanında görselleri konu edinmesiyle başlar.

Etnografya, antropolojinin araştırma yöntemi ve sürecini ifade eder. Etnografya, antropoloğun başka bir kültürün gündelik yaşamını yakından gözlemlediği, kaydettiği ve içine katıldığı ve daha sonra bu kültür hakkında betimleyici ayrıntıları vurgu yaparak yazılar yazdığı bir araştırma sürecidir (Marcus ve Fischer, 2018: 59). Etnografik bilgi saha çalışması teknikleriyle oluşturulur. Geleneksel saha çalışmalarına ek olarak görsel teknolojinin saha çalışmalarına eklenmesiyle görsel metin biçiminde etnografi üretilir (Schembri, Boyle, 2013: 1252). Görsel etnografi ise araştırma, analiz ve temsil süreçleri boyunca görsel-işitsel medya ve yöntemlerle ilişki kuran bir yaklaşımı içerir (Pink, 2008).

Görsel antropoloji, kültürel antropoloji çerçevesinde ortaya çıkmıştır ve 20. yüzyılın 60'larından beri Batı'da, 20. yüzyılın 90'larından beri Rusya'da aktif olarak geliştirilmiştir. Görsel antropoloji; fotoğraf, video ve ses kayıtlarına dayanan kültür fenomenlerini tanımlama ve analiz etme yöntemidir. Sadece kültürle değil sosyal sorunlar konusunda da çalışır (İlbeykına, 2014: 1472). Görsel antropolojinin sınırlarını kesin olarak belirleyecek bir tanım yapmak oldukça zordur. Çünkü görsel antropoloji hem görsellerin antropolojik olarak incelenmesini hem de antropolojide görsellerden faydalanarak çalışma sürecini içine alır. Bazen de her ikisi iç içedir. Görsel antropolojinin en kapsamlı tanımlarından birini yapan Ozan Yavuz'un ifadeleriyle;

Görsel antropoloji; antropolojinin sahadaki araştırma yöntemi olan etnografi ye fotoğrafın (ve diğer görsel yöntemlerin) da dahil olması ile bir kültürün görünür ve görünmez unsurlarının araştırma sürecinde sistematik olarak görselleştirilmesi, görsel verilerin analizi, yorumlanması ve bir çıktı olarak sunulması; bunun yanında kültüre özgü bütün görsel sistemlerin, formların ve ifade biçimlerinin incelenmesi; medya ve kamusal alanda etnografik görsellerin kullanımı; görsel sanatlar, insan ve toplum bilimleri ve bilgi teknolojilerinin kültürel diyalogu gerçekleştirmek için kültüre özgü görsel bilgiyi pratiğe, analize ifade biçimlerini dahil etmesi için etkileşimde bulunduğu bir alandır. Diğer bir ifade ile tarihsel ve güncel olarak kültür içerisinde, görselle ilgili kültürün bütün yapıp etmelerinde ortaya çıkan görme biçimlerinin, üretimlerinin incelenmesine dayanan daha geniş ve kapsayıcı bir alandır (2020:12).

Etnografya ve antropolojide görseller; üretim süreçleri, kullanım amaçları ve yayılım bağlamları gözetilerek analiz

edilmektedir. Bu bakımdan antropoloji ve etnografyada görüntülerin kullanımı değil kültürel doku içerisinde kullanımı ve anlamı önem arz eder ve görseller bütüncül bakış açısıyla değerlendirildiğinde başarılı sonuçlar elde edilebilir.

Sosyoloji, görselleri metotlaştıran bir diğer alandır. Reyhan Varlı Gök, sosyolojinin alt alanı olarak görsel sosyolojiyi; “Sosyolojik araştırmaların konularını oluşturan toplumsal gerçeklikleri (toplumsal yapılar, anlam barındıran kolektif temsiller ve toplumsal eylemler), duyular aracılığıyla hissedip bu gerçeklikleri imgelerle betimleyerek içerdikleri anlamları görme duyusu başta olmak üzere duyuları aracılığıyla başkalarına da hissettirmeyi esas alan sosyolojik düşünme biçimidir.” (2016: 36) şeklinde tanımlamaktadır. John Grady, sosyolojide görselleri değerlendirme yöntemini beş temel kategoriye ayırarak her kategori için sırayla sorular sorarak analizler yapılabileceğini belirtir. Bu sorular; “Görüntülerle ne yapmak istiyoruz?”, “Görüntüden gerçekte ne tür bilgiler alabiliriz?”, “Görüntüye ne yapıldı?” ve “Bu görüntü başka ne/neler ile alakalı?”, “Bu görüntülerden elde ettiğimiz bulgular nelerdir ve daha neler bilmemiz gerekiyor?” sorularıdır (1996: 15).

Kültürü inceleyen bir başka bilim dalı da folklordur. Folklor, yaygın kabule göre 1846 yılında İngiliz William John Thomas tarafından “Athenium” dergisinde terim olarak kullanılmış ve ilk kullanım amacı ve kapsamı dolayısıyla “halkın sözlü kültür ürünleri”ni kapsamıştır. Folklorun bir disiplin olarak sözlü ürünlerle bağlantısının kurulması maddi ürünlerle dolayısıyla da görsellerle ilgilenmesi gelişim dönemlerinde mümkün olabilmiştir. Folklorun alt alanı olarak görsel folklor, tarihi süreç içerisinde kendi metodolojisini oluşturmaktan ziyade antropoloji ve etnografyanın prensiplerinden faydalanmıştır. Görsel folklor ise son birkaç yılda teorik tartışmaların konusu olagelmıştır.

Folklor ürünlerinin görselleştirilerek üretilmesi, aktarılması ve yayılmasını ifade eden görsel folklorun kapsamına; maddi kültür, halk sanatları, kostümler, performans dayalı gösteriler, süslemeler, semboller, çizim ve fotoğraflar, geleneğin görselleştirilerek (tv, internet gibi) aktarıldığı tüm bağlamlar dahildir. Kısaca bir halk sanatçısının yaptığı görsel bir sanat eseri de bir sosyal medya kullanıcısının geleneksel bilgiden faydalanarak oluşturduğu ileti de folklorun görselleştirilmesi olarak kabul görmektedir (Uğureli, 2023:59). Bir tanım denemesi olarak; “Görsel folklor, kültürün görsel olarak ifade edildiği, aktarıldığı ve tasarlandığı mekanik, teknolojik ve sanat formlarından müteşekkil tüm formlarını içerir. Görsel folklor ürünlerinde analizler yapılırken herhangi bir folklor çalışmasında yapılan tüm sorgulamalar görseller üzerinden yürütülür ve incelenen görselin folklorik ifadenin hangi formu olduğu bütüncül bir bakış açısıyla ortaya çıkarılır.” (Uğureli, 2023: 252). Görsel folklorik çözümlenmelerde her daim folklor merkeze alınmalı ve görseller, folklorla hizmet edecek şekilde konumlandırılmalıdır.

Kısaca verilen bilgiler üzerinden, kültür bilimlerinde görsel kültür çözümlenmeleriyle ilgili temel bir çatı olduğunu söylemek doğru bir tespittir. Bu çatının dayanak noktaları ise “görsellerin üretim bağlamı, temsil ettiği anlam ve yayılma bağlamı”dır. Gerek kültür bilimlerinde gerekse görsel kültürü çalışan diğer disiplinlerde bu temel üzerinden hareket etmek ve disiplinlerin de bu noktada iş birliğine koşulması önem arz etmektedir.

### **Görsel Kültür ve Disiplinlerarasılık**

Kültür çok boyutlu yaşayan bir organizmadır. Bu sebeple diğer kültürel çalışmalarda olduğu gibi görsel kültür çalışmalarında da derin analizler yapmak, kültürel dokunun ve katmanın tüm boyutlarını ele almak adına önem arz etmektedir.

Görsel kültür çalışmalarında ise bu durum ayrıca hassasiyet taşımaktadır. Çünkü görsel ürünler, söz ve yazı ile anlatılandan daha fazla bilgiyi daha nesnel bir şekilde aktarabilmektedir. Yazı ve söz her zaman üreticisine bağımlı iken görsel ürünlerin bu bağımlılığı onlara nispeten daha azdır. Yazı ve sözü doğrulamak için her zaman üreticisine ya da aktarıcısına ihtiyaç duyuyorken görsel ürünlerde üreticiye daha az ihtiyaç duyulur çünkü bir görsel üretim, aktardığı anlamsal kodları, üreticisine yüzde yüz bağımlı olmadan kaydedip temsil eder. Örneğin bir fotoğraf karesi: İster kurgu olsun ister gerçeği yansıtsın bir fotoğraf karesinde gösterilen an, sadece gerçek hayatın kendisinden bir kesittir. Fotoğrafi çeken kişi elbette onu belirli bir amaç için çekmiş, kurgulamış, anlamlandırmış ve bu şekilde kullanmıştır fakat fotoğraf karesi bu anlam ve kurguların ötesinde çekildiği anda fotoğrafçının amacı dışında kalan gerçekliği de kaydedip temsil eder. Örneğin bir fotoğrafçı, şehir merkezindeki bir törenin fotoğrafını çektiğinde fotoğrafın gösterdiği her ayrıntıyı amacına binaen kurgular ve çeker. Fotoğraf da fotoğrafçının yüklediği anlamlarla hayat bulur. Öte yandan fotoğraf hangi amaçla kullanılırsa kullanılsın törenin arka planındaki kentin gerçekliğini de yansıtır ve kurgulanan anlamından bağımsız olarak onu da temsil etmeye, göstermeye devam eder. Bu sebeple görsel kültür ürünleri, salt üreticisine bağımlı değildir. Böyle olmadıkları için de tek bir anlamsal katmana indirgenemezler.

Kurgusal görsellere bakıldığında ise “salt üreticisine bağımlı” olmayan tavrı burada da görürüz fakat gerçekçi görsellerle aralarında küçük bir fark vardır. Gerçeği aktaran görsellerde, bağımsızlık; gerçekliği aktarma konusunda ortaya çıkarken kurgusal görsellerde kurgunun kendisindedir. Zira anlam yaratma bireysel bir eylemdir. Görsellerin üreticisi, ürettiği görseli hangi anlam ile kurgularsa kurgulasın izleyici ona baktığında yalnızca kendi “evren”i kadar anlayacak ve yine kendi evreninde bulunan kültürel ve bireysel kodlarla

anlamlandıracaktır. Örneğin bir sinema filmi kurgusal bir görsel üretimdir. Filme, yönetmen ve senaristin yüklediği ve kodladığı anlamlar dışında, izleyicinin duygu evreninde başka anlamlar da yüklenebilir. Özlem temalı bir film, bir izleyicide özlem ile birlikte korku anlamını da ortaya çıkarabilir. “Salt üreticisine bağlı olmama” tavrı bu noktada izleyicilerin anlam dünyalarıyla bağlantılı olarak ortaya çıkar. Roland Barthes, bu durumu *studium* ve *punctum* kavramlarıyla açıklamaktadır. Roland Barthes’in fotoğraflar üzerinden açıkladığı *studium* ve *punctum* kavramları temelde tüm görüntü evrenleri için uygulanabilir. Barthes’e göre fotoğrafta anlam, fotoğrafçının kastetmek istediği ve izleyicinin anladığı anlamlar arasında değişkenlik gösterir. *Studium* en basit anlamda, fotoğrafı çeken kişinin fotoğrafı çekme amacını da barındıran çektiği fotoğrafı kodladığı anlamdır. İzleyici fotoğrafta fotoğrafçının kodladığı anlamları görür ama aynı zamanda fotoğrafçının kastının ötesinde anlamlar da yükleyebilir. Bu ek anlamlandırma, izleyicinin anlam dünyası ile ilgilidir. Bu gizil anlam ise *punctum*dur. *Studium* kasıtlı, *punctum* kasıtsız olarak kendiliğinden ortaya çıkar (Barthes, 2014: 40-74). Seyircinin *studiumu* fark etmesi fotoğrafçının vermek istediği anlamı anlaması ve onlarla uyumlu olması demektir. *Studium*, her zaman kodlanmış, *punctum* ise kodlanmamıştır (2014 :67).

Görüntülerin anlamları hiçbir zaman tek boyutlu bir alana indirgenemez. Görüntülerin kültürü aktarmasıyla vücut bulan görsel kültür çalışmalarında bu bakımdan farklı disiplinlerin yaklaşımlarını kullanmak hatta bu yaklaşımları disiplinlerarası bir yöntemi esas alarak yapmak gerekir. Bu noktadan hareketle, “Görsel kültür çalışmalarında disiplinlerarasılık neden önemlidir, nasıl yapılmalıdır?” soruları da anlam kazanmış olur ve “Disiplinlerarasılık nedir?” sorusunu cevaplayarak ilerlemek doğru olacaktır.

Koray Değirmenci disiplinlerarasılığı, 19. yy’da Batı Dünyasında gittikçe belirgin hale gelen disiplinler ayrışmalar

sonrasında ve ona tepki olarak oluşan bir hareket, pratikler bütünü ve yaklaşımı.” olarak tanımlar ve disiplinlerarasılığın farklı disiplinleri bir araya getirmenin çok ötesinde, onları tutarlı bir bütünlük içinde birleştirme amacı taşıdığını belirtir (Değirmenci, 2011: 75).

Disiplinlerarasılık, çeşitli akademik disiplinlerin, bireysel metodolojik ve teorik sınırlarını aşarak daha bütüncül bir bilgi üretimi için birbirleriyle etkileşime girdiği entelektüel bir yaklaşımdır. Disiplinlerarasılık, sadece disiplinler arası bir geçişliliği değil, aynı zamanda bu geçişin bilgi üretim süreçlerine entegre edilmesini ve dönüştürücü bir etki yaratmasını da içerir. Bu bağlamda, disiplinlerarasılık, yeni bilgi biçimlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlarken mevcut disiplinler yapılarının eleştirel bir şekilde yeniden değerlendirilmesini ve dönüştürülmesini sağlar. Modern akademik pratiklerde giderek daha fazla önem kazanan disiplinlerarasılık, bilgi üretiminde epistemolojik derinliği artıran ve analitik kapasiteyi genişleten bir paradigma olarak değerlendirilmektedir.

Disiplinlerarası çalışmada birkaç disiplinin bir araya gelerek karmaşık bir konuda iş birliği yapmasının ötesinde, birlikte çalışarak yeni bir model ortaya koymaları söz konusudur. Gürçan Papatya bu durumu; “İki veya daha fazla disiplin arasındaki etkileşimi, oldukça geniş bir alanda yapılan bir araştırma ve eğitim organizasyonu ile kavramların, metodolojilerin, prosedürlerin, epistemolojilerin, terminolojilerin, verilerin karşılıklı transferi ve entegrasyonu ile tamamen yeni veya birleşik bir disiplin oluşturması (2022: 95) olarak açıklar. Disiplinlerarası çalışma, modern akademik dünyada karmaşık sorunlara bütüncül bir yaklaşımla çözüm arayışının bir sonucudur. Bu çalışma biçimi, tek bir disiplinin sınırlarının ötesine geçerek farklı bilgi alanlarının metodlarını, teorilerini ve perspektiflerini bir araya getirir. Bu süreçte, araştırmacıların sadece kendi disiplinlerine ait yöntem ve kuramları değil aynı



zamanda diğerk disiplinlerin sunduğu kavramsal araçları da benimsemeleri ve bunları bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu tür bir çalışma, disiplinlerarası iletişim becerilerini geliştirirken aynı zamanda farklı epistemolojik yaklaşımların bir arada değerlendirilmesini ve bu sayede daha yenilikçi ve yaratıcı çözümler üretilmesini sağlar. Bu bağlamda disiplinlerarası çalışma karmaşık konuların çözümü için bir ihtiyaç olarak ortaya çıkar. Ahmet Keskin'in de belirttiği gibi disiplinlerarasılık, "Tek bir disiplinin çözümleyemeyeceği karmaşık konuları çeşitli yönleriyle aydınlatmak için çeşitli disiplinlerin bilgi, veri, tekin, araç, yaklaşım veya kavramlarını birleştirmek suretiyle gerçekleştirilen, kendine özđü belirli yöntemleri olmakla birlikte her çalışmada yenilenebilen ve değişebilen, bütünleştirici ve yeniden yapılandırmacı bir araştırma, inceleme, çözümlleme süreci, yöntemi ve yaklaşımıdır (2019: 1).

Verilen tanım ve açıklamalara binaen disiplinlerarası çalışmak, görsel kültür gibi karmaşık ve çok boyutlu konuları çalışmak için bir gerekliliktir. Çalışmanın bu aşamasında "görsel kültür çalışmalarında neden disiplinlerarası çalışmak gerektiğine" cevap aranacaktır.

Kültürel üretimler gittikçe çok boyutlu bir yapıya bürünmektedir ve herhangi bir kültürel üretim, bünyesinde farklı alanlardan bilgiler barındırmaktadır. Bu da Selçuk'un ifadesiyle bireyleri çoklu kültür taşıyıcısı ve konsantresi haline dönüştürmektedir. Yani günümüz insanı bir sınır, bir ulus, bir ülke, bir coğrafya insanı olmaktan öteye geçerek bir dünya, hatta galaksi insanı olmaya evrilmiştir. Sadece bir bilgiden, bir kültürden, bir uzmanlık alanından ya da disiplinden değil, bunların birçoğundan ve bir aradalığından beslenir (2017: 19). Dolayısıyla her şeyden önce sadece görsel kültürde değil

herhangi bir bilim dalında disiplinlerarası çalışmak günümüz dünyasında bir gerekliliktir.

Görsel kültür perspektifinden bakılacak olursa; Pauwels'e göre, "görüntüler ve diğer görsel temsil türleri, görsel çalışmalarda ve görsel kültür içinde üç açıdan merkezi bir rol oynamaya devam etmektedir: Diğer kültürel ürünlerin yeniden üretimi için bir araç olarak, baskın görsel kültürel ürünün kendisi olarak ve bilimsel ve eğitici bir iletişim ve eğitim aracı olarak (2008: 83). Bundan dolayı görsel konusu, disiplinlerarası bir yaklaşım gerektirir. Sarah Pink ise, herhangi bir projede bir araştırmacının yalnızca bir görüntünün içsel "anımlarına" değil, aynı zamanda görüntünün nasıl üretildiğine ve izleyiciler tarafından nasıl anlamlı hale getirildiğine de dikkat etmesi gerektiğini savunmuştur ve görselleri analiz ederken farklı disiplinlerin iş birlikçi bir yaklaşımla çalışması gerektiğini savunur (2003: 186).

Timothy Asch ve Patsy Asch, görsel verilerin "gerçeğin bir yansıması" değil, belirli kültürel, politik, ekonomik ve kurumsal perspektiflerden zaman ve mekânda belirli bir anda yaratılan bir insan ürünü (1995: 338) olduğunu belirtmektedir. Bu da görselleri tek bir disiplin çerçevesinden ele almanın yetersizliğini başlı başına ortaya koyan bir betimlemedir. Dahası Sarah Pink; son dönemlerde sosyal bilimler alanındaki farklı disiplinlerin görsel çalışmalar yaparken aslında görsel araştırmacıların ortak ilgi alanlarına sahip olduklarını tespit ederek iş birlikçi bir yaklaşımı savunmaktadır (Pink, 2003).

Kültür içerisinde bilgiyi barındıran söz davranış ve eylemler bütünüdür. Kültür çalışan araştırmacılar bu bilgileri açığa çıkararak onları bilimsel süreç içerisinde işler ve bilimsel çalışmalara ve bilgiye çevirir. Görsel kültür için de aynı prensip geçerlidir. Her türlü görsel, bünyesinde pek çok alandan bilgi barındırır. Araştırmacı bu bilgileri okuyarak bilimsel çalışmaya

çevirir. Örneğin arkeolojik bir eserin dönemini tarih; açıklamalarını dil/edebiyat/hiyeroglif; sembollerini din/mitoloji ve kültürel bağlamını da kültür bilimlerindeki uygun disiplinler çözer. Dolayısıyla bir arkeolojik eserin barındırdığı tüm bilgilerin açığa çıkması için farklı disiplinlere ve onların bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Buradaki farklı bilimlerin iş birliği içinde bir araya gelmesiyle tek bir eserin tüm bilgileri bütüncül bir şekilde ortaya koyulmuş olur ve disiplinlerarasılık tam olarak bu noktada işe koşulur.

Görsel kültür üzerine, disiplinlerarası çalışma konusunda olumlu yaklaşımlarla birlikte zaman zaman olumsuz bakış açıları da söz konusu olabilmektedir. Bu bakış açıları, genellikle görsellerin müstakil bir teoriyle açıklanmasına ihtiyaç duyulmadığını, aslında görselleri teorileştirmenin gereksiz olduğu üzerine inşa edilmiştir.

Görsel kültürü kavramsal olarak “disiplinsiz” olarak tanımlayan Mitchell’e göre görsel kültür; iyi tanımlanmış bir teorik nesneden ziyade sorunlu bir alanı adlandırır. Feminizm, toplumsal cinsiyet çalışmaları veya ırk ve etnik çalışmaların aksine, bu bir politik hareket değildir hatta kültürel çalışmalar gibi bir akademik hareket bile değildir. Dolayısıyla Mitchell’in görüşlerine göre; “Görüntüler ve görselliğin zamanımızın belirleyici politik güçleri olduğu hayali, aslında görsel kültürde araştırılması gereken kolektif bir halüsinasyonlardan biridir; bu, onun kurucu aksiyomlarından biri olmamalıdır.” (1995: 542).

Luc Pauwels ise sosyal bilimler ile beşerî bilimler ve davranış bilimleri arasında görsel yöntemlerin bulguları ve uygulamaları arasında çok az entegrasyon olduğunu, bundan dolayı da görsel yöntemlerin çok fazla metodolojik derinlik kazanmadan ve genellikle alanda uzun süredir var olan klasikleri dikkate almadan tekrar tekrar yeniden keşfediliyor gibi görüldüğünü belirtir. Bu tür tarih dışı ve yazara göre dağınık

çabalar, daha olgun bir metodolojiyi iletirmek, temel köklerinde kolaylıkla daha görsel hale gelebilecek bir sosyal ve davranışsal bilim geliştirmek için zararlıdır ve görsel araştırmalar için bütünlük bir kavramsal çerçeve eksiktir. Pauwels'in sosyal araştırmalar için bütünlük çerçeve oluşturmaktan kastettiği ise yöntemleri sınırlamak ya da kısıtlamak değil mevcut yöntem ve tekniklerle daha rafine araştırma ve yaklaşımlar sunarak görsel araştırmaların potansiyelini genişletmektir. Bunun için oluşturduğu çerçeve üç tema etrafında inşa edilmiştir: Görsellerin kökeni ve doğası, araştırma odağı ve tasarımı son olarak da tasarımı, biçimi ve amacıdır. Bu temalar birbirleriyle ilişkili yönleriyle, görsel araştırma projesinin girdi, işleme ve çıktı aşamalarına aşağı yukarı karşılık gelir (2008: 83-85).

Görsel kültür çalışmalarında dikkat edilmesi gereken husus ise disiplinlerarası çalışmayla çok disiplinli çalışmanın ya da disiplin ödünçlemesi yaparak çalışmanın birbiri ile karşılaştırılmasıdır. Burada bahsedilen tüm yöntemler ihtiyaç duyulduğu takdirde ve eğer sorunu çözüyorsa görsel kültür çalışmalarında kullanılabilir fakat disiplinlerarası çalışma, temelde diğerlerinden ayrılır. Çok disiplinli çalışmada birden fazla disiplinin iş birliği vardır fakat burada birden fazla disiplinin iş birliğinden mütevellit yeni bir yöntem ortaya çıkarmak hedeflenmez. Disiplin ödünçlemesi yapmak ise bir disiplinde cevap verilemeyen soruları uygun başka disiplinden yardım alarak çözmektir. Dolayısıyla her “birden fazla disiplin” birlikteliğine disiplinlerarasılık denemez. Disiplinlerarasılıkta ilk ve en önemli koşul birden fazla disiplinin biraradalığından yeni ve bütüncül bir yöntemin ortaya çıkmasıdır. Necdet Teymur'un ifadeleriyle; “Disiplinlerarasılık bir meyve salatası yani zaten var olan değişik meyvelerden alınmış parçaların bir araya getirildiği ve üzerine birazcık krema konularak oluşturulmuş yapay bir nesne değildir. Disiplinlerarasılık, yeni meyveler düşünmeyi

gerektiren bir düşünce tarzıdır.” (Teymur, 2001: 269-280’den akt. Selçuk, 2017: 13).

## **Sonuç**

Görsel kültürün görsel araçlarla üretildiği, tüketildiği ve yorumlandığı geniş bir alandır. Görsel kültür çalışmalarında, görsel üretimin ortaya çıkış bağlamı, bu üretimin anlamsal kodları ve kodların sosyal ve kültürel arka planı, bireylerin ve toplumun kolektif belleğiyle ilişkili olarak çözümlenir. Bu çözümlenme, görsel kültürün çok katmanlı ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu gösterir; her bir katman, farklı disiplinlerden gelen bilgileri içermekte ve bu nedenle disiplinlerarası bir yaklaşımın önemi belirginleşmektedir. Disiplinlerarası çalışma, yalnızca birden fazla disiplinin birlikte ele alınmasından öte bu disiplinlerin kavramsal ve metodolojik araçlarını birleştirerek görsel kültürün, bireysel deneyimlerin ötesine geçen toplumsal normlar, ideolojiler ve kültürel temsillerle olan karmaşık ilişkilerini kapsamlı bir biçimde incelemeyi mümkün kılar. Disiplinlerarasılık, bir orkestradaki farklı enstrümanların bir araya gelerek oluşturduğu zengin ve bütünsel ses gibi çeşitli disiplinlerin birleşiminden doğan derinlikli bir perspektif sunar. Nasıl ki orkestranın ürettiği ses, tek bir enstrümanın sesine indirgenemezse, disiplinlerarası bir yaklaşım da onu oluşturan herhangi bir disiplinin sınırlarına indirgenemez; ortaya çıkan bütün, onu oluşturan unsurlardan çok daha fazlasını ifade eder. Bu makale, disiplinlerarası yöntemlerin görsel kültürün çok katmanlı yapısını anlamada nasıl etkili bir yol sunduğunu teorik düzeyde ele almış, bu bağlamda görsel kültürün toplumsal ve kültürel anlamlarını geniş bir perspektiften değerlendirerek disiplinlerarası çalışmanın görsel kültür araştırmaları için bir gereklilik olduğunu ortaya koymuştur.

## Kaynakça

- Asch, T., & Asch, P. (1995). *Film in ethnographic research*. na.
- Barnard, M. (2010). *Sanat, tasarım ve görsel kültür* (G. Korkmaz, Çev.). İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Barthes, R. (2014). *Camera lucida* (R. Akçakaya, Çev.). İstanbul: Altıkırkbeş Yayınları.
- Değirmenci, K. (2011). Sosyal bilimlerde disiplinlerarasılığı ve disiplinler ayrımını yeniden düşünmek. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (15), 72-80.
- Grady, J. (1996). The scope of visual sociology. *Visual Sociology*, 11(2), 10-24.
- İlbeykına, M. I. (2014). Indigenous people as a research space of visual anthropology. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 7(9), 1471-1493.
- Kazel, G. İ. (2017). Görsel kültür ile sosyoloji arasındaki ilişki. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 45-69.
- Keskin, A. (2019). *Folklor ve disiplinlerarasılık*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Marcus, G. E., & Fischer, M. J. (2018). *Anthropology as cultural critique* (59. baskı).
- Mitchell, W. J. T. (1995). Interdisciplinarity and visual culture. *The Art Bulletin*, 77(4), 540-543.
- Papatya, G. (2022). *Yöntembilimde disiplinlerarasılık*. İstanbul: Detay Yayıncılık.
- Pauwels, L. (2008). Visual literacy and visual culture: Reflections on developing more varied and explicit competencies. *The Open Communication Journal*, 2, 79-85.
- Pink, S. (2003). Interdisciplinary agendas in visual research: Resituating visual anthropology. *Visual Studies*, 18(2), 179-192.
- Pink, S. (2008). Visual analysis: New developments in the interpretative analysis of video and photography. *Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 14.
- Rose, G. (2002). *Visual methodologies*. Sage Publications.

Schembri, S., & Boyle, M. V. (2013). Visual ethnography: Achieving rigorous and authentic interpretations. *Journal of Business Research*, 66, 1251-1254.

Selçuk, E. (2017). *Disiplinlerarasılık üzerine deneysel yaklaşımlar ve uygulamalar* (Sanatta yeterlik tezi). Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Uğureli, A. (2023a). *Türk folklorunda kültürün görsel tasarımı (fotoğraf) ve somut olmayan kültürel miras ilişkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Uğureli, A. (2023b). Görsel folklor ve fotoğraf. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(37), 243-253.

Varlı Görk, R. (2016). Bir yöntem, yöntem bilim ve/veya bir sosyoloji alanı olarak görsel sosyoloji. *Yedi*, (15), 25-39.

Yavuz, O. (2020). *Antropoloji ve fotoğraf: Temsil ve yöntem üzerine*. İstanbul:Espas Yayınları.





# Çeviri çocuk edebiyatında kültürel değerler aktarımında anlaşılabilirlik olgusu

*Serra Bengi Kaptan\**  
*Sergül Vural Kara\**

## Giriş

Bebeklik döneminden ilk ergenlik olarak adlandırılan döneme kadar uzanan yaş grubu olan çocuklar için özel olarak yaratılan ve hedef okuyucu kitlesinin bu yaş grubu olduğu yazılı eserler çocuk edebiyatını oluşturur. Çocuk edebiyatı kapsamında kurgu, kurgu dışı, şiir ve masallar gibi türler bulunur. Çocuk edebiyatı; eğlendirici, eğitici, yaş gruplarına göre ahlaki, bilişsel ve duygusal gelişime yardımcı bir edebiyat alanıdır. Bu noktada özellikle kendine özgü nitelikleri de ön plana çıkar. Örneğin, eserlerin hedef okuyucu kitlenin zihinsel düzeyine uygun temaları, karakterleri ve dilsel unsurları içermeleri gerekir. Aynı zamanda, çocukların hayal güçlerini hareketlendirip, çevrelerine dair anlayışlarını güçlendirmeyi ve bilişsel dünyalarını zenginleştirmeyi amaçlar. Her zaman yalnızca yazım ve konudan oluşmayan bu eserlerde çocukların okuma hevesini arttırmak ve

---

\* Arş. Gör., Toros Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, [serrabengi.kaptan@toros.edu.tr](mailto:serrabengi.kaptan@toros.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4345-9522>

\* Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, [sergulv@mersin.edu.tr](mailto:sergulv@mersin.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6038-7011>

anlama yetilerini desteklemek amacıyla resimler, çizimler gibi görsel unsurlar da sıklıkla yer alır.

Çocuk edebiyatının tüm niteliklerinin yanı sıra en etkili ve önemli olduğu konulardan biri de çocuklara hikayeler ve masallar aracılığıyla ideolojilerin, kültürel değerlerin ve normların aktarılmasıdır. Çocuk edebiyatında yazarın eserde sunduğu bu saklı değerler çocukların çevrelerindeki dünyayı ve kendilerini algılayış biçimlerini ciddi düzeyde etkiler. Kültürel ve ideolojik farklılıklar özellikle çeviri edebiyat eserlerinin önemli bir konusudur. Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde çevirmen; dilsel, kültürel ve ideolojik bariyerlerin yanı sıra erek kitlenin özel olması nedeniyle çocuklara yönelik yazımı da değerlendirerek çalışmak durumundadır. Çocuk edebiyatı eserlerinin bir topluma özgü kültürel değerlerin, inançların ve ideolojilerin nesiller boyu aktarılması için bir araç olma niteliği bu işi daha katmanlı ve karmaşık bir hale getirmektedir. Bu edebi eserlerin farklı dillere çevirisi yapıldığında uğradıkları değişim bazen mevcut değerlerin ve normların korunumunu sağlarken bazen de toplumsal kabullere meydan okuyabilmelerine neden olur.

Çevirilerin ideolojik ve kültürel sonuçlarına dair incelemeler yapılmasının önemli görüldüğü konulardan biri de çeviri çocuk edebiyatıdır. Çeviri çocuk edebiyatında kültürel temsil büyük bir öneme sahiptir çünkü farklı kültürel bakış açılarına erişebilmeleri çocukların dünyaya dair bakış açılarını genişletebilir. Çeviri sürecinde kültürel değerler değişebilir veya zayıflayabilir. Bu durum çocukların zihinsel çerçevelerinin genişlemesine engel olabilirken aynı zamanda içinde buldukları toplumun tek ve bir olduğu izlenimine neden olabilir. Ortaya çıkabilen bu sonuçlar nesillerce devam eden ön yargılara yol açabilir. Eserlerde aktarılmak istenenlerin çevirilerde uygun biçimde yer alması çocukların kültürel anlayışını geliştirir, farklılık kabulünü güçlendirir. Bu sayede çocuklarda empati ve kültürel yetkinlik gibi nitelikler gelişir.

Aynı zamanda çocukların dünyayı algılama biçimlerinin kendilerini anlama biçimleri üzerinde de etkisi bulunması nedeniyle çeviri eserlerdeki kültürel farklılıklar çocukların kimlik oluşumu üzerinde etki sahibidir. Çocuk, sosyal bir birey olma yolunda ilerlerken okudukları tarafından yönlendirilebilir. Çocukların küreselleşen dünyada farklı bakış açılarına ve kültürlerle karşı anlayışlarının gelişmesi oldukça önemlidir. Çocuk edebiyatı eserlerinin çevirilerinin kültürel temelde incelenmesi ve çözümlenmesi üzerine yapılan çalışmalar toplumların ve kültürlerin geleceklerine dair yol çizilmesi bakımından gereklidir.

### **Çocuk ve Çocuk Gelişimi**

Çocuk, alanyazın içerisinde biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel boyutları kapsaması nedeniyle çok yönlü bir kavram olarak tanımlanır. Çocukluk kavramı veya dönemi biyolojik bakış açısında yaşamının erken evrelerindeki bir insan olarak açıklansa bile biyolojik belirteçler bu kavramı açıklamada yetersizdir. Nasıl ki toplumlar ve bireyler çevrelerindeki dünyadaki kültürel ve sosyal normlar, ekonomik koşullar ve tarihsel bağlam gibi faktörlerden etkileniyorsa, çocuk da bir birey olarak tüm bunlardan etkilenir. Çocuk kavramını anlamak için disiplinler arası bir yaklaşım gerektirir çünkü gelişim psikolojisi, sosyoloji, antropoloji gibi alanlar bu kavramın farklı yönlerini açıklar. Çocukluk dönemini en temelinde bebeklik ve ergenlik dönemleri arasında; bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimin oldukça hızlı gerçekleştiği yaşam dönemi olarak tanımlanır.

Çocuk gelişimi bahsi geçen tanımdaki gibi bebeklikten ergenliğe kadar olan insan yaşamı dönemindeki gelişme, büyüme ve olgunlaşma sürecini ifade eder. Gelişim psikolojisinde mercek altına alınan çeşitli alanlar mevcuttur. Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim gibi alanlar daima birbirleriyle etkileşim

halindedir. Gelişim psikolojisi alanında çalışan araştırmacılar, çocukluk dönemini farklı aşamalar altında incelerler ve bu sayede, farklı aşamalardaki büyüme ve davranışların karmaşık yapısını anlamakla birlikte çocukların gelişimini şekillendiren mekanizmaları ve etkenleri belirlemeyi hedeflerler.

Çocuğun gelişiminin alt yapısı doğum öncesi dönemde oluşur ve bu süreçte gerçekleşen kritik biyolojik döngülerin gelecekte çocuk üzerinde etkileyici olduğunu ifade edilebilir. Doğum öncesi dönemi takip eden çocukluk döneminin her bir aşaması kendine özgü dönüm noktaları ve zorluklar içerir. Bu aşamaların anlaşılabilmesi özellikle ebeveynler, eğitimciler ve sağlık alanında çalışan kişiler için uygun desteği sağlamaları açısından kritiktir. Çocuk gelişiminin alan yazında dört temel aşaması bulunmaktadır: a. bebeklik (0-3 yaş), b. ilk çocukluk (oyun) dönemi (4-6 yaş), c. ikinci çocukluk (okul) dönemi (7-11 yaş) ve d. ergenlik. (12-18 yaş) dönemi.

### **Dünya Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı**

Toplumların kendilerine özgü değerleri, inançları ve kuralları tarih boyunca kültür çalışmalarını teşvik etmiştir. Bu sayede kültür, edebiyat ve birçok alan birbirleriyle ilişkili karmaşık bir kavramlar ağı oluşturmuştur. Toplumlarda anlamların oluşumu, güç ilişkilerinin tespiti ve toplumsal kimliklerin ortaya çıkış yolları yine bu çok disiplinli araştırmalar ile ortaya çıkmaktadır. Eagleton (1983), edebiyatın eserlerin ortaya çıktığı dönemlerde toplumun doğasındaki değerleri açımlayarak yansıtmasının yanı sıra bazı toplumsal normlar da yarattığını belirtir. Yazarlar, içinde buldukları kültürel toplumu yansıtırlar.

Dünya edebiyatı, birçok farklı kültürden ve coğrafi bölgeden üretilen çok sayıda eseri kapsar. Edebiyat araştırmalarında sıklıkla kullanılan bu kavram yalnızca bir kültürü, bir geleneği veya bir dili çevrelemez. Dünya edebiyatı

tüm bunların ötesinde küresel bağlamda okuyucular için yankı uyandıran eserleri içerir. Damrosch (2003), dünya edebiyatının kendi kaynak kültürünün ve dilsel alanının dışına çıkarak kültürler arası etkileşimin bir parçası olan ve küresel anlamda edebiyatı etkileyen eserlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu tanım üzerinden çeviri, uyarılma ve yorumlama gibi eylemlerin ve süreçlerin dünya edebiyatının gelişimindeki sürekliliğe, dinamikliğe ve doğal değişkenliğe olan etkisine değinmek mümkün olacaktır.

Çocuk edebiyatı ve dünya edebiyatı bir arada ele alındığında Lewis Carroll'un Alice Harikalar Diyarında (1865) veya Exupéry'nin Küçük Prens (1943) gibi zamansız klasik eserleri akla gelir. Temalarındaki evrensellik, süregelen ilgi çekicilikleri ve ortaya çıktıkları coğrafyanın dışına taşmış olmaları nedeniyle bu klasikler tüm okuyucu kitlelerini etkiler. Dünya çocuk edebiyatının ana temalarından biri kimlik keşfidir, bu edebiyat alanında üretilen hikayelerde karakterlerin çok boyutlu yolculuklara çıkması ve bu yolculuklar boyunca farklı kültür ve bakış açılarıyla karşılaşması, çocukların kendi benliklerini keşfetmeleri ve dünya algıları için tanıtıcı ve açıklayıcı bir etkiye sahiptir. Türkiye de çocuk edebiyatı özellikle halk masalları, fabllar ve çağdaş anlatılardan oluşur. Türk çocuk edebiyatının merkezinde ülkenin kültürel mirasını ve sözlü geleneklerini derinlemesine yansıtan bu masastallar ve efsaneler yer alır. Nasreddin Hoca ve Keloğlan masalları gibi çocuk okurların eğlenirken öğrenmesini sağlayan bu eserler kültürel, toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarımında önemlidir. Hem dünya hem de Türk çocuk edebiyatında temalar, anlatım biçimleri ve kültürel temeller arasında farklılıklar ve benzerlikler vardır. Her iki alan için de kültürel değerlerin çocuklara aktarılması ve çocukların hayal gücünün geliştirilmesi için bir araç niteliğine sahip olan hikâye anlatımının önemi vurgulanır.

Stephens (1992), çocuk edebiyatının erek okuyucu kitlesinin sosyalleşmesi amacıyla var olan kültürel nüanslara sıkı sıkıya bağlı olduğunu ifade eder. Toplumun içinde bulunduğu süreçlere göre çocuk edebiyatı eserleri bazı değer, amaç ve işlevleri bünyesinde barındırır. Aynı zamanda çocuk edebiyatının çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde çok önemli bir rolü vardır (Nikolajeva ve Scott, 2013). Çocuğun edebiyatla erken tanışması; dil gelişimini, sözcük edinimini, okuma ve yazma becerilerini geliştirir ve akademik başarının temelini oluşturur. Hikayeler aracılığıyla çocuklar çeşitli karakterler, ortamlar ve temalarla karşılaşarak dünyaya dair anlayışlarını genişletir, empati ve bakış açısı kazanma becerilerini geliştirir. Kaliteli çocuk edebiyatı çocukların deneyimlerini, ilgi alanlarını ve kaygılarını yansıtır ve derinlemesine düşünme, tartışma ve eleştirel düşünme için fırsatlar sunar (Nikolajeva ve Scott, 2013).

### **Çeviri Çocuk Edebiyatı ve Kültüre Özgü Unsurlar**

Çeviri, diller ve toplumlar arasında köprü görevi gören karmaşık bir süreç olan doğasının getirişiyle kültür kavramıyla iç içe geçmiştir. Çeviri ve kültür arasında bulunan etkileşim çeviri çalışmaları, kültürel çalışmalar ve eleştirel kuramdan yola çıkılarak ortaya çıkan kuramsal çerçevelerin faydasıyla yapılan bilimsel ve akademik araştırmaların konusu olmuştur.

Çeviri ve kültür bütünlüğünden bahsedildiğinde Schleiermacher'in (1977) temellerini attığı ve ardından Venuti'nin (1995/2008) isimlerini verdiği *yerlileştirme* (*domestication*) ve *yabancılaştırma* (*foreignization*) kavramları akla gelir. *Yerlileştirme* yabancı bir metnin erek dildeki kültürel değerlere uygun bir biçimde çevrilmesi yani yazarın erek kültüre gelmesi anlamındadır. *Yabancılaştırmada* ise erek okuyucu yazara gider, yani kaynak dilin ve kültürün değerleri korunur (Venuti, 1995/2008). *Yerlileştirmede* hedef dil okuyucular için

yabancılığın en az düzeyde olduğu akıcı bir üsluba sahip çeviriler yapılırken *yabancılaştırmada* kaynak metnin yabancılığının korunarak hedef okuyucunun kendi kültürüne ve diline ait olmayan bir metni okudukları hissi verilir. Çeviribiliminin 1960'lı yıllara kadar yapı ve dil odaklı bir bakış açısıyla ilerlediğini ifade edilir (Munday, 2001). 1970'lerin öncesinde dilsel ve yapısal yaklaşımların yoğunudur ve *eşdeğerlik*, *sözcüğü sözcüğüne çeviri* (*literal translation, word-for-word translation*) ve *anlamına göre çeviri* (*sense-for-sense translation*) stratejileri uygulanmıştır. 1970'lerde bu kavramlar *yerileştirme* ve *yabancılaştırma* kavramlarına dönüşmüştür (Wang Dongfeng, 2002). Nida (2001)'ya göre bir çevirinin gerçekten başarılı olarak nitelendirilebilmesi için iki dillilikten daha önemli olan iki kültürlülüktür çünkü sözcüklerin taşıdığı anlam, içinde işleve sahip oldukları kültürde anlaşılır. Çeviri sorunları açısından özellikle çevirmenlerin en sık karşılaştığı zorluklar kaynak ve erek dil arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklanır.

Çocuk edebiyatı toplumların yeni yetişen genç okuyucularının farklı kültürler ve dünya görüşleriyle tanışması için yol gösterici görevi nedeniyle çeviri çalışmalarında önemli bir konumdadır. Çocuk öykülerinin taşıdığı evrensel temalar ve motifler dilsel ve kültürel sınırları aşarlar. Bu durumda çevirmenlerin üzerinde düşen görev kaynak metnin dilsel ve kültürel niteliklerini es geçmeden bu evrensel motifleri aktarabilmektir. Çocuk edebiyatı eserlerinde belirli kültürel bağlamlar oldukça derindir ve kaynak toplumun değerlerini, inançlarını, normlarını ve geleneklerini yoğun biçimde yansıtır.

Çocuk edebiyatının tümünde çevirinin rolü çok önemlidir çünkü çeviriler, çocuk edebiyatının statüsünü iyileştirir, yerli dillerde edebiyat üretimini destekler ve yeni fikirlerin paylaşımını teşvik eder (Ghesquiere, 2006). Van Coille ve Verschueren (2006), çevirmenlerin sürecin en başından itibaren etkileşimin

asli bir parçası olduğunu, toplumda baskın olan normların ortasında yer aldığını ve yalnızca kaynak, erek kitle arasında durmadığını ifade ederken aynı zamanda çocuk edebiyatı çevirisinin basit ve homojen bir çeviri uygulaması olmadığını vurgular. Çeviriye yönelik genel yaklaşımlarda olduğu gibi çeviri çocuk edebiyatında da *kaynak metin odaklı (yabancılaştırma-foreignization)* ve *erek metin odaklı (yerlileştirme-domestication)* stratejiler merkezdedir (Nikolajeva, 2011). Oittinen (2006), çocuk edebiyatı çevirilerinde her iki stratejinin de avantajlarının ve dezavantajlarının olduğunu ve özellikle çocuk edebiyatında bunların hassas konular olduğunu belirtir.

1960'lı yıllardan itibaren çocuk edebiyatı çevirileri hakkında yapılan çalışmalarda erek odaklılığın ön planda olduğu görülür (Tabbert, 2002). Çocukluk döneminde insanın okuma ve anlama becerisi hakkında toplumda hâkim olan algının vurgulanmasından dolayı çocuk edebiyatı çevirisinde yaklaşımlar genellikle erek metin odaklıdır (Shavit, 1986). Çeviri çocuk edebiyatında yazım, sözcük dağarcığı ve deyimler gibi dilbilimsel yapılar, kültüre özgü ifadeler, ortamlar ve kişi adlarına kadar birçok noktada radikal değişiklik yapma eğilimi mevcuttur ve Tabbert'e göre (2002) bu eğilim metni erek okuyucu için, yani erek kültürde yetişen çocuklar için anlaşılır ve anlamlı hale getirme amacı taşır. Bu sebeple, çeviri çocuk edebiyatı genellikle manipülasyonun onay gördüğü bir alan olarak kabul edilir. Çocuk edebiyatı eserlerinin çevirilerinin daha iyi olması hedefiyle önerilen çeviri stratejileri, çocuk kitaplarının doğal nitelikleri ve çocuklar için iyi ve değerli olduğu toplum tarafından düşünülen değerler ile yakından ilişkilidir (Kruger, 2012). Çocuk kitaplarında gözle görülmesi de didaktik, eğitici bir amaç vardır. Bu nedenle çeviri çocuk edebiyatı eserlerinin kuralcı boyutu *yerlileştirme* ve *yabancılaştırma* gibi çeviri tutumlarına ilişkin görüşlerde de ortaya çıkar. Oittinen (2000), çevirinin çocuklar için olumlu bir manipülasyon olması gerektiğine dayalı bir çeviri



kuramı geliştirmiştir ve odak noktası yalnızca erek kitledir. Bu yaklaşım son raddede kuralcıdır ve çocuk edebiyatının sahip olduğu tüm işlevleri tek bir işleve indirger (O’Sullivan, 2005). Çocuk kitaplarında sıklıkla karşılaşılan metin dışı ögelerin, göstergebilimsel işaretlerin çocuğa tanidik gelmesinin eseri sosyal ve kültürel bir sistemle ilişkilendirmesine yardımcı olur. Bu nedenle, kaynak metinden uzaklaşılması bir beklenti olarak değerlendirilir (Nikolajeva, 1996). Tüm bu yaklaşımlara karşıt olarak Klingberg (1986) kaynak ve erek metin odaklı yaklaşımların seşiminin evrensel bir kural niteliğinde olmadığını ve bu seşimin büyük ölçüde metne bağlı olduğunu ifade eder. Asıl prensip kaynak metin odaklı olmalıdır ve kültürel bağlamın uyarlanması istisna olarak görülmelidir, kaynak metin olabildiğince az manipüle edilmelidir (Klingberg, 1986). Farklı görüşlerin yer aldığı çocuk edebiyatı çevirisi alanında *yerlileştirme* ve *yabancılaştırma* stratejilerine yönelik tartışmalar da mevcuttur. *Yerlileştirmede* gelişimsel konuların geri planda kalması, çocukların yeni kavramlar ve bilgilerle karşılaşmasının azalması (Lathey, 2011) gibi durumlara karşılık olarak *yabancılaştırmada* kültürler arası anlayışın ve hoşgörünün çocuklara kazandırılması gibi durumlar ortaya çıkabilir (Joels, 1999). Çocukların bir okuyucu kitlesi olarak çevrelerindeki dünyanın sahip olduğu kültürel zenginliğin ve çeşitliliğin niteliklerini tanıma ve fark etme fırsatından *yerlileştirme* yoluyla yapılan çevirilerle mahrum bırakıldığı da ifade edilebilir (Yamazaki, 2002).

Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle kültürler arası etkileşimin güçlenmesi çeşitli fırsatlar yaratmıştır. Çeviri çocuk kitaplarıyla birlikte dünyanın her yerinden hikayeler, karakterler ve bakış açılarına erişim kolaylaşmış; kültürler arası anlayış, empati ve küresel vatandaşlık teşvik edilmiştir. Çocuk edebiyatı bağlamında çeviri ve kültürel unsurların incelenmesiyle gizli önyargıların tespit edilmesi, metinlerin yönlendiricilik

düzelelerinin belirlenmesi, baskın anlatılar yerine kapsayıcı ve toplumsal bilincin güçlü olduğu anlatılara geçişin sağlanması gibi konular netlik kazanabilmektedir. Aynı zamanda, çocukların kültürel değerlerin aktarımı üzerinden okudukları eserleri anlayabilme düzeylerine de yorum getirilebilmektedir. Edebi bir metnin içerdiği kültürel öğelerin sıklaşması, bu tür metinler üzerine çalışan çevirmenlerin işini zorlaştırır. 1980 ve 1990'lı yıllarda bu düşüncenin geliştiği dönemi Bassnett (2002) ve Lefevre (1992) gibi çeviribilimciler *kültürel dönüşüm (cultural turn)* olarak benimsemişlerdir. Gentzler'a (1998) göre *kültürel dönüşüm*, kuramcıların farklı kültürel durumları, sözcük biçimlerini ve kendi kültürlerindeki anlamı daha net açıklamalarını sağlayan bir altyapı oluşturur. Bu çalışmalar üzerine; *kültürel öğeler/sözcükler, kültüre özgü öğeler (culture-specific items, CSI)* ifadeleri ortaya çıkmıştır. *Kültürel sözcükler (cultural words; Newmark, 2010), kültüre özgü kavramlar (culture specific concepts; Baker, 1992) veya kültüre özgü öğeler (culture specific items; Aixela, 1996)* belirli bir kültürün içinde anlaşılabilen sözcükler, ifadeler ve kavramlar bütünüdür. Çeviribilim alanyazınında bu sözcükler için çeşitli sınıflandırmalar vardır. Bunlara örnek olarak Newmark'ın (1988) *Kültürel Sözcükler* sınıflandırması ve *Klingberg Sınıflandırması* (1986) gösterilebilir. Klingberg (1986), *Klingberg Sınıflandırmasında* (Klingberg Classification) her kültürel unsur için özel çeviri stratejileri öneren on kategori belirtir. İlk kategori olan *edebi unsurlar*; kitap, öykü, dergi ve gazete adları da dahil olmak üzere edebi eserlerdeki olaylara veya karakterlere yapılan tüm referansları içerir. İkinci kategori olan *kaynak metinde yabancı dil*, hedef metni okuyanların kaynak dile aşına olduğunun düşünüldüğü durumu ifade eder. Üçüncü kategori, *mitoloji ve popüler inanış unsurları*; doğaüstü varlıkların adlarını, ibadet yerlerini, mitolojik kavramları içerir. Dördüncü kategori olan *tarihi, dini ve siyasi unsurlar*; yabancı çevrenin tarihi, dini ve siyasi geçmişine yapılan atıflardan oluşur. Beşinci kategoriye

*binalar, ev eşyaları ve yiyecekler* oluşturur. Altıncı kategori, *gelenekler, oyunlar ve oyuncaklar*, kültürel etkinlikleri ve oyunları kapsar. Yedinci kategori olan *flora ve faunanın* temel içeriği hayvanların ve bitkilerin adları ve özellikleridir. Sekizinci kategori *kişisel isimler, unvanlar, evcil hayvan isimleridir*. Dokuzuncu kategori *coğrafi adları* içerirken, onuncu ve son kategori ise *ağırlık, ölçü ve para birimlerinden* oluşur.

### **Çocuk Edebiyatı Çevirilerine Anlaşılabilirlik**

Çeviri edebiyat değerlendirmeleri yapılırken dilsel ve kültürel unsurların yanı sıra okurların edebi metinlerle kurduğu etkileşim de yorumlanır. Bu nedenle erek okuyucu kitlenin iyi tanınması, beklentilerinin ve ihtiyaçlarının iyi bilinmesi gerekir. Gelişim psikolojisi alanındaki kuramsal yaklaşımlar, çeviri çocuk edebiyatının algılanışına dair bilişsel, sosyal ve duygusal süreçleri temel alan bilgiler sunar. Çeviri çocuk edebiyatının değerlendirilmesinde bu kuramlardan yararlanmak, çeviri eserlerin farklı yaş ve gelişim dönemindeki okurları nasıl etkilediğine dair derin bir anlayış kazandırabilir.

Çocuk edebiyatı çevirisinde erek kitlenin çeşitli dilsel, bilişsel ve kültürel arka planlara sahip küçük yaşta okurlardan oluşması alana özgü zorluklar oluşturur. Çeviribilimin işlevsel kuramlarına bakıldığında, çevirinin temel amacının dil engellerini aşip işlevsel bakımdan yeterli iletişimi sağlamak ve anlaşılabilirliği artırmak olarak değerlendirildiği görülür (Maksymski, 2015). Wolfer (2015) anlaşılabilirliği bir metnin ne kadar kolay anlaşılabilirliği ile ilgili bir nitelik olarak tanımlar. Çeviri metinlerde anlaşılabilirliğin değerlendirilmesinde ise yine karşımıza kaynak ve erek kavramları çıkar. Maksymski'ye göre (2015) birinci anlaşılabilirlik kaynak metnin çevirmen tarafından anlaşılma düzeyini içerirken, ikinci anlaşılabilirlik erek metin ve erek kitle arasındaki anlaşılabilirlik düzeyini ifade eder. Çeviri

çocuk edebiyatında anlaşılabilirliğin sağlanması için her iki bakış açısı da önemlidir.

Oittinen'e göre (2000) çocuk edebiyatında çeviri eserlerin anlaşılabilirliğinde temel kriterlerden biri dilsel netliktir. Erek okur kitlesinin bilişsel gelişim düzeyi ve yetenekleriyle uyumlu, yaşlarına uygun sözcüklerin, tümce yapılarının ve dilsel kuralların kullanılması dilsel netliği sağlar. Aynı zamanda, yalnızca çocuk edebiyatında değil birçok türde eserlerde güçlükler yaratan kültürel unsurlar da anlaşılabilirliği etkiler. Kültüre özgü unsurlar ve deyimsel ifadeler çevrilirken erek kitlenin yaş aralığına, dünya görüşüne ve gelişim biçimine uygun stratejiler kullanılmalıdır. Bir uzman olarak çevirmen, kaynak metnin özgünlüğünü ve uygunluğunu korumak için *uyarlama*, *yerlileştirme*, *yabancılaştırma* gibi stratejilerden faydalanarak kültürel farklılıklar arasında hareket edebilmelidir (Newmark, 1988). Çeviri çocuk edebiyatında anlaşılabilirliğin ikinci bir kriteri ise eserin yaşa uygunluğu ve okunabilirliğidir. Bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerinin yaş gruplarına göre değişiklik göstermesi hem içerik seçimi hem de sunumunda özel yaklaşımları gerektirir (Nikolajeva ve Scott, 2013). Bunlara ek olarak, yazı tipi, boyutu, sayfa düzeni, tasarımı ve resim entegrasyonu gibi okunabilirlik faktörlerine dikkat edilmesi Munday'e göre (2001), çeviri eserlerin genel anlaşılabilirliğine katkıda bulunur. Özet olarak, çeviri çocuk edebiyatı ve çeviri pratiğinde anlaşılabilirliğin sağlanması çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Bu kriterlere bağlı kalacak biçimde uygun çeviri stratejileri belirleyen ve kullanan çevirmenler çocuklar için ilgi çekici ve anlaşılır edebi eserler üretebilirler.

### **Charlotte's Web Kitabı ve Türkçe Çevirisi**

Çalışmada ilk adım olarak çeviri çocuk edebiyatı eserlerinden örneklem olarak E. B. White'ın Charlotte's Web (1952/1980) adlı eseri seçilmiştir. Bu seçim yapılırken eserin

içeriğinde kültürel unsurların yoğun olmasına ve bu kültürel unsurların çevirmenin stratejik yaklaşımlardan faydalanmasını gerektirmesine dikkat edilmiştir. Belirlenen metinde öncelikli olarak *Klingberg Sınıflandırmasında* (1986) bulunan kategorilere uygun kültüre özgü unsurlar belirlenmiştir. Ardından, Lawrence Venuti'nin (1995/2008) sunduğu kuramsal çerçeveden yararlanarak *yerlileştirme (domestication)* ve *yabancılaştırma (foreignization)* stratejilerinin örnekleri tespit edilmiştir. Her iki strateji bakımından çeviri metinde dil seçimlerine, kültüre özgü unsurlarda kullanılan çeviri stratejilerine ve kullanılan anlatım tekniklerine odaklanılmıştır. Metindeki *yerlileştirme* ve *yabancılaştırma* örnekleriyle çeviriler erek odaklı ve kaynak odaklı olarak sınıflandırılmıştır ve gelişim psikolojisi kuramları temel alınarak 7-11 yaş aralığına uygunluğu değerlendirilmiştir. Öncelikli olarak kültürel değerlerin aktarımının ve bu değerlerin erek kitle için anlamı, ardından sözcük dağarcığının uygunluğu belirlenmiştir. Kitap, yazar ve çevirmene ilişkin temel bilgiler aşağıda verilmiştir:

1) **E. B. White**, Elwyn Brooks White, 1899 yılında New York'ta doğmuştur. Üniversite eğitimini Cornell Üniversitesi'nde alarak 1921 yılında mezun olmuştur (Root, 1999). Bir yazar olarak kariyerine United Press International ve The Seattle Times gibi çeşitli gazetelerde yazdığı makalelerle başlamıştır. E. B. White çocuk edebiyatına yeğeninin ilgisi sebebiyle yönelmiştir ve 1930'ların sonunda bu türde çalışmaya başlamıştır. 1945 yılında yayımlanan Stuart Little kitabı çocuk edebiyatı türünde ilk eseri olmuştur. Bu kitabın ardından 1952 yılında Charlotte's Web adlı kitabını yayımlamıştır ve bu kitapla Newbery Onur Ödülü'nü kazanmıştır. Son olarak da 1970 yılında The Trumpet of the Swan adlı çocuk kitabını yayımlamıştır. Çocuk edebiyatına yaptığı kalıcı katkıları, denemeciliği ve editörlüğü ile tanınan bir Amerikalı yazardır (Elledge, 1984).

2) **Charlotte's Web kitabının**, hikayesinde ana kahraman olan Wilbur adlı bir yavru domuzun yaşadığı çiftlikte kurduğu bir dostluk anlatılır. Fern adlı bir küçük kız, çiftliklerinde yeni doğan yavru ve çelimsiz bir domuz olan Wilbur'u öldürülmekten kurtarır. Ardından biraz büyüyen bu domuz yavrusu Fern'in dayısı Homer Zuckerman'ın çiftliğine gönderilir. Wilbur, çiftlikteki diğer hayvanlarla dostluk kurmaya, onunla oynayacak arkadaşlar bulmaya çalışır fakat yalnızlık kaygısıyla boğuşurken kendisini bekleyen korkunç sondan haberdar değildir. Çiftlikteki hayvanlar Wilbur'a sık sık onu Noel yemeği için büyüttüklerini, en sonunda onu kesip yiyeceklerini söylerler. Bu sırada kimsenin arkadaş olmadığı, herkesin olabildiğince uzak durduğu örümcek Charlotte, Wilbur ile arkadaş olmaya başlar. Bu dostluk, Charlotte'un Wilbur'un hayatını kurtarmak için bir plan yapmasıyla iyice güçlenir.

Hikâyenin köklerinde 20. yüzyılın ortalarında Amerika'daki kırsal yaşam deneyimi yer alır. O dönemdeki sıkı çalışma, azim ve topluluk gibi değerler, Amerikan kültüründeki yaygın tarım ahlakıyla örtüşür. Aynı zamanda, Fern karakterinin yetişkinlerin aksine sahip olduğu merak ve şefkat duyguları çocukluğun masumiyetini de ön plana çıkarır (Kinghorn, 1986). Kitabın genelinde dostluk ve fedakârlık, yaşam döngüsü, sözcüklerin gücü, çiftlik yaşamı ve doğa gibi temalar hakimdir. Kitabın hitap ettiği yaş grubu yedi ila on bir yaş aralığına denk gelir, yani gelişim psikolojisinde yer alan ikinci çocukluk (okul) dönemini kapsar.

3) **Charlotte's Web kitabının Türkçe çevirisi**, 1996 yılının mart ayında, İstanbul'da Yapı Kredi Yayınları tarafından Örümcek Ağı (1996/2023) adıyla yayımlanmıştır. Kitabın ilk dört baskısı 1996 yılında yayımlanırken, altıncı baskısı Ağustos 2020'de, sekizinci ve son baskısı 2023 yılının haziran ayında yayımlanmıştır. Tüm baskılar için kaynak eser olarak öncelikle 1952 yılında yayımlanan ardından 1980 yılında yazar tarafından

yenilenen Charlotte's Web kitabı kullanılmıştır. Kitabın tüm baskıları aynı çeviridir ve herhangi bir güncelleme olmamıştır. Çevirmen Mehmet Küçük'ten kitapta kısaca bahsedilmiştir:

*"Mehmet Küçük 1937'de Giresun'da doğdu. AÜ Fen Fakültesi'ni bitirdikten sonra kırk yıl TRT'de çalıştı. Diyarbakır Radyosu'nda program müdürlüğü, İstanbul Radyosu'nda denetim müdürlüğü yaptı; 2002'de Yayın Denetleme Kurulu üyesiiken emekli oldu. İstanbul'da yaşıyor."*

(White, 1996/2023, 1)

### **Charlotte's Web Çevirisinde Kültürel Unsurların Aktarımı ve Anlaşılabilirlik**

#### **1) Okul Dönemi Çocuklarının Kültürel Gelişimine Uygun Çeviri Örnekleri:**

<b>Kaynak Metin</b>	<b>Erek Metin</b>
"He's yours," said Mr. Arable. "Saved from an untimely death. And may the <b>good Lord</b> forgive me for this foolishness." (White, 1952/1980, 4)	"O senin" dedi Bay Arable. "Az daha vakitsiz ölecekti. Onu sen kurtardın. <b>Yüce Tanrı</b> yaptığım bu aptallığı bağışlasın." (White, 1996/2023, 12)
He doesn't even know what's going to happen to him around <b>Christmastime</b> ; he has no idea that Mr. Zuckerman and Lurvy are plotting to kill him." (White, 1952/1980, 40)	<b>Noel</b> 'de başına neler geleceğini de bilmiyor. Bay Zuckerman ile Lurvy'nin onu bir güzel boğazlamayı planladıklarının farkında değil." (White, 1996/2023, 51)

---

On *Sunday* the *church* was full. The *minister* explained the miracle. He said that the words on the spider's web proved that human beings must always be on the watch for the coming of wonders. (White, 1952/1980, 84-85)

*Pazar* günü *kilise* ağzına kadar doluydu. *Rahip* mucizeyi açıkladı. Örümcek ağındaki yazı, insanların daima mucize gözlemesi gerektiğini kanıtlar, dedi. (White, 1996/2023, 101)

---

**Tablo 1.** Tarihi, Dini ve Siyasi Unsurların Uygun Örnekleri

Klingberg sınıflandırmasında yer alan dördüncü kategoride eserin anlattığı yabancı çevrenin tarihi, dini ve siyasi geçmişini belirten ifadeler yer alır. Amerikan kırsal yaşamını anlatan bir kitapta başlıca dikkat çeken durumlar toplumun inançlı ve dini geleneklere bağlı olmasıdır. İlk örnekte yer alan *good Lord* ifadesini Türkçeye aktarırken çevirmenin *Yüce Tanrı* ifadesine yer vermesi bir yabancılaştırma örneğidir. Aynı bu ifade gibi *Christmastime*, *church* ve *minister* ifadelerinin karşılıkları da yerileştirme yapılmadan, doğrudan karşılıklarıyla çeviri kitapta yer almıştır. Bir çocuk edebiyatı eseri olarak değerlendirildiğinde, çocukların aşına olduğu dini binalar, kişiler ve geleneklerin dışında başka bir dünyanın varlığı açık bir şekilde sunulmuştur. Yabancılaştırma yapılarak kültürel unsurların korunması hikâyenin mantıksal tutarlılığının sağlanmasında önemlidir. Bilişsel Gelişim Teorisine göre (Piaget, 1952) somut işlemler döneminde olan erek okuyucu kitesinin olay örgüsünü mantık çerçevesine oturtabilmesi ve anlayabilmesi için burada yabancılaştırma stratejisi gereklidir.



Kaynak Metin	Erek Metin
<p>Furthermore, I wouldn't be surprised if Zuckerman changes his mind about you. Wait till he gets hankering for some <i>fresh pork</i> and <i>smoked ham</i> and <i>crisp bacon</i>! He'll take the knife to you, my boy." (White, 1952/1980, 148)</p> <p>"Just in time for a piece of <i>blueberry pie</i>," said Mrs. Zuckerman. (White, 1952/1980, 68)</p>	<p>Üstelik de, Zuckerman senin hakkındaki fikrini değiştirirse hiç şaşmam. Canı <i>taze domuz eti, füme jambon</i> ve <i>çıtır çıtır pastırma</i> isteyene kadar bekle! Seni bir güzel kesecek, oğlum!" (White, 1996/2023, 171)</p> <p>Bayan Zuckerman, "<i>Böğürtlenli pastaya</i> yetiştiniz" dedi. (White, 1996/2023, 83)</p>

**Tablo 2.** Binalar, Ev Eşyaları ve Yiyeceklerin Uygun Örnekleri

Charlotte's Web kitabının ana konusunda Noel zamanında kesilip yenmek üzere olan bir domuz yer alır. Erek okuyucunun kültürel ve dini değerlerine göre domuz yenilebilen bir hayvan değildir fakat çevirmen eserin tamamında bu durumu yerlileştirmekten kaçınmıştır. İlk örnekte yer alan *taze domuz eti, füme jambon* ve *çıtır çıtır pastırma* ifadeleri bu durumu kanıtlar. Tarihi, dini ve siyasi unsurlar kategorisinden incelediğimiz örneklerde yer alan Hristiyan toplum algısının burada sürdürülmesi yine çocukların mantıklı ve tutarlı bir metin okumasını sağlar. İkinci örnekte yer alan *böğürtlenli pasta* ifadesi, sözcüğü sözcüğüne tekrar İngilizceye çevrildiğinde *blackberry cake* ifadesi karşımıza çıkar. Kaynak metinde yer alan *blueberry pie* ise Türk yemek kültüründe sıklıkla yer almayan *yabanmersinli turtaya* karşılık gelir. Bu ifade biçimiyle erek okuyucunun yabancı kültüre dair bir yiyeceği tanıma imkânı ortadan kalkar fakat Türk mutfağının başlıca tatlılarından biri olmayan bir yiyeceğe yer verilmiştir. Yerlileştirme yapılması, çocukların bahsi geçen tatlıyı, zihinlerinde resmedebilecekleri bir farklılık düzeyine taşımıştır ve anlaşılabilirlik güçlenmiştir.

Kaynak Metin	Erek Metin
<p>School ends, and children have time to play and to <b>fish for trouts in the brook</b>. Avery often brought a trout home in his pocket, warm and stiff and ready to be fried for supper. (White, 1952/1980, 42)</p>	<p>Hava yumuşadı, okullar kapandı. Çocuklar oyun oynamak ve <b>derede alabalık tutmak</b> için bol bol vakte kavuştu. Avery hemen hemen her gün cebinde sıcak ve sertleşmiş, akşam yemeğinde kızartılmaya hazır bir alabalıkla eve geliyordu. (White, 1996/2023, 53)</p>
<p>He knew it was almost time for the <b>County Fair</b>, and he was looking forward to the trip. If he could distinguish himself at the <b>Fair</b>, and maybe win some prize money, he was sure Zuckerman would let him live. (White, 1952/1980, 115)</p>	<p><b>İlçe Panayır</b>'nın başlamasına az kaldığını biliyordu ve bu geziyi bekliyordu. Eğer <b>panayırda</b> kendini gösterebilir ve belki bir ödül alırsa, Zuckerman'ın onun yaşamasına izin vereceğinden emindi. (White, 1996/2023, 135)</p>

**Tablo 3.** Gelenekler, Oyunlar ve Oyuncakların Uygun Örnekleri

Kitapta Fern ve abisi Amerikan kırsalında yaşayan iki çocuktur ve okullar tatil olduğunda diğer çocuklarla birlikte derede alabalık tutmaya giderler. Erek okuyucu kitle için çok farklı bir çocuk oyunu veya yaz aktivitesi olarak görünse bile hikâyenin mantıksal bütünlüğü korunmuştur. İkinci örnekte yer alan *County Fair* ise Amerikan toplumunun günümüzde de sürdürdüğü bir gelenek olarak karşımıza çıkar. Kitapta yaşadıkları ilçede düzenlenen bu etkinlikte genel olarak büyük bir dönme dolap yer alırken, farklı yiyecek ve oyun stantları da bulunur. Türk kültüründe buna benzer etkinlikler *kermes*, *fuar*, *panayır*, *pazar* ve *festival* gibi isimlerle ifade edilebilir. Her

birinin içeriği farklı olmakla birlikte Amerika'daki bu geleneksel etkinliği doğrudan karşılayan bir ifade yoktur. Çevirmen bu etkinliğe en yakın olarak değerlendirilebilecek *panayır* sözcüğünü seçerek yerlileştirme yapmıştır. Çocuklar için anlaşılabilirliğin güçlendirilmesi açısından burada yerlileştirme stratejisi uygundur.

Kaynak Metin	Erek Metin
Well," said her father, "he's a runt. Tell your Uncle Homer you've got a pig you'll sell for <i>six dollars</i> , and see what he says." (White, 1952/1980, 12)	"Eh" dedi babası, "kavruk bir hayvan. Homer dayına <i>altı dolara</i> satacak bir domuzun olduğunu söyle bakalım, ne diyecek." (White, 1996/2023, 20)

**Tablo 4.** Ağırlık, Ölçü ve Para Birimlerinin Uygun Örneği

Amerika'nın para birimi olan *dolar* sözcüğünün çevirmen tarafından korunmasıyla yabancılaştırma stratejisi uygulanmıştır. Erek okuyucu için yabancı bir metin okuma hissi korunurken *doların* dünyada en sık kullanılan para birimlerinden biri olması ve günümüzde aktif kullanılması sebebiyle anlaşılabilirlik açısından bir sorun yaratmamaktadır.

## 2) Okul Dönemi Çocuklarının Kültürel Gelişimine Uygun Olmayan Çeviri Örnekleri:

Kaynak Metin	Erek Metin
<p>"<i>Salutations!</i>" said the voice. Wilbur jumped to his feet. "Salu-what?" he cried. "Salutations!" repeated the voice. "What are they, and where are you?" screamed Wilbur. "Please, please, tell me where you are. And what are salutations?" "<i>Salutations are greetings,</i>" said the voice. "When I say 'salutations, it's just my fancy way of saying hello or good morning. Actually, it's a silly expression, and I am surprised that I used it at all. As for my whereabouts, that's easy. Look up here in the corner of the doorway! Here I am. Look, I'm waving!" (White, 1952/1980, 35)</p>	<p>"<i>Selamlar!</i>" dedi ses. Wilbur fırlayıp doğruldu. "Selam-ne" diye bağırdı. "Selamlar!" diye tekrarladı ses. "Nedir onlar ve sen neredesin" diye feryat etti Wilbur. "Lütfen, lütfen söyle bana, neredesin. Hem selamlar da ne demek?" Ses, "<i>Selamlar, iyi niyet belirten şeylerdir</i>" dedi. "Ben sana 'selamlar' dersem, bu sadece benim dilimde 'merhaba' ya da 'günaydın' demenin fantezi bir yoludur. Aslında saçmasapan bir laf, kendi kendime bunu niye dedim diye şaşırıyorum. Nerede olduğuma gelince, bu kolay. Yukarı kapının köşesine bak: Buradayım. Bak, sana el sallıyorum!" (White, 1996/2023, 46)</p>

**Tablo 5.** Kaynak Metinde Yabancı Dilin Uygun Olmayan Örneği

*Örümcek Ağı* kitabı içerisinde bu duruma örnek olarak yukarıdaki paragrafta geçen salutations ifadesi her ne kadar İngilizce kullanıma sahip olsa da Fransızca kökenlidir. Charlotte'un Wilbur'u selamlarken bu ifadeyi kullanması onun daha süslü ve farklı bir biçimde konuştuğunu gösterir. Burada

çevirmen yabancı dilden alıntı bir sözcüğü doğrudan çevirerek yerlileştirme yapmıştır. Gündelik dilde sık kullanılmayan ve herkes tarafından bilinmeyecek bir selamlama ifadesini *selamlar* olarak ifade etmek paragrafın devamında gelen anlatının etkisini azaltır. Erek okuyucunun rahatlıkla anlayabileceği ve tanıyabileceği bir ifade bulunması nedeniyle Wilbur'un tepkisi okuyucunun mantığına ters düşebilir. Ayrıca, paragrafın devamında yer alan *greetings* sözcüğü için kullanılan *iyi niyet belirten şeyler* karşılığı çevirmenin sözcük seçimi sebebiyle karmaşık bir anlatım oluşturduğunun göstergesidir. Anlatımı güçlendirmek ve erek okuyucu için anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla aşağıdaki çeviri önerilebilir:

"*Esenlikler!*" dedi ses.

Wilbur fırlayıp doğruldu. "*Esen-ne*" diye bağırdı.

"*Esenlikler!*" diye tekrarladı ses.

"Nedir onlar ve sen neredesin" diye feryat etti Wilbur. "Lütfen, lütfen söyle bana, neredesin. Hem *esenlikler* de ne demek?"

Ses, "*Esenlikler, selamlar* demektir" dedi. "Ben sana 'esenlikler' dersem, bu sadece benim dilimde 'merhaba' ya da 'günaydın' demenin fantezi bir yoludur. Aslında saçmasapan bir laf, kendi kendime bunu niye dedim diye şaşırıyorum. Nerede olduğuma gelince, bu kolay. Yukarı kapının köşesine bak: Buradayım. Bak, sana el sallıyorum!"

Kaynak Metin	Erek Metin
Middlings, warm water, apple parings, <i>meat gravy</i> , carrot scrapings, meat scraps, stale hominy, and the wrapper	Artıklar, ılık su, elma kabuğu, <i>et salçası</i> , kazınmış havuç kabuğu, et parçacıkları, bayat mısır lapası ve bir paket peynirin sarıldığı kâğıt. (White, 1996/2023, 35)

---

off a package of cheese.  
(White, 1952/1980, 26)

Fern was upstairs          Fern üst katta ıslak *lastik*  
changing her *sneakers*. *ayakkabılarını*          değiştiriyordu.  
(White, 1952/1980, 1)          (White, 1996/2023, 12)

---

**Tablo 6.** Binalar, Ev Eşyaları ve Yiyeceklerin Uygun Olmayan Örnekleri

Baş karakter olan domuzun öğünlerinden birinin anlatıldığı örnekte *meat gravy* yerine kullanılan *et salçası* gündelik dilde yer almayan bir ifadedir. Çevirmenin sözcük seçiminde salça kullanması etin salçayla soslanmasına dair genel geçer algıdan kaynaklı olabilir fakat et salçası gibi farklı bir yiyecek türünün bulunmaması erek okuyucunun bilişsel ve kültürel gelişiminden bağımsız olarak anlaşılabilirliğini azaltmaktadır. Bu ifade yerine *et suyu* veya *et sosu* gibi yiyecek unsurlarının kullanılması metni daha anlaşılabilir kılacaktır.

İkinci örnekte yer alan *sneaker* sözcüğü günümüzde hem *sneaker* olarak hem de *spor ayakkabı* karşılığıyla sıklıkla kullanılır. Çevirmenin bu cümlede seçmiş olduğu *lastik ayakkabı* günümüz çocukları için anlaşılabilir bir eşya değildir. Çevirmen hikâyenin kırsalda geçmesi sebebiyle bu seçimi yapmış olabilir fakat burada yerleştirme yapılması anlaşılabilirliği kısıtlamıştır. Günümüzde okul dönemi çocuklarının hiç görmemiş ve duymamış olduğu lastik ayakkabılar somut dünyayı algılayabilen çocukları somutluktan uzaklaştırabilir. Çeviride doğrudan *sneaker* tercih edilmesi dönemi ve çevreyi olduğu gibi aktarmaya engel olabilir fakat lastik ayakkabı yerine *spor ayakkabı* veya yalnızca *ayakkabı* sözcükleri tercih edilebilir.

Kaynak Metin	Erek Metin
<p><i>Mr. Zuckerman</i> did not allow her to take <i>Wilbur</i> out, and he did not allow her to get into the pigpen. But he told <i>Fern</i> that she could sit on the stool and watch <i>Wilbur</i> as long as she wanted to. (White, 1952/1980, 15-16)</p>	<p><i>Bay Zuckerman</i> onun <i>Wilbur</i>'u dışarı çıkartmasına izin vermiyordu, domuz bölmesine girmesine de izin vermiyordu. Ama <i>Fern</i>'e, tabureye oturup <i>Wilbur</i>'u istediği kadar seyredebileceğini söyledi. (White, 1996/2023, 23)</p>

**Tablo 7.** Kişisel İsimler, Unvanlar ve Evcil Hayvan İsimlerinin Uygun Olmayan Örnekleri

Charlotte's Web kitabında hem insanların hem de çiftlik içinde var olan hayvanların özel isimleri vardır. Örnekte görülen *Zuckerman* ve *Fern* isimleri insanları belirtirken *Wilbur* ismi baş karakter olan yavru domuzu ifade eder. Kişi ve hayvan isimlerinde çevirmen yabancılaştırma stratejisini kullanmıştır. Amerikan toplumuna ait bir hikâyede özel isimlerin yabancı olması doğaldır fakat hikâyeye içerisinde çiftlikte yer alan birçok hayvanın kendi isimlerinin olması çocukların bu karakterleri isimleriyle akıllarında tutabilmesini güçleştirebilir. Burada özel isimlerin hayvan ismiyle; domuz, örümcek, fare gibi verilmesi gerekebilir. Ayrıca çevirmen, İngilizcede yaygın biçimde kullanılan *Mr.* gibi unvanları da korumuştur. Türkçede gündelik dil içerisinde bu unvanların yer almaması çocuklar için okuma deneyimini karmaşıklaştırır. Olay örgüsünde *uncle (amca/dayı)* olarak da işaret edilen *Mr. Zuckerman* için *Zuckerman amca/dayı* gibi bir yerlileştirme yapılması 7-11 yaş aralığındaki çocuklar için akıcı okuma ve anlaşılabilir bir metin sağlayacaktır.

## Sonuç

Çocuk edebiyatı çevirisinde kültürel değerlerin aktarımı karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Bu çalışma ile çocuk edebiyatı klasikleri arasında yer alan E. B. White'ın *Charlotte's Web* kitabının Türkçe çevirisi üzerinden bu süreç kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma kapsamında, eserde bulunan kültürel unsurların 7-11 yaş aralığında, okul dönemindeki Türk okuyucular için anlaşılır ve ilgi çekici olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Uygulama kısmında kullanılan yöntemler arasında *Klingberg Sınıflandırması* (1986), Venuti'nin (1995/2008) *yabancılaştırma* ve *yerlileştirme* olarak adlandırdığı çeviri stratejileri ve çeşitli gelişim psikolojisi kuramları bulunmaktadır. Klingberg Sınıflandırması kültürel unsurların ve değerlerin tespitinde, Venuti'nin stratejileri çevirmenin uyguladığı stratejilerin belirlenmesinde ve gelişim psikolojisi kuramları erek okuyucu kitlenin belirlenen örneklerin anlaşılabilirlik durumunun yorumlanmasında kullanılmıştır. Tüm bu kuramsal ve yöntemsel çerçeve detaylı ve açık bir çözümleme yapılmasını sağlamıştır.

Klingberg Sınıflandırması, çeviri çocuk edebiyatında yer alan kültürel unsurların belirlenmesi için önemli bir kaynaktır. Bu sınıflandırma sayesinde *Charlotte's Web* eserinde yer alan kültürel unsurların ve değerlerin ayrıntılı ve sistematik biçimde ayrıştırılması olanaklı olmuştur. Kitapta yer alan kültürel unsurlara dair örnekler *tarihi, dini ve siyasi unsurlar, binalar, ev eşyaları ve yiyecekler, gelenekler, oyunlar ve oyuncaklar, ağırlık, ölçü ve para birimleri, kaynak metinde yabancı dil, kişisel isimler, unvanlar ve evcil hayvan isimleri* kategorilerinden tespit edilerek incelenmiştir. Eserin temelinde Amerikan kırsal yaşamının betimi yer almaktadır, bu nedenle hem Türk hem de çocuk okuyucuya bu yaşamı anlaşılabilir kılmak fazlasıyla zordur. Kırsal yaşamın, günümüzde şehirlerde büyüyen çocuklara aktarılması için güncel bir bakış gerekir. Hem çocukların kültürel



gelişimini destekleyecek ve güçlendirecek hem de gelişim düzeylerini aşmayacak ve anlaşılabilir olacak çeviriler yapılması önemlidir. Çalışma kapsamında belirlenen örnek ifadeler için uygulanan çeviri stratejilerin sınıflandırılması özellikle çocuk edebiyatı çevirisinin erek odaklı veya kaynak odaklı olarak yönlendirilmesi konusuna açıklık getirmek adına yapılmıştır.

Çalışma içerisinde bulunan örnekler arasında yer alan, *good Lord (Yüce Tanrı)*, *Christmastime (Noel)*, *church (kilise)* ve *minister (rahip)* gibi dini referanslar için çevirmen yabancılaştırma stratejisini tercih ederek erek odaklı bir çeviri ortaya koymuştur. Benzer şekilde, domuz etinin yenilebilir olarak ifade edildiği *fresh pork (taze domuz eti)*, *smoked ham (füme jambon)* ve *crisp bacon (çıtır çıtır pastırma)* gibi yiyecek örneklerinde çevirmen aynı stratejiyi sürdürmüştür. Burada Hristiyanlıkta yer alan dini unsurlarda birlikte, Hristiyan toplumlar için yenilebilir olan domuz mantıksal bir tutarlılık içindedir. Gelişim psikolojisinde okul döneminde bulunan çocukların somut ve mantıklı düşünme becerilerinin gelişmiş olması sebebiyle burada yapılan erek odaklı çeviriler metindeki mantıksal bütünlüğü ve tutarlılığı korumasıyla çocukların zihninde anlaşılabilir olacaktır. Gelenekler, oyunlar ve oyuncaklar kategorisinde yer alan *fish for trouts in the brook (dereye alabalık tutmak)* aktivitesi ise benzer şekilde bir yabancılaştırma örneğidir. Bu örnek özellikle dönemin Amerikan kırsalında yaşayan çocukların yaz tatilinde bir oyun ve vakit geçirme etkinliği olarak yaptıkları bu aktivite hikâyenin bütünlüğü için önem sahibidir. Çocuklar hem bir köy yaşantısından söz edildiği hem de bu yaşantının bilindik değil farklı bir coğrafyaya ait olduğu hissini buradan alabilirler. Okul dönemi çocukları için anlaşılabilir olarak nitelendirebileceğimiz bir diğer yabancılaştırma örneği ise para birimi olarak kullanılan *dollar (dolar)* sözcüğüdür. Günümüzde sık kullanılan ve çoğu toplum tarafından bilinen bu para biriminin yerleştirilmemesi

yine yabancı bir kültürün varlığını çocuklara sunar. Anlaşılabilirlik açısından sorun yaratabilecek bir yabancılaştırma örneği ise kitapta yer alan kişisel isimler, unvanlar ve evcil hayvan isimleri kategorisinde yer almıştır. İlçede yaşayan kişilerin isimleri, bu kişilerin isimleriyle birlikte yer alan *Mr. (Bay)* gibi unvanlar ve çiftlikte yaşayan birçok hayvanın özel isimlere sahip olması okuyucu için okuma deneyiminin akıcılığını etkileyebilir. Çevirmenin bu isimleri ve unvanları koruyarak kitapta yer vermesindenense çocuklar için basit ifadelere dönüştürmesi daha uygun olacaktır. Örneğin kitabın büyük bir bölümünde *uncle Zuckerman* olarak yer alan kişinin *Mr. Zuckerman* olarak ifade edildiği yerlerde amca/dayı ifadesinin korunması anlaşılabilirliği güçlendirecektir.

Venuti'nin sunmuş olduğu yerlileştirme stratejisinin çevirmen tarafından kullanıldığı örnekler de eser içerisinde mevcuttur. Yiyecekler kategorisinde yer alan *blueberry pie (böğürtlenli pasta)* çocuklar için anlaşılabilirliğin sağlandığı başarılı bir yerlileştirme örneğidir. Benzer şekilde Amerikan kültürünün vazgeçilmez bir parçası olan *County Fair (İlçe Panayırı)* geleneği Türk kültüründe var olan en yakın karşılığıyla aktarılmıştır. Bu iki örnekte yerlileştirme stratejisinin uygunluğundan bahsetmiş olsak da bu stratejinin kullanımının anlaşılabilirliği olumsuz etkilediği çeviriler de kitapta yer alır. Bu durumu yaratan ilk örnek kaynak metinde yabancı dil örneği kategorisinde yer alır. Wilbur ve Charlotte arasında geçen bir selamlama diyalogunda yer alan *salutations (selamlar)* ifadesi burada dikkat çekmektedir. Okul dönemi çocukları için anlaşılabilir bir çeviri olması mantıksal tutarlılık içermelidir. Bu diyalogda Charlotte Wilbur'un anlayamadığı bir ifadeyle onu selamlar. Gündelik dilde sıklıkla kullanılmayan bir selamlama ifadesi burada gereklidir. Çevirmenin yerlileştirme yaparak bu yabancı ifadeyi Türkçede sıklıkla kullanılan *selamlar* şeklinde aktarması çocukların Wilbur'un neden bu ifadeyi anlayamadığını

kabul etmemelerin neden olabilir. Burada yapılan yerlileştirme hem mantıksal tutarlılığı kaybettirmiş hem de diyalogun devamında gelen ifadeleri karmaşıklaştırmıştır. Yiyecekler ve eşyalar kategorisinde yer alan *meat gravy (et salçası)* ifadesi yerlileştirme stratejisinin bir örneğidir. Çevirmen burada ifadeyi anlaşılabilir kılmak için yerlileştirme yapmıştır fakat et salçası adında herhangi bir yiyecek türü yoktur.. Yerlileştirme stratejisinin anlaşılabilirliği olumsuz etkilediği son örnek ise *sneaker (lastik ayakkabı)* ifadesidir. Çevirmenin Amerikan kırsalını anlatan bu hikâyede Türk köy yaşantısının bir unsuru olan *lastik ayakkabı* karşılığını kullanması bir yerlileştirme örneğidir. Burada anlaşılabilirlik sorunu çevirinin güncel olmamasından kaynaklanır. Türk çocuk okuyucunun *lastik ayakkabının* ne olduğuna dair bir fikir sahibi olmaması olasıdır. Bu nedenle, burada kullanılan strateji anlaşılabilirliği azaltmıştır.

Kültürel unsurların ve değerlerin aktarımı yalnızca dilsel çeviriyle çözümlenebilecek bir süreç değildir. Özellikle çocuk edebiyatı çevirisinde bu unsurların aktarımı için hassas bir denge kurulması gerekir. Çocuk edebiyatının çevirisinde eserin hedeflediği erek okuyucu kitlesinin gelişimsel düzeyini dikkate alan ifadeler yer alması önemlidir. Bahsi geçen hassas denge ile hem çocukların kültürel, bilişsel ve duygusal gelişiminin desteklenmesi hem de kültürel çeşitlilik ve kapsayıcılığın çocuklara aktarılması arasındadır. Bu önemli noktalardan biri çocukların edebiyat aracılığıyla farklı kültürlerle tanışmasını sağlayarak çevrelerindeki dünyayı algılama biçimlerinin geliştirilmesi, diğeri ise çocukların okuma deneyiminin akıcı ve anlaşılabilir olmasıyla okuma alışkanlığı kazanmasının, okuma etkinliğinden keyif almasının ve dil becerilerinin gelişmesinin sağlanmasıdır. Erek okuyucunun yaş grubu, gelişimsel düzeyi, içinde yaşadığı kültür, konuştuğu dil ve içinde bulunduğu zamansal dönem gibi birçok faktör çeviri stratejileri arasında seçim yapma esnasında önemlidir. Doğru yerde doğru stratejinin

kullanılmaması çocuk edebiyatı bakımından erek kitle üzerinde dünya algılayışı ve okuma alışkanlığı gibi konularda olumsuz etki sahibi olabilir. Charlotte's Web kitabının Türkçe çevirisinde kullanılan *yerleştirme* ve *yabancılaştırma* stratejilerinin örneklerinde, kitabın erek okuyucusu olan erken çocukluk dönemindeki bireylerin gelişim düzeylerine uygun ve uygun olmayan örnekler bulunmuştur. Bu durum, stratejilerden birinin erek okuyucu için tamamen uygun ve tamamen uygun değil olarak belirlenmesinin mümkün olmadığına göstergesidir. Çevirmen, çocuk edebiyatı çevirisi yaparken herhangi bir stratejiye keskin biçimde bağlı kalmadan çok boyutlu bir bakış açısıyla hareket etmelidir. Charlotte's Web kitabının Türkçe çevirisi, kültürel değerlerin çeviri aşamasında nasıl etkili bir biçimde aktarılacağına dair ilgi çekici örneklerle sahiptir. Çocuk okuyucu kitlesi için yapılan ve yapılacak çevirilerin içerdiği karmaşıklıkların anlaşılması için önemli bir adım atılmıştır.

### **Kaynakça**

- Aixelá, J. F. (1996). Culture-specific items in translation. *Translation, Power, Subversion*, 8, 52-78.
- Baker, M. (1992/2011). *In Other Words: A coursebook on translation*. Routledge
- Bassnett, S. (2002). *Translation Studies*. Routledge.
- Carroll, L. (1865). *Alice's adventures in wonderland*. Macmillan Publishers.
- Damrosch, D. (2003). *What is world literature?*. Princeton University Press.
- Dongfeng, W. (2002). Domestication and foreignization: A contradiction?. *China Translation*, 9, 24-26
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. University of Minnesota Press.
- Elledge, S. (1984). *E.B. White: A Biography*. W.W. Norton.
- Genzler, E. (1998). Foreword. S. Bassnett and A. Lefevere (Eds.), *Constructing cultures: Essays on literary translation* (pp. 9-21). Multilingual Matters.
- Ghesquiere, R. (2006). Why does children's literature need translations?. J. van Coillie and W. P. Verschueren (Eds.), *Children's literature in translation: Challenges and strategies* (pp. 19-33). St. Jerome.

- Joels, R. W. (1999). Weaving world understanding: The importance of translations in international children's literature. *Children's Literature in Education*, 30(1), 65–83.
- Kinghorn, N. D. (1986). The real miracle of Charlotte's web. *Children's Literature Association Quarterly*, 11(1), 4–9.
- Klingberg, G. (1986). *Children's fiction in the hands of the translators*. CWK Gleerup.
- Kruger, H. (2012). *Postcolonial polysystems: The production and reception of translated children's literature in South Africa*. John Benjamins Pub. Co.
- Lathey, G. (2011). The translation of literature for children. K. Malmkjær, and K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook of translation studies* (pp. 198–213). Oxford University Press.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. Routledge.
- Maksymski, K. (2015). Dimensions of translation. K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. HansenSchirra (Eds.), *Translation and comprehensibility* (pp. 11–32). Frank & Timme.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: Theories and applications*. Routledge.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation*. Prentice Hall International.
- Newmark, P. (2010). Translation and Culture. B. Lewandowska-Tomaszczyk (Ed.), *Meaning in translation* (pp. 171–182). Lang.
- Nida, E. (2001). *Language and culture-contexts in translation*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's literature comes of age: Toward a new aesthetic*. Garland.
- Nikolajeva, M. (2011). Translation and cross-cultural-reception. S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso and C. A. Jenkins (Eds.), *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp. 404–416). Routledge.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge.
- O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature*. Routledge.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for children*. Garland.
- Oittinen, R. (2006). No innocent act: On the ethics of translating for children. J. van Coillie and W. P. Verschueren (Eds.), *Children's literature in translation: Challenges and strategies* (pp. 35–45). St Jerome.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Root, R. L. (1999). *E.B. White: The emergence of an essayist*. University of Iowa Press.
- Saint-Exupéry, A. de. (1943). *The little prince*. Reynal & Hitchcock.
- Schleiermacher, F. (1977). On the different methods of translating. A. Lefevere (trans.), *Translating literature: The German tradition from Luther to Rosenzweig*, (pp. 67–82). van Gorcum.

- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. University of Georgia Press.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. Longman.
- Tabbert, R. (2002). Approaches to the translation of children's literature: A review of critical studies since 1960. *Target: International Journal of Translation Studies*, 14(2), 303–351.
- van Coillie, J. & Verschueren, W. P. (eds). (2006). *Children's literature in translation: Challenges and strategies*. St Jerome.
- Venuti, L. (1995/2008). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge
- White, E. B. (1952/1980). *Charlotte's web*. Harper & Brothers.
- White, E. B. (1996/2023). *Örümcek ağı*. M. Küçük (trans.). Yapı Kredi Yayınları.
- Wolfer, S. (2015). Comprehension and comprehensibility. K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. HansenSchirra (Eds.), *Translation and comprehensibility* (pp. 33-51). Frank & Timme.
- Yamazaki, A. (2002). Why change names? On the translation of children's books. *Children's Literature in Education*, 33(1), 53–62.

# Uygur Türklerinin halk hekimliğinde sağaltma esnasında söylenen sözler ve dualar

*Zeynep Türkeri\**

## Giriş: Türk Halk Hekimliği ve Sağaltma

Tarihi süreçlerde toplumlar hastalıklara karşı çözüm ararken halk hekimlerinden faydalanmışlardır. Halk hekimliği toplumun her katmanında ihtiyaç duyulan çeşitli uygulamalar bütünü oluşturmuştur. Hastalığın tedavisi hekim veya büyücünün kendi uygulamalarına olan inancına, iyileştirmeye çalıştığı kişinin hekim/büyücünün gücüne inanmasına ve hekim/büyücü ile hasta/büyülenen ilişkisinin yer aldığı ortamda kamuoyunun inanç ve beklentileri arasında gerçekleşir. Bu durumun daha sonra iki ayrı çekim alanının ekseninde toplandığı ifade edilir. Bu şamanın iç deneyimi ve *toplumsal onaşması* şeklinde belirtilmiştir (Lévi-Strauss,1983: 34, 49). Hastalığı tedavi yöntemleri ise hastalığa neden olan nesneyi bulaştığı yerden fiziksel yollarla dışarı atmak, kötü ruhlarla açık veya kapalı bir ortamda mücadele ettiğini gösteren bir performans sergilemek ya da dualar okuyarak hastalıkla ilgisi anlaşılmayan işlemlere başvurmak gibi muhtelif uygulamalar yapılmaktadır (Lévi-Strauss, 1983: 63).

---

\* Arş. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı, [turkerizeynez@gmail.com](mailto:turkerizeynez@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3418-359X>

Şamanların toplum içinde sağaltma, fala bakma, kurban törenlerinin yönetimi, ölülerin ruhlarının öteki dünyaya geçirilmesi, öykü anlatımı, şair-şarkıcılık hatta bazı milletlerde doğuma katılmaları gibi görevlerde buldukları ifade edilmektedir (Hoppál, 2018: 33). Bu görevleri icra sırasında şamanların bir performans sergileyiciye dönüştüğü görülmektedir. Sibiryaya Şamanizm’inde kam töreni boyunca dans ederken üzerindeki kıyafetleri diğer aksesuarları ile çeşitli sesler çıkarmakla birlikte bazen bir hayvanın hareketlerini canlandırmaktadır. Tüm bunları yaparken devamlı şarkılar söyleyip çadırdaki ruhlarla konuşup ölümler ülkesinde yaşadıklarını törene katılanlara aktarmaktadır. Şarkı söylediği sırada yardımcıları söylediklerini tekrar etmektedir. Şarkıyı kamın konuşmaları ve tabiat seslerini taklit ederek çıkardığı sesler eşlik etmektedir (Harva, 2014: 441). Bu törenler sırasında kamın konuşmaları ve dansları bir bütün halinde tören boyunca devam etmektedir. Eliade’de Yakut ve Dolganlar arasında şaman ve baksılar tarafından uygulanan hastayı tedavi yöntemlerinden bahsederken şamanların törenini dört aşamada kaydetmektedir: Yardımcı ruhların çağırılması, hastalığın sebebinin bulunması, tehditler, gürültü vb. yoluyla kötü ruhun kovulması ve şamanın göğe çıkması şeklindedir. Kırgız ve Kazaklarda ise sağaltmanın cin çıkarma törenine dönüştüğü ve karma bir yöntem haline gelen şamancıl sağaltmadan bahsetmektedir. Uygulama esnasında Allah’a ve ermişlere dua ile başlanır sonrasında cinlere ve kötü ruhlara sesleniş ve tehditler ile devam eder. Bu sırada şaman yırlamasını hiç kesmez. Sağaltma sırasında yer yer Allah’a seslenmeye ve dua etmeye devam etmektedir (Eliade, 1999: 251, 261).

Uygur tıbbında hastalar muhtelif yöntemlerle teşhis ve tedavi edilmektedir. Şifalı yiyecek-içecekler, çeşitli ilaçlar, hacamat, kan alma, kusturarak (BKZ. 1) vb. şekillerde tedavi edilmektedir. Bunlar dışında halk arasında *perihon/bakşı* vb. adlar



verilen halk hekimlerinin de çeşitli teşhis ve tedavi yöntemlerinin olduğunu görülmektedir. S. E. Malov, S. Oldenberg ve N. N. Pantusov Doğu Türkistan'ın çeşitli bölgelerinden Müslüman Uygur Türklerine ait kam ayin ve törenleri ile ilgili tespitlerde bulunmuşlardır. Bu tespitler doğrultusunda Doğu Türkistan'daki bakşılardan tören sırasında İslami unsurlara yer verdikleri görülmektedir. S. E. Malov'un 1915 yılında Aksu şehrinden derlediği kam töreninde bakşı hastayı tedavi etmek için öncelikle abdest almış, sonrasında ekmek üzerine Arapça bir dua okumuş, daha sonra tuğ yanına oturup tekrar biri Arapça biri Türkçe iki dua okumuştur. Törenin devamında bakşı fiziksel uygulamalarına devam ederken yine yer yer dua okuduğu ifade edilmektedir. Diğer yandan etraftaki kişilerin de dua sonrasında "âmin" dediği görülmektedir. N. Pantusov'un Tarançılar arasında yaptığı çalışmada üfürükçü molla olarak nitelendirilen ve kamlardan farksızdır. Bu kişiler hastayı tedavi edeceği zaman remil bakıp daha sonra hastaya cinlerin musallat olduğunu iddia ederek gerekli birtakım malzemelerin hazırlanmasını istemektedir. Daha sonra Arapça ve Türkçe karışık bazı söz ve dualar söyleyerek hastalığı başka bir nesneye göçürmeye çalıştıkları görülmektedir. N. Pantusov *rednameci* adı verilen üfürükçülerin halk hekimliğine dair benzer uygulamalarına yer vermektedir (İnan, 2017: 101, 102). Gunnar Jarring'ın Doğu Türkistan'ın Guma bölgesinden verdiği örneklerde hasta kişiler iyileşmek için *perihon*, *rammal* ve *bahşı* adı verilen kişilere gitmektedir. Bu kişiler tarafından hastaya çeşitli tören ve uygulamalar yapılmakta yine bu esnada dualar okunduğu belirtilmektedir (Jarring, 1951: 163, 164).

Eski Uygur metinlerinde bakşı/bahşı kelimesi "ruhani, rahip" ve özellikle Budist metinlerinde "Budist rahibi" olarak geçtiği belirtilmektedir (Köprülü, 2018: 191). Perihun ise eski kamlık inancından ortaya çıktığı ifade edilen ve toplumun hemen her işini organize edip yöneten özel kişiler olarak

adlandırılmaktadır. Bu kişilere de ayrıca “bahşi” denildiği ve “perihun” kelimesinin Uygur efsanelerinde sanatın piri olarak kabul edilen “pircanğci” kelimesinden ortaya çıktığı yine bu kişilerin efsun okuyarak hastalıkları iyileştiren sihirli hekimler olduğu söylenmektedir (Rahman, 1996: 147). Aynı zamanda *perihon*, peri “cin” -han “okuyucu, okuyan, çağıran” gibi anlamlara geldiği ifade edilmektedir. Uygurlar arasında *dahan* “dua-han” (dua ile hastayı tedavi eden) *darhan* “demirci şaman”, *molla*, *büvi* “kadın hoca” olarak adlandırılan kişilerin de fal bakma, kötü ruhları kovup hastayı tedavi etme işleri ile uğraştıkları görülmektedir (İnayet, 2009: 39). Uygur etnografyası üzerine yapılan incelemelerde de hastalıkları tedavi etme yöntemleri arasında *perihunluk*, *dahanlık*, *kesidiçilik*, *açlaş* (*ot köçürüş*), *tumarçilik*, *palçilik* (*rembalçilik*, *kurçilik*) gibi sihir ve efsuna dayalı adetlerin varlığından söz edilmektedir (Hebibulla, 1993: 393, 394).

Uygur halk hekimlerinin sağaltma usulleri *sihirgerlik* adı verilen çeşitli şekillere girerek oyun üzerinde kötü ruhları kovmak, *avak aşu*, *çaçratku seliş*, *ot köçürüş* gibi yiyecek-içecekler üzerinden kötü ruhu ve cini kovmak, perihun, dahan, bahşi vb. kişiler tarafından dua ve efsun okunup birtakım uygulamalar yapılarak hastalıklar tedavi edilmektedir. Hasta tedavi edilirken duanın yanı sıra bazı hareketlerin yapıldığı ve yine bazı araç-gereç ve yiyeceklerin kullanıldığı görülmektedir. İp, def, davul, tuğ, tuz, kepek, ayna, ağaç dalı vb. şeklinde sıralanabilir (Öger, 2011: 239, 240).

### **Uygur Halk Hekimlerinin Sağaltma Yöntemleri ve Sağaltma Esnasında Söyledikleri Dualar**

Eski dönemlerden itibaren sihir-efsunculuk olarak adlandırılan aynı zamanda *kesideçilik* ve *cadugerlik* diye de bahsedilen uygulamaların Uygurlar arasında yaygın olduğu görülmektedir. Divanü Lûgat-it Türk'te *Kulbak* (BKZ. 2) adı

verilen bir evliya bir kayanın üzerine “Tanrı’nın kulu Kulbak” yazdığında kara taş ak, ak taşa yazdığında kara çıktığı kerametinden bahsedilmektedir. Uygur Türkleri çocukları göz değmesi veya cin-albastı gibi kötü ruhlardan korumak amacıyla efsun okuduktan sonra “İsrik, isrik” diyerek tütsülemektedirler. Aynı şekilde cinlerin musallat olduğu bir insanı iyileştirmek için yüzüne su serperek “Kuvuç, kuvuç” denilmektedir (Hebibulla, 1993: 396, 397), (Oqya, 2019: 862).

1) **Köçürüş:** Küçük çocuklar aniden hastalanıp iyileşemez hale geldiğinde zayıflar ve güçsüzleşir. İnsanlar bu durumu yel girmesi veya kötü ruh-cinlerin musallat olması şeklinde yorumlayıp molla ya da büvilere okutmak için gitmişlerdir. Uygurlar buna *köçürüş* adını vermişlerdir. Bu durumda hastaya sembolik bir surette kukla yapıp küçük örtü ve kapalı bir küçük tabak hazırlanıp yedi evden ekmek istenir. Molla veya büviler hasta çocuğa efsun okuduktan sonra toplanan yedi ekmeğe üfleyip çocuğun başından ayağına kadar yedi defa “Göç göç” denilerek çevrilir. Daha sonra gece yarısı olduğunda kukla kişiye hissettirilmeden yolun kenarına götürülüp oturtulur ve örtü önüne serilerek üzerine okunan yedi ekmek, tabak bırakılır. Bu nesnelere alıp götüren kişi işini bitirdikten sonra arkasına bakmadan eve geri döner. Bazı yerler yedi ekmek yerine yedi evden kuru un alınıp bundan “*süyük aş*” adı verilen bir yemek hazırlanmaktadır. Çocuğa çıplak halde bununla buhar verilir. Bu yemeğe “*avak aş*” da denilmektedir (Hebibulla, 1993: 399, 400).

Uygurlar arasında yine bedeninde siğil çıkan bir kişi göçürme yoluyla iyileşebilmektedir. Siğil çıkan kişi, herhangi bir söğüt ağacının yanına gidip siğili bir parça sakızla ovup “*Siğil dedikleri, söğütte olmayanın insanda ne işi var?*” gibi sözler söyleyerek sakızı atmaktadır. Böylece siğilin insandan söğüt ağacına göçmüş olduğuna inanmışlardır. Yine bazı kişilerin siğilden kurtulmak için bazı mescitlere giderek eline biraz çamur alıp siğile sürttükten sonra mescidin duvarına attıkları

görülmektedir. Bunu yaparken de “Göç göç” demişlerdir (Korgan, 2006: 103, 104).

2) **Ot Köçürüş:** Sabah veya akşam saatlerinde insanların bedeni üşüyüp titremeye başlar ve hastalanır. Hasta yel girmesi nedeniyle tedavi edilmektedir. Akşam namazı vakitlerinde yedi avludan, sokak arasından veya dört sokak ağzından odun ve ağaç parçaları toplanıp gelinir. Bunlar demirden bir küreğe dizilip üzerine biraz kepek serpilirdi. Daha sonra hasta kişi kıbleye çevrilip oturtulur, odun parçaları yakılıp *ot köçüren* kişi içinden okumaya başlar. Ateş yanıp duman çıkmaya başladığında hastanın başı ve gözüne doğru üfler ve onun başından ayağına kadar yedi defa döndürür. Bazıları tarafından bir demet kara söğüt filizi soğuk suya batırılıp hastanın kıyafetini çıkarılıp sırtına üç defa “Göç göç” denmektedir (Hebibulla, 1993: 401).

3) **Açlaş:** Bebekler çok sık ağlamaya başlayıp halsiz düşünce ve genç kişiler misafirlige gidip veya dışarıdan gelince ansızın midesi ya da kursağı ağrıdığında bu kişiler acı girdi, ateşlendi veya sancılandı denilerek götürülüp büvi ya da büvilerden izin almış kadınlar tarafından okunmaktadır. Bu duruma “açlaş” adı verilmektedir. Sağaltma esnasında bir fincana dolu bir şekilde kepek konulup yere bırakılıp gaz bezi veya peçete sarılır. Büvi veya kadın onu eline alıp fincanın ağız tarafına üç defa okunup üflenir. Daha sonra bebeğin veya hastanın alnından ayağına kadar “Göç göç! Burada ne yapıyorsun? Eski değirmene git! Kaşları birleşige git! Yalnız ağaca git! Özüne geri dön! İki kadınlıya git!” deyip cinlere hitap etmektedir. Bunu üç defa tekrarlamaktadır. Kepek olmadığında bunun yerine yedi parça ekmek alarak yapılmaktadır. Büvi veya kadın açlaş sırasında esneyip “Huñ!” (Vong vb. bir ses) demektedir (Hebibulla, 1993: 400, 401).

4) **Kan Kılış:** Uygurlar ayak, bel ağrıları, halsizlik veya bir şey girip sancılandığında kasidecilere giderek kendilerini

okutmaktadır. Kasideciler bu tip hastalar geldiğinde onların yel girmesi, Hızır veya Kitmir Hoca'nın geçtiği yola hacetini gidermiş, sahipli yere abdestsiz basmış ya da sahipli yerdeki veya Kitmir Hoca'nın indiği yerdeki ağacı kesmiş olabileceğini düşünerek teşhis koyar. Kara koyun veya üç-dört tane kara tavuğu yedi gün okunup daha sonra bunların şüpheli yerde kesilmesi gerekmektedir. Kişi hazırlarını bitirdikten sonra okuma başlar, okuma esnasında hastanın yattığı evin dört bir köşesine dört tane kandil yakılır. Okuma bittikten sonra bu evin etrafına yedi gün boyunca yedi yerde kandil yakılır ve sonrasında mollanın şüpheli olarak gösterdiği yerde hayvanın kanı hastanın gözü önünde akıtılarak bu kan hastaya sürülür (Hebibulla, 1993: 398, 399), (Oqya, 2019: 961, 962).

5) **Çaçratku Seliş:** Küçük çocukların bedeninde küçük sulu yaralar çıktığında ve bu yaralar yüzüne gözüne dağıldığında bu hastalığa cin-şeytan gibi kötü varlıkların veya kül-çöp dökülen yere hacetini gidermenin sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu tedavi yöntemi dört şekilde karşımıza çıkmaktadır: 1.) Molla, büviler üç veya yedi gün boyunca her gün ayet okuyup yaranın üzerine üç defa üfleyip sonra tükürür. 2.) Kuru kavun kabuğunu dövüp kepeğe karıştırılıp kor alınan demir küreğe konularak çocuğun başı-gözü tütsülenir. 3.) *Pak pak seliş:* Yedi evden birer kaşık un alınıp güvercin yumurtası büyüklüğünde üç parça hamur yoğrulur. Daha sonra bu üç parça hamur birleştirilip çörek büyüklüğüne getirilir. Molla ve dahan ocak önüne oturup onu okur, üfler ve sıcak külün içine gömer. Sıcak küle gömülü hamuru okuyup üflemeğe devam eder. Hamur iyice kızarır ve parçalanıp saçılır. Buna “pak” denilmektedir. Molla veya dahan “*Bu ayetin gücü ile hamur dağılıp saçılıp gitti, artık çaçratku da geçti.*” der. 4.) *Yanduruş:* Bebeklerin gözleri gittikçe şaşı olmaya başladığında ya da ak düşüp tehlikeli hale geldiğinde veya büyüklerin gözlerine ak düştüğünde bu duruma yel girmesi olarak düşünülür. Molla veya dahan adı kurt öldürülen bir bıçak

bulunmasını ister, eğer öyle bir bıçak yoksa kara tavuk ya da gök güvercini okuyup onu boğazlar. Daha sonra bu kanlı bıçağı hastanın gözünün altından üstüne bakarak üç defa döndürür. Buna yanduruş (döndürme) denilmektedir (Hebibulla, 1993: 402, 403).

6) **Perihonların Sağaltma Usulleri:** Uygurlarda *perihunluk/perihonluk* aynı zamanda *dahanlık* veya *bahşilik* olarak da anılmaktadır. Perihon efsuncuların piri, ustası anlamına gelmektedir. Perihonlar acayip kılık-kıyafetler giymekte ve âdette birkaç dahan (bakşı) birlikte hareket etmektedir. Kendilerine çeşitli sebeplerle gelen hastaları okumayı esas alarak muhtelif şekillerde tedavi etmektedirler. Bakşılar kıyafetlerini giyip hazırlanır. Daha sonra ev karanlık hale getirilip ortasına kazık çakılır. Bu kazığa bir yün ip bağlanıp yine bu ipim bir ucu çadırın/evin tepesini kapatan keçeğe (bacaya) bağlanır. Buna “*tuğ bağlama*” denmektedir. İpin evin tepesine bağlanan kısmına renkli kumaş parçaları vb. şeyler asılır. İp bağlandıktan sonra hasta bunu sıkı bir şekilde tutup oturtturulur. Bu sırada bakşılar gösterişli kıyafetler giyinip hastanın çevresinde ayakta dururken büyük bakşı efsun okumaya başlar. O sırada evin dört bir köşesinde ve duvarlarında kandil yakılır. Kalan bakşılar ona eşlik ederek def çalmaya başlar. Daha sonra hasta ayağa kaldırılıp def sesleri arasında dolandırmaya başlarlar. Büyük bakşı ara sıra elindeki kara söğüt sopası veya kamçısıyla dönen hastaya vurur. Büyük bakşı aralıksız efsun okumaya devam ederken sonunda sürekli dönen hasta bayılır. Böylelikle bakşıların okuması durur ve iyileşti gözüyle bakılmaktadır. Bu tür tedavi etme yöntemine “*peri oyunu/oynatma*” adı verilmektedir (Hebibulla, 1993: 403, 404).

Perihonlar (bakşı) tarafından yapılan bir diğer sağaltma yöntemi de “*ketmen besiş*” (çapa bastırma) olarak adlandırılmaktadır. Özellikle bel ve ayak ağrısı çeken kişiler bu yöntemle tedavi edilmektedir. Bakşılar bir çapayı ateşte kızdırıp çapa kıpkızıl olduğunda okumaya başlayıp sonrasında hastanın

ağrıyan yerlerine bastırır. Bu hareketi üç defa tekrarlamaktadır (Hebibulla, 1993: 404).

Guma bölgesinde yaşayan Uygurlar arasında da perihonlar bulunmaktadır. Biri hasta olduğunda rammalın yanına gidip kitaba baktırır. Rammal bu kişiye “*Sizin kardeşinize soğuktan yel girmiş. Bir kara tavuğa dua okuyun! Çarşamba akşamı on dört pirlle tören düzenlensin.*” der. Çarşamba günü adam bakşığı bulur def ve davulları hazırlarlar. Akşam bakşı ve pirl bir araya gelir yukarıdaki uygulamaya benzer şekilde ip tutulur ve uygulama devam eder. Sonrasında hasta iyileşirse “İyileştim! Pir bana iyi geldi!” vb. boş cümleler kurmaya başlar. Bu sırada oynayan pir dua okumaya başlar. Duayı okuyup “*Ez’emte aleyhim ey şeytan gideceksen git! Gitmeyeceksen senin bedenine bir hasır sarıp ateşe vereceğim!*” diye dua okur. Seher vaktinde bir elma ağacının dalına birkaç parça kumaş, kırk bir dal bağlayıp hastayı o bu dal ve elmanın dallarıyla dövdükten sonra onları atar. Perihon: “*Yalnız bir ağacın dibine git! Eski bir değirmene git! Eski bir eve git!*” deyip geri döner (Jarring, 1951: 163, 165).

7) **Azayim Koşiki:** Azayim koşiki (Azâim şiiri/duası) afet ve hastalıklara karşı okunan dualar, tılsımlar olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu dua dil tutulması, el-ayağın tutmaması ve sinirsel-ruhsal hastalıkların (delirme vb.) tedavisi için okunmaktadır. Azaim duası dört aşamada gerçekleşmektedir: İyi ruhları çağırma, iyi ruhları tavsif etme, kötü ruhları hastanın vücudundan kovma, iyi ruhları kendi yerlerine uğurlama (İnayet, 2009: 38).

Azâim duasının her aşamasında dini, mitolojik ve sihre dayalı unsurlar geçmektedir. Bunun yanı sıra çeşitli din ve milletlerden alınan unsurlar da iç içe geçmiştir. Duanın başlangıç kısmında iyi ruhlara çağrıda bulunurken Hz. Süleyman, Hz. Âdem, Hızır-İlyas, Hz. Hasan ve Hüseyin, Azrail, peygamber ümmeti vb. şeklinde İslami unsurların yanında Künperi, Ayperı,

dokuz, yedi, tuğ ve sancak gibi ifadeler de Türk mitolojisinin ve eski Türk inancının izlerini taşımaktadır (İnayet, 2009: 43). Duada iyi ruhları nitelendirirken aynı şekilde devlerden, Mekke ve Medine gibi İslamiyet’le birlikte Türk kültüründe yerini alan kutsal sayılan yerlerden, yine duada geçen "*Rimis Miyan Ermeni Erbaya şayatun*" adlı ruhun da Ermeni bölgesindeki halkların inançlarına ait bir şeytandan bahsedilmektedir (İnayet, 2009: 43, 47). Duanın üçüncü aşamasında kam/bakşı hastalığa sebep olan kötü ruhları tespit edip Allah’a, peygamberlere, evliyalara seslenerek kötü ruhların hastanın vücudunu terk etmesi için yalvarmaya başlar. Aynı zamanda kam/bakşının kötü ruhları tehdit ettiği de görülür. "...*Büyünüzü yoğururum/ Ölüm, sür ederim/ Göçün gidiniz dev, peri.*", "...*İp boyunuzu yararım/ Kırılıp gidersiniz dev, peri.*", "...*Sehi kara okurum/ Vahiy külli okurum/ Kıssa-ı Süleyman okurum/ Kabrı burdı\_ okurum/ Şimdi bırakmazsanız/ Kırılıp gidersiniz dev, peri.*" (İnayet, 2009: 49, 50).

### **Sonuç**

Uygur Türklerinin yaşadıkları coğrafyanın yanı sıra tarih boyunca karşılaştıkları siyasi, ekonomik, sosyal yaşamlarını etkileyen olaylar, dil ve edebiyatlarını etkilemekle birlikte kültürlerine tesir eden etkenleri oluşturmuştur. Uygur Türkleri eski Türk dininin izlerini bugün de taşımakla birlikte Budizm, Maniheizm, İslamiyet gibi dinlerin bir mensubu olmakla kalmamış, bu dinlerin etkisiyle kendi kültürel unsurlarının içerisinde bu inanç ve kaidelere yer verdiği görülmektedir. Uygur Türklerinin yaşadığı bölgelerde Kamlık inancından kalma unsurlar ile diğer dinlerden, kültürlerden alınan unsurların iç içe geçtiğine dair örnekler halk hekimliği uygulamalarında karşımıza çıkmaktadır. Bu durum halk hekimliği yapan kişilerin meslek adlarından başlayarak hastaları tedavi etmek için gerçekleştirdikleri uygulamalara hatta okudukları söz ve dualara tesir ettiğini tespit edebiliriz. Nitekim halk hekimliği üzerine



yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere kam/bahşı olarak adlandırılan halk hekimlerinin zamanla perihon, cinkeş, dahan vb. adlar da almışlar ve hastayı tedavi usullerinde de bazı farklılıklar meydana gelmiştir. Bu farklılara bakşı/perihon vb. adlarla anılan halk hekimliği yapan kişiler tedavi sırasında okudukları dualarda rastlamaktayız. Perihon/bakşının tören ve tedavi esnasında okudukları dualara buldukları çevre kültürlerin unsurları girmekle birlikte özellikle İslamiyet’le birlikte Türkçe söz ve duaların yanı sıra ayetlerin, Allah, peygamber ve evliya adlarının sıkça bu dualarda geçtiğini görmekteyiz. Tören ve dualarda ip, def, tütsü yapılan araç-gereçler, çeşitli kostüm ve aletler kullanılırken eski Türk inancının ve Türk mitolojisinin izlerini taşıyan yedi, dokuz gibi sayıların dualarda geçmektedir. Yine İslamiyet’le Uygurlar arasında cin, şeytan gibi varlıklar kötü ruhlar olarak betimlenmektedir. Netice itibariyle Uygurların sağaltma esnasında söyledikleri söz ve dualarda geçmişten bugüne kadar taşınmış olduğu tarihi, dini ve kültürel mirasın izlerini tespit edip değerlendirebilmek mümkündür.

### **Kaynakça**

- Eliade, M. (1999). *Şamanizm*, (İ. Birkan Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Harva, U. (2014). *Altay Panteonu*, (Ö. Suveren Çev.). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Hazirki Zaman Uyğur Tilinin İzahlik Luğati* (2011). Ürümçi: Şincang Helk Neşriyatı.
- Hebibulla, A. (1993). *Uygur Etnografyisi*, Ürümçi: Şincang Halk Neşriyatı.
- Hoppál, M. (2018). *Avrasya’da Şamanlar*, (B. Bayram, H. Ş. Ç. Çapraz Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnan, A. (2017). *Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnayet, A. (2009). Bugünkü Uygurlarda Şamanlık ve Bir Şaman Duası: Azâim Koşığı. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2(3-4): 38-52.

- Jarring, Gunnar (1951). *Materials to the Knowledge of Eastern Turki*, IV/C, Lund C. W. K. Gleerup.
- Korgan, E. S. (2006). *Uygurlarda Perhizler, Ürümçi: Şinciang Halk Neşriyatı*.
- Köprülü, M. F. (2018). *Edebiyat Araştırmaları I*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Lévi-Strauss, C. (1983). *Din ve Büyü*, (A. Güngören Çev.). İstanbul: Yol Yayınları.
- Oqya, M. T. Z. (2019). *Kiskiçe Uygur Örp-Âdetliri Kamusi*, I/C, Londra: Uygur Tili Tetkikati Araştırmaları.
- Öger, A., Gönel, T. (2011). Uygur Türkleri Arasında Şamanlar ve Tedavi Yöntemleri. *Turkish Studies*, 6(4): 233-248.
- Rahman, A. (1996). *Uygur Folkloru*, (S. Yalçın, E. Emet Çev.). Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı.
- BKZ. 1 Cungo Tebibî Kamusi Tarmak Tomi (2009). *Uygur Tébabet Kamusi*, I/C, Şincang Halk Sehiye Neşriyatı.
- BKZ. 2 Atalay, B. (2021). *Divanü Lûgat-it Türk*, I/C, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

# Rusya-Ukrayna savaşında Ukraynalı kadınların Türk basınındaki temsilinin değerlendirilmesi

*Sırrı Cem\**

## Giriş

İnsanlık tarihi boyunca toplumlari etkileyen en geniş ölçekli ve dramatik olayların başında savaşlar yer almaktadır. Savaş ve çatışma dönemlerinde olayların kitlelere aktarımında medya kritik bir rol oynamaktadır. Temel olarak medyanın rolü iki farklı ve zıt biçim alabilir. Medya çatışmada aktif bir rol alabilmekte ve propaganda aracılığıyla artan şiddetten sorumlu olabilmekte ya da bağımsız ve çatışmanın dışında kalarak çatışmanın çözümine ve şiddetin hafifletilmesine katkıda bulunmaktadır.

24 şubat 2022'de başlayan Rusya-Ukrayna Savaşı hem bölgesel hem de uluslararası düzeyde büyük yankı uyandırmış, insan hakları ihlalleri ve insani krizlerle birlikte toplumsal dinamikleri de derinden etkilemiştir. Bu savaşın, özellikle kadınların yaşadığı deneyimler ve bu deneyimlerin medya tarafından nasıl temsil edildiği konusundaki araştırmalar, genellikle toplumsal cinsiyet ve medya çalışmalarının kesişiminde gerçekleşmektedir.

---

\* Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, sirri.cem@ege.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3751-4841>

Savaş ve göç sürecinde Ukraynalı kadınlara yönelik fiziksel ve cinsel şiddet, toplumsal cinsiyet rolleri, seks işçiliği ve göç edilen ülkeye uyum sağlama gibi psikolojik, ekonomik ve toplumsal sorunların ortaya çıktığı öne sürülmüştür. Diğer yandan yerinden olan kadınların yanında hamilelerin, çocukların, yaşlıların, hastaların ve özel gereksinimli bireylerin de olması, konaklama ve bakım yüküyle ilgili sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu koşulların ve tecrübelerin tüm dünyayla paylaşılmasında rol oynayan medya gruplarının kendilerine özgü söylemler üreterek küresel anlamda geleneksel ve sosyal medyada yarattığı algı, bu sorunların çözümünde veya sorunların derinleşmesinde etkili olabilir. Ayrıca haber etiğine uygun olmayan kişisel bilgiler, metinler, fotoğraflar, tanıklar vb. kullanımı da gerçek ve nesnel bilginin yayılması kadar kişilik haklarının korunması ve mağdurların psikolojik durumları ile ilişkili olması açısından önemlidir. Bu çalışmada savaş-kadın-göç üçgeninde, Rusya-Ukrayna Savaşı sırasında Ukraynalı kadınlar ve yaşadıkları olayların Türk basınına yansımaları ele almak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ortaya çıkarılmaya çalışılan problemler şu şekildedir:

- Medya kadınları hangi yönleriyle ele almaktadır?
- Savaş, göç ve kadınların temsilinde hangi temalar daha fazla ele alınmıştır?

### **Rusya-Ukrayna Savaşında Göç ve Kadın İstatistikleri**

Rusya Federasyonu'nun 24 Şubat 2022 tarihinde Ukrayna'yı işgali ardından başkent Kiev de dahil olmak üzere ülke genelinde büyük çaplı saldırılar rapor edilmiştir. Bu saldırılar ülkedeki altyapının geniş çapta tahribatına, can kayıplarına ve Ukraynalı vatandaşların yerinden edilmelerine neden olmuştur. Uluslararası Göç Örgütü'nün 19 Mayıs 2022 Ukrayna Raporunda, ülke içinde 8,02 milyondan fazla insan yerinden edildiği (yüzde 63 kadın, yüzde 37 erkek) belirtilmiştir. Uluslararası Göç Örgütü (2022) toplamda 13.686.000 kişinin

Ukrayna içinde yerinden edildiğini ve/veya komşu ülkelerdeki sınırları geçtiğini belirtmiştir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne göre ise, 24 Şubat 2022'den aynı yılın Ekim ayına kadar toplam 13.736.198 Ukraynalı savaş nedeniyle yerinden edilmiş ve Avrupa kıtasında mülteci durumuna düşmüştür. Savaş sonrasında Türkiye'ye kaydedilen Ukraynalı mülteci sayısı yaklaşık 145.000'dir (Bakır, 2022: 49-53). Raporlarda Rusya-Ukrayna savaşının en fazla çocuklu kadınları etkilediği belirlenmiştir. Avrupa Birliği'ne (AB) göre, Geçici Koruma Direktifinden yararlanan Ukrayna'dan gelen yerinden edilmiş kişilerin tahmini sayısı 4-5 milyon arasında değişmektedir. Savaşın 2022 yılında şiddetlenmesi ardından Ukrayna içinde ve dışında yerinden edilmeler, bir önceki yıla göre daha yavaş bir oranda da olsa devam etmiştir. Yaklaşık 750.000 kişi, 2023'te çatışmaların en yoğun olduğu doğu ve güney Ukrayna'da ülke içinde yerinden edilmiştir. Geri dönüşler dikkate alındığında 2023 sonunda Ukrayna' ülke içinde yerinden edilmiş olarak kalan kişi sayısı 3,7 milyondur. Ukraynalı mülteci ve sığınmacıların sayısı ise 6 milyona ulaşmıştır. 2023 sonu itibarıyla toplam 9,7 milyon Ukraynalı zorla yerinden edilmiş durumdadır (UNHCR, 2023: 9). Krizin ilk günlerinde Avrupa medya haber merkezlerinin olumlu anlatılarının çoğalması, yerinden edilmiş Ukraynalıları koruma ve onlara ev sahipliği yapma ihtiyacına uygun söylemsel ve anlatsal bir bağlam yaratılmasına yardımcı olmuştur (Sales, 2023: 2).

Kadın göçmenlerin ve savaş mağdurlarının savaş süresinde yaşadıkları diğer sorunların başında konaklama gelmektedir. Geceyi arkadaşlarının evinde, kiralık dairelerde, sığınaklarda, toplanma merkezlerinde ya da otelde geçirdikleri belirlenmiştir (Uluslararası Göç Örgütü, 2022). İkinci olarak yeraltı metro istasyonlarında ya da sığınaklarda doğum yapmak zorunda kalan kadınlar da mevcuttur (UNFPA, 2022). Üçüncü olarak kadınlar,

yaşadıkları yerlerden ayrılırken yanlarında bakım yükünü üstlendikleri bireyler de bulunmaktadır. Raporlarda Ukrayna-Rusya savaşı sürerken kadınların %88'inin yanında çocuklar, %56'sının yanında yaşlılar, %32'sinin yanında kronik hastalar, %19'unun yanında engelliler, %10'unun yanında da hamileler olduğu tespit edilmiştir (Uluslararası Göç Örgütü, 2022).

Ukrayna'da devam eden savaş, son 30 yılda Avrupa'ya yönelik en hızlı toplu göçe neden olmuştur. Savaş nedeniyle yaşam şartlarının kötüleşmesi sonucunda kadınların güvenlik, barınma, sağlık hizmetleri, bakım yükleri ve çocukların refahı büyük risk altındadır. Özellikle savaştan kaçmaya çalışan kadınların ve çocukların, insan tacirlerinin eline düşmesi gibi endişeler ön planda olup (Başcılar, Karataş ve Pak-Güre, 2022: 795), bunların bir kısmı da gerçekleşmiştir. Yurtiçi ve yurtdışı haber kaynakları incelendiğinde, Rus askerlerinin Ukraynalı kadınlara cinsel taciz ve şiddet uyguladıkları, tecavüz ettikleri ve öldürdükleri ile ilgili birçok haber ortaya çıkmıştır (Morris, 2022). Düzinelerce Ukraynalı kadın polise, medyaya ve insan hakları örgütlerine Rus askerleri tarafından maruz kaldıklarını vahşeti anlatmıştır. İncelemelerde toplu tecavüzlere, silah zoruyla yapılan saldırılara ve çocukların gözleri önünde işlenen tecavüzlere ilişkin tanıklıklar da yapılmıştır (Tondo ve Koshiw, 2022). Savaş sürecinde cinsel şiddetin bir yıldırma, işkence ve aşağılama taktiği olduğu belirtilmiştir (Denysenko, 2022; Wamsley, 2022). Ukraynalı kadın göçmenlerin savaştan kaçtıkları Polonya ve İngiltere gibi ülkelerde de seks işçiliği için suçluların savaştan kaçan kadınları ve çocukları hedef aldığına dair tezler öne sürülmüştür (Townsend, 2022).

### **Ukraynalı Kadınların Basındaki Yansımaları**

Rusya-Ukrayna savaşı sonrasında göçmenlerin dünyadaki çeşitli basın organlarında nasıl temsil edildiğini inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Özellikle ABD ve Avrupa bakış açısına göre bu çalışmaların bulguları benzerlik göstermektedir.

Mäenpää (2022) eleştirel söylem çözümlemesi üzerine yaptığı çalışmasında, önemli medya gruplarından Deutsche Welle ve Aljazeera'nın Ukraynalı göçmenlere yaklaşımını incelerken Eurocentrism (Avrupa-merkezcilik) ve ötekileştirme söylemleri öne çıkmıştır. Deutsche Welle ve Aljazeera'nın haberlerinde Ukraynalı göçmenler genellikle “kurban” olarak temsil edilmiştir. Ancak bu temsilde aynı zamanda “bağımsız” ve “dayanıklı” gibi olumlu nitelikler de vurgulanmıştır. Haberlerde devlet temsilcilerinin sesi daha baskın olmuş ve sivil toplum örgütlerinin eleştirilerine daha az yer verilmiştir.

Medya tarafından Ukraynalı mültecilere yönelik olumlu olarak şekillendirilen haberler, yardım ve destek sağlama odaklı olmuş ve özellikle Avrupa ülkelerinin onlara destek olmaları için sivil ve siyasi eylemi harekete geçirmiştir (Sales, 2023: 5). Diğer Avrupa ülkeleri ortak coğrafi ve kültürel yakınlık, tarihsel bağlar sayesinde Ukraynalı mültecilerin topluma entegrasyonunu kolaylaştırmak için işgücü piyasasına, eğitime ve sosyal haklara erişim sağlayan özel yasaları uygulamıştır (Kapetanovic, 2022: 26). ABD medyasında da CNN ve BBC başta olmak üzere Ukraynalı mültecilere yönelik olumlu betimleme, empati ve şefkat, doğrulanabilir gerçekler ve sayısal veriler, Avrupa dayanışması ve barışı, iç grup ve dış gruplar, Avrupa değerlerinin üstünlüğü, saygılı dil, hoşgörü ve şefkatin teşviki gibi temalar öne çıkmıştır.

Brusylovska ve Maksymenko (2023) yaptıkları çalışmada Rus medyasının söylemlerinin Ukrayna'ya yönelik operasyonun meşrulaştırılması, yaptırımların olumsuz etkilerinin inkâr edilmesi, Ukrayna ordusunun suçlarının tasviri, Batının provokasyonlarına odaklanma, Rusya'nın başarısının desteklenmesi ve Rus kimliğini koruma vurgusu yaptığını tespit etmişlerdir.

Strukowska (2024) Rusya-Ukrayna savaşının ilk gününe odaklanarak olumsuz temsil potansiyeline sahip ötekileştirmenin medya söyleminde nasıl ele alındığını göstermiştir. Ukrayna'nın olumlu benlik temsili ve Rusya'nın olumsuz ötekileştirme sunumu arasında çelişen bulgular ortaya çıkmıştır.

### **Yöntem**

Bu alışmada, Türkiye'de farklı ideolojilere sahip gazetelerin dijital haber sayfalarında Rusya-Ukrayna savaşı sürecinde kadınlarla ilgili olan haber metinlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Savaşlarda kadınların temsili; mağduriyeti, g ve mülteci krizlerini, savaşların yıkıcı etkilerini görünür kılmak, insan hakları/sivil haklarına yönelik şiddeti ve ihlalleri kamuoyuna göstermek, tepkileri ve insani yardım girişimlerini etkilemek, devlet politikalarını şekillendirmek, uluslararası örgütleri harekete geçirmek, toplumsal cinsiyet rol algısını ortaya çıkarmak ve kadın hakları savunuculuğu açısından farkındalık yaratmak gibi pek çok açıdan öneme sahiptir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çeşitli temalar ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Çalışmaya dahil edilecek haberler, Rusya'nın Ukrayna'yı işgal ettiği 24 şubat 2022 tarihi ile 31 Aralık 2022 tarihi arasında Ukraynalı kadınların konu alındığı haberlerdir. Veri kaynakları Sabah, Sözcü ve Yeni şafak gazetelerinin resmi internet sayfalarında yer alan haberleri kapsamaktadır. "Ukrayna", "Ukraynalı kadınlar", "Ukrayna-Rusya Savaşı", "Ukrayna G" ve "Kadına şiddet" anahtar kelimeleri ve bunların kombinasyonları ile taramalar yapılarak ulaşılan haberler incelenmiştir. Bu haberlerden yukarıda belirtilen tarih aralıklarındaki haberler ve konusu doğrudan Ukraynalı kadınlara yönelik tutum ve eylemleri içeren haberler seçilmiştir.

### **Bulgular**

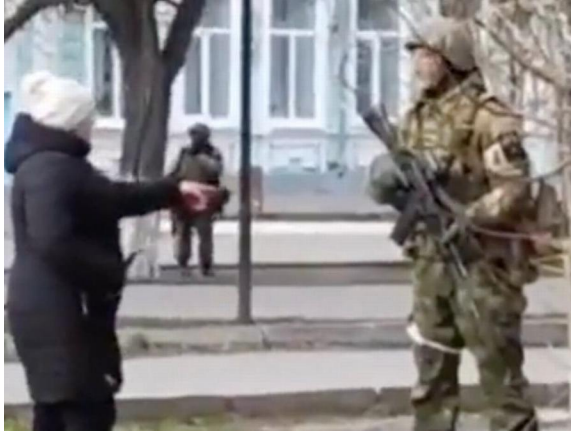


Araştırmanın bulguları, farklı ideolojilere sahip üç gazetenin bulgularının ayrı ayrı ele alınması ve ardından tümevarım yöntemiyle yorumlanması açısından üç başlıkta incelenmiştir. Bulgularda elde edilen veriler temalar haline getirilerek yorumlanmış, aynı zamanda görsellerle desteklenmiştir.

### **Sözcü Gazetesinden Ulaşılan Bulgular**

Sözcü gazetesinde önce çıkan 6 haberden elde edilen bulgular, Ukraynalı kadınlara ilişkin 4 temel farklı tema ortaya çıkarmıştır.

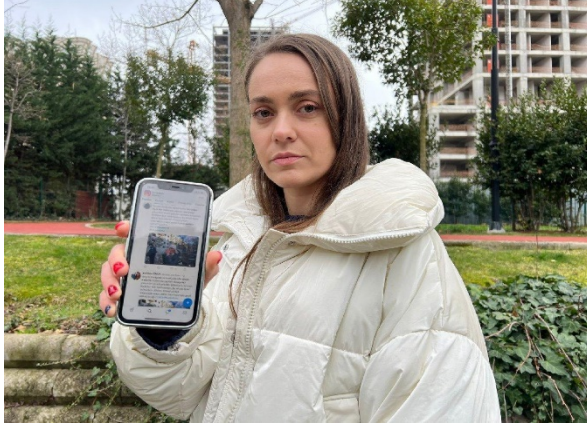
**Cesaret ve Direniş:** Ukraynalı kadınlar, Rusya tarafından yapılan işgal karşısında cesurca direnen bireyler olarak öne çıkarılmıştır. Özellikle bir kadının Rus askerine karşı çıkışı, cesaretin simgesi haline gelmiş ve küresel medyada geniş yankı bulmuştur (Şekil 1).



**Şekil 1.** Savaşın ilk dönemlerinde öne çıkan kadın cesaret figürlerinden birisi (Sözcü Gazetesi, 2022).

**Cinsiyetçilik ve Nesneleştirme:** Bazı Türk sosyal medya kullanıcılarının Ukraynalı mülteci kadınlara yönelik cinsiyetçi ve nesneleştirici yorumlar yaptığına dair haberler medyada eleştirilmiştir.

Sosyal medyadaki bu haberlerin temelinde “Ukraynalı kadın mültecileri kabul edelim” ve “Ukraynalı kadınlara kapımız açık” şeklindeki birçok paylaşım yer almıştır. Bu tema kapsamında kadınların yaşadıkları zor koşullara yönelik cinsiyetçi şakalar yanı sıra empati yoksunluğu ve saygısızlık öne çıkmıştır.



**Şekil 2.** Sosyal medya üzerinden nesneleştirilen ve cinsel tacize uğrayan Ukraynalı bir kadın (Sözcü Gazetesi, 2022).

**Mağduriyet ve Savaşın Etkileri:** Ukraynalı kadınlar, haberlerde beklendiği üzere savaşın mağdurları olarak yer almıştır. Özellikle esir alınan kadınların yaşadığı zorluklar, işkence ve cinsel şiddet hikayeleri öne çıkarılmıştır. Şekil 3’te Rusya ile yapılan esir takası sonrasında 108 kadının görüntüsü yer almaktadır. Bu kadınlarla yapılan görüşmelerde kendilerine hayvan gibi davranıldığı, dövüldükleri, kimilerine elektrik verildiği ve çekiçlerle vurulduğu belirtilmiştir. Dövmeli kadınların ellerinin kesilmek ve ciltlerinin kazınmak istendiği, üzerlerine kaynar su döküldüğü belirlenmiştir. “Eve dönme hayalinin” kendilerini hayatta tuttuğu belirtilmiştir.



**Şekil 3.** Rusya-Ukrayna esir takasında bulunan kadınlar (Sözcü, 2022).

**Barış Çağrıları ve Protestolar:** Türkiye’de yaşayan Ukraynalı kadınlar, savaşı protesto etmek için organize olmuşlar ve barış çağrıları yapmışlardır. Bu protestolar, savaş karşıtı mesajlar vermek ve Ukrayna halkına destek çağrısı yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye’ye gelen Ukraynalı kadınların, ülkelerindeki yakınlarından haber alamadıkları belirlenmiş, Türkiye ve diğer ülkelerin desteğini isteyerek farklı milletlerin aynı çatı altında toplanmasını istemişlerdir.



**Şekil 4.** Türkiye’de Ukraynalı kadınlar için yapılan protestolardan biri (Sözcü Gazetesi, 2022).

### **Sabah Gazetesinden Ulaşılan Bulgular**

Sabah gazetesinden elde edilen bulgular, 5 haber metni içerisinde 4 tema ortaya çıkarmıştır.

**Protestolar ve Barış Çağrıları:** Ukraynalı kadınlar, özellikle İstanbul’da düzenledikleri protestolarda savaş karşıtı mesajlar vermişlerdir. Bu kadınlar hem Rus hükümetine hem de Rus halkına (özellikle annelere) seslenerek barış çağrısında bulunmuşlardır. Kadınların bu barış mesajları ve barışa dair talepleri, savaşın insani boyutunu öne çıkaran bir tema olarak işlenmiştir.



**Şekil 5.** Ukraynalı kadınların savaş karşıtı eylemlerinden bir görüntü (Sabah Gazetesi, 2022).

**Cinsiyetçilik:** Ukraynalı kadınlara yönelik cinsiyetçi ve nesneleştirici yaklaşımlar eleştirilmiştir. Haberde özellikle savaş sırasında Türk sosyal medyasında bazı kişilerin Ukraynalı mültecileri cinsel bir obje olarak görmesi ve bu yönde ahlaksız paylaşımlar yapması “rezil zihniyet” olarak nitelendirilmiştir. Kadınların savaş mağduru olarak değil, yalnızca cinsiyetleri üzerinden değerlendirilmelerinin yanlışlığı vurgulanmış ve bu tür zihniyetlerin toplumsal saygı ve insanlık değerleriyle bağdaşmadığı belirtilmiştir.

**Kadınların Mağduriyeti:** Ukraynalı kadınlar savaşın getirdiği insani krizler içinde sıklıkla mağdur olarak temsil edilmiştir. Bu haberler, kadınların ve çocukların yaşadıkları zor koşulları, evlerinden ayrılmak zorunda kalmalarını ve savaşın getirdiği kayıpları vurgulamaktadır.



**Şekil 6.** Farklı ülkelerden kadınlardan Ukrayna'ya verilen destekler (Sabah Gazetesi, 2022).

**Kadın Direnişi, Sosyal ve Siyasi Katılım:** Ukraynalı kadınlar aynı zamanda savaş karşısında güçlü ve dirençli figürler olarak öne çıkarılmıştır. Hem savaş cephesinde hem de cephenin gerisinde ve uluslararası kamuoyunda seslerini duyurmak için aktif rol aldıkları görülmektedir. Savaş cephesinde Rus saldırıları terör olarak nitelendirilirken sivil halka saldırdıkları ve Ukraynalı kadınların silah desteği istedikleri belirlenmiştir. Burada kadınların yalnızca mağdur olmadıkları, aynı zamanda sivil ve askeri mücadele veren bireyler olarak konumlandırıldıkları anlatılmaktadır. Rus askerlerin annelerine seslenerek hayattayken onları almalarına çağrıda bulunmuşlardır. Öte yandan Ukraynalı kadınlar, Rus halkına yanlış haberler sunulduğunu ve kendilerine yardıma gittiklerini yansıttıklarını belirtmişlerdir. Ancak Ukraynalı kadınlar, yaşadıklarına dair sosyal medya paylaşımları yapsalar da Rus halkının bunlara inanmadıklarını öne sürmüşlerdir.

## **Yeni Şafak Gazetesinden Ulaşılan Bulgular**

Yeni Şafak gazetesinden elde edilen bulgular, 5 haber metni içerisinde 4 tema ortaya çıkarmıştır.

**İnsan Ticareti ve Sömürüsü:** Savaştan kaçan Ukraynalı kadınlar, özellikle sınırlarda, sıklıkla insan tacirleri tarafından hedef alınmıştır. Polonya ve diğer komşu ülkelerde, kadınların yasadışı işyerlerinde kandırıldıkları ve sömürüldüğüne dair raporlar bulunmuştur. Bu durum, kriz sırasında yerinden edilmiş kadınların bu tür tehlikelere karşı savunmasızlığını yansıtmaktadır.

**Cinsel Taciz ve Uygunsuz Davranış:** Ukraynalı mülteci kadınların cinsel tacize maruz kaldığına dair raporlar da bulunmuştur. Bazı raporlar kadınların yardım bahanesiyle cinsel sömürüye maruz kaldığını, İngiltere gibi ev sahibi ülkelerdeki erkeklerden uygunsuz teklifler aldıklarını göstermektedir.

**Çocukların Güvenliği:** Ukraynalı kadınların, çatışmada öldürülmeleri durumunda kimlik bilgilerini vücutlarına yazmak gibi çocuklarını korumak için aşırı önlemler aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, annelerin savaş sırasında karşılaştığı yoğun korku ve belirsizliği ortaya çıkarmaktadır. En azından çocuklarının kimliklerinin tespit edilebilmesini umut eden annelerin yaşadıkları çaresizlik ancak aynı zamanda cesaret öne çıkmaktadır.

**Kadınlar Arasında Dayanışma:** Suriyeli mülteciler gibi dünyanın diğer bölgelerinde benzer krizler yaşayan kadınlar arasındaki dayanışmadan bahsedilmiştir. Suriyeli kadınlar, Ukraynalı kadınlara karşı empati ve desteklerini paylaşarak savaş karşısında kültürler arası dayanışma sergilemişlerdir.

## **Sonuç**

Her üç gazetede ortak bulgular kadınların basında mağduriyet, direniş ve cinsiyetçilik olarak ortaya çıkmıştır.



Mağduriyet ve sömürü kapsamında üç gazete de Ukraynalı kadınların insan ticareti, cinsel taciz ve savaşın getirdiği zorluklarla mağdur edildiğini vurgulamıştır. Güç ve direniş kapsamında kadınlar hem savaş mağduru olarak hem de barış protestoları gibi eylemlerle direnen bireyler olarak temsil edilmiştir. Sözcü ve Sabah gazetelerinin ortak yönü, cinsiyetçilik ve kadını nesneleştirme üzerine sosyal medya söylemlerini eleştirmeleridir.

Medya haberlerinin riskli yönlerine değinilecek olursa; medyanın genellikle sosyal medya platformlarını güvenilmez ve son derece cinselleştirilmiş dijital ortamlar olarak tasvir ettiği desteklenmektedir. Gazete haberlerine ayrıca meşrulaştırma ve kategorizasyon mevcuttur Kadınların sürekli anne rolüne vurgu yaparak toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmek veya uluslararası basının söylemi cinsiyetlendirmesi-erkek mağdurların dışlanması bunlara örnek olarak gösterilebilir. Kadınların deneyimlerinin dünyaya duyurulması olumlu olsa da diğer yandan savaş mağdurlarının mahremiyetleri riske atılmaktadır. Dolayısıyla mağdurların kimlikleri ve görüntülerinin yayınlanmasında haber etiğine uyulup uyulmadığı da incelenmelidir.

## Kaynakça

Asan, Y. (2022, 11 Mart). *Suriyeli kadınlar Ukraynalı kadınlar için yaşadığı üzüntüyü dile getirdi: Aynı acıyı paylaşıyoruz*. Yeni Şafak. <https://www.yenisafak.com/gundem/suriyeli-kadinlar-ukraynali-kadinlar-icin-yasadigi-uzuntuyu-dile-getirdi-ayni-aciyi-yasiyoruz-3769127>

Bakır, H. (2022). Rusya'nın Ukrayna işgalinin Avrupa Mülteci Mevzuatı ve Ukraynalı mülteciler üzerindeki hukuksal etkisi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 7(2), 45-60.

Başcılar, M., Karataş, M., ve Pak Güre, M.D. (2022). Rusya-Ukrayna savaşı, zorunlu göç ve insani koridorlar: Sosyal hizmet bağlamında bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 794-805.

Brusylovska, O., & Maksymenko, I. (2023). Analysis of the media discourse on the 2022 war in Ukraine: The case of Russia. *Regional Science Policy & Practice*, 15(1), 222-236.

Denysenko, L. (2022). *In the words of Larysa Denysenko, a Ukrainian legal expert: "Sexual violence is a tactic of intimidation, torture and*

humiliation". UNWOMEN. <https://eca.unwomen.org/en/stories/in-the-words-of/2022/06/in-the-words-of-larysa-denysenko-a-ukrainian-legal-expert-sexual-violence-is-a-tactic-of-intimidation-torture-and-humiliation>.

International Organization of Migration. (2022a). *Regional Ukraine response situation*. Report #19. UN Migration, IOM.

International Organization of Migration. (2022b). *Ukraine IDP figures general population survey*. <https://displacement.iom.int/sites/default/files/public/reports/IOM>.

Kapetanovic, E. (2022). *White & welcome? A critical discourse analysis of the media representations of the Ukrainian refugees in Denmark* [Bachelor thesis]. Malmö University.

Kaya, M. (2022, 1 Mart). *Ukraynalı kadınlardan Rus annelere çağrı*. Sabah. <https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/03/01/ukraynali-kadinlardan-rus-annelerine-cagri>

Kaya, M. (2022, 26 Şubat). *Ukraynalı kadınlar Rus saldırısını Beyazıt'ta protesto etti*. Sabah. <https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/02/26/ukraynali-kadinlar-rus-saldirisini-beyazitta-protesto-etti>

Mäenpää, O. (2022). *A critical discourse analysis on the reporting of the Ukrainian refugees fleeing the Russian invasion: The Notions of eurocentrism and othering in mainstream media* [Bachelor thesis]. Malmö University.

Morris, L. (2022, 8 Haziran). *She saw raped in Ukraine: How many others have stories like hers?* Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/world/2022/06/08/ukraine-rape-sexual-violence/>.

Sabah Gazetesi. (2022, 28 Şubat). *Silahlanarak ordusuna destek veren Ukraynalı kadın milletvekili Buimister'den Türkiye'ye teşekkür*. Sabah. <https://www.sabah.com.tr/video/dunya/silahlanarak-ordusuna-destek-veren-ukraynali-kadin-milletvekili-buimisterdan-turkiyeye-tesekkur-video>

Sales, M. (2023). The refugee crisis' double standards: media framing and the proliferation of positive and negative narratives during the Ukrainian and Syrian crises. *Euromesco Policy Brief*, 129, 1-12.

Sözcü Gazetesi. (2022, 24 Ekim). *6 ay tutuklu kalan Ukraynalı kadın savaş esiri yaşadıklarını anlattı*. Sözcü. <https://www.sozcü.com.tr/6-ay-tutuklu-kalan-ukraynali-kadin-savas-esiri-yasadiklarini-anlatti-wp743759>

Sözcü Gazetesi. (2022, 25 Şubat). *Adana'daki Ukraynalılardan barış çağrısı*. Sözcü. <https://www.sozcü.com.tr/adanadaki-ukraynalilardan-baris-cagrisi-wp6974372>

Sözcü Gazetesi. (2022, 25 Şubat). *Ukraynalı kadının Rus askerine sözleri gündem oldu: Sosyal medya bunu konuşuyor*. Sözcü. <https://www.sozcü.com.tr/ukraynali-kadinin-rus-askerine-sozleri-gundem-oldu-sosyal-medya-bunu-konusuyor-wp6973246>

Sözcü Gazetesi. (2022, 28 Şubat). *Ukraynalı kadınlar için yapılan cinsiyetçi yorumları kınıyorum*. Sözcü. <https://www.sozcü.com.tr/ukraynali-kadinlar-icin-yapilan-cinsiyetci-yorumlari-kiniyorum-wp6980113>



Strukowska, M.E. (2024). Mapping and projecting otherness in media discourse of the Russia–Ukraine war. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 60(1), 77-100.

Tezel, M. (2022, 8 Mart). *Ukraynalı kadınları kafaya takan rezil zihniyet*. Sabah. <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/gunaydin/sb-mevlut-tezel/2022/03/08/ukraynali-kadinlari-kafaya-takan-rezil-zihniyet>

Tondo, L., & Koshiw, I. (2022, 25 Nisan). *Evidence some Ukrainian women raped before being killed, say doctors*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2022/apr/25/evidence-ukraine-women-raped-before-being-killed-say-doctors-russia-war>

Townsend, M. (2022, 19 Mart). *Stranded Nigerians accuse UK of ignoring pleas of black refugees fleeing Ukraine*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2022/mar/19/stranded-nigerians-accuse-uk-of-ignoring-pleas-of-black-refugees-fleeing-ukraine>.

UNFPA. (2022). *Ukraine: conflict compounds the vulnerabilities of women and girls as humanitarian needs spiral*. UNFPA. Erişim adresi: <https://www.unfpa.org/ukraine-war>

UNHCR. (2023). *Data and statistics: Global trend*. <https://www.unhcr.org/global-trends>

Wamsley, L. (2022, 30 Nisan). *Rape has reportedly become a weapon in Ukraine. Finding justice may be difficult*. NPR. <https://www.npr.org/2022/04/30/1093339262/ukraine-russia-rape-war-crimes>

Yeni Şafak Gazetesi. (2022, 14 Nisan). *İngiltere’de devlet destekli taciz: Ukraynalı mülteci kadınlar İngiliz erkeklerin istismarına maruz kalıyor*. Yeni Şafak. <https://www.yenisafak.com/dunya/ingilterede-devlet-destekli-taciz-ukraynali-multeci-kadinlar-ingiliz-erkeklerin-istismarina-maruz-kaliyor-3794936>

Yeni Şafak Gazetesi. (2022, 5 Nisan). *Ukraynalı anneler öldürülen çocuklarının kimlik tespiti için farklı bir yöntem buldu*. Yeni Şafak. <https://www.yenisafak.com/dunya/ukraynali-anneler-oldurulen-cocuklarinin-kimlik-tespiti-icin-farkli-bir-yontem-buldu-3773402>



# **Beyond borders and patriarchies: Feminist and Transnational Readings of Retold Myths and Fairy tales**

*Gülcan Irmak Aslanoğlu\**

## **Introduction**

Retelling has always been a popular tool in storytelling. It used to be an effective form of recording history and finding entertainment. What is known as myths today were essentially just stories that were retold repeatedly, which would explain the existence of multiple versions for most of the surviving myths. The aim of this study is to define the importance of retelling stories, as well as to analyze the shift in the demands of the audience over time, in order to answer why rewritings of myths are needed to keep the human experience in these stories more relatable. In this article, the adaptation of myths as modern rewritings, which have increased in quantity and quality in the last two decades, will be analyzed by using Homer's *The Iliad* and its rewritings as novels or fanfiction.

## **Myths as retelling**

Many of the myths that survived since the oral tradition have influenced other literary works across different cultures as well. Even in today's world, we especially feel the thumbprints of Greek mythology for example, which has always had

---

\* MA graduate, Izmir University of Economics, School of Foreign Languages, g.irmakaslan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8126-4494,

intercultural fertility and impact in the Western World. To further explain, Homer's epic poem *The Iliad* is known to trigger the curiosity of many philosophers, scientists, artists, and writers throughout history. The reason for this text to preserve its popularity even in the modern times is not just the universal narratives that it contains. The reflexivity of the timelessness of *The Iliad* can also be viewed through many popular periodical retellings. In other words, these grand narratives are reshaped and represented in the adaptations of the original, in this case *The Iliad*, which then becomes fitting, and thus relatable to the contemporary issues of the day.

Before delving into retellings, the definition of "story" must be laid out. Merriam-Webster defines the word story as "an account of incidents or events, a fictional narrative shorter than a novel, and falsehood." They're all different definitions, but all they meet and separate from each other in the form of myths, which are stories that survived through time and place, and became the cultural inheritance of the next generations to come. The snippets of truth from a certain perspective, or a group of perspectives that come from fictionalized events served as a cathartic experience for people of the time. These myths, as we all know, and as it always is in every culture, daily life and helped to resolve personal feelings as well as genuine human curiosity through the aforementioned cathartic process. In other words, storytelling has always been needed, and all stories silently echo one another because they all deal with the human experience from different perspectives.

Like stories, retellings are also affected by the time's conditions, literary movements, social events, sociopolitical developments, international interactions, and of course natural events, which then help the new telling of the story to reshape the characters and the plots in the original account with these influences. It can also be observed in all the rewritings of *The*

Iliad. Depending on the time they're written in, each retelling focuses on a different aspect of the human interactions in the plot, and represents the narratives of love, adventure, and war under a different light. However, there is also one more variable in this equation other than the conditions of the time, which needs to be addressed, analyzed, and used by modern scholars for reinterpretations of the text, and that is the human mind.

### **Myths and Evolution**

According to Julian Jaynes and his theory of the bicameral mind, all the influences of gods and goddesses in *The Iliad* are the consciousnesses of the mortal characters making major decisions. Because the human mind was not yet developed enough to understand the inner voices in our heads, the stream of consciousness and internal debates were sort of externalized. In other words, the story itself personifies the decision-making processes of certain characters who interact with deities.

As human brains evolve, the way we perceive stories change as well, and our accumulated history helps us to see the World differently than our ancestors. In this regard, the importance of each side character is open for re-evaluation depending on how civilized and socially evolved humans are at the time of this analysis. This proves that through time, the contemporary reader must need certain adjustments to the story that they are telling or that they are told, in order to be able to relate to it. Or at least, the way that they think of certain aspects of it must change. For example, the first audience of *the Iliad* might have wholeheartedly believed that Apollo brought calamity upon the Greeks after Agamemnon refused to return Chryseis, but the modern reader normalizes the powers of Apollo, mainly because we have a better understanding of how to stay healthier, and we just link the sicknesses in a big warzone like that to the unsanitary and sort of primitive living conditions.

Although the importance of rewritings for the modern reader has been explained, the reason for the popularity of this tool in storytelling throughout history has yet to be discussed. Instead of elaborating on the discussion of how character types, plot points and narratives of these myths should be reanalyzed and re-discussed in the stories, one must look into the tradition of retelling stories since the beginning of recorded history in order to understand the difference between what it meant for the ancient audience, and what it means for the modern readers. Stories, as they always have, create the foundation of identity, whether it be personal, or societal. Stories are retold to recount and reinforce history as a form of entertainment, no matter how fictionalized the truth might have become over time. Over time, these retellings of events became mythicized, and became the stories that are still told today.

Retelling stories was not only for entertainment and educational purposes, however, as it was also used to assimilate the people whose lands were conquered by the Greeks. In oral tradition, (this is how they did it) stories like *The Iliad* were told by traveling bards in the form of songs as a form of deductive entertainment, which were sung and memorized with the help of rhyme schemes. Every bard most likely had their own unique performance as they retold their stories, which can be likened to different audiobook narrators in today's world. In audiobooks, you can hear the change in the register of the narrator as they voice the lines of different characters, so much so that if the point of view in the story shifts, you can understand it solely by the change in the register of the narrator's voice as they continue to read.

In the case of *the Iliad*, it is known that the blind bard's version of the story was the most well liked among the others. Even Alexander the Great slept with a copy of *the Iliad* under his pillow, which of course happened after the version of Homer's

story was written down by someone else as what we call *the Iliad* today. This great conqueror slept with this story under his pillow because he believed that his destiny to reach fame and become immortal could only be explained by his blood relation with Achilles. This goes to show that this epic poetry was not only inspiring, but also relatable to a patriotic and militaristic mind like that of Alexander the Great. In the meantime, it mustn't be forgotten that the mistakes of Agamemnon towards Achilles, and Achilles' companionship with Patroclus were also very relatable topics to the people of that time, because Greeks believed that your good name after you die was what made you immortal. And how can anyone preserve a good name for themselves as a soldier, if they do not honor their promises, stay loyal to their companions, and live the life of any other honorable soldier who will listen to, read or just enjoy their life story?

In order to exemplify the importance of relatable content in myths, more examples can be supplied from the plot of *The Iliad*. Aside from the dilemma that Achilles finds himself in the story, the context of Achilles' relationship with Patroclus has always been a topic of debate among philosophers, about which even Plato had something to say. However, there wasn't a consensus on the limits and perimeters of the relationship between Achilles and Patroclus, mainly because there wasn't a dominant voice in this matter. Even Homer romanticized his descriptions of Achilles' grief for Patroclus through his choice of words, but he never directly addressed the nature of the relationship as a romantic one either. Although it has been in the scope of many philosophers since ancient history, it was never an issue that needed further explanation among the audience of the time, because there was simply no strong discourse against it.

As history presents, pederasty in ancient Greece was very common, which means that these subtle hints at the possibility of a romantic relationship between Patroclus and Achilles did not

really become a point of focus amongst the audience of the time, because it wasn't an issue that needed any resolving. The issue, for that audience, was the code of honor, and bringing an explanation to all the inexplicable moments and events in the ten-year long war that took place overseas from the point of view of Greek people. With this point in mind, the conflict between Agamemnon and Achilles makes much more sense, since the listener of the time would agree that a successful soldier had the right to take a concubine, and there were no regards to the feelings of the women in captivity. In fact, it is not even the prayers of Chryseis herself that saves her, but rather the prayers of her father, and the punishment of Apollo by sending plague to the Greeks, because the audience did not try to relate to a woman who was "rightfully" enslaved as bounty.

### **Modern Rewritings Of *The Iliad***

The mindset of the audience in ancient Greece registered *different* aspects of *The Iliad's* narratives as important, which do not align with what seems to be the most important in the modern discourse. This happens, because as authors gain more autonomy over their works; the language of love, war, and human connections gets reshaped as well. Differently from the original audience, the accumulated history of humankind allows contemporary artists and writers to interpret the original stories with their own takes.

With what our recent history, specifically the 20<sup>th</sup> century, contributed to our intellectual and societal developments, people started to focus more on the issue of equality rather than finding the most honorable ways to immortalize one's name. The people of the modern time began to focus on the rights of minorities and the oppressed, because storytelling, or writing stories for large



audiences, ceased to be a difficult job. Finally, mass production allowed each and every class to acquire knowledge in a very fast and simple way, and the two world wars in just half a century drove many people away from the militaristic and patriotic discourse.

As a result, people started to look for other perspectives in the stories that they grew up with, siding with the characters that were deemed unimportant beforehand, or were never given a thought before. Instead of the stories of the strongest, people focused on the perspectives of the others, and began producing rewritings of stories by asking the question “what if.” With the minimization of the world thanks to the internet, it has become easier for people with the same interests to come together and form online communities about their shared likes. The abundance of any form of content for any genre or literary work, gave birth to what we call fandoms today, which, according to Mark Duffett means, “a wide range of ordinary people who [have] positive emotional engagement with popular culture” (Understanding Fandom: 29). This engagement between the fans and the content deepens as people re-evaluate the plot of the story, which can be in any format, and represent it by creating an alternative work that draws attention to a completely different dynamic that may not be the focus of the original story.

What makes it easier to find the right audience or the content of choice is the internet. Online fandom communities such as “Archive of Our Own” are defined as “local and international networks of fans that develop around a particular program, text or other media product and which foster the sharing of responses to the source material, including the production of novel fan-generated content.” This statement shows that the influence of any text or form of media can find itself a huge mass of fan bases all over the world. While back in the day, there were book clubs in which a selected number of people would read the

same manuscript and discuss the contents of it amongst each other; in the digital era, people create online communities, and share their thoughts about any book or story that they like, with whoever they want in less than a second.

When the content that is created by a fan is in written form and retells the story in a unique adaptation or builds upon the original text, it is called “fanfiction.” In the case of *The Iliad*, there are over a thousand literary texts, which are all fanfiction, on Archive of Our Own. These retellings usually rewrite the romantic relations and redefine the character dynamics in any way that the author pleases. While each one of them is different in terms of style and content, most of these rewritings prove to be inspired by certain plot points which the fanfiction authors wish to better explain than the original text. For instance, as of May 2022, there are exactly 1046 works labeled as fanfiction of Homer’s *The Iliad*, while the number of fanfiction that are not necessarily about the original text, but the relationship between Patroclus and Achilles rises up to 2328. How can there be more works about the relationship between two characters than the actual text?

A quick filtered search on the website shows that many of these works are not directly inspired by the actual text, but a retelling of it, which is Madeline Miller’s debut novel entitled *The Song of Achilles*. Miller is a high school teacher who likes to focus on the narrative of the side characters in myths, rather than the protagonists. Even though the book’s title carries Achilles’ name, the protagonist of the novel is Patroclus, who is at very least a life-long comrade of Achilles. The plot of the novel is shorter than but loyal to Homer’s version of *The Iliad*, which means that not only does she have a very similar plot diagram, but she also has less descriptions of the war narrative in her rewriting than the original text.

The reason for the much bigger fame of this rewriting of *The Iliad* is not a better plot or, because they share the same one, a better language, because both are very entertaining to read. The defining factor is the much clearer description of the relationship between Patroclus and Achilles. This rewriting of *The Iliad* also changes the nature of the relationship between Briseis and Achilles, painting the Greek hero as a less barbaric and more likable character in the eyes of the modern reader. The changes that are done to the long-assumed dynamics between these characters made *The Song of Achilles* a much more influential text in the fandom than *The Iliad*. Upon looking at the number of fanfiction written for this book, a decline in the number of works that are labeled as related to *The Song of Achilles* can also be observed, in comparison to the number of fanfiction written about Patroclus and Achilles. However, almost all the works under this label are about this duo, more so than the ones related to *The Iliad*. This search proves that the focus of the rewriting is far more interesting to the contemporary reader. Rewritings of old stories and myths are proven to have better outreach than their originals because they are modified to match the taste of the readers of the time, giving them exactly what they want to read in fiction.

### **Conclusion**

No matter how relatable and entertaining the rewritings can be, we mustn't forget that it is the original text's success that anyone can find it or make it relatable depending on what they want to read. People will always be able to find something that touches their hearts in the grand narratives of *The Iliad*. Even if the grief of Achilles, the sacrifice of Patroclus, the greed of Agamemnon or the courage of Hector cease to make any sense to humankind one day, the epic will always be a part of humanity's cultural inheritance, and an important part of literary history. Rewritings may stir the interest of the contemporary reader in the time in which it's written but there is no say that the success of

*The song of Achilles* will continue in the future like its original, because we cannot say that people will always be interested in the narratives that this novel focuses on and alters in its own way.

As explained before, adaptations are inspired by the day's conditions, and they are only successful as long as the changes or additions that are made to the original story are in demand by the current readers. Therefore, the debut novel of a high school teacher from the United States can become a global phenomenon, while *Troilus and Cressida*, a play that revolves around the story of *The Iliad* written by William Shakespeare, can be considered his least successful play until the last few decades. Both names portray Patroclus and Achilles as more than comrades, and they both do so as best as the conditions of the time would allow them. Shakespeare's work flopped compared to the rest of his plays because it was not well understood by the time's audience, while Miller's novel succeeded beyond imagination because the readers of the time could find a lot of points in the plot which they found relatable.

### Works Cited

Archive of Our Own. (n.d.). Screen Capture of "*The Iliad – Homer.*"  
In *archiveofourown.org*.

Retrieved May 5, 2022, from  
<https://archiveofourown.org/tags/The%20Iliad%20-%20Homer/works>

Archive of Our Own. (n.d.). Screen Capture of "*Achilles/Patroclus.*"  
In *archiveofourown.org*.

Retrieved May 5, 2022, from  
[https://archiveofourown.org/tags/Achilles\\*s\\*Patroclus/works](https://archiveofourown.org/tags/Achilles*s*Patroclus/works)

Kuijsten, Marcel. (2016). *Gods, Voices, and the Bicameral Mind: The Theories of Julian Jaynes*.

Block, N. (1977). review of Julian Jaynes, *Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. *Boston Globe*.

Menise, T. (2020). *Fairy tales in transmedia communication: fanfiction* (Doctoral dissertation, Tartu University).

Merriam-Webster. (n.d.). Story. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved May 1, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/story>

Duffett, M. (2013). *Understanding fandom: An introduction to the study of media fan culture*.

Salcburger, F. (2019). *Retelling as a Form of Adaptation in Neil Gaiman's Norse Mythology* (Doctoral dissertation, Palacký University Olomouc).

# Edebiyat, Dil, Eğitim ve Kültür Çalışmalarında Yeni Yaklaşımlar

Bilim ve sanat, insanlık tarihinin gelişim sürecinde toplumların düşünce, kültür ve yaşam biçimlerine yön veren temel unsurlar arasında yer alır. Edebiyat, dil, eğitim ve kültür çalışmaları, bireylerin ve toplumların kendilerini ifade etmelerinin yanı sıra, tarihsel ve sosyal dinamiklerin anlaşılmasına katkı sağlayan çok yönlü bir alanı kapsamaktadır. Bu dört ana disiplin, insanlığın entelektüel serüveninde birbirinden ayrı düşünülemeyecek kadar iç içe geçmiş, ortak bir zemin üzerinde şekillenmiştir. Edebiyat, Dil, Eğitim ve Kültür Çalışmalarında Yeni Yaklaşımlar adlı bu eserdeki çalışmalar Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmaları sempozyumunda sunulan bildirilerin genişletilmiş hali olarak söz konusu disiplinler arası bağları incelemek, yeni yöntem ve perspektifler sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

Kitabın temel amacı, disiplinler arası bir yaklaşım benimseyerek, edebiyat, dil, eğitim ve kültür alanlarına özgün katkılar sunmaktır. Alanında uzman akademisyenlerin ve araştırmacıların ortak çabasıyla oluşturulan bu kitap hem teorik hem de pratik yaklaşımlarla geniş bir yelpazede değerlendirilmeyi hak eden çalışmaları bir araya getirmektedir. Bu bağlamda, eser dört temel bölümden oluşmakta ve her bir bölüm, ilgili alanlarda yeni ve özgün araştırma konularını ele almaktadır.

